

**IMPORTANȚA COOPERĂRII ÎN FORMAREA COEZIUNII DE GRUP ÎN
CLASELE INCLUSIVE**
**THE IMPORTANCE OF COOPERATION IN FORMING GROUP COHESION IN
INCLUSIVE CLASSROOMS**

Emilia LAPOȘINA

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau (MOLDOVA)*
<https://orcid.org/0000-0002-6533-1471>
lapoșina.emilia@upsc.md

Olesea FRUNZE

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau (MOLDOVA)*
<https://orcid.org/0000-0002-0870-485X>
guzunalesea@yahoo.com

CZU: 376.091 DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p424-428

Abstract

Inclusive education involves creating a set of conditions necessary for all children to experience positive social interaction with peers who are clearly different from each other. It is very important for teachers to understand and treat children's differences correctly, not to try to make all children equal, to make them the same. At the same time, in the process of joint upbringing, there is a high risk of isolation of children with special needs from the main team. Education can be called inclusive only when a child is included in the culture of an educational institution and when there is cooperation between all social actors in a given group. Achieving a real inclusion of children with CES in modern educational institutions is possible only under the conditions of the combined efforts of each participant in this joint activity, that is, the emphasis must fall on cooperation. The ability to orient oneself in a new situation, the development of independent methods of searching for orientation have a positive effect on the development of perception, visual forms of thinking and speech, especially its regulatory function, all these are ways of assimilating social experience acquire a more general and situation-independent character for children with atypical development when they are taught to cooperate.

Keywords: Inclusive education, children with typical development, cooperation, adaptation, socialization.

Educația incluzivă este o formă de educație în care toți copiii, inclusiv cei cu nevoi speciale, au posibilitatea de a învăța împreună. Această oportunitate este garantată și de legea educației: toți copiii pot merge la școală, indiferent de nivelul lor de abilitate sau de diagnosticele existente.

Necesitatea de a crea un sistem educațional incluziv în prima jumătate a secolului 20 a fost raportată de omul de știință sovietic Lev Semyonovich Vygotsky. El credea că, în ciuda tuturor avantajelor unei școli corecționale există un principal dezavantaj – închide copilul într-un cerc îngust al unei anumite echipe școlare, creează o lume închisă și nu-l introduce în viața reală.

Clasa incluzivă este o nouă realitate în sistemul educațional, un nou concept al înțelegerii științifice. Studiile privind problema relațiilor interpersonale a copiilor pot fi împărțite în două grupe mari în prezent.

Primul grup de studii vizează identificarea statusurilor sociometrice ale copiilor cu nevoi educaționale speciale în clasele incluzive; determinarea nivelului de empatie și toleranță al elevilor din aceste clase, compararea indicatorilor de coeziune în învățământul general și în sălile de clasă favorabile incluziunii.

Al doilea grup este dedicat căutării și dezvoltării tehnologiilor și metodelor pentru formarea relațiilor interpersonale în sălile de clasă incluzive. Relația dintre subiecții mediului

educațional în clasa incluzivă se caracterizează printr-o serie de dificultăți și probleme: lipsa motivației la copiii cu dezvoltare tipică de a comunica cu copiii cu dizabilități, lipsa acceptării acestora în echipa lor, lipsa cunoștințelor despre capacitățile și dificultățile reale ale copiilor cu dizabilități; Conștientizare scăzută a copiilor unul despre celălalt; prevalența unui stereotip negativ de percepție a copiilor cu dizabilități; perioada mai lungă de adaptare a copiilor cu dizabilități; dificultăți la copiii cu dizabilități în stabilirea relațiilor cu colegii sănătoși, lipsa încrederii în sine; disponibilitatea insuficientă a cadrelor didactice de a accepta copiii cu dizabilități, percepția acestora ca obstacole în calea procesului educațional; idei insuficient de clare despre copiii cu dizabilități în rândul părinților elevilor cu dezvoltare tipică, un stereotip negativ al percepției lor, refuzul de a interacționa [6, p. 8].

Necesitatea ca profesorii să organizeze în mod intenționat interacțiunea optimă între subiecții mediului educațional într-o clasă incluzivă este o condiție importantă de socializare.

În același timp, este necesar să se evalueze obiectiv și să se depășească unele "situații-cheie" asociate schimbărilor aduse de condițiile educaționale incluzive [7]:

- În raport cu un copil cu dizabilități se cere - o combinație optimă a volumului de competențe școlare (academice) și sociale dobândite în procesul de educație, care ar trebui să fie adecvate caracteristicilor sale tipologice individuale și care să răspundă nevoilor copilului și familiei sale;

- în raport cu colegii de clasă ai unui copil "special" – elevii unei clase incluzive – se necesită asigurarea calității stăpânirii programului de învățământ general (cunoștințe academice), formarea activității și competenței sociale, precum și cooperarea (toleranță, asistență reciprocă);

- în raport cu profesorul unei clase incluzive – ținând cont de diferențele individuale pronunțate ale elevilor se impune crearea unei situații de succes pentru toți elevii; asigurarea unui echilibru între colectiv și individ în procesul educațional, precum și a unui echilibru dinamic între general și special în educație; crearea unui mediu confortabil pentru toți elevii și condiții pentru toleranță și cooperare în clasă;

- în raport cu o instituție de învățământ general incluziv – crearea unui proces educațional adaptiv și a unui mediu educațional incluziv; asigurarea variabilității abordărilor, metodelor și formelor de adaptare și reabilitare socială; organizarea interacțiunii dintre profesorii de sprijin psihologic și pedagogic cu părinții elevilor, precum și cooperarea tuturor elevilor unei instituții de învățământ incluzive.

Conform opiniilor lui T. Smith [2, p. 210], realizarea unei includeri reale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ moderne este posibilă numai în condițiile eforturilor combinate din partea fiecărui participant la această activitate comună, adică accentual trebuie să cadă pe cooperare. Educația incluzivă implică crearea unui set de condiții necesare pentru ca toți copiii să experimenteze o interacțiune socială pozitivă cu colegii care sunt net diferiți unul de celălalt. Este foarte important ca profesorii să înțeleagă și să trateze corect diferențele dintre copii, nu să încerce să-i facă pe toți copiii egali, să-i facă la fel. În același timp, în procesul de creștere în comun, există un risc ridicat de izolare a copiilor cu nevoi speciale din echipa principală.

Ei se pot găsi într-o poziție de a fi "excluși" sau "neincluși", ceea ce le va face mult mai dificilă socializarea. Educația incluzivă implică atât includerea unui copil cu nevoi speciale în activitățile colective ale grupului, cât și excluderea din acesta, atunci când o abordare

individuală și activitățile educaționale într-un mod special, personal sunt mai eficiente [3, 4]. În același timp, rolul principal în alegerea strategiei educaționale ar trebui să aparțină profesorului, iar conținutul principal al investițiilor sale nu ar trebui să se limiteze la creșterea performanței academice a unui copil atipic, o parte semnificativă a influențelor educaționale ar trebui să vizeze formarea unei internalizări adecvate a valorii de bază, a normelor sociale, comportamentale, comunicative și a regulilor sociale de interacțiune cu ceilalți.

Ulf Johnson, profesor la Universitatea din Stockholm, consideră că educația poate fi numită incluzivă numai atunci când un copil este inclus în cultura unei instituții de învățământ și cind există cooperare între toți actorii sociali dintr-un grup dat.

El distinge trei tipuri de cultură, a căror includere este importantă pentru copil:

- 1) cultura învățării, adică stăpânirea regulilor de comportament în clasă, stăpânirea metodelor, dobândirea de cunoștințe etc.
- 2) o cultură a îngrijirii, care implică posesia normelor de comportament într-o instituție de învățământ, normele de comunicare cu adulții, acceptarea rolurilor tipice pentru un copil în grădiniță sau școală;
- 3) cultura colegilor, adică cunoașterea limbii grupului de copii care predomină în colectivul copiilor, disponibilitatea libertății și autonomiei necesare comunicării cu colegii etc. [2, p. 8].

Potrivit cercetătorului american A. Milsom, autorul articolului "Crearea de experiențe școlare pozitive pentru elevii cu dizabilități", "profesorii sunt obligați să ajute copiii să dezvolte relații de cooperare, înțelegând că numai munca comună și cooperarea directă pot forma relații pozitive cu colegii de clasă cu dizabilități.

Profesorii trebuie să introducă în clasă elemente clar structurate, menite să dezvolte abilitățile copiilor pentru o interacțiune reușită între ei" [3].

L. Levinson, în articolul său "Disability Awareness: We're In It Together" , publicat în revista "Teaching Tolerance", descrie o astfel de metodă de formare a unei atitudini tolerante față de colegii cu dizabilități. ca incluziune bazată pe proiecte, care implică copiii care lucrează împreună la un anumit proiect pe o perioadă lungă de timp. Cartea lui C.A. Williams "Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom" prezintă planuri de lecție pentru clase incluzive, al căror scop este cooperarea dintre copiii obișnuiți și copiii cu nevoi educaționale speciale, pentru a stabili o interacțiune mai strânsă și mai blândă între toți membrii clasei, precum și informarea copiilor obișnuiți despre nevoile speciale ale copiilor cu dizabilități în forme ludice și interactive.

După cum observă profesorul N.M. Nazarova, într-o școală / clasă incluzivă "ar trebui să existe componente speciale ale muncii care vizează participarea, includerea tuturor, atât a elevilor, cât și a părinților lor, în activitatea cognitivă, în viața școlară bazată pe respect reciproc, încredere și relații pozitive" [5, p. 148].

Cercetătoarea numește unele dintre aceste componente: educația reciprocă a copiilor cu dezvoltare tipică și a copiilor cu nevoi educaționale speciale, lucrul în comun pe diferite sarcini, lucrul în grupuri mici, munca colectivă pe o sarcină comună cu distribuirea elementelor sale constitutive (de exemplu, metoda proiectului și prezentarea acestuia), posibilitatea muncii independente gratuite, situații educaționale, acțiuni, proiecte sociale etc.

Împărtășim poziția lui M.N. Alekseeva cu privire la unicitatea fiecărei situații specifice de includere a unui copil cu dizabilități într-o clasă de învățământ general: "Relațiile sociale în clase, în care este necesar să se includă copiii cu dezvoltare atipică, comportament, răspuns

emoțional la influența externă, capacitatea de a asimila informații educaționale, necesită o muncă intenționată a profesorilor și specialiștilor serviciului de sprijin.

Copiii cu nevoi educaționale speciale, de regulă, nu au cunoștințe suficiente despre modalitățile de asimilare a experienței sociale. Ei nu știu cum să acționeze fie conform instrucțiunilor verbale, fie conform unui model, fie prin imitație, fiind forțați să formeze diferite tipuri de adaptări comportamentale care nu dau întotdeauna copilului efectul dorit ("imitație fără ieșire", repetarea ecolaică a gesturilor, acțiunilor și cuvintelor unui adult fără a înțelege încărcătura lor semantică etc.). [2]. În situația unei clase (grupe) incluzive, profesorul se confruntă practic cu necesitatea de a lua în considerare nevoile educaționale speciale ale copiilor și de a se implica în activități suplimentare pentru a le satisface.

Iar modul în care profesorii și alți adulți reacționează la dificultățile întâmpinate de copii, la erorile lor, depinde de dezvoltarea viitoare a copilului. Educatorul trebuie să aducă pe toată lumea, inclusiv copilul cu cerințe educaționale speciale, la noi cunoștințe, adesea folosind modalități mai simple de asimilare a experienței sociale și oferind îndrumări adecvate pentru acțiune.

Pe baza acestui fapt, este evident că profesorii de clase (grupuri) incluzive ar trebui nu numai să poată determina nivelul optim de cooperare cu un copil special, ci și să complice treptat și să diversifice modalitățile de asimilare a experienței sociale.

În procesul de educație, profesorul ar trebui să se străduiască să se asigure că copiii cu dificultăți de dezvoltare învață să înregistreze acțiuni care au succes pentru ei, ducând la un rezultat pozitiv și să renunțe la cele eronate. Stăpânirea imitației și a încercării și erorii este "rampa de lansare" pentru stăpânirea acțiunilor modelului.

La reproducerea unui eșantion, apare un algoritm complet nou de acțiuni: analiza eșantionului, dezmembrarea acestuia în elemente și reproducerea mentală a secvenței de acțiuni etc. Fără sprijin special din partea profesorului, o astfel de sarcină nu poate fi rezolvată de un copil cu nevoi educaționale speciale.

Pentru a învăța un astfel de copil procesul de analiză a unui eșantion sau de formare a unei idei despre secvența necesară de acțiuni, este necesar să se bazeze pe acțiunea imitației, cu îndeplinirea repetată a sarcinii conform modelului. Pe măsură ce materialul de învățare devine mai complex, este necesar să ne întoarcem la metoda mai simplă de imitație și apoi să revenim din nou la model. Crearea unui design, a unui desen, a unei aplicații prin imitație și prin imagine ajută copilul să-și dea seama din ce părți constă întregul, analizați-l și, prin urmare, reproduceți cu exactitate eșantionul.

Utilizarea pe scară largă a metodelor verbale în predare înainte de a stăpâni toate metodele descrise mai sus se dovedește a fi foarte neproductivă. Instruirea verbală, care include o descriere verbală a unui obiect, situație, acțiune, implică îndrumarea acțiunilor copilului, ocupă un loc special printre metodele de predare. Cuvintele evocă idei adecvate în copil. Cu toate acestea, acest lucru se poate întâmpla numai dacă copilul cunoaște cuvintele "cheie" ale instrucțiunii. Și dacă copiii se nasc cu tulburări pronunțate de dezvoltare și se disting prin oportunități limitate de a-și acumula propria experiență de interacțiune cu mediul, atunci ei nu cunosc sensul multor cuvinte care determină acțiuni, proprietăți, calități, părți ale obiectelor, locația și mișcarea lor în spațiu.

În procesul de îmbogățire a experienței proprii a copiilor, discursul lor se dezvoltă, rezultatul acțiunilor de orientare este înregistrat în cuvânt și, treptat, copilul însuși începe să dea

socoteală de acțiunile întreprinse. Un astfel de raport secvențial privind acțiunile întreprinse conduce copilul la posibilitatea de a-și planifica independent acțiunile în limitele experienței sale.

Astfel, sistemul de lucru privind organizarea cooperării dintre un adult și un copil, formarea modalităților de transfer și asimilare a experienței sociale, oferă unui copil cu nevoi educaționale speciale consecințele ontogenetice ale dezvoltării inerente dezvoltării normale. Relația dintre toate modalitățile de transmitere a experienței sociale copilului ar trebui să fie extrem de fluidă și să se înlocuiască în mod constant. Un copil nu ar trebui să fie ținut într-o demonstrație în care poate acționa conform unui model, pe un model în care poate acționa independent; pe o sarcină care nu necesită includerea vorbirii, dacă o poate folosi. În același timp, trebuie să vă amintiți întotdeauna că copiii îndeplinesc sarcini diferite în moduri diferite. Depinde de complexitatea sarcinii în sine și de gradul de familiarizare a copilului cu această activitate, de apropierea sarcinii de experiența sa personală.

Abilitatea de a se orienta într-o situație nouă, dezvoltarea metodelor independente de căutare a orientării au un efect pozitiv asupra dezvoltării percepției, a formelor vizuale de gândire și vorbire, în special a funcției sale de reglementare, toate acestea modalitățile de asimilare a experienței sociale dobândesc un caracter mai general și independent de situație pentru copii cu dezvoltare atipică cind ei sunt învățați să coopereze.

Bibliografie

1. JORDAN, A. *Introduction to inclusive education*. John Wiley & Sons Canada, Ltd, 2007.–259p. ISBN, 9780470837887.
2. SMITH, T. E. *Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.) [Text] / Smith, T. E. C., et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008. – 465 p. ISBN-10, 0825138272. ISBN-13, 978-0825138270.*
3. VACULOVSCHI, Dorin. Raportul Național de Dezvoltare Umană 2010/2011: *Republica Moldova de la Excluziune Socială la o Dezvoltare Umană Incluzivă*. “Nova-imprim” SRL, 2011. – 168 p. - ISBN 978-9975-4131-8-3.
4. VREMIȘ, Maria. *Abordări ale excluziunii sociale în Republica Moldova. Aspecte metodologice și analitice*. Chișinău.: “Nova Imprim” SRL, 2010. – 322 p.- ISBN 978-9975-9792-7-6
5. Williams, K.A. *Disability Awareness: 24 Lessons for the Inclusive Classroom / K.A. Williams. – Portland:Walch Publishing, 2000. – 121 p. ISBN-13, 978-0825138270.*
6. <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/32757.php>
7. <http://iabrics.org/page277747.html>