



Rezistențe și bariere în calea trecerii la educația incluzivă Difficulties and barriers to transition to inclusive education

Chiperi Nadejda, dr., lector universitar, catedra Psihopedagogie specială, UPS „Ion Creangă”

Summary

This article stressed the importance of overcoming obstacles and resistance from teachers and their importance to the organizational climate changes have on attitudes and move towards inclusive practices. Support this model has a high degree of applicability regarding attenuation and resistance from the community because it allows the application of this approach to the context and specific needs.

Keywords: special educational needs, inclusive education, resistance and lack of skills, cooperation, barriers to learning and participation.

Rezumat: articolul de față a subliniat semnificația depășirii obstacolelor și rezistențelor din partea cadrelor didactice și importanța pe care schimbările la nivelul climatului organizațional le au asupra atitudinii și trecerii către practicile incluzive. Modelul care susține acest demers are un mare grad de aplicabilitate și în privința atenuării rezistenței din partea comunității, deoarece permite aplicarea acestui demers la contextul și nevoile concrete.

Cuvinte cheie: cerințe educative speciale, educație incluzivă, rezistențe și lipse de competențe, cooperare, bariere în învățare și participare.

Reabilitarea în comunitate a persoanelor cu deficiențe este parte componentă a dezvoltării unei comunități și vizează implicarea persoanelor deficiente prin eforturile combinate ale familiilor și a membrilor comunității din care fac parte, împreună cu serviciile de sănătate, educație, profesionale și sociale, pornind de la principiile moderne impuse de noile orientări în domeniul asistenței persoanelor cu cerințe speciale și cuprinse în Rezoluția ONU nr. 48/96 din 1993 [6].

Retrospectiva asupra obiectivelor de cercetare pe care ni le-am propus este:

- analiza situației educației incluzive la nivelul instituției preșcolare din sistemul special de educație din mun. Chișinău;
- identificarea barierelor care există la nivel atitudinal și comportamental al cadrelor didactice din instituția nominalizată cu privire la trecerea către educația de tip incluziv;
- analiza nivelului de competențe la care se situează cadrele didactice din cadrul lotului experimental;
- analiza abilităților de lucru în echipă a cadrelor didactice din lotul experimental; dezvoltarea unui program de training pentru cadrele didactice din lotul experimental care să corespundă nevoilor de formare astfel identificate.

Aceste obiective au rezultat din modelul de abordare a formării continue a cadrelor didactice propus în sensul sprijinirii trecerii la educația incluzivă a instituțiilor de învățământ din Republica Moldova.



Astfel, primul obiectiv și al doilea a vizat identificarea stării generale, a climatului general de la nivelul instituției preșcolare speciale cu privire la trecerea la educația incluzivă.

Chestionarele aplicate înainte de proiectarea modulelor de training au avut rolul de a măsura variabilele dependente. Acestea au fost:

variabila dependentă 1 – competențele cadrelor didactice necesare educației incluzive.

variabila dependentă 2 – caracterul suportiv al activității de echipă din cadrul instituției preșcolare speciale.

Chestionarele din etapa pre test și post test au cuprins și întrebări generale utilizate pentru definitivarea și adaptarea modulelor de training. Întrebările respective vizau:

- Ce cursuri / programe de formare ați urmat în ultimele 12 luni pentru perfecționarea în lucrul cu copiii cu cerințe educaționale speciale?
- Câți copii cu CES sunt integrați în clasa cu care lucrați în prezent?
- Care sunt cele mai importante 3 probleme cu care vă confrunțați în timpul activităților cu copii cu CES?
- Ce așteptări aveți de la un program de training pe problema educației incluzive a copiilor cu CES?
- Ce competențe ar trebui să îmbunătățească un program de training în cazul dumneavoastră?

Datele din tabel 1.1. sunt medii obținute pentru fiecare item în parte calculate pentru cele 22 de cazuri ale etapei de pretest și 17 cazuri etapă de posttest în cazul lotului experimental / 32 cazuri lot control.

Tabel 1.1. Medii pentru variabilele dependente în situația de pretest și post test

| | lot experimental | | lot control | |
|---|------------------|----------|-------------|----------|
| | pretest | posttest | pretest | posttest |
| <i>Caracterul suportiv al activității de echipă</i> | | | | |
| Mă documentez individual | | | | |
| Discut situația cu un / mai mulți colegi cu experiență din școală | | | | |
| Particip la forumuri de discuții pe internet care dezbat probleme copiilor cu CES | | | | |
| Mă adresez conducerii instituției pentru a-mi sugera o soluție | | | | |
| Discut problema cu alte persoane din afara instituției care pot să mă ajute | | | | |



| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Înțeleg și utilizez rețelele de comunicare, întreținând suficient contact cu colegii | | | | |
| Ascult atent fără să judec | | | | |
| Apreciez și ofer urările calde și întrețin relații amicale cu colegii | | | | |
| Comunic deschis și îi încurajez pe ceilalți | | | | |
| Ajut la stabilirea unor obiective de echipă clare și interesante în cadrul colectivului | | | | |
| Ajut la coordonarea activităților, a informației și a muncii în echipă | | | | |
| Răspund pozitiv și flexibil la feedback-ul oferit de ceilalți membri | | | | |
| Utilizez modalități adecvate de a-i implica pe ceilalți membri în luarea deciziilor | | | | |
| Descurajez conflictele indezirabile | | | | |
| Recunosc tipurile și sursele de conflict și aplic soluții potrivite și strategii de reducere adecvate | | | | |
| <i>Competențele cadrelor didactice necesare educației incluzive</i> | | | | |
| Transmit informațiile către copii în mod clar și adecvat pentru ca fiecare să le înțeleagă | | | | |
| Sunt atent / ă ca copil să nu se plictisească în timpul orelor | | | | |
| Am relații strânse cu psihologul, logopedul sau alte persoane care mă pot ajuta | | | | |
| Folosesc metode complexe de evaluare a activității copiilor | | | | |
| Un copil cu CES este o provocare nu o problemă | | | | |
| Sunt conștient de necesitatea de a mă autoforma și dezvolta profesional | | | | |

În etapa de posttest s-a aplicat același chestionar și s-au efectuat aceleași calcule legate de semnificația datelor. S-a mai introdus o măsură însă, calcularea testului de semnificație și între valorile din același eșantion. Cu alte cuvinte, după aplicarea chestionarului post test, am calculat dacă există diferențe semnificative între valorile obținute pe eșantioane, dar măsurate în pretest și post test. Dacă există diferențe semnificative între valoarea unui item pe eșantionul experimental față de cel de control, pentru momentul post test. nu s-a schimbat cu o probabilitate statistică semnificativă nici una din dimensiunile urmărite. Se observă de la început, din faza de pretest că mediile pentru studiul individual și cererea de sfaturi de la colegi (ceea ce reflectă climatul suportiv) sunt pe primele locuri. Mediile în faza de post test cresc, arătând o accentuare a sprijinului cerut colegilor, dar având în vedere situația



din pretest nu aveau cum să se îmbunătățească atât de radical încât să existe o situație statistic semnificativă. Ori, încă din pretest ajutorul cerut colegilor cu experiență a avut o medie de 2,12. Cu toate acestea trebuie să remarcăm o îmbunătățire a acestei valori în perioada de post test în lotul experimental, îmbunătățire mai evidentă decât în cazul lotului de control.

Punctele importante de rezistență pe care le-am identificat sunt:

1. Actorii instituției preșcolare speciale nu cunosc cu exactitate ce înseamnă educația incluzivă.
2. Actorii educaționali nu cunosc modul în care le va fi afectată activitatea de muncă
3. În planul activității didactice este nevoie de noi metode / instrumente de lucru.

Aceste rezistențe sau bariere în calea trecerii la educația incluzivă au fost deduse și au constituit un punct de plecare în argumentarea modelului de abordare complementară am putea spune a formării profesionale continue a cadrelor didactice. În acest timp am avut o abordare mai largă care a luat în considerare de cadrele didactice. Modelul formării continue interne, am argumentat noi, este benefic deoarece se bazează pe:

- o diagnoză a problemelor exacte cu care se confruntă un câmp educațional specific;
- posibilitatea de a acționa pe mai multe planuri în funcție de necesitățile exacte – atât la nivel formativ cât și la nivel informativ;
- programele de training pot fi alcătuite în concordanță cu nevoile identificate, în sistem modular, astfel încât să poate fi utilizate procesual, adaptat posibilităților cadrelor didactice vizate;
- diagnoza va permite adaptarea conținutului și din punct de vedere al dificultății și a nivelului la care trebuie abordate problemele, astfel încât eficacitatea stagiilor de training să fie maximă.

Astfel, planul de formare continuă internă se realizează pe baza acestei diagnoze, în format modular, adecvat nevoilor determinate, și acționează:

- *la nivel de informare* – prin depășirea barierelor legate de necunoașterea exactă a ceea ce presupune educația incluzivă
- *la nivel de formare* – prin trainingul care se adresează dezvoltării acelor competențe care sunt necesare pe de o parte creșterii eficacității activității didactice dar pe de altă parte și pentru dezvoltarea climatului psihologic necesar facilitării și susținerii trecerii la educație incluzivă [3, 7, 8].

Acest aspect a fost adresat prin analiza datelor statistice, obținute prin intermediul anchetei de teren pe care am proiectat-o. Datele obținute oferă următorul tablou:

- se remarcă o creștere graduală a integrării preșcolărilor mari cu CES din instituția preșcolară specială în clasa întâi în școlile generale. Cu toate acestea pare a exista un climat mai puțin favorabil față de acest proces;



- problemele care au fost surprinse se referă la rezistență față de acest proces din partea cadrelor didactice, a părinților, a copiilor fără CES și în final cu afectarea dorinței de integrare a copiilor cu CES – s-au raportat cazuri în care acești copii au cerut să se întoarcă în școlile speciale;
- s-a remarcat o slabă cunoaștere a ceea ce implică integrarea în școlile de masă a copiilor cu CES din partea cadrelor didactice;
- gradul de cunoaștere a problematicei practice a educației incluzive influențează gradul în care cadrele didactice se relaționează și o percep – cum este de așteptat necunoașterea induce frică de necunoscut și sentimente / atitudini de respingere și rezistență.
- După cum arată datele obținute cadrele didactice consideră într-o majoritate covârșitoare (peste 74%) că integrarea copiilor cu CES creează situații problematice pentru ceilalți elevi. Urmând aceste răspunsuri putem face două concluzii:
 - o pe de o parte integrarea în sine creează o situație nouă care trebuie adresată și de către ceilalți copii din colectiv, care trebuie să îi accepte în mijlocul lor, și mai ales să accepte o schimbare de abordare pedagogică a lucrului didactic;
 - o pe de altă parte se poate interpreta că aceste probleme există în sine – deci nu sunt datorate doar modului în care copiii percep noul context, ci sunt probleme care derivă din simpla prezență a copilului cu CES.
- Cu toate acestea, din răspunsurile coroborate la aceste întrebări rezultă că efectul pozitiv pe care integrarea îl are asupra copiilor cu CES este perceput a avea ca și cost o serie de efecte negative asupra copiilor fără deficiențe, care, de asemenea, sunt percepuți a nu oferi un mediu tocmai propice unei integrări fără probleme;
- cadrele didactice, mai ales cele care nu au avut contact / experiență practică în lucrul cu copii cu CES se recunosc nepregătite (sau la nivel de autoevaluare așa se consideră) în ipostaza de a lucra în condițiile educației incluzive;
- din punctul lor de vedere comunitatea nu se află la un nivel de pregătire atitudinală și pedagogică care să permită o integrare fără probleme a copiilor cu CES;
- sunt percepute diverse bariere care ar exista în calea trecerii la educația incluzivă, atât pentru ei ca și cadre didactice, cât și din partea părinților sau a copiilor fără dizabilități;
- această viziune plină de obstacole nu înseamnă că îi descurajează pe respondenți, care din contra, consideră că merită să facă un efort pentru a se putea ocupa de o grupă unde să fie integrați copii cu CES deoarece aceasta ar fi o sursă de satisfacții profesionale;
- cu toate acestea, făcând un fel de sinteză a obstacolelor percepute (legate de sine, de mediul școlar și de actorii implicați), respondenții apreciază că este nevoie de specialiști, persoane pregătite în



domeniu, care să poate să abordeze aceste situații. Lucru care este de altfel cât se poate de logic, și care evidențiază o atitudine rațional pragmatică a respondenților față de procesul de tranziție la educația incluzivă.

Am subliniat deja care au fost limitele de abordare metodologică a măsurărilor efectelor acestui stagiu de formare asupra câmpului școlar așa încât nu mai insistăm. Cu toate acestea putem spune că și aceste limite au avut un efect pozitiv asupra modelului propus. Ele ne-au permis să avem acel feedback de care orice model pilot are nevoie pentru realizarea unui model îmbunătățit. Cu alte cuvinte acest proces pe care l-am parcurs a dovedit că este o direcție care are un mare potențial pentru teoreticienii dar și pentru practicienii acestui domeniu.

Schimbările referitoare la cei care studiază și la mediul de predare și instruire fac necesară reorganizarea proceselor de învățare. Principalele aspecte ale acestor schimbări sunt:

creșterea cerințelor formale pentru profesori în vederea adaptării modalității de predare și instruire la diversitatea socială, culturală și etnică a nevoilor subiecților instruirii și la componența eterogenă a copiilor cu CES; cadrele didactice sunt din ce în ce mai mult cei care organizează mediul de învățare și facilitează procesele de învățare, recurgând mai mult la modalități de a învăța pe bază de cooperare; aceștia lucrează din ce în ce mai mult ca membrii unei echipe; incluziunea educațională funcționează din ce în ce mai mult ca un mediu de învățare deschis, în care toți nu mai lucrează doar cu colegii din imediata lor apropiere, ci trebuie să colaboreze de asemenea cu restul comunității, familiile, partenerii sociali și colegi din alte instituții, din țara lor sau din afară. Propunem modalități de lucru restructurate [1, 4, 5]:

- Abordarea diversității sociale, culturale a celor care studiază
- Organizarea mediului de învățare și facilitarea proceselor de învățare
- Lucrul în echipă cu cadrele didactice și alți specialiști implicați în procesul de învățare al aceluiași grup
- Colaborarea cu părinții și alți parteneri sociali
- Integrarea tehnologiilor de informație și comunicare în situațiile formale de învățare și în toate practicile profesionale
- Putem afirma cinci arii de schimbare în ceea ce privește rolul cadrului didactic, și competențele pe care aceștia trebuie să le dezvolte pe parcursul carierei didactice:
 - Promovarea noilor rezultate ale procesului de învățare
 - Restructurarea activităților didactice
 - Activitățile extracurriculare, în cadrul instituției educaționale, împreună cu membrii comunității și partenerii sociali



- Integrarea tehnologiilor de informație și comunicare în situațiile formale de învățare
- Creșterea nivelului de profesionalizare și a responsabilității personale pentru dezvoltarea profesională.

Schimbarea rolurilor cadrelor didactice duce la necesitatea schimbării educației acestora [1, 3]. Practicile novatoare în domeniul politicilor sunt acelea care urmăresc să asigure condițiile care îi sprijină în mod adecvat pe formatori pentru a răspunde provocărilor societății cunoașterii, inclusiv prin pregătirea inițială și la locul de muncă, în perspectiva învățării permanente. Scopul social și politic al acestor practici este de a le permite cadrelor didactice să răspundă schimbării rolului lor în procesul de instruire. Tendința către autonomizarea școlilor aduce după sine o mai mare responsabilitate a instituțiilor educative față de modul în care se realizează formarea copiilor și deci o mai mare responsabilitate față de rezultatele obținute. Aceste rezultate sunt urmare directă a modului în care se face instruirea și deci rezultă o mai mare responsabilitate și față de procesul de formare continuă a cadrelor didactice, formare care să le permită adaptarea la necesitățile concrete ale copiilor și obținerea unor rezultate adecvate. Importanța acestui demers trebuie privită de altfel în termeni mult mai largi. Tematica a fost focusată pe copii cu CES, copii cu deficiențe vizuale în contextul trecerii către o instituție de tip integrativ. Dar, la nivel de o mai mare generalitate, acest discurs se subordonează discursului mai generos al acceptării diversității, a respectului față de toate formele de manifestare a naturii umane, și al creării la nivelul instituțiilor educaționale a unui mediu care să promoveze aceste idealuri. În acest context mai larg este evidentă transformarea mai subtilă, dar absolut necesară a instituției preșcolare, ca o instituție deschisă, în care toți actorii au parte de respectul cuvenit și de sprijinul necesar pentru dezvoltarea personală, fie că este vorba de cadre didactice sau de copii. Este un semnal de alarmă episoade ca transferul unor copii în alte grupe doar pentru că s-a încercat integrarea unui copil cu CES: este un semnal de alarmă care atenționează că la nivelul câmpului educativ al comunității în general trecerea la un alt sistem ideologic și de valori este nu foarte bine înțeleasă.

Concluzii: schimbarea de esență pe care educația incluzivă o presupune implică un efort mai mare decât simpla amenajare a instituției preșcolare și dotare cu materiale și cu personal de specialitate. Este o schimbare care trebuie să vizeze și:

- climatul psihologic – care trebuie să ofere sprijin actorilor educaționali, sprijin pentru a înțelege, a se perfecționa în sensul diversității și a accepta această diversitate
- comunitatea – este deficitar modul în care se adresează și temerile / rezistențele comunității. O cultură a diversității nu poate fi impusă, ea trebuie acceptată de toți membrii comunității. Efortul unic al instituției preșcolare pentru a impune acest model, care este în final un model de relaționare cu ceilalți membri ai societății, nu se poate face în afara sprijinului comunității de părinți de exemplu, sau



al organismelor și instituțiilor locale. Toate aceste argumente ne arată și ne conduc către a afirma necesitatea unor modalități informative și formative care să adreseze aceste aspecte: pe de o parte cadrele didactice trebuie să înțeleagă, să accepte și să promoveze prin exemplul personal principiile școlii pentru diversitate

- la nivelul instituțiilor educaționale trebuie să se implementeze o politică de analiză și reflexie asupra problemelor și obstacolelor care există în calea implementării educației incluzive, politică care să se regăsească și să susțină planul teoretic de implementare a strategiilor generale;

Bibliografie:

1. Buica C. Principiul normalizării. Formarea atitudinilor pozitive ale personalului didactic privind integrarea copiilor în dificultate. În: Integrarea școlară a copilului în dificultate / cu nevoi speciale: ghid pentru directorul de școală. București, CRIPS / RENINCO / FSLI, 2002
2. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, Iași, 2001
3. Ionescu M., Bocoș M. Reforma și inovația în învățământ în Studii de pedagogie. Omagiu profesorului Dumitru Salade. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca, 2000
4. Marcu V., Filimon L. (coord). Psihopedagogie pentru formarea profesorilor. Editura Universității din Oradea, Oradea, 2003
5. Popescu – Butucea M. Redimensionarea competențelor cadrului didactic în școala incluzivă, material prezentat la Simpozionul Național „De la școala incluzivă, la comunitatea incluzivă”, organizat de C.C.D. Timișoara, 2003
6. Vrasmas E. Școala pentru toți În: Integrarea școlară a copilului în dificultate/cu nevoi speciale, Ghid pentru directorul de școală. București, CRIPS/RENINCO FSLI. 2003
7. Vărăjmaș T., Daunt P., Mușu I. Integrarea în comunitate a copiilor cu C.E.S. Editată cu sprinlinul Reprezentanței speciale a UNICEF în România, 1996
8. West M. A. Lucrul în echipă – lecții practice. Editura Polirom, Iași, 2005

Primit 12.09.2016