

RELATIONAREA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE (CES) CU COLEGII LOR DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Drd. Nicoleta Adet*,
CS dr. Cristian-Mihai Pomohaci**

Rezumat

Componentele principale ale educației incluzive sunt accesul la educație și anse egale pentru toți elevii. Acestea creează un mediu prietenos unde se poate manifesta starea de bine a elevului și unde acesta își poate atinge întreg potențialul. Tranziția de la educația incluzivă depinde de disponibilitatea și deschiderea față de elevii ca resursă umană din colile incluzive. Având în vedere că în România nu există încă coli incluzive, ci doar coli integratoare, ne-am propus să evidențiem posibile elemente/direcții spre educația incluzivă, care să vină în întâmpinarea bunăstării colare a elevilor cu CES integrați în colile de masă.

Prezentul studiu face parte dintr-o cercetare mai amplă. În acest articol vom prezenta doar aspecte care influențează starea de bine a elevilor cu CES, raportat la relaționarea la nivelul clasei integratoare.

Cuvinte-cheie: incluziune, integrare, stare de bine, cerințe educaționale speciale, toleranță.

Abstract

The main components of inclusive education are access and equal opportunities. This creates a friendly environment where the student can feel good and reach his full potential. The transition to inclusive education depends on the willingness and openness to diversity of a number of components of the educational process, as well as of the students as a human resource from inclusive schools. Seen as in Romania there are no fully inclusive schools, but only integrating schools, we point out possible directions for inclusive education to take which will improve conditions for students integrated in normal schools. This study is part of a larger research project. Here we focus on aspects that improve the wellbeing of students with special educational needs (CES acronym in Romania) with respect to relations with the other pupils.

* Universitatea București, coala Doctoral - domeniul: științele Educației, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, România, profesor de sprijin, coala Gimnazială Specială Nr. 1, Ploiești, Jud. Prahova, România. nicol_adet@yahoo.co.uk

**Institutul de Științele Educației, București, România, cristian.pomohaci@ise.ro

Keywords: *inclusion, integration, wellness, special educational needs, tolerance.*

Introducere

Școala incluzivă se concentrează, mai ales, pe cunoașterea modului de învățare a strategiilor necesare rezolvării problemelor de viață cotidiană, unde procesul de predare și învățare este simultan, unde fiecare elev poate „să învețe cum se învață”, unde experiența celui alt înseamnă resursă pentru învățare, unde spiritul respectului și acceptării celor din jur este prezent.

Ainscow, Booth, Dyson și alții pledează în favoarea unei largi conceptualizări a învățământului incluziv și accentuează ideea conform căreia:

- învățământul incluziv trebuie să se adreseze **tuturor** copiilor/ elevilor;
- învățământul incluziv necesită mobilizarea pentru **eliminarea barierelor din calea învățării** și are în vedere participarea oricărui copil, elev sau tânăr, nu doar a celor despre care se spune că au nevoie de un sistem de învățământ special;
- incluziunea se referă în egală măsură la **participarea cu drepturi depline indiferent de ras, clasă socială, sex sau condiție socială – precum și rasi** (Ainscow & Booth, 1998).

Educația incluzivă presupune existența sprijinului, care să egalizeze ansele tuturor și să se adreseze fiecăruia. Putem sintetiza că educația pentru toți devine coerentă dacă se bazează pe educația incluzivă și dacă se definește ca: „educație de calitate, eficientă, responsabilitate, pluridisciplinaritate, proces complex, strategie de respectare a drepturilor, evidențiere a valorii individuale umane” (Vrșma & Vrșma, 2012).

Satisfacția elevilor poate fi intensificată prin recunoașterea reușitelor, atât în public, cât și în particular, consolidându-se, astfel, comportamente și atitudini care au asigurat obținerea succesului. Ulterior, elevii vor tind să procedeze în mod similar sau chiar mai elaborat, având curajul și scopul de a reuși din nou.

Uneori satisfacția elevilor este intensificată de comparația care se face cu reușitele colegilor, dacă ei înregistrează progrese mai mari, dar profesorul trebuie să formeze capacitatea de raportare a propriilor reușite la așteptările personale, la progresul personal.

Pornind de la aceste observații, am realizat o cercetare exploratorie la care

au participat elevii și profesorii. În continuare vom prezenta o parte a acestei cercetări, parte ce se referă la aspecte care influențează starea de bine a elevilor cu CES, raportată la relaționarea la nivelul clasei integratoare.

Descrierea instrumentelor

La acest studiu au participat 250 de elevi din ciclul gimnazial. Dintre aceștia, 20% au fost elevii cu CES și 80% elevii din clasele integratoare. Elevii au fost selectați din mediul urban și din mediul rural.

Ca instrument de investigare am folosit diferite tipuri de chestionare specifice problemei cercetate. Pentru fiecare chestionar, respectiv pentru fiecare dimensiune, am verificat consistența internă a acestora cu ajutorul programului SPSS (Chraif, 2012) și am calculat coeficientul Alpha Cronbach. Valorile obținute ne-au indicat consistență internă pentru valori de 0,700.

1. Un prim chestionar aplicat (C1) a fost inspirat din Indexul incluziunii școlare (Booth & Ainscow, 2003). Acest tip de chestionar a vizat evidențierea percepției asupra existenței elementelor specifice incluziunii în școlile integratoare din punctul de vedere al populației investigate. Chestionarul calibrat pe scala Likert cu 7 valori are 3 subdiviziuni corespunzătoare celor 3 dimensiuni: politicile incluzive, cultura incluzivă, practicile incluzive.

2. Al doilea tip de chestionar pentru elevii (C3) cuprinde mai multe categorii de itemi: cu variante de răspuns multiplu, calibrat și cu scala Likert cu 7 valori sau cu răspunsuri deschise și vizează mai multe aspecte dintre care vom menționa aici:

- percepția asupra termenului de incluziune;
- percepția privind diverse avantaje și dezavantaje/dificultăți ale integrării;
- percepția asupra comportamentului elevilor în raport cu elevii cu CES;
- percepția asupra comportamentului elevilor cu CES în raport cu ceilalți elevii;
- percepția privind oportunitatea integrării elevilor cu CES în învățământul de masă.

Variabilele dependente la care vom face referire în prezenta lucrare sunt:

1. constructul percepția elevilor privind educația incluzivă operaționalizat pe dimensiunile: politici incluzive, cultură incluzivă și practici incluzive (Booth & Ainscow, 2003);
2. dimensiunea relaționarea elevilor cu CES cu colegii a constructului nivelul stării de bine în școală operaționalizat după cinci dimensiuni, dimensiuni sugerate și de Konu și Rimpelă (2002, p. 84), astfel: relaționarea cu colegii, relaționarea cu cadrele didactice, suport educațional, suport afectiv, valorizare/reușită, condiții materiale oferite de școală.

Pentru prelucrarea statistică a datelor am folosit SPSS, iar diagramele au fost realizate cu ajutorul Excel.

Descrierea cercetării

Pentru început am studiat modul în care rezultatele colare influențează relaționarea dintre elevii cu elevii cu CES integrați în colile de masă. Am realizat trei categorii de subiecți elevii împărțiți în funcție de mediile colare anuale din anul școlar anterior: 9-10; 7-8,99; 5-6,99. Rezultatele le redăm în tabelul de mai jos:

Medii colare	Medii pe componente (atitudini/ comportamente)	
	negative	pozitive
6,99	3,04	4,44
7,00 - 8,99	2,17	4,33
9 - 10	1,98	4,66

Tabel 1. Mediile pe componente în funcție de variabila rezultate colare

Aplicând ANOVA unifactorială am obținut diferențe semnificative între cele trei categorii de elevi ($p < 0,05$), deci putem spune că rezultatele colare influențează percepțiile elevilor asupra relaționării dintre elevi.

Analizând valorile mediilor obținute de cele 3 subcategorii pentru fiecare dimensiune în parte observăm că ele descresc similar, adică, cu cât rezultatele colare cresc, cu atât percepțiile asupra incluziunii (pentru cele trei dimensiuni) sunt favorabile. Acest rezultat este datorat probabil faptului că la elevii cu rezultate colare slabe există un nivel mult mai ridicat al frustrării cauzate de „tratarea diferențiată a elevilor cu CES”.

Sesizăm că intensitatea privind comportamentul indezirabil față de elevii cu CES crește la elevii cu rezultate colare mai slabe, adică, elevii cu rezultate colare mai slabe relaționează cu elevii cu CES mai deficitar decât colegii lor. În condițiile în care valoarea 3 reprezintă intensitate „în mică măsură”, iar 4 reprezintă „uneori”, putem să afirmăm că atitudinile negative se manifestă ca frecvență/intensitate aproape la fel precum cele pozitive, existând o oarecare „echidistanță” între acestea.

Sesizăm cum frecvența/intensitatea atitudinilor negative descresc în raport cu creșterea mediilor colare: cu cât rezultatele colare sunt mai bune, cu atât atitudinile/ comportamentele indezirabile se manifestă mai puțin. Nu același lucru îl putem afirma despre atitudinile pozitive. Deși frecvența/intensitatea manifestării acestora este foarte apropiată pentru cele trei categorii

de subiecți, sesizăm că atitudinile/comportamentele elevilor cu rezultate foarte bune (medii colare: 9-10) tind spre frecvența „în mare măsură”, celelalte două categorii fiind mai aproape de intensitatea „uneori”, cu specificitatea celei cu rezultate bune (medii colare: 7-8,99) manifestând cel mai puțin atitudini pozitive față de elevii cu CES.

Percepțiile elevilor cu CES din clasele integratoare față de atitudinile colegilor

Pentru a studia percepția asupra interacțiunii dintre elevii și elevii cu CES, elevii au fost întrebați: *Cum apreciezi comportamentul tău față de colegii cu C.E.S.?*, iar elevii cu CES au fost întrebați: *Cum apreciezi comportamentele colegilor tăi față de tine?* Acești itemi au fost calibrați cu scala Likert cu 7 trepte de intensitate pentru fiecare din cele 21 de tipuri de atitudini/comportamente posibile, dezirabile dar și indezirabile.

Percepția asupra interacțiunii dintre elevii și elevii cu CES

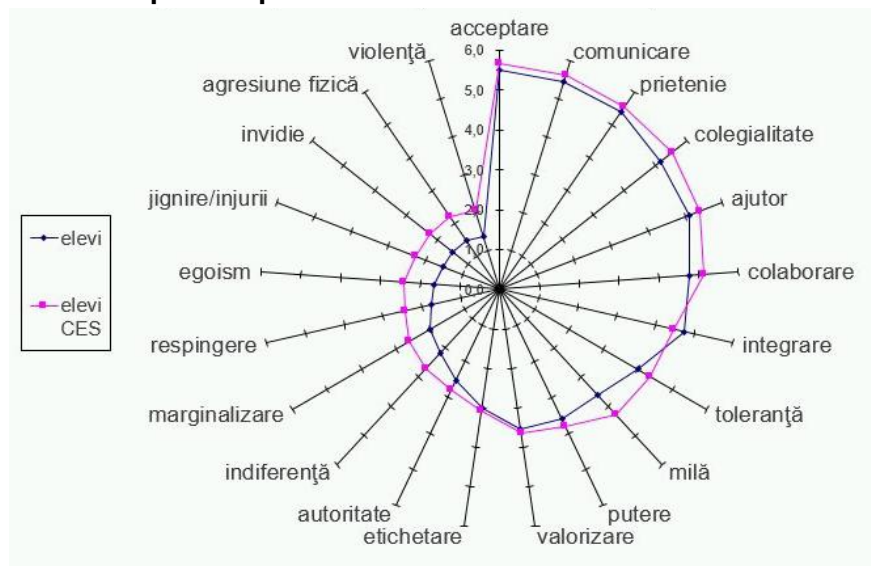


Figura 1. Comportamentul elevilor față de elevii cu CES – atitudini și percepții

Am calculat media pentru fiecare component (comportament). Mai întâi am calculat pentru fiecare dintre cele 21 de atitudini posibile, pozitive și negative, mediile atât pentru elevii din clasele integratoare, cât și pentru elevii cu CES și am aplicat testului *t* (pentru fiecare component), dar nu am obținut diferențe semnificative între mediile celor două grupuri. Apoi am ordonat, pentru fiecare

grup de elevi, după scoruri, cele 21 de atitudini. Astfel, am obținut un clasament pentru fiecare grup de elevi. Aceste clasamente le-am comparat cu testul de comparație a rangurilor, testul Spearman. Deoarece am obținut o corelație semnificativă ($r=0,96$; $p = 0,00 < 0,05$) înseamnă că cele două clasamente nu diferă semnificativ, ceea ce a reprezentat o validare a rezultatelor obținute în urma aplicării testului *t*. Faptul că nu avem diferențe semnificative se poate observa și din Figura 1.

Această oglindă reflectă compatibilitatea dintre percepțiile celor două categorii de subiecți în raport cu același comportament, cu alte cuvinte, elevii cu CES, integrați în învățământul de masă resimt/percep comportamentul colegilor și exact așa cum aceștia îl transmit/transferă.

Pentru a analiza **percepțiile reciproce ale atitudinilor** am întrebat elevii „Cum crezi că apreciază colegii tăi cu CES comportamentul tău față de ei?” și elevii cu CES – „Cum crezi că apreciază colegii tăi comportamentul tău față de ei?”. Am calculat pentru fiecare dintre cele 21 de atitudini posibile, pozitive și negative, mediile atât pentru elevii din clasele integratoare, cât și pentru elevii cu CES. Aplicarea Testului *t* (pentru fiecare componentă) ne-a relevat coeficienți semnificativi ($p < 0,05$) pentru comportamentele: „putere” (medii: 3,24/4,12), „mila” (medii: 2,61/3,80), „colegialitate” (medii: 5,05/5,82), „prietenie” (medii: 5,21/5,98) (vezi Figura 2).

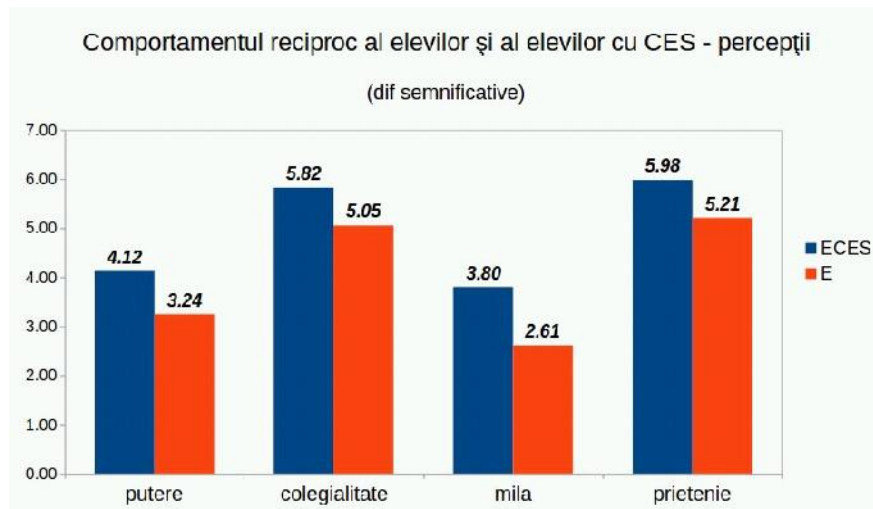


Figura 2. Percepții privind comportamentul reciproc al elevilor și al elevilor cu CES

Sesizăm în Figura 2 că mediile înregistrate pe componente (fie pozitive, fie negative) de elevii din clasele integratoare sunt mai mici, cu două excepții. Elevii cu CES au acordat cele mai mari scoruri comportamentelor indezirabile „putere” (4,12) și „mil” (3,80), adică ei cred că cele două atitudini ale lor sunt cel mai des percepute de către colegii (1-niciodată, 7-întotdeauna). Sunt surprinzătoare aceste rezultate dar, dacă revedem răspunsurile acelor elevi cu CES pentru itemul nr. 3 („Cum apreciezi comportamentele colegilor față de tine?”) sesizăm că scorurile cele mai mari au fost evidențiate tot de mediile celor două componente: „putere” (4,4) și „mil” (3,6). Elevii cu CES resimt cel mai pregnant atitudinile de „a le fi mil de ei” și de „a li se demonstra că ei sunt cei slabi”. Aceasta se datorează frustrării și dorinței de a se schimba această situație. De aceea, acestor elevi le place să creadă că ceilalți îi percep ca fiind ei „cei puternici”, că se află pe poziția de a-și manifesta puterea și mila față de colegii lor (încearcă, la nivel mental, să inverseze rolurile). Altfel spus, elevii cu CES încearcă să se transpună în locul colegilor (să schimbe statutul lor cu al colegilor).

Probabil, tot din dorința de a fi percepuți ca „membri cu drepturi depline în clasă”, de a-și demonstra valoarea/potențialul, componentele pozitive referitoare la „colegialitate” și „prietenie” au înregistrat cele mai mari medii ale scorurilor la elevii cu CES, adică ei cred că sunt percepuți de către colegii ca având un comportament prietenos și de bun coleg. Pe acele componente, dar referitoare la percepția colegilor în raport cu comportamentul lor față de colegii cu CES, s-au înregistrat diferențe semnificative: elevii din clasele integratoare, spre deosebire de colegii lor cu CES, cred într-o măsură mai mică că sunt percepuți ca buni colegi/prieteni, probabil din cauza faptului că nu pun accent pe acest aspect, îi afectează mai puțin în modul în care imaginea lor este percepută de către colegii lor cu CES.

Noi interpretăm aceste rezultate privind atitudinile dezirabile evidențiate de către elevii cu CES ca o dorință de a-și demonstra calitățile, nu doar neputința în domeniul cognitiv, de a fi apreciați pentru că pot fi buni colegi și prieteni, imagine care are importanță deosebită pentru ei.

Percepțiile elevilor privind avantajele și dezavantajele integrării

Pentru itemul privind **avantajele integrării/avantajele prezenței elevilor cu CES în colile integratoare**, calibrarea s-a realizat cu scala Likert cu 7 grade de intensitate pentru cele două categorii de subiecți: elevii cu CES și elevii din clasele integratoare.

Am calculat coeficientul de consistență Alpha Cronbach iar chestionarul, pe dimensiunea „avantajele integrării”, îndeplinește condițiile minime de aplicare ($\alpha = 0,701$).

Fiind unghiuri diferite de abordare a problematicii integrării, comparația dintre distribuțiile răspunsurilor **elevilor și elevilor cu CES** s-a realizat în urma calculării pentru fiecare elev a scorurilor date pentru fiecare variantă de răspuns. Pornim de la premiza că, cu cât scorul obținut este mai mare, cu atât elevul se adaptează mai bine într-o clasă integratoare (elevi cu și fără CES).

Altfel spus, elevii care se adaptează mai bine la o astfel de clasă obțin scoruri mai mari. Pe de altă parte, propunem și intervale în funcție de frecvențe. Considerăm că intervalele frecvențelor le putem asocia intervale de apreciere astfel:

- 12 - 35 – probleme de adaptare la clasa integratoare,
- 36 - 60 – adaptare medie la clasa integratoare,
- 61 - 84 – adaptare foarte bună la clasa integratoare.

Calculând scorurile pentru fiecare elev și frecvențele pentru fiecare interval, în urma aplicării Testului chi-p tratăm obținute diferențe semnificative (valoarea $p = 0,00 < 0,05$) între cele două grupuri.

Dacă observăm Figura 3, majoritatea elevilor dovedesc majoritar o adaptare

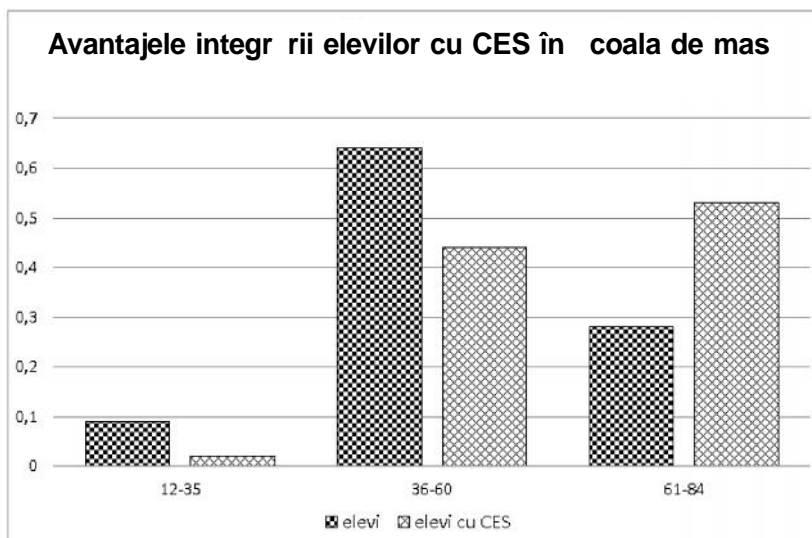


Figura 3. Comparația între elevii și elevii cu CES privind avantajele integrării

medie la clasa integratoare unde sunt colarizati (peste 62%) și în proporție de 30% o adaptare foarte bună, ceea ce ar indica, credem noi, că nu există probleme mari de adaptare colară în clasa incluzivă și nici probleme deosebite în raport cu elevii cu CES.

Privind mediile elevilor cu CES, sesizăm că aceștia dovedesc **o adaptare foarte bună** în clasele integratoare (54%) și, completând cu cei 45% care reprezintă **o adaptare medie**, putem să exprimăm ideea că nici din partea elevilor cu CES nu ar exista probleme în grupul colar.

Scorurile obținute sunt încurajatoare și ne indică o perspectivă incluzivă favorabilă pentru elevii cu CES și, totodată, cu potențial, deși elevii din clasele integratoare au exprimat intensități inferioare intensităților elevilor cu CES privind deschiderea către experiențe comune.

Componenta comună cu scoruri ridicate pentru ambele categorii de subiecți este reprezentată de avantajul socializării: „Pot socializa/relaționa cu alți copii/copii diferiți”, ceea ce ar indica un context potrivit și pentru incluziune.

- Diferențele înregistrate se referă la ierarhia în funcție de percepțiile acestora:
- formarea elevilor din clasele integratoare în spiritul toleranței depinde de context și într-o măsură mai mică sursele de învățare din experiența colegilor cu CES;
 - pentru elevii cu CES contextul integrator este favorizat de prezența cadrului didactic de sprijin și mai puțin favorizat de primirea suportului/sprijinului din partea colegilor.

Clasarea componentei „Pot să-mi pun în valoare calitățile în cadrul colar”, cu rangul 8 din 12 (privind media pe grup) de ambele categorii de subiecți, chiar cu medii apropiate (4,48 și 4,61), ne indică faptul că, atât elevii cu CES, cât și colegii lor percep calitatea contextului colar integrator ca fiind satisfăcătoare (4 = uneori, 5 = în mare măsură) și, am adăuga noi, ca fiind potrivnică educației incluzive care promovează întregul potențialul elevilor.

Am propus elevilor și elevilor cu CES și itemul care se referă la **dezavantajele integrării**, rolul lui fiind de a verifica veridicitatea răspunsurilor date de subiecți la itemul privind avantajele integrării.

De asemenea, coeficientul calculat Alpha Cronbach pe această dimensiune „dezavantaje/dificultăți ale integrării” ne indică o bună consistență internă cu $\alpha > 0,700$ ($\alpha = 0,818$ și $0,895$).

Deoarece la elevii cu CES avem 15 componente (subîntrebări) față de 12

componente la elevii fără CES, am calculat o medie pentru fiecare elev și apoi am calculat mediile mediilor pentru cele două grupuri (media elevi = 2,78; media elevi CES = 2,77). Obținând valoarea $p = 0,94 > 0,05$ între cele două medii putem spune că nu avem diferențe semnificative între cele două grupuri pentru acest item. În plus, mediile celor două categorii de subiecți sunt cuprinse între valorile 2 (în foarte mică măsură) și 3 (în mică măsură), deci putem spune că, în general, elevii nu au dificultăți sau nemulțumiri în școala integratoare decât în mică măsură, ceea ce ne-a indicat și itemul referitor la avantajele integrării.

De remarcat este faptul că dezavantajele/ nemulțumirile cele mai mari, atât pentru elevii cu CES, cât și pentru colegii lor, se referă la **același aspect dar privit din unghiuri diferite**: deși elevii sunt nemulțumi deoarece consideră că colegii lor cu CES primesc „tratament diferențiat”, elevii cu CES percep acest „tratament diferențiat” ca fiind insuficient pentru a putea avea succes școlar:

- de obicei, „elevii cu CES învață după programe școlare adaptate/ mai ușoare”, totuși aceștia consideră „programele școlare ca fiind dificile”;
- chiar dacă „elevii cu CES primesc teme mai ușoare”, aceștia consideră că primesc „teme dificile/ teme cu multe exerciții”;
- cu toate că „elevilor cu CES li se dau explicații suplimentare/ pe înțelesul lor”, aceștia consideră că „explicațiile suplimentare lipsesc sau nu primesc deloc explicații pe înțelesul lor”.

Cu care din afirmații sunteți de acord? diferențe semnificative

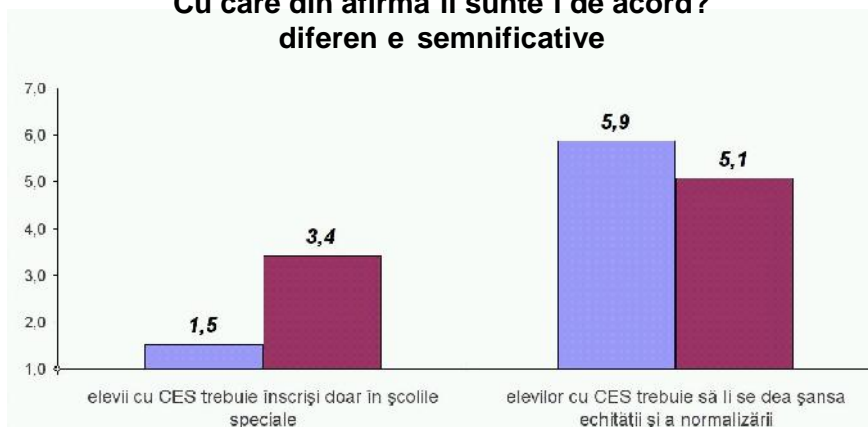


Figura 4. Compararea atitudinilor pentru integrare – elevii și elevii cu CES (C3-It.6)

Utilizând Testul t, pentru itemul referitor la **enun uri pro i contra integr rii** am comparat r spunsurile **elevilor i ale elevilor cu CES** pentru fiecare component . Diferen e semnificative am ob inut pentru componentele antagonice: „elevii cu CES trebuie înscri i doar în colile speciale” i „elevilor cu CES trebuie s li se dea ansa echit ii i a normaliz rii”. Sesiz m c cele dou componente sunt antagonice (I6.1 i I6.7) nu doar ca sens i semnifica ie, dar i ca intensitate (vezi Figura 4): „în mic m sur ” (pentru componenta contra) i „în mare m sur ” (pentru componenta pro).

Atitudinea nefavorabil a elevilor privind integrarea elevilor cu CES (în favoarea înscrierii acestora în coli speciale) înregistreaz în plus importan dac raport m scorul ob inut (3,4) la media total a scorurilor pe dimensiunea „atitudine contra integr rii” (3,04). Atitudinea pro integrare – componenta pereche (în favoarea ansei echit ii i a normaliz rii), dup cum era de a teptat, a ob inut scor mai mare la elevii cu CES, exprimând nevoia echit ii i, probabil, a dorin ei de a r mâne în grupul colar actual.

Concluzii

Percep iile privind dimensiunile incluziunii (politici, cultur , practici) sunt influen ate de num rul elevilor cu CES din clasa integratoare i de rezultatele colare. Cu cât sunt mai mul i elevi cu CES în aceea i clas , cu atât toleran a i deschiderea pentru diversitate scade deoarece contextul actual, integrator, nu poate s r spund favorabil cerin elor educa ionale speciale, accentuând diferen ele dintre elevi în loc s le atenueze. Cu cât rezultatele colare ale elevilor sunt mai slabe, cu atât gradul toleran ei fa de elevii cu CES este mai mic deoarece ei în i i simt c ar avea nevoie de tratare diferen iat pentru a putea înregistra succes colar.

În general, rela ionarea elevilor cu CES cu colegii lor pare c este bun , adaptarea acestora fiind posibil chiar în situa ia de integrare. Având un asemenea fond nu putem s nu ne dorim ca educa ia incluziv s fie temei în colile de mas . Totu i acest poten ial „incluziv” al elevilor nu este valorificat, nu se pune accent pe formarea elevilor în spiritul incluziunii, a culturii incluzive. Exprimarea ideii „de a fi mai bine în coala special ” de c tre unii elevi cu CES deriv din con tinentizarea faptului c progresul lor în condi iile actuale, de integrare (nu de incluziune) este foarte redus, starea lor de bine în coal fiind diminuat considerabil din acest punct de vedere. Starea de bine este diminuat i de o stim de sine sc zut , influen at de valorizarea poten ialului cognitiv i nu de valorizarea poten ialului în ansamblul s u.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Ainscow, M., & Booth, T. *From them to us: An international study of inclusion in education*. Londra: Routledge, 1998.
- Booth, T., & Ainscow, M. *Indexul incluziunii colare*, 2003, disponibil la www.csie.org.uk., accesat la 20.05.2013.
- Chraif, M. *Psihologie experimentală*. București: Editura Renaissance, 2012.
- Konu, A., & Rimpelä, M. Well-being in schools: a conceptual model. In: *Oxford Journals. Health Promot. In.*, 17(1), 79-87, 2002.
- Vrșma, E. *Educația timpurie*. București: Editura Arlequin, 2014.
- Vrșma, E., & Vrșma, T. *Educația incluzivă în grădinițe: dimensiuni, provocări și soluții/UNICEF România*. Buzău: Editura Alpha MDN, 2012.
-