



Faculty of
Psychology and
Educational Sciences
"Ovidius" University
of Constanta, Romania

BLACK SEA JOURNAL OF PSYCHOLOGY



www.bspsychology.ro



9 772068 464001



Roles and status of students with disabilities in mainstream school

Damian Totolan¹, Andrada Stan²

Ovidius University of Constanta, Faculty of Psychology and Educational Sciences²
damiantotolan@yahoo.com¹

Abstract. In the present study, we aim to achieve a general picture of the status and roles of the student with disabilities integrated in mainstream school. This overview shows two major directions of importance of this research, namely the importance for society in general, but also the importance, at a particular level, for the process of normalization of people with special needs and the special education system. I chose this topic because, after a period of study and observation, I discovered how the reality we live in and the new contemporary challenges imposed changes in the design and implementation of educational strategies and had a strong effect on children with special needs. Therefore, we want to report their current and real situation, to see the progress, regression or change of system values. School integration is the process of including children with special educational needs in mainstream or regular classes in formal and non-formal activities. We consider this process desirable and mandatory.

Keywords. roles, status, students, disabilities, school

Problematika dizabilității. Delimitări conceptuale

Științele care au ca obiect omul devin, în zilele noastre, elemente ale unor sisteme tot mai complexe. Fiecare din ele își extinde mereu zona proprie de cercetare și în același timp intră în tot mai strânse și multiple relații de interacțiune unele cu altele.

Situată încă de la începuturile ei între medicină și pedagogie, defectologia se străduiește să elaboreze metodele și procedeele de educare și reeducare a deficienților, în scopul compensării deficiențelor și al recuperării sociale a diverselor categorii de copii și adulți afectați de ele. Ea își integrează cu rapiditate diverse cuceriri ale științei și tehnicii în general, ca să-și crească mereu capacitatea de cunoaștere și eficiență. (Damaschin D., 1973)

Psihopedagogia specială sau defectologia este o știință ce se ocupă de persoanele handicapate, de studiul particularităților psihice, de instrucția și educația lor, de evoluția și dezvoltarea lor psihică, de modalitățile corectiv-recuperative, pentru valorificarea potențialului uman existent și formarea personalităților acestora, în vederea integrării socio-profesionale cât mai adecvată. (Verza E., 1995)

În literatura psihopedagogică recentă se întâlnesc frecvent o serie de termeni care se referă la problematica persoanelor cu cerințe speciale:



deficiență: absența sau scăderea anatomică și funcțională a unui organ; absența a anumitor funcții fizice sau psihice. Este luat în considerare aspectul medical. Pentru evaluarea cantitativă a deficitului se recurge la metode și mijloace clinice și paraclinice, explorări funcționale sau de altă natură. În terminologia UNESCO (1983, *apud* Gherguț A., 2001), prin deficiență „se înțelege pierderea, anomalia, perturbarea cu caracter definitiv sau temporar a unei structuri fiziologice, anatomice sau psihologice și desemnează o stare patologică, funcțională, stabilă sau de lungă durată, ireversibilă sub acțiunea terapeutică și care afectează capacitatea de muncă, dereglând procesul de adaptare și integrare în mediul școlar, la locul de muncă sau în comunitatea din care face parte persoana în cauză”

- **incapacitate:** limitare funcțională a activității fizice și/sau psihice ca urmare a unei deficiențe. Este luat în considerare aspectul funcțional. În accepția UNESCO (1983, *apud* Gherguț A., 2001), „reprezintă o pierdere, o diminuare totală sau parțială a posibilităților fizice, mintale, senzoriale etc., consecință a unei deficiențe care împiedică efectuarea normală a unei activități”

- **handicap:** defavorizare a adaptării persoanei la cerințele mediului fizic și social, ca urmare a deficienței sale și a incapacității rezultate din aceasta. Este luat în considerare aspectul social. Prin handicap se înțelege „pierderea sau limitarea șanselor de a lua parte la viața comunității la un nivel echivalent cu ceilalți membrii ai săi. Termenul se referă la interacțiunea dintre persoana cu incapacitate și mediu” (Buică C.B., 2012). Handicapul devine manifest atunci când persoanele cu deficiențe se lovesc de piedici fizice, sociale sau culturale în momentul în care doresc să aibă acces la activități și servicii de interes public și privat, disponibile în mod normal tuturor cetățenilor;

Ce înseamnă de fapt handicap? Termenul este o noțiune vagă, ambiguă, confuză, fiind introdus în literatură pentru a înlocui expresii traumatizante de genul: anormal, deficient, inadaptat, sau pentru a îngloba, într-un termen mai general, toate dificultățile întâmpinate de o persoană cu consecințe directe pe plan social. Handicapatul copil este persoana ale cărei aptitudini fizice, psihice, fie ele înnăscute, fie dobândite, sunt net inferioare copiilor de aceeași vârstă cronologică, el neputând fi recuperat în totalitate, ci doar într-un anumit grad, prin compensare sau ameliorare, în funcție de posibilitățile sale reale. (Avramescu M., 2007)

- **dizabilitate:** deficit de competență manifestat în aria deprinderilor fizice și psihice. Termenul este preferat de profesioniști implicați în activități corectiv-recuperatorii concrete. În literatura de specialitate, în diverse rapoarte și studii, termenul dizabilitate a început să fie utilizat și promovat ca substitut, de regulă, pentru termenul handicap, care tinde să fie înlocuit și în terminologia internațională (Regulile standard privind egalizarea șanselor pentru persoanele cu handicap, 2003 și Clasificarea Internațională a Funcționării, Dizabilității și Sănătății, adoptată de Adunarea Mondială a Sănătății din 2001, *apud* Gherguț A.). Dizabilitatea face parte din experiența umană, fiind o dimensiune a umanității; ea este una dintre cele mai puternice provocări în ceea ce privește acceptarea diversității, deoarece limitele sale sunt foarte fluide, în categoria persoanelor cu dizabilități putând intra oricine, în orice moment, ca urmare a unor împrejurări nefericite, boli sau accidente.

În preambulul Convenției (2010) se afirmă, printre altele, „faptul că dizabilitatea este un concept în evoluție și că acesta rezultă din interacțiunea dintre persoanele cu deficiențe și barierele de atitudine și de mediu care împiedică participarea lor deplină și efectivă în societate în condiții de egalitate cu ceilalți.”

Legea nr. 448/2006 a introdus conceptul de dizabilitate ca „termen generic pentru afectări/deficiențe, limitări de activitate și restricții de participare” dar fără să-l utilizeze pe parcursul actului normativ.

Din altă perspectivă, Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități afirmă: “Persoanele cu dizabilități includ acele persoane care au deficiențe fizice, mentale, intelectuale sau senzoriale de durată, deficiențe care, în interacțiune cu diverse bariere, pot îngreuna participarea deplină și efectivă a persoanelor în societate, în condiții de egalitate cu ceilalți.” (Raport UNICEF 2013, p.12)



- **nevoi speciale:** sintagma se referă, într-o anumită accepție, la „acele nevoi care pot împiedica un cursant să participe cu succes la orele de educație vocațională sau de pregătire profesională, fără a fi subiectul unei preocupări sau ajutorări speciale” (Wonacott, 1982, *apud* Buică, 2004)

- **nevoi sociale:** formularea este menită să elimine confuziile legate de necesitățile sociale. Se referă la „acele nevoi ale oamenilor care trebuie antrenați într-un program de asistență socială, nu numai pentru a putea trece mai ușor peste perioada de criză apărută în viața lor, dar și pentru refacerea propriilor resurse și capacități prin efort personal, prin efortul statului și al comunității din care fac parte, în vederea eliminării treptate a situației dificile prin care aceștia trec” (Verza E., 2002)

- **persoană în dificultate:** această sintagmă, folosită tot mai frecvent în domeniul asistenței sociale, are, pentru psihopedagogi, defectul maximei vaguități conceptuale. Termenul de „copil în dificultate” definește această noțiune prin referire la periclitarea integrității fizice sau morale a copilului și la dreptul pe care îl are la protecție și ajutor special din partea comunității locale, dacă este lipsit sau nu mai poate fi lăsat în mediul său familial. Vorbind despre dificultate, practic oricine a trecut prin situații problematice care l-au dezavantajat pentru un timp mai scurt sau mai lung. Are totuși meritul de a evidenția faptul că dificultatea unui copil sau a unei persoane poate conduce la instalarea unui handicap real dacă ajutorul nu se acordă rapid și individualizat, dincolo de limitările formale ale unei paradigme sau alteia. (Buică, 2004)

- **normalizare** – termen care se referă, în principal, la asigurarea unor condiții de viață corespunzătoare pentru persoanele cu cerințe speciale, acceptarea acestora în cadrul societății sau comunității din care fac parte, fiindu-le asigurate aceleași drepturi, responsabilități și posibilități de acces la serviciile comunitare (medicale, publice, educaționale, profesionale, de timp liber etc.) ca și celorlalți membri ai societății, în scopul dezvoltării și valorificării optime a potențialului de care aceste persoane dispun. Astfel spus, normalizarea se referă la sprijinul

oferit persoanelor cu cerințe speciale de către componentele sistemului social, pentru a le permite acestora un mod de viață similar sau apropiat cu al celorlalți membri ai societății; consecințele practice ale normalizării în domeniul educațional sunt programele și acțiunile bazate pe incluziune și integrare. Conceptul a apărut în țările nordice (Norvegia, Suedia, Danemarca, Finlanda, Islanda) și, apoi, s-a extins în alte state europene care au preluat și au adaptat sensul și semnificația acestui termen la condițiile specifice din societățile respective, iar, ulterior, prin deciziile și acțiunile întreprinse în plan juridic, politic, socioeconomic, educațional și al serviciilor de asistență, au pus în aplicare înțelesul acestui termen.



ISSN: 2068-4649, Print ISSN: 2068-1186
www.bsppsychology.ro

la lume. În unele cazuri, deficiența, incapacitate, handicap au fost considerați sinonime, însă există diferențe. Astfel, dacă deficiența se referă la situația intrinsecă ce se definește în termeni anatomici (aspectul medical), incapacitatea apelează la aspectul funcțional (activitate limitată), iar handicapul vizează aspectul social (consecințele concretizate în dificultăți de adaptare personală și socială). (Avramescu M., 2007)

Termenul „deficiență” ca și cel de defectologie derivă etimologic din cuvântul latinesc „defectus” (defecțiune, lipsă, scădere). Prin contaminare semantică, cei etichetați drept deficienți pot fi considerați drept inferiori, incapabili, imaturi psihologic și social. Termenul „handicap” a suferit o deformare de sens asemănătoare. Din punct de vedere etimologic, termenului de „handicap” ar trebui să i se confere semnificația de dezavantaj sintagma persoană handicapată înseamnă o persoană dezavantajată.

Medicalizarea excesivă a înțepretării handicapului a determinat însă o glisare semantică dinspre dezavantaj spre maladie generatoare de dezavantaj. Drept consecință, sintagma „persoană handicapată” a început să fie asimilată cu sintagma „persoană bolnavă”. (Buică C.B., 2004)

De la educația specială la incluziunea școlară

Termenul „educație specială” (special education) a fost utilizat cel mai frecvent în diferite țări, cu referire la învățământul special destinat copiilor și tinerilor cu diferite dizabilități, care erau cuprinși mai ales în „școli speciale”.

Această educație specială vizează nu numai copii și tinerii cu dizabilități (intelectuală, vizuală, auditivă, motorie, neuromotorie, tulburare din spectrul autist, dizabilități asociate), ci și pe cei cu ADHD, Sindrom Down, epilepsie, dificultăți specifice de învățare, tulburări comportamentale etc.

Problematika educației acestor copii a devenit astfel în ultimii ani o preocupare aparte în rândul specialiștilor. Apariția conceptelor de educație integrată și educație/școală incluzivă a determinat modificări fundamentale în percepția actului educativ.

„Din punct de vedere științific, la baza abordării teoretice și pragmatice a educației și a integrării/incluziunii stă adevărul că sistemele și practicile educative trebuie să ducă la activizarea autenticului potențial psihic al fiecărui copil cu anumite dizabilități. Acest demers este posibil chiar dacă genetic, congenital sau/și educațional-familial copiii au premise diferite de dezvoltare, care pot fi evidențiate pe baza „coeficientului de educabilitate”.

În elaborarea și aplicarea modalităților educative – corective, compensatorii și formative – destinate copiilor și tinerilor cu dizabilități, se impune luarea în considerare a teoriilor piagetiene și postpiagetiene privind dezvoltarea stadială a inteligenței, referitoare la heterocronia dezvoltării unor procese psihice și la caracteristicile neuropsihologice și psihosociale datorate etiologiei, tipului, gradului, complexității și dinamicii dizabilității.

Pe baza unor programe și proiecte educative corective, compensatorii și educative personalizate, elaborate prin munca în echipă multidisciplinară, se vor avea în vedere activizarea autenticului potențial psihic al copiilor cu dizabilități, precum și accelerarea dezvoltării psihice a acestora. Se consideră că tocmai în acest sens trebuie înțeles conceptul de egalitate a șanselor de educație și de dezvoltare a copiilor cu diferite dizabilități, în sistemul învățământului specializat sau integrat/incluziv.” (Roșan A., 2015, pp. 27-28)

În anul 1988, UNESCO a elaborat și lansat o nouă teză: „Educația integrată și reabilitarea pe baza resurselor comunitare reprezintă abordări complementare care se sprijină reciproc în favoarea acordării de servicii pentru persoanele cu cerințe speciale.” Se arată, astfel, că reabilitarea în comunitate a persoanelor cu deficiențe este parte componentă a dezvoltării unei comunități și vizează implicarea prin eforturi combinate a persoanelor cu dizabilități, a familiilor lor și a membrilor comunității din care fac parte, împreună cu serviciile de sănătate, educație, profesionale și sociale din comunitatea în care trăiesc.

Un alt moment de referință a fost Conferința UNESCO a miniștrilor Educației de la Jomtien, Thailanda (1990), care a reprezentat deschiderea unei noi direcții a politicilor



... în vederea nevoia de deschidere a structurilor de educație pentru a fi în măsură să primească și să sprijine toți copiii. Astfel, școlile pentru toți sunt percepute ca școli ale comunității, deschise, flexibile, democratice și inovatoare.

Educația pentru toți a fost definită ca acces la educație și calitatea acesteia pentru toți copiii în cadrul Conferinței Mondiale a Educației Speciale de la Salamanca, din anul 1994. Au fost astfel identificate două obiective generale (Gherguț A., 2007):

1. Asigurarea posibilităților participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei și de măsura în care se abat, prin modelul personal de dezvoltare, de la ceea ce societatea a denumit normal. Participarea presupune în primul rând acces și apoi identificarea căilor prin care fiecare să fie integrat în structurile ce facilitează învățarea socială și individuală, să contribuie și să se simtă parte activă a procesului. Accesul are în vedere posibilitatea copiilor de a ajunge fizic la influențele educative ale unei societăți (familie, școală, comunitate), de a se integra în școală și de a răspunde favorabil solicitărilor acesteia.
2. Calitatea educației se referă la identificarea acelor dimensiuni ale procesului didactic, a conținuturilor învățării și a calităților agenților educaționali, care să sprijine învățarea tuturor categoriilor de elevi, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient și efectiv.

Conform principiilor promovate în materie de educație de către organismele internaționale, precum și prevederilor incluse în Declarația drepturilor persoanelor cu dizabilități, se menționează că persoanele/elevii cu diferite tipuri de deficiențe au aceleași drepturi fundamentale ca și ceilalți cetățeni de aceeași vârstă, fără discriminare pe motive de sex, limbă vorbită, religie, opinii politice, origine națională sau socială, stare financiară sau orice altă caracteristică a persoanei în cauză sau a familiei sale. (Gherguț A., 2007)

În Declarația de la Salamanca se spune că: „Școlile obișnuite cu o orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, care creează comunități primitive, construiesc o societate incluzivă și oferă forme de educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența și rentabilitatea întregului sistem de învățământ”. Astfel spus, școlile incluzive sunt acele școli deschise, prietenoase în care se urmărește flexibilitatea curriculumului, ameliorarea calității procesului de predare-învățare, evaluarea permanentă și formativă a elevilor, precum și parteneriatului educațional, iar educația incluzivă se referă în esență la înlăturarea tuturor barierelor în învățare și la asigurarea participării tuturor celor aflați în situații de risc sau vulnerabili la excludere și marginalizare (Gherguț A., 2006).

De aceea, strategiile învățării trebuie adaptate astfel încât să corespundă diversității și numeroaselor stiluri de învățare și dezvoltare ale elevilor. Astfel, au apărut ideea de integrare educativă, ca reflex al curentului integrativ global din societate, și educația integrată, ca practică efektivă și concretă, reprezentând, în mod indubitabil, ceva nou și original, surprinzător și controversat, pe fondul tradiționalismului de secole al educației. Pentru a delimita mai bine cele două perspective privind școlarizarea copiilor educabili cu cerințe speciale/dizabilități, se poate recurge la următoarea sinteză (Ungureanu D., 2000):

- perspectiva integrativă, comprehensivă – urmărește identificarea unor strategii, modele, metode și tehnici prin care școlile obișnuite să se adapteze și să fie capabile de a acorda asistență educativă eficientă și copiilor cu cerințe speciale, alături de ceilalți copii din comunitate;

- perspectiva segregționistă, delimitativă – pleacă de la premisa (teoretic acceptabilă, dar practic inoportun în raport cu aspectele socioumane implicate) conform căreia, din moment ce copiii și tinerii cu deficiențe nu pot fi instruiți și educați eficient prin metode și forme de activitate școlară obișnuite, uzuale în școlile de masă și întrucât aceștia nu pot accede la standarde obișnuite de performanță și competențe cu caracter academic, ei trebuie atent diagnosticați, triați pe tipuri de deficiență și educați în unități școlare instrumentate, sprijinite și specializate în consecință, adică în școli speciale. Aparent, se are în vedere binele copiilor cu cerințe educative speciale, dar într-o manieră superficială, pur speculativă și eminent tehnică.



„Integrarea presupune în sens larg plasarea/transferul unei persoane dintr-un mediu mai mult sau mai puțin separat într-unul obișnuit, vizând ansamblul de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație, și urmărește înlăturarea segregării sub toate formele ei (termenul este relativ și se poate aplica tuturor copiilor și indivizilor, precum și tuturor aspectelor vieții umane).” (Gherguț A., 2006, p.17)

Ursula Șchiopu (1997) definește procesul de integrare ca „o cuprindere, asimilare, închidere într-un tot a unui element care devine parte componentă a întregului și dobândește proprietăți specifice rezultate din interacțiunea și interdependența cu celelalte părți componente”. Așadar, integrarea este o acțiune exercitată asupra persoanei, implicând o continuă transformare și restructurare a potențialului, a însușirilor individuale și nu un simplu act extern; presupune familiarizarea cu mediul, acomodarea cu cerințele mediului și adaptarea, crearea unor concordanțe între ceea ce a văzut, dobândit, admis și ceea ce se cere individului. Aceasta nu se poate realiza în totalitate, dacă nu este precedată de o adaptare privită ca un proces pregătitor și anterior integrării. Adaptarea solicită conformare, acceptare, în timp ce integrarea presupune modificarea, însușirea, asimilarea unor norme și valori. Adaptarea poate apărea ca un proces mai simplu, spontan, în timp ce integrarea este mai complexă, presupune o anumită pregătire și se realizează într-un timp mai îndelungat.

Constantin Păunescu (1997) consideră că „procesul integrării constituie o acțiune complexă care, pe baza anumitor funcții și strategii, generează o fuziune esențială între elementele sistemului personalității și elementele sistemului social, determinând o dinamică de dezvoltare și de proces simultan și reciproc”. Din punct de vedere psihopedagogic, integrarea poate fi privită sub un triplu aspect: ca obiectiv, ca proces, ca rezultat.

Ca *obiectiv*, integrarea vizează realizarea unei concordanțe între cerințe și manifestări, o subordonare a aspectelor secundare celor care servesc orientarea (este vorba de dezvoltarea motivației, precizarea aspirațiilor, a modelelor care pot facilita adaptarea și integrarea). Elementele concrete ale personalității (însușiri, capacități, aptitudini, abilități) se cer a fi formate, stimulate, cultivate, urmărite, pentru a facilita adaptarea – integrarea.

Ca *proces*, integrarea este complexă, dinamică și constă într-un ansamblu de mecanisme și operații care pregătesc, finalizează și desăvârșesc acțiunea propriu-zisă. Etapele, nivelurile proceselor de reglare și autoreglare în sistem sunt în atenția psihopedagogilor pentru analiza și proiectarea programelor educaționale raportate la specificitatea și individualitatea copilului.

Ca *rezultat*, integrarea este legată mai ales de munca educativă și viața socială, de evoluția unor fenomene aflate sub influența mediului social-economic. Nu în ultimul rând, integrarea este apreciată și ca un indicator pozitiv al activității educative și al evoluției unor fenomene sociale.

În contextul școlar, integrarea reprezintă procesul de educare a copiilor cu sau fără cerințe speciale în același spațiu și în aceleași condiții, având drept scop final participarea deplină a tuturor copiilor la activitățile școlare și extrașcolare; prima condiție pentru integrare este acceptarea conștientă de către membrii grupului a fiecărei persoane, aceasta fiind favorizată de o organizare școlară care pune în act o metodologie de intervenție didactică, bazată pe un curriculum flexibil.

B. Nirje afirmă că „integrarea înseamnă să ți se permită să fii capabil să fii tu însuși printre ceilalți” (*apud* Popovici D.V., 1999). O versiune mai sintetică a nivelurilor de integrare include:

- integrarea spațială (a fi prezent);
- integrarea socială (a fi împreună cu alți copii);
- integrarea școlară (a învăța împreună cu ceilalți copii) (Vrășmaș T., 2001, pp. 34-35, *apud* Gherguț A., 2006)

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale este fundamentală pentru realizarea finalității educației speciale, iar una din condițiile integrării lor eficiente constă în



Domeniile integrării școlare pentru copiii cu cerințe educative speciale sunt:

- domeniul instituțional - școli pentru toți copiii, reglementări legislative, servicii de sprijin;
- domeniul curriculumului școlar – delimitări ale curriculumului comun, de bază, diferențiat, adaptat;
- sistemul unitar de formare a personalului didactic (Gherguț A., 2006)

Integrarea școlară, ca proces, este dificil de realizat în interiorul unui sistem de evaluare bazat pe competiție, care valorizează doar nivelurile de achiziții academice ridicate. Deși, aparent, copiii parcurg același curriculum, acest lucru nu înseamnă că au parte de aceleași experiențe și competențe educaționale ca și colegii lor ori că împart aceleași experiențe sociale cu ei. Integrarea nu se rezumă nici la locul unde sunt plasați copiii, nici la furnizarea/facilitarea accesului la seturi de norme de învățare și comportament, ci presupune ca școlile să poată răspundă nevoilor tuturor copiilor lor.

„În scopul unei reușite depline a integrării copiilor cu dizabilități/ cerințe educative speciale într-o școală de masă, este nevoie de parcurgerea în timp a mai multor etape distincte prin care se urmărește asigurarea condițiilor optime pentru o nouă formă de organizare a școlii și a curriculumului aplicat în școala respectivă:

- Sensibilizarea – este prima etapă și urmărește pregătirea mediului școlar (începând de la conducerea școlii, continuând cu colectivul de cadre didactice, elevii, personalul administrativ al școlii, părinții copiilor). Prin acțiuni de informare pe toate căile, se încearcă identificarea și valorificarea potențialului uman existent în școală care să dorească și să aibă competența necesară în lucrul cu clasele și elevii incluși într-un program de integrare.
- Training-ul – este pasul următor, în care persoanele din școală implicate în activități didactice și care manifestă deschidere față de ideea integrării sunt incluse într-un program de training unde învață principii, metode și tehnici adecvate activităților instructiv-educative cu elevii deficienți și/sau dificili. În același timp, vor învăța și modalități prin care aceste tehnici pot fi adaptate în timpul orelor la clasă pentru fiecare categorie sau tipuri de elevi în parte, astfel încât fiecare dintre ei să primească cunoștințele în forme accesibile capacităților și cerințelor proprii de învățare.
- Luarea deciziei – reprezintă o etapă decisivă cu o conotație managerială puternică și implică reorganizarea structurilor funcționale ale școlii și revizuirea atitudinii tuturor angajaților școlii față de actul educațional în noile condiții impuse de procesul integrării.
- Tranziția – este etapa cea mai dificilă, în care se cere adoptarea noilor modalități de lucru în plan didactic și renunțarea la unele stereotipuri care vin în contradicție cu noul mod de abordare a educației în condițiile integrării. Tranziția spre noul mod de lucru necesită schimbări și în organizarea școlii privind structura claselor, dotările necesare în clasă și în școală, alcătuirea unui curriculum flexibil și accesibil fiecărui elev în parte, stabilirea unor modalități noi de relaționare și colaborare cu părinții copiilor etc.
- Evaluarea procesului – este o etapă fundamentală care asigură reușita integrării. Ea trebuie să se facă periodic prin implicarea tuturor părților: profesori, elevi, părinți și, uneori, o serie de experți.” (Gherguț A., 2007, pp.307-308)

Promovarea educației integrate în școlile de masă trebuie să aibă la bază următoarele principii:

- Toți elevii au dreptul să participe la toate activitățile incluse în programa școlilor de masă.
- În timpul programului școlar, personalul didactic și de specialitate se va implica direct în susținerea pe toate căile a integrării maximale a elevilor cu cerințe educative speciale.
- Școala va trebui, printr-o serie de măsuri în domeniul curriculumului, să vină în întâmpinarea tuturor cerințelor educaționale ale elevilor, fără a leza demnitatea și personalitatea acestora.
- În condițiile educației integrate, clasele/grupele de elevi vor include copii apropiați ca vârstă și nivel de experiență socioculturală. (Gherguț A., 2007)



deciziile sunt luate în urma unei expertize complexe asupra copilului, a consultării factorilor direct implicați în acest proces și a evaluării situațiilor de risc. Integrarea nu poate fi un proces impus de anumite interese personale (ale părinților, ale reprezentanților unor instituții etc.), de sentimente sau atitudini umanitare sau de politici educaționale și sociale cu caracter propagandistic; educația integrată este un act responsabil, asumat de personalul școlii, de comunitate, de familie și nu trebuie perceput ca un proces de subminare a școlilor obișnuite, ci ca un proces de normalizare a vieții persoanelor aflate în dificultate (ajunse în această stare ca urmare a unor evenimente independente de voința lor) și ca o măsură de conștientizare a rolului de instituție publică al școlii, în care toți au dreptul să aibă acces în calitate de cetățeni cu drepturi egale ai comunității. (...) Asumarea deciziei de școlarizare a copilului într-o formă de învățământ sau alta (specială sau obișnuită) aparține (de la caz la caz) în primul rând familiei, copilului și specialiștilor care evaluează și atribuie un anumit diagnostic copilului.” (Gherguț A., 2007, p. 308)

În concluzie, integrarea școlară efectivă a elevilor cu cerințe speciale presupune:

- un management al clasei care să faciliteze forme moderne și flexibile de instruire și de lucru pe grupe de elevi;
- un curriculum individualizat pentru elevii cu cerințe speciale (planuri de învățământ individualizate, metode și mijloace de învățământ adecvate, conținuturi accesibile, flexibilitate în proiectarea didactică);
- adaptarea conținuturilor prevăzute de programa școlară în concordanță cu cerințele educaționale individuale ale elevilor;
- forme de evaluare care monitorizează progresul individual și facilitează planificarea optimă a activității școlare pentru elevi;
- atitudine pozitivă a cadrelor didactice față de elevii integrați și înțelegerea cerințelor educaționale specifice acestor copii.

Incluziunea școlară a elevilor cu dizabilități

Educația incluzivă a apărut ca un răspuns al neajunsurilor educației integrate, care nu a reușit să împiedice marginalizarea copiilor cu dizabilități care prezentau diferențe față de norma generală a școlarii. (Vrăsmaș T., 2001)

Incluziunea/includerea reprezintă esența unui sistem educațional comprehensiv, specific unei societăți care are ca obiective valorizarea și promovarea diversității și egalității în drepturi. Acest sistem este caracterizat prin:

- relații interpersonale deschise, pozitive, bazate pe parteneriat;
- flexibilitatea programelor școlare, a strategiilor educaționale și a serviciilor suport pentru elevii cu dificultăți de învățare;
- promovarea egalității în drepturi și responsabilități, precum și asigurarea accesului la oportunități;
- parteneriat cu familia/părinții;
- implicarea activă a comunității în programele școlii;
- încurajarea exercitării dreptului la atitudine și cuvânt.

Educația incluzivă, consemnată în documentul Conferinței de la Salamanca, încorporează principiile universale valabile ale unei pedagogii sănătoase, centrate pe copil. Din aplicarea acestor principii beneficiază toți copiii dintr-o comunitate școlară. Această pedagogie pleacă de la premisa că diferențele dintre oameni sunt normale, că învățământul trebuie să se adapteze la aceste diferențe și la cerințele specifice de educație care derivă din ele, mai degrabă decât copilul să fie obligat să se adapteze unor aserțiuni prefabricate privind scopul și natura învățământului. (Popovici, 1999)

Incluziunea se referă la faptul că oricine, indiferent de deficiența sa sau de dificultățile pe care le întâmpină în învățare, trebuie tratat ca un membru al societății, iar diversele servicii



Educația incluzivă accentuează necesitatea dezvoltării școlii, pentru a oferi acces necondiționat și a răspunde adecvat nevoilor educaționale diferite ale tuturor copiilor, astfel încât să armonizeze diferențele de învățare, diferențele între grade de reușită școlară, să asigure o educație eficientă pentru toți. (Vrăsmaș T., 2001)

Școlile obișnuite, cu orientare incluzivă reprezintă astfel mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor discriminatorii, un mijloc care creează comunități primitoare și construiesc o societate incluzivă, care oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența întregului sistem de învățământ.

Deci, în contextul actual național, educația incluzivă devine tipul de educație responsabil de asigurarea dreptului la educație al tuturor copiilor, fără nici o discriminare și, mai ales, de asigurarea unei educații de calitate.

Realizarea educației incluzive presupune:

- existența și aplicarea principiilor incluziunii: principiul drepturilor egale, principiul nondiscriminării, principiul egalizării șanselor în educație, principiul centrării pe copil, principiul intervenției timpurii, principiul educației de bază pentru toți copiii, principiul asigurării serviciilor de sprijin, principiul cooperării și parteneriatului.
- punerea în aplicare a unei pedagogii incluzive, o pedagogie a diversității, care conține în esența ei atributele de a fi: pedocentristă, progresistă, personalizată, optimistă, socială, o pedagogie a iubirii.
- elaborarea unui curriculum „incluziv”, care să se definească prin flexibilitate și diversitate: curriculum-ul adaptat la nevoile copilului; diversitatea situațiilor de învățare și a materialelor suportive; metodologie didactică diversificată, interactivă, adecvată stilurilor și tipurilor de învățare diferite ale elevilor; diversitate în evaluare: forme, metode, instrumente.
- crearea și funcționarea unui sistem de servicii de sprijin la toate nivelurile învățământului: asistență psiho-pedagogică (psiholog, logoped), asistență socială, medicală, sprijin în învățare (învățător/profesor de sprijin). (Gherguț A., 2006)

Incluziunea elevilor cu dizabilități va influența, astfel, în mod pozitiv dezvoltarea socială și emoțională a copilului, având în vedere că el va avea acces la modele adecvate de comportament și la prieteni. (Roșan A., 2015)

„Mișcarea spre incluziune este una graduală, dar ea trebuie să se bazeze pe principii clare, care să aibă în vedere dezvoltarea de ansamblu a sistemului educațional. Încorporarea incluziunii ca un principiu general de orientare necesită schimbări și cotituri în sistemele educaționale, ca și la nivel social general, schimbări care se confruntă cu anumite provocări. Dacă se pune problema reducerii unor bariere, atunci decidenții politici, personalul didactic și alți parteneri trebuie să lucreze împreună, să facă anumiți pași, prin care să implice toți membrii localității locale, serviciile educaționale și media.” (Vrăsmaș T., 2015, pag. 155)

Raportul mondial al dizabilității, OMS și Banca Mondială, din 2011 recomandă unele strategii care pot contribui la promovarea incluziunii:

- „Este necesară focalizarea pe educația copiilor (cu dizabilități) cât mai aproape posibil de școlile generale; aceasta cuprinde –dacă este necesar- și legături cu școli speciale.
- Trebuie să se asigure structuri educaționale incluzive –de pildă, prin standarde minime de accesibilitate.
- Dacă nu există, nu trebuie construită o școală specială. În locul acesteia, trebuie asigurate resurse adiționale, în școli obișnuite.
- Să facem profesorii responsabili pentru toți copiii și să le asigurăm pregătirea acestora pentru a putea preda copiilor cu dizabilități.
- Să sprijinim profesorii și școlile, ca să adopte modalități flexibile de lucru.
- Să luăm în seamă introducerea „asistenților de profesori” cu grijă, pentru a preveni izolarea celor asistați.” (Vrăsmaș T., 2015, pag. 157)



Fiecare grup implică în funcționarea lui un ansamblu de statusuri sau de poziții pe care le ocupă membrii grupului respectiv. Termenul de “status” a fost preluat din filozofia socială (Hobbes, Locke, Smith), unde avea semnificația de drepturi și îndatoriri ale unei persoane, puterea de care aceasta dispune, ca urmare a unei poziții pe care o deține în societate. (Tucicov-Bogdan A., 1973, *apud* Diaconu M.)

Mihai Diaconu (2015) în lucrarea sa „Sociologia educației” analizează statusurile și rolurile elevilor din clasa din care fac parte. Acesta consideră că unii elevi se pot impune ca lideri, alții pot fi respinși de majoritatea colegilor, în timp ce alții sunt de-a dreptul ignorați și aproape trec neobservați. Aceste statusuri se pot schimba de la o situație la alta, un elev putând avea un status predominant pozitiv (în situația când este preferat de colegi într-o anumită activitate), în vreme ce în altă situație, același elev poate căpăta un status predominant negativ, majoritatea colegilor respingându-i colaborarea. În grupul de elevi pot exista și statusuri izolate (zero), atunci când unul dintre ei nu este nici preferat, nici respins, ci ignorat de majoritatea celorlalți.

Comportamentul unui elev în interiorul grupului din care face parte va fi influențat de modul în care își va percepe propriul său status. Din acest motiv, trebuie să fie operată o distincție între statusul real și statusul perceput. Statusurile reale sunt cele constituite independent de individ, ca rezultat finală a preferințelor și a respingerilor manifestate pentru el de către colegi, atunci când se pune problema de a ocupa o anumită poziție în grup. Statusurile percepute sunt “reprezentări mintale subiective” ale poziției personale în interiorul unui grup, generate de modul corect sau incorect în care elevul respectiv percepe simpatiile sau antipatiile, preferințele ori respingerile pe care le adună în jurul său. (Diaconu M., 2015)

Modalitatea de percepere a statusului propriu poate fi, așadar, la unii elevi predominant optimistă, atunci când au tendința de a vedea în jurul lor numai prieteni și susținători, ori poate fi predominant pesimistă, atunci când văd în jurul lor doar adversari și detractori. Optimismul relațional este de dorit, deoarece el stimulează cooperarea între indivizi și de a întreține un tonus afectiv ridicat. Situația în care statusurile percepute sunt complet diferite de cele reale, ca urmare a unor grave erori de percepție a naturii propriilor relații interpersonale, este mai rar întâlnită. Atunci când statusurile percepute sunt aberante, efectul asupra comportamentului individului este dramatic. Subaprecierea, lipsa de realism, dezorientarea relațională au la bază astfel de percepții ale statusului propriu. (Diaconu M., 2015)

Diferențele poziții sociale și considerația celorlalți dobândite de un elev în interiorul unui grup școlar se stabilesc în funcție de mai multe categorii de variabile:

1. performanțele școlare obținute (exemplu, statusul de elev premiant, elev mediu, “repetent” etc.);
2. inteligența sau alte aptitudini deosebite;
3. performanțe deosebite obținute în alte domenii (de exemplu, sport, muzică);
4. aspirațiile educaționale sau ocupaționale;
5. educația, ocupația venitul părinților;
6. aprecierea de care se bucură din partea profesorilor și a celorlalți membri ai clasei.

(Diaconu M., 2015)

La început, în școala primară, principala bază formală pentru diferențierea de status în cadrul clasei școlare o constituie performanțele școlare obținute de fiecare elev. În funcție de asemenea performanțe, fiecare elev dobândește statutul de „elev bun”, „elev slab”, „elev mediu”, „repetent”; „indisciplinat”, „leneșul”, iar asemenea „etichetări” nu sunt atribuite doar de către profesori, ci și de către elevii înșiși, care își acordă unii altora considerația corespunzătoare statusului școlar deținut de fiecare. “Elevii buni” sunt aceia care, de obicei, se situează în prima treime a diferitelor clasamente școlare oficiale sau neoficiale; „elevii slabi” sunt considerați cei care se situează în treimea inferioară a unor asemenea clasamente (Gilly M., 1976, *apud* Diaconu M., 2015). A deveni un “elev bun” presupune, în mare măsură, supunerea față de regulile instituției școlare și intrarea în rutina acesteia.



și poate fi influențat și de alți factori: vârsta, tipul de școală pe care îl frecventează, profilul școlar în care se pregătește, originea socială familială, raporturile personale cu profesorii, capacitățile personale probate în diferite împrejurări. Din punct de vedere formal, în învățământul secundar, performanța continuă să rămână axa esențială a diferențierilor de status în cadrul clasei școlare. (Diaconu M, 2015)

Metodologia cercetării

Obiectivele cercetării

1. Identificarea rolurilor și statutelor elevilor cu dizabilități în grupul de elevi ai clasei.
2. Evidențierea rolurilor și statutelor elevilor cu dizabilități în școala de masă.

Ipotezele cercetării

1. Presupunem că elevii cu dizabilități au un status marginal.
2. Presupunem că elevii cu dizabilități din școala de masă au un rol ne semnificativ în viața școlii.

Loturile de subiecți și organizarea cercetării

Au fost selectate două clase de elevi din școala de masă în care sunt integrați elevi cu dizabilități și trei clase în care învață împreună atât elevi cu și fără dizabilități din următoarele școli: Școala gimnazială nr. 6 Constanța, Școala gimnazială nr. 16 „Marin Ionescu – Dobrogianu” Constanța, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros” Constanța.

- ⊙ Clasa a II-a – 18 elevi, 2 elevi cu dizabilități
- ⊙ Clasa a VII-a – 20 elevi, 1 elev cu dizabilități
- ⊙ Clasa a IX-a – 25 elevi, 3 elevi cu dizabilități
- ⊙ Clasa a X-a – 26 elevi, 5 elevi cu dizabilități
- ⊙ Clasa a XI-a -26 elevi, 3 elevi cu dizabilități

Ne-am deplasat spre prima școală unde ne-am întâlnit cu dl. Director și am primit acceptul de a intra în clase. Am intrat în colectivul clasei a II-a, unde le-am aplicat testul sociometric. Din cei 18 elevi, au fost prezenți 10, printre care și cei doi elevi cu cerințe speciale. La sfârșitul aplicării testului, am discutat și am luat informații relevante de la învățătoare și de la profesorul de sprijin.

Apoi ne-am deplasat la liceul tehnologic incluziv, unde ne-am întâlnit cu dna. Director care a fost dispusă la o colaborare foarte strânsă. Ne-am îndreptat către cabinetul psihopedagogului care ne-a povestit despre situația fiecărui elev cu dizabilități. Imediat după, am intrat în colectivele claselor a IX-a (din cei 25 de elevi au fost prezenți 9), a X-a (din cei 26 de elevi au fost prezenți 13) și a XI-a (din cei 26 de elevi au fost prezenți 15), unde am aplicat testul sociometric.

Ne-am îndreptat apoi către următoarea școală unde pe baza adeverințelor primite de la facultate, am putut discuta cu secretariatul și mai apoi cu psihologul școlii. Acesta ne-a îndreptat către mai mulți profesori dispuși de a ne lăsa să intrăm la clasă. Apoi, am aplicat testul sociometric în cadrul colectivului clasa a VII-a (din cei 20 de elevi au fost prezenți 19) și am purtat o discuție cu dna. profesoară despre copilul integrat în clasă.

Pentru cele două studii de caz, am selectat doi elevi cu dizabilități, amândoi elevi ai unei școli de masă. Ne-am decis să ne axăm pe un studiu de caz care oferă un exemplu pozitiv de integrare în școala de masă, un caz atipic și altul, un exemplu de nereușită în integrare, un caz general, elevul din primul caz fiind elev în clasa a V-a la Școala Gimnazială nr. 38 „Dimitrie Cantemir”, iar cel de al doilea, elev în clasa a IX-a la Liceul Teoretic „Mihal Kogălniceanu”.

Tabelul nr. 1 Subiecții clasei a II-a, Școala gimnazială nr. 6 Constanța

Nr.crt.	Subiectul	Genul	Vârsta cronologică	Cu/ fără dizabilități
1	CP	M	8	Fără dizabilități
2	MȘ	F	8	Fără dizabilități



	AI	M	8	Fără dizabilități
	DC	M	8	Fără dizabilități
	RM	M	8	Fără dizabilități
	RB	M	8	Fără dizabilități
9	MM	F	9	Cu dizabilități; tulburare de dezvoltare profundă
10	AA	F	9	Cu dizabilități; are două aparate auditive, tulburare hiperkinetică emoțională cu debut în prima copilărie



Figura nr. 1 Reprezentarea grafică a elevilor clasei a II-a, Școala gimnazială nr. 6 Constanța

Tabelul nr. 2 Subiecții clasei a VII-a, Școala gimnazială nr. 16 „Marin Ionescu – Dobrogianu” Constanța

Nr.crt.	Subiectul	Genul	Cu/fără dizabilități
1	BV	M	Fără dizabilități
2	DA	M	Fără dizabilități
3	FEP	F	Fără dizabilități
4	SC	M	Fără dizabilități
5	CAB	M	Fără dizabilități
6	IBI	M	Fără dizabilități
7	EA	M	Fără dizabilități
8	CA	F	Fără dizabilități
9	SRM	F	Fără dizabilități
10	CȘA	F	Fără dizabilități
11	PB	F	Fără dizabilități



		M	Fără dizabilități
	PDP	F	Fără dizabilități
14	IAA	F	Fără dizabilități
15	SR	F	Fără dizabilități
16	ȘMF	M	Fără dizabilități
17	DBA	M	Fără dizabilități
18	AP	M	Fără dizabilități
19	BAC	F	Cu dizabilități; întârziere ușoară în dezvoltarea mintală

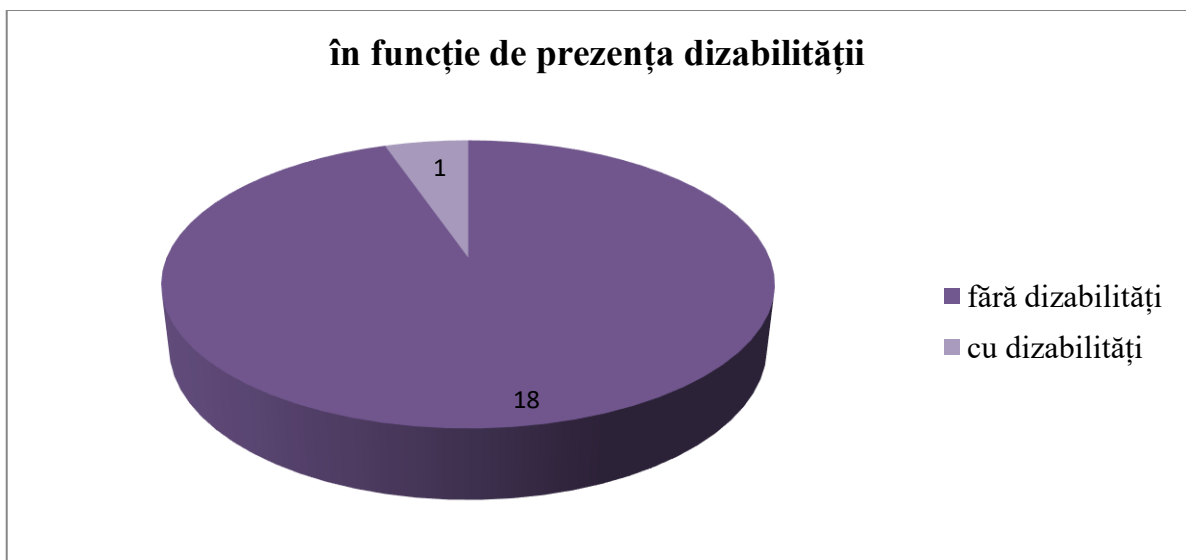


Figura nr. 2 Reprezentarea grafică a elevilor clasei a VII-a, Școala gimnazială nr. 16 „Marin Ionescu – Dobrogianu” Constanța

Tabelul nr. 3 Subiecții clasei a IX-a, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros” Constanța

Nr. crt.	Subiectul	Genul	Cu/fără dizabilități
1	BI	F	Fără dizabilități
2	DD	M	Fără dizabilități
3	AI	M	Fără dizabilități
4	CV	M	Fără dizabilități
5	RI	F	Fără dizabilități
6	VS	F	Fără dizabilități
7	RM	F	Cu dizabilități; tulburări specifice de dezvoltare ale abilităților școlare, tulburări hiperkinetice;
8	MN	F	Cu dizabilități; întârziere ușoară în dezvoltarea mintală, alte întârzieri în dezvoltarea mintală,

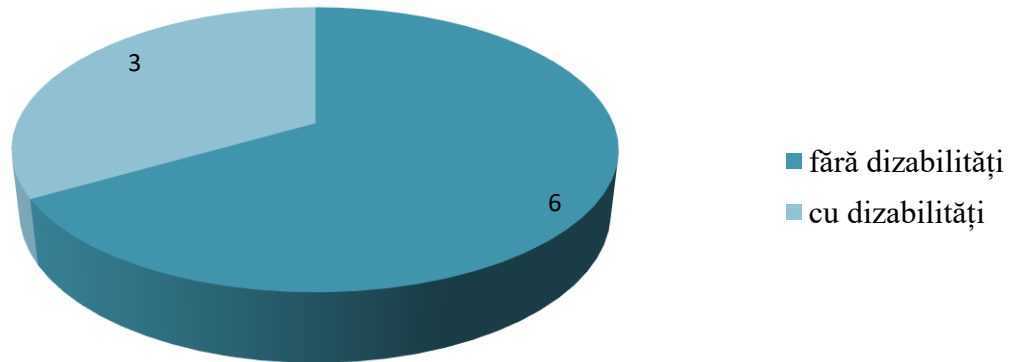
**în funcție de prezența dizabilității**

Figura nr. 3 Reprezentarea grafică a elevilor clasei a IX-a, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros” Constanța

Tabelul nr. 4 Subiecții clasei a X-a, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros” Constanța

Nr. crt	Subiectul	Genul	Cu/ fără dizabilități
1	II	F	Fără dizabilități
2	CI	F	Fără dizabilități
3	MB	F	Fără dizabilități
4	IE	F	Fără dizabilități
5	MC	F	Fără dizabilități
6	PR	F	Fără dizabilități
7	CC	F	Fără dizabilități
8	GM	M	Fără dizabilități
9	RA	F	Cu dizabilități; intârziere ușoară în dezvoltarea mintală, tulburări specifice mixte de dezvoltare, tulburări invadante (pervasiv) ale dezvoltării tip 6;
10	TM	F	Cu dizabilități; intârziere ușoară în dezvoltarea mintală, alte tulburări anxioase, tulburări specifice de dezvoltare ale vorbirii și limbajului, tulburări specifice de dezvoltare ale abilităților școlare tip 6;
11	AB	M	Cu dizabilități; intârziere medie în dezvoltarea mintală, tulburări hiperkinetice tulburări fobic-anxioase grad accentuat tip 7.
12	G	F	Cu dizabilități;
13	BL	F	Cu dizabilități; H91.8 grad mediu tip 3.

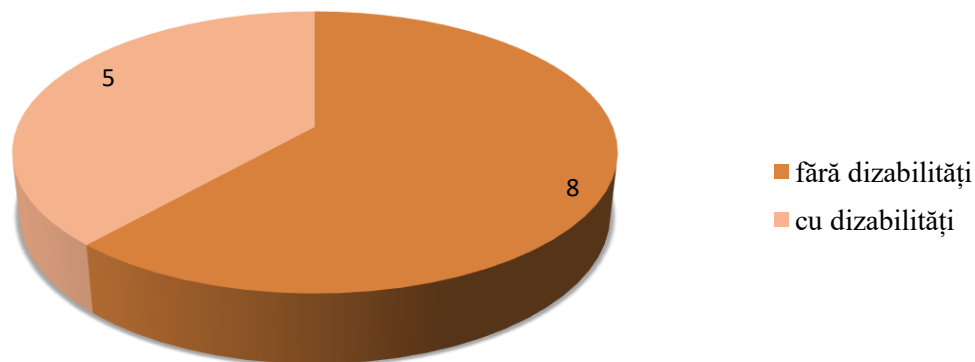


Figura nr. 4 Reprezentarea grafică a elevilor clasei a X-a, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros”, Constanța

Tabelul nr. 5 Subiecții clasei a XI-a, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros”, Constanța

Nr. crt.	Subiectul	Genul	Cu/ fără dizabilități
1	NA	F	Fără dizabilități
2	IAM	F	Fără dizabilități
3	OLL	F	Fără dizabilități
4	PC	F	Fără dizabilități
5	PE	F	Fără dizabilități
6	BAI	F	Fără dizabilități
7	HG	M	Fără dizabilități
8	NI	M	Fără dizabilități
9	AI	M	Fără dizabilități
10	AA	F	Fără dizabilități
11	TA	M	Fără dizabilități
12	GV	M	Fără dizabilități
13	MA	F	Cu dizabilități; întârziere medie în dezvoltarea mintală tip 5;
14	BA	F	Cu dizabilități; întârziere ușoară în dezvoltarea mintală tip 6;
15	PȘ	M	Cu dizabilități; întârziere ușoară în dezvoltarea mintală, orientare școlară.

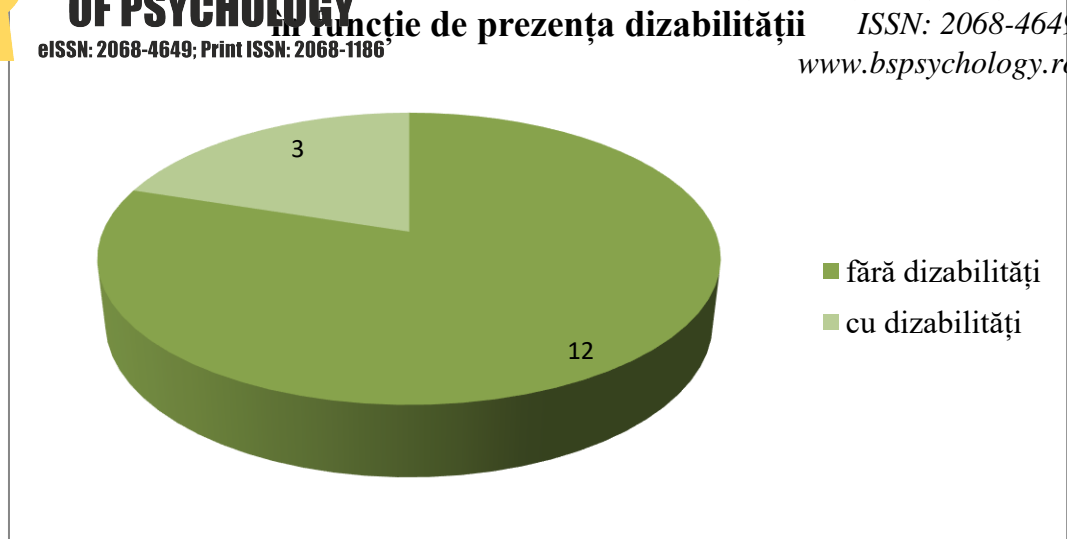


Figura nr. 5 Reprezentarea grafică a elevilor clasei a XI-a, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros”, Constanța

Metodele și tehnicile de cercetare utilizate

Etimologia termenului de metodă trimite la grecescul „methodos” care înseamnă „cale, drum”. Se poate, deci, afirma că metoda este „drumul sau calea pe care pornește cercetătorul în demersurile sale. Ea este instrumentul folosit în vederea recoltării datelor și a verificării lor”. (Sălceanu Claudia, 2014, p.65)

Metoda reprezintă „acea îmbinare și organizare de concepte, modele, ipoteze, strategii, instrumente și tehnici de lucru care dau corporalitate unui proiect metodologic”. (Golu P, 1989, *apud* Zlate M, 2000, p.115)

Metoda definește „calea, itinerariul, structura de ordine sau programul după care se reglează acțiunile practice și intelectuale în vederea atingerii unui scop”. (Zlate M., 2000, p.116)

Metodele pot fi clasificate în funcție de o serie de criterii (Zlate M., 2000, p.117):

- după caracterul lor: – subiective și obiective;
- după specificul relațiilor investigate – cantitative și calitative;
- după natura relației dintre cercetător și subiect – directe și indirecte;
- după obiectivul lor:
 - ❖ de recoltare a informațiilor și de prelucrare a acestora;
 - ❖ de investigare extensivă sau intensivă și metode de diagnoză și prognoză;
 - ❖ de cercetare și aplicative.

Testul sociometric

Inițiatorul sociometriei este sociologul american J. L. Moreno, originar din România. El afirma că sociometria se ocupă doar de o parte a realității sociale, și anume de relațiile interpersonale, acordând o importanță deosebită aspectelor cantitative și calitative ale acestora. Sociometria are ca obiect studiul matematic al proprietăților psihologice ale populațiilor, în cazul nostru tehnica sociometrică se ocupă cu studiul relațiilor interpersonale, îndeosebi acelor relații simpatetice care se bazează pe atracții și respingeri între membrii colectivului.

Testul sociometric este considerat instrumentul principal și punct de plecare în cunoașterea diferitelor aspecte a procesului de interacțiune ce se manifestă în colectiv. El oferă doar materialul brut în legătură cu aspectele relaționale ale elevului și ale grupului în totalitatea sa. Ulterior acest material se va prelucra și numai pe baza celor rezultate vom putea cunoaște aceste aspecte.



Observația ca metodă de cercetare constă în urmărirea intenționată și înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări comportamentale ale individului (sau ale grupului) ca și a contextului situațional al comportamentului. Este una dintre cele mai vechi metode de cercetare nu numai ale psihologiei, ci și ale altor științe. (Zlate M., 2000)

Cel care observă, observatorul este un „fotograf al faptului iar observația sa trebuie să redea exact natura faptului. Pentru aceasta este necesar ca spiritul observatorului să fie pasiv, fără idei preconceptuate.” (Bernard C. apud. Zlate M., 2000)

Metoda convorbirii

Convorbirea este o discuție angajată între cercetător și subiectul investigat, care presupune: relația directă de tipul „față în față”, schimbarea locurilor și rolurilor partenerilor, sinceritatea deplină a subiectului, evitarea răspunsurilor incomplete, de fațadă, a celor care tind a-l pune într-o lumină favorabilă, a deformărilor voluntare, existența la subiect a unei oarecare capacități de introspecție și autoanaliză, evaluare și autodezvăluire, empatia cercetătorului. (Zlate M, 2000)

Există mai multe forme ale convorbirii, și anume: convorbirea standardizată, dirijată, structurată (bazată pe formularea aceluiași întrebări, în aceeași formă și ordine tuturor subiecților, indiferent de particularitățile lor individuale); convorbirea semistandardizată sau semidirijată (cu adresarea unor întrebări suplimentare, cu reformularea altora, cu schimbarea succesiunii lor etc.); convorbirea liberă, spontană, asociativă (în funcție de particularitățile situației în care se desfășoară, de cele psihoindividuale ale subiectului, chiar și de momentul când are loc) și convorbirea nondirectivă, în care cercetătorul creează condițiile psihologice ce vor facilita destăinuirea spontană a subiectului, chiar fără ca acesta să fie permanent întrebat.

Marele avantaj al convorbirii constă în faptul că permite recoltarea unor informații numeroase, variate și prețioase într-un timp relativ scurt și fără a necesita materiale și instalații speciale. (Zlate M., 2000)

Studiul de caz

R. Yin apreciază studiul de caz ca fiind o strategie de realizare a unei cercetări care necesită investigații empirice în legătură cu un fenomen particular contemporan, într-un context de viață real și utilizând multiple surse de informații. Acesta face o prezentare a acestei tehnici, considerând că este de mai multe tipuri (Yin R., 2005):

- explorativ, în care cercetarea de teren și colectarea de date poate fi făcută înainte de definirea ipotezelor. Acest tip de studiu poate fi considerat ca unul preliminar pentru anumite cercetări;
- descriptiv, în care cazurile sunt legate de teorie. Se va descrie cum se leagă fiecare aspect al cazului de teoria avansată, încercând să se observe cum funcționează relațiile de tipul cauză-efect;
- explicativ, în care se caută găsirea relațiilor cauzale care explică fenomenul studiat.

Etapele studiului de caz, după Yin, sunt: proiectarea, culegerea datelor (documentarea activă), analiza și elaborarea raportului de cercetare. (Yin R., 2005)

Pentru realizarea unui studiu de caz de calitate, este nevoie de respectarea mai multor condiții (Yin R., 2005):

- se utilizează date din cele mai diverse surse: documente sociale, arhive, interviuri, observație directă, observație participativă etc.
- se caută serii de date convergente
- faptele certe se stabilesc prin consultarea a trei surse citate
- întrebările de cercetare se articulează cu grijă.

Cazurile trebuie selectate în funcție de teorie. Dintre strategiile de selectare a cazurilor cele mai potrivite pentru selectarea studiilor de caz sunt (Yin R., 2005):



- selectarea cazurilor cu maximum de informație – cazuri extreme sau deviate.
-

Prezentarea, analiza și interpretarea rezultatelor cercetării

Tabelul nr. 5 Statutul sociogrupal al elevilor cu dizabilități din clasa a II-a, Școala gimnazială

nr. 6 Constanța

Nr. crt.	Subiect	Tip de integrare socială	Tip de respingere	Valoarea psihosocială de tip preferențial
1	MM	mediu integrat	exclus	acceptat
2	AA	mediu integrat	respins	acceptat

Tabelul nr. 6 Statutul sociogrupal al elevilor cu dizabilități din clasa a VII-a, Școala gimnazială nr. 16 „Marin Ionescu – Dobrogianu” Constanța

Nr. crt.	Subiect	Tip de integrare socială	Tip de respingere	Valoarea psihosocială de tip preferențial
1	BAC	izolat/neintegrat	exclus	marginalizat

Tabelul nr. 7. Statutul sociogrupal al elevilor cu dizabilități din clasa a IX-a, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros” Constanța

Nr. crt.	Subiect	Tip de integrare socială	Tip de respingere	Valoarea psihosocială de tip preferențial
1	MN	superior integrat	izolat	popular
2	RM	mediu integrat	respins	indiferent
3	UE	mediu integrat	ignorat	acceptat

Tabelul nr. 8. Statutul sociogrupal al elevilor cu dizabilități din clasa a X-a, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros” Constanța

Nr. crt.	Subiect	Tip de integrare socială	Tip de respingere	Valoarea psihosocială de tip preferențial
1	RA	inferior integrat	exclus	marginalizat
2	TM	inferior integrat	ignorat	marginalizat
3	AB	izolat/neintegrat	exclus	marginalizat
4	BL	mediu integrat	ignorat	acceptat
5	G	mediu integrat	ignorat	acceptat

Tabelul nr. 9. Statutul sociogrupal al elevilor cu dizabilități din clasa a XI-a, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros” Constanța,



Nr.crt.	Subiect	Tip de integrare socială	Tip de respingere	Valoarea psihosocială de tip preferențial
1	BA	mediu integrat	exclus	acceptat
2	PȘ	izolat/neintegrat	exclus	indiferent
3	MA	mediu integrat	respins	acceptat

Sociograma dezvăluie structura socio-afectivă a grupului, locul ocupat de fiecare elev în structura grupului.

Alegerile subiecților au realizate astfel:

- Elevul ales pe locul 1 a fost cotate cu +3 puncte;
- Elevul ales pe locul 2 a fost cotate cu +2 puncte;
- Elevul ales pe locul 3 a fost cotate cu +1 punct.

În cazul **respingerilor** se respectă aceeași scală, dar negativă, respectiv: -3, -2, -1.

Pentru a se afla tipul de integrare socială și tipul de respingere am calculat:

Mediana, după formula

$$M = \frac{\varepsilon_{pref.val.}}{N} \quad \text{sau} \quad M = \frac{\varepsilon_{resp.val.}}{N}$$

unde N= numărul participanților

Apoi am aflat limita inferioară (Li) și limita superioară (Ls).

Dacă $M \leq 9$: $Li = M - 3$; $Ls = M + 3$.

Astfel, elevii pot fi:

A. Din perspectiva integrării

- Elevi superior integrați ($\geq Ls$);
- Elevi mediu integrați (între Li și Ls);
- Elevi inferior integrați ($\leq Li$);
- Elevi izolați/neintegrați (nicio preferință).

B. Din perspectiva respingerii

- Elevi izolați (nicio preferință);
- Elevi ignorați ($\leq Li$);
- Elevi respinși (între Li și Ls);
- Elevi excluși ($\geq Ls$).

Pentru a se afla valoarea psihosocială de tip preferențial am calculat:

ISP- indice statut preferențial, după formula

$$ISP = \frac{Na - Nr}{N - 1}$$

Unde:

Na= numărul alegerilor primite

Nr= numărul respingerilor primite

N= numărul membrilor grupului

Astfel, elevii pot fi:

- elevi populari ($ISP > 0,5$);
- elevi acceptați ($ISP > 0$);
- elevi de care ceilalți le este indiferent ($ISP = 0$);

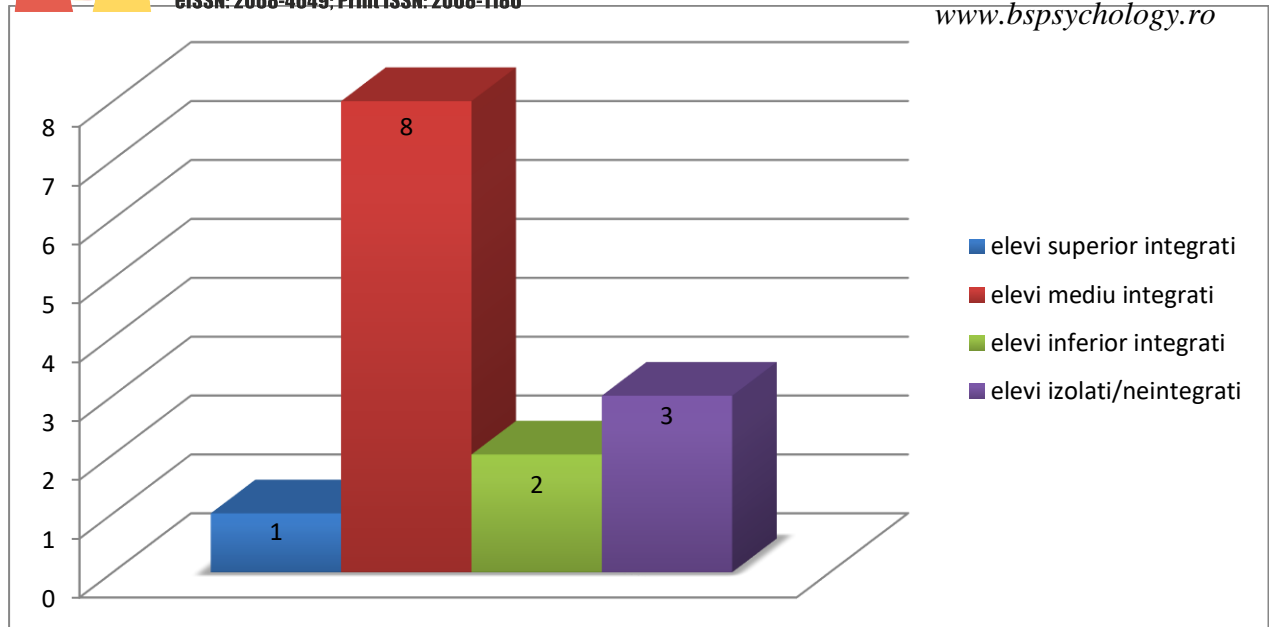


Figura nr. 6. Reprezentarea grafică a celor 14 subiecți cu dizabilități în funcție de tipul integrării sociale

Observăm că din cei 14 subiecți cu dizabilități 8 sunt mediu integrați, ceea ce semnifică că din perspectiva numărului alegerilor sunt acceptați în colectivul din care fac parte. Din cei 8, 6 sunt elevii Centrului de Educație Incluzivă „Albastros”, un motiv pentru care aceștia s-ar fi putut integra bine deoarece Centrul de Educație Incluzivă este mai degrabă o școală specială decât o școală de masă.

De asemenea, observăm și un subiect superior integrat care face parte tot din colectivul Centrului de Educație Incluzivă „Albatros”. Interpretarea cea mai plauzibilă privind reușita integrării sociale și școlare a elevilor cu dizabilități este că aceștia fac față mai bine cerințelor unei școli speciale care îi integrează decât invers.

De remarcat faptul că restul de două eleve (de clasa a II-a) cu dizabilități mediu integrate sunt eleve a unei școli de masă (Școala 6). Integrarea lor la un nivel mediu poate fi datorită faptului că ele nu au o deficiență intelectuală certificată, ci au o dizabilitate auditivă protezată (subiectul AA), respectiv dificultăți de învățare (subiectul MM). Din experiențele noastre, elevii cu dizabilități intelectuale nu reușesc să treacă pragul inferior integrat.

Trei elevi au statut de izolat/neintegrat, deoarece nu au primit nicio alegere din partea colegilor. Acest fapt ne indică un eșec al integrării elevilor, în perspectiva alegerilor. Unul dintre subiecți este BAC, eleva de clasa a VII-a în cadrul Școlii 16. Cazul său este unul special deoarece unul dintre colegii săi este chiar fratele său, subiectul BA. Eleva nu a fost aleasă nici respinsă de acesta, cei doi ignorându-se reciproc în alegeri și respingeri. Ceilalți doi subiecți sunt elevul AB din clasa a X-a și elevul PȘ din clasa a XI-a, amândoi elevi în cadrul Centrului de Educație Incluzivă „Albatros”, situațiilor lor putând fi observate în detaliu atunci când ne vom referi la integrarea acestora din perspectiva numărului respingerilor (vezi fig. nr. 7.)

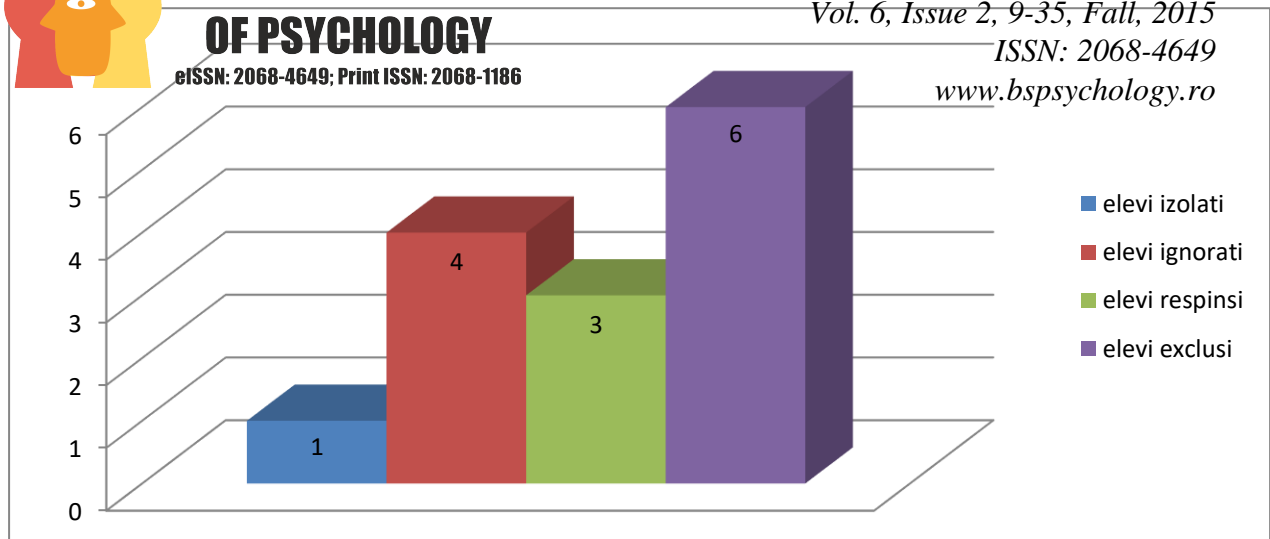


Figura nr. 4.2. Reprezentarea grafică a celor 14 subiecți cu dizabilități în funcție de tipul respingerii

Majoritatea elevilor cu dizabilități au un statut sociogrupal de excluși (6 din 14 subiecți), respinși (3 din 14 subiecți), ignorați (4 din 14 subiecți) și izolați (unul).

Este îngrijorător faptul că există 9 (6+3) situații de excludere și respingere. Cadrele didactice trebuie să gestioneze mai bine acest fenomen pentru ca acești elevi să nu ajungă să abandoneze școala datorită atitudinilor colegilor și posibil a părinților acestora.

Nici situațiile de elevi ignorați nu trebuie să rămână fără răspuns din partea cadrelor didactice. Se poate observa o corelare între aceștia și cei mediu integrați, ei primind un număr de alegeri (vezi fig. nr. 6.) pentru a se clasa în mijlocul reprezentării, dar în același timp primind și un număr semnificativ de respingeri. Acest lucru ne arată că elevii „acceptați” sunt doar în aparență și declarativ, fără a fi întradevăr incluși în grupul clasei. Colegii, astfel, îi pot alege pentru a atinge anumite așteptări ale profesorilor, ale profesorilor de sprijin, și nu deoarece chiar își doresc să îi includă în grupurile lor.

Subiectul izolat din perspectiva numărului respingerilor (MN din cadrul clasei a IX-a , de asemenea superior integrat, vezi fig. nr. 6.) nu are nicio respingere fiind un caz fericit, deoarece este integrat într-un mic grup de prieteni, având 2 alegeri de 3 puncte fiecare și 2 alegeri de câte un punct. Observând numărului alegerilor, putem realiza că deși nu a fost respinsă de nimeni, ceea ce este un lucru bun, și deși apare ca superior integrat, aceasta este aleasă doar de către 4 colegi/colege, prieteni/prietene bune, acest număr fiind poate prea nesemnificativ în perspectiva numărului de elevi din clasă.

De asemenea, dorim să revenim la cei doi subiecți AB din cadrul clasei a X-a și PȘ din cadrul clasei a XI-a.. Nu numai că cei doi subiecți nu au fost aleși de nimeni din clasă, dar din perspectiva numărului respingerilor, aceștia sunt excluși (AB prezintă 4 respingeri, iar PȘ 7).

După o discuție cu psihopedagogul Centrului de Educație Incluzivă „Albatros” , am putut afla câteva informații despre cei doi subiecți. Aceasta consideră că integrarea este una „de formă”.

Ni s-a adus la cunoștință că subiectul PȘ de obicei își petrece timpul la școală cu celelalte două fete cu dizabilități din clasa sa, BA și MA. Preferințele sale se pot observa și în sociogramă, unde acesta preferă să le aleagă doar pe ele din tot colectivul clasei. Din păcate, cele două nici nu îl aleg nici nu îl resping.

AB din clasa a X-a este un subiect tăcut, care atunci când l-am cunoscut stătea singur în prima bancă. Acesta prezintă aproape cele mai multe respingeri din clasă (cele mai multe prezentându-le RA) și nicio alegere.

Din spusele psihopedagogului școlar, acesta ”se lasă călcat în picioare foarte ușor”, încercând să își petreacă timpul cu cei populari. Persoana cea mai populară din clasă (MB- elev



în școlă, în situații de stres, ei sunt în primul loc, alegând chiar să își exemplifice respingerea. Așadar, un copil cu dizabilități este foarte timid, nu avem nimic în comun”.

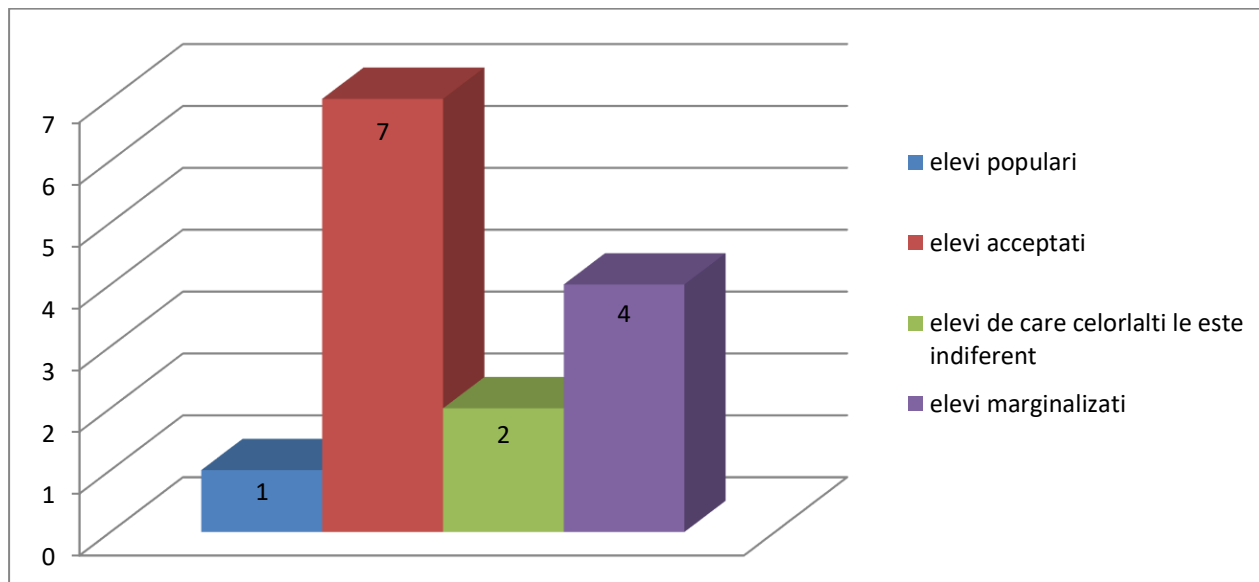


Figura nr. 8. Reprezentarea grafică a celor 14 subiecți cu dizabilități în funcție de valoarea psihosocială de tip preferențial

Observăm că din cei 14 elevi 1 elev este popular, 7 acceptați, 2 elevi de care ceilalți le este indiferent și 4 elevi marginalizați.

Menționăm că cei 2 elevi sunt într-o situație destul de critică, deoarece considerăm că ignorarea lor este o atitudine foarte periculoasă. Această atitudine a colegilor poate duce foarte ușor la scăderea stimei de sine, izolarea și în cele din urmă, depresia.

De asemenea, cum am precizat și mai sus, situația elevilor marginalizați este și ea foarte gravă, subiectul BAC al clasei a VII-a fiind în această situație, la fel și 3 dintre elevii cu dizabilități ai clasei a X-a. Considerăm că este necesară o intervenție rapidă a cadrelor didactice în aceste cazuri.

Studiul de caz nr. 1

Am ales subiectul R. ca un exemplu pozitiv în integrarea elevilor cu dizabilități în școala de masă, un caz atipic comparând restul copiilor cu dizabilități. Acesta are Sindromul Down, iar la momentul actual are 15 ani și jumătate.

De-a lungul școlărității a trecut prin mai multe instituții de învățământ, integrarea în mediul școlar de masă neavând succes niciodată. Cea mai nouă încercare a fost aceea de a îl înscrie în clasa a V-a în cadrul Școlii Gimnaziale nr. 38 „Dimitrie Cantemir”, unde R. pe parcursul acestui an a reușit să se integreze foarte bine, cu sprijinul profesorilor, colegilor, dar și al profesorului de sprijin.

Părinții sunt divorțați, R. locuind cu mama, într-un apartament la bloc. Acesta are un frate mai mare, de 23 de ani, dar care nu mai locuiește în oraș de la terminarea liceului. R. este foarte apropiat de fratele său, așteptându-i cu nerăbdare vizitele acasă și tot timpul vorbind despre el. De asemenea, R. este atașat afectiv de mamă, aceștia având o relație foarte apropiată.

Mama este atent interesată de situația medicală și situația școlară a copilului ei, fiind implicată în activități de conștientizare a Sindromului Down și ducându-l pe R. la diferite activități de socializare, tabere, concursuri cu alți copii cu Sindrom Down. Aceasta lucrează în domeniul hotelier, pe perioada verii fiind foarte ocupată. În lunile de vară, R. de cele mai multe ori stă la bunici, în alt județ, simțindu-se foarte confortabil în acest mediu rural. Acestuia îi place să călătorească la țară mai ales cu sora mamei, mătușa acestuia, de profesie psihopedagog special, drumurile acestora către bunici fiind destul de dese.



Unul dintre hobby-urile preferate ale lui R. este desenatul, prezentând chiar o înclinație spre acest domeniu. Acesta are de asemenea, filme preferate pe care și le pune singur la DVD. O dată ieșit afară, însă, acesta devine dependent de un adult.

În mediul școlar, acesta face parte dintr-o clasă de 26 de elevi, majoritatea fiind băieți. Oferindu-i un chestionar, dar și vorbind deschis cu el, am putut afla că acestuia îi place actuala școală și vine la ore cu plăcere. Acesta nu are absențe nemotivate și consideră că s-a acomodat repede la clasă. Întrebat ce face în pauză, R. preferă să vorbească cu colegii de clasă și să se joace cu ei, menționând faptul că dacă i-ar ruga, colegii l-ar ajuta în ce are nevoie. Cunoaște și copii de la alte clase, dar cu aceștia doar se salută pe holuri, nimic mai mult. Consideră că are prieteni în clasă, dar din păcate, în afara timpului de la școală, acesta nu își petrece și timpul liber cu aceștia, lucru ce și l-ar dori destul de mult.

În privința profesorilor e la fel de deschis, fiind de părere că aceștia sunt buni și înțelegători și că l-ar ajuta oricând ar avea nevoie de suportul lor. Doamna dirigintă, deși conștientă că acesta este în urmă cu materiile școlare, este alături de R., fiind interesată de problematica elevilor cu dizabilități. Vorbind cu aceasta, aflăm că elevii cu dizabilități nu sunt bine primiți în școala de masă chiar de către toți și că majoritatea profesorilor se simt „nepregătiți” în lucrul cu aceștia. Este de părere că, din păcate, rezultatele muncii și performanțele elevilor cu dizabilități „nu prea” sunt valorizate, dar că ”ar fi util”. Întrebată dacă colegii acestor elevi înțeleg conceptul de dizabilitate, aceasta este puțin reticentă și consideră că familia are aici cel mai important rol („Depinde de cât li s-a explicat și ce poziție are familia față de această realitate.”).

Am discutat puțin și cu profesorul de desen al lui R, materia acestuia fiind una dintre preferatele sale poate chiar datorită afinității către această activitate. Domnul profesor este foarte mulțumit de R. și crede că R. simte că aparține clasei din care face parte. Deși este de părere că ar trebui ca rezultatele acestuia să fie mai valorizate, crede că situația lui R. este una bună, un exemplu pozitiv de integrare.

Colegilor de clasă le-am oferit un chestionar pentru a le vedea poziția în problematica elevilor cu dizabilități. Din 26 de elevi, 17 au fost chestionați.

Întrebați ce înțeleg prin dizabilitate/deficiență/cerințe speciale, majoritatea le văd ca pe niște probleme: „o problemă din naștere incurabilă”, „o boală din naștere (...) inteligența nu este folosită cum trebuie”, „probleme de sănătate”. Alte răspunsuri de referință ar fi: „o gândire diferită”, „o nevoie mai mare de îndrumare”, „nevoie de mai mult sprijin”, „înțeleg că acești copii pot fi normali, poate mai normali decât copiii fără probleme, dar au nevoie de sprijin”, „trebuie ajutați”, „nu pot fi ca noi, dar trebuie să îi acceptăm”.

Colegii lui R. sunt de acord cu prezența acestuia în clasă alături de ei, 13 răspunzând pozitiv, 3 alegând să rămână indiferenți în această problemă și doar o colegă răspunzând negativ. Vrem să subliniem faptul că întrebată dacă părinții acesteia sunt de acord cu prezența acestuia în clasă sau și mai mult, posibilitatea ca ea să stea în bancă cu un copil cu dizabilități, eleva a răspuns tot negativ.

Majoritatea colegilor alege să se comporte cu acesta ca și cu restul colegilor, un număr de 4 considerând că se poartă mai frumos cu R. decât cu restul. Reușind să ne petrecem câteva ore în cadrul clasei, am putut chiar observa cum aceștia bat palma sau își arată „thumbs-up”, vorbind natural și confortabil cu R. în orice situație.

Întrebați dacă ar fi de acord să stea cu R. în bancă, 10 elevi au răspuns pozitiv, 6 că le-ar fi indiferent cu cine ar sta în bancă și o elevă a răspuns negativ. Menționăm că aceasta este aceeași elevă pe care am menționat-o și mai sus.

Oferindu-le ocazia să îl descrie pe R., mulți au ales să îl numească bun, prietenos, cuminte, simpatic și ascultător. O calitate menționată foarte mult a fost, însă, cea de a fi „talentat la desen”, lucru ce ne arată că elevii clasei în care R. este integrat sunt conștienți de hobby-



...său. Este foarte simpatic venind de la un coleg a fost însă... face foarte multe
P... extraordinar!!!
www.bspsychology.ro

Din acest studiu de caz, se pot observa foarte bine avantajele integrării copiilor cu dizabilități în școala de masă. Este foarte important ca rolul copilului să fie unul activ, colegii să îl accepte, iar profesorii să îi ofere suportul necesar, astfel elevul va avea sentimentul de apartenență la grup, va fi mulțumit de sine, îi va crește stima de sine, iar posibilitatea unei integrări socio-profesionale crescând exponențial.

Studiul de caz nr. 2

Am ales subiectul D. ca un exemplu de neintegrare a elevilor cu dizabilități în școala de masă, un caz general în perspectiva rezultatelor cercetării întreprinse. Acesta are dislalie polimorfă cu elemente schizoide, iar la momentul actual are 16 ani.

D. este înscris la Liceul Teoretic „Mihai Kogălniceanu” în clasa a IX-a, unde din păcate anul acesta va rămâne repetent. Acestuia i-a fost recomandat ca de la anul să fie înscris în cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă „Albatros”.

D. locuiește cu ambii părinți, mama de profesie bucătăreasă, iar tatăl șofer, și cu sora mai mică de 13 ani, cu care se înțelege foarte bine. D. este atașat afectiv de mamă care încearcă să îl motiveze și să îi fie alături. Aceasta lucrează cu el acasă din fișele oferite de logoped, exerciții de pronunție pentru a îl ajuta cu tot ceea ce poate mai mult, încercând chiar să descopere împreună ce hobby-uri are, ce îi place sau ce și-ar dori să practice în viitor.

D. a vorbit pentru prima dată la vârsta de 5 ani, însă acesta a rămas închis în sine, necomunicativ, chiar pasiv. Acesta alege să nu spună totdeauna ce gândește, refugiindu-se în alte activități. Întrebat ce îl reprezintă cel mai mult, acesta răspunde calculatorul, D. petrecându-și mult timp în fața lui, pe site-uri ca Youtube uitându-se la diferite povestiri. Referitor la sursele sale de fericire acesta alege lego, figurinele și jucăriile Transformers. În mediul său, de acasă, este independent, dar oricând ceva nu se întâmplă așa cum își dorește, se supără, având o rezistență la frustrare foarte scăzută.

În mediul școlar, acesta pare că suferă foarte mult, recunoscând că nu îi place deloc școala și că ar prefera să nu mai vină deloc la ore, acest lucru observându-se și din faptul că acesta are un număr semnificativ de absențe. Nu îi plac deloc colegii săi, considerând că nu are niciun prieten adevărat în clasă. Nu își dorește în niciun caz să își petreacă timpul cu aceștia și este de părere că nu are nevoie de ajutorul niciunuia dintre ei. În timpul pauzelor, alege să nu iasă din clasă pentru că nu cunoaște pe nimeni de la alte clase, așa că stă singur în bancă, așteptând următoarea oră.

În privința profesorilor, acesta consideră că îi sunt indiferenți, dar recunoaște că simte nevoie de ajutor câteodată, la anumite materii. Acesta, se pare, că nu primește suportul necesar, atât din punct de vedere informațional, dar mai ales emoțional.

În privința colegilor, la unii se observă un refuz în acceptarea acestuia în clasă cu ei, la alții o indiferență foarte puternică care pe D. îl face să sufere la fel de mult ca și respingerea. Colegii se iau deseori de el, luându-i lucrurile personale de pe bancă, fapt ce îl deranjează foarte tare pe D., deși acesta nu se implică în nicio ceartă disputată în clasă.

În această situație, se poate observa nepregătirea institutului școlar de masă în integrarea unui elev cu cerințe educative speciale, nepregătirea cadrelor didactice care nu reprezintă un suport pentru elev, atunci când acesta are nevoie și mai ales riposta vehementă a unor adolescenți, ignoranți la o realitate prezentă în societatea românească.



Concluzii

Pe baza rezultatelor cercetării putem trasa la sfârșitul cercetării noastre un set de concluzii. Aceste rezultate ne adeveresc ipotezele, arătând că majoritatea elevilor cu dizabilități din cadrul școlilor de masă nu este integrată în totalitate, școala românească mai având un drum lung de parcurs până la atingerea acestor obiective moderne de școlarizare.

Obiectivele cercetării noastre au fost *identificarea rolurilor și statutelor elevilor cu dizabilități în grupul de elevi ai clasei și evidențierea rolurilor și statutelor elevilor cu dizabilități în școala de masă*, obiective atinse prin metodele de cercetare folosite.

Ca ipoteze ale cercetării noastre am presupus că *elevii cu dizabilități au un status marginal și că elevii cu dizabilități din școala de masă au un rol nesemnificativ în viața școlii*. Ambele ipoteze s-au confirmat.

În grupul de elevi ai clasei, elevul cu dizabilități nu are un status important, el fiind de cele mai multe ori respins. S-au observat și cazuri în care aceștia sunt supuși unor atitudini de ignorare completă. Există deasemenea cazuri de integrare „aparentă” în care elevul cu dizabilități stă în compania unor colegi care și ei la rândul lor au cerințe educative speciale sau în foarte puține cazuri fericite, el se integrează într-un mic grup tolerant de prieteni fără dizabilități în care este acceptat și se simte bine.

În cadrul școlii, situația este una și mai gravă, elevii cu dizabilități nefiind implicați în concursuri sau evenimente, pentru unii dintre ei singurul loc în care își desfășoară activitatea fiind doar interiorul clasei. De menționat este faptul că în cadrul Centrului de Educație Incluzivă „Albatros” s-a observat integrarea elevei cu dizabilități BL din clasa a X-a într-un număr de dans de la un concurs la care liceul a participat. Acest lucru, din păcate, nu a putut fi observat și la restul școlilor de masă, acest exemplu reprezentând doar un caz singular.

O educație bazată pe integrare/ incluziune a elevilor cu dizabilități reprezintă o continuă îmbunătățire a instituției școlare, însă acest lucru nu poate fi posibil dacă nu sunt folosite toate resursele existente, fie ele umane sau nu. În decursul cercetării se observă o obligativitate a integrării acestor copii cu cerințe speciale, cadrul școlar propice de dezvoltare în mediul școlii de masă nefiind asigurat în totalitate.

Se recomandă, în primul rând, organizarea unor acțiuni de informare pentru părinți, astfel putând evita atitudini ignorante și de respingere a elevilor cu dizabilități. De asemenea, cursuri de tip training oferite cadrelor didactice sunt absolut necesare, deoarece se observă o neputință a învățătorilor/profesorilor de a face față sau și mai grav, o atitudine de nepăsare și resemnare în lucrul cu elevii cu cerințe educative speciale. Clasele trebuie organizate ținându-se cont de necesitățile fiecărui elev, ci nu „la întâmplare”.

Bibliografie

Avramescu, Monica, Delicia. (2007). Defectologie și logopedie. București: Editura Fundația României de Mâine.

Buică, C. B. (2004). Bazele defectologiei. București: Editura Aramis.

Buică, C. B. (2004). Specificul diagnozei psihice în stările de handicap. Revista de psihopedagogie. București: Editura Aramis.

Cucoș, C. (coord.). (2009). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.

Damaschin, D. (1973). Defectologia – teoria și practica compensației. Nevăzători, ambliopi, orbisurdo-muți. București: Editura D.P.

Diaconu, M. (2015). Sociologia educației. București: Editura A.S.E.

Gherguț, A. (2001). Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată. Iași: Editura Polirom.



- Gherguț, A. (2007). Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
- Golu, P., Zlate, M., Verza, E. (1991). Psihologia copilului. București: E.D.P.
- Jolliffe, W. (2007). Learning in the Classroom: Putting it into Practice. Londra: Paul Chapman Publishing.
- Păunescu, C. și Mușu, I. (1997). Psihopedagogie specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual. București: Editura Pro Humanitate.
- Popovici, D. V. (1999). Elemente de psihopedagogia integrării. București: Editura Pro Humanitate.
- Radu, Gh. (1999). Psihopedagogia dezvoltării școlarelor cu handicap. București: Editura D.P.
- Roșan, A. (coord.). (2015). Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. Iași: Editura Polirom.
- Sălceanu, Claudia. (2014). Bazele teoretice ale evaluării personalității deficientului. Craiova: Editura Titech.
- Sîntion, F. (1983). Aplicații practice de psihologie militară. Editura Militară.
- Șchiopu, Ursula (coord.). (1997). Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Editura Babel.
- Stanciu, Monica. (2013). Copiii cu dizabilități. Raport UNICEF 2013. București.
- Ungureanu, D. (2000) Educația integrată și școala inclusivă. Timișoara: Editura de Vest.
- Verza, E. (2003). Tratat de logopedie. București: Editura Pro Humanitate.
- Verza, F.E. (2002). Introducere în psihopedagogia specială și în asistența socială. Editura Fundației Humanitas.
- Vrășmaș, Ecaterina; Stănică, C. (1997). Terapia tulburărilor de limbaj. București: Editura D.P.
- Vrășmaș, T. (2001). Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copii cu cerințe educative speciale. București: Editura Aramis.
- Vrășmaș, T. (coord.). (2010). Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități. UNICEF. Editura Vanemond.
- Zlate, M. (2000). Introducere în psihologie. Iași: Editura Polirom.
- Yin, R. K. (2005). Studiul de caz. Designul, colectarea și analiza datelor. Iași: Editura Collegium Poliom.
- *** Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române. ediția a II-a revăzută și adăugită. (2005). pag. 251. Editura Univers Enciclopedic.
- *** Legea nr. 448/2006. art. 5. pct. 16.
- *** Legea nr. 221/2010 pentru ratificarea Convenției privind drepturile persoanelor cu dizabilități. adoptată la New York de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 13 decembrie 2006, deschisă spre semnare la 30 martie 2007 și semnată de România la 26 septembrie 2007, publicată în MO, nr. 792 din 26/11/2010, art. 1.
- *** Convenția privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități. ratificată prin Legea nr. 221/2010.
- *** (1983). Terminologie de l'education speciale. Ibedata. UNESCO. Geneva. ediție revizuită.
- *** (1988). Consultation on Special Education. UNESCO. Paris.
- *** (1990). La Conference mondiale sur l'education pour tous. UNESCO. Jomtien, Thailanda.
- *** (1994). Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale. Conferința mondială asupra educației speciale: acces și calitate. Salamanca. Spania. editată în limba română de Reprezentanța Specială UNICEF în România. (1995).



BLACKSEA JOURNAL

OF PSYCHOLOGY

The "Black Sea" Journal of Psychology

Vol. 6, Issue 2, 9-35, Fall, 2015

(1997). *Statutul elevului. Codul drepturilor și obligațiilor elevului.* Ministerul Educației Naționale Nr. 65/29.04.2013.

*** (2010). *Strategia națională privind învățământul persoanelor cu cerințe educaționale speciale în contextul educației incluzive.* RENINCO.