# STRATEGII DE OPTIMIZARE A EDUCAȚIEI INTEGRATE A COPIILOR CU CES

***Prof. Pîslaru Dan,***
***Director CJRAE Buzău***

În mod particular pentru situaţia actuală a României (T. Vrăşmaş, 2004), conceptul educaţiei pentru toţi, reflectat mai ales prin cel al educaţiei incluzive, se traduce, raportat la modele prezentate anterior, în principal prin două opţiuni şcolare:

- cea a şcolii obişnuite, cu prioritate pentru cât mai mulţi dintre aceşti copii;
- cea a clasei sau a şcolii speciale – dacă pentru anumiţi copii şcolarizarea obişnuită nu este benefică.

În România, educaţia formală a copiilor cu deficienţă mintală se realizează prin intermediul celor două tipuri de trasee şcolare amintite anterior: şcoli şi clase speciale (integrate în cadrul şcolilor de masă) precum şi, din în ce mai frecvent, şcoli obişnuite (prin integrarea individuală sau de grup a elevului/elevilor cu deficienţă mintală într-o clasă obişnuită a şcolii de masă). Indiferent de modalităţile de realizare a educaţiei şcolare, scopul comun îl reprezintă dezvoltarea la copiii cu C.E.S. a unor abilităţi şi comportamente care să le permită acestora o integrare optimă în viaţa profesională şi socială.

Prevenirea, identificarea, reducerea şi înlăturarea manifestărilor agresive (prin cele mai eficiente modalităţi de intervenţie) în vederea dezvoltării competenţei sociale a copiilor cu deficienţă mintală este un obiectiv major subordonat acestui scop de bază al educaţiei cerinţelor speciale, ca şi al educaţiei în general.

Indiferent de modalitatea în care sunt educaţi în mod formal copii cu deficienţă mintală - în şcoli speciale sau în sistem integrat prin şcoli incluzive – aplicarea unor programe de învăţare socială şi emoţională poate diminua dificultăţile de integrare şcolară şi socială a acestor elevi, favorizând dezvoltarea competenţelor sociale şi astfel, creşterea semnificativă a nivelului general de adaptare.

Proiectarea şi aplicarea unor strategii funcţionale de prevenire şi/sau remediere a comportamentelor agresive în cazul copiilor cu deficienţă mintală sunt dependente şi trebuie dimensionate în funcţie de contextul educaţional formal în care îşi desfăşoară activitatea copilul. Astfel, în cazul în care elevul este cuprins în sistemul instructiv educativ de masă (prin integrare şcolară individuală) pot fi valorificate următoarele oportunităţi de acţiune:

- Frecventând şcoala de masă, din cartierul în care locuieşte, copilul urmează traseul firesc al evoluţiei sale generale, iar procesul de socializare început în familie continuă prin intermediul instituţiei şcolare în cadrul aceleiaşi comunităţi, alături de cei dragi, de rude, prieteni, vecini, adică beneficiind de un suport afectiv-social considerabil.
- Relaţia de colaborare familie – şcoală poate fi stabilită şi menţinută mult mai facil în acest context.
- Educarea copilului în mediul său obişnuit de viaţă permite accesul acestuia la un pattern normal de existenţă şi reprezintă premisa satisfacerii unor nevoi elementare legate de constituirea identităţii de sine, a sentimentului de apartenenţă la un anumit grup social sau la o anumită comunitate.
- În condiţiile educaţiei incluzive, deşi, din punctul de vedere al achiziţiilor intelectuale, nu se pot distinge diferenţe semnificative în evoluţia elevilor cu C.E.S. (prin comparaţie cu modelul tradiţional al şcolilor speciale), în schimb, sub aspectul achiziţiilor şi dezvoltării sociale câştigul este net, atât pentru copiii integraţi, cât şi pentru cei fără dificultăţi care pot cunoaşte şi înţelege mai bine specificul vieţii unor categorii de copii, de multe ori ignoraţi,

marginalizaţi sau excluşi din viaţa socială (A. Gherguţ, 2001).

- Integraţi în grupurile şcolare din instituţiile de învăţământ de masă, alături de copiii obişnuiţi din comunitatea în care trăiesc, elevii deficienţi au contact cu expectanţe superioare. Lucrul acesta le poate stimula performanţele şcolare dar şi cele din planul comportamentului social (în sensul unei autonomii sporite, a dezvoltării competenţei de a identifica alternative, de a face opţiuni şi de a lua decizii, etc.).
- Importanţa interacţiunii dintre copilul deficient şi cel normal în scopul înţelegerii şi acceptării reciproce prin relaţionare directă conduce implicit la înlăturarea unor mentalităţi/prejudecăţi cu privire la copiii deficienţi sau proveniţi din medii defavorizate. ( A. Gherguţ, 2001).

Un rol indispensabil în facilitarea unei educaţii incluzive eficiente a elevilor cu C.E.S., inclusiv a celor cu deficienţă mintală îl are cadrul didactic de sprijin. În cadrul parteneriatului şcoală – familie - instituţii specializate de profil, cadrul didactic de sprijin acţionează pe următoarele coordonate fundamentale (conform reglementărilor ordinul MEdC. 5574, 2011):

1. Relaţia cadru didactic de sprijin–cadre didactice din şcolile integratoare:

- informarea şi consilierea cadrelor didactice din şcolile integratoare asupra politicelor de educaţie incluzivă, asupra modalităţilor psihopedagogice optime de abordare a elevilor cu C.E.S.;
- colaborarea permanentă în vederea stabilirii/restructurării şi aplicării programelor de intervenţie personalizate şi a strategiilor educaţionale adecvate elevilor cu C.E.S integraţi;
- participarea la activităţile educative din grupă/clasă în calitate de observator, consultant, coparticipant;
- organizarea de activităţi de intervenţie personalizată în grupe/clase sau în afara acestora;
- desfăşurarea activităţilor de tip terapeutic – cognitiv - ocupaţional, individuale sau în grup;
- colaborarea cu specialiştii care realizează terapiile specifice în vederea realizării coerente a planului de servicii personalizat;
- proiectarea şi realizarea de materiale didactice individualizate în funcţie de dificultăţile de învăţare ale copiilor/elevilor;
- colaborare permanentă în vederea abordării adecvate a relaţiei părinte – şcoală;
- evaluarea/reevaluarea în parteneriat a copiilor cu C.E.S. în vederea orientării/reorientării şcolare adecvate;

2. Relaţia cadru didactic de sprijin – copii/elevi cu C.E.S. integraţi:

- colaborerea cu comisia internă de expertiză complexă din unitatea de învățământ special în vederea preluării informațiilor privind evaluarea şi planul de servicii individualizat al copilului/elevului cu CES integrat în învățământul de masă;
- evaluarea complexă iniţială, finală şi formativă a copiilor/elevilor în scopul adoptării unor direcţii de acţiune educaţională adecvată;
- facilitarea procesului integrativ prin intermediul unor activităţi care să implice toţi elevii clasei sau elevii şcolii;
- furnizarea de servicii de terapie (psihopedagogică) educaţională integrată în mediul şcolar sau familial în conformitate cu planul de intervenţie individualizat stabilit prin parteneriat educaţional.
- la cererea părinților/tutorilor și/sau a cadrelor didactice poate recomanda evaluarea şi orientarea şcolară de către comisia din cadrul CJRAE/CMBRAE a tuturor acelor copii/elevi care au dificultăți de învățare şi nu beneficiază de servicii educaționale de sprijin.

3. Relaţia cadru didactic de sprijin – familia copilului cu C.E.S. integrat:

- informarea familiei privind politicele de educaţie incluzivă precum şi modalităţile de accesare a serviciilor specializate de sprijin şi terapie;
- consilierea familiei în abordarea educaţională a copiilor cu C.E.S.;
- implicarea permanentă a familiei în procesul educaţional (proiectarea şi aplicarea planului de intervenţie personalizată), al orientării/reorientării şcolare sau profesionale a elevului cu C.E.S.

Toate aceste aspecte prezentate mai sus constituie factori favorabili în demersul prevenirii şi diminuării manifestărilor agresive numai în condiţiile în care şcoala de masă în care învaţă copilul deficient reprezintă cu adevărat o şcoală incluzivă, adică o şcoală unde:

- sunt asigurate servicii de specialitate (terapie educaţională, consiliere psihopedagogică, asistenţă medicală şi socială, etc.);
- se acordă sprijin personalului didactic şi managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare a programelor incluzive;
- sunt asigurate programe de sprijin individualizate pentru copiii cu C.ES.;
- sunt încurajate relaţiile de prietenie şi comunicarea între toţi copiii din clasă/şcoală;
- sunt educaţi şi ajutaţi toţi copiii pentru înţelegerea şi acceptarea diferenţelor dintre ei;
- sunt valorificate opiniile şi experienţa părinţilor, aceştia fiind încurajaţi să se implice în viaţa şcolii;
- se acceptă schimbări profunde în organizarea şi dezvoltarea activităţilor instructiv – educative din şcoală.

Din nefericire, observaţiile personale rezultate în urma experienţei de profesor itinerant corelate cu consultarea unor studii de monitorizare a aplicării educaţiei integrate în şcolile noastre (din A. Gherguţ, 2001) au condus către concluzia că în foarte puţine cazuri acest proces a fost perceput ca o măsură venită în sprijinul copiilor cu cerinţe educative speciale. Au existat şi există situaţii când, sub presiunea unor factori de decizie, anumite şcoli au fost şi sunt obligate să integreze o serie de copii cu cerinţe educative speciale, fără o evaluare prealabilă a resurselor umane şi a posibilităţii de realizare a integrării şcolare în cazul copiilor respectivi. Rezultatele unei astfel de măsuri impuse au generat conflicte între elevi (elevii integraţi au fost percepuţi ca inferiori sau ca modele negative pentru elevii normali, unii elevi au fost marginalizaţi şi s-au izolat trăind o stare de disconfort, etc.), conflicte între părinţi şi personalul din şcoală (mulţi părinţi nu au acceptat prezenţa alături de copiii lor a elevilor integraţi deoarece îi considerau pe aceştia un pericol sau un anturaj nepotrivit pentru proprii copii.) Conflicte între elevii integraţi şi unii profesori care nu reuşeau să relaţioneze şi să colaboreze în cadrul activităţilor din clasă.

În astfel de situaţii, includerea copilului deficient în şcoala de masă nu numai că nu facilitează dezvoltarea competenţelor sale generale şi mai ales a celor sociale dar poate constitui o sursă de frustrări, sentimente de marginalizare, complexe de inferioritate, anxietate – toţi aceşti factori nefiind altceva decât potenţiale cauze ale agresivităţii.

În situaţia în care copilul cu deficienţă mintală este educat într-o şcoală specială, pentru dezvoltarea competenţelor sale sociale şi prevenirea/remedierea manifestărilor agresive pot fi considerate ca elemente favorizante următoarele:

- Şcolile şi clasele speciale sunt prevăzute cu personal specializat care poate răspunde adecvat şi eficient cerinţelor educaţionale speciale ale elevilor acestor şcoli;
- Numărul elevilor dintr-o clasă specială este mult mai mic decât cel dintr-o şcoală obişnuită fapt ce permite organizarea activităţii, în funcţie de particularităţile psiho - individuale ale copilului;
- În şcolile speciale sunt asigurate servicii de terapie diverse şi complexe (psiholog, logoped, psihopedagog, kinetoterapeut, medic) putându-se astfel acoperi nevoile recuperatorii ale fiecărui elev în parte. ( E. Verza, 1998)

Din aceeaşi perspectivă însă, identificarea şi adoptarea unor strategii care să dezvolte competenţele sociale şi să gestioneze eficient manifestările agresive ale copiilor deficienţi mintal pot fi frânate de următoarele aspecte:

- învăţând într-o şcoală specială, mulţi copii sunt departe de familii, rupţi de comunitatea, de prietenii şi anturajul alături de care au trăit până la vârsta şcolarităţii, fapt ce le poate crea un accentuat disconfort psihoafectiv;
- cunoscută fiind tendinţa de imitare a acestor copii, multe din comportamentele indezirabile social pot fi dobândite mult mai probabil în această manieră în cadrul şcolii speciale;
- există o anumită tendinţa de supraprotejare a copilului din aceste şcoli, cu atât mai mult cu cât majoritatea sunt în regim de internat, astfel încât după terminarea programului educaţional (dimensionat pe o perioadă de opt ore, deoarece la etapa instructiv educativă se adaugă şi cea terapeutic educaţională prin programul de după amiază) îşi petrec timpul liber în cadrul activităţilor de internat, fiind privaţi de provocările sau oportunităţile sociale ale unui program independent.

Dezvoltarea inteligenţei emoţionale a elevilor cu deficienţă mintală uşoară poate reprezenta una dintre pârghiile fundamentale în prevenirea şi remedierea comportamentelor agresive, în formarea unor atitudini pro sociale care să faciliteze adaptarea şcolară şi socială.

Pornind de la faptul că „inteligenţa emoţională este alcătuită din trăsături dinamice ce pot fi puse în valoare în funcţie de situaţie şi că piesele fundamentale ale inteligenţei emoţionale precum şi structura să globală se pot îmbunătăţi prin pregătire, îndrumare şi experienţă” (Stein, Book, 2003), se pot educa de-a lungul existenţei umane, dezvoltarea trăsăturilor inteligenţei emoţionale prin modalităţi adaptate elevilor cu deficienţă mintală poate constitui un context terapeutic cu influenţe benefice în structurarea unei personalităţi cât mai armonioase şi mai echilibrate.

În multe din ţările lumii, şcolile au dezvoltate programe de optimizare a inteligenţei emoţionale, demonstrată fiind importanţa acestei aptitudini complexe în procesul de adaptare socială. Mai mult, în Statele Unite ale Americii, în numeroase districte, educaţia socială şi emoţională este inclusă obligatoriu în programă (prin discipline de tipul „Ştiinţa sinelui”, „Alfabetizarea emoţională”, „Rezolvarea creativă a conflictelor”, etc.), susţinându-se că aşa cum elevii trebuie să atingă un anume nivel de competenţă la matematică sau limba maternă, tot aşa trebuie să stăpânească aceste abilităţi esenţiale pentru viaţă. (D. Goleman, 2005)

În ţara noastră, deşi nu există programe speciale sau structuri curriculare de dezvoltare a competenţelor emoţionale şi sociale, aplicare principiilor educaţiei bazate pe optimizarea inteligenţei emoţionale poate fi realizată cu uşurinţă, în diferite contexte educaţionale şcolare şi extraşcolare, de orice cadru didactic interesat, în colaborare cu consilierul şcolar sau profesorul psihopedagog. Pentru ca acest demers complex să fie eficient, pentru a putea obţine schimbările dorite în comportamentul elevilor, este necesar ca şi concepţia generală asupra procesului educativ a cadrelor didactice şi a părinţilor să fie configurată în conformitate cu principiile generale educaţiei bazate pe dezvoltarea inteligenţi emoţionale, care vizează :

- Conştientizarea propriilor sentimente dar şi ale celorlalţi;
- Manifestarea empatiei şi dezvoltarea capacităţii de înţelegere a punctului de vedere al celorlalţi;
- Dobândirea echilibrului emoţional şi managementul adecvat al impulsurilor emoţionale şi comportamentale;
- Dezvoltarea capacităţii de construire de scopuri şi planuri pozitive;
- Formarea comportamentului asertiv, utilizarea aptitudinilor sociale pozitive în relaţie cu ceilalţi. (M. Elias, S. Tobias, B. Friedlander, 2007).

Astfel, considerăm că optimizarea comportamentală a elevilor cu deficienţă mintală fundamentată pe dezvoltarea competenţelor lor emoţionale şi sociale, indiferent de contextul instituţional şcolar în care sunt educaţi, presupune:

- Stabilirea unei relaţii de colaborare permanentă între părinţii copilului, psihologul/consilierul şcolar (în cazul şcolilor speciale) şi cadrele didactice sau între părinţi, cadre didactice din şcoală şi cadrul didactic de sprijin (în cazul sistemului educaţional incluziv).
- Adoptarea unor programe educaţionale (şcoală – specialist - familie) bazate pe unitatea de acţiune în cadrul instituţiei şcolare dar şi în cadrul diferitelor contexte familiale şi/sau din mediul social lărgit.
- Utilizarea unor strategii de management al grupului şcolar care să faciliteze o comunicare şi inter relaţionare a elevilor cât mai eficientă.

**Bibliografie:**

[1] Gherguţ, A., Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe educative speciale, Iaşi, Polirom, 2001;
[2] Verza, E., Păun, E., Educaţia integrată a copiilor cu handicap, Bucureşti, UNICEF, 1998;
[3] Stein, S, Book H., Forţa inteligenţei emoţionale, Bucureşti, Ed. Alfa, 2003;
[4] Goleman, D., Inteligenţa emoţională, Bucureşti, Ed. Curtea Veche, 2005;
[5] Elias, M., Tobias, S., Friedlander, B., Inteligenţa emoţională în educaţia copiilor, Bucureşti, Ed. Curtea Veche, 2007