

15. ПИСКУН, О.Ю. Проблема коррекции эмоционально-волевого развития в истории сурдопсихологии. În: *Вестник педагогических инноваций*, 2016, № 2 (42), с. 42-51.
16. ПРИЛЕПСКАЯ, Т. Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников. În: *Дефектология*, 1989, № 5, с. 26-32.
17. ПРОДОВИКОВА, А.Г.; БАЖИНА, Д.В. Совладающее поведение и социальная адаптированность подростков с нарушениями слуха. În: *Дефектология*, 2019, № 2, с. 63-71.
18. РЕЧИЦКАЯ, Е.Г.; СОШИНА, Е.А. *Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха*. М.: Владос. 1999.
19. РОЗАНОВА, Т. В. *Развитие памяти и мышления глухих детей*. М.: Педагогика, 1978.
20. СОБКИН, В.С.; ПОПКОВА, Т.А. *Жизненные ориентации и отношение к образованию старшеклассников с нарушениями слуха. Труды по социологии образования*. Т. Х111., Вып. ХХII. М.: Институт социологии образования РАО, 2009 , с.125-138.
21. <http://argumenti.ru>
22. ro.wikipedia.org
23. <http://uho.com.ua>

EVOLUȚII PRIVIND STRATEGIILE CERCETĂRII ÎN CONTEXTUL INCLUZIUNII SOCIOEDUCAȚIONALE

*Racu Aurelia., dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 376.1:37.015.3

Abstract

The establishment and development of integrated / inclusive education requires substantial efforts of information, design-planning, training and improvement at the level of teaching staff in education, educational managers, community factors involved in this process. Practical, organizational efforts are needed, for curricular and methodological intervention, for the training and improvement of teachers, for the evaluation of their activity and from the perspective of supporting the school progress of children with special educational needs; establishing and developing cooperation between educational institutions, family and community.

This paper reflects aspects of recent developments in the field of disability and inclusion, based on international and national studies and experiences on the development of integrated education.

Key-words: disability, strategy, psychopedagogy of integration, inclusion, integration, accessibility.

Problemele privind tendințele actuale din domeniul abordării dizabilității, deși diferite de cele cu care ne-am obișnuit în sistemul de îngrijire sovietică, au, totuși, la bază un principiu comun – cel de a-i asigura persoanei aflate în dificultate fizică, psihică, emoțională, socială etc. condiții de recuperare în vederea integrării ulterioare în mediul profesional și comunitar. Ceea ce diferă sunt instrumentele, căile și metodele de realizare a acestui obiectiv major, pe care și-l propune reformarea sistemului de îngrijire, instruire și integrare a copiilor și adulților cu probleme de sănătate, oricare ar fi sferile vizate de către acestea.

Principiul dezinstituționalizării, care stă la temelia procesului de reformare a respectivului sistem, este punctul de pornire, însă nu și primul pas pe această cale dificilă și complexă. Înainte de a dezinstituționaliza persoana, specialiștii – teoreticienii și practicienii – urmează să elaboreze scenarii clare, univoce, sprijinite de un cadru normativ-legal pertinent și fundamentate financiar-economic, privind ceea ce se va întâmpla cu persoanele respective după ce părăsesc instituția specială. Or, acest proces presupune, ca minimum, două etape intrinsece, complementare și

identice ca importanță, ulterioare dezinstituționalizării, care se referă la ceea ce urmează după părăsirea de către copii sau adulți a instituției rezidențiale:

a) integrarea lor în sistemul educațional general/de masă, dacă ne referim la copii, sau în centrele de zi, casele și locurile de muncă protejate, dacă ne referim la adulți;

b) integrarea persoanelor cu dizabilități în comunitate, bineînțeles prin integrarea acestora în familie, aceasta constituind modelul în miniatură al modului cum funcționează o comunitate umană, cum sunt organizate și cum se manifestă relațiile interpersonale etc.

În virtutea acestei realități axiomatice, la nivel social, inclusiv în familii, comunități, instituții de învățământ general, se impun cu insistență niște schimbări, ajustări, transformări majore menite să faciliteze procesul complex de readucere a copiilor și adulților cu dizabilități în mediul educațional, comunitar și familial obișnuit pentru societatea dată. Experiența statelor care au efectuat reforma înaintea Republicii Moldova demonstrează că acest proces, în esență, nu poate fi evitat sau substituit, ci doar adaptat la condițiile locale, și atunci – în aspecte secundare, ghidându-ne exclusiv și primordial de drepturile fundamentale ale omului.

Potrivit tendințelor actuale în domeniu, procesul de reformare are la bază conceptul de incluziune educațională, profesională, comunitară. Acest concept, la rândul său, are ca suport și ca surse de inspirație procesele moderne socioculturale și politico-economice, care marchează evoluțiile globale și, implicit, naționale. Aceste tendințe și-au găsit fundamentare oficială în cadrul unor forumuri internaționale specializate, cum sunt Conferința Mondială a Miniștrilor Educației (Jomtien, 1990), Declarația și Direcțiile de Acțiune în domeniul Educației Speciale (Salamanca, 1994), al principiilor stipulate în documentele adoptate în cadrul acestora, dar și în Convenția privind Drepturile Copilului (ONU, 1989), Regulile Standard privind Egalizarea Șanselor pentru Persoanele cu Dizabilități (ONU, 1993); Convenția ONU cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități (2006) etc., fiind preluate și implementate de către toate statele lumii, pornite pe calea democrației și a promovării drepturilor omului nu numai la modul declarativ, dar și practic.

Meritul primordial al acestor documente constă în faptul că ele au definit noțiunea de incluziune, punând-o la baza procesului de reformare a sistemului destinat copiilor și persoanelor cu dizabilități. Dacă abordăm problema sub aspect mai îngust, și anume sub cel al educației incluzive, atunci vom menționa că, potrivit documentelor internaționale, aceasta se prezintă ca „o nouă linie de politică școlară, recunoscută la scară mondială, care impune învățământului general adaptarea curriculară, fizică, psihologică etc. la nevoile speciale ale copiilor cu dizabilități”, astfel încât aceștia să-și poată realiza potențialul în condiții obișnuite, alături de semenii, beneficiind de oportunități identice cu aceștia. Conceptul în cauză dictează formarea unei noi direcții în știința și practica pedagogică, și anume: instruirea, educația și profesionalizarea copiilor și adulților cu cerințe speciale.

Prima și, poate, cea mai importantă problemă care ar putea apărea în calea reformării sistemului educațional, profesional și de îngrijire, destinat persoanelor cu nevoi speciale, constă în depășirea momentelor psihologice ce țin de abordarea rutinară a dizabilității. Cu regret, în condițiile Republicii Moldova un cuvânt greu de spus îl are istoricul problemei în cauză, în special cel ce vizează convingerea, ridicată la rang de lege în perioada sovietică, potrivit căreia o persoană cu dizabilități își poate realiza mai ușor și mai deplin potențialul în condiții special create, bazate pe tipul și gradul de dizabilitate. Drept urmare, la momentul actual, confruntarea de idei și politici are loc între conceptul învățământului special și conceptul învățământului de tip incluziv.

În Republica Moldova, învățământul special a apărut și s-a dezvoltat cu precădere după 1944-1945, când apar în masă primele instituții de învățământ, constituite după tipurile de dizabilitate. În esență, era vorba despre un sistem rezidențial segregat, din care ieșeau persoane inadaptate la mediul social, familial, profesional obișnuit.

Bineînțeles, nu putem să trecem cu vederea faptul că instituția specială de acum 60-65 de ani era total diferită de instituția specială din prezent. Contrar unor afirmații intens vehiculate de către exponenții fervenți ai principiului de educație integrată, în special prin intermediul mass-media, sistemul de învățământ special, după proclamarea independenței (1991) și ralierea tânărului stat moldovean la principiile internaționale avansate în domeniul educației persoanelor cu dizabilități, a suportat unele modificări pozitive, devenind mai deschis spre parteneriatele și colaborările cu „lumea de dincolo de pereții instituției”, cu comunitatea în general. Majoritatea instituțiilor speciale au renunțat la caracterul rezidențial de altădată și în prezent activează ca oricare altă instituție educațională, adică prestează doar servicii de zi, seara copiii mergând în familii. S-au multiplicat și intensificat parteneriatele cu structurile naționale și internaționale, publice și private, ceea ce extinde vizibil cercul contactelor cu lumea din afara instituției.

Cronologic vorbind, unele semne de schimbare a concepției de abordare a dizabilității s-au făcut remarcate încă în anii 70 ai secolului trecut, când noțiunea de „copil anormal” este substituită de cea de „copil inadaptat școlar”. În următoarele două decenii s-a înregistrat o reducere treptată a numărului de instituții de tip internat și, ca urmare, o mai mare apropiere a copiilor cu dizabilități de mediul familial și comunitar.

La nivel internațional (Marea Britanie, SUA, Norvegia, Suedia, Danemarca etc.), primele conotații practice, ca reacție la noile politici și teorii educaționale, se înregistrează la scară largă în anii 70-80 ai sec. XX, când apar noi forme de integrare școlară, cum ar fi clasele speciale în cadrul școlii obișnuite, centrele de resurse didactice destinate pedagogilor și părinților, centrele cu sejur de zi, locuințele protejate etc.

În această perioadă, în consens cu reformele de ordin practic, este elaborată și fundamentarea științifică a conceptului de „cerințe educative speciale” (CES), care va fi realizat în complex și extins după 1990, în special după reuniunile de la Jomtien și Salamanca. O evoluție fulminantă au cunoscut cercetările privind fundamentarea științifico-practică a principiului de educație incluzivă în ultimul deceniu al secolului trecut, proces încununat, în anul 2000, cu înscrierea învățământului incluziv în paradigma Educație pentru Toți, cu implicarea plenară a factorilor sociali, cu asumarea de către aceștia a responsabilităților față de integrarea școlară și comunitară a persoanelor cu dizabilități, în baza principiului de egalizare a șanselor. În conformitate cu valorile intrinsece ale educației în baza cerințelor speciale, învățământul general este obligat să se adapteze la noile condiții, transformându-se, de fapt, într-un nou tip de școală, caracterizat prin accesul general la studii, individualizarea procesului instructiv, complementaritatea disciplinară, extinderea caracterului opțional al instruirii, respectarea dreptului la normalizare, șansele egale, dezvoltarea în consens cu potențialul individual, pregătirea pentru viață etc.

Adoptarea principiului educației incluzive pune mari și dificile probleme în fața mediului științific, deoarece necesită elaborări teoretice originale, actualizate în sfera didactică și curriculară.

Sub aspect epistemologic deosebit de stringentă devine elaborarea clasificărilor și a terminologiei în domeniul educației incluzive, ceea ce ar exclude interpretările și ambiguitățile, care, dată fiind noutatea tematicii respective, au tendința să se prolifereze nu numai în societate, dar și în mediul științific, școlar. Ne referim aici la necesitatea operării unor delimitări clare și univoce între concepte concurente precum: cerințe educative speciale – educația cerințelor

speciale; educație incluzivă – educație integrată; integrare școlară – integrare profesională – integrare socială etc.

În plan decizional, succesul implementării conceptului de incluziune socio-școlară depinde, în mare parte, de elaborarea și adoptarea cu titlu de legi și acte normative a cadrului legal, care să autorizeze promovarea la nivel național a principiilor respective, acordarea de către autoritățile de toate nivelurile a suportului financiar-economic pentru realizarea activităților de adaptare a mediului școlar, comunitar, profesional la cerințele speciale ale persoanelor cu dizabilități, dezvoltarea rețelei de instituții care trebuie să vină în sprijinul acestora.

În aceeași ordine de idei, vom sublinia că, pentru a face față acestui imperativ, familia, școala, comunitatea necesită o pregătire profundă, axată pe studiu, analiză, experiment, abordare individuală, de la caz la caz; pe evaluarea cunoștințelor, atitudinilor și practicilor naționale și internaționale în domeniul incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în familie, școală și comunitate; pe studierea minuțioasă și, implicit, anihilarea factorilor care frânează și pun în pericol acest proces, urmărind menținerea principiilor și practicilor perimate. Analizând situația reală, putem afirma că cele mai frecvent întâlnite obstacole în calea afirmării conceptului de incluziune sunt inadaptarea mediului urban și școlar la necesitățile acestei categorii de persoane; lipsa rampelor, scărilor speciale și ale altor căi de acces în instituțiile școlare, culturale și publice pentru deplasarea nestingherită a persoanelor în scaun cu rotile; mobilierul școlar inadecvat; lipsa transportului public ajustat la specificul de locomoție al persoanelor cu deficiențe; lipsa curriculumului, a materialelor didactice, a cadrelor pedagogice pregătite să facă față numeroaselor provocări pe care le presupune învățământul incluziv; bugetele locale austere, incapabile să susțină costurile mari pe care le dictează crearea condițiilor adecvate pentru implementarea cu succes a incluziunii școlare și sociale și, nu în ultimul rând, mentalitatea învechită a unora dintre membrii societății vizavi de persoanele cu CES, mentalitate din care derivă ostilitățile dintre elevi, părinți, cadre didactice; maltratarea, discriminarea celor cu CES și, implicit, refuzul familiilor de a da la școala generală copilul cu CES etc.

Este inadmisibil ca persoanele responsabile de incluziunea copiilor cu CES să fie lipsite de posibilitatea accesării în timp util a suportului, de care, cu siguranță, au nevoie. De aici și marile responsabilități ce le revin cercetătorilor în domeniu pentru crearea acestui suport. Chiar și un ghid modest, dar structurat pe aspecte esențiale, poate deveni, în acest context, un important instrument de lucru pentru părinți, cadre didactice, autorități, specialiști din structurile administrației publice locale, membri ai ONG-urilor. Cu alte cuvinte, un atare ghid poate fi util tuturor persoanelor care au în comun interesul pentru integrarea reușită și reală a copiilor cu CES în familie, școală, comunitate.

Studiile demonstrează că, în societatea noastră, un copil cu CES încă mai este perceput de unele familii ca sursă de probleme, inclusiv de ordin social și economic. Această situație se atestă cu precădere în acele familii care, în virtutea unui conglomerat de factori (sărăcia, caracterul monoparental, șomajul unuia sau ambilor părinți, nivelul redus de cultură și de instruire a acestora, amplasarea localității la depărtare mare de centrele psihosociale, psihopedagogice etc.), nu pot conta pe ajutor calificat în îngrijirea copilului cu CES. De regulă, copiii din aceste familii fie că nu primesc educația și îngrijirea cuvenită, fie că sunt returnați în instituții rezidențiale, fără perspective reale de a se integra vreodată în societate.

La nivel de școală, problemele pot apărea ca urmare a lipsei de pregătire adecvată a cadrelor didactice pentru a lucra cu un contingent mixt de copii, a unor percepții preconcepute asupra copilului cu CES, semnalate atât la nivel de semeni, cât și la nivel de părinți, ba chiar și la nivel de pedagogi. O parte importantă a cadrelor didactice, elevilor, părinților acestora au idei contradictorii cu privire la aflarea copilului cu CES în mediul școlar incluziv. Aceste idei pot fi

atât cu semnul minus (de exemplu, copilul cu CES este o frână în avansarea celorlalți elevi, suscită cea mai mare parte din timpul pedagogului în detrimentul restului clasei, provoacă stări de conflict și o atmosferă nesănătoasă, copilul cu CES este inferior celorlalți etc.), cât și cu semnul plus (de exemplu, copilul cu CES necesită a fi asistat la fiecare pas, restul clasei este obligată să instituie tutela asupra lui, cerințele față de acest copil trebuie să fie pur formale, copilului cu CES i se permit abateri de la disciplina școlară, iar dacă acestea au loc, el nu poate fi sancționat etc.).

Specificul Republicii Moldova constă în faptul că procesul de promovare a conceptelor și practicilor incluzive a fost inițiat nu de stat, ci de societatea civilă, imediat după proclamarea independenței (1991). Abia în ultimii ani statul și-a modificat politicile educaționale astfel, încât obiectivul educației incluzive să ocupe un loc de frunte în topul priorităților sale. În etapa actuală este foarte important ca statul și societatea civilă să-și coordoneze acțiunile, să-și unească eforturile pentru a transpune cât mai grabnic și mai eficient teoria în practică, experiențele particulare reușite la scara întregii țări.

Vorbind la modul general, direcțiile în care urmează a se mișca procesul de implementare a educației incluzive vizează scopul acesteia, exprimat prin pregătirea persoanei cu CES către integrarea socioprofesională, autonomia personală, activitatea comunitară, realizarea potențialului cu care este dotată etc. Scopul educației incluzive nu poate fi atins decât dacă se creează premisele succesului, cum ar fi: pregătirea cadrelor didactice și manageriale în vederea activității în clase incluzive; adaptarea unităților școlare la cerințele copiilor cu deficiențe fizice, psihice și senzoriale; elaborarea curriculei și a altor materiale metodice pentru abordarea individuală a CES; adaptarea mediului fizic la particularitățile copiilor cu CES; instruirea continuă, în cadrul seminarelor, consultărilor, cursurilor, a cadrelor didactice, de psihologi, medicale, de asistență socială, dar și a părinților cu privire la modul adecvat de abordare a dizabilității; promovarea schimbului de experiență în domeniul serviciilor de educație incluzivă prestate în țară și peste hotare etc.

Obiectivul major, cel al implementării principiilor educației incluzive, poate fi atins doar într-un parteneriat viabil și eficient dintre stat și societate; școală și familie; autorități locale și autorități centrale; specialiști autohtoni și specialiști străini; cercetători și practicieni; sectorul public și cel privat. Numai așa vor putea fi deschise suficiente centre comunitare care, în colaborare cu instituțiile școlare, vor oferi servicii copiilor cu dizabilități și familiilor acestora; vor colabora cu instituțiile de învățământ în domeniul prestării serviciilor de educație incluzivă; vor putea fi elaborate curriculumuri adecvate principiilor și valorilor învățământului incluziv; va putea fi asigurat minimumul de existență pentru familiile ce îngrijesc copii cu dizabilități; vor putea fi deschise locuri de muncă și locuințe protejate pentru persoanele cu dizabilități etc.

Planuri de acțiune în vederea implementării învățământului incluziv trebuie să fie elaborate la diferite niveluri. Astfel, din planul Ministerului Educației nu trebuie să lipsească editarea manualelor și a materialelor de asistență didactică; elaborarea cadrului normativ-legal al învățământului incluziv și a mecanismelor de implementare a acestuia; monitorizarea unităților școlare de tip incluziv; introducerea modificărilor de rigoare în programele de pregătire universitară și de alt ordin (de exemplu, cursuri specializate de reciclare) a cadrelor didactice din instituțiile incluzive; elaborarea, în comun cu alte structuri centrale, a metodologiei de evaluare a copiilor cu CES; încurajarea campaniilor publice și mediatice de sensibilizare și educație a populației în spiritul toleranței și al sprijinului acordat persoanelor cu dizabilități în vederea integrării acestora în societate, în sferile educațională și profesională etc.

Agendei autorităților publice locale îi revin multiple sarcini, în special de ordin organizatoric și economic: ajustarea spațiului public (străzi, instituții de cultură, școlare, administrative etc.) la cerințele persoanelor cu CES; finanțarea centrelor comunitare, a serviciilor sociale acordate acestei categorii de populație etc.

Planul de acțiune la nivel de unitate școlară includ ajustarea actelor interne la politicile statului în domeniul incluziunii; stimularea instruirii continue a cadrelor didactice; inițierea parteneriatelor viabile în vederea identificării unor posibilități suplimentare de dezvoltare a instituției; stabilirea relațiilor de colaborare cu familiile, autoritățile locale, ONG-urile din teritoriu (acestora le revine, în continuare, rolul de „locomotivă” a reformelor în domeniu, de promotor al conceptelor incluziunii și al bunelor practici la nivel de comunitate, sistem educațional, grupuri sociale, individ, de lider de opinie în domeniul abordării moderne a dizabilității).

De la Jean-Marc Itard, medic francez care, în 1800, a elaborat tehnicile specifice de instruire a copiilor cu CES, L. S. Vâgotski, cercetător rus, care, în primele decenii ale secolului XX, a formulat și fundamentat teoriile socioculturale ale educației de tip incluziv, Maria Montessori, pedagog italian care, la începutul secolului trecut, a organizat prima locuință de tip protejat pentru copiii cu dizabilități, și până la adoptarea, în ultimele perioade, a actelor normativ-legale și programatice la nivel internațional educația incluzivă s-a afirmat ca un fenomen logic și firesc al evoluției umane, un criteriu de evaluare obiectivă a nivelului de democrație și a stării de lucruri în domeniul drepturilor omului într-un stat ce se vrea civilizat, bazat pe principii și valori umaniste moderne, și nicidecum ca un capriciu lipsit de fundament, arbitrar și aleatoriu. De-a lungul anilor, educația incluzivă a cunoscut evoluții spectaculoase, marcate de controverse, negări, combateri vehemente, dar și de succese convingătoare. În procesul de democratizare a unui stat promovarea idealurilor educației incluzive nu poate fi evitată, ci doar implementate activ la toate nivelurile și nu numai sub aspect conceptual, dar mai ales empiric. În acest context, legile și actele normative ale statului urmează a fi concepute sau amendate prin prisma viziunii moderne asupra dizabilității și a respectării drepturilor persoanelor cu dizabilități la viață, familie, studii, demnitate umană, activitate de utilitate socială etc. Principiile și valorile educației incluzive nu sunt doar apanajul instituției școlare, ci obligația tuturor actorilor statali și sociali. Parteneriatul eficient al acestora asigură succesul în implementarea practicilor de educație incluzivă, lipsa parteneriatului respectiv conduce inevitabil la eșec și, implicit, la discreditarea a însăși ideii de incluziune.

În această ordine de idei, întru realizarea obiectivului de incluziune a persoanelor cu CES, actorii statali și cei sociali vor acționa de comun acord, în baza unor planuri minuțios coordonate și racordate la finalitățile acestui proces. Partenerii principali ai școlii incluzive sunt familia copilului cu CES și comunitatea din care provine. Nici o familie nu trebuie să rămână de una singură în fața problemelor, pe care le presupune dezinstituționalizarea unui copil cu dizabilități, ci toate familiile care au în grijă asemenea copii vor beneficia de acces nestingherit la suportul echipei multidisciplinare, al autorităților publice locale, al reprezentanților societății civile, inclusiv al voluntarilor. În procesul de implementare a incluziunii educaționale se va ține cont de experiența internațională în domeniu, dar accentul principal se va pune, totuși, pe crearea modelelor naționale ale acesteia, racordate la cultura, condițiile, realitățile statului și ale societății autohtone.

BIBLIOGRAFIE

1. *Convenția cu privire la Drepturile Persoanelor cu Dizabilități*. ONU, 13 decembrie 2006.
2. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de psihopedagogie*. Editura Didactică de Pedagogie, 2015.

3. CREȚU, V. *Incluziunea socială și școlară a persoanelor cu handicap. Strategii și metode de cercetare*. București: Editura Printech, 2006.
4. VERZA, E.; VERZA, F. E., (coord.). *Tratat de psihopedagogie specială*. București: Editura Universității din București, 2011.
5. RACU, A.; RACU, S. *Dicționar enciclopedic de Psihopedagogie specială*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2013.
6. RACU, A.; VERZA, FI.; RACU, S. *Pedagogia Specială*. Chișinău: Editura Tipografia Centrală, 2012.
7. RADU, GH. Contradicții ale sistemului actual de însușire și educație specială a handicapaților mintal. Studiu în *Revista de Educație Specială*, nr. 1, 1992.
8. RADU, GH. *Psihologie școlară pentru învățământul special*. București: Ed. Fundației Humanitas, 2002.
9. RACU, A. *Istoria psihopedagogiei speciale*. Chișinău: Editura Pontos, 2003.
10. RACU, A.; POPOVICI, D.V.; RACU, S.; DANII, A. *Psihopedagogia integrării*. ÎS F.E.-P. Chișinău: „Tipografia Centrală”, 2014.
11. RACU, A. Strategii tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive. ÎS F.E.-P „Tipografia Centrală” Chișinău, 2016.
12. RACU A.; CEBOTARU, N.; BELIBOVA, S., 25 years of school education in Moldova towards inclusion p. 40., University of Gavle, Faculty of Education and Business studies, Sweden. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-31994>.
13. KALINIKOVA MAGNUSSON L.; JEREMIS ROSENGVIST., Social inclusion through segretion ? A three-country cooperation Moldova, Ukraina and Sweden, Published by Gavle University Press. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-31994>.
14. NIRJE, B., *The Normalization Principle Implications and Comments*, *British Journal of Mental Subnormality*, 1970, nr. 16.
15. ШИПИЦЫНА, Л. М., *Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта*. Изд. Речь, СПб, 2005.

TRĂSĂTURI DISTINCTIVE ÎNTRE FORMELE BULBARE DE DISARTRIE

*Olărescu Valentina, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Alexa Sergiu, doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

CZU: 376.37:616.89-008.434.3

Abstract

The article describes the forms of dysarthria that have high interference, require delimitation and specific approach. Bulbar and pseudobulbar dysarthria are found in people of different ages. The lesion is located on the spinal bulb (oblong marrow); it has specific symptoms and requires careful differential diagnosis

Key-words: bulbar dysarthria, pseudobulbar dysarthria, symptomatic complex, cranial nerves, reticular formation, swallowing, bundling and fibrillation.

Literatura de specialitate oferă definiții clare ale dezordinii, numită disartrie. Disartria reprezintă un decalaj dintre vorbirea expresivă, ce este profund afectată, și vorbirea impresivă, care se conservă mai bine, și care permite înțelegerea relativ bună a comunicării verbale; o articulare defectuoasă a sunetelor și cuvintelor, ce apare în afecțiuni ale nervilor participanți la articularea cuvintelor și în alterări ale sistemelor ce mențin tonusul muscular și coordonează mișcările aparatului periferic al vorbirii.