

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referințe bibliografice:

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

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