

CZU: 376

PARTICULARITĂȚILE ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE PRIVIND INCLUZIUNEA COPIILOR CU CES ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Ludmila DARII

Universitatea de Stat din Moldova

În articol sunt prezentate unele abordări teoretice și aspecte praxiologice privind incluziunea copiilor cu CES în mediul școlar, particularitățile activității cadrelor didactice privind incluziunea copiilor cu CES în mediul școlar, fiind prezentate și unele strategii didactice care pot fi utilizate de cadrul didactic în procesul instructiv-educativ.

Cuvinte-cheie: cadre didactice, elevi cu CES, incluziune, mediu școlar, strategii didactice.

THE PARTICULARITIES OF THE TEACHING ACTIVITY ON THE INCLUSION OF CHILDREN WITH CES IN THE SCHOOL

The article presents some theoretical approaches and praxisological aspects regarding the inclusion of children with ESCs in the school environment for children; the peculiarities of teachers' activity on the inclusion of children in the school environment; there are also some didactic strategies that can be used by the teacher in the educational instructive process.

Keywords: teachers, pupils with ESC, inclusion, school environment, teaching strategies.

Introducere

Atenția acordată în prezent educației persoanelor cu diverse probleme de învățare a generat apariția sintagmei *cerințe educaționale speciale*, utilizată preponderent în raport cu copiii cu dizabilități. A devenit evident că termenul *cerințe educaționale speciale* (lansat în anul 1978) trebuie extins și actualizat. Lărgirea sferei de cuprindere a acestui concept de bază trebuie să aibă în vedere includerea tuturor copiilor care, din motive variate, nu reușesc să beneficieze corespunzător de educație școlară. În plus, afară de copiii cu deficiențe care nu pot frecventa școala locală, există în lume milioane de copii care întâmpină (temporar sau permanent) dificultăți la învățatură, copii care nu reușesc să-și completeze nici măcar studiile de ciclu primar, ori copii care din diferite motive nu pot frecventa deloc școala [1].

Prin extindere, noul concept cuprinde, așadar, toate categoriile mai vulnerabile de a fi excluse sau marginalizate în școală. Ca rezultat al evidențierii menținerii accesului redus la educație pentru unele categorii largi de copiii, educația cerințelor speciale a început să devină o problemă a învățământului general, sub denumirea de *școala incluzivă* (o singură școală pentru toți).

Incluziunea este înțeleasă ca o mișcare spre extinderea scopului și rolului școlii obișnuite, de transformare a acesteia, pentru a putea răspunde unei mari diversități de copii.

Educația incluzivă – componentă a paradigmei educație pentru toți – proiectează un nou tip de școală: comprehensivă (cuprinzătoare, care nu selectează și nu exclude), care realizează co-educația, care este deschisă, tolerantă, prietenoasă și democratică, care este mai naturală prin eterogenitatea ei.

Școala incluzivă valorizează și include pe toți copiii, adaptându-se ea însăși la diversitatea de cerințe educaționale speciale, la particularitățile de dezvoltare și învățare ale fiecărui copil [2].

Un factor important pentru asigurarea succesului incluziunii este abordarea pozitivă a acestui sistem de către toți factorii implicați: cadre didactice, manageri școlari, psihologi, asistenți sociali, medici, părinți, elevi, întreaga comunitate, care trebuie să fie convingși de beneficiile incluziunii. Acest entuziasm implică schimbări de comportament și atitudine. Din acest considerent, este foarte important ca toți actorii de la nivel central, local, școală să manifeste atitudini pozitive față de educația incluzivă [3].

Scopul acestui articol este de a determina particularitățile activității cadrelor didactice privind incluziunea copiilor cu CES în mediul școlar.

Abordări teoretice privind incluziunea copiilor cu CES în mediul școlar

Noile viziuni asupra procesului educațional, cele incluzive, trebuie să pornească de la premisa *responsabilității sociale și profesionale* a cadrului didactic, care trebuie format, susținut și împuternicit pentru cunoașterea și aplicarea tehnologiilor didactice de adaptare/diferențiere curriculară, evaluare și promovare.

În școala incluzivă, cadrele didactice se conduc de următoarele axiome: fiecare elev este capabil să învețe și rostul educației este de a dezvolta potențialul fiecăruia; abilitățile copiilor pot fi dezvoltate printr-o instruire individualizată și diferențiată eficace; inteligența nu este distribuită diferit (unii copii sunt mai inteligenți, alții mai puțin inteligenți), ci există mai multe tipuri de inteligență ce trebuie identificate, dezvoltate și valorizate pentru fiecare copil; rolul educației nu este de a-i selecta pe cei capabili, ci de a dezvolta potențialul fiecărui copil [4, p.14].

Conceptul de educație incluzivă reclamă redefinirea competențelor didactice ale învățătorilor/profesorilor, astfel încât aceștia să poată valoriza incluziunea în practicile de predare-învățare-evaluare.

Pentru a asigura dreptul fundamental la educație al fiecărui copil, cadrele didactice adaptează procesul de predare-învățare-evaluare la necesitățile și potențialul fiecăruia, prin ajustări adecvate și rezonabile. În general, rațiunea și judiciozitatea adaptărilor nu provoacă îndoieli. Dar cum pot fi realizate acestea? Cum poate un cadru didactic, ocupat și preocupat de o mulțime de probleme de eficientizare a mediului educațional, să reușească să producă și să implementeze adaptări individualizate pentru fiecare copil, menținând în același timp echilibrul necesar clasei întregi ca și entitate structurală?

Răspunsul este *flexibilizarea* procesului educațional și a tuturor elementelor acestuia, inclusiv a materialelor de predare-învățare.

Procesul de adaptare a metodelor, tehnicilor, mijloacelor de predare și de elaborare și adaptare a materialelor de învățare presupune, la modul concret, identificarea de către cadrele didactice a mijloacelor specifice prin care actul educațional răspunde cerințelor tuturor copiilor, indiferent de capacitatea de participare a acestora [5, p.95-96].

În scopul asigurării eficienței tehnologiilor și materialelor folosite în activități individuale sau de grup, este important să se ia în considerare unele principii de bază, general aplicabile, dar și principii specifice, recomandabile în cazul lucrului cu copii cu CES, aplicate în mod creativ prin prisma cunoștințelor și abilităților cadrului didactic. Astfel, sunt promovate opt principii luate în considerare în adaptarea procesului educațional, în general, și a materialelor didactice, în particular [6].

În acest context sunt prezentate unele strategii didactice care pot fi utilizate de către cadrul didactic în procesul instructiv-educativ. Reformele și noile abordări în educație reclamă, în prezent, personalului didactic modernizarea procesului educațional la toate palierele și componentele acestuia. Globalizarea, avansarea impetuoasă a tehnologiilor informaționale, diversificarea și individualizarea tot mai accentuată a masei de copii și tineri care se încadrează anual într-un program de educație sunt doar câțiva factori care impun regândirea actului educațional într-o nouă perspectivă.

Metodele de instruire practicate anterior s-ar putea să nu mai fie valabile astăzi, când elevii pe care îi formăm trăiesc într-o altă societate decât în cea în care ne-am dezvoltat noi ca personalități. Promovarea tot mai insistentă a educației incluzive impune „reșezarea” sistemelor de învățământ pe principii noi, care să asigure școlarizarea tuturor copiilor în medii de învățare comune și valorificarea maximă a potențialului lor. În acest fel, devine inerentă necesitatea adaptării tehnologiilor educaționale (metode, procedee, forme, mijloace, tehnici etc.) la principiile educației pentru toți/educației incluzive [7].

Un factor important în asistența copiilor cu CES îl constituie identificarea celor mai adecvate strategii educaționale. În acest context, este absolut necesar ca specialiștii în domeniu să cunoască clasificarea tehnologiilor didactice, modalitățile de adecvare a acestora la necesitățile copiilor, să monitorizeze și să estimeze impactul utilizării unei anumite metode/procedeu în lucrul cu copilul și, respectiv, să decidă care sunt cele mai relevante, mai eficiente, pentru a le promova în activitățile de incluziune educațională.

Metodele utilizate în procesul educațional, în general, și cele selectate pentru asistența individualizată a copiilor cu CES, în particular, trebuie să aibă un caracter funcțional, să se bazeze pe buna cunoaștere a particularităților de dezvoltare a copilului, să fie orientate spre asigurarea progresului în era tehnologiilor informaționale. Tot mai mult se utilizează metodele educaționale moderne, prin accesarea variatelor procedee de utilizare a tehnologiilor informaționale de comunicare (TIC).

Softurile educaționale, utilizate cu măiestrie de tot mai multe cadre didactice, devin tot mai atractive în actul învățării și al evaluării progresului copiilor. Este important a utiliza tehnologiile educaționale într-o manieră flexibilă, prin adecvarea/adaptarea acestora la necesitățile copilului. Modalitățile de adaptare a tehnologiilor și materialelor didactice, suplimentate cu bunele practici și abordare creativă, vor asigura succesul în asistența copiilor cu CES [8].

Deși, în ansamblu, educația incluzivă se referă la toți copiii, categoria celor cu CES necesită atitudini specifice, individualizate, potrivit cărora tehnologiile aplicate în organizarea și realizarea propriu-zisă a procesului educațional se vor întemeia pe următoarele abordări: *învățarea interactivă; negocierea obiectivelor; demonstrația, aplicația și conexiunea inversă; evaluarea continuă ca răspuns al învățării; sprijin pentru elevi și profesori* (conform pachetului de resurse UNESCO „Cerințe speciale în clasă”, 1993).

Învățarea interactivă se bazează pe strategii care pun accentul pe relațiile dintre copii și pe relația profesorului cu copiii în cadrul procesului de învățare. Elevii învață: *să asculte; să negocieze; să coopereze; să se exprime prin modalități variate; să însușească roluri și responsabilități; să se cunoască pe ei înșiși, făcând apel la experiența anterioară pe care o compară cu a altora.*

Demonstrația, aplicația și conexiunea inversă (feedbackul) țin de metodele clasice de predare-învățare-evaluare și se referă, respectiv, la: *facilitarea asimilării materiei de studiu prin demonstrarea celor predate; aplicarea cunoștințelor, exemplificarea cu situații reale din viață, care fac apel la experiența celui ce învață; răspunsul prin conexiune inversă la cele învățate.*

Procesul de învățare, în general, și în cazul elevilor cu CES, în particular, este mai eficient și mai accesibil, dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale din viață, existând și un feedback continuu pe parcurs.

Metoda demonstrației este una care se pretează foarte bine procesului educațional incluziv. În literatura de specialitate se vorbește despre cinci forme, relativ distincte, ale demonstrației, în funcție de mijloacele pe care se bazează fiecare: *demonstrația cu obiecte în stare naturală; demonstrația cu acțiuni; demonstrația cu substitutele fenomenelor, acțiunilor; demonstrația de tip combinat; demonstrația cu mijloace tehnice.*

Demonstrația cu obiecte folosește, pe cât e posibil, drept sursă principală a informării elevilor, obiecte naturale care fac parte din contextul de existență al acestora: obiecte menajere, plante, substanțe chimice, roci, semințe etc. Ca și alternativă acceptabilă, în aceeași categorie se pot înscrie obiectele în forma lor artificială (de ex., la disciplina *Științe – ierbare, plante presate, insecte, animale împăiate* etc.)

Demonstrația cu substitute, bazată pe înlocuirea obiectelor naturale cu materiale confecționate sau preparate, este foarte răspândită, deoarece oferă oportunități mai la îndemâna cadrelor didactice. Substitutele redau fidel sau convențional obiectele sau fenomenele demonstrate în procesul predării. Există o mare varietate de astfel de substitute, cel mai frecvent aplicate fiind modelele, desenele, mulajele, hărțile, fotografiile etc.

Demonstrația combinată, deși este evidențiată în literatura de specialitate drept tip distinct al metodei în cauză, poate înlocui orice fel de demonstrație, deoarece în practica pedagogică niciuna dintre variantele acestei forme nu se întâlnește în formă „pură”, ci reunește câte ceva din celelate. Totuși, specialiștii consideră existența anumitor combinații ce apar în forme constante, și anume: *demonstrația prin experiențe și demonstrația prin desen didactic*. Prima se referă la demonstrația cu obiecte și demonstrația cu acțiuni; cea de-a doua reprezintă efectuarea desenului de către cadrul didactic în fața elevilor, combinații fiind între o acțiune (a desena) și un substitut (desenul care rezultă).

O metodă care se distinge net de cele menționate mai sus este *demonstrația cu mijloace tehnice*. În timp, mijloacele tehnice au fost grupate în câteva categorii (audio, video, audiovizuale) și au evoluat concomitent cu evoluția tehnicii, în general. Cele mai noi achiziții la acest compartiment sunt softurile educaționale aplicate tot mai frecvent în ultimii ani [9, p.60].

Potrivit recomandărilor ce se conțin în pachetul de resurse UNESCO „Cerințe speciale în clasă”, 1993, în procesul incluziunii școlare a copiilor cu CES este important să se acorde atenție acțiunilor de sprijin.

Pot fi delimitate patru arii asupra cărora se vor concentra decidenții educaționali în proiectarea și realizarea acțiunilor de sprijin: *instituirea și acordarea suportului educațional elevilor care prezintă dificultăți de învățare; aplicarea strategiilor și materialelor didactice adaptate; asigurarea profesorilor cu resurse necesare suportului educațional; implicarea specialiștilor indicați pentru acordarea sprijinului necesar elevilor și profesorilor.*

Aceeași sursă indică și alte metode și procedee didactice considerate efective în procesul de incluziune în clasa generală a copiilor cu CES: ortopedagogia: *se bazează pe principiul domeniilor de dezvoltare; promovează ideea sprijinirii învățării pe cunoașterea punctelor tari și a punctelor slabe; analiza sarcinilor*: *pune accentul pe sarcina de lucru dată elevului; se bazează pe definirea clară a obiectivelor, darea instrucțiunilor și evaluarea realizării sarcinilor; predarea țintă: *se bazează pe determinarea comportamentului deficitar; necesită formularea de obiective adecvate în contextul dificultăților, darea de sarcini corespunzătoare și monitorizarea progresului zilnic; lucrul în grup: *se bazează pe colaborarea între elevi și pe sprijinul reciproc; implică diverse forme de lucru, discuții focalizate, activități comune, jocuri de rol etc.***

În mod evident, există o multitudine de tehnologii care pot fi aplicate în procesul de incluziune școlară și acordare a suportului educațional copiilor cu CES. Totuși, ar fi necesar să se țină cont de eficiența diferitelor strategii didactice, iar deciziile de promovare a unor sau altor forme de lucru cu copiii să fie argumentate. Potrivit rezultatelor unui studiu efectuat de National Training Laboratories Din Maine, SUA, a fost construită așa-numita *piramidă a învățării*, care arată, în expresie procentuală, însușirea de către elevi a materiei de studiu ca urmare a aplicării unor sau altor strategii [10, p.60-61].

Drept exemplu, pentru eficientizarea procesului educațional a copiilor cu CES sunt evidențiate: *recomandări, sugestii orientative pentru activitatea practică cu diferite categorii de copii cu CES* [11, p.63-63].

Modificarea practicii de predare-învățare-evaluare și de management al clasei de elevi în care sunt incluși copii cu CES vizează nu doar o schimbare de strategie didactică și de adaptare a procesului educațional la cerințele educaționale speciale ale copilului, ci și una de comportament didactic. În primul caz, este vorba de proiectarea și realizarea unui proces educațional diferențiat, centrat cu adevărat pe necesitățile și capacitățile de învățare ale fiecărui copil, în care cadrul didactic se angajează să lucreze în cooperare cu alții (cu cadrul didactic de sprijin, cu părinții etc.) și să respecte în cadrul acestui proces principiile educației incluzive: accesul egal la educație, non-discriminare, individualizare, abilitare (reabilitarea, readaptarea) etc. În al doilea rând, schimbarea de comportament în clasă vizează atât cadrul didactic, cât și elevii. Elevii trebuie ajutați să se acomodeze la cerințele educației incluzive, adică să accepte diversitatea, să colaboreze, să se respecte și să se ajute reciproc, să dea dovadă de toleranță etc. [12, p.15].

Diferențele umane reclamă adaptarea învățării la necesitățile copilului. Din aceste considerente, educația incluzivă este centrată pe toți elevii și pe fiecare în parte. Misiunea profesorului este de a cunoaște identitatea fiecărui elev și de a o valoriza în cadrul procesului instructiv-educativ.

Menționăm, în acest context, importanța cunoașterii de către cadrele didactice, dar și de alte persoane implicate în procesul de incluziune, a conceptului de valorizare a rolului social (VRS), care indică asupra concordanței dintre rolul social pe care îl au persoanele, grupurile și modul cum acestea sunt percepute, evaluate și tratate [13].

Astfel, persoanele care ocupă roluri estimate pozitiv de către factorii de percepție în mod sigur vor fi valorizate pozitiv de către aceștia.

Dimpotrivă, persoanele, grupurile care sunt considerate de către factorii de percepție cu roluri devalorizante mult mai des sunt stigmatizate. Aplicând acest concept la categoria copiilor cu CES, subliniem că un prim pas spre obținerea unor rezultate în procesul de incluziune educațională a acestora va fi în a-i aborda pe acești copii în aspect pozitiv [14].

Profesorii din cadrul școlii incluzive trebuie încurajați să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecționeze în permanență în ceea ce privește lucrul cu copiii cu CES, să-i determine pe copiii fără probleme să-i accepte și să-i ajute pe așa colegi, fără a-i ridiculiza sau exclude [15]. Este bine ca elevul cu CES să învețe cu ceilalți elevi și nu separat de ei.

De aceea, cadrul didactic trebuie să stabilească foarte clar *cum* și *cât* timp va antrena copiii cu CES în activitate, ce sarcini didactice le va propune pentru ca aceștia să participe alături de ceilalți în procesul de învățare. Prin urmare, elevul cu CES trebuie să fie inclus pe parcursul orei în activitățile frontale, precum și în activitățile de grup. La anumite etape ale lecției poate primi sarcini individualizate, inclusiv de evaluare. În cazul în care copilul cu nevoi speciale este „supraîncărcat” doar cu sarcini pe care trebuie să le rezolve de sine stătător sau cu susținerea cds și nu ia parte la activitățile frontale sau de grup desfășurate în clasă, incluziunea educațională și socială a copilului nu are loc.

Învățătorul/profesorul trebuie să pună în valoare ceea ce realizează copilul la lecție, să găsească momentele potrivite în desfășurarea orei pentru a intercala activitatea copilului cu CES în cea a colegilor de clasă. Se recomandă ca sarcinile individualizate pentru copilul cu CES să nu se formuleze permanent în voce, deoarece astfel se pune în evidență că elevul cu nevoi speciale realizează altceva decât restul elevilor și aceasta este în detrimentul incluziunii copilului [16, p.43]. Implementarea în practică a educației incluzive presupune înțelegerea faptului că rolul profesorului este acela de a facilita procesul de învățare pentru fiecare elev și de a fi un sprijini activ al acestora [17].

Implicarea cadrelor didactice este condiția majoră în realizarea integrării copiilor cu CES în viața școlară și socială. În demersul la clasă, pentru a favoriza integrarea cât mai rapidă a copiilor cu nevoi speciale, e necesar să valorificăm sensibilitatea deosebită a acestora și disponibilitatea de a oferi și de a primi afecțiunea celor din jur. Ne apropiem de copilul cu cerințe educaționale speciale cu încredere și disponibilitatea de a

face tot posibilul să-l ajutăm. În aceste condiții va accepta observația critică, chiar și dojana, reacționând spre corectare, nu izolându-se [18, p.72].

Pentru organizarea eficientă a instruirii/educației copiilor cu nevoi speciale, cadrele didactice trebuie să posede o pregătire specială, deoarece de ele depinde, în ultimă instanță și în măsură decisivă, succesul în acest proces. În plus, nu este suficient ca un cadru didactic antrenat în activitatea instructiv-educativă cu această categorie de copii să fie un bun profesionist. Mai presus de toate, el trebuie să fie un om deosebit, înzestrat cu calități alese, precum generozitatea, spiritul de sacrificiu, răbdarea, iubirea față de oameni, dorința și aptitudinile de a învăța pe parcursul întregii vieți etc. [19, p.137].

Abordări praxiologice privind incluziunea elevilor cu CES în mediul școlar

În prezenta cercetare ne-am propus să evaluăm gradul de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Astfel, cercetarea s-a bazat pe măsurarea diferitelor aspecte ale incluziunii. Ca repere ale evaluării gradului de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale incluși în școlile generale au servit itemii utilizați în literatura de specialitate pentru măsurarea diferitelor aspecte ale incluziunii sociale: integrarea socială, incluziunea emoțională, apartenența la un grup, izolare, participare, satisfacție, motivație [20].

Ca instrument de evaluare ne-a servit scala simpatiei cu 5 fețe (de la tristă la cea zâmbitoare, cu o față neutră în mijloc), fața neutră din mijloc fiind identificată ca una care poate furniza informații sigure despre copil în condițiile antrenării copiilor în completarea instrumentului. Ea este mascota cea mai potrivită pe care sunt capabili să o înțeleagă copiii cu cerințe educaționale speciale. Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 14 copii cu dizabilități fizice și deficiențe de învățare incluși în școală generală, treapta primară de învățământ.

Cel mai înalt grad de incluziune socială s-a înregistrat în clasele: a IV-a C – 100%, a IV-a A – 83%, a II-a A – 66%, a II-a B – 50%, ceea ce demonstrează că un număr mare de elevi din aceste clase au prieteni atât în cadrul școlii, cât și în afara ei; de asemenea, le este foarte greu să se despartă pe mult timp de aceștia; un grad scăzut de incluziune socială s-a înregistrat în clasele a IV-a B – 25%, a III-a B – 33%, a III-a A – 33%. Un grad înalt de incluziune emoțională s-a înregistrat în clasele a II-a A – 100% , a IV-a C, a III-a B, a III-a A, a II-a B – 75% și în a IV-a A – 63%, ceea ce demonstrează că un procent mare de elevi au nevoie de prieteni, de ajutorul acestora și sunt siguri că mereu vor găsi sprijin la școală; un grad scăzut de incluziune emoțională s-a înregistrat în clasa a IV-a B – 43%. Un grad înalt de apartenență la un grup al elevilor cu CES s-a înregistrat în clasele a IV-a C – 75%, a II-a A – 75% și în a IV-a A – 69%, ceea ce demonstrează că elevii au prieteni, se pot încadra într-un grup și sunt acceptați de acesta. Celelalte clase înregistrează un grad mai scăzut, ceea ce demonstrează că nu se întrunesc toate cerințele pentru aderarea copiilor cu CES la un anumit grup. Un grad scăzut de izolare a elevilor cu CES s-a înregistrat în clasele a IV-a C, a IV-a A, a II-a A și în a II-a B, ceea ce demonstrează că elevii sunt implicați în activități extrașcolare, sunt în relații bune cu colegii și nu sunt lăsați în umbră de către învățători. Un grad mai înalt de izolare s-a înregistrat în clasele a IV-a B, a III-a A, a III-a B. Un grad înalt de participare s-a înregistrat în clasele a IV-a C, a IV-a A, a III-a B și în a II-a A, ceea ce demonstrează că elevii cu CES se implică în activități, preferă să petreacă timpul cu elevii și nu singuri. Un grad mediu de participare s-a înregistrat în celelalte clase. Un grad înalt de satisfacție s-a înregistrat în clasele a IV-a C – 75%, a IV-a A – 87%, a II-a B – 75%, a II-a A – 75%, a III-a A – 50%, fapt ce demonstrează că elevii cu CES sunt acceptați de colegi așa cum sunt, participă la activități împreună cu ei, ceea ce le oferă satisfacție. Un grad scăzut de satisfacție se înregistrează la clasele a IV-a B, a III-a B – 37%. Un grad înalt de motivație s-a înregistrat în clasele a IV-a C – 100%, a IV-a A – 87%, a II-a A – 100%, a II-a B – 87%, a III-a A – 75%, a IV-a B – 50%, ceea ce demonstrează că elevii sunt motivați să frecventeze școala, să-și revadă colegii și să se poată baza pe aceștia oricând. Un grad scăzut de motivație se înregistrează în clasa a III-a B – 37%.

Din analiza rezultatelor am observat că un grad înalt de incluziune se observă la clasele a IV-a C, a IV-a A, a III-a A, a II-a A, a II-a B. Celelalte clase înregistrează un grad mediu de incluziune în mediul școlar, ceea ce demonstrează că procesul de incluziune decurge în favoarea elevilor cu CES.

Incluziunea elevilor cu CES în mediul școlar: efecte și consecințe

În cadrul cercetării au fost chestionați 14 elevi cu cerințe educaționale speciale (dizabilități fizice și dificultăți de învățare), 35 de elevi fără deficiențe din clasele elevilor cu CES și 7 cadre didactice, specialiști în învățământul primar.

Pentru a determina care sunt strategiile didactice incluzive utilizate frecvent în procesul de predare-învățare am utilizat chestionarul, care conține 25 de strategii didactice incluzive. Astfel, cadrele didactice au bifat cât de des utilizează aceste strategii.

În continuare am analizat care sunt strategiile didactice utilizate deseori de către cadrele didactice.

Observăm că în clasele a II-a A, a II-a B, a IV-a A, a IV-a C cadrele didactice utilizează deseori în procesul instructiv-educativ aproape toate strategiile incluzive: 100-70 % – predarea întregii clase, lucrul în grupuri mici (4-6 copii), lucrul în perechi, lucrul individual, învățarea bazată pe cunoștințe anterioare, prezentări/expuneri orale ale elevilor; 70%-40% – lucrul în grup a câte 3 copii, jocul de rol, programe individualizate de învățare, învățarea reflexivă, discuții structurate/organizate, autoevaluarea elevului, învățarea problematizată, activități practice, activități ludice, utilizarea tic și a altor echipamente tehnice: proiectoare, camere digitale, dvd/video/tv/radio; 40-10% – învățarea bazată pe alte arii curriculare, cercetări/studii efectuate de către elevi, învățarea bazată pe luarea de decizii.

Strategiile enumerate mai sus sunt plasate în ordinea frecvenței utilizării acestora de către învățători. De asemenea, strategiile incluzive care nu sunt folosite deseori de niciun cadru didactic sunt: excursiile, studiile de caz, dramatizările, activitățile publice, expozițiile, predarea în parteneriat (co-teaching).

Pentru a determina succesul/insuccesul școlar al elevilor cu CES, am analizat documentele școlare: *dosarele* elevilor și *registru* clasei, de unde am selectat notele elevilor la sfârșitul anului școlar 2015-2016 și notele elevilor la sfârșitul semestrului I al anului școlar 2016-2017.

Rezultatele comparative privind media școlară a elevilor cu CES la sfârșit de an școlar 2015-2016 și în semestrul I, 2016-2017

La clasele a II-a A, a IV-a A, a IV-a C se observă o creștere a mediei școlare a elevilor cu CES de la 6 la 7, comparând media de la sfârșitul anului școlar 2015-2016 cu cea de la sfârșitul semestrului I al anului școlar 2016-2017.

Învățătorii la aceste clase utilizează deseori strategiile didactice, ca: *predarea întregii clase, lucrul în grup, lucrul în perechi, lucrul individual, jocul de rol, programele individualizate de învățare, învățarea reflexivă, discuțiile structurate, învățarea bazată pe cunoștințe anterioare/pe alte arii curriculare, autoevaluarea elevului, învățarea problematizată, activități practice/ ludice, utilizarea tic și a altor echipamente tehnice, prezentări/expuneri orale ale elevilor.*

După varietatea de strategii incluzive pe care le folosesc deseori cadrele didactice în procesul de predare-învățare și creșterea mediei școlare a elevilor cu CES, concluzionăm că strategiile incluzive contribuie la succesul școlar al elevilor.

La clasa a II-a B media școlară pe clasă a elevilor cu CES nu s-a modificat. Învățătoarea la această clasă utilizează deseori strategiile incluzive, ca: *predarea întregii clase, lucrul în grup, lucrul în perechi, lucrul individual, jocul de rol, învățarea bazată pe cunoștințe anterioare, autoevaluarea elevului, învățarea problematizată, activități practice/ ludice, prezentări/expuneri orale ale elevilor.*

Observăm că și la această clasă varietatea strategiilor utilizate deseori este semnificativă. Învățătorul folosește strategii care funcționează la clasă și îl ajută să mențină media școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale.

La clasele a III-a A, a III-a B și a IV-a B media școlară este în descreștere în semestrul I, 2016-2017, comparativ cu media de la sfârșitul anului școlar 2015-2016.

Învățătorii la aceste clase folosesc deseori mai puține strategii incluzive, ca: *predarea întregii clase, lucrul în grup, lucrul individual, învățarea bazată pe cunoștințe anterioare.*

Astfel, concluzionăm că utilizarea mai rară a strategiilor didactice incluzive poate influența asupra reușitei școlare, predarea în mod tradițional nu acționează eficient asupra copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Evaluarea mediului de învățare la clasă din perspectivă incluzivă

Strategia cercetării s-a bazat pe aplicarea chestionarului pe un eșantion de 7 cadre didactice din învățământul primar, având drept scop descrierea mediului de învățare la clasă din perspectivă incluzivă.

Prin atribuirea punctajului de la 1 la 5, învățătorii au evaluat dacă în clasa în care predau relațiile sunt prietenoase și calde, clasa de elevi este formată din copii cu diferite abilități, în aranjarea elevilor nu se face discriminare de gen sau socială, dacă se folosește o mare varietate de materiale, realizând și evaluări autentice.

Analiza mediului de învățare din perspectivă incluzivă [21, p.168]

Relațiile – 4 din cei 7 învățători (57%), clasele a II-a A, a II-a B, a IV-a A, a IV-a C au apreciat cu maxim punctaj (5 pct.) relațiile din clasa la care predau, ceea ce înseamnă că acestea sunt în totalitate prietenoase și calde, învățătorul le zâmbește și le apreciază eforturile, iar colaborarea cu părinții este permanentă, 3 învățători (43%) au apreciat cu 4 puncte relațiile, ceea ce înseamnă că nu sunt realizate în totalitate toate aspectele.

Cine se află în clasă? – la acest aspect toți învățătorii (100%) au apreciat cu 5 puncte, adică în clasă sunt copii cu diferite abilități, precum și alte persoane, cum ar fi părinții.

Aranjamente de mediu – 5 (71%) învățători au apreciat cu 4 puncte acest aspect, iar 2 (29%) cu 3 puncte, ceea ce denotă că învățătorii diferențiază mai puțin aranjarea elevilor în clasă.

Materiale didactice/de învățare – 3 (43%) învățători au apreciat cu 5 puncte acest aspect, ceea ce denotă că folosesc o multitudine de materiale didactice în procesul instructiv-educativ, iar 4 (57%) au apreciat cu 4 puncte și, respectiv, cu 3 puncte acest aspect.

Resurse – 3 (44%) învățători au apreciat cu 5 puncte acest aspect, ceea ce atestă că aceștia planifică cu o zi înainte activitatea la clasă și implică toți elevii în organizarea procesului instructiv-educativ, 2 (23%) învățători au apreciat cu 4 puncte și, respectiv, alți 2 (23%) învățători cu 3 puncte, ceea ce înseamnă că aceștia nu planifică întotdeauna din timp activitatea la clasă și implică mai rar elevii în organizarea procesului instructiv-educativ.

Evaluare – 3 (44%) învățători au apreciat cu 5 puncte acest aspect, susținând că utilizează evaluări autentice, îi apreciază permanent, analizează și observă activitățile copiilor; 2 (23%) învățători au apreciat cu 4 puncte și alți 2 (23%) cu 3 puncte acest aspect, ceea ce denotă că mai au unele rezerve cu privire la evaluarea elevilor.

Cel mai mare punctaj privind asigurarea unui mediu incluziv în clasă se înregistrează la următoarele clase: a II-a A – 29 pct., a IV-a A – 29 pct., a IV-a C – 28 pct. Ceea ce demonstrează că învățătorii la aceste clase asigură un mediu incluziv prietenos elevilor cu CES, ținând cont de toate aspectele care contribuie la incluziunea acestora într-o clasă obișnuită, alături de elevi fără deficiențe.

Chestionarul *Determinarea atitudinii față de elevii cu CES* a fost utilizat pentru a determina care este atitudinea elevilor fără deficiențe și a învățătorilor față de elevii cu CES. Elevilor și învățătorilor li s-a dat o listă de afirmații: *milă, indiferență, respingere, furie, ură, același sentiment pe care-l simt față de toți copiii, altele (tristețe, admirație, durere sufletească etc.)*; aceștia au bifat în dreptul sentimentului pe care-l trezesc elevii cu CES [22].

Au fost chestionate 7 cadre didactice care lucrează cu elevii cu CES și 35 de elevi fără deficiențe (clasele a II-a A, a II-a B, a III-a A, a III-a B, a IV-a A, a IV-a B, a IV-a C) incluși în clasele în care se află elevii cu CES.

Repartizarea atitudinilor elevilor pe clase:

Clasa a II-a A – remarcăm că 40% din elevii fără deficiențe au răspuns că elevii cu CES le trezesc sentimentul de milă, iar alți 40% au răspuns că au aceeași atitudine față de acești elevi ca și față de toți copiii, 20% din elevi manifestă indiferență față de ei. *Clasa a II-a B* – remarcăm că 40% din elevi au răspuns că manifestă milă față de elevii cu CES, 20% – indiferență, 20% – respingere și alți 20% – același sentiment pe care îl simt față de toți copiii.

Clasa a III-a A – 60% din elevi au răspuns că manifestă milă față de elevii cu CES, iar alți 40% – indiferență. *Clasa a III-a B* – remarcăm că 60% din elevi manifestă milă, 20% – ură, iar 20% – același sentiment pe care îl au față de toți copiii.

Clasa a IV-a A – 40% din elevi manifestă milă față de elevii cu CES, iar 60% – același sentiment pe care îl au față de toți copiii. *Clasa a IV-a B* – pentru 40% din ei elevii cu CES trezesc respingere, 20% manifestă milă, iar 40% au același sentiment ca și față de toți colegii de clasă. *Clasa a IV-a C* – 60% manifestă milă față de elevii cu CES, iar 40% au același sentiment ca și față de toți copiii.

Repartizarea atitudinilor învățătorilor pe clase: învățătorii claselor a II-a A, a II-a B, a IV-a A, a IV-a B și a IV-a C, au răspuns că elevii cu CES le trezesc același sentiment pe care îl au față de toți copiii (71% din cei chestionați), iar învățătorii claselor a III-a A și a III-a B au răspuns că elevii cu CES le trezesc sentimentul de milă (29% din cei chestionați).

La elevii chestionați se observă o mai mare varietate de sentimente, pe când la cadrele didactice doar sentimentul de milă și același sentiment pe care îl au față de toți copiii.

Analizând rezultatele chestionarelor, am dedus ca cadrele didactice au un rol important în promovarea educației incluzive, ele influențează atât pozitiv, cât și negativ incluziunea elevilor.

Concluzii

Este evident faptul că în clasele unde învățătorii folosesc foarte des strategii didactice incluzive, materiale ajutătoare, au o atitudine pozitivă media școlară a elevilor cu CES este în creștere, iar gradul de motivație, satisfacție, apartenență la un grup, de incluziune socială și emoțională este mai mare.

Elevii claselor primare tind să imite învățătorul și orice acțiune a acestuia este considerată drept exemplu, de aceea și această corelație dintre atitudinea învățătorului față de elevii cu deficiențe coincide în mare parte cu atitudinea elevilor obișnuiți.

În cazul claselor în care învățătorii nu promovează la un nivel maxim educația incluzivă, elevii cu CES nu ating rezultatele menționate mai sus. Învățătorul este o sursă de experiență pentru elevii aflați în dificultate, el fiind responsabil de întregul proces de incluziune a elevilor în școala generală, alături de copiii ordinari.

Referințe:

1. SOLOVEI, R. *Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general*. Chișinău, 2013.
2. Ibidem.
3. *Making Adaptations for Disabled Students. Teacher Vision in partnership with the Council of Exceptional Children*. <https://www.teachervision.com/teaching-strategies/making-adaptations-disabled-students>. [Accesat: 12.02.2017]
4. CHICU, V. Evaluarea în incluziunea educațională: de la teorie la practică. În: *Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional PRO DIDACTICA*, 2012, nr.5-6(75-76).
5. ANDRUSKIEWICZ, M., PRENTON, K. *Educația incluzivă/Ghidul cadrului didactic, nr.1, Program Phare 2004 „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate”*. București: EDP S.A, 2007. <http://asociatia-profesorilor.ro/scoala-incluziva.html>
6. *Regulamentul-cadru al instituției de învățământ general incluziv (proiect)*. Chișinău, 2011. www.inclusion.md
7. ANDRUSKIEWICZ, M., PRENTON, K. *Op.cit.*
8. TINTIUC, T. *Educația incluzivă în clasă: Suport didactic pentru coord. educației incluzive*. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011; JENKINSON, J. *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London: Routledge. 1997.
9. ANDRUSKIEWICZ M, PRENTON K. *Op.cit.*
10. Ibidem.
11. Ibidem.
12. CHICU, V. *Op.cit.*
13. BULAT, G., RUSU, N. *Suport educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic*. Chișinău: Lumos Foundation Moldova, 2015.
14. CHEIANU-ANDREI, D. *Studiu comparativ privind cunoștințele, atitudinile și practicile în domeniul incluziunii educaționale a copiilor cu cerințe educative speciale, la nivel de familie, școală și comunitate*. Chișinău, 2011 <http://sociopolis.md/uploads/0/images/large/studiu-comparativ.pdf>.
15. *Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*. În: Proiectul „Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”. Vol.3. Chișinău: Lyceum, 2016. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>
16. CHEIANU-ANDREI, D. *Op.cit.*
17. CHICU, V. *Op.cit.*
18. PERETEATCU, M., ZORILLO, L. *Modele și tipuri de școli incluzive*. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011.
19. HOBBS, T., WESTLING, D.L. Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. În: *Teaching Exceptional Children*, 1998, no.31(1), p.12-19 http://www.ipp.md/public/files/Proiecte/Studiu_Cara_Angela.pdf
20. VRĂȘMAȘ, E. *Introducere în educația cerințelor speciale*. București: CREDIS, 2004.
21. RACU, A. *Educația incluzivă: ghid pentru cadrele didactice și manageriale*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010.
22. VRÂNCEANU, M., PELIVAN, V. *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în instituția preșcolară*. În: *Pachetul de resurse pentru profesori. Cerințe speciale în clasă*. București: UNESCO, 1995, p.10.

Prezentat la 02.12.2017