

6. Иванец, Н.Н., Медико-социальные проблемы наркологии и пути их решения//Вопросы наркологии, 1997, N4, с. 4-11.  
7. [www.imsprdn.md/ro/index.php](http://www.imsprdn.md/ro/index.php).

## **DEMERSUL PSIHOPEdagogIC SPECIAL ASUPRA GRUPULUI ȘCOLAR INCLUZIV**

*Emilia LAPOȘINA, dr., conf. univ.,  
Olesea FRUNZE, dr., conf. univ.*

### *Summary*

*In school, the child with developmental disabilities belongs to the group of weak being always sanctioned by educators and rejected by the school colleagues, as a result, they often being marginalized. Taking into account the importance of forming the cohesion of the school group, which can become an important educational factor that creates conditions for group and group education, we assume that under favorable conditions of the cohesive training school group it is possible to maintain the well-being of each member of the group non-uniform. Without the corresponding preventive work in inclusive classes conditions of the increased risk of deviation are created. For the purpose of the prevention of deviations in behavior of teenagers with a different level of development it is necessary to carry out a package of measures of the social and psychological and pedagogical character, directed on neutralization of influence of negative factors of the social environment on relationship of children.*

Asistența psihopedagogică specială în școală trebuie concepută ca un sistem complex de activități profesionale, care ar crea și ar asigura condiții optime pentru educația tuturor copiilor, inclusiv și a celor cu dizabilități. Analiza mai multor surse științifice a permis să deducem că structura și organizarea activității serviciilor psihopedagogice speciale în școală sunt strâns legate nu numai de sistemul de învățământ existent într-o țară dată, dar, și de particularitățile culturale, istorice, politice ale acesteia. Deși rezolvă probleme similare, serviciile psihopedagogice naționale din diferite

țări au o structură și caracteristici diferite. Un element esențial, comun pentru toate țările este că serviciul psihopedagogic special este creat, în primul rând, pentru partea cea mai vulnerabilă și mai dependentă a populației – copiii [7, pag. 226].

Scopul asistenței psihopedagice acordate copiilor cu dizabilități din școlile cu practice inclusive este crearea mediului școlar incluziv și condițiilor de instruire adecvate pentru dezvoltarea și educarea acestora, obiectivele de bază fiind:

- crearea unui climat psihologic favorabil elevilor din școala incluzivă; luarea în considerație a caracteristicilor individuale a copiilor și dezvoltarea lor intelectuală;
- acordarea ajutorului psihologic copiilor ce au nevoie de programe de reabilitare, de forme speciale de organizare a activității;
- creșterea competenței psihopedagice speciale a cadrelor didactice școlare, părinților în problemele de educație și dezvoltare a copilului [7, 15].

Deși rolul școlii este hotărâtor în dezvoltarea și menținerea stării de bine a elevilor, se constată, că în multe cazuri, anume școala este un factor care diminuează încrederea în sine a elevilor, îngreudește tendința lor spre independență, diminuează trăsăturile individuale ale acestora, inițiativa și creativitatea, în loc de stimulare aduce inhibiția, anxietate, comportamente de bullying.

Grupurile școlare propun elevilor, membrilor grupului, stimuli, protecție, asistență și alte oferte sociale și psihologice. În consecință grupurile de elevi pot acționa, ca un întreg, în interesul școlii incluzive, precum și în interesul elevilor, unor membri individuali, inclusiv a celor cu dizabilități [15].

Pentru a înțelege problemele grupului școlar incluziv din unghiul de vedere al psihopedagogiei speciale este important să evidențiem unele aspecte cheie ale grupurilor de elevi.

Problema actuală fundamentală în privința formării claselor incluzive este eterogenitatea acestora, determinată de diversitatea copiilor, aflate în contexte integrate și medii de învățare comună, de

necesitatea satisfacerii nevoilor fiecăruia din elevi, de succesul sau eșecul școlar al elevilor, dar și de eficiența profesorului. Bunele practici de cca 40 de ani ai țărilor care au implementat sistemul de educație incluzivă au demonstrat că cei din clasele eterogene au obținut rezultate mai bune decât cei de la clasele omogene.

Obiectivul fundamental urmărit prin organizarea activităților pe grupe în clase incluzive este stimularea învățării prin cooperare. Omogenitatea pare să favorizeze clasele bune, deși unii autori vor susține că interacțiunea elevilor buni cu cei mai puțin buni aduce foloase nu numai ultimilor, dar și celor dintâi. Din punct de vedere al interacțiunii elevilor, atât în cadrul formal, cât și în cadrul informal, clasele eterogene sunt în mod hotărât mai eficiente [3].

*Grupa/clasa incluzivă* - este *eterogenă* și caracterizată de diversitate, din perspectiva diferențelor de dezvoltare, stilurilor de învățare și altor particularități ale copiilor care o alcătuiesc. Astfel, ajungem să precizăm că o grupă/clasă în care este acceptată diversitatea și se lucrează pentru a răspunde nevoilor educaționale ale fiecărui copil este o grupă/clasă incluzivă. Practic, diversitatea duce la sporirea atenției asupra desfășurării procesului de educație incluzivă. Una dintre caracteristicile acesteia este asigurarea unui mediu prietenos, flexibil și deschis pentru fiecare copil și pentru clasa întreagă. Din gama de beneficii pentru copii cu dezvoltarea tipică din clasele cu copii cu dizabilități putem menționa dezvoltarea abilităților sociale, de comunicare și oportunitatea de a-ți face prieteni, creșterea stimei de sine, toleranței, răbdării și dezvoltarea comportamentelor etice etc. Totodată, nu putem ignora anumite probleme și dificultăți, care s-au conturat în grupe de elevi din clase incluzive [3].

Actualitatea orientării cercetării științifice spre grupul școlar incluziv ca subiect și obiect al educației prevede necesitatea abordării în studiul psihopedagogic special atât *elevul*, starea lui de bine, *cât și grup școlar*. În cadrul clasei există o varietate de relații educative interpersonale stabilite între elevi, sau între profesori și elevi.

Această diversitate de relații devine în procesul maturizării sursa unor conduite sau a unor aspirații. Interacțiunile care au loc în cadrul clasei modelează elevul, contribuie la formarea personalității sale, atât prin interacțiunea educativă, cât și prin modelele de comportament asimilate. Din aceasta „*colecție de indivizi*” (Popeanga V, 1973) constituită inițial printr-un act administrativ, urmează să se formeze treptat un grup încheșat, organizat, structurat în funcție de normele școlare [10].

În cadrul colectivului se stabilesc interrelații de ajutor reciproc și de cooperare, se dezvoltă sentimente sociale necesare unui proces de muncă: responsabilitatea, dorința de reușită, solidaritatea în activitatea desfășurată, situații competiționale, conflicte de muncă, nemulțumiri, sancțiuni asemănătoare cu cele din societate. Rezultatul acestei asocieri constă într-o fuziune a individualităților într-un întreg, se naște sentimentul de „noi”, o atmosferă de grup în care fiecare individ se identifică cu grupul. Individul este interesat de părerea celui de lângă el despre propria sa persoană, chiar dacă nu recunoaște acest lucru, despre modul în care acesta îl gândește sau îl apreciază. De aici deducem valoarea integrativă a grupului școlar care pregătește tânără generație pentru viața socială și importanța studierii culturii generale a clasei de elevi a valorilor și comportamentului lor moral.

Formării culturii de viață la elevi contribuie colaborarea eficientă a elevilor, elevilor și profesorilor. Valorile constituie un element central al culturii grupului școlar. Ele sunt convingeri și realități aflate în stare latentă la nivelul individului (nu pot fi direct observate) referitoare la ce este dezirabil, și direcționează atitudinile, comportamentele și opiniile persoanei (ca forme explicite, manifeste ale valorilor) [16].

Din cercetările efectuate de Laboratorul *Teoria Educației* a Institutului de Științe ale Educației din București [16] percepem un tabloul de alegeri făcute de elevi în privința aspectelor pe care le consideră importante la propria persoană, pe primele locuri se

situează capacitatea de a face față situațiilor diverse (să fiu descurcăreț, să mă orientez în orice situație), o bună educație, originalitatea, relația bună cu părinții și comportamentul moral etc.. Din cercetările savanților de la București deducem că, în ciuda valorizării unui comportament „eliberat de morală” (a fi descurcăreț, a se orienta), majoritatea elevilor (53%) apreciază acțiunile personale în termenii unor de norme morale universale și/sau tradiționale: să fiu bine educat, cultivat (15%); să-i mulțumesc pe părinți (13%); să fiu un om moral, de caracter (12%); să fiu original (13%). De asemenea, 20% dintre elevi sunt preocupați de obținerea confirmării de sine în relațiile cu cei din jur (să fiu atrăgător; să fiu apreciat de profesori, colegi). Comparativ cu aceștia, un număr semnificativ, dar mai mic, dintre elevi (15%) menționează aspecte mai degrabă individuale precum originalitatea, autorealizarea (să fiu mândră de cine am devenit), vitalitatea (să fiu plină de viață) și autonomia (să nu depind de nimeni) [16].

Analiza rezultatelor obținute de savanții Laboratorului Teoria Educației din București ne convinge că cultura grupului de elevi, așa cum apare ea în semnificația acordată reușitei în viață (nivel aspirațional), se construiește mai degrabă pe axa autorealizării (individualism) decât pe cea a preocupării pentru ceilalți; de asemenea, observăm predominanța elementelor pe dimensiunea deschiderii la nou (autodeterminare, hedonism), în ciuda ponderii crescute a valorii stabilității (prin viața de familie) [16].

Percepția profesorilor asupra viitorului școlarilor actuali abordează un șir de probleme îngrijorătoare privind orientarea valorică a elevilor, de exemplu: „O valoare pregnant azi – cea materială, „a avea” (proprium-ul), contează pentru ei „ce/cât ai”, în defavoarea conținuturilor spiritualizate, profunde”. „Modelele sociale negative promovate în mass-media sunt foarte influente în mediul lor, personalitățile sunt cele cu putere financiară”. „N-au sistem de valori, dar dacă pornim de la nevoile lor personale, atunci le creăm încredere și le putem da orice. Atunci nu mai copiază alte

modele și devin originali”. [16, p. 38]. Formele mai grave sunt încadrate în manifestări „explicit centrate pe ostilitatea față de școală”, mergând inclusiv până la intrarea în anturaje antisociale. Profesorii școlari și savanții atrag atenția la mentalitatea și sistemul de valori schimbat ale părinților (dar și, mai larg a societății) și atitudinea negativă, ostilă a familiei față de școală.

Din cele expuse mai sus concluzionăm că perturbări ale mediului familial provocate fie de dificultăți de ordin economic, fie de preocupările profesionale prioritare ale părinților – cu repercusiuni directe asupra relațiilor copiilor cu părinți și cu colegi, copii – copii din medii de proveniență diferite, greșeli de ordin educativ, modele negative preluate din familie, atitudinea față de școală și profesori, comunicarea redusă a familiei cu școala etc. nu pot servi drept fundament pentru crearea mediului școlar incluziv. Totodată, s-a constatat că „există unele variabile ce caracterizează grupul școlar și care pot influența elevii, acestea fiind: coeziunea în clasă; cooperarea elevilor; organizarea clasei; interacțiunile dintre membrii grupului; comunicare în grup; climatul afectiv [7].

În temeiul cercetării problemei formării grupului școlar incluziv, care are caracteristici distinctive și trebuie să fie grup de încredere, să dezvolte la membrii săi sentiment de siguranță, bunăcredința, speranță fermă în sinceritatea colegilor de clasă, orientăm studiul de față asupra formării *coeziunii* grupului școlar incluziv. Înțelegem coeziunea ca forță de atracție care unește părțile componente ale unui grup de elevi, formează legătură internă strânsă; dezvoltă caracter unitar; coerență și unitate a grupului [7, 10, 2].

Teoriile despre dezvoltarea grupului ne oferă modele cu care să examinăm etapele previzibile ale dezvoltării comportamentelor în grupuri, prin care trec toate grupurile în mod secvențial și ciclic și probleme specifice fiecărei din aceste etape.

Construcția grupului în direcția echipei (team building), inclusive și formarea clasei de elevi, presupune dezvoltarea coeziunii în interiorul grupului. Membrii dintr-un grup înalt coeziv se implică

mai energic în activitățile de grup, le displace se lipsească de la întrunirile acestuia, sunt fericiți când grupul reușește și triști când grupul ca atare înregidtrează un eșec, pe când membrii unui grup cu o coeziune redusă se preocupă mult mai puțin de toate acestea.

La baza coeziunii stau: baza motivațională pentru atragere; proprietățile de stimulare a grupului; expectațiile privind rezultatele și nivelul de comparație. Relația dintre coeziune și performanță este una de determinare reciprocă: coeziunea influențează performanța, iar acumularea performanței influențează mai departe coeziunea, testarea și formarea dependenței.

Coeziunea poate fi considerată cea mai importantă variabilă de grup pentru că datorită ei grupul există și funcționează ca o entitate coerentă, de sine stătătoare. Cei mai mulți cercetători definesc în termeni generali coeziunea ca fiind angajamentul în realizarea sarcinilor și aderența persoanelor la un grup/echipă. Însă coeziunea poate fi definită, mai specific, ca tendința unui grup de a fi unit în eforturile depuse pentru atingerea unui scop sau pentru a satisface nevoile emoționale ale membrilor săi [14].

La prima vedere, coeziunea grupului poate prezenta interes cel mult pentru membrii acestuia, nu și pentru managerul care vizează atingerea eficientă a obiectivelor. Însă studiile recente au demonstrat o legătură foarte importantă între gradul de coeziune al echipelor și performanțele lor, demonstrând eficiență sporită, grad mai mare de motivare, implicarea individuală, atitudinea proactivă și asumarea responsabilității.

Conform lui Mullen și Cooper (1994), factorii care asigură coeziunea sunt:

- atracția interpersonală – cât de atașați sunt membrii unii de alții;
- angajamentul față de obiectivele echipei – în ce măsură grupul își dorește să finalizeze propriile sarcini;

- mândria apartenenței la grup – în ce măsură membrii se indentifică cu statutul său grupului sau cât de mult contează că fac parte din grup.

Formării coeziunii grupului școlar sunt orientate toate activitățile școlare și extrașcolare.

E.Vrașmaș [7, p. 227] a descris un program de intervenție în sprijinul învățării copiilor cu CES în condițiile școlii cu practici incluzive. Deja este recunoscut faptul că, pentru a răspunde diversității problemelor de învățare cu care se pot confrunta elevii și profesorii, trebuie să inventariem și să proiectăm soluțiile de intervenție cele mai adecvate. Dificultățile de învățare pot fi prevenite și înlăturate prin intervenția profesorului în clasa incluzivă prin perfecționarea strategiilor didactice; intervenția suplimentară prin activități realizate cu participarea colegilor și a unor profesioniști.

Intervenția în clasa incluzivă este realizată pentru *dificultățile de învățare nespecifice* – simple, cauzate de deficiența de comunicare, mediu neprielnic sau chiar oscilații ale procesului de consolidare a achizițiilor determinate de motivație, înțelegere, voință, rezistență la efort, etc. Ea se materializează prin:

- sprijin suplimentar realizat prin metode speciale și incluzive;
- lucrul și analiza practicilor didactice în grupul de profesori;
- activități suplimentare de sprijinire a învățării și consolidării achizițiilor din procesul de predare-învățare. Este vorba de folosirea unor activități în afara orelor școlare pentru rezolvarea lacunelor sau barierelor de învățare.

Intervenția pentru *dificultăți specifice* se realizează în funcția de problemele ivite, după cum urmează [7]:

- pentru cele datorate deficiențelor organice, senzoriale și motorii:



- intervenția de tip specific: kinetoterapie, psihomotricitate, fizioterapie, ergoterapie, logopedie, dezvoltarea auzului și demutizarea, etc.;

- pentru cele datorate deficiențelor instrumentale, funcționale:

- logopedia în cazul dificultăților de limbaj;

- consilierea și intervenția specifică psihopedagogică pentru tulburări emoționale și probleme de adaptare socială, intelect de limită, eșec școlar și rezultate nesatisfăcătoare, ineficiența activității școlare, probleme legate de operarea cu structurile matematice, acalculie și discalculie, concentrarea slabă a atenției, dificultăți de relație și tulburări de comportament, etc. [7].

E.Vrașmaș subliniază că perfecționarea procesului de învățare de la nivelul clasei în așa fel încât să se folosească strategiile incluzive de tip comprehensiv care să asigure învățarea în clasă nu numai pentru anumite categorii de copii, ci pentru toți.

Am avut ca scop a ilumina în ce măsură există și cum se manifestă „cultura școlii incluzive” pe care o frecventează copiii cu CES. Concluziile analizei efectuate reflectă un mozaic de situații, specifice realităților școlii. Din ele decurg câteva recomandări, pe care nu le enunțăm cu siguranță primii (fiind deja vehiculate de unii specialiști în domeniu), dar pe care le putem susține cu argumente științifice și prin modelele de bune practici prezentate în studii diferite.

- La nivel de sistem de învățământ, *adaptarea procesului de educație la societatea* actuală în care copiii se dezvoltă prin încurajarea pluralismului educațional și respectul pentru diversitate, pentru coerența educativă familie – școală; valorizarea realităților școlare distincte și diversificarea parcursurilor de învățare (flexibilizarea programelor de studiu și a ofertei educaționale); utilizarea metodelor activ-participative și a celor interactive de grup pentru a dezvolta o învățare activă, în contexte sociale variate.

- Cunoașterea bună a elevilor și adoptarea unei atitudini pozitive, de respect și înțelegere față de aceștia prin tratarea holistică a elevului și stimularea dezvoltării sale în acord cu propria individualitate; respectarea particularităților individuale, a intereselor, nevoilor, ritmului propriu de lucru al fiecărui copil; toleranța față de diferențele culturale, religioase, etnice, sociale, de gen etc. ale tuturor membrilor comunității educative.

- Centrarea procesului de educație pe elev, favorizând creșterea gradului de autonomie, reponsabilizarea sa pentru învățare și dezvoltare; prin valorizarea diferitelor tipuri de învățare apreciate de elevi (învățarea prin cercetare, prin descoperire, învățarea socială, învățarea prin colaborare, învățarea experimentală, învățarea naturală, din situații de viață autentice) și depășirea granițelor stricte între învățarea formală, cea nonformală și cea informală; stimularea plăcerii de a învăța și creșterea motivației intrinseci pentru învățare; adaptarea metodelor de predare și de evaluare la un proces educațional centrat pe elev (negocierea regulilor, participarea și decizia comună, valorizarea acestor procese ca procese formative generale); deschiderea școlii către viața reală și căutarea situațiilor de învățare în cotidian).

### **Bibliografie**

1. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11 iulie 2011.
2. Bulat, G., Rusu, N., Suportul educațional „Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale”. Bons Offices, Chișinău, 2015.
3. Jack, Gibb, Team, Building, Fourth, Edithion, Proven Strategies Improving Team Performance. John Wiley & Sons, Inc., 2017. <https://books.google.md/books?id=5iulPZrHIQ8C&pg=PT9&lpg=PT9&dq=Jack+Gibb&source=bl&ots=Ja1OvE0UEb&sig=fHHh1Oh3t2760X8Wyc9TPJlkPpk&hl=ro&sa=X&ved=0ahUKEwignoi-9LvZAhXJPBQKHW0GCxQ4ChDoAQhWMAc#v=onepage&q=Jack%20Gibb&f=false>

4. Studiu baseline pentru implementarea proiectului “Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”  
<http://fism.gov.md/ro/content/studiul-baseline-0>.
5. Popeanga, V., Clasa de elevi, subiect și obiect al actului educativ, Editura Făcla, Timișoara, 1973.
6. Timuș, A., Integrarea educațională și socială a elevilor cu deficiență de auz. Teză de doctor în pedagogie specială, C.Z.U., 159.922.7: 376.4 (043.3), UPS „Ion Creangă, Chișinău, 2012.
7. Vrașmaș, Ecaterina, Educația copiilor cu Cerințe Educaționale Speciale. Curs universitar pentru Învățământ la distanță.  
<https://www.academia.edu/20088566/69139698-Modulul-Ed-Copiilor-Cu-CES>.
8. [http://edu.gov.md/sites/default/files/educatie\\_incluziva\\_final.pdf](http://edu.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf), vizitat 20.02.2018.
9. [https://www.google.com/search?q=managementul+clasei+incluzive&rlz=1C1CHBF\\_enMD769MD769&ei=IJVMWtjDsSmU9TCK\\_gB&start=10&sa=N&biw=1366&bih=613](https://www.google.com/search?q=managementul+clasei+incluzive&rlz=1C1CHBF_enMD769MD769&ei=IJVMWtjDsSmU9TCK_gB&start=10&sa=N&biw=1366&bih=613), [vizitat 7.02.2018].
10. [http://www.academia.edu/5143868/Prevenirea si combaterea violentei in scoala - ghid pentru cadre didactice](http://www.academia.edu/5143868/Prevenirea_si_combaterea_violentei_in_scoala_-_ghid_pentru_cadre_didactice), accesat 12.02.2018.
11. <http://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf>, accesat 1 decembrie 2017].
12. <https://theodorstanescu.files.wordpress.com/2009/05/1238312487-hr-3991.jpg> [accesat 20.02.2018].
13. <http://www.referatele.com/referate/noi/diverse/grupul-scolar--facto131323201211.php>, accesat [19.02.2018].
14. <https://www.ariniformareprofesionala.ro/training/training-soft-skills-10.html>.
15. <https://www.academia.edu/20088566/69139698-Modulul-Ed-Copiilor-Cu-CES>.
16. <https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Cultura-elevilor-si-invatarea.pdf>.