



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Școala doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”

Teză de doctorat

REZUMAT

**INCLUZIUNEA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE
SPECIALE ÎN GRĂDINIȚA DE MASĂ. PERCEPȚII,
ATITUDINI, INTERVENȚII SPECIFICE**

Coordonator științific,

Prof. univ. dr. ION ALBULESCU

Doctorand,

NĂDĂȘAN (CÎMPIAN) ANA DOINA

Cluj-Napoca, 2024

CUPRINS

LISTA TABELELOR	4
LISTA FIGURILOR	7
GLOSAR DE TERMENI	9
INTRODUCERE	Error! Bookmark not defined.
PARTEA I. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ	Error! Bookmark not defined.
Capitolul I. INCLUZIUNEA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN GRĂDINIȚĂ	Error! Bookmark not defined.
I.1. Educația incluzivă	Error! Bookmark not defined.
I.2. Grădinița incluzivă – principii și concepte de bază	18
I.3. Cerințele educative speciale	22
I.4. Manifestări specifice copiilor cu cerințe educative speciale	25
I.5. Repere în realizarea educației incluzive	28
I.6. Rolul parteneriatului grădiniță familie în procesul de incluziune a copiilor cu cerințe educative speciale	30
I.7. Intervenția personalizată a cadrelor didactice	33
Capitolul II. MEDIUL EDUCAȚIONAL AL GRĂDINIȚEI	52
II.1. Clarificări conceptuale	52
II.1.1. Caracteristicile mediului educațional al grădiniței	52
II.1.2. Importanța mediului educațional pentru preșcolari	55
II.2 Dimensiuni ale managementului grupei de preșcolari	58
II.2.1. Dimensiunea ergonomică	59
II.2.2. Dimensiunea psihologică	59
II.2.3. Dimensiunea normativă	61
II.2.4. Dimensiunea socială	62
II.2.5. Dimensiunea operațională.	63
Capitolul III. ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE FAȚĂ DE COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	66
III.1. Atitudinea cadrelor didactice în procesul de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale	66

III.2. Importanța adoptării unor atitudini pozitive a cadrelor didactice în procesul de incluziune a copiilor cu cerințe educative speciale	71
III.3. Factori de stres și modalități de combatere a efectelor acestora în procesul de incluziune a copiilor cu cerințe educative speciale	75
PARTEA A II-A: INVESTIGAȚII EMPIRICE	80
Capitolul IV. STUDIUL 1: INVESTIGAȚIE PRIVIND ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE REFERITOARE LA INCLUZIUNEA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN GRĂDINIȚĂ	80
IV.1. Premisele cercetării	80
IV.2. Scopul și obiectivele cercetării	80
IV.3. Întrebările de cercetare.....	81
IV.4. Ipotezele cercetării	81
IV.5. Eșantionul de subiecți	81
IV.6. Metodele și instrumentele de cercetare.....	81
IV.7. Rezultatele cercetării.....	81
IV.8. Concluzii	Error! Bookmark not defined.
Capitolul V. STUDIUL 2: INVESTIGAȚIE PRIVIND CUNOAȘTEREA DE CĂTRE CADRELE DIDACTICE A PROBLEMATICII INCLUZIUNII COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN GRĂDINIȚĂ....	Error! Bookmark not defined.
V.1. Premisele cercetării	Error! Bookmark not defined.
V.2. Scopul și obiectivele cercetării.....	106
V.3. Întrebările de cercetare	Error! Bookmark not defined.
V.4. Ipotezele cercetării	Error! Bookmark not defined.
V.5. Eșantionul de subiecți.....	Error! Bookmark not defined.
V.6. Metode și instrumente de cercetare	Error! Bookmark not defined.
V.7. Rezultatele cercetării.....	107
V.8. Concluzii	Error! Bookmark not defined.
Capitolul VI. STUDIUL 3: INVESTIGAȚIE PRIVIND NIVELUL DE STRES PERCEPUT DE CADRELE DIDACTICE CARE LUCREAZĂ LA GRUPĂ CU COPII	

CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ȘI RISCUL APARIȚIEI BURNOUT-ULUI

.....	Error! Bookmark not defined.
VI.1. Premisele cercetării	Error! Bookmark not defined.
VI.2. Scopul și obiectivele cercetării	Error! Bookmark not defined.
VI.3. Întrebările de cercetare.....	135
VI.4. Ipotezele cercetării:	Error! Bookmark not defined.
VI.5. Eșantionul de subiecți.....	Error! Bookmark not defined.
VI.6. Metode și instrumente de cercetare	Error! Bookmark not defined.
VI.7. Rezultatele cercetării	Error! Bookmark not defined.
VI.8. Concluzii	Error! Bookmark not defined.
Capitolul VII. STUDII DE CAZ	Error! Bookmark not defined.
VII.1. Studiu de caz nr. 1: Copil cu sindrom hiperkinetic	Error! Bookmark not defined.
VII.2. Studiu de caz nr. 2: Copil cu diagnostic de Sindrom hiperkinetic, Deficit de atenție, retard psihic ușor	Error! Bookmark not defined.
VII.3. Studiu de caz nr. 3: Copil cu diagnostic de tulburare de spectru autist, tulburare de limbaj expresiv	174
VII.4. Studiu de caz nr. 4: Copil cu diagnostic de Tulburare de spectru autist	182
VII.5. Studiu de caz nr. 5: Copil cu autism infantil, sindrom hiperkinetic, tulburare de limbaj expresiv și receptiv	189
VII.6. Analize și concluzii	196
CONCLUZII.....	Error! Bookmark not defined.
BIBLIOGRAFIE	Error! Bookmark not defined.
ANEXE.....	Error! Bookmark not defined.

Cuvinte cheie: cerințe educative speciale, integrare școlară, incluziune, grădinița incluzivă, program de intervenție personalizat, dizabilitate, educație incluzivă, mediu educațional, atitudini, burnout

INTRODUCERE

Se vorbește tot mai des în ultimii ani despre educația incluzivă, despre incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în instituții de învățământ de masă și asigurarea unor șanse egale la educație, adaptarea procesului didactic și a mediului educațional la nevoile tuturor copiilor. Există încă multe cadre didactice care nu sunt pregătite să răspundă corect provocărilor determinate de prezența la grupă a unor copii atipici, care au anumite dificultăți de învățare, sau moduri de manifestare diferite (Gherguț & Frumos, 2019). Așa cum arată și A. Gherguț (2016), fiecare copil este expus riscului de a avea la un moment dat dificultăți de învățare sau acomodare la mediul instituțional, din diferite cauze care nu depind neapărat de voința lui. Totuși, această situație nu reprezintă un motiv pentru a transfera copilul spre instituțiile de învățământ special.

Din punct de vedere științific, atât la baza abordării teoretice, cât și la baza abordării pragmatice a educației și a incluziunii stă ideea că scopul practicilor educative este să conducă spre stimularea potențialului psihic al copiilor cu cerințe educative speciale sau anumite dizabilități (Preda, 2015). Incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale, oferirea unor șanse egale la educație pentru ei și facilitarea accesului în grădinița de masă, reprezintă o prioritate pentru specialiștii din domeniul educației.

Prin realizarea acestei cercetări am dorit să scoatem în evidență modul în care anumiți factori, cum ar fi atitudinea cadrelor didactice în raport cu incluziunea preșcolariilor cu cerințe educative în grădiniță, identificarea nevoilor de formare a acestora în domeniul educației incluzive, nivelul de stres perceput de cadrele didactice care lucrează la grupă cu preșcolari cu cerințe educative speciale precum și intervențiile personalizate ale cadrelor didactice în procesul de incluziune al acestora, contribuie la reușita acestui proces.

Această teză cuprinde șapte capitole, fiind structurată astfel: partea de fundamentare teoretică cuprinde trei capitole, iar partea de investigații empirice cuprinde trei capitole în cadrul cărora sunt prezentate cele trei studii de cercetare și un capitol care cuprinde cinci studii de caz iar în încheiere se regăsesc concluziile finale.

Cu ajutorul celor trei studii de cercetare am investigat influența pe care o au atitudinile manifestate de cadrele didactice față de incluziune, în reușita acestui proces. Un alt factor investigat în cercetarea de față a fost nivelul cunoștințelor cadrelor didactice cu privire la legislația specifică educației incluzive, managementul grupei incluzive și folosirea unor modele de bune practici în acest domeniu. Un alt factor investigat este nivelul de stres perceput de cadrele didactice care lucrează la grupe incluzive și riscul apariției burnoutului la acestea.

PARTEA I. FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

Capitolul I. INCLUZIUNEA COPILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN GRĂDINIȚĂ

I.1. Educația incluzivă

În primul subcapitol, *Educația incluzivă*, am prezentat o paralelă între educația integrată și educația incluzivă și am prezentat atât definiția conceptului de educație incluzivă cât și politici din domeniul educației incluzive.

Convenția Națiunilor Unite (Art. 29) prevede că: „Educația copilului va fi orientată în direcția dezvoltării respectului față de drepturile și libertățile fundamentale ale omului. Educația copilului va fi orientată în direcția dezvoltării respectului față de părinți, propria identitate culturală, limbă și față de propriile sale valori. Educația copilului va fi orientată în direcția dezvoltării la maximum a potențialului copilului în ceea ce privește personalitatea, talentele și abilitățile mentale și fizice” (apud Manea, 2020, p. 48).

Astăzi, suntem în măsură să afirmăm că este promovată pedagogia incluziunii, ceea ce permite tuturor copiilor să aibă acces la „educație diversificată, individualizată și personalizată” cu scopul de a contribui la dezvoltarea potențialului optim al acestuia, indiferent de particularitățile individuale de învățare de care el dispune (Albulescu & Catalano, 2019).

I.2. Grădinița incluzivă, principii și concepte de bază

Cel de-al doilea subcapitol, *Grădinița incluzivă*, cuprinde aspecte principale ale educației incluzive, principii și concepte specifice incluziunii, precum și factori frenatori și factori facilitatori ai educației incluzive.

Prin intermediul educației de tip incluziv se asigură sprijinul necesar pentru a egaliza șansele copiilor, adresându-se individual acestora (Manea, 2020). Așadar, o educație de calitate accesibilă tuturor devine posibilă în contextul educației incluzive, care este definită ca fiind o educație multidimensională, de calitate și eficientă, realizată cu responsabilitate, printr-un proces ce presupune folosirea mai multor strategii, cu respectarea drepturilor individuale ale fiecăruia și valorizarea individualității umane.

I.3. Cerințele educative speciale

În acest subcapitol se regăsesc descrise principalele categorii de persoane care intră în sfera cerințelor educative speciale.

Regăsim la A. Gherguț și L. Frumos (2019) care ne arată că, în acord cu Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (2000, 2006), în sfera cerințelor educative speciale pot fi incluse următoarele categorii de persoane:

- persoanele cu dizabilități vizuale, dizabilități de auz, handicap mintal, dizabilități locomotorii/ handicap fizic, sau dizabilități multiple/asociate;
- persoanele cu dificultăți de învățare, tulburări ale funcțiilor cognitive, de comunicare, comportamentale, emoționale sau de relaționare;
- persoane din diferite medii defavorizate: sociale, culturale sau lingvistice, sau care din diferite motive se pot confrunta cu dificultăți majore de adaptare și integrare în mediul educațional.

I.4. Manifestări specifice copiilor cu cerințe educative speciale

În acest subcapitol am realizat o prezentare succintă a manifestărilor specifice diferitelor dizabilități, deficiențe, tulburări întâlnite la copiii cu cerințe educative speciale din grupele incluzive.

I.5. Repere în realizarea educației incluzive

În acest subcapitol am descris câteva repere utile cadrelor didactice și specialiștilor care lucrează cu copii cu cerințe educative speciale, în demersul de incluziune al acestor copii. Educația incluzivă nu presupune doar transferul copilului din grădinița specială în grădinița de masă și nici că un cadru didactic care este implicat în procesul de incluziune trebuie să lucreze cu copilul de unul singur, fără sprijinul specialiștilor. Educația incluzivă presupune colaborarea cadrului didactic cu specialiștii instituției de învățământ (psiholog, profesor consilier, logoped etc.), precum și cu cei care se ocupă de copil în mod particular (dacă este cazul).

Echipele educaționale formate din cadrele didactice și specialiștii grădiniței (profesor consilier, logoped) realizează periodic evaluarea copiilor în cadrul activităților tipice în grupele incluzive cu scopul de a observa progresul acestora, nevoile de sprijin pe care ei le au în diferite domenii de învățare, mișcare, emoționale, dar și pentru a identifica care sunt activitățile lor preferate, interesele și abilitățile care au o preponderență mai mare la aceștia (McSheehan et al., 2012).

I.6. Rolul parteneriatului grădiniță familie în procesul de incluziune a copiilor cu cerințe educative speciale

Deoarece parteneriatul grădiniță-familie este un factor esențial în educația copiilor de vârstă preșcolară, este necesară o foarte bună înțelegere a aspectelor interdependente care afectează activitatea de colaborare dintre cadrele didactice și părinți. Acest lucru este valabil mai ales atunci când preșcolarii întâmpină dificultăți, deoarece atunci când cadrele didactice și părinții colaborează eficient, ei pot crea un mediu optim de învățare (Gerdes et al., 2022). Profesorii pot sprijini părinții să devină mai organizați și mai eficienți în acțiunile lor educative, din mediul familial. De aici ajungem la concluzia că orice demers educativ eficient are nevoie de o bună coordonare a acțiunilor dintre profesori și părinți, în privința metodelor, tehnicilor, a formelor de activitate.

Cea mai bună cale pentru a îmbunătăți colaborarea grădiniță-familie este cea de a comunica cu părinții cu privire la așteptările pe care le au și cât de mult doresc să se implice în a-l sprijini suplimentar pe copil, lucrând și acasă în mod individual, pentru a consolida activitățile educaționale la care el are nevoie de sprijin suplimentar. Profesorii pot solicita părinților să își aducă contribuția pentru a îmbunătăți rezultatele copilului în cadrul activităților sau pentru a corecta comportamentul acestuia, dacă este cazul.

1.7. Intervenția personalizată a cadrelor didactice

În cadrul acestui subcapitol am prezentat exemple de intervenții personalizate ale cadrelor didactice, idei de managementul grupei și modele de bune practici în educația incluzivă. Un aspect important surprins în acest subcapitol este reprezentat de ideile de managementul grupei și de organizare a spațiului educațional, prezentate precum și exemple de adaptare a sarcinilor pentru preșcolarii cu cerințe educative speciale, modele de proiecte de activitate în care să fie cuprinse și obiective operaționale și sarcini concrete de lucru pentru acești copii și exemple de bune practici în elaborarea planului de intervenție personalizat.

Prin oferirea unui model de program de incluziune a copiilor cu cerințe educative speciale în grădiniță, ne-am propus să venim în sprijinul cadrelor didactice cu un ghid care cuprinde câteva articole din legislația actuală a acestui domeniu, precum și pași ce trebuie parcurși, de familie și profesioniști în educație, pentru reușita incluziunii. De asemenea acest ghid mai oferă cadrelor didactice un model orientativ de elaborare a acelor planuri care oferă specialiștilor, cadrelor didactice și părinților o viziune clară asupra pașilor care trebuie parcurși în procesul de incluziune și amintim aici planul de servicii, planul de intervenție personalizat și planul educațional personalizat. Am continuat prezentarea cu câteva sugestii de managementul grupei, idei de amenajare a spațiului educațional și adaptare a acestuia la nevoile copilului cu cerințe educative speciale, precum și modalități de comunicare cu părinții și copiii grupei.

Capitolul II. MEDIUL EDUCAȚIONAL AL GRĂDINIȚEI.

II.1. Clarificări conceptuale

În primul subcapitol, *Clarificări conceptuale*, ne-am focalizat pe caracteristicile mediului educațional al grădiniței și pe importanța mediului educațional pentru preșcolari. Instituția de educație preșcolară funcționează ca un angrenaj de elemente care se intercondiționează, cu rolul de a facilita acțiuni didactice eficiente. Mediul educațional are valoare formativă prin toate elementele pe care le include. La nivel preșcolar, pe lângă latura instructivă, mediul educațional trebuie să faciliteze și integrarea preșcolarului în noul grup social.

II.1.1. Caracteristicile mediului educațional al grădiniței

Ținând cont de particularitățile învățării la vârsta preșcolară, mediul educațional este generator de influențe educative dacă este organizat în manieră curriculară, integrată, în care componentele procesului de învățământ sunt în strânsă determinare reciprocă (Glava & Glava 2002). Acest fapt ne conduce la concluzia că mediul educogen este caracterizat prin coerența programelor curriculare. I. Albușescu (2019) arată că, în amenajarea sălilor, cadrele didactice caută să asigure spațiul necesar atât pentru activitățile derulate în grupul de bază, cât și pentru cele desfășurate în grupuri mai mici, sau pentru activitățile individuale.

II.1.2. Importanța mediului educațional pentru preșcolari

Când facem referire la educația incluzivă, trebuie să ținem cont, în organizarea mediului educațional din grădiniță, de specificul cerințelor educative speciale și nevoile copiilor din grupă. Adaptările și modificările spațiului educațional trebuie făcute astfel încât să faciliteze accesul în spațiile de interes pentru toți copiii grupei. Dacă este necesar, trebuie făcute adaptări tehnice, organizatorice, care să permită tuturor copiilor să fie cât mai independenți.

II.2 Dimensiuni ale managementului grupei de preșcolari

În acest subcapitol am prezentat câteva repere în managementul instituției, managementul grupei, managementul situațiilor de învățare din grupele incluzive, precum și dimensiuni ale managementului grupei (dimensiunea ergonomică, psihologică, normativă, socială, operațională) și descrieri succinte ale specificului fiecărei dimensiuni.

Ca mediu instituționalizat, grădinița de copii trebuie organizată astfel încât să ofere tuturor beneficiarilor șanse de a se dezvolta armonios, și, în acest sens, managementul grupei

de copii trebuie să fie unul eficient. Grupa de preșcolari se constituie ca grup social cu structură și caracteristici proprii, unde membrii acesteia au roluri diverse și între ei se stabilesc relații.

II.2.1. Dimensiunea ergonomică

Dimensiune ergonomică face referire la tot ce ține de amenajarea sălii de grupă, aranjarea mobilierului, a meselor și scaunelor, facilitarea unei vizibilități optime pentru toți copiii din grupă. Organizarea spațiului educațional, consideră A. D. Manea (2019), presupune satisfacerea unor exigențe psihopedagogice, evidențierea elementelor de atractivitate, a unor indicatori valorici, a argumentelor care au rolul să determine copilul să îndrăgească și să-și dorească prezența în sala de grupă.

II.2.2. Dimensiunea psihologică

Dimensiunea psihologică se referă la particularități de ordin psihologic, cât și de psihologia educației. Elemente precum trăsăturile de temperament și personalitate, stadiul de dezvoltare în care se află copiii, abilitățile de învățare, motivația și resursele intelectuale și comportamentale, țin de dimensiunea psihologică a managementului grupei (Ștefan et al., 2015).

II.2.3. Dimensiunea normativă

Dimensiunea normativă – este dimensiunea care cuprinde implementarea unor reguli care să contribuie la buna organizare și desfășurare activității educaționale. Aceste reguli sau norme au un rol benefic în coordonarea internă a grupului dar și în evaluarea lui externă, ca o analiză a comportamentelor, fie ele pozitive sau negative.

II.2.4. Dimensiunea socială

Dimensiunea socială a managementului vizează grupa de copii preșcolari ca grup social, perspectivă în care sunt analizate următoarele aspecte: componența grupei, interacțiunile dintre membrii ei, scopurile comune urmărite atât pe termen scurt, cât și pe termen lung, organizarea și dinamica fenomenelor de natură psiho-socială care se petrec în interiorul grupei, coeziunea dintre membrii ei, liderii formali și informali, modalitatea de realizare a comunicării dintre copii, dintre copii și educatoare etc.

II.2.5. Dimensiunea operațională.

Dimensiunea operațională – are la bază implementarea în grupă a unui sistem de reguli simple care să favorizeze învățarea și să reducă cât mai mult situațiile problematice. Stabilirea regulilor și formularea permanentă a așteptărilor pe care cadrul didactic le are din partea copiilor reprezintă principalele metode de management comportamental la copiii preșcolari.

Capitolul III. ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE FAȚĂ DE COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

III.1. Atitudinea cadrelor didactice în procesul de incluziune al copiilor cu cerințe educaționale speciale

În primul subcapitol, *Atitudinea cadrelor didactice în procesul de incluziune al copiilor cu cerințe educaționale speciale*, o analiză a atitudinilor manifestate de cadrele didactice în raport cu incluziunea. Atitudinile manifestate de cadrele didactice pot influența, prin facilitarea sau împiedicarea implementării politicilor de incluziune, cooperarea și angajamentul acestora. În acest context, deși poate este surprinzător, se consideră că, un factor cu rol esențial în educația incluzivă, îl au atitudinile manifestate de cadrele didactice și specialiștii din grădiniță, față de incluziunea în învățământul de masă al acestor copii (Avramidis et al., 2000).

Cercetările din domeniul educației incluzive au identificat ca fiind variabile esențiale pentru reușita incluziunii, percepțiile cadrelor didactice și atitudinile favorabile ale acestora față de incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale (Nunez & Rosales, 2021). În timp, au început să apară anumite semnale privind schimbarea atitudinilor cadrelor didactice, pornind de la filosofia activității educative, centrate pe copil, prin acordarea de șanse egale, asigurarea progresului în ritm propriu, acordarea unei atenții speciale nevoilor și dificultăților individuale ale copiilor.

III.2. Importanța adoptării unor atitudini pozitive a cadrelor didactice în procesul de incluziune al copiilor cu cerințe educative speciale

În cel de-al doilea subcapitol am scos în evidență necesitatea adoptării unor atitudini pozitive din partea cadrelor didactice în raport cu acest proces de incluziune, precum și efectele pe care le generează o atitudine pozitivă respectiv manifestarea unei atitudini negative.

Cadrele didactice sunt văzute ca fiind persoanele cheie în implementarea educației inclusive. Prin urmare, atitudinile pozitive sunt cele care joacă un rol important în implementarea cu succes a acestei schimbări în sistemul educațional (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Activitatea profesorilor se desfășoară în fața unor individualități psihice umane în curs de formare. De aceea este necesară o foarte mare responsabilitate față de comportamentele și intervențiile cadrului didactic.

III.3. Factori de stres și modalități de combatere a efectelor acestora în procesul de incluziune a copiilor cu cerințe educative speciale

În subcapitolul trei al acestui capitol am realizat o sinteză a factorilor de stres cu care intră în contact cadrele didactice, modul în care acești factori stresori pot influența activitatea precum și modalități de combatere a acestora. Problematika stresului, în opinia lui I.-O. Pânișoară (2017) este una majoră pentru sistemul de învățământ, deoarece aceasta presupune o doză mare de stres asupra tuturor actanților din acest sistem. Cadrul didactic se poate simți copleșit de dificultatea de a gestiona tot ceea ce presupune activitatea la catedră, copilul de presiunea exercitată de părinți pentru a învăța, iar familia de dificultatea de comunicare cu cadrul didactic și cu copilul și de a crea armonie între educația din familie și cea de la grădiniță.

În încercarea de a face față stresului cadrele didactice aleg diferite strategii funcționale dintre care amintim: menținerea unei perspective pozitive asupra situației, determinare și implicare în rezolvarea problemelor, investiția emoțională în prieteni și apropiați, căutarea unor surse de sprijin în mijlocul familiei și al colegilor (Pânișoară, 2017).

PARTEA A II-A: INVESTIGAȚII EMPIRICE

Capitolul IV. STUDIUL 1. INVESTIGAȚIE PRIVIND ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE REFERITOARE LA INCLUZIUNEA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN GRĂDINIȚĂ

IV.1. Premisele cercetării

Pentru acest studiu ne-am propus să investigăm care sunt atitudinile manifestate de profesori în învățământul preșcolar, institutori și educatori față de incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în grădiniță. Considerăm că este utilă această investigare a naturii atitudinilor manifestate de cadrele didactice deoarece este cunoscut faptul că aceste atitudini reprezintă un factor important care poate influența în mod favorabil (o atitudine pro-activă) sau nefavorabil (o atitudine reactivă) reușita în procesul de incluziune al acestor copii.

IV.2. Scopul și obiectivele cercetării

Scopul:

Scopul realizării acestui studiu a fost să identificăm atitudinile manifestate de cadrele didactice din grădinițe în raport cu incluziunea. De asemenea ne-am propus să investigăm ce impact are tipul de dizabilitate al copiilor asupra atitudinii cadrelor didactice față de procesul de incluziune în grădiniță a acestor copii.

Obiectivele:

1. Să identificăm ce atitudini manifestă cadrele didactice în raport cu incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în grădiniță.
2. Să se identifice relația dintre atitudinile cadrelor didactice și incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale.
3. Să se examineze efectele atitudinii cadrelor didactice asupra performanței copiilor cu cerințe educative speciale.
4. Să identificăm dacă atitudinea profesorilor în învățământul preșcolar, institutorilor și educatorilor influențează deciziile acestora de incluziune a acestor copii.
5. Să identificăm nevoile de formare ale profesorilor cu privire la incluziune și educație incluzivă.

IV.3. Întrebările de cercetare

1. Ce atitudini manifestă, cu preponderență, educatoarele/profesorii pentru învățământul preșcolar în raport cu incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în grădinița de masă?
2. În ce măsură incluziunea acestor copii poate fi influențată de atitudinile manifestate de cadrele didactice în raport cu procesul de integrare/incluziune al acestor copii?

IV.4. Ipotezele cercetării

Ipoteza 1: Cadrele didactice manifestă atitudini pro-active în raport cu incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în grădiniță.

Ipoteza 2: Există o relație de influențare între atitudinea manifestată de cadrele didactice și incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale.

IV.5. Eșantionul de subiecți

Pentru realizarea acestui studiu au participat 103 cadre didactice din grădinițele din județul Cluj, care se confruntă cu provocările incluziunii copiilor cu cerințe educative speciale în grupa la care lucrează. Cadrele didactice participante sunt de specializare educatori, institutori sau profesori pentru învățământul preșcolar și au grad didactic I, grad didactic II, grad didactic definitiv, iar o mică parte nu au grad didactic.

IV.6. Metode și instrumente

În cercetare s-a utilizat **metoda anchetei**, iar ca instrument de lucru **chestionarul** (vezi Anexa 1). Pentru culegerea datelor s-a folosit un chestionar de opinii care să evidențieze atitudinea cadrelor didactice în raport cu incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în grădiniță.

IV.7. Rezultatele investigației

În cercetarea am folosit metoda anchetei, iar ca instrument de lucru chestionarul. În realizarea acestui studiu am utilizat scala STATIC (Scale of the teacher's attitudes toward inclusive classrooms) (Anexa 1) elaborată de H. Keith Cochran în 1999.

Pentru prelucrarea și analizarea datelor s-a folosit programul statistic IBM SPSS Statistics versiunea 20.0, fiind aplicate analize de validare a instrumentului, analize descriptive (valori medii, minime, maxime, deviația standard) și teste statistice (corelații, test Anova, test T, regresii). Nivelul de încredere folosit în cadrul analizelor statistice este de 95%, astfel pragul de semnificație statistică nu trebuie să depășească valoare de 0.05.

În rândurile care urmează este prezentată formarea constructelor și itemii aferenți fiecărui construct.

Construct 1, Abilități și filosofii profesionale. Itemi (I):

I1. Am pregătirea profesională adecvată pentru a face față cerințelor copiilor cu dizabilități.

I2. Am încredere în abilitatea mea de a preda copiilor cu dizabilități.

I5. Cred că, deși copiii diferă din punct de vedere intelectual, fizic și psihic, toți copiii pot învăța în majoritatea mediilor de învățare.

I6. Copiii cu dizabilități ar trebui să fie integrați în programul instructiv educativ împreună cu colegii lor fără dizabilități.

I10. Întâmpin dificultăți atunci când îi predau unui copil cu dizabilitate intelectuală.

I11. Pot să mă descurc cu acei copii integrați în grădinița de masă care au probleme de comportament ușoare sau moderate.

I12. Copiii cu dizabilități învață abilități sociale care sunt modelate cu ajutorul copiilor din grădinița de masă.

Construct 2= I19+ I18+I20+ I14 denumit în continuare **Dovezi fizice.**

I14. Este dificil pentru copiii cu dizabilități să realizeze progrese școlare în grădinița de masă.

I18. Nu mă deranjează să realizez modificări ale spațiului din sala de grupă pentru a întâmpina nevoile copiilor cu dizabilități.

I19. Materialele didactice necesare adaptării curriculare plecând de la nevoile copiilor cu dizabilități sunt ușor de obținut / realizat.

I20. Directorul/superiorul meu mă sprijină în realizarea adaptărilor care sunt necesare în grupa incluzivă.

Construct 3=I17+I16+I8 denumit în continuare **Aspecte logistice.**

I8. Consider că toți copiii cu dizabilități ar trebui integrați în grădinițe sau școli speciale.

I6. Copii cu dizabilități din grupele incluzive determină o încetinire a progresului școlar al copiilor fără dizabilități.

I17. Formarea profesională în domeniul educației incluzive ar trebui să fie o prioritate pentru toate cadrele didactice din învățământul de masă.

Pentru o imagine cât mai amplă și mai complexă a frecvențelor de răspuns, se va organiza un top cinci celor mai apreciați itemi și un top cinci al celor mai puțin apreciați. Cei mai apreciați itemi sunt: formarea profesională în domeniul educației incluzive ar trebui să fie o prioritate pentru toate cadrele didactice din învățământul de masă (89.32%), copiii cu dizabilități din grupele incluzive determină o încetinire a progresului școlar al copiilor fără dizabilități (88.35%), întâmpin dificultăți atunci când îi predau unui copil cu dizabilitate intelectuală (86.41%), pot să mă descurc cu acei copii integrați în grădinița de masă care au probleme de comportament ușoare sau moderate (83.50%) și cred că deși copiii diferă din punct de vedere intelectual, fizic și psihic, toți copiii pot învăța în majoritatea mediilor de învățare (76.70%).

Un procent de 45.63% dintre cadrele didactice afirmă că le deranjează să realizeze modificări ale spațiului educațional pentru a-l adecva nevoilor copiilor cu dizabilități, 29.13% nu au pregătirea profesională adecvată necesară abordării cerințelor copiilor cu dizabilități, 15.53% dintre educatoare consideră că acei copiii cu dizabilități ar trebui să fie integrați în programul instructiv educativ împreună cu colegii lor fără dizabilități și afirmă faptul că directorul/superiorul nu oferă sprijin în realizarea adaptărilor care sunt necesare în grupa incluzivă, în timp ce 11.65% menționează că, acei copii speciali nu diferă din punct de vedere intelectual, fizic și psihic, toți copiii pot învăța în majoritatea mediilor de învățare.

Potrivit rezultatelor scorul mediu al abilităților și filosofiei profesionale ale educatoarelor este de 26.07, aflându-se în intervalul 12-35 puncte, cu o deviere standard de la medie de ± 4.99 . Cu alte cuvinte, majoritatea răspunsurilor s-au aflat la limita superioară a intervalului, astfel că, în mare parte, cadrele didactice dețin abilități și filosofii profesionale necesare în procesul de incluziune.

În ceea ce privește scorul subscalei dovezilor fizice, scorul mediu este de 13.98, cuprins în intervalul 7-20 puncte, cu o deviere standard de la medie de ± 3.18 puncte. Cu asemenea rezultate, putem spune că nu toate instituțiile preuniversitare sunt pregătite să primească copii cu cerințe educative speciale, din perspectiva amenajării spațiului, al materialelor didactice adaptate specificului acestor copii, precum și al sprijinului oferit de conducerea unității în procesul de incluziune a acestor copii.

Conform scorului mediu (12.48) înregistrat de aspectele logistice, acesta se află în intervalul 6-15, cu o deviere standard de la medie de ± 1.85 puncte. Poziționarea scorului mediu înspre limita superioară a intervalului confirmă faptul că: educatoarele sunt de acord cu incluziunea copiilor cu dizabilități în grădinițe și școli speciale, că prezența acestor copii în grădinițele de masă are efecte negative asupra progresului școlar al copiilor fără dizabilități și că este o necesitate pentru cadrele didactice să participe la cursuri de formare profesională.

În cadrul primului construct intitulat Abilități și filosofii profesionale cele mai apreciate aspecte fac referire la prioritizarea dezvoltării cadrelor didactice în domeniul educației incluzive (89.4%), încetinirea progresului copiilor cu dezvoltare normală în cazul în care în colectivitate sunt incluși copii cu dizabilități (88.40%) și gestionarea cu succes a copiilor care au probleme de comportament ușoare sau moderate (83.5%).

Cele mai mari dificultăți pe care le întâlnește cadrul didactic la clasă fac referire la dificultățile întâmpinate în momentul predării unui copil cu dizabilitatea intelectuală (88.4%) și diversitatea copiilor din punct de vedere intelectual, fizic și psihic (76.7%).

Analizând cei patru itemi ai constructului Dovezi fizice se observă că scorul cel mai mare este atins de ușurința obținerii materialelor didactice necesare adaptării curriculare, plecând de la nevoile copiilor cu dizabilități (68%) și sprijinul oferit de către director/superior în realizarea adaptării (65%). Desigur, cele două aspecte pot suferi îmbunătățiri și chiar este ideal ca scorul pentru fiecare dintre itemi să se apropie cât mai mult de 100%. În aceste mod, profesorii și educatorii care lucrează la grupele incluzive simt că sunt susținute pe deplin în desfășurarea activității didactice și pot să ofere un act educațional la nivel mai înalt.

Aproximativ jumătate dintre cadrele didactice (58.2%) susțin că este dificil pentru copiii cu dizabilități să realizeze progrese școlare în grădinița de masă și îi deranjează să realizeze modificări ale spațiului din sala de grupă pentru a întâmpina nevoile copiilor cu dizabilități (58.2%) cele două aspecte fiind consumatoare mare de energie, timp și efort din partea lor.

Chiar dacă cele mai multe (89.4%) cadre didactice consideră că formarea profesională pentru educație incluzivă reprezintă o prioritate pentru toate cadrele didactice din învățământul de masă, majoritatea dintre ele (69.7%) sunt de părere că copiii cu dizabilități din grupele incluzive determină o încetinire a progresului școlar al copiilor fără dizabilități (88.4%), iar 69.7% sunt de părere că toți copiii cu dizabilități ar trebui integrați în grădinițe sau școli speciale.

IV.8. Concluziile cercetării

Ca o concluzie generală putem afirma că, dacă percepțiile cadrelor didactice cu privire la incluziunea acestor copii se îmbunătățesc, devenind mai deschise și mai receptiv, sau își dezvoltă metodele de predare pentru această categorie de copii, se vor vedea progrese în ceea ce privesc progresele școlare și de adaptare ale copiilor, iar unitățile de învățământ ar putea fi mai receptiv la modificarea și adaptarea spațiului și a materialelor didactice necesare unei predări cât mai eficiente, pentru acești copii.

În urma aplicării acestui studiu reiese că ipoteza I se confirmă deoarece rezultatele ne arată că există diferențe privind atitudinile cadrelor didactice față de copiii cu cerințe educative speciale. Astfel, majoritatea cadrelor didactice participante la acest studiu au o atitudine deschisă și pro-activă față de acești copii și sunt dispuse să facă eforturi pentru a favoriza incluziunea lor în cadrul învățământului de masă.

Putem afirma că ipoteza II se confirmă, deoarece din perspectiva raportului dintre atitudinea manifestată de cadrele didactice față de copiii cu cerințe educative speciale și incluziunea lor în grădiniță putem afirma că, datorită atitudinii deschise și pro-active față de acești copii, manifestate de majoritatea cadrelor didactice participante la studiu, peste 70%

dintre acestea fac și sunt dispuse să facă eforturi de incluziune a acestora în cadrul învățământului de masă.

Capitolul V. STUDIUL 2: INVESTIGAȚIE PRIVIND CUNOAȘTEREA DE CĂTRE CADRELE DIDACTICE A PROBLEMATICII INCLUZIUNII COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN GRĂDINIȚĂ

V.1. Premisele cercetării:

Prin elaborarea și realizarea acestui studiu am urmărit să evidențiem necesitatea și eficiența aplicării de către profesori, institutori și educatori din grădinițele de masă a unui program model de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale în grădiniță, propus, precum și utilitatea componentelor acestui program în realizarea optime a incluziunii acestor copii.

V.2. Scopul și obiectivele cercetării

Scopul:

Scopul realizării studiului de față a fost să evaluăm nivelul cunoștințelor cadrelor didactice cu privire la legislația din domeniul educației incluzive, managementul grupei de copii în care sunt integrați copii cu cerințe educative speciale și bune practici în educația incluzivă, precum și utilitatea aplicării unui program de incluziune model care cuprinde cele enumerate mai sus, pus la dispoziția lor.

Obiectivele cercetării:

1. Să evidențiem utilitatea promovării în rândul cadrelor didactice a legislației și a politicilor educaționale din domeniul educației incluzive.
2. Să evidențiem utilitatea cunoașterii de către cadrele didactice a pașilor ce trebuie parcurși în incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale.
3. Să evidențiem utilitatea promovării în rândul cadrelor didactice a unor modele de strategii didactice adecvate nevoilor specifice copilului cu cerințe educative speciale, în situații educaționale concrete.

V.3. Întrebările de cercetare

1. Este util profesorilor, institutorilor și educatorilor din grădinițe să le fie puse la dispoziție un program model de incluziune a acestor copii în grădiniță?
2. Ce rol are familiarizarea cadrelor didactice cu legislația în domeniul educației incluzive, cu unele exemple de strategii și idei de managementul grupei, precum și oferirea unor modele de bune practici?

V.4. Ipotezele cercetării:

Ipoteza 1. Cadrele didactice care aplică la grupele incluzive programe de incluziune a își îmbunătățesc cunoștințele cu privire la legislația în domeniul educației incluzive, managementul grupei de copii și bunele practici în acest domeniu.

Ipoteza 2. Cunoașterea de către cadrele didactice a legislației și politicilor în domeniul educației incluzive are un impact pozitiv și semnificativ asupra modului de organizare și asupra bunelor practici.

V.5. Eșantionul de subiecți

Pe parcursul aplicării acestui studiu am urmărit atingerea obiectivelor propuse și verificarea ipotezelor formulate. Pentru realizarea acestei cercetări au fost solicitate spre a se implica 110 cadre didactice din grădinițele din județul Cluj, dintre acestea 106 răspunzând favorabil solicitării noastre.

V.6. Metodele și instrumentele cercetării

În cercetare s-a folosit metoda anchetei, iar ca instrumente de lucru chestionarul (Anexa 2). În conformitate cu obiectivele propuse și ipotezele formulate, culegerea datelor s-a folosit un chestionar care solicită răspunsuri utilizând scala Likert. Chestionarul (Anexa 2) a fost realizat ținând cont de programul model de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale în grădiniță, propus, și este format din 5 secțiuni: Informații generale, Legislație referitoare la incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale, Managementul grupei incluzive, Modele de bune practici în întocmirea planului de intervenție personalizat, proiectarea activităților și stabilirea obiectivelor pentru copiii cu cerințe educative speciale și Cunoașterea problematicii incluziunii.

V.7. Rezultatele cercetării

În colectarea, analizarea și prezentarea datelor s-a folosit programul statistic SPSS IBM Statistics versiunea 20.0. Fiind un instrument (Anexa 2) ne-structura, propriu, aplicat pentru prima dată se impune validarea instrumentului atât ca întreg cât și pe constructe prin intermediul coeficientului Alfa al consistenței interne și fidelității instrumentului, dar și a Analizei Componentelor Principale (ACP). În continuare se vor prezenta analizele descriptive (frecvențe, medii) pentru datele socio-demografice și pentru instrumentul validat, analizele corelaționale și analizele regresionale acolo unde se impune a fi efectuate.

Construct Legislație, Itemi (I)

I1. Informațiile deținute de dumneavoastră despre legislația referitoare la copiii cu cerințe educative speciale.

I2 Cunoștințele dumneavoastră cu privire la pașii care trebuie parcurși pentru incluziunea copiilor care prezintă manifestări specifice cerințelor educative speciale.

I3. Cum apreciați cunoștințele dumneavoastră cu privire la planificarea beneficiilor, serviciilor și intervențiilor pentru copilul cu dizabilități sau cerințe educative speciale, pentru părinții sau reprezentanții legali ai acestuia, precum și despre instituțiile și persoanele avizate să realizeze această planificare?

I4. Cum apreciați cunoștințele deținute de dumneavoastră cu privire la măsurile de sprijin pentru promovarea educației incluzive, pentru prevenirea și combaterea barierelor de atitudine?

I5. Cum apreciați cunoștințele deținute de dumneavoastră cu privire la procedurile privind aprobarea prezenței facilitatorului (numit în literatura de specialitate shadow)?

I6. Cum apreciați cunoștințele deținute de dumneavoastră cu privire la facilitățile acordate unităților de învățământ incluzive precum și cadrelor didactice?

Construct Managementul grupei, Itemi (I)

I1. Cum apreciați cunoștințele dumneavoastră despre rolul parteneriatului cu familia acestor copii?

I2. Cum apreciați cunoștințele dumneavoastră despre organizarea grupului de copii și a spațiului educațional atunci când sunt integrați copii cu deficiențe vizuale?

I3. Cum apreciați cunoștințele dumneavoastră despre organizarea grupului de copii și a spațiului educațional atunci când sunt integrați copii cu deficiențe auditive?

I4. Cum apreciați cunoștințele dumneavoastră despre organizarea grupului de copii și a spațiului educațional atunci când sunt integrați copii cu deficiențe locomotorii?

I5. cum apreciați cunoștințele dumneavoastră despre organizarea grupului de copii și a spațiului educațional atunci când sunt integrați copii cu tulburări din spectrul autist?

I6. cum apreciați cunoștințele dumneavoastră despre organizarea grupului de copii și a spațiului educațional atunci când sunt integrați copii cu deficit de atenție și hiperactivitate?

Constructul Model de bune practici, Itemi (I)

I1. Cum apreciați cunoștințele dumneavoastră despre întocmirea planului de intervenție personalizat?

I2. Cum apreciați cunoștințele dumneavoastră cu privire la identificarea punctuală a problemelor cu care se confruntă copilul cu cerințe educative speciale integrat în grupa dumneavoastră și stabilirea unor priorități în intervenție, care să contribuie la reușita integrării acestui copil?

I3. Cum apreciați cunoștințele dumneavoastră cu privire la stabilirea obiectivelor operaționale adaptate potențialului individual al copilului cu cerințe educative speciale integrat în grupa dumneavoastră?

I4. cum apreciați cunoștințele dumneavoastră cu privire la stabilirea unor criterii minimale de evaluare a progresului precum și realizarea evaluării periodice a copilului cu cerințe educative speciale integrat în grupa dumneavoastră?

I5. Cum apreciați cunoștințele dumneavoastră cu privire la întocmirea proiectelor de activitate care să cuprindă atât sarcinile de lucru și obiectivele stabilite pentru întreaga grupă cât și obiective și sarcini de lucru adaptate copilului cu cerințe educative speciale?

I6. cum apreciați cunoștințele dumneavoastră cu privire la tratarea diferențiată și la folosirea unor strategii didactice adaptate care să conducă copilul cu cerințe educative speciale spre situația de succes (de finalizare a sarcinii primite)?

Constructul Cunoașterea problematicii incluziunii, Itemi (I)

I1. Cum apreciați că se situează cunoștințele dumneavoastră referitoare la etapele procesului de incluziune?

I2. Cum apreciați utilitatea cunoașterii legislației referitoare la copiii cu cerințe educative speciale, a drepturilor, obligațiilor și avantajelor prevăzute de lege, pe care le au toți cei implicați în proces?

I3. Cum apreciați utilitatea unui ghid orientativ, care să fie pus la dispoziția cadrelor didactice și care să cuprindă informațiile necesare acestora în procesul de incluziune al copiilor cu cerințe educative speciale?

I4. Cum apreciați reușita în procesul de incluziune, având puse la dispoziție programe de incluziune care să vă îndrume pe parcursul acestui proces?

I5. În ce măsură considerați că implicarea specialiștilor din unitatea de învățământ, realizarea planului de intervenție care să fie revizuit periodic în funcție de evoluția copilului cu cerințe educative speciale, stabilirea unor obiective adaptate potențialului acestuia și colaborarea cu familia lui, contribuie la reușita procesului de incluziune?

Cele patru constructe ale instrumentului de cercetare Legislație, Management, Modele de bune practici și Cunoașterea problematicii incluziunii au fost validate prin respectarea criteriilor impuse de cercetările cantitative. Fiecare construct presupune însumarea scorurilor itemilor componenți, noile constructe vor fi folosite în continuare în analize.

În ceea ce privește constructul Legislație, se observă că în urma aplicării programului de incluziune model, toți cei 6 itemi incluși în acest construct au devenit cunoscuți la nivel mediu spre înalt. Pașii care trebuie parcurși pentru integrarea copiilor care prezintă manifestări specifice cerințelor educative speciale înregistrează cea mai mare pondere (80,2%), urmată de măsurile de sprijin pentru promovarea educației incluzive, pentru prevenirea și combaterea barierelor de atitudine și a celor pentru prevenirea și combaterea barierelor de mediu (79,2%) și de legislația referitoare la copiii cu cerințe educative speciale (77,4%). Pe ultimele 3 locuri, însă cu scoruri peste jumătate sunt itemii privind planificarea beneficiilor, serviciilor și intervențiilor pentru acești copii, pentru părinții sau reprezentanții legali ai acestuia, precum și despre instituțiile și persoane (69,2%), cunoștințele deținute cu privire la facilitățile acordate unităților de învățământ integratoare precum și cadrelor didactice care lucrează în aceste unități de învățământ (65,1%) și nu în ultimul rând procedurile privind aprobarea prezentei facilitatorului (59,4%).

În ceea ce privește constructul Managementul grupei, se observă că aplicarea unor programe de incluziune aduce cunoașterea informațiilor privind managementul organizațional de la nivel mediu la nivel înalt. Astfel, top trei cele mai cunoscute informații privind managementul grupei se referă la rolul parteneriatului cu familia în procesul de incluziune al acestor copii (98,1%), la organizarea grupului de copii și a spațiului educațional atunci când sunt integrați copii cu deficit de atenție și hiperactivitate (86,8%) sau copii cu tulburări din spectrul autist (78,3%). Chiar dacă se cunosc mai multe informații cu privire la organizarea grupului de copii și a spațiului educațional atunci când sunt integrați copii cu deficiențe locomotorii (64,2%), cu deficiențe vizuale (59,4%) sau deficiențe auditive (57,5%) totuși aceste subiecte impun o atenție aparte fiind situații speciale.

Impactul utilizării unui program model de incluziune în ceea ce privește constructul Modele de bune practici determină un nivel al cunoașterii de la mediu spre înalt, toți cei șase itemi incluși înregistrând ponderi peste 75%. Cele mai mari modificări sunt înregistrate în stabilirea obiectivelor operaționale adaptate potențialului individual al copilului cu cerințe educative speciale (87,7%), tratarea diferențiată și la folosirea unor strategii didactice adaptate care să conducă copilul cu cerințe educative speciale spre situația de succes și stabilirea unor criterii minimale de evaluare a progresului precum și realizarea evaluării periodice a copilului cu cerințe educative speciale (85,8%) urmate de întocmirea proiectelor de activitate care să cuprindă atât sarcinile de lucru și obiectivele stabilite pentru întreaga grupă cât și obiective și sarcini de lucru adaptate copilului cu cerințe educative speciale (84%), identificarea punctuală a problemelor cu care se confruntă copilul cu cerințe educative speciale integrat și stabilirea

unor priorități în intervenție, care să contribuie la reușita integrării copilului (82,1%) și de întocmirea planului de intervenție personalizat pentru copilul cu cerințe educaționale speciale (75,5%).

Constructul Cunoașterea problematicii incluziunii include 5 itemi cu un nivel de cunoaștere a fiecăruia de la mediu spre înalt. Cu alte cuvinte, toți cei 5 itemi analizați au ponderi peste 80%. Doi dintre itemi au ponderile apropiate de valoarea maximă și anume implicarea specialiștilor din grădiniță, realizarea planului de intervenție personalizat care să fie revizuit periodic în funcție de evoluția copilului cu cerințe educative speciale, stabilirea unor obiective adaptate potențialului acestuia și colaborarea (97,2%) și utilitatea unui ghid, care să fie pus la dispoziția cadrelor didactice și care să cuprindă informațiile necesare acestora în procesul de integrare al copiilor cu cerințe educative special (94,3%) urmate de reușita în procesul de integrare, având pus la dispoziție acest ghid care să vă îndrume pe parcursul acestui proces (89,6%), etapele procesului de incluziune a acestor copii în grădiniță (85,8%) și utilitatea cunoașterii legislației referitoare la copiii cu cerințe educative speciale, a drepturilor, obligațiilor și avantajelor prevăzute de lege, avute de toți cei implicați în proces (81,1%).

V.8. Concluzii

Rezultatele arată că ipoteza I se confirmă, deoarece în urma aplicării în activitatea de la grupă, de către cadrele didactice, a unui program de intervenție model, privind incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în grădiniță, se observă la acestea o creștere a nivelului de cunoaștere de la mediu spre înalt în cazul celor patru constructe analizate: legislație în domeniul educației incluzive, managementul grupei, modele de bune practici și cunoașterea problematicii incluziunii.

Ipoteza 2 se confirmă deoarece rezultatele referitoare la cunoașterea de către cadrele didactice a legislației și politicilor din domeniul educației incluzive, confirmă prezumția că această cunoaștere influențează în mod pozitiv și semnificativ modul de organizare a grupei și a modelelor de bune practici.

Cadrele didactice cu vârsta peste 50 de ani au aflat mai multe informații despre managementul grupei incluzive, în timp ce cadrele didactice cu vechime între 5-10 ani au mai multe cunoștințe despre managementul organizării activității și despre necesitatea implementării unui ghid cât mai detaliat privind gestionarea interacțiunii și a activității copiilor cu cerințe educative speciale în grădiniță.

Instrumentul de cercetare privind eficiența aplicării programelor de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale în grădinița de masă poate fi aplicat la scară largă în cercetări viitoare din domeniul psihopedagogic și poate reprezenta un punct de pornire spre dezvoltarea altor scale, fiind un instrument validat atât ca întreg cât și ca părți (constructe).

Capitolul VI. STUDIUL 3: INVESTIGAȚIE PRIVIND NIVELUL DE STRES PERCEPUT DE CADRELE DIDACTICE CARE LUCREAZĂ LA GRUPĂ CU COPII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ȘI RISCUL APARIȚIEI BURNOUT-ULUI

VI.1. Premisele cercetării

Prin realizarea acestui studiu s-a urmărit stabilirea nivelului de stres perceput de cadrele didactice care lucrează la grupă cu copii cu cerințe educative speciale și riscul apariției la acestea a burnout-ului cauzat de un nivel ridicat de stres. Am realizat acest studiu deoarece este cunoscut faptul că nivelul ridicat al stresului perceput de cadrele didactice care lucrează la grupă cu copii cu cerințe educative speciale, influențează în mod direct capacitatea de lucru a acestora și poate duce la scăderea eficacității în activitate. Suntem de părere că nivelul de stres perceput de cadrele didactice care lucrează la grupă cu copii cu cerințe educative speciale, reprezintă unul din factorii care pot influența reușita în procesul de incluziune.

VI.2. Scopul și obiectivele cercetării

Scopul:

Realizarea acestui studiu a avut drept scop identificarea nivelului de stres perceput de cadrele didactice care lucrează la grupă cu copii cu cerințe educative speciale și riscul apariției burnout-ului, în contextul unui nivel ridicat al stresului perceput.

Obiectivele:

1. Identificarea nivelului de stres perceput de cadrele didactice din grădiniță (educatoare, institutori, profesori pentru învățământul preșcolar).
2. Evidențierea riscului apariției, la cadrele didactice din grădiniță, a burnout-ului cauzat de un nivel ridicat de stres.

VI.3. Întrebările de cercetare

1. Care este nivelul de stres perceput de cadrele didactice implicate în acest studiu, în funcție de nivelul de calificare, gradul didactic deținut și vechimea în activitatea didactică?

VI.4. Ipotezele cercetării:

Ipoteza 1. Cadrele didactice fără grad didactic* resimt un nivel mai ridicat al stresului perceput, comparativ cu cadrele didactice care au gradul didactic I/grad didactic II/grad didactic definitiv.

Ipoteza 2. Nivelul stresului perceput la cadrele didactice este mai ridicat în cazul celor care au vechime* mai mică în activitatea didactică, comparativ cu cadrele didactice care au o vechime mai mare.

*Am ales să evaluăm nivelul de stres perceput de cadrele didactice fără grad didactic în raport cu cadrele didactice care dețin grad didactic deoarece, din perspectiva noastră, cadrele didactice cu grad didactic au un nivel de pregătire superior cadrelor didactice fără grad didactic.

**Am decis să evaluăm nivelul de stres perceput de cadrele didactice cu o vechime mai mică în activitate în raport cu cele cu vechime mai mare, deoarece presupunem că vechimea mai mare reflectă o experiență mai vastă a acestora.

VI.5. Eșantionul de subiecți

Pentru realizarea acestei cercetări au fost implicate 103 cadre didactice din grădinițele județului Cluj, care lucrează la grupă cu copiii cu cerințe educative speciale. Cadrele didactice implicate în acest studiu sunt de specializare educatori, institutori sau profesori pentru învățământul preșcolar și au grad didactic I, grad didactic II, grad didactic definitiv și o parte dintre ele nu au grad didactic.

VI.6. Metodele și instrumentele cercetării

În cercetare s-a utilizat metoda anchetei, iar ca instrument de lucru chestionarul. Chestionarul pentru stresul perceput (Perceived Stress Questionnaire – elaborat de Levenstein et al., 1993) (Anexa 3) conține 30 de itemi, cu ajutorul cărora am măsurat stresul perceput de cadrele didactice care lucrează la grupă cu copiii cu cerințe educative speciale.

VI.7. Rezultatele cercetării

Perceived Stress Questionnaire (elaborat de Levenstein et al., 1993) conține o serie de afirmații. Cadrele didactice implicate în acest studiu au fost rugate să citească cu atenție aceste afirmații una câte una și să menționeze în ce măsură acestea se potrivesc cu starea resimțită de ele în ultimele șase luni, iar apoi să marcheze răspunsul care li se potrivește.

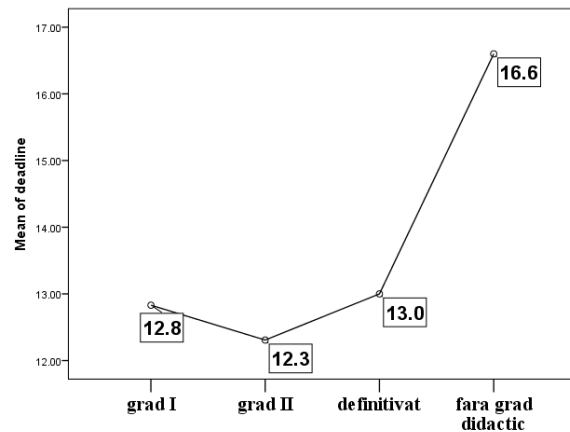
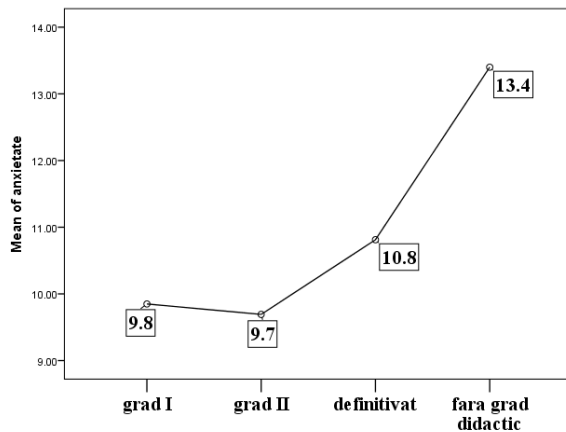
Cele mai multe cadre didactice (51.5%) au gradul I didactic, urmate de cadrele didactice care dețin definitivatul (31.1%) și de cele care dețin gradul II (12.6%). Doar 4.9% dintre persoanele respondente nu au grad didactic.

Aproximativ jumătate (47.6%) dintre cadrele didactice au peste 15 ani la catedră, 31% au între 5 și 15 ani în învățământ și mai puțin de un sfert (21.4%) au sub 5 ani de predat.

Cele mai multe cadre didactice se simt mai puțin odihnite (62.1%), calme (75.8%), energice (60.2%), protejate și în siguranță (73.8%), se pot relaxa (83.5%), nu au griji (80.6%), nu se simt descurajate (91.3%) sau epuizate (73.8%), nu se simt tensionate sau frustrate (87.4%), criticate sau judecate (91.3%), izolate sau singure (94.2%), iritate (77.6%), nu le este teamă de viitor (90.4%) dar în schimb sunt mulțumite de ele (87.4%).

Din punct de vedere al solicitării locului de muncă, cei mai mulți dintre respondenți primesc prea multe cerințe (59.2%) sau au prea multe lucruri de făcut în general (60.2%), nu se află în conflicte (99%), fac lucruri care le face plăcere (86.4%), se descurcă singure pentru atingerea obiectivelor (93.2%), nu au probleme (95.1%), nu se simt copleșite de responsabilități (74.7%), nu se simt sub presiunea „termenelor fixe” (68.9%), nu au timp suficient pentru ele (72.8%) și nu se simt presate de alte persoane pentru încadrarea în timp cu temenele (74.8%).

Scala stresului în forma s-a brută ne indică un nivel moderat al stresului resimțit de către majoritatea cadrelor didactice (81.6%) și un nivel redus (17.5%). Doar 1% dintre respondenți resimt un nivel mai intens al stresului.



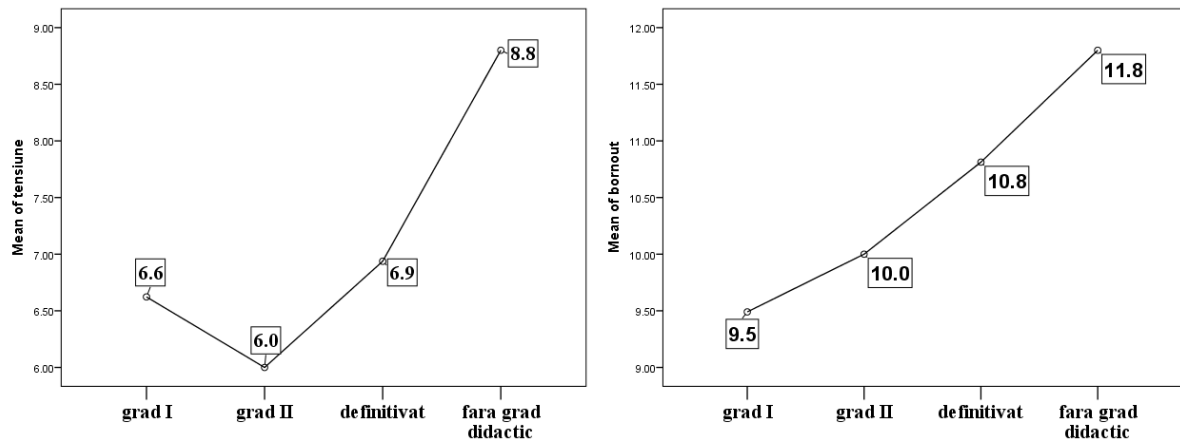


Figura nr. VI.7. Reprezentarea grafică a influenței gradului didactic asupra celor patru constructe: anxietate, deadline, tensiune și burnout

Din Figura nr. VI.7. se observă faptul că respondenții fără grad didactic se simt mai anxioși (13.4), mai presați de deadline-uri (16.6), mai tensionați (8.8) și resimt mai tare starea de epuizare (burnout - 11.8) față de cadrele didactice care au cel puțin definitivativ (anxietate - 10.8), deadline - 13, tensiune - 6.9, burnout - 10.8).

Cel mai scăzut nivel al anxietății (9.7), al presiunii deadline-urilor (12.3) și al tensiunii (6) se manifestă la cadrele didactice care au gradul II (9.7), în timp ce nivelul cel mai scăzut al stării de epuizare (burnout - 9.5) este înregistrat în cazul cadrelor didactice cu grad I.

Potrivit rezultatelor obținute se observă o legătură semnificativ statistică între vechimea în învățământ și constructele scalei stresului: anxietate ($p=0.021 < 0.05$) și epuizare (burnout- $p=0.008 < 0.05$).

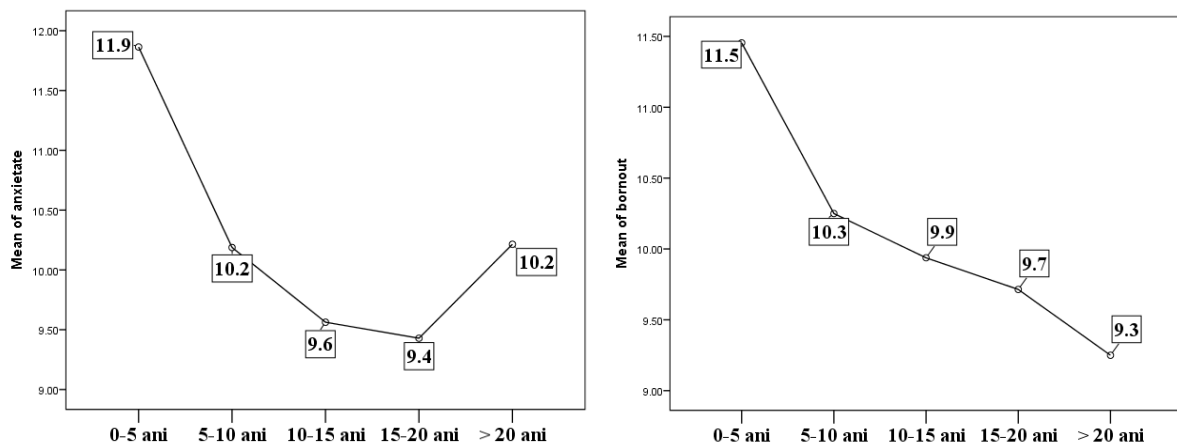


Figura nr. VI.8. Reprezentarea grafică a influenței vechimii asupra anxietății și burnout-ului.

Figura nr. VI.8. arată faptul că persoanele cu vechime mai redusă în muncă (<5 ani) resimt un nivel mai mare de anxietate (11.9) și se simt mult mai epuizați (11.5) față de cadrele didactice care au vechime în învățământ mai mare (>20 ani) 10.2 respectiv 9.3.

VI.8. Concluzii

Ipoteza 1 se confirmă, deoarece rezultatele referitoare la corespondența dintre nivelul stresului perceput de cadrele didactice și gradul didactic deținut de acestea, ne arată faptul că acele cadre didactice care nu dețin nici un grad didactic (au un nivel al formării mai scăzut) resimt un nivel mai ridicat al stresului perceput, comparativ cu cele care dețin grad didactic I/II/definitiv (un nivel mai înalt de formare).

Ipoteza 2 este confirmată, deoarece rezultatele referitoare la corespondența dintre nivelul stresului perceput și vechimea în activitatea didactică, confirmă faptul că nivelul stresului perceput este semnificativ mai mare în cazul cadrelor didactice cu o vechime mai mică, comparativ cu cadrele didactice care au o vechime mai mare la catedră.

Din acest studiu reiese faptul că din punct de vedere al nivelului de stres perceput, cele mai multe cadre didactice prezintă un nivel al stresului moderat (81,6 %), în timp ce 17,5 % dintre ele resimt un nivel redus al stresului perceput și doar 1 % resimt un nivel intens al stresului perceput.

Capitolul VII. STUDII DE CAZ

VII.1. Studiu de caz nr. 1: Copil cu sindrom hiperkinetic - Copilul reușește să participe la activitate cel mult trei sau patru minute, fiind în continuă mișcare. Atât în timpul activităților cât și pe parcursul zilei își lovește colegii care se află în apropierea lui, sau îi mușcă.

Obiective:

1. Să participe la activitățile de învățare organizate, cel puțin 10 minute.
2. Să folosească materialele de lucru (lipici, acuarelă) respectând indicațiile educatoarei.
3. Să participe la jocurile organizate la centrele de interes, fără a-și deranja colegii; Să respecte regulile de igienă și de servire a mesei în timpul activităților de dezvoltare personală (servirea mesei, folosirea băii și a toaletei etc.).
4. Să se joace fără a distruge produsele jocului celorlalți copii.
5. Să interacționez în mod pozitiv cu ceilalți copii în timpul jocului; Să recunoască cel puțin două emoții pe care copiii le manifestă în timpul jocului.

Conținuturi:

1. „Îmbrâncitul nu este amuzant”, „Glumele nu sunt întotdeauna amuzante”, „Coliba iepurașului”, „Insulele nu sunt amuzante”, „Cei doi iepurași, Puf Alb și Puf Gri”, „Căsuța din oală”, Darul prieteniei, Insula prieteniei.
2. Căsuță pentru iepuraș; Borcanul cu dulceață; Adăpost pentru animale; Copacul înfrunzit; Grădina cu flori.

3. De-a șoferii, De-a magazinul, De-a cina în familie; De-a familia, De-a bucătarii, De-a piața; „Singurel mă îngrijesc”.
4. Pistă pentru mașini, Rafturi pentru conserve, Lădițe pentru fructe/legume, Țarc pentru animale; Casa bunicilor; Blocul în care locuiesc.
5. Cum te-ai simțit atunci când...?, Mimează ce îți spun!

Metode si mijloace de realizare

1. Povestirea educatoarei, Lectura educatoarei, Dramatizare.
2. Dactilopictură, Tehnici de pictură învățate, Rupere și lipire hârtie, Lipire, Mototolire.
3. Joc de rol, Activități de dezvoltare personală.
4. Joc de construcții (Lego, rotodiscuri, mozaic, piese pentru îmbinat).
5. Lectură după imagini, Joc de rol, jocuri recreative.

Evaluare: Ca rezultat al evaluării pe care am realizat-o la finalul primului an de grădiniță, pe baza fișelor cu indicatori comportamentali care evaluează evoluția copilului cu privire la autonomia, socializarea și nivelul de agresivitate, am observat că acesta interacționează cu colegii de grupă și împărtășește celorlalți trăirile sau emoțiile sale. După primul an de grădiniță el își încălță singur pantofii, se îmbracă sau dezbracă singur și are dezvoltată autonomia în ceea ce privește igiena personală.

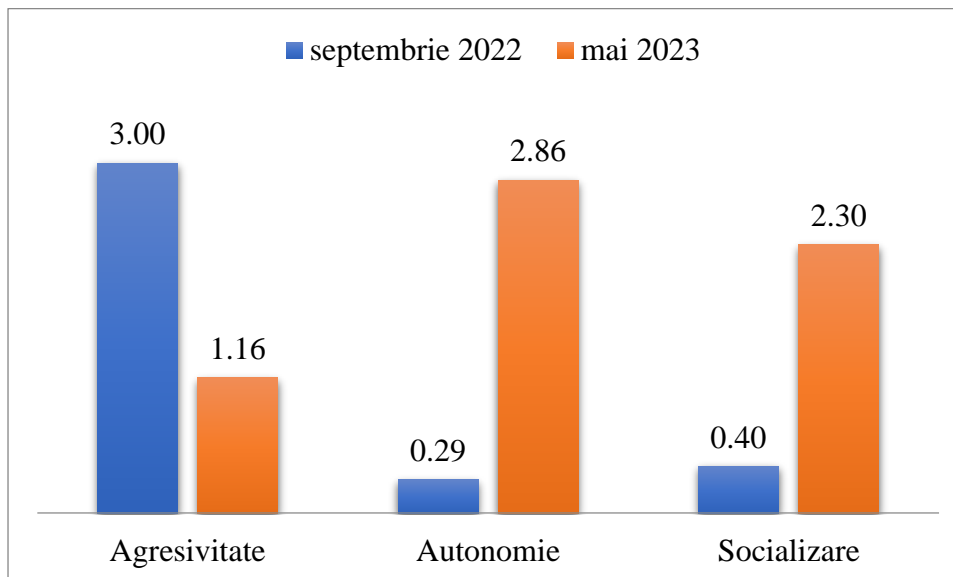


Figura nr. VII.1. Evoluția cazului I - Sindrom hiperkinetic (M.R.)

Din figura VII.1. se observă o evoluție favorabilă a celor trei dimensiuni în scorurile înregistrate în etapa finală față de scorurile înregistrate în etapa inițială, în cazul . Observăm astfel că, nivelul de agresivitate a scăzut cu 1.84 puncte de la 3.00 puncte la 1.16 puncte, nivelul

de autonomie a crescut cu 2.57 puncte de la 0.29 puncte la 2.86 puncte, în timp ce nivelul de socializare a crescut cu 1.90 puncte de la 0.40 puncte la 2.30 puncte.

VII.2. Studiu de caz numărul 2: Copil cu diagnostic de Sindrom hiperkinetic, Deficit de atenție, retard psihic ușor

În cadrul activităților preșcolarului se plictisește repede, vorbește mult, se ridică de pe scaun și își deranjează colegii din apropiere. Relațiile cu copiii au sunt foarte încordate, îi lovește la cea mai mică nemulțumire.

Obiective:

1. Să se implice în activitățile pe domenii experiențiale cel puțin șapte/opt minute și să rămână alături de ceilalți copii până la final, fără a deranja.
2. Să folosească corect materialele de lucru și tehnicile învățate, conform instrucțiunilor educatoarei.
3. Să participe alături de ceilalți copii, la expunerea unei povești/la jocurile de la centrele de interes și să rămână alături de aceștia până la final, fără să deranjeze.
4. Să interacționeze adecvat cu colegii în cadrul jocurilor de rol/dramatizărilor, activităților de dezvoltare personală propuse de educatoare.
5. Să folosească independent toaleta și să se spele/șteargă pe mâini, conform indicațiilor educatoarei.

Conținuturi:

1. „Eu și emoțiile mele”, „Povestea Broscuței Tobias”, „Povestea peștelui curcubeu”, „Cei doi iepurași, Puf Alb și Puf Gri”, „Iedul cu trei capre”, „Insula prieteniei”.
2. Fețe fericite/Fețe triste (modelaj); Prieteni pentru Tobias (lipire); „Prietenii pentru peștele Curcubeu” (dactilopictură); Turtă dulce (modelaj); „Pod peste râu”.
3. „Să ne împrietenim cu emoțiile” (citire de imagini), „Bucuria”, „Tristețea”, „Furia” (lectura educatoarei), „Căsuță pentru prieteni” (construcții), „Garaje pentru mașini”, „Cel mai înalt turn”, „Așa Da/Așa Nu”, „Hainele iepurașului” (activitate de sortare).
4. „De-a grădinița”, „De-a bucătării”, „De-a circulația rutieră”; „De-a magazinul”, „De-a doctorul”, De-a ferma de animale.
5. „Ce ai simți dacă...?”, „Când ai simțit o mare bucurie?”, „Apa e prietena mea”, „Ce îmi place/Ce nu-mi place?”, „Singurel mă îngrijesc”.

Metode și mijloace de realizare

1. Povestirea educatoarei, Lectura educatoarei, Dramatizare.
2. Modelaj, Dactilopictură, Rupere, mototolire și lipire hârtie.
3. Știință, Bibliotecă, Construcții, Joc de rol.
4. Joc de rol, dramatizare.
5. Activități de dezvoltare personală, Joc de rol, Lectură după imagini.

Evaluare: Pe baza evaluării realizate la începutul anului școlar și la finalul acestuia, pe baza fișelor cu indicatori comportamentali care evaluează evoluția copilului cu privire la autonomia, socializarea și nivelul de agresivitate am observat o evoluție favorabilă a acestuia cu privire la deprinderile de autoservire. Acum el reușește să își îmbrace jerseul sau geaca, pe care mult timp nu a reușit să le îmbrace. La baie își anunță nevoile și se descurcă destul de bine, se spală pe mâini, pe față, se șterge în majoritatea situațiilor. La masă mănâncă singur și nu se mai murdărește. În ceea ce privește acomodarea socială putem afirma că se observă îmbunătățiri mari în evoluția relațiilor cu ceilalți copii cu care acum se joacă și comunică cu mai multă ușurință, iar manifestările de agresivitate față de aceștia s-au diminuat mult.

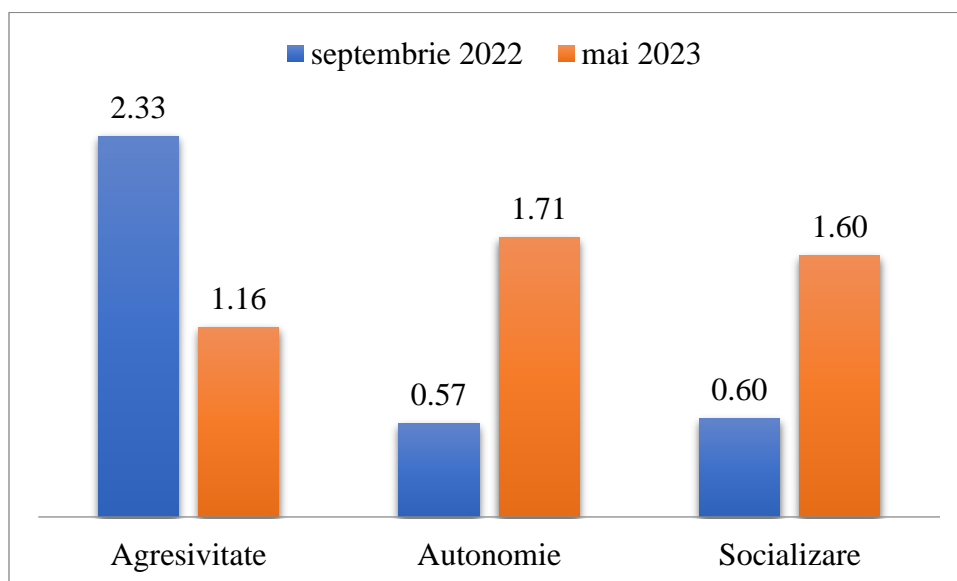


Figura nr. VII.1. Evoluția cazului II - Sindrom hiperkinetic (C. A.)

Din figura VII.2. reiese că la finalul anului școlar se observă îmbunătățiri în ceea ce privește reducerea agresivității cu 1.17 puncte și totodată creșterea autonomiei cu 1.14 puncte și a socializării cu 1 punct.

VII.3. Studiu de caz nr. 3: Copil cu diagnostic de tulburare de spectru autist, tulburare de limbaj expresiv

Preșcolarul nu manifestă dorința de a interacționa cu ceilalți copii, preferă să se joace singur. Comportamentul lui este unul de tip hiperactiv în mediile cu care este familiarizat, evită

sarcinile care implică efort cognitiv și le schimbă foarte repede. În ceea ce privește autonomia personală, igiena și servirea mesei, el refuză să folosească toaleta și o face doar dacă este recompensat și nu dorește să se așeze la masă alături de ceilalți copii.

Obiective:

1. Să fie implicat zilnic în jocurile organizate în cadrul activităților liber alese.
2. Să se joace alături de ceilalți copii aflați la centrul ales de el.
3. Să comunice folosind cuvinte simple cu colegii din proximitatea lui.
4. Să servească masa alături de colegii lui.
5. Să se spele pe mâini/pe față și să folosească toaleta din proprie inițiativă.

Conținuturi:

1. De-a circulația rutieră, De-a piața, De-a gospodinele, De-a doctorul, De-a aniversarea, De-a vizita la bunici, De-a șoferii și pietonii.
2. Castelul prințului, Grădinița mea, Casa bunicilor, Adăpost pentru animalele sălbatice/domestice, Lădițe pentru jucării.
3. Turtița fermecată, Cei trei purceluși, Mănușa, Căsuța din oală, Ridichea uriașă, Povestea celor trei fluturi, Prietenia.
4. Cum te-ai simțit atunci când...?, Azi servim masa alături de prietenii noștri, Cine e prietenul tău?, Care este scaunelul tău preferat la masă?, Ce gust are mâncarea din farfuria ta?
5. Știu să mă spăl pe mâini/față fără ajutor, Ce miros are săpunul?, Încerc, pot, reușesc!

Metode și mijloace de realizare

1. Joc de rol.
2. Joc de construcții (Lego, rotodiscuri, mozaic, mărgelile).
3. Povestirea educatoarei, Dramatizare, Joc de rol.
4. Lectură după imagini, Dramatizare, Joc de rol, Jocuri recreative.
5. Activități de dezvoltare personală.

Evaluare: Pe baza evaluării realizate după primul an de grădiniță, pe baza fișelor cu indicatori comportamentali care evaluează evoluția copilului cu privire la autonomie, socializare și nivelul de agresivitate, s-au observat că, acesta are o evoluție pozitivă în ceea ce privește folosirea toaletei și igiena personală. O evoluție pozitivă se observă și în ceea ce privește servirea mesei. În timpul jocului el interacționează cu unul sau doi copii din proximitatea lui, în special în cadrul jocurilor de construcții și în cadrul jocurilor de rol.

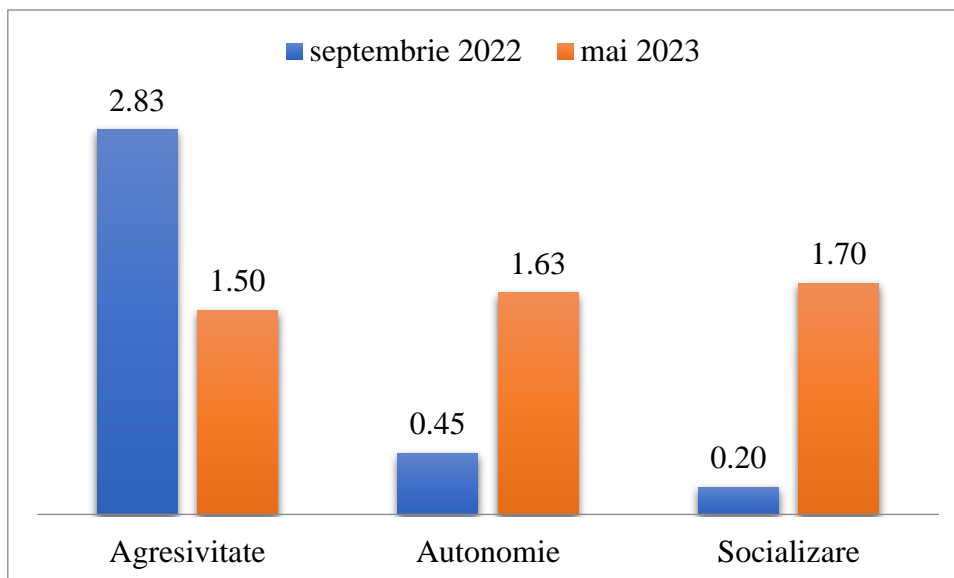


Figura nr. VII.2. Evoluția cazului III – Autism infantil (A. O.)

Din figura VII.3. se observă modificări pozitive în toate cele trei constructe analizate: agresivitate, autonomie, socializare. În cazul agresivității se observă o diminuare a nivelului cu 1.33 puncte de la 2.83 la 1.50 puncte, o creștere favorabilă a gradului de autonomie cu 1.18 puncte de la 0.45 la 1.63 puncte și a gradului de socializare cu 1.50 de la 0.20 la 1.70.

VII.4. Studiu de caz nr. 4: Copil cu diagnostic de Tulburare de spectru autist

F. este un copil timid, cu o reglare emoțională deficitară și rezistență la frustrare scăzută. El manifestă frecvent crize de afect, la cele mai mici divergențe apărute, prezintă comportamente stereotipe și acceptă cu dificultate orice schimbare apărută în rutina zilnică. Autonomia personală este în curs de formare.

Obiective:

1. Să-l implicăm zilnic în momentele de joc liber sau în activitățile liber alese.
2. Să accepte să se joace alături de unul sau doi copii, care se joacă la același centru la care se joacă și el.
3. Să stea alături de colegii lui fără a deranja, în timpul unei povești sau joc la care este implicată toată grupa.
4. Să participe la jocurile de rol în care se regăsește exemplificat momentul servirii mesei alături de colegi/familie și să rămână la masă două sau trei minute alături de colegii lui.
5. Să se îmbrace/ dezbrace și să folosească toaleta, cu ajutor din partea adultului, fără a riposta.

Conținuturi:

1. De-a circulația rutieră, De-a aprozarul, De-a familia, De-a gospodinele, De-a petrecerea, De-a servirea mesei, De-a familia în zi de sărbătoare; Așa da, Așa nu, Sărbătorile în familie.
2. Turnuri și castele, Casa bunicilor, Grădinița mea, Adăposturi pentru animale din pădure, Brăduți împodobiți, Așază-mă la căsuța mea, Soarele.
3. Turtița fermecată, Povestea peștelui curcubeu, Povestea broscuței Tobias, Căsuța din oală, Puf Alb și Puf Gri, Povestea celor trei porceluși.
4. Să servim masa împreună!, Te invit la petrecerea mea!, Ce emoție ai simțit atunci când...?, Azi pregătim masa pentru sărbătoare., Învățăm să folosim tacâmurile.
5. Știu să îmi iau geaca/bluza, Mănuțele mele sunt curate, Șervețelul magic, Cu săpun și apă, Știu să-mi pun papucii.

Metode și mijloace de realizare

1. Știință, Joc de rol, Bibliotecă.
2. Artă, Joc de construcții, Știință, Nisip și apă.
3. Lectura educatoarei, Povestirea educatoarei, Dramatizare.
4. Jocul didactic, Lectura după imagini, Joc de rol, jocuri recreative.
5. Activități de dezvoltare personală.

Evaluare: În urma evaluării realizate după primul an de grădiniță, pe baza fișelor cu indicatori comportamentali care evaluează evoluția copilului cu privire la autonomie, socializare și nivelul de agresivitate, s-au observat că F. acceptă să meargă la baie, își dezbracă și își îmbracă cu ajutorul pantalonii, când utilizează toaleta, se spală pe mâini și se șterge, cu supervizare din partea adultului.

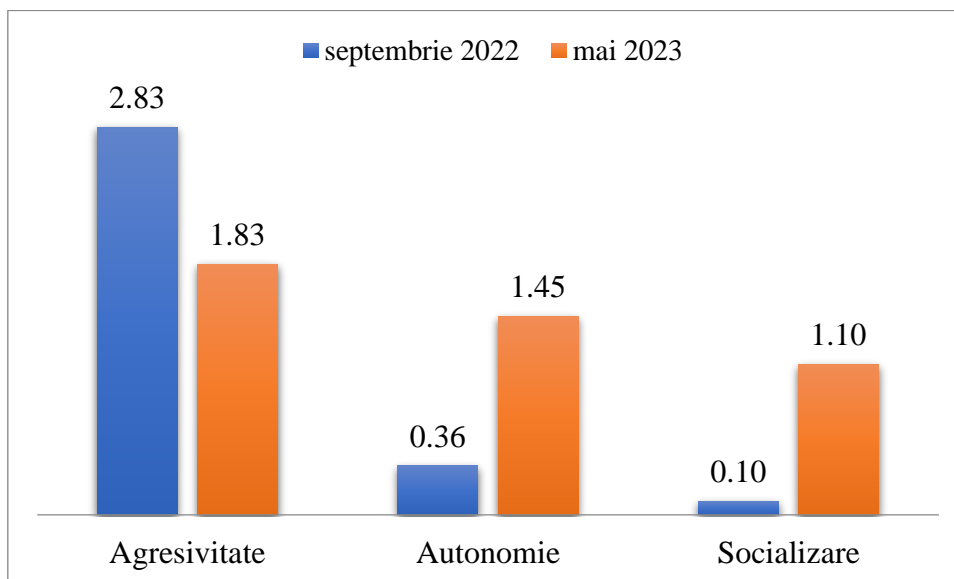


Figura nr. VII.3. Evoluția cazului IV – Autism infantil (F. M.)

Ținând cont de rezultatele obținute în urma evaluării finale comparate cu scorurile evaluării inițiale se observă o scădere a nivelului de agresivitate cu 1 punct de la 2.83 la 1.83 puncte, creșterea nivelului de autonomie cu 1.09 puncte de la 0.36 la 1.45 puncte și a nivelului de socializare cu 1 punct de la 0.10 la 1.10.

VII.5. Studiu de caz nr. 5: Copil cu autism infantil, sindrom hiperkinetic, tulburare de limbaj expresiv și receptiv

Copilul prezintă un interes redus pentru copiii de aceeași vârstă, nu inițiază spontan jocuri cu aceștia și nu participă la jocurile celorlalți copii, preferând să alerge prin sala de grupă. În ceea ce privește igiena și autonomia, acestea sunt slab dezvoltate.

Obiective:

1. Să participe zilnic la cel puțin unul din jocurile organizate la centrele de interes.
2. Să accepte compania a cel puțin un coleg în cadrul jocului.
3. Să-și îmbogățească vocabularul activ cu cuvinte noi.
4. Să servească micul dejun, la masă, alături de colegii săi.
5. Să folosească independent toaleta.

Conținuturi:

1. De-a șoferii, De-a magazinul, De-a familia, De-a bucătarii, De-a petrecerea, De-a masa în familie, De-a sărbătoarea cu familia.
2. Cel mai mare turn, Livada bunicilor, Blocul meu, Țarc pentru animale, Brățară pentru mama.
3. Ridichea uriașă, Coliba iepurașului, Mănușa, Căsuța din oală, Puf Alb și Puf Gri, Prietenia.
4. Ghicește emoția!, Cum te-ai simțit atunci când...?, Cine e prietenul tău?, Dă-mi jucăria pe care ți-o arăt!, Cum e vremea azi?
5. Singurel mă îngrijesc, Împreună ne spălăm pe mâini, Să punem masa.

Metode și mijloace de realizare

1. Joc de rol.
2. Joc de construcții (Lego, rotodiscuri, mozaic, mărgel).
3. Povestirea educatoarei, Dramatizare, joc de rol.
4. Lectură după imagini, Joc de rol, jocuri recreative.

5. Activități de dezvoltare personală.

Evaluarea: În urma evaluării realizate după primul an de grădiniță, pe baza fișelor cu indicatori comportamentali care evaluează evoluția copilului cu privire la autonomie, socializare și nivelul de agresivitate, s-a observat că T. se încalță, se îmbracă și se dezbracă, cu ajutor din partea adultului. Folosește cu ajutor toaleta, se spală și se șterge pe mâini, supravegheat îndeaproape; stă la masă alături de copii și mănâncă dacă îi place mâncarea, cu sprijin din partea adultului, și își bea ceaiul sau laptele fără să le verse. Se joacă în preajma unui copil și construiește alături de alți copii.

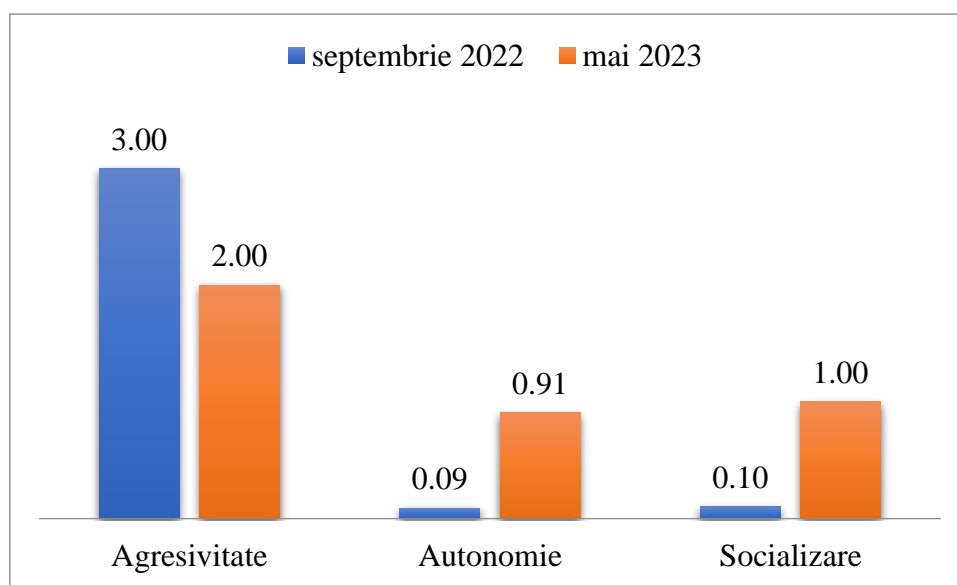


Figura nr. VII.4. Evoluția cazului V – Copil cu autism infantil (T. D.)

Din figura nr. VII.5. se observă scăderea nivelului de agresivitate cu 1 punct de la 3 la 2 puncte, creșterea nivelului de autonomie cu 0.82 puncte de la 0.09 la 0.91 puncte și creșterea nivelului de socializare cu 0.9 puncte de la 0.10 la 1 punct.

CONCLUZII

Numărul tot mai mare de copii cu cerințe educative speciale care frecventează grădinițele de masă, complexitatea diferitelor dizabilități sau deficiențe întâlnite la acești copii, precum și manifestările specifice generate de acestea, pun în dificultate tot mai mult cadrele didactice. O cunoaștere superficială a specificului acestor dizabilități sau deficiențe întâlnite la copii, dar și absența formării teoretice și practice a cadrelor didactice în specificul educației incluzive, generează în rândul acestora o serie de percepții eronate care uneori conduc la manifestarea unor atitudini negative în raport cu acești copii, fapt care poate conduce la întâmpinarea unor dificultăți în realizarea optimă a incluziunii.

Rezultatele obținute în urma acestei cercetări ne confirmă faptul că majoritatea cadrelor didactice manifestă o atitudine pozitivă în raport cu incluziunea copiilor cu cerințe educative în grădiniță, ele declarând că sunt dispuse să facă eforturi care să contribuie la reușita procesului de incluziune al acestor copii.

Din analiza rezultatelor obținute mai reiese faptul că prin îmbunătățirea percepțiilor cadrelor didactice cu privire la procesul de incluziune a copiilor cu cerințe educative speciale în grădiniță, precum și prin participarea acestora la cursuri de formare în domeniul educației incluzive, se vor observa progrese atât în ceea ce privește reușita procesului de incluziune cât și în rezultatele școlare ale acestor copii.

În urma analizei rezultatelor obținute mai putem afirma faptul că formarea în cariera didactică prin obținerea gradelor didactice are o influență pozitivă în procesul de incluziune al copiilor cu cerințe educaționale speciale în grădinița de masă. Afirmăm acest fapt deoarece rezultatele ne arată că, cu cât gradul didactic obținut este mai mare, cu atât modul de percepție și abordare a acestor copii este mai atent și mai apropiat de realitate. De asemenea, cadrele didactice care dețin gradele didactice I sau II știu să gestioneze mai bine aspectele logistice comparativ cu cadrele didactice cu grad definitiv sau fără grad.

Conform rezultatelor obținute s-a mai observat faptul că există o legătură semnificativă statistic între gradul didactic și nivelul de stres perceput de cadrele didactice. Așadar, cadrele didactice care dețin gradul didactic I sau II au un nivel al stresului perceput scăzut sau cel mult moderat, comparativ cu cadrele didactice fără grad didactic, care resimt un nivel mai intens al stresului perceput. Aceste rezultate ne-au condus la concluzia că rolul formării prin obținerea gradelor didactice este unul important pentru incluziunea optimă a copiilor cu cerințe educative speciale în grădinițele de masă.

Influența mediului organizațional, suprasolicitarea cadrelor didactice, sarcinile numeroase, lipsa sprijinului venit din partea conducerii sau a colectivului unității de învățământ în unele momente dificile, nemulțumirile, termenele limită, situațiile tensionate, precum și starea de anxietate resimțită de cadrele didactice la un moment dat, pot conduce la epuizarea profesională a acestora, fapt care influențează în mod nefavorabil reușita incluziunii copiilor cu cerințe educative speciale.

Prin realizarea acestei cercetări și a demersurilor investigative cu privire la: atitudinile manifestate de cadrele didactice în raport cu copiii cu cerințe educative speciale și incluziunea acestora în învățământul de masă, la cunoașterea de către cadrele didactice a specificului educației incluzive și utilitatea folosirii unui program de incluziune model, la identificarea nivelului de stres perceput de cadrele didactice care lucrează cu acești copii, precum și prin

realizarea celor cinci studii de caz la copii cu cerințe educative speciale, lucrarea de față contribuie în mod favorabil la înregistrarea unui progres în domeniul educației incluzive, chiar dacă ridică semne de întrebare, ale căror răspunsuri pot fi elucidate în cercetările viitoare.

Din analiza celor cinci studii de caz realizate în cadrul acestei cercetări s-a observat faptul că toți preșcolarii care au fost subiecții acestor studii de caz au înregistrat rezultate pozitive cu privire la scăderea nivelului de agresivitate, și-au îmbunătățit autonomia și gradul de socializare. Acest fapt ne conduce la concluzia că o bună cunoaștere a legislației specifice domeniului educației incluzive, utilizarea unor strategii de lucru adaptate specificului cerințelor educative speciale ale fiecărui copil, a unui management eficient al activității, spațiului și grupei de copii, precum și realizarea și implementarea unui plan de intervenție personalizat, conduc la obținerea unor rezultate favorabile în procesul de incluziune al copiilor cu cerințe educative speciale, în grădiniță.

Una din limitele acestei cercetări este faptul că investigațiile au fost realizate la nivelul județului Cluj, iar datorită influențelor socio-culturale ale fiecărui județ în parte, rezultatele nu pot fi generalizate ca fiind aceleași și în cazul altor județe.

O altă limită se datorează faptului că studiile de caz au fost realizate la grupe la care cadrele didactice aveau gradul didactic I, respectiv gradul didactic II, motiv pentru care nu putem afirma faptul că în cazul unui cadru didactic fără vechime și grad didactic rezultatele obținute în procesul de incluziune ar fi fost unele pozitive.

Acest fapt ne conduce la o perspectivă viitoare de cercetare, adică la investigarea evoluției procesului de incluziune a copiilor cu cerințe educative speciale la grupe la care predau cadre didactice debutante sau cu o vechime în activitatea didactică mai mică de trei ani.

O altă perspectivă viitoare de cercetare este investigarea modului de realizare a incluziunii în mediul rural și care sunt provocările cu care se confruntă cadrele didactice, copiii cu cerințe educative speciale și părinții acestora în grădinițele din mediul rural.

Această cercetare poate fi extinsă atât la nivel regional cât și la nivel național. De asemenea, suntem de părere că această cercetare poate fi extinsă și înspre învățământul primar, atât la nivelul județului Cluj, cât și la nivel regional/național.

Bibliografie:

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nord J. Stud. Educ. Policy.*, 6(1), 7–16. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>.

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. ERIC, UK. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>.

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *Int. J. Incl. Educ.*, 23(7-8), 671–676. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1622800>.

Albulescu, I., & Catalano H. (2019). *Sinteze de Pedagogia Învățământului Preșcolar*, București: Editura Didactica Publishing House.

Albulescu, I. (2008). *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*. Pitești: Editura Paralela 45.

Alzahrani, N. (2020). The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 68-83. DOI: <https://doi.org/10.20489/intjecse.722380>. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1061635>.

American Psychiatric Association (2003). *Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale* (ediția a IV-a, text revizuit). București: Editura Asociației Psihiatrilor Liberi din România.

Anke de Boer, Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211. DOI: <https://doi.org/10.1080/713663717>.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1).

Avramidis, E., & Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. DOI:

<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.

URL :

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056>.

Aviva, D. (2019). The Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood: Challenges and Dilemmas of Kindergarten Teachers. *Creative Education*, 10(5).

DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.105075>.

Bălaș-Baconschi, C. (2015). *Tulburările din spectrul autist*, pp. 271 – 301. În A. Roșan (coord.), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. București: Editura Polirom.

Bodea-Hațegan, C. (2015). *Tulburările de limbaj și comunicare*. În A. Roșan (coord.), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, pp. 212 – 233. București: Editura Polirom.

Candeias, A. A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*, 9(1), 63–75.

DOI: <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>.

Christenson, S. (2003). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Quarterly*, 18, 454-482. DOI:

<https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.26995>.

Cochran, H. K. (1998). Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms. *Paper presented at the annual meeting of the Mid-western Educational Research Association, Chicago, IL*. URL:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426548.pdf>.

Cosmovici, A., & Iacob, L. (2005). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom.

Crișan, C. A. (2021). Activitățile și lectoratele cu părinții. În D.-C. Marin, M.-D. Bocoș, A. Todea & M. S. Pinteș (2021). *Parteneriatul educațional școală-familie*, pp. 102 – 116. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

David, C. (2015). Tulburările de învățare. În A. Roșan (coord), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, pp. 244 - 259. București: Editura Polirom.

Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, L.A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3). URL:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052033.pdf>

Forlin, C., (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian J. Incl. Educ.*, 1(2), 19–31. URL:

https://www.ajiebd.net/wp-content/uploads/2016/08/chris_forlin_final.pdf.

- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & De Ruyter, D. J. (2022). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational Review*, 74(4), 805823. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1778643>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2020.1778643>.
- Gherguț, A. (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Editura Polirom.
- Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom.
- Gherguț, A. (2007). *Sinteze de Psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice* (ediția a II-a). Iași: Editura Polirom.
- Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. București: Editura Polirom.
- Gherguț, A., & Frumos, L. (2019). *Educația incluzivă. Ghid metodologic*. București: Editura Polirom.
- Glava, A., & Glava C. (2003). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
- Glava, A., Pocol, M., & Tătaru, L. L. (coord.) (2009). *Educația timpurie, ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58(3), 203–210. DOI: <https://doi.org/10.1037/cap0000117>. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2017-31810-001>.
- Hațegan, C. (2011). *Abordări structuralist-integrate în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criza educațională*. Iași: Editura Polirom.
- Katanani, H. J., Sakarneh, M. A., Alrahamneh, A. A., Awamleh, W., & Saaideh, N. M. (2023). Difficulties and obstacles in integrating students with disabilities in Jordanian schools. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 65(5), 463-480. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.27>
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.926307>

Kilian, C., & Albușescu, I., (2009). *Copilul cu deficit de atenție și hiperactivitate. O abordare psihopedagogică*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, Maria L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: A new tool for Psychosomatic Research. *Journal of psychosomatic research*, 37, 19-32. DOI: 10.1016/0022-3999(93)90120-5.

Manea, A. D. (2020). *Educația Incluzivă – Teorie și Aplicații*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.

Manea, D. (2019). Managementul grupei de copii și al carierei didactice. În I. Albușescu, & H. Catalano (coord.), *Sinteze de Pedagogia Învățământului Preșcolar*, pp. 445 – 472. București: Editura Didactica Publishing House.

Marin, D.-C., Bocoș, M.-D., Todea, A., & Pinteș, M. S. (2021). *Parteneriatul educațional școală-familie*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Marin, E. (2020). *Formarea cadrelor didactice pentru perspectiva sistemului educațional incluziv*. București: Editura Universității din București.

McSheehan, M. Jorgensen, C. Sonnenmeier, R., & Schuh, M. (2012). Essential Best Practices in Inclusive Schools. *Durham, NH: University of New Hampshire, Institute on Disability*. URL: <https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=iod>.

Nădășan (Cîmpian), A. D. (2020). Study Regarding The Integration Of Children With Adhd In Mass Kindergartens. In V. Chis (Ed.), *Education, Reflection, Development – ERD 2019*, vol 85. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, pp. 575-580. European Publisher. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.58>.

Nădășan (Cîmpian), A. D., & Pop, A. (2022). Study-Teacher' Attitude Towards The Integration Of Children With Special Needs In Kindergarten. In I. Albușescu, & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2021*, vol 2, European Proceedings of Educational Sciences, pp. 406-411. European Publisher. DOI: <https://doi.org/10.15405/epes.22032.40> URL: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epes.22032.40>

Neamțu, C., & Gherguț, A. (2000). *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*. Iași: Editura Polirom.

Neculau, A., & Boncu, Ș. (2005). Dimensiuni psihosociale ale activității profesorului. În A.

Obrusnikova, I., & Block, M.E. (2020). Historical context and definition of inclusion. In J. Haeghele, S. Hodge, & D. Shapiro (Eds.). *Routledge handbook of adapted physical education*, pp. 65-80. London: Routledge. URL.

https://books.google.ro/books?hl=en&lr=&id=p3DLDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT86&ots=hVyn3nyK6E&sig=ecVhIkrYtVGgEEi0iGtOn4zmKqI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Opre, A., Benga, O., & Băban, A. (2015). *Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. București: Editura Polirom.

Pânișoară, I.-O. (2017). *Ghidul profesorului*. București: Editura Polirom.

Petrișor, A. E. (2015). *Managementul stresului în organizațiile educaționale*. Brăila: Editura Sfântul Ierarh Nicolae.

Pit-ten, C., Ineke, M., Markova, M., K., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. URL. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182863>.

Preda, V.-R. (2014). *Efecte ale factorilor stresanți asupra cadrelor didactice. Managementul stresului*. Cluj-Napoca: Editura Argonaut.

Preda, V.-R. (2010). *Efecte ale stresului și strategii de coping la cadre didactice și elevi*, Teză de doctorat. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației.

Preda, V.-R. (2015). *Repere științifice pentru optimizarea educației speciale, educației specializate și integrate/incluzive*. În A. Roșan (coord.), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, pp. 27 – 45. București: Editura Polirom.

Roșan, A., (coord.) (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. București: Editura Polirom.

Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. București: Editura Polirom.

Serdenciuc, N. L. (2019). *Orientări contemporane în teoria și practica învățării în grădiniță*. În I. Albușescu, & H. Catalano (coord.), *Sinteze de Pedagogia Învățământului Preșcolar*, pp. 519 – 545. București: Editura Didactica Publishing House.

Stan, L. (2014). *Pedagogia preșcolărității și școlarității mici*. București: Editura Polirom.

Vrășmaș, E., & Vrășmaș, T. (coord.) (2012). *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*. UNICEF România, București: Asociația RENINCO.