

CZU: 373.064.2:376.4-053.2

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4557176>

ATITUDINILE CADRELOR DIDACTICE FAȚĂ DE FENOMENUL INTEGRĂRII COPILOR CU AUTISM ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Roxana-Monica LUPUȘOR

Universitatea de Stat din Moldova

Potrivit conceptului de integrare educativă, toți copiii trebuie să învețe împreună și, în cadrul acestui proces, profesorul are rolul esențial, el fiind cel care ghidează învățarea, modelează abilitățile sociale și comportamentul copilului. În articol sunt prezentate atitudinile profesorilor față de integrarea copiilor cu autism în mediul educațional de masă.

Cuvinte-cheie: integrare școlară, tulburare din spectrul autist, atitudinile cadrelor didactice, educație incluzivă.

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN MASS EDUCATION

The concept of educational integration supports the fact that all children must learn together and in this process the teacher has the essential role, being the one who guides the learning and models the child's social skills and behaviour. The article aims to present the attitudes of teachers towards the integration of children with autism in the mainstream educational environment.

Keywords: school integration, autism spectrum disorder, teacher attitudes, inclusive education.

Introducere

Tulburarea din spectrul autist (TSA) este o afecțiune de dezvoltare caracterizată în general de abilități afectate și interacțiune socială, precum și de interese limitate și comportamente repetitive [1]. TSA a devenit dizabilitatea cu cea mai rapidă creștere din Statele Unite, cu rata de prevalență actuală estimată la 1 din 88 de copii [2].

Autismul este o tulburare de dezvoltare diversă și complexă care a fost întâlnită în întreaga lume în toate grupurile rasiale, etnice și sociale [3]. Creșterea numărului de copii identificați cu TSA are implicații semnificative pentru școlile de masă. Această creștere clară evidențiază necesitatea de a explora atitudinile profesorilor față de educația integrată în scopul identificării „celor mai bune practici” în educația copiilor din spectrul autismului.

Atitudinea profesorului este una dintre cele mai importante variabile în educația copiilor cu dizabilități. Atitudinile față de dizabilități reflectă convingerile despre persoanele cu dizabilități și, ca atare, ghidează comportamentul față de persoanele cu dizabilități [4].

Studii privind atitudinile profesorilor față de fenomenul integrării copiilor cu autism

Profesorii joacă un rol-cheie în includerea cu succes a copiilor cu TSA. Cercetările efectuate peste hotare arată că profesorii au, în general, o atitudine pozitivă față de includerea copiilor cu TSA în mediul educațional de masă [5]. Cu toate acestea, au existat studii care au demonstrat și contrariul.

Experiența și formarea anterioară par să afecteze atitudinile profesorilor. Mulți profesori din cercetările anterioare au menționat că nu au avut deloc experiență în integrarea copiilor cu TSA într-un mediu educațional de masă [6] și că profesorii cu experiență anterioară în autism se simt mai siguri pe ei când trebuie să învețe copiii cu TSA [7]. Mai mult, Batciou, Bebetos, Panteli și Antoniou (2008) menționează că profesorii din învățământul de masă se simt mai optimiști față de includerea copiilor cu TSA, atunci când au mai multă experiență și sunt formați în acest sens [8].

Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis și Polychronopoulou (2011) menționează în cercetările lor că „experiența suplimentară dobândită în lucrul și în gestionarea copiilor autiști întărește stima de sine a profesorilor și le îmbunătățește poziția în clasă, permițându-le să aibă un rol activ în cadrul echipelor de lucru despre autism, alcătuite din personal științific specializat, părinți și instituții” [9]. Astfel, presiunea pe care profesorii o simt față de includerea copiilor cu TSA ar putea împiedica includerea cu succes a acestor copii. Anxietatea pe care profesorul o simte față de capacitatea sa de a răspunde nevoilor acestor elevi, răspunzând în același timp nevoilor celorlalți copii din clasă, poate determina interacțiunea profesor-elev [10].

Într-o cercetare realizată de Byrne (2012) privind percepțiile profesorilor din învățământul de masă asupra incluziunii, aceștia au raportat următoarele avantaje ale incluziunii:

- Incluziunea îi învață pe elevii din învățământul normal să fie toleranți;
- Incluziunea aduce o perspectivă sau o diversitate unică în sala de clasă;
- Incluziunea permite copiilor cu TSA să interacționeze cu colegii.

Profesorii au raportat, de asemenea, obstacole pentru includerea copiilor cu TSA în sălile de clasă:

- Izbucniri comportamentale necontrolabile care duc la deranjări ale activităților clasei;
- Planificarea suplimentară necesară;
- Lipsa personalului de sprijin din clasă [11].

Într-un alt studiu, realizat de Robertson, Chamberlain și Kasari (2003), profesorii au raportat în general relații pozitive cu copiii cu autism incluși [12]. Cu toate acestea, o creștere a problemelor de comportament a scăzut calitatea relației profesor-elev. Calitatea relației profesor-elev a fost asociată cu statutul de „coleg” al copilului în clasă. De asemenea, studiul a sugerat că, la fel ca și copiii dezvoltați normal, copiii cu autism prezintă diferite niveluri de conflict, apropiere și dependență în relațiile lor cu profesorii din învățământul de masă.

În studiile analizate de Scruggs și Mastropieri (1996), dorința de integrare pare a fi influențată în principal de preocupările clasei și mai puțin de aspectele emoționale legate de lucrul cu acești copii. Într-adevăr, majoritatea cadrelor didactice afirmă că integrarea generează muncă suplimentară, jumătate dintre ei consideră că integrarea le este impusă, aproximativ o treime – că acești copii vor necesita un timp disproporționat și o minoritate – că acei copii cu dizabilități își vor perturba clasa și vor solicita prea multă atenție. Mulți profesori consideră, de asemenea, că integrarea necesită schimbări semnificative în clasă în ceea ce privește adaptarea curriculumului, predării și organizării, însă ei nu sunt pregătiți să le implementeze [13].

În plus, o treime din profesori spun că au timpul necesar de pregătire, abilități suficiente, instruire adecvată și resurse adecvate pentru a integra acești elevi. Profesorii raportează că au nevoie de un timp suplimentar de pregătire pentru integrarea lor, însă nu dispun de el. În ceea ce privește sprijinul, profesorii consideră că resursele disponibile nu sunt suficiente pentru a susține procesul de integrare. Deși mulți recunosc că au sprijin material adecvat, personalul adecvat pare a fi insuficient. Profesorii cred, de asemenea, că dimensiunea clasei ar trebui redusă la mai puțin de douăzeci de copii și că numărul celor integrați ar trebui să fie limitat.

De Boer et al. (2011) susțin că majoritatea profesorilor exprimă atitudini neutre negative față de integrarea școlară. De asemenea, au raportat că, în general, profesorii nu consideră că au cunoștințe vaste despre predarea studenților cu nevoi educaționale speciale. S-a demonstrat că profesorii nu se simt competenți și nu au încredere în predarea copiilor cu diverse nevoi educaționale. În ceea ce privește componenta comportamentală, studiile au indicat că profesorii manifestă intenții de a acționa destul de negativ sau neutru cu acești copii. Aceste rezultate coroborează rezultatele metaanalizei realizate de Scruggs și Mastropieri (1996) [14].

Shaddock (2006, citat în ARACY (2013), a concluzionat că obstacolele percepute de profesorii din Australia pentru includerea copiilor cu dezabilități sunt: lipsa de timp, dificultatea de individualizare în cadrul unui grup, de instruire și resursele inadecvate, lipsa sprijinului școlar; opiniile că adaptările pentru unii elevi: (a) au afectat învățarea altora; (b) atrag atenția (negativ) asupra diferențelor dintre elevi și / sau (c) nu pregătesc elevii pentru „lumea reală” [15].

O clasă preșcolară forfotește de activitate și zgomot. Copiii trec de la o oportunitate educațională la alta, împinși fiind de curiozitate și interes. Profesorii preșcolari le ghidează învățarea, le modelează abilitățile sociale și comportamentul.

Adesea cerem profesorilor din învățământul preșcolar imposibilul. Cu toate rolurile pe care le are un profesor preșcolar, este esențial să aibă instrumentele necesare pentru a-și îndeplini eficient obligațiile. Cu aceste instrumente profesorii experimentează un sentiment de realizare, împlinire și entuziasm. Fără ele profesorii din învățământul preșcolar se confruntă cu o rată excepțional de ridicată de burn-out, ceea ce duce la insatisfacție la locul de muncă.

Concluzii

Pe baza valorilor drepturilor omului și a principiilor etice, educația incluzivă își propune să prevină marginalizarea și excluderea anumitor copii prin furnizarea unui sistem de învățământ adaptat condițiilor și nevoilor lor. Prin promovarea școlii incluzive, modificările aduse cadrului legislativ educațional contribuie la

creșterea participării copiilor cu nevoi educaționale speciale la școala obișnuită și, mai pe larg, în comunitate. Prin impactul lor asupra performanței tuturor copiilor și asupra integrării sociale a elevilor cu nevoi educaționale speciale, atitudinile profesorilor sunt recunoscute ca un factor determinant, deosebit de crucial în implementarea integrării școlare și succesul acesteia. Cercetările prezentate au demonstrat atât viziuni pozitive, cât și negative asupra integrării copiilor cu autism.

Referințe:

1. National Institute of Mental Health. (2009). *What are the autism spectrum disorders?* Retrieved from <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/autism/what-are-the-autism-spectrum-disorders.shtml>.
2. Centers for Disease Control and Prevention. (2012). *Prevalence of autism spectrum disorders-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, United States, 2008. MMWR Surveill Summ., 2012; 61 (No.SS-3).
3. PERKO, S., & MCLAUGHLIN, T.F. Autism: Characteristics, causes and some educational interventions. In: *International Journal of Special Education*, 2002, no.17(2), p.59-68.
4. ROBERTS, M., & SMITH, P.R. Attitudes and behaviour of children towards peers with disabilities. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, 1999, vol.46, no.1, p.35-50.
5. AVISSAR, G. (2000) *Views of general education teachers about inclusion: an international perspective*. Paper presented at ISEC 2000, 24-28 July 2000. Available online at: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_a/avissar_2.html
6. ZONIOU-SIDERI, A., & VLACHOU, A. Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 2006, no.10(4-5), p.379-394.
7. AVRAMIDIS, E. & KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers attitudes towards inclusion. In: *European Journal of Special Needs Education*, 2007, vol.22(4), p.367-389.
8. BATSIOU, S., BEBETSOS, E., PANTELI, P. & ANTONIOU, P. Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. In: *International Journal of Inclusive Education*, 2008, vol.12(2), p.201-219.
9. SYRIOPOULOU-DELLI, C. & CASSIMOS, D. & TRIPSANIS, G. & POLYCHRONOPOULOU, S. Teacher's Perceptions Regarding the Management of children with Autism Spectrum Disorders. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2012, vol.42(5), p.755-768.
10. HUMPHREY, N. & SYMES, W. Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. In: *International Journal of Inclusive Education*, 2013, vol.17(1), p.32-46.
11. BYRNE, L. Autism Spectrum Disorder: Regular Education Teachers' Perceptions of Inclusion. Retrieved from, 2012: http://www.uwlax.edu/uploadedFiles/Academics/Graduate_Programs_Psychology/byrne%20poster.pdf
12. ROBERTSON, K., CHAMBERLAIN, B. & KASARI, C. General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol.33, p.123-130.
13. SCRUGGS, T.E., & MASTROPIERI, M.A. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995:A research synthesis. In: *Exceptional Children*, 1996, no.63, p.59-74. DOI: 10.1177/001440299606300106
14. DE BOER, A., PIJL, S. J., & MINNAERT, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In: *International Journal of Inclusive Education*, 2011, no.15, p.331-353. DOI: 10.1080/13603110903030089
15. Australian Research Alliance for Children and Youth [ARACY]. *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*, 2013. Retrieved from http://www.aracy.org.au/publicationsresources/command/download_file/id/246/filename/Inclusive_education_for_students_with_disability_A_review_of_the_best_evidence_in_relation_to_theory_and_practice.pdf

Date despre autor:

Roxana-Monica LUPUSOR, doctorandă, Școala doctorală *Psihologie și Științe ale Educației*, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: alexandru_mnc@yahoo.com

Prezentat la 12.10.2020