

FACTORI FACILITATORI AI INCLUZIUNII ȘCOLARE

Lector univ.dr. Andrea Hathazi
Departamentul de Psihopedagogie specială
Facultatea de psihologie și Științe ale Educației
Universitatea Babeș- Bolyai Cluj Napoca

Sistemul de învățământ incluziv este un proces descris și reglementat în majoritatea țărilor europene, susținut de organisme internaționale, dar modalitatea prin care acest proces constituie o reușită pentru copil și familia sa, rămâne de multe ori o întrebare fără răspuns. Finalitatea procesului incluziv, alături de beneficiile educaționale, este reprezentată de viața independentă, participarea activă la viața comunității, accesarea oportunităților de pregătire vocațională și angajare în câmpul muncii. Dar la nivelul comunităților, cât și a școlilor, atitudinile negative și așteptările scăzute față de achizițiile și performanțele școlare scăzute ale copiilor cu CES devin bariere în reușita incluziunii școlare. Lipsa experiențelor directe anterioare ale cadrelor didactice cu copiii cu CES, pregătirea insuficientă în domeniul psihopedagogiei speciale, rezistența personală față de ceea ce este nou și diferit, alături de lipsa de flexibilitate la nivelul competențelor didactice în ceea ce privește instruirea și evaluarea reprezintă principalele obstacole.

Paradigma organizațională este din ce în ce mai utilizată în explicitarea procesului de incluziune școlară, (Clark, Dyson, Millward, Skidmore, 1995), o paradigmă în care diferențele individuale și caracteristicile copiilor cu CES nu reprezintă singurele cauze ale posibilelor bariere și eșecuri în contextul incluziunii școlare. În contextul incluziunii școlare vor fi repectate următoarele principii: înlăturarea barierelor create de dihotomia dintre cele două sisteme (special și de masă) și accesul la resursele și expertizele oferite de ambele sisteme, menținerea atitudinilor deschise față de elevii cu dificultăți și familiile lor, înțelegerea așteptărilor părinților în ceea ce privește achizițiile și rezultatele copiilor, încurajarea participării active, stabilirea unor obiective reale și nu doar menținerea copilului în zona confortabilă, a rutinelor și a repetărilor continue, accesul la un curriculum academic, cu sau fără suport, utilizarea proactivă a programelor de intervenție comportamentală, facilitarea relațiilor interpersonale între copilul cu dizabilități și colegii săi de clasă și prin peer- tutoring, planificarea și implementarea tranzițiilor, crearea unui puternic simț al comunității între elevi, personalul didactic și părinți (DSAWM: The Educator Manual, 2010).

Performanțele copilului pot varia în funcție de natura sarcinii de învățare, dacă aceasta prezintă interes și semnificație pentru copil, existența componentelor practice,

aplicabile în contextul cotidian, complexitatea sarcinii, motivația copilului pentru obținerea rezultatelor prin efectuarea sarcinii.

O atenție deosebită în contextul incluziunii este acordată copiilor de etnie romă. Rapoartele și statisticile naționale realizate de Unicef, Open society foundation, Roma Education fund, evidențiază numărul scăzut de copii care frecventează serviciile educaționale, gradul ridicat de absenteism, eșec și abandon școlar, media anilor de școală reprezentând doar jumătate din media națională generală. Dificultățile legate de incluziunea școlară sunt întărite și de discriminarea și excluziunea socială a comunității din care copiii fac parte, existând un decalaj între nivelul de aspirații și realitate. Motivele menționate de către părinții copiilor romi privind accesul și frecventarea școlii sunt distanța mare față de școală (zona rurală), lipsa resurselor financiare, preferința fetelor de a sta acasă și de a avea grijă de copii, calitatea scăzută a serviciilor educaționale, atitudinea personalului didactic față de copiii romi. La acestea se adaugă emigrarea și starea de sănătate precară.

Atitudinile cadrelor didactice

Foarte multe studii au avut ca și subiect caracteristicile cadrelor didactice și rolul lor în formarea atitudinilor acestora față de copiii cu CES. Au fost explorate o serie de caracteristici precum vârsta, gender-ul, nivelul de pregătire, anii de experiență didactică, contactul direct cu persoanele cu dizabilități, factorii de personalitate ce ar putea avea un impact asupra acceptării de către cadrele didactice a principiilor incluziunii. Dintre caracteristicile menționate, niciuna nu reprezintă un predictor puternic pentru atitudinile cadrelor didactice. Factorul care a atras însă atenția cercetătorilor se referă la cunoștințele legate de cerințele educative speciale, cunoștințe dobândite prin programele de formare inițială sau continuă (Avramidis, E., Bayliss, P., Burden R., 1999). Totodată cadrele didactice erau mai deschise față de incluziunea copiilor cu CES, doar dacă nu implica timp și efort suplimentar pentru dezvoltarea abilităților. Dintre strategiile de suport menționate de către cadrele didactice se număra dezvoltarea cunoștințelor privind implicațiile dizabilității și strategiile de intervenție, experiențele directe cu persoanele cu dizabilități pe parcursul pregătirii profesionale, programele de mentorat, mai ales pentru cadrele didactice debutante, pregătirea de specialitate în ceea ce privește managementul tulburărilor emoționale și comportamentale.

Dezvoltarea curriculum-ului

Cele două abordări prin care se realizează dezvoltarea curriculară pentru copiii cu CES sunt abordarea funcțional – ecologică și cea socio- tranzacțională (Cook, Tessier, Klein, 2000). Autorii propun ca obiectivele educaționale să fie selectate ținând cont de funcționalitatea și semnificația lor pentru copil, cu aplicabilitate în mediul apropiat. Abordarea socio- tranzacțională subliniază rolul interacțiunilor sociale și de comunicare în dezvoltarea copiilor, interacțiunile eficiente dezvoltând motivația intrinsecă. Sarcinile de învățare urmează să fie diferențiate și adaptate în funcție de profilul de dezvoltare și caracteristicile copiilor, cadrele didactice luând în considerare abilitățile, nevoile și interesele copiilor, precum și modalitățile prin care obiectivele propuse urmează să fie atinse pentru a susține finalitățile educației. Adaptările curriculare includ: modelarea sarcinilor în funcție de interesele copilului, oferirea de alternative, acceptarea răspunsurilor, secvenționarea activităților, crearea oportunităților de a exersa și consolida cunoștințele nou învățate.

Se impune realizarea unui echilibru între componentele care țin de copil și așteptările legate de parcurgerea unui curriculum, care deși e diferențiat, trebuie să corespundă finalităților educației. Așteptările privind învățarea vor fi realiste, așteptări suficient de complexe pentru a permite trăirea de către copil a sentimentului de reușită, dar nu foarte dificile pentru a nu afecta stima de sine în urma repetatelor nereușite.

Timpu alocat sarcinilor și activităților ar trebui să fie flexibile și adaptate nevoilor individuale. Evaluarea inițială, la începutul anului școlar va stabili natura și nivelul barierelor în învățare, profilul actual de dezvoltare, etapele care sunt necesare pentru formarea achizițiilor școlare. Evaluările curriculare, observațiile structurate, testele de cunoștințe vor determina deprinderile și conceptele care urmează să fie cuprinse în curriculum. Totodată vor fi obținute informații legate de ritmul de învățare, viteza de lucru, acuratețea și fluența în desfășurarea sarcinilor (Beveridge, 1996). În ceea ce privește evaluările pe parcurs privind parcurgerea curriculum-ului aceste vor încerca să răspundă la următoarele întrebări: în ce măsură cunoștințele și deprinderile dobândite sunt aplicate în situații noi de învățare, există o relație directă între conținuturile predate și cele învățate, cum a fost identificat momentul care să indice pregătirea copilului pentru introducerea unor concepte noi, prezintă interes față de activitățile în care sunt implicați, care sunt modalitățile preferate de învățare, care sunt comportamentele în timpul efectuării sarcinilor de învățare, care sunt răspunsurile la diferitele medii de învățare (UNESCO, 2004).

Programe de suport

Atenție deosebită trebuie acordată componentei socio-emoționale și comportamentale. Una dintre cauzele cele mai frecvente pentru manifestarea comportamentelor dificile este reprezentată de intenția de a capta atenția cadrului didactic sau a colegilor. Uneori cauza comportamentelor este legată de frustrare sau mânie, determinate de conștientizarea propriilor limite în imitarea și efectuarea unor sarcini realizate și de către colegi, considerarea sarcinilor primite ca fiind prea dificile sau neinteresante, nemulțumirea atunci când consideră că celelalte persoane nu alocă timp necesar pentru a înțelege. Confuzia, lipsa clarității, neînțelegerea instrucțiunilor, acceptarea noului, a modificării rutinelor, pot, la rândul lor, determina comportamente dificile.

Intervenția privind comportamentele dificile face referire la înțelegerea funcțiilor comportamentelor, analiza contextelor sociale, utilizarea rezultatelor din evaluările holistice, parteneriatul cu părinții în vederea asigurării consecvenței demersurilor în intervenția comportamentală, analiza la nivel de curriculum și implementarea programelor de suport comportamental prin sistemul de întăriri (Bird, Buckley, 2000).

Procesul incluziunii trebuie să cunoască o abordare individuală, ținând cont de multitudinea de factori care pot interveni la nivel de sistem, instituție, cadre didactice, copil și familie, iar deciziile să fie luate și asumate doar în beneficiul copilului.

Bibliografie

Avramidis, E., Bayliss P., Burden, R. (2000), Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in *Teaching and Teacher Education* 16 (2000) 277}293

Beveridge, S. (1996), Learning Difficulties. Spotlight on Special Educational Needs., England, NASEN Publications

Buckley, S. , Bird, G. (2000). *Education for Children with Down Syndrome – an Overview*. Portsmouth: The Down Syndrome Educational Trust.

Buckley, S., Bird, G. (1999) Meeting the educational needs of children with down syndrome:keys to successful inclusion in Down Syndrome News and Update, Volume 1 (4).

Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Skidmore, D. (1995). Dialectical analysis, special needs and schools as organisations.In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward. *Towards inclusive schooling?* London: Fulton.

Cook, R.E., Tessier, A., Klein, M.D. (2000), *Adapting Early Curricula for Children in Inclusive Settings*, Columbus, Ohio, Merrill, Prentice Hall

Fuster P., Jeanne P. (2000), *Enfants handicapés & Intégration scolaire*, Paris, Bordas

Hallahan, D.P., Kaufmann, J.M. (1997) *Exceptional Learners*, Allyn & Bacon, Massachusetts, p. 160-208.

Heward, W., (1996). *Exceptional children. An introduction to Special Education*, Englewood Cliffs, New Jersey Columbus, Ohio

Lee, T., Rodda, M. (1994). Modification of attitudes toward people with disabilities. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7, 229-238.

*** Supporting the Student with Down Syndrome in Your Classroom, Educator Manual, Down Syndrome Association of West Michigan

*** Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity, UNESCO, 2004

***Alberta Education. *Teaching Students with Visual Impairments*. Book 5 of the *Programming for Students with Special Needs* series. Edmonton, AB: Alberta Education, 1996

***Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report 2012, Open Society Foundation, Roma Education Fund, Unicef.