

<https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214730.pdf> [accesat la 08 mai 2018].

Importanța formării coeziunii grupului școlar

în instituțiile cu practici incluzive

**The importance of school cohesion
formation**

in institutions with inclusive practice

**Emilia Lapoșina, doctor în pedagogie
specială,
conferențiar universitar,**

Catedra de asistență socială,

Facultatea de Psihopedagogie Specială,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Svetlana Curilov, director adjunct al

Centrului Republican de Asistență

Psihopedagogică,

doctorandă, UPS „Ion Creangă”,

Chișinău

Rezumat

În școală, copilul cu tulburări de dezvoltare aparține grupului de elevi slabi sau indisciplinați, încălcând deseori regulamentul școlar și normele de comportare, fiind mereu sancționat de către educatori și respins de către mediul școlar (colegi), iar ca urmare este marginalizat. Ținând cont de importanța formării coeziunii grupului școlar, care poate deveni un factor educativ important, ce creează condiții pentru educație în grup și prin grup, presupunem că în condițiile favorabile ale grupului școlar coeziv este posibil să fie menținută starea de bine a fiecărui membru al grupului neomogen.

Cuvinte-cheie: copii cu dizabilități, adaptare, integrare, proces incluziv, coeziune, grup școlar.

Abstract

In school, the child with developmental disabilities belongs to the group of weak or indisciplined students, often violating school regulations and behavioral norms, 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.

Keywords: children with disabilities, adaptation, integration, inclusive process, targeting, school group.

Promovarea educației incluzive în sensul Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 prevede reconceptualizarea sistemului de învățământ din perspectiva incluziunii și formării coeziunii sociale, „schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor acestora în contexte integrate și medii de învățare comune” [1]. În această ordine de idei, școala modernă incluzivă nu selectează și nu exclude copiii. Or, școala trebuie să fie deschisă pentru toți, trebuie să fie tolerantă,

prietenoasă și democratică cu cei educați; valorizează eterogenitatea celor școlarizați și se adaptează la diversitatea nevoilor de educație și dezvoltare a copiilor (C.B. Buică, 2004; A. Cherguț, 2006; A. Racu, 2006, 2012; D.-V. Popovici, 1999, 2012 etc.).

Școala incluzivă trebuie să recunoască și să armonizeze, pe de o parte, stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar pe de altă parte să asigure, prin programe de învățământ adecvate, o educație de calitate pentru toți [10]. Educația școlară de succes pentru toți elevii necesită un mediu de învățare incluziv tocmai pentru că un cadru didactic competent creează oportunități de învățare, dezvoltare și educație, determină interacțiuni în grup școlar, le susține, creează niveluri considerabile de sprijin individual și interpersonal în clasa de elevi [11].

Actualmente, în școala incluzivă, ponderea copiilor cu dizabilități și cerințe educaționale speciale, din numărul total de elevi, ajunge, în medie, la 5%-6%. În funcție de tipul de dizabilitate, la nivel de instituții de bază, numărul cel mai mare îl prezintă copiii cu dizabilități intelectuale (circa 43%), urmați de copiii cu dizabilități fizice și senzoriale (circa 57%).

Problemele specifice copiilor cu dizabilități variază în funcție de tipul de dizabilitate: cei cu dizabilități fizice și senzoriale se confruntă în special cu

probleme de transport și deplasare în interiorul școlii, în timp ce copiii cu dizabilități intelectuale se confruntă preponderent cu probleme de însușire a materiei, relaționare cu colegii, integrare în clasa de elevi, dar și cu lipsa de prieteni. Propunem analiza problemelor integrării unui copil cu dizabilități în clasa de elevi, cu referire mai ales la problemele copilului cu dizabilități intelectuale.

Întrucât este un proces de durată, incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ general se confruntă cu diverse probleme, mai mult sau mai puțin cercetate. La etapa actuală, proiectele și măsurile deja implementate au adus rezultate pozitive, orientate spre schimbarea percepțiilor și atitudinilor față de problema incluziunii copiilor cu dizabilități. Actorii sociali implicați recunosc beneficiile pe care le-ar putea avea educația incluzivă atât asupra copiilor cu dizabilități și fără acestea, cât și asupra comunității în general.

În conformitate cu experiențele acumulate în urma comunicării și interacțiunii cu copiii cu dizabilități, majoritatea cadrelor didactice, a elevilor din clasele incluzive și alte persoane din mediul apropiat îi caracterizează pe aceștia ca fiind, în general, săritori la nevoie, la fel ca și ceilalți copii, sociabili, neagresivi și nepericuloși. Totuși, în pofida caracteristicilor pozitive atribuite copiilor cu

dizabilități, nivelul de relaționare între copiii cu și fără dizabilități este redus și copiii cu dizabilități sunt foarte puțin implicați în activități extracurriculare.

Gradul de acceptabilitate a copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ general este mai mare în cazul unor deficiențe fizice și considerabil mai mic față de copiii cu deficiențe intelectuale. Se atestă reticențe și față de incluziunea copiilor cu deficiențe senzoriale. Totuși, potrivit opiniilor copiilor cu dizabilități integrați și ale părinților lor, comportamentul profesorilor și colegilor de școală față de acești copiii este, în general, pozitiv [5].

Deși rolul școlii este decisiv 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, îngrădește tendința lor spre independență, diminuează trăsăturile individuale ale acestora, le minimalizează inițiativa și creativitatea; în loc de stimulare, generează inhibiția. Preocuparea exclusivă a școlii privind pregătirea intelectuală a elevilor și obținerea de performanțe exprimate în note cât mai mari, ignorând, totodată, nevoile lor emoționale și sociale, conduce neapărat la diminuarea stării de bine și la creșterea fenomenului de devianță psihocomportamentală [6].

Starea de bine a elevului, în școală, este constituită din următoarele elemente [12]:

- acceptarea de sine (atitudinea pozitivă față de propria persoană, acceptarea calităților și defectelor, capacitatea de autocunoaștere și autoevaluare);
- relaționarea interpersonală pozitivă (empatie, toleranță, comunicare, solidaritate etc.);
- autonomie (principii de viață proprii, capacitatea de decizie, autoconducerea, autocontrolul, autoreglarea comportamentului);
- aspirații (conștientizarea sensului și scopului vieții, acțiuni adecvate, optimism);
- dezvoltare personală (flexibilitate adaptivă, autodepășire, afirmarea atitudinilor creative).

O caracteristică a grupului școlar care creează condiții pentru starea de bine și reglează comportamentul elevilor o constituie omogenitatea sa. Într-adevăr, spre deosebire de alte tipuri de grupuri sociale, grupul educativ are o compoziție relativ omogenă, cel puțin din punctul de vedere al vârstei, nevoilor, intereselor și aspirațiilor elevilor.

Problema actuală fundamentală în privința formării claselor incluzive este eterogenitatea acestora, determinată de diversitatea copiilor aflați în contexte integrate și medii de învățare comune, de necesitatea satisfacerii nevoilor fiecăruia dintre elevi, de succesul sau eșecul școlar al elevilor, dar și de eficiența profesorului.

Bunele practici de circa 40 de ani ale țărilor care au implementat sistemul de educație incluzivă au demonstrat că elevii din clasele eterogene au obținut rezultate mai bune decât cei din clasele omogene.

Obiectivul fundamental urmărit prin organizarea activităților pe grupuri în clase incluzive este stimularea învățării prin cooperare. Omogenitatea pare să favorizeze clasele bune, deși unii autori susțin 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 cert mai eficiente [3].

Grupa/clasa eterogenă este caracterizată de diversitate, din perspectiva diferențelor de dezvoltare, stilurilor de învățare și a 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 întreaga clasă. Din gama de beneficii pentru copiii cu dezvoltare 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, a toleranței, răbdării, dezvoltarea comportamentelor etice etc. Totodată, nu putem ignora anumite probleme și dificultăți, care se conturează în grupurile de elevi din clasele incluzive [3].

Actualitatea orientării cercetării științifice spre grupul școlar incluziv ca subiect și obiect al educației prevede necesitatea abordării în studiul psihopedagogic special atât a *elevului*, a stării lui de bine, cât și a *grupului școlar*. Fără îndoială, școala este mai mult decât un mediu social. Clasa de elevi, care constituie grupul primar sau de contact, îi oferă copilului cadrul nemijlocit de activitate și de formare, întrucât membrii grupului exercită influențe asupra grupului și sunt supuși în mod permanent influențelor din partea clasei de elevi asupra sa. 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 această „colecție de indivizi” (V. Popeanga, 1973), constituită inițial printr-un act administrativ, urmează să se formeze, treptat, un grup

începat, organizat, structurat în funcție de normele școlare [7].

Grupurile școlare le propun elevilor, membrilor grupului stimuli, protecție, asistență și alte servicii 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 al celor cu dizabilități [14].

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:

- membrii grupului conștientizează prezența fiecărui elev în clasă, se observă reciproc, pentru a constitui un grup;
- membrii grupului interacționează și acționează independent unul față de altul;
- comportamentul unui membru îi afectează pe ceilalți, iar evenimentele din exterior ce afectează un membru îi pot afecta pe toți ceilalți;
- membrii grupului se mobilizează și muncesc pentru realizarea unui scop comun;
- existența grupului este, într-un fel, o recompensă sau o satisfacție pentru membrii grupului.

În cadrul colectivului se stabilesc relații de ajutor reciproc și de cooperare, se dezvoltă sentimentele sociale necesare procesului de muncă în comun:

responsabilitatea, dorința de reușită, solidaritatea în activitatea desfășurată; dar pot apărea și 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.

S-a constatat că „există unele variabile ce caracterizează grupul și care pot influența elevii, acestea fiind: coeziunea în clasă; cooperarea elevilor; organizarea clasei; interacțiunile dintre membrii grupului; comunicarea în grup; climatul afectiv [7].

În conformitate cu cercetarea problemei formării grupului școlar incluziv, care are caracteristici distinctive și trebuie să fie grup de încredere, să dezvolte la membrii săi sentimentul de siguranță, bună-credință, speranța fermă în sinceritatea colegilor de clasă, studiul de față este orientat spre formarea *coeziunii* grupului școlar incluziv. Înțelegem coeziunea ca forță de atracție care unește părțile componente ale unui grup de elevi, formează o legătură internă strânsă;

dezvoltă caracterul unitar; coerența și unitatea grupului [7; 10; 2].

Teoriile despre dezvoltarea grupului ne oferă modele în baza cărora vom examina etapele previzibile ale dezvoltării comportamentelor în grupuri, prin care trec toate grupurile în mod secvențial și ciclic, și problemele specifice fiecărei dintre aceste etape.

Teoria lui Jack Gibb privind dezvoltarea grupului oferă un model pentru examinarea grupurilor, în conformitate cu premisa simplă că, pe măsură ce crește încrederea în grup, se diminuează comportamentul defensiv și neproductiv. Cu cât gradul de încredere este mai mare, cu atât este mai ușor pentru membrii grupului să preia roluri potrivite și să renunțe la atitudini care blochează cursul informațiilor importante. Pe măsură ce crește încrederea, membrii grupului se simt mai liberi să ofere opinii, critici și să laude. Cu regret, constatăm însă că foarte puțin se discută în mod direct problemele încrederii în cadrul grupurilor școlare, mai ales ale celor incluzive [4; 14]

În cadrul clasei, fiecare elev este atât obiect al educației (asupra lui se exercită influențele grupului), cât și subiect al acesteia (și el îi influențează pe ceilalți). Factorii de grup care influențează formarea elevilor, și mai ales *coeziunea* grupului școlar, sunt:

- factori externi: stilul de conducere al dirigintelui (care trebuie să fie democratic); normele de conducere a grupului trebuie formulate împreună cu elevii; rolul (sarcinile) pe care îl are fiecare elev în grup;
- factori interni: interesul, atracția și mândria fiecărui elev pentru că face parte din grupul respectiv.

În esență, existența grupului poate fi studiată prin abordarea acesteia la două niveluri: viața grupului în sine și viața fiecărui individ din interiorul grupului.

La nivelul grupului, interesele și, totodată, problemele grupului planează deasupra unora și aceleorași subiecte, ca: componență, leadership, luarea deciziilor, calitatea de membru, productivitatea, organizarea etc. [14]. Interesele și problemele individului, cu care se confruntă în grup și luptă pentru a le rezolva, sunt: constituirea grupului, acceptarea, cursul informațiilor, implicarea, controlul etc.

Un grup școlar viabil și eficient prezintă o coeziune internă a elevilor, durabilă, funcțională, flexibilă, în contextul unei continue modificări și transformări calitative. De aceea, se poate vorbi despre dinamica educării grupului școlar, extinsă în trei etape interdependente: 1) grupul neomogen; 2) încheierea nucleului managerial; 3) grupul școlar încheiat, omogen și unitar [14]. Etapa a treia, finală, este etapa când, sub coordonarea nucleului

managerial și împreună cu acesta, aproape toți membrii grupului școlar participă activ, conștient și responsabil la îndeplinirea obiectivelor comune ale acestuia, ca urmare a realizării coeziunii grupului. Această perioadă este marcată de asigurarea satisfacerii atât a intereselor și obiectivelor comune, cât și a intereselor și aspirațiilor fiecărui membru al grupului în parte. De asemenea, grupul manifestă funcții psihosociale și educative superioare, cum sunt cele de autoconducere și de autodisciplină, de autocontrol și evaluare, fenomenul de feedback fiind prezent atât la nivelul fiecărui membru al grupului școlar, cât și al grupului ca tot unitar.

Ținând cont de importanța formării coeziunii grupului școlar, care poate deveni un factor educativ și care creează condiții pentru educație în grup și prin grup, presupunem că, în condiții favorabile de mediu incluziv școlar, cu servicii de sprijin psihopedagogic pentru copiii cu dizabilități, este posibilă formarea grupului școlar coeziv, în care să fie menținută starea de bine pentru fiecare membru al grupului neomogen.

Coeziunea este, mai degrabă, o proprietate relativă a grupului, decăt una absolută. Deși unele grupuri sunt mai unite decât altele, nu există o linie obiectivă care desparte grupurile unite de cele neunite. Totodată, considerăm că legătura strânsă

dintre elevii grupului neomogen, colaborarea reușită și succesul activității în grup, sprijinul reciproc și simțul comun constituie factorii succesului integrării sociale a copilului cu dizabilități în comunitatea școlară. Coeziunea este o proprietate esențială a grupurilor. Grupurile unite sunt deosebit de atractive pentru membrii lor. Datorită acestei atractivități, membrii își doresc în mod special să rămână în cadrul grupului și tind să descrie grupul în termeni favorabili.

În grupurile școlare cu structură eterogenă, stările conflictuale sunt mai frecvente. Există divergențe de opinii, de experiență, ceea ce duce la crearea unor stări de tensiune, care se pot concretiza în demotivarea membrilor grupului. Studiul grupurilor neomogene la etapa adaptării la condițiile incluzive școlare a identificat un șir de probleme, care se manifestă prin comportamentele dezadaptive ale copiilor, contrar normelor acceptate, marcate prin încordare, anxietate etc., ceea ce cauzează un stres semnificativ atât copilului cu dizabilități, cât și celor care interacționează cu persoana respectivă [9]. În timp, elevii cu dizabilități pot manifesta o antipatie în raport cu școala, ajung să se simtă frustrați din cauza lipsei acceptării și recunoașterii sociale, mai ales din partea colegilor cu dezvoltarea tipică; se integrează mai greu; de obicei, sunt marginalizați, izolați social,

ceea ce le provoacă un mimetism exagerat în raport cu comportamentul grupului, dificultăți de autocontrol.

Factorii care converg spre victimizarea copiilor cu dizabilități în școala incluzivă sunt în funcție de trăsăturile lor fizice și sociale, de manifestările comportamentale ale individului într-o situație dată, adică de ceea ce prezintă o dificultate constantă pentru copiii cu dizabilități și cere o intervenție specializată de durată, în lipsa căreia riscurile de victimizare a copiilor cresc enorm. Sunt frecvente comportamentele de bullying și alte manifestări violente, cu implicarea copiilor cu dizabilități. Atitudinea negativă față de cei „slabi” tinde să prindă rădăcini în mediul școlar.

Comportamentul impulsiv este caracteristic pentru elevii cu dizabilități, în special cu dizabilități mintale, care par incapabili să anticipeze consecințele actelor lor, lipsiți de o socializare adecvată, cu anxietăți, cu efecte negative în comportament, supuși conflictelor cauzate de neînțelegerea contextului situației sau existența unor standarde duble, în cazurile când unuia i se permite ceea ce altuia i se interzice, atât la școală, cât și în familie. Ciocnirea dintre aceste situații diferite poate genera comportamente deviante, din cauză că profesorul nu a observat la timp aceste obstacole și nu a luat măsuri adecvate, sau

poate lua forma de apărare împotriva unor elemente ale mediului educațional neadaptat la cerințele educaționale speciale și condițiile grupului neomogen de elevi.

Atitudinea cadrelor didactice față de elevii cu dizabilități, din motiv că este un factor important al integrării educaționale și poate genera diverse dificultăți în cazul copiilor, a ajuns în centrul atenției cercetătorilor, care, spre regret, au constatat și câteva atitudini inadecvate: în viziunea unor profesori, este necesară asuprirea elevilor, ignorarea disprețuitoare etc. În raport cu asemenea atitudini, reacția elevilor poate lua forme extreme: furie, agresivitate verbală, bullying, vandalism, bătăi etc.

Totodată, cercetările realizate de D.V. Popovici și A. Timuș (2011, 2012) privind compararea reprezentărilor sociale ale profesorilor școlari asupra deficienței mintale și senzoriale au demonstrat că deficiența mintală se asociază, la profesorii din școala obișnuită, cu nevoia de sprijin a elevilor, cu ideea de handicap, aspecte care vizează reacția socialului la persoanele cu deficiență mintală (separare) sau care evidențiază imposibilitatea de adaptare a acestora la mediu (inadaptare), dar și dificultățile întâmpinate în cadrul procesului de învățare. Față de aceste persoane, profesorii manifestă evidente atitudini defavorabile, în raport cu integrarea lor, etichetându-i chiar *handicapați*, deși există

și sentimente de *milă*, stârnite de condiția existențială dificilă a acestora [8, pp. 105-131].

Din lucrările autorilor menționați rezultă că atitudinea față de integrarea persoanelor/elevilor cu deficiențe (mentale, respectiv senzoriale) nu este uniformă și depinde, în mare parte, de tipul și gradul de dizabilitate. Față de elevii cu deficiență mintală, profesorii din învățământul obișnuit au o atitudine defavorabilă, iar față de cei cu deficiențe senzoriale, atitudinea este favorabilă [8].

Profesorii de sprijin prezintă o categorie aparte de specialiști, care lucrează în mediul incluziv și care manifestă o atitudine favorabilă față de elevii cu deficiență mintală sau senzorială. Reprezentarea socială a deficienței mintale, la cadrele didactice de sprijin, cuprinde termeni referitori la unele caracteristici specifice stării (*gradele de deficiență mintală, dificultățile de comunicare, gândirea concretă, memoria deficitară*), nevoia de sprijin și dificultățile de învățare pe care le întâmpină elevii cu deficiență mintală integrați, impactul social al deficienței mintale (discriminare, marginalizare, dar și toleranță, integrare, handicap) [8].

Atitudinea ezitantă a colegilor de clasă și a profesorilor față de integrarea copiilor cu dizabilități poate fi explicată prin lipsa de informare și experiența de relaționare cu

copiii „deosebiți”, lipsa de cunoștințe speciale privitoare la particularitățile lor de comportament și la performanță etc. Cadrele didactice, dincolo de dificultățile legate de necesitatea de a adapta propriul demers educațional la posibilitățile acestor elevi, nu consolidează atitudini adecvate la colegii de clasă, prin relații de colaborare activă și comunicare asertivă. Pentru ca grupul de copii să se transforme într-un colectiv unit, este nevoie de mai multe schimbări, pe care profesorul, în calitatea lui de lider formal al grupului, le poate face. Metodele și formele de educație trebuie să contribuie atât la îndeplinirea obiectivelor comune ale grupului, cât și a celor ale aspirațiilor individuale ale membrilor săi. Ele trebuie să se adapteze atât la particularitățile de vârstă ale elevilor din grup, cât și la particularitățile lor individuale, asigurându-le o tratare individuală și diferențiată [14]. În ceea ce privește particularitățile individuale, trebuie acordată o atenție deosebită elevilor cu dizabilități, celor care nu pot atinge nivelul colegilor de aceeași vârstă și necesită realizarea cerințelor educaționale speciale sub raportul asigurării serviciilor de suport pentru o dezvoltare și educație adecvate posibilităților. În alte condiții, copilul cu tulburări de dezvoltare se va apropia de grupul de elevi slabi sau indisciplinați, încălcând deseori regulamentul școlar și normele social-morale, va fi mereu

sanționat de către educatori și respins de către mediul școlar (colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

Din cauza comportamentului discordant al copilului cu dizabilități în raport cu normele și valorile comunității sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situația de a renunța la ajutorul societății, cu instituțiile sale, trăind în familii-problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

Atitudinea favorabilă a elevului față de școală, în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile pentru copil și în care se aplică metode educative speciale de formare a coeziunii grupului școlar, unde există motivația de a susține efortul copilului în munca de învățare, predomină stilul educațional în care copilul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa și membru deplin al grupului școlar, va contribui la corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a răspunde la ele. Odată cu reevaluarea programelor de educație în școlile cu practici incluzive și deplasarea accentelor pe formarea coeziunii grupului școlar, integrarea copiilor cu dizabilități în activități

școlare și extrașcolare, vor fi rezolvate multe din problemele semnalate și succesul acțiunilor de integrare în grupul școlar coeziv vor deveni o realitate atractivă pentru copiii cu dizabilități.

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”, Chișinău, Bons Offices, 2015.
3. Jack Gibb, Team Building, Fourth Edition. 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=fHHh1Oh3t2760X8Wyc9TPJlkPxx&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. Petrică, S., <http://www.parintibuni.ro/index.php/Preadolescenti/copilul-meu-injura-sau-foloseste-cuvintenepotrivite.html> [accesat 2 decembrie 2015].

6. Popeanga, V., *Clasa de elevi, subiect și obiect al actului educativ*, Editura Facla, Timișoara, 1973.

7. 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.

8. Revista Tendințe, editată de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Giurgiu, nr. 7, 2017. <http://isjgiurgiu.ro/jcms/attachments/article/1437/20170515%20-%20CJRAE%20-%20revista%20tendinte%20-%207,%202017.pdf>

9. http://edu.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf [vizitat 20.02.2018].

10. https://www.google.com/search?q=management+clasei+incluzive&rlz=1C1CHBF_enMD769MD769&ei=IJVMWtjDsSmU9Tck_gB&start=10&sa=N&biw=1366&bih=613 [accesat la 7.02.2018].

11. http://www.academia.edu/5143868/Prevenirea_si_combaterea_violentei_in_scoal_a_-_ghid_pentru_cadre_didactice [accesat 12.02.2018].

12. <http://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf> [accesat 1 decembrie 2017].

13. <https://theodorstanescu.files.wordpress.com/2009/05/1238312487-hr-3991.jpg> [accesat 20.02.2018]

14. <http://www.referatele.com/referate/noi/diverse/grupul-scolar--facto131323201211.php>, [accesat 19.02.2018].

Die konjunktivischen „fast/beinahe” – Sätze aus der Sicht der Konstruktionsgrammatik

Propozițiile conjunctive cu „fast/beinahe” (aproape/alături) din punctul de vedere al gramaticii constructiviste

Victor Chiseliov,
doctor în filologie,
conferențiar universitar, Catedra de
filologie germană,
Facultatea de Limbi și Literaturi
Străine,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

În acest articol, autorul sintetizează abordările teoretice care se referă la descrierea limbajului prin intermediul modelului empiric, cu o gramatică de construcții (CG); sunt reflectate în mod concis principiile fundamentale și conceptele de bază ale CG – construcție, precum și curentele dominante din perioada indicată. Descrierea inventarului de construcție, a așa-numitului *c o n s t r u c t i c o n*, începe cu identificarea unor construcții separate. Totodată, autorul își propune să identifice frazele condiționate introduse cu adverbs fast/beinahe, specifice, în ceea ce privește construcția, limbii germane.

Cuvinte-cheie: gramatica constructivistă, construcție, perechile „formă-sens”, model bazat pe utilizare, convenționalitate, noncompoziționalitate, modele prototipice.