

Universitatea de stat „Alec Russo” din Bălți

Facultatea de Științe ale

Educației, psihologie și Arte

Catedra de științe  
ale educației

Colegiul Pedagogic „Ion  
Creangă” din cadrul Universității  
de Stat „Alec Russo” din Bălți



# PROBLEME ACTUALE ALE TEORIEI ȘI PRACTICII EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Conferința științifică studențească  
Ediția a VIII-a din 01.12.2022

CZU 37.0+376(082)=135.1=161.1

P93

Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte din 07.12.2022 (proces-verbal nr. 5)

Conferința științifică studentescă „Probleme actuale ale teoriei și practicii educației incluzive”, Ediția a VIII-a, organizată de Catedra de științe ale educației din cadrul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți în parteneriat cu Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, a avut ca obiectiv principal analiza problemelor specifice copiilor cu cerințe educaționale speciale și a practicilor de succes în domeniul respectiv.

Conferința este înscrisă în Registrul național al manifestărilor științifice planificate pentru anul 2022

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

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

**„Probleme actuale ale teoriei și practicii educației incluzive”, conferință științifică studentescă (8 ; 2022 ; Bălți).** Probleme actuale ale teoriei și practicii educației incluzive : Conferința științifică studentescă, Ediția a 8-a din 01.12.2022 / comitetul științific: Ion Gagim [et al.] ; comitetul de organizare: Anatol Moraru [et al.]. – Bălți : [US], 2023. – 134 p.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației, Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-50-301-3 (PDF).

© Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2023

ISBN 978-9975-50-301-3 (PDF).

## CUPRINS

<b>ANTONIUC Cristina</b> , <i>Specificul terapilor corectiv - recuperative pentru deficiențele de vedere...</i>	<b>4</b>
<b>BANTEA Valeria</b> , <i>Particularitățile dezvoltării copiilor cu deficiențe neuromotorii.....</i>	<b>8</b>
<b>BÎRSANU Larisa</b> , <i>Dezvoltarea coordonării la elevii de vârstă școlară mică.....</i>	<b>12</b>
<b>BORDENIUC Artur</b> , <i>Instruirea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul profesional tehnic.....</i>	<b>21</b>
<b>BUNAZOI Ilinca</b> , <i>Diminuarea comportamentului agresiv la elevii din clasele primare.....</i>	<b>24</b>
<b>CEBANU-LEORDA Natalia</b> , <i>Specificul asistenței educaționale a elevilor cu deficiențe de vedere.</i>	<b>29</b>
<b>CERETEU Marinela</b> , <i>Diminuarea tulburărilor de limbaj oral în clasele primare.....</i>	<b>37</b>
<b>CIOBANU Marilena</b> , <i>Spectrul tulburărilor de comportament în contextul claselor primare.....</i>	<b>42</b>
<b>CUMPĂȚĂ Valeria</b> , <i>Dezvoltarea abilităților de citire la elevii cu cerințe educaționale speciale....</i>	<b>50</b>
<b>MUNTEANU Maria</b> , <i>Strategii de învățare a scrisului la elevii cu deficiențe fizice.....</i>	<b>56</b>
<b>PÎNZESCU Elena</b> , <i>Diminuarea stresului în procesul de evaluare a elevilor cu cerințe educaționale speciale.....</i>	<b>60</b>
<b>SACALÎ Olga</b> , <b>CĂRBUNE Elena</b> , <i>Corectarea dislexo-disgrafiei în clasele primare.....</i>	<b>73</b>
<b>ȘPAC Adriana</b> , <i>Strategii de dezvoltare a vorbirii la elevii cu sindromul Down.....</i>	<b>80</b>
<b>TODEREAN Andreea</b> , <i>Ludoterapia în diminuarea bâlbâielii la elevii din clasele primare.....</i>	<b>86</b>
<b>БЕЛИЧУК Виктория</b> , <i>Формирование психолого-педагогической компетентности родителей посредством активных форм сотрудничества с образовательным учреждением.....</i>	<b>93</b>
<b>БУНЕСКУ Светлана</b> , <i>Использование нетрадиционных методов оценивания в работе с учащимися 4 класса.....</i>	<b>98</b>
<b>ГАНЗЮК Наталья</b> , <i>Управление методической деятельностью педагогов в решении задач межкультурного воспитания.....</i>	<b>103</b>
<b>ЗАДАЙНОВА Любовь</b> , <b>БАСИСТЫЙ Наталья</b> , <i>Особенности формирования нравственных отношений в инклюзивном классе начальной школы.....</i>	<b>107</b>
<b>ЛОБАЧЕВА Зоя</b> , <i>Формирование межкультурной компетенции у детей старшего дошкольного возраста.....</i>	<b>110</b>
<b>РОТАРЬ Кристина</b> , <i>Эмоциональное развитие детей с ООП посредством игры.....</i>	<b>115</b>
<b>СОКОЛОВСКАЯ Анастасия</b> , <i>Развитие умственных способностей детей с ООП с помощью сказки.....</i>	<b>121</b>
<b>ШАБАН Виктория</b> , <i>Способы развития навыков устного счета на уроках математики</i>	<b>125</b>

в ..... начальных  
классов.....

**ШТЕФАСКИ Ана, Профилактика и коррекция речевых нарушений у младших школьников 130**

**SPECIFICUL TERAPIILOR CORECTIV-RECUPERATIVE  
PENTRU DEFICIENȚELE DE VEDERE**

**Cristina ANTONIUC, elevă  
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”  
din cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Conducător științific:  
Dorina PUTINĂ, profesor, grad didactic unu**

**Rezumat:** *Articolul abordează specificul terapiilor de corectare și recuperarea a deficiențelor de vedere pentru incluziunea copiilor în mediul fizic al instituției, cât și în sala de clasă, strategii privind predarea-învățarea-evaluarea și integrarea activă a copiilor în procesul educațional.*

**Cuvinte-cheie:** *deficiențe vizuale, recuperare, terapie, corectare.*

**THE SPECIFICITY OF CORRECTIVE-REHABILITATIVE THERAPIES  
FOR VISUAL IMPAIRMENTS**

**Summary:** *The article addresses the specifics of correction therapies and the recovery of visual impairments for the inclusion of children in the physical environment of the institution, as well as in the classroom, strategies regarding teaching-learning-evaluation and the active integration of children in the educational process.*

**Key words:** *visual impairment, recovery, therapy, correction.*

Vederea la om reprezintă una dintre funcțiile cele mai complexe. Complexitatea și importanța analizatorului vizual se explică prin faptul că în relațiile sociale și de muncă, vedere domină întreaga activitate senzorială a celorlalți analizatori și o integrează într-un sistem cu predominanța vizuală. Vederea ca analizator dezvoltă totodată și calități reflectorii specifice, ce permis în condițiile existenței vederii, integrarea și organizarea distinctivă a mesajelor informaționale ale celorlalți analizatori. Datorită funcției integratorii a vederii, toate imaginile formate prin participarea celorlalți analizatori (auditiv, motor, etc.) tind spre analizatorul vizual. În procesul integrării și sistemelor lor, aceste imagini capătă, în general, o notă comună, dominantă, notă de vizualitate.

De-a lungul dezvoltării științelor psiho-medicale, pedagogice și defectologice, preocupările privind deficiența de vedere au inclus și asidue căutări și demersuri de clarificări conceptuale și de operare cu o terminologie științifică adecvată. Deficiența de vedere este inclusă, cum este și firesc, în cadrul deficiențelor senzoriale datorate afectării organelor de simț.

Vrânceanu Maria și Pelivan Viorica ne oferă o descriere generală a deficienței de vedere, anunțând că „persoanele cu deficiențe de vedere se caracterizează prin vedere slabă sau vedere parțială, iar în unele cazuri chiar orbire totală. Acestea produc un dezechilibru la nivel comportamental, ceea ce influențează negativ relațiile subiectului cu mediul înconjurător. Deseori, copiii cu deficiențe de vedere manifestă interes senzorial sporit, fiind tentați, în special, de atingerea materialelor cu structură diferită, cum sunt plastilina, nisipul, argila pentru modelat etc” [3, p.77 ].

Studierea orientării și mobilității la elevii cu deficiență de vedere prezintă o deosebită importanță teoretică și practică. Dintre multiplele consecințe ale deficienței vizuale, una dintre cele mai grave constă fără îndoială în dereglarea orientării spațiale, act complex de interacțiune a organismului cu mediul înconjurător. Lipsa totală sau diminuarea accentuată a vederii îngreșesc într-o însemnată măsură libertatea de mișcare și deplasare a individului, creându-i o situație de dependență. Aspectul de neajutorare caracteristic deficientului de vedere influențează la rândul său negativ încadrarea socială a acestuia.

Lipsa vederii se consideră unul din cele mai grave handicapuri, iar pierderea vederii este una din cele mai grave nenorociri. În toate timpurile a fost actual cercetarea, când existența omului este lipsită de una din simțurile principale. În continuare se disting o clasificare a deficiențelor de vedere:

*În funcție de modificările indicilor funcționali ai vederii:*

1. Scăderea acuității vizuale (miopie, hipermetropie, astigmatism);
2. Alterarea câmpului vizual (aria de acoperire spațială a limită);
3. Tulburări ale vederii binoculare (strabism, diplopie (imagini duble));
4. Tulburări de adaptare la întuneric și la lumină (orbirea găinii);
5. Alterarea sensibilității la culoare (daltonism);

*În funcție de indicele de acuității vizuale:*

1. ambliopie ușoară (indici între 0,5-0,3);
2. ambliopie medie (0,2-0,1);
3. ambliopie forte (sub 0,1);
4. cecitate relativă - cu percepția mișcărilor mâinii și a luminii;
5. cecitate absolută ușoară - fără percepția luminii;

*După gradul lezării și dacă nivelul utilizare reziduurilor vizuali:*

1. orbire absolută (fără percepția luminii);
2. orbire socială (practică) - resturile de vedere nu sunt suficiente pentru orientarea în spațiu;
3. alterări ale câmpului vizual (5-10 grade);

*În funcție de momentul instalării:*

1. deficiențe de vedere congenitale;
2. deficiențe de vedere dobândite în următoarele etape: copilărie timpurie (0-3 ani); vârstă preșcolară (3-7 ani); vârstă fragedă (7-10 ani);

*După timpul apariției:*

1. orbirea congenitală (persoana nu are informații vizuale. Informațiile parvin doar de la ceilalți analizatori: auditiv, tactil etc.);
2. orbirea dobândită, survenită până la 3 ani;
3. orbirea dobândită, survenită după 3 ani; [2, p. 48-49 ]

Elevii cu deficiențe de vedere pot avea particularități de dezvoltare specifice, deoarece pierderea sau limitarea vederii poate afecta modul în care aceștia interacționează cu mediul înconjurător și învață. Iată câteva aspecte importante legate de dezvoltarea elevilor cu deficiențe de vedere:

- Dezvoltarea cognitivă: Elevii cu deficiențe de vedere pot avea o dezvoltare cognitivă în acord cu vârsta lor cronologică. Cu toate acestea, pot apărea dificultăți în dezvoltarea conceptelor spațiale și a abilităților de recunoaștere vizuală. Este important să li se ofere acces la informații și să li se ofere oportunități de a explora lumea înconjurătoare cu celelalte simțuri.
- Dezvoltarea motorie: Pierderea vederii poate influența dezvoltarea motrică a elevilor. Pot apărea întârzieri în dezvoltarea abilităților motorii fine și grosiere. Experiența tactilă și kinestezică devine esențială pentru învățarea și dezvoltarea lor motorie. Terapia fizică și kinetoterapia pot fi utile pentru a sprijini dezvoltarea lor motorie.
- Dezvoltarea social-emotională: Elevii cu deficiențe de vedere pot întâmpina dificultăți în dezvoltarea abilităților sociale și emoționale. Izolarea socială și frustrarea pot fi resimțite în situațiile în care interacțiunea cu alți copii se bazează pe comunicare vizuală. Este important să li se ofere sprijin pentru a învăța abilități sociale și pentru a dezvolta încrederea în sine și o imagine pozitivă despre ei înșiși.
- Dezvoltarea comunicării: Comunicarea poate fi afectată în cazul elevilor cu deficiențe de vedere, deoarece limba scrisă și vizuală poate fi dificil de accesat. Utilizarea limbajului Braille, a tehnologiilor asistive și a comunicării alternative și augmentative (CAA) poate fi esențială pentru a sprijini dezvoltarea abilităților de comunicare.
- Dezvoltarea abilităților academice: Elevii cu deficiențe de vedere pot întâmpina dificultăți în accesarea informațiilor scrise și în dezvoltarea abilităților academice. Utilizarea materialelor adaptate, a tehnologiilor asistive și a sprijinului individualizat poate fi necesară pentru a facilita procesul de învățare și a le permite să obțină succes în mediul academic.

În cazul deficienței vizuale, ca și a altor tipuri de deficiență, se manifestă anumite tipuri de mecanisme compensatorii, menite să suplinească, într-un fel sau altul, capacitatea funcțională pierdută sau diminuată. O mare importanță o au, la deficienții vizuali, modalitățile senzoriale care suplinesc vederea sau trăsăturile de caracter care susțin realizarea unei autonomii personale. Nevăzătorul poate obține pe cale *tactil-kinestezică* sau auditivă o mare bogăție de informații pe care cei cu vedere normală le obțin numai pe cale vizuală.

Pentru a fi înțeleasă ca un fenomen integral, compensația trebuie privită înainte de toate ca un mod de adaptare. În condițiile apariției unei deficiențe vizuale, problema adaptării, sau a readaptării, capătă o importanță sporită, fiind mobilizate disponibilități care altfel ar fi rămas neutilizate.

Se pot distinge, pe de o parte compensarea spontană, care se poate manifesta în afara acțiunii educaționale iar pe de altă parte compensarea dirijată, ale cărei mecanisme sunt stimulate și dezvoltate în mod deliberat, ca parte a unui sistem de educație. A. Rozorea, I. Mușu menționează că „uneori compensarea spontană se realizează nu numai prin mecanismele naturale de adaptare dar și cu ajutorul unor instrumente, aparate sau alte instrumente ajutătoare, de natură tehnică”. O simplă lupă folosită de elevul ambliop poate ajuta compensația prin mijloacele restante ale analizatorului vizual [apud 3, p.147].

Pentru ca nevăzătorul să se poată adapta bine la mediu este necesar ca și mediul să-i ofere mijloace corespunzătoare. Cea mai importantă distincție pentru orientarea proceselor compensatorii se referă la direcția recuperatorie pe care o permite gradul deficienței vizuale. Compensația intersistemică precizează că funcția vizuală este înlocuită cu alte modalități senzoriale rămase intacte. Simțul tactil este primordial pentru instruirea și în general pentru educarea nevăzătorilor: Citit-scrisul în Braille; Folosirea cubaritmului la aritmetică; Hărțile de relief la geografie și a multor alte forme de material didactic se bazează pe percepție tactilă;

Dar nu este vorba de o percepție exclusiv tactilă, ci de regulă tactil - kinestezică. Datorită unui pipăit activ el poate percepe forma, volumul, mărimea, substanța, duritatea, asperitate și numeroase alte calități ale obiectelor. În condițiile spațiului mare rolul compensator principal îl preia de regulă auzul. Nevăzătorul poate afla pe cale auditivă din ce direcție vine un vehicul, poate recunoaște după zgomotul pașilor o persoană, poate localiza poziția celui care i se adresează. Compensația intersistemică include și participarea senzațiilor olfactive. Mirosurile receptate semnalizează prezența multor obiecte și a calităților lor, a distanței și direcției. Copilul trebuie să învețe să folosească toate căile senzoriale dar ca un sprijin al vederii și nu pentru su-plinirea ei. Când un elev ambliop, cu posibilități vizuale reduse dar utilizabile în procesul de învățământ, manifestă tendința de a-și folosi vederea din ce în ce mai puțin, bazându-se predominant pe alți analizatori, se consideră că procesul compensator abordat merge pe o cale greșită, care periclitează dezvoltarea vederii lui și-l duce spre situația de nevăzător. Pentru nevăzători, lipsa vederii înseamnă lipsa unor stimuli ai mișcării, lipsa orientării, imposibilitatea prevenirii unor pericole ce l-ar putea pândi. El nu are controlul vizual asupra obiectelor din jur și nici asupra propriilor mișcări, pe care să le corecteze pe parcurs.

Acești copii întâmpină dificultăți în cunoașterea realității și spațiului ambiant, de aceea se recomandă adaptări și în sala de grupă/clasă, care stimulează percepția vizuală și ajută copilului să se integreze și să participe la activitățile desfășurate:

- Identificați locul și aranjarea copilului acolo de unde acesta vede cel mai bine. S-ar putea să existe un loc optim pentru copil în grupă/clasă, de exemplu într-un loc cu lumină bună, nu prea strălucitoare, la o distanță și într-un anumit unghi dispus față de tablă.
- Lumina nu trebuie să se reflecte pe tablă, iar ceea ce se scrie cu cretă trebuie să fie foarte vizibil. Reduceți reflexele de lumină: folosiți draperiile, dar asigurați iluminarea artificială uniformă; folosiți material cu suprafață mată pentru a acoperi mesele și vopsea mată unicoloră pentru pereți.
- Dacă copilul este sensibil la lumină, nu-l așezați lângă fereastră, permiteți-i să poarte o șapcă cu cozoroc pentru a-și proteja ochii de lumină, sau puneți-i la dispoziție un carton pe care să-l folosească ca ecran de protecție atunci când examinează imagini, citește sau scrie. La necesitate

– reglați lumina în încăpere (stingerea sau aprinderea luminii în încăpere) pentru a satisface necesitățile copilului.

- Delimitați diferite porțiuni ale încăperii prin obiecte care pot fi identificate ușor la atingere.
- Marcați ariile de joc și activitate a copiilor cu etichete scrise sau imagini în relief în loc de imagini sau scris obișnuit. Acestea pot fi confecționate, decupând figuri/litere din hârtie abrazivă sau carton și lipindu-le cu bandă abrazivă de rafturi. Copilul nevazator va atinge etichetele și va putea lua/pune jucăriile/obiectele de/pe rafturile corespunzătoare. [1, p.79-80 ]

Nevăzătorii au o mare capacitate empatică, se simt atrași de mediul social înconjurător, au o mare deschidere față de cei din jur și o nevoie avidă de afecțiune. În opoziție cu portretul negativ se poate schița și un portret pozitiv pentru nevăzătorii care și-au compensat bine handicapul. El știe să-și folosească forțele de cunoaștere senzorială și logico-verbală, el stăpânește instrumentele muncii intelectuale și ale unor activități practice. Își cunoaște limitele dar li posibilitățile, și este încrezător în forțele lui. Nu așteaptă să fie asistat; este autonom. Este deschis față de lumea înconjurătoare și împăcat cu sine, capabil să iubească și să fie iubit.

Terapiile corectiv-recuperative pentru deficiențele de vedere sunt concepute pentru a ajuta elevii cu probleme de vedere să-și îmbunătățească sau să-și mențină abilitățile vizuale. Aceste terapii sunt adaptate la nevoile individuale ale elevilor și pot implica o varietate de tehnici și exerciții. Specificul terapiilor corectiv-recuperative pentru deficiențele de vedere poate include:

- Evaluarea și diagnosticarea: Terapia începe cu o evaluare detaliată a deficiențelor de vedere ale nevoilor de învățare și dezvoltare ale elevului. Aceasta poate implica măsurarea acuității vizuale, examinarea câmpului vizual, evaluarea coordonării ochiului și a abilităților de urmărire a ochiului, precum și alte teste specifice.
- Terapie vizuală: Aceasta este o componentă importantă a terapiei corectiv-recuperative pentru deficiențele de vedere. Specialistul folosește exerciții și tehnici pentru a antrena și îmbunătăți abilitățile vizuale. Aceste exerciții pot implica antrenarea coordonării ochiului, a mișcărilor oculare, a focalizării, a percepției spațiale și a altor aspecte vizuale.
- Terapie senzorială: Pentru elevii cu deficiențe de vedere severe, terapia poate implica utilizarea altor simțuri, precum tactilul sau auzul, pentru a compensa pierderea vederii.
- Instruirea abilităților funcționale: Cadrul didactic de sprijin poate ajuta elevul să-și dezvolte abilități practice și funcționale pentru a face față mai bine în viața de zi cu zi. Aceasta poate include abilități cum ar fi cititul, scrierea, orientarea spațială, abilitățile de auto-îngrijire și alte activități care implică utilizarea vederii.
- Suport emoțional și consiliere: Terapia corectiv-recuperativă pentru deficiențele de vedere poate implica și aspecte de consiliere și suport emoțional pentru a ajuta elevul să facă față schimbărilor legate de pierderea vederii și pentru a dezvolta o atitudine pozitivă și o abordare adaptativă.

Este important de menționat că specificul terapiilor corectiv-recuperative pentru deficiențele de vedere poate varia în funcție de tipul și severitatea deficienței vizuale a fiecărui elev.

#### **Referințe bibliografice:**

1. BODORIN, Cornelia, VÎRLAN, Maria, MAXIMCIUC, Victoria. *Psihopedagogia specială*. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive. Chișinău: Inst. de Formare Continuă, 2011. - 224 p. ISBN 978-9975-9872-6-4.
2. VERZA, Emil. *Psihopedagogia specială*, Ed. *Didactică și Pedagogică*, București xxx cursul universitar „*Psihopedagogie nutrițională*”-anul universitar, 2009, 2010.
3. VRÂNCEANU, Maria, PELIVAN, Viorica. *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii*. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale din sistemul educațional preșcolar și pentru specialiști din serviciile specializate de recuperare/reabilitare a copiilor cu dizabilități. Chișinău: F.E.-P., Tipografia Centrală”, 2012. 308 p. ISBN 978-9975-53-076-9



## PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII COPIILOR CU DEFICIENȚE NEUROMOTORII

**Valeria BANTEA, elevă**  
**Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”**  
**din cadrul Universității de Stat „Elecu Russo” din Bălți**  
**Conducător științific: Dorina PUTINĂ, grad didactic unu**

**Rezumat:** Manifestarea psihică și cea motrică reprezintă elementele fundamentale ale adaptării copilului și adolescentului. Inteligența motrică nu trebuie privită ca un lucru de sine stătător, ci ca o componentă activă a inteligenței generale. Dezvoltarea psihomotrică subliniază rolul hotărâtor al motricității în organizarea sinergică a organismului, în adaptarea somatică și psihică și impune o abordare holistică, sistemică, asupra copilăriei și adolescenței.

**Cuvinte-cheie:** deficiențe neuromotorii, motricitate, deficiențe motrice, terapii, psihomotricitate

### THE DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH NEUROMOTOR DISABILITIES

**Abstract:** Psychic and motor manifestations represent the fundamental elements of child and adolescent adaptation. Motor intelligence should not be seen as an independent thing, but as an active component of general intelligence. Psychomotor development emphasizes the decisive role of motor skills in the synergistic organization of the body, in somatic and psychological adaptation and imposes a holistic, systemic approach to childhood and adolescence.

**Key words:** neuromotor deficiencies, motor skills, motor deficiencies, therapies, psychomotor skills

La etapa actuală, în domeniul medicinei și pedagogiei speciale, există o serie de termeni prin care se descriu, se desemnează și se explică problemele în dezvoltarea individuală a copilului. Mai vehiculat este termenul „deficiență” - o anumită lezare organică, incapacitatea fiziologică sau psihologică pe care aceasta o determină, precum și „handicapul” care decurge din limitarea șanselor de participare în condiții normale la viața socială. În încercarea de a identifica termeni mai puțin peiorativi care să nu aducă atingere demnității individuale sau de grup, a apărut și sintagma „afecțiuni neuromotorii”, subliniindu-se ideea că un copil sau altul poate avea nevoie de o atenție specială, de un parcurs educațional adaptat, individualizat, de un program de stimulare și dezvoltare pe termen lung [3, p.25].

Afecțiunile neuromotorii (fizice) fac parte din grupul de deficiențe mintale de gradul I, ce acoperă intervalul cuprins între intelectul liminar și deficiența mintală moderată. Psihometric, se definește prin coeficientul de inteligență cuprins între 50/55 și 70/75, corespunzător mecanismelor operaționale ale gândirii specifice vârstei mintale de 7-9 ani [5, p.25]

Deficiențele neuromotorii și/sau fizice reprezintă categoria tulburărilor care afectează în special componentele motrice ale persoanei, având o serie de consecințe în planul imaginii de sine și în modalitățile de relaționare cu factorii de mediu sau cu alte persoane [1, p. 113]. Prima dată întâlnim termenul de „psihomotricitate” la Ernest Dupré în 1920, care a observat în studiile sale, din domeniul psihopatologiei, coexistența relației dintre slăbiciunea mentală cu slăbiciunea motorie [8, p. 212]. În general, deficiențele fizice se manifesta ca invalidități corporale ce reduc puterea și mobilitatea organismului prin modificări patologice exterioare sau interioare care pot fi localizate la nivelul întregului corp sau numai la nivelul unor segmente, aici vorbim despre paralizie, spasm, ataxie, rigiditate, tremor etc. Consecința directă a deficiențelor neuromotorii constă în perturbarea controlului funcționării fibrelor musculare datorată disfuncțiilor în transmiterea impulsurilor nervoase către efectorii din sistemul muscular [2, p.44].

Dacă deficiențele motrice sunt asociate cu alte tulburări (cel mai adesea cu deficiențele mintale sau de intelect), fie din cauza etiologiei comune sau consecutive unei intervenții tardive în

plan recuperator, fie din cauza întârzierilor în procesul de educație, pronosticul cu privire la nivelul evoluției și al dezvoltării psihofizice a persoanei capătă un grad mai ridicat de relativitate.

După M. Epuran (2010), elementele componente ale psihomotricității sunt: schema corporală; coordonarea dinamică segmentară și generală; lateralitatea; coordonarea statică – echilibrul; coordonarea perceptiv-motrice (percepția spațiului, ritmului și a mișcărilor proprii); rapiditatea mișcărilor; ideomotricitatea ca sinteză dinamică a schemei corporale și a coordonărilor perceptiv-motrice cu sarcina motrice” [9, p.63-164].

Clasificarea deficientelor neuromotorii nu este deloc o sarcina ușoară, un deficientelor neuromotorii în funcție de mai multe criterii:

1. din punctul de vedere al localizării și al efectelor deficienței avem:

- *deficiente morfologice* (când este afectată forma corpului sau a segmentelor lui);
- *deficiente functionale* (când sunt afectate structura și funcționarea organismului).

Ambele categorii mari de deficiente pot fi subimpartite în funcție de întinderea și de profunzimea deficienței în: *deficiente globale* (generale sau de ansamblu) și *deficiente parțiale* (regionale).

2. din punctul de vedere al prognosticului (evoluției) deficienței fizice vorbim despre:

- deficiente neevolutive (statice, fixate definitiv, foarte greu de corectat) și despre
- deficiente evolutive (care progresează sau regresează, putând fi corectate, într-o proporție mai mare sau mai mică, mai ușor sau mai greu).

3. din punctul de vedere al gravității există:

- deficiențele fizice ușoare, care includ micile abateri de la normalitatea corporală
- deficiențele de grad mediu, în care sunt înglobate defectele morfologice și funcționale staționare sau cu evoluție lentă
- deficiențele accentuate, care constau în modificări patologice ajunse într-un stadiu avansat de evoluție;

În unele studii, deficiențele fizice/ neuromotorii sunt grupate, alături de deficiențele senzoriale, în categoria deficientelor somatice sau biologice. Dizabilitățile fizice pot fi de diferite forme, temporare sau permanente, fluctuante, stabile sau degenerative și pot afecta părți ale corpului sau întreg corpul. Unii elevi cu dizabilități fizice, cu probleme neurologice sau care au dobândit afecțiuni ale creierului, pot avea dificultăți ce pot fi percepute. Aceste persoane s-ar putea să aibă experiența unor bariere în procesul de învățare, legate de percepția negativă a dizabilității lor și de aprecierea neadecvată a potențialului de dezvoltare a copilului. Copiii cu dizabilități fizice pot avea dificultăți de deplasare, de autonomie personală, de adaptare, de învățare etc. Deseori, dizabilitățile neuromotorii sînt asociate cu întârzieri în dezvoltarea mintală, care poate fi de diferit grad” [1, p.113-114].

În evoluția oricărui copil, esențiali sunt primii trei ani ai existenței sale, perioada în care se achiziționează întreg bagajul psihomotoric. Orice întârziere în evoluția normală în planul creșterii și dezvoltării va determina disfuncționalități greu de recuperat ulterior. Intervenția educațională precoce asigură copilului deficient motor condiții optime de achiziție a engramelor senzitivo-motorii, context în care educația poate duce la recuperarea sau compensarea deficienței fizice. Deficiențele, incapacitățile și handicapurile neurologice pot fi complexe și grave, cum ar fi incapacitatea de locomoție, de autoîngrijire, de comunicare, de abilitate, de comportament sau handicapul de dependență fizică, ocupațional, de îngrijire, de integrare socio-economică etc. Asistența bolnavului neurologic este reprezentată de un proces îndelungat și de multe ori continuu (pentru toată viața).

Copiii cu deficiențe neuromotorii prezintă particularități specifice în dezvoltarea lor. Aceste particularități pot varia în funcție de tipul și severitatea deficienței neuromotorii, precum și de factori individuali. Iată câteva caracteristici comune ale dezvoltării copiilor cu deficiențe neuromotorii:

- Dezvoltarea motorie: Copiii cu deficiențe neuromotorii pot avea dificultăți în dezvoltarea și controlul mișcărilor lor. Aceste dificultăți pot afecta abilitățile de mers, echilibru, coordonare și controlul motor fin. În funcție de tipul deficienței neuromotorii, aceștia pot prezenta hipotonie (tonus muscular scăzut) sau hipertonie (tonus muscular crescut).

- Dezvoltarea cognitivă: Dezvoltarea cognitivă a copiilor cu deficiențe neuromotorii poate fi influențată de abilitățile lor motorii limitate. Dificultățile în explorarea mediului înconjurător și în interacțiunea cu obiectele pot avea un impact asupra dezvoltării cognitive. Cu toate acestea, este important să se recunoască că fiecare copil are propriul potențial și poate dezvolta abilități cognitive în limitele capacităților sale.
- Comunicarea și limbajul: Copiii cu deficiențe neuromotorii pot întâmpina dificultăți în dezvoltarea limbajului și comunicării. Aceste dificultăți pot fi cauzate de probleme în controlul mușchilor necesari pentru a articula sunetele și pentru a produce vorbirea clară. Cu toate acestea, există modalități alternative de comunicare, cum ar fi limbajul semnelor, dispozitive de comunicare asistată și tehnologii de asistență, care pot fi utilizate pentru a sprijini comunicarea.
- Dezvoltarea socială și emoțională: Copiii cu deficiențe neuromotorii pot întâmpina uneori dificultăți în interacțiunea socială și în dezvoltarea relațiilor cu ceilalți. Dificultățile de mobilitate și accesibilitate pot duce la izolare socială și pot influența dezvoltarea abilităților sociale și emoționale. Cu sprijin și intervenție adecvată, acești copii pot dezvolta abilități sociale și emoționale sănătoase.

Este important să se înțeleagă că fiecare copil cu deficiențe neuromotorii este unic și poate prezenta particularități individuale în dezvoltarea lor. Abordarea intervențională trebuie să fie personalizată, luând în considerare nevoile și potențialul fiecărui copil în parte.

Abordarea copilului deficient fizic trebuie să se facă și în cunoștința de cauză privind capacitățile lui cognitive, afectiv-relationale, care pot fi dezvoltate și valorificate compensator. Principalele strategii și direcții de acțiune vor urmări îmbunătățirea mobilității, a stabilității, a mobilității controlate și a abilităților motrice prin categorii diverse de exerciții adresate segmentelor și grupelor musculare interesate;

- terapii bazate pe inhibiție - urmăresc antrenarea engramelor motorii de la nivel central, coordonarea și precizia mișcărilor, îmbunătățirea vitezei și cursivității acestora prin intermediul activităților și exercițiilor destinate influențării proceselor de inhibiție a neuronilor motori care nu sunt implicați direct în efectuarea mișcării (se urmăresc astfel inhibarea impulsurilor corticale din zonele efectoare destinate grupelor musculare neinteresate de o anumită mișcare și distribuirea comenzilor doar acelor grupe musculare implicate direct în efectuarea unei mișcări voluntare);
- terapii bazate pe facilitare - urmăresc reducerea spasticității musculaturii, corectarea posturii și a mobilității segmentelor corpului prin exerciții și procedee specifice<sup>1</sup>;
- facilitarea neuromusculară proprioceptivă - prin tehnici care intervin asupra grupelor musculare antagoniste și tehnici care determină relaxarea;
- terapii ocupaționale - includ, în cazul persoanelor cu deficiențe neuropsihomotorii, activități practice și recreative care să dezvolte forța și rezistența musculară, activități de muncă și sportive care să permită dezvoltarea mobilității și activități diverse care să asigure un echilibru și un confort psihic constant [7, p.161-162]

Educația copilului deficient fizic implică și *educația familiei lui*, întrucât baza recuperării lui este reprezentată de afecțiunea și de suportul oferite de familie. O familie armonioasă, un cadru familial cald, suportiv pot grăbi recuperarea unui copil deficient fizic. Abordarea copilului deficient fizic trebuie să se facă și în cunoștința de cauză privind capacitățile lui cognitive, afectiv-relationale, care pot fi dezvoltate și valorificate compensator.

Fiecare copil, indiferent de gradul de deficiență care îl are, dispune de un potențial morfofuncțional care îi conferă capacitatea de a se angaja în recuperare. Totuși, această capacitate este influențată de găsirea, în plan psihologic, de către copil împreună cu părinții, profesorii și alți specialiști care îl asistă a resurselor necesare unei mobilizări efective. Copiii deficienți fizic, în special fetele, aflați la vârsta marilor transformări fiziologice, fiind înconjurați de semeni cu dezvoltare tipică încep să constientizeze starea de fapt legată de modificarea aspectului corporal și apar întrebări dramatice de tipul: „de ce eu?”, „de ce nu sunt la fel cu ceilalți”, „ce pot face pentru a deveni normala?”. Ca urmare a unui asemenea lanț de întrebări, la care copilul caută în zadar răspunsuri, pot

aparea manifestari care pot degenera, in timp, in tulburari de comportament, anxietatea, neîncrederea în sine și în forțele proprii. Aici intervine terapeutul - psihologul al carui rol este de a lucra cu deficientul fizic pe linia acceptarii deficientei fizice, a recastigarii increderii in sine, a diminuarii anxietatii, frustrarii lui, a valorizarii pozitive a personalitatii adolescentului etc. De o deosebita importanta in recuperarea deficientilor fizic este, asadar, *consilierea psihologica si familiala*. Pe langa *terapia de tip psihologic*, in recuperarea deficientilor fizic se apeleaza cu pre-cadere la corectarea deficientei (dacă situația permite) prin *exercitii de gimnastica, fizioterapie, prin kinetoterapie, reflexoterapie, acupunctura* etc.

Șansele persoanei cu dizabilități de a se integra firesc în mediul academic și, ulterior, în colectivul de muncă și în societate, sporesc în cazul când pregătirile pentru realizarea acestui obiectiv încep de timpuriu, adică din fragedă copilărie, mai întâi în familie, chiar din primele zile după diagnosticarea deficienței, iar mai apoi în cadrul instituției de învățământ preșcolar și preuniversitar. Fără aceste etape consecutive de dezvoltare a autonomiei personale, de percepere corectă și obiectivă a statutului său psihofizic, de acceptare a eforturilor inevitabile pe calea integrării armonioase în colectivele în care urmează să activeze, persoana cu dizabilități, ajunsă la vârsta tinereții mature, va face față cu mari dificultăți numeroaselor provocări ale realității [6, p.113].

Din considerente că, școala revendică exigențe față de copil, cu totul deosebite de cele cu care era obișnuit în perioada preșcolară, ca instituție, reprezintă un factor stresant care suscită surplus de emoții care se răsfrâng asupra sănătății psihofizice și, inclusiv asupra psihomotricității și randamentului capacității de muncă psihofizice. Acestea fiind spuse, considerăm că orientarea spre dezvoltarea și recuperarea psihomotricității constituie o verigă a succesului școlar.

Cunoașterea particularităților de dezvoltare ale copiilor cu deficiențe neuromotorii permite cadrelor didactice să ofere un învățământ individualizat și adaptat nevoilor fiecărui copil. Prin înțelegerea nivelului lor de dezvoltare și a abilităților lor motorii, cognitive și de comunicare, cadrele didactice pot adapta metodele de predare, materialele și evaluarea pentru a asigura o învățare eficientă și de succes. Prin includerea exercițiilor și activităților specifice, precum și prin adaptarea mediului fizic și a echipamentelor, cadrele didactice pot ajuta copiii să-și îmbunătățească echilibrul, coordonarea și controlul motor. Prin utilizarea limbajului semnelor, tehnologiilor de comunicare asistată și a altor strategii adecvate, cadrele didactice pot facilita comunicarea efectivă între copii și ceilalți. Prin înțelegerea nevoilor sociale și emoționale ale copiilor, cadrele didactice pot promova interacțiunea, colaborarea și integrarea socială, contribuind la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale acestora. Prin promovarea unei atitudini de acceptare, respect și înțelegere față de diversitatea umană, cadrele didactice pot contribui la crearea unui mediu școlar inclusiv, în care toți copiii se simt acceptați și sprijiniți.

#### **Referințe bibliografice:**

1. BULAT, GALINA, CURILOV, SVETLANA, BUCUN, NICOLAE et al: *Educația incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil.Volumul II*. Chișinău: Tipografia centrală, 2016, 198 p. ISBN 978-9975-3104-9-9;
2. DRAGNEA, A., BOTA, A., *Teoria activităților motrice*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1999 p. 44
3. GAVRILIȚĂ, LUCIA, *Abordarea tabloului clinic al formelor de afecțiuni neuromotorii*, disponibil GHERCUȚ, ALOIS, *Sinteze de psihopedagogie specială*, București, 2005
4. GHERGUȚ A., FRUMOS L., RAUS G. *Educația specială. Ghid metodologic*, Iași: Editura Polirom, 2016, 461 p. ISBN 978-973-46-6220-3.
5. MÂRZAC M., PÂRLEA A., COPACINSCHI E. *Familia și școala ca prime etape în pregătirea pentru incluziunea socio-educatională*. În *Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior*. Ghid științifico-metodologic, coord.: A. Racu Ch.: Editura Pontos, 2016, 267 p
6. MOȚET, D., *Psihopedagogia recuperării handicapurilor neuromotorii*. București: Editura Fundației Humanitas, 2001.
7. MUNTANER, J.J. *La educación psicomotriz: concepto y concepciones de la psicomotricidad*. Educación Cultura: Revista mallorquina de Pedagogía. 1986. pp.209-229.

8. NINICU, Alina , GONCEARUC, Svetlana. *Aspecte teoretice privind particularitățile de dezvoltare a psihomotricității la copiii de 7-10 ani în cadrul lecțiilor de înot.* In: Știința Culturii Fizice. 2020, nr. 36(2), pp. 162-169. ISSN 1857-4114

**Larisa BÎRSANU, studentă**  
**Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți,**  
**Conducător științific: Ludmila COTOS, conf., univ., dr.**

**Rezumat:** Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Copii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare. Acești copii au în aceleași timp și anumite necesități, particulare, specifice, individualizate. Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacității chiar dacă prezintă același tip de deficiență. Educația copiilor cu unele deficiențe motorii urmărește dezvoltarea capacităților fizice și psihice a acestora care să-i apropie cât mai mult de copii normali, a implementării unor programe cu caracter corectiv-recuperator; stimularea potențialului restant, ce permite dezvoltarea compensatorie a unor funcții menite să le suplinească pe cele deficitare; crearea climatului afectiv în vederea formării motivației pentru activitate.

**Cuvinte-cheie:** deficiențe neuromotorii, motricitate, deficiențe motrice, cordonare, psihomotricitate

### DEVELOPING COORDINATION SKILLS IN YOUNG SCHOOL-AGED CHILDREN

**Abstract:** Each child presents individual characteristics and a relationship with the environment that require personalized evaluation and approach. Children with disabilities also have the same needs for growth and development. These children also have specific, particular, and individualized needs. They are different in terms of temperament, motivations, and abilities, even if they have the same type of disability. The education of children with motor impairments aims to develop their physical and mental abilities, bringing them as close as possible to typical children, implementing corrective and rehabilitative programs, stimulating their latent potential to enable compensatory development of functions that can supplement their deficient ones, and creating an emotional climate to foster motivation for activity.

**Key words:** neuromotor deficiencies, motor skills, motor impairments, coordination, psychomotor skills.

În țara noastră, elevii cu cerințe educative speciale au învățat în școli speciale, cu cadre didactice pregătite pentru a lucra cu astfel de copii, dar în ultimii ani, s-a ajuns la concluzia că procedându-se astfel, acești elevi sunt oarecum excluși din viața socială și s-a decis integrarea lor în învățământul de masă. Toți elevii care participă la procesul de educație trebuie să beneficieze de o diferențiere educațională pentru că: au abilități diferite, au interese diferite, au experiențe anterioare de învățare diferite, provin din medii sociale diferite, au diferite comportamente afective (timiditate, emotivitate) au potențial individual de învățare, învață în ritmuri diferite, au stiluri de învățare diferite.

Elevii cu deficiențe fizice sunt cei cărora le sunt afectate comportamentul motric, atât sub aspect neuromotor cât și psihomotor, determinând o serie de consecințe a imaginii de sine cât și a vieții de relație cu mediul înconjurător, adică cu societatea, deseori aceste deficiențe sunt considerate de mediul social drept deficiențe de intelect.

Elevii cu o dezvoltare tactil-chinestezică mai scăzută învață cel mai bine atingând și mișcându-se. Au tendința să își piardă concentrarea dacă stimularea externă sau mișcarea este prezentă într-o mica măsură sau deloc. Când audiază prelegeri pot dori să ia notite. Când citesc, preferă întâi să frunzărească materialul și apoi să se concentreze asupra detaliilor (să își formeze mai întâi o imagine de ansamblu). Folosesc în mod obișnuit carioci colorate de evidențiere și iau notițe desenând imagini, diagrame sau mazăgălind.

În plan internațional această temă a fost cercetată de, Meur, referindu-se la psihomotricitate, a evidențiat existența unor raporturi între motricitate, intelect și afectivitate, iar Lapierre considera că noțiunea de psihomotricitate este prea vastă pentru a se putea încadra într-o definiție precisă. Alte personalități ar putea fi B. Acouturier, L. Picq și P. Vayer etc.

Științele Educației traversează o perioadă de dezvoltare și restructurare care înregistrează atât extensia unor preocupări, cât și reconsiderarea anumitor domenii. Din perspectiva noilor reglementări adoptate de Ministerul Educației se observă că tendințele actuale ale sistemului nostru de învățământ se centrează pe acordarea de drepturi egale tuturor copiilor la educație. Vorbind de școală putem găsi un ghid pentru cadrele didactice pentru ajutorul cu copiii, de exemplu există Metodologia de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului în baza standardelor de învățare și dezvoltare a copilului, unde accentul este plasat pe dezvoltarea capacităților, atitudinilor socioemoționale, fizice (motricitate fină și grosieră, dar și sănătate și igienă) și alte capacități de învățare.

Societatea consideră că motricitatea se remarcă prin posibilități evidente de învățare motrică, fixarea mișcărilor. Alergarea, săritura, prinderea și aruncarea mingii capătă noi valențe de coordonare, implicând întreg organismul, fiind foarte aproape de realizarea corectă a acestor deprinderi motrice. Dobândirea de experiență motrică în urma practicării exercițiilor fizice, abordarea intelectuală a activității motrice, înțelegerea sensului acesteia, precum și însușirea de cunoștințe teoretice de specialitate îi poate determina individului schimbări radicale și contruirea unei imagini de sine de valoare, cu opinii competente în ceea ce privește motricitatea.

În pedagogie se consideră că anume educația fizică este cea latură a educației prin care se urmărește dezvoltarea armonioasă a organismului, întărirea sănătății și cultivarea unor calități fizice necesare muncii activității sportive. De aceea, educația fizică, încă de la cea mai fragedă vârstă, pe lângă „modelarea” dezvoltării fizice a copiilor, trebuie să-i capaciteze cu mijloace, cunoștințe și tehnici de acționare independentă asupra propriului corp, formându-le treptat, absolut necesară „Atitudine de responsabilitate față de propria sănătate și dezvoltare”. Armonia dezvoltării fizice a corpului a preocupat permanent ființa umană și, încă din antichitate, a devenit componentă a idealului educațional în palestrele grecești. Analiza literaturii de specialitate și studiul efectuat au demonstrat angajamentul cercetătorilor și practicienilor pentru problema dezvoltării motricității a copiilor în cadrul lecțiilor simple, lecției de educație fizică și al altor jocuri. Profesorii au opinii destul de echilibrate privind necesitatea dezvoltării psihomotrice a copiilor la etapa inițială de pregătire, însă indică că dispun de cunoștințe modeste privind utilizarea în activitatea practică a acestora.

De aceea un corp armonios dezvoltat asigură suportul material optim pentru evoluția și manifestarea eficientă a tuturor funcțiilor organismului și dă persoanei un aspect estetic care oferă numeroase avantaje (și aprecieri) în relaționarea socială.

Analizând literatura de specialitate și documentele educaționale, putem menționa că strategiile didactice de activare a potențialului motoric, fizic al școlărilor joacă un rol important în activitatea fizică a personalității. Copiii cu abilități motorii slab dezvoltate țin în mod stinger o lingură, un creion, nu pot butona, încinge pantofii, pentru îmbunătățirea acestui potențial este nevoie de o educație specială, cu jocuri și strategii speciale.

Odată cu intrarea copilului în școală încep să se manifeste cerințe noi față de acesta, pe linia complicării și dezvoltării cunoașterii, pe linia activităților corespunzătoare, formulându-se noi cerințe față de conduita de ansamblu, față de calitatea relațiilor cu cei din jur. Perioada micii școlarități se caracterizează printr-o remarcabilă dezvoltare a sensibilității și receptivității senzoriale. Copilul simte o sete de impresii, manifesta o curiozitate senzorială, școlarul mic strânge din ce în ce mai mult informații și percepe detalii ale realității. Apoi apare și setea de a cunoaște, ceea ce va juca un semnificativ rol motivațional în conducerea elevului spre cunoștințe generale, abstracte. Sensibilitatea tactilă se dezvoltă în mod deosebit la nivelul mâinii, putând diferenția fin forme, mărimea obiectelor, această finețe tactilă este influențată și de dezvoltarea limbajului care permite stabilirea în verbal a diferențierilor.

Conform Terminologiei educației fizice și sportului, 1978, citat de A. Dragnea și A. Bota (1999) capacitatea motrică este ansamblul posibilităților motrice naturale și dobândite prin care se pot realiza eforturi variate ca structură și dozare” [10, p.41]. Capacitatea motrică este o „rezultantă plurifactorială, un vector ce rezultă din interacțiunea componentelor stabile: aptitudini, calități motrice, deprinderi

motrice, structuri operaționale, cunoștințe, experiență și a componentelor de stare: motivație, stări emoționale, care pot favoriza, reduce sau bloca exprimarea capacității motrice”. Capacitatea motrică reprezintă un „complex de manifestări preponderent motrice (priceperi și deprinderi), condiționat de nivelul de dezvoltare a calităților motrice, indicii morfo-funcționali, procesele psihice (cognitive, afective, motivaționale) și procesele biochimice, metabolice, toate însumate, corelate și reciproc condiționate, având ca rezultat efectuarea eficientă a acțiunilor și actelor solicitate de condițiile specifice în care se practică activitățile motrice” [9, p. 34]. Conform părerilor emise de A. Dragnea „motricitatea reunește totalitatea actelor motrice efectuate pentru întreținerea relațiilor cu mediul natural sau social, inclusiv prin efectuarea deprinderilor specifice ramurilor sportive” [9, p. 34].

Capacitatea motrică este considerată ca o rezultată plurifactorială și definită ca „ un complex de manifestări preponderent motrice (priceperi și deprinderi) condiționat de nivelul de dezvoltare a calităților motrice, indicii morfo-funcționali, procesele psihice (cognitive, afective, motivaționale) și procesele biochimice metabolice, toate însumate, corelate și reciproc condiționate, având ca rezultat efectuarea eficientă a acțiunii și actelor solicitate de condițiile specifice în care se practică activitățile motrice” [2, p. 1].

Îndemânarea reprezintă capacitatea individului de a însuși și efectua acțiuni motrice cu grad diferit de dificultate, dirijând precis și economic mișcările în timp și spațiu, cu vitezele și încordările necesare, în deplină concordanță cu condițiile impuse și cu situațiile care apar pe parcursul efectuării acțiunii. Îndemânarea condiționează însușirea și perfecționarea deprinderilor și priceperilor motrice, asigură aplicarea lor adecvată în condițiile cele mai variate, ajută individul să se adapteze, fără dificultăți, condițiilor mereu modificate în care își desfășoară activitatea [11, p.217]

Disfuncțiile motorii, alături de cele senzoriale și cardiovasculare, fac parte din clasa deficiențelor fizice. Deficiențele motorii sau fizice apar în momentul în care structurile sistemului nervos și cele ale aparatului locomotor sunt modificate ca formă, organizare și funcție [7, p. 135].

Deficiențele locomotorii se constituie ca invalidități corporale ce slăbesc puterea și mobilitatea organismului prin modificări patologice exterioare sau inferioare, localizate la nivelul întregului corp ori numai la nivelul segmentelor sale. În unele cazuri, poate fi afectată capacitatea copilului de a învăța. Pentru a defini acest grup de dizabilități se mai utilizează așa termeni ca: deficiențe fizice sau ortopedice [17, p. 94].

Deficiența locomotorie este o abatere de la normal prin dereglări morfo-funcționale care duc la instalarea unor dezechilibre și evoluții nearmonioase. Dacă nu există alte deficiențe asociate, copiii cu deficiențe fizice sunt normali din punct de vedere al capacităților intelectuale (nu există o corelație directă între deficiența de acest tip și nivelul de inteligență), dar într-un mediu nefavorabil personalitatea lor poate deveni fragilă, cu propunțate note de frustrare și anxietate, cu tensiuni și conflicte interioare, susceptibilitate și tensiuni excesive. Toate acestea pot îngreuna adaptarea și relaționarea cu cei din jur [17, p. 94-95].

Deficiențele fizice reprezintă categoria tulburărilor care afectează, în special, componentele motrice ale persoanei, având o serie de consecințe în planul imaginii de sine și în modalitățile de relaționare cu factorii de mediu sau cu alte persoane [4, p.113]. Această grupă de dificultăți cuprinde:

- *Paralizia cerebrală infantilă* (PCI) reprezintă infirmitatea motorie infantilă sau o combinație de afecțiuni motorii, drept consecință a lezării creierului la etapele timpurii ale dezvoltării, asociate deseori cu dificultăți de văz și/sau auz și mintale. Dezvoltarea copiilor cu PCI are următoarele particularități specifice: mișcări dificile, îngreunate; abilități motorii deficitare, achiziționate foarte greu; dificultăți de limbaj, comunicare, învățare dificilă; dificultăți în formarea abilităților școlare. Acești copii au nevoie de sprijin și ajutor esențial, în special individual, din partea pedagogului, părinților și a specialiștilor.
- *Spina bifida* este o dereglare de ordin ereditar, caracterizată prin conexiunea slabă a vertebrelor, care duce la paralizia membrelor inferioare, însoțită, uneori, de forța redusă a brațelor, de hidrocefalie. Copii cu spina bifida au următoarele particularități de dezvoltare: au probleme locomotorii, nu însușesc mersul; forța redusă de a apuca obiectele; au dificultăți de control al



sfincterelor (vezica urinară, anus); tulburări de fonație (vocea ștearsă, slabă, inadecvată mesajului verbal etc.); tulburări de atenție (transferul și concentrarea redusă); autonomie fizică redusă etc.

- *Distrofia musculară* este o tulburare genetică. Devine evidentă în jurul vârstei de 3 ani, mușchii atrofiindu-se progresiv. Copii cu distrofie musculară au următoarele particularități de dezvoltare: debutul bolii începe cu probleme motorii/de deplasare, începând cu picioarele, apoi mâinile, alte părți ale corpului, în dependență de gravitatea afecțiunii; capacitățile intelectuale, de obicei, nu sînt afectate [4, p.114-115].

Deficiențele persoanelor cu nevoi speciale sunt multiple și complexe, natura acestora fiind variată, ceea ce face destul de grea sistematizarea acestora. În funcție de posibilitatea de recuperare consecințele socioeconomice și alte aspecte medico-sanitate, literatura de specialitate descrie patru categorii de deficiențe: motorii, determinate de boli ale sistemului locomotor și nervos: reumatice, degenerative, ale sistemului muscular, paralizie cerebrală, secționarea totală sau parțială a măduvei spinării, amputări; senzoriale, care se referă cu precădere la deficiențele analizatorilor vizuali și auditivi: nevăzători, surzi și alte deficiențe senzoriale asociate; deficiențe morfo-funcționale la nivelul organelor interne, unde putem întâlni afecțiuni cardio-vasculare, respiratorii, renale, digestive, metabolice, etc.; psihice, care pot fi de două tipuri: - probleme și insuficiențe de maturizare ale sistemului nervos central și periferic la nou-născuți; - boli psihice dobândite în timpul vieții [7, p. 21].

Termenul psihomotricitate s-a născut în Franța, conform lui Andrée Maigre, ca o soluție la problemele științifice care au existat în domeniile științelor sociale, psihologice și medicale. Este un termen care a apărut ca un contrast având în vedere abilitățile neuromotorii, deoarece încearcă să explice influențele asupra învățării și evoluția psihologică generală în cazul unor leziuni neuronale sau motorii [1, p. 8].

După cum bine cunoaștem, kinetoterapia reprezintă o ramură terapeutică, ce folosește ca mijloc specific mișcarea, în scopul recuperării somato-funcționale, motrice și psihomotrice sau al reeducării funcțiilor compensatorii, în cazul deficiențelor parțial reversibile sau ireversibile. Kinetoterapia este indispensabilă recuperării medicale, readaptării psihice, reeducării profesionale și readaptării sociale. Kinetoterapia aplicată în școala specială urmărește recuperarea elevilor cu diverse afecțiuni locomotorii, neuromotorii (la nivel central sau periferic), grefate pe deficiențe de auz [3, p. 169].

Învățarea motrică constă în obținerea unor noi forme de comportament ca reacții de răspuns legate de stimulii de origine kinestezică sau proprioceptivă, în care mișcarea este elementul constitutiv cel mai important. Acest tip de învățare se bazează pe acțiunile conduse nu numai pe baza informației senzorialperceptive exteroceptive sau proprioceptive și pe baza prelucrării inteligente a acestora.

„Jocul motric este o formă permanentă de recuperare, constituind o structură unitară între stimul-întărire-răspuns-modificare” (Petruț-Barbu, 2008), „este un mijloc care stimulează imaginația copilului, dorința lui de autodepășire și dorința de a fi competitiv” (Marolicaru și Boroș-Balint, 2006), precum și un ajutor la diversificarea programelor kinetice de recuperare [16, p.266-277].

Activitatea motrică reprezintă nivelul ierarhic superior și desemnează un ansamblu de acțiuni motrice articulate sistemic pe baza unei idei, reguli, forme organizatorice, având drept scop adaptarea complexă a organismului pe termen lung. Activitatea se referă la sisteme mai complexe de acțiuni, întinse pe o durată mai mare, în scopul realizării unei activități eficiente. Actul motric reprezintă elementul de bază al oricărei mișcări, efectuat în scopul adaptării imediate sau a construirii de acțiuni motrice și care se prezintă ca un act reflex, instinctual. Acțiunea motrică este constituită dintr-un sistem de acte motrice prin care se atinge un scop imediat sau integrat într-o activitate motrică [7, p.5].

Principiul normalizării presupune luarea în seama nu doar a modului în care persoana cu deficiențe se adaptează la cerințele vieții sociale, dar în același timp, la felul în care comunitatea înțelege să se conformeze nevoilor și posibilităților persoanei în dificultate. Normalizarea implica includerea într-un mediu școlar și de viață cotidiană nediscriminatoriu și asigurarea unei multitudini de

servicii care să reducă pe cât posibil starea de handicap, chiar dacă deficiențele sau afecțiunile propriu-zise nu pot fi încă depășite [15, p.369].

Educația integrată a copiilor cu unele deficiențe motorii urmărește dezvoltarea capacităților fizice și psihice a acestora care să-i apropie cât mai mult de copii normali, a implementării unor programe cu caracter corectiv-recuperator; stimularea potențialului restant, ce permite dezvoltarea compensatorie a unor funcții menite să le suplinească pe cele deficitare; crearea climatului afectiv în vederea formării motivației pentru activitate. Prin integrare, se realizează și o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoționale corespunzătoare, în care confortul psihic este menținut de satisfacțiile în raport cu activitățile desfășurate. Copii sunt o categorie socială care, în ciuda aparențelor nu au timp să aștepte. Dezvoltarea fizică asigură dezvoltarea psihică, socială și a personalității copilului. Copiii se dezvoltă într-un mod previzibil, de la totala dependență de adult până la autonomie personală și independență fizică și socială. Viteza și ritmul de dezvoltare, particularitățile motorii, particularitățile limbajului sunt diferite pentru toți copiii, însă modul de dezvoltare este asemănător, toți parcurgând aceleași etape predictive.

Completând pe un alt plan activitatea kinetoterapeutică, ce asigură recuperarea funcțiilor deficitare și dobândirea independenței funcționale, educația fizică și sportul adaptat plasează subiectul în ipostaza de ființă socială, capabilă să își exercite un rol activ în formarea și dezvoltarea sa [7, p.31].

Caracterizând perioada de dezvoltare a motoricii la elevii de la 7 la 10 ani, N.A. Bernștein remarcă, că mijloacele de constituire a mișcării copilului constau din două componente – forță și exactitate, care se dezvoltă treptat. Bazându-se pe dezvoltarea câmpului spațial, îndeosebi a subnivelului piramidal, relaționat cu nivelurile corticale, savantul consideră că această vârstă este cea mai oportună începerii instruirii și antrenamentului.

După M. Epuran (2010), elementele componente ale psihomotricității sunt: schema corporală; coordonarea dinamică segmentară și generală; lateralitatea; coordonarea statică – echilibrul; coordonarea perceptiv-motrice (percepția spațiului, ritmului și a mișcărilor proprii); rapiditatea mișcărilor; ideomotricitatea ca sinteză dinamică a schemei corporale și a coordonărilor perceptiv-motrice cu sarcina motrice [12, p.163-164].

Caraș Veronica, prof. învă. preșcolar, în lucrarea sa „Stilurile senzoriale și implicarea lor în învățare la preșcolari” consideră că copiii cu stilul de învățare predominant kinestezic folosesc simțul pipăitului (pentru a preciza asperitățile, grosimea, consistența), mirosul (pentru a preciza mirosul florilor sau fructelor), gustul (pentru a recunoaște gustul unor fructe și legume). Copiii care au stilul de învățare kinestezic mai sunt cunoscuți și sub numele de copii tactilokinestezici, adică folosesc atingerea și mișcarea pentru a explora lumea înconjurătoare și pentru a-și însuși noi lucruri. Mulți copii care dezvoltă un stil de învățare fizic sunt și tactili și kinestezici în același timp, însă unii pot dezvolta mai mult o anumită abilitate. Activitatea matematică este un bun prilej de a ne sprijini pe abilitățile copilului kinestezic, astfel că materialul didactic va fi folosit pentru ordonare, comparare, asociere, compunere și descompunere de mulțimi. Elementele de geometrie, forme și corpuri geometrice sunt preluate pe baza materialului didactic care va fi pipăit, comparat, analizat. Dacă dorim să îi învățăm să numere, putem să o facem sărind ca mingea; dacă dorim să îi facem să învețe noțiunile mare – mic o facem pășind cu pas de pitic sau uriaș; dacă dorim să învățăm culorile, mergem pe traseul de o anumită culoare trasat cu ajutorul jaloanelor etc.

Stilul de învățare kinestezic se concentrează pe partea aplicativă a informațiilor. Copiii kinestezici pot avea probleme cu memoria teoretică. Pe de altă parte, aceștia pot asimila și stoca cu ușurință informații prin implicarea activă în activitățile de învățare. Copilul kinestezic: Îi plac jocurile de rol; Preferă jocurile active; Îi place să se joace în timpul învățării; Nu poate rămâne calm pentru mult timp; Îi plac diferite materiale, să construiască, să folosească instrumente IT; Vorbește prin gesturi; Este activ fizic în procesul de învățare și folosește experiența personală; Își amintește activitățile când a fost activ; Folosește mâinile și degetele pentru a atinge și a învăța [6, p. 28].

Mișcarea perceptiv-motrică este descrisă de unii autori (Williams, Gallahue) ca având următoarele etape:

- input senzorial, ce constă în recepționarea diferitelor tipuri de stimuli și dirijarea acestora la nivel central; - integrare senzorială, care se referă la prelucrarea informațiilor recepționate și stocate sub formă codificată în memorie;
- interpretarea motorie, ce constă în adoptarea de decizii motorii pe baza ajustării dintre informația senzorială prezentă și informația din memoria de lungă durată care a fost deja stocată;
- producerea mișcării, care este de fapt efectuarea unei mișcări ce se observă;
- feedback, ce presupune evaluarea mișcării prin intermediul modalității senzoriale [7, p. 69].

Bariere în calea învățării și participării copiilor cu dizabilități fizice/neuromotorii. Dizabilitățile fizice pot fi de diferite forme, temporare sau permanente, fluctuante, stabile sau degenerative și pot afecta părți ale corpului sau întregul corp. Unii elevi cu dizabilități fizice, cu probleme neurologice sau care au dobândit afecțiuni ale creierului, pot avea dificultăți ce pot fi percepute. Aceste persoane s-ar putea să aibă experiența unor bariere în procesul de învățare, legate de percepția negativă a dizabilității lor și de aprecierea neadecvată a potențialului de dezvoltare a copilului. Copiii cu dizabilități fizice pot avea dificultăți de deplasare, de autonomie personală, de adaptare, de învățare etc. Dizabilitățile neuromotorii sînt asociate cu întârzieri în dezvoltarea mintală, care poate fi de diferit grad [4, p.113].

Factorii ce condiționează manifestarea coordonării. Coordonarea, aptitudine psihomotrică, ce are la bază capacitatea sistemului nervos central și periferic dar și a celui musculo-ligamentar de a realiza mișcări line, armonioase, în timp, spațiu și direcții diferite, în condiții de mediu diferite, este determinată de corelația dintre activitatea sistemelor amintite în timpul efectuării mișcărilor [4,16]. Această corelație este influențată de:

- starea de funcționalitate și nivelul de dezvoltare a organelor de simț (vizual, auditiv, tactil, kinestezic și statico-dinamic) în sensul nivelului percepției, fineții și preciziei acestora. Acuratețea percepției senzațiilor, percepțiilor influențează exactitatea comenzilor și răspunsurilor;
- capacitatea scoarței cerebrale de a selecționa informațiile primite de la toți analizatorii, inclusiv cel motric (mușchi) și de a programa ordonat impulsurile necesare contracției și relaxării mușchilor angajați în efectuarea acțiunilor motrice corespunzătoare situației date. Simțul muscular (și ceilalți analizatori) îndeplinește rolul de percepere a poziției corpului și a segmentelor sale, a vitezei și a gradului de încordare. Pe baza acestor informații, se aduc anumite corectări mișcărilor prin încadrarea lor coordonată și rațională în limitele de spațiu și timp propuse, impulsurile nervoase fiind transmise structurilor neuro-musculare interesate de mișcare respectivă;
- memoria de scurtă și lungă durată, ce permite executarea mișcărilor în reluare identică a modelului, dar mai ales combinarea acestora;
- gândirea rapidă și creativă;
- alternarea rapidă a proceselor nervoase, ceea ce asigură trecerea de la un act motric la altul dar și realizări concomitente ale actelor motrice;
- experiența motrică anterioară, în special varietatea priceperilor și deprinderilor motrice stăpânite;
- mobilitatea articulară, elasticitatea musculară și gradul de dezvoltare al celorlalte aptitudini condiționale;
- vârsta și sexul executanților. Se consideră că fetițele coordonează mai ușor și mai repede mișcările comparativ cu băieții și coordonarea mișcărilor se realizează cu mai multă ușurință la vârste mai mici (9-13 ani) decât la vârste mai mari (15-18 ani).

Formele de manifestare a coordonării. Cârstea Gh. [5] prezintă următoarele forme de manifestare ale îndemnării:

- coordonare generală prin care se înțelege capacitatea de a efectua în mod rațional, economic și creator diverse acțiuni motrice. Odată cu creșterea nivelului de pregătire fizică multilaterală crește nivelul coordonării generale. Coordonarea generală constituie baza pe care se poate realiza și clădi coordonarea specifică;

- coordonare specifică prin care se înțelege capacitatea de a efectua acțiuni motrice cu multă ușurință specifice unor ramuri sau probe sportive. Ca și suplețea, coordonarea specifică se manifestă diferit de la un individ la altul, de la o ramură, probă sportivă la alta, de la un segment al corpului la altul. Sportivul își crește nivelul de coordonare specifică printr-o pregătire specifică direcționată [5, p. 58].

T. Bompa [3] a propus următoarele criterii de clasificare a coordonării:

- după gradul de dificultate, deprinderile motrice sunt cu grad mic de complexitate, în care sunt cuprinse mișcările ciclice și deprinderi cu grad mare de complexitate în care sunt cuprinse deprinderile aciclice;
- după precizia execuției, o deprindere poate fi executată cu greutate, lent și fără cursivitate, când nu este bine însușită, sau poate fi executată cu precizie, cu amplitudine, viteză și armonie atunci când este bine însușită;
- după durata achiziționării unei deprinderi, durată ce depinde de complexitate, de nivelul deprinderilor motrice stăpânite, de predispozițiile subiecților. Un sportiv ce stăpânește un mare număr de deprinderi motrice are o coordonare bună ce scurtează timpul de achiziționare a altor deprinderi, are o mare capacitate de adaptare la situații imprevizibile [5, p. 59].

R. Manno și Blume, D. consideră că „ansamblul informațiilor elaborate de analizatori permite dezvoltarea aptitudinilor coordinativ care sunt formate din următoarele componente: capacitate de combinare (cuplare) a mișcărilor; capacitatea de orientare spațio-temporală; capacitatea de diferențiere kinestezică; capacitatea de echilibru; capacitatea de reacție motrică; capacitatea de transformare a mișcărilor; capacitatea ritmică.

- Capacitatea de combinare (cuplare) a mișcărilor este determinată de: capacitatea de captare a informației de către organele de simț, capacitatea de analiză și judecată a individului, capacitatea de redactare a programelor și transmitere a acestora la nivelul periferic, capacitatea de execuție (mușchi). Cuplarea acțiunilor motrice este influențată de posibilitatea de a evalua cu exactitate informația și a decide efectuarea mișcării în funcție de obiectivul urmărit;
- Capacitatea de orientare spațio-temporală este asigurată în principal de activitatea analizatorului optic și celui acustic. Aceștia culeg informații asupra desfășurării în spațiu a mișcării, percepând date cu privire la direcție, ritm, tempo, apropiere, depărtare, amplitudine. Importanța, acestor date, variază mult de la o disciplină/ ramură/probă la alta. Așa cum precizează R. Manno, „se pot distinge două forme fundamentale de orientare: în raport cu obiectele în mișcare, în condiții relativ statice; orientarea corpului în raport cu punctele de referință fixe sau mobil [ 5, p. 59-60].

La dezvoltarea mobilității contribuie în mod deosebit și orele de educație fizică și, în general, sportul, acestea bazându-se la rândul lor pe deprinderile de mobilitate dobândite de nevăzători. Sportul are două mari sarcini: prevenirea alterărilor, a disfuncțiilor dezvoltării psihomotorii, îndeosebi la vârstele mici, și aspectul terapeutic de susținere activă a dezvoltării psihomotorii. Se insistă asupra încurajării în mod sistematic, începând din familie, a funcțiilor perceptivă și motorii ale copilului deficient vizual.

Prin orele de educație fizică și prin sport se urmăresc patru mari grupe de obiective:

- Educația sistematică a simțurilor rămase intacte:
  - educarea resturilor de vedere, sub control medicopedagogic;
  - educarea auzului: perceperea, identificarea și diferențierea sunetelor (tonurilor) și zgomotelor;
  - educarea simțului tactil: perceperea formelor și conturilor, perceperea, identificarea și diferențierea caracteristicilor perceptibile prin pipăit, ca: natura materialului, structura suprafeței, forma, greutatea, temperatura, gradul de umiditate;
  - educația kinestezică: poziția membrelor, poziția corpului (reprezentarea corpului), senzații corporale și kinestezice;
- Educarea orientării spațiale: copiii sunt educați pentru a dobândi o mai mare securitate în orientarea spațială și o mai mare autonomie a mișcării prin:
  - cunoașterea diverselor spații și a particularităților lor prin tatonare;

- recunoașterea unor obstacole, prin tatonare cu piciorul;
- învățarea nevăzătorilor să recunoască zgomotele provocate prin mișcările corpului;
- localizarea și căutarea surselor fixe și mobile ale sunetelor și zgomotelor.
- Învățarea mișcărilor elementare, condiție a achiziționării aptitudinilor motorii pentru sport. Se pornește de la premiza că sportul (educația fizică) este un ansamblu de mișcări adaptate, desfășurate în spațiu și timp. Pentru a face sport, individul trebuie să se poată orienta spațio-temporal și, totodată, sportul ameliorează această orientare. Dintre efectele pozitive ale educației fizice și sportului menționăm câteva:
  - se stimulează dorința copiilor de a se mișca liber și fără teamă;
  - prin suprimarea angoasei înaintea spațiului și prin sentimentul de reușită pe care îl procură se dezvoltă motivația;
  - se educă mișcările elementare [16, p.266].

Ca mijloace ale activității de educație fizică și sportivă, jocurile de mișcare prezintă numeroase avantaje. Dintre acestea, pot fi menționate:

- contribuie la dezvoltarea armonioasă a organismului, la menținerea unei stări optime de sănătate;
- creează stări emoționale pozitive;
- contribuie eficient la dezvoltarea calităților motrice, la formarea deprinderilor și priceperilor motrice de bază, utilitar-aplicative și specifice unor ramuri și probe sportive;
- stimulează colaborarea cu partenerii de joc, armonizarea intereselor, a motivelor, acțiunilor și eforturilor personale cu cele ale colectivului;
- facilitează integrarea în colectiv, acceptarea și recunoașterea conducătorului, a liderului, precum și asumarea unor responsabilități personale;
- contribuie la educarea calităților morale și de voință;
- permite manifestarea inițiativei și independenței în acțiuni;
- contribuie la dezvoltarea gândirii, a creativității, inițiativei, a capacității de anticipare și a deciziei;
- stimulează competitivitatea participanților;
- sporește interesul copiilor, al tinerilor pentru activitate prestată, le mobilizează forțele și îi stimulează;
- contribuie la educarea atenției, a percepției și reacției motrice [13, p.17].

Activitățile de educație fizică oferă oportunități de a dezvolta relațiile de grup: conlucrare, colaborare, ajutor reciproc, încadrarea în colectiv, respectarea regulilor impuse și a membrilor echipei, a adversarilor, asumare de responsabilități, disciplină, corectitudine. Se formează unele deprinderi și calități necesare în timpul activității: punctualitate, disciplină, tenacitate, îndemânare, rezistență, orientare în spațiu, viteza de reacție, de execuție, reflexe de autoasigurare și autoapărare. Dezvoltarea motrice stimulează funcțiile organelor și aparatelor organismului copilului, perfecționând unele aspecte particulare care apar în activitatea unor organe, aparate, procese, ca efect al practicării exercițiului fizic: simțul alunecării, ritmului și al presiunii, senzații kinestezice etc.

În timpul învățării și practicării exercițiilor fizice la copil se formează o anumită relație cu mișcările și calitățile fizice: forța, îndemânarea, viteza și precizia mișcărilor. Drept rezultat al învățării, copilul posedă abilități motrice noi. O gamă largă de priceperi motrice în domeniul educației fizice copilul le însușește odată cu creșterea reprezentărilor kinestetico-motrice care alcătuiesc o parte importantă din conștiința lui [8, p. 48].

Pentru a accentua multiplele funcții ale jocului, savantul german Groos K (1899) propune următorul clasament: jocuri pentru exersarea proceselor generale ale vieții mintale (percepția, motricitatea, ideeația, sentimentul), altele se adresează funcțiilor speciale (lupta, vânătoarea, dragostea, sociabilitatea, imitația). Studiind originea și esența jocurilor, savantul francez Querat B. (1899) clasifică ludicul după natura acestora și le specifică în jocuri cu caracter ereditat (de luptă, urmărire, vânătoare), și jocuri de imitație și imaginație [apud 14, p. 167].

Aensibilitatea tactilă, respectiv „tactul activ” ne poate furniza informații specifice despre contur, substanțialitate, textură, duritate, asperitate etc. Factorul principal care facilitează integrarea informațiilor tactile secvențiale, fragmentare, într-un model unitar (imagine perceptivă), redând individualitatea specifică a obiectului perceput, este tocmai kinestezia explorativă. Aceasta este absolut necesară, întrucât perceperea tactilă este improprie formării imaginii unitare a obiectului, deoarece informațiile rămân dispartate și izolate. Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trasaturi care necesita o evaluare și o abordare personalizata. Copii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare. Acești copii au în aceleași timp și anumite necesități, particulare, specifice, individualizate. Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacității chiar dacă prezintă același tip de deficiență.

În concluzie pot spune că tehnicile interactive de predare-învățare determină rezultate foarte diferite în funcție de grupul de copii implicați, de indivizii care compun aceste grupuri. O explicație în acest sens o poate constitui asimetria dintre stilul de învățare al elevului și oportunitatea de învățare oferită de cadrul didactic. De aceea, oportunitățile de învățare trebuie să abordeze o gamă completă a stilurilor de învățare existente în cadrul clasei. În procesul de învățământ profesorul, ca și elevii, acționează prin intermediul unor metode de predare și învățare. Calitatea muncii lor este în funcție de aceste metode, ele constituind o sursă însemnată de creștere a capacității și eficienței deprinderilor motrice și învățământului. Aplicându-se metode deosebite, se obțin diferențe în pregătirea elevilor.

#### **Resurse bibliografice:**

1. ANTOCI, Diana; ISAC, Olga. Psihomotricitatea relațională: abordare teoretico-practică. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Pedagogie în învățământul preșcolar și primar*. Vol. 4, 27-28 februarie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 7-15. ISBN 978-9975-76-321-9;
2. BUCUR, Dorina. Particularitățile dezvoltării motrice ale elevului de 6-7 ani. In: *Convorbiri didactice*. Revista online. Revista nr.22 – Aprilie 2019. ISSN: 2247-7179;
3. BUGHIRICĂ (GEORGESCU), Magdalena; DANCIU, Răzvan Constantin. Studiu privind incidența deviațiilor coloanei vertebrale la elevii cu deficiențe de auz. In: *Știința Culturii Fizice*. 2021, nr. 37(1). ISSN 1857-4114;
4. BULAT, Galina, CURILOV, Svetlana, BUCUN, Nicolae et al: *Educația incluzivă. suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*. Volumul II. Chișinău: Tipografia centrală, 2016, 198 p. ISBN 978-9975-3104-9-9;
5. CARABET, Natalia. Dezvoltarea fizică generală a preșcolarilor prin coordonarea mișcărilor. In: *Unicitate și diversitate prin folclor. Simpozionul Internațional Științifico-cultural*. Ediția 2, 10-11 mai 2019, Chișinău. Chișinău: Tipogr. Garomont Studio, 2019, pp. 54-66. ISBN 978-9975-134-66-8;
6. CHIRVASE, Daniela, NISTOR, Luciana, ș.a. *Stilurile perceptivă – vizual, auditiv și kinestezic*. Ghid pentru părinți. 95 p. ISBN 978-973-0-25436-5;
7. CRISTEA, D., ȘTEF, M., DRAGOȘ, P. *Activități motrice adaptate*. Aspecte teoretice și metodice. Oradea, 2014, 169 p.
8. DASCAL, Angela. Impactul realizării activităților de educație fizică în dezvoltarea integrală a preșcolarilor. In: *Simpozion internațional „Kreatikon. Creativitate. Formare. Performanță” din 23-24 martie, Ediția a 14-a*. Iași: Tipografia „Print-Caro”, 2018, 167 p., ISBN 978-9975-56-579-0;
9. DRAGNEA, A., BOTA, A., Teoria activităților motrice. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1999, p. 33-44;
10. DRAGNEA, A., *Măsurarea și evaluarea în educație fizică și sport*. București: Ed.Sport–Turism, 1999. 189 p.;
11. IURIAN, Cristina, PETRUȘ, Rodica, GROSU, Emilia, CUCUIAN-DOGARU, Cristina. Particularități de dezvoltare a îndemnării în antrenamentul de handbal la copiii de 10-11 ani. In: *Palestrica mileniului III - civilizație și sport*. Volumul X NR. 2 (36) Iunie 2009. ISSN 1582 – 1943;
12. NINICU, Alina, GONCEARUC, Svetlana. Aspecte teoretice privind particularitățile de dezvoltare a psihomotricității la copiii de 7-10 ani în cadrul lecțiilor de înot. In: *Știința Culturii Fizice*. 2020, nr. 36(2), pp. 162-169. ISSN 1857-4114;
13. SEPTIMIU, Florian Todea. *Jocuri de mișcare*. București, 2002, Tipografia Fundației România de Măine, 216 p., ISBN 973-582-602-X;

14. STAMATI, Maria. Problema clasificării jocurilor populare. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Vol. 2, 27-28 septembrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, ISBN 978-9975-76-285-4;
15. TARAȘ, Cristina Violeta; PĂDURARIU, Andreea. Integrarea copiilor cu nevoi speciale în școlile de masă. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*. Ediția 4, 19 octombrie 2018, Bălți. Bălți: Tipografia din Bălți, 2018, ISBN 978-9975-3276-1-9;
16. UGRON, Agnes, BĂLAN, Valeria, BOROȘ-BALINT, Iuliana. Palestrica mileniului III. Civilizație și sport. Editor: Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu” din Cluj-Napoca și Societatea Medicală Română de Educație Fizică și Sport. Vol. 12, no. 3, Iulie-Septembrie 2011, 308p. ISSN: 1582-1943;
17. VRÂNCEANU, Maria, PELIVAN, Viorica. *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii*. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale din sistemul educațional preșcolar și pentru specialiști din serviciile specializate de recuperare/reabilitare a copiilor cu dizabilități. Chișinău: Tipografia centrală, 2012, 308 p. ISBN 978-9975-53-076-9

**CZU 377.3:376**

## **INSTRUIREA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC**

**Artur BORDENIUC, elev  
Centrul de Excelență în Servicii  
și Prelucrarea Alimentelor, Bălți  
Conducător științific: Olesia VATAVU,  
directoare adjuncă pentru instruire și educație**

**Rezumat:** Instruirea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul profesional tehnic capătă un nou impuls prin valorificarea implementării educației incluzive. Articolul prezintă sprijin și inspirație în încurajarea continuă a elevilor, evidențiind avantajele și beneficiile implicării active în activitățile educaționale.

**Cuvinte-cheie:** incluziune, elevi, educație, instruire.

## **INSTRUCTION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION**

**Summary:** The training of students with special educational needs in vocational education receives a new impetus through the implementation of inclusive education. The article provides support and inspiration in the continuous encouragement of students, highlighting the advantages and benefits of active participation in educational activities.

**Key words:** inclusion, students, education, training.

Potrivit studiilor internaționale privind evoluțiile la nivel mondial, în ultimele decenii s-au înregistrat progrese notabile în ceea ce privește protecția și asigurarea respectării drepturilor elevilor cu cerințe educaționale speciale, în particular, a dreptului la educație. Există o abordare generală privind importanța educației și a asigurării accesului la educație pentru toți elevii, ca mod de realizare a altor drepturi fundamentale ale omului și mijloc de modelare a dezvoltării viitoare a umanității. Acest consens a fost tradus în acțiuni concrete care au propulsat procese ample, ce au contribuit la aducerea în mediile educaționale a milioane de elevi, altădată respinși și excluși.

O manifestare evidentă a fenomenului excluderii este accesul redus la educație sau lipsa totală a acestuia. Excluderea de la educație nu înseamnă doar faptul că anumite categorii de elevi nu sunt înrolați într-o instituție de învățământ.

Fenomenul este multidimensional și ia diferite forme și expresii:

- Excluderea de la accesul la o instituție/program de educație. Dizabilitatea este privită ca motiv serios pentru accesul la educație, provoacă discriminare, prejudecăți, agresiune. Drumurile, clădirile sălile de studiu inadecvate nu permit accesul fără bariere. De asemenea, la unele niveluri de învățământ, taxele de studiu și altele aferente pot constitui impedimente serioase de acces.

- Excluderea de la experiențele de învățare semnificative. Instituțiile educaționale nu dețin resursele necesare pentru a răspunde cerințelor specifice ale celor ce învață. Procesul de predare și învățare nu este adaptat stilului și potențialului de învățare al elevilor, fapt care îi face să treacă prin experiențe negative și descurajante etc [1] .

Astfel, în contextul politicilor educaționale de stat, elementele integrante ale educației de calitate vizează promovarea dreptului fiecărui elev la educație, incluziune socio-educatională, respect și apreciere, la participarea și realizarea plenară a propriului potențial. Din aceste considerente, educația incluzivă este centrată pe toți elevii și pe fiecare în parte.

Intrarea în mediul educațional nu este identică pentru fiecare elev. Pentru unii adaptarea are loc imediat și de la sine, pentru alții, în mod gradual. Tranziția către învățământul profesional tehnic este un punct de cotitură în educația unui elev cu dizabilități, fiind un proces complex, provocat de vulnerabilități educaționale și sociale. Sunt situații, când se consideră că copiii cu CES/dizabilități nu vor putea sau nu vor fi capabili să îmbrățișeze o profesie sau meserie. În anumite cazuri, elevii cu CES sunt afectați de sărăcie, trăiesc în mediul rural și nu sunt înscriși la o școală profesională din motive legate de acces. În unele situații, nu există un sistem de transport public sau familiile lor nu și-l pot permite, așa cum nu își permit nici costurile conexe, precum prânzul, îmbrăcămintea etc. Alteori, lipsa educației părinților contribuie la lipsa înțelegerii sistemului școlar și la incapacitatea lor de a susține educația și aspirațiile copiilor lor. Toate aceste aspecte reduc șansele elevilor/tinerilor la o tranziție reușită către o școală din învățământul profesional tehnic [2] .

Dacă e să mă refer la categoriile în care sunt încadrate tipurile de dizabilitate, avem dizabilitate fizică, intelectuală, psiho-socială, senzorială etc. cu gradele: mediu, accentuat și sever.

Din punctul meu de vedere dizabilitatea nu este mai mult decât o însușire mai special oferită unui individ care se manifestă prin unele însușiri sau deficiențe fizice sau psihice, însă faptul dat nu este o ocazie pentru discriminare a persoanelor cu dizabilități deoarece toți suntem egali, locuim într-o societate avem obligațiuni și cel mai important dreptul la o viață și dezvoltare „normală” mă refer la educație și învățare.

Numărul estimat al persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova este de 184,8 mii persoane, inclusiv 13,4 mii copii cu vârsta de 0-17 ani. Aproape fiecare a șaptea persoană cu dizabilitate se încadrează în categoria celor cu dizabilitate severă [3] .

În ceea ce privește oferirea studiilor în învățământul profesional tehnic în municipiul Bălți nu este prezent din păcate un număr vast, totuși Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor corespunde în mare măsură elevilor cu dizabilitate, realizează programe de formare profesională tehnică secundară *Bucătar, Cofetar, Brutar, Controlor - casier, Chelner și postsecundară Tehnologia alimentației publice*. Instituția oferă condiții bune de realizare a acestor programe. Baza tehnico-materială a CESPA asigură un mediu favorabil de studii pentru elevi cu dizabilități. Instituția dispune de săli de studii dotate cu echipament IT, cabinete de fizică, biologie și chimie la fel dotate cu tot necesarul pentru realizarea disciplinelor și a lucrărilor de laborator.



CESPA mai dispune de laboratoare profesionale, unde elevii câpăta primele deprinderi pentru a însuși profesiile alese alături de cei mai bavi maiștri instructori și profesori de specialitate. Cu toții împreună dezvăluim secrete și rețete noi. Elevii cu cerințe educaționale speciale/dizabilitate pot apela la ajutor și susținere când se simte o nevoie, care este oferită imediat din partea maestrului instructor instruit sau a cadrului de sprijin.



Toate cadrele didactice sunt informate despre particularitățile tuturor elevilor ce necesită ajutor și susținere pentru a-și urma împreună cu colegii profesia sa de vis, pentru a activa în viitor în aceeași măsură ca și alți lucrători. Un rol important îi revine psihologului și psihopedagogului din instituție care au misiunea de a facilita adaptarea elevilor la mediul nou și de a maximiza potențialul de participare școlară și socială. În acest sens, psihologul realizează activități de profilaxie, psihodiagnoză și evaluarea psihologică, consiliere psihologică, activități de dezvoltare personală cu elevii cu CES/dizabilități.

Ca de obicei zilnic de luni până vineri la CESP lețiile încep la ora 8:30, a câte 3 sau patru perechi pe zi. În decursul acestora elevii și cadrele didactice activează împreună pe parcursul orei pentru a prezenta în final un produs finit fie acesta un poster, o fișă de lucru sau chiar prezentare ceea ce sporește spiritul de echipă în clasă, dezvoltă abilitățile de comunicare eficientă dintre elevi/cadre didactice și facilitează adaptarea mai rapidă a unui elev cu dizabilități într-un grup de persoane necunoscute. Indiferent de stereotipurile societății în care locuim CESP pregătește din an în an specialiști de calificare înaltă pentru nivelurile III, IV ISCED ale sistemului de învățământ, capabili să răspundă cerințelor pieței muncii, elaborează și implementează programe de parteneriat cu agenții economici, asigură suport didactic, curricular și metodologic pentru instituțiile din domeniu.

Un rol important în viața instituției o au proiectele care contribuie la dezvoltarea multilaterală a elevilor și personalului didactic. Nu exclud faptul că elevii cu dizabilități participă la diverse târguri, olimpiade, întâlniri cu oaspeții instituției de peste hotare, concursuri și masterclass-uri etc. ce le amplifică cunoștințele căpătate recent și amplifică emoții și trăiri pozitive alături de colegi și cadrele didactice.

Prin oferirea unui învățământ inclusiv și adaptat nevoilor lor, acești elevi au șansa de a-și dezvolta abilitățile și potențialul, de a se pregăti pentru piața muncii și de a deveni membri activi și productivi ai societății. Prin instruirea în învățământul profesional tehnic, elevii cu cerințe educaționale speciale au oportunitatea de a dobândi competențe practice și tehnice, care pot fi valorificate în viitorul lor profesional. Aceste competențe îi pot ajuta să se integreze mai ușor pe piața muncii și să aibă acces la diverse oportunități de angajare. De asemenea, instruirea în învățământul profesional tehnic îi ajută să-și dezvolte autonomia, încrederea în sine și abilitățile de lucru în echipă, aspecte extrem de importante într-un context profesional. Un alt beneficiu al instruirii elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul profesional tehnic este promovarea incluziunii și diversității în societate. Prin integrarea acestor elevi în școli profesionale tehnice, se creează un mediu în care toți elevii, indiferent de abilitățile lor, învață și lucrează împreună. Aceasta ajută la eliminarea prejudecăților și stereotipurilor asociate cu persoanele cu cerințe educaționale speciale și promovează respectul și acceptarea diversității. Totuși, instruirea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul profesional tehnic necesită resurse și sprijin adecvat. Este important ca acești elevi să beneficieze de adaptări și suport suplimentar pentru a-și atinge potențialul maxim. Aceasta poate include furnizarea de materiale didactice adaptate, asistență în clasă, sprijin de la specialiști în educație specială și colaborarea strânsă între profesori și părinți.

Instruirea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul profesional tehnic reprezintă o investiție valoroasă în viitorul lor și în societate. Prin oferirea de oportunități egale de educație și pregătire profesională, acești elevi pot obține succes în carieră și pot contribui activ la dezvoltarea societății. Este esențial ca resursele și sprijinul adecvat să fie disponibile pentru a asigura că acești elevi au acces la educație și formare de calitate.

În concluzie menționăm că colectivul Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor este o familie ce zi de zi depune un efort colosal în crearea condițiilor favorabile pentru instruirea și căpătarea unei profesii de vis a elevilor cu grade diferite de dizabilitate, contribuind în mare parte la dezvoltarea aptitudinilor, facilitând dezvoltarea intelectuală și emoțională a tinerilor.

#### **Referințe bibliografice:**

1. Ciocan L., Cara-Drăguțan, A., Dilion-Strechie, M. Studiu calitativ privind consilierea și ghidarea în carieră a elevilor cu cerințe educaționale speciale din învățământul general și profesional tehnic. Centrul Speranța.

- KulturKontakt Austria. „Staze”, Montenegro. Chişinău, 2018. [online] [citată 9 sept. 2022]. Disponibil [https://mecc.gov.md/sites/default/files/integral\\_research\\_report\\_speranta\\_center.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/integral_research_report_speranta_center.pdf)
2. Persoanele cu dizabilități în Republica Moldova în anul 2020 [online] [citată 5 oct. 2022]. Disponibil [https://statistica.gov.md/ro/situatia-persoanelor-cu-dizabilitati-in-republica-moldova-9466\\_26](https://statistica.gov.md/ro/situatia-persoanelor-cu-dizabilitati-in-republica-moldova-9466_26)
  3. RUSNAC, V., CARA, A. LUNGU, T., [et al.] *Împreună I. Implementarea educației incluzive în învățământul profesional tehnic: Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ profesional tehnic* /– Chişinău: S. n., 2022 (Logosprint). – 196 p. ISBN 978-9975-3326-6-8

**CZU 373.3:159.922.7**

## **DIMINUAREA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE**

**Ilinca BUNAZOI, studentă**  
**Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**  
**Conducător științific: Veronica RUSOV, asist. univ.**

**Rezumat:** *Comportamentul agresiv nu este altceva decât o barieră în dezvoltarea optimă a copiilor. Acest articol abordează aspecte privind manifestările comportamentelor agresive ale elevilor de vârstă școlară mică. Pentru a contribui la conștientizarea originii agresivității, am abordat: cele trei teorii ale acesteia, factorii care stau la bază, comportamentul specific și strategii de soluționare.*

**Cuvinte cheie:** *agresivitate, comportament agresiv.*

### **REDUCING AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Summary:** *Aggressive behavior is nothing more than a barrier to children's optimal development. This article addresses aspects regarding the manifestations of aggressive behaviors of pupils of small school age. To contribute to the awareness of the origin of aggression, we meant: its three theories, underlying factors, specific behavior and coping strategies.*

**Key-words:** *aggressivity, aggressive behavior.*

Agresivitatea este considerată o problemă acută a timpului în care trăim, subiectul care apare cu regularitate ori de câte ori este vorba de copii și educația lor. Deseori, atât părinții cât și cadrele didactice se confruntă cu comportamentul agresiv în curtea școlii, în sălile de clasă, pe stradă și se întreabă cum să reacționeze în asemenea situații. Cercetările indică faptul că modelele de comportament antisocial care apar precoce la copii constituie un enorm factor de risc cu rezultate negative pe termen lung. Din nefericire, societatea zilelor noastre este una violentă, iar copiii noștri sunt supuși acestor acte agresive în fiecare zi prin activitățile și relațiile pe care le au cei din jur.” Oricâte cercetări s-au întreprins până în momentul de față, aceasta rămâne o problemă încă neelucidată total, datorită complexității fenomenului, în special a formelor specifice și particularităților pe care le îmbracă.

Conform literaturii de specialitate, termenul de agresivitate provine din latinescul *aggresio* care înseamnă *a ataca*. Ș. Mircea în „Lexiconul pedagogic”, prezintă *agresivitatea* ca un „fenomen psihosocial, care se manifestă prin atitudine ostilă, ofensivă, violență verbală și chiar fizică. Interesează pedagogia, fiindcă se manifestă frecvent la unii elevi și fiindcă educația are un anumit rol în instalarea precoce a acestei atitudini și în remediarea manifestărilor ei...” [7, p. 14]. Alți autori definesc conceptul de agresiune, ca fiind „un act de neglijare a securității și drepturilor altora, având drept scop satisfacerea propriilor dorințe.” [12, p. 26].

Comportamentul agresiv mai este definit ca fiind un „ansamblu de conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient sau fantasmatic în scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei persoane, unui obiect investit cu semnificație socială sau orientate spre propria persoană (autoagresivitate), cum sunt conduitele autodistructive întâlnite în unele tulburări psihice sau chiar în afara lor (suicidul rațional)”. [apud 8, p. 139].

Agresivitatea școlară poate fi interpretată ca agresivitate instituțională ca atare în sensul că prejudiciul și suferința se realizează prin intermediul regulamentelor școlare, ele decurg din structurile organizaționale și din raporturile de putere instituite [ 5, p. 46]. Copiii care agresează alți copii sunt de obicei nesiguri, se tem și au în istoric traume interne care nu au fost gestionate corect în familiile lor. Pe parcurs acești copii tind să manifeste un comportament de tip bullying care este dificil de stăpânit [9, p. 262].

*Bullying-ul* este o formă a agresivității frecvent întâlnită în rândul școlărilor mici, manifestându-se printr-un comportament agresiv asupra unuia sau mai multor elevi din clasă, folosind insulte, porecle, minciuni, intimidări, amenințări în adresa cuiva sau chiar poate ajunge la acte de violență cum ar fi: lovirea, pocnirea, împingerea, trasul de păr, de urechi etc.) [10, p. 262].

*Comportament deviant*- inadaptație, care se manifestă prin încălcarea de către copil a regulilor normale , de comportare în relațiile cu părinții , cu cadrele didactice , cu ceilalți copii , cu alte persoane, cu instituțiile sociale [7, p. 59 ].

Specialiștii menționează faptul că la baza răspândirii comportamentului agresiv în școală stau un șir de factori, precum:

- *Factorii personali* - particularități psihologice a copilului agresiv: hiperactivitate, impulsivitate, nivel scăzut de control asupra propriului comportament și emoții, deficit de atenție, reușită școlară scăzută, predispoziție ridicată spre furie. Dorința de a-și demonstra puterea.
- *Factorii familiali* - vulnerabilitatea psihosocială a familiei, lipsa controlului din partea părinților asupra vieții copilului, experiența relațiilor violente în familie, lipsa relațiilor călduroase și de încredere cu părinții, răceala emoțională și coeziunea scăzută între membrii familiei, lipsa susținerii reciproce.
- *Factorii de mediu* - climatul psiho-social nefavorabil în instituția de învățământ, stresul provocat de relațiile cu semenii și profesorii, lipsa controlului adecvat din partea profesorilor, nedorința lor de a face față manifestărilor violenței și incapacitatea de a oferi ajutor adecvat și prompt părților implicate.
- *Factorii situaționali* – locul și ora manifestării acțiunilor violente cum ar fi în pauze, pe coridoare, prezența martorilor încurajează acțiunile de bullying, consumul de substanțe toxice.
- *Factorii sociali* - care stau la baza apariției violenței în general și bullying-ului, în special, se numără stereotipurile de gen, inegalitatea socio-economică și influența mass-media..." [10, p. 252].

Copiii agresivi sunt descriși în literatura de specialitate ca fiind mai degrabă solitari, cu probleme de integrare/ includere în grup (preferă grupurile în care indivizii le împărtășesc valorile și le oferă securitate, grupurile în care se simt valorizați); sunt suspicioși (nu au încredere în ceilalți); sunt resemnați și pesimiști (nu acceptă existența posibilității de schimbare a ceea ce va fi în viitorul lor); au o rată crescută a lipsei de speranță (caracteristică pentru cei cu vârstă mai mare și care provin din familii cu venituri modeste) și un nivel scăzut de autocontrol, reacționând agresiv la critică.

Din analiza cauzelor și a factorilor de risc care conduc la comportamente neadecvate ale elevilor, teoreticienii disciplinei au asociat comportamentul agresiv al elevilor (în special din învățământul primar) cu următoarele:

#### 1. *Existența unor emoții sau situații:*

- *supărarea sau frustrarea* (când copiii nu vor să facă ceva ce nu le place – pagini întregi cu liniuțe/litere sau când primesc interdicția de a ieși la joacă);
- *furia* (când consideră că au fost tratați nedrept, au fost răniți sau agresați ori când au fost împiedicați să obțină ceva la care se așteptau sau să facă ceva ce își doreau foarte mult);
- *sentimentul neputinței* (când nu pot face față unor cerințe personale sau ale părinților/ ale profesorilor – lipsa de îndemânare în bucătărie, în sala de sport);
- *gelozia* (atunci când simt că nu primesc atenția cuvenită în raport cu ceilalți: frați, colegi, prieteni);
- *frica* (de a nu fi admonestați, ironizați în fața colegilor, frica de eșec școlar);
- *reacție față de un atac* (față de remarci umilitoare sau pedepse nemeritate);

- *abandonul* (prima zi de școală poate fi în mintea copiilor un astfel de moment);
- *lupta pentru putere* (lupta pentru poziția de lider în cadrul grupului din care fac parte, dorința de a face numai ceea ce le place etc.);
- *atragera atenției* (copiii observă faptul că pot atrage atenția părinților doar dacă țipă sau trântesc, mușcă sau lovesc);
- *plictiseala* (există tendința de a face ceva mai puțin obișnuit ori ieșit din comun atunci când nu au destule posibilități de petrecere a timpului liber);
- *nevoia de exprimare a trăirilor negative* (mulți copii se comportă violent pentru a descătușa frustrări și tensiuni interioare);
- *nevoia de control*, intenția de a influența persoanele din jur;
- *presiunea din partea grupului*;
- *nevoia de stimă*;
- *nevoia de răzbunare*;
- *nevoia de a semnala o lipsă*.

2. *Existența unor modele de comportament violent* - în familie, în grupul de prieteni, apropiați sau în mass-media;

3. *Existența unor condiții care facilitează descărcarea agresivității*: căldura sau factori potrivnici de mediu.” [1, p. 119]

Pentru a contribui la conștientizarea originii agresivității, am abordat cele trei teorii ale acesteia (agresivitatea înăscută, agresivitatea care are la origine frustrarea și agresivitatea învățată.)

- *agresivitatea înăscută* este explicată de adepții acestei teorii, prin faptul că omul se naște cu trăsături bune și rele, pe care le manifestă, de regulă, în relațiile cu semenii. Iar printre trăsăturile „rele” se află, conform acestei teorii agresivitatea.
- *agresivitatea cu originea în frustrare* este explicată prin reacțiile posibile față de frustrare. Fiecare om împiedicat să-și îndeplinească o necesitate devine frustrat. Reacția sa iminentă la frustrare îmbracă forma agresivității.
- *agresivitatea învățată* are ca suport ideea că fiecare comportament se învață prin imitație. Numeroase investigații sociologice atestă că în deobște copiii imită comportamentul părinților, inclusiv manifestările agresive ale acestora. De asemenea copiii însușesc comportamentul agresiv și de la alte persoane din anturajul lor” [3, p. 77-78].

Cele mai frecvente forme ale agresivității la școlarii mici sunt:

- *agresivitatea verbală* – batjocura; jignirea; cuvinte grosolane; ironia; bârfa, intriga, calomnia; ponegrirea; întinderea de capcane; maimuțăreala; refuzul contactului social, al ajutorului, al discuțiilor;
- *agresivitatea fizică* – privire dura, fixă, amenințătoare; amenințare indirectă sau directă; lovitul cu piciorul; aruncarea cu obiecte; împingerea cu umărul pentru dezechilibrare; ciupit, zgâriat, tras de păr; bătaie;
- *agresivitatea pasivă* (nu face o anumită temă; nu răspunde la întrebări din supărare – negativism.

O altă tipologie a conduitelor agresive în școală, care combină mai multe criterii - planul agresivității (verbal/fizic), gradul de deschidere (directă/indirectă) și tipul de implicare a agresorului (activă/pasivă), a fost realizată de J. Hebert (1991) și include:

- *agresiuni active fizice directe*: lovirea unui coleg;
- *agresiuni active fizice indirecte*: lovirea unui substitut al victimei;
- *agresiuni active verbale directe*: injuria, amenințarea;
- *agresiuni active verbale indirecte*: calomnia ;
- *agresiuni pasive fizice directe*: împiedicarea producerii unui comportament al victimei;
- *agresiuni pasive fizice indirecte*: refuzul de a realiza o sarcină, activitate;
- *agresiuni pasive verbale directe*: refuzul de a vorbi;
- *agresiuni pasive verbale indirecte*: negativismul.

Se poate de observat că toate tipurile de agresivitate prezentate până aici nu sînt propriu-zis „școlare”, ele putînd fi observate cu ușurință și în alte contexte non-școlare.[5, p. 46].

Formele de bază ale bullying-ului sunt :

- *Bullying fizic*: bătăi, îmbrînceli, deposedării de bunuri sau deteriorarea lor, umilire (de exemplu, prin impunerea persoanei să îndeplinească acțiuni umilitoare sau acte de violență în raport cu terțe persoane).
- *Bullying verbale*: cuvinte jignitoare, porecliri sau luări sistematice în derădere pentru unele caracteristici deosebite ale persoanei: aspect exterior, manieră de vorbire, îmbrăcare, mers, mimică, gesturi, inclusiv provocate de boală sau dizabilitate.
- *Bullying-ul relațional* se manifestă prin acțiuni mai puțin vizibile – comportament manipulator: diseminarea informațiilor false, bârfelor, zvonurilor, excluderea persoanei din cercul de comunicare, din activități și jocuri comune, respingerea, ignorarea.
- *Bullying-ul cibernetic* denotă utilizarea mediilor electronice pentru a răni o altă persoană. Acestea pot include mesaje de intimidare, insulte, hărțuire sexuală sau ridiculizare și ocară...”

Există și o serie de surse ale manifestării agresivității la școlarii mici: manifestarea emoțiilor negative, descărcarea tensiunii; necesitatea de a-i domina pe alții; comportamente agresive învățate din cadrul familial, televiziune (filme violente), prieteni; presiunea grupului; lipsa atenției și a respectului; stima de sine scăzută și abuz fizic sau emoțional în timpul copilăriei.

Comportamentul caracteristic elevilor agresivi: Se ceartă; Nu se pot controla; Devin frustrați foarte ușor; Au accese de mânie; Provoacă conflicte; Îi tachinează și îi provoacă pe ceilalți; Fură; Înjură; Întrerup; Se iau la bătaie; Deseori sabotează orele; Se iau de alți elevi; Se angajează în lupte pentru putere [11, p. 27-28].

Tintiuc T, ne propune câteva sugestii pentru lucrul zilnic cu un elev cu comportament agresiv: „ Fiți ferm(ă) în a-i oferi un mediu; Explicați care sunt așteptările Dvs.; Aveți răbdare și fiți calm în timpul acceselor; Nu vă temeți să confrunțați un elev în privința comportamentului său neadecvat; Fiți corect și logic atunci când aplicați sancțiuni; Faceți ca elevul să lucreze cu alți elevi, care nu sunt ușor de intimidat; Fiți un exemplu al buneia comportări; Nu vă înfuriați, făcînd excepție doar atunci cînd sunteți ținta sau victima unei acțiuni neadecvate, în acest caz vă puteți manifesta mânia, explicîndu-i elevului rezultatele acțiunii sale; Condamnați acțiunea, dar nu și elevul; Încercați să nu vă implicați în lupte pentru putere, cu excepția cazurilor cînd este în joc siguranța Dvs.; Este mai bine să promovați buna comportare prin propriul exemplu, decît să încercați să forțați elevul să o adopte; Lucrați asupra îmbunătățirii abilităților sociale; Lăudați comportamentul adecvat; Atribuiți responsabilități; Asigurați elevul de valoarea sa personală și de importanța acestuia pentru clasă; Mențineți așteptări înalte; Evitați să fiți implicat în viața personală a elevului; Programați pentru elev o ședință cu psihologul școlar, dacā elevul încearcă deseori să discute problemele sale personale; Nu interpretați ca pe un afront personal orice afirmații făcute de elev la mânia; Evitați să acționați din numele elevului sau să-i faceți favoruri speciale.” [11, p. 27-28].

Pentru a face față la comportamentele agresive ale elevilor, se recomandă următoarele strategii:

- „*strategii de evitare*, prin care profesorul ignoră momentan criza creată în sala de clasă și continuă cursul ca și cum nimic nu s-ar fi întîmplat; dacā problema este minoră, strategia poate fi eficientă; Saunders subliniază însă precaritatea acestei strategii, deoarece conflictul nu este rezolvat; el riscă să reapară, chiar cu o amploare mai mare, atunci cînd vor fi create condiții;
- *strategii de diminuaire* (moderare), care se folosesc atunci cînd profesorul, din dorința de a evita confruntarea, minimalizează dezacordul cu elevii; este vorba de o privilegiere a relațiilor în raport cu sarcina și obiectivele învățării; profesorul amână luarea unor decizii, abordează probleme colaterale, evită să adopte o poziție fermă; și acest tip de strategie este nesatisfăcător, pentru că nu rezolvă conflictul, iar profesorul riscă să se simtă perdant sau victimă în fața elevilor;
- *strategii de putere* (de coerciție), ce apar atunci cînd profesorul recurge la puterea sa și la diferite mijloace de constrîngere (amenințarea, scăderea notei, pedeapsă) pentru a regla conflictul; în

acest caz, profesorul dă prioritate propriilor interese, în detrimentul relațiilor cu elevii; o astfel de strategie poate fi eficientă doar pe termen scurt, pentru că ea atacă simptomele, și nu cauzele problemei; problema riscă să reapară sub o altă formă; elevii pot să se considere victime și să se revolte;

- *strategii de compromis*, ce se folosesc atunci când profesorul recurge la concesiuni, la promisiuni pentru a face față situației; cauzele conflictului nu sunt abordate, iar modalitatea aceasta poate constitui un precedent la care elevii pot recurge în repetate rânduri;
- *strategii de rezolvare negociată* a problemei, H. Tonzard spune că „negocierea este un procedeu de rezolvare a conflictelor prin intermediul discuției între părțile adverse”, aceasta presupune respectul mutual și dorința de cooperare.” [4, p. 41].

Toate abordările eficiente în cazul comportamentelor indezirabile ale elevilor se întemeiază pe capacitatea profesorilor de a valoriza elevii, de a identifica trebuințele lor și de a lua în considerare perspectiva elevilor asupra situației. Cei mai mulți elevi cu dificultăți de comportament indică următoarele trebuințe care să le fie satisfăcute cu prioritate prin învățarea școlară: trebuința de rezolvare a problemelor emoționale și comportamentale, prin dezvoltarea autocontrolului; stăpânirea unor abilități specifice maturității sociale; creșterea capacității de a reflecta într-un mod constructiv asupra propriului comportament; stăpânirea abilităților academice și a abilităților practice.”

Probabil că trăsătura distinctivă cea mai pregnantă a profesorului eficient în demersul reducerii dificultăților comportamentale ale elevilor este capacitatea sa de a asculta elevii și de a le înțelege trebuințele [4, p. 41-42].

Comportamentul agresiv nu este altceva decât o barieră în dezvoltarea optimă a copiilor. Este foarte important să se studieze manifestarea comportamentului agresiv la vârsta școlară mică, când copilul se află în stadiul formării sale și când este încă posibil să se ia măsurile necesare de înlăturare a manifestării problematice în timp util. Cunoașterea aprofundată a acestor realități reprezintă puncte de plecare spre căutarea soluțiilor adecvate în vederea prevenirii sau diminuării comportamentelor agresive în context școlar.

#### **Referințe bibliografice:**

1. BALAN, Corina. Manifestări ale agresivității și violenței la vârstă școlară mică. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2022, nr. 2(28), pp. 114-123. ISSN 1857-0623.
2. BEJENARI, Ludmila. Strategii de prevenire a violenței la nivelul clasei. In: *Formarea initială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului fata de violența*. 26 octombrie 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2018, pp. 231-236.
3. CONSTANTIN, David. *Învățământul primar: Agresivitatea copiilor – o preocupare a factorilor educaționali*. București: Editura Discipol, 2001. 158 p. ISSN 1223-59-89;
4. CREANGĂ (DAVIDESCU), Elena. Strategii de prevenire a agresivității în mediul școlar. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Psihopedagogie și managementul educației*. Vol. 5, 10-11 martie 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, pp. 38-43. ISBN 978-9975-76-233-5.
5. LOSÎL, Elena. Manifestarea agresivității în spațiul școlar. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2006, nr. 5, pp. 41-53. ISSN 1857-0224;
6. MARIAN, Claudia. *Agresivitatea în școală: Determinări mecanisme și traiectorii*. Cluj-Napoca: Editura Limes, 2011. 267 p. ISBN 978-973-726-635-4;
7. MIRCEA, Ștefan. *Lexicon pedagogic*. București: Editura Aramis, 2006. 383 p. ISBN 973-679-303-6;
8. NEGURĂ, Ion. *O posibilă explicație a agresivității școlare și o posibilă soluție de neutralizare a ei*. In: *Materialele Conferinței „Practica psihologică modernă”, 25-27 septembrie 2015, Chișinău*. Tipografia UPS I. Creangă, 2015, pp. 110-118. ISBN 978-9975-46-265-5;
9. PAVLENKO, Lilia, RUSU, Cristina. Comportamente de tip bullying la elevii de vârstă școlară mică. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*. 2020. p. 262-266.
10. PAVLENKO, Lilia; RUSU, Cristina. Practici educaționale internaționale în prevenirea comportamentului de tip bullying în școală. In: *Tradiție și inovație în educație Învățământul general: tradiție și inovație*. Vol. I, 18-19 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 251-257. ISBN 978-9975-76-289-2;

11. TINTIUC, Tatiana. *Educația incluzivă în clasă: Ghid pentru profesori*. Chișinău: Institutul de Formare continuă, 2011. 120 p. ISBN 978-9975-4168-6-3;
12. ZORILLO, L, CIOBANU, L, FOCA, E, et al. *Rezistența la educație: Note de curs pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2014. 204 p. ISBN 978-9975-132-27-5.

## SPECIFICUL ASISTENȚEI EDUCAȚIONALE A ELEVILOR CU DEFICIENȚE DE VEDERE

**Natalia CEBANU-LEORDA, studentă**  
**Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**  
**Conducător științific: Veronica RUSOV, asist. univ.**

**Rezumat:** *Articolul descrie specificul deficiențelor de vedere la elevi. De asemenea, propune o varietate de ajutoare vizuale utile și o multitudine de sugestii ce pot fi luate în considerare pentru ca un copil cu deficiențe de vedere să-și asculte și să-și înțeleagă mediul. Copiilor cu deficiențe de vedere, la fel ca și la ceilalți copii cu deficiențe, le trebuie o educație flexibilă, adaptabilă la nevoile fiecăruia. La acești copii, principalele forme de percepție sunt tactil-motor sau tactil-motor-auditiv. Metodele și sugestiile de predare dobândesc o importanță deosebită în desfășurarea procesului instructiv-educativ. Deci, acest articol este important prin faptul că oferă și ne descrie succint specificul asistenței educaționale. Reprezintă un mic ghid didactic caracteristic copiilor cu deficiențe de vedere, care cu siguranță poate facilita munca profesorilor.*

**Cuvinte-cheie:** *deficiențe de vedere, asistență educațională, strategii, sugestii, adaptări, integrare.*

## THE SPECIFICS OF EDUCATIONAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

**Summary:** *This article describes the specifics of visual impairments of children.. It also offers a variety of useful visual aids and a multitude of suggestions that can be considered for a visually impaired child to listen to and understand their environment. Children with visual impairments, as well as other children with impairments, need a flexible education, adaptable to each one's needs. In these children, the main forms of perception are tactile-motor or tactile-motor-auditory. Teaching methods and suggestions acquire a special importance in carrying out the instructive-educational process. So this article is important in that it provides and briefly describes the specifics of educational assistance. It represents a small teaching guide for children with visual impairments, which can certainly facilitate the work of teachers.*

**Key-words:** *visual impairments, educational assistance, strategies, suggestions, adaptations, integration.*

Copiii cu deficiențe de vedere sunt tot mai mult întâlniți în școli. Din totdeauna, comunicarea și mai ales utilizarea corectă a unei asistențe educaționale în procesul de învățare, a provocat nenumărate dificultăți în rândul cadrelor didactice. În prezent, este mai rentabil de a utiliza diverse resurse și metode, care cu siguranță își au un efect garantat.

Este important de folosit motivația intrinsecă ca tehnică pentru a crește motivația persoanelor cu deficiențe de vedere. Acest tip de motivație contribuie la dezvoltarea încrederii în sine, a succesului și a responsabilității persoanei cu deficiențe de vedere. Elevii cu deficiențe de vedere trebuie să folosească alte organe senzoriale pentru a cunoaște mediul și clasa lor. Ar trebui acordat suficient timp pentru aceasta. Va fi util să explicați în detaliu elementele pe care nu le pot descrie, astfel încât să devină conștienți de ceea ce se întâmplă în jurul lor și să participe la cursuri sau activități. Empatia cu un individ cu deficiențe de vedere este cea mai eficientă metodă în înțelegerea lumii lor emoționale. După o sesiune de empatie de succes, aceasta va contribui la aducerea acestora la un nivel mai bun în termeni de educație, cultură, din punct de vedere social și psihologic.

Învățarea progresivă a controlului spațiului și a deplasării în siguranță este una dintre cele mai importante provocări pentru persoanele cu deficiență vizuală și sunt adesea supuse așteptărilor mediului lor: familie, școală, mediu social în general. În general, aceste așteptări sunt adesea negative, deoarece subliniază pericolul pe care deplasarea îl poate aduce, spre deosebire de avantajele participării în societate și de a putea trăi o viață normală, la fel ca și colegii lor. În consecință, dezvoltarea acestor persoane este adesea întârziată în dobândirea abilităților de mobilitate și acest lucru împiedică încorporarea lor în diferite activități sau cel puțin participarea lor în mod egal.



A. Roșcan definește dizabilitate vizuală ca „pierdere de un anumit grad al vederii unei persoane, fapt ce conduce la limitarea capacității și a performanțelor vizuale, pierdere ce poate apărea în urma unor boli, traumatisme, condiții congenitale sau degenerative, care nu pot fi corectate prin mijloace/tehnici convenționale, cum ar fi corecția erorilor de refracție, tratamentul medicamentos, intervenția chirurgicală ” [5, p.153].

M. Vrânceanu și V. Pelivan ne oferă o descriere generală a deficienței de vedere, enunțând că „persoanele cu deficiențe de vedere se caracterizează prin vederea slabă, sau parțială, iar unele cazuri chiar orbire totală. Acestea produc un dezechilibru la nivel comportamental, ceea ce influențează negativ relațiile subiectului cu mediul înconjurător... [8, p. 77].

T. Tintuc definește sintagma „deficiențe de vedere” ca fiind „o serie de aspecte limitative ale vederii, dintre care cele mai cunoscute sunt cecitatea (orbirea) și ambliopia (pierderea parțială a vederii). Întrucât în cazul deficiențelor de vedere este afectat un organ de simț- ochiul - ele sunt incluse, alături de deficiența auditivă, în cadrul deficiențelor senzoriale. Orice afecțiune de vedere atrage după sine o serie de probleme de ordin social, psihofizic, personal, economic, cultural și de altă natură.” [7, p. 80].

B. Necolussi, A. Brînză, M. Bulicanu și O. Frunze menționează că „deficiența de vedere reprezintă pierderea, într-un anumit grad, a vederii unei persoane, fapt ce conduce la limitarea capacității și a performanțelor vizuale.” [3, p. 13].

Ș. Mircea, în lexiconul pedagogic, ne oferă o definiție corespunzătoare deficienței de vedere: „1. Consecințe ale unei infirmități sau ale unei dezvoltări prost orientate, care se manifestă prin anumite disfuncții sau incapacități, totale sau parțiale (~ auditivă, vizuală, psihomotorie, mentală, de vorbire, de comportament). Această accepțiune a termenului aparține domeniului psihopedagogiei speciale. Tot în rândul cuprinse uneori și tulburările unor funcții ale psihicului (ale percepției, memoriei, voinței, atenției, afectivității). 2. Lipsă a integrității funcționale și organice, care este cauzată de diferite aspecte (lezarea datorată unei maladii, pierdere sau alterări de substanță, dereglări de structură organică). Această accepțiune mai extinsă a conceptului se întâlnește, în special, în medicină.”[6, p.83].

Știința care se ocupă de instruirea/educarea persoanelor cu afecțiuni de vedere se numește triflopedagogie (din grecescul typhlos „orb”), aceasta fiind o parte componentă a pedagogiei speciale. Analizatorul vizual este considerat ca fiind cel mai important și multifuncțional. Orice afecțiune de vedere atrage după sine o serie de probleme de ordin social, psihofizic, personal, economic, cultural și de altă natură.

Specialiștii disting diverse grade și caractere ale afecțiunilor de vedere. Persoanele afectate se împart în două categorii mari:

- Orbii (nevăzătorii, în stare de cecitate) sunt persoanele cărora le lipsesc în totalitate percepțiile vizuale și cele care posedă o vedere remanentă, însoțită de percepția luminii, culorii, conturului obiectelor;
- Persoanele cu vedere slabă au acuitatea vederii cuprinsă între 0,05 și 0,2 dioptrii la cel mai bun ochi corectat cu lentile obișnuite. Din această categorie fac parte și persoanele cu dereglări ale altor funcții vizuale (foto- și cromopercepție, vedere periferică și binoculară etc.)

După timpul instalării, afecțiunile de vedere pot fi:

- *Congenitale*, care apar în urma unor probleme de dezvoltare în faza intrauterină, sau genetice;
- *Dobândite*, care sunt consecința unor maladii ale aparatului vizual, ale unor maladii generale (gripa, rujeola, scarlatina), ale sistemului nervos central (meningita, meningoencefalita, tumorile creierului) sau consecința traumatismelor creierului și ochilor.

După criteriul evolutiv, afecțiunile de vedere pot fi:

- *Progresive*, caracterizate prin înrăutățirea graduală a vederii (de exemplu, în cazul glaucomului, tumorilor pe creier);
- *Nonprogresive*, caracterizare prin stagnarea gradului de afecțiune (de exemplu, cataracta, astigmatismele înnăscute). [4, p. 91].

B. Necolussi-Spib, A. Brînză, M. Bulicanu și O. Frunze susțin ideea că „cunoașterea clasificării deficiențelor de vedere este necesară atât pentru adaptarea procesului educațional la specificul deficienței, pentru organizarea acțiunii de recuperare, cât și pentru orientarea școlară profesională a deficiențelor de vedere.” [3, p. 13, 14].

Clasificarea deficiențelor de vedere se face după diferite criterii folosite în funcție de scopul recuperator sau didactic urmărit. Astfel de criterii sunt:

- Cauza organică a deficienței (afecțiunile care stau la bază);
- Caracterul congenital sau dobândit;
- Parametri vizuali afectați, în special (acuitatea vizuală, câmp vizual, sensibilitate cromatică etc.)

După clasificarea ICD (clasificarea internațională a bolilor) -10 există patru tipuri de niveluri ale funcțiilor vizuale: *Vederea încadrată în parametri normali*; *Deficiență vizuală moderată*; *Deficiență vizuală severă*; *Cecitate*.

Organizația Mondială a Sănătății (OMS) clasifică deficiențele de vedere în: *Parțial văzător*; *Vedere scăzută*; *Legal nevăzător*; *Nevăzător total*.

Organizația Mondială a Sănătății folosește următoarele clasificări ale deficienței de vedere. Când vederea cu ochiul mai bun, cu cea mai bună corecție posibilă a ochelarilor este:

- 20/30 până la 20/60: este considerată pierdere ușoară a vederii sau vedere aproape normal;
- 20/70 la 20/160: este considerat insuficiență vizuală moderată sau vedere scăzută moderată;
- 20/200 până la 20/400: este considerat o deficiență vizuală severă sau vedere scăzută severă;
- 20/500 până la 20 / 1.000: este considerat o deficiență vizuală profundă sau vedere scăzută profundă;
- Mai mult de 20/1000: este considerat o deficiență vizuală aproape totală sau aproape orbire totală;
- Nicio percepție a luminii: este considerată afectare vizuală totală sau orbire totală;

Cele mai frecvente cauze ale deficienței de vedere la nivel global sunt: Eroare de refracție, Cataracta, Glaucom, Degenerescenta maculară legată de vârstă, Opacificarea corneei, Retinopatia diabetică, Orbirea copilariei, Trahom, Nedeterminat. Aproximativ 90% dintre persoanele cu deficiențe de vedere trăiesc în lumea în curs de dezvoltare. Degenerescenta maculară legată de vârstă, glaucomul și retinopatia diabetică sunt principalele cauze ale orbirii în lumea dezvoltată.

Copilul cu deficiențe de vedere studiază obiectele și oamenii care îi înconjoară prin simțuri: miros, gust, simț tactil. El nu este capabil să-i observe și să-i imită pe alții în timp ce explorează mediul și de aceea necesită ajutor pentru a învăța cum să investigheze lumea înconjurătoare. Când citiți cu glas tare un text, o povestire, transmiteți din mână în mână obiecte/jucării care reprezintă personajele menționate (animale sau păpuși) sau folosiți obiecte reale, dacă este cazul. Când discutați despre vreme, dați-le copiilor cu deficiențe de vedere să atingă stofa unui palton sau a unui impermeabil. [3, p. 96].

În domeniul educației, constatăm că lipsa resurselor tehnice și materiale care permit accesul deplin la formarea academică și lipsa limitării profesioniștilor la formarea incluzivă și la resursele disponibile a fost principalul obstacol în calea dezvoltării educaționale depline a persoanelor cu deficiențe de vedere. În ceea ce privește digitalizarea, aceasta a favorizat accesul la conținut pe scară largă, dar întârzierea în dezvoltarea de software și dispozitive care permit accesul la conținut științific, au reprezentat o frână majoră la accesul la instruire pentru studenții cu deficiențe de vedere. În timp ce restul studenților ar putea urmări o explicație de natură științifică prin tablă tradițională sau digitală sau pe computerele lor, studenții cu deficiențe de vedere au trebuit să urmeze aceste studii cu adaptări Braille care sunt mult mai lente în procesarea informațiilor. Din fericire, acest lucru se schimbă rapid. Cu toate acestea, lipsa de informații a cadrelor didactice și lipsa lor de pregătire în ceea ce privește procedurile educaționale incluzive, precum și resursele pe care elevul cu deficiențe de vedere se poate baza pentru a accesa pe deplin educația științifică sunt un obstacol important.

Există mai multe resurse pentru persoanele cu orbire și vedere redusă. Vom împărtăși inițial aceste resurse în cele care sunt utilizate în primul rând de persoanele cu vedere slabă și cele care

vizează persoanele cu orbire. Unele dintre aceste resurse, cum ar fi examinatorii de ecran, sunt împărtășite de ambele grupuri de populație, putem spune că nu se exclud reciproc. Pentru asistența educațională a elevilor cu deficiență de vedere sunt utile resursele metodologice sau despre accesul la informații care sunt legate de procedurile didactice și despre modul lor de a aduce instruirea mai aproape de toți elevii.

Dispozitivele optice includ o varietate de ajutoare vizuale utile, inclusiv lupe de mână, ochelari de lectură puternici, lupe și mici telescoape. Deoarece aceste dispozitive pot oferi puteri de mărire și puteri de prescripție mult crescute, împreună cu optică de calitate superioară, acestea sunt diferite de ochelarii și luptele obișnuite care se cumpără într-un magazin local sau online. Cel mai adesea este nevoie de instruire pentru o utilizare eficientă. Dispozitivele optice folosesc lentile de mărire pentru a face obiectele să pară mai mari și mai ușor de văzut.

- *Ochelari refractanți.* Copilul are nevoie de o refracție cicloplegică adecvată (cu picături pentru ochi) și măsurarea acomodării (capacitatea de a vedea de aproape când citește sau se joacă). Copiii cu vedere scăzută pot beneficia de ochelari mai devreme și la prescripții mai mici sau mai specializate decât un copil cu vedere care se dezvoltă mai tipic.
- *Ochelari de mărire.* Ochelarii de mărire sunt purtați ca ochelarii pentru a vă menține mâinile libere.
- *Lupte cu sprijin.* Aceste lupe se află deasupra obiectului pe care îl priviți. Acest lucru ajută la menținerea lentilelor de mărire la o distanță adecvată. A fi pe un sprijin este, de asemenea, util pentru persoanele care au un tremor sau artrită. Unele lupe cu sprijin au lumini încorporate.
- *Lupe manuale.* Acestea sunt lupe care se țin peste materialul tipărit. Unele modele au lumini încorporate.
- *Telescoape.* Acestea sunt folosite pentru a vedea obiecte sau semne aflate în depărtare. Unele telescoape pot fi atașate la ochelari. Altele sunt ținute ca binoclul.

Dispozitivele non-optice pot include dispozitive precum standuri de lectură, iluminare suplimentară, ochelari de soare absorbabili (sau de control al orbirii), tipografe și puncte de localizare tactilă. Ele pot fi utilizate în combinație cu dispozitive optice și pot ajuta la citire, organizare, etichetare și o varietate de sarcini de zi cu zi. Ceasuri, temporizatoare și dispozitive cu anunțuri sonore pentru măsurarea tensiunii arteriale sau a glicemiei; Cărți cu litere mari, ziare, reviste, cărți de joc și cecuri bancare; Cărți audibile; Telefoane, termostate, ceasuri și telecomenzi cu numere mari și culori cu contrast ridicat; Filete pentru ace, oglinzi de mărire și etichete tactile (texturate);

Acestea sunt resurse care necesită învățare de utilizat, din moment ce noi abilitățile de citire sunt puse în joc, diferite de cele utilizate de persoanele fără deficiențe de vedere. Ca regulă generală, aceste resurse permit elevului să acceseze orice informație tipărită, astfel încât nu este necesar să extindă sau să transcrie informația, dar studentul are propriile mijloace pentru a accesa manuale, note etc. Citirea, ca și în Braille, este mai lentă și persoana tinde să obosească mai mult, necesită mai mult efort, astfel încât timpul lor de lucru este mai scurt. Sunt ajutoare care pot fi utilizate în combinație cu alte resurse digitale sau auditive.

În practică sunt utilizate și dispozitivele electronice pentru deficiența de vedere. Sistemele electronice de mărire sunt disponibile în multe varietăți și dimensiuni diferite, în funcție de sarcina sau activitatea la care este pus copilul.

- *Lupe video.* Aceste dispozitive electronice sunt disponibile în format portabil. Acestea combină o cameră foto și un ecran pentru a mări paginile imprimate, imaginile sau alte obiecte mici. Se reglează pentru a satisface nevoile copilului cu deficiențe speciale de vedere. De exemplu, puteți adăuga contrast pentru a face cuvintele tipărite mai întunecate. Unele lupe video pot citi text cu voce tare. Există multe noi lupe video.
- *Cărți audio și cărți electronice.* Cu cărțile audio, se ascultă textul citit cu voce tare. Cu cărțile electronice precum Kindle, Nook și altele, se crește dimensiunea și contrastul cuvintelor.
- *Smartphone-urile și tabletele* permit să modificați dimensiunea textului, să reglați contrastul și să utilizați comenzile vocale. Există, de asemenea, multe aplicații din care se alege, cum ar fi programe care citesc materialul cu voce tare, măresc sau luminează;

- De obicei, computerele pot citi cu voce tare sau pot mări ceea ce este pe ecran.[2, p. 8, 11].

Ajutoare non-optice sunt toate acele resurse care facilitează citirea și scrierea elevului, cum ar fi lătrii care aduc textul sau documentul mai aproape, pixuri sau markere cu vârful mai gros, hârtie căptușită sau hârtie de o anumită culoare pentru a favoriza contrastul, iluminare adecvată nevoilor persoanei. În general, este valabil să se ia în considerare în acest grup orice resursă care îmbunătățește contrastul, reduce oboseala, îmbunătățește iluminarea sau favorizează o postură corporală mai confortabilă, permițând astfel o citire mai ușoară și mai eficientă. În acest sens, în cadrul clasei este esențial să se țină seama de poziția și tipul de lumină sau de apropierea de tablă.

Ajutoare electronice: acestea sunt dispozitive care permit mărirea electronică a imaginii (în funcție de dispozitiv poate atinge mărimi de 60 de ori mai mari decât dimensiunea reală), aplică contraste diferite care favorizează citirea, controlul culorii și al iluminării. Acestea pot fi folosite atât pentru sarcini apropiate, cât și îndepărtate, cum ar fi vizualizarea tablei albe. Există, de asemenea, dispozitive portabile sau desktop, pentru a fi utilizate într-un studiu sau stație de lucru.

Există o gamă largă de aceste dispozitive:

- Lupă de ecran: există unele programe care facilitează mărirea digitală a ecranului fără pierderea calității imaginii, cu funcții adăugate precum personalizarea contrastului, adaptarea culorii și dimensiunii mouse-ului, citirea cu voce sau localizarea focalizării. Zoomtext, Magic, Zoom pentru macOS și IOS, Windows Magnifier, sunt câteva dintre lătrele disponibile.
- Tastatură cu caractere macro: o modificare a tastaturii convenționale cu taste, culori și contraste mai mari, potrivite pentru o persoană cu deficiențe de vedere. Resurse pentru persoanele cu orbire parțială sau totală.
- Notepad: deja menționat mai sus, permit editarea textelor și salvarea lor în fișiere, conectarea lor la alte dispozitive. Au o tastatură braille care le face dimensiunile mai mici.
- Liniile Braille sau afișajele Braille: la fel ca cele precedente, au fost menționate în secțiunea precedentă, permițând ieșirea informațiilor de pe dispozitivul la care este conectat. Este un dispozitiv care are o bandă perforată prin care apar tulpinile care alcătuiesc literele braille. Unele încorporează o tastatură braille de la care puteți scrie și opera dispozitivul la care este conectat.
- Imprimantă Braille: imprimă pe hârtie Braille cu un cod de 6 sau 8 puncte, au o interfață vocală și imprimă documente de pe computer, telefon mobil sau blocnotes. Există modele de o dimensiune care permite portabilitatea.
- Cititor de ecran: numit și cititor de ecran, transmite utilizatorului informațiile de pe ecran prin intermediul sintetizatorului de vorbire sau a liniei braille. Unele dintre cele mai utilizate sunt NVDA, Jaws, Narrator sau Voiceover. Există, de asemenea, cititoare de ecran pentru dispozitive mobile precum Talkback sau Voice Assistant.
- Recunoscător optic de caractere: acest software permite accesul la textul tipărit, transformându-l în digital cu un scanner, fiind capabil să citească informațiile prin alte dispozitive (computer, mobil) și adaptările acestora.
- Convertor text-vorbire: există mai multe programe care, pe baza sintezei vorbirii, transformă textele în fișiere vocale sintetice. Audiotesti, Balabolka, Dspeech, Lectotext.
- Daisy player: poate fi hardware sau software și reproduce conținut audio și permite accesul la capitole, pagini, paragrafe specifice sau semne stabilite de utilizator, permițând o navigare mai ușoară prin textul vorbit. În prezent biblioteca de cărți audio este foarte extinsă, fiind un mare avans pentru accesul la cultură și instruire pentru persoanele cu deficiențe de vedere sau orbire.

Așa cum am văzut în secțiunile anterioare, există în prezent o varietate importantă de resurse care, în multe cazuri, nu se exclud reciproc, dar posibil sunt complementare. Totul va depinde de caracteristicile vizuale și abilitățile utilizatorului și de activitatea pentru care sunt folosiți. Există instrumente care sunt mai potrivite pentru unii oameni sau pentru alții în funcție de starea lor vizuală și resurse care sunt mai potrivite pentru activități specifice. De exemplu, unii oameni vor folosi ajutoare optice pentru citirea manualelor, dar în cazul citirilor foarte lungi pot folosi fișiere audio ale documentului sau ajutoare electronice precum lupa TV, care fac citirea mai confortabilă. Această

ultimă resursă poate fi mai utilă pentru a vedea și a explora un plan sau o grafică decât o ochelari de aproape sau o lupă optică datorită versatilității și capacității sale de mărire.

Un elev cu deficiențe de vedere poate folosi un telescop sau o lupă TV pentru a vedea tabla și pentru a urma explicațiile profesorului, în timp ce un student cu orbire va avea nevoie ca profesorul să citească cu voce tare tot ce este scris pe tablă și, dacă este necesar, să ofere acest lucru informații într-un format accesibil, astfel încât studentul să le poată accesa cu propriile resurse. Acestea din urmă se pot întâmpla atunci când vorbim despre evoluții matematice sau științifice, formule sau grafice. Prevederea conținutului care trebuie predat și a materialelor sau resurselor de care va avea nevoie elevul cu deficiențe de vedere sau orbire este o cerință inevitabilă. De aceea este important, în primul rând, să se efectueze o analiză a caracteristicilor și situației vizuale a elevului, a abilităților acestuia în utilizarea resurselor și a caracteristicilor activităților care urmează a fi desfășurate. [2, p. 28, 33].

Elevii cu deficiențe de vedere obțin informații despre mediul înconjurător și lecțiile lor atingând, precum și ascultând în mare măsură aceste informații. Dezvoltarea abilităților de ascultare începe din copilărie. Copilul cu deficiențe de vedere dă sens mediului său ascultând sunetele care apar în mediu. La vârsta școlară, ascultarea uneori înlocuiește dobândirea de informații prin atingere și reziduurile vederii. Datorită faptului că ascultarea a crescut calitatea învățării persoanelor cu deficiențe de vedere, reglementările în care ascultarea este predominantă au început să fie incluse în procesele de predare. Numărul cărților citite pe casete a crescut. Aceste cărți "vorbitoare" sunt folosite la lecții. Viteza de citire este redusă cu braille și litere mărite. Cărțile vorbitoare sunt frecvent utilizate pentru a depăși această limitare în lectură. Este o necesitate dezvoltarea abilităților de ascultare a copiilor cu deficiențe de vedere și valorificarea la maximum a acestor abilități.

Următoarele sugestii pot fi luate în considerare pentru ca un copil cu deficiențe de vedere să-și asculte și să-și înțeleagă mediul.

- Când vorbiti cu un copil cu deficiențe de vedere în clasă, dacă îi spuneți numele, el poate înțelege că i se vorbește;
- În loc să exprimați ceea ce doriți de la un copil cu deficiențe de vedere în clasă cu propoziții de genul „dă-mi asta, iată-l”, puteți folosi propoziții precum „găsește cubul lângă piciorul drept”, ajutându-l să găsească obiecte în cale;
- Folosiți-vă vocea în diferite moduri atunci când copilul trebuie să fie atent, în pericol și când ești fericit. Copilul va putea distinge aceste situații, acordând atenție tonului dvs. de voce în viitor.
- Vorbirea unui copil complet orb nu poate fi stimulată din cauza lipsei experiențelor vizuale. Dacă obiectul nu este vizibil, este posibil să nu fie nevoie să-l denumiți și să-l cereți. Prin urmare, copilul poate fi avertizat prin descrierea a ceea ce se întâmplă în jurul său;
- Copiii cu deficiențe de vedere nu trebuie împiedicați să folosească cuvinte precum „Pot vedea”, „a vedea” și „înfățișare” în timp ce se ating, deoarece își duc viața printre cei care o văd. Chiar dacă nu o poate vedea, este bine să învețe numele culorilor, că iarba este verde, iar cerul este albastru.
- Toți copiii adoră să li se spună povești. Aceste tipuri de activități nu numai că vor mulțumi copilul cu deficiențe de vedere, ci vor contribui și la dezvoltarea limbajului lor. Dacă copilul nu înțelege povestea și vă pune întrebări, explicați cu răbdare și răspundeți la întrebările lor fără să vă enervați. Descrieți copilului imaginile și figurile;
- Ajutați-l să găsească de unde provin sunetele din mediul înconjurător, folosind atingerea sau viziunea sa reziduală.
- Atunci când comunicați cu persoane cu deficiențe de vedere, trebuie acordată atenție utilizării adecvate a tonului vocii. [2, p. 48, 49].

Copiii cu deficiențe de vedere, la fel ca și la ceilalți copii cu deficiențe, le trebuie o educație flexibilă, adaptabilă la nevoile fiecăruia. Pentru aceasta, strategiile specifice incluziunii educative sunt, la rândul lor, flexibile, caracterizate prin diversitate. Conceptul de strategie incluzivă pune accent pe „aplicarea inspirată, originală, creativă, în orice caz- într-o nouă manieră, a unor metode și mijloace

mai vechi, preexistente acceptandu-se, chiar, modificarea acestora. În esența lor, strategiile educației incluzive sunt strategii de micro-grup, activ-participative, colaborative, parteneriale, implicante, organizative și socializante" (Ungureanu, Dorel, 2000).

B. Necolussi-Spib, A. Brînză, M. Bulicanu și O. Frunze abordează strategia didactică ca „un sistem de metode, procedee, mijloace și forme de organizare a activității didactice, combinate, dozate, și integrate în structuri operaționale unitare, coerente, menite să asigure o achiziționare activă, creatoare de competențe și să asigure eficiența procesului educațional. [3, p. 92].

B. Necolussi-Spib, A. Brînză, M. Bulicanu și O. Frunze au identificat următoarele strategii și principii de predare specifice copiilor cu deficiențe de vedere. La copiii cu deficiențe de vedere, principalele forme de percepție sunt tactil-motor sau tactil-motor-auditiv. Următoarele metode de predare dobândesc o importanță deosebită în desfășurarea procesului instructiv:

- *Metoda verbală* (explicația, povestirea, conversația, comandă, ordin).
- *Metoda auditivă* (se utilizează pe scară largă cu copiii deficienți de vedere).
- *Metoda vizuală* (când persistă acuitatea vizuală). În crearea materialelor didactice vizuale pentru copiii deficienți de vedere, se utilizează mai mult culoarea roșie, galben, portocaliu, și verde, iar fundalul este selectat în funcție de diagnosticul copilului.
- *Metoda tactil-kinestezică combinată cu cea verbală*.
- *Metoda demonstrației* („metoda de contact” - utilizată când copilul nu înțelege mișcarea sau are o concepție greșită despre aceasta).
- *Metoda de control la distanță* (cadru didactic controlează acțiunile elevului de la distanță, prin anumite comenzi).
- *Metode practice de predare*: execuția repetată a diferitor exerciții de către copil.
- *Metoda de stimulare a activității motorii* (cât mai frecvent de motivat copilul ca să simtă bucuria mișcării, pentru a-l debarasa de complexul de inferioritate, tema de spațiu, lipsa de încredere în abilitățile proprii, în măsura în care este posibil pentru a crea condiții favorabile pentru compensare și corectarea tulburărilor motorii).

Elevii cu deficiențe de vedere întâmpină bariere și în calea învățării și participării active în cadrul procesului educațional. M. Vrânceanu și V. Pelivan enumeră câteva strategii privind predarea - învățarea la copii cu deficiențe de vedere:

- Pe tablă se vor scrie litere și cifre cât mai mari posibil și vizibil sau se vor utiliza alte dispozitive și materiale suplimentare. Se recomandă folosirea cretei colorate. Permiteți-i copilului să vină foarte aproape de tablă sau de alte materiale vizuale pentru a vedea mai bine.
- Elaborați materiale didactice care pot fi citite cu ușurință sau se pot mări imagini și materiale prin copiere pentru o percepere eficientă; materialele didactice trebuie să fie cu suprafață mată.
- Folosiți culori aprinse/stridente fluorescente, pentru atragerea atenției, cum ar fi roșul, galbenul, rozul, portocaliul în timpul activităților sau pentru a modifica jucăriile ce vor solicita văzul.
- Fișele de lucru trebuie să aibă linii clare pe care va scrie copilul.
- Încurajați copilul să folosească orice auxiliar necesar, cum ar fi lupa sau reportofonul. [8, p. 81-82].

G. Bulat și N. Rusu, propun următoarele strategii orientative pentru activitatea practică cu diferite categorii de copii:

- Activități de susținere a independenței: familiarizarea cu principalele trasee în interiorul școlii și în afara ei; însoțirea de către colegi; includerea în colectivul clasei; activități extracurriculare; ședințe cu părinții; repartizarea însărcinărilor, etc.
- Scrierea pe tablă cu litere de dimensiuni mai mari.
- Utilizarea, după caz, a alfabetului Braille.
- Adaptarea strategiilor didactice: mărirea dimensiunilor literelor textelor scrise; prezentarea grafică; folosirea imaginilor de dimensiuni mari; profilarea, prin linii mai evidențiate, a chenarelor în jurul elementelor importante de pe materialul de lucru; utilizarea TIC etc.

- Încurajarea permanentă etc. [1, p. 62].

Copilul cu deficiențe de vedere ar trebui să recunoască toate obiectele din clasă simțindule cu mâinile. În timpul introducerii obiectelor, ar trebui introduse numele lor reale.

- Din când în când, copilul ar trebui să simtă cu vârful degetelor pentru a-și îmbunătăți sensibilitatea la atingere. De exemplu, amestecați boabele mici de naut și linte după ce copilul le-a atins, apoi cereți-i copilului să le separe atingându-le cu vârful degetelor. Prezentați-le chibriturile și cereți-le să le scoată din cutie și apoi puneți-le înapoi.
- În plus, puteți testa diferite bucăți de hârtie și țesătură și le puteți cere să le separe unele de altele, le puteți îmbunătăți sensibilitatea la obiecte separate de diferite structuri prin atingere.
- Îl puteți ajuta să investigheze mediul, oferindu-i ocazia să se uite în jur cu mâinile sale.
- În timpul recunoașterii de către copil a obiectelor din jur, introduceți inițial mediul și obiectele așezând mâna pe mâna copilului. De exemplu, cu mâna pe mână, ajutați senzația de mișcare a obiectelor și a animalelor care se mișcă, examinându-le împreună.
- Oferiți copilului obiectele pe care le poate ține. Între timp, explicați ce obiect ține, cum arată și cum este folosit.

Pentru ca elevul să poată recunoaște bine articolele din jurul său, caracteristicile acestor elemente ar trebui explicate în detaliu. Dacă stimulii auditivi și tactili trebuie înlocuiți cu stimuli vizuali, regresile pot fi evitate. O altă dificultate pentru copilul cu deficiențe de vedere este că, deși știe multe despre obiect, nu l-a ținut niciodată. Este posibil ca elevii care încep școala să nu aibă idee despre forma și structura obiectelor pe care le numesc. Acest lucru se datorează în principal faptului că, în timp ce învață obiecte, ei nu le ating cu mâinile în timp ce învață obiectele respective. Experiențele legate de limbaj ar trebui prezentate prin combinarea lor cu obiecte concrete. În achiziționarea conceptelor, cunoștințele, abilitățile, atingerea, auzul, mirosul și gustul ar trebui utilizate împreună. Multor copii le place să-și ajute profesorii. În astfel de cazuri, nu-l muștrați pe copil. Dimpotrivă, exprimați-vă satisfacția și solicitați-l să vă ajute. Astfel, începeți să vă învățați elevul să aibă grijă de el însuși. [2, p. 8, 11].

Crearea unui mediu școlar sigur și prietenos este o condiție iminentă pentru asigurarea succesului incluziunii educaționale a copiilor cu cerințe educaționale speciale și a performanțelor lor academice și sociale. Acest lucru devine și mai important în cazul copiilor cu dizabilități.

Elevii cu deficiențe de vedere întâmpină dificultăți în cunoașterea realității și spațiului ambient, întâmpină bariere și în calea învățării și participării active în cadrul procesului educațional. De aceea, utilizarea unui șir de strategii de suport pentru incluziunea copiilor cu dizabilități de vedere în mediul fizic, adaptările în sala de grupă/clasă, care stimulează percepția vizuală și ajută copilul să se integreze și să participe la activitățile desfășurate și strategiile privind predarea învățarea la copii cu deficiențe de vedere, vor facilita într-o deosebită măsură integrarea acestor copii în mediul social și nu se vor simți diferiți de ceilalți.

#### **Referințe bibliografice:**

1. BULAT, Galina, RUSU, Nadia. *Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale : Ghid metodologic* / Kumos Foudation Moldova. - Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. Bons Offices). 152 p. ISBN 978-9975-80-916-0, p. 62
2. NICOLUSSI-SPIB, Beate, BRÎNZĂ, Aurica, BULICANU, Mariana, FRUNZE Olesea. *Incluziunea educațională a copiilor cu deficiențe de vedere. Ghid metodologic*. Chișinău: Imprint Star, 2018 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). -200 p. ISBN 978-9975-3159-6-8;
3. RACU, Aurelia, VERZA, Florin Emil, DANII Anatol. *Psihopedagogia corecțională. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive*. Chișinău: Institutul de formare continuă, 2011, -254 p. ISBN 978-9975-9872-8-8;
4. ROȘCAN, Adrian. *Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 2015. 276 p. ISBN 978-973-46-4963-1;
5. ȘTEFAN, Mircea. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006. p. 383. ISBN 973-679-303-6, p.83.

6. TINTIUC, Tatiana. *Educația incluzivă în clasă: Ghid pentru profesori*. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011.- p.120. ISBN 978-9975-4168-6-3, p. 80]
7. VRÂNCEANU, Maria, PELIVAN, Viorica. *Incluziunea socio-educățională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale din sistemul educațional preșcolar și pentru specialiști din serviciile specializate de recuperare/reabilitare a copiilor cu dizabilități*. Chișinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2012. 308 p. ISBN 978-9975-53-076-9.

**CZU 373.3:376.36**

## **DIMINUAREA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ ORAL ÎN CLASELE PRIMARE**

**Marinela CERETEU, studentă**  
**Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**  
**Conducător științific: Irina PAIUL, asist. univ.**

**Rezumat:** Acest articol atrage atenția asupra dificultăților de limbaj oral la elevii cu CES, dar și a demersurilor centrate pe copil, ce au ca scop diminuarea tulburărilor de limbaj oral și demersurilor centrate pe familie/cadru didactic, în vederea modificării condițiilor familiale/profesionale care mențin simptomele copilului.

**Cuvinte-chei:** cerințe educaționale speciale, dificultăți de vorbire, educație incluzivă, limbaj, logopedie, tulburări.

### **REDUCING ORAL LANGUAGE DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Summary:** This article draws attention to oral language difficulties in students with CES, but also child-centered approaches, which aim to reduce oral language disorders and family/teacher-centered approaches, in order to change the family/professional conditions that maintain the symptoms the child.

**Key-words:** inclusive education, speech difficulties, inclusive education, language, speech therapy, disorders.

În linii generale, legăturile preocupate de limbaj, tulburările acestuia au continuat de-a lungul anilor și încă continuă. Copiii cu deficiențe de vorbire și limbaj, au dificultăți în inițierea și menținerea interacțiunii verbale cu colegii lor iar creșterea gradului de conștientizare a incapacității de a comunica eficient, experiențele repetate de eșec în conversație îi poate descuraja sau poate inhiba partenerii la angajarea în interacțiunile viitoare cu ei. Inițierea și răspunsul sunt elemente ale unei conversații sensibile la interfața dintre abilitățile verbale și sociale.

C. Neamțu și A. Gherguț abordează deficiențele de limbaj oral și menționează că „Deficiențele de limbaj reprezintă rezultatul disfuncțiilor intervenite în recepționarea, înțelegerea, elaborarea și realizarea comunicării scrise și orale datorită unor afecțiuni de natură organică, funcțională, psihologică sau educațională care acționează asupra copilului mic în perioada apariției și dezvoltării limbajului” [5, p. 78].

D. Moțet caracterizează conceptul de tulburări ale limbajului drept „Tulburările de ritm și influență ale vorbirii reprezintă doar una dintre manifestările cea mai vizibilă produse de procesul de dezorganizare a activității nervoase superioare. Deoarece, prin intermediul vorbirii, se transmite întregul conținut de idei ș. a.” [4, p. 6].

C. B. Buică ne afirmă că logopedia (etimologic, „educația vorbirii”) are ca obiect prevenirea și corectarea tulburărilor de limbaj, precum și, într-un sens mai larg, studierea evoluției limbajului în contextul dezvoltării personalității. Logopedia este acea „disciplină psihopedagogică consacrată studierii și reeducării sau terapiei corective a limbajului deficient sau handicapat. Logopedia propune metode și procedee adecvate fiecăreia din tulburările de limbaj.” [2, p. 268] În linii generale, tulburările de limbaj au o frecvență mult mai mare în copilărie și anume în perioada de constituire a limbajului, tulburările de limbaj produc anumite efecte negative asupra personalității cât și a comportamentului.



„În literatura de specialitate există mai multe încercări de clasificare a tulburărilor de limbaj, în funcție de varietatea criteriilor (etiologic, lingvistic, morfologic, simptomatologic etc.) Dar considerarea unui criteriu nu permite decât o clasificare unilaterală, care vizează numai parțial natura și varietatea handicapurilor de limbaj. Astfel de clasificări sunt echivoce și nu cuprind toate categoriile limbajului deteriorat. Ni se pare mult mai adecvată o clasificare, care să țină seama de mai multe criterii în același timp: anatomo-fiziologic, lingvistic, etiologic, simptomatologic și psihologic. O astfel de clasificare, elaborată de E. Verza, s-a impus în literatura de specialitate și ea se rezumă la următoarele categorii:

1. Tulburările de pronunție sau de articulație (dislalie, rinolalie, dizartrie);
2. Tulburările de ritm și influență a vorbirii (bâlbâiala, logonevroză, tumultus sermones, tahilalie, bradilalie, aftongie, tulburări pe baza de coree);
3. Tulburări de voce (afonie, disfonie, fonastenie);
4. Tulburări ale limbajului citit-scris (dislexie-alexie și disgrafie-agrafie);
5. Tulburări polimorfe (afazie și alalie)
6. Tulburări de dezvoltare a limbajului (mutism psihogen, electiv sau voluntar, retard sau întârziere în dezvoltarea generală a vorbirii);
7. Tulburări ale limbajului, bazate pe disfuncții psihice (dislogii, ecolalii, jargonofazii, bradifazii ș.a)

Cunoașterea unei asemenea clasificări prezintă importanța nu numai pentru activitatea de cunoaștere și terapie logopedică, dar și pentru diagnoza tulburărilor de limbaj. În activitatea de corectare, diagnosticul diferențial corect facilitează stabilirea metodologiei de lucru și fixarea cadrului general de recuperare. Nici o prognoză validă nu se poate adopta fără a ține seama de diagnosticul diferențial și evitarea unor confuzii între diferitele categorii de tulburări de limbaj. Ca atare, orice examen logopedic se corelează cu alte investigații, de tip psihologic, medical etc.”

„C. Păunescu și colaboratorii (1976b, pp. 271-272) menționau trei categorii mari de sindroame care afectează limbajul:

- *Sindrom dismaturativ*. Manifestat prin întârzierea simplă în apariția și dezvoltarea vorbirii; dislalia de evoluție – condiționată să fie de un ritm propriu de dezvoltare, fie de o frenare și o încetinire a ritmului obișnuit de dezvoltare datorită unor cauze somatice, afective, sociale.
- *Sindrom intrinseci*. Dislalia, disartria și disritmia. Dislalia, individualizată ca sindrom, apare în deficiențele organelor periferice ale vorbirii, în paralizii periferice și în deficiențele de auz de diferite grade; disartria se diferențiază după forma sa clinică și după deficitul motor a cărui consecință este în aria piramidală, extrapiramidală și respectiv, cerebeloasă; disritmia grupează bâlbâiala motorie simplă, tahilalia și bradilalia.
- *Sindroame intrinseci*. Caracterizate printr-o simptomatologie de tip afazic, comportând tulburarea elaborării ideationale a limbajului – afazia (sindromul dezintegrativ) și defazia. În anumite condiții, fiecare din cele trei categorii sindromologice mari pot apărea cu o intensitate extremă, realizând aspectul nedezvoltării limbajului și vorbirii sau alalia. Trebuie să remarcăm aici obligația comparării simptomologiei observate cu semiologia altor tulburări de limbaj în vederea formulării diagnosticului de certitudine.”

Deci, deficiențele de limbaj pot apărea atât pe fondul intelectual normal, cât și la deficienții mintal sau senzorial, de obicei sunt mai frecvente și profunde. În cazul unor asemenea asocieri, deficitul de limbaj este o formă secundară a unui sindrom complex, prin existența lui accentuează dificultățile de recuperare și adaptare. Tulburările de pronunție sau de articulație au cea mai mare frecvență față de toate categoriile prezentate în clasificarea menționată mai sus.

Astfel, ne vom referi la principalele patru categorii de factori, care pot influența negativ asupra dezvoltării limbajului.

În viziunea autorilor C. Borodin, M. Vîrlan, V. Maximciuc, N. Ciubotaru tulburările de limbaj se clasifică în felul următor:

- Cauzele organice

„Ele pot avea o natură cantrală sau periferică. Aici sunt cuprinse diferitele traumatisme mecanice, care influențează negativ dezvoltarea sistemului nervos central (SNC) sau afectează nemijlocit auzul și organele fonoarticulatorii. În cazul unor leziuni la nivelul sistemului nervos central se poate produce, printre alte tulburări, handicapuri ale limbajului, de o mare varietate. Cu cât zona lezată este mai întinsă sau mai profundă, cu atât tulburările sunt mai complexe, deoarece sunt atinși mai mulți centri corticali implicați în diferitele funcții psihice. Așa, de exemplu, lezarea timpanului împiedică recepția corectă a limbajului și emiterea normală a vorbirii, iar anomaliile dento-maxilo-faciale nu permit o participare sincronizată a tuturor elementelor implicate în procesul vorbirii.”

- Cauzele funcționale

„În urma acțiunii acestor cauze, se pot produce tulburări ale limbajului, care privesc atât sfera senzorială (receptoare), cât și cea motorie (efectoare). Cauzele funcționale pot afecta oricare din componentele pronunțării: expirație, fonație, articulație. Ca urmare, apar dereglări ale proceselor de excitație și inhibație, de nutriție la nivelul cortexului, insuficiențe funcționale la nivelul sistemului nervos central, insuficiențe ale auzului fonematic, care, toate, sunt dificil de evidențiat, dar au implicații nemijlocite asupra evoluției limbajului și activității psihice.”

- Cauze psiho-neurologice

„Ele îi influențează, mai ales, pe acei subiecți care, congenital, au o construcție anatomo-fiziologică fragilă sau patologică. Asemenea cauze se întâlnesc la subiecții cu deficit mintal, la alienații mintal, la cei cu tulburări de memorie și de atenție, la cei cu tulburări ale reprezentărilor optice și acustice.”

- Cauze psiho-sociale

„Acestea sunt abordate în literatura de specialitate cu mai puțină insistență, cu toate că ele nu sunt lipsite de importanță, la o analiză mai atentă vom constata că ele au o frecvență relativ mare, iar efectele lor negative influențează nu numai asupra dezvoltării limbajului, ci și asupra întregii dezvoltări psihice a omului. Din această categorie fac parte unele metode greșite în educație (didactogeniile), slaba stimulare a vorbirii în ontogeneza timpurie, încurajarea copilului mic în folosirea unei vorbiri incorecte pentru amuzamentul părinților (adultilor), toate conducând la formarea unor obișnuințe deficitare, imitarea unor modele cu o vorbire incorectă în perioada constituirii limbajului, trăirea unor stări conflictuale, stresante, suprasolicitățile, care favorizează oboseala excesivă, ce duce la disfuncțiile verbale, blocaje, un nivel scăzut al antrenamentului verbal ș.a.” [1 , p.146-147]

La copii de vârstă primară tulburările de limbaj se manifestă în felul următor: repetarea silabelor cu pauze mai mari, s-au mai mici între ele. D. Moțet definește astfel „În foarte multe cazuri, cloniile apar în legătură cu pronunțarea anumitor sunete și numai la cuvintele care încep cu acele sunete pe care copilul nu le-a putut pronunța decât după îndelungate eforturi și care au căpătat în conștiința sa o semnificație de sunete grele.” [4, p. 9]

„Copiii cu deficiențe de vorbire și limbaj, au dificultăți în inițierea și menținerea interacțiunii verbale cu colegii lor iar creșterea gradului de conștientizare a incapacității de a comunica eficient, experiențele repetate de eșec în conversație îi poate descuraja sau poate inhiba partenerii la angajarea în interacțiunile viitoare cu ei. Inițierea și răspunsul sunt elemente ale unei conversații sensibile la interfața dintre abilitățile verbale și sociale. Pentru a iniția cu succes o relație, un copil trebuie să aibă intuiția momentului în care poate să se apropie de un alt copil, să negocieze atenția mutuală și să găsească un mod adecvat de a vorbi despre ceva.” [7, p. 356]

Din nefericire și din o mulțime de motive, limbajul oral al copilului poate fi deteriorat în mai multe grade, astfel dacă repararea și corectarea acestora nu se realizează înainte ca copilul să înceapă școala vor fi cu siguranță afectate.

C. Burlea susține faptul că „Deteriorările limbajului oral se constituie în semnale de alarmă la adresa reușitei școlare ulterioare, ele apar sub formă de:

1. Cuvinte deformate din punct de vedere al pronunției (înlocuiri, adăugări, omisiuni de fenomene);
2. Vocabularul sărac;
3. Dificultăți de evocare;

4. Dificultăți de înțelegere;
5. Tulburări de atenție și de concentrare;
6. Tulburări de organizare spațio-temporală;
7. Tulburări de coordonare motorie;
8. Tulburări de conștiință fonologică;
9. Necunoașterea pozițiilor corpului;
10. Imposibilitatea de reproducere a 3 foneme în ordinea corectă;
11. Incapacitatea de memorare a 3 semne grafice;
12. Nereușita lecturii după imagini;
13. Poziția inadecvată a creionului;
14. Lentoare și fatigabilitate;
15. Tulburări de achiziție a numeralului.” [3, p. 67]

„Planul teoretic, fundamentat pe studierea mecanismelor psihice și neurofiziologice ale desfășurării limbajului raportate la condițiile obiective și subiective în care se desfășoară comunicarea verbală, împreună cu demersul practic-aplicativ concretizat în elaborarea unor tehnici, a unei metodologii adecvate educării limbajului tulburat, au ca scop final creșterea comunicării verbale atât prin prevenirea sau amaliiorarea deficiențelor verbale, cât și prin stimularea comportamentelor verbale. E Verza (op. Cit., pp. 28-29) sintetizează principalele obiective ale logopediei:

- Studierea procesului comunicării și asigurarea unui climat optim dezvoltării și stimulării acesteia;
- Prevenirea cauzelor care pot determina handicapurile de limbaj;
- Studierea simptomatologiei handicapurilor de limbaj și dezvoltarea metodelor și procedeeleor adecvate cercetării lor;
- Cunoașterea și prevenirea efectelor negative ale handicapurilor de limbaj asupra comportamentului și personalității logopatului;
- Elaborarea unei metodologii de diagnoză și prognoză diferențiată în logopedie;
- Popularizarea științei logopedice și pregătirea familiei și a școlii pentru a manifesta înțelegere și sprijin față de logopat;
- Formarea unor specialiști logopezi cu o pregătire psihopedagogică, teoretică și practic-aplicativă, care să stăpânească terapia handicapurilor de limbaj;
- Studierea și cunoașterea diferitelor aspecte ale deficiențelor senzoriale și mintale ce influențează constituirea structurilor limbajului;
- Optimizarea activității logopedice atât pentru terapia handicapurilor de limbaj, cât și pentru evitarea eșecurilor școlare și comportamentale;
- Depistarea populației cu deficiențe de limbaj, începând cu vârsta preșcolară și organizarea activității pentru prevenirea și recuperarea handicapurilor de limbaj.” [2, p. 270]

Trebuie de analizat atent aspectele date ale deficitului la copii de vârstă primară, ținând cont de corelațiile existente între înțelegere și producție și de diferitele aspecte fonetice, lexicale, morfologice etc.

Cercetătorii Nelson, Prizant, Wetherby susțin faptul că „efectele intervenției în sfera limbajului și a comunicării pot fi semnificativ îmbunătățite în condițiile implimentării perspectivei acestui model sistemic de abordare” [8, p. 212].

E. Verza afirmă că „atât educatoarea, cât și învățătoarea trebuie să aibă o evidență clară a copiilor cu dificultăți de vorbire pentru a putea contribui la corectarea lor și a fi un sprijin eficient al specialistului în logopedie. Astfel, la fiecare început de an, fișa copilului va fi completată cu date rezultate din examinarea limbajului și se vor consemna ulterior progresele obținute. Este nevoie pentru început să se surpindă modul de pronunție a sunetelor mai rele din punct de vedere al emiterii (r, s, ș, ț, ce, ci, ge, gi etc.) iar atunci când se constată dificultăți la nivelul acestora, examinarea se extinde și asupra altora. Apoi, se vor purta discuții libere, se va cere copilului să alcătuiască o povestire, se vor consulta caietele etc. , pentru a putea depista alte eventuale handicapuri de limbaj.” [9, p. 95]

Desfășurarea de lucru cu acești copii C. B. Buică ne mărturisește următoarele:

1. „Activități de gimnastică (cu accent pe antrenarea organelor articulatorii principale: limba, buzele, mandibula, obraji);
2. Educarea respirației neverbale și verbale corecte;
3. Formarea și exersarea psihomotricității manuale;
4. Educarea auzului fonematic;
5. Impostarea/corectarea sunetului afectat (în dislalia și rinolalia), recunoașterea grafemului și scrierea acestuia (în dislexo-disgrafii), articularea ritmică a silabelor și cuvintelor (în balbism) etc.;" [2, pp. 282-283]

Pentru a diminua tulburările de limbaj oral în clasele primare, există câteva strategii și abordări pe care le puteți folosi:

- Identificarea și evaluarea precoce: Realizați evaluări periodice pentru a identifica elevii care au dificultăți de limbaj și stabiliți un plan de acțiune adecvat.
- Colaborare cu un logoped: Lucrați în strânsă colaborare cu un logoped specializat pentru a dezvolta strategii specifice pentru fiecare elev cu tulburări de limbaj oral. Logopezii pot oferi intervenții individualizate pentru a ajuta elevii să își îmbunătățească abilitățile de comunicare.
- Activități de grup și parteneriat: Includeți în programa școlară activități de grup și parteneriat care să stimuleze comunicarea între elevi. Aceste activități îi ajută pe elevi să practice abilitățile de limbaj și să se simtă mai confortabil în a comunica cu ceilalți.
- Tehnici de predare adaptate: Adaptați tehnici de predare pentru a se potrivi nevoilor elevilor cu tulburări de limbaj oral. Folosiți metode interactive, vizuale și hands-on care să faciliteze înțelegerea și comunicarea.
- Folosirea tehnologiei: Utilizați tehnologia pentru a sprijini dezvoltarea limbajului oral. Există aplicații și programe software care pot ajuta elevii să-și exerseze abilitățile de vorbire și să primească feedback imediat.
- Asistență individuală: Puteți aloca timp suplimentar pentru a lucra cu acești elevi și pentru a-i sprijini în dezvoltarea limbajului oral.
- Implicarea părinților: Lucrați împreună cu părinții pentru a stabili obiective și strategii comune pentru elevi.
- Mediu de învățare stimulant: Creați un mediu de învățare stimulant și încurajator în clasă, în care elevii să se simtă în siguranță și încurajați să își exprime gândurile și ideile. Favorizați comunicarea deschisă și pozitivă în clasă.
- Sensibilizare în rândul colegilor: Explicați-le importanța de a fi răbdători și sprijinitori față de colegii lor care se confruntă cu astfel de dificultăți.
- Monitorizare și evaluare continuă: Ajustați intervențiile pe măsură ce este necesar și asigurați-vă că elevii primesc sprijin constant.

Este important să rețineți că fiecare elev este unic și poate necesita abordări individualizate. Consultați un specialist în logopedie pentru a obține sfaturi și suport suplimentar adaptat nevoilor specifice ale elevilor cu tulburări de limbaj oral.

#### **Referințe bibliografice**

1. BODORIN, C. VÎRLAN, M. MAXIMCIUC, V. *Psihopedagogia specială. Suport didactic pentru coord. Educației incluzive*. Ch. : Inst. De Formare Continuă, 2011. – 224 p. ISBN: 978-9975-9872-6-4
2. BUICĂ, Cristian B. *Bazele defectologiei*. București: Aramis Print, 2004. 415 p. ISBN: 973-676-161-0
3. BURLEA, G. *Tulburările limbajului scris-citit*. Iași: Polirom, 2007. 262 p. ISBN: (10) 973-46-0453-8
4. MOȚET, D. *Tulburările de vorbire la preșcolari*. București: Semne, 2012. 78 p. ISBN: 978-606-15-0239-4
5. NEAMȚU, Cristina, GHERGUȚ, Alois. *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*. Iași: Polirom, 2000. 264 p. ISBN: 973-683-391-7
6. PARTENIE, Anuța. *Logopedie*. Timișoara: Excelsior, 1999. 132 p. ISBN: 973-592-000-X
7. POPESCU-MARTIN, Ofelia; RUSNAC, Svetlana. Tulburările de vorbire și integrarea socială la copii. In: *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane*. Ediția 6, Vol.1, 11-12 decembrie 2015,

Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea Liberă Internațională din Moldova, 2015, pp. 354-362.  
ISBN 978-9975-933-80-3

8. ROȘAN, Adrian. *Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 2015. 276 p.  
ISBN: 978-973-46-4963-1
9. VERZA, Emil. *Psihopedagogie specială*. București: R.A. 1995. 134 p. ISBN: 973-30-3922-5

## SPECTRUL TULBURĂRILOR DE COMPORTAMENT ÎN CONTEXTUL CLASELOR PRIMARE

**Marilena CIOBANU, studentă**  
**Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**  
**Conducător științific: Angela Bejan, conf. univ., dr.**

**Rezumat:** Acest articol atrage atenția asupra tulburărilor de comportament ale copiilor dar și a demersurilor centrate pe copil, ce au ca scop diminuarea tulburărilor de comportament și demersurilor centrate pe familie/cadru didactic, în vederea modificării condițiilor familiale/profesionale care mențin simptomatologia/simptomele copilului.

**Cuvinte cheie:** tulburări, tulburări de comportament, încăpățănare, nesupunere, agresiune, anxietate, mecanism de apărare.

### THE SPECTRUM OF BEHAVIORAL DISORDERS IN THE CONTEXT OF PRIMARY CLASSROOMS

**Summary:** This article draws attention to children's behavioral disorders but also child-centered approaches, which aim to reduce behavioral disorders and family/teacher-centered approaches, in order to change the family/professional conditions that maintain the child's symptoms.

**Key-words:** disorders, behavioral disorders, stubbornness, disobedience, aggression, anxiety, defense mechanism.

Chiar dacă noi privim la general copilăria ca o perioadă fără lipsă de griji, mulți copii întâmpină dificultăți de comportament în timp ce cresc. Depistarea tulburării comportamentale la copii este dificilă.

Unul dintre marile momente în formarea personalității, care are loc în primii ani ai copilăriei, îl reprezintă dezvoltarea conștiinței de sine, a conceptului de Eu.

Cauzele declanșării tulburărilor de comportament la copii sunt multiple, incluzând leziuni cerebrale, abuzul în copilărie, eșecul școlar și experiențele de viață traumatică.

Comportamentele copiilor sunt în continuă schimbare și nu există nici o linie de demarcație clară, care să separe tulburările de comportament de problemele emoționale grave. Se consideră că un copil poate fi diagnosticat cu „tulburare” dacă respectivul comportament se repeat des și este grav. Diagnosticul este interpretarea probalistică a comportamentului copilului, prin care se deduce că acesta suferă de o tulburare mintală specific și nu de una dintre problemele cu care se confruntă orice copil din când în când. Cercetările efectuate pentru aflarea cauzelor tulburărilor emoționale au arătat că creierul primește și procesează informațiile altfel la copiii cu anumite tipuri de tulburări, decât la ceilalți copii [6, p.24].

Noțiunea „tulburare comportamentală sau emoțională” semnifică o dizabilitate care este caracterizată prin reacții comportamentale sau emoționale în timpul programului școlar, într-atât de nepotrivite normelor de vârstă, culturale sau de etică, încât afectează negativ reușita școlară, inclusiv abilitățile academice, sociale, profesionale sau personale. Cauzele tulburării de comportament la copil și adolescent sunt multiple, incluzând leziunile cerebrale, abuzul în copilărie, vulnerabilitatea genetică, eșecul școlar și experiențele de viață traumatică. Simptomele tulburării de comportament pot prezenta unele din următoarele simptome: agresivitate față de oameni și animale, intimidarea sau amenințarea altora, inițierea bătăilor, cruzime față de oameni și animale, furt, viol, distrugerea deliberată de bunuri, pornirea de incendii, spargerii în casa altor persoane, fuga de acasă, chiulul de la școală, minciunile.

Steven R. Forness și Jane Knitzer (1992) consideră că o astfel de dizabilitate:

- „este mai mult decât o reacție previzibilă, temporară, la situațiile de stres cu care se confruntă;

- se manifestă esențial în două medii diferite, dintre care cel puțin unul este legat de școală;
- nu este remediabilă prin intervenție psihopedagogică directă sau starea copilului este de o așa natură, încât intervențiile psihopedagogice sunt insuficiente;
- tulburările emoționale și comportamentale pot coexista cu alte dizabilități;
- această categorie poate include copii sau tineri cu tulburări schizofrenice, tulburări afective, tulburări de anxietate, sau alte tulburări persistente și de comportament sau de adaptare, atunci când acestea afectează negativ reușita școlară” [6, p.24].

Se consideră tulburări de comportament acele tulburări de conduită, în care sunt violate drepturile fundamentale ale altora, normele/regulile sociale corespunzătoare vârstei. Aceste tulburări au caracter repetitiv, persistent, pe parcursul a nu mai puțin de 6 luni. [3, pp.200-204].

Alois Gherguț distinge trei tipuri de dificultăți de ordin comportamental:

- nivel scăzut, comportament nepotrivit care este de obicei întâlnit în clasă, cum ar fi vorbitul neîntrebat, întreruperea celorlalți;
- nivel mediu, comportament provocator care poate fi întâlnit și în clasă, dar și în afara ei, cum ar fi cearta cu profesorii, intimidarea celorlalți elevi;
- nivel ridicat, comportament distructiv accentuat, cum ar fi sfidarea, hărțuirea, agresiunea și violența.

Cauzele cele mai semnificative ale comportamentului nepotrivit din școli includ :

- slabe abilități de bază (mediu familial deficitar, nestimulativ, experiențe de socializare limitate, instituționalizare pe o perioadă mai mare etc.);
- oportunități și aspirații limitate;
- slabe relații cu alți elevi, cu părinți/supraveghetori sau profesori;
- presiune din partea celorlalți de a se purta într-un anumit fel, ceea ce poate fi în conflict cu autoritatea;
- părinți sau supraveghetori incapabili să-și exercite controlul;
- expunere la abuzul fizic sau sexual;
- faptul că au fost victime ale rasismului.

În plus, activitatea educativă cu elevii mici care prezintă tulburări de comportament solicită din partea fiecărui profesor o foarte bună cunoaștere a naturii umane, a strategiilor de cunoaștere a personalității elevilor și o capacitate empatică deosebită, necesară înțelegerii și acceptării celor din jur așa cum sunt în realitate, cu calitățile și defectele lor [1, pp. 213-214].

Comportamentul reprezintă nu numai modalitatea prin care își face simțită prezența în lume, ci și erezia relației omului cu lumea. Din această perspectivă, comportamentul poate servi nevoilor adaptive ale individului, ținând cont atât de interesele proprii, cât și de cele ale lumii la care se adaptează, situație în care are un caracter echilibrat, progresiv în perioada de dezvoltare, stând la baza procesului de realizare a echipotențialității psihogenetice și de împlinire a personalității sale. Când echilibrul cu lumea nu este corespunzător, comportamentul copilului are un sens regresiv, dezadaptiv, derapant, potrivit intereselor lui de autoreglare și autodeterminare în procesul devenirii sale. Deoarece procesul adaptării umane este atât de complex, cerințele atât de variate și factorii determinanți atât de numeroși, comportamentul are perspective multiple ce nu pot fi deduse una din alta. Acestea sunt de natura biologică, psihologică, psihopatologică, socială, culturală, juridică, morală etc. Comportamentul mai ține și de situația în care ne aflăm, de rolul pe care îl jucăm în acel moment, de așteptările celor din jur, precum și de propriile pretenții raportate la noi [6,120 p.].

În esență comportamentul este abaterea, devierea exterioară a trinomului bio-psiho-social reprezentat de personalitate. Sub această incidență, el exprima mai multe structuri determinante, ce se pot constitui în multiple mecanisme patogenetice pentru tulburările sale. Astfel, comportamentul exprimă:

- Structura instinctuală a personalității, ce are un caracter prevalent, autonom, involuntar și inconștient, cuprinzând tendințele, trebuințele și pulsionile elementare;
- Structurile afective, ce pot fi conștientizate, dar sunt slab controlate volitiv;

- Structurile cognitive, ce sunt conștiente și voluntare;
- Structurile simbolice, corespunzătoare activității și vieții intelectuale, cum ar fi imaginația, memoria și gândirea.

Sub această incidență, poate comportamentul exprima atât structurile personalității în măsura dezvoltării lor, cât și câmpurile dinamice ale personalității, care se constituie frecvent (așa cum se va vedea în continuare) în surse majore ale devierilor comportamentale. Pot fi subliniate:

- Câmpul motivațional - ce structurează motivele necesare acțiunilor noastre;
- Câmpul atitudinal - din care rezultă discernământul necesar comportamentului adaptiv;
- Câmpul volitiv - menit să ne confere decizia strict necesară trecerii la acțiune [6, 120 p.].

Comportamentul caracteristic copiilor cu tulburări comportamentale sau emoționale este vag și imprecis. Așadar, psihologii, profesorii trebuie să-și folosească gândirea profesională atunci când decid să supună un elev testului pentru diagnosticarea unor astfel de afecțiuni. Trebuie să fie analizată intensitatea, durata, frecvența comportamentului, precum și corespunderea acestuia cu vârsta elevului.

Coordonatorul EI, psihologul școlar, profesorul de sprijin, psihopedagogul, părinții, asistența medicală școlară sau medicul de familie pot oferi instrucțiuni specifice pentru lucrul cu un elev cu tulburări comportamentale sau emoționale. Instrucțiunile de această natură vor avea prioritate față de sugestiile mai generalizate conținute în acest modul.

Dacă un elev prezintă caracteristici ale unei tulburări comportamentale sau emoționale, dar comportamentul nu împiedică activitatea școlară, acesta poate avea nevoie de asistență extracurriculară, fără a necesita totuși servicii educaționale speciale. [6, 120 p.]

Conform ordinului Nr.1090 din 26 decembrie 2016 cu privire la aprobarea Instrucțiunii privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar, Ministerul educației emite instrucțiuni privind monitorizarea comportamentului elevului ce cuprinde:

- Învățătorul/dirigintele monitorizează, pe tot parcursul anului școlar, comportamentul elevului, luând în considerare indicatorii specifici stipulați în Grila de comportamentul elevului;
- Monitorizarea comportamentului elevului se realizează de învățător/diriginte atât prin observarea directă, cât și prin comunicarea cu părinții elevului, personalul didactic, didactic auxiliar și nedidactic care dețin anumite informații despre comportamentul elevului;
- În baza rezultatelor curente ale monitorizării, învățătorul/dirigintele completează lunar și la finele semestrului (totalizator) Grila de evaluare a comportamentului elevului, pentru fiecare elev din clasă [2].

Conform lexiconului pedagogic tulburarea de caracter este definită ca: trăsături negative de caracter, care se manifestă cu multă forță (agresivitate, nestăpânire, nehotărâre, instabilitate morală, înclinație spre fraudă, iresponsabilitate, încăpățănare, suspiciune, gelozie, invidie, neîncredere în sine). Când depășesc limita normalului, unele împing spre delincvență. Uneori termenul este sinonim cu tulburări de comportament [4, 371 p.].

Comportamentul deviant se manifestă prin încălcarea de către copil a regulilor normale de comportare în relațiile cu părinții, cu cadrele didactice, cu ceilalți copii, cu alte persoane, cu instituțiile sociale. Se intensifică, îndeosebi, odată cu pubertatea. Iată câteva manifestări tipice: lipsa de politețe (de ex., refuzul de a saluta, tonul insolent), minciuna folosită pentru a ascunde unele abateri, lipsa nejustificată de acasă, absențe nejustificate de la școală, limbajul obscen, înjurările, violența, fumatul. Acestea pot fi expresia unui non-conformism, a încercării copilului de a atrage atenția sau a se afirma, a neînțelegerii realităților sociale sau a nemulțumirii față de o situație socială frustrantă, a nivelului intelectual scăzut și a instabilității emotive. Chiar dacă unele comportamente de acest fel nu prezintă prea multă gravitate, ele solicită totuși preocuparea noastră pedagogică, fiindcă pot deveni din ce în ce mai acute, ascunzând pericolul unei alunecări spre delincvență. Într-un sens mai larg, conceptul include și delincvență juvenilă [4, 371 p.].

Zi de zi părinții se confruntă cu diverse probleme în relațiilor cu copiii, de la cele mai neînsemnate până la cele care le scot peri albi. Părinții caută soluții de rezolvare ale lor, dar nu



întotdeauna găsesc soluția potrivită. Printre cele mai frecvente probleme din comportamentul copiilor părinții menționează: neascultarea, agresivitatea, încăpățânarea, capriciile, caracterul închis, frica, furia, caracterul bătăuș, furtul, minciuna, îndurerarea etc. Șirul acestor probleme poate fi continuat.

Ce e de făcut? Cum să pună capăt bătăilor de cap? Cum să gestioneze problemele apărute? Rudolf Dreikurs (1968) susține că pentru a rezolva problemele din comportamentul copiilor este necesar ca părinții să acorde atenție și să acționeze în conformitate cu următoarele principii fundamentale:

- Căutați să înțelegeți motivele comportamentului negativ al copilului. Ce scop și ce recompensă urmărește?
- Lăsați copilul să suporte consecințele alegerii lui.
- Tratați copilul cu respect, indiferent cât de nerescuos este comportamentul lui.
- Încurajați copilul. Faceți tot ce este în puterile Dvs. ca să-i susțineți respectul de sine.

Dacă părintele nu cunoaște motivația comportamentului negativ al copilului, nu lasă copilul să suporte consecințele alegerii lui, nu tratează copilul cu respect și nu susține stima de sine la copil, atunci sigur a venit timpul să studieze și să aplice noi strategii în educația copilului. Necunoașterea cauzelor tulburărilor de comportament ale copilului este o piedică serioasă în soluționarea problemei. Cunoașterea și prevenirea acestor cauze va micșora considerabil manifestarea comportamentelor nedorite la copii.

Tabelul 1. Caracteristica și cauzele comportamentului nedorit [5].

Nr. d/o	Comportamentul nedorit	Cauza
1.	Neascultarea – refuzul de a asculta pe adult, neîndeplinirea obligațiilor, însărcinărilor, lecțiilor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Înaintarea unor cerințe greu de îndeplinit sau a celor care se exclud reciproc;</li> <li>• Dereglarea eticii de comunicare și a normelor de conduită;</li> <li>• Neconcordanța între cerințele față de copil ale părinților;</li> <li>• Metode nepedagogice de educație;</li> <li>• Insuficiența de atenție părintească;</li> <li>• Lipsa încrederii sau a atașamentului dintre părinte și copil;</li> <li>• Prevalarea pedepselor asupra stimulării etc.</li> </ul>
2.	Agresivitatea – acțiune care are scopul de a pricinui daune morale, psihice, fizice sau de a provoca daune altcuiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stilul de educație autoritar, părinte tiranic;</li> <li>• Deformarea sistemului de valori al membrilor familiei;</li> <li>• Omisiuni în educația morală a copilului;</li> <li>• O cantitate excesivă de restricții și interdicții față de copil;</li> <li>• Imitarea eroilor din filme, desene animate;</li> <li>• Sentimentul de foame și oboseală;</li> <li>• Tendința de autoafirmare etc.</li> </ul>
3.	Încăpățânarea – tendința de a nu ceda și a obține ceea ce dorește prin supărare, confruntare.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dereglarea relațiilor interpersonale dintre părinți și copil;</li> <li>• Incapacitatea de a susține copilul într-o situație dificilă;</li> <li>• Ignorarea intereselor și necesităților copilului;</li> <li>• Afirmarea autorității părintești prin forță etc.</li> </ul>
4.	Capriciile sau crizele de nervi – manifestarea unei stări neobișnuite prin supărare, țipăt, plâns, contorsionări violente ale corpului, încercări de a lovi, aruncarea obiectelor, trântirea ușii.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuvinte spuse imprudent de către membrii familiei;</li> <li>• Lipsa exigenței din partea adulților;</li> <li>• Reacția negativă a părintelui față de capriciu;</li> <li>• Starea de boală;</li> <li>• Dragostea părintească excesivă;</li> <li>• Îndeplinirea tuturor dorințelor copilului de către adulți;</li> <li>• Metodă eficientă de a obține ce vrea;</li> <li>• Manifestarea protestului în situația reprimării nemotivate de către adulți a independenței și inițiativei copilului;</li> <li>• Supraexcitarea sistemului nervos al copilului etc.</li> </ul>
5.	Caracter închis – se izolează, tăcut, necomunicabil, timid.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stilul de educație autoritar;</li> <li>• Particularitățile individual-psihologice și de vârstă;</li> <li>• Carențe ale sistemului educațional în instituțiile de</li> </ul>

		<p>învățământ (somnul, școli-internat);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O metodă de apărare de hiperprotecția adulților etc</li> </ul>
6.	<p>Frica – este o stare de neliniște, nesiguranță, îngrijorare și stres, însoțită de nevoia de consolare permanentă, de o stimă de sine scăzută.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lipsa unui mediu de siguranță și protector;</li> <li>• Evenimentele stresante din familie, cum ar fi boala părinților, divorțul, alcoolismul, conflictele sau abuzurile;</li> <li>• Imagini din exterior (desene animate, filme agresive, situația din comunitate etc.);</li> <li>• Stilul de educație hiperprotector;</li> <li>• Părinte care sperie copilul pentru a-l ține sub control / Părinte anxios;</li> <li>• Critica permanentă;</li> <li>• Expectanțe înalte față de copil;</li> <li>• Dependența de protecția parentală.</li> </ul>
7.	<p>Furia – sentimentul de indignare puternică manifestat prin țipăt, agresivitate, plâns, aruncarea de obiecte, acțiuni violente etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesatisfacerea necesităților copilului;</li> <li>• Înjosirea;</li> <li>• Aplicarea pedepselor;</li> <li>• Dereglarea eticii de comunicare și relaționare interpersonală;</li> <li>• Atitudinea nedreaptă față de copil;</li> <li>• Starea de boală etc.</li> </ul>
8.	<p>Bătăuș – tendința copilului spre confruntare, ciocnire fizică, acțiuni violente, bătaie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dorința de a atrage atenția tatălui, mamei, altor membri ai familiei;</li> <li>• Concurența dintre copii, stabilirea cine va fi șeful;</li> <li>• Oprimarea în relații din partea copilului mai mare față de frații și surorile mai mici;</li> <li>• Lipsa în familie a dreptății față de copii;</li> <li>• Lipsa în familie a controlului față de păstrarea ordinii, disciplinei etc.</li> </ul>
9.	<p>Furtul – tendința de a fura obiecte străine și bani.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visul copilului de a avea obiectul dorit;</li> <li>• Dorința de a face cadouri prietenilor;</li> <li>• Tendința de a întări poziția sa în colectivul semenilor;</li> <li>• Răzbunarea pe părinți din cauza lipsei atenției, dragostei față de ei;</li> <li>• Metodă de afirmare în viață;</li> <li>• Îndeplinirea cerințelor adulților etc.</li> </ul>
10.	<p>Minciuna – deformarea intenționată a adevărului, faptelor, realității.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copiii mint ca să iasă din încurcătură, ca să impresioneze;</li> <li>• Visul de a primi recunoaștere, laude ale calităților sale;</li> <li>• Tendința de a obține dragostea părinților, rudelor, adulților;</li> <li>• Dorința de a demonstra supremația sa asupra cuiva;</li> <li>• Metodă de a obține ceva cu orice preț;</li> <li>• Metodă de a se apăra de neplăceri din partea prietenilor;</li> <li>• Tendința de a evita pedeapsa părinților, pedagogilor, educatorilor, prietenilor;</li> <li>• Disciplina exagerat de severă în familie bazată pe frică;</li> <li>• Adaptarea;</li> <li>• Simularea bolii etc.</li> </ul>
11.	<p>Chiul școlar – refuzul de a merge la școală manifestat prin absența nemotivată de la ore</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lipsa abilităților sociale, a respectului față de regulile școlare;</li> <li>• Probleme cu alți copii;</li> <li>• Probleme cu profesorii;</li> <li>• Dificultăți la învățatură;</li> <li>• Plictiseala;</li> <li>• Probleme medicale (vederea, auzul);</li> <li>• Lupta pentru putere cu părinții;</li> <li>• În familie are loc ponegrirea școlii, profesorilor;</li> </ul>

		• Familii disfuncționale etc.
12.	Întristare – ca reacție la pierderea a ceva sau cuiva, manifestată prin șoc, disperare, neliniște, frică, tristețe, suferință.	• Pierderea unui obiect sau ființe dragi (jucărie, pisică etc.); • Decesul unui părinte sau rude apropiate (bunica, fratele) etc. • Despărțirea de mamă, tată, frate, soră, alți membri de familie;

Cunoașterea cauzelor nu este suficientă pentru a înlătura problema de comportament a copilului. Respectarea și aplicarea următoarelor strategii în educație copiilor dumneavoastră va contribui la diminuarea considerabilă a comportamentelor în cauză.

#### Neascultarea:

- Se va exclude critica frecventă;
- Părintele va înceta de a considera neascultarea copilului un fenomen exclusiv;
- Exprimați-vă regretul în privința comportamentului, acțiunilor, greșelilor;
- Comunicați binevoitor cu copilul, fără reproșuri și ton ridicat;
- Oferiți-i dragoste și atenție.

#### Agresivitatea:

- Învățați copilul să înțeleagă trăirile altora, să aibă compasiune față de alți oameni, să-și schimbe părerea și poziția sa, comparând-o cu cea a altora pentru învingerea egoismului;
- Propuneți copilului însărcinări în care să-și folosească puterea pentru a-i ajuta pe alții;
- Creați în familie o atmosferă calmă, binevoitoare;
- Formulați cerințe în diverse forme, respectând personalitatea copilului;
- Utilizați metode de stimulare și pedeapsă, ținând cont de particularitățile psihofiziologice și de vârstă ale copilului;
- Stăpâniți-vă furia și iritarea la aprecierea faptelor și acțiunilor copilului. Nu-l tiranizați;
- Nu fiți dominatori;
- Arătați-i dragostea, afecțiunea, orice s-ar întâmpla.

#### Încăpățânarea:

- Părintele/învățătorul trebuie să manifeste fermitate și perseverență fără a se supăra sau a se indispuce;
- Nu înjosiți copilul;
- Nu folosiți constrângerile;
- Amânați rezolvarea unei probleme controversate pentru mai târziu;
- Atrageți prietenii copilului la rezolvarea problemei;
- Controlați-vă emoțiile și acțiunile proprii etc.

#### Capriciile sau crizele de nervi:

- Sustrageți atenția copilului de la sursa de capriciu prin cererea să părăsească încăperea sau prin sărut, mângâiere (copil preșcolar). Dacă nu vor, ieșiți Dvs.;
- Comportați-vă calm când copilul devine capricios. Nu cedați niciodată și nu faceți nimic care să creeze impresia copilului că a obținut o victorie. Când spiritele s-au calmat, puneți-i să facă ordine după ei.
- Evitați amenințările, reproșurile, violența, pedepsele fizice;
- Discutați calm cu copilul după ce s-a liniștit;
- Creați în familie/școală o atmosferă favorabilă din punct de vedere psihologic;
- Organizați rațional regimul zilei;
- Manifestați exigență moderată;
- Învățați copilul să accepte refuzul, astfel formând deprinderea de a ține cont de părerea și interesele altora;
- Arătați-i cât de mult îl iubiți.

#### Caracterul închis:

- Consolidati sentimentul de încredere în sine, al copiilor vorbindu-le despre calitățile lor, și încurajați-i să se impună mai mult;
- Manifestați răbdare și tact în comunicarea și relațiile cu copilul;
- Stabiliți relații de prietenie în timpul jocului, muncii sau odihnei;
- Atrageți copilul în diverse activități colective (jocuri, întreceri, concursuri, spectacole);
- Învățați-l cum să devină sociabil, indicându-i mici trucuri;
- Folosiți forța exemplului propriu. Copiii observă tot – așa că oferiți-i ocazia să vadă cum vă manifestați în societate;
- Manifestați tandrețe și dragoste față de copil.

#### Frica:

- Oferiți copilului un suport în situațiile de criză (frică), liniștindu-l, încurajându-l și restabilindu-i echilibrul emoțional;
- Permiteți-i să povestească ce simte și de ce se teme;
- Ajutați-l să înțeleagă corect situațiile critice: catastrofe, accidente etc.,
- Nu exagerați și nu dramatizați situațiile critice din viața copilului;
- Nu criticați copilul pentru insuccesele pe care le are;
- Comunicați permanent cu copilul despre problemele pe care le are, despre relațiile cu colegii și profesorii;
- Manifestați atenție și dragoste față de copil.

#### Furia:

- Păstrați-vă calmul în timpul furiei copilului;
- Exclueți pedeapsa;
- Lăsați-i timp pentru liniștire;
- Sustrageți-i atenția copilului de la sursa furiei etc.

#### Bătăuș:

- Clarificați cauza încăierării;
- Despărțiți copiii în diferite odăi, oferindu-le posibilitatea de a se liniști;
- Interziceți vizionarea televizorului, computerul;
- Dați-i însărcinări casnice în concordanță cu particularitățile de vârstă;
- Stabiliți reguli cu privire la apărarea drepturilor fiecărui copil, nu faceți glume usturătoare pe seama altora;
- Interziceți-i copilului mai mare să necăjească pe cel mic;
- Fiți un mediator corect și nepărtinitor în certurile copiilor.

#### Furtul:

- Nu insultați copilul, evitați judecata publică, pedeapsa fizică;
- Însoțiți copilul la proprietarul obiectului pentru a întoarce obiectul străin;
- Insuflați un puternic simț al binelui și răului, explicând comportamentul față de obiecte străine;
- Învățați-l să aibă preocupări sociale, astfel încât să-i pese de modul în care acțiunile lui îi afectează pe cei din jur;
- Ajutați copilul să-și organizeze timpul liber: frecventarea diverselor cercuri sportive, științifice etc.

#### Minciuna:

- Determinați copilul să aibă încredere în Dvs., indiferent ce ar face. Ajutați-l și învățați-l să găsească soluția optimă la orice problemă în legătură cu care a mințit;
- Observați la timp încercările de minciună și nu permiteți să profite de rezultatele ei;
- Evitați interdicțiile și pedepsele;
- Nu recurgeți la metoda de educație ca înfricoșare;
- Nu reacționați exagerat, evitați amenințările, insultele, țipetele;
- Dați dovadă de atenție, blândețe, bunătate, participare, susținere;

- Nu mințiți la rândul Dvs.  
Chiul școlar:
- Sprijiniți copilul, fără să-i luați parte;
- Găsiți împreună posibile soluții;
- Angajați un meditator care să-l ajute la învățatură;
- Învățați-l să-și facă prieteni, dezvoltându-i abilitățile de comunicare;
- Învățați-l să respecte regulile și normele morale, sociale;
- Manifestați interes față de viața lui școlară; • Consolidați-i imaginea de sine, concentrându-vă asupra punctelor tari ale copilului;
- Aveți încredere în copil, manifestați respect față de el;
- Discutați problema cu profesorul, căutând împreună soluția optimă. Rugați profesorul să organizeze în clasă discuții despre prietenie, înțelegere, probleme cu colegii etc.

#### Întristarea:

- Evitați despărțirea pe timp îndelungat de copiii de vârstă școlară mică sau preșcolară;
- Nu mințiți copilul, oferiți-i informație exactă și concretă despre eveniment în corespundere cu vârsta lui;
- Liniștiți copilul, ajutați-l să se debaraseze de sentimentul de vină;
- Oferiți-i posibilitatea să participe la înmormântare în cazul decesului părintelui sau unei rude;
- Manifestați susținere și dragoste. Astfel, fiecare părinte, după ce a analizat pas cu pas cauzele posibile ale comportamentului nedorit, rolul personal în declanșarea sau menținerea comportamentului dat, aplicând regulat și sistematic strategia corespunzătoare în educația odraslei sale, va putea gestiona orice tulburare în conduita copilului său, savurând din plin bucuria de a fi părinte [5].

Astfel, fiecare părinte, profesor după ce a analizat pas cu pas cauzele posibile ale comportamentului nedorit, rolul personal în declanșarea sau menținerea comportamentului dat, aplicând regulat și sistematic strategia corespunzătoare în educația copilului/elevului, va putea gestiona orice tulburare în conduita copilului, savurând din plin bucuria de a fi părinte/profesor.

Comportamentul reprezintă nu numai modalitatea prin care își face simțită prezența în lume, ci și erezia relației omului cu lumea. Din această perspectivă, comportamentul poate servi nevoilor adaptive ale individului, ținând cont atât de interesele proprii, cât și de cele ale lumii la care se adaptează, situație în care are un caracter echilibrat, progresiv în perioada de dezvoltare, stând la baza procesului de realizare a echipotențialității psihogenetice și de împlinire a personalității sale.

#### **Referințe bibliografice**

1. GHERGUȚ, Alois. Educația incluzivă și pedagogia diversității. Iași: Polirom, 2016. 228p. pp. 213-214. ISBN: 978-973-46-5664-6, pp. 213-214
2. Instrucțiuni privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului din învățământul primar și secundar general Nr. 1090 din 29 decembrie 2016. [on line]. [citat 19.09.2022]. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin\\_instructiune\\_comportament\\_0.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instructiune_comportament_0.pdf)
3. PASTUH-CUBOLTEANU, Vitalie. *Abordarea clinică a deviențelor comportamentale*. In: Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: Inovații, provocări și tendințe în educația modernă. Materialele conferinței internaționale științifico practice a psihologilor. Ediția a IX-a. Chișinău: CDR „Armonie” al DGETS, 2013. 220 p. pp.200-204. ISBN 978-9975-4454-8-1.
4. ȘTEFAN, Mircea. *Lexicon Pedagogic*. București: Aramis Print, 2006. 371 p. ISBN 973-679-303-6
5. ȘTEFANEȚ-BEȘLEAGA, Diana. *Sfaturi pentru părinți*. Modalități de prevenire și învingere a tulburărilor în comportamentul copiilor. [online]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/17172](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/17172).
6. TINTIUC, Tatiana. *Educația incluzivă în clasă*. Ghid pentru profesori. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011. 120 p. ISBN: 978-9975-4168-6-3;

## DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CITIRE LA ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**Valeria CUMPĂȚĂ, studentă**  
**Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**  
**Conducător științific: Veronica RUSOV, asist. univ.**

**Rezumat:** *Articolul dat prezintă cât de important este să dezvoltăm deprinderi de citire la elevii cu CES (Cerințe Educaționale Speciale). În acest articol veți descoperi ce este „dificultatea de învățare” în viziunea diverșilor autori. Articolul descrie clasificarea dificultăților de învățare și manifestările care sunt caracteristice acestei tulburări. Analiza detaliată a bibliografiilor ne-a permis să le oferim profesorilor câteva strategii care pot întări abilitățile de citire la elevii cu CES.*

**Cuvinte-chei:** *abilități de citire, cerințe educaționale speciale, dificultăți de învățare, educație incluzivă.*

### DEVELOPING READING SKILLS IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Summary:** *This article shows how important it is to develop reading skills in students with SEN (Special Educational Needs). In this article you will discover what "learning difficulty" is in the view of various authors. The article describes the classification of learning disabilities and the manifestations that are characteristic of this disorder. The detailed analysis of the bibliographies allowed us to provide teachers with some strategies that can strengthen the reading skills of students with SEN.*

**Key-words:** *learning difficulties, inclusive education, reading skills, special educational requirements.*

Problematika dificultăților de citire este cercetată din diferite perspective: psihologic, pedagogic, logopedic. Cea mai răspândită dificultate de citire este dislexia, care se manifestă din ce în ce tot mai frecvent și necesită o intervenție recuperatorie complexă realizată cu participarea activă și responsabilizarea cadrelor didactice, psihologilor, logopezilor, cadrelor didactice de sprijin și părinților. Doar prin realizarea cercetărilor teoretice va fi posibilă eficientizarea procesului de învățare a elevilor cu dislexie. Pornind de la termenul esențial „învățare” am putea spune că reprezintă, din punct de vedere pedagogic, o activitate proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității preșcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive. [4, p. 244].

Pentru prima dată termenul de „tulburare de învățare” (learning disability) a fost utilizat de către Samuel Kirk, în lucrarea „Educarea copiilor excepționali”: „O dizabilitate de învățare face referire la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în unul sau mai multe procese ale vorbirii, limbajului, citirii, scrierii, aritmeticii sau altor discipline școlare, ce rezultă dintr-un handicap psihologic cauzat de o posibilă disfuncție cerebrală și/sau tulburări emoționale sau comportamentale”. [7, p.245].

Conform lexiconului pedagogic întâlnim termenul „dificultăți școlare”, care reflectă „greutățile pe care le întâmpină unii elevi în asimilarea cunoștințelor.” Aceste deficiențe apar foarte devreme, odată cu însușirea cititului, a scrisului sau a socotitului, ce mai apoi duc la unele manifestări de anxietate, neîncredere în sine, pierderea motivației învățării. Totodată sunt legate și de deficitul dezvoltării intelectuale, de lipsa unor aptitudini, adesea drept simptome ale unor inadaptații școlare sau metodologii didactice ce nu țin cont de individualitatea elevilor. [9, p.90].

O altă definiție ne arată că “dificultatea de învățare este un termen generic ce face referire la un grup eterogen de tulburări ce se manifestă prin dificultăți semnificative în achiziția și utilizarea abilităților de ascultare, vorbire, citire, scriere sau matematică. Aceste tulburări sunt intrinsece individului, datorate unei disfuncții la nivelul sistemului nervos central și pot să se păstreze de-a lungul vieții individului.” [7, p.246]. Cu alte cuvinte, tulburările de învățare reprezintă niște abateri de la traseul normal al dezvoltării fizice și psihice ce dezorientează persoana să interacționeze eficient cu mediul înconjurător.

În anii '90, în urma unor conturări mai precise a sferei tulburărilor de învățare în Statele Unite, legea ia în considerare patru indicii diagnostice de bază atunci când se referă la tulburări de învățare:

- „prezența unei tulburări a unuia sau a mai multor procese psihice de bază (percepție auditivă și vizuală, memorie, limbaj oral, gândire);
- existența unor dificultăți de învățare, mai ales în ceea ce privește exprimarea și înțelegerea limbajului verbal (manifestări în vorbire și în activitatea de scris-citit) ori a celui matematic (constatate în calcul și în rezolvarea de probleme);
- lipsa unei legături cauzate între tulburările de învățare și alte deficiențe (senzoriale, mintale, motorii, emoționale ori te de tip economic, cultural, de mediu);
- manifestarea unei diferențe semnificative între potențialul de învățare aparent al elevului și nivelul scăzut al achizițiilor sale.” [1, p.92].

Prin urmare, profesorul va avea rol de a stabili exact tipul și gradul de tulburare, căci uneori se pot aplica măsuri greșite și fără rezultat, în urma formulărilor și diagnosticilor greșite.

Robert J. Gregory evidențiază caracteristicile esențiale ale tulburărilor de învățare în felul următor:

- „existența unei discrepanțe între aptitudinea generală de a învăța și cea specifică unui anumit domeniu;
- excluderea cauzelor primare datorate altor handicapuri specifice (senzoriale, mintale, afective, socio-culturale), fără a ignora posibilitatea prezenței acestora ca deficiențe asociate;
- admiterea caracterului eterogen al tulburărilor de învățare, cu extrem de multe tipuri și subtipuri;
- precizarea caracterului evolutiv al acestora, cu debut în copilăria timpurie și remanență la vârsta adultă;
- prezența unor dificultăți afective și sociale consecutive, cu repercusiuni atât asupra relațiilor interpersonale ale subiecților, cât și asupra personalității lor.” [1, p.94].

Dislexia și disgrafia constituie tulburări parțiale ale citit-scrisului, ce își pun o amprentă pe dezvoltarea psihică a copilului și mai cu seamă pe rezultatele sale la învățământ. Însușirea citit-scrisului, presupune, din partea copilului, o participare intenționată, voită, afectivă și conștientă. [6, p. 76].

Etimologic, cuvântul provine din limba greacă și se compune din: dys (deficient) și lexis (cuvânt). Într-o definiție generală, dislexia este un tip de dificultate de învățare, cu substrat neurologic, care se referă la limbajul scris – citit și pronunțarea literelor/cuvintelor scrise: copilul întâmpină obstacole în decodarea literelor în cuvânt (analiza și sinteza cuvântului), în pronunțarea lor și în citirea corectă și fluentă. [5, p. 74].

Se întâlnesc și forme mai grave ale dereglărilor citit-scris manifestate sub forma alexiei și agrafiei, care exprimă imposibilitatea de a produce actul lexo-grafic. Acestea pot să apară mai rar la copii și nu sunt caracteristice persoanelor cu intelect normal.

Dislexia și disgrafia se manifestă la școlari drept o incapacitate paradoxală de a învăța citirea și scrierea în mod corect. De aceea des apar confuzii între fenomenele acustice, litere și grafeme, inversiuni, adăugiri și omisiuni de litere, adăugiri de cuvinte și de propoziții, tulburări ale lizibilității, ale naturii semantice. Odată ce propriul scris și chiar cele citite nu sunt înțelese, redarea acestora devine lacunară, uneori conținând și elemente ce nu figurează în textul parcurs. [6, p. 76].

Ștefan Marin definește conceptul de dislexie drept „incapacitate mai mult sau mai puțin accentuată a școlarului de a învăța cititul, uneori fără legătura directă cu nivelul dezvoltării mentale. Adesea, este cauzată de tulburări ale percepției vizuale sau auditive”. De aceea deseori este asociată cu disgrafia, una din cauzele rămânerii în urmă la învățătură. [9, p. 93].

În urma efectuării unor cercetări s-au identificat cele mai specifice forme de dislexo-disgrafia:

1. „Dislexo-disgrafia specifică (propriu-zisă) – caracterizată printr-o incapacitate în învățarea și formarea abilităților de a citi și scrie, dificultăți în activitățile de dictare și compunere. Copiii nu pot realiza legăturile firești dintre sunetele ce le aud și grafemele reprezentate în text;

2. Dislexo-disgrafia de evoluție - caracteristică prin faptul că subiecții nu pot realiza progrese constante și semnificative, deși depun efort voluntar corespunzător. Apar dificultăți de înțelegere a simbolurilor grafice, literelor, cuvintelor sau textului citit / scris;
3. Dislexo-disgrafia pură (consecutivă) – formă mai gravă care se apropie de tulburările totale ale citit-scrisului (alexie-agrafie), ce apar odată cu alte tulburări, precum este afazia, alalia, hipoacuzia, debilitatea mintală. Dificultățile de citit-scris sunt cel mai accentuat;
4. Dislexo-disgrafia motrică – cel mai des întâlnită la copiii cu tulburări de motricitate sau psihomotricitate, care de obicei se observă mai mult în scris, prin dificultăți de a realiza grafeme cuvinte și propoziții. Scrisul aici devine tensionat, neglijent, neordonat, inegal și ilizibil;
5. Dislexo-disgrafia liniară – asemănătoare cu dislexo-disgrafia spațială, însă subiecții manifestă incapacitatea de a urmări fiecare rând pe spațiul paginii de citit și sărirea de la unul la altul, pe când în scris, chiar și cu foaie liniată se sar unele spații sau se lasă libere alte rânduri.” [6, pp. 77-78].

În experimentele E. Verza s-a remarcat că școlarii cu asemenea dificultăți sunt grupați astfel: „cei care nu-și dau seama de deficiență nici la ei și nici la alții; cei care sesizează deficiența la alții, dar nu și la ei; cei care își dau seama de deficiența respectivă, dar sunt incapabili de a o înlătura; cei care manifestă sensibilitate la deficiență și fac progrese evidente în corectare”. [6, p. 78].

O altă literatură de specialitate evidențiază caracteristicile care apar din cauza interrelației dintre auz/audiție și vorbire:

- a. „Dificultatea învățării alfabetului și a relației dintre literă și sunet;
- b. Probleme în identificare a cuvintelor ori în găsirea denumirilor;
- c. Dificultăți în identificarea cuvintelor cu rimă, de a găsi cuvinte care rimează;
- d. Probleme în numărarea silabelor în cuvinte (conștientizare fonologică);
- e. Probleme în a auzi și a lucra cu sunetele în cuvinte (conștientizarea fonemică);
- f. Probleme în a distinge diferitele sunete în interiorul cuvintelor (discriminare auditivă);
- g. Dificultate în a asocia cuvintele cu semnificația lor;
- h. Confuzie între diferitele combinații de cuvinte;
- i. Confuzii între cuvintele ce exprimă relații spațiale sau temporale (de exemplu, prepozițiile).” [5, p. 77].

Conform unor examinări, această dificultate de învățare, în mod pronunțat citit-scrisul, se prezintă astfel:

- „Citatul și scrisul (reprezentarea corectă a sunetelor prin litere) sunt la un nivel sub medie, deși persoana este inteligentă și adaptată;
- Dificultățile în citit-scris au un impact negativ asupra performanțelor școlare;
- Răspunsurile la diferitele sarcini ce includ comunicarea orală pot fi foarte bune, dar la aceleași sarcini, răspunsurile în scris sunt mult mai slabe;
- Poate să aibă mai mult succes în învățare prin manipulare concretă, experimentare, demonstrație, sprijin vizual;
- Poate prezenta aptitudini în multe alte domenii, artistice, practice ori aparținând științelor exacte;
- Îi este dificil să-și mențină atenția concentrată în timpul lecției; pare visătoare, cu gândul în altă parte.”[5, p. 76].

Deseori persoana este considerată ca fiind imatură și neatentă; acuzată că este leneșă, nu încearcă mai mult și că are probleme de comportament. Aceste învinovățiri îl fac pe dislexic să se simtă cu adevărat o persoană cu retard, cu deficiențe, incapabil să facă față vieții școlare ori celei socioprofesionale. De fapt, copilul se exprimă greoi, caută cuvintele, are un vocabula sărac și deseori inexact, nu cunoaște suficient sensurile. Deseori întâlnește dificultăți în a asocia imaginile cu denumirea obiectului.

Prin urmare, trebuie de atras atenție la felul cum vorbesc și reproduc sunetele copiii. Întârzierile în vorbire pot fi primul semn de avertizare al unei posibile dislexii; în timp este posibil să se ivească o bâlbâială timpurie, ori o vorbire rapidă și confuză. Dislexicii inversează între ele silabele cuvintelor



poli-silabice (de exemplu "aminal" în loc de "animal"), dar pot și să modifice aceste silabe. Totodată, pot fi dificultăți în exprimarea prin propoziții complete. Printre sunetele complicate, cercetările au demonstrat că cel mai des se întâlnesc cu silabele *r, l, m, n*, pe care le înlocuiesc sau nu, cu alte sunete. Aceste dificultăți rămân nerezolvate până târziu, în mare parte spre finalul ciclului primar.

Din punct de vedere pedagogic, tulburările de învățare necesită un plan de intervenție pentru a corecta din timp dereglările ce apar la copii. Un cadru didactic trebuie să țină cont de gama de dificultăți prezente la nivelul întregii personalități, care depășesc coeficientul de normalitate. Astfel, beneficiind de oportunitatea unui specialist, profesorul este dator:

- „să definească cât mai exact trebuințele educaționale ale elevului;
- să precizeze obiectivele-cadru ale învățării și să le operaționalizeze pentru fiecare caz în parte;
- să evalueze aptitudinile și capacitățile elevului în raport cu obiectivele propuse;
- să își asigure baza materială necesară desfășurării lecției;
- să își adapteze metodele la necesitățile elevului cu tulburări de învățare;
- să aibă prevăzute modalitățile alternative de predare dacă cele alese inițial nu-și dovedesc eficacitatea;
- să conceapă sarcinile școlare într-un cadru flexibil, astfel încât evaluările de etapă să funcționeze ca adevărate bucle de aferență inversă (feed-back);
- să gândească evaluarea școlară în termeni formativi, nu normativi (simpla notare).”[1, p. 103].

Copiii cu dificultăți de învățare întâmpină frecvent greutăți în procesul de învățare a citit-scrisului, care țin de mai multe componente, cum ar fi: nivelul de dezvoltare a auzului fonematic; înțelegerea și discriminarea mesajului; dezvoltarea motricității fine, a celei oculo-motorii, a funcțiilor de analiză și sinteză, de orientare spațio-temporală. Din aceste considerente, copiii au nevoie de sprijin din partea cadrelor didactice, dar și a specialiștilor (psihopedagogi speciali, logopezi). [3, p. 9]

Cu toate acestea, pe lângă „hopurile” oficiale, copilul se confruntă cu piedici care pot fi îndepărtate prin bunăvoință, curiozitate și cunoaștere științifică, dar și prin flexibilitate a atitudinii.

Pentru a efectua o învățare eficientă se vor însuși un set de deprinderi cu copiii precum:

- *determinarea cerințelor* – analizăm modul în care elevul se descurcă cu sarcina pe care o are de executat, depistăm maniera de lucru, iar din greșelile comise observăm tipul de carențe, extinderea și profunzimea lor.
- *stabilirea obiectivelor* – se listează cerințele în ordinea complexității lor și a dificultăților pentru remediere, unde se precizează și perioada de timp în care se prevede realizarea fiecărui obiectiv în parte.
- *determinarea unităților de măsură* - norma de îndeplinire și randamentul activităților fixate prin raportare la un etalon de performanță specific vârstei. Progresul copiilor cu tulburări de învățare poate fi măsurat în comparație cu rezultatele copiilor, de aceeași vârstă, ce nu manifestă tulburări de învățare.
- *tabelul progresului zilnic* - folosit pentru a ritmiciza elementele achiziționate și a vizualiza progresul educativ.”[1, p. 104].

Drept metodă eficientă ar fi *lucrul în grup*, care va valorifica valențele interactive ale grupului școlar, util cel mai des pentru copiii mai mari. Cele mai importante reguli legate de lucrul în grup, pentru ca el să fie o modalitate eficientă de rezolvare a dificultăților de învățare sunt: *fiecare elev, indiferent de problemele pe care le are în învățare trebuie să aibă asigurată participarea, cenzura ideilor și opiniilor să fie cât mai redusă, să nu existe grupuri fixe ci o combinatorică a elevilor în așa fel încât ei să colaboreze și să inter-relaționeze variat.* [3, p. 9]

Se pot utiliza diverse tipuri de grupuri, în dependență de gradul de complexitate și maturitatea relațiilor interpersonale:

- a. *grup de opinii* – tema expusă este supusă explorării libere, netensionate, cadrul didactic ajută doar la clarificarea necunoscutelor, fluidizarea exprimării și sistematizarea opiniilor;

- b. *grup de discuții libere* – nu sunt constrânși în exprimarea punctelor, însă totuși trebuie să existe reguli cu privire la luarea de cuvânt, ascultarea atentă a locutorului, formularea propriei opinii, reevaluarea ei critică în lumina celorlate opinii, varierea perspectivei etc.;
- c. *grup de dezbateri* – lucru în echipă ce permite abordarea unitară a problemelor. Se numește un conducător al grupului, iar alt elev preia sarcina evaluării participării la discuții a colegilor, rezumând și concluziile dezbaterilor. Cadrul didactic va coordona activitatea grupului;
- d. *grup de cercetare* – elevii lucrează sub forma unei echipe, împărțit pe zile sau săptămâni, pentru a realiza un proiect. Cadrul didactic va superviza activitatea;
- e. *grup de simulare a situațiilor de viață* – implică „jocul de rol” și permite elevilor să-și exerseze deprinderile sociale în mediul securizat al clasei. Totodată se studiază prestațiile colegilor, reușitele sau erorile acestora. O modalitate de experimentare controlată la nivelul atitudinilor, comportamentelor și interacțiunilor umane;
- f. *grup pentru stabilirea sistemului de valori* – elevii stabilesc ierarhii valorice, schimb opinii despre valorile personale și învață să le respecte pe valorile celui de alături. [1, p. 105].

Nu este exclus și *utilizarea calculatorului*, ce poate servi scurtării timpului necesar însușirii cunoștințelor și deprinderilor planificate, dar mai puțin atunci când deturneză elevul de la scopul principal al lecției, fiindcă programele specializate pot face sarcina didactică mult mai individualizată și mai interactivă.

Accesul la scris-citit poate fi uneori împiedicat de o *insuficientă stabilitate emotivă*, idee susținută de Julian de Ajuriaguerra, care afirma că „orice dificultate de scris-citit, dar mai ales perioada de adaptare la școală, poate reprezenta terenul conflictelor emotive și de manifestare a fanteziilor negative”.

Familia joacă un rol important în astfel de situații, fiind drept suport pentru copii, mediator și tampon al manifestărilor emotive. În cazul unui eșec școlar sau mai rău, în caz de abandon școlar, copilul riscă la sfârșitul clasei I să manifeste dificultăți de învățare sau să fie diagnosticat în clasa a III-a dislexo-grafic. [2, p. 164].

În condițiile utilizării adecvate, se dovedesc a fi eficiente în asistența copiilor cu CES *strategiile cooperative, strategiile tutoriale, strategiile de asistență poli/multisenzorială*.

*Învățarea prin cooperare* este abordată drept strategie didactică ce încurajează elevii să lucreze împreună pentru a îndeplini un scop comun și a determina o serie de rezultate pozitive pentru copii, printre care dezvoltarea competențelor sociale și modificarea relațiilor dintre copii. Această strategie are patru componente principale:

1. *interdependență*, unde toți membrii grupului depun efort să realizeze un scop comun și se ajută reciproc;
2. *responsabilitatea individuală pentru rezultatul comun* - fiecare membru al grupului este responsabil pentru asimilarea materialului educațional și de la succesul obținut depinde succesul întregii echipe;
3. *colaborare* - elevii discută, rezolvă probleme și interacționează între ei;
4. *evaluare* - membrii grupului analizează și evaluează munca în comun, dacă este necesar, fac ajustări.

*Strategiile tutoriale* permit profesorului să organizeze într-un mod cât mai eficient activitățile de învățare ale unui elev cu CES. Tutoriatul pentru un copil cu nevoi speciale (sau grupul în care un astfel de copil învață) este o resursă care-i oferă posibilitatea de a se ridica la un nivel educațional și social mult mai înalt decât fără el. Un tutore este un specialist care ajută la eficientizarea procesului educațional într-o organizație educațională incluzivă.

*Strategiile de asistență poli/multisenzorială* sunt asociate cu faptul că fiecare elev are propriul său stil unic de cunoaștere, propriile sale trăsături cognitive, care afectează direct asimilarea materiei. În funcție de canalul de percepție „conducător/dominant”, copiii pot fi împărțiți în audiali, vizuali și kinestezici. La selectarea materialelor educaționale pentru o lecție, este necesar să se țină cont de particularitățile percepției copiilor bazate pe memorarea auditivă, vizuală și kinestezică. Practica educațională demonstrează că toți copiii, cu sau fără CES, învață mult mai ușor, dacă în predare sunt

folosite metode compatibile cu particularitățile personale de dezvoltare ale simțurilor lor, asociate și stilurilor de învățare [8, p. 4].

Dezvoltarea abilităților de citire la elevii cu cerințe educaționale speciale implică adoptarea unui set de strategii și intervenții adaptate nevoilor și capacităților lor individuale: Evaluare individuală va ajuta să înțelegeți nivelul actual de performanță și să identificați nevoile specifice ale fiecărui elev. Utilizarea metodelor și materialelor vizuale poate facilita înțelegerea și procesarea informațiilor. Folosiți imagini, diagrame, grafice și alte elemente vizuale pentru a sprijini citirea și înțelegerea textului. Adaptarea textului poate implica reducerea lungimii sau a dificultății acestuia, utilizarea unui font mai mare, a spațiilor între cuvinte sau a altor elemente de formatare care facilitează citirea. De asemenea, puteți furniza texte alternative, cum ar fi versiuni audio sau texte traduse în limbajul semnelor, în funcție de nevoile specifice ale elevului. Încurajați citirea în grup sau în parteneriat pentru a stimula interacțiunea și colaborarea între elevi. Aceasta poate spori motivația și poate crea un mediu de învățare cooperativă. Nu uitați să recunoașteți progresul și eforturile depuse de elevi. Oferiți feedback pozitiv și încurajați-i să-și dezvolte abilitățile de citire într-un ritm adecvat nevoilor lor individuale.

Este important să subliniem că aceste sugestii sunt generale și că fiecare elev cu cerințe educaționale speciale poate avea nevoi și strategii specifice. Colaborarea cu specialiști în educație specială și consultarea resurselor disponibile pot fi de ajutor pentru a dezvolta planuri individualizate eficiente. Generalizând ideile anterioare, am putea spune că copiii dislexici nu au un nivel mai scăzut de inteligență sau învață mai greu, ci doar competența de a citi este slab dezvoltată. Majoritatea acestora pot avea o inteligență chiar peste medie, doar că întâlnesc dificultăți de citire rapidă sau fluentă. Utilizând diverse mijloace educaționale vom crește capacitatea de a citi la elevii cu CES din clasele primare.

#### **Referințe bibliografice:**

1. BUICĂ, B., Cristian. *Bazele defectologiei*. București: Aramis Print, 2004. p. 416. ISBN 973-679-161-0
2. BURLEA, Georgeta. *Tulburările limbajului scris-citit*. Iași : Polirom, 2007. 262 p. ISBN 973-46-0453-8
3. COJOCARU, V., GALBEN, S., et al.. *Individualizarea procesului de învățare a citit-scrisului la copiii cu cerințe educaționale speciale*. Chișinău: Prut Internațional, 2018. 200 p. ISBN 978-9975-54-396-5
4. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998. 479 p.. ISBN 973-30-5130-6
5. DUMITRANA, Magdalena. Dislexia—punct de pornire pentru o reformare a predării scris-cititului. In: *Univers Pedagogic*. Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, 2011, nr. 2, pp. 74-80. ISSN 1811-5470
6. RACU, A., VERZA, F. E., DANIL, A. *Psihopedagogia corecțională: Suport didactic pentru coord. Educației inclusive*. Chișinău: Inst. de Formare Continuă, 2011. 254 p. ISBN 978-9975-9872-8-8
7. ROȘAN, Adrian. *Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 2015. 276 p. ISBN 978-973-46-4963-1
8. STRATAN, Valentina; PLĂMĂDEALĂ, Victoria. *Eventuale strategii de educație a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general*. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*. Ediția 6, 3 decembrie 2021, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2021, pp. 227-232. ISBN 978-9975-161-01-5
9. ȘTEFAN, Mircea. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006. p. 383. ISBN 973-679-303-6

**Maria MUNTEANU, studentă**  
**Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo din Bălți”**  
**Conducător științific: Veronica RUSOV, asist. univ.**

**Rezumat:** Acest articol atrage atenția la educația copiilor cu unele deficiențe fizice care vizează dezvoltarea abilităților fizice și psihice ale acestora care să-i apropie cât mai mult de copiii cu dezvoltare tipică, mai pune în evidență și tehnicile pentru formarea abilităților de citit-scris.

**Cuvinte cheie:** Deficiențe, fizice, disfuncție, dezvoltare, tulburare, tehnică, abilitate.

### LEARNING STRATEGIES FOR WRITING IN STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITIES

**Summary:** This article draws attention to the education of children with some physical deficiencies aimed at developing their physical and mental abilities to bring them as close as possible to children with typical development, it also highlights the techniques for training reading-writing skills.

**Key-words:** Deficiencies, physical, dysfunction, development, disorder, technique, ability.

Problematika scrisului la elevii cu deficiențe fizice prezintă un interes sporit pentru învățători, cadre didactice de sprijin, logopezi. În practica educațională există necesitatea stabilirii condițiilor psihopedagogice de depășire a barierelor, care afectează negativ procesul învățării scrisului. Orice tip de cercetare științifică contribuie la asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii.

A. Gherguț consideră că deficiențe fizice reprezintă „categoria tulburărilor care afectează în special componentele motorice ale persoanei, având o serie de consecințe în planul imaginii de sine și în modalitățile de relaționare cu factorii cu alte persoane” [1, p. 163].

A. Gherguț afirmă că „deficiențele neuromotorii sunt determinate în principal de afectarea structurilor și funcțiilor neuronale, de la nivel central sau periferic, răspunzătoare de funcționarea mecanismului neuromuscular. Consecința directă a deficiențelor neuromotorii constă în perturbarea controlului funcționării fibrelor musculare datorată disfuncțiilor în transmiterea impulsurilor nervoase către efectorii din sistemul muscular” [1, p. 163].

A. Gherguț crede că deficiențele fizice sunt determinate „în principal de calitatea proceselor psihice care influențează controlul și funcționarea mecanismului neuromuscular” [1, p. 163].

Clasificarea deficiențelor fizice este făcută în special prin raportare la factorii etiologici. Din această perspectivă putem identifica următoarele categorii majore de tulburări:

1. Tulburări genetice și congenitale
2. Tulburări ale procesului de creștere
3. Deficiențe osteoarticulare și musculare
4. Deficiențe preponderent neurologice [1, p. 163].

Dezvoltarea psihomotricității la copil prezintă o serie de caracteristici care merită să fie cunoscute pentru că ele stau la baza evaluării nivelului și calității dezvoltării de la un moment dat. Succint aceste caracteristici sunt următoarele:

- Dezvoltarea psihomotricității înregistrează salturi calitative, pe baza unor acumulări cantitative;
- Formele noi de comportament sunt întotdeauna superioare celor precedente.
- Noile calități nu le desființează pe cele anterioare, ci le includ prin restructurări succesive.
- Dezvoltarea psihomotricității se produce stadial, în etape distincte, cu caracteristici proprii fiecărei vârste.
- Transformările din domeniul psihomotricității sunt continue și imperceptibile la intervale mici de timp.
- De multe ori dezvoltarea psihomotrică este asincronă la nivelul diferitelor procese și însușiri, unele având ritmuri proprii de dezvoltare la diverse etape de vârstă [1, p. 167].

Certătorul Verza susține faptul că „categoria deficiențelor fizice/locomotorii include o gama foarte diversă de afecțiuni morfologice și funcționale, multe dintre ele fiind efecte ale unor maladii ereditare ce conduc la malformații congenitale, respective consecințe de tip sechelar ale unor boli, traumatisme, expuneri la factori teratogeni (chimici, radioactivi etc.) în perioada fetală. Prin urmare, acestea se constituie ca invalidități corporale ce slăbesc puterea și mobilitatea organismului prin modificări patologice exterioare sau interioare, localizate la nivelul întregului corp ori numai la nivelul unor segmente ale sale. Categoria respectivă cuprinde atât infirmii cu probleme locomotorii (tulburări de mișcare, ce au o proveniență centrală sau periferică) , cât și pe cei care suferă de unele boli permanente (boli respiratorii, cardiopatii, diabet etc.) ce influențează negativ capacitatea fizică” [2, p. 107]

Subdiviziunea deficiențelor morfologice globale ia în considerare aspecte generale precum

- *deficiențe de maturaj somato-staturală*: nanism, gigantism, acromegalie, acromicrie, hipoplazie;
- *deficiențe de nutriție*: distrofii; debilitate fizică generală, mergând uneori până la cașexie; obezitate;
- *deficiențe posturale sau de atitudine*, determinate de hipotonie musculară ce conduce la flascăte; hipertonie musculară ce duce la rigiditate și spasticitate; asimetrii scheletale și articulare;
- *deficiențe tegumentare*: tegumente cianotice, eritematoase, eczematoase, descuamante;
- *deficiențe osoase*: demineralizări, decalcifieri, deformări, fracturări, secționări traumatice sau chirurgicale;
- *deficiențe articulare*: deformări traumatice sau, mobilitate redusă patologică distrugerii discurilor articulare, artralgiilor, artrozei, sinovitei sau, dimpotrivă, mobilitate exagerată distrugerii ligamentelor, capsei articulare, epifizelor osoase;
- *deficiențe musculare*: structurale (distrofii, artrofii musculare) și funcționale (distrofii, miotonii).

*Deficiențele morfologice parțiale:*

- *deficiențe ale capului, feței și gâtului*: micro și macrocefalii, hidrocefalie, asimetrii faciale, malformații orbitale, nazale, mandibulare, maxilodentale, bucale; pareze faciale, hipertelorism, gușe endemică, torticolis;
- *deficiențe ale trunchiului*: malformații, deformări, asimetrii toracice, vertebrale, scapulare, sacrocoxale; anomalii abdominale – eventrațiile, herniile;
- *deficiențe ale membrilor superioare*: malformații, deformări, amputări, inegalități în lungime și grosime, disfuncționalități ale prostetei, supinației, abducției; poziționări vicioase ale brațelor; sindactilie (“degete de rață”), hipocratism digital (degete boante, îngroșate caracteristice sindromului Down);
- *deficiențe ale membrilor inferioare*: malformații, deformări, asimetrii, contracturi și poziții vicioase de tip sechelar (după poliomielită), curburi anormale.

Categoria Deficiențelor funcționale include :

- *deficiențe ale aparatului neuromuscular*-diverse forme și grade de paralizii, diverse forme de mișcări anormale (mișcări coreice, atetozice, ataxice), de tip psihomotor, locomotor, vestibular
- *deficiențe și tulburări ale aparatelor anatomo-fiziologice și ale funcțiilor vitale*: afecțiuni ale aparatului cardiovascular, respirator, renal, digestive. [2, p. 107].

T.Tintiuc menționează că „unii elevi cu dizabilități fizice, cu probleme neurologice sau care au dobândit afecțiuni ale creierului pot avea dificultăți ce pot fi percepute. Aceste persoane s-ar putea să aibă experiența unor bariere în procesul de învățare, legate de percepția negativă a dizabilității lor și de sub-așteptări. De asemenea, s-ar putea să se fi omise stadii vitale din procesul de învățământ pe perioada școlarizării” [3, p.98].

T. Tintiuc consideră că „ dizabilitatea fizică reprezintă o tulburare ortopedică gravă ce afectează substanțial performanța educațională a copilului. Acest termen include tulburarea cauzată de o anomalie congenitală (picior deformat, lipsa unui membru), tulburări cauzate de o boală (poliomielită), cât și tulburări provocate de alte cauze (paralizie cerebrală, amputație, fractură, arsuri

ce cauzează formarea contracturilor). Gama acestei problematice este diversă, extinsă și adesea controversată” [3, p.98].

- Deficiența fizică este o stare ce reprezintă un anumit grad de incapacitate a sistemului scheletic și a celui neuromuscular.
- Dizabilitatea fizică poate să nu afecteze capacitățile intelectuale ale elevului. Dacă sunt afectate doar funcțiile fizice, problemele pot fi compensate.
- Un elev cu dizabilitate fizică trebuie tratat ca o parte integrantă a clasei, nu doar ca o persoană cu care restul elevilor se află în aceeași cameră.
- Elevii cu deficiență fizică sunt supuși mai des tachinărilor și abuzurilor fizice decât alți copii. [3, p.98].

T. Tintuc remarcă un șir de sugetii învățătorilor pentru lucrul cu un elev cu dizabilități fizice:

- „Dacă un elev cu deficiență fizică a devenit unul din elevii școlii de cultură generală, învățătorul va discuta cu clasa despre noul elev.
- Dacă doresc, asistența medicală a școlii, părinții elevului și elevul pot participa la aceste discuții.
- Elevii sunt încurajați să adreseze întrebări. Răspundeți la ele sincer și clar.
- Înainte ca elevul să intre în clasă, informați ceilalți elevi despre faptul că elevul cu deficiență fizică este un coleg, de care fiecare este responsabil.
- Dacă este cazul, delegați mai multor elevi responsabilități ce țin de grija față de elevul respectiv, cum ar fi: împingerea scaunului cu roțile, aducerea prânzului, ajutorul în ce privește cărțile sau hainele. Alternați acești asistenți astfel, încât fiecare elev al clasei să aibă posibilitatea să participe” [3, p.98].

T. Tintuc consideră că „exista unele dificultăți specifice la acești elevi, care particularizează activitatea cadrului didactic sau, după caz, pe cea a logopedului:

- dificultăți în înțelegerea limbajului, cauzate în primul rând, de unele tulburări sau deficiențe senzoriale, asociate mai mult sau mai puțin deficienței fizice;
- probleme de înțelegere a limbajului, cauzate de dificultățile perceptivă; o cale de instruire compensatorie în aceste situații este utilizarea de către copilul respectiv a propriilor sale semne, gesturi și simboluri;
- dificultăți în formarea abilităților verbo-motorii, care, la rândul lor, pot fi generate de deficiențe organice, fiziologice sau psihice” [3, p.99]

Sunt cunoscute o varietate de metode și procedee practice de exersare a vorbirii și limbajului în general, dar și unele cu relevanță particulară pentru compensarea unor dificultăți la copiii cu dizabilități fizice: mișcări voluntare și generarea sunetelor; exersarea abilităților motorii necesare vorbirii; imitarea mișcărilor gurii profesorului etc. Uneori, este necesar să se utilizeze planșe (panouri) pentru comunicare (de exemplu, cu imagini sau simboluri) pentru ca profesorul și colegii să înțeleagă ce vrea să spună acel copil. În metodologia învățării citirii există o tendință, relativ recentă, de a se utiliza combinat cele 2 metode de baza - cea sintetică și cea analitică. La învățarea scrierii trebuie să se țină seama de limitările de funcționare: în coordonarea mană-ochi, în funcționarea perceptiv-motorie, în stabilirea dominantei mâinii etc. Datorita mobilității reduse, copiii cu deficiență fizică au ocazii mai puține de a acumula experiența necesară învățării școlare. Cum poate fi suplinită lipsa acestor experiențe? Sarcina pedagogică inițială este de a identifica exact experiențele care lipsesc, pentru a putea construi eficient situațiile de învățare. Este foarte importantă disponibilitatea resurselor suplimentare din cadrul școlii sau al comunității” [3, p.99]

Ș. Mircea a difenit „ deficiența ca niște consecințe ale unei infirmații sau ale unei dezvoltări prost orientate, care se manifestă prin anumite disfuncții și incapacități, totale sau parțiale (auditivă, vizuală, psihomotorie, mentală, de vorbire, de comportament” [4, p.85].

Cele mai cunoscute tehnici pentru formarea abilităților de citit-scris sunt:

- Scrierea pe nisip (pe făină, crema de ras sau alte asemenea materii), care permite copiilor să utilizeze văzul, atingerea și sunetul pentru a conecta litere/sunete, este foarte ușor de realizat,

este stimulativă și distractivă în același timp și poate fi aplicată pentru remedierea celor mai severe deficiențe de scris.

- Scrierea în aer, care este denumită și "scrierea pe cer", această tehnică este, de asemenea, foarte ușor de realizat. Constă în conturarea în aer, cu două degete, a literelor. Are loc dezvoltarea așa-numitei "memorii musculare". Tehnica implică văzul, simțul tactil; poate fi combinată cu rostirea sunetelor corespunzătoare literelor conturate.
- Construirea cuvintelor, care este o tehnică foarte simplă, constând în alcătuirea cuvintelor din litere separate (magnetice sau de alt fel). Literele pot fi diferențiate după culori. De ex., vocale roșii și consoane albastre. În procesul construirii cuvintelor, copiii pot rosti sunetele corespunzătoare.
- Scrierea cu litere decupate. Copiii fac conturul literei cu degetele și pronunță sunetul cu voce tare. Ajută copiii să își cultive memoria tactilă a literelor și sunetelor. Din mai multe astfel de litere pot fi constituite cuvinte, sintagme, propoziții scurte etc.
- Urmărește și fă labirinturi. Una dintre cele mai simple tehnici de dezvoltare a competenței de scris (prin dezvoltarea motoricii fine, capacității de urmărire a conturului etc.). Labirintul trebuie să aibă două puncte de bază care să orienteze copilul în conturare: "start" și "finiș".

Elevii cu dificultăți fizice pot avea nevoi speciale în ceea ce privește învățarea scrisului, deoarece pot avea dificultăți în a utiliza instrumente de scris tradiționale sau pot avea probleme cu motricitatea fină. Pentru a-i sprijini în dezvoltarea abilităților de scriere, pot fi folosite următoarele strategii:

- Adaptarea instrumentelor de scris. De exemplu, pot fi utilizate stilouri sau creioane cu prindere ergonomică, stilouri cu mâner mare sau chiar dispozitive speciale de prindere pentru a ușura utilizarea instrumentelor de scris.
- Abordare multi-senzorială: Folosirea unei abordări multi-senzoriale în învățarea scrisului poate fi benefică pentru elevii cu dificultăți fizice. Aceasta implică combinarea scrierii cu alte activități, cum ar fi desenul, utilizarea modelelor tactile sau a jocurilor care implică mișcarea mâinilor. Această abordare poate ajuta la dezvoltarea motricității fine și poate face procesul de învățare mai plăcut și mai interactiv.
- Exerciții de dezvoltare a motricității fine, care pot include activități precum utilizarea plastilinei pentru a modela litere, folosirea unor jocuri de puzzle sau exerciții de prindere și manipulare a obiectelor mici.
- Individualizarea și adaptarea instruirii: Este important să se țină cont de nevoile individuale ale fiecărui elev cu dificultăți fizice în procesul de învățare a scrisului. Adaptarea activităților și a materialelor pentru a se potrivi cu abilitățile și capacitățile elevului poate facilita progresul său. Profesorii pot colabora cu specialiști în educație specială pentru a dezvolta strategii și planuri personalizate de învățare.

Educația copiilor cu unele deficiențe fizice vizează dezvoltarea abilităților fizice și psihice ale acestora care să-i apropie cât mai mult de copiii cu dezvoltare tipică. În orice societate au existat, există și, din păcate, vor exista întotdeauna persoane cu deficiențe fizice. Mai mult decât atât, statisticile nu sunt deloc îmbucurătoare - numărul acestor persoane este în continuă ascensiune în Republica Moldova, ca și în lumea întreagă. Problematika abaterilor în dezvoltarea individuală a copilului trebuie privită în mod complex- medical, educațional, psihologic, profesional și social. Societatea umană trebuie să învețe a conviețui cu aceste persoane, a le respecta drepturile și a le crea condiții pentru valorificarea plină a potențialului cu care i-a înzestrat natura sau pe care l-au dobândit în procesul instruirii/educației.

#### **Referințe bibliografice:**

1. GHERGUȚ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Polirom, 2005. 373 p. ISBN: 973-681-887-X;
2. BUICĂ, Cristian B. *Bazele defectologiei*. București: Aramis Print, 2004. 415 p. ISBN: 973-679-161-0;

3. TINTIUC, *Educația incluzivă în clasă*. Chișinău: Institutul de formare continuă, 2001. 120.p. ISBN 978-9975-4168-6-3;
4. MIRCEA, Ștefan. *Lexicon pedagogic*. București: Editura Aramis, 2006. 383 p. ISBN 973-679-303-6;



**DIMINUAREA STRESULUI ÎN PROCESUL DE EVALUARE A ELEVILOR CU CERINȚE  
EDUCAȚIONALE SPECIALE**

*Elena PÎNZESCU, studentă  
Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Conducător științific: Tatiana ȘOVA, conf. univ., dr.*

**Rezumat:** *Articolul reflectă factorii generatori de stres în procesul de evaluare a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Sunt descrise efectele constructive ale evaluării obiective și efectele distructive ale subiectivismului în evaluare. Sunt propuse modalități de diminuare a factorilor generatori de stres și sugestii de creare a condițiilor de învățare eficientă, centrată pe cel ce învață.*

**Cuvinte cheie:** *stres, cerințe educaționale speciale, diminuarea stresului*

**REDUCING STRESS IN THE EVALUATION PROCESS FOR STUDENTS WITH SPECIAL  
EDUCATIONAL NEEDS**

**Summary:** *The article reflects the stress-generating factors in the assessment process of children with special educational needs. It describes the constructive effects of objective evaluation and the destructive effects of subjectivity in assessment. Ways to reduce stress-generating factors are proposed, along with suggestions for creating conditions for efficient, learner-centered learning.*

**Key-words:** *stress, special educational needs, stress reduction*

În timpurile mai vechi, catastrofele naturale, practicile oculte prezentau surse de stres, astăzi însă pentru societate anxietate este evocată de situațiile de evaluare. Cercetătoarea americană Seymour B. Sarason arată că trăim într-o societate în care cultura testelor este foarte puternică. Astfel conchidem că anxietatea față de testare necesită diminuată încă din vârste fragede la copii. teama de performanțe scăzute și discrepanța gândurilor referitoare la autoaprecierea subevaluată, ceea ce implică nivelul scăzut al imaginii de sine, apreciază că notele școlare pot afecta stima de sine, adică experiențele negative pot influența nefavorabil atât stima de sine, încrederea în sine, cât și reușita școlară. În același timp, anxietatea dezvoltată în școală, prin judecăți manifestate în timpul unei sensibilități afective sau vulnerabilități, poate inhiba dorința de exprimare a cunoștințelor asimilate. Incluziunea pentru comunitate este respectarea statutului și drepturilor tuturor oamenilor dintr-o societate, care trebuie să aibă oportunitatea de a participa în mod relevant la viața acesteia și de a se bucura de un tratament egal cu ceilalți.

Incluziunea educațională este elaborată în domeniul științelor pedagogice ca urmare a tendințelor de evoluție a învățământului special organizat pentru copii cu dificultăți de învățare. Ea este un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități. Anxietatea față de testare la copii cu CES și nu doar la ei este foarte importantă pentru pedagogie. Pedagogii cunoscând elevii care se confruntă cu această anxietate o pot diminua și astfel nu risca ca copiii să aibă insucces școlar, scăderea interesului pentru școală și abandon școlar. Anxietatea față de testare este o temă care necesită cunoscută și diminuată.

Tema de cercetare se reflectă în diferite surse ca una actuală și necesară de a fi soluționată. Primele studii au fost publicate în 1914. Preocupările intensive ale cercetătorilor din numeroase țări (SUA, Germania, Japonia, India, Israel, Turcia, Ungaria) s-au materializat într-un corpus de observații bogat, precum și în creșterea notabilă a numărului de publicații științifice pe tema anxietății față de testare (după aprecierile lui Zeidner – 1998, mai mult de 1000 la începutul anilor 1980). Anxietatea față de testare în diverse teste, lucrări de control, examene, concursuri școlare etc.) este o variabilă specifică mediului școlar prezentă la mulți dintre elevi. Astfel, Potrivit lui Shaked (1996;

citat de Moore, 2006), aproximativ 30% dintre toți elevii și studenții americani sufereau de un anumit nivel al anxietății față de testare.

Cercetările asupra anxietății față de testare au o istorie lungă și bogată. Mulți cercetători au căutat să cerceteze aceasta temă. La nivel național această temă a fost cercetată de către G. Bulat, I. Racu și alții iar la nivel internațional V. Robu, M. Tufeanu. Racu a conchis că anxietatea față de testare este o anxietate des întâlnită la școlari, fiind resimțită ca un nivel excesiv de îngrijorare înainte, în timpul și după testare. Această anxietate dezvoltând modele de gândire greșite astfel blocându-se.

În accepțiunea cercetătoarei Andronic D. Stresul examinational este perceput ca o problemă curentă, aproape de neevitat cu care majoritatea elevilor se confrunta anual. Anxietatea față de testare/evaluare fiind o stare caracterizată prin simptome persistente și severe de anxietate pe care unii elevi le resimt în diverse situații de testare, acestora ca rezultat accelerându-se bătăile inimii, uscăciunea gurii, transpirație abundentă, senzații de vârtej, senzații frecvente de urinare, ruminații persistente legate de posibilitatea de eșec.

În concepția lui Bontaș I. Evaluarea reprezintă actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite cât și a calității lor, care privește valoarea acestora la un moment dat în mod curent, periodic și final oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare. Autorul constată că evaluarea este procesul prin care se delimitează, obțin și se furnizează informațiile utile, permițând luarea unor decizii ulterioare. Considerăm importantă abordarea evaluării, deoarece prin intermediul ei perfecționăm actul de predare-învățare [17, pp. 14].

În accepțiunea cercetătoarei Andronic D. Stresul examinational este perceput ca o problemă curentă, aproape de neevitat cu care majoritatea elevilor se confrunta. Examenul a parcurs o evoluție mai cu seamă în ceea ce privește funcțiile lui și scopurile urmărite, pornind de la verificarea competențelor în vederea ocupării unor posturi, trecerea individului într-o nouă etapă de dezvoltare psihofizică până când a devenit component a activității de învățământ. Autorul constată că în pofida numeroaselor abordări teoretice și aplicative ale specialiștilor de-a lungul timpului, problematica stresului examinational oferă în continuare, posibilitatea și necesitatea unor noi deschideri analitice și investigative. [1, pp. 135-139].

Potrivit lui B. Strickland Anxietatea față de testare/evaluare este o stare caracterizată prin simptome persistente și severe de anxietate pe care unele persoane le resimt în diverse situații de testare. Aceste simptome interferează cu performanțele pe care persoanele ce le trăiesc le obțin. Simptomele fizice includ accelerarea bătăilor inimii, uscăciunea gurii, transpirație abundentă, senzații de vârtej, senzații frecvente de urinare. Simptomele cognitive includ ruminații persistente legate de posibilitatea de eșec și consecințele acestuia. [18, pp.701.]

Spielberger, Ch.; Ritterband, L., Sydeman, S. descriu persoanele anxioase în raport cu situațiile de testare ca manifestând atitudini care implică percepții despre sine și expectanțe negative. Atitudinile autodepreciative ale acestora îi predispun la resimțirea fricii în situațiile în care sunt evaluați și la intensificarea activității fiziologice generale, acestea influențând și maniera în care astfel de persoane interpretează stimulii din mediu. [apud 13, pp.178-181.]

Pentru E. C. Arch, complexul de răspunsuri care este specific subiecților cu un nivel ridicat al anxietății față de testări include: ruminațiile subiectului cu privire la propriile cogniții autodepreciative, stări emoționale negative, cogniții anticipatorii referitoare la eșec, sentimentul reducerii eficienței personale, comportamente de evitare a situațiilor de evaluare etc. La polul opus, subiecții la care anxietatea față de testări este slab conturată reacționează într-o manieră pozitivă Astfel de subiecți manifestă tendința de a privi situațiile de evaluare ca pe provocări, interpretează emoțiile pe care le resimt ca pe stări de excitație benefice, se simt eficiente și tind să fie orientate mai degrabă spre rezolvarea sarcinilor, decât spre deficitul propriilor competențe sau emoții negative. [Apud 19, pp. 26]

Un punct de vedere similar este exprimat de M. Zeidner, potrivit căruia elevii care prezintă un nivel ridicat al anxietății față de testări și examene sunt persoane foarte sensibile și puțin rezistente în fața stimulilor anxiogeni reprezentați de situațiile de evaluare, pe care tind să le vadă ca fiind

amenințătoare. Elevii la care se manifestă un nivel ridicat al anxietății față de testări tind să reacționeze prin perceperea situațiilor de evaluare ca fiind amenințătoare, scăderea încrederii în propriile lor competențe, cogniții negative de tipul celor autodepreciative, cogniții anticipatorii referitoare la eșec, reacții emoționale intense, precum și prin creșterea vigilenței la primul indiciu care ar putea anunța un posibil eșec. [Apud 19, pp. 26]

Potrivit lui R. F. Salame, în sensul strict al termenului, anxietatea față de testări poate fi definită ca o stare emoțională neplăcută, caracterizată prin:

1. tensiune psihică, aprehensiune și nervozitate;
2. activarea sistemului nervos autonom exprimată prin diverse simptome somatice, cum ar fi: palpitațiile, transpirația în absența efortului fizic, tremorul vocii în situații de evaluare orală sau a mâinii în situații de evaluare scrisă etc.
3. Aceste reacții pot fi activate de o clasă de variabile ale personalității, printre care avem:
4. lipsa încrederii elevului în propria capacitate de a reuși;
5. îngrijorarea în legătură cu propria competență, nivelul de pregătire pentru test/examen;
6. cogniții negative referitoare la eventuala pierdere a stimei din partea celorlalți [apud 19, pp. 27].

Sarason a propus o distincție între două tipuri de anxietate față de testare, care se deosebesc prin simptome specifice. Tipul A include indivizii în cazul cărora experiențele negative de dinaintea, din timpul și de după situațiile de evaluare sunt relativ izolate, adică nu sunt generalizate. Tipul B include indivizii, în cazul cărora simptomele specifice anxietății față de testare sunt mai pervazive, iar anxietatea afectează și alte domenii ale funcționării personale. O serie de autori (Zatz și Chassin, 1985; Beidel și Turner, 1988; citați de Moore, 2006) au arătat că, în cazul acestor indivizi, frica de evaluare negativă constituie nucleul simptomatic al anxietății față de testare [apud 16, pp. 35].

Cea mai des întâlnită sursă de stres a copiilor de vârstă școlară mică este testarea, care se referă la un set de răspunsuri la stimuli care au fost asociați cu experiența cuiva de evaluare sau testare. Anxietatea este legată în mod esențial de aprehensiunea evaluării, ceea ce este sentimentul copilului că el sau ea nu face ceva „destul de bine”. Un nivel înalt al anxietății de evaluare se manifestă atunci când performanțele copilului nu sunt la nivelul expectanțelor părinților. În general părinții au expectanțe mari, ei consideră într-o manieră nefondată că expectanțele reprezintă încurajări. Ca rezultat judecățile părinților despre performanțele copilului tind să fie mai puțin pozitive la început. Copilul fixând aceste emoții negative, dezvoltă păreri ostile față de respingerea din partea părinților. Aceste sentimente de ostilitate în mod gradual formează sentimentul de vinovăție la copil, care reacționează prin suprimarea emoțiilor negative față de părinți. Eventual acesta poate duce la un comportament direcționat spre satisfacerea dorințelor părinților. Copilul anxios față de testare poate dezvolta o dependență prea mare în ceea ce privește susținerea din partea unui adult în situațiile de evaluare. Unii copii pot evita situațiile de evaluare în cazul în care un adult familiar ei sau lui nu este prezent (Arnold, 1990) [11, pp. 26-27].

Elevii cu CES prezintă în general dificultăți în învățarea și consolidarea cunoștințelor în raport cu obiectivele/competențele prevăzute în curriculum-ul național și comparativ cu colegii lor de clasă. Din acest motiv este necesară o adaptare curriculară care să țină cont de nivelul de achiziții al elevului și care să fie în acord cu potențialul său de dezvoltare [8, pp. 124-127].

Anxietatea față de testare poate fi determinată și de dificultățile de învățare la copii cu CES care se prezintă cel mai des sub forma propusă de Janet Lerner ca:

- deficiențe de atenție, datorită cărora elevii nu se pot concentra asupra sarcinilor școlare decit pentru perioade de timp foarte scurte;
- dificultăți în procesarea informației vizual-auditivă sau în ceea ce privește memoria de scurtă durată;
- carențelor în dezvoltarea unor strategii cognitive de învățare (cei mai mulți fiind incapabili să-și organizeze activitatea de studiere și să-și definească un stil propriu de învățare);

- deficiențelor de exprimare și de înțelegere a vorbirii, cu probleme de recepție, în emiteră, în dezvoltarea vocabularului și în structura lingvistică (tulburările de limbaj fiind, de asemenea, prezente);
- dificultăților de citire (în aproximativ 80% din cazuri) referitoare, mai ales, la recunoașterea, decodarea și înțelegerea cuvintelor scrise;
- dificultăți de scriere vizibile în realizarea acelor sarcini ce necesită astfel de abilități;
- dificultăți în însușirea limbajului matematic și a noțiunilor spațiale și temporale specifice, ceea ce se reflectă în rezultatele slabe privind calculul matematic și rezolvarea de probleme [5, pp. 25].

Rolul evaluării în procesul educațional este cel de catalizator, nu doar de apreciere a unor rezultate. Evaluarea este cea care declanșează dezvoltarea. Incluziunea educațională a copilului cu cerințe educative speciale începe cu evaluarea primară/inițială. Anterior, cadrelor didactice nu li se solicita realizarea evaluării pedagogice primare a copilului, transferul deciziilor evaluative ale medicilor și psihologilor în obiective concrete de dezvoltare a copilului. Astăzi însă formarea competenței de a formula concret și corect constatările efectuate în urma evaluării primare/inițiale a elevului cu CES este un pas indispensabil, deoarece de calitatea evaluării primare/inițiale depinde procesul ulterior de evaluare: anume la această etapă se stabilește cadrul de referință pentru evaluarea progresului copilului. Evaluarea primară/inițială presupune constatarea nivelului actual a copilului și estimarea, în baza analizei potențialului său, a obiectivelor individuale de dezvoltare. Descrierea nivelului actual de dezvoltare a elevului este o constatare concretizată, care include obligatoriu 3 aspecte importante: nivelul actual de realizări ale elevului (cuantificate); specificarea nivelului constatat (interpretarea datelor); descrierea impactului celor constatate asupra implicării elevului în activitățile educaționale generale/descrierea barierelor în implicarea elevului în procesul educațional alături de semenii. [4, pp. 84-86]

Demersul evaluativ în cazul copiilor cu CES parcurge mari etape:

- evaluarea inițială este constatativă, obiectivele sale fiind: identificarea, clasificarea, diagnosticarea; stabilirea nivelului de performanțe sau a potențialului actual al copilului; estimarea dezvoltării ulterioare, bazată pe potențialul individual și integrat al copilului;
- evaluarea formativă este evaluare continuă care evidențiază nivelul potențial al dezvoltării și urmărește inițierea unor programe de antrenament al operațiilor mintale: ea evidențiază ceea ce știe, ce poate, ce deprinderi, abilități are copilul într-o anumită etapă a dezvoltării sale;
- evaluarea finală are ca obiective: estimarea eficacității intervenției sau a programului, modificarea planului sau a programului, în funcție de constatări; reevaluarea copilului și reconsiderarea deciziei.

În contextul activității de evaluare trebuie precizate și: *capacitatea* nivelul cel mai înalt de funcționare pe care persoana îl poate atinge; stabilirea potențialului biopsihic ținându-se cont de limitele impuse de dizabilitate, precum și de acțiunea factorilor de mediu și a educației; *performanța* ceea ce persoana realizează, în mod obișnuit, în mediul său de viață; *progresul* corelarea a ceea ce poate persoana să realizeze, nivelul pe care îl poate atinge și așteptările sociale de la aceasta.

Evaluarea în vederea stabilirii cerințelor educative speciale ale unui copil și pentru orientarea școlară și profesională se realizează pe baza următoarelor principii:

- evaluarea trebuie să fie subordonată interesului superior al copilului creșterea nivelului de implicare activă în planul vieții individuale și sociale;
- evaluarea necesită o abordare complexă și completă a elementelor relevante, precum și interacțiunii dintre acestea; evaluarea trebuie să fie unitară, să urmărească și să opereze cu aceleași obiective, criterii, metodologii, pentru toți copiii;
- evaluarea trebuie să aibă caracter multidimensional, să determine nivelul actual de dezvoltare pentru a oferi recomandări privind dezvoltarea viitoare a copilului, în integralitatea sa;
- evaluarea presupune o muncă în echipă, cu participarea activă și responsabilizarea tuturor specialiștilor implicați;

- evaluarea se bazează pe un parteneriat autentic cu beneficiarii direcți ai acestei activități, respectiv copilul și persoanele care îl au în ocrotire.

Evaluarea capacității de învățare, precum și evaluarea periodică a stării de progres/regres a copilului se va face prin probe de evaluare a nivelului de cunoștințe. Aceste probe vor fi prelucrate, adaptate și utilizate ținându-se seama de: tipul și gradul de deficiență; tipul și forma de învățământ în care copilul este școlarizat.

Pentru utilizarea și aplicarea setului de instrumente de evaluare trebuie îndeplinite următoarele condiții: proba să se desfășoare într-un cadru psihoeducațional și socioafectiv adecvat; setul de instrumente să fie aplicat numai de către specialiștii în domeniu: psihologi școlari, psihopedagogi, pedagogi, care au lucrat sau lucrează în învățământ; diagnosticul medical să fie considerat un punct de plecare în evaluarea copilului; completarea girlei de interpretare să fie obligatorie pentru fiecare instrument de evaluare utilizat; fiecare instrument de evaluare a copilului trebuie să aibă un ghid de utilizare. [5, pp. 13-15]

Mediul școlar reprezintă una dintre cele mai importante filiere, în care testele, examinările și alte forme de evaluare a achizițiilor ocupă un loc foarte important. Evaluarea este o componentă esențială a procesului educațional, adesea generatoare de nemulțumiri, teamă sau indecizie în rândul elevilor. Unul dintre factorii, care au fost puși în relație directă cu evaluarea performanțelor școlare este anxietatea față de situațiile evaluative pe care o resimt mulți dintre elevi. Anxietatea față de testare este una dintre caracteristicile individuale care a început să atragă atenția cercetătorilor din domeniul educației. Ea fiind resimțită ca un nivel excesiv de îngrijorare înainte, în timpul și după situațiile ce țin de testare în legătură cu consecințele unor posibile rezultate slabe. și discrepanța gândurilor referitoare la autoaprecierea subevaluată, ceea ce la rândul lor implică nivelul scăzut al imaginii de sine astfel anxietatea față de testare seacă elevul de energie, îi distruge interesul pentru studiu și determină schimbări frecvente de dispoziție.

Evaluarea rezultatelor școlare este un proces complex și complicat, care presupune obiectivitate și corectitudine din partea profesorilor și responsabilitate din partea elevilor. Pentru o evaluare optimă și corectă este necesară aplicarea diferitor metode de evaluare specifice disciplinei școlare și vârstei elevilor. Modalitatea de apreciere a rezultatelor școlare trebuie să corespundă necesităților elevilor și să-i motiveze pentru învățare.[10, pp. 38-41]

Evaluarea rezultatelor școlare înseamnă ridicarea unei probleme complexe, întrucât factorii puși în joc sînt multipli și greu de separat, aici interacționează toate subsistemele sistemului general de evaluare. Evaluarea rezultatelor școlare, în corelație cu celelalte componente ale sistemului școlar, necesită a fi dezvoltată, suplimentată cu aspecte privind diverse abordări metodologice. În realizarea procesului de evaluare la copii cu CES și nu doar a copiilor cu CES vom avea în vedere eliminarea din contextual proceselor de evaluare a elementelor de amenințare, stres, punând accent pe promovarea funcțiilor de orientare și de susținere a elevilor pentru ca rezultatele școlare să fie celea pe care învățătorul și le propune.

Evaluarea rezultatelor se efectuează, conform curriculumului la disciplina respectivă, la nivelul întregii clase. Aprecierea se va face la nivelul cerințelor generale. Nota medie se va calcula și se va indica, în modul general stabilit, în catalogul clasei, în tabelul general al reușitei școlare.

În cazul disciplinelor pe care elevul le studiază prin adaptări curriculare, învățătorul/profesorul la clasă trebuie să utilizeze diverse metode de evaluare. Acestea trebuie să fie indicate pentru fiecare finalitate de învățare stipulată în PEI. Este important ca elevul să poată demonstra nivelul de învățare și achiziționare de competențe într-un mod autonom, utilizând adaptările în materie de evaluare care îi sunt proprii. Nota acordată în urma evaluării trebuie să reflecte randamentul elevului, descris în mod pertinent în curriculumul individualizat la disciplina școlară respectivă.

Învățătorul/dirigintele trebuie să informeze, în mod obligatoriu, părinții/alți reprezentanți legali despre rezultatele evaluării. [9, pp. 29-30]

Evaluarea rezultatelor școlare se realizează în corelare eficientă cu aspectele curriculare. Relația între curriculum și evaluare este esențială și presupune mai multe exigențe metodologice:

1. Asigurarea modului unitar de proiectare curriculară, cu accent distinct pe definirea obiectivelor, identificarea conținuturilor și selectarea strategiilor de evaluare. Acest deziderat poate fi realizat pe două căi:
  - Alegerea strategiilor de evaluare imediat după formularea obiectivelor și precizarea tehnologiilor/strategiilor de predare-învățare;
  - Operaționalizarea completă a obiectivelor (după tehnica Mager104).
2. Fundamentarea evaluării progreselor școlare pe standardele curriculare. În cazul elevilor cu CES standardele vor viza CGA și CM. Cu cât standardele curriculare și de evaluare sunt mai bine determinate, cu atât cresc șansele ca tehnologiile de evaluare să asigure respectarea principiilor validității, fidelității, obiectivității. Din acest punct de vedere, rolul cadrelor didactice nu este numai acela de a urmări realizarea standardelor educaționale, ci și de a participa la revizuirea, reconstrucția lor, după caz. Dintr-o perspectivă mai largă, putem afirma că rezultatele învățării, identificate și apreciate prin metode de evaluare adecvate, reprezintă un feedback constructiv al procesului educațional în ansamblu.
3. Selectarea și adecvarea strategiilor de evaluare în funcție de particularitățile de dezvoltare a copilului, potențialul și necesitățile acestuia.

Evaluarea rezultatelor școlare ale copilului cu CES se realizează prin raportare la copil și prin raportare la curriculum. Raportarea evaluării la copil presupune măsurarea progresului individual al acestuia. În cadrul raportării evaluării la curriculum, se apreciază performanțele elevului, axate pe adaptări ale procesului educațional sau modificări curriculare.

Adaptarea tehnologiilor în evaluarea progresului școlar al copiilor care parcurg disciplina școlară prin CGA, indiferent de tipul de evaluare, vizează: timpul destinat efectuării evaluării; ambientul/locul desfășurării evaluării; modalitățile de percepere a sarcinii de către copilul cu CES; forma de evaluare (scrisă, orală); echipamentul specializat. [2, pp. 244-245]

Pentru evaluarea continuă a rezultatelor școlare ale copiilor cu CES, specialiștii recomandă proiectarea și realizarea preponderentă a două modele de evaluare:

- evaluarea prin raportare la individ, care măsoară progresul individual al elevului pe parcursul procesului său unic de dezvoltare și învățare.
- evaluarea prin raportare la curriculum, prin care se apreciază performanțele elevului în procesul de parcurgere a curriculumului (general sau adaptat).

Progresul școlar al elevului cu CES se va urmări prin corelarea a ceea ce poate să facă el la un moment dat al învățării, făcându-se comparația între starea inițială și nivelul la care a ajuns prin învățare. În cazul elevilor cu CES, evaluarea prin raportare la curriculum este recomandabilă mai ales în momentul proiectării și aplicării unor probe de evaluare finală în scopul stabilirii nivelului de achiziții școlare la care a ajuns elevul după o anumită perioadă de învățare, pentru a-i permite trecerea la următoarea etapă. În ambele cazuri se va proceda la o abordare flexibilă a examinării și notării, iar accentul se va pune pe o evaluare formativă, pe ceea ce elevii sunt capabili și să demonstreze în termeni de produs al activității lor, și nu pe ceea ce nu pot face din cauza dizabilității. [15, p. 346]

Procesul de evaluare pentru mulți dintre elevi este o situație stresantă. Adesea, teama de teste sau examene se manifestă încă din primii ani ai școlarității, mai ales atunci când asupra copilului se pun presiuni pentru a obține rezultate foarte bune sau atunci când nivelul competiției dintr-o clasă de elevi este foarte ridicat. Adesea, rezultatele unui elev la un test/examen nu reflectă numai nivelul real al inteligenței acestuia sau eforturile pe care le-a făcut în vederea pregătirii, ci și interferențele cauzate de teama de eșec. Anxietatea față de testări conduce la performanțe slabe care, pot contribui la intensificarea credințelor și a stărilor emoționale negative asociate situațiilor de evaluare. [16, p. 35.]

Conform Enciclopediei de psihologie Gale, anxietatea față de testări se manifestă adesea la elevii foarte creativi, care pot dezvolta simptome specifice atunci când răspunsurile mai puțin obișnuite pe care le dau nu sunt apreciate obiectiv de către profesori, conducând la obținerea unor

rezultate slabe la teste/examene. Astfel de elevi ajung în situația de ași pune întrebarea cu privire la nivelul real al abilităților sau al inteligenței de care dispun [19, p.26].

Destul de recent, Zeidner (1998) a propus un model tranzacțional al anxietății față de testare care integrează o serie de elemente cheie pentru înțelegerea și evaluarea acestui construct:

- caracteristicile situațiilor evaluative (natura și dificultatea sarcinilor, constrângerile legate de timp, caracteristicile mediului fizic, caracteristicile examinerilor, etc.);
- variabilele legate de subiect (trebuința acută de realizare, auto-eficacitatea, abilitățile școlare, capacitatea de procesare a informațiilor, deprinderile și abilitățile legate de studiu, etc.);
- percepțiile pe care subiectul le are cu privire la situațiile de testare (evaluări și reevaluări ale situațiilor de testare ca fiind amenințătoare sau ca reprezentând o provocare);
- anxietatea pe care subiectul o resimte efectiv într-o situație de testare (preocupările cognitive, reacțiile emoționale, activarea fiziologică a sistemului nervos autonom);
- răspunsurile cu valoare adaptativă ale subiectului (mecanisme de reducere a anxietății resimțită în plan subiectiv, precum și strategii active, pasive de adaptare la sarcina pe care o implică situația de testare);
- rezultatele cu valoare adaptativă (centrarea cognițiilor subiectului pe sarcina pe care o are de rezolvat, controlul în plan emoțional și fiziologic, sentimentul de eficacitate personală. [20, p. 324]

Adaptări în materie de evaluare:

- locul susținerii probei de evaluare/testului/examenului (la locul imobilizării, în instituție în sala comună/separată, instituție cu spațiu adaptat);
- teste individualizate;
- susținerea testului/examenului scris la calculator;
- timp suplimentar;
- prezența unui asistent individual (cadru didactic/CDS), care: va asista la susținerea testului/examenului, va acorda servicii de asistență personală elevului, va transmite oral informația din test, va înscrie răspunsurile dictate de elev la itemii din test;
- răspunsuri orale/scrise;
- înregistrări pe bande sonore;
- mediu diferit și stimulant;
- pauze mai frecvente;
- reducerea numărului de sarcini utilizate pentru evaluarea unui concept sau a unei competențe;
- reamintirea condițiilor sarcinii;
- sisteme de comunicare auxiliare și de suplینire;
- format simplificat, cu indicarea spațiilor pentru scriere [9, p. 42-45].

Constantin Cucoș propune următoarele reguli pentru o evaluare reușită:

- Faceți din evaluare o sărbătoare a reușitei și o apologie a progresului.
- Apreciați, întăriți și marcați orice progres realizat de elevi.
- Încercați să convertiți nerealizările sau eșecurile elevilor în instanțe de revenire, motivare, perfectare.
- Delimitați și accentuați încă din etapa predării acele elemente de referință pe care elevii trebuie să le etaleze în procesul de evaluare.
- Nu deturnați evaluarea spre alte scopuri decât cele prescrise sau permise de codurile deontologice.
- Accentuați virtuțile stimulative și minimizați servituțile sau atributele punitive ale evaluării școlare.
- Personalizați cât mai mult instrumentele și tehnicile de evaluare în acord cu posibilitățile și nevoile publicului școlar.
- Fiți circumspecți atunci când preluați și aplicați instrumente de evaluare prefabricate sau construite de alții și le utilizați la clasa dumneavoastră.
- Emiteti judecati de valoare și apreciați elevii chiar și atunci când predați.

- Nu puneți etichete definitive în legătură cu progresele elevilor dumneavoastră, pornind doar de la câteva exerciții evaluative [7, p. 229].

Zeidner argumentează că subiecții de sex feminin tind să fie mult mai sensibili la stimulii evaluativi, mai ales la cei care anunță un rezultat negativ. Autorul pe care l-am citat reia concluziile formulate de Lewis și Colledge, potrivit cărora, comparativ cu băieții, fetele manifestă tendința de a se simți mult mai neconfortabil și de a fi mult mai orientate spre ele însele în situații de testare. De asemenea, fetele tind într-o mai mare măsură decât băieții să-și devalorizeze propria performanță cognitivă și să raporteze un nivel scăzut al autoeficacității [Apud 19, p.28].

Evaluarea rezultatului presupune stabilirea unor indicatori referitori la însușirile pe care trebuie să le îndeplinească rezultatul obținut, pentru a fi evaluat prin raportare la obiectivul urmărit. Astfel în viziunea lui I. Radu (2008), pedagogii trebuie să evalueze următoarele tipuri de rezultate școlare:

1. Cunoștințe acumulate (date, fapte, concepte, definiții, formule, teoreme etc.);
2. Capacitatea de aplicare a cunoștințelor în realizarea unor acțiuni practice, concretizată în priceperi, deprinderi, stăpânirea unor moduri de lucru (tehnici);
3. Capacități intelectuale, exprimate în elaborarea de raționamente, puterea de argumentare și de interpretare, independența în gândire, capacitatea de a efectua operații logice, creativitatea;
4. Trăsături de personalitate, atitudini, conduite formate și manifestate.

Evaluarea rezultatelor școlare reiese că urmărește să cunoască în ce măsură subiecții au realizat obiectivele vizate în procesul didactic, adică: acumularea de cunoștințe, formarea abilităților, dezvoltarea capacităților intelectuale, formarea unor trăsături de personalitate. [14, pp. 155]

În scopul asigurării coerenței activității de evaluare, este indicat să fie parcurs următorul algoritm:

Pregătirea procesului de evaluare:

- în corespundere cu scopul evaluării;
- în funcție de difi cultățile identifi cate/presupuse;
- în baza investigării contextului în care se manifestă problemele în dezvoltare.

Selectarea instrumentelor de evaluare:

- în raport cu scopul și obiectivele evaluării;
- în funcție de caracteristicile individuale ale copilului sau grupului-țintă.

Administrarea instrumentelor de evaluare:

- în conformitate cu normele metodologice de administrare a instrumentelor de evaluare;
- cu luarea în considerare a contextului și copilului concret.

Interpretarea rezultatelor evaluării:

- sub aspect cantitativ și calitativ;
- în conformitate cu instrucțiunile privind utilizarea instrumentelor de evaluare;
- în acord cu teoriile și metodele validate științific.

Înregistrarea rezultatelor evaluării:

- sub formă de document scris, înregistrat electronic sau într-o altă formă acceptabilă;
- puse la dispoziția persoanelor abilitate/autorităților cu respectarea legislației;
- păstrate cu asigurarea confidențialității și securității informațiilor;
- valorifi cate în procesul de asistență.

Întocmirea raportului de evaluare:

- pe baza informațiilor obținute în urma evaluării;
- în conformitate cu formatul și structura prestabilită;
- întocmit/elaborat corect și complet, cu respectarea eticii și deontologiei profesionale. [3, p. 58]

Cei care realizează procesul de evaluare trebui să posede competențele care îi abilitază pentru realizarea demersului evaluativ:

- pregătire profesională în domeniu;
- capacități de înțelegere, aplicare și interpretare a instrumentelor de evaluare;



- abilități de analiză/interpretare a rezultatelor evaluării;
- cunoștințe privind utilizarea cât mai adecvată a rezultatelor evaluării;
- spirit de observație;
- abilități de dezvoltare a parteneriatului cu copiii și adulții;
- abilități de comunicare eficientă.

În procesul realizării evaluării dezvoltării copilului se vor lua în considerare:

- Starea fizică și emoțională generală a copilului la momentul evaluării;
- Viteza, ritmul de dezvoltare a copilului, capacitatea de a asculta și a înțelege mesajul verbal;
- Amenajarea spațiului de activitate: sigur, protector și stimulativ etc.

Reevaluarea este parte a procesului complex de evaluare a dezvoltării copilului și se recomandă a fi efectuată cel puțin:

- dată în an în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale din evidența SAP;
- dată în semestru (în procesul revizuirii PEI), în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, identificați de CMI și asistați în instituția de învățământ.

Necesitatea efectuării reevaluării:

- Constatarea evoluțiilor (progreselor sau regreselor) în dezvoltarea copilului;
- Identificarea unor noi necesități;
- Modificarea intervențiilor anterioare planificate și/sau proiectarea unor programe noi de intervenție;
- Pregătirea tranziției (de la o formă de incluziune la alta, de la un nivel de învățământ la altul, dintr-o instituție în alta etc.);
- Evaluarea și aprecierea calității serviciilor furnizate;
- Asigurarea dezvoltării progresive a copilului. [3, pp. 59-61]

Realizarea propriu-zisă a reevaluării se face în baza aceluiași repere metodologice și rigori ca și procesul de evaluare (inițială sau complexă). Câteva particularități ar fi următoarele:

- Reevaluarea este precedată de colectarea informațiilor privind evoluția copilului;
- PEI (compartimentul 16 Monitorizarea progresului în dezvoltarea copilului) trebuie să fie esența procesului de reevaluare, alături de alte proceduri de monitorizare a evoluției copilului;
- Informația relevantă va fi furnizată de coordonatorul echipei PEI, cadrul didactic de sprijin, psihologul școlar, dirigintele etc.;
- Responsabil de colectarea informației este responsabilul de perfectarea Raportului de reevaluare;
- Vor fi planificate și realizate reevaluări pe toate domeniile de dezvoltare sau doar pe unele, în funcție de necesitate și de informațiile existente privind evoluția dezvoltării copilului.

Ședința de examinare a rezultatelor reevaluării se planifică și se desfășoară după același algoritm ca și cea de examinare a rezultatelor evaluării. [3, pp. 62-63.] Valorificarea rezultatelor constă în punerea în valoare a potențialului copilului și utilizarea datelor evaluării în proiectarea și realizarea ulterioară a suportului adecvat care să răspundă cerințelor speciale ale copilului. Rezultatele evaluării dezvoltării copilului vor servi, după caz, drept bază pentru:

- Formularea de recomandări pentru elaborarea și aplicarea programelor ameliorativ-formative pe anumite domenii de dezvoltare;
- Referirea către servicii specializate optime, în funcție de necesitățile specifice ale copilului;
- Stabilirea cerințelor educaționale speciale;
- Efectuarea analizelor asupra evoluției copiilor și a impactului programelor de sprijin promovate;
- Proiectarea programelor viitoare de acțiune.
- În cazul copiilor cu CES, valorificarea rezultatelor evaluării va avea ca și finalitate elaborarea PEI, în particular:
  - orientarea deciziei și acțiunii educaționale;
  - stabilirea serviciilor educaționale și a formelor de suport/asistență optime în funcție de necesitățile specifice ale copilului;

- formularea recomandărilor pentru părinți, cadre didactice, alți specialiști care asistă copilul în procesul de abilitare/reabilitare;
- orientarea școlară, socială și profesională;
- monitorizarea progreselor în dezvoltarea copiilor etc.

Specialiștii implicați în evaluarea dezvoltării copilului, indiferent de nivelul la care se realizează aceasta, sunt obligați să însușească și să respecte anumite norme etice și de comportament, care vizează obligații și responsabilități profesionale și morale privind satisfacerea necesităților și intereselor beneficiarilor, fără ca prin activitatea lor să le aducă prejudicii de natură fizică, psihică sau morală și fără să le lezeze demnitatea. Normele respective se pot constitui într-un Cod deontologic al specialistului responsabil de evaluarea dezvoltării copilului, document cu valoare normativă. Principiul respectării drepturilor și demnității persoane presupune respectarea următoarelor reguli:

- Manifestarea respectului față de persoana evaluată, trăirile, experiențele, opiniile, opțiunile, valorile acesteia;
- Manifestarea respectului față de membrii echipei de evaluare, părinții/reprezentanții legali ai copilului, reprezentanții instituției de învățământ, alți specialiști care asistă copilul;
- Respectarea dreptului oricărei persoane de a-i fi apreciată valoarea înăscută/dobândită, indiferent de naționalitate, etnie, cultură, religie, sex, abilități fizice sau intelectuale, statut socio-economic sau orice altă caracteristică de personalitate;
- Neangajare în manifestări comportamentale care aduc prejudicii demnității persoanei;
- Refuz de participare la activități și practici prin care nu se respectă drepturile legale, civice, morale ale persoanei;
- Obținerea acordului informat al părinților/reprezentanții legali pentru evaluarea copilului, fără coerciție/exercitarea presiunii asupra acestora. [3, pp. 72-73.]

Evaluarea rezultatelor școlare este un proces complex și complicat, care presupune obiectivitate și corectitudine din partea profesorilor și responsabilitate din partea elevilor iar pentru o evaluare optimă și corectă este necesară aplicarea diferitor metode de evaluare specifice disciplinei școlare și vârstei elevilor. Evaluarea rezultatelor școlare urmărește să cunoască în ce măsură subiecții au realizat obiectivele vizate în procesul didactic, adică: acumularea de cunoștințe, formarea abilităților, dezvoltarea capacităților intelectuale, formarea unor trăsături de personalitate. Modalitatea de apreciere a rezultatelor trebuie să corespundă necesităților elevilor și să-i motiveze pentru învățare. În caz că rezultatele de la evaluare nu corespund cu cunoștințele elevilor se recomandă de a se efectua cel puțin o dată reevaluarea. Conform unor date Subiecții de sex feminin tind să fie mult mai sensibili la stimulii evaluativi, mai ales la cei care anunță un rezultat negativ comparativ cu băieții, ele manifestă tendința de a se simți mult mai neconfortabil și de a fi mult mai orientate spre ele însele în situații de testare. Rezultatele evaluării constituie o sursă de informații care servesc drept temei pentru modificarea unor strategii pedagogice, pentru a identifica parametrii optimi de învățare și dezvoltare maximă pentru elev. Este important a examina, periodic, eficacitatea strategiilor și adaptărilor. În realizarea procesului de evaluare la copii cu CES și nu doar a copiilor cu CES vom avea în vedere eliminarea din contextual proceselor de evaluare elementele de amenințare, stres, punând accent pe promovarea funcțiilor de orientare și de susținere a elevilor pentru ca rezultatele școlare să fie celea pe care învățătorul și le propune.

Sugestii psihopedagogice de diminuare a stresului în procesul de evaluare pot fi adoptate pentru controlul simptomelor neplăcute specifice anxietății, pe care mulți din elevi sau studenți le experimentează, atunci când se confruntă cu diverse situații de evaluare. În vederea diminuării, prevenirii anxietății în procesul de evaluare se impune consilierea pentru însușirea și dezvoltarea unor strategii eficiente de management al emoțiilor personale, care apar în timpul situațiilor în care sunt ascultați la tablă, în bancă sau sunt testați în scris.

- Elevul trebuie să comunice părinților, profesorilor simptomele de anxietate pe care le resimte, atunci când urmează să se confrunte cu o situație de evaluare sau în timpul acesteia. Împreună

cu aceștia, elevul poate analiza punctele tari și cele slabe care îi sunt caracteristice, în faza de pregătire pentru un examen sau test sau în momentul în care se confruntă efectiv cu acesta.

- Înaintea sau în timpul unui test sau examen important, elevul trebuie să se gândească că acel test sau examen este doar o modalitate în care îi este evaluat nivelul cunoștințelor pe care le-a achiziționat, precum și o oportunitate de a demonstra ceea ce poate lui însuși, profesorilor și părinților. Atunci când a obținut un rezultat bun sau foarte bun, elevul trebuie să analizeze posibilele puncte tari care au contribuit la obținerea performanței. Când rezultatele nu au fost tocmai asupra așteptărilor, elevul trebuie să-și analizeze punctele slabe, pentru a le controla și a le transforma în resurse care să contribuie la îmbunătățirea performanțelor la viitoarele teste sau examene.
- În timpul testului sau examenului, elevul trebuie să pună în aplicare o tehnică simplă de relaxare, care să contribuie la împiedicarea apariției și manifestării simptomelor somatice și neurovegetative supărătoare, care sunt, de regulă asociate stresului în fața situațiilor de evaluare. Una dintre cele mai simple tehnici de relaxare constă în controlul respirației, care nu numai că ajută la ventilarea organismului și la oxigenarea corectă a creierului, dar induce și un anumit grad de relaxare a organismului. Deasemenea elevul trebuie să se străduiască permanent să-și mențină atenția asupra testului sau examenului. În acest sens, trebuie să depășească miturile care circulă în folclorul despre teste și examene, cum ar fi faptul că unele întrebări sunt capcane pe care profesorul le-a creat pentru a-i prinde pe elevi nepregătiți.
- Elevii trebuie să se pregătească constant la materii pe tot parcursul perioadei de achiziție a cunoștințelor. Să elaboreze un plan de parcurgere a materiei, care să fie respectat cu strictețe. Să recupereze lecțiile și sarcinile parcurse în clasă, precum și a temelor pentru acasă, atunci când, din motive bine întemeiate, s-a absentat de la cursuri un timp mai îndelungat.
- În vederea evitării stărilor de surmenaj, se impune alternarea echilibrată a perioadelor de pregătire a materiei cu cele de odihnă.

Recomandări pentru profesori:

- Profesorii trebuie să-și îmbunătățească stilul de comunicare cu elevii, să acorde o atenție deosebită elevilor mai timizi, care tind să se dezorganizeze, atunci când sunt ascultați la tablă sau în bancă sau când susțin în scris un test sau examen.
- Observând profesorul efectele negative pe care le are examinarea orală asupra elevilor, profesorii trebuie să folosească remarci încurajatoare de tipul: Foarte bine! Corect!Nu e greșit nici cum spui tu, dacă am privi din punctul acesta de vedere, dar....
- Combaterea a anxietății școlare constă în desensibilizarea sistematică a elevului timid și inhibat prin crearea de situații în care acesta să se exprime în fața clasei, prin chestionarea lui cât mai des posibil, însă fără să fie notat.
- Pentru o eficientizare crescută a procesului de evaluare, este recomandat ca profesorii să colaboreze cu psihologul școlar și să găsească împreună soluții ameliorative.
- Notificarea elevilor din timp util cu privire la data în care urmează susținerea unui test de evaluare a cunoștințelor, pentru ca aceștia să nu fie luați prin surprindere.
- Clarificarea scopului unui test sau examen, a modalității în care elevii urmează să-l susțină, precum și a criteriilor cantitative și calitative care vor fi utilizate în aprecierea răspunsurilor, pentru ca aceștia să-și formeze expectanțe realiste cu privire la gradul de dificultate a subiectelor, volumul materiei de parcurs, precum și performanțele care sunt așteptate din partea lor.
- În timpul testului sau a examenului, se impune crearea unei ambianțe fizice și psihologice de lucru, în care să se preîntâmpine apariția tuturor stimulilor stresanți, care le-ar putea distra elevilor atenția de la rezolvarea subiectelor.
- Respectarea cu strictețe a timpului de lucru efectiv impus elevilor încă de la începutul situației de evaluare, pentru a nu crea frustrări sau stres, pe motivul lipsei de timp pentru parcurgerea subiectelor testului sau examenului.

- Lucrul permanent cu elevii reprezintă o necesitate, iar aceasta se poate realiza diferențiat în funcție de nevoile și de resursele acestora. Proiectarea și implementarea unor sarcini de evaluare a nivelului cunoștințelor școlare realiste, bine structurate, nediscriminatorii, diversificate și desfășurate într-o atmosferă propice reprezintă una dintre măsurile preventive care se află la îndemâna imediată a cadrelor didactice.
- Profesorul trebuie să se asigure că toți elevii au înțeles foarte clar modul în care trebuie să procedeze pentru a rezolva subiectele, iar aceasta înainte de startul timpului efectiv de lucru.
- Profesorii trebuie să fie obișnuiți să ceară elevilor feed-back-ul cu privire la atmosfera în care au susținut testul sau examenul, gradul de dificultate a subiectelor, dacă timpul de rezolvare a acestora a fost optim, ce îmbunătățiri pot fi aduse modului de formulare și de formatare pe suport material a subiectelor, precum și criteriilor utilizate în corectarea prestațiilor, observațiile aduse de către elevi trebuie utilizate de către profesori, în revizuirea strategiei de evaluare a cunoștințelor transmise.

Recomandări pentru părinți:

- Încurajarea elevului, pentru a se concentra la lecțiile din clasă, a-și rezolva temele pentru acasă, a căuta în mod independent surse de informare, a-și structura în mod logic materia pe care o are de parcurs și a comunica toate dificultățile pe care le întâmpină- pe fondul orientării acestuia către valorizarea educației, a perfecționării în plan școlar, academic sau profesional.
- Părinții trebuie să discute cu elevul în mod deschis și în termeni pozitivi despre menirea testului sau a examenului, despre așteptările cu privire la performanța din partea acestuia pe care le au, fără să exagereze importanța testului sau a examenului și fără să creeze presiuni demotivante pentru elev sau promisiuni nerealiste, a căror potențial eșec, în cazul în care performanța nu se ridică la așteptările părinților, să constituie o sursă de stres suplimentară pentru elev.
- În ziua în care elevul urmează să susțină testul sau examenul, părinții trebuie să se asigure că acesta este odihnit, că a servit micul dejun, că va ajunge la timp în locul în care urmează să susțină testul sau examenul. Încurajarea și susținerea moral-emoțională a elevului reprezintă elementele-cheie pentru ca acesta să plece la examen încrezător în propriile forțe. Excesul de protecție dăunează!
- După terminarea testului sau examenului, părinții trebuie să analizeze împreună cu elevul punctele tari și punctele slabe, care i-au influențat conduita în faza de pregătire, ca și faza de confruntare cu testul sau examenul respectiv și de care elevul trebuie să țină cont, atunci când va avea de susținut un alt test sau examen important pentru cariera școlară sau academică, de mai târziu.
- Elevul va fi încurajat să vorbească în mod deschis despre dificultățile de ordin cognitiv-intelectual și emoțional pe care le-a întâmpinat în timpul testului sau examenului, despre modalitățile în care le-a depășit, precum și despre ce anume poate face, pentru a preîntâmpina apariția lor, atunci când se va confrunta cu noi situații de evaluare a cunoștințelor. [16, pp. 67-71.]

Recomandările formulate sunt adresate elevilor (mai ales celor vulnerabili în raport cu experimentarea simptomelor specifice anxietății de situațiile evaluative), cadrelor didactice (învățători, profesori, diriginți) precum și părinților care așteaptă de la copiii lor cele mai bune performanțe la teste importante pentru cariera școlară și cea profesională de mai târziu. Aceste recomandări reflectă considerațiile cu privire la măsurile care pot fi adoptate pentru controlul simptomelor neplăcute specifice anxietății, pe care mulți dintre elevi le experimentează atunci când se confruntă cu diverse situații de evaluare. Recomandările adresate elevilor, cadrelor didactice și părinților care realizează activități instructiv-educative în învățământul primar urmăresc îmbunătățirea modalităților de gestionare a situațiilor în care elevii de vârste școlare mici se confruntă cu sarcini de evaluare a cunoștințelor pe care le-au achiziționat la diverse discipline.

Modalitățile de diminuare a stresului în procesul de evaluare sunt multiple, depinde doar de cadrul didactic să le utilizeze la locul și momentul potrivit, adaptând o strategie adecvată în concordanță cu particularitățile psihologice individuale și de vârstă pentru ca efectele să fie vizibile și

de durată. Aplicarea corectă a metodelor, activităților, testelor, evaluării duc la dezvoltarea personalității și la diminuarea stresului față de evaluare. Astfel diminuarea stresului în procesul de evaluare îndeplinește funcții esențiale în viața societății și dezvoltarea personală.

În urma realizării cercetării întreprinse am obținut că din punct de vedere al programelor destinate prevenirii și reducerii anxietății față de testări în populația școlară, lucrul permanent cu elevii reprezintă o necesitate, iar aceasta încă din clasele primare. Abordarea elevilor se poate realiza diferențiat în funcție de nevoile și de resursele acestora, precum și în funcție de fluctuațiile performanțelor școlare. Nu trebuie pierdută din vedere nici necesitatea reevaluării și cea a adaptării permanente a conținuturilor și a dificultății sarcinilor de învățare și a celor de evaluare în funcție de potențialul elevilor și de nivelul deprinderilor și al abilităților acestora.

Proiectarea și implementarea unor sarcini de evaluare la nivelul cunoștințelor școlare realiste, bine structurate, nediscriminatorii, diversificate și desfășurate într-o atmosferă propice reprezintă una dintre măsurile preventive care se află la îndemâna imediată a cadrelor didactice. Anxietatea față de teste la copii cu CES și nu doar la ei este foarte importantă pentru pedagogie. Pedagogii cunoscând elevii care se confruntă cu această anxietate o pot diminua și astfel nu risca ca copiii să aibă performanțe școlare slabe sau foarte slabe, sau să scadă interesul pentru școală sau să aibă teama de școală, având atitudinile de respingere a școlii (de exemplu: fuga de la școală sau abandonul școlar), stresul psihologic în rândul elevilor însoțit de numeroase perturbări în planul sănătății fizice și psihice, etc. De aceea, se impune cu stringență acțiunea concertată din partea tuturor agenților educaționali, în vederea asistenței psihopedagogice a elevilor care se confruntă cu simptomele supărătoare ale anxietății față de examene, precum și în vederea reducerii incidenței acestui flagel.

Recomandările adresate elevilor, cadrelor didactice și părinților urmăresc îmbunătățirea modalităților de gestionare a situațiilor în care elevii de vârste școlare mici se confruntă cu sarcini de evaluare a cunoștințelor pe care le-au achiziționat la diverse discipline. Intervențiile psiho-educative destinate controlului și prevenirii anxietății pe care unii dintre elevi o experimentează atunci când se confruntă cu situații în care le sunt evaluate cunoștințele trebuie să vizeze, în primul rând, predispozițiile cognitive, emoționale și atitudinal-comportamentale care îi vulnerabilizează.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ANDRONIC, Diana., BALAN, Alexandru., BOTNARU, Ana. Stresul examinațional de la cunoaștere la prevenire. Interuniversitaria. Bălți: Ediția 10, 2015, 244 p. ISBN 978-9975-50-143-9.
2. BALAN, Vera., BORTĂ, Liliana., BOTNARI Valentina. Educația incluzivă. Lumos din 2017. Chișinău: Tipografia Bons Offices, 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
3. BULAT, Galina., GÎNU, Domnica., RUSU, Nadia. Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic Lumos. Chișinău 2015, Tipografia Bons Offices, 216 p. ISBN 9789975801966.
4. CHICU, Valentina. Evaluarea în incluziunea educațională: de la teorie la practică. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2012, nr. 5-6(75-76), pp. 84-86. ISSN 1810-6455.
5. CIOBANU, Adriana. Evaluarea și diagnosticul copiilor cu CES. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive din 2011. Chișinău: Institutul de formare continuă, 76p. ISBN 978-9975-4168-3-2.
6. CRIVOI, Aurelia et al. Evaluarea gradului anxietății la elevi în condițiile stresului educațional. In: Studia Universitatis Moldaviae. 2011, nr. 1(41), 25-31p. ISSN 1814-3237.
7. CUCOȘ, Constantin. Teoria și metodologia evaluării. Iași : POLIROM 2008, 265p. ISBN 9789734609369.
8. DEDIU, T; DEDIU, V. Instruirea diferențiată a elevilor cu CES. In: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Ediția 4, 19 octombrie 2018. Bălți: Tipografia din Bălți, 2018, 308p. ISBN 978-9975-3276-1-9.
9. EFTODI, Agnesia. Planul educațional individualizat. Structura-model și ghid de implementare din 1 august 2017. Tipografia din Chișinău 2017, 56p. ISBN 978-9975-4367-4-8.
10. FIODORCIUC, Daniela. Evaluarea prin notarea motivare sau sancționare? In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice. Didactica științelor naturii. Vol. 2, 27-28 februarie 2021. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, 352p. ISBN 978-9975-76-319-6.
11. NICULĂEȘ, Ana. Factorii determinanți ai stresului la copii de vârstă școlară mică. In: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială . 2008, nr. 10, ISSN 1857-0224.
12. OTOMEGA, Iulia-Mihaela. Efectul fenomenului de anxietate socială asupra reușitei școlare la adolescenți. In: Psihologie, revista științifico-practică . 2015, nr. 1-2. ISSN 1857-2502.

13. RACU, Iulia. Anxietatea față de testare delimitări conceptuale și caracteristici. In: Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale. Rezumate ale comunicărilor. Chișinău: Republica Moldova CEP USM, 2019, 313 p. ISBN 978-9975-149-50-1.
14. RADU, Ion. Evaluarea în procesul didactic. București: Ediția 3, 2008. 288 p. ISBN 978-973-30-1720-2.
15. RAILEAN, Natalia. Individualizarea evaluării în clasa incluzivă. In: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Bălți: Ediția 3-a, 8 mai 2020, tipografia din Bălți, 2020, 346-353p. ISBN 978-9975-3422-5-4.
16. ROBU, Viorel. Psihologia anxietății față de testări și examene. Iași: Editura PERFORMANTICA 2011, 323 p. ISBN: 978-973-730-912-9.
17. ȘOVA, Tatiana, PUTINĂ, Doina. Evaluarea în învățământ. Suport de curs. Tipografia din Bălți, 2017, 250 p. ISBN 978-9975-3184-0-2.
18. STRICKLAND, B. In: The Gale Encyclopedia of Psychology. Detroit, MI : Gale Group, ©2001, 720 p. ISBN 978-0787647865.
19. TUFEANU, Magda, ROBU, Viorel. Dimensiuni ale anxietății față de testări în rândul elevilor de ciclu primar. In: Psihologie, revista științifico-practică. 2020, 96 p. ISSN 1857-2502.
20. ZEIDNER, M. In: Test Anxiety. New York: Editura Academic Publishers, 461 p. ISBN 0306471450.

*Olga SACALÎ, elevă  
Elena CĂRBUNE, elevă  
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”  
din cadrul Universității de Stat „Elecru Russo” din Bălți,  
Conducător științific: Dorina PUTINĂ, profesor, grad didactic unu*

**Rezumat:** *Dislexia și disgrafia constituie tulburări parțiale ale citit-scrisului, ce își pun amprentă pe dezvoltarea psihică a copilului, care au la bază o muțime de cauze. La școlarul mic deslexo-disgrafia se manifestă prin diferite căi, nu numai în spațiul instructiv-educativ ci și în afara acestuia. Corectarea dislexo-disgrafiei în clasele primare are drept scop dezvoltarea integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autohtone și creative, părinții, profesorii și toți ceilalți specialiști din școală trebuie să conștientizeze că elevii cu tulburări de limbaj citi-scris necesită o atitudine aparte. Sarcina cadrului didactic constă în selectarea minuțioasă a metodelor, procedeelelor, tehnicilor de lucru, jocurilor didactice potrivite, urmărind scopul de dobândire abilităților necesare procesului de citire și scriere la vârsta școlară.*

**Cuvinte-cheie:** *dislexie, disgrafie, tulburări de limbaj, procese cognitive.*

### CORRECTING DYSLEXIA AND DYSGRAPHIA IN PRIMARY GRADES

**Summary:** *Dyslexia and dysgraphia are partial disorders of reading and writing that have a significant impact on the psychological development of a child, stemming from various causes. In young schoolchildren, dyslexia and dysgraphia manifest themselves through various channels, not only within the instructional-educational space but also outside of it. The correction of dyslexia and dysgraphia in primary school aims to foster the comprehensive and harmonious development of the individual, the formation of a native and creative personality. Parents, teachers, and all other specialists in the school must be aware that students with language reading-writing disorders require a special approach. The task of the educator lies in carefully selecting suitable methods, procedures, work techniques, and educational games, with the goal of acquiring the necessary skills for the reading and writing process at school age.*

**Key-words:** *Dyslexia, dysgraphia, language disorders, cognitive processes.*

Anca Egerău descrie dizabilitatea de învățare (DI) ca „un termen general care descrie tipuri specifice de probleme de învățare. Un handicap de învățare poate determina o persoană să aibă probleme de învățare și să utilizeze anumite abilități. Aptitudinile cel mai des afectate sunt cititul, scrierea, ascultarea, vorbirea, raționamentul și efectuarea calculelor matematice. Dizabilitățile de învățare diferă de la o persoană la alta”.

În ultimii ani, în atenția specialiștilor se aduc tot mai des fenomene ce aparțin tulburărilor de învățare. Printre acestea, distingem dislexia și disgrafia, care sunt cele mai des întâlnite. Școlile contemporane din întreagă lume se bazează exclusiv pe limbajul scris, care face ca dificultățile citit-scrisului să iasă în prim-plan. Ne vom referi în cele ce urmează numai la două dintre categoriile de tulburare de învățare, și anume la dislexie și disgrafie.

D. Moței subliniază faptul că „debutul învățării scrisului și cititului are loc la vârsta de 6-7 ani când se învață progresiv citirea mesajelor scrise și copilul începe să dobândească deprinderi de scriere. Până la vârsta de 5 ani tulburările de limbaj nu pot fi considerate ca făcând parte din defectologie deoarece întreaga structură a copilului este în curs de maturizare și abia după vârsta de 5 ani se termină procesul de mielinizare care este în strânsă legătură cu capacitățile motricității”. [3, p. 8]

Cucu-Ciuhan Geanina explică termenul de dislexie în următorul fel „, o tulburare care se manifestă pe tot parcursul vieții; ea nu poate fi tratată medical, dar este sensibilă la intervenții educaționale adecvate. Dificultățile nu au drept cauză nici tulburări ale percepției vizuale, nici vreun handicap mental. Este însă posibil ca să existe asocieri ale acestor sau altor tulburări, ca de pildă, probleme ale memoriei pe termen scurt, confuzie între direcțiile dreapta și stânga, dificultăți în numărare și calcul, în coordonarea motorie.” [1, p. 21]

[1, p. 19] Autorul accentuează că dislexie, este un tip de dificultate de învățare, care se referă la limbajul scris – la citit și pronunțarea literelor/cuvintelor scrise: copilul întâmpină obstacole în decodarea literelor în cuvânt (analiza și sinteza cuvântului), în pronunțarea lor și în citirea corectă și fluentă.

La rândul său, o altă deficiență de învățare a citit-scrisului este disgrafia. În viziunea lui Cucu-Ciuhan Geanina disgrafia reprezintă „Aptitudinea grafică (învățarea scrisului) este o aptitudine puternic dependentă cultural. Scrisul trebuie învățat într-o perioadă relativ scurtă, în care au loc puternice rafinări ale sistemului cognitiv, perceptual și motor. Scrisul include generarea ideilor și expresia lor în concordanță cu regulile sintactice și lexicale.

Scrierea copilului apare cu omisiuni de sunete, silabe sau cuvinte, contopiri de cuvinte, substituirii de grafeme sau deformări, o nesiguranță a scrierii. Se datorează de multe ori doar unei contracții musculare exagerate, legate de tulburări de natură emoțională. Scrisul devine neciteț sau incoerent. Deteriorarea în abilitatea de a compune texte scrise poate fi marcată de erori de ortografie, erori gramaticale sau de punctuație în cadrul propozițiilor sau de organizarea defectuoasă a paragrafelor” [1 p, 19].

„Dislexia și disgrafia constituie tulburări parțiale ale citit-scrisului, ce își pun amprentă pe dezvoltarea psihică a copilului și mai cu seamă pe rezultatele sale la învățatură. Înșușirea citit-scrisului, ca achiziție recentă, în condițiile instruirii, presupune, din partea copilului, o participare intenționată, voită, afectivă și conștientă. Când se produc dificultăți în elaborarea deprinderilor lexografice, se dereglează integrarea socială prin manifestarea - în mai multe cazuri - a unor comportamente neadaptate la mediu, datorită unor eșecuri și conflicte permanente (în viața școlară), cât și datorită instalării unor trăsături caracteriale negative, ca: negativismul, anxietatea, descurajarea, inerția, nepăsarea, izolarea.” Aurelia Racu afirmă că ambele tulburări fac parte din categoria de citit-scris, care aduc o mulțime de consecințe și în alte domenii, precum domeniul afectiv și comportamental. [6, p. 77]

Există un complex de cauze care stau la baza dislexiei și disgrafiei. Cauze definite de A. Racu sunt:

- „insuficiențele funcționale în elaborarea limbajului, ale îndemânării manuale, ale schemei corporale și ale ritmului;
- lipsa omogenității în lateralizare;
- stângăcia, însoțită de o lateralizare încrucișată;
- tulburările spațio-temporale;
- influența eredității;
- afecțiunile corticale;
- factorii pedagogici inoportuni, concretizați într-o metodologie instructiv-educativă neadecvată”. [6, p. 76]

Toate acestea ce duc la formarea unor deprinderi grafo-lexice deficitare și care se corectează, ulterior foarte greu [6, p. 77].

Aurelia Racu desprinde astfel de clasificări specifice pe care le îmbracă dislexo-disgrafia. Dintre acestea mai importante sunt:

1. „*Dislexo-disgrafia specifică sau propriu-zisă*. Această formă este cel mai bine descrisă în literatura de specialitate și se caracterizează printr-o incapacitate paradoxală în învățarea și formarea abilităților de a citi și scrie. Apar o serie de dificultăți pregnante în activitățile de dictare și compunere, în timp ce, la copierea textului, grafemele sunt redade, în majoritatea cazurilor, în mod corect, iar în citire, subiectul reușește să silabisească asemănător celui care se află în faza inițială de achiziție a acestui proces.
2. *Dislexo-disgrafia de evoluție, numită și de dezvoltare sau de structurare*, le este proprie subiecților ce nu pot realiza progrese constante și semnificative în achiziția citit-scrisului, deși aceștia depun un efort voluntar corespunzător. În cazurile date, apar manifestări de tip disortografic, mai cu seamă în scris, și dificultăți de înțelegere a simbolurilor grafice, a literelor, a cuvintelor, a



sintagmelor, a textului citit sau scris, în general.

3. *Dislexo-disgrafia spațială, sau spațio-temporală*, apare ca o citire și scriere în diagonală. În unele situații, subiectul nu reușește să citească rândul până la capăt, astfel încât sare la următoarele rânduri, iar în scris, tinde mai cu seamă spre jumătatea sau spre finalul paginii.
4. *Dislexo-disgrafia pură, sau consecutivă*, se manifestă prin întregul cortegiu al fenomenelor descrise și se extinde la grafemele și literele prezente în activitatea de citire și scriere. Este o formă gravă, ce se apropie de tulburările totale ale citit-scrisului și, de obicei, apare pe fondul sau în asociație cu alte tulburări, cum ar fi afazia, alalia, hipoacuzia, debilitatea mintală.
5. *Dislexo-disgrafia motrică* este frecventă la subiecții cu tulburări de motricitate sau psihomotricitate. Forma respectivă este mai accentuată și mai evidentă în scris, prin dificultățile de realizare a grafemelor, cuvintelor și propozițiilor, iar scrisul, în ansamblu, devine tensionat, neglijent, neordonat, neproporționat, inegal, ilizibil.
6. *Dislexo-disgrafia liniară* se aseamănă, în multe privințe, cu dislexo-disgrafia spațială, dar prezintă și caracteristici proprii. Acestea din urmă se concretizează în faptul că respectivul logopaț manifestă incapacitate în urmărirea fiecărui rând pe spațiul paginii de citit și sărirea de la unul la altul, iar în scris, chiar dacă foaia este liniată, se sar unele spații sau se lasă libere” [6, p. 77]

La nivel internațional, tulburările disgrafice-dislexice se manifestă astfel:

- a. „*Scriu și citesc extrem de încet*; întâmpină dificultăți în copierea unui text și mai puțin în dictare;unii scriu foarte mărunț, puchinos, înghesuie grafemele dând impresia de suprapunere, iar alții scriu grafemele inegale ca mărime, depășind spațiul
- b. *Tulburări de la nivelul percepțiilor acustico-vizuale*, în general la nivelul proceselor cognitive ce au efect negativ asupra efectuării operațiilor de analiză și sinteză.
  - *Caracteristici care apar în scriere*: omisiuni de grafeme și cuvinte; adăugiri de grafeme și cuvinte; înlocuirea unor grafeme cu altele; nerespectarea spațiului paginii: nepăstrarea direcției de scris, suprapunerea, redarea inegală a grafemelor, sărirea de rânduri.
  - *Caracteristici ce apar în citire*: greutăți în citirea cuvintelor cu o dificultate mai mare, care îl fac să încerce ghicirea lor; nediferențierea cuvintelor și literelor asemănătoare după auz; omiterea unor foneme sau cuvinte.
- c. *Dificultăți în respectarea regulilor gramaticale și caligrafice*. Această categorie de dificultăți pot fi considerate specifice, dacă se produc constant și frecvent în compuneri, dictări și chiar în copieri de texte. Copilul cu aceste dificultăți scrie cu literă mare și la mijlocul cuvântului; începe propoziția cu literă mică; despărțirea incorectă a unor cuvinte la capăt de rând; despărțirea unor cuvinte care se scriu împreună în mod normal; unirea unor cuvinte care se scriu despărțit; scrierea cu literă mică a substantivelor proprii.
- d. *Omisiuni de litere, grafeme și cuvinte, fenomen întâlnit în dictări și compuneri*. Elevii omit silabe la începutul, sfârșitul și în interiorul cuvântului de unde rezultă o trunchiere a cuvântului; de asemenea omit frecvent vocalele, i,e, a,u , precum și consoanele n,l,r,t.
- e. *Adăugiri de litere, grafeme și cuvinte*. Aceste adăugiri au loc la sfârșitul cuvântului sau se repetă cuvintele de legătură, ceea ce denotă slabă posibilitate de concentrare a atenției și a exacerbării excitației nervoase.
- f. *Substituirile și confuziile de litere, grafeme*. Substituirile se datorează confuziilor dintre grupuri de litere și grafeme asemănătoare vizual d-p-b, u-n, a-ă,s-ș,t-ț sau foneme aflate în opoziția surd-sonor f-v, b-p,c-g,d-t.
- g. *Contopiri și comprimări de cuvinte*. Acest fenomen se realizează prin alungirea liniei de la ultimul grafem cu primul grafem al cuvântului următor.
- h. *Nerespectarea spațiului paginii, sărirea și suprapunerea rândurilor*. Elevii cu disgrafie-dislexie nu pot păstra direcția având oscilații de la un rând la altul, spațiul dintre rânduri este neregulat, literele sunt retușate, cu întreruperi și îngroșări, nu respectă spațiul paginii, sar sau suprapun rândurile ceea ce denotă tulburări spațio-temporale accentuate, scrisul devenind dezagreabil și ilizibil.

i. *Scrisul servil și scrisul în oglindă.* Scrisul servil se manifestă prin înclinarea exagerată a literelor spre stânga sau spre dreapta cu consecințe asupra deformării grafemelor”]

Astfel, putem deduce că unul dintre obiectivele educației este „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autohtone și creative”, profesorii și toți ceilalți specialiști din școală trebuie să conștientizeze că elevii cu tulburări de limbaj necesită o atitudine aparte.

Din opinia noastră, sarcina cadrului didactic constă în selectarea minuțioasă a metodelor, procedeele, tehnicilor de lucru, jocurilor didactice potrivite, urmărind scopul de dobândire abilităților necesare procesului de citire și scriere la vârsta școlară.

Svetlana Poclitari înlesnește procesul de analiză sonoră a cuvântului de către preșcolari prin diverse procedee. După părerea ei, sunetele, ca elemente abstracte trebuie să fie „materializate”, copilul urmând să acționeze cu simbolurile lor – fișele. Copilul ia fișele în mână, le pune una lângă alta și „vede” consecutivitatea sunetelor în cuvânt. Mâna și ochiul îi servesc drept suport senzorial în munca aparatului auditiv și articulator de analiză a complexului sonor. „Analiza mai multor cuvinte cu fișele, puse în imaginea-schemă a cuvântului (desen sau imagine a unui obiect are sub el atâtea pătrățele, câte sunete include cuvântul care denumește desenul sau imaginea) este însoțită la început de evidențierea intonațională a educatorului, ca mai apoi să evolueze în evidențierea intonațională a copilului în voce și în șoaptă. Fișele sunt înlăturate din lucru odată cu formarea acestei deprinderi, copiii evidențiind sunetele doar în voce, fără suport. În cele din urmă, interiorizarea acțiunilor intelectuale are loc datorită reluării operațiilor în nenumărate rânduri, prin care copilul efectuează analiza sonoră a cuvântului în minte” [5, p.227].

Profesor logoped C. Cherciu cu scopul principal de a elucida complexe probleme ale limbajului a identificat următoarele modalități de intervenție în terapia tulburărilor ale citit-scrisului. Metodele și procedeele cu caracter general urmăresc să pregătească subiectul din punct de vedere logopedic. Pregătirea se realizează sub formă de joc cu caracter distractiv-relaxant. În această categorie intră:

- exerciții pentru dezvoltarea musculaturii degetelor și a mâinii:-exercițiile se desfășoară sub formă ritmică;
- mișcări ritmice de întindere și strângere a degetelor, a brațelor și structurarea lor;
- închiderea și deschiderea ritmică a pumnului și a degetelor;
- imitarea cântatului la diferite instrumente muzicale (fluier, pian, acordeon);
- trasarea literelor în aer, pe o sticlă, în lădița cu nisip;
- decuparea de figuri și colorarea lor;
- modelaj în lut și-n plastilină;
- strângerea mingii de tenis etc.

Educarea auzului fonematic, realizându-se sub formă de joc prin:

- recitarea unor poezioare care conțin sunete apropiate sonor;
- jocuri de recunoaștere a vocii copiilor din grupă sau cabinet;
- liste cu cuvinte paronime în care se diferențiază p-b, t-d, c-g, f-v, s-z, ș-j, l-r, ce-ci.

Educarea și dezvoltarea capacității de orientare și structurare spațială:

- exerciții de fixare a schemei corporale, recunoașterea și denumirea diferitelor părți ale corpului, plasarea diferitelor obiecte în spațiu în raport cu propriul corp;
- exerciții de stabilire a relațiilor spațiale între diferite obiecte, să aprecieze corect poziția ocupată de diferite obiecte;
- exerciții pentru plasarea corectă în pagină, reproducerea figurilor geometrice, precizarea caracteristicilor liniei drepte și a celor paralele, uniformitatea literelor, respectarea distanței dintre grafeme, respectarea înclinației grafemelor.

Înlăturarea atitudinii negative față de citit-scris și educarea personalității încurajarea logopatului, pentru ca acesta să capete încredere în forțele proprii și să depună un efort voluntar în vederea corectării handicapului.

*Metode și procedee cu caracter specific logopedic.* Cerințele generale în terapia logopedică sunt următoarele:

- când disgrafia este determinată de dislalii, rinolalii sau bâlbâială, mai întâi trebuie înlăturate aceste tulburări. Pe măsura corectării unui sunet se urmărește și formarea abilităților în plan lexico-grafic;
- începerea tratamentului cât mai de timpuriu pentru a împiedica consolidarea unor deprinderi greșite;
- formarea și dezvoltarea la copii a deprinderilor de analiză și sinteză în plan lingvistic și logic.

*Metodele cu caracter specific logopedic urmăresc:*

- Formarea la logopat a capacității de conștientizare a erorilor tipice dislexo-disgrafice, care se realizează prin atenționarea frecventă asupra greșelilor tipice și asupra modului corect de citit-scris.
- Dezvoltarea capacității de sesizare a relației dintre fonem-grafem, literă-grafem, fonem-literă, se aplică în cazul disgrafiilor care sunt cauzate de handicapurile vorbirii orale.

Pentru aceasta se folosesc următoarele procedee:

- la început logopedul citește un text și semnalizează fiecare dată litera sau literele afectate, apoi se transpun grafic;
- în etapa a doua logopatul citește singur textul sub supraveghere și își subliniază cuvintele problemă pe care apoi le va reproduce în scris;
- citirea unei litere, a grupurilor de litere și cuvinte de la simplu la complex și scrierea lor;
- denumirea de imagini izolate sau în suită, punându-se accent pe cuvintele critice.

Dezvoltarea capacității de discriminare auditivă, vizuală și chinestezic-motrică, se realizează prin folosirea unor procedee care să stimuleze și să faciliteze analiza și sinteza fonetică a structurii cuvintelor și propozițiilor. Astfel se efectuează exerciții de despărțire a sunetelor în silabe, dictarea și citirea de cuvinte și propoziții, autodictarea și autocorectarea. ”

În rol de un specialist competent în acest domeniul logopedic Cherciu Cristina - Sinduța a cules metode de intervenție care vizează în egală măsură dezvoltarea limbajului (oral și scris) și stimularea activității psihice. La fel de important loc în dezvoltarea ocupă explicarea sensului cuvintelor, a propoziției precum și formularea răspunsurilor, compunerilor, povestirilor facilitează stimularea activității psihice a copilului.

Dacă privim din alt unghi de vedere, metodele cu caracter general pregătesc elevul pentru aplicarea metodologiei specific logopedice și facilitează efectele acțiunii metodelor din categoria celor specifice. Multe din aceste metode și procedee se pot efectua sub formă de joc, în funcție de vârsta elevului sau li se pot imprima un caracter de distracție - relaxare și înlăturare a oboselii.

Exercițiile pentru dezvoltarea musculaturii degetelor și a mâinii au o importanță deosebită pentru formarea mișcărilor fine ale degetelor și mâinilor, ceea ce contribuie la o mai bună ținere în mână a instrumentului de scris, la evitarea oboselii și la alunecarea facilă pe foaia de scris, iar ca efect, creșterea vitezei de realizare a actului grafic și adoptarea unei scrieri silențioase.

Exercițiile sunt îmbinate cu adoptarea poziției corecte a întregului corp. Aceste exerciții se pot desfășura în forme variate, începând cu mișcări ritmice de întindere a brațelor și scuturarea lor, astfel încât să se transmită vibrația pe întreaga fibră musculară, până la cele mai complexe forme ce se utilizează în terapia de relaxare. În funcție de vârsta elevului, se poate introduce jocul cu scopul de a stimula efectuarea exercițiilor respective.

Auzul fonematic privește capacitatea de a identifica și diferenția sunetele limbii, de a distinge între sunet și literă, între sunet și reprezentarea sa grafică. Existența tulburărilor auzului fonematic sau slaba dezvoltare a acestuia, determină dificultăți nu numai la nivelul emisiei, dar și la cel al discriminării literelor și reprezentării lor în plan grafic. Dacă fenomenul este accentuat, dificultățile se extind la nivelul grupurilor de litere și chiar al cuvintelor. Pe măsura obținerii unor rezultate pozitive în dezvoltarea auzului fonematic, se îmbunătățesc, în special, cititul și scrierea după dictare.

Dezvoltarea auzului fonematic, se poate face sub formă de joc, prin recitarea cu intonație a

unor poezioare scurte sau prin ghicirea literelor/cuvintelor spuse în șoaptă la ureche de alt copil pe care nu-l vede. Folosirea cuvintelor paronime ( tuș-duș, spate-spade, roate-roade, tată-dată, vată-fată, var-far, vag-fag, vină-fină, lac-rac, lege-rege, lamă-ramă, gogoși-cocoși, goală-coală, gară-cară) este eficace la toate vârstele. Aceasta contribuie la diferențierea sunetelor asemănătoare ca pronunție și poziție a aparatului fonoarticulator, în emiterea lor, cât și la diferențierea grafemelor ce au structuri optice apropiate.

În acest context Iulia-Andreea Parascan distinge trei etape principale pentru corectarea dificultăților apărute în procesul de învățare a scrisului și cititului la elev din ciclul primar:

1. „Prima etapă (premergătoare) cu caracter preventiv, se caracterizează prin însușirea, de către elevi, a primelor grafeme și litere, stabilindu-se totodată, legătura lor cu formele respective, precum și cuprinderea acestor elemente în cuvinte scurte mono și bisilabice. Caracteristic pentru această etapă este confuzia fără regulă, întâmplătoare, în scris, a majorității grafemelor: a, m, n, u, p, c, d, t, o, i, și a fonemelor corespunzătoare acestor grafeme.
2. A doua etapă începe odată cu realizarea unor progrese în direcția stabilirii legăturii dintre foneme și respectivele grafeme și litere. Cele mai frecvente confuzii sunt cele de tipul: f-v, b-p, c-g, s-z, d-t, ale căror foneme se găsesc două câte două, în opoziție principală surd-sonor. În opoziție asemănătoare se află și m-n, s-ș, l-r, te- ce. Tot pe principiul asemănării acustice, optice și ca sens, au loc confuzii și înlocuiri de cuvinte.
3. A treia etapă se caracterizează prin eliminarea greșelilor și apariția posibilității de a parcurge și de a înțelege texte complexe, efectuarea unor compuneri coerente, logice fără greșeli semnificative. Elevul reușește să rețină sensul și semnificația, ceea ce face să crească posibilitatea de a reda cele citite.”

Astfel, spune că în corectarea tulburărilor de scris-citit trebuie pus accentul pe funcționarea corectă a activității de orientare și structurare spațială, aceasta fiind o condiție pentru trasarea semnelor grafice și urmărirea succesiunii desfășurării literelor în cuvinte, a cuvintelor în fraze, a succesiuni rândurilor. [4, p.165-166]

Dizabilități de învățare este un domeniu extrem de cercetat și analizat din diferite perspective: sociale, culturale, de schimbare a programei școlare, de tratament și programe de susținere și intervenție pentru copiii care prezintă acest tip de dizabilitate. Din cauza răspândirii largi a DI, s-au făcut numeroase studii care să stabilească o definiție unanim acceptată de către toți specialiștii și să facă o caracterizare generală a manifestărilor DI.

Este de dorit ca DI să fie identificată din primii ani de școală, pentru că intervenția educațională și tratamentul să dea rezultate favorabile în dezvoltarea copilului.

„Tulburările de limbaj citit-scris pot exista cu grade diferite și proporții atât la subiecții cu intelect normal cât și la cei cu alt handicap” [2, p. 188] „Toate tulburările de limbaj pot determina în special la copiii de vârste mici modificări comportamentale negative, dificultăți de integrare în colectiv și de relaționare cu cei din jur precum și inhibiție în dezvoltarea activității. Toate acestea pot conduce la dezorganizarea personalității. Structura însușirilor de personalitate pot îmbrăca forme negative care pot duce la comportamente neintegrative. Cu cât tulburarea de limbaj este mai gravă, cu atât subiectul va trăi acest fenomen în planul psihic ca pe o dramă. Numărul relativ mare al subiecților la care au apărut tulburări comportamentale se explică prin trăirea dramatică al tulburării de limbaj pe fondul hipersensibilității și a atitudinilor negative a celor din jur”. [8, p. 99] „La școlarii mari; la preadolescenți și adolescenți, existența tulburărilor de limbaj conduce la intensificarea tulburărilor de personalitate și de aceea, aceștia devin deprimați, anxioși, nervoși, rigizi, necooperanți, negativști, dezvoltându-li-se complexe de inferioritate. Cei care sunt mai sensibili ajung să refuze să mai meargă la școală adoptând o atitudine negativă față de învățatură conducând la eșec școlar.”

Aceste stări stresante pe care le trăiesc pot provoca tulburări afectiv-emoționale și voliționale. E. Verza [7, p. 101] consideră că „toate tulburările de limbaj, începând cu dislaliile pot provoca dezorganizarea personalității și dezordini comportamentale. Efectele negative constau în blocaje psihice, rețineri în vorbire și dezorganizarea constituirii însușirilor personalității. Școlarii mari,

preadolescenței și adolescenței nu înțeleg că frământările în care se zbat nu conduc la înlăturarea tulburării ci o accentuează. Aceștia având impresia că familia, colegii, prietenii nu-i înțeleg, adesea intră în conflict cu ei.”

E. Verza, [7, p. 101] precizează că „la cei cu handicap de intelect, toate aceste fenomene nu ne mai apar atât de complicate întrucât aceștia nu reușesc decât parțial să conștientizeze situația în care se află. Cei cu tulburare de limbaj pot manifesta ca urmare a complexelor de inferioritate și anxietății dezvoltate un comportament manifestat prin instabilitate, prin mari oscilații de la o situație la alta, de perceperea stimulilor din jur în mod exagerat prin amplificarea și recepționarea lor ca factori negativi. Din momentul în care are loc intrarea în școală a copilului cu tulburări de limbaj, tabloul manifestărilor psihice se modifică ac urmare a solicitării copilului să vorbească în fața colectivului de elevi și imposibilitatea acestuia de a se exprima corect.”

Referitor la particularitățile temperamentale, vârstă, educație, dezvoltare mintală Emil Verza, [7, p. 102] subliniază faptul că acestea pot provoca și „o excitație psiho-motorie care se manifestă prin agitație permanentă, mișcări dezorganizate și indisciplină.” În ceea ce privește personalitatea psihologii au avut în atenție deteriorarea acesteia din cauza factorilor stresanți. Pe fondul stării de inerție, rigiditate și a fobiei vorbirii personalitatea subiectului cu tulburare de limbaj se poate dezorganiza. Aceste tulburări se pot înlătura o dată cu corectarea tulburării de limbaj ceea ce va contribui la dezvoltarea armonioasă a personalității.

Pentru a obține o bună (precizie și viteză) și eficientă (nivel ridicat de înțelegere) citire; o corectă (scriere de mână, ortografie și gramatică) și un scris bine structurat (în cazul scrierii creative), este necesar ca oricare dintre abilitățile menționate mai sus să fie dezvoltate la un nivel adecvat. Deficiența în oricare dintre aceste abilități conduce la dificultăți de citire și / sau scriere.

Este important să realizăm metodele descrise mai sus pentru corectarea desgrafiei și dislexiei nu numai în sala de clasă, ci și acasă. Părinți au mult mai multe oportunități de a se ocupa cu copilul său, de a se concentra asupra problemelor individuale - de exemplu, sărirea peste silabe. Dar pentru ca această muncă să fie eficientă, profesorul și părintele trebuie să devină parteneri. Este important ca părinții să colaboreze cu profesorul și împreună cu copilul, iar ajutorul și sprijinul copilului devin scopul lor principal.

Realizarea articolului a arătat că prevenirea și corectarea la timp a dislexiei și disgrafiei dă rezultate pozitive la toate nivelurile de vârstă, inclusiv elevii din ciclul primar. Problema necesită lucrul cu copiii în logopedie, forme neuropsihologice. Eliminarea tulburărilor de limbaj citit-scris la timp contribuie la dezvoltarea gândirii, la asimilarea calitativă a curriculumului școlar.

#### **Referințe bibliografice:**

1. CUCU-CIUHAN, Geanina. Depresia la copiii cu tulburari disleco-disgrafice. In: *Asistența logopedică: actualitate și orizonturi*. 22-23 noiembrie 2018, Chișinău. Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2019, pp. 18-25. ISBN 978-9975-46-403-1
2. GOLU P., ZLATE M., VERZA Psihologia copilului. Manual pentru clasa a XI-a. Școli Normale. București, Didactică și Pedagogică, 1997, 220 p. ISBN 973-30-5916-1
3. MOȚEI, D. Tulburările de vorbire la copil. București. SemnE. 2012. 78 p. ISBN 978-606- 15-0239-4
4. PARASCAN, Iulia-Andreea. Modalități de intervenție în dislexo-disgrafie. In: *Asistența logopedică: actualitate și orizonturi*. 22-23 noiembrie 2018, Chișinău. Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2019, pp. 164-169. ISBN 978-9975-46-403-1
5. POCLITARI, Svetlana. Formarea premiselor citit-scrisului la copiii cu tulburări de limbaj și comunicare. In: *Asistența logopedică: actualitate și orizonturi*. 22-23 noiembrie 2018, Chișinău. Chișinău: Tipografia UPS "Ion Creangă", 2019, pp. 224-229. ISBN 978-9975-46-403-1
6. RACU, Aurelia, VERZA, Florin Emil, DANIL, Anatol. Psihopedagogia corecțională: Suport didactic pentru coord, educației incluzive Inst. de Formare Continuă, 2011. ISBN 978-9975-9872-8-8.
7. VERZA, FL., E. Introducere în Psihopedagogia specială și în asistență socială. Editura Fundației Humanitas. 2002. 315 p. ISBN 973-85164-3-9
8. VERZA, FL., E. Psihopedagogie specială. Manual de clasa a XIII-a Școli normale. București. Didactică și Pedagogică. R. A. 1996. 136 p. ISBN 973-4141-6



**Adriana ȘPAC, studentă**  
**Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte**  
**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**  
**Conducător științific: Aurelia BEȚIVU, conf. univ., dr.**

**Rezumat:** Acest articol scoate în evidență strategiile de dezvoltare a vorbirii la elevii cu sindromul Down pentru ai ajuta să vorbească curgător, clar fără nici-o dificultate. Elevii cu sindromul Down au o serie de greutăți în dezvoltarea vorbirii, vocabularul este mai sărac decât la ceilalți elevi și se confruntă cu pronunțarea corectă a sunetelor. Pentru îmbunătățirea vorbirii la elevii cu sindromul Down sunt date o serie de exerciții logopedice. Practicarea exercițiilor logopedice pentru dezvoltarea vorbirii de către elevii cu sindromul Down va îmbunătăți calitatea vorbirii și vor pronunța sunetele clar și corect. Articolul prezintă strategii de dezvoltare a vorbirii la elevii cu sindromul Down pentru ca părinții și profesorii să se ghideze în timp ce interacționează cu acești elevi.

**Cuvinte cheie:** sindrom Down, strategii de dezvoltare a vorbirii.

### STRATEGIES FOR DEVELOPING SPEECH IN STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

**Summary:** This article highlights strategies for developing speech in students with Down syndrome to help them speak fluently, clearly, and without difficulty. Students with Down syndrome face various challenges in speech development, including a smaller vocabulary compared to their peers and difficulties with proper pronunciation of sounds. To improve speech in students with Down syndrome, a series of speech therapy exercises are provided. Practicing these speech therapy exercises will enhance the quality of their speech and enable them to articulate sounds clearly and accurately. The article presents strategies for developing speech in students with Down syndrome, serving as a guide for parents and teachers when interacting with these students.

**Key-words:** Down syndrome, speech development strategies.

O atenție deosebită trebuie acordată asupra strategiilor de dezvoltare a vorbirii la elevii cu sindromul Down, deoarece la ei se observă întâzieri în dezvoltarea vorbirii. În momentul intrării în școală la elevii cu sindromul Down apar probleme legate de vorbire.

Limbajul are o importanță foarte mare pentru elevii cu sindromul Down în dobândirea cunoștințelor și este ca un instrument pentru înțelegerea și comunicarea cu persoanele din mediul în care se află.

A. Gherguț definește Sindromul Down ca fiind „O boală genetică, cromozomială, caracterizată prin triada: dismorfie particulară, întâziere în dezvoltare psihică și aberație cromozomială. Organismul uman are 23 de perechi de cromozomi: 44 autozomi (somatici) și doi cromozomi sexuali (la femei 44+XX, la bărbați 44+XY). Astfel, fiecare celulă din organism posedă 46 de cromozomi (ovulul: 22+X, spermatozoidul: 22+X sau 22+Y). La unirea dintre spermatozoid și ovul va rezulta o celulă cu un set complet de cromozomi (44+XX sau 33+XY)”. [ 3, pp.208-209]

I. Mititiuc, A. M. Lazărescu consideră Sindromul Down ca fiind „O afecțiune permanentă în cadrul căreia o persoană se naște cu anumite trăsături fizice distincte, de exemplu: facies aplatizat și gât scurt, și un grad de întâziere mentală”. [ 4, p.71]

A. Hathazi, A. Rocșan menționează că „Sindromul Down reprezintă principala cauză de ordin genetic a dizabilității cognitive și este una dintre cele mai frecvente tulburări neurodevelopmentale în cazul copiilor. Copiii cu sindrom Down experențiază în mod tipic o constelație de simptome, care includ întâziere la nivelul dezvoltării motorii și la nivelul limbajului, deficite specifice în ceea ce privește memoria verbală, precum și deficite cognitive”. [6, p.321]

I. Mititiuc, A. M. Lazărescu afirmă că „Sindromul Down a fost descris pentru prima dată în mod științific de către medicul englez John Langdon Down într-un articol publicat în 1866. În următorii 90 de ani, cauza Sindromului Down a rămas un mister. Apoi, în 1959, medicul francez Jerome Lejeune și Patricia Jacobs au identificat prin studii genetice, existența unei anomalii cromozomiale ca fiind cauza

Sindromului Down. Clinic poate fi defenită prin asocierea a trei grupe de modificări: o dismorfie extrem de caracteristică, întârziere în creștere și înapoiere mintală. Deficitul intelectual este constant și se manifestă în grade variabile, încadrând acești copii în rândul deficiențelor mintali”. [4, pp.71-72]

Conform Dicționarului de pedagogie termenul de „Sindrom” este definit ca „ Mai multe simptome combinate, caracteristice pentru o anumită stare fizică sau psihică”. [7, p.286].

I. Mititiuc, A. M. Lazărescu au scos în evidență principalele probleme cu care se confruntă persoanele cu sindrom Down și acestea sunt: „Acceptarea din partea comunității în care trăiesc; acceptarea în sistemul de învățământ; tranziția de la sistemul educațional; accesul la locurile publice de muncă; viața independentă.” [4, p.73].

M. Roșca evidențiază următoarele particularități morfologice cu care se confruntă elevii cu sindromul Down:

- Craniul este mic și brahicefalic, cu protuberanța occipitală puțin conturată;
- Fantele palpebrale sunt oblice, orientate în sus, spre partea exterioară (de unde vine și denumirea de mongolism). Colțurile interne ale ochilor sunt acoperite de un pli cutanat (epicantus), care cu vârsta devine mai puțin evident;
- Limba reprezintă și ea un aspect ce atrage atenția. Din cauza hipertrofiei papilelor circumvolute, ea are o înfățișare fisurată (atunci când fenomenul este deosebit de pronunțat, se utilizează denumirea de limbă scrotală). Uneori limba este lată și hipotonică, din care cauză gura este ținută în permanență întredeschisă, alteori limba este îngustă și ascuțită;
- Buzele — mai ales cea inferioară — sunt și ele adeseori îngroșate și fisurate transversal.
- Cerul gurii este în mod frecvent înalt, de formă ogivală, ceea ce, adăugat la particularitățile limbii, la anomaliile maxilarelor și ale dinților, contribuie la inteligibilitatea redusă a vorbirii;
- Mâna este lipsită de efort. Degetele sunt exagerat de scurte. Degetul mare este așezat mai jos decât în mod normal, iar degetul mic prezintă o curbatură spre interior. [5, p.21]

I. Mititiuc, A. M. Lazărescu prezintă următoarele caracteristici anatomice și o serie de anomalii morfologice după care elevii cu sindromul Down sunt ușor de recunoscut: „Craniul are un aspect rotugit, cu un perimetru mic și ceafa aplatizată. Fața este rotunjită, nasul mic, scurt, rădăcina largă, nări înguste. Ochii și fantele palpebrale conferă feței un aspect pseudoasiatic. Urechile sunt mici, rotunjite, conductul auditiv extern este îngustat. Gura este mică, buzele îngroșate, limba voluminoasă, exteriorizată, puțin tonică. Dinții prezintă anomalii de număr, structură și poziție. La unii dintre ei, pot fi observate și malformații grave: cardiace, digestive, ale aparatului urinar etc.” [4, p.109]

Din punct de vedere psihopedagogic, simptomele sindromului Down le întâlnim la elevi prin următoarele caracteristici:

- Datorită hipotoniei musculare, aceștia vor avea dificultăți în coordonarea mișcărilor corpului și în mers, dificultăți în executarea unor mișcări care solicită o coordonare fină (trasarea formei literelor, închierarea/ deschierarea nasturilor, asamblarea unor obiecte etc.);
- Macroglosia și hipotonia musculaturii limbii afectează respirația și articulația sunetelor, ceea ce determină apariția tulburărilor de limbaj și pronunție;
- Dezvoltarea limbajului rămâne în urma altor arii de dezvoltare, în special în urma dezvoltării cognitive, iar în majoritatea cazurilor limbajul expresiv este mai întârziat decât cel impresiv, cu consecințe asupra posibilității de comunicare cu cei din jur: Experiența practică demonstrează că, în multe situații, un copil trisomic preferă limbajul nonverbal în rezolvarea unor sarcini, și mai puțin sarcinile în care i se solicită un răspuns verbal; altfel spus, vorbirea nu reflectă obiectiv nivelul lor de înțelegere, iar potențialul lor intelectual și aptitudinal poate fi subestimat din cauza dificultăților pe care le întâmpină în organizarea și oferirea unor răspunsuri verbale, chiar și atunci când înțeleg bine sensul întrebărilor și soluțiile unor sarcini de lucru;
- În sfera proceselor cognitive, principalele dificultăți sunt generate de caracterul inconstant al stilului de învățare și specificului procesării informației; comparativ cu un elev normal, un elev cu sindrom Down are nevoie de ceva mai mult timp pentru a procesa informația, trebuie să privească obiectele mai mult timp pentru a le recunoaște etc.; unele studii relevă faptul că scorurile



obținute la testele de inteligență scad pe măsură ce elevii înaintază în vârstă; în realitate, ei fac progrese, învață din ce în ce mai multe lucruri și dobândesc noi deprinderi, însă progresele lor sunt mult mai lente decât în cazul elevilor obișnuiți (așa se explică de ce rezultatele de inteligență scad în ciuda progreselor pe care le fac). Acest ritm lent de dezvoltare reflectă de cele mai multe ori efectele cumulate ale unei învățări fără o motivație puternică și nereușitelor repetate în valorificarea noilor deprinderi cognitive, astfel încât ele să fie evidente în dezvoltare;

- Capacitatea mnezică este scăzută, dat fiind repertoriul limitat al strategiilor de memorare (preponderentă este memoria mecanică); memoria de scurtă durată este limitată din pricina întârzierilor de limbaj (în schimb, ea poate fi îmbunătățită prin programe de antrenament adecvate); unele cercetări au evidențiat că există o relație semnificativă între capacitățile memoriei și deprinderile de citire în sensul că activitățile de citire pot oferi ocazia utilizării unor strategii, îmbunătățind capacitățile memoriei (spre exemplu, în lectura text, capacitatea de a memora cuvintele în memoria de scurtă durată este deosebit de importantă pentru înțelegerea semnificației unei propoziții sau fraze);
- În multe situații, elevii cu sindrom Down sunt puternic afectați de schimbările care se petrec în jurul lor, mai ales când se petrec brusc și în mod inexplicabil; de asemenea, au nevoie de un mediu în care să se simtă acceptați, în care se pot manifesta liberi în încercarea de a deveni independenți; de fiecare dată trebuie susținuți pentru a putea trăi succesul, au nevoie de încurajări și de feedback pozitiv pentru a-și canaliza energia spre evitarea insucceselor și pentru prevenirea unui comportament pasiv, absent sau agresiv. [3, pp.210-211]

G. Sion enumără consecințele sindromului Down la elevi:

- Retardul mental;
- Vorbire articulată săracă;
- Vocabular limitat;
- Dezvoltare motrică redusă.
- Aceste consecințe au fost descrise că accentuându-se cu vârsta, dezvoltarea lor fiind în comparație cu elevii normali mult mai lentă. [8, p.48]

Strategii de suport pentru incluziunea elevilor cu sindrom Down:

Spațiul – mediul fizic:

- Așezarea elevului în proximitatea cadrului didactic pentru a putea fi sprijinit și monitorizat mai ușor.
- Comunicarea:
- Oferirea unui feedback imediat, constant, specific, constructiv;
- Oferirea unui feedback și pentru aspectele pozitive, comportamentele pe care doriți să le încurajați/consolidați.

Procesul educațional:

- Evaluarea inițială, la începutul anului școlar, va stabili natura și nivelul barierelor în învățare, profilul actual de dezvoltare, etapele care sunt necesare pentru formarea achizițiilor școlare;
- Timpul alocat sarcinilor și activităților ar trebui să fie flexibil și adaptat nevoilor individuale;
- Modelarea sarcinilor în funcție de interesele copilului, oferirea de alternative, acceptarea răspunsurilor, secvenționarea activităților, crearea oportunităților de a exersa și consolida cunoștințele nou învățate;
- Realizarea unui echilibru între componentele care țin de copil și așteptările legate de parcurgerea unui curriculum, care deși e diferențiat, trebuie să corespundă finalităților educației;
- Suportul primit pentru accesarea informațiilor și conținuturilor prezentate, facilitarea participării la viața școlară pot deveni experiențe de învățare reușite pentru copilul cu sindrom Down;
- Pentru dezvoltarea motivației pentru învățare, conceptele vor fi abordate în funcție de nivelul de înțelegere, obiectivele vor fi prezentate pentru a facilita înțelegerea motivelor în învățare, răspunsurile la numeroase întrebări: „De ce să citim? De ce să rezolvăm exercițiile?” vor susține implicarea copilului.

- În ceea ce privește evaluările formative, acestea vor încerca să răspundă la întrebarea: în ce măsură cunoștințele și deprinderile dobândite sunt aplicate în situații noi de învățare? [1, pp.111-113]

Vorbirea la elevii cu sindrom Down se dezvoltă foarte lent și rămâne la un nivel foarte scăzut. I. Tobolcea afirmă că „Vorbirea, pentru majoritatea oamenilor, este un lucru absolut normal, dar pentru elevii cu sindromul Down aceasta se învață cu mari dificultăți. Astfel, elevii cu sindrom Down prezintă multiple dificultăți ce țin de dezvoltarea vorbirii.” [9, p.13]

A.Hathazi, A.Roșcan consideră că „Dezvoltarea limbajului reprezintă o arie semnificativă deficitară la elevii cu sindrom Down, întrucât se leagă de dezvoltarea cognitivă. Dificultățile la nivelul limbajului, se pot observa de la vârste mici, limbajul atipic manifestându-se prin: vorbire canonică, imitație vocală și producerea de sunete nonverbale. Limbajul receptiv nu este atât de afectat în comparație cu cel expresiv la copiii cu sindromul Down.” [6, p.323]

E. Verza afirmă că „Elevi de tip școlar cu sindromul Down au o serie de greutăți în vorbire, care pun în pericol transmiterea gândurilor proprii și perceperea corectă a vorbirii auzite. Astfel, la elevii cu sindrom Down se mențin, cu o frecvență relativ mare a pronunțării incorecte ale unor sunete, silabe cuvinte etc.” [10, p.14]

A. Hathazi, A. Roșan menționează că profilul dezvoltării limbajului și comunicării la elevii cu sindromul Down cuprinde următoarele caracteristici:

- Vocabularul este învățat lent, dar constant;
- Producția cuvintelor este întârziată;
- Gramatica este învățată târziu și reglementată de mărimea vocabularului;
- Apar dificultăți la nivelul producției vorbirii;
- Primele cuvinte apar cu întârziere;
- Aspectele fonologice reprezintă o provocare;
- Inteligibilitatea este precară; [6, p.323]

Alte caracteristici cu privire la vorbirea elevilor cu Sindromul Down ne sunt date I. Tobolcea și acestea sunt următoarele:

- Hipotonia;
- Mușchii care sunt mai relaxați sunt mai greu de controlat (mușchii buzelor, limbii și maxilarului);
- Gura poate fi mai mică în comparație cu mărimea normală a limbii;
- Articularea sau abilitatea de a mișca și a controla buzele, limba, maxilarul pentru a emite sunete corecte și clare;
- Fluența sau abilitatea de a vorbi ritmic și curgător;
- Succesiunea, abilitatea de a pronunța sunete în ordinea corectă în cuvinte (elevul ar putea spune „efelant” în loc de „elefant”);
- Rezonanța, tonul și calitatea sunetelor din vorbire pe care elevul le pronunță (sunete naralizate sau insuficient naralizate).[ 9, p.13]

A.Hathazi, A.Roșan enumeră următoarele etape de dezvoltare a vorbirii la elevii cu sindromul Down:

- Comunicarea nonverbală;
- Utilizarea cuvintelor izolate;
- Etapa celor două cuvinte;
- Etapa enunțurilor simple;
- Etapa enunțurilor complexe cu reguli gramaticale, ce cuprinde propoziții complexe și fraze. [6, p.323]

I. Tobolcea menționează că „ De la 5-6 ani, enunțurile formulate de către copiii cu sindrom Down sunt mai lungi și încep să conțină câteva prepoziții și articole. În jur de 7 ani se observă la elevii enunțuri formate din trei- patru cuvinte, iar enunțurile cu un conținut de cinci-șase cuvinte apar la 10-11 ani”. [9, p.20]

A. Hathazi, A. Roșan afirmă că „Cauzele inteligibilității scăzute a vorbirii la elevii cu sindromul Down include caracteristicile aparatului fonoarticulator, precum macroglosia, hipotonia, inserția defectuoasă a dinților, dar și particularitățile procesării senzoriale, a conștiinței fonologie, ale coordonării motorii fine și ale analizei și sintezei lingvistice, ale memoriei de scurtă durată deficitară la care se adaugă posibile tulburări de voce, ritm și fluentă a vorbirii”. [6, p.332]

I. Tobolcea relatează faptul că „Dificultățile de articulare la elevii cu sindrom Down se referă la consoanele F, V, J, S, Ș, L, Z și R”. [9, p.19]

Elevii cu sindromul Down pronunță greu sau chiar deloc aceste sunete. Pentru ca elevii cu sindrom Down să poată pronunța corect și cu ușurință aceste sunete se recomandă ca împreună cu părinții să exerseze următoarele tipuri de exerciții. Programul 8 LOG ne oferă o serie de exerciții pentru remedierea pronunției sunetelor cu care se confruntă elevii. Exerciții logopedice pentru învățarea sunetelor S, Z, Ț. Pentru sunetele S, Z, Ț se insistă pe acele exerciții care vizează emiterea corectă a acestor sunete:

- Întiderea colțurilor buzelor și rotundirea buzelor (alternativ);
- Gura deschisă, vârful limbii se sprijină în spatele dinților de sus, apoi în spatele dinților de jos;
- Limba în afara cavității bucale, mișcări de ridicare și coborâre a marginilor laterale (pentru formarea șanțului median);
- Aceleași mișcări de ridicare și coborâre a marginilor laterale ale limbii cu vârful limbii sprijinit în spatele dinților de jos;
- Exerciții de suflu pe mijlocul limbii, marginile ușor ridicate în afară și apoi sprijinind vârful limbii în spatele dinților de jos;
- Sprijinirea vârfului limbii în spatele dinților de jos și împingerea mijlocului limbii în spatele alveolelor superioare (sub formă de pod);
- Exerciții de sugere și umflare alternativă a obrazilor.
- Exerciții logopedice pentru învățarea sunetelor Ș, J

I.Tobolcea propune câteva jocuri și exerciții pentru favorizare imitării sunetelor la elevii cu Sindromul Down. Pentru a vorbi, trebuie expirat aerul din plămâni, aer ce este expulzat datorită mușchilor abdominali și intercostali (mușchi respiratori). Elevul poate fi ajutat în controlarea mușchilor respiratori prin: Suflarea în lumânări; Suflarea pentru a deplasa o minge de ping-pong;

- Producerea baloanelor de săpun;
- Suflarea într-un fluier după un anumit ritm;
- Sorbitiul cu paiul (inspiră), suflarea cu paiul (expiră);
- Producerea sunetelor de durată. [9, p.24]

M. Cornescu propune activități pentru formarea și dezvoltarea limbajului la elevii cu sindrom Down:

- exersarea unor mișcări pentru gimnastică fonoarticulatorie: să execute mișcări imitative de ștergere a buzelor cu limba, scoate limba din gură, introduce limba în gură, umflă obrazii cu limba, suflă cu putere;
- dezvoltarea aparatului fonoarticulator și educație a respirației: să deschidă/ închidă gura, să facă baloane de săpun, să sufle în flacăra unei lumânări până se stinge, să sufle un fulg până ce zboară;
- dezvoltarea abilităților de comunicare non- verbală, de a imita și descifra sensul diferitelor gesturi de pantomimă: jocuri de imitație, combinarea nuanțată și treptată a mimicii cu gestică-pantomima;
- dezvoltarea limbajului oral (lexic și semantică) prin utilizarea corectă a unor cuvinte simple, cu sensul adecvat, utilizarea unui vocabular corespunzător unor necesități de comunicare: reproducerea după adult a numelui lor, al fraților, colegilor, educatoarelor, obiecte din mediul înconjurător, alimente, legume, fructe, obiecte de îmbrăcăminte și uz personal, anotimpuri, momente ale zilei. [2, p.26]

I. Tobolcea menționează că pentru a învăța elevul să localizeze un zgomot sau un sunet, se vor plasa diferite obiecte, în diferite locuri pe rând vor fi agitate pentru a emite diferite sunete. La

început, se impune un anumit ajutor prin direcționarea capului elevului spre mâna părintelui îndreptată spre sursa sonoră. Progresiv, elevul va înțelege regula jocului și va manifesta plăcere și se vor schimba cu regularitate locurile și obiectele folosite în joc. [9, pp.23-24]

A. Hathazi, A. Roșan prezintă un program eficient în dezvoltarea vocabularului la elevii cu sindromul Down. Un program eficient în dezvoltarea vocabularului îl constituie Programul Hanen, prin care părinții și profesorii învață despre modul în care elevii învață limbajul, etapele și procesele incluse. Programul Hanen implică părinții ca parteneri în terapia limbajului, programul fiind desfășurat în contextul natural al copilului”. [6, p.331]

I. Mititiuc, A. M. Lazărecu afirmă că „Părinții au un rol foarte important, de ei depinzând dezvoltarea normală a copilului, însă există părinți care ascund acest adevăr, că au copii care suferă de sindromul Down” [4, p.71]

I. Tobolcea enumeră principalele aspecte ale intervenției în dezvoltarea vorbirii la elevii cu sindromul Down:

- Începerea intervenției cât mai devreme și menținerea ajutorului din partea tuturor celor implicați în terapie;
- Evaluarea evoluției elevului din diferite puncte de vedere (medical, psiho- pedagogic etc.);
- Implicarea directă a părinților și a anturajului elevului cu sindromul Down;
- Ordonarea obiectivelor educative în mod gradat de la cel mai ușor la cel mai dificil;
- Menținerea achizițiilor privind comportamentul elevului. [9, p.21]

Pentru eficientizarea dezvoltării vorbirii la elevii cu sindrom Down sunt date următoarele recomandări:

- Implicarea directă a părinților și a anturajului elevului cu sindrom Down pentru a stimula dezvoltarea vorbirii;
- Părinții și învățătorii trebuie să îi încurajeze pe elevii cu sindrom Down și să-i conducă la o îmbunătățire a dezvoltării vorbirii;
- Părinții trebuie să petreacă mult timp cu elevii cu sindrom Down pentru a face câte mai multe exerciții logopedice ce țin de învățarea sunetelor;
- Participarea elevilor împreună cu părinții la programe de intervenție asupra dezvoltării vorbirii.

În concluzie, afirm că elevii cu sindromul Down pot progresa considerabil în domeniul vorbirii doar atunci când sunt încurajați și motivați de anturajul în care se află. Învățarea vorbirii pentru elevii cu sindromul Down este o deschidere spre noi oportunități și experiențe. Nedezvoltarea limbajului la elevii cu sindromul Down afectează posibilitățile de exprimare verbală și pe parcursul vieții le va fi greu să socializeze cu oamenii din jurul lor.

#### **Resurse bibliografice:**

1. BULAT, Galina, CURILOV, Svetlana, BUCUN, Nicolae et.al. *Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*. Vol. 2. Chișinău: Lyceum, 2016. 196 p. ISBN 978-9975-3144-1-1
2. CORNESCU, Mădălina. *Educație și noi orizonturi*. Constanța: Offset, 2022. 124 p. ISSN 2734 5491
3. GHERGUȚ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Polirom, 2005. 373 p. ISBN: 973-681-887-X
4. MITITIUC, Iolanda, LĂZĂRESCU, Ana Maria. *Defectologie și logopedie*. București: Tipografia din București, 2011. 209 p. ISBN 978-606-540-060-3
5. ROȘCA, Marina. *Psihologia deficiențelor minati*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967
6. ROȘAN, Adrian. *Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 2015. 276 p. ISBN 978-973-46-4963-1
7. SCHAUB, Horst, ZENKE, Karl G. *Dicționar de Pedagogie*. Iași: POLIROM, 2001. 344p. ISBN 973-683-665-7
8. SION, Grațiela. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Fundației România de Măine, 2003. 256 p. ISBN 973-582-682-8

9. TOBOLCEA, Iolanda. *Logopedie. Strategii terapeutice în corectarea tulburărilor de limbaj*. Iași; Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013. 345 p. ISBN 978-973-703-848-7.
10. VERZA, Emil. *Conduita verbală a școlărilor mici*. București: Editura didactică și pedagogică, 1973. 75 p.
11. VRĂȘMAȘ, Ecaterina, OPREA, Viorica, STANCU, Adriana. *8 LOG Program de exerciții logopedice pentru remediarea dislasiei*. București: Editura Arlequin, 2012. 257 p. ISBN 978-606-92778-5-

**CZU 373.3:376.36**

## **LUDOTERAPIA ÎN DIMINUAREA BĂLBĂIELII LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE**

**Andreea TODEREAN, elevă**  
**Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”**  
**din cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți,**  
**Conducător științific: Dorina PUTINĂ, profesor, grad didactic unu**

**Rezumat:** *Unul din principalii factori de dezvoltare a copilului de vârstă școlară este actul de comunicare. Bălbâiala apare în acest sens ca un factor de stagnare a evoluției acestui domeniu și duce la un ritm de dezvoltare al limbajului mai lent, afectând expresivitatea, fluența și ritmul vorbirii școlarului mic. Această dereglare duce ulterior la schimbări de nivel psihologic și influențează negativ întreaga existență a copilului, limitându-i spațiul de socializare. Întrucât reabilitarea acestei tulburări necesită intervenție timpurie, metodele și strategiile folosite trebuie să corespundă vârstei copilului, care în acest moment se află în perioadă tranzitorie de la etapa preșcolară la cea școlară. De aceea specialiștii în domeniu au considerat oportună integrarea ludoterapiei ca metodă de reabilitare. Ludoterapia vine în acest sens ca o metodă complementară logopediei, care contribuie la monitorizarea nivelului de dezvoltare a limbajului și eficientizează procesul de diminuare a bălbâielii.*

**Cuvinte-cheie:** *bălbâiala, ludoterapia, tulburări de vorbire, ritm și fluență a vorbirii.*

## **PLAY THERAPY IN REDUCING STUTTERING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Abstract:** *One of the main factors in the development of the school-age child is the act of communication. Stuttering appears in this sense as a factor of stagnation in the development of this domain and leads to a slower pace of language development, affecting the expressiveness, fluency and rhythm of the speech of school-age children. This dysregulation subsequently leads to psychological changes and negatively influences the child's entire existence, limiting his or her social space. As rehabilitation of this disorder requires early intervention, the methods and strategies used must be appropriate to the age of the child, who is currently in a transitional period from pre-school to school. This is why specialists in the field have considered it appropriate to integrate ludotherapy as a rehabilitation method. In this respect, ludotherapy or in other words play therapy is a complementary method to speech therapy, which helps to monitor the level of language development and makes the process of stuttering reduction more efficient.*

**Keywords:** *stuttering, ludotherapy, disorders of speech fluency and rhythm.*

Complexitatea și multidisciplinaritatea problemei tulburările de limbaj la copiii cu bălbâială, constituie un subiect comun pentru mai multe științe, fiind situat la intersecția psihologiei, în special a celei speciale, a științelor educației, psihopedagogiei speciale și sociale, a personalității și vârstelor, familiei. Tulburările de limbaj lasă amprentă asupra întregii personalități a copilului, inclusiv asupra comunicării.

Balbismul sau bălbâiala este o tulburare de ritm și fluență a vorbirii care constă în funcționarea defectuoasă a reglajului verbal, în dezordini intermitente ale pronunției, repetări convulsive și blocaje ale unor foneme, omisiuni precipitate urmate de dificultăți în articularea unor cuvinte.

Bălbâiala este o tulburare de vorbire de origine centrală funcțională, favorizată de o stare de receptivitate patologică a regiunilor care participă la realizarea vorbirii. Se referă la tulburările statice de vorbire în care sunt afectate fluența și ritmul vorbirii. Se manifestă prin receptarea unor silabe, sunete la începutul sau mijlocul cuvintelor și propozițiilor sau prin receptarea unor cuvinte cu pauze exagerate în desfășurarea vorbirii ca urmare a apariției spasmelor la nivelul aparatului fono-articulator care împiedică desfășurarea vorbirii ritmice și cursive. [5, p. 74]

Balbismul (bâlbâiala) este cea mai frecventă tulburare de ritm și fluentă a vorbirii; „rezultă din destructurarea sau funcționarea a reglajului verbal și blocaje ale unor foneme, emisiuni precipitate urmate de momente de dificultate în articularea unor cuvinte” [11, p. 93].

Manualul de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mentale (DSM-IV) [1] definește balbismul ca o repetare a sunetelor și silabelor, extinderea sunetelor, interjecție rostind cuvintele în bucăți, spații goale audibile sau tăcute, rostirea cuvintelor cu o tensiune ridicată, repetarea uneia dintre silabe într-un cuvânt și tulburare în cursivitatea și sincronizarea vorbirii. Balbismul este o perturbare a fluidității exprimării verbale care se întâlnește în toate culturile și la toate vârstele. Apare la copii în perioadele lor de maximă vulnerabilitate adaptativă, între 3-4 ani, la începutul școlarității sau la pubertate. Prevalența balbismului la copii nu depășește 5% din populația generală, iar raportul băieți–fete este de 3:1, cu un debut înaintea vârstei de 10 ani.

În DSM-5, bâlbâiala este considerată tulburare neurodevelopmentală, fiind denumită tulburarea de fluentă cu debut în copilărie. Aceasta poate fi evaluată conform următoarelor criterii (DSM-5,2013):

- A) Tulburări la nivelul fluentei normale, care sunt în discordanță cu vârsta individului și abilitățile sale de limbaj, persistente în timp și caracterizate de manifestări frecvente și marcante ale uneia sau mai multora dintre următoarele: Repetiții ale sunetelor și silabelor; Prelungirea sunetelor (atât a vocalelor, cât și a consoanelor); Pauze în interiorul cuvintelor; Pauze în vorbire (audibile sau silențioase); Perifrazări (substituiri ale cuvintelor pentru evitarea celor problematice); Producerea cuvintelor cu un exces de tensiune fizică;
- B) Tulburarea cauzează anxietatea cu privire la vorbire sau limitări la nivelul comunicării eficiente, participării la situații sociale, ale performanțelor academice sau ocupaționale (în mod individual sau în asocier).
- C) Debutul simptomatologiei este în perioada dezvoltării timpurii (/cazurile cu debut la o vârstă adultă).
- D) Tulburarea nu este cauzată de deficite motorii sau senzoriale și nu este asociată cu afecțiuni neurologice (tumori, traume) sau cu alte condiții medicale și nu este explicată mai bine de altă tulburare mentală [1].

Vrăsmaș și Stănică definesc bâlbâiala ca fiind o tulburare a vorbirii care constă în funcționarea defectuasă a reglajului verbal, în dezordine intermetente ale pronunției, repetări convulsive și blocaje ale unor fenomene ,omisiuni precipitate, urmate de dificultăți în articularea unor cuvinte [7, p. 52].

Boșcaiu definește bâlbâismul ca o tulburare a ritmului și fluentei vorbirii, în care cursivitatea exprimării este grav afectată prin apariția unor blocaje iterative sau a unor spasme puternice, odată cu încercările de rostire a primelor silabe din propoziții, sintagme sau chiar din cadrul unor cuvinte [apud 15, p.86].

Din perspectiva somato-fiziologica, bâlbâiala este expresia unor perturbatori fiziologice sau biochimice ale sistemului nervos. Gruparea diferitelor cauze s-a făcut în concordanță cu criteriile anatomice și anumite considerații asupra eredității. În literatura de specialitate sunt propuși următorii factori fiziologici:

- *Factorii ereditari.* Ereditar nu se transmite tulburarea în sine, ci o anumită instabilitate emotivă, anumite predispoziții ce pot favoriza apariția bâlbâielii.
- *Dominanța cerebrală.* Frecvența bâlbâielii este mai mare în rândul stângacilor, de aceea s-a avansat ipoteza conform căreia impunerea mâinii drepte, în defavoarea celei stângi, mai de la natură, produce o competiție în dominanța celor două emisfere, ceea ce creează o tensiune nervoasă care poate provoca mâinii această tulburare.
- *Acțiunile neuroendocrine.* Prin investigații electrofiziologice s-a pus în evidență că leziunile cerebrale frontale constituie cauza primară a disfluențelor verbale, deci existența unor microleziuni cerebrale poate constitui substratul pe care se instalează bâlbâiala.
- *Întârzierile în dezvoltarea psiho-fizică generală.* La bâlbâiți s-au pus evidență întârzieri în maturizarea sistemelor funcționale neuro-motorii.

- *Întârzieri în dezvoltarea vorbirii.* Peste jumătate din cazurile de bâlbâială apar pe un fond de nedezvoltare a limbajului [4].

Există o serie de factori care pot accentua sau diminua simptomele bâlbâismului la copii:

- *factori comunicativ-situaționali:* provoacă amplificarea balbismului în anumite condiții de comunicare, în momente de tensiune emoțională (vorbitul în situații necunoscute, cu oameni necunoscuți, comunicare publică, cu adulți, în jocurile cu copiii care necesită reacție verbală rapidă) și diminuare – în starea de confort emoțional (comunicarea cu sine însuși, în activități ludice cu jucării, animale).
- *factori comunicativ-semantici:* provoacă amplificarea balbismului atunci când copilul utilizează în comunicare forme complexe, precum povestirea, răspunsuri deschise la întrebări) și diminuare în utilizarea unor forme simple, pe alocuri automatizate: răspunsuri închise, recitarea poeziilor, cântecelor etc.). Printre situațiile care declanșează balbismul în mediul școlar se pot număra: situațiile stresante de comunicare, situațiile care depășesc posibilitățile de comunicare ale copilului, stările conflictuale între copii, observațiile asupra vorbirii lui, asupra comportamentului, întrebările adresate brusc, privirile ațintite asupra copilului când trebuie să vorbească, stări de oboseală fizică sau de oboseală intelectuală, încercări de a pronunța cuvinte lungi, necunoscute, cu dificultăți fonetice.

Deseori copiii cu bâlbâială sunt acceptați, încurajați și ajutați să-și corecteze sau amelioreze tulburarea de limbaj de către logopezi, cu mult efort și mai ales cu resurse materiale și metode didactice bine selectate și adaptate particularităților acestei tulburări de limbaj.

În cazul copiilor cu bâlbâială, dificultățile controlului și efectuării mișcărilor articulatorii determină o tulburare a fluenței citirii. O citire lipsită de fluentă este o vorbire neclară și sacadată.

În citirea elevilor cu bâlbâială se întâlnesc trei tipuri de disfluențe: repetările, prelungirile sau alungirile și pauzele:

- Repetițiile cuprind sunete (foneme), silabe sau cuvinte (respectiv particule de cuvinte), în care se află o vocală.
- Prelungirile (alungirile) constau din alungirea anormală a duratei de pronunție a unor sunete (foneme), în special a celor continue: vocale, siflante, șuierătoare și fricative. Alungirile se pot datora unor fixări articulatorii sonore sau blocaje intervenite înainte de pronunția și articularea fonemelor următoare.
- Pauzele sunt întreruperi de o anumită durată în desfășurarea fluxului citirii.

Potrivit lui Moret, aceste discontinuități au următoarele caracteristici:

- pentru a fi perceptibile ca atare, trebuie să aibă o durată mai mare de 250 ms;
- survin atât în interiorul cuvintelor, cât și în joncțiunea lor, fapt pentru care evaluările momentelor de bâlbâială, care nu iau în considerare decât existența acestora în interiorul cuvintelor, trebuie considerate incomplete;
- există și unele pauze "pline" cu sunete neutre, de tipul interjecțiilor sau cuvinte de umplutură (fără valoare comunicațională);
- la elevii fără bâlbâială, durata pauzelor variază între 0,5 și 1 secundă și apar la intervale cuprinse între 2 și 20 de minute;
- durata și numărul lor depind de ritmul vorbirii, la un ritm mai rapid ele sunt mai puține și mai scurte;
- pauzele mai lungi sunt mai frecvente înaintea unor cuvinte semnificative (adică a unor elemente lexicale) decât în fața celor funcționale (elemente gramaticale);
- pauzele sunt favorizate de un grad mai ridicat de nesiguranță la care se adaugă frecvența și lungimea lor; în astfel de cazuri, pauzele sunt adeseori provocate de repetări silabice;
- pauzele pline apar în fața cuvintelor funcționale și la joncțiunea segmentelor de frază și coincid adesea cu un nou inspir [ apud 12, p. 409].

La copiii cu bâlbâială, foarte evidente sunt încercările de a recurge la o respirație forțată, cu debit mare respirator, consumând aerul pulmonar de rezervă pentru pronunțarea ultimelor cuvinte.

Inspirațiile după expirațiile forțate, devin din ce în ce mai profunde și mai rapide sau superficiale, cu expirații scurte. Sunt frecvente și încercările de exprimare în faza inspiratorie. Modificările respiratorii la copii sunt strâns legate de stările emotive pe care aceștia le trăiesc.

Principalele obiective urmărite în cursul activității psihoterapeutice sunt:

- reducerea intensității factorilor conflictuali care cauzează și întrețin bâlbâiala;
- călirea psihologică a copilului pentru a se mări pragul de rezistență la acțiunea factorilor stresanți;
- exersarea vorbirii fluente [5].

Metodele și procedeele generale utilizate în activitatea logopedică au un caracter profilactic și sunt clasificate astfel :

- gimnastica generală - exercițiile fizice generale întăresc și relaxează musculatura implicată în actul vorbirii și contribuie la menținerea sănătății organismului ; se poate folosi o gamă variată de exerciții: rotiri ale brațelor, rotiri și aplecări ale capului, mișcări la nivelul trunchiului, mișcări la nivelul palmei și degetelor, imitarea unor activități din viața cotidiană etc.;
- gimnastica fonoarticulatorie - cuprinde mai multe serii de exerciții de gimnastică facială, linguală, mandibulară, velo-palatală și labială care trebuie executate ritmic deoarece, pe lângă antrenarea și tonifierea segmentelor aparatului fonoarticulator, au și menirea de a introduce ritmul în vorbirea copiilor;
- gimnastica respiratorie - urmărește educarea echilibrului dintre inspirație și expirație cu ajutorul unor exerciții și procedee diverse (suflarea într-o lumânare aprinsă, aburirea unei oglinzi, alternativ, cu nasul și cu gura, umflarea unui balon, formarea de valuri într-un vas cu apă, suflarea în diferite instrumente muzicale etc.); în cadrul acestor activități se va acorda o mare atenție expirației lungi, relaxate;
- educarea auzului fonematic (rol fundamental în dezvoltarea autocontrolului auditiv) - prin stimularea percepției fonemice (legătura dintre sunet și imaginea modului de articulare corectă a sunetului respectiv), utilizând modelul motric-kinestezic oferit de logoped și valorificând activități diverse cu caracter ludic ;
- educarea personalității - urmărește valorificarea unor strategii și procedee psiho- terapeutice în scopul înlăturării la copii a unor manifestări neuropsihice secundare, a unor tulburări de conduită și personalitate determinate de prezența tulburărilor de vorbire (timiditate exagerată, -negativism, nervozitate, iritabilitate, inapetență verbală, sensibilitate mărită la observațiile celor din jur, frică, neîncredere, complex de inferioritate, autoizolare etc.).

Sintetiza literaturii de specialitate a scos în evidență următoarele procedee de intervenție:

- Exerciții cu marcarea timpilor respiratori și inspiratori cu pronunțarea vocalelor sau alături de vocale și consoane.
- Procedeele silabisirii – se citește textul pe silabe, fiind însoțit de mișcarea ritmică a degetelor, a bățăilor din palme. Prin silabisire dispar spasmele. Se folosește un metronom căruia i se imprimă un ritm, iar subiectul trebuie să vorbească silabisit după bățile metronomului. Prin silabisire nu mai apar spasmele, subiectul capătă încredere în sine.
- Procedeele prelungirii sunetelor – prelungirea tuturor vocalelor din cadrul unui cuvânt.
- Procedeele coarticulației sunetelor – presupune pronunțarea după scheletul vocalic pentru a relaxa musculatura și pentru a preveni spasmele. Se realizează până când el poate vorbi natural.
- Procedeele masticației – emiterea sunetelor în timp ce efectuează mișcări de masticație. Vorbind sau mâncând participă aceleași organe.
- Citirea textului în șoaptă – elevul este pus să citească un text cu voce joasă.
- Citirea textului într-un ritm mai lent.
- Citirea textului cu voce puternică.
- Citirea textului respectând semnele de punctuație, semne ce pot fi comparate cu semnele de circulație pentru șoferi. Punctele sunt precum semnul „Stop”, iar virgulele – semnul „Cedează trecerea”. Înainte ca elevii să citească cu voce tare, li se marchează fiecare punct cu roșu, iar virgulele cu galben.



- Citirea textului stand într-un picior.
- Procedul asocierii pronunției cu scrisul, i se cere elevului ca atunci când scrie să și pronunțe. Acest procedeu înlătură tendința de a pronunța vocalele cu o durată mai scurtă decât la consoane.
- Utilizarea jocurilor pentru dezvoltarea fluentei citirii textului.
- Exersarea vorbirii fluente este o altă metodă utilizată în terapia bâlbâielii, fără a i se atrage atenția, prin conversații cu propoziții simple, conținut accesibil, mișcări bine conturate, evitându-se tonul ridicat, întrebări bruște, exersarea vorbirii fluente în situații ce stimulează siguranța și dorința de comunicare.
- Utilizarea poveștilor, a cărților ilustrate, îmbogățește vocabularul copilului.

Cercetările științifice arată că tehnicile ludice au un succes foarte mare în lucrul cu copiii de vârstă școlară mică în diminuarea comportamentului agresiv, recuperarea copiilor și adolescenților cu deficiențe neuro-motorii dar și în recuperarea ritmului de vorbire instabil și fluentei dereglate.

Una din cele mai eficiente și implementabile metode de recuperare este ludoterapia, care în lucrarea *Terapii ocupaționale și arte combinate*, este descrisă ca fiind „modalitatea de relație dintre eu (subiect) și lumea obiectelor și a relațiilor”, constituind, de fapt, formula primară a acțiunii umane. „Jocul constituie o formă de organizare a cogniției și implicit o cale de organizare a cunoașterii. Mecanismele intime ale jocului sunt, în esență, mecanismele învățării. Pe măsură ce jocul organizează și dezvoltă cogniția el își pierde din ponderea elementelor stricte ale cunoașterii și devine o formă, o relație obiectuală cu motivația lucidă și promovarea învățării” [9, p. 112]. Autorul integrează în definiția sa esența jocului ca parte a procesului instructiv. Acesta aduce ca argument primordial caracterul primitiv al jocului, ceea ce îi conferă accesibilitatea și punere în practică fără problematizare, de către toți copiii, indiferent de nivelul lor de dezvoltare sau de particularitățile individuale.

În literatura de specialitate predomină următoarele teorii ce încearcă să explice jocul și funcțiile sale:

- „Jean Piaget - consideră că jocul are caracteristic asimilarea de impresii și reacții pozitive de către copii.
- Lehman și Witly – scot în evidență faptul că prin joc conținutul este dependent de mediul social al copilului, însușindu-și cunoștințe privind profesiuni, activități.
- Edvard Claparede – este de părere că jocul reprezintă o adevărată muncă pentru copil, fiind un mijloc cu ajutorul căruia își poate dezvolta eul său psihologic” [3, p. 34].

Din teoria propusă de Jean Piaget putem deduce una din caracteristicile și punctele tari a jocului ca metodă de recuperare și anume: predilecția spre pozitivism și instrucțiuni clare, specific potrivit copiilor cu tulburări de limbaj, întrucât „din antichitate s-a constatat că tulburarea mecanismelor verbale poate cauza la unele persoane conflicte de integrare socială, conflicte psihice grave, care tulbură personalitatea, sau conflicte sociale care tulbură relațiile în grup” [8, p.3]

Ludoterapia are ca obiective:

- organizarea activităților ludice ca modalități de terapie cu caracter permanent;
- inițierea comportamentelor ludice complexe care să conducă la valorificarea structurilor operaționale de natură perceptivă, senzo-motrică, verbală, afectivă, intelectuală, expresivă, de integrare socială;
- formarea unor conduite cognitiv-ludice care să valorifice conținutul programelor școlare, atât sub aspectul informațiilor, cât mai ales raportul formării unor operații concrete sau propoziționale;
- antrenarea activităților de terapie prin mișcare și muncă incluzând gesturi fundamentale formative;
- corelarea într-un program expresiv unitar a tuturor formelor de terapie; propune și evaluarea eficienței acestuia.

Jocurile trebuie selectate conform specificului tulburării. În cazul „tulburării de fluentă (bâlbâiala), ce se caracterizează prin repetarea de sunete și silabe, prelungirea unor cuvinte, pauze inadecvate la nivelul producției verbale, tensiune fizică în actul articulator etc.” [2, p.4] sunt necesare

jocuri ce ar implica activități respiratorii și exerciții de articulare a cuvintelor, prin succedarea diferitor combinații fonetice.

Cele mai răspândite jocuri utilizate în diminuarea bătăielii sunt:

- Jocul „Domnul vitezoman”. După ce elevul citește un text (poveste) îl provoc să fie domnul Vitezoman și să citească povestea cât de repede poate.
- „*Jocul cuvintelor*. Se poate desfășura atât în grup, dar și individual, fiecare elev fiind rugat să găsească și să formuleze propoziții sau fraze în care fiecare cuvânt să înceapă cu aceeași literă, ceea ce se compune, având o coerență și logică. Antrenarea în joc permite elevului pronunțarea diferitor combinații de litere, care favorizează procesul de reabilitare a fluenței, prin repetarea a unui și aceluiași sunet. Exemplu: Ana așteaptă autobuzul auzind aria Aidei. Acum apare aducând alene arici, avioane, ace, alviță, alune. Zidarul zidește zidăria zidului zămislit. Zicerea zodiacului zguduie zidirea. Zarurile zboară” [9, p. 122].
- „*Jocul Mimica*. Se desfășoară în pereche. Fiecare își alege un cuvânt pe care prin mimică îl va prezenta. Se insistă pe expresivitate și asupra mișcării maxilarului prin mimarea cu buzele a sunetelor pe care le conține cuvântul” [9, p. 127]. În acest sens are loc integrarea în ludoterapie a exercițiilor pentru dezvoltarea mobilității aparatului fonoarticulator și anume exercițiile de mobilitatea a feței.
- „*Jocul Animalele sălbatice*. Elevul extrage dintr-o pălărie un bilet pe care este scris numele unui animal ce trebuie imitat” [9, p. 127]. Obiectivele urmărite sunt vorbirea în ecou și prelungirea vocalelor care au ca scop reglarea debitului și fluenței vorbirii.
- „*Jocul Fulgii căzător*”. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici și fiecare formație primește câțiva fulgi. Sarcina e de a-i ține un timp în aer, suflând în ei. Grupa ai căror fulgi au stat cel mai mult în aer este declarată câștigătoare” [9, p. 133]. E un joc calm ce devine un pretext oportun pentru învățarea unei respirații corecte, inhalări profunde și expirații lente.

Pe lângă faptul că ludoterapia ca mod de remediere a copiilor cu tulburări de limbaj integrează o diversitate de jocuri ce presupun implicarea mai multor instrumente și strategii, aceasta mai presupune în sine și intercalarea mai multor domenii și terapii în vederea eficientizării procesului de recuperare. Unul din aceste tranziții ține de meloterapie. Copiilor cu tulburările de limbaj și anume fluentă și ritm le este specific dereglarea tempoului, fluenței și ritmul de vorbire haotic, de aceea muzica devine ghid și mediator în procesul comunicării și emiterii mesajelor orale.

Abordând tema recuperării copiilor cu tulburări de spectru autist, Ana-Maria Tudora și Svetlana Rusnac au identificat o idee comună despre copii ce manifestă tulburări în vorbire și anume că „există persoane cu tulburări de vorbire...iar pentru remedierea acestora se folosește muzicalitatea limbii, accentele, intonația. Se pot trata astfel tulburările de pronunție, de vocabular, mutism...” [14, p.124].

Meloterapia devine în acest sens o complementaritate a ludoterapiei, întrucât „cu ajutorul instrumentelor muzicale se pot dezvolta foarte multe jocuri care pot urmări rezolvarea problemelor specifice fiecărui copil” [14, p.124]. Autorul conturează relația de interdependență a ludoterapiei și terapiei prin muzică, întrucât ambele urmăresc valorificarea învățării artei comunicării cu largă deschidere spre normalitate.

### Concluzii

Limbajul reprezintă un puternic predictor al succesului social și școlar. Copiii cu balbism au abilități sociale reduse, iar consecințele pe termen lung se reflectă în planul învățării și a reușitei academice (reușite școlare slabe), în plan afectiv (anxietate, sentiment de inferioritate, timiditate) și în planul adaptării sociale (absenteism școlar, abandon școlar, în unele cazuri chiar și consum de substanțe). Reieșind din efectele negative pe care le are balbismul asupra dezvoltării sociale ale copiilor, s-ar putea evidenția o posibilă influență a acestei tulburări de ritm și fluentă asupra nivelului de inteligență verbală și interpersonală.

Experiențele negative pe care le au școlarii mici cu balbism dezvoltă comportamentul de evitare socială, în special în mediul educațional, astfel limitându-se achiziționarea altor forme de

comunicare mai complexe și adaptare socială, precum și oportunitățile de dezvoltare psihologică și educațională ale acestor copii.

### **Referințe bibliografice**

1. American Psychiatric Association. *DSM-5, Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale*, București: Editura Medicala Callisto, 2016, 1000 p., ISBN 978-606-8043-14-2
2. BUGANU, Diana-Alina. Tulburările de limbaj și funcția mnezic-operativă la copii. In: Probleme actuale ale științelor umanistice. *Anale științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor*. Vol. 17, Partea 2, 1 octombrie 2018, Chișinău. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2018, pp. 15-29. ISBN 978-9975-46-394-2
3. CARABET, Natalia. Ludoterapie pentru părinți. Metode alternative și jocuri de educație a copiilor și părinților. Chișinău, 2019, pp. 185
4. GERGUȚ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială: ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Polirom, 2005. 376 p. ISBN: 973-681-887-X
5. MITITIUC, Iolanda; LĂZĂRESCU, Ana Maria. *Defectologie și logopedie*. Iași: Alfa, 2011, 209 p., ISBN 978-606-540-060-3
6. MOLDOVAN, I. Corectarea tulburărilor limbajului oral. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2006. 257 p. ISBN: 978-973-610-445-9
7. MUȘU, I. Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale. București: Editura Marlink, 2000. p.22-36. ISBN: 973-99601-8-9
8. OLĂRESCU, Valentina; PONOMARI, Dorina. Aspecte ale comunicării preșcolarilor marcați de tulburări de limbaj. In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Seria 18, Vol.1, 23-24 martie 2016, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
9. PAȘCA, Maria Dorina, BANGA, Erzsebet . Terapii ocupaționale și arte combinate. Repere creative. Târgu-Mureș: University Press, 2016, pp. 235. ISBN 978-973-169-453-5
10. PARENIE, Anucuța. Logopedie. In: *Tulburări de ritm și fluentă*. Timișoara: Ed. Excelsilor, 1999, 376p. pp 74 ISBN 973-592-000-X
11. POPESCU, P. Neveanu. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978, 783 p., ISBN 947-751-433
12. ROȘAN, Andrian. Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. In: Bâlbâiala-modele de evaluare și intervenție. MOLDOVAN, Ioan. ROȘAN, Andrian. Iași: Polinorm, 2015. 410p. pp 340 ISBN print: 978-973-46-4963-1
13. SABOU, Ana, et al. Particularitățile citirii la elevii cu bâlbâială. *Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj și Comunicare*, 2016, 2.1: 47-55]
14. TUDORA, Ana-Maria; RUSNAC, Svetlana. Utilizarea muzicii în recuperarea copiilor cu tulburări de spectru autist (TSA). In: Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Ediția 8, 8-9 decembrie 2017, Chișinău. Chișinău, 2018: "Print-Caro" SRL, 2017, pp. 119-134. ISBN 978-9975-3168-9-7
15. VERZA, E., VERZA, F. E. *Tratat de psihopedagogie specială*. București: Editura Universității din București, 2011. p. 548-631 ISBN: 978-606-16-0006
16. VRĂSMAȘ, Ecaterina, MUȘU, Ionel, STĂNICĂ, Cornelia. *Terapia tulburărilor de limbaj: intervenții logopedice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 328 p. ISBN 9733057886

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ  
ПОСРЕДСТВОМ АКТИВНЫХ ФОРМ СОТРУДНИЧЕСТВА С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ  
УЧРЕЖДЕНИЕМ**

*Виктория БЕЛИЧУК, магистрант,  
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо  
Научный руководитель: Татьяна ПАНЬКО, к.п.н.*

**Аннотация:** В статье автор изучает сущность и условия формирования психолого-педагогической компетентности родителей. Актуальность изучаемой проблемы представлена результатами исследований относительно уровня психолого-педагогической культуры. Автор раскрывает функции и задачи психолого-педагогического просвещения. Также в статье представлена модель психолого-педагогической компетентности и указаны эффективные формы работы с родителями.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое просвещение, культура, компетентность, работа с родителями.

**FORMATION OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS THROUGH  
ACTIVE FORMS OF COLLABORATION WITH EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**Annotation:** The author studies the essence and conditions for the formation of the psychological and pedagogical competence of parents. The relevance of the problem under study is represented by the results of research on the level of psychological and pedagogical culture. The author reveals the functions and tasks of psychological and pedagogical education. The article also presents a model of psychological and pedagogical competence and indicates effective forms of work with parents.

**Keywords:** psychological and pedagogical education, culture, competence, work with parents.

Педагогическая культура родителей является одной из составляющих частей общей культуры, которая отражает накопленные духовные и материальные ценности старших поколений, которые оказывают непосредственное влияние на воспитание подрастающих детей. Несомненным является то, что воспитание детей тесно связано с педагогическим и психологическим образованием родителей, поскольку именно родители с самого раннего возраста детей прививают основные черты характера ребенка, формируют особенности его взаимоотношений с окружающими людьми.

В современном обществе психолого-педагогическое образование родителей является одной из наиболее актуальных проблем. В эпоху развития информационных технологий, возрастания занятости родителей происходит увеличение периода времени, когда дети всех возрастов предоставлены сами себе.

Стоит отметить, что образовательные учреждения, профессионально-подготовленные дидактические кадры играют очень важную роль в процессе развития ребенка. Тем не менее, уровень развития, образованности детей в первую очередь зависит и от психолого-педагогической грамотности родителей, так как гармоничное развитие детей невозможно без активного участия родителей в процессе образования.

Правоустанавливающей основой необходимости взаимодействия образовательного учреждения и семьи в том числе и в вопросах психолого-педагогического просвещения выступает Статья 135. Кодекса об образовании Республики Молдова «Обязанности педагогического, научно-педагогического, научного и руководящего персонала», в которой говорится о том, что «Педагогический, научно-педагогический, научный и руководящий персонал обязан: f) сотрудничать с семьей и обществом; k) обсуждать с детьми и учащимися, индивидуально и в группе, их эмоциональную и физическую безопасность/благополучие дома/в семье и в образовательном учреждении, а также в других посещаемых ими местах» а

также Статья 138. «(2) Родители или другие законные представители детей и учащихся обязаны:

а) обеспечивать воспитание ребенка в семье и создавать ему надлежащие условия для приготовления домашних заданий и посещения занятий, для развития способностей, участия во внешкольной деятельности и самообразования» [1].

Главным решением данной проблемы является самообразование и саморазвитие в процессе воспитания детей, в частности в рамках психолого-педагогических вопросов.

Вопросам психолого-педагогического просвещения родителей уделяют внимание молдавские и зарубежные педагоги, такие как: Cuznețov Larisa, Sacaliuc N., А.Н. Ходусов, С.А. Кононова, 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 [2; 3; 5].

Главным противоречием, обуславливающим актуальность проблемы исследования, выступает осознание родителями в важности пересмотра своего отношения к проблеме общения, взаимодействия с детьми и отсутствием необходимых знаний для этого знаний и организационных условий, пересмотра своего отношения к родительству, роста качества воспитания и образования детей в целом.

В настоящее время уровень психолого-педагогической компетентности родителей основной массы родителей недостаточно высок, что отрицательно сказывается на результатах их воспитательной деятельности, проявляется в низком уровне воспитанности современных детей. Многие родители некомпетентны в вопросах семейного воспитания, не знакомы с закономерностями развития и воспитания детей в разные возрастные периоды, четко не представляют цели семейного воспитания, не видят оптимальные пути достижения этих целей, воспитывают собственных детей подобно тому, как воспитывали их самих, не учитывая изменившиеся социокультурные условия.

Развитие психолого-педагогической компетентности родителей – важный этап в работе с родителями, так как семья в значительной степени определяет успешность воспитания. Часто в литературе психолого-педагогическая компетентность используется, как синоним психолого-педагогической культуры, поскольку представляет собой набор компетенций, ценностей, сформированных и нашедших свое проявление в педагогической практике, практике семейного воспитания.

Основными задачи психолого-педагогического просвещения родителей в литературе представлены следующие:

- Ориентировать родителей на изменения в личностном развитии детей – развитии любознательности, самостоятельности, инициативы и творчества в различных видах деятельности; помочь родителям учитывать эти изменения в своей педагогической практике.
- Побуждение родителей к развитию гуманистической направленности отношения детей к окружающим людям, природе, предметам рукотворного мира, поддерживать стремление детей проявлять внимание, заботу о взрослых и сверстниках.
- Знакомство родителей с условиями развития познавательных интересов, интеллектуальных способностей детей в семье; поддерживать стремление родителей развивать интерес детей к образовательной организации, желание занять позицию ребенка. Включать родителей в деятельность по развитию субъектных проявлений ребенка в элементарной трудовой деятельности (ручной труд, труд по приготовлению пищи, труд в природе), развитию желания трудиться, ответственности, стремления довести начатое дело до конца.

- Помощь родителям создать условия для развития духовно-нравственных, эстетических чувств детей, приобщения детей в семье к разным видам искусства (архитектуре, музыке, театральному, изобразительному искусству) и художественной литературе.

Психолого-педагогическая компетентность родителей служит основой собственно педагогической деятельности отца и матери, помогает им избежать традиционных ошибок в семейном воспитании и находить верные решения в жизненных ситуациях, связанных с воспитанием детей.

Уровень развития психолого-педагогической компетентности родителей зависит от уровня их образования и общей культуры, от индивидуальных особенностей (способностей, темперамента, характера), определяется богатством жизненного опыта, уровнем собственной воспитанности.

Главным условием, определяющим успешность формирования психолого-педагогической культуры родителей, выступает непрерывность коррекционно-формирующей работы с родителями, установлении адекватных воспитательным ситуациям требований и ожиданий, наличия мотивации, соответствующей установкам на коррекцию неадекватных форм поведения и стиля взаимодействия с ребенком, нацеленности на реализацию полученных в ходе совершенствования психолого-педагогической культуры родителей знаний в реальные поступки.

В качестве основных функций психолого-педагогического образования родителей выступают:

- обучение родителей технологиям и методам воспитания для выработки единого взгляда на сущность воспитания;
- психолого-педагогическое просвещение родителей для разностороннего, гармоничного и гуманистического воспитания детей;
- вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность для наилучшего изучения ребенка с различных позиций: эмоционально-чувственного, нравственного, интеллектуально-познавательного состояния и проявлений ребенка;
- корректировка воспитания в семье для установления эмоционально-положительных взаимоотношений детей и родителей [5, с. 14].

В результате анализа психолого-педагогической и методической литературы мы выделили ключевые компоненты, которые должны выступать в качестве определяющих успешность процесса формирования психолого-педагогической компетентности родителей, представленные на рисунке 1.



*Рис. 1 Компоненты модели процесса формирования психолого-педагогической компетентности родителей*

Данная модель представляет логику процесса формирования психолого-педагогической компетентности, которая определяет успешность данного процесса. Также следует подчеркнуть, что не менее важными элементами, определяющими успешность характеризуемого нами процесса, являются формы и стратегии реализации.

В качестве модели психолого-педагогической компетентности выделим модель, разработанную Хайсаровой Г.М., которая включает следующие компоненты:

*Когнитивный компонент:*

- психолого-педагогические, физиолого-гигиенические, правовые знания, необходимые для полноценного осуществления воспитания в семье (прежде всего особенности возрастного анатомио-физиологического и психического развития детей);
- понимание ценностей семейной жизни и семейного воспитания (любовь, здоровый образ жизни, семейные и культурно-национальные традиции и обычаи);
- знания о проблемах, типичных ошибках семейного воспитания и способах их устранения, о правах и обязанностях родителей, вопросов правовой и экономической защиты личности ребенка;

*Операционный*

- осознанное владение родителями разнообразными методами, приемами, формами воспитательного взаимодействия с ребенком;
- умения организовать жизнь и занятия детей в семье, семейный труд и отдых, диагностировать способности, интересы и склонности ребенка.

*Коммуникативный*

- включает умения родителей создавать благоприятный психологический климат в семье, понимать детей и других членов семьи, быть терпимым к иному мнению, выражать свое психофизическое состояние и свои мысли, умение предупреждать и решать конфликты.

*Рефлексивный*

- связан с умением родителей анализировать собственные действия и состояния, оценивать эффективность методов взаимодействия с детьми, причины успехов и неудач, возникающих в ходе семейного воспитания;

*Эмоциональный*

- включает умение владеть собою в сложных ситуациях, понять состояние ребенка по малоприметным особенностям его поведения, видеть его проблемы и оказывать помощь в их разрешении; способность к эмпатии, сопереживанию, сочувствию [4, с. 56].

Формирование психолого-педагогической компетентности возможно при грамотном сочетании действенных форм и методов работы, содействующих формированию каждого из компонентов.

Формы взаимодействия педагогов с родителями представляют собой способы организации их совместной деятельности и общения. Анализ литературы и педагогического опыта показывает, что целесообразно сочетать различные формы, традиционными являются: коллективные, групповые и индивидуальные.

*Таблица 2. Таксономия форм взаимодействия с семьей*

Критерий	Показатель	Форма
<i>В зависимости от цели</i>	– направленные на информирование родителей	– лекторий – дискуссия
	– направленные на психолого-педагогическое просвещение	– беседа – тренинг
	– направленные на совместную деятельность	– мастер-класс – круглый стол
<i>Временной охват</i>	– традиционные	– собрания – консультации
	– современные	– тренинг – мастер-класс – круглый стол – конференция
<i>Взаимодействие</i>	– дистанционные	– учебные платформы

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– электронная почта</li> <li>– видеоконференции</li> </ul>
	– контактные	– встречи, собрания в школе
<i>Количество участников</i>	– коллективные	<ul style="list-style-type: none"> <li>– родительское собрание</li> <li>– день открытых дверей</li> <li>– выставки учебных работ</li> </ul>
	– групповые	<ul style="list-style-type: none"> <li>– лекторий</li> <li>– консультация</li> <li>– родительские вечера</li> </ul>
	– индивидуальные	<ul style="list-style-type: none"> <li>– приглашение в школу</li> <li>– консультация</li> <li>– переписка</li> </ul>

Эффективность оказывает сочетание различных форм, в зависимости от поставленной проблемы и задачи.

В то же время на практике многие педагоги, особенно с большим стажем работы опасаются использовать новые активные формы взаимодействия и предпочитают применять традиционные формы, которые не всегда помогают повысить педагогическую культуру родителей в силу слабого интереса родителей к данным формам. Это приводит к необходимости выделения и апробации ряда условий организации работы по повышению педагогической культуры родителей посредством использования активных форм психолого-педагогического просвещения.

#### **Библиография**

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. Consilierea psihopedagogică parentală – o componentă de formare a culturii familiei. In: *Didactica Pro...* 2013, nr. 2(78), pp. 15-19. ISSN 1810-6455
3. 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., 30-31 oct. 2013. Bălți, 2014, pp. 295-302. ISBN 978-9975-132-13-8.
4. ХАЙСАРОВА, Г.М. Роль педагогической культуры родителей в гендерном воспитании детей. В: *Педагогика*, 2014, № 1. с. 54-59 ISSN 0869-561X.
5. ХОДУСОВ, А.Н., КОНОНОВА, С.А. Образование родителей для воспитания детей. В: *Провинциальные научные записки*. 2016, №2 (4), с 14-21 ISSN 2411-0736



**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОЦЕНИВАНИЯ В РАБОТЕ С  
УЧАЩИМИСЯ 4 КЛАССА**

*Светлана БУНЕСКУ, студентка,  
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо  
Научный руководитель: Татьяна ПАНЬКО, к.п.н.*

**Аннотация:** В данной статье рассматривается проблема современных подходов к оцениванию компетенций учащихся. Автором описаны основные положения оценивания в Республике Молдова. Произведен анализ преимуществ и недостатков традиционного оценивания. Также автор раскрывает сущность критериального подхода и использование нетрадиционных методов оценки, их преимуществ и влияния на развитие и процесс обучения учащихся начальных классов.

**Ключевые слова:** оценка, отметка, оценивание, методы оценивания, критериальное оценивание, младший школьник.

**THE USE OF NON-TRADITIONAL ASSESSMENT METHODS IN WORKING  
WITH 4TH GRADE STUDENTS**

**Annotation:** This article deals with the problem of modern approaches to assessing students' competencies. The author describes the main provisions of assessment in the Republic of Moldova. An analysis of the advantages and disadvantages of traditional assessment has been made. The author also reveals the essence of the criteria approach and the use of non-traditional assessment methods, their advantages and impact on the development and learning process of primary school students.

**Key words:** assessment, grade, assessment methods, criteria-based assessment, junior schoolchild.

Оценка - один из важнейших компонентов обучения в классе. В образовательном сообществе существуют разные идеи относительно реализации стратегий оценки. Одни считают, что традиционные методы оценки более эффективны, другие считают, что нетрадиционные инструменты оценки эффективности и портфолио лучше.

Нетрадиционное оценивание стало использоваться в качестве средства реформы образования в связи с ростом осведомленности о влиянии тестирования на учебную программу и обучение.

В настоящее время «традиционному оцениванию, которое обычно называют тестированием, бросают вызов нетрадиционные подходы к оценке. Какая форма процедуры оценки подходит для оценки учащихся? Традиционные или нетрадиционные процедуры оценки?

Оценивание – это процесс сбора и анализа информации из различных источников для глубокого понимания того, что знают и понимают учащиеся в результате обучения и как эти знания и понимания применить [11, с. 6].

Оценивание — это контроль качества образования; инструмент, позволяющий определять развитие, прогресс в преподавательской деятельности; способ коррекции деятельности обучаемых, с помощью которого преподаватель определяет уровень подготовленности учащегося [4, с. 240].

Оценка выступает как система разнообразных форм, методов, средств и видов качественного или количественного оценивания результатов образовательного процесса: будь то учебные достижения обучающихся, качество знаний и умений по программе или результаты

их личностного развития, продвижения в творческой деятельности. Можно сказать, что оценивание предполагает не только констатацию конечного результата обучения, но полностью и постоянно сопровождает образовательный процесс [9].

Отметка — это символ, условно-формальное, количественное выражение оценки учебных достижений учащихся в цифрах, буквах и другим образом. Отметка – это всего лишь формальное выражение оценки.

Функции оценки – это элементы той работы, которую должны выполнять сопоставительные действия оценивающего. Исходя из этого имеет смысл проанализировать функции оценки:

*Нормативная функция* включает в себя, с одной стороны, фиксирование достижений конкретного учащегося относительно утвержденного государством эталона с тем, чтобы для него наступили все правовые последствия, соответствующие успешности его обучения и окончания им учебного заведения. С другой стороны – административное отслеживание успеваемости отдельных учеников, школьных классов, уровня их подготовки и качество работы учителя (в соответствии с печальной практикой, сложившейся несколько десятилетий назад).

*Информативно-диагностическая функция*, основополагающие моменты содержательной связи между всеми участниками образовательного процесса, содержательную и эмоциональную рефлексию учащихся, а также педагогическую рефлексию учителей. Ведь именно оценивание в первую очередь дает пищу для размышлений на тему, все ли в порядке с образовательным процессом в конкретном классе, как и по поводу школьного благополучия отдельных учеников.

*Карательно-поощрительная функция*, связанная с мотивацией деятельности учащихся, не требует дополнительных пояснений [3, с. 63-64].

Оценка основана не только на оценке результатов обучения, но также на оценке входных и выходных данных и качества самого обучения. Процесс оценивания - один из самых сложных в обучении. Процесс обучения учитывает потребности каждого ученика. Педагог должен выражать все свои мысли таким образом, чтобы не задеть чувственную душу ребенка. Он должен найти такие слова, которые смогут замотивировать его к дальнейшему обучению. На уроках начальной школы учителю необходимо оценивать не только знания, умения и навыки учеников, но и усилия учеников. Ребенок нуждается в оценке буквально каждого своего усилия.

Система оценивания должна быть выстроена таким образом, чтобы как можно бережнее относиться к психике учащихся, избегать травмирующих ее ситуаций. Представляется, что основной путь для достижения этого – внедрение в сознание всех участников учебного процесса отношения к системе оценивания как к инструменту, необходимому для успешного получения образования, для осуществления обратной связи и не более того [7].

Выдающимся практиком и теоретиком безотметочного обучения является Ш.А. Амонашвили. Он занимается этой проблемой уже более 25-ти лет. По его наблюдениям, а также, по мнению большинства учителей начальной школы, все дети с радостью идут в первый класс. Но по целому ряду причин (способности, здоровье, уровень подготовки, психологические особенности ребенка) они по-разному усваивают учебный материал и, соответственно, имеют разный уровень успеваемости [8].

В Молдове для того, чтобы понять уровень усвоения знаний ребенка в процессе обучения, учителя используют критериальное оценивание учащихся. Оценивание результатов обучения на всех уровнях образования осуществляется с помощью отметок от «10» до «1» и, по обстоятельствам, оценок «отлично», «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «зачтено», «не зачтено» или посредством дескрипторов. В начальном образовании оценивание результатов обучения является критериальным и осуществляется посредством дескрипторов.

Педагоги обязаны систематически записывать в журнал школьные результаты учащихся согласно действующим нормам, ст. 16, пт.4, пт.5 Кодекса Образования, и в соответствии с Инструкцией по заполнению школьного журнала. I-IV классы:

- показатели качества отмечаются заглавными печатными буквами: ОХ – «очень хорошо»; Х – «хорошо»; У – «удовлетворительно»;
- дескрипторы уровней достижений отмечаются маленькими письменными буквами: с – «самостоятельно»; р – «руководимый учителем»; п – «с постоянной поддержкой»;
- запрещается использование других знаков для записи школьных результатов в журнале [1].

Учителя начальной школы, работающие по безотметочной системе, отмечают, что в этих классах: выше уровень учебной активности; дети стремятся к контакту с учителем, не боятся высказывать свое мнение, пусть даже и ошибочное; ниже уровень тревожности, меньше проявлений отрицательных эмоций (а именно это и снижает эффективность обучения); задания, выполняемые детьми, носят не только репродуктивный, но и творческий характер.

Таким образом, при умелой организации безотметочного обучения в начальной школе в классе создается атмосфера психологического комфорта не только для ученика, но и для его родителей и учителя [10].

Оценка должна создавать условия для успешной учебной деятельности, коррекции личности ученика, формирования положительных устремлений. [5, с. 27-28]

Почему же отметка и оценка так важны в жизни наших воспитанников? Прежде всего потому, что она тесным образом связана с такими психологическими характеристиками как: самооценка, мотивация достижения, тревожность, эмоциональный комфорт, взаимоотношения с окружающими, творчество.

Исходя из вышесказанного, хотелось бы подчеркнуть, что в руках педагогов великая сила, которая может двигать вперед развитие ученика, заставить его верить в свои силы, а может и уничтожить. Поэтому особую важность приобретает психологический аспект оценивания.

Психологами давно доказано, что успешно действует и достигает результатов человек, у которого сформирована адекватная высокая самооценка своей личности и менее успешны в жизни, как правило, люди с низкой самооценкой. Мнение педагога о ребенке формирует его самовосприятие. Каждый сниженный балл уменьшает в глазах ребенка его собственную ценность. Не отделяя себя от продукта своей деятельности, ребенок видит утверждение в сниженной оценке, что он плохой. И тут включаются механизмы психологической защиты: если человек не успешен в одной области, то он будет искать успеха в другой, иногда не самой лучшей (например: дворовые компании).

И, наоборот, при высоких отметках ребенок ощущает себя способным, любимым – тем самым формируется высокая самооценка.

Многие ученые принимали участие в реализации темы оценивание учащихся. Все они пытались объяснить важность оценки в жизни ученика, аргументируя это не только пониманием того, что ученик знает и понимает, но и влиянием оценки на его психическое здоровье.

Для младших школьников оценка действует не как наказание, а как похвала. Ребенок счастлив, когда оценка отражает его уровень образования, но часто бывает и наоборот: учителя не всегда замечают все тонкости бытия ребенка, а иногда незаслуженная плохая оценка может создать сильный диссонанс в психике ребенка. Студент может испытать какой-то стресс, психологическую травму.

Отметка и оценка тесным образом связаны с такими психологическими характеристиками, как самооценка, мотивация достижения, мотивация учебной деятельности, отношение к учебной деятельности, тревожность, эмоциональный комфорт и благополучие, взаимоотношения с окружающими, психологический климат в классе, творчество.

Поскольку оценивание результатов учебной деятельности школьников во все времена являлось наиболее важным звеном процесса образования. Исходя из современных социальных запросов и новых образовательных стандартов методы оценивания должны быть универсальными и легко адаптироваться к потребностям учащихся и разнообразным учебным ситуациям [6, с. 87].

Специфика нетрадиционных методов оценивания планируемых (в особенности, метапредметных и личностных) образовательных результатов пока недостаточно изучена и описана в научно-педагогической литературе, что обуславливает актуальность темы настоящего исследования, научная новизна которого заключается в изучении влияния нетрадиционных методов оценки (а именно стратегий формирующего оценивания) на развитие учебной самостоятельности школьников [12].

Учитель использует на уроке нетрадиционные методы, чтобы выяснить, как учащиеся поняли содержание урока. В конце урока подводится итог, обсуждается то, что они узнали и как работали - т.е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока целей, свою активность, эффективность работы класса, увлекательность и полезность выбранных форм работы.

В своей работе я хочу представить нетрадиционные методы альтернативной оценки учащихся под руководством учителя.

1. «Светофор». У учащихся на столе находятся кружочки на палочках трёх цветов: зелёного, жёлтого и красного цвета. Учитель говорит ученикам: «Если вы хорошо усвоили материал и справлялись со всеми заданиями правильно, поднимите зелёный кружочек. Кто испытывал затруднения в выполнении заданий и нуждался в помощи учителя, поднимите жёлтый кружочек. И кто плохо усвоил тему и постоянно нуждался в помощи учителя, поднимите красный кружочек.
2. «Поляна». На доске – поляна из цветов, над каждым цветком – буквы О.Х., Х., У. Перед каждым ребенком - бабочка. Вы предлагаете детям прикрепить свою бабочку на тот цветок, на какой больше всего он заслуживает, оценив себя на уроке.
3. «Волшебный мешочек». У детей на парте находятся маленькие листочки. Учитель показывает детям мешочек и предлагает: «Давайте соберем в этот волшебный мешочек результаты вашей работы на сегодняшнем уроке». Дети пишут на листочках уровень их работы на уроке (О.Х., Х., У.)
4. «Дерево достижений» Дети записывают на листочках свои «достижения» за урок, прикрепляя их да дерево. Этот прием возможно варьировать «Корзина познания», «Чемодан идей» и т.д. на усмотрение учителя. «Дерево успеха» – зелёный лист – нет ошибок, жёлтый лист – 1 ошибка, красный лист – 2-3 ошибки.
5. «Говорящие рисунки». Если ты доволен собой, у тебя все получалось, то рисуй улыбающееся лицо. Если тебе на уроке было временами непросто, не все получалось, то рисуй такое лицо «Спокойное». Если тебе на уроке было сложно, многое не получалось, то рисуй лицо.
6. «Лесенка успеха». 1-я ступенька – ученик не понял новое знание, ничего не запомнил, у него осталось много вопросов; с самостоятельной работой на уроке не справился; 2-я и 3-я ступеньки – у ученика остались вопросы по новой теме, в самостоятельной работе были допущены ошибки; 4-я ступенька – ученик хорошо усвоил новое знание и может его рассказать, в самостоятельной работе ошибок не допустил. + - «Я понял все»; - - «Не совсем усвоил, сомневаюсь»; ? – «Не понял». Пометки при работе с текстом: V – УЖЕ ЗНАЛ ЭТО; + - НОВОЕ; ? – НЕ ПОНЯЛ, ВОЗНИК ВОПРОС; 0 – ДУМАЛ ИНАЧЕ;
7. «Волшебные линейки», описанные Г.А. Цукерман, являются безобидной и содержательной формой отметки. Эта линейка напоминает ребенку измерительный прибор. С помощью линейки можно измерить все что угодно. Такая оценка: позволяет любому ребенку увидеть свои успехи (всегда есть критерий, по которому ребенка можно

оценить как успешного); удерживает учебную функцию отметки: крестик на линейке отражает реальное продвижение в изучаемом предметном содержании; помогает избежать сравнения детей между собой (поскольку у каждого из них оценочная линейка только в собственной тетрадке).

8. «Портфолио» – это коллекция работ учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс или достижения в определенной области. Портфолио – это рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения учащихся. Портфолио – это систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых учителем и учащимися для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых [2].
9. «Поезд». На парте перед каждым ребенком лежат два жетона: один – с улыбающимся личиком, другой – с грустным. На доске поезд с вагончиками, на которых обозначены этапы урока. Детям предлагают опустить «веселое личико» в тот вагончик, который указывает на то задание, которое он усвоил, а «грустное личико» в тот, который символизирует задание, которое не удалось понять. Можно использовать только один жетон усмотрению ученика.

Процесс оценивания достаточно сложный, требующий серьезной подготовки педагога. Безотметочное обучение — это поиск нового подхода к оцениванию, который позволил бы преодолеть недостатки существующей «отметочной» системы оценивания. При безотметочном обучении очень важно научить детей эталонам самооценки, способам обнаружения возможных ошибок и их исправления. Можно обсудить с ребенком вслух его собственную работу (он говорит, что у него получилось хорошо, что особенно хорошо, где он допустил ошибку, на что нужно обратить внимание). На современном этапе развития системы начального образования безотметочное обучение становится одним из ведущих средств решения стратегических задач школы первой ступени. Разновидность видов нетрадиционных методов оценивания допускает избежать схожести, при обучении детей. Данные методы помогают максимально точно диагностировать уровень знаний детей в начальной школе без вреда для них. В настоящее время существующие нетрадиционные методы оценки детей различаются по содержанию и форме использования. Эти методы оценки не только разнообразят процесс обучения, но и учат каждого ребенка самооценке, тем самым создавая соответствующую самооценку.

### **Библиография**

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. АКИМОВА, О.Б. *Правильно по-русски. Это модное слово портфолио*. [онлайн], Екатеринбург, 2012 [просмотрено 13.10.2022] <file:///C:/Users/User/Downloads/eto-modnoe-slovo-portfolio.pdf>
3. ЕРМАХАНОВ, М.Н., АСЫЛБЕКОВА, Г.Т., и др. Функции системы оценивания в развитии образовательной системы. В: *Научный журнал «Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований»*. № 1-1. Москва: Академия Естествознания, 2016. с. 63-64
4. ЗАГОРУЙКО.Т.В., ДИДЕНКО.С.Ю., ЧЕРЕПАНСКАЯ, Е.И. *Понятие оценивания в образовании*. Казань: Молодой ученый, 2018. 316с, ISSN 2072-0297. 240 с.
5. ЛЫГАНОВА, Л.Б. *Проблемы школьного оценивания*. Херсон.2008.74с
6. МИНЕКАЕВА, И.И. Современные методы оценивания в школе. В: *Вестник науки и образования* № 22(76). Часть 1. Иваново: Проблемы науки, 2019.100 с. ISSN 2312-8089.
7. ПИНСКАЯ, М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. *Новые образовательные стратегии и система оценивания*. Москва: Логос, 2010. 264 с. ISBN 978-5-98704-569-5.
8. ПОДПАСЫЙ, И.П. *Педагогика. Новый курс: Учебник для студ.пед. вузов. Особенности оценивания учебных достижений младших школьников*. Москва: Владос, 2004. 576 с. ISBN: 978-5-691-01557-1
9. ПОНОМАРЕВА, Т.А. *Мониторинг образовательной деятельности в учреждении дополнительного образования*. Томск, 2017. 18 с.
10. ТВОРОГОВА, И. М. *Оценивание учебных достижений младших школьников в условиях ФГОС. Оценивание учебных достижений младших школьников*. [онлайн] 2013 [просмотрено 12.10.2022] <https://dme.ru/docs/100/index-7942.html>

11. ШАКИРОВ Р. Х., БУРКИТОВА А. А., ДУДКИНА О. И. Оценка учебных достижений учащихся. Методическое руководство. *Особенности системы оценивания при личностно ориентированном обучении*. Б: Билим, 2012. 80 с. ISBN 978–9967–452–02–2, 6 с.
12. ШАПОВАЛОВА, О. Н., ЕФРЕМОВА, Н. Ф. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. Том 5. Выпуск 1. Формирующее оценивание как технология развития учебной самостоятельности школьников. Тамбов: Грамота, 2020. 133 с. ISSN 2686-8725 ISSN 2500-0039, 1-8 с.

## УПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

*Наталья ГАНЗЮК, магистрантка  
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо  
Научный руководитель: Татьяна ПАНЬКО, к.п.н.*

**Аннотация:** Данная статья посвящена проблеме обучения дидактических кадров в процессе методической работы. Методическая работа рассматривается автором, как главное направление, содействующее своевременному просвещению педагогических кадров в актуальных вопросах воспитания и образования подрастающего поколения. Автор рассматривает формы и методы методической работы, а также уделяет внимание проблеме межкультурного воспитания, как одному из главных вопросов современной педагогики. Также автором описаны общие профессиональные компетенции, формирование которых обуславливает успешность межкультурного воспитания.

**Ключевые слова:** методическая работа, межкультурная компетенция, обучение педагогов.

### MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL METHODOLOGICAL ACTIVITIES IN SOLVING TASKS OF INTERCULTURAL EDUCATION

**Annotation:** This article is devoted to the problem of teaching staff in the process of methodical work. Methodological work is considered by the author as the main direction that contributes to the timely education of teaching staff in topical issues of upbringing and education of the younger generation. The author examines the forms and methods of methodological work, and pays attention to the problem of intercultural education, as one of the main issues of modern pedagogy. The author also describes general professional competencies, the formation of which determines the success of the implementation of the tasks of intercultural education.

**Keywords:** methodological work, intercultural competence, teacher training.

Межкультурное воспитание, являясь одним из приоритетных направлений формирования современной личности, может быть качественно реализовано при условии создания соответствующей образовательной среды. Межкультурная образовательная среда учреждения создается и обеспечивается непосредственно менеджером образовательного учреждения и дидактическими кадрами. Таким образом, для эффективной, качественной реализации задач межкультурного воспитания, необходимо в первую очередь обеспечить методическую подготовку педагогического состава.

Правоустанавливающей основой проблемы межкультурного воспитания выступает позиция образовательной политики государства, отраженной в 5 и 6 статьях Кодекса образования Республики Молдова, в которой указано следующее – статья 5: «Миссией образования является: с) развитие национальной культуры; d) продвижение межкультурного диалога, терпимости, недискриминации и социальной интеграции»; статья 6: «Образовательный идеал школы Республики Молдова состоит в формировании инициативной и способной к саморазвитию личности, которая обладает системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, независимостью мнений, действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте национальных и мировых ценностей.», что подтверждает актуальность проблемы межкультурного воспитания в рамках образовательных учреждений [1].

В условиях качественного изменения образования, в результате которого в том числе повышаются требования к профессиональной деятельности учителя, особую актуальность принимает проблема методической работы. Управление методической деятельностью в первую очередь является одним из важнейших направлений образовательного менеджмента, реализация которого предусматривается планом работы менеджера образовательного учреждения. Необходимость реализации методической деятельности обусловлена важностью формирования и развития профессиональных компетенций педагогов, в частности,

компетенции профессионального развития – реализации и мониторинга процесса личностного и профессионального становления.

Менеджер образовательного учреждения должен создавать соответствующие условия для профессионального развития педагогов, основываясь на инновационных достижениях педагогически значимых наук и практики. Система мер, включенная в методическую деятельность также направлена на развитие творческого потенциала педагогов, обеспечивает реализацию одной из стратегических задач, обозначенных в Стратегии развития образования на 2021-2030 годы – обучение на протяжении всей жизни.

Учитывая стремительные изменения, коснувшиеся всех сфер жизнедеятельности человека, ощущается необходимость пересмотра содержания и форм управления и реализации методической деятельности с учётом актуальных научных направлений. Следовательно, эффективность управления методической работой в современном образовательном учреждении может быть повышена за счёт создания целостной и в то же время вариативной методической службы. Такой подход приведет к более полному и эффективному удовлетворению профессиональных запросов, интересов в деятельности педагогов и руководителей. Таким образом, методическая служба образовательного учреждения должна обеспечить реализацию новых приоритетов образовательной политики, помощь педагогам в достижении высокого уровня профессиональной деятельности, научное и методическое сопровождение инновационных процессов.

Среди современных проблем образовательных учреждений, в условиях новых требований к образованию, одной из важных является проблема управления профессиональным развитием педагогического персонала. Образовательные организации осуществляют управление персоналом с точки зрения менеджмента, который активно используется в современной науке и практике, применительно к задачам профессионального развития педагогов и требуют особого внимания и детального рассмотрения, поскольку педагогические кадры – это наиболее значимый ресурс образовательной организации. Успешная деятельность образовательной организации напрямую зависит от эффективности управления кадровым потенциалом: насколько администрацией уделяется внимание профессиональному развитию педагогов [6, с. 124].

Профессиональная деятельность преподавателя включает в себя достаточно много аспектов. В целом эта деятельность сосредоточена на таких видах деятельности как учебная, методическая и научная. При этом все эти виды деятельности тесно взаимосвязаны. Научная деятельность рассматривается не только как осуществление педагогических исследований, но и как методическая проработка научных знаний, освоение научно обоснованных подходов к преподаванию и их реализация в учебной деятельности. Преподавательские, методические и научно-педагогические знания и умения, а также качество осуществления педагогической деятельности, отражающие процесс проектирования и реализации образовательных программ соответствующего уровня, является основанием для выявления соответствия преподавателя занимаемой должности и в целом свидетельствуют о наличии специфического качества – научно-методическая компетентность [5]. При этом любая образовательная организация, руководствуясь нормативными требованиями и методологией непрерывного профессионального образования, ориентирует преподавателя на профессиональный рост. Программы повышения квалификации, профессиональное самообразование направлены на повышение профессионального уровня, т.е. совершенствование, получение новых компетенций, освоение новых способов деятельности [5].

В Национальных рамках квалификаций в Республике Молдова педагоги, включенные в программу профессиональной подготовки, должны проявлять гуманизм, ответственное и творческое отношение к учебному процессу, что непосредственно включает наличие базовых общечеловеческих ценностей, обеспечивающих функционирование воспитательного процесса в современной школе, основанного на ценностях. Квалификация «Педагогика дошкольного



образования» сосредоточена на системе отношений и ценностей, которые позволяют работать с детьми (альtruизм, гуманизм, творчество, ответственность, сочувствие, открытость и т. д.) и создавать позитивную и формирующую образовательную среду в современном образовательном учреждении. Анализируя результаты профессиональной подготовки выраженные в трансверсальных, общих и специфических компетенциях, следует отметить, что межкультурная компетентность, как значимая составляющая профессиональной готовности-компетентности учителей находит свое отражение в трансверсальных компетенциях 1, 2. ТК 1. 1.8. Подбор концептуальных и методических ориентиров при осуществлении воспитательной деятельности. В трансверсальной компетенции 2 –Социальное взаимодействие, выражающееся в выполнении ролей и действий, характерных для командной работы и распределении задач между участниками на различных уровнях: 2.6. Продвижение образовательных ценностей на уровне сообщества; 2.7. Использование культурного разнообразия в различных образовательных контекстах.

Общие профессиональные компетенции, такие как: 3. Реализация образовательного процесса с различными группами и в различных контекстах, посредством креативного использования образовательных технологий, соответствующих выбранной парадигмы, проявляя ответственное отношение к индивидуальности субъектов воспитательного процесса. Конструктивное решение межличностных и институциональных конфликтов, проблемных ситуаций в образовательной среде, демонстрируя настойчивость и толерантность, что также находит отражение в межкультурной компетентности. В специфических компетенциях, конкретизирующих общие профессиональные и трансверсальные компетенции подробно описаны результаты профессиональной подготовки на педагогических специальностях [4].

Процесс профессиональной подготовки следует строить таким образом, чтобы имелась возможность постоянного повышения компетентности специалиста, его образовательно-профессиональной подготовки, формирования необходимых личностных свойств, качеств. Именно в этой деятельности весьма существенно оказывают влияние личностные качества педагога, его профессиональная заинтересованность [7]. В профессиональной компетентности педагога выделяют социально-педагогическую, психологическую, дидактическую и методическую компетенции, составляющие компоненты которой проявляются в практической деятельности в системе. Также не менее значимыми в профессиональной педагогической деятельности являются эстетическая, познавательная, коммуникативная, поликультурная, и в особенности межкультурная компетентность [9, с. 59, 61].

Анализ психолого-педагогической литературы, а также современные подходы к образованию доказывают, что профессиональная компетентность должна стать одной из важнейших характеристик деятельности учителя, интегральным свойством, качеством личности, выступающим как результат профессионально-педагогической подготовки и как условие ее эффективности, обеспеченное следованием принципу интегративного характера профессиональной подготовки, которая осуществляется посредством методической работы.

С. А. Чаленко к основным направлениям методической работы относит: изучение системы работы, диагностика и удовлетворение профессиональных интересов, ликвидация профессиональных затруднений педагогов; деятельность по адаптации педагогических кадров (работа с молодыми специалистами, вновь прибывшими педагогами); выявление, изучение, обобщение и распространение наиболее ценного опыта профессиональной деятельности членов педагогического коллектива; инновационная (научно-исследовательская) деятельность; обеспечение участия педагогических работников в конкурсах различного уровня: фестивалях конференциях и других мероприятиях, способствующих повышению профессионального роста; организационно-методическое обеспечение аттестации педагогических кадров; корпоративное обучение. При этом указывает не то, что важным аспектом организации является выбор адекватных форм управленческого воздействия на развитие педагогического коллектива и профессиональное развитие педагогов. При этом главным условием, определяющим выбор

форм, должен быть анализ актуального уровня развития педагогического коллектива и профессионального развития педагогов и нести в себе некий элемент новизны [8].

Актуальность обучения педагогических кадров в вопросах межкультурного воспитания обусловлена тем, что под межкультурным пространством, понимается пространственно-предметное окружение обучающихся как условие их обучения, совокупность созданных подпространств как предмет проективной деятельности педагогов, моделирование типов культурных конструкторов в образовательной среде с целью понимания своей и иных культур.

Межкультурное образование соответствует третьему столпу образования: навыку сосуществования, жить вместе с другими. Международная комиссия по образованию 21 века подчеркивает важность этого компонента образования как жизненно важного для развития гармоничного общества. Этот столп относится к привычке жить вместе с другими, «путем развития знаний о других, их истории, традициях и духовности» [3, p. 18].

Межкультурное воспитание – это «формирование межличностных отношений с участием представителей разных культур. Целью данного вида воспитания является повышение эффективности культурных отношений, повышение степени открытости, толерантности, принятия другого, отличного от него. Различия в отношении к лелалат охватывают несколько регистров: язык, религия, социальные практики общения, отношения, одежда, пища, производство, досуг, традиции, нормы, обычаи и т. д.

Межкультурное воспитание позволяет структурировать открытую культурную идентичность с целью: направлять молодых людей к освоению культуры с антропологической точки зрения; понимание чужой точки зрения через релятивистское позиционирование; легитимация культурной идентичности, предотвращение сакрализации; обеспечение уважения различий, но в рамках системы взаимных отношений [2]. Таким образом, на современном этапе перед учебными заведениями всех уровней стоит задача межкультурного воспитания подрастающего поколения. Поэтому важным условием является создание межкультурной среды, способствующей признанию культурной самобытности народов и формированию межкультурной толерантности и компетентности.

Процесс профессионального развития педагога детерминирован конструктивным преодолением трудностей, постоянно и неизбежно возникающих в педагогической практике, что обеспечивает переход на более высокий уровень профессионального самосознания. Для обеспечения такого развития необходимо определить условия: соответствие личности педагога требованиям профессии, оптимизация процесса педагогической деятельности специалиста, изменение и совершенствование психологических компонентов профессионального развития. При этом эффективным способом обучения и профессионального развития педагогов выступает методическая работа.

### **Библиография**

1. Codul educației al Republicii Moldova. In : *Monitorul oficial*. 2014, nr. 319-324, p. 17-52.
2. CUCOȘ, C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Ed. Polirom, 2000, 284 p.
3. DELORS, J., *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale pour l'éducation du vingt et unième siècle (extrase)*, Paris, Editions Odile Jacob, 1996, p. 18
4. *Standard de calificare. Domeniul de formare profesională Pedagogie în învățământul primar*.
5. ИСАЕВ, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система. В: *Гаудеамус*, №1, 2001, с. 20-30 ISSN 1810-231X
6. КОЗИЛОВА, Л.В., РАТОВА, И.В., ЧВЯКИН, В.А. Слаженность совместной деятельности в структуре мотивации персонала: научно-педагогический анализ проблем дополнительного образования. В: *Материалах 3-ей Международной научно-практической конференции «Постсоветское пространство – территория инноваций»* 9-10 декабря 2016 г. М.: Московский региональный социально-экономический институт, 2016, 225 с. 124-127
7. КУЗНЕЦОВА, Е. В. *Этнопедагогическая подготовка студентов педуза к работе в полиэтническом регионе*: автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Волгоград, 2001. 21 с.
8. ЧАЛЕНКО, С.А. Современные практики управления развитием педагогического коллектива и профессиональным развитием педагогов. В: *Актуальные проблемы науки и техники. Материалы международной научно-практической конференции, 14 января 2020*. с. 244-252

9. ШТЫКАРЕВА, В. Ю. *Дидактические основы этнопедагогической подготовки будущего учителя в образовательном пространстве вуза*: автореф. диссертации кандидата педагогических наук. Петрозаводск, 2005. 26 с.

**CZU 376:37.034**

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Любовь ЗАДАЙНОВА, студентка  
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо  
Наталья БАСИСТЫЙ, студентка,  
Педагогический колледж имени Иона Крянгэ  
Научный руководитель: Ирина ПАЮЛ, асистентка университета.*

**Rezumat:** *Articolul discută problema formării relațiilor morale în clasa unei școli elementare incluzive. Pe baza cercetărilor moderne sunt arătate relevanța acestei probleme și necesitatea muncii intenționate a profesorului în această direcție. Sunt determinate condițiile psihologice și pedagogice pentru eficacitatea acestui proces, rolul celui mai apropiat mediu social al unui copil cu nevoi educaționale speciale.*

**Cuvinte-cheie:** *elevii cu cerințe educaționale speciale, relațiile morale într-o clasă incluzivă, impactul caracteristicilor elevilor cu CES asupra percepției acestora de către elevii sănătoși.*

## **FEATURES OF FORMING MORAL RELATIONSHIPS IN AN INCLUSIVE ELEMENTARY SCHOOL CLASS**

**Summary:** *The article deals with the problem of the formation of moral relations in the inclusive class of elementary school. On the basis of modern research, the relevance of this problem and the need for purposeful work of the teacher in this direction are shown. The psychological and pedagogical conditions for the effectiveness of this process, the role of the closest social environment of a child with special educational needs are determined.*

**Keywords:** *students with special educational needs, moral relations in an inclusive class, the impact of the characteristics of students with SEN on their perception by healthy students.*

Преобразования, которые сегодня происходят во всех сферах нашей республики, путь по которому мы идём в европейское социокультурное пространство, борьба за права и свободы жителей нашей республики, ставят задачу переосмысления отношения общества и непосредственно системы образования, к проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья. Ставится задача более широко включать их в различные сферы жизни, обеспечить равное со здоровыми детьми качественное образование.

Эта проблема решается в нашей республике на уровне правительства, которое обязало все образовательные учреждения включать детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс и закрепило это в постановлении «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на 2011-2020 гг» [3]. В соответствии с этим документом, современная образовательная политика республики нацелена на создание комфортных для особых детей условий включения в общеобразовательные учреждения, всестороннее развитие их индивидуальности. Опыт инклюзивного образования в республике доказывает важность отношений и гуманных взаимодействий здоровых детей со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, что по мнению исследователей являются важнейшим фактором, обеспечивающим успешность задач инклюзии (С.В. Алехина, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев. Н.Н. Назарова, JI.М. М.И. Перетятку, Шипицына, Н.Д. Шматко и др.) [2].

Анализ литературы показал, что данная проблема рассматривается целым рядом исследований в различных аспектах. Один из них - учебное и внеучебное взаимодействие для формирования нравственных взаимоотношений младших школьников в условиях совместного обучения (А.К. Дусавицкий, В.А. Киричок, Н.А. Шкуричева и др.).

В работах молдавских исследователей поднимается вопрос о необходимости усилить работу по формированию нравственных взаимоотношений между детьми начиная с дошкольного возраста. Они считают, что это особенно актуально для начальной школы в силу возрастных особенностей младших школьников. Но проведённые социологические опросы показывают, что важной проблемой инклюзивного образования, влияющей на взаимоотношения младших школьников со сверстниками с особенностями в развитии, является отношение к данной форме обучения не только здоровых учащихся, но и педагогов, родителей, а также представителей системы управления образованием.

Ю. Ильина считает, что «система образования не имеет духовно - нравственной готовности к новой форме обучения» [4]. И это подтверждают цифры. Так например, 54% родителей здоровых детей считают вполне допустимым, что дети с психо-физическими отклонениями будут включены в общий образовательный процесс и учиться будут вместе со здоровыми детьми.

Но когда начинают обсуждать более тесные контакты учащихся со здоровыми детьми, возможности их участия в различных формах взаимодействия, они начинают сомневаться в успешности такого инклюзивного процесса. Изучение практического опыта инклюзивных школ даёт основание утверждать, что в образовательных учреждениях имеются случаи недостаточно гуманного проявления здоровых детей к учащимся с ООП и отсутствие у них ценностного отношения к проблемам особых детей. Наблюдения показывают, что у части здоровых учащихся можно констатировать низкий уровень нравственных представлений, а также несформированность навыка эмоциональной идентификации. Поэтому исследователи считают, что одним из необходимых условий успешной инклюзии является работа учителя начальной школы по поддержке особых сверстников и формированию дружеских отношений с ними здоровых учащихся, установление благоприятного для пребывания в классном коллективе климата для всех, не только для детей с особенностями в развитии. Поэтому очень актуально звучит призыв наших молдавских исследователей «Необходимо обеспечить гуманизацию окружения детей с особенностями в развитии и повысить толерантность к детской аномальности» (Danii, A., Popovici, D., Rascu, A. и др.). На основании этого можно сделать вывод, что добиться в коллективе младших школьников нравственных взаимоотношений с детьми, имеющими нарушения в развитии невозможно без целенаправленной и последовательной работы по формированию детского коллектива, развития у младших школьников коммуникативных умений, проявления чувства эмпатии и развитой мотивационно-потребностной сферы.

Очень важным для учителя является утверждение о том, что совместное инклюзивное обучение детей положительно влияет не только на детей с отклонениями в развитии, но и на их здоровых сверстников. По мнению известного специалиста в области инклюзивного обучения Н.Н. Малофеева, «не менее важно, что в учреждениях инклюзивного типа нормально развивающиеся дети, с ранних лет интегрируясь с детьми, на них непохожими, постепенно осознают, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее и тех, кто нуждается в особой поддержке, в помощи с их стороны» [5, р. 8].

Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что у здоровых учащихся в условиях инклюзивного класса эффективно формируются нравственные качества, улучшаются учебные достижения, так как для инклюзивного образования в школы выделяют дополнительные средства, мультимедийное оборудование, которым пользуются и здоровые дети. И очень важно то, что у них развивается чувство толерантности, активность во взаимодействии с особыми детьми, понимание их проблем и желание помочь. Это даёт нам основание сделать вывод о том, что необходима целенаправленная организация педагогического сопровождения детей с особыми потребностями в процессе взаимодействия со сверстниками в условиях инклюзивной школы. И в первую очередь, следует обратить внимание на ближайшее окружение ребёнка, в которое входят здоровые ученики класса,

учителя, родители, все кто может положительно воздействовать на установление гуманных межличностных отношений в инклюзивном классе. Целый ряд исследователей указывают, что компетентность учителей в области инклюзивного образования и формирование отношения родителей к совместному обучению здоровых школьников со сверстниками с отклонениями в развитии, должно быть важным направлением программы по развитию нравственных, толерантных взаимоотношений учащихся младшего школьного возраста в инклюзивном классе.

Исходя из такого подхода можно сделать вывод о том, что инклюзивное образование обладает большим нравственным потенциалом, так как содержит факторы, которые обуславливают успешное внедрение гуманистических, нравственных принципов в обучение учащихся начальной школы в инклюзивном классе. Очень важно учитывать мнение специалистов о том, что особенности общения учащихся в инклюзивном классе во многом зависят от видов нарушений у детей с особыми образовательными потребностями. Они утверждают, что это может значительно осложнить процесс формирования нравственных взаимоотношений младших школьников. Например, при нарушениях опорно-двигательного аппарата у детей часто наблюдаются расстройства эмоционально-волевой сферы. Поэтому они могут проявляться как повышенная возбудимость, раздражительность, иногда заторможенность, застенчивость, робость. При нарушении поведения у особых детей может проявляться агрессия, протестные реакции по отношению к другим детям. Ребёнок со зрительными нарушениями также может стать причиной негативного восприятия его личности здоровым школьником. И как следствие, это может отрицательно повлиять на их взаимоотношения и особенно в игровой деятельности.

Несмотря на актуальность и доказанную эффективность совместного обучения, имеется целый комплекс рисков, которые могут отрицательно повлиять на процесс нравственного воспитания. Прежде всего, это непрофессионализм учителя, который может пустить эту работу на самотёк, и как следствие ребенок с ограниченными возможностями здоровья может оказаться изолированным в классе. Вполне возможно, что многие здоровые дети не смогут преодолеть психологический барьер, который связан с н внешностью такого одноклассника и просто будут избегать общения с ним, не принимать в игру, отказываться дружить. Поэтому педагогу необходимо учитывать эти специфические проявления при построении воспитательного процесса в инклюзивном классе. Поэтому, появление в классе ребенка с ограниченными возможностями здоровья не будет достаточным для проявления потенциала инклюзивного образования. Таким образом, можно заключить, что только на основе гуманных и тесных отношений учащихся, можно воспитать толерантные, нравственные взаимоотношения младших школьников в инклюзивном классе. Только при таком подходе происходит эмпатическое принятие друг друга и взаимопознание учащихся, возникает чувство общности, появляется интерес к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, желание помочь им в трудных жизненных ситуациях.

На основании психолого-педагогической литературы, мы выделили следующие условия, которые влияют на формирование нравственных взаимоотношений младших школьников с особыми учащимися: необходимо такое общеобразовательное учреждение, которое позволяет организовать с научных позиций взаимодействие здоровых младших школьников со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья в совместной учебной деятельности; длительное время нахождения учащихся в межличностных контактах, в процессе общения, что может обеспечить их взаимопознание, формирование дружеских отношений, заботу и поддержку со стороны коллектива здоровых школьников особым детям;

#### **Библиография**

1. *Aspecte psihosociopedagogice ale procesului educațional: tradiții, valori, perspective*: Materialele Conf. șt.-practice inter. Col. red.: G. Petcu, V. Prițcan, S. Briceag, M. Pereteatcu. Bălți: Univ. de Stat «A. Russo» din Bălți, 2011. 216 p.

2. DANII, A., POPOVICI, D., RACU, A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Ch., 2007. 232 p.
3. *Hotărîre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*. Nr. 523 din 11.07.2011. În: Monitorul Oficial, 2011, nr. 114-116, p. 49-59.
4. ИЛБИНА, Ю. А. *Формирование взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности в условиях интегративной среды*. Москва, 2008. 188 с.
5. МАЛОФЕЕВ, Н. Н. *Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы*. В: Особый ребенок: исследование и опыт помощи: сб. науч. статей. Москва, 2000, вып. 3, с. 65-73.

**CZU 373.2:351.858**

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Зоя ЛОБАЧЕВА, магистрантка,  
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо  
Научный руководитель: Татьяна ПАНЬКО, к.п.н.**

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема формирования межкультурной компетенции у детей старшего дошкольного возраста. Автор аргументирует актуальность межкультурного воспитания и образования детей в современном мире. Также автор приводит примеры и анализирует компоненты межкультурной компетенции, возможности ее формирования в дошкольном возрасте. В качестве основного педагогического способа решения задач формирования межъязыковой и межкультурной компетенции автор отмечает создание поликультурной образовательной среды.

**Ключевые слова:** межкультурное воспитание, образование, межкультурная компетенция, поликультурная среда, дошкольный возраст.

### **FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

**Annotation:** The article deals with the problem of the formation of intercultural competence in children of senior preschool age. The author argues the relevance of intercultural upbringing and education of children in the modern world. The author also gives examples and analyzes the components of intercultural competence, the possibilities of its formation in preschool age. As the main pedagogical way of solving the problems of forming interlingual and intercultural competence, the author notes the creation of a multicultural educational environment.

**Keywords:** intercultural competence, preschool age, multicultural educational.

Процесс глобализации, миграционные процессы, затронувшие современное общество, привели к тому, что социальная среда стала преимущественно полиэтническим, межкультурным социальным пространством.

В условиях роста национального самосознания, с одной стороны, усиливающегося проявления национализма и шовинизма, актуальной становится проблема воспитания у детей эмоционально положительного отношения к представителям разных этносов и культур, межкультурных компетенций.

Детство представляет ряд возможностей для самореализации личности в условиях разного опыта социального общения, в том числе и межкультурного, которое обусловлено всеми сферами взаимодействия социума – политикой, культурой, экономикой, образованием и др. Воспитание дружелюбного отношения к сверстникам и людям разных национальностей начинается с детства. В юном возрасте начинает формироваться отношение детей к другим национальностям, когда они узнают о национальном разнообразии мира. В условиях межкультурной среды на первый план выступает воспитание у детей эмоционально-положительного отношения к людям разных национальностей, воспитание в духе дружбы и взаимопомощи, толерантного отношения друг к другу, формирование культуры межнационального общения и взаимодействия.

Проблемой межкультурного воспитания занимались ученые-педагоги и психологи, такие как: Chiriac A., Panciuc L., Vuzenco A. и др. Значительный вклад в разработку различных аспектов воспитания культуры межкультурного взаимодействия и общения, этнической идентичности, внесли исследования Стефаненко Т.Г., Cerlat R., Plugaru L. Следовательно, в современных психолого-педагогических исследованиях представлены убедительные позиции, раскрывающие особенности межкультурного воспитания, формирования межкультурной компетенции.

Детство представляет ряд возможностей для самореализации личности в условиях разного опыта социального общения, в том числе и межкультурного, которое обусловлено всеми сферами взаимодействия социума – политикой, культурой, экономикой, образованием и др.

Воспитание дружелюбного отношения к сверстникам и людям разных национальностей начинается с раннего детства. В возрасте 4 лет у детей начинает формироваться отношение детей к другим национальностям, когда они узнают о национальной разнообразии мира. В условиях полиэтнического детского сада на первый план выступает воспитание у детей эмоционально-положительного отношения к людям разных национальностей, воспитание в духе дружбы и взаимопомощи, толерантного отношения друг другу, то есть культуры межкультурного общения. Анализ исследований по проблеме исследования показал, что различные аспекты воспитания для интернационального понимания взаимозависимы, 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.

Существуют концепции, связанные с межкультурным воспитанием, такие как полиэтническое и глобальное воспитание. 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 образование относится к «образованию, 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» [8].

По мнению Л. Плугару 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 [2, с. 14].

Межкультурное образование подразумевает присутствие представителей разных культур, а именно формирование межличностных отношений. Основными задачами межкультурного воспитания являются следующие: повышение эффективности межкультурных отношений; повышение терпимости и принятия по отношению к тем, кто отличается от других; обучение людей восприятию, принятию и уважению разнообразия для посредничества в социальных связи.

Согласно Праксиологическому педагогическому словарю, поликультурное/ межкультурное воспитание является составной частью нового образования, которое способствует:

- мульти-/интеркультурализм, поли-/интеркультурная близость, принятие и уважение к другим, проживание с другими;

- воспитание самоуважения и уважения и солидарности по отношению к другим, к культуре других народов;
- позитивная капитализация культурного разнообразия (особенно с точки зрения национальных, этнических, культурных, религиозных, языковых различий меньшинств или сообществ);
- формирование и развитие поли- и межкультурных отношений и поведения путем популяризации собственной культуры, а также демонстрации открытого отношения к другим культурам;
- использование навыков межкультурного общения, устранение культурных барьеров и создание равных возможностей для получения образования;
- избегание предрассудков и содействие поликультурному и межкультурному демократическому образованию [1, с. 46].

Дошкольный возраст – это период, когда уже необходимо проводить социально-педагогическую деятельность, направленную на понимание содействия, терпимости и дружбы между представителями всех народов. Дошкольный возраст значимый период социализации личности, усвоения норм, правил взаимодействия, период, когда закладывается почва для формирования установок, стереотипов, представлений о самом себе и других людях [4].

Современное межкультурное воспитание в детском саду занимает очень важную роль, поскольку позволяет сформировать в детях правильное отношение к этнокультурной действительности, делает детей компетентными во всех сопряженных с этим вопросах. Межкультурное воспитание осуществляется в 2 направлениях. Первое направление представляет собой работу по формированию любви к Родине, уважению к традициям и обычаям своего народа, а также к народному искусству. У детей развивается более терпимое отношение ко всем проявлениям национальных особенностей. Межкультурное воспитание закладывает основы понимания разницы между различными традициями и культурами народов, позволяя понять, что каждая из них является уникальной и достойной уважения. Другое направление заключается в знакомстве с традициями других народов, что позволяет посредством ознакомления и сравнения с другими культурами найти общее и отличительное, что оказывает благоприятное воздействие на формирование межкультурных ценностей, толерантности и уважения к другим народам и культурам.

Формирование межкультурных компетенций является специфическим курсом в обучении детей в дошкольной образовательной организации. Ее особенностью является то, что только на примерах жизненных ситуаций, в общении дети могут освоить культуру поведения и научиться применять её в собственной жизни. Даже самые незначительные стремления к игре или деятельности друг с другом несут в себе стремление в развитии речевого общения, что должно приветствоваться всеми взрослыми, педагогами и родителями детей. Нельзя отказывать детям в общении со сверстниками, именно друг у друга они учатся разговаривать, вежливо вести себя. Воспитанники учреждения раннего образования почти всегда заняты в коллективной работе. Это и непосредственная образовательная деятельность, различные сюжетно – ролевые и дидактические игры, театрализованная деятельность, занятия на прогулках: наблюдения, экскурсии. Вся эта деятельность направлена на побуждение к обмену впечатлениями. Ребенок к концу дошкольного возраста должен уже обладать знаниями и навыками культурного поведения и употреблять их в общении со сверстниками и в отношении взрослых людей. Одним из важнейших условий формирования межкультурных компетенций является то, что под руководством педагога, родителей, дети приобретают опыт межкультурного общения и взаимодействия.

В публикации ЮНЕСКО 2013 года под названием «Межкультурные компетенции: основы концепции и этапов практического применения» были рассмотрены некоторые темы, которые исследует литература по межкультурным компетенциям из разных регионов мира [3]. Таким образом, межкультурные компетенции представляют собой наличие достаточных знаний о



конкретных культурах, а также общих знаний о (...) проблемах, возникающих при взаимодействии между представителями разных культур, отношение принятия, способствующее установлению и поддержанию контакта с различными людьми, а также наличие навыков, необходимых для (...) взаимодействия с представителями других культур [6].

Садохин А. П. считает, что «межкультурная компетенция в широком смысле — это особое адаптивное свойство субъектов межкультурной коммуникации, позволяющее им эффективно взаимодействовать друг с другом, с контекстами разных культур, а также с субкультурами и между отдельными индивидами внутри одной этнической или национальной группы или мультикультурной общности на цивилизационном, этнокультурном и межличностном уровнях общения» [8, с. 11].

Межкультурная компетенция понимается также как способность к взаимодействию, умение ориентироваться и оценивать культурную ситуацию, нормы и ценности, отраженные в культурах, на основе наличия определенных знаний, умений и навыков, личностных качеств, сформулированных в процессе приобретения практического опыта в ситуациях межкультурных контактов [9].

Существует множество определений межкультурных компетенций (и терминов для их обозначения) в зависимости от языка и культуры. В качестве обобщения существующих определений можно сказать, что *межкультурные компетенции* связаны с улучшением взаимодействия между людьми вопреки различиям как внутри общества (различия по возрасту, гендеру, религии, социально-экономическому статусу, политическим взглядам, этнической принадлежности и т.д.), так и в разных странах [7].

В структуре межкультурной компетенции, исследователи выделяют: аффективный, когнитивный и стратегический компоненты. Составляющими аффективного компонента являются эмпатия и толерантность. В основе когнитивного компонента лежит синтез знаний о родной и мировой культуре, а также общие знания о культуре и коммуникации. Стратегический компонент включает в себя вербальные, учебные и исследовательские стратегии личности.

Формирование межкультурных компетенций неразрывно связано с этнической идентичностью человека. Этническая идентичность, как утверждает Стефаненко Т. Г. – это особый социокультурный и социально-психологический феномен, результат сложного процесса самоопределения человека в социальном пространстве относительно многих других этносов. Этническая идентичность – это не только осознание и понимание, но и восприятие, эмоциональное оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности [10].

В дошкольном возрасте закладываются основы личной культуры, формируются ценностные ориентации, формируются нормы человеческого сообщества, развиваются элементы национального самосознания, воспитывается дружеское отношение к окружающим людям. Из приоритетов дошкольного образования, от внимания образования к моральным ценностям народной культуры, зависит развитие позитивной этнической идентичности молодого поколения [9]. Работу со старшими дошкольниками целесообразно проводить по таким основным блокам, как мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий [9, с. 134].

В качестве основного педагогического способа решения задач формирования межъязыковой и межкультурной компетенции можно назвать: создание поликультурной образовательной среды, позволяющей эффективно решать задачи, связанные с подготовкой детей к жизни в многокультурном мире [5, с. 21]. Дошкольный период является сензитивным для развития многих психических процессов. В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка, период первоначального фактического склада личности, период развития личностных «механизмов» поведения [4, с. 26]. Поэтому освоение культурных норм и особенностей языка важно начинать именно в этот период, этому знанию необходимо уделять особое внимание и развивать соответствующие компетенции. В

дошкольном возрасте ребенок обогащает свой словарный запас, вырабатывает навыки социализации, а также развивает логические и аналитические способности. К тому же главной интеллектуальной функцией в дошкольном возрасте оказывается речь: начинается активное развитие вербального интеллекта: способности отразить мыслительный процесс в речи. Речь активно стимулирует психофизическое развитие ребенка.

В период дошкольного возраста возможно и необходимо формировать в детях интерес к межкультурным вопросам путем целенаправленного и регулярного отбора содержания учебно-воспитательного материала и пособий, используя:

- знания страноведческого характера о культуре своего народа (например, знания о праздниках и обычаях);
- материалы по своей и «чужой» культуре, благодаря которым детское восприятие углубляется (например, предметы быта, искусства);
- сведения для развития эмпатии к представителям других национальностей;
- ролевые игры, направленные на способность действовать в межкультурных ситуациях;
- общение с представителями других культур в реальных ситуациях формирует интерес к иностранному языку.

Согласно Стюарт Ю.В., наиболее актуальными приемами обучения и развития межкультурных компетенций и коммуникации старших дошкольников являются:

- обсуждение конфликтных межкультурных ситуаций, возникающих между старшими дошкольниками разных культур, направленное на анализ и обоснование причин межкультурного конфликта;
- укрепление ребенка в его попытках мыслить самостоятельно, творчески даже если его идеи и не могут конкурировать с общепринятыми;
- анализ художественных ценностей, эстетических ситуаций с целью выявления культурных стереотипов. Комментирование стереотипов позволяет увидеть различия культурных ценностей и норм, воспитывать уважение, непредвзятое и нестереотипное отношения к ним, нацеленность на установление продуктивных межкультурных отношений;
- сопоставительный анализ культурных феноменов различных культур.

Анализируя свой культурный опыт, свои национально-культурные традиции, старший дошкольник как субъект межкультурной коммуникации одновременно осознает факт их чужеродности и пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи, привычки, иные нормы социального поведения, что способствует развитию эмпатийности как личностного новообразования дошкольника; интерпретация художественных ценностей с учетом ценностных ориентаций родной и другой культур. Межкультурный диалог дает понять, что в рамках собственной культуры создается понимание своего образа жизни как единственно возможного и единственно приемлемого. И только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением, студент начинает анализировать специфику собственного сознания, и в то же время учиться непредвзято, объективно оценивать представителя другой культуры [11].

### **Библиография**

1. DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M. *Intercultural education. Experience, politics, strategies*. Iași: Polirom, 1999.
2. PLUGARU, Liviu, PAVALACHE-ILIE, Mariela (coordonatori), *Educație interculturală*, Ed. Psihomedica, Sibiu, 2007., с. 14
3. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. [online] [accesat 15 septembrie 2022]. Disponibil: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/cultural\\_diversity.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml)
4. ГРИМОВСКАЯ, Л. М. Формирование основ межкультурной компетентности у детей 6-8 лет. В: *Вестник Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета*. Серия 4: Педагогика. Психология. № 4 (43), 2016, с. 132-141, ISSN: 1991-6493.

5. Культурология. [online] [accesat 10 august 2022]. Disponibil: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/ponyatie-kultury.html>
6. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н., ЗАПОРОЖЕЦ, А. В. *Вопросы психологии ребенка*. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. 144 с.
7. *Межкультурные компетенции: основы концепции и этапов практического применения*. [online] [accesat 24 iulie 2022]. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227146>
8. ОЖЕГОВ, С. И. *Толковый словарь русского языка: 70000*. Москва: Русский язык, 1990. 917 с. ISBN 5-200-01088-8.
9. *Пособие по развитию межкультурных компетенций. Круги историй Дарла К. Дирдорф*. UNESCO, 2021 ISBN 978-92-3-400057-4
10. САФРОНОВА, О.С. Воспитание детей дошкольного возраста в контексте разных культур. В: *Вопросы педагогики*, № 1, 2018, с 83-85. ISSN: 2518-1793
11. СТЮАРТ, Ю.В. включение в образовательный процесс становления эстетической компетенции старших дошкольников межкультурного диалога. В: *Проблемы и перспективы развития образования в России*, №11, 2011, с.235-240

**CZU 376:159.942**

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ООП ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ**

**Кристина РОТАРЬ, студентка**  
**Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо**  
**Научный руководитель: Татьяна ПАНЬКО, к.п.н.**

**Аннотация:** Данная статья посвящена проблеме эмоционального развития детей с особыми образовательными потребностями. Автором раскрываются основные этапы и особенности эмоционального развития детей, приводятся основные характерные черты эмоционального развития, свойственные младшему школьному возрасту. Также автор статьи приводит примеры игр, способствующих проявлению и развитию эмоций у детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** особые образовательные потребности, младший школьник, игра, эмоции, эмоциональное развитие.

## **EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS THROUGH PLAY**

**Annotation:** This article deals to the problem of the emotional development of children with special educational needs. The author reveals the main stages and features of the emotional development of children, provides the main characteristic features of emotional development that are characteristic of primary school age. The author of the article also gives examples of games that contribute to the manifestation and development of emotions in children with special educational needs.

**Key words:** special educational needs, junior schoolchild, game, emotions, emotional development.

Младший школьный возраст является уникальным и решающим периодом развития ребенка, когда закладываются базисные основы личности, активно развиваются различные виды его самостоятельной деятельности, возникает способность к произвольности поведения и инициативности как основа творчества, развивается воображение, речь в ее коммуникативной и обобщающей знания ребенка функции. Не все дети эмоционально развиваются одинаково, инклюзивным детям это дается тяжело, из-за не приняты в социуме. На формирование их личности оказывает влияние не только их физический дефект, но и весь комплекс системы взаимоотношений в обществе. В силу сложившегося стереотипного отношения таких детей воспринимают как «убогих, несчастных, с максимально ограниченными возможностями», что способствует недостаточному пониманию их потребностей со стороны общества и тяжело воспринимается самими детьми, которые нуждаются в помощи и принятии

не только со стороны общества, но со стороны педагогов. Именно поэтому дети с ООП относятся к инклюзии, которая включает таких детей с трудностями в физическом, умственном, а значит и эмоциональном развитии в активную жизнь социума.

На данный момент педагогика активно занимается проблемами развития детей инклюзии, и конечно затрагивает такую проблему как: эмоциональное развитие детей с ООП. Педагогические кадры обучаются взаимоотношению, обучению детей с особыми образовательными потребностями, и конечно ищет пути устранения дефектов эмоционального развития, выявляя и применяя подходы, методы и средства, которые помогут детям с ООП развивать эмоциональный мир, и приблизить его к обычному эмоциональному развитию младшего школьника.

В образовательном кодексе Республики Молдова, существует много статей, которые поддерживают граждан с ООП, а именно: Статья 7 Основополагающие принципы образования. а) принцип справедливости, согласно которому доступ к образованию осуществляется на недискриминационной основе; б) принцип обеспечения равенства; Статья 9 Условия доступа. (б) Государство поддерживает лиц с особыми образовательными потребностями, а также оказывает помощь учащимся и студентам, проявившим выдающиеся способности [1].

В педагогике в настоящее время мало исследований, посвященных специфическим особенностям отдельных психических процессов и личности в целом младших школьников с отклонениями в развитии. Составить достаточно полное представление об этих детях в период школьного детства крайне сложно. Одна из причин этого — малая изученность ведущего вида деятельности, особенностей его формирования и функционирования, специфики протекания. В развитии ребенка главное место занимает его эмоциональная сфера. От того, какой эмоциональный фон сопровождает ребенка, в первую очередь зависят его отношения с окружающим миром. Детей в младшем школьном возрасте важно научить распознавать эмоциональное настроение окружающих и управлять собственным эмоциональным состоянием.

Эмоции и чувства пронизывают всю жизнь человека. От них во многом зависит наше отношение к людям, событиям, выдвигаемым жизнью задачам, оценка собственных действий и поступков. Эмоции влияют на функции органов и тканей организма, а, следовательно, сказываются на здоровье.

Эмоции «выполняют роль внутренних сигналов они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а именно о непосредственном их отражении, о переживании. Образно говоря, эмоции следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки деятельности субъекта» [8, с. 16].

Эмоция (от латинского "emotion"- волнение) — это различные психические явления, выражающие в форме непосредственных переживаний значимость для индивида тех или иных предметов и ситуаций и являющиеся важным фактором регуляции его жизнедеятельности [7, с. 232].

С. Рубинштейн выдвигает тезис о том, что эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту: они имеют положительный или отрицательный характер [9, с. 334].

Согласно данным эксперимента J. Ledoux эмоциональная реакция, вызванная афферентным импульсом, является первичной, затем уже по эфферентным каналам эмоциональное напряжение попадает в неокортекс и разливается в нем, создавая доминирующую эмоциональную установку [2, с. 69-79].

Специальные исследования (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) свидетельствуют о том, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием.

Можно выделить несколько этапов эмоционального развития ребенка раннего возраста. Эмоциональное развитие ребенка до года обусловлено становлением двигательных функций.

Первые эмоциональные реакции кроха демонстрирует своими движениями, отзываясь на смену погоды или уровня комфорта, внешние раздражители. Эмоции пока имеют скорее рефлекторный характер, хотя малыш уже в первые месяцы жизни улыбается маме, а к полугоду проявляет эмоции при виде любимых игрушек.

Чувства в полной мере проявляются примерно в год (с 9-10 месяцев кроха начинает ревновать и удивляться) и диктуют психическое развитие детей 2 лет. А с 3 лет начинается развитие эмоциональной сферы дошкольников. В этот период наблюдается развитие воли и первые проявления упрямства. Это и есть так называемый кризис трех лет, который требует от родителей немало терпения.

Поступление в школу оказывает большое влияние на эмоциональную сферу детей в связи с расширением и усложнением содержания деятельности и возрастанием количества эмоциогенных объектов. Те стимулы, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, на младших школьников перестают действовать. В 7 лет ребёнок уже младший школьник, с приходом в школу эмоциональное состояние ребёнка не стабильно, он испытывает массу эмоций одновременно. Первый поход в класс, первый учитель, новые ребята, новая обстановка и т.д. а главное новые правила поведения все это влияет на дальнейшее эмоциональное развитие ребёнка. Хотя младший школьник интенсивно эмоционально реагирует на значимые для него события, у него постепенно совершенствуется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции.

В результате этого происходит, отрыв экспрессии от переживаемого эмоционального состояния в определенную сторону: ребенок становится способным не проявлять переживаемую эмоцию, а также изображать эмоцию, которую он не переживает в данный момент времени, или демонстрировать множество эмоциональных реакций на неуспех в образовательной деятельности, что является нормой. Развитию данных способностей содействуют общение, обучение, игровая деятельность и накопление эмоционального опыта младшими школьниками, навыков эмоционального саморегулирования.

В целом эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

1. Непосредственностью и откровенностью проявления своих эмоциональных переживаний: радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия.
2. Различной степенью готовности к переживанию эмоции страха в процессе учебной деятельности как предчувствия неприятностей, неудач, неуверенности в своих возможностях, неспособности справиться с учебным заданием; ощущения угрозы своему статусу в классе, семье.
3. Несовершенным пониманием и осознанием своих и чужих эмоций и чувств, часто неверным восприятием и истолкованием мимики и других выражений эмоциональных состояний окружающими (за исключением базовых эмоций страха и радости, в отношении которых у детей сформированы четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя синонимичные слова, обозначающие эти эмоции), что вызывает неадекватные ответные реакции младших школьников.
4. Высокой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой эмоциональных состояний (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и интенсивным эмоциональным реакциям.
5. Интенсивным эмоциональным реагированием на игры и общение со сверстниками, достижения в учебе и оценку своих успехов учителем и одноклассниками.
6. Легкой эмоциональной отзывчивостью на происходящие события и эмоциональной окрашенностью восприятия, воображения, мышления, умственной и физической деятельности.

Эмоциональное развитие младших школьников в целом представляет собой сложный процесс качественных изменений личности ребенка в контексте ее социализации и предполагает умение школьников понимать и выражать свои эмоции, определять

эмоциональное состояние других людей, проявлять эстетические эмоции, эмпатию и проявлять сбалансированность эмоций. Критериями эмоционального развития к концу младшего школьного возраста могут являться степень дифференциации и адекватной интерпретации своих эмоциональных состояний и эмоций других людей, широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживания, способность к эмпатии, уровень выражения эмоционального состояния в вербальном плане, умение выражать свои эмоциональные состояния различными экспрессивными средствами, уровень сформированности эмоционального интеллекта.

У детей с ограниченными возможностями здоровья чаще, чем у здоровых детей наблюдается эмоциональные нарушения: незрелость эмоциональной сферы, эмоциональная тревожность, замкнутость, агрессивность. Эти дети страдают от осознания своей несостоятельности в чем-то, что является нормой для других. С возрастом эти проблемы усугубляются, поэтому наряду с развитием психических функций, интеллекта ребенка нельзя забывать о развитии его эмоциональной сферы. Важность проблемы социально-эмоционального развития ребенка с особыми образовательными потребностями отмечают специалисты в области коррекционной педагогики и специальной психологии Е.Л. Гончарова, О.Н. Кукушкина, О.А. Красильникова.

У многих детей с ООП отмечаются типичные симптомы эмоциональных нарушений: незрелость эмоционально-волевой деятельности; инфантилизм; эмоциональная неустойчивость; легкость смены настроений; контрастные проявления эмоций; нарушение самоконтроля; трудности приспособления к детскому коллективу [4, с. 37-40].

Игра является эффективным методом не только в обучении, воспитании и развитии ребёнка с ООП, но ещё и является хорошим средством эмоционального развития детей, как известно дети с особыми образовательными потребностями испытывают затруднение в выражении положительных эмоций, выражают только негативные или вовсе не какие. Об игре и её свойствах говорили такие исследователи как Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн, О. А. Давыденко, Д. Б. Сухомлинский, С. А. Шмахов, К.Д. Ушинский. Игру как средство коррекции эмоциональных нарушений у детей с ООП мы можем разделить на две группы: основные и специальные. Основными являются базисными игры: это обычные игры на развитие эмоционального мира в которые играют все дети.

Дидактические игры – это спланированный и целенаправленный педагогический прием для расширения и закрепления знаний. В дидактической игре дети не только получают определенный объем знаний и умений, но и учатся владеть этими знаниями и умениями. Дети могут развивать эмоции во время дидактических игр, тем самым закреплять не только знания по той или иной теме, но и учиться помогать друг другу, общаться, делать добро, воспринимать нравственность и т.п. Ребёнок учиться решать задачи, выполнять задания и находить выходы, при этом сохранять спокойствие, уверенность, и понимать, что учиться можно и играя. Такие игры могут быть: Настольными, сенсорная, музыкальная, словесная. Театральные игры – дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы эмоционального выражения, знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки.

Л.В. Артёмова анализируя младших школьников в театрализованной игре, говорит о том, что ребенок, последовательно разыгрывая все роли в одной игровой ситуации, действительно изменяет свою позицию – это называют «эмоциональной децентрацией», т.е. умением выделять переживания других людей происходящее не только и столько за счет изменения позиции, взятой самой по себе, а за счет того, что изменение позиции приводит к необходимой и возможной координации детьми в сюжетно-ролевой игре различных точек зрения [3, с.51].

Такие игры можно проводить на открытых уроках, внеклассной деятельности, утренниках и т.п., поскольку они требуют большого количества времени на подготовку, и наличие зрителей. На повседневных уроках можно использовать одни из видов

театрализованы игры, режиссёрские игры и игры драматизации. Например, использовать книги с произведениями, которые проходят по чтению, или русскому языку, для создания театрализованных, сюжетно-ролевых игр и игр драматизации.

Л.И. Божович считает одним из условий реализации какой-либо роли является выделение ребёнком ее содержания. Принимая на себя различные роли, дети за счет изменения позиций могут научиться выделять переживания других людей. Поэтому у детей повышается стремление поступать нравственно [5, с.63]. Надо отметить, что ролевая игра ребенка отличается от той, которая сопровождает его реальные отношения с другими детьми или взрослыми. В этом возрасте уже начинается освоение социальных отношений, ребенок понимает иерархию, принцип подчинения в различных видах деятельности взрослых, поэтому одни роли для него более привлекательны, чем другие [6, с.125].

Подвижные игры предполагают за собой сознательную, активную, деятельность ребёнка. Развивать смекалку, ловкость, правила и нормы поведения, обеспечивают хорошее настроение, прививают умение проигрывать, и конечно развивать здоровую конкуренцию. Такие игры включают в себя следующие виды: Игры на имитацию и игры на ловкость. В таких играх, дети с ООП обучаются всем этим задачам, имитируют в играх имитациях, ситуации, требования согласно условиям и правилам игры.

Специальные игры, включают в себя тактические и технические приемы коррекции, разработанные и направленные на устранение имеющегося дефекта в эмоциональном развитии с учетом индивидуально-психологических факторов. К ним можно отнести всё те же игры, но целью у них является проработка особого дефекта, например, страха перед классом, плаксивости, замкнутости и т.д. при участии всего класса, это поможет особенному ребёнку чувствовать то, что так необходимо для него – поддержку, и развивать эмоции.

Рассмотрим примеры некоторых таких игр, которые помогут детям с ООП развить и контролировать свои эмоции.

Специальная дидактическая игра «Персонажи сказки»

Цель: развить умения ребёнка с ООП называть и показывать эмоции по внешним признакам. Предварительная работа над рассказом или сказкой, прочитав с классом.

Дети занимают удобные места, ребёнок с ООП и один доброволец, садятся за парту, достают по очереди картинки (с надписями эмоций), на которых изображены персонажи сказки, которые выражают различные эмоции. Задача ребят, показать эти эмоции, помогать друг другу их показать. Задача ребят из класса, угадать эмоцию и персонаж. Поддержка добровольца, поможет ребёнку не чувствовать тревоги, и развить коммуникативные навыки, навыки мимики, показать свойства памяти и чтения.

Основная игра драматизация «Прогулка»

Цель: развить у детей умение передавать эмоции.

Детям предлагается представить, что они гуляют, и воспроизведение различных эмоций (радость, удовольствие, удивление, и т.п). которые вызывает у них прогулка. Можно показать эмоции мимикой, сопровождая действиями рук и ног. Такая игра, развивает фантазию, умение передавать эмоции мимикой, умение контролировать реакции.

Специальная игра драматизация «Мышонок»

Цель: проработать выражение эмоций грусти и радости с ребёнком с ООП. Работа с участием и непосредственной помощью, каждого ребёнка.

1. «Невоспитанный мышонок» - идет по лесу; с ним здороваются зайцы, белки, а он отворачивается. Ребёнок с проблемой играет роль мышонка.
2. «Мышонок хочет играть с друзьями» - подбегает, а друзья отворачиваются от него. Как мышонок себя чувствует? Покажи, как изобразить грусть. Все дети помогают ребёнку, изображают грусть.
3. «Мышонок мирится с друзьями» - подбегает к зайцам, белкам, другим животным, и говорит им вежливые слова, просит прощения. Ребята прощают мышонка, зовут его играть. Как ты

себя чувствуешь мышонок? Ты рад? Покажи радость, давайте все покажем радость. Дети смеяться, улыбаться, прыгают и т.д.

Специальная подвижная игра «Угадай настроение»

Цель: развить у ребёнка с ООП умения распознавать эмоции по движениям.

Выбирается водящим ребёнок с ООП, остальные дети — пчёлки, которые, выбрав себе конкретную эмоцию, «летают» по площадке. Задача водящего: поймать пчёлку, осалив её, и угадать, какую эмоцию она демонстрирует. Дети, всячески пытаются помочь ребёнку с ООП, выражая свою эмоцию как можно ярче. Если ребёнок справился хорошо, или даже если совершил ошибки, в конце все пчёлки отнимаются с водящим, подбадривают и хвалят его. Это покажет поддержку, и мотивирует ребёнка ещё больше.

Таким образом, с помощью, специально выбранной правильной, подходящей игры, можно с помощью всего класса, помогать прорабатывать особые эмоциональные трудности ребёнка с ООП. Оказав тем самым ему поддержку и закрепив у всего класса эмоциональные умения.

Игровую технологию можно использовать в качестве проведения целого занятия, например, игра – путешествие в Африку, прогулка в зоопарк, увлекательная викторина «В стране эмоций» и т.п. При подборе игры или задания для коррекционных занятий необходимо учитывать интересы и склонности ребенка. Согласно принципу систематичности и последовательности обучения, постепенно увеличивать уровень сложности игры или задания, которые определяются строго индивидуально для каждого ребёнка с учетом его психофизического развития.

Особые дети чувствуют себя не комфортно в школе, испытывают трудности в проявлении большого спектра положительных эмоции, не развитой мимикой и жестами, чувствуют себя подавленно и испытывают за частую больше страх чем радость. Таким детям необходим особый подход, в выборе метода для развития эмоционального мира ребёнка.

Каждый ребёнок нуждается в помощи взрослого, для преодоления трудностей, страхов. Учитель является тем взрослым, который должен направить ребёнка, помочь ему, развить его всесторонне, избавить от страха. Для этого педагог выбирает различные методы, средства и пути решения проблем развития детей с ООП.

### **Библиография**

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. LEDOUX, J.E. *Emotional memory systems in the brain*. In the: *Behav Brain Res*. 1993.c 125 C.c.69–79. PMID: 8136051.
3. АРТЁМОВА Л.В. *Театрализованные игры дошкольников*. Москва: Просвещение, 1991. с. 127 с.с 51. ISBN 5-09-001627-5.
4. БОГАТЫРЕВА, А. В. Косткина М.А., Барышева Н.В. Развитие эмоциональной сферы у детей с ОВЗ в процессе театрализованной деятельности. В: *Вопросы дошкольной педагогики*. Казань: ООО «Молодой учёный», 2019. № 2. С.79. с.с 37-40. ISSN 2410-4485.
5. БОЖОВИЧ Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: инфра-М, 1998. с.126 с. 63.
6. ВОЛКОВ Б.С, Волкова Н.В. *Детская психология*. Москва: Владос, 2004. С. 252 с.с 125. ISBN: 978-5-691-00974-7.
7. ДАРВИН. Чарльз. *О выражении эмоций у человека и животных*. Санкт- Петербург: Издательство «Питер» СПб, 2001, с. 382 стр. 232. ISBN 5-318-00070-3.
8. РУБИНШТЕЙН. С. Л. *Основы общей психологии*. Санкт- Петербург: Питер, 2002, С. 781. Сс. 196. ISBN 5-314-00016-4.



**РАЗВИТИЕ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ С ПОМОЩЬЮ СКАЗКИ**

*Анастасия СОКОЛОВСКАЯ, студентка  
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо  
Научный руководитель: Татьяна ПАНЬКО, к.п.н.*

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема обучения, развития и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Автор рассматривает фольклор как действенное средство работы с детьми. Также в статье автором описывается сказка как ведущее средство фольклора в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Для работы с детьми с описаны эффективные методы работы со сказкой, способствующие интеллектуальному и эмоциональному развитию детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** образование, специальные образовательные потребности, сказка, фольклор.

**DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS THROUGH FAIRY TALES**

**Annotation:** The article deals with the problem of education, development and upbringing of children with special educational needs. The author sees folklore as an effective means of working with children. Also, the author singles out a fairy tale as the leading means of folklore in working with children with special educational needs (SEN). There are also suggests various methods of working with a fairy tale, which contribute to the intellectual and emotional development of children with SEN.

**Keywords:** education, special educational needs, fairy-tale, folklore.

Воспитание младших школьников является одной из труднейших задач преподавателя. Для решения этой проблемы преподавателю требуется не только знание предметов начальных классов и методика их обучения, но и умение навести свою деятельность на нравственное воспитание школьников в формировании учебной деятельности. В текущее время все большее внимание уделяется использованию устного народного творчества в обучении и воспитании младших школьников. Фольклорные произведения способствуют активизации процесса обучения. Использование элементов устного народного творчества помогает открыть учащимся «глаза на мир», активизирует их мыслительную деятельность, развивает их души, формирует необходимость к самосовершенствованию.

Фольклор – это древний и особенный вид искусства. В старину фольклор заменял и науку, и школу. Ф.И. Буслаев писал: “ под его плодотворным воздействием протекала вся жизнь человека, от колыбели до могилы” [1].

Английский ученый Уильям Томс ввел термин “*фольклор*” в науку в 1846 году. Поначалу этот термин охватывал всю духовную (верования, танцы, музыка, резьба по дереву и пр.), а иногда и материальную (жилье, одежда) культуру народа. С начала 20в. термин используется и в более узком, более конкретном значении: словесное народное творчество [2, с. 58-60].

Фольклор национален, в этом его достоинство. Каждый народ имеет традиции, обычаи, символы поклонения. Нация берегает свои культурные обретения и передает из уст в уста как самое ценное. "У каждой национальной культуры есть свои духовные обретения и открытия, свои драмы и трагедии, свое видение мира... Будущее каждого народа связано с национальной культурой, которая является для него гарантом жизни. Это идея обладает своей имманентной логикой: именно она закладывает духовный и интеллектуальный потенциал нации, укрепляет духовное здоровье народа, создает его нравственный идеал" [4, с. 254].

При помощи фольклора реализуется осознание культурных норм и ценностей, закрепленных в культуре того либо другого народа. Раскрывая характеры сказочных

персонажей, вникая в суть их поступков, школьник понимает, что хорошо и что плохо, тем самым легко определяет свое расположение и неприязнь, осознает народные образы о людской красоте. О поведенческих правилах рассказывают мудрые народные пословицы и поговорки. При помощи фольклора может быть воспитание уважительного отношения, как к своей культуре, так и отношения к иным этническим культурам. Изучая фольклор, ребенок осознает, что народ - творец, создатель культурных традиций, которыми нужно восхищаться и гордиться.

Фольклор - благодатный и незаменимый источник нравственного воспитания детей, так как он отражает всю реальную жизнь со злом и добром, счастьем и горем. Она открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и развивает мышление и воображение ребенка, обогащает его эмоции, дает прекрасные образы литературного языка. Для того чтобы максимально повысить воспитательный эффект с помощью устного народного творчества, важно не только, чтобы оно было представлено различными жанрами, но и по максимуму быть включенным во все жизненные процессы школьника с ООП, во все виды деятельности, насколько это возможно. Очень важно, чтобы ученик с ООП усвоил суть нравственных понятий и общечеловеческих ценностей.

Воспитание и обучение детей, психическое развитие которых затруднено из-за поражения головного мозга, требует особенно большого педагогического мастерства, особых, искусных методов. Поэтому изучение способов воспитания и коррекции недостатков этих детей оказывается иногда полезным для теоретического и методического углубления общей педагогики и психологии [6, с 4-6]. Структура психики ребенка, отклоняющегося в своем развитии от нормы, в том числе и умственно отсталого, чрезвычайно сложна. В соответствии с теоретическими положениями Л.С. Выготского, одного из основоположников специальной психологии в России, следует различать у ребенка первичный дефект и вторичные осложнения. Характерными для умственно отсталых детей признаками неполноценности корковой деятельности являются слабость ориентировочной деятельности, инертность нервных процессов, повышенная склонность к охранительному торможению и др.

Сказка близка и понятна ребенку. Они всегда радуют детей, интересна для них. Особенность сказки состоит в том, что развитие личности ребенка происходит в гармонии согласованности с успешным овладением грамотной и связной речью. Из сказок дети черпают первые представления о времени и пространстве, о связи человека с природой, с предметным миром; сказки позволяют ребенку увидеть добро и зло. Сказка для ребенка – это не просто вымысел, фантазия, это особая реальность мира чувств. Она раздвигает для ребенка рамки обычной жизни. Слушая сказки, дети глубоко сочувствуют персонажам, протестуют против зла, несправедливости. Сказки пробуждают в ребенке лучшие чувства, такие, как доброта, сочувствие, сопереживание.

В исследовании сказок с позиций литературоведения, педагогики, этнографии фиксируется лексико-образная функция сказки, её способность формировать языковую культуру личности, владение многозначностью народной речи, её художественно - образным богатством. Сказка - интегративная деятельность, в которой действия воображаемой ситуации связаны с реальным общением, направленным на активность, самостоятельность, творчество, регулирование ребенком собственных эмоциональных состояний. В процессе работы с детьми отмечено, что у детей нарушена логика и последовательность изложения, употребление однотипных связей, паузы, интонационная и лексическая невыразительность, уровень передачи эмоциональных состояний не развит, артистические способности, интонирование, восприятие различных оттенков речи не соответствует. А сказка является отличным средством устранить все эти проблемы.

Способность к придумыванию, обыгрыванию сказок, как одна из разновидностей художественно – речевого творчества имеет значение для умственного, нравственного, эстетического развития личности ребенка. Характер, структура такого творчества иногда

лишены четкости, логичности, системности. Но в целом эти недостатки легко устранимы при непосредственной организованной работе педагога и детей.

А К. Д. Ушинский считал, что народные сказки способствуют усвоению всех форм языка, которые дают возможность выработки у детей собственных речевых навыков при рассказывании. Сокровищница русского народа сказка находит применение в различных областях работы с детьми школьного возраста с умственными нарушениями. Таким образом, использование метода сказкотерапии в работе с младшими школьниками с ООП является весьма эффективным и многофункциональным. Сказка обогащает словарный запас, развивает речевую активность и учит четко формулировать свои мысли и излагать их на публике. Помогает устанавливать взаимодействие с окружающим миром, устанавливать взаимоотношения друг с другом в процессе игры, формировать эстетические эталоны и представления, что в дальнейшем активно влияет на становление личности [3].

В современном мире в общеобразовательных школах обучаются дети разных категорий, в том числе и дети с интеллектуальной недостаточностью. Приходя в школу, они требуют к себе особого внимания и правильного подхода, реализация которого поможет им приобрести необходимые знания и социальные навыки, способствующие их дальнейшей социализации.

Поэтому важно подобрать такие формы работы с детьми, которые окажут эффективное воздействие на развитие личности ребенка. Одной из таких форм, как показывают исследования и практика работы, является сказкотерапия. О положительном влиянии искусства на развитие ребенка с проблемами указывал еще Л.С. Выготский, отмечая особую роль художественной деятельности, как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с проблемами в разных видах искусства (музыки, живописи, художественного слова, театра). К сказкам обращались в своем творчестве и известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти, М. Осорина, Е. Лисина, Е. Петрова, Р. Азовцева, Т. Зинкевич-Евстигнеева и т.д. По их мнению, этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов [5].

Сегодня, по мнению некоторых ученых, сказкотерапия все чаще используется в работе с детьми с интеллектуальной неполноценностью, так как она является полифункциональной и позволяет воздействовать сразу на несколько психических процессов детей при использовании различных приемов организации занятий с использованием сказок. Как показывают исследования Е.В. Чех, имеется несколько вариантов работы со сказкой: Рассказывание сказки; Рисование сказки; Сказкотерапевтическая диагностика; Сочинение сказки, Изготовление кукол; Постановка сказки.

Практика показывает, что в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью наиболее оптимальными вариантами является рассказывание сказки, рисование сказки, изготовление кукол и постановка сказки. А.Ю. Капская отмечает развивающее воздействие сказок на различные сферы психической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Так рассказывание сказки способствует развитию памяти детей с интеллектуальной недостаточностью. Для запоминания детям после прочтения сказки предлагаются небольшие фразы, которые должны сопровождаться действиями по изображению полученного отрывка текста или другими средствами, способствующими запоминанию. Однако для развития памяти детей с интеллектуальной недостаточностью целесообразно использовать неоднократное повторение, так как в силу особенностей работы центральной нервной системы им требуется больше времени на установление ассоциативных связей, обуславливающих запоминание. В процессе прочтения сказки с ребенком необходимо использовать наглядные средства (изображения главных героев, персонажей сказки и т.п.), которые также будут способствовать лучшему усвоению информации. Рисование сказки может использоваться для снятия напряжения, улучшения эмоционального состояния ребенка с интеллектуальной недостаточностью и выявления его актуального состояния. В ходе

последующей беседы можно выяснить отношение ребенка к поступкам тех или иных героев, объяснить, почему так можно делать и почему нельзя, развивая тем самым у ребенка понимание хороших и плохих поступков. В процессе беседы у ребенка будет также развиваться речевой аппарат.

Не менее значимым методом сказкотерапии в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью является изготовление кукол. В первую очередь, оно способствует развитию мелкой моторики детей. Ученые подчеркивают, что важно сформировать у детей различные виды хватания, удерживания предметов, умение оперировать каждой рукой, кистью рук, развить согласованность движений обеих рук, выделить каждый палец в отдельности. Возможности ребенка при целенаправленном обучении существенно расширяются и активизируются. Руки подготавливаются к овладению учебными двигательными умениями и навыками. При этом "моторно умелый" ребенок имеет возможность продемонстрировать свою состоятельность, что повышает самооценку и в конечном итоге гармонизирует личностное развитие. Изготовление кукол способствует развитию всех вышеперечисленных видов манипуляций с предметами. Кроме того, изготовление кукол по изученной сказке помогает развитию памяти, умению концентрироваться, способствует развитию речи и творческого мышления.

Нельзя не отметить положительное влияние сказкотерапии на развитие и обогащение эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью. Во время общения и активной творческой деятельности ребенок уходит от собственных переживаний, эмоциональной отверженности, чувства одиночества, страхов и тревожности и погружается в удивительный мир сказки. Именно в сказке ребенку дается возможность увидеть и прочувствовать разнообразие эмоций и чувств, испытать их, пробуя себя в роли различных персонажей.

Сказка помогает детям понять и мир взаимоотношений, освоить поведенческие реакции в тех или иных ситуациях. «Проживая» сказку, дети преодолевают барьеры в общении, учатся адекватному выражению эмоций. А идея сказок, которые показывают дети, борьба со злом, помогает им выработать определенное нравственное отношение к жизни.

Подчеркивая значение искусства для разностороннего развития человека, а народное искусство является его неотъемлемой частью. Использование народных сказок, потешек и песенок в процессе детской жизнедеятельности, включение их в разнообразные режимные моменты благотворно влияет на общение взрослого с ребенком. Поскольку они создают положительный эмоциональный фон. Устное народное творчество имеет важное значение в становлении и развитии личности каждого ребенка. Они необходимы ребенку для выражения в художественной форме своего особого видения мира, порожденного возрастными умственными особенностями. Эти особенности, взаимодействие ребенка с окружающим его миром, со сверстниками и взрослыми людьми меняются по мере развития ребенка от рождения до отрочества. Поэтому так богата, своеобразна область народного творчества, связанного с миром детства. Трудно переоценить значение фольклора в воспитании. Народное творчество выполняет воспитательно-образовательную функцию; способствует развитию памяти: в произведениях устного народного творчества встречается много повторов, это помогает лучше запомнить, а потом и воспроизвести их содержание. Таким образом, приобщение ребенка к народной культуре следует начинать с раннего детства. Устное народное творчество является уникальным средством для передачи народной мудрости и воспитании детей с ООП. Детское творчество основано на подражании, которое служит важным фактором развития ребенка.

#### **Библиография**

1. АХТЫРСКАЯ, Е.Н. Изучение фольклора в начальной школе. В: *Начальная школа*. Москва: АО «КРАСНАЯ ЗВЕЗДА», 2014, №11, с 47-49. ISBN 978-5-85939-147-9

2. ВАСНЕВА, Ю.Е. Роль фольклора в воспитании детей. В: *Актуальные проблемы педагогики, психологии и социальной работы*. Омск: 2016, №2, с. 58-60
3. ВАСЬКОВА, О.Ф. *Сказкотерапия как средство развития речи детей*. Москва: Детство-Пресс, 2020, с 112, ISBN 978-5-89814-633-7
4. КАГАРОВ, Е.Г. Что такое фольклор? В: *Художественный фольклор*. Т. 4/5. Москва: 1929
5. ПЕТРОВА, В.Г. Понятие «умственно отсталый ребенок». В: *Психология умственно отсталых детей*. Москва: «ACADEMIA», 2004, 2-е издание с. 160. ISBN (EAN): 5-7695-1781-6;
6. РУБИНШТЕЙН, С.Я. *Психология умственно отсталого школьника*. В: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва: «Просвещение», 1986, 3-е издание, с 4-6

**CZU 372.851**

## **СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОГО СЧЕТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

*Виктория ШАБАН, студентка,  
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо  
Научный руководитель: Татьяна ПАНЬКО, к.п.н.*

**Аннотация:** Автор данной статьи описывает актуальную для всех времен проблему развития навыков устного счета. Автор указывает на необходимость, практическую направленность данного навыка. В статье представлены примеры использования упражнений в качестве устного счета. Автор приводит ряд требований к организации устного счета, а также цели, которые могут быть достигнуты.

**Ключевые слова:** математическое развитие, младший школьник, урока математики, устный счет, упражнения, логика, мышление, память.

## **METHODS OF DEVELOPING ORAL COUNTING SKILLS IN MATHEMATICS LESSONS IN ELEMENTARY CLASSES**

**Annotation:** The author of this article describes the problem of developing oral counting skills that is relevant for all times. The author points out the necessity and practical orientation of this skill. The article presents examples of using exercises as an oral account. The author gives a number of requirements for the organization of oral counting, as well as goals that can be achieved.

**Keywords:** mathematical development, junior schoolchild, mathematics lesson, mental calculation, exercises, logic, thinking, memory.

Математика является одной из важнейших наук на земле и именно с ней человек встречается каждый день в своей жизни. Именно поэтому учителю необходимо развивать у детей интерес к этой науке, предмету. При изучении данного предмета от учащихся требуется немало волевых и умственных усилий, развитого воображения, концентрации внимания, математика развивает личность учащегося. Кроме того, изучение математики существенно способствует развитию логического мышления и расширяет кругозор школьников. Устный счет является неотъемлемым этапом урока математики. Именно на этом этапе решается главная задача урока математики: формировать у учащихся навык выполнения арифметических действия и решение задач с их помощью.

Формирование вычислительных навыков - одна из главных задач, которая должна быть решена в ходе обучения детей в начальной школе. Именно в первые годы обучения формируются основные приёмы устных вычислений, которые стимулируют мыслительную деятельность ученика, улучшают у детей память, речь, культуру мысли, сообразительность, ясное понимание связи теории с практикой, уверенность в своих силах, способность воспринимать на слух сказанное. Важна и воспитательная роль устных упражнений они учат детей терпению и умению ждать отставших товарищей, помогать им. Эти навыки должны формироваться осознанно и прочно, так как на их базе строится весь начальный курс обучения математике, который предусматривает формирование вычислительных навыков на основе сознательного использования приемов вычислений. Последнее становится возможным

благодаря тому, что в программу включено знакомство с некоторыми важнейшими свойствами арифметических действий и вытекающими из них следствиями. Прививая любовь к устным упражнениям, учитель будет помогать ученикам активно действовать с учебным материалом, побуждать у них стремление совершенствовать способы вычислений и решения задач, менее рациональные заменять более экономичными. А это – важнейшее условие сознательного усвоения материала. Направленность мыслительной деятельности ученика на поиск рациональных путей решения проблемы свидетельствует о вариативности мышления.

Урок математики для детей является одним из труднейших, и по этой причине многие дети не любят этот предмет. Для математики начало урока — это устный счёт. А чтобы заинтересовать детей, нужно подбирать разнообразные задания, рассчитанные как на совсем слабых детей, так и на наиболее сильных. Это могут быть задания вычислительного характера, разгадывание ребусов, задания на внимание, геометрические задания. Устная работа на уроках математики в начальной школе имеет немаловажное значение — это и беседа учителя с классом, или отдельными учениками, учащиеся рассуждают при выполнении заданий. Среди этих видов устной работы можно выделить так называемые устные упражнения. Раньше они сводились только к вычислениям, поэтому они получили название «устный счет».

Под устными упражнениями С. Минаева понимает «организацию обучения, при которой достаточно действовать в уме, опираясь на слуховое или визуальное представление рассматриваемого содержания». Автор указывает что ведущие условия для выполнения устного упражнения являются действия «мыслить и наблюдать, выражать осознанное в речи». С. Минаева поддерживает влияние систематической устной работы на формирование личностных особенностей ученика. Автор указывает, что «оптимизм, активность, когнитивный стиль мышления, память, быстрота реакций, сосредоточенность» развиваются с помощью устного счета. На каждом уроке математики, должен быть использован устный счет. С помощью устного счета, у учащихся развиваются немаловажные функции, которые будут служить ему помощником по жизни. Например, если у учащегося хорошо сформирована быстрота реакций, то в магазине он сможет быстро сориентироваться и понять, правильно ли продавец отдал сдачу [5, с. 3].

Устный счет на уроках математики на современном этапе особенно актуален, так как он повышает скорость вычислительной работы, что ценно, а главное- развивает мышление. С. Минаева считает, что работа с устными упражнениями будет мотивирована для ученика, если учитель убедит его в том, что, выполняя упражнения устно, ученик научится «быстро реагировать в разных математических ситуациях, преодолевать вычислительные трудности, понимать задание в новой формулировке» [Там же, с. 4-5].

Формирование навыков устной работы – это очень важный и ответственный вопрос начальной школы. Такие навыки можно отработать только при выполнении устных упражнений и их нельзя заменить другими видами упражнений. По мнению Е.Ю. Лавлинской, «причина трудностей учащихся при устных вычислениях кроется в том, что на сегодняшний момент не прослеживается четкой системы работы по развитию вычислительных навыков. Ведь именно в начальной школе у детей должны быть сформированы прочные, осознанные вычислительные навыки» [4, с.176].

Решая арифметические упражнения для ума, школьники совершенствуют умение мыслить. Поэтому педагоги в начальной школе особое внимание уделяют именно устным упражнениям на уроке математики, т.к. устный счет помогает учителю, во-первых, переключить ученика с одной деятельности на другую, во-вторых, подготовить учащихся к изучению новой темы, в-третьих, в устный счет можно включить задания на повторение и обобщение пройденного материала, в-четвертых, он повышает интеллект учеников и их активность [3, с. 34].

Так как устные упражнения или устный счет — это этап урока, то он имеет свои задачи:

- Воспроизводство и корректировка определенных знаний, умений, навыков учащихся, необходимых для их самостоятельной деятельности на уроке или осознанного восприятия объяснения учителя.
- Контроль учителя за состоянием знаний учащихся.
- Повышение познавательного интереса.
- Психологическая подготовка учащихся к восприятию нового материала.

Опыт педагогов, показывает, что при умелом использовании устных упражнений можно повысить эффективность урока. Но главное условие при этом- рассматривать устные упражнения не как самоцель, а как необходимую часть урока. Если не использовать эту часть урока, то усвоение знаний будет происходить с большими трудностями. Упражнения в устных вычислениях должны пронизывать весь урок.

Каждое упражнение должно даваться четко и с определенной целью. Устные упражнения, как и любые другие упражнения, производятся с одной из следующих целей:

- подготовка к пониманию нового материала;
- закрепление пройденного материала;
- развитие математической культуры, речи;
- умение обобщать и систематизировать, переносить полученные знания на новые задания;
- отработка приобретенных навыков.

Также нужно помнить о воспитательной роли устных упражнений – они дисциплинируют, учат терпению, умению ждать отставших товарищей и помогать им. Данный вид работы помогает учителю:

- переключить внимание учеников, с одной деятельности на другую;
- подготовить учеников к изучению новой темы;
- повторить и обобщить пройденный материал;
- повысить интеллект учащихся [7, с. 62].

При проведении устного счета каждый учитель должен придерживаться следующих требований:

- Упражнения для устного счета выбираются не случайно, а целенаправленно.
- Задания должны быть разнообразными, предлагаемые задачи не должны быть легкими, но и не должны быть «громоздкими».
- Тексты упражнений, чертежей и записей, если требуется, должны быть приготовлены заранее.
- К устному счету должны привлекаться все ученики.
- При проведении устного счета должны быть продуманы критерии оценки (поощрение).

Правильно организованный устный счет играет одну из приоритетных ролей не только в формировании автоматизации вычислительных навыков у учащихся начальной школы, но и в создании положительной мотивации учения, в развитии личностных качеств ребенка и умственных способностей [6, с. 210-212].

В результате выполнения множества разнообразных упражнений, у учеников формируются навыки устных вычислений. Навыки устного счёта формируются у учащихся в процессе выполнения различных упражнений. По мнению М.А. Бантовой, Г.В.Бельтюковой, Н.Б.Истоминной к основным видам устных вычислений относятся [1, с. 335]:

Виды устных вычислений: *Нахождение значения математических выражений*

Ученикам предлагаются математические выражения в какой-либо форме, нужно найти значение выражения. Задания такого вида имеют много вариантов. Главная цель этих заданий- сформировать и развить у детей навыки вычисления, а также разнообразие упражнений активизирует мыслительную деятельность, и возбуждает их интерес.

Пример: из трехсот вычесть пять; найти разность чисел 50 и 14;  $35 + 14 - 10$ ; *Сравнение математических выражений*

Такие задания также, как и прошлые вариативны. Например, могут быть заданы два выражения, при этом надо поставить между ними знак равенств или больше, или меньше. Могут предлагаться упражнения, у которых уже дан знак отношения и одно из выражений, а другое выражение надо составить или дополнить. Выражения таких упражнений могут включать различный числовой материал: однозначные, двузначные, трехзначные числа и величины. Выражения могут быть с разными действиями.

Пример:  $6 + 4$  и  $4 + 6$ ,  $20 + 5$  и  $15 + 7$ ,  $14 - 2$  и  $13 - 5$ ,  $7 + 3 = 6 + \dots$

Вместо «и» поставить знак  $<$ ,  $>$ ,  $=$ .

Главная цель упражнений – способствовать усвоению теоретических знаний об арифметических действиях и их свойствах.

*Решение уравнений.* Это прежде всего простейшие уравнения, и потом они постепенно усложняются. Назначение таких упражнений – выработать умение решать уравнение, помочь учащимся усвоить связи между компонентами и результатами арифметических действий. Предлагать уравнения, можно в различных формах.

Пример:  $X + 7 = 10$ ,  $X + 54 - 28 = 38$

К какому числу надо прибавить 15 чтобы получить 75 Цель таких упражнений – выработать умение решать уравнение, помочь учащимся усвоить связи между компонентами и результатами арифметических действий.

*Решение задач.* Для устной работы, ученикам предлагаются простые и составные типы задач. Такие задания используются с целью отработать навык умения решать задачи, и вычислительный навык. Педагогу нужно находить, разные виды работ над задачами. К этому вопросу, можно подходить с креативной стороны. Так как у младших школьников, мышление образное, то им легче усвоить материал через образы. Это характерно, для геометрических знаний. При обучении младших школьников, у педагога стоит задача- сформировать базу знаний, которые пригодятся при изучении геометрии в гимназическом и лицейском цикле. В начальных классах, ученики должны познакомиться с такими понятиями как длина, площадь, объем, а также научиться пользоваться циркулем и линейкой. Геометрии тоже нужно уделить, должное внимание ведь именно геометрия способствует развитию логического мышления, а также развивается у учеников воображение в пространстве.

*Примеры задач:* У Пети 4 флажка, а у Вани на 3 флажка больше. Сколько флажков у Вани? Митя купил 3 коробки по 9 пряников в каждой. Он подарил 6 пряников. Сколько пряников осталось у Мити?

*Логические задания.* Упражнения и задания на логику, помогают овладеть такими понятиями как слева, справа, ниже или выше, шире, раньше и т.п. А также при логических заданиях, важная роль относится уровню развития внимания, мышления, наблюдения и воображения, а также восприятия.

*Занимательные задачи в стихах.* Решая задачи в стихах, учащиеся тренируют память, развивают логическое мышление, сопоставляют, учатся самостоятельно анализировать, делать выводы, что способствует формированию прочных вычислительных навыков. А также, что немало важно, поднимают ученикам настроение. Пример: Дарит бабушка лисица. Трём внучатам рукавицы: «Это вам на зиму, внуки, рукавичек по две штуки. Берегите, не теряйте, Сколько всех, пересчитайте!» Кроме того, Узорова О выделяет следующие виды устных упражнений [2, с. 5-6].

*Слуховые упражнения.* При выполнении такого вида упражнений, учащиеся воспринимают числа на слух, при этом он не выполняет никаких записей, не использует никакие пособия.

*Зрительные упражнения.* В данном виде упражнений, ученики воспринимают числа зрением, в данном случае возможно использование различных наглядных пособий (таблицы, плакаты, записи на доске, различные карточки, счеты). Зрительные упражнения, выполняются чуть легче. Так как, запись задания облегчает вычисления, и не нужно запоминать числа.



Бывают случаи что без записи трудно, а иногда и вообще невозможно выполнить упражнения. Например, нужно выполнить действие с величинами, выраженными в различных единицах.

*Зрительно-слуховые упражнения (комбинированные).* Числа запоминаются на слух и зрением. При работе с детьми можно использовать:

- обратную связь (показывать ответы с помощью карточек);
- задания по вариантам (у учеников вырабатывается самостоятельность);
- упражнения в форме игры (стук-стук или хлопки, продолжи цепочки, магические квадраты, числовая мельница, молчанка, лучший счетчик, математический феномен). Пути и формы использования перечисленных игр на уроках математики рассмотрены в работе [Там же, с. 96].

Чтобы навыки устных вычислений постоянно совершенствовались, необходимо установить правильное соотношение в применении устных и письменных приёмов вычислений: вычислять письменно только тогда, когда устно вычислять трудно. Также на уроках используются: *устные упражнения с использованием дидактических игр.* Для повышения познавательной активности и качества знаний, обучающихся используются информационно-коммуникационные технологии и элементы интеграции на уроках математики на этапе устного счёта. Таким образом, использование нестандартного проведения устного счета на уроках математики способствует развитию важнейших мотивов учебно-познавательной деятельности: формирование прочных вычислительных навыков и умений; играет немаловажную роль в привитии у детей познавательного интереса к урокам математики; развитие логического мышления; развитие личностных качеств ребенка.

Во время устных упражнений учащиеся отвечают чаще чем в другие моменты урока. Устные упражнения проводятся в вопросно-ответной форме, все учащиеся класса выполняют одни и те же упражнения. Ученики радуются, когда их ответ оказывается верным. А также, выполнение устных упражнений для учеников интересно тем, что они сразу могут проверить правильно ли решили они математическое задание. Если ученику, не предоставляется возможности проверить ответ у него пропадает интерес к заданию.

В. С. Кравченко и другие, считают, что неправильно закреплять за устными упражнениями определенный этап и время урока. Если, на уроке изучается новый материал, то устные упражнения могут выполняться перед началом изучения материала, в качестве подготовки усвоения материала, а также после изучения для закрепления нового материала, если материал прост. Но если нужно уделить больше времени, для изучения материала, то устные упражнения, не связанные с материалом на урок, можно не планировать.

Устный счет можно соединять с проверкой домашних заданий, закреплением изученного материала, предлагать при опросе, а также специально отводить 5-7 минут на уроке для устного счёта. Материал для этого можно подобрать из учебника, специальных сборников, математических энциклопедий или книг, можно предложить учащимся самим придумать задания. Устные упражнения должны соответствовать теме и цели урока и помогать усвоению изучаемого на данном уроке или ранее пройденного материала. В зависимости от этого учитель определяет место устного счета на уроке. Устные упражнения, нужно проводить в быстром темпе. Если идет речь об отработке навыков деления, умножения. Если учитель закрепляет материал, то не возникает необходимость торопить учеников. Когда развиваем определенный навык у учеников то можно ставить более трудные условия. Процесс формирования навыка устного счета долгий, требующий постоянной практики. Систематическое использование на уроках математики комплекса разнообразных заданий и дидактических игр, которые требуют смекалки, внимания и памяти, способствует развитию умственных способностей у младших школьников, что в свою очередь улучшает уровень формирования устных навыков счета.

### **Библиография**

1. БАНТОВА, М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математике в начальных классах. М.: Просвещение, 1984. 335 с.
2. КОВАЛЕНКО, В.П. “*Дидактические игры на уроках математики*”. Москва «Просвещение». 1990, стр 96. ISBN: 5-09-002716-1
3. ЛИПАТНИКОВА, Н.Г. Роль устных упражнений на уроках математики. В: *Начальная школа*, 1998, №2. с.34-38 ISSN 0027-7371
4. ЛАВЛИНСКАЯ, Е.Ю. *Методика формирования навыка устного счета (по системе общего развития Л.В. Занкова)*. Волгоград: Панорама, 2006. с.176
5. МИНАЕВА, С. Учим действовать в уме. В: *Математика. Методический журнал для учителей математики*. 2016. N1 (771), сс. 4-11.
6. МУЛЮКОВА, А. В. Устный счет как один из видов учебной деятельности на уроках математики. 2017. с.210-212.
7. ФАТТАХОВА, З.Х. Устный счет с интересом. В: *Начальная школа*. №7. с. 62.,2008, ISSN 0027-7371

**ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Анна ШТЕФАНСКИ, студентка,  
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо  
Научный руководитель: Татьяна ПАНЬКО, к.п.н.**

**Аннотация:** Данная статья посвящена проблеме профилактики и коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста. Автор статьи описывает основные признаки нарушений чтения. В частности, описана проблема дислалии, ее проявление у детей, формы и особенности. Кроме профилактической и коррекционной работы, главным условием успешности преодоления дислалии у детей является партнерство с родителями, активное участие родителей в решении данной проблемы.

**Ключевые слова:** младший школьник, логопедия, дислалия, чтение.

**Abstract:** This article deals with the problem of prevention and correction of reading disorders in children of primary school age. The author of the article describes the main signs of reading disorders. In particular, the problem of dyslalia, its manifestation in children, its forms and features are described. In addition to preventive and corrective work, the main condition for the success of overcoming dyslalia in children is partnership with parents, the active participation of parents in solving this problem.

**Keywords:** junior schoolchild, speech therapy, dyslalia, reading.

Полноценное развитие личности ребенка невозможно без воспитания у него правильной речи. Однако выполнение этой задачи связано с определенными трудностями, являющимися следствием чрезвычайной сложности самого явления речи. В последнее время резко возросло количество детей с речевыми проблемами.

У большинства детей звукопроизношение к школьному возрасту достигает языковой нормы. Однако в силу индивидуальных, социальных и патологических особенностей развития у некоторых детей возрастные несовершенства произношения звуков не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта.

Одними из самых распространенных нарушений произносительной стороны речи является дислалия. Дислалия — это комплекс различных расстройств произношения, при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Признаки дислалии могут проявляться отсутствием, заменами, смещением или искажениями фонем в устной речи. Эти расстройства могут наблюдаться как изолированно, так и в различных комбинациях. Данный вид нарушения наиболее часто проявляется в дошкольном возрасте. Погрешности в звукопроизношении до пяти лет являются нормой, если у ребенка нет отклонений в слуховом, речевом и двигательных анализаторах.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена тенденцией к постоянному росту случаев нарушения звукопроизношения у школьников. На сегодняшний день эта проблема требует дальнейшего углубленного изучения, так как недостатки звукопроизношения весьма затрудняют взаимоотношения ребенка с окружающими, накладывают тяжелый отпечаток на его характер, рожают неуверенность ребенка в своих силах, а это будет иметь негативные последствия для его речевого и психологического развития.

Е.Э. Артемова считала, что речь — основа любой умственной деятельности, средство коммуникации. Умение детей сравнивать, систематизировать, обобщать, в процессе овладения речевой деятельностью. Логически четкая, доказательная, образная устная речь ребенка — показатель его умственного развития.

Другое определение дает А.Р. Лурия «речь – это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков. В речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны» [8].

Речь — это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений и пр.). Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей.

Нарушение речи – достаточно распространенное явление в наше время. Причины возникновения этих нарушений весьма разнообразны. Чаще нарушение речи является следствием несвоевременно или неэффективно оказанной логопедической помощи. Все речевые нарушения, если их вовремя не исправить в детском возрасте, вызывают трудности в общении с окружающими, в дальнейшем влекут за собой определенные изменения личности в цепи развития «ребенок – взрослый – подросток», т.е. ведут к возникновению у детей закомплексованности, мешая им учиться в полной мере раскрывать свои природные способности и интеллектуальные возможности.

Основным и наиболее часто встречающимся вариантом нарушения звукопроизношения является такое нарушение как дислалия [1].

Дислалия по определению В.И. Селиверстова – это нарушение произносительной (звуковой) стороны речи при сохранной иннервации произношения речевого аппарата, которое наиболее часто проявляется в детском возрасте. Недостаточно ясная речь затрудняет отношения с окружающими, может вызвать другие дефекты речи, влияет на личность ребёнка. Поэтому важно своевременно исправлять различные нарушения звукопроизношения [9, с.399].

Дислалия (от греч. *dis* приставка, означающая частичное расстройство, и *lalio* говорю) нарушение звукопроизношения при нормальном, слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Среди нарушений произносительной стороны речи наиболее распространенными являются изобретательные нарушения в её звуковом (фонемном) оформлении при нормальном функционировании всех остальных операций высказывания. Эти нарушения проявляются в дефектах, проявляются в дефектах воспроизведения звуков речи: искаженном (ненормативном) их произнесении, заменах одних звуков другими, смешении звуков и реже их пропусках [2, с.26].

Дислалия является одним из наиболее распространенных дефектов произношения. Статистические данные отечественных и зарубежных исследователей указывают, что недостатки произношения имеются у 25—30% детей дошкольного возраста (5—6 лет), у 17—20% детей школьного возраста (I—II классы). У учащихся более старшего возраста недостатки произношения занимают не более 1 %. Это свидетельствует о том, что встречаются временные нарушения, которые преодолеваются в ходе речевого развития детей и в процессе школьного обучения [7, с.4].

При дислалии часто наблюдается нарушение вегетативной нервной системы, сочетающиеся с большей эмоциональной чувствительностью, возбудимостью и неуравновешенностью детей данной категории. В своих исследованиях Р.И. Мартынова (1963) указывает на повышенную раздражительность, плаксивость, обидчивость, расторможенность, аффективность и агрессивность детей данной категории. В целом дислалия незначительно сказывается на эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферах дошкольника. Нередко отклонения вызываются не самим речевым нарушением, а отношением к нему окружающих. Неадекватное восприятие речевых трудностей может негативно сказаться на отношении к ребёнку взрослых и сверстников, привести к его эмоциональной, мотивационной и волевой незрелости [3, с.16-17].

При дислалии негативное влияние на развитие личности связано с осознанием ребёнком своего дефекта. Нередко критичное отношение к состоянию собственной речи приводит к тому,

что ребёнок начинает стесняться своей речи, избегает ситуаций речевого общения, становится замкнутым, неуверенным в своих силах и возможностях. В результате могут формироваться негативные личностные черты (замкнутость, негативизм, неконтактность). Наличие или отсутствие данных вторичных нарушений во многом определяется условиями воспитания и обучения. Правильно выбранный стиль воспитания, спокойная и доброжелательная обстановка способствует формированию у ребёнка с дислалией позитивного и адекватного самовосприятия [3, с.16-17].

М. Гриншпун к категории детей с дислалией относит тех, у которых нарушение фонетической стороны речи обусловлены недостатками строения артикуляционного аппарата, а также теми причинами, которые не вызывают видимых органических нарушений строения артикуляционного аппарата - общей физической ослабленностью ребенка в результате соматических заболеваний, задержкой психического развития (определяемой минимальными мозговыми дисфункциями), поздним развитием речи, выборочными нарушениями фонематического слуха, неблагоприятным социальным окружением, подражанием неправильному речевому образцу.

Анализ научных статей О.А. Токаревой показывает, что термин «дислалия» также употребляется и в значении «нарушения произношения фонем, обусловленное нарушением нейродинамики мозга функциональной или органической природы.

Причины возникновения различных форм могут быть связаны с патологиями речевого аппарата либо особенностями речевого воспитания ребенка.

Механическая дислалия является следствием генетически обусловленных приобретенных или врожденных аномалий органов, ответственных за речь. Одной из частых причин механического типа болезни является укороченная подъязычная уздечка, затрудняющая движение языка. Правильная артикуляция может быть затруднена и при непропорциональных размерах самого языка. В ряде случаев факторами, способствующими возникновению дислалии, являются различные аномалии в строении зубочелюстного аппарата: сильно выступающая верхняя или нижняя челюсть, промежутки в зубном ряду, аномальное строение неба, расщепление неба, слишком короткая уздечка верхней губы [4, с.87].

Что касается функциональной формы, то ее возникновение обуславливается социальными факторами:

- неграмотное речевое воспитание ребенка, подражание «детскому лепету»;
- воспитание ребенка в двуязычной семье;
- заимствование особенностей произношения из одного языка и перенос их в другой;
- неразвитость слухового восприятия фонем;
- педагогическая запущенность, игнорирование неправильного произношения ребенка;
- малая подвижность речевого аппарата, обуславливающая неумение правильно произносить звуки.

В целом, любые дефекты психического развития ребенка способны спровоцировать возникновение дислалии [9, с.359].

По мнению известного психолога Д.Б. Эльконина, овладение звуковой системой языка представляет собой основу становления речи ребенка: «Овладение звуковой стороной языка включает два взаимосвязанных процесса: это процесс формирования у ребенка восприятия звуков языка, или, как его называют, фонематического слуха, и процесс формирования произнесения звуков речи» [12, с.63].

Как считает М.Ф. Фомичева, произношение ребенком каждого звука – это сложный акт, требующий точной координированной работы всех частей речедвигательного и речеслухового анализаторов [11, с. 139].

Овладение ребенком звукопроизношением в школьном возрасте обеспечивается нормальной работой речедвигательного и речеслухового анализаторов и образующимся в

раннем онтогенезе их функциональным взаимодействием. Именно благодаря формированию у ребенка двигательных навыков правильного уклада органов артикуляции для произношения того или иного звука и системы движений органов речи происходит овладение им произносительной стороной речи, включающей в себя и собственно звукопроизношение, и просодические компоненты речи. Другими словами, в процессе онтогенеза у ребенка формируется особый по своим функциям вид движений – речевые движения, выступающие в качестве средства для производства речи в ее внешнем двигательном-динамическом аспекте. И в этом процессе огромную роль играют кинестетические ощущения (ощущения от положения и движения органов речи), которые, по определению И. П. Павлова, являются базальным компонентом речи [6, с. 96].

Дети с дислалией имеют следующие особенности:

1. Имеют нормальный интеллект, работоспособность, мыслительные процессы также в норме, за исключением редких случаев задержки психического развития. Иногда встречаются дислалии с чертами инфантилизма.
2. Выраженных патологических изменений эмоционально-волевой сферы и характера не встречается. Поведение и настроение детей с функциональной дислалией на занятиях правильные, за исключением отдельных случаев. Дети охотно занимаются с логопедом, стараясь избавиться от своего дефекта.
3. Отмечаются вегетативные нарушения, которые проявляются в потливости конечностей и красном дермографизме.
4. Наблюдается нерезко выраженное снижение памяти, что влияет на усвоение прорабатываемого материала. Слабость процесса запоминания слов у детей с функциональной дислалией связана не только с затруднением выработки условных рефлексов, ослаблением внимания, но и, возможно, с нарушением фонематического слуха, возникающего вследствие недоразвития звукопроизношения.
5. Мышление, внимание в норме. Дети активны, подвижны, без особого труда переключаются с одного вида деятельности на другой.
6. В строении артикуляционного аппарата нарушений не отмечается.
7. Сон спокойный, без ночных страхов и сновидений.
8. Гигиенические навыки вырабатываются быстро и стойко удерживаются.
9. Не отмечается нарушений темпо-ритмической организации речи, изменения дыхания не типичны, фонационные расстройства не отмечаются. Дискоординация дыхания, голосообразования и артикуляции отсутствует.
10. Дети – дислалики понимают обращенную к ним речь, имеют достаточный словарь, полную фразу, громкий голос и нормальный темп речи. В отдельных случаях у детей с функциональной дислалией темп речи убыстренный. Характерным признаком является нарушение звукопроизношения. Фонетические расстройства проявляются в виде замены одних звуков другими, смешения звуков, отсутствия звуков, нечеткое искаженное произношение звуков. Страдает артикуляция только согласных звуков. Фонематический слух в большинстве случаев снижен. Через 1-3 месяца работы с логопедом дети – дислалики дают хорошие результаты. У них восстанавливаются дефектные звуки. Закрепление сформированных звуков не вызывает затруднений [10].

Очень важно сделать родителей активными участниками педагогического процесса, научить их адекватно оценивать и развивать своего ребенка, убедить в необходимости закрепления изученного материала в домашних условиях.

Основной целью логопедического и педагогического воздействия при дислалии является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи. Чтобы правильно воспроизводить звуки речи (фонемы), ребенок должен уметь: узнавать звуки речи и не смешивать их в восприятии (т. е. отличать один звук от другого по акустическим признакам); отличать нормированное произнесение звука от ненормированного; осуществлять слуховой

контроль за собственным произнесением и оценивать качество воспроизводимых в собственной речи звуков; принимать необходимые артикуляторные позиции, обеспечивающие нормированный акустический эффект звука; варьировать артикуляционные уклады звуков в зависимости от их сочетаемости с другими звуками в потоке речи; безошибочно использовать звук во всех видах речи. Логопед должен найти наиболее экономный и эффективный путь обучения ребенка произношению. При правильной организации логопедической работы положительный эффект достигается при всех видах дислалии. При механической дислалии в ряде случаев успех достигается в результате совместного логопедического и медицинского воздействия. Предпосылкой успеха при логопедическом воздействии является создание благоприятных условий для преодоления недостатков произношения: эмоционального контакта логопеда с ребенком; интересной формы организации занятий, соответствующей ведущей деятельности, побуждающей познавательную активность ребенка; сочетания приемов работы, позволяющих избежать его утомления. Логопедическое воздействие осуществляется поэтапно, при этом на каждом из этапов решается определенная педагогическая задача, подчиненная общей цели логопедического воздействия [5, с. 113-114.].

Все речевые нарушения, если их вовремя не исправить в детском возрасте, вызывают трудности в общении с окружающими, в дальнейшем влекут за собой определенные изменения личности в цепи развития «ребенок – взрослый – подросток», т.е. ведут к возникновению у детей закомплексованности, мешая им учиться в полной мере раскрывать свои природные способности и интеллектуальные возможности.

Процесс правильного формирования звукопроизношения у детей является особо сложным процессом. Большинство детей подвержено задержке этого процесса. Нарушения в произношении звуков не устраняются сами по себе, но преодолеваются при правильно построенной коррекционной работе по их исправлению.

При благоприятных условиях обучения и коррекции дети способны приобретать определенные навыки самоконтроля и самокоррекции в области звукопроизношения, и помочь им в этом могут различные педагогические средства, современные усовершенствованные методы логопедического воздействия, вырабатывающие устойчивые навыки правильного звукопроизношения и повышающие эффективность коррекционной работы.

### **Библиография**

1. БОРИСОВА, Д.С. Использование инновационных подходов в коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников. В: *Символ науки*. №5, 2017, сс.151-152. ISSN 2410-700
2. БОЛТАКОВА, Н.И., *Теоретические основы логопедии. Дислалия из Краткий конспект лекций*. Казань, 2013. С.69
3. БУРАК, А.С., *Коррекционная фонетико-фонематических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с дислалией посредством дидактических игр*. Челябинск, 2018. 54 с.
4. ВОЛКОВА, Л.С., ШАХОВСКАЯ, С.Н., *Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов*. Москва: ВЛАДОС, 1998. С.680 стр. 99-102, стр105-107, стр109
5. ГРИНШПУН, Б.М., *Хрестоматия по логопедии* Том 1: Учеб. пособие для студентов высших и средних спец. пед. учебн. зав. Москва: ВЛАДОС, 1997. С.559 ISBN 5-691-00070-5
6. ДУДЬЕВ.В.П., *Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья*. Барнаул. Издательство: АлтГПУ, 2020. С.360 ISBN 978-5-88210-960-7
7. КОЗЛОВСКАЯ, Л.Н., *Конспект занятий по коррекции дислалии*. Из: учебно- методическое пособие. Омшяны: Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, 2013. С.44
8. ЛУРИЯ, А.Р., *Основные проблемы нейролингвистики*. Издание 3-е. Москва: Книжный дом «Либроком», 2009, издание 3-е. С.256 ISBN:978-397-00734
9. СЕЛИВЕРСТОВА, В.И., *Понятийно-терминологический словарь логопеда*. Москва. Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. с. 414
10. ФОМИЧЕВА М.Ф. *Воспитание у детей правильного звукопроизношения*. Из: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» Москва: Просвещение, 1989 С. 239

11. ХИШКИНА А.Е. *Формирование правильного звукопроизношения у детей 4-5 лет в дидактических играх и упражнениях*. Из: Выпускная квалификационная работа. Бийск, 2018 с.81

## COMITETUL ȘTIINȚIFIC

1. **Ion GAGIM**, prof. univ., dr. hab., Catedra de științe ale educației, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
2. **Tatiana ȘOVA**, conf. univ., dr., Decană, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
3. **Aurelia BEȚIVU**, conf. univ., dr., Șefă, Catedra de științe ale educației, Facultatea de Științe ale educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
4. **Ludmila COTOS**, conf. univ., dr., Catedra de științe ale educației, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

## COMITETUL DE ORGANIZARE

1. **Anatol MORARU**, director, Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți
2. **Veronica RUSOV**, asist. univ., Coordonatoare, Centrul de resurse pentru educația incluzivă, Catedra de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
5. **Dorina PUTINĂ**, asist. univ., Catedra de științe ale educației, Facultatea de Științe ale educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
3. **Mariana DĂNUȚĂ**, studentă, grupa PP41Z
4. **Ana FRASÂN**, studentă, grupa PP41Z
5. **Ana ȘTEFANSCHI**, studentă, grupa PE42Z