



Cercetare privind modul în care cadrul legislativ și practicile școlare sprijină combaterea discriminării și excluziunii sociale a copiilor cu cerințe educaționale speciale

Autori

Beatrice Almașan

Anișoara Dumitrache

Ana Maria Irimescu

Traian Vrăsmaș

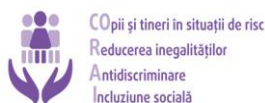
Coordonare

Ecaterina Vrăsmaș

Traian Vrăsmaș

Iunie 2016

Proiect finanțat cu sprijinul financiar al Programului RO10-CORAI, program finanțat de Granturile SEE 2009-2014 și administrat de Fondul Român de Dezvoltare Socială



Cercetare privind modul în care cadrul legislativ și practicile școlare
sprijină combaterea discriminării și excluziunii sociale a copiilor cu cerințe educaționale
speciale (Ediție tipărită, 2016)

BEATRICE ALMĂȘAN, ANIȘOARA DUMITRACHE, ANA MARIA
IRIMESCU, TRAIAN VRĂȘMAȘ

ISBN 978-973-0-22137-4

Data: iunie 2016

Mulțumiri grupului de consultanță pentru sprijinul acordat în elaborarea metodologiei și a prezentului raport:

Livius Manea, prof. univ. dr., Universitatea București
Irina Horga, cercetator, Institutul de Științe le Educației
Adrian Cozma, inspector școlar, ISMB
Aura Stanculescu, director, CMBRAE
Monica Maria Stanciu, vicepreședinte RENINCO
Iuliana Soare, director, Școală nr. 1 Sfinții Voievozi
Loana Ioniță, profesor consilier, Școală nr. 1 Sfinții Voievozi
Florentina Gălbinașu, profesor logoped

Mulțumiri pentru sprijin tutor cadrelor didactice, directorilor, părinților și elevilor din școlile care au răspuns la interviuri și la chestionar.

Material realizat în cadrul proiectului *Parteneriate active pentru incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale*, desfășurat în perioada iunie 2015 – aprilie 2016 și Proiect finanțat cu sprijinul financiar al Programului RO10-CORAI, program finanțat de Granturile SEE 2009-2014 și administrat de Fondul Român de Dezvoltare Socială

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod necesar poziția oficială a granturilor SEE 2009 – 2014. Pentru informații oficiale despre granturile SEE și norvegiene accesați www.eeagrants.org și www.granturi-corai.ro

Promotor: Fundația Dezvoltarea Popoarelor, București

Parteneri:

Casa Corpului Didactic, București

Asociația RENINCO România - Rețeaua Națională de Informare și Cooperare pentru Integrarea în Comunitate a Copiilor și Tinerilor cu Cerințe Educativă Speciale, București.

CUPRINS

Introducere	5
1. Cadrul teoretic și de cercetare	7
1.1 Concepte cheie.....	7
1.2 Întrebări și obiective de cercetare	10
1.3. Metodologia și dimensiunile studiului	11
2. Dreptul la educație și nediscriminarea în documente de referință și în legislație.....	15
2.1 Perspectiva internațională	15
2.2 Legislația din România privind dreptul la educație și nondiscriminarea	21
3. Practicile școlare	40
3.1 Copiii cu CES în școlile de masă	40
3.2 Situația copiilor cu CES din școlile gimnaziale din București.....	41
3.2 Atitudini și practici curente.....	57
3.2.1. Identificarea percepției managerilor, cadrelor didactice, a elevilor și a părinților despre cerințele educaționale speciale ale unor copii și dreptul la educație	57
3.2.2. Cum sprijină reglementările legale actuale accesul și participarea la educație, combaterea discriminării copiilor cu CES în școlile de masă?.....	59
3.2.3. Dreptul la educație al copiilor cu CES?.....	61
3.2.4. Asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii	63
3.3 Atitudini și practici curente de discriminare	68
3.3.1. Dificultăți, probleme, bariere la înscriere în școală	68
3.3.2 Surse de discriminare	72
3.3.3. Forme de discriminare	74
3.4 Învățăminte, soluții și necesități de sprijin pentru prevenirea și diminuarea discriminării	77
3.4.1 Învățăminte (bune practici)	77
3.4.2. Necesități de sprijin pe diverse arii în școlile de masă	81
3.4.3. Colaborarea cu diverși parteneri în susținerea integrării în școală și în comunitate a copiilor cu CES	87
3.4.4 Sugestii și recomandări de ameliorare.....	87
Concluzii și recomandări	94
BIBLIOGRAFIE.....	104
ANEXA 1 GHID DE INTERVIU SEMISTRUCTURAT	108
ANEXA 2 CHESTIONAR LA NIVELUL ȘCOLII (municipiul București) privind situația copiilor cu CES	111

Introducere

Lumea actuală este într-o complexitate și dinamică recunoscute. Educația de azi se găsește în căutarea unor noi modele, căi și instrumente pentru a răspunde provocărilor secolului nostru. România, ca parte a lumii și membră a Uniunii Europene, este firesc să fie preocupată atât de a oferi un model de educație care să păstreze **identitatea culturală, spiritul și valoarea** dovedite până acum, dar și să adere și să pună în aplicare **valorile și principiile europene și ale lumii democratice în general.**

Orientarea sistemelor educaționale actuale se bazează de peste 26 de ani pe punerea în aplicare a provocării **Educației pentru Toți**, pe asigurarea *calității, echității și a unei orientări incluzive*, prin adaptarea continuă a sistemelor și proceselor educaționale. Mișcarea globală care promovează *Educația pentru Toți*, pornită la *Jomtien în 1990*, este departe de a fi încheiată, ea continuă să preocupe toate țările, chiar dacă s-au făcut pași însemnați în politici și practici.

Așa cum s-a afirmat și la **Forumul Mondial al Educației de la Incheon** (Republica Coreea, mai 2015) prin **Declarația Educația 2030 - Pentru educație incluzivă și educație echitabilă de calitate pentru toți, pe tot parcursul vieții** - recunoașterea **dreptului la educație este interconectat cu toate drepturile fundamentale umane.**

Accesul și participarea la educație, promovate azi de marea majoritatea statelor lumii, nu au în vedere doar primirea în sistem a tuturor copiilor, ci presupun participarea activă, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare, socio-culturale, de apartenență etc. Pentru ca fiecare copil să participe la o educație de calitate, care să-i valorizeze și să-i dezvolte potențialul este nevoie nu doar de prevederi legislative ci și de politici și procese educaționale congruente, de atitudini și practici angajate, de un mediu educațional adaptat și de ocazii pentru dezvoltare adecvate fiecăruia dintre cei care învață în școli...

Dreptul la educație, deși afirmat și promovat continuu, nu este încă asigurat tuturor copiilor, deși se recunoaște faptul că de educație depinde viitorul unei societăți, al lumii...

Dreptul la educație este însă pus sub semnul întrebării atunci când apare **discriminarea**. Fenomenul discriminării constituie, de cele mai multe ori, principala piedică în realizarea dreptului la educație.

Problematika discriminării în școală nu este nouă, ea constituie provocarea, fermentul care pune la încercare cele mai multe sisteme de educație, unul dintre factorii de risc care pot conduce la *excluziune socială*...

Nevoia de *date valide de cercetare, de date statistice relevante* este recunoscută în diverse documente de actualitate, semnificative pentru tematica abordată.

Convenția ONU din 2006 privind persoanele cu dizabilități (Legea 221/2010) subliniază la articolul 31 obligația statelor semnatare de a ‘*colecta informațiile corespunzătoare, inclusiv date statistice și de cercetare, pentru a avea posibilitatea să formuleze și să implementeze politici care să ducă la intrarea în vigoare a prezentei convenții...*’

Prîntre *recomandările Conferinței interNaționale a educației din 2008* (sesiunea 48 a), organizate de UNESCO, *conferință dedicată EDUCAȚIEI INCLUZIVE (INCLUSIVE EDUCATION: THE WAY OF THE FUTURE – EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: CALEA VIITORULUI)* se numără și:

- Încurajarea cercetării inovative în procesele de predare și învățare;
- Promovarea schimbului și a diseminării de bune practici. (¹)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education – EASNIE - (Agenția Europeană pentru Cerințe Speciale și Educație Incluzivă) (²) a identificat prîntre cele 5 mesaje cheie, lansate de o conferință europeană dedicată educației incluzive (Noiembrie 2013) și *necesitatea unor date, a unor informații credibile, pe care să ne bazăm în promovarea și implementarea acestei viziuni, în trecerea de la teorie la practică...*

Toate aceste elemente au constituit *puncte de reper în abordarea cercetării de față*, care a încercat să exploreze problematica grupului țintă de copii ales (cei cu cerințe educaționale speciale) pe două coordonate principale.

Pe de o parte au fost identificate și analizate o serie de *documente de referință și acte legislative* (din lume și din România), cu intenția de a contura cadrul legal și ideologic al problemei studiate, nivelul și modul de recunoaștere și definiere a acesteia.

Pe de altă parte *investigațiile realizate în teren* – în unități școlare din toate sectoarele municipiului București, cu focalizare pe ciclul gimnazial - aduc valoare adăugată acestui raport, prin împărtășirea propriilor experiențe ale actorilor mai direct sau puțin direct implicați. Cunoașterea aceste experiențe ne ajuta în conturarea unei imagini tot mai clare a fenomenului discriminării în școli, ca și în legătură cu învățămintele rezultate din lupta cu discriminarea, a cerințelor de sprijin în școlile de masă precum și a unor măsuri care se impun, pentru ca *școlile să răspundă mai eficient necesităților de învățare și dezvoltare ale tuturor copiilor.*

¹http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf

²<https://www.european-agency.org/publications/ereports/five-key-messages-for-inclusive-education>

1. Cadrul teoretic și de cercetare

1.1 Concepte cheie

Dreptul la educație

Imperativul educației universale a început să fie promovat în mod sistematic după anul 1948, prin adoptarea *Declarației Universale a Drepturilor Omului*. Aceasta recunoaște *dreptul tuturor oamenilor la educație* (art. 26, alineatul 1).

Angajamentul comunității internaționale pentru educație universală, care să cuprindă toate ființele umane, a fost reiterat cu fermitate prin *Convenția Drepturilor Copilului, adoptată la 20 noiembrie 1989, ratificată de România la 25 septembrie 1990*.

La articolul 2, care se referă la nondiscriminare și la indivizibilitatea drepturilor, se afirmă clar că, *toate drepturile (inclusiv dreptul la educație) se aplică tuturor copiilor, fără nici un fel de discriminare*).

Dreptul la educație al persoanelor cu dizabilități a fost recunoscut treptat de comunitatea internațională, după anul 1970. Acest drept este afirmat integral și persoanelor cu dizabilități, fără nici o restricție, din anul 1982⁽³⁾, specific la copiii cu dizabilități (după anul 1989) iar din anul 2006 s-a afirmat dreptul la educație incluzivă (Convenția ONU, art. 24).⁽⁴⁾

Cerințele educaționale speciale (CES) – Special Educational Needs (SEN)

Deși este evidentă o mare diversitate de opinii, organizații internaționale de referință (UNESCO, OCDE, EADSNE/EASNIE)⁵ ca și numeroase țări europene dau noțiunii de CES o semnificație mai largă decât cea legată de necesitățile speciale de educație ale unui copil cu o deficiență, din care poate deriva dizabilitatea (handicapul). Dizabilitatea - derivată dintr-o deficiență (sau mai multe), în viziunea acestor organizații și țări este doar *una dintre sursele posibile de cerințe (necesități) speciale în educație*. Alte surse generatoare de CES pot fi de pildă tulburările emoționale – care conduc frecvent la tulburări (dificultăți) de învățare și/sau de conduită, dezavantajele de ordin socioeconomic, cultural și/sau lingvistic. OCDE a reușit să invite 22 de țări să participe la experimentarea definiției CES pe 3 categorii (A -

³ *Programul mondial de acțiune în favoarea persoanelor cu handicap* (Rezoluție ONU, 1982 – traducere în limba română prin grija UNICEF, 1991)

⁴ *Convenția ONU din 2006 privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități*, ratificată în România prin Legea nr. 221/2010

⁵ *EASNIE - European Agency for Special Needs and Inclusive Education* – (Agenția Europeană pentru Cerințe Speciale și Educație Incluzivă) care are ca membri majoritatea țărilor din Uniunea Europeană (excepție România și Bulgaria), precum și țările asociate.

dizabilități, B-dificultăți, C-dezavantaje) sub abrevierea de SENDDD (CES derivate din dizabilități, dificultăți și dezavantaje).

Nota definitorie pentru CES este – în opinia OCDE și UNESCO dar și a majorității țărilor europene - *asistența (atenția și sprijinul) suplimentara (adiționala)* de care au nevoie aceste persoane pe parcursul școlarității lor, dacă au *dificultăți de învățare în accesul la curriculum-ul școlilor de masă*.

Deoarece a fost identificata în ultimii ani o neclaritate privind **relația dintre CES și dizabilitate**, așa cum vom vedea ca rezulta și din analiza legislației relevante de educație, am convenit ca în funcție de context să utilizăm fie expresia CES fie *dizabilități și/sau CES*...

A două formulă scoate în evidență (așa cum rezulta și din analiza certificatelor formale (emise de Comisia de Protecția Copilului pentru grad de handicap/dizabilitate, respectiv de CJRAE /CMBRAE pentru OSP) faptul că între cele două grupuri sunt și suprapuneri - unii copii cu dizabilități au și CES (certificat OSP) dar și diferite (unii copii cu dizabilități nu au și CES, unii copii cu CES (cu certificat de OSP) nu au și dizabilități (handicap))...

Discriminare

În România, potrivit legii nr. 324 din 14 iulie 2006, prin *discriminare* se înțelege orice deosebire, excludere, restricție sau preferință, pe bază de rasă, Naționalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, sex, orientare sexuală, vârstă, handicap, boală cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenență la o categorie defavorizată, precum și orice alt criteriu care are ca scop sau efect restrângerea, înlăturarea recunoașterii, folosinței sau exercitării, în condiții de egalitate, a drepturilor omului și a libertăților fundamentale sau a drepturilor recunoscute de lege, în domeniul politic, economic, social și cultural sau în orice alte domenii ale vieții publice.

Discriminarea este definită ca o diferențiere restrictivă de drepturi. ⁽⁶⁾

Discriminarea reprezintă deci acea acțiune prin care unele persoane sunt tratate diferit sau lipsite de anumite drepturi în mod nejustificat, pe baza unor considerente neîntemeiate.

Forme de discriminare

“**Discriminarea directă**”: Orice deosebire, excludere, restricție sau preferință, pe bază de rasă, Naționalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, sex, orientare sexuală, vârstă, handicap, boală cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenență la o categorie defavorizată, precum și orice alt criteriu care are ca scop sau efect restrângerea, înlăturarea recunoașterii, folosinței sau exercitării, în condiții de egalitate, a drepturilor

⁶ Noul dicționar universal al limbii române, Editura Litera Internațional, 2007

omului și a libertăților fundamentale sau a drepturilor recunoscute de lege, în domeniul politic, economic, social și cultural sau în orice alte domenii ale vieții publice.

“**Discriminarea indirectă**”: Criteriile sau practicile aparent neutre care dezavantajează anumite persoane, pe baza criteriilor prevăzute mai sus, față de alte persoane, în afara cazului în care aceste prevederi, criterii sau practici sunt justificate obiectiv de un scop legitim, iar metodele de atingere a aceluși scop sunt adecvate și necesare.

“**Hărțuirea**” Orice comportament pe criteriu de rasă, Naționalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, gen, orientare sexuală, apartenență la o categorie defavorizată, vârstă, handicap, statut de refugiat ori de azilant sau orice alt criteriu, care duce la crearea unui cadru intimidant, ostil, degradant ori ofensiv

“**Dispoziția de a discrimina**” pe oricare dintre temeiurile menționate mai sus este considerată discriminare.

“**Victimizarea**”: Orice tratament advers, venit ca reacție la o plângere sau acțiune în justiție cu privire la încălcarea principiului tratamentului egal și al nediscriminării.

“**Discriminarea multiplă**”: Orice deosebire, excludere, restricție sau preferință bazată pe două sau mai multe criterii menționate mai sus (⁷).

În oricare din formele sale discriminarea atrage răspunderea contravențională, dacă nu intră sub incidența legii penale.

Excluziune socială

Excluderea socială este procesul prin care grupuri sau indivizi sunt în întregime sau parțial excluși de la deplina participare în societatea în care trăiesc. Astfel este înțeleasă și definită ca opusă includerii sau integrării sociale, oglindind cât de important este pentru individ să facă parte din societate, să fie „inclus”.

Excluziunea socială a fost recunoscută în cadrul UE și ONU, ca fiind una din principalele bariere în atingerea creșterii economice și dezvoltării durabile. Provocările pentru o dezvoltare durabilă cauzate de excluziunea socială au fost evidențiate în cadrul mai multor documente și strategii ale ONU (ONU, 2000).

Uniunea Europeană a adoptat o definiție a excluziunii sociale care recunoaște legătura dintre individ și mediul în care trăiește, precum și natura dinamică a fenomenului. Grupul de lucru al Eurostat pentru statistici despre sărăcie și excluziune socială a definit-o ca „un proces dinamic, care se reflectă pe niveluri descrescătoare: unele dezavantaje conduc la excludere,

⁷ Ordonanța de Urgență a Guvernului României, nr 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare/Legea 324 din 2006

care, la rândul său, duce la o situație și mai defavorabilă [...] și se încheie cu o serie de dezavantaje multiple și persistente. Indivizii, gospodăriile sau alte unități sociale pot fi excluse de la accesul la resurse precum locuri de muncă, asistență medicală, educație și viața politică sau socială.

Conform Planului Național Antisărăcie și Promovare a Incluziunii Sociale al României (2007) excluziunea socială presupune “plasarea unei persoane în afara formelor normale de viață socială, ca rezultat al unor privațiuni multiple cu multe șanse reduse de reinsertie într-o viață socială normală. Rezultat al discriminărilor, lipsei de oportunități, cumulării de privațiuni degradării/ nedezvoltării capacităților de funcționare socială normală sau al unui stil de viață individual sau colectiv care marginalizează”.

1.2 Întrebări și obiective de cercetare

ÎNTREBĂRI

I 1. Cum apare în legislația curentă din România și Europa problematica dreptului la educație și a nondiscriminării copiilor cu CES ?

I 2. Care este situația statistică a copiilor cu CES la nivelul unor școli generale din București (30 școli, câte 5 din fiecare sector al municipiului București)

I 3. Care este percepția managerilor, cadrelor didactice și a părinților despre cerințele educaționale speciale ale unor copii ?

I 4. Cum percep managerii, cadrele didactice, elevii și părinții din școlile gimnaziale dreptul la educație a copiilor cu CES?

I 5. Care sunt atitudinile și practicile curente în școlile gimnaziale bucurestene privind accesul și participarea școlară a copiilor cu CES ?

I 6. Ce forme și modalități de discriminare există în școli (cu precădere la gimnaziu) fata de copiii cu CES ?

I 7. Ce soluții pot avea copiii cu CES și familiile acestora pentru a lupta împotriva discriminării din școli ?

OBIECTIVE

Obiectiv general:

Evidențierea modului în care cadrul legislativ și practicile școlare sprijină combaterea discriminării și excluziunii sociale a acestui grup vulnerabil (CES), cu focalizare pe învățământul gimnazial din municipiul București

Obiective specifice (OS):

- 1. Identificarea modului în care legislația reflectă dreptul la educație și nondiscriminarea pentru persoanele cu CES (I 1)**
- 2. Colectarea unor date statistice privind copiii/elevii cu CES în 30 de școli de masă din București (I 2)**
- 3. Investigarea opiniilor managerilor, cadrelor didactice, a elevilor și părinților din ciclul gimnazial cu privire la copiii cu CES și dreptul la educație al acestora (I 3 și I 4)**
- 4. Identificarea unor atitudini și practici curente, a unor forme și modalități concrete de discriminare privind CES în școli (I 5 și I 6)**
- 5. Colectarea unor învățăminte, necesități de sprijin și soluții prevenire și diminuare a discriminării, a marginalizării ori excluderii unor elevi cu CES (I 7)**

1.3. Metodologia și dimensiunile studiului

Privitor la practici – opinii și percepții ale unor actori din aria școlară a municipiului București

Ancheta pe baza de chestionar a fost adresată directorilor de unități școlare de masă – instituții care includ și treapta gimnazială - selectate în baza criteriilor mai jos menționate. Modalitatea principală de aplicare a fost poșta electronică. Chestionarul în format google a fost administrat prima dată în luna ianuarie și ulterior în luna februarie 2016.

S-au propus 30 de școli respondente la ancheta prin chestionar – câte 5 din fiecare sector – care au fost selectate pe baza următoarelor criterii (cel puțin 3 din 4):

- ✓ Ponderii estimate a copiilor cu CES – 1-3 % din populația școlară, dar nu mai puțin de 5 copii/elevi cu CES certificat (emis de Comisia de la protecția copilului sau CJRAE/CMBRAE)
- ✓ Prezenței săptămânale în școală a cel puțin unuia dintre următoarele resurse profesionale de asistență psihoeducațională (logoped, consilier, profesor de sprijin, mediator)
- ✓ Recomandării CMBRAE și/sau ISMB (IS sector)
- ✓ Acceptului conducerii școlii de a participa la cercetare.

Sinteza demersului de aplicare a anchetei pe baza de chestionar

Administrarea chestionarului s-a realizat în varianta electronică, prin completare online. Au fost necesare două solicitări (în lunile ianuarie și februarie 2016) către un număr de circa 40 de școli gimnaziale. S-au obținut în final 30 de răspunsuri, din partea unor școli

gimnaziale și licee cu gimnaziu, din următoarele institutii școlare, din toate sectoarele municipiului București.

	Denumirea unității școlare	Sectorul	Categoria de mărime (după nr. de elevi)	Poziționarea unității în municipiul București
1.	Școala Gimnazială Nr. 113	4	peste 1000 de copii/elevi	Periferie
2.	Școala Gimnazială nr 156	6	750-1000 copii/elevi	Semicentral
3.	Școala Gimnazială Sf. Constantin și Elena	6	500-750 copii/elevi	Periferie
4.	Școală Gimnazială nr.190	4	peste 1000 de copii/elevi	Semicentral
5.	Școala Gimnazială „Grigorie Ghica Voievod”	2	peste 1000 de copii/elevi	Periferie
6.	Școală Gimnazială nr 311	6	250-500 copii/elevi	Semicentral
7.	Liceul Teoretic "Ion Barbu"	5	peste 1000 de copii/elevi	Semicentral
8.	Liceul Teoretic ”Decebal”	3	peste 1000 de copii/elevi	Periferie
9.	Școală Gimnazială nr. 92	3	500-750 pii/elevi	
10.	Școală Gimnazială Geo Bogza	1	500-750 copii/elevi	Semicentral
11.	Școala Gimnazială Ferdinand I	2	500-750 copii/elevi	Semicentral
12.	Școală Gimnazială Ferdinand I	2	500-750 copii/elevi	Semicentral
13.	Școală Gimnazială ”N. Titulescu”	1	750-1000 copii/elevi	Central
14.	Școală Gimnazială Ionel Teodoreanu	4	750-1000 copii/elevi	Periferie
15.	Școala Gimnazială „Regele Mihai I”	6	500-750 copii/elevi	Periferie
16.	Școala Gimnazială "Ionel Teodoreanu"	4	750-1000 copii/elevi	Periferie
17.	Școală Gimnazială nr 178	1	500-750 copii/elevi	Periferie
18.	Școală Gimnazială Cezar Bolliac	3	750-1000 copii/elevi	Semicentral
19.	Școală Gimnazială "Alexandru Costescu”	1	500-750 copii/elevi	Periferie
20.	Școală Gimnazială nr 200	3	250-500 copii/elevi	Periferie
21.	Școală Gimnazială Nr.131	5	750-1000 copii/elevi	Periferie
22.	Școală Gimnazială Nr.131	5	750-1000 copii/elevi	Periferie
23.	Școală Gimnazială "Sfinții Voievozi"	1	500-750 copii/elevi	Semicentral
24.	Școală Gimnazială nr. 81	3	peste 1000 de copii/elevi	Semicentral
25.	Școală Gimnazială Nr. 134, București	5	250-500 copii/elevi	Periferie
26.	Școală Gimnazială "George Calinescu"	5	500-750 copii/elevi	Periferie
27.	Școală Gimnazială nr. 117	6	peste 1000 de copii/elevi	Semicentral
28.	Școală Gimnazială nr.41	2	peste 1000 de copii/elevi	Periferie
29.	Școala Gimnazială nr. 280	3	peste 1000 de copii/elevi	Periferie
30.	Școală Gimnazială Ionel Teodoreanu	4	750-1000 copii/elevi	Periferie

Ancheta prin interviu individual

Criterii de selecție:

- Recomandarea conducerii școlii
- Recomandarea unui profesionist din afara școlii (CMBRAE, școală specială)
- Acceptul personal
- Recomandarea unui profesor de gimnaziu (director) – doar pentru elevi și părinți.

Interviurile individuale au vizat colectarea de date de la:

- ✓ Inspectori școlari, director CMBRAE
- ✓ Directori de școli speciale - care asigura servicii (profesori) de sprijin
- ✓ Profesori de sprijin

- ✓ Directori de școli gimnaziale și licee (cu gimnaziu)
- ✓ Elevi cu CES
- ✓ Părinți - elevi cu CES
- ✓ Părinți elevi fără CES

Interviurile de grup

Au fost realizate 7 tipuri de interviu de grup (cate unul de fiecare grup reprezentativ de respondenti la interviul individual - alțiidecat acestia):

- ✓ Profesioniști CMBRAE
- ✓ Consilieri școlari
- ✓ Logopezi
- ✓ Profesori de gimnaziu
- ✓ Directori de școli gimnaziale și licee (cu gimnaziu),
- ✓ Elevi fără CES
- ✓ Părinți elevi fără CES.

Selectarea participantilor la fiecare grup s-a realizat prin colaborarea și consultarea cu ISJ, profesioniști de la CMBRAE și din școli speciale, cadre didactice și/sau manageri din școala respectivă (pentru părinți și elevi).

Sinteza demersului de aplicare a interviurilor

Interviurile au fost realizate în intervalul noiembrie 2015 – februarie 2016, la nivelul municipiului București, în școli gimnaziale și școli speciale. În total au fost realizate 74 de interviuri (47 individuale și 25 de grup) în 10 școli selectate (5 de masă și 5 speciale) precum și la CMBRAE. Interviurile s-au derulat având la baza ghidurile elaborate în etapa premergătoare și în funcție de precizările din metodologia cercetării.

Din totalul celor 74 de interviuri, distribuția pe cele două categorii (individual vs. de grup) este următoarea:

- ✓ 47 de interviuri individuale (cu: părinți ai copiilor cu CES, părinți ai copiilor fără CES, copii cu CES, directori de școli de masă și școli speciale, profesori de sprijin, Inspectori școlari, director CMBRAE)
- ✓ 27 interviuri de grup cu: copii fără CES, cadre didactice din școli gimnaziale, consilieri și logopezi CMBRAE, profesioniști CMBRAE.

În tabelul de mai jos sunt prezentate detaliat tipurile de interviuri precum și numărul de interviuri realizate pe fiecare grup țintă.

Centralizare interviuri

a) În școli de masă

Școala	Interviuri					
	Ii_01	Ii_02	Ii_03	Ig_04	Ig_05	Ii_06
Sc. 117 sect. 6, 18 nov.	2	1	2	1	1	0
Sc. 77, sect. 2, 25 nov.	1	0	2	3	1	1
Sc. 141, sect. 5, 09 dec	2	1	2	1	1	1
Sc. 195, sect. 3, 26 ian.	1	2	2	1	1	0
Sc. 165, sect. 4, 24 februarie	3	7	3	3	1	1

Legenda:

- Ii_01 – Părinți cu copii cu CES – Interviuri individuale
- Ii_02 - Părinți cu copii fără CES – Interviuri individuale
- Ii_03 - Copii cu CES - Interviuri individuale
- Ig_04 - Copii fără CES – Interviuri de grup
- Ig_05 – Profesori gimnaziu – Interviuri de grup
- Ii_06 – Manageri școlari- Interviuri individuale

b) In școli speciale

Scoala	Interviul 1	Interviul 2	Total
Scoala speciala Constantin Paunescu sector 6, 16.11.2015	Director	Profesor de sprijin	2
Scoala speciala nr.7, Sector 1, 17.11.2015	Director	Profesor de sprijin	2
Scoala speciala nr. 5, Sector 3, 25.11.2015	Director	Profesor de sprijin	2
Scoala speciala nr. 6, sector 4, 18.01.2016	Director	Profesor de sprijin	2
Scoala speciala nr.1, sector 2, 19.01.2016	Director	Profesor de sprijin	2
Total	5	5	10

c) Centrul Municipiului București De Resurse Si Asistenta Educationala (CMBRAE)

Interviuri individual	Director CMBRAE	1
Interviuri de grup	profesioniști CMBRAE	2
Total interviuri		3

2. Dreptul la educație și nediscriminarea în documente de referință și în legislație

Obiectivul specific 1: Identificarea modului în care legislația reflecta dreptul la educație și nondiscriminarea pentru persoanele cu CES (I 1)

2.1 Perspectiva internațională

În ceea ce privește *dreptul la educație al tuturor copiilor*, atât documentele și legislația internațională – inclusiv cea din Uniunea Europeană – cât și cea din România (după anul 1990) reflectă cu destulă claritate acest drept, inclusiv pentru copiii cu cerințe educaționale speciale.

Declarația Universală a Drepturilor Omului (ONU, 1948) recunoaște dreptul tuturor oamenilor la educație, stipulează că educația elementară este obligatorie și gratuită iar nivelurile superioare ale învățământului trebuie să fie accesibile tuturor pe baza meritelor (performanțelor).

În anul **1960 UNESCO** a adoptat **Convenția împotriva discriminării în domeniul educației**, în cadrul unei conferințe generale (mondiale).

Convenția pentru Protecția Drepturilor Omului și Libertăților Fundamentale, cunoscută și sub denumirea de **Convenția Europeană a Drepturilor Omului**, este un document juridic al drepturilor fundamentale elaborat de Consiliul Europei, semnat pe **4 noiembrie 1950** la Roma și intrat în vigoare pe **3 septembrie 1953**.

Această Convenție are ca fundament *Declarația Universală a Drepturilor Omului* din 1948 și dedica un articol *nondiscriminării*.

“Articolul 14 Interzicerea discriminării

Exercitarea drepturilor și libertăților recunoscute de prezenta Convenție trebuie să fie asigurată fără nicio deosebire bazată, în special, pe sex, rasă, culoare, limbă, religie, opinii politice sau orice alte opinii, origine Națională sau socială, apartenență la o minoritate Națională, avere, naștere sau orice altă situație.”

Angajamentul comunității interNaționale pentru educație universală, care să fie accesibilă tuturor ființelor umane, a fost reiterat cu fermitate prin *Convenția Drepturilor Copilului*, adoptată la 20 noiembrie 1989, *ratificată de România la 25 septembrie 1990* (prin Legea nr. 18).

Astfel, La articolul 2, care se referă la *nondiscriminare și la indivizibilitatea drepturilor*, se afirmă clar că, *toate drepturile se aplică tuturor copiilor, fără nici un fel de*

discriminare). Altfel spus, toți copiii beneficiază de toate drepturile enumerate în Convenție, “indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică, sau altă opinie a copilului ori a părinților sau a reprezentanților săi legali, de originea lor națională, etnică sau socială, de situația lor materială, de incapacitatea lor, de nașterea lor sau de altă situație”. Prin prisma acestor prevederi, dreptul la educație (articolele 28 și 29), la fel ca și celelalte drepturi fundamentale ale copilului, nu poate fi diminuat sau minimalizat.

Conținutul articolelor 28 și 29, coroborate cu articolul 2 (nondiscriminarea) și cu spiritul principiilor și valorilor de ansamblu ale Convenției, conțin ideile și cuvintele cheie care fundamentează în plan ideologic paradigma educației universale, pentru toți copiii și oamenii.

- *dreptul la educație este esențial pentru toți copii* (imprescriptibil, necondiționat), *dar și pentru fiecare în parte*;
- acest drept trebuie realizat *pe baza egalității de șanse*, ceea ce reflectă discriminările privind accesul la educație a numeroși copii (în particular a copiilor din zonele rurale, a fetelor și a copiilor cu dizabilități (⁸ UNICEF, Implementation Handbook..., 2002);
- *demnitatea umană a copilului* trebuie respectată (inclusiv prin disciplina școlară);
- obiective fundamentale ale educației sunt: dezvoltarea personalității copilului la nivelul potențialului maxim; pregătirea pentru viață activă și responsabilă, într-o societate liberă dar diversă (de aici pledoaria pentru înțelegere, pace, toleranță, prietenie, egalitate între sexe);
- sunt necesare măsuri pe linie națională și internațională în asigurarea educației universale (pentru toți și pentru fiecare).

Apariția și dezvoltarea pe plan mondial a ideologiei EDUCAȚIE PENTRU TOTI

Paradigma aspirației spre educație universală, pentru toți oamenii, a căpătat contur și un caracter efectiv mondial începând cu luna martie 1990, prin lansarea la Jomtiem (Thailanda), la o uriașă conferința organizată de agențiile ONU (UNESCO, UNICEF, PNUD, PNUP și Banca Mondială) a sintagmei **EDUCAȚIE PENTRU TOȚI** (EPT) precum și a unui plan mondial de acțiune în asigurarea efectivă a acestui complex deziderat.

⁸ UNICEF, 2002, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, fully revised edition

Obiectivele EPT stabilite în anul 1990 – pentru anul 2000:

- Ingrijirea extinsă a copiilor de vârstă mică (timpurie), în mod special pentru cei săraci și dezavantajați și pentru copiii cu dizabilități
- Stabilirea accesului universal la educația școlară primară și încheierea acesteia, până în anul 2000
- Creșterea procentelor în fiecare grup în care realizările școlare ating niveluri specificate
- Reducerea numărului de analfabeți adulți cu 50%, până în anul 2000, cu accent special pe analfabetismul la femei
- Extinderea *educației de bază* și a pregătirii școlare pentru tineri și adulți
- Îmbunătățirea diseminării cunoștințelor, priceperilor și valorilor necesare pentru o viață mai bună și o dezvoltare durabilă

Un obiectiv particular al EPT l-a constituit *reducerea disparităților în educație, acordarea unei atenții deosebite grupurilor dezavantajate:*

- săracii
- copiii străzii și copiii care lucrează
- populații rurale și populații izolate
- nomazii și muncitorii migratori
- persoanele indigene
- minoritățile etnice, rasiale, lingvistice
- refugiații
- cei dizlocați de războaie
- persoanele aflate sub ocupație
- *copiii și adulții cu handicap.*

Conferința mondială de la Jomtien (1990) a stimulat plasarea educației spre centrul agendelor de dezvoltare ale lumii. O serie de alte conferințe mondiale organizate în anii '90 au reafirmat angajamentul internațional pentru obiectivele EPT:

- Întâlnirea la vârf pentru copii – septembrie 1990
- Conferința ONU asupra Mediului și Dezvoltării – 1992
- Conferința Mondială a Drepturilor Omului - 1993
- Conferința Mondială a Educației Cerințelor Speciale, Salamanca, 1994
- Conferința ministrilor educației din țările francofone (CONFEMEN) – 1994
- Întâlnirea la vârf privind dezvoltarea socială – 1995
- Cea de-a patra Conferință Mondială a Femeilor – 1995

- Conferința Internațională privind Educația Adulților – 1997
- Conferința Internațională asupra Muncii Copilului – 1997.

Conferințe mondiale sub cupola sintagmei **EDUCAȚIE PENTRU TOȚI** au fost organizate ulterior la **Dakar (Senegal) în anul 2000** și apoi în **2015 la Incheon, în Republica Coreea**.

Educația de bază, care trebuie să fie *accesibilă pentru toți*, așa cum este definită ea mai ales după conferința de la Dakar (2000) nu se referă doar la deschiderea și adaptarea școlilor pentru cei care sunt deja înăuntru (pentru a nu fi excluși) ci și la acțiuni proactive, pentru *identificarea copiilor (de vârstă școlară) aflați în afara școlii*, de depistare a barierelor care stau în fața venirii acestora la școală, a *barierelor din cadrul școlii*, care împiedică o educație de calitate pentru fiecare elev, precum și a resurselor disponibile pentru a acționa concertat, la nivel național și comunitar în acest sens.

Trebuie incluși în școală toți copiii și cei „provenind din cadrul minorităților lingvistice, etnice sau culturale, copiii din grupuri îndepărtate sau nomade, copii ai străzii sau care lucrează, copiii cu dizabilități sau cei talentați”.

Cadrul de Actiune de la Dakar (2000), care a confirmat viziunea extinsă asupra educației, prezentată cu 10 ani în urmă la Jomtien și a propus un nou set de obiective și strategii – mai realist - pentru educația de bază în noua decadă și chiar mai departe – până în anul 2015.

Obiectivele de la Dakar se referă la:

1) <i>O educație și îngrijire timpurie extinsă, îmbunătățită și comprehensivă a copiilor</i>
2) <i>Accesul la și completarea educației școlare primare gratuite obligatorii și de bună calitate pentru toți copiii, în mod special pentru fetele și copiii din grupuri dezavantajate</i>
3) <i>Eliminarea disparităților de sex în educația școlară primară și secundară și atingerea egalității de gen în educație, cu accent special pe accesul și performanțele școlare ale fetelor</i>
4) <i>Îmbunătățirea calității educației și atingerea de rezultate școlare măsurabile, cu deosebire în citit-scris, numerație și calcul și abilități esențiale de viață</i>
5) <i>Programe de învățare și de formare a unor abilități de viață adecvate pentru tineri și adulți</i>
6) <i>Îmbunătățirea nivelelor de citit-scris la adulți, în special pentru femei și în accesul la educația de bază și continuă pentru adulți.</i>

Conferința de la Incheon (Republica Coreea, 2015) și Planul de acțiune către anul 2030

La ultima conferința mondială pe tema EPT a fost consacrat – obiectivul de dezvoltare durabilă nr. 4 al Mileniului (SDG4) și anume: **“Asigurarea unei educații de calitate, echitabile și incluzive și promovarea învățării pe toată durata vieții pentru toți”**.

Aceasta proiecție mondială ca viziune asupra educației pentru următorii 15 ani este ceva transformativ și universal, vizează către agenda neîncheiată a EPT și agenda legată de educație a Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului, de provocările globale și Naționale din educație. Proiecția este inspirată de o viziune umanistă asupra educației și dezvoltării, bazată pe drepturile și demnitatea umană; pe justiție socială; incluziune; protecție; pe diversitate culturală, lingvistică și etnică;

EDUCAȚIA PENTRU TOȚI este asadar – cel puțin la nivel declarativ - o mișcare internațională largă, o **paradigmă și o provocare a dezvoltării sistemelor democratice de învățământ, fundamentată pe drepturile omului** (Declarația universală, 1948) și ale copilului (Convenția drepturilor copilului din 1989), pe principiul democratic al egalității șanselor - înscris în legislația multor state – pe aspirația spre echitate și dreptate socială. EPT este o reacție și o invitație globală la acțiune pozitivă (afirmativă), activă și proactivă pentru a preveni și reduce decalajele și disparitățile care persistă în educație, sub aspect cantitativ și calitativ.

În toate cele 3 mari conferințe mondiale dedicate EPT *copiii și persoanele cu dizabilități au fost menționate ca fiind parte a grupurilor vulnerabile*. Acest aspect este bine precizat și într-un *raport al OMS din 2011* ⁽⁹⁾.

Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități (ratificată în România prin legea nr. 221/2010) stabilește nondiscriminarea și egalitatea de șanse ca principii generale (la art. 3) și solicită statelor să interzică orice formă de discriminare pe baza dizabilității și să garanteze efectiv protecția legală pentru persoane (inclusiv copii) cu dizabilități (art.5).

Discriminare pe criterii de dizabilitate înseamnă orice diferențiere, excludere sau restricție pe criterii de dizabilitate, care are ca scop ori efect diminuarea sau prejudicierea recunoașterii, beneficiului ori exercitării, în condiții de egalitate cu ceilalți, a tuturor drepturilor și libertăților fundamentale ale omului în domeniul politic, economic, social, cultural, civil sau în orice alt domeniu. Termenul include toate formele de discriminare, inclusiv refuzul de a asigura o adaptare rezonabilă;

Adaptare rezonabilă înseamnă modificările și ajustările necesare și adecvate, care nu impun un efort disproportionat sau nejustificat atunci când este necesar într-un caz particular, pentru a permite persoanelor cu dizabilități să se bucure ori să își exercite, în condiții de egalitate cu ceilalți, toate drepturile și libertățile fundamentale ale omului;

⁹ World Health Organization and World Bank, *World report on disability*. Geneva, World Health Organization, 2011

Design universal înseamnă proiectarea produselor, mediului, programelor și serviciilor, astfel încât să poată fi utilizate de către toate persoanele, pe cât este posibil, fără să fie nevoie de o adaptare sau de o proiectare specializate. Designul universal nu va exclude dispozitivele de asistare pentru anumite grupuri de persoane cu dizabilități, atunci când este necesar. (Convenția ONU, art. 2)

Articolul 24 Educația (Convenția ONU din 2006, Legea 221/2010)

Statele părți recunosc *dreptul persoanelor cu dizabilități la educație*. În vederea realizării acestui drept, fără *discriminare și cu respectarea principiului egalității de șanse*, statele părți vor asigura un *sistem educațional incluziv la toate nivelurile*, precum și formarea continuă, îndreptată spre:

a) dezvoltarea pe deplin a *potențialului uman, a simțului demnității și a propriei valori*, consolidarea respectului pentru drepturile și libertățile fundamentale ale omului și pentru diversitatea umană;

b) *dezvoltarea personalității, talentelor și creativității proprii persoanelor cu dizabilități, precum și a abilităților lor mentale și fizice, la potențial maxim;*

c) a da posibilitatea persoanelor cu dizabilități *sa participe efectiv la o societate liberă*.

2. În îndeplinirea acestui drept, statele părți se vor asigura că:

a) persoanele cu dizabilități nu sunt excluse din sistemul educațional pe criterii de dizabilitate, iar *copiii cu dizabilități nu sunt excluși din învățământul primar gratuit și obligatoriu sau din învățământul secundar din cauza dizabilității;*

b) persoanele cu dizabilități au acces la *învățământ primar incluziv, de calitate și gratuit* și la învățământ secundar, în condiții de egalitate cu ceilalți, în comunitățile în care traiesc;

c) se asigura *adaptarea rezonabilă* a condițiilor la nevoile individuale;

d) persoanele cu dizabilități primesc *sprijinul necesar, în cadrul sistemului educațional*, pentru a li se facilita o educație efectivă;

e) se iau măsuri eficiente de *sprijin individualizat în amenajarea mediului care sa maximizeze progresul școlar și socializarea* în conformitate cu obiectivul de integrare deplină.

3. Statele părți vor asigura persoanelor cu dizabilități posibilitatea de a-și dezvolta competențe care sa le faciliteze *participarea deplină și egală la procesul de învățământ și ca membri ai comunității*. În acest scop, statele părți vor lua măsurile adecvate, inclusiv prin:

a) facilitarea învățării caracterelor Braille, a sistemelor alternative de scriere, a mijloacelor augmentative și alternative, a mijloacelor și formelor de comunicare și orientare și a aptitudinilor de mobilitate, precum și facilitarea sprijinului și îndrumării între persoanele cu aceleași probleme;

b) facilitarea învățării limbajului mimico-gestual și promovarea identității lingvistice a persoanelor cu deficiențe de auz;

c) asigurarea educației persoanelor și mai ales a copiilor, care sunt nevăzători, surzi sau cu surdo-cecitate, prin cele mai adecvate și individualizate limbaje, căi și modalități, precum și în medii care să le favorizeze o maximă dezvoltare școlară și socială.

4. Pentru a sprijini exercitarea acestui drept, statele părți vor lua măsurile adecvate pentru angajarea de profesori, inclusiv profesori cu dizabilități, calificați în limbajul mimico-gestual și/sau Braille, și pentru formarea profesioniștilor și personalului care lucrează la toate nivelurile educaționale. O astfel de formare va presupune cunoașterea problematicii dizabilității și utilizarea modalităților, mijloacelor și formelor augmentative și alternative adecvate de comunicare, a tehnicilor și materialelor educaționale potrivite pentru susținerea persoanelor cu dizabilități.

5. Statele părți se vor asigura că persoanele cu dizabilități pot avea acces la învățământ superior, formare vocațională, educație pentru adulți și formare continuă, fără discriminare și în condiții de egalitate cu ceilalți. În acest scop, statele părți se vor asigura că persoanelor cu dizabilități li se oferă adaptări adecvate.

2.2 Legislația din România privind dreptul la educație și nondiscriminarea

Constituția României (2003) are câteva prevederi relevante din perspectiva acestui studiu. Menționăm mai întâi prioritatea acordată prin Constituția României tratatelor internaționale privind drepturile omului.

“ART. 20

Tratatele internaționale privind drepturile omului

(1) Dispozițiile constituționale privind drepturile și libertățile cetățenilor vor fi interpretate și aplicate în concordanță cu Declarația Universală a Drepturilor Omului, cu pactele și cu celelalte tratate la care România este parte.

(2) Dacă există neconcordanțe între pactele și tratatele privitoare la drepturile fundamentale ale omului, la care România este parte, și legile interne, au prioritate reglementările internaționale, cu excepția cazului în care Constituția sau legile interne conțin dispoziții mai favorabile.”

Al doilea aspect important stipulat în Constituție este egalitatea în drepturi și nondiscriminarea.

“ART. 16

Egalitatea în drepturi

(1) Cetățenii sunt egali în fața legii și a autorităților publice, fără privilegii și fără discriminări.”

În al treilea rând apare distinct menționat *dreptul la educație, la învățătură*.

“ART. 32

Dreptul la învățătură

(1) Dreptul la învățătură este asigurat prin învățământul general obligatoriu, prin învățământul liceal și prin cel profesional, prin învățământul superior, precum și prin alte forme de instrucție și de perfecționare.

A patra mențiune semnificativă din Constituție se referă la copii și tineri.

„ART. 49

Protecția copiilor și a tinerilor

(1) Copiii și tinerii se bucură de un regim special de protecție și de asistență în realizarea drepturilor lor.”

În fine, *Constituția din 2003* (în mod similar cu cea din 1991) alocă un articol

întreg *persoanelor cu handicap*, din care ni se par relevante pentru tema investigată expresiile subliniate.

„ART. 50

Protecția persoanelor cu handicap

Persoanele cu handicap se bucură de protecție specială. *Statul asigură realizarea unei politici naționale de egalitate a șanselor*, de prevenire și de tratament ale handicapului, în vederea *participării efective a persoanelor cu handicap în viața comunității*, respectând drepturile și îndatoririle ce revin părinților și tutorilor.”

Legea Educației Naționale (LEN, 2011)

Legea actuală a educației are o serie de stipulări care reflectă *dreptul la educație și nondiscriminarea pentru persoanele cu CES*.

Dintre acestea amintim mai întâi unele *dispoziții generale și principii declarate*.

Egalitatea de acces și nediscriminarea sunt evidente la art. 2, alineatul 4:

“Statul asigură cetățenilor României *drepturi egale de acces* la toate nivelurile și formele de învățământ preuniversitar și superior, precum și la învățarea pe tot parcursul vieții, fără *nicio formă de discriminare*”.

Principiile care guvernează învățământul preuniversitar și superior, precum și învățarea pe tot parcursul vieții din România sunt abordate la art. 3. Dintre acestea apreciem ca relevante din perspectiva temei investigate mai ales următoarele:

- principiul echității - în baza căruia accesul la învățare se realizează *fără discriminare* (art. 3, a);
- principiul asigurării *egalității de șanse* (art. 3, j);
- principiul *incluziunii sociale* (art. 3, o)
- principiul *centrării educației pe beneficiarii acesteia* (art. 3, p).

Deși nu este menționată explicit ca și principiu, în LEN 2011 apare și ideea *educației diferențiate*, care reflectă de fapt un principiu clasic al didacticii: respectarea particularităților de vârstă și individuale în predarea-învățarea din școli.

TITLUL II, Învățământul preuniversitar

CAPITOLUL I, Dispoziții generale

ART. 21

(2) Statul garantează *dreptul la educație diferențiată*, pe baza pluralismului educațional, în acord cu particularitățile de vârstă și individuale.

Comentariu

Lectura unei alte secțiuni din LEN - Secțiunea a 14-a, *Învățământul pentru copiii și tinerii capabili de performanțe înalte* – ne duce însă la concluzia că principiul educației diferențiate se adresează mai ales acestor copii și tineri...

Aici regăsim ideea unui *Centru Național de Instruire Diferențiată* (art.57, alineatul 2), care să coordoneze la nivel național acțiunile legate de copiii și tinerii capabili de performanțe înalte... fără a ține seama că sunt și alți copii și tineri care au nevoie de educație diferențiată, respectiv cei cu dizabilități și-sau CES...

La *SECȚIUNEA a 13-a, Învățământul special și special integrat* există o singură referință la diferențiere, dar nu în sensul cunoscut al instruirii diferențiate, în funcție de particularitățile copiilor/elevilor ci "*în funcție de tipul și gradul de deficiență*" (art. 43, alineatul 1)... pentru copii/elevi cu CES.

Viziunea actuală asupra acestor copii și idealul incluziunii impun cu certitudine, așa cum se întâmplă în numeroase țări europene și în America de Nord, o predare-învățare-evaluare diferențiată, uneori până la individualizare...

Instruirea școlară diferențiată este menționată însă într-o metodologie a MEN din anul 2011 (¹⁰), la art. 1, dar cu o viziune legată doar de *învățământul special integrat*... și cu trimitere mai ales la copiii cu CES (asa cum vom vedea la analiza acestui concept).

“*Învățământul special integrat reprezintă o formă de instruire școlară diferențiată, precum și o formă de asistență educațională, socială și medicală complexă, destinată copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educaționale speciale integrați în unități de învățământ de masă.*”

Cerințele educaționale speciale (CES) în LEN 2011

Semnalam la început ca pozitiv faptul ca LEN utilizează conceptul de CES, în numeroase pasaje și contexte... dar fără a preciza undeva o definiție a acestei noțiuni...

Redam în continuare aceste pasaje și contexte din LEN 2011, în care este menționată noțiunea de CES (în total peste 20 de menționări în textul legii).

Titlul I Dispoziții generale

“ART. 12

(1) Statul susține antepreșcolarii, preșcolarii, elevii și studenții cu probleme și nevoi sociale, precum și pe aceia cu *cerințe educaționale speciale*...”

„(6) Statul garantează dreptul la educație al tuturor *persoanelor cu cerințe educaționale speciale*.”

„(7) *Învățământul special și special integrat reprezintă o formă de instruire școlară diferențiată, adaptată, precum și o formă de asistență educațională, socială și medicală complexă, destinată persoanelor cu cerințe educaționale speciale.*”

Art. 24

„(3) Pentru copiii cu *cerințe educaționale speciale* sau nedeplasabili din motive medicale, se poate organiza învățământ la domiciliu sau pe lângă unitățile de asistență medicală.”

SECȚIUNEA a 4-a, Învățământul primar

„(3) În clasa pregătitoare din învățământul special sunt înscriși copii cu *cerințe educaționale speciale*, care împlinesc vârsta de 8 ani până la data începerii anului școlar. La solicitarea scrisă a părinților, a tutorilor legali sau a susținătorilor legali, pot fi înscriși în clasa pregătitoare și copii cu *cerințe educaționale speciale* cu vârste cuprinse între 6 și 8 ani la data începerii anului școlar.”

¹⁰ ORDIN nr. 5.574 din 7 octombrie 2011, pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă

SECȚIUNEA a 13-a, Învățământul special și special integrat

ART. 48

„(1) Învățământul special și special integrat, organizat pentru persoanele cu *cerințe educaționale speciale* sau alte tipuri de cerințe educaționale, stabilite prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului, se realizează pentru toate nivelurile de învățământ, diferențiat, în funcție de tipul și gradul de deficiență”.

„(3) Guvernul elaborează reglementări specifice pentru serviciile educaționale și de asistență, oferite copiilor cu *cerințe educaționale speciale*.”

ART. 49

„(3) Conținuturile învățământului special și special integrat, demersurile didactice, precum și pregătirea și formarea personalului care își desfășoară activitatea în domeniul educației copiilor cu *cerințe educaționale speciale* sunt stabilite prin metodologii elaborate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.

(4) Durata școlarizării copiilor cu *cerințe educaționale speciale* poate fi mai mare decât cea precizată prin prezenta lege și se stabilește, în funcție de gradul și tipul dizabilității, prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului.”

„ART. 50

(1) Evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu *cerințe educaționale speciale* se realizează de către centrele județene de resurse și de asistență educațională, denumite în continuare CJRAE, respectiv de Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională, denumit în continuare CMBRAE, prin serviciile de evaluare și de orientare școlară și profesională, pe baza unei metodologii elaborate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, acordându-se prioritate integrării în învățământul de masă”...

„(2) Stabilirea gradului de deficiență al elevilor cu *cerințe educaționale speciale* se realizează de către comisiile din cadrul CJRAE/CMBRAE, în colaborare cu comisiile pentru protecția copilului din cadrul direcțiilor generale județene/a municipiului București de asistență socială și protecția copilului.

(3) Diagnosticarea abuzivă a copiilor pe criterii de rasă, Naționalitate, etnie, limbă, religie, apartenență la o categorie defavorizată, precum și de orice alt criteriu, fapt ce determină includerea lor în clase cu *cerințe educaționale speciale*, se sancționează.

(4) Obținerea unei calificări de către elevii/tinerii cu *cerințe educaționale speciale* se face în unități de învățământ special și de masă, cu consultarea factorilor locali interesați.

(5) Elevii și tinerii cu *cerințe educaționale speciale* pot dobândi calificări profesionale corespunzătoare tipului și gradului de deficiență.

ART. 51

(1) Copiii, elevii și tinerii cu *cerințe educaționale speciale*, integrați în învățământul de masă, beneficiază de suport educațional prin cadre didactice de sprijin și itinerante, de la caz la caz...

(2) Copiii și tinerii cu *cerințe educaționale speciale*, școlarizați în unitățile de învățământ special sau de masă, inclusiv cei școlarizați în alt județ decât cel de domiciliu, beneficiază de asistență socială constând în asigurarea alocației zilnice de hrană, a rechizitelor școlare, a cazarmamentului, a îmbrăcăminte și a încălțăminte în quantum egal cu cel pentru copiii aflați în sistemul de protecție a copilului, precum și de găzduire gratuită în internate sau centrele de asistare pentru copiii cu *cerințe educaționale speciale* din cadrul direcțiilor generale județene/a municipiului București de asistență socială și protecția copilului.”

ART. 55

„(2) În vederea obținerii unei calificări și a integrării în viața activă a tinerilor cu *cerințe educaționale speciale*, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, împreună cu Ministerul Muncii, Familiei și Protecției Sociale, organizează ateliere protejate.

CAPITOLUL IV, Curriculumul învățământului preuniversitar

ART. 67

„(2) CJRAE, respectiv CMBRAE constituie echipe multidisciplinare de intervenție timpurie, menite să realizeze evaluarea tuturor copiilor, monitorizarea, depistarea și asistența precoce corespunzătoare a celor cu *cerințe educaționale speciale* sau cu risc în dezvoltarea competențelor personale.”

CAPITOLUL VI, Resursa umană

SECȚIUNEA 1, Beneficiarii educației

ART. 84*)

(2) Ca măsură de protecție specială, elevii orfani, elevii cu *cerințe educaționale speciale*, precum și cei instituționalizați pot beneficia de gratuitate pentru toate categoriile de transport menționate la alin. (1), pe tot parcursul anului calendaristic.

CES în Regulamentele conexe LEN 2011

În regulamentele și metodologiile subsecvente, de aplicare a acestei legi găsim - ceea ce nu apare în LEN 2011 – respectiv două tipuri de definiții, explicitări date pentru sintagma CES.

Definiția din 2011 este inspirată și este aproape identică cu o definiție anterioară, apărută într-un act normativ din 2005 ⁽¹⁾ Această ultimă definiție apare în unele metodologii și regulamente de aplicare a LEN 2011. Redam în continuare ambele definiții, în tabelul care urmează.

Definiția din HG 1251/2005	Definiția din ORDIN nr. 5573/2011 ⁽¹²⁾
<i>Cerințe educative speciale (CES) - necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe sau tulburări/dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.).</i>	<i>“cerințe educaționale speciale (CES) - necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare ori de altă natură, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.)”</i>

A două precizare legată de CES o regăsim în Ordinul MEN nr. 5573 din 7 octombrie 2011 (la art. 9) și ea explică sursele pentru CES:

„CES pot fi derivate în principal din:

- a) dizabilități (handicap) - care au la bază o deficiență sau boală;
- b) dificultăți de învățare și tulburări de limbaj”

Discuție privind noțiunea de CES în LEN 2011 și regulamentele de aplicare

Alte studii din România

Călin Rus (2015), arată că aceasta noțiune (CES) *nu este clar precizată în documentele oficiale...* În opinia acestui autor există cel puțin două sensuri ale noțiunii de CES. Sensul îngust, restrans acopera în principal zona învățământului special iar sensul larg, extins este asociat cu promovarea școlii incluzive, așa cum este reflectat și de activitatea unor ONG-uri ca RENINCO...

Pislaru Mona Lisa (2015), care analizează legislația CES mai ales din perspectiva activității profesorului de sprijin, consideră că *există contradicții între spiritul LEN 2011, mai ales a principiului echității și unele reglementări legate de activitatea curentă a profesorului de sprijin.*

⁽¹¹⁾ Hotărârea Guvernului nr. 1251/2005 privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de învățare, instruire, compensare, recuperare și protecție specială a copiilor/elevilor și tinerilor cu CES din sistemul de învățământ special și învățământ special integrat

¹² ORDIN nr. 5573 din 7 octombrie 2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat

Echipele de cercetare și publicațiile pe această temă ale *Institutului de Științe Educației* (2009, 2016) au evidențiat, cu deosebire în ultimul studiu, necesitatea de a se realiza „...clarificări terminologice la nivel legislativ, privind definirea dizabilității în relație cu sintagma “cerințe educaționale speciale” (CES), armonizarea regulamentelor și metodologiilor din domeniul educației copiilor cu dizabilități și/sau CES.” (pg. 99).

Comentariile noastre

Deși LEN 2011 și regulamentele de aplicare conexe utilizează frecvent acest termen (CES) prin aceste acte normative se continuă poziția de insuficientă clarificare, actualizare și operaționalizare a conceptului de CES (aparut odată cu Legea Învățământului, nr. 84/1995) în legislația actuală din România.

Contextele de introducere a noțiunii de ***CES în LEN 2011*** sunt asadar foarte multe (***peste 20***) dar ***definiția nu apare nicaieri în lege!*** În schimb, cu deosebire la Secțiunea 13 a LEN 2011, care se refera la *Învățământul special și special integrat* este relevantă, implicit, o *posibila confuzie care se face dintre CES și alte noțiuni.*

a) Confuzie între CES și deficiență

Exemplificam în acest sens cu art.48: (1)

- „Învățământul special și special integrat, organizat pentru persoanele cu *cerințe educaționale speciale...în funcție de tipul și gradul de deficiență*”.

În mod similar, în art. 50 se regăsesc formularile:

(2) „*Stabilirea gradului de deficiență al elevilor cu cerințe educaționale speciale se realizează de către comisiile din cadrul CJRAE/CMBRAE...*”

(5) „Elevii și tinerii cu *cerințe educaționale speciale* pot dobândi calificări profesionale corespunzătoare *tipului și gradului de deficiență*”.

b) confuzie între CES și dizabilitate

Art. 49

4) Durata școlarizării copiilor cu *cerințe educaționale speciale* poate fi mai mare decât cea precizată prin prezenta lege și se stabilește, *în funcție de gradul și tipul dizabilității* ...

Este oarecum surprinzător faptul ca sintagma CES nu apare și la SECȚIUNEA a 3-a a LEN 2011, intitulata *Unitățile conexe ale învățământului preuniversitar.*

Facem aceasta apreciere cu referire mai ales la alineatul 6, *Centrul județean de resurse și asistență educațională*, care, chiar dacă în principiu se adresează tuturor copiilor și elevilor, are în sfera sa de activitate și serviciile educaționale focalizate pe CES, precum:

a) servicii de asistență psihopedagogică/psihologică, furnizate prin centrele județene și prin cabinetele de asistență psihopedagogică/psihologică.

Din descrierea sarcinilor consilierilor/ psihologilor școlari rezulta și acelea de:

- a se asigura servicii de consiliere și asistență psihopedagogică pentru copiii cu cerințe educative speciale;

- de coordonare a proiectelor și activităților de consiliere individuală și de grup ale elevilor cu manifestări deviante...

b) servicii de terapii logopedice, furnizate prin centrele și prin cabinetele logopedice interșcolare (¹³)

Definiția CES din Ordinul nr. 5573/2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat (art. 9)

“CES pot fi derivate în principal din:

a) dizabilități (handicap) - care au la bază o deficiență sau boală;

b) dificultăți de învățare și tulburări de limbaj.”

Aceasta definiție este completată cu o altă (art. 14, d din Ordinul 5573/2011):

„cerințe educaționale speciale (CES) - necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare *ori de altă natură*, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.)”

Cele două precizări, de explicitare a ceea ce anume înseamnă CES remediază, într-o anumită măsură, imprecizia utilizării termenului de CES în LEN 2011, dar în același timp scot în evidență confuzia întreținută prin această lege, la secțiunea 13 (învățământ special).

Definiția CES din 2011 (art. 14, d) releva totuși o *implicită confuzie dintre deficiența și dizabilitate*: „...caracteristice unei anumite *deficiențe/dizabilități*...”

Aceasta definiție introduce de asemenea, prin sintagma „...*ori de altă natură*... o doză de risc, hazard și/sau arbitrar în identificarea CES la nivelul structurilor decizionale, prin posibilitatea de a se adăuga orice altă sursă, ca și cauza a CES...

Precizăm ca aceasta definiție a CES (din 2011) nu mai este de actualitate în lume, așa cum vom arăta mai jos.

În LEN 2011 este evidentă *confuzia, dintre o parte (componentă), o sursă – deficiența sau dizabilitate* (între care de asemenea am sesizat elemente de confuzie) – și întreg (cerințele educaționale speciale, care pot fi derivate și din alte surse)...

¹³ ORDIN nr. 5555 din 7 octombrie 2011, pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistența educațională

Supunem analizei și o alta prevedere din LEN 2011, de la art. 51, alineatul 2, legată de faptul că elevii cu CES „beneficiază de asistență socială constând în asigurarea alocației zilnice de hrană, a rechizitelor școlare, a cazarmamentului, a îmbrăcăminte și a încălțăminte în cuantum egal cu cel pentru copiii aflați în sistemul de protecție a copilului”...indiferent dacă ei învata în unități de învățământ special ori de masă...

Ne întrebăm dacă a fost studiat impactul, implicațiile acestei măsuri (cu aspecte similare unor prevederi legale din România anilor 1970-1990) din perspectiva unor principii importante (ale aceleiasi legi din 2011), cel al echității, egalității de șanse și al centrării educației pe copil, pe necesitățile acestuia?

Accepția internațională a cerințelor educaționale speciale nu este reflectată clar și explicit în legislația actuală privind educația din România.

Definiția tot mai acceptată azi a CES în Europa este cea propusă de OCDE (2000, 2009) la care au aderat deja peste 20 de țări este așa numita *definiție bazată pe resurse*:

„Elevi cu CES - cu dizabilități, dificultăți de învățare sau de comportament și dezavantaje sociale = cei care beneficiază de resurse suplimentare de acces la curriculum, (resurse suplimentare publice și/sau private) asigurate pentru a veni în sprijinul educației lor”.

Conform OCDE, în sfera cerințelor educaționale speciale pot fi incluse următoarele categorii de persoane:

Categoria A

Se referă la cerințele educative ale elevilor cu dizabilități (handicap), ca de exemplu, cei nevăzători sau cu vedere parțială (ambliopi), surzi sau cu auz parțial (hipoacuzici), cu dizabilitate (handicap) mintală profundă sau severă, cu dizabilități multiple. Din punct de vedere medical, aceste cerinte sunt considerate de regulă ca derivate din tulburări (afecțiuni) organice (de structuri sau funcții).

Categoria B

Se referă la cerințele educative ale elevilor care au dificultăți de învățare și/sau de comportament etc, care nu apar în mod evident sau în primul rând direct legate de factori care pot justifica includerea în categoria A sau C.

Categoria C

Se referă la cerințe educative ale elevilor care sunt considerate ca fiind în primul rând rezultatul unor factori socio-economici, culturali și / sau lingvistici.

O alta definiție larg utilizată a CES a fostă elaborată și de UNESCO (1995) și aceasta se referă, în esență la două grupuri mari de copii (grupurile A și B, din definiția OECD.

A) Copiii cu dizabilități (handicap) rezultate din deficiente sau boli atestate, certificate (a se vedea la noi certificatele de încadrare în grad de handicap);

B) Copii cu dificultăți și tulburări (de învățare, de limbaj, de comportament etc)

Subliniem faptul ca în ambele variante de definiții aici menționate, precum și în definițiile legale din diverse țări europene (începând cu Anglia, care a lansat conceptul de CES – special educational needs – încă din anul 1978) CES cuprinde mai multe grupuri de copii, nu doar pe cei cu dizabilități...

În concluzie, problematica dizabilității (la copii) constituie (și nu în toate situațiile) doar o parte (o componentă sau o sursă) a cerințelor educaționale speciale nu se suprapune și nu se confundă cu toate acestea...

Educația incluzivă (incluziunea în educație) în LEN 2011

Se cunoaște importanță acordată de comunitatea internațională educației incluzive în ultimii 20 de ani.

Ca principiu general, incluziunea trebuie să ghideze toate politicile și practicile din domeniul educației, pornind de la faptul că *educația este un drept fundamental al omului și fundamentul pentru o societate mai justă și egală* (UNESCO, 2009, p.11)¹⁴.

Sub cupola paradigmei *educație pentru toți* lumea educației și-a propus recent (în luna mai 2015) atingerea până în 2030 a celui de-al patrulea obiectiv al mileniului 3 și anume:

“Asigurarea unei *educații de calitate, echitabile și incluzive* și promovarea învățării pe toată durata vieții pentru toți”.

Echitatea și incluziunea sunt asadar la fel de importante ca și *calitatea educației și învățarea pe toată durata vieții...*

LEN 2011 menționează printre alte principii și pe cel al incluziunii sociale.

Incluziunea apare și ca “axă majoră” pentru competiții între școli, la art. 109 al LEN 2011:

(1) Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului finanțează anual, în cadrul programelor naționale aprobate prin hotărâre a Guvernului, următoarele competiții:

a) competiții între școli care se bazează pe evaluarea instituțională a fiecărei unități de învățământ după două axe majore: *incluziune și performanță*”.

Educația incluzivă nu este însă definită în LEN 2011 – ca sintagmă - nici în Regulamentele adiacente – sub aceasta denumire...

¹⁴ UNESCO, 2009, Policy Guidelines on Inclusion

În *LEN 2011*, însă, *sunt stipulate și definite expresii asemănătoare*, care conțin termenul de incluziune, cum ar fi Ordinul Nr. 5.573 din 2011 ⁽¹⁵⁾, în care, la art. 14 sunt abordate incluziunea școlară și școala incluzivă:

„f) *incluziune (școlară)* - procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ, pentru a cuprinde în procesul de educație totii membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora;

g) *școală incluzivă* - unitatea de învățământ în care se asigură o educație pentru totii copiii și reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare și segregare. Copiii/elevii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile educaționale, psihoterapeutice, medicale și sociale, conform principiilor incluziunii sociale, echității și al asigurării egalității de șanse”.

Definițiile celor 2 termeni (*incluziune școlară și școală incluzivă*) sunt identice în Ordinul nr. 5574/2011 privind serviciile de sprijin educațional, în Ordinul 5555/2011 privind funcționarea CJRAE precum și în Ordinul 6552 privind evaluarea și asistența psihoeducațională.

Comentarii

Întrebare deschisă:

De ce într-o *lege a educației* se enunță - ca principiu de bază – *incluziunea socială* (fără a fi definită însă) și nu *incluziunea școlară (educațională)* sau *educația incluzivă* - așa cum în literatura de specialitate de la noi – prin preluarea denumirilor echivalente din Europa și din lume, din Convenția ONU 2006 și Legea 221/2010 (inclusive education)?

Altă întrebare: De ce în secțiunea 13 din *LEN 2011*, *Învățământul special și special integrat*, **nu există vreo referire la educație incluzivă, incluziune școlară sau școală incluzivă?**

Educația incluzivă - desi nedefinita - apare totuși menționată în *LEN 2011*, la secțiunea „*unități conexe*” – ca parte a denumirii și ca serviciu prestat doar de anumite instituții școlare – ***centre școlare de educație incluzivă (CSEI)***. Aceste centre sunt prezentate în Ordinul 5555/ 2011 privind funcționarea CJRAE, anexa nr.3, art.1, alineatul (2): CSEI este unitate de învățământ... având ca scop și finalitate recuperarea, compensarea, reabilitarea și integrarea școlară și socială a diferitelor categorii de copii/elevi/tineri cu deficiențe...

¹⁵ Ordinul Nr. 5.573 din 2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat

Oricum am încerca să interpretăm această exprimare – chiar și în varianta (care trebuie dovedită efectiv) că este vorba și de copii cu deficiențe din școlile generale (de masă), pe care alineatul anterior (1) o sugerează, dar sub formula mai largă de CES... – concluzia este că avem de-a face aici cu o *utilizare eronată și cu efecte perverse ale asocierii termenului de educație incluzivă cu o unitate școlară specială, separată (segregată)...*

Reiterăm faptul ca, potrivit tuturor documentelor și experiențele internaționale (și a unora din România, precum și din experiența acumulată și materialele publicate de RENINCO), *educația incluzivă se desfășoară în școală comunității, care de regulă este școală generală, de masă!*

Definiția dată școlii incluzive în Regulamentele de aplicare a LEN 2011 este relativ bine conturată dar cu o anumită limitare, dată și de reiterarea termenului utilizat și în lege, anume cel de incluziune socială, nu cea educațională... În același timp, în Regulamentele de aplicare a LEN 2011 definiția pare să acopere mai degrabă un alt tip de școală specială și nu face referire la ceea ce ar trebui să fie acceptat ca definiție pentru ORICE școală de masă/obișnuită.

Imperativul ca toți copiii să poată beneficia pe deplin de dreptul la educație implică necesitatea ca *ORICARE școală de masă să devină incluzivă*, nu doar la cele care sunt speciale...

Utilizarea terminologiei corelate educației incluzive în legislația actuală de învățământ este deci limitată și uneori confuză, în mare parte inadecvată semnificației și spiritului utilizării ei în Europa și în lume.

Educație integrată versus educație incluzivă

Lucrarile de specialitate din ultimii 17 ani au încercat să lamurească și în România diferența dintre cele două paradigme, legate de educația copiilor cu cerințe speciale: Ghergut, A., (2006, 2011, 2013, 2016), Manea, L., 2002, Mara, D., (2004, 2009), Popovici, D.V., (1999, 2006, 2014), Vrasmas, E., (2004), Vrasmas, T., (2001, 2004, 2010), Ungureanu, D., (1999), etc.

Esența diferențelor dintre cele două noțiuni este prezentată sintetic astfel:

- dacă prin educația integrată (dezvoltată în lume după anul 1970) se aveau în vedere mai ales obiective legate de *școlarizarea 'normalizată' a copiilor cu CES – deci accentul se pune pe copii și formele de suport pentru aceștia – educația incluzivă (incluziunea în educație), are ca sens și obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele (speciale) de învățare ale tuturor copiilor, deci prin extensie, adaptarea școlii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate - ceea ce presupune dezvoltarea și transformarea de ansamblu a școlii.*

Cu toate acestea, în LEN 2011 și în Regulamentele corelate domeniului nostru de studiu diferența dintre cele două noțiuni – integrare și incluziune - nu este suficient de clar prezentată iar concepția de bază reflectată este alta decât cea din Europa și din lume în prezent...

Există mai multe **prevederi în LEN 2011 – secțiunea 13 (ca și în regulamentele adiacente)** - care ne indică destul de evident ca ***paradigma este integrarea și nu incluziunea*** – așa cum apare în legislația din țările Uniunii Europene și din țările democratice ale lumii.

- LEN 2011 are în secțiunea 13 o denumire, cel puțin discutabilă – „învățământ special și special *integrat*” (a se vedea comentariile de mai jos).

- Evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale...se realizează acordându-se prioritate *integrării* în învățământul de masă...(LEN 2011, art. 50, alineatul 1).

- Art 52, (2) Elevii cu deficiențe mentale ușoare și medii, înscriși în unitățile de învățământ special, sunt *integrați* în școlile de masă prin următoarele forme:

- a) *integrare* individuală sau de grup, pentru elevii cu deficiențe ușoare;
- b) *integrare* prin clase speciale compacte, pentru elevii cu deficiențe medii;

- Art. 52 (3) Elevii cu alte tipuri sau grade de deficiență pot fi înscriși în clasa I sau *integrați* în școala de masă, la cererea părinților.”

- Conceptul de *integrare școlară* este definit ca – „procesul de adaptare a persoanei cu cerințe educaționale speciale la normele și cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor relații afective pozitive cu membrii grupului școlar (clasa) și de desfășurare cu succes a activităților școlare (Ordinul 5573/2011, art 14 precum și în Ordinele cu nr. ordinele nr. 5555, 5574 și 6552 din 2011).

Comentarii

Prioritatea integrării în învățământul de masă este un element de progres (fața de legea veche) dar ***trebuie pusă sub cupola incluziunii și stipulată mai accentuat!***

Accentul este pus acum mai degrabă pe integrare, așa cum sugerează chiar preferința pentru utilizarea sintagmei „*învățământ special integrat*” în defavoarea celei de școală (educație) incluzivă. Integrarea presupune, în spiritul legislației analizate, adaptarea persoanei cu CES la normele și cerințele școlii, de unde rezultă o individualizare a problemei – în sensul că este mai degrabă responsabilitatea unui individ (elev aici) - derivată în mod tradițional din modelul medical... Dintr-o astfel de perspectivă, chiar dacă se recunoaște implicarea serviciilor de sprijin, obiectivul integrării copilului cu CES rămâne același – adaptarea lui la norme și cerințe. Este de înțeles cum, în aceste condiții, eșecul eventual al integrării poate fi foarte ușor atribuit persoanei cu CES, care nu reușește să se situeze la nivelul normelor și

cerințelor. Pare a fi vorba de un “pat al lui Procust” pe care ar trebui așezat orice copil cu CES...

Preferința pentru conceptul de *școală integrată (învățământ integrat)* sugerează lipsa de viziune actualizată și ignorarea documentelor și tendințelor internaționale ca și a Legii nr.221/2010, art. 24, care promovează *educația incluzivă, societatea incluzivă*.

Substituirea și/sau confuzia dintre educația incluzivă - ultima fiind cea de actualitate în secolul XXI – și cea integrată (care a fost promovată de țările europene și toate țările lumii (mai puțin cele socialiste) în perioada 1970-1990 este vizibilă și menționată și în anumite studii recente (Vrasmas, E., Vrasmas, T., 2013).

Denumirea de “*învățământ special integrat*” este inadecvată, conține o relativă contradicție în termeni și nu se regăsește în alte țări din Uniunea Europeană. Este greu de înțeles în acest context de ce o structură educațională relativ nouă (CJRAE, înființată prin HG nr.1251/2005) – este stipulată în LEN 2011 și legislația secundară ca fiind „instituție de învățământ special integrat” (ORDIN nr. 5555 din 7 octombrie 2011, art. 2.). Deși are o parte de atribuții legate de CES (vezi mai sus) CJRAE oferă, de principiu, servicii adresabile tuturor copiilor și elevilor, și, ca atare nu se justifică încadrarea lor oarecum îngustă și cu referire la doar „învățământul special integrat”.

Cu toate că există deschiderea către toți copiii, se remarcă transant că instituțiile pot fi de două tipuri, învățământ special sau integrat, iar termenul de “special integrat”, (pe care îl găsim în mai multe documente), produce confuzie și elimină posibilitatea de a introduce și înțelege corect conceptul de *educație incluzivă*.

Pentru a ne racorda la viziunea actuală asupra incluziunii este de menționat că în Raportul anual al înaltului comisar pentru drepturile omului (ONU, decembrie, 2013, p.3) ⁽¹⁶⁾ se precizează că *sistemele școlare au adoptat trei abordări discriminative legate de copiii/persoanele cu dizabilități: excludere, segregare, integrare...*

Abordarea educației incluzive este un răspuns la (toate) aceste modalități de discriminare...

Dizabilitatea (handicapul) în legislația de educație

Termenul de **handicap**, deși nu mai apare utilizat în CIF (OMS, 2001, varianta engleză), este folosit în continuare în România (până la o posibilă reconsiderare) în mod

¹⁶ Thematic study on the right of persons with disabilities to education. Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (A/HRC/25/29), decembrie 2013 <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Disability/Pages/ThematicStudies.aspx>

justificat, prin prezența sa în legislația generală și cea specială (Constituție, Legea nr. 448/2006 ș.a.);

Definiția actuala din legislație este: „persoanele cu handicap sunt acele persoane cărora mediul social, neadaptat deficiențelor lor fizice, senzoriale, psihice, mentale și/sau asociate, le împiedică total sau le limitează accesul cu șanse egale la viața societății, necesitând măsuri de protecție în sprijinul integrării și incluziunii sociale”⁽¹⁷⁾

În cadrul LEN din 2011 la secțiunea 13 (învățământ special și special integrat), se utilizează însă, în principal, termenul de deficiență fără ca acesta să fie definit:

- art. 48, alineatul 1: „tipul și gradul deficienței”;
- art. 49, alineatul 2: idem
- art. 50, alineatul 2 : „gradul de deficiență” și alineatul 5: „tipului și gradului de deficiență”.

Totodată, termenul de deficiență primește sensuri ușor diferite în regulamentele adiacente LEN. Iată o exemplificare:

- deficiență – absență, pierderea sau alterarea unei structuri ori a unei funcții (leziune anatomică, tulburare fiziologică sau psihologică) a individului, rezultând în urma unei maladii, unui accident sau unei perturbări, care îl împiedică să participe normal la activitate în societate (Ordin 5573/2011 privind învățământul special, art. 14, a);
- deficiență - absența, pierderea sau alterarea unei structuri ori a unei funcții anatomice, fiziologice sau psihice a individului, rezultând în urma unei maladii, unui accident ori a unei perturbări, care îi împiedică participarea normală la activitate în societate (Ordin 5555/2011 privind funcționarea CJRAE, anexa 3, art.1, alineatul 4, a).

În aceeași secțiune (13) a LEN 2011 se utilizează și termenul dizabilitate – nedefinit nici acesta. Din contextele utilizării se poate deduce echivalența sau chiar *identitatea dintre dizabilitate și deficiență, aspect eronat dacă tinem seama de definițiile OMS (1980, 2001, 2007), de legislația în vigoare în domeniul handicapului și dizabilității, precum și de unele lucrări de psihopedagogie specială din România:*

- art. 49, alineatul 4: „gradul și tipul dizabilității”
- art. 53 – idem

Definirea **dizabilității** apare în regulamentele adiacente LEN 2011 după cum urmează:

¹⁷ Legea nr 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap, cu amendamentele ulterioare

- dizabilitate - rezultatul sau efectul unor relatii complexe dintre starea de sănătate a individului, factorii personali și factorii externi care reprezintă circumstanțele de viață ale acestui individ. Datorită acestei relatii, impactul diverselor medii asupra aceluiași individ, cu o stare de sănătate dată, poate fi extrem de diferit. "Dizabilitatea" este termenul generic pentru afectări, limitări ale activității și restricții de participare, conform Clasificării internaționale a funcționării, dizabilității și sănătății (art. 14, p, din Ordinul nr.5573/2011 privind învățământul special și în mod similar în Ordinul nr. 5574/2011 privind serviciile de sprijin educațional, în Ordinul 5555/2011 privind funcționarea CJRAE (unde apare doar prima propoziție) precum și în Ordinul 6552 privind evaluarea și asistența psihoeducațională).

Apreciem ca definiția de mai sus a dizabilității este *parțial corectă*, așa cum a fost preluată din CIF, OMS, 2001 (2004), deoarece ea nu surprinde, mai ales în prima fraza, *esenta: dizabilitatea = rezultatul negativ al interacțiunii dintre un individ (cu o problemă de sănătate) și contextul său de viață*. Aceeași lucrare OMS precizează ca rezultatul interacțiunii poate fi și pozitiv și atunci se numește funcționare...(CIF, OMS, 2004, p 10).

Termenul de handicap nu apare în textul legii (LEN 2011), cu referire la învățământul special sau unități conexe (legat de CJRAE), dar apare în Regulamentele de aplicare corespunzătoare:

- „handicap - dezavantaj social rezultat în urma unei deficiente ori incapacități și care limitează sau împiedică îndeplinirea de către individ a unui rol așteptat de societate” (art. 14, al (o) din Ordinul nr.5573/2011 privind învățământul special și în mod similar în Ordinul nr. 5574/2011 privind serviciile de sprijin educațional, în Ordinul 5555/2011 privind funcționarea CJRAE precum și în Ordinul 6552 privind evaluarea și asistența psihoeducațională).

În LEN 2011 (secțiunea 13, învățământ special) există o *confuzie clară între deficiență și dizabilitate*, deoarece apar formulări legate de „tipul și/sau gradul deficienței”, alternativ cu ” gradul și tipul dizabilității”...ceea ce este în contradicție cu viziunea internațională (CIF 2001 și 2007, Convenția ONU din 2006).

Regulamentele de aplicare a LEN pe acest segment educațional cuprind definițiile necesare - dar nu foarte exacte și actuale în opinia noastră – ale deficienței, dizabilității și handicapului. Lectura definiției dizabilității din Regulamentele de aplicare a LEN (bazată pe clasificarea OMS din 2001) ne arată ca aici se elimină în bună măsură confuzia din LEN 2011, dintre cele 2 concepte – deficiența și dizabilitate.

Definirea termenului de handicap este în esența corectă, dar raportată la o anumită sursă – Regulile standard privind egalizarea șanselor pentru persoane cu dizabilități, ONU, 1993, precum și la definiția handicapului elaborată de OMS în 1980...depasită însă prin definiția dată dizabilității după această dată, chiar de către OMS (2001,2007).

Documente mai recente, cum ar fi Convenția ONU din 2006 privind persoanele cu dizabilități (Legea 221/2010) dau însă o altă definiție, echivalentă de fapt dizabilității, inspirată și de Clasificarea OMS din 2001.

Ne așteptăm ca definiția handicapului să se facă și în raport de dizabilitate și să surprindă faptul că, așa cum este definit el (handicapul) în prezent (a se vedea și definiția din Legea 448/2006) înțelesul *noțiunii de handicap este echivalent al celei de dizabilitate...*

Remarci concludive la analiza acestor concepte de baza în legislația din România

La modul teoretic și declarativ dreptul la educație al copiilor cu CES este stipulat în LEN 2011 și în legislația secundară, de aplicare a acesteia.

Din punct de vedere conceptual, deși *noțiunea de CES este stipulată de foarte multe ori în LEN 2011, cu deosebire la secțiunea 13, ea nu este definită undeva în această lege.* Definiția care apare în legislația conexă LEN 2011 este prea sintetică și fără niste indicatori mai clari, operaționali; definiția are elemente care pot conduce la arbitrar în identificarea CES și este ușor depășită față de tendințele din Europa...

Deși reglementările legale secundare încearcă să definească noțiunile de CES, deficiența, dizabilitate și handicap acceptiile fiecăruia în parte și mai ales relațiile dintre ele nu sunt prea clare.

Lectura LEN 2011, care utilizează de multe ori noțiunea de CES, nu releva o confuzie (suprapunere), atât între noțiunea CES și cea de deficiență respectiv dizabilitate, pe de o parte, cât și între cele două (deficiența și dizabilitate)...

Educația incluzivă, deși un reper de baza în construcția legislației pentru CES în Europa din ultimii 20 de ani, nu este evocată deloc la capitolul din LEN care reglementează educația persoanelor cu dizabilități (secțiunea 13)...

Modelul care domina legislația educațională de la noi este mai degrabă al educației integrate decât al celei incluzive...

Întrebări deschise

- *De ce legislația de educație de la noi continuă să utilizeze noțiunea de deficiență, spre deosebire de legislația socială și de protecție a copilului, care folosesc predominant noțiunile de handicap și dizabilitate ?*

- *De ce în LEN 2011 nu apare nici o definiție a noțiunii de CES, dizabilitate sau deficiența ?*
- *De unde putem deduce ca educația incluzivă este asumată în legislația din România ?*

3. Practicile școlare

3.1 Copiii cu CES în școlile de masă

OS2 Colectarea unor date statistice privind copiii/elevii cu CES în 30 de școli de masă din București (I 2)

Pentru atingerea acestui obiectiv au fost realizate în principal 3 demersuri metodologice.

În ordine cronologică, au fost consultate mai întâi date statistice puse la dispoziție de CMBRAE și ISMB.

A fost apoi elaborat, aplicat (în 2 serii) și interpretat un chestionar destinat școlilor gimnaziale.

A treia direcție de explorare a constat în valorificarea răspunsurilor unora dintre participanții la interviurile individuale (cu deosebire profesioniștii externi școlii de masă).

3.1 Date furnizate de instituții din municipiul București

Datele obținute la nivel de CMBRAE (București) ne indica în esență că s-au emis în anul 2015 circa 1550 certificate de OSP, din care peste 350 către școlile de masă și peste 1200 către școlile speciale. După CMBRAE, s-a pastrat în ultimii ani (odată cu intrarea în vigoare a Legii nr.1/2011) o proporție de aproximativ $\frac{1}{4}$ între certificatele OSP emise pentru integrare în școli de masă și $\frac{3}{4}$ a celor emise către școlile speciale din București.

Din datele ISMB (pe filiera școlilor speciale) rezulta ca în anul școlar 2015-2016 în 57 de școli de masă din toate sectoarele municipiului București existau un număr de 450 de copii/elevi cu certificate de OSP, copii/elevi de care se ocupau profesori de sprijin din 11 școli speciale din București.

Directorii de școli speciale au exprimat tendința de creștere a numărului de copii/elevi cu CES prin numărul sporit de ore și cadre didactice de sprijin alocate pentru CES. „În urmă cu 5 ani erau între 4 și 8 profesori de sprijin, acum sunt 10.” (director școala specială)

Coroborarea și armonizarea datelor nu este usoară, având în vedere perioadele diferite de raportare (pe an calendaristic la CMBRAE și pe an școlar la ISMB) precum obiectivele de baza ale evidenței privind aceste certificate, la fiecare dintre aceste instituții.

Întrebare deschisă:

Există vreo autoritate sau instituție responsabilă cu monitorizarea educației copiilor cu dizabilități și/sau CES în contexte incluzive (școli de masă)?

Dificultățile de corelare a datelor legate de persoane cu dizabilități din școlile de masă, provenind din surse diferite, au fost relevate și de un studiu recent realizat de o echipă a Institutului de Științele Educației. Ca atare, având în vedere și participarea noastră directă la acel studiu, reiterăm cu acest prilej o concluzie a studiului menționat aici, anume aceea că „lipsa unui sistem explicit de monitorizare a acestui aspect nu poate sprijini efectiv progresul educației incluzive, care să asigure – în acord cu prevederile articolul 24 din Convenția privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități – accesul persoanelor cu dizabilități la o educație efectivă, în condiții de egalitate cu ceilalți, în comunitățile în care trăiesc”⁽¹⁸⁾.

3.2 Situația copiilor cu CES din școlile gimnaziale din București.

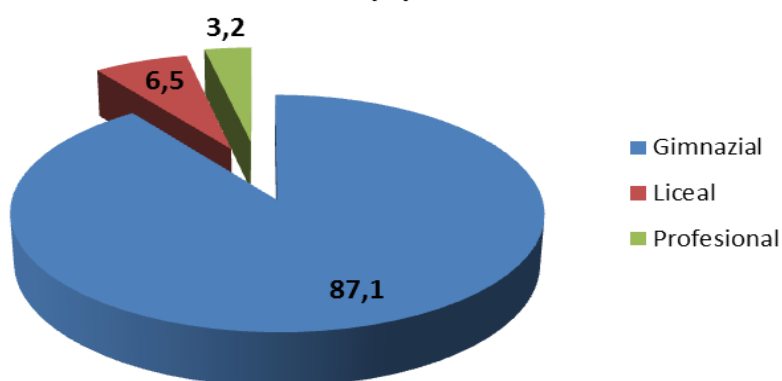
Date rezultate din informațiile furnizate de 30 unități școlare respondente la chestionarul electronic (ianuarie – februarie 2016)

Date privind instituțiile școlare investigate

Unitățile școlare pe nivel de învățământ

	Număr	%
Gimnazial	27	87,1
Liceal	2	6,5
Profesional	1	3,2

Repartizarea instituțiilor participante pe nivel de învățământ (%)

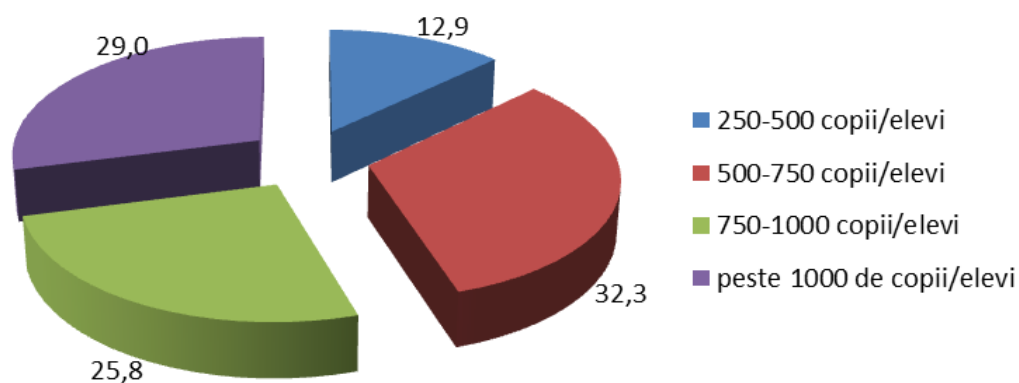


¹⁸ Educație pentru toți și pentru fiecare : accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF Hai la școală! / Irina Horga, Otilia Apostu, Magdalena Balica ; coord. din partea UNICEF România: Luminița Costache ; coord.: Ciprian Fartușnic, Traian Vrăsmaș. - Buzău : Alpha MDN, 2016

Distribuție pe criteriul numărului de copii/elevi

Mărime școală	Număr	Procent
250-500 copii/elevi	4	12,9
500-750 copii/elevi	10	32,3
750-1000 copii/elevi	8	25,8
Peste 1000 copii/elevi	9	29,0

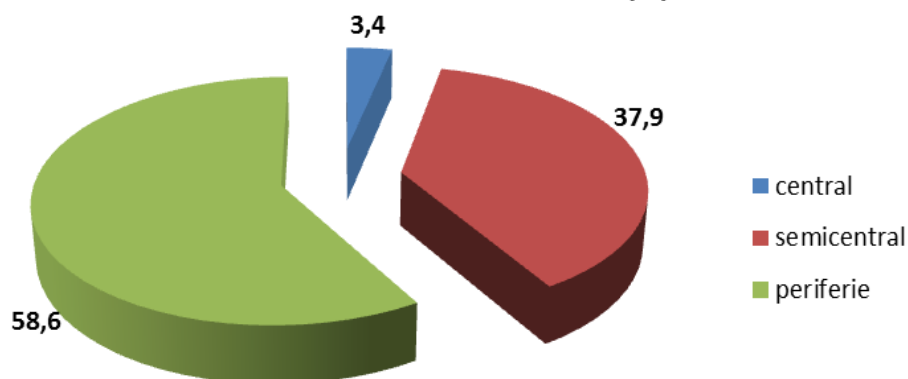
Dimensiune școli participante la cercetare (%)



Poziționarea școlii în municipiul București

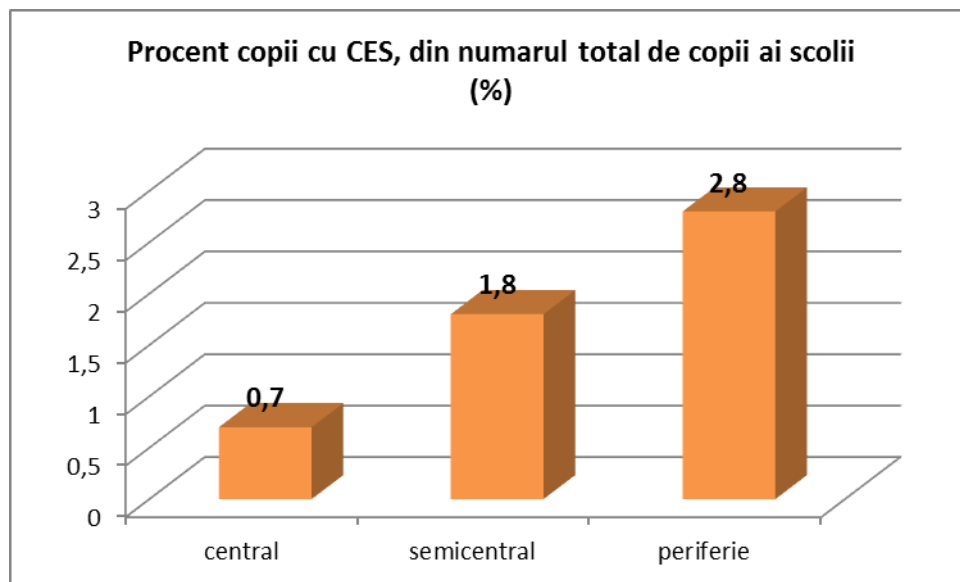
Poziție	Număr	Procent
Central	1	3,4 %
Semicentral	11	37,9 %
Periferie	17	58,6 %

Poziționare școală în localitate (%)

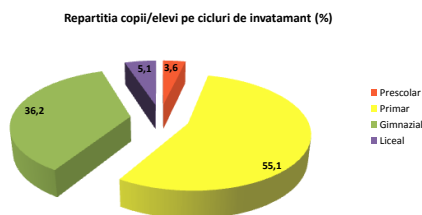


Se poate remarca rapid ca majoritatea unităților școlare respondente la chestionar sunt situate spre marginea municipiului, circa o treime se află într-o zonă centrală și foarte puține sunt cele situate în zona centrală a orasului.

Am realizat și o corelație interesantă privind relevanței poziționării unei școli în raport cu numărul de copii/elevi cu CES.

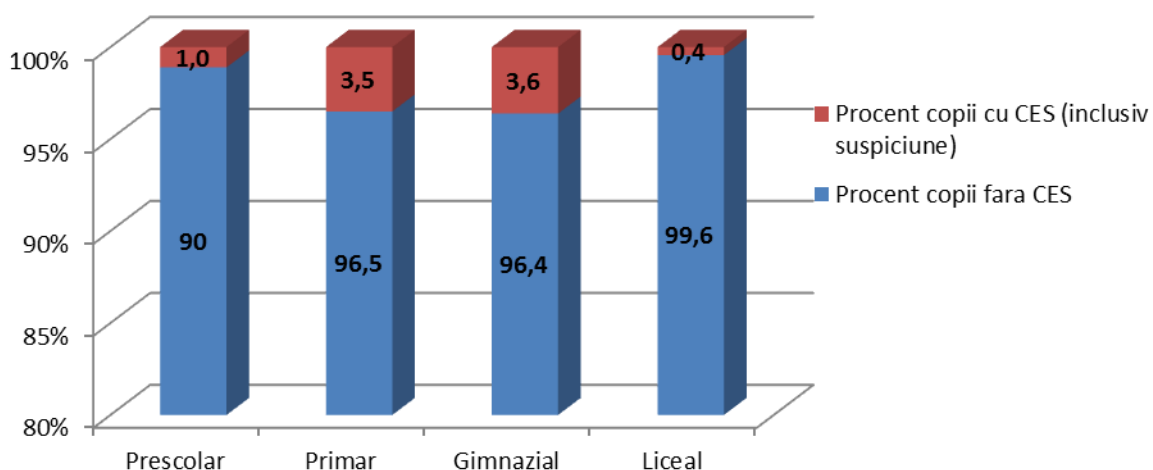


Tabelul evidențiază cu claritate că în școlile situate mai la marginea municipiului București numărul estimat de elevi cu CES (2,8% din totalul de copii/elevi) *este de 4 ori mai mare decat în școlile situate central* (doar 0,7% din total copii/elevi).



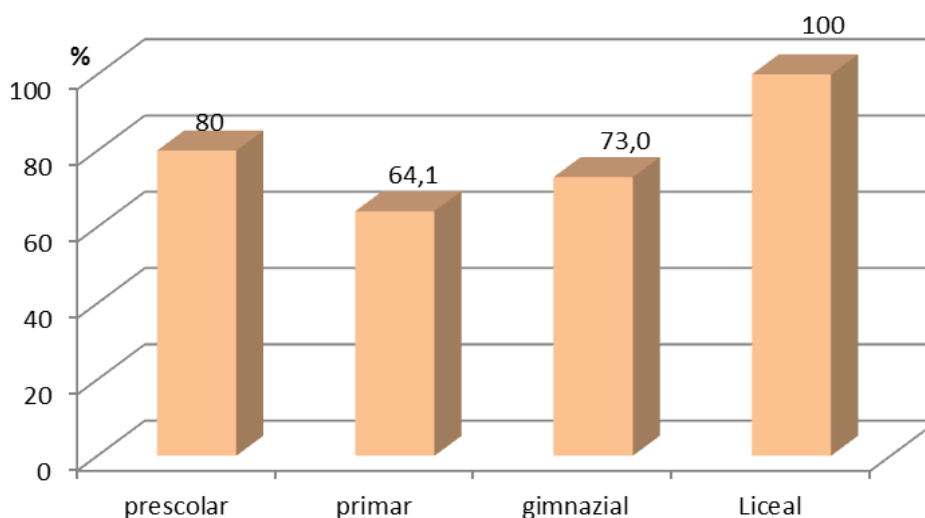
Date privind copiii/elevii cu CES Total copii/elevi		Copii/elevi cu CES (inclusiv cu suspiciune)
Preșcolar	496	5
Primar	7489	262
Gimnazial	4921	178
Liceal	687	3

Raportul copii cu CES / copii fara CES, pe niveluri de invatamant (%)



Remarcăm ponderea aproape egala a copiilor cu CES din ciclul primar și gimnazial. Dacă în grădinițe ponderea acestor copii este de 1% la nivel liceal ea scade la 0,4%.

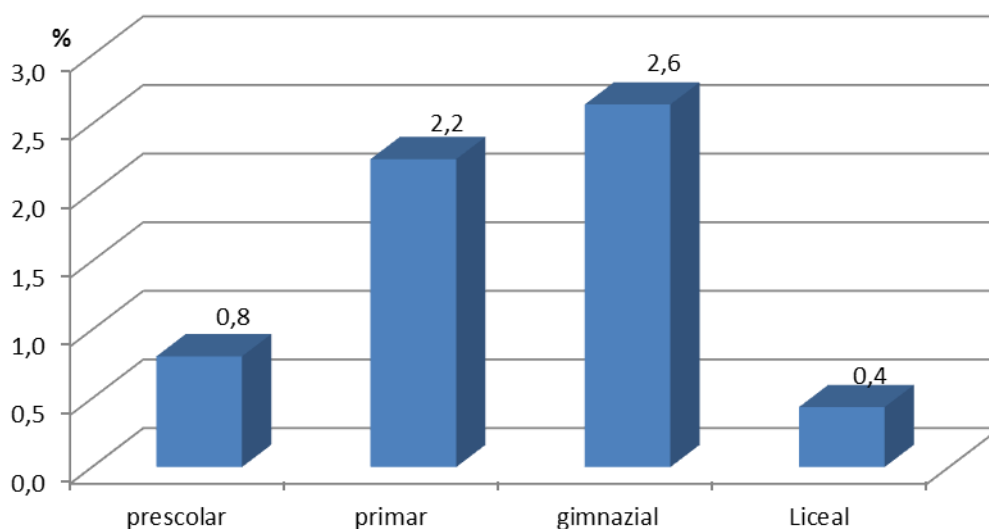
Procentul de cazuri copii cu CES cu certificare, din numarul total de copii cu CES (inclusiv suspiciune CES)



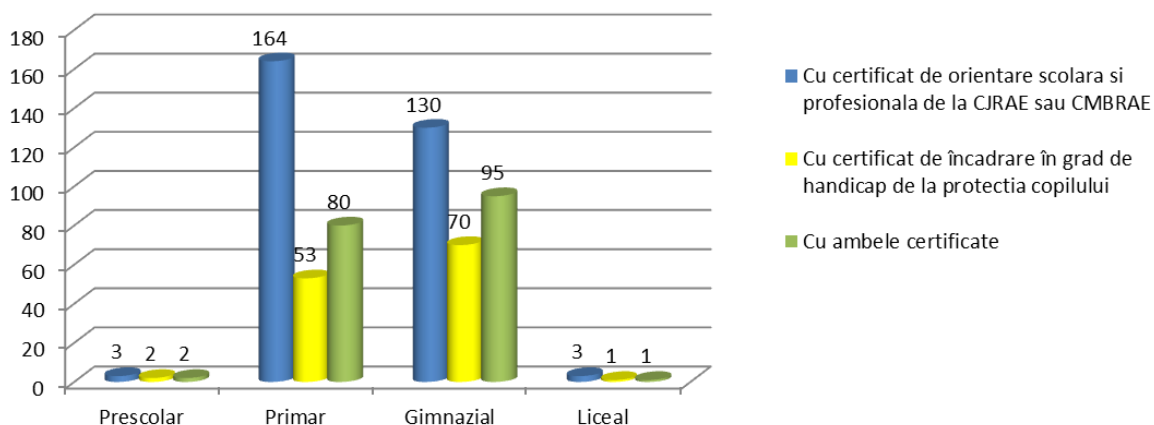
Discuție

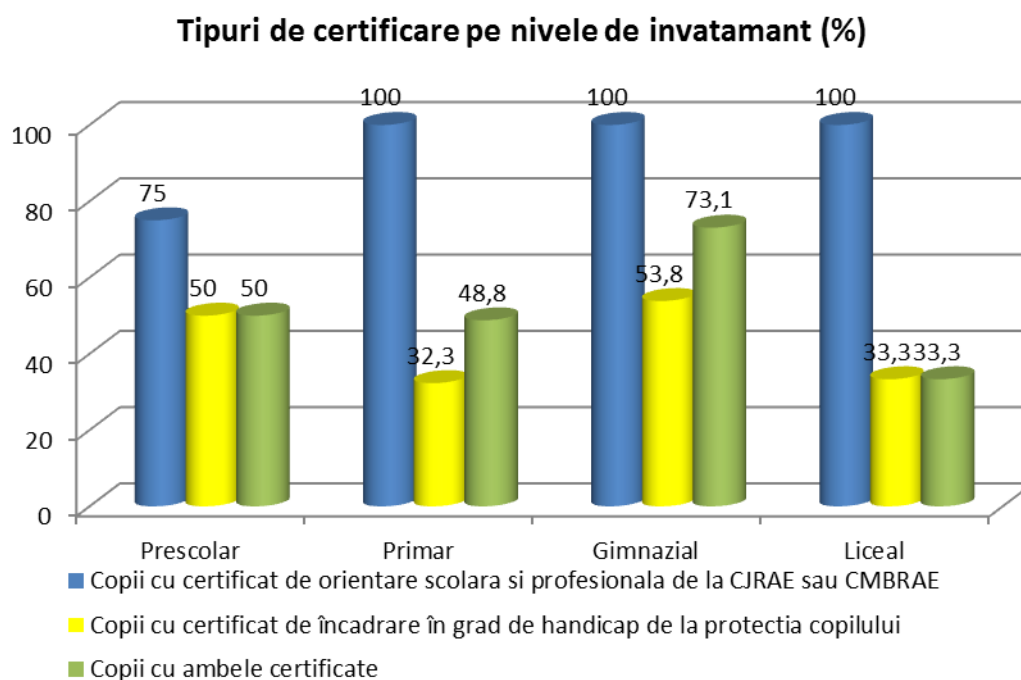
Remarcăm ponderea destul de mare (80%) a copiilor cu CES care au un certificat la nivelul unităților de învățământ preșcolar, în comparație cu ciclul primar unde acest procent este cel mai scăzut (64,1%) și respectiv ciclul gimnazial (73 %). La nivel liceal singurele situații de CES (doar 3 cazuri din 687 de copii, în procent de 0,4%) sunt însoțite de certificate.

Procent copii cu CES - cu certificare - pe niveluri de învățământ



Numar copii pe tipuri de certificare





Discuție

Analiza situației certificării copiilor pe cele două filiere (protecția copilului și educație) scoate în evidență câteva aspecte care necesită comentarii.

Analiza ne relevă, pe toate ciclurile de educație, faptul că documentul de bază al certificării CES este certificatul de *orientare școlară și profesională* (OSP) emis de CJRAE (CMBRAE), prin *comisia de orientare școlară și profesională* (COSP).

Dacă la învățământul preșcolar și liceal nu apar situații deosebite, la nivelul învățământului primar și gimnazial datele rezultate sunt însă foarte interesante.

În ciclul primar, din totalul copiilor/elevilor cu certificate (164), mai puțin de o treime (53 de copii) au doar certificat de handicap iar circa jumătate (80), au ambele certificate. În total avem deci cam 133 de copii (din 164) care au certificare de dizabilitate (handicap) și un număr de 31 de copii (19%) care nu au și certificat de încadrare în grad de handicap, deci nu au o dizabilitate (handicap)...

O situație mai interesantă avem la nivelul gimnaziului, unde din totalul de 130 de elevi cu certificare OSP (130) un număr de 70 (53%) au doar certificat de handicap iar 95 (73%) au ambele tipuri de certificare. De aici rezulta că avem în total de fapt 165 de elevi cu certificare de handicap (dizabilitate),...cu 35 mai mulți decât numărul total de certificari OSP (130)...

Din aceste date am dedus, odată în plus față de studiile teoretice (a se vedea Vrăsmaș, T, 2015) în consonanță cu studii asemănătoare foarte recente (ISE, 2016) că relația dintre CES și dizabilitate (handicap) este una foarte complexă. Există o zonă largă de suprapunere între cele două, dar și zone distincte, de diferențiere între ele...

Întrebări deschise:

- *Cum era oare situația raportului dintre copiii cu certificat de încadrare în grad de handicap și cei care primeau un certificat de OSP, înainte de intrarea în vigoare a LEN din 2011?*

- *Care poate fi tipologia dificultăților care determina necesitatea unui certificari de tip OSP, în afara stării de dizabilitate (handicap)?*

- *Cum evolueaza din punct de vedere al rezultatelor școlare elevii care au un certificat de încadrare în grad de handicap dar nu au și unul de OPS de la CJRAE?*

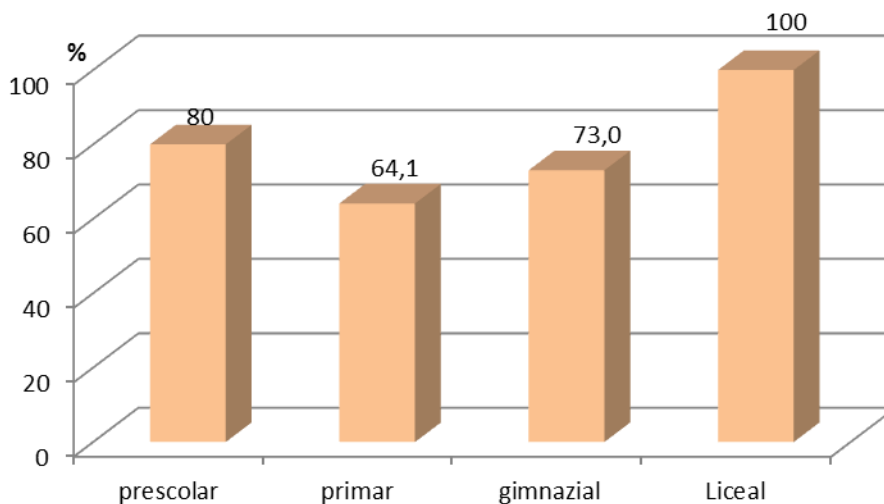
La cea de-a două întrebare se poate incerca un alt exercițiu de inferență. Dacă prin legislație copiii cu CES sunt cei cu dizabilități și cei cu dificultăți de învățare și tulburări de limbaj (Ordin nr.5573/2011, art. 9) atunci în mod logic rezulta ca 20% din copiii cu certificare OSP din ciclul primar au dificultăți (tulburări de învățare...Asta deoarece copiilor cu tulburări de limbaj, care se afla în interventia logopezilor interșcolari nu li se emit certificate de tip OSP, dacă nu există alte conditii care sa-l impuna, altele decat tulburarea (dificultatea) specifica de limbaj.

Întrebări deschise:

- *Cine și cum poate interveni pe domeniul acestor dificultăți, ca și subcategorie de CES care a existat anterior și apare și în prezent ca element component al educației școlare de masă ?*

- *În ce măsură legea 6/2016 privind tulburările de învățare poate fi un răspuns la întrebarea anterioară?*

Procentul de cazuri copii cu CES cu certificare, din numarul total de copii cu CES (inclusiv suspiciune CES)

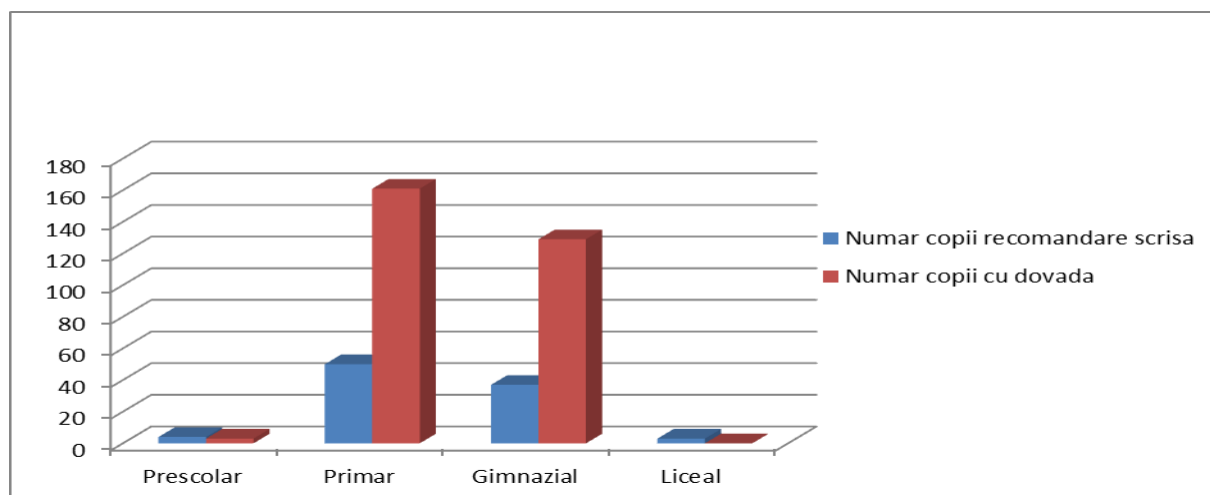


Cei mai mulți copii/elevi cu suspiciune de CES (bazata pe o recomandare a unui specialist sau alte dovezi) există la clasele I-IV (în procent de 35,9%), apoi la gimnaziu (27%) și la nivel preșcolar (20%), niciuna însă la nivel liceal...

Concluzia este ca proba efectivă a capacității copiilor de a răspunde la cerințele școlare este în principal la nivelul ciclului primar...

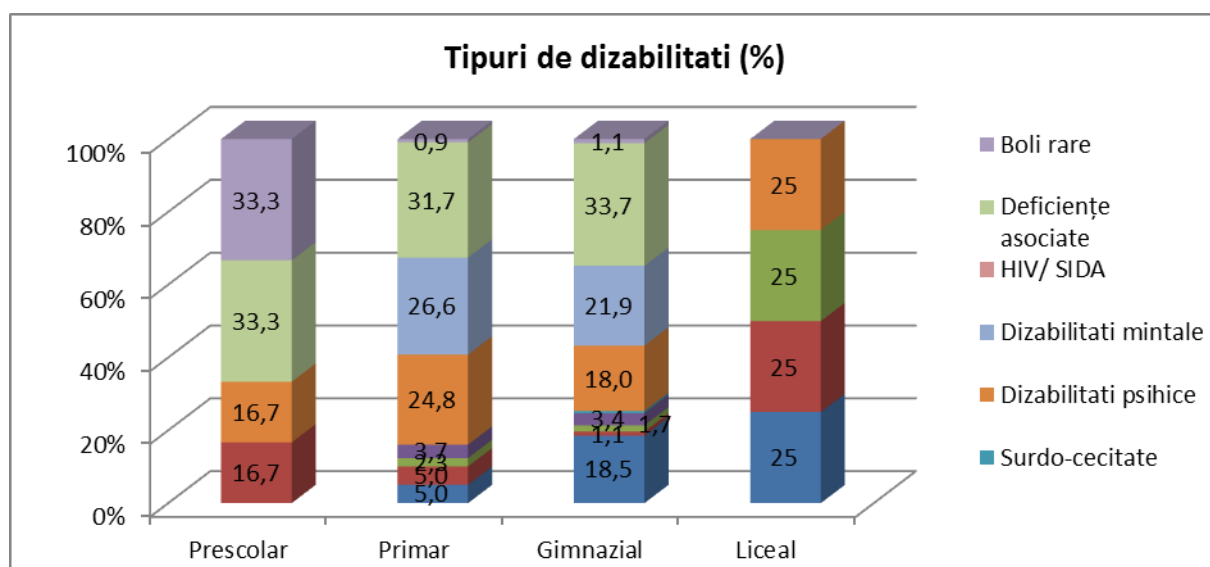
Acest lucru rezulta în bună măsură și din tabelul care urmează, privitor la suspiciunea de CES, bazata fie pe recomandarea scrisa fie o alta dovada în acest sens.

	Preșcolar	Primar	Gimnazial	Liceal
Număr copii recomandare scrisa	4	50	37	3
Număr copii cu dovada	3	161	129	0



Rezulta destul de limpede ca incepand cu învățământul primar există suspiciuni serioase de CES la copii, bazate fie pe o recomandare a unui specialist fie pe alte dovezi (neprecizate)...

Tipologia dizabilității (handicapului)



Răspunsul la întrebarea bazată în mare parte pe Legea 448/2006 privind tipurile de handicap (în număr de 10, inclusiv la copii – aici apar doar 6, cele cu ponderea mai mare) ne releva un tablou foarte divers.

Ponderile uneia sau alteia dintre dizabilități variaza pe diverse cicluri de educație.

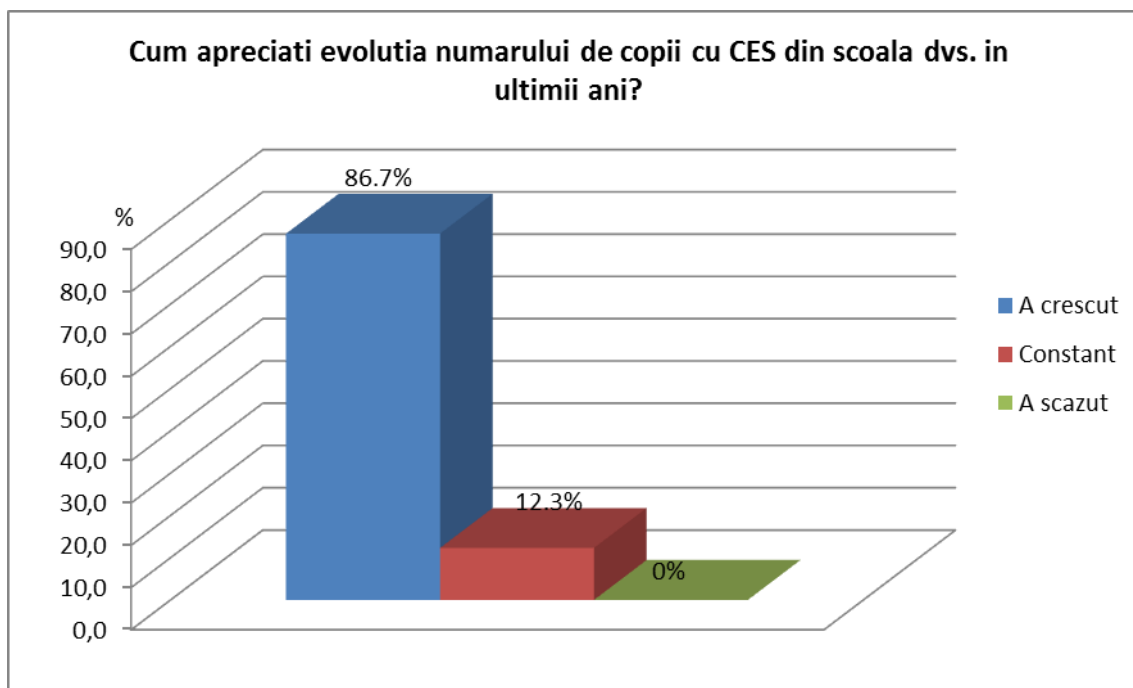
La grădiniță, este adevărat la un număr foarte mic de cazuri certificate pe total (4) avem o dominantă a bolilor rare și a deficiențelor asociate (ambele cu 33,3%), cumva explicabil. Dată fiind dificultatea și complexitatea evaluării dizabilității la copiii de această vârstă este firesc să avem deja certificarea finalizată mai ales în situațiile în care deficiențele care stau la baza handicapului (dizabilității) sunt mai evidente și mai certe.

Deficiențele asociate rămân însă cu o pondere semnificativă și la nivelul învățământului primar – 37,7% - urmate de dizabilitatea mintală (intelectuală), cu 26,6% și respectiv dizabilitățile somatice, cu 24,8%.

Deficiențele asociate continuă să aibă ponderea cea mai mare și la gimnaziu (33,7%) urmate în aceeași ordine ca la ciclul primar, dar cu ponderi diferite, de dizabilitatea mintală (intelectuală) și cea somatică (18%).

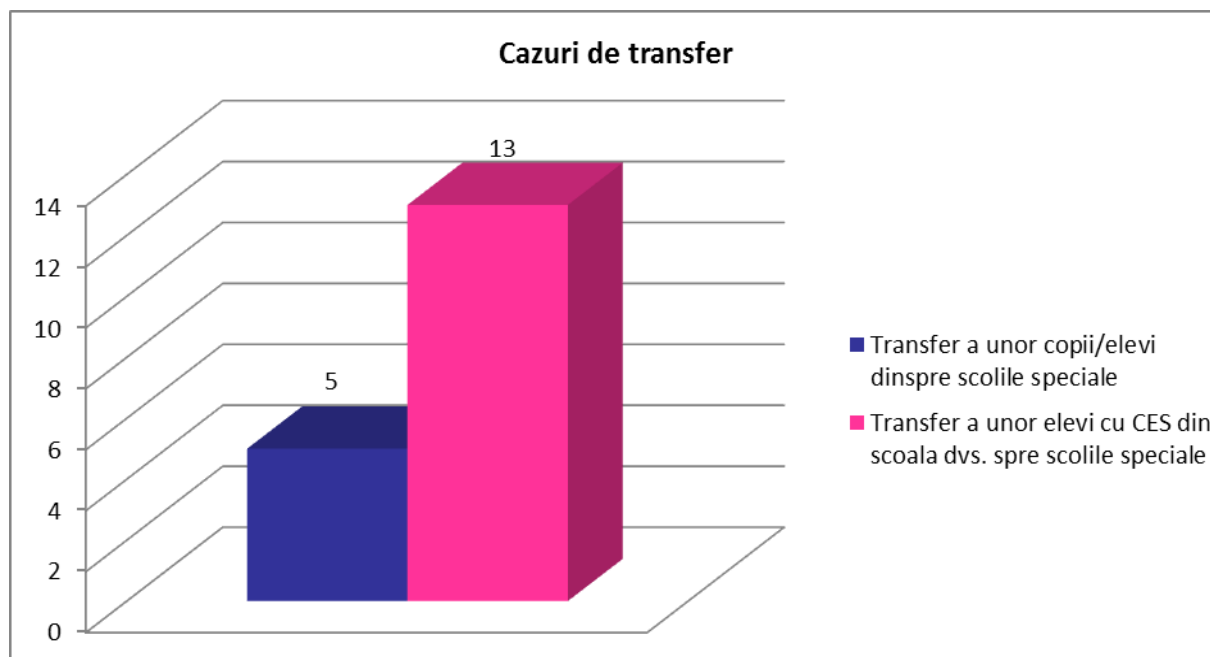
La nivel liceal deși foarte puține cazuri (3, derivate din răspunsul la o altă întrebare) identificăm o tipologie diversă (de data aceasta bazată pe 4 cazuri), care include: dizabilitatea somatică, auditivă (probabil de tip hipoacuzie), pe cea vizuală (probabil ambliopie) și respectiv HIV/SIDA.

Evoluția numărului de copii cu CES



Într-o proporție covârșitoare (87,7%) școlile chestionate au apreciat ca a crescut în ultimii ani numărul copiilor/elevilor cu CES din aceste unități școlare.

În ceea ce privește miscarea (transferul) copiilor/elevilor între școlile de masă și cele speciale, aceasta pare a fi net în *favoarea miscării dinspre școală de masă spre cea specială* (13 cazuri), în raport cu miscarea care ar fi cea dezirabilă – dinspre școală specială spre școală de masă (doar 5 cazuri)...



Transfer dinspre școlile speciale spre cele de masă		Transfer spre școlile speciale dinspre cele de masă	
Preșcolar	1		0
Primar	2		4
Gimnazial	2		7
Liceal	0		0
Profesional	0		2
Total	5		13

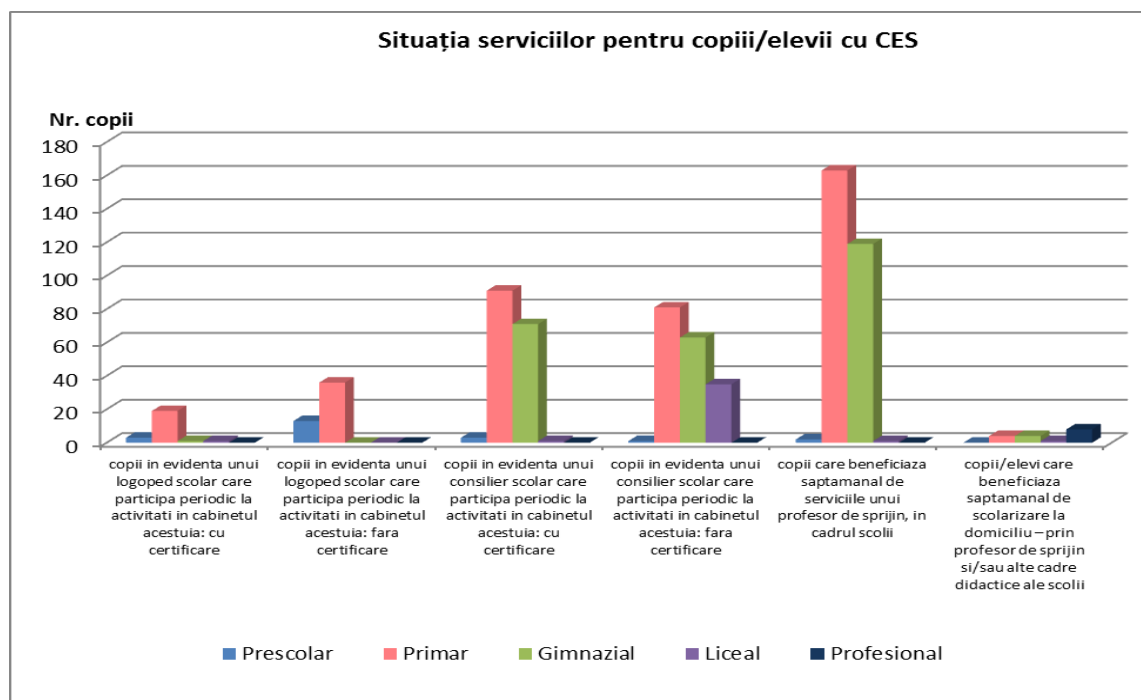
Mai mult de jumătate din totalul mișcărilor de elevi (7 din 13) sunt realizate la nivelul învățământului gimnazial, ceea ce confirmă bariera importantă a clasei a V-a pentru elevii cu CES, cu deosebire pentru cei cu dizabilități...

Din coroborarea acestor date cu cele menționate la punctul 3.1 (proporția de $\frac{1}{4}$ certificate OSP emise pentru școlile de masă și respectiv $\frac{3}{4}$ pentru școlile speciale, într-un an calendaristic) rezulta o întrebare firească...

Întrebare deschisă:

Cine și cum ar putea să monitorizeze aplicarea în România a art. 24 din Convenția ONU pe 2006 (Legea nr.221/2010) – persoanele cu dizabilități trebuie să aibă acces la un sistem educațional incluziv, la toate nivelurile - ca și a LEN 2011, art. 50, alineatul 1, care stipulează acordarea „priorității integrării în învățământul de masă”?

Accesul la servicii

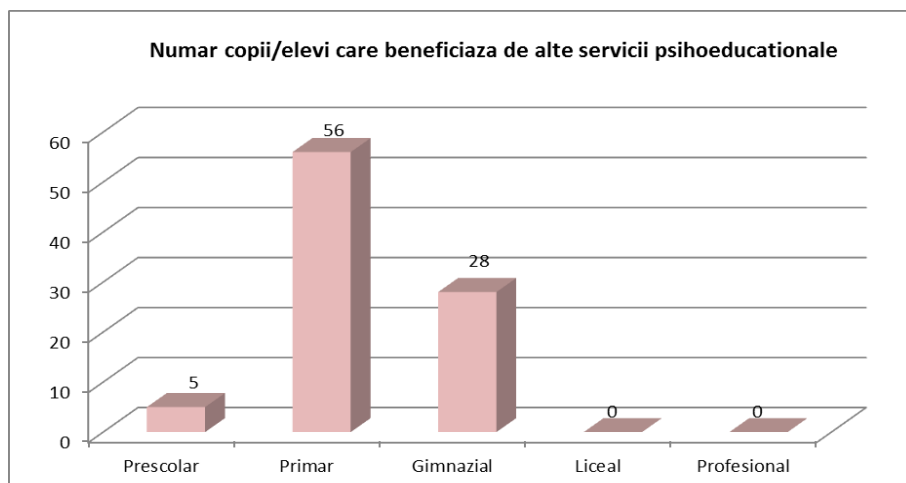


Ponderea cea mai mare de copii care beneficiază de servicii educaționale este la utilizatorii *profesorului de sprijin*, nivel învățământ primar (circa 140 de copii) și apoi la nivelul învățământului gimnazial (aproape 100 de copii)...Copiii din ciclul primar au cea mai mare pondere și printre utilizatorii serviciilor *consilierului școlar* (circa 80), respectiv ale logopedului (aproape 40).

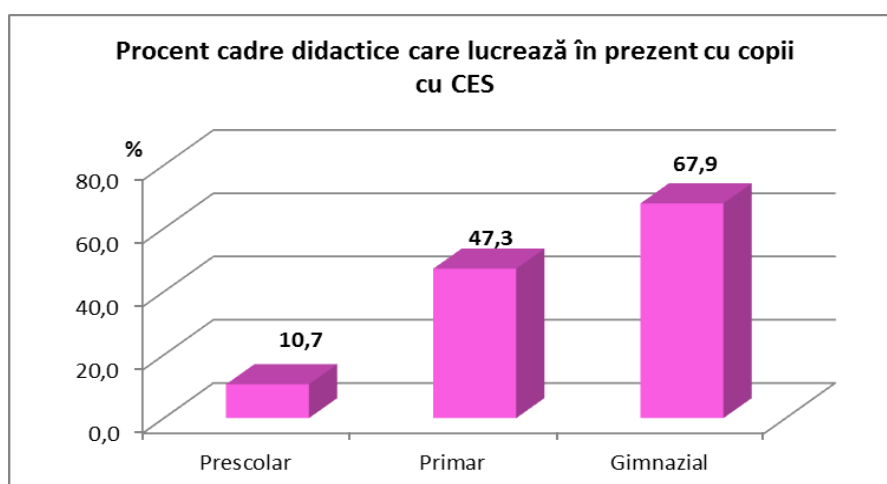
Elevii de gimnaziu beneficiari ai consilierii sunt cam 60 în aceste 30 de unități școlare și respectiv 25 la nivelul liceal.

Copiii/elevii care beneficiază de *școlarizare la domiciliu* sunt foarte puțini în unitățile școlare respondente și ei se regăsesc doar la nivelul ciclului primar, gimnazial și cel al formării prin școli profesionale.

A fost identificat și un număr de copii care beneficiază de alte servicii psihoeducaționale (publice sau private) decât cele menționate anterior, respectiv kinetoterapie, asistent social sau mediator școlar, asistenta unor voluntari etc). și aici concentrarea de resurse umane este focalizată pe clasele I-IV (56 copii), apoi la gimnaziu (28 de copii), foarte puțin la grădiniță (5 copii) și deloc la învățământul liceal sau profesional.

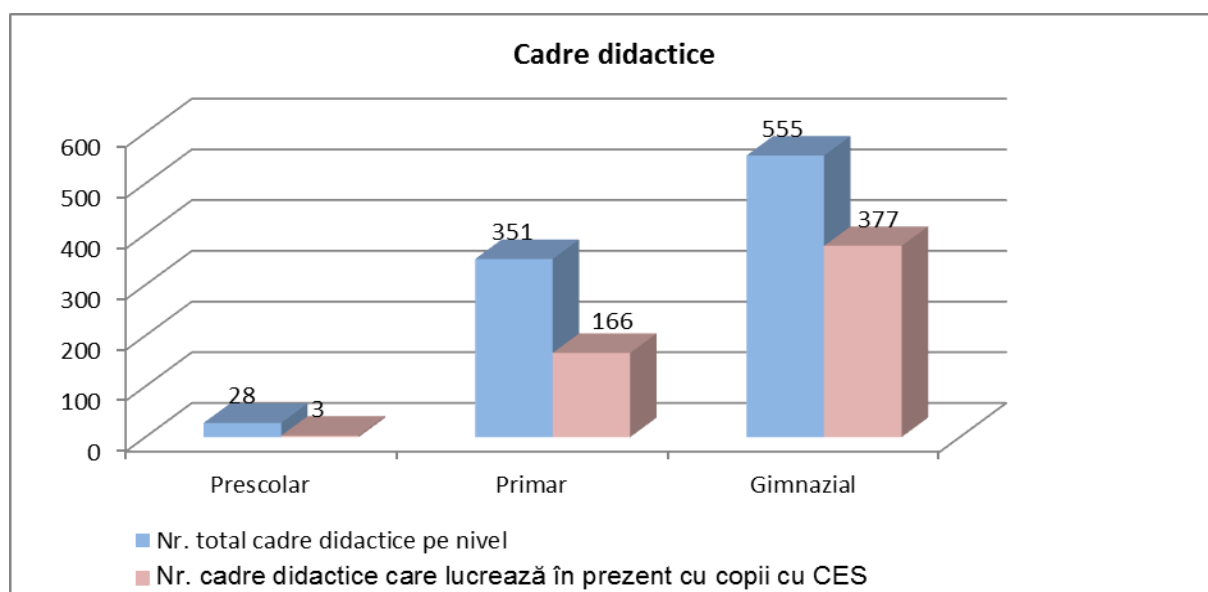


Date privind cadrele didactice



Cele mai multe cadre didactice care lucreaza cu copiii/elevii cu CES în școlile de masă chestionate sunt în învățământul gimnazial (67,9% din totalul cadrelor didactice), un procent de 47,3% în ciclul primar și doar 10,7% în grădinițe...

Aceasta distribuție se evidențiază numeric în tabelul care urmează.



Discuție

Aceste date ne relevă o pondere foarte mare a cadrelor didactice din gimnaziu care interacționează cu copiii/elevii cu CES, respectiv mai mult de jumătate din totalul profesorilor care predau în cele 30 de unități școlare - 377 din 555, adică 68%!

În ciclul primar procentul celor care au la clasă copii cu CES este doar de 47% iar la învățământul preșcolar doar de 10%...

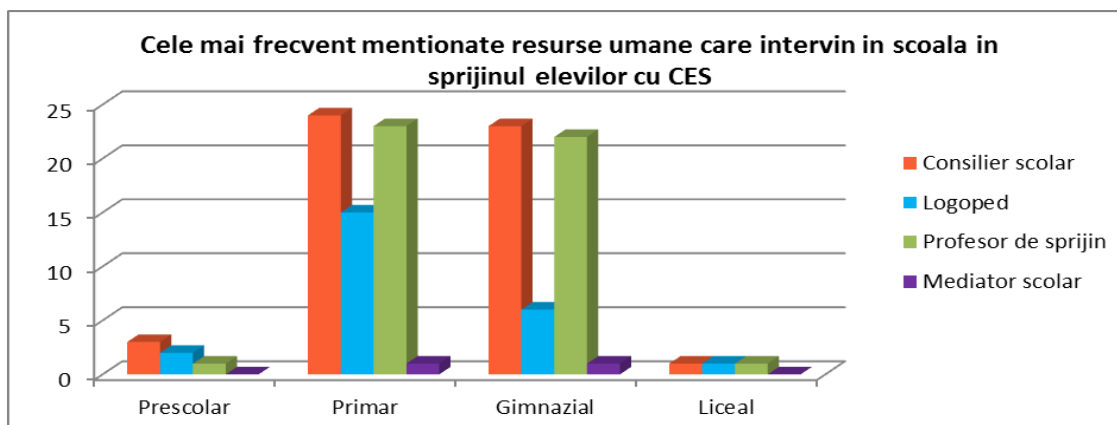
Nu putem ignora în acest context o referire la formarea inițială a cadrelor didactice. În ceea ce privește planurile de învățământ care asigură formarea de bază în cariera didactică există cursuri adecvate la programul de studii universitare pedagogia învățământului primar și preșcolar („Fundamentele psihopedagogiei speciale”, mai nou „Psihopedagogia copiilor cu CES”) dar nu există nimic la profesorii de alte specialități, cu excepția desigur a celor care urmează programul de studii psihopedagogie specială, pedagogie, psihologie...

Ni se pare din acest punct de vedere, ca dacă datele recoltate din București ar fi extrapolate la nivel Național, este oarecum paradoxal ca profesorii care par să se confrunte cel mai puternic cu problematica CES în educația școlară să nu existe nimic în acest sens în pregătirea lor psihopedagogică de bază!

Date privind profesioniștii externi

În ceea ce privește resursa umană furnizoare de servicii externe pentru copiii/elevii, sesizăm aici o ușoară modificare a ponderii tipului de intervenție, dacă corelăm răspunsurile la această întrebare (centrată pe furnizor) cu cele de la întrebarea care viza copiii beneficiari de servicii...

Reamintim, ordinea ponderii intervenanților la întrebarea centrată pe beneficiari (copii/elevii) indică ponderea cea mare de servicii ca fiind realizată de către profesorul de sprijin și cea de-a doua de către consilierul școlar. În figura care urmează consilierul școlar este perceput a avea intervenția cu cea mai mare pondere, profesorul de sprijin urmând cu poziția a doua ca pondere.

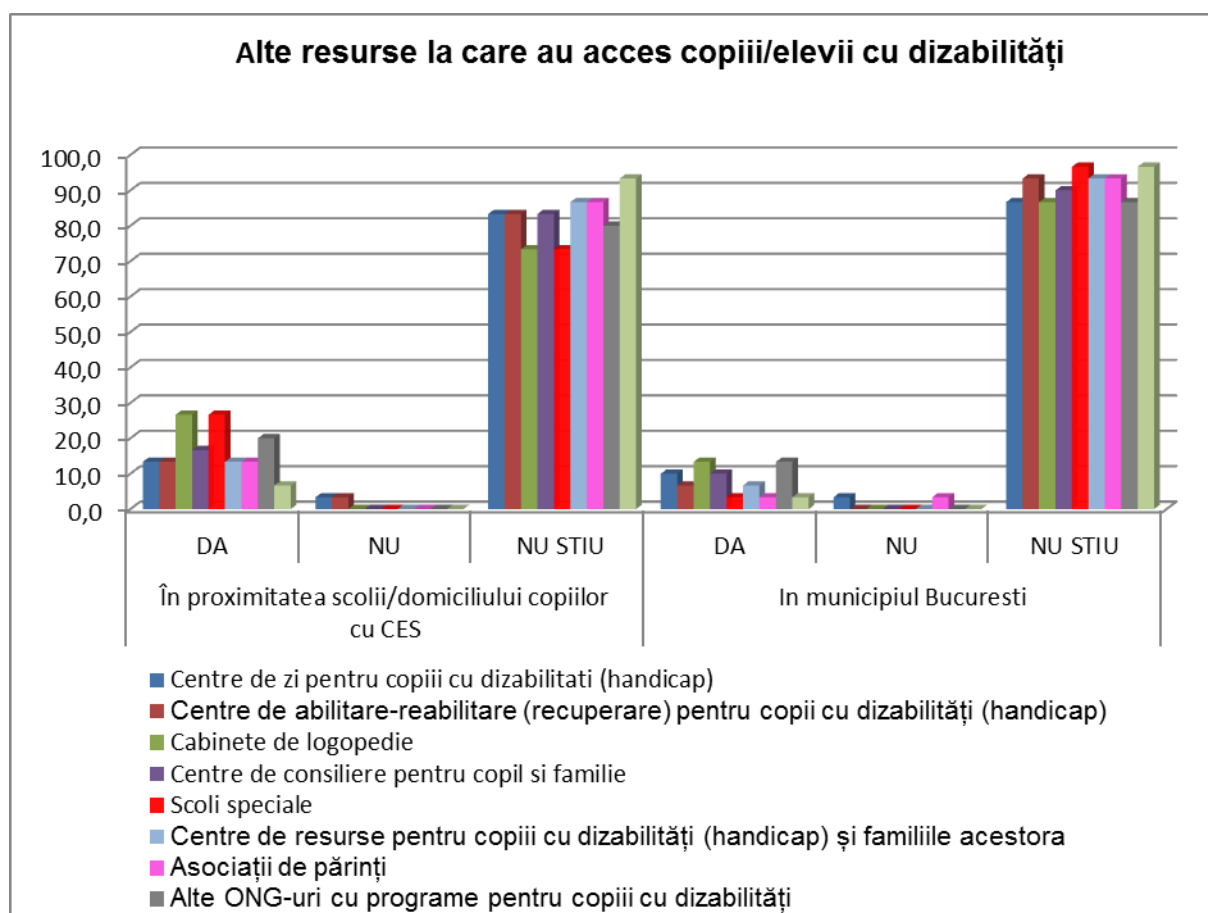


Comparația nu releva desigur decât diferențe foarte mici, dar oricum apare o schimbare de pondere perceputa de școlile respondente, de aceea am putea să ne întrebăm:

- *Ce anume determină o posibilă vizibilitate mai mare a prezenței consilierului școlar, în raport cu profesorul de sprijin și logopedul, în școlile investigate ?*

Date privind cunoașterea altor resurse pentru copii/elevi cu CES

La aceasta întrebare, care viza cunoașterea altor resurse decât cele disponibile pe filiera educației, în sector sau în București distribuția răspunsurilor este prezentată în graficul care urmează.



Discuție

Constatarea cea mai frapantă este desigur *procentul foarte mare de ignorare a unor resurse disponibile pentru copii/elevi cu CES*. În ambele ipostaze (în sector sau în municipiul București) se poate remarca cu ușurință că avem între **70 și 90 % răspunsuri** de acest gen – **NU STIU...**

La o analiză diferențiată, pe cele două dimensiuni administrative distingem:

a) În cadrul sectorului cel mai puțin cunoscute sunt, în ordinea ponderii răspunsurilor de ‚nu știu’ exprimate: cabinetele de logopedie, asociațiile de părinți și centrele de zi...

b) În cadrul municipiului București ordinea ponderii de necunoaștere ne indica pe prima poziție din nou cabinetele de logopedie, pe a doua poziție școlile speciale iar pe următoarele poziții, aproximativ cu același procentaj avem centrele de abilitare-recuperare, centrele de zi și asociațiile de părinți...

Unele constatări, concluzii și propuneri privind datele statistice prezentate

Având în vedere dificultățile de coroborare și de armonizare a datelor de la CMBRAE cu cele de la ISMB – fără a mai lua în seama baza de date de la protecția copilului – precum și procesul foarte laborios de obținere a unor date direct de la unitățile școlare, ne punem serios problema (în consonanță cu alte studii recente) dacă nu ar trebui să existe *o autoritate, o instituție sau o structură responsabilă cu monitorizarea educației copiilor cu dizabilități și/sau CES în contexte incluzive (școli de masă)?*

Remarcăm ca pozitiv faptul ca o lege recentă (nr.8/2016) a instituit *Consiliul de monitorizare a implementării Convenției privind drepturile persoanelor cu dizabilități*, ratificată de România prin Legea nr. 221/2010.

O detaliere sau amendare a acesteia ar putea să extindă *monitorizarea* de la *facilități de tip rezidențial publice sau private și la exercitarea dreptului la educație al persoanelor cu dizabilități*, așa cum este acesta precizat la articolul 24 al Convenției (Legea nr. 221/2010).

Instituțiile școlare respondente la chestionar au fost analizate din mai multe puncte de vedere (prin prisma răspunsurilor oferite):

- *al nivelului educațional (școlar) superior* – 27 școli gimnaziale, 2 licee, 1 școala profesională

- *al mării unității școlare* – 4 cu 250-500 de elevi, 10 cu 500-750 elevi, 8 cu 750-1000 și 9 cu peste 1000 de copii/elevi

- *al poziționării în localitate* – 1 situată central, 11 semicentral și 17 la periferie

Ponderea raportată a copiilor CES este focalizată mai mult pe ciclul primar și gimnazial - 3,5 și 3,6 % din totalul populației școlare la aceste instituții de educație.

Considerații privind certificarea CES

Din date rezultă în mod firesc faptul că documentul de bază al certificării CES este certificatul de *orientare școlară și profesională (OSP)* emis de CJRAE (CMBRAE). Pare

interesant – și merita o analiza aparte - numărul mare de certificate de OSP neînsoțite de certificat de încadrare în grad de handicap de la protecția copilului, mai ales la nivelul învățământului primar (34 de copii respectiv 19% dintre cei care au certificat OSP) ca și numărul semnificativ de elevi cu certificat de handicap, neînsoțit de cel de OSP (la nivel gimnazial).

Privitor la *tipologia dizabilității*, dedusă din numărul total de certificate existente, la toate nivelurile de învățământ (cu excepția celui liceal) ponderea cea mai mare revine *deficiențelor asociate*. Acest rezultat ridică (din nou) problema pregătirii școlilor/resurselor umane din școlile de masă pentru acești copii...

Legat de *evoluția numărului de copii cu CES din școlile de masă*, este evidentă, din rapsunsurile la chestionar creșterea - în ultimii ani - a numărului de copiii/elevilor cu CES din aceste unități școlare.

Dinamica *miscărilor (transferurilor) de elevi dinspre și spre școală specială* indică o pondere mult mare (13) a celor care s-au transferat în școală specială (precum și situarea acestora mai ales la nivelele de învățământ gimnazial), față de mișcarea de aici spre școală de masă (doar 5).

În legătură cu *serviciile educaționale externe școlii acestea există și sunt reperabile în școli*. Avem însă și răspunsuri la două întrebări convergente care indică percepții ușor diferite. Din perspectiva copiilor utilizatori de asemenea servicii, pe primul plan pare să se situeze ca furnizor profesorul de sprijin. Perspectiva percepției furnizorului de servicii aduce însă pe primul plan consilierul școlar. O posibilă interpretare și întrebare este legată de gradul de vizibilitatea a furnizorilor de servicii externe din școli...

Datele numerice privind *cadrele didactice care lucrează la clasa cu copii cu CES* ne indică cu mare pregnanță faptul că la ciclul gimnazial avem o pondere mai mult decât dubla față de învățământul primar (377 față de 166), ceea ce pune cu acuitate problema foarte serioasă a pregătirii acestora, care nu include în prezent în planurile de învățământ nimic care să-i pregătească puțin pentru problematica complexă a copiilor cu CES!

În fine, este îngrijorător procentul foarte mare (între 70 și 90%) de *necunoaștere a altor resurse disponibile pentru copii cu CES*, în afara celor oferite de școala și profesioniștii externi, în sector sau în municipiul București.

Necesitatea unei informări cu privire la ele și a unei *promovări mai serioase a acestor resurse de sprijin în egalizarea șanselor* se impune cu evidentă.

3.2 Atitudini și practici curente

3.2.1. Identificarea percepției managerilor, cadrelor didactice, a elevilor și a părinților despre cerințele educaționale speciale ale unor copii și dreptul la educație

Ce se înțelege prin Cerințe Educaționale Speciale ?

a) Școlile de masă

Redam mai jos opiniile celor 3 grupuri de respondenti la aceasta întrebare prin menționarea unor noțiuni asociate la CES. Cifrele indica numărul de răspunsuri pentru fiecare tip de reacție (răspuns).

Concepte asociate cu CES	Părinți	Profesori	Manageri
Curriculum adaptat	1	2	-
Atenție sporită și sprijin din partea cadrelor didactice		4	
Copii cu dizabilități, cu boli psihice, cu instabilitate psihică, dificultăți de concentrare, comportament agresiv, cu probleme	3		3
Profesor de sprijin	2		
Învățământ special	1		
Pregătire specială a profesorilor		1	
Nu știu	2		
Total răspunsuri	9	7	3

Definirea Cerințelor educaționale Speciale (CES) constituie un punct de plecare pentru a înțelege cum și în ce direcție trebuie sprijinit elevul. Clarificarea acestui concept este (ar trebui să fie) un reper de baza pentru a se întreprinde exact acele intervenții care sunt eficiente, dar oferă și o deschidere pentru a cuprinde complexitatea problemelor cu care se confruntă dezvoltarea și învățarea elevilor.

Sesizam de la început o mare diversitate de opinii legate de CES, între cele 3 grupuri principale de respondenti.

Managerii (directori de școli gimnaziale). Așa cum se poate vedea din tabelul de mai sus, managerii școlari asociază CES cu dizabilitatea și cu acel tip de tulburări care se leagă de problemele severe, vizibile, care perturbă actul educațional, ceea ce restrânge și izolează fenomenul ca atare. Nu se evidențiază din interviuri legătura cu curriculum-ul școlar și nici cu serviciile de sprijin...

Părinții. Părinții au despre CES o viziune mai consistentă și realistă, legând conceptul de ceea ce ar trebui să fie sprijinul constant în învățare: profesorul de sprijin, curriculum adaptat, învățământ special. Pentru părinți problemele copiilor sunt cele care primează de aceea ei acordă semnificație conceptului de CES prin enumerarea diferitelor elemente problematice care definesc cerințele speciale: dizabilitatea, boli psihice, instabilitate psihică, dificultăți de concentrare, comportament agresiv, cu probleme...Desigur nu e de neglijat numărul părinților care nu identifică vreo semnificație pentru CES (2 din 9) și afirmă că nu știu ce înseamnă...

Apar alte **întrebări** din suita celor la care ar trebui să cauta și găsim răspunsuri, soluții de rezolvare:

- *Cum au fost (sunt) părinții informați despre problemele de dezvoltare ale copiilor lor?*
- *Cum vor putea să solicite sprijin adecvat dacă nu cunosc semnificația problemelor cu care aceștia se confruntă?*
- *Cine ar trebui să pregătească în formarea părinților, într-o manieră eficientă, pentru ca aceștia să fie reali parteneri educaționali, în orice situație creată de particularitățile vieții și dezvoltării copiilor lor?*

Profesorii. Opiniile profesorilor sunt mai puțin nuanțate: cei mai mulți înțeleg CES legat de necesitatea unei atenții sporite și acordarea unui sprijin, ceea ce dovedește cunoașterea esenței conceptului: intervenția educațională adecvata, compensatorie... Interesant este că profesorii leagă conceptul de CES și de o pregătire suplimentară pentru ei (1), ceea ce corespunde în fapt cu opiniile generale identificate de toate studiile privind CES, și care evidențiază nevoia de formare a profesorilor pentru a răspunde nevoilor educaționale ale tuturor elevilor.

Corelând răspunsurile **managerilor cu ale profesorilor** ne punem **alte întrebări** îndreptățite.

- *Cum se manageriază sprijinul adecvat, dacă managerii doar identifică problema și nu analizează, mobilizează mijloace pe care să le orienteze, prin natura funcției lor, spre a sprijini copiii?*
- *Oare nu ar trebui să ne focalizăm mai mult pe pregătirea managerilor educaționali în acest domeniu?*

b) Profesioniștii externi școlii de masă

Și aici am înregistrat o mare varietate de răspunsuri.

Am sistematizat răspunsurile în *mai multe perspective*, dintre care:

a) *Una dominant administrativă:*

- definiția din legislație (Regulament MENCs, 2011): „potrivit legislației copiii cu CES sunt cei cu dizabilități și cei cu dificultăți de învățare și tulburări de limbaj” este una corectă din această perspectivă;

- focalizarea pe aspectele formale – „cei cu certificate de la CMBRAE”...

b) *Una reductionista, simplicatoare, fie:*

- în viziune dominant medicală; exemple: ‘copiii diagnosticați... începând cu medicul specialist’, copiii cu DM moderate, grave, severe sau asociate...

- în viziune pur ecologică, radical incluzivă – care scoate în evidență inadaptarea curriculum-ului și/sau a metodelor didactice (redușă ca pondere în răspunsuri)...

c) *Una largă, comprehensivă, care include la unii respondenți și supradotarea la copii, la alțiisituațiile traumatice în familie, diverse situații episodice...*

Constatare concluzivă

Nu există o înțelegere clară, „oficială”, convenită și agreată prin legislație și practici a semnificației noțiunii de CES (cerințe educaționale speciale)...

Întrebări deschise:

Cine și cum poate asigura o viziune coordonată, comună asupra CES, printră profesioniștii externi școlii de masă, în condițiile în care ei aparțin de 2 entități administrative: CMBRAE (consilierii și logopezii) și respectiv școlile speciale (profesorii de sprijin)?

Cine și cum poate asigura în interiorul școlii de masă coordonarea tuturor resurselor umane și ale eforturilor de a sprijini și potența învățarea la copii – atât cele interne cât și cele externe școlii?

Cum s-ar putea realiza o monitorizare a progresului școlar al elevilor cu CES, care să implice școlile, profesorii de la clasă, profesioniștii externi și părinții?

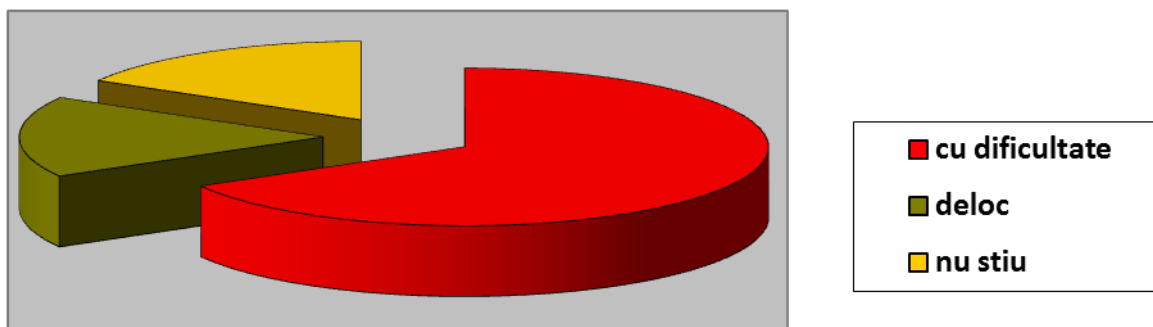
3.2.2. Cum sprijină reglementările legale actuale accesul și participarea la educație, combaterea discriminării copiilor cu CES în școlile de masă?

Întrebarea, mai ales partea privind combaterea discriminării a fost nuanțată și diferentiată, în funcție de grupul de respondenți.

a) **Școlile de masă**

Ideea de discriminare a fost atenuată, pusă cumva în plan secundar și indirect.

Cum sprijină reglementările legale actuale	Cadre didactice (inclusiv manageri)
Cu dificultate (în ceea ce privește aplicarea reglementărilor)	66,70%
Deloc	16,65%
Nu știu	16,65%



Referitor la sprijinul pe care îl oferă legislația, răspunsurile date de intervievații manageri și profesori sunt destul de clare. Marea majoritate recunosc că nu găsesc sprijin adecvat în aceste documente (66,7% parțial și 16,65% deloc). Este important de subliniat și că 16,65% dintre respondenți, afirmă ca nu cunosc legislația și nu pot confirma sau nega acest mijloc de sprijin. Presupunem însă ca procentul celor care nu cunosc legislația este în realitate mai mare, date fiind și răspunsurile care practic nu se adresează direct întrebării. Ilustrare: „Nu avem programa. Chiar dacă facem programa adaptată, copilul trebuie să ajungă la standardele din anumite programe și manuale, manuale care există sau caietul special care există este conform programa actuală, dar nu este adaptată...” (profesor gimnaziu)

Întrebarea deschisă

- Care sunt sursele și mijloacele de informare utilizate acum în școli, pentru a sprijini cunoașterea legislației, pentru toți copiii, de către toți directorii și toți profesorii?

b) Profesioniștii externi școlii de masă

Fragmentul de întrebare referitor la discriminare a fost pus aici mai direct.

Și din aceste răspunsuri rezulta (la fel ca în cazul respondenților din școală de masă) ca legislația, mai ales cea focalizată pe discriminare este foarte puțin cunoscută. Din 10 interviuri individuale și cele 2 de grup doar în 2 situații a fost menționat de pildă Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării.

A fost sesizată și o tendință însemnată de evitare și/sau eludare a întrebărilor țintite direct pe discriminare în școli.

Exemplificare:

In școli nu există discriminare...specialistii (cei 3 externi școlii de masă) au experienta...(director școală specială care asigură profesori de sprijin).

Majoritatea respondenților apreciază ca legislația este adecvată...Din conținutul răspunsurilor rezultă foarte clar însă că respondenții au în vedere mai ales adecvarea măsurilor legale privind acordarea serviciilor de sprijin pentru CES în școlile de masă...Acest lucru iese în evidență și din menționarea unor neajunsuri legate de legislație, care se referă în fapt tot la acordarea acestor servicii, îndeosebi cu privire la numărul prea redus de ore care poate fi alocat unui copil cu CES de către un profesor de sprijin sau a lipsei spațiilor și materialelor resursa necesare.

Ilustrare:

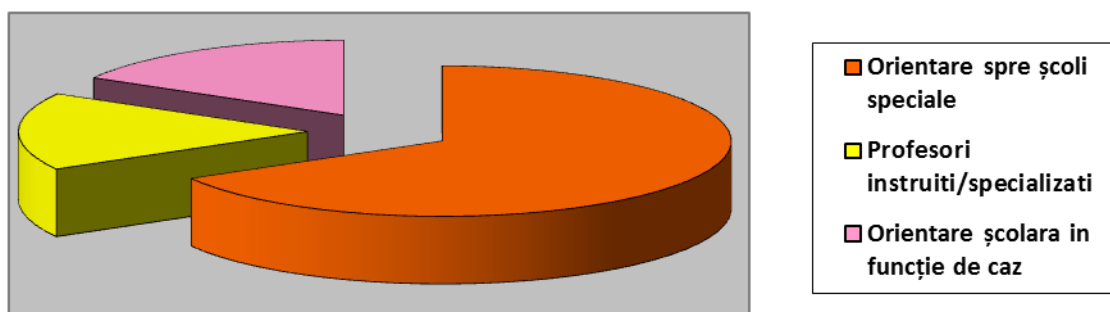
„Sunt nevoită să plimb materialele cu mine, dintr-o școală în alta” (profesor de sprijin).

3.2.3. Dreptul la educație al copiilor cu CES?

Unde ar trebui să fie orientați copiii cu CES pentru a învăța?

a) Opinii din școlile de masă

	Cadre didactice (inclusiv manageri)
Școli speciale	66,70%
Profesori instruiți/specializați	16,65%
Orientare școlară în funcție de gravitatea handicapului, nivelul de pregătire al familiei	16,65%



Intervievații, sunt așadar de părere - în majoritate(66,70%) - ca școlile speciale sunt cea mai bună soluție. Doar 16,65% se exprimă pentru un sprijin acordat în cadrul școlii generale, prin cadrul didactic de sprijin și alți 16,65% văd soluția legată de fiecare copil în parte. Desigur că din perspectiva asigurării unei educații adecvate, accesibile și de calitate fiecare copil are drumul său și soluțiile sunt legate de particularitățile și trăsăturile fiecăruia.

Este însă de remarcat că opiniile înregistrate orientează cu precădere copiii cu CES separat, spre școli speciale.

Întrebarile pe care ni le punem, legat de aceste opinii:

- *Ce se întâmplă cu valorile promovate de numeroasele formări urmate de cadrele didactice în ultimii 20 de ani și de cele promovate de politicile publice din domeniul învățământului, cum ar fi: antidiscriminare, antisegregare (desegregare), integrare, solidaritate, cooperare, educație interculturală, educație incluzivă, educație pentru diversitate...etc ?*

- *Cum cum aderă cadrele didactice la acestea și cum sunt implementate și monitorizate în școli aceste valori?*

b) Profesioniștii externi școlii de masă

În interviurile cu directorii de școli speciale și profesorii de sprijin a fost posibilă o structurare mai mare a unor răspunsuri, cu 5 variante dintre care cele mai preferate trebuiau puse într-o ierarhie de la 1 la 3.

La directorii școlilor speciale cele mai multe opțiuni le-a intrunit varianta „Copiii cu CES ar trebui să meargă la școală de masă, în cât mai mare măsură posibil; unii copii (mai ales cei cu dizabilități senzoriale, severe și asociate) pot merge și la școală specială, dacă este în beneficiul propriei dezvoltări.

Această variantă este o redare în esență a spiritului art.24 din Convenția ONU (2006, Legea 221/2010) privind drepturile persoanelor cu dizabilități, prin combinarea unor elemente ale alineatului 1 din acest articol (...un sistem educațional incluziv la toate nivelurile...) cu alineatul 2, b (...acces la învățământ primar incluziv...) și respectiv 3, c care se referă la copiii nevăzatori, surzi sau cei cu surdo-cecitate (asigurarea educației acestora... în medii care să le favorizeze o maximă dezvoltare școlară și socială).

Faptul că din rapunsurile directorilor școlilor speciale rezultă această variantă cu cele mai multe opțiuni este interesant și ne determină la o posibilă interpretare. Managerii de educație specială care supervizează și profesorii de sprijin în școlile de masă (contexte școlare incluzive) cunosc ideologia legată de dreptul la educație. Nu excludem opțiunea

sincera pentru aceasta varianta dezirabila, din perspectiva acceptarii efective a nevoii de exercitare a drepturilor umane dar este posibi ca motivatia rãspunsului sa aiba la baza și nevoia de conformism social.

Profesorii de sprijin au optat cu prioritate pentru varianta „*Asa cum decid profesioniștii și structurile de la CMBRAE (SEOPS și COSP)*”. și aici putem interpreta, în plus fata de optiunea deschisă, sincera și existența unei posibile motivații de conformism, de data aceasta mai mult de ordin profesional și administrativ... Structurile SEOPS și COSP sunt foarte importante, vitale pentru realizarea deciziei de OSP, în cazul de față cu varianta de școală de masă și menționarea explicită a serviciului de sprijin.

Întrebarea deschisă care se pune aici este:

- *Cine și cum poate monitoriza dacă optiunile respondentilor care aparțin de școala specială (aparent favorabile integrării) sunt consonante cu actiunea lor efectiva, ca directori de școli speciale și respectiv ca profesori de sprijin în școlile de masă?*

Constatare concluziva

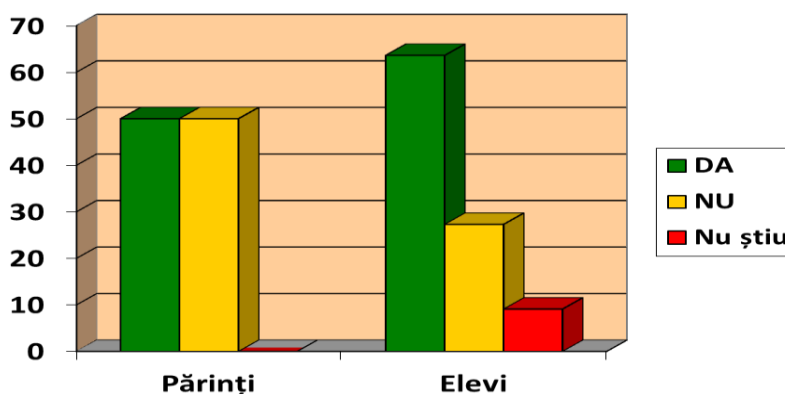
Profesorii de sprijin și directorii din școlile speciale par sa favorizeze integrarea în copiilor/elevilor cu CES școală de masă, în vreme ce cadrele didactice și managerii din școlile de masă opiniaza mai degraba pentru școlarizarea separata, în școli speciale...

3.2.4. Asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii

A fost mai întâi o întrebare adresat în principal părinților și copiilor cu CES, sub formă:

Au toți copiii din clasă/școală drepturi și șanse egale?

	Părinți	Elevi
DA	50%	63,60%
NU	50%	27,30%
Nu știu	0%	9,10%



Din analiza răspunsurile de la părinți și elevi, referitor la respectarea dreptului la educație, este interesant de subliniat că jumătate dintre părinții intervievați consideră că acest drept **nu este** încă respectat. Cealaltă jumătate afirmă respectarea acestui drept. Elevii dau răspunsuri ușor mai nuațate, dar în esența acestea tot pozitive, legate de recunoașterea respectării (63%) și negarea acesteia (47% dintre care 27,30% afirmă nerespectarea și 9,10% nu știu).

Atât din perspectiva părinților, cât și a elevilor acordarea dreptul la educație pentru toți constituie un element central pentru dezvoltarea fiecărui individ, și de aceea promovarea lui este obligatorie. Problema pe care o reperam este legată tocmai de cunoașterea și afirmarea dreptului la educație pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu CES.

Întrebare deschisă:

Cine și cum ar trebui, la nivelul fiecărei școli, să se asigure promovarea dreptului tuturor copiilor la educație, prin egalizarea șanselor, în așa fel încât toți părinții și elevii să recunoască exercitarea efectivă acestui drept?

Dreptul la educație pentru CES în Europa

Exista și aici o mare diversitate de cunostinte și opinii ale respondentilor.

Directorii de școli speciale, profesorii de sprijin și logopezii par sa fie prîntre cei mai informati în aceasta chestiune.

Experientele de colaborare si/sau cunoastere mai concretă se referă la țări europene ca Italia, Olanda, Belgia, Ungaria, Lituania, Cipru, Grecia, Anglia.

Multe opinii converg mai ales spre importantă resurselor – care la noi sunt foarte reduse, comparativ cu cele din alte țări europene - pentru a se asigura o școlarizare adecvată acestor copii/elevi.

Ilustrări

„Cunosc situații dintr-un proiect Comenius, cu Lituania, Cipru, Grecia...Aici sunt 2 cadre la clasă și 4 copii în total...Programa și modul de lucru sunt mai libere... flexibile.” (director școală specială)

„Acolo sunt mai multe resurse... există colaborare în echipa multidisciplinară...” (profesor de sprijin)

În concluzie, **cerințele educaționale speciale sunt intelese foarte diferit** de către actorii importanți din școli.

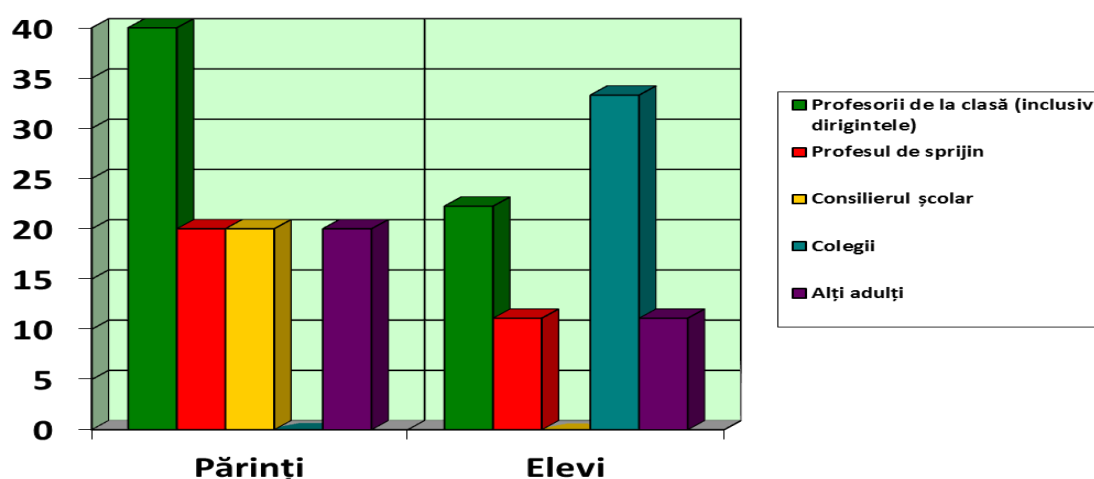
Este vitală - pentru cei care doresc o abordare coerenta și integrată, în favoarea efectiva a copiilor cu CES și a familiilor acestora – o definiție oficială, operatională, clara a CES în cadrul sistemului educațional din România.

Sprijin la școală

Cine îl (o) ajuta la școală (profesorii de la clasă, profesorul de sprijin, consilierul, logopedul, alte cadre didactice etc.)?

Nr. crt.		Părinți	Elevi
1.	Profesorii de la clasă (inclusiv dirigintele)	40%	22,25%
2.	Profesorul de sprijin	20%	11,10%
3.	Consilierul școlar	20%	
4.	Colegii		33,30%
5.	Alți adulți (părinți, meditator, asistent personal)	20%	11,10%
6.	Nimeni		22,25%

Respondenți: părinți ai elevilor cu CES, elevi cu CES



Extrem de interesant se identifică modul în care primesc sprijin la școală elevii cu dizabilități și alte CES. Elevii se simt sprijiniți în special de colegii lor (33,30%) de profesorii clasei (22,25%) și în proporție mare se simt chiar nesprijiniți (22,25%).

Spre deosebire de elevi, părinții consideră că sprijinul vine doar de la cadrele didactice de la clasă, consilieri și cadre didactice de sprijin (80%) și ceilalți adulți (20%) fără să acorde importanță relațiilor cu alți colegi, deși le consideră pozitive și importante dar nu le identifică ca un suport de învățare.

O alta întrebare deschisă rezulta de aici:

Cât cunosc părinții și profesorii valoarea interrelațiilor de colaborare în învățare, dintre copiii cu dizabilități și alte CES și ceilalți, ca premisă a integrării sociale?

Oare nu acest lucru ar trebui urmărit prin integrarea școlară a copiilor cu dizabilități și alte CES? Prietenii pot fi premise bune pentru cooperare și colaborare în activitatea școlară.

Avantajele sunt de ambele părți. Evident ca aici un rol important îl joacă cadrele didactice, care trebuie să știe, să vrea și să poată valorifica în procesul învățării interacțiunile reciproce avatajoase, relațiile pozitive dintre elevi.

Relația cu învățarea școlară

- **Copilului (elevului) îi plac lecțiile de la școală?**

Nr. crt.		Părinți elevi cu CES	Părinți elevi fără CES	Elevi cu CES
1.	DA	71,42%	100%	66,67%
2.	NU	14,29%		0
3.	Unele	14,29%	0	33,33%

Școala place tuturor elevilor, cu sau fără CES. Părinții tuturor elevilor consideră ferm că lecțiile școlare sunt plăcute pentru copiii lor. Diferențe există între proporțiile în care sunt precizate acestea. Dacă pentru părinții copiilor fără CES lecțiile sunt considerate acceptate de copii în proporție de 100%, părinții care au copii cu CES consideră în proporție de 71%, având în vedere și situații de respingere a școlii (14,29%) și de relativă acceptare (14,29%).

Desigur că aceste opinii corespund cu ceea ce este firesc să existe: respingerea naște respingere. Cum nu găsesc în școală mereu stimulentele necesare pentru a se dezvolta în direcția propriilor lor necesități, particularități, copiii cu dizabilități și alte CES nu simt plăcerea de a participa în aceeași măsură cu cei care sunt acceptați. Pe de altă parte, faptul că unele dintre activitățile școlare oferă plăcerea participării este semnificativ și relevant și posibilități de adaptare școlară din partea elevilor cu CES.

- **I se pare mai dificil să învețe la anumite materii, are dificultăți?**

Când vine vorba să identifice disciplinele la care există cele mai multe dificultăți în învățare, opiniile sunt asemănătoare atât la părinți, cât și la elevi, fie că au sau nu CES. Pe primul loc se situează matematica. Acest fapt este precizat atât de părinți, cât și de copii, cu sau fără CES. Pe locul doi este limba română dar, interesant de precizat, *pentru părinții care au copii cu CES pe locul doi este educația fizică, sportul*, ceea ce ne ajută să identificăm probleme care țin de modul cum este înțeleasă adaptarea curriculară la această disciplină. La fel este interesant de subliniat că unii părinți, care au copii cu CES, au precizat probleme dificile la toate materiile, în timp ce părinții copiilor fără CES într-o proporție apropiată, precizează că nu există probleme la vreo disciplină.

Desigur că această abordare ne aduce în discuție relația părinților cu școală și încrederea/neîncrederea pe care aceștia o au, în modul în care copiii lor pot străbate curriculum-ul școlar. Semnificativ este faptul că părinții precizează unele experiențe personale când e vorba de copii cu CES dar, ajung la aceeași bariera în învățare, legată de *matematică*.

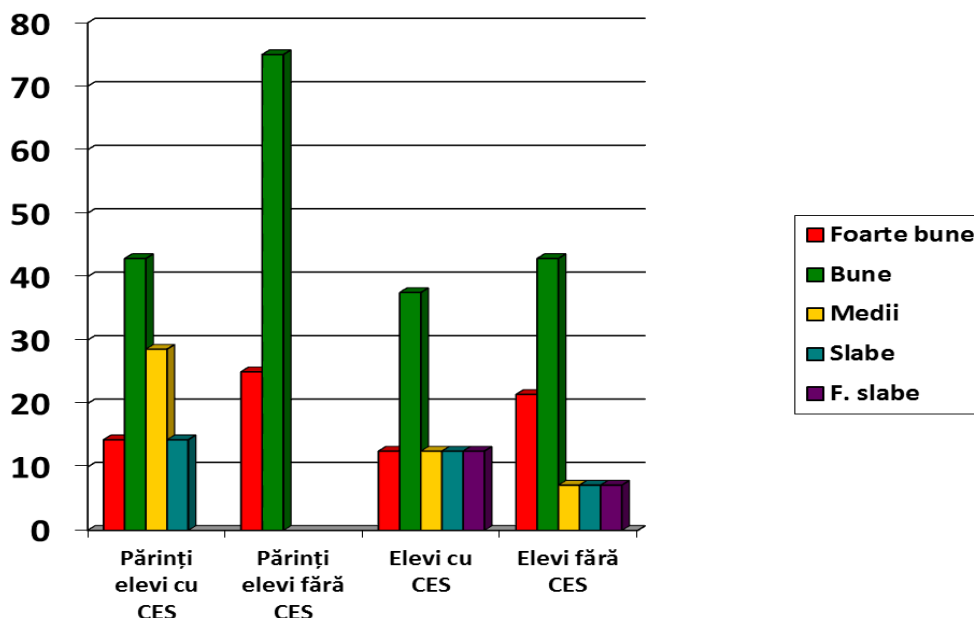
Aprecierea rezultatelor la învățatură

- **Cum le apreciați rezultatele (notele, mediile) obținute la școală?**

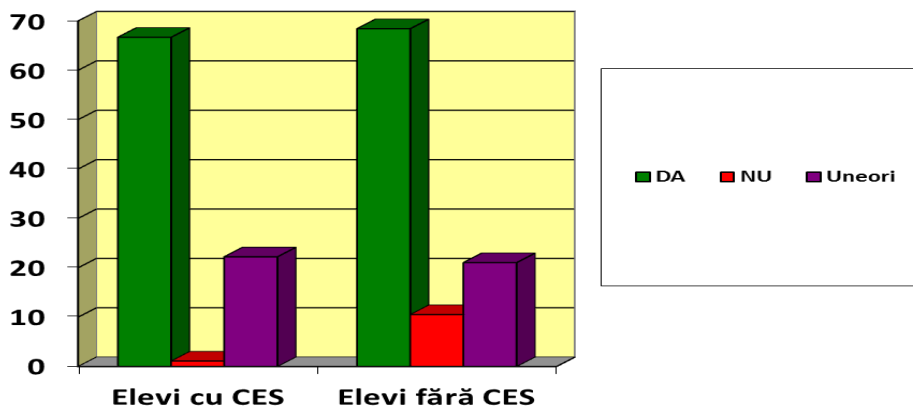
Satisfacția părinților față de rezultatele la învățatura ale copiilor este asemănătoare cu a elevilor. Cei mai mulți părinți și elevii situează în limita de bine și foarte bine rezultatele școlare.

Diferențele sunt legate de rezultatele slabe care apar la elevii cu CES și părinții acestora într-o proporție destul de ridicată (14,5% la părinți și 12,5% la elevi cu CES). Dacă pentru unii elevi rezultatele nu sunt importante (21,43%), unii elevi cu CES nu știu ce valoare să dea rezultatelor lor (12,50%).

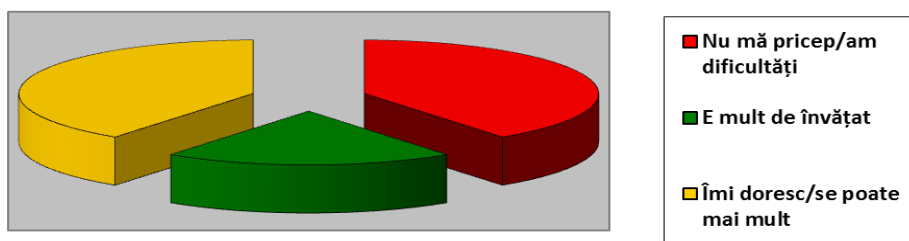
Am putea comenta că elevii care consideră rezultatele neimportante pun accent pe învățare și nu sunt interesați de note, dar răspunsul de *nu știu* al unor elevi cu CES determina un singur comentariu important: lipsa de sprijin pentru a înțelege valoarea învățării și rezultatelor ei. Ori motivația pentru a învăța și a dori să progresezi se învață, depinde de încrederea în forțele proprii și de sprijinul primit...



- **Sunteți mulțumiți de rezultatele (notele, mediile) obținute în școală?**



Motivele de nemulțumire când sunt obținute rezultate slabe la învățatură sunt de asemenea comune la ambele categorii de copii: dificultățile întâmpinate în învățare (40%) și dorința de depășire (40%), deși destul de mulți dintre elevi afirmă că este mult de învățat (20%).



3.3 Atitudini și practici curente de discriminare

Identificarea unor atitudini și practici curente, a unor forme și modalități concrete de discriminare privind CES în școli (I 5 și I 6)

3.3.1. Dificultăți, probleme, bariere la înscriere în școală

Opiniile din școală

Nr. crt.		Profesori	Directori
1.	Un caz ce a stat o perioadă în observare până la înscriere	20%	
2.	Lipsa de transparență a părinților față de școală cu privire la problemele copiilor lor		50%
3.	Nu au existat dificultăți- toți copiii au fost acceptați	80%	
4.	Aflux de copii cu CES din cauza respingerii acestora de către alte școli		50%
	TOTAL răspunsuri	5	2

Din *perspectiva directorilor de școli speciale* acestea nu par să existe (80%) sau se leagă mai mult de școlile situate central... (20%)

Opiniile profesorilor de sprijin sunt mai bogate și mai nuanțate.

- Apare aici sesizarea unui *'sentiment de teama la profesorii din școală de masă – mai puțin la cei care au avut deja asemenea elevi'*...

- Părinții au adesea dificultăți mari cu copiii lor cu CES în școlile de masă..."Am întâlnit elevi cu CES care pot fi numiți *'turisti școlari'*...în sensul au fost mutați de la o școală la alta deoarece nu erau acceptați"...

- Nu este încă suficientă deschidere. Înscriserea se face totuși...

- Criteriile nu sunt foarte clare! Nu prea se face corespondența dintre SEC, SEOPS și ceilalți decidenți.

Din **perspectiva CMBRAE, a consilierilor și logopezilor școlari** pot fi distinse de asemenea situații diverse...

- *"Sunt multe școli care spun că nu au locuri"*...

- Referitor la particularități ale copiilor, *"cel mai greu sunt primiți cei cu tulburări de comportament, copii care vin din centrele de plasament, cei crescuți fără autoritate, care nu recunosc nici autoritatea școlii"*...

- *"Diagnosticul declarat de către părinți creează o problemă la înscriere."*

- Atitudinea celorlalți părinți, care sunt influențați..."se fac liste contra celor cu CES (mai nou și la grădinițe"

- *"De multe ori părinții copiilor din clasă creează presiuni – cu acordul tacit al cadrului didactic"*

- *"Sunt situații în care copii sunt nevoiți să se mute în alta clasă sau chiar în alta școală"*

- *Exemple de mesaje ale unui cadru didactic (din școala generală) pentru părinți:*

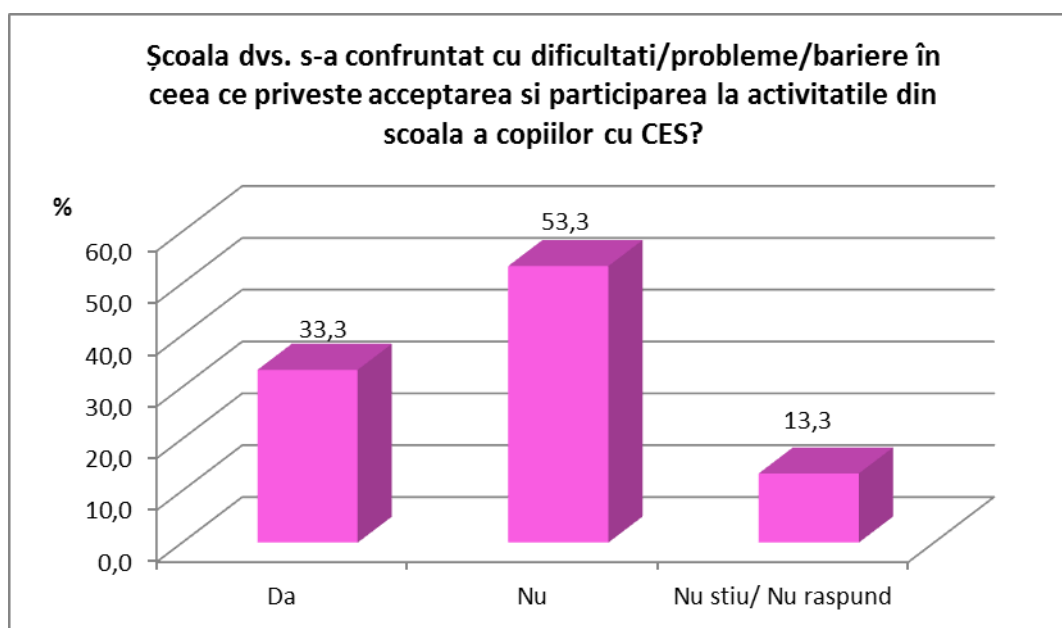
- *Nu va face față aici...*

- *Îl iei și pleci...*

Întrebare din chestionar:

Școala dvs. s-a confruntat cu dificultăți/probleme/bariere în ceea ce privește acceptarea și participarea la activitățile din școală a copiilor cu CES?

Răspunsurile celor **30 de școli generale** la această întrebare din chestionar ne oferă următoarea ilustrație grafică:



Chiar dacă negarea unor asemenea dificultăți/probleme/bariere depășește ușor 50% din răspunsurile instituționale ale școlilor este semnificativ faptul că *o treime din școli recunosc existența acestora...*

Răspunsurile actorilor din școli (elevi și părinți) la interviuri au scos în evidență și o anumită tipologie a dificultăților întâmpinate.

Nr. crt.	Tipul de dificultate/problema/bariera	Părinți elevi cu CES	Părinți elevi fără CES	Elevi cu CES	Elevi fără CES
1.	Violență a elevilor asupra altor elevi (agresiune, hărțuire)	28,55%		35,72%	33,34%*
2.	Conflicte (certuri)	14,30%	33,33%	7,14%	8,33%
3.	Ignorare din partea colegilor			7,14%	
4.	Teamă (în prima zi de școală)	14,30%			
5.	Atitudinea unor cadre didactice (ex. se purtau urât)			7,14%	
6.	Exigențele profesorilor	14,30%			
7.	Lipsa de implicare a unor cadre didactice		33,33%		
8.	Lipsa intervenției părinților pentru gestionarea conflictelor copiilor		33,33%		
9.	Lecții, teste dificile			14,29%	
10.	Scăderea notei la purtare				8,33%
11.	Încălcarea regulilor școlii				8,33%
12.	Distrușgerea bunurilor materiale ale școlii				8,33%
13.	Postarea pe internet de către elevi a unor materiale filmate în școală				8,33%
14.	Ghiozdan greu			7,14%	
15.	Nu au existat dificultăți	28,55%		21,43%	25%

Procente din totalul răspunsurilor oferite de fiecare categorie în parte

Cea mai pregnantă problemă în acceptare și participare pare a fi *violență elevilor asupra altor elevi (agresiune, hărțuire)*, recunoscută de circa o treime din majoritatea respondentilor, cu excepția părinților altor copii decât cei cu CES...

Profesorii și directorii din școli gimnaziale au exprimat următoarele opinii privind dificultățile/problemele/barierele în participarea școlară

Nr. crt.		Profesori	Directori
1.	Relaționarea cu părinții	80%	
2.	Violența		50%
3.	Lipsa de educație a părinților		50%
4.	Nu au existat	20%	
TOTAL răspunsuri		5	2

Procente din totalul răspunsurilor oferite de fiecare categorie în parte

La constituirea efectivelor școlare (clase) din școală de masă respondenții la interviuri (cu deosebire directorii de școli speciale) au semnalat faptul că nu se respecta prevederea legală de reducere a efectivului unei clase dacă este înscris un copil/elev cu CES...

Mărimea clasei este importantă, de aceea adesea repartizarea unui elev cu CES poate fi o chestiune de șansă sau neșansă... *“Uneori copiii cu CES ajung la clase cu 16 copii...La ciclul primar sunt însă uneori și clase cu 30-35 de copii...”*

„Există o ‚ierarhie nespusă‘ a unei școli...Se spune la înscriere ‚Eu merg la doamna X pentru că‘... (profesor de sprijin).

„Exista practica înscrierii celor cu CES în clase paralele...” (director școală specială).

Alte bariere

Răspunsurile sunt și aici foarte diferite între grupurile de respondenți, ca și în interiorul fiecărui grup...

Directorii de școli speciale menționează mai ales efectivele mari din clasele obișnuite, apariția unor situații de repetenție, problemele comportamentale ale unor elevi, presiunilor celorlalți părinți...

Profesorii de sprijin au în vedere ca dificultăți majore colaborarea cu profesorii de clasă (mai ales legată de PIP), refuzul acestora de a realiza evaluarea diferențiată, lipsa unui spațiu de lucru în incinta școlii, faptul că nu au acces la materialele didactice ale școlii, situația că acești elevi (de care ei se ocupă) nu primesc și ei premii, mențiuni sau alte recompense, pentru strădania lor de învățare din școală...

Exemplificare privind lipsa de diferențiere și/sau adaptare a evaluării:

Cazul unui copil cu tulburări emoționale, care nu a răspuns la un test scris...S-a propus scoaterea la tablă și aici a răspuns de nota 10!

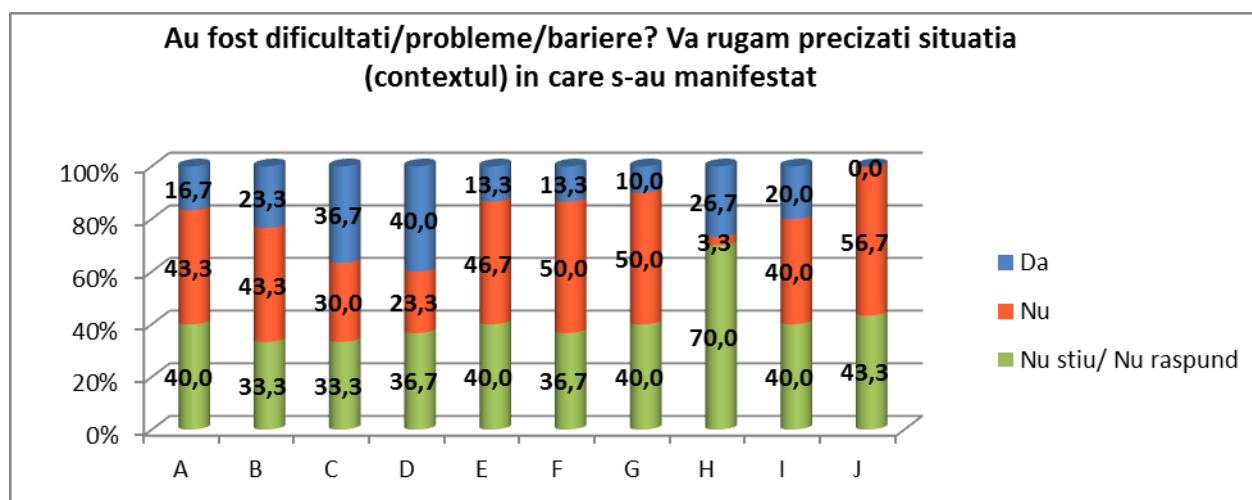
Logopezii apreciază ca bariere importante relele tratamente aplicate de colegi, posibilitatea de a dezvolta complexe de inferioritate, mai ales cei cu dizabilități de ordin sensorial...

Consilierii școlari apreciază în principal ca bariera profesorii de sprijin sunt supraaglomerati...

3.3.2 Surse de discriminare

Situații și contexte de manifestare a dificultăților/problemelor și barierelor

a) Perspectiva instituțională (a școlilor respondente la chestionar)



Legenda

- la înscrierea în școală și/sau repartizarea într-o clasă (grupă)
- la trecerea de la ciclul primar la gimnaziu
- la momentul constientizării prezentei sau situației copilului cu CES în clasă
- la lecții în general
- doar la anumite lecții și/sau activități din școală (de precizat care anume)
- în pauze
- în cadrul unor activități nonformale (de tipul excursiilor ori vizitelor organizate de școală).
- la probe și alte situații de evaluare a rezultatelor școlare
- în colaborarea dintre profesori și alți profesioniști care intră la clasă pentru a lucra cu copiii cu CES
- în alte situații (de precizat care anume)

Cele mai multe probleme apar asadar la lecții în general (40%), apoi în momentul constientizării prezentei sau situației copilului cu CES în clasă (36,7%) și în al treilea rând la trecerea de la ciclul primar la gimnaziu (23,3%) iar cele mai puține în cadrul activităților nonformale (10% din răspunsuri).

b) Din **perspectiva actorilor externi școlii de masă** avem opinii diverse și nuanțate.

Directorii de școli speciale, ca și profesorii de sprijin consideră că apar cele mai serioase probleme la trecerea de la ciclul primar la gimnaziu. Al doilea aspect nevralgic este reprezentat atât la directori cât și la profesorii de sprijin de probele de verificare și alte situații de evaluare a rezultatelor școlare. Alte situații serioase de îngrijorare sunt desigur legate de participarea copilului/elevului cu CES la lectii și activități cotidiene...

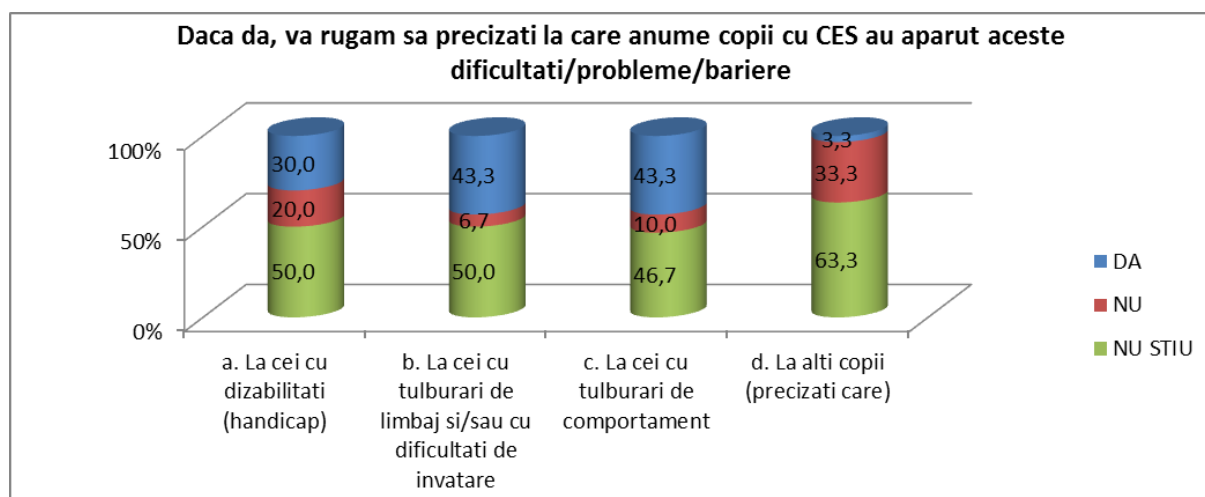
Ilustrări

*“La gimnaziu dispare doamna învățătoare, crește numărul de profesori la clasă...”
„Proba de evaluare, la o lecție de chimie, cl. VII a se da sarcina ‘Când se dizolvă zaharul mai bine, la rece sau la cald?’*

Logopezii au considerat ca surse serioase de dificultăți și bariere: clasa a II a (critică pentru dezvoltarea abilităților de citit-scris-socotit), faptul că anumite materii pot fi mai dificile pentru anumiți copii, precum și schimbările la nivelul programei școlare la clasa pregătitoare și clasa I...

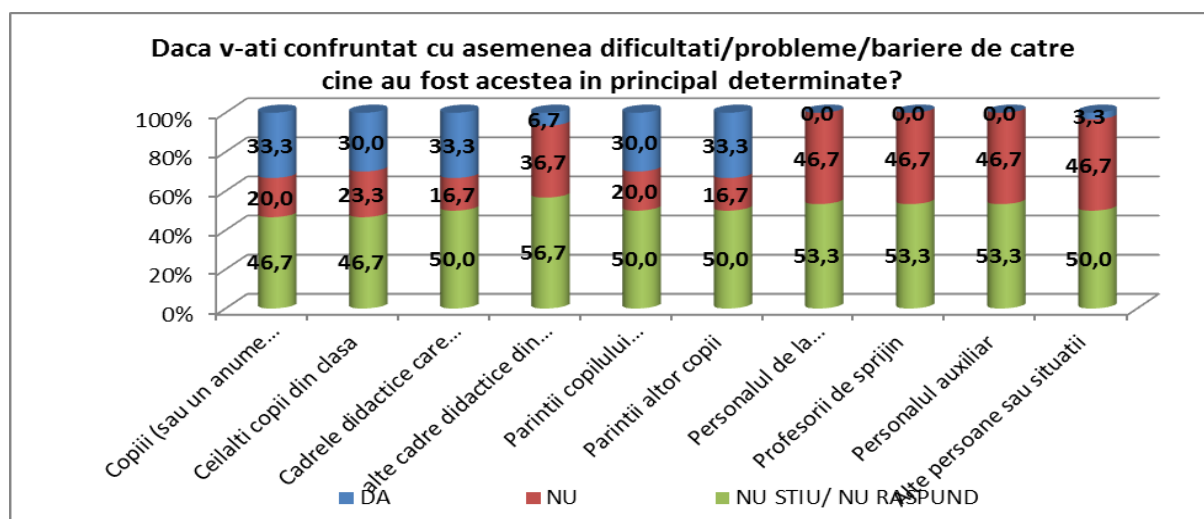
Cine determina dificultățile/problemele/barierele

Opiniile școlilor gimnaziale sunt reflectate în graficul care urmează, cu referire la *tipologia copiilor cu CES*.



Asocierea dificultăților mai mult cu elevii care prezintă tulburări de comportament este susținută și de **opiniile actorilor externi școlilor gimnaziale** (ca și de studiile din alte țări).

Întrebarea legată de *grupuri de persoane care pot determina elemente de discriminare* a primit de la școlile gimnaziale următoarea pondere de răspunsuri.



Se observa cu ușurință că apar pe prim plan 3 grupuri care în opinia școlilor respondente determina dificultăți/probleme/bariere: părinții altor copii, copiii cu CES și cadrele didactice de la clasa (33 %). Cele mai puține elemente de discriminare sunt percepute din partea personalului de la CMBRAE (consilieri și logopezi), a profesorilor de sprijin și a personalului auxiliar din școlile de masă.

Opiniile **actorilor externi** scot în prim plan ca surse de dificultăți/probleme/bariere:

Din partea *directorilor școlilor speciale* – ceilalți copii din clasa și profesorii de la clasa.

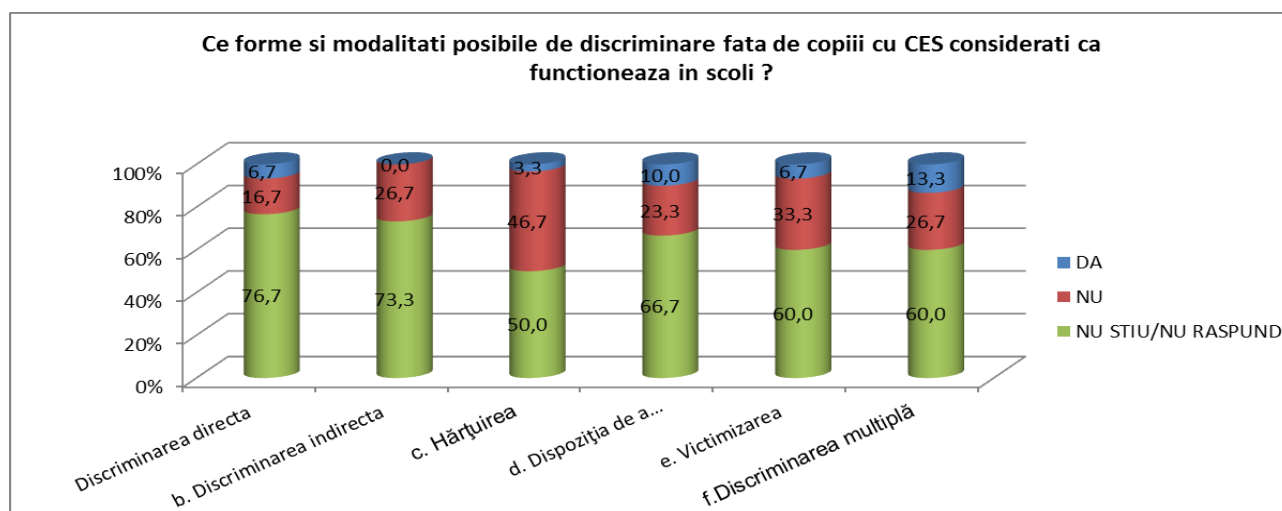
Din partea *profesorilor de sprijin* – pe ceilalți părinți ai copiilor de la clasa.

Ilustrare:

„Mai bine mut copilul meu de la această școală dacă nu pleacă elevul X”.

3.3.3. Forme de discriminare

Din prelucrarea **răspunsurilor la chestionar a școlilor gimnaziale** a rezultat următoare situație.



Cea mai frecventă este discriminarea multiplă (13,3%), urmata de dispozitia de a discrimina (10%) și de victimizare (6,7%).

Este foarte interesant ca discriminarea indirecta nu este recunoscuta a fi prezenta în aceste școli, spre deosebire de **opiniile actorilor externi școlii de masă și ale unor directori de școli gimnaziale.**

Din perspectiva **actorilor externi**, este identificabila o anumită prioritate acordata *recunoasterii discriminării indirecte*. Aceasta este recunoscuta, într-o forma sau alta (Da, deseori, uneori) de către toti respondentii care lucreaza direct în școli (profesori de sprijin, consilieri, logopezi).

Exemplificări

“*Cele mai frecvente sunt formele indirecte, prin intermediul părinților copiilor de la clasa*” (logopezi).
 Forme de *discriminare indirecta* sunt (uneori) „*programele prea incarcate și evaluarea nediferentiata*”...(director).
 „*Nu apare discriminare pe criterii cognitive*”...(profesor de sprijin).
 „*Copiii cu CES nu sunt evaluati cum trebuie – la progresul lor școlar - nu este apreciata munca cadrului didactic de sprijin*”... (profesor de sprijin).
 „*Copii din școlile periferice sunt discriminati inclusiv pentru faptul ca miros neplacut*” (logopezi).

Discriminarea multiplă ca și cea pe criterii etnice este identificata de profesorii de sprijin.

„Mai repede apare eticheta de *țigan* decat cea de *prost...*”

Opiniile actorilor din școală cu privire la formele discriminării

Nr. crt.		Profesori	Directori
1.	Nu au existat	52,95%	
2.	Discriminare din partea părinților copiilor fără CES	47,05%	
3.	Discriminare indirectă		50%
4.	Marginalizare		50%

Procente din totalul răspunsurilor oferite de fiecare categorie în parte

Comentarii generale privind discriminarea

Pe ansamblu este sesizabilă *rezerva respondenților (identificata direct la interviuri, dar perceptibila și din răspunsurile la chestionar) de a se pronunța cu privire la discriminare în general ca și privind cele 6 forme de discriminare* care sunt atestate de legislatie (directa, indirecta, hartuiala, dispozitia de a discrimina, victimizarea și discriminarea multipla).

Exemplificatoare sunt în acest sens și răspunsurile de *NU STIU* și chiar de *NU*, care au o anumită pondere (cam 20%, la fiecare tip de discriminare)...

Discriminarea în general este percepută foarte divers de categoriile de respondenți.

Profesorii de sprijin ca și directorii de școli speciale, logopezii ca și consilierii cu experienta mai mare par a cunoaște bine și problematica discriminării și sunt mai nuanțati cu privire la aceasta.

Exemplificări:

Discriminarea este o problema de vizibilitate...(director)

Din relatările unor părinți – *tatăl unui copil cu Down în școala de masă. Ceilalți părinți l-au izolat...au impus copiilor lor interdicția de a vorbi cu el...au început să-l șicaneze, să-i pună piedică...să-l abuzeze fizic...(director).*

Cel mai frecvent copilul cu CES este perceput ca un copil 'tolerat' nu integrat...Este cred o formă de discriminare. Acest copil ajunge uneori în ultima bancă...se întâmplă... (profesor de sprijin).

“Copii pot fi izolați de către ceilalți copii care nu înțeleg problema lui...” (logopezi).

Probleme sunt mai mult la gimnaziu...Exemplu de atitudine exprimată (de un profesor): *Noi nu avem nimic pentru tine...(profesor de sprijin).*

Consilierii au de asemenea o opinie nuanțată, semnificativă: *Există forme perverse și/sau subtile de discriminare (ca de pildă neglițarea).*

Discriminarea există, deși în urma unor sancțiuni aplicate de CNCD, conduitele de respingere parcă s-au diminuat în București... Tonul îl dau de regulă adulții... Se practică uneori și liste de adeziune a unor părinți la respingerea unui copil dintr-o școală... (CMBRAE).

Autenticitatea mărturiilor părinților legate de experiențele școlare ale copiilor lor (inclusiv cu privire la discriminare) a fost cutremurătoare.

[...]Din clasa a treia nu mai era acceptată de către colegi . I se spunea “ciudata”. Ea cu George erau foarte bună prieteni și au stârnit răutăți. Mama lui George nu a povestit de acel moment când erau tachinați și considerați oarecum aparte de colectivul lor[...]

[...]Că a avut probleme cu un copil în clasa a IV a care a fost adus de la altă școală [...] de atunci a început cu bătăile, cu jigniri, cu ruptul pixurilor. [...] O urmărea că venea cu troleibuzul [...].ea nu traversa strada niciodată. Ea a fost urmărită de copilul ăsta, înjurată, oarbo, chioaro...deja ea nu mai vedea la 10 m, dar cunoștea după voce.

Profesorii se poartă frumos cu el, dar colegii, băieții sunt răi. Odată, un băiat, nu știu, nu îl duce mintea, l-a pus să ia guma de jos cu gura. Altă dată, în clasa a IVa la ora de sport i-au dat pantalonii jos [...]. a primit de Crăciun, de Moș Nicolae, un cadou de la dna directoare Drăghici, i l-au luat. [...] și eu ce să-i spun copilului? Îi spun mami, chiar dacă știu că nu e adevărat, poate ai făcut ceva. El încearcă să se apere și să riposteze, dar nu ai cu cine, sunt foarte răi.

Încheiem discuția despre discriminare cu ***o scrisoare tulburătoare primită la RENINCO, din partea unei mămici...*** chiar în perioada derulării acestei cercetări.

„Fetița are 10 ani și este în grija unei fundații. Anul școlar trecut, spre sfârșit, a fost adusă în clasa băiețelului meu. Anul acesta, în clasa a III-a fiind, beneficiază de un profesor de sprijin însă a apărut următoarea problemă:

Nu este acceptată de copiii din clasa, este cam izolată și există o atitudine negativă a copiilor, deoarece ei văd că se fac diferențe la teme și testări. Probabil mai sunt și alte cauze dar eu nu le cunosc.

Părinții au acceptat situația și nu a fost nimeni împotriva...

Deoarece am fost și sunt un susținător al acestei fetițe, am vorbit cu doamna învățătoare și am ajuns la concluzia că acestor copii din clasă le-ar fi de mare ajutor o activitate în care să se familiarizeze și să înțeleagă situația, rolul acceptării etc...”

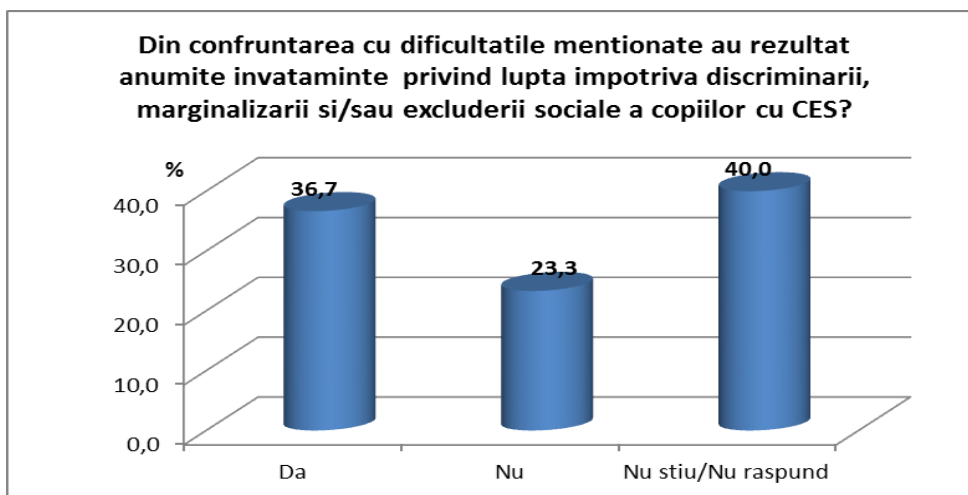
3.4 Învățămintele, soluții și necesități de sprijin pentru prevenirea și diminuarea discriminării

Colectarea unor soluții de prevenire și diminuare a discriminării, a marginalizării ori excluderii unor elevi cu CES (I 7)

3.4.1 Învățămintele (bune practici)

Din confruntarea cu dificultățile (problemele) menționate au rezultat anumite învățăminte (lucruri de recomandat altor școli de pildă) privind lupta împotriva discriminării, marginalizării și/sau excluderii sociale a copiilor cu CES?

Opiniile școlilor gimnaziale sunt redată în graficul de mai jos.



După cum se poate observa, la această întrebare cu caracter general există mai degrabă un anumit scepticism în legătura cu posibilitatea de a se fi învățat ceva din lupta împotriva discriminării...doar 36,7% dau un răspuns afirmativ în acest sens...

Părerile actorilor din școli intervievați sunt însă mai bogate și mai nuanțate, bazate și pe întrebări contextualizate.

O întrebare adresată în principal **părinților și copiilor cu CES** a fost: *Cum au depășit copiii și/sau dvs. dificultatea /problema/bariera respectivă?*

Nr. crt.		Părinți cu CES	elevi	Părinți elevi fără CES	Elevi cu CES	Elevi fără CES
1.	Discuții cu copilul	37,5%	-			
2.	A ripostat	12,5%	-			
3.	A rezistat, s-a obișnuit cu situația				16,67%	
4.	Ignorarea agresorului				16,67%	
5.	Prin intervenția profesorului	25%	-			
6.	Solicitarea sprijinului cadrelor didactice (în special dirigintele)				16,67%	25%
7.	Solicitarea sprijinului altor specialiști (ex. psiholog, medic)	12,5%	-		16,67%	
8.	Apelarea la directorul școlii				16,67%	
9.	Depunerea unor plângeri				16,67%	
10.	Schimbarea comportamentului /atitudinii proprii (a devenit cuminte, a adoptat o atitudine colegială etc.)					25%
11.	Atenționarea celui alt să nu se mai comporte urât					12,5%
12.	Înteruperea comunicării cu colegul respectiv					12,5%
13.	Iertare					12,5%
14.	Nu a depășit-o	12,5%	-			12,5%

Procente din totalul răspunsurilor oferite de fiecare categorie în parte

Soluțiile pentru a rezolva încălcarea drepturilor sunt extrem de relevante la elevii intervievați. Aceștia știu și afirmă că se consultă cu părinții (29, 41%), cu profesorii lor (23, 52%) și cunosc mecanismul de anunțare la Protecția Copilului (23,52%) și chiar plângeri la directori (17,64%). Destui însă nu știu ce pot face (23%) sau sunt total dezinteresați.

La părinți situația răspunsurilor este îngrijorătoare. Jumătate dintre ei fie nu știu (25%), fie consideră că nu trebuie făcut nimic (25%). Alți 25% precizează că elevii trebuie să-și anunțe părinții, sau să solicite personal respectarea acestor drepturi (12,5%) și tot atâția se referă la atitudini de ripostă (12,5%) și promovare activă din partea copiilor (12,50%).

Întrebări deschise

- *Oare modelul educațional paternalist este cel care determină opiniile legate de lipsa de reacție, sau lipsa de informare? Puțini părinți depășește spațiul școlii și fac referire la apelul la alte autorități, așa cum precizează în mai mare măsură elevii...*

- *Cum sprijină școala prin managementul școlar egalizarea șanselor tuturor elevilor? Cum apără profesorii responsabili de o clasă (diriginții și învățătorii) dreptul la educație și egalizarea șanselor pentru toți elevii?*

Au învățat copiii și/sau dvs. de atunci pentru a fi mai pregătiți în alte situații asemănătoare? / Ați învățat ceva de atunci pentru a fi mai pregătiți în alte situații asemănătoare?

Nr. crt.		Părinți elevi cu CES	Părinți elevi fără CES	Elevi cu CES	Elevi fără CES	Profe-sori
1.	Toleranța	40%				16,67%
2.	Bunătate					33,33%
3.	Colaborarea mai bună școală-familie		1 răsp.			
4.	Adoptarea unei atitudini ponderate	20%				
5.	Ascultarea copilului (a nevoilor sale)	20%				
6.	Centrarea pe partea bună a situației	20%				
7.	Apelarea la suportul prietenilor				33,33%	
8.	Respectarea regulilor					33,33%
9.	Ignorarea a ceea ce spun ceilalți					16,67%
10.	Nimic				33,33%	
11.	Nu știu				33,33%	

Ce s-ar putea face pentru a nu mai apare dificultăți (probleme) ale unor copii la școală?

Nr. crt.		Părinți elevi cu CES	Părinți elevi fără CES	Elevi cu CES	Elevi fără CES
1.	Schimbarea atitudinii părinților	16,67%			
2.	Comunicarea mai bună părinți-școală	16,67%			
3.	Lecții mai puține	16,67%			
4.	Pregătire specială pentru cadrele care lucrează cu elevi cu CES	16,67%			
5.	Cunoaștere mai bună de către cadrele didactice a problematicei CES		50%		
6.	Atitudine adecvată (nediscriminatorie) a cadrelor didactice față de copii	16,67%			
7.	Aplicarea legii atunci când copii sunt agresati	16,67%			
8.	Impunerea unor reguli mai stricte				12,5%
9.	Educația părinților		50%		
10.	Montarea unor camere de supraveghere			25%	
11.	Intervenția personalului de pază și ordine din școală			25%	
12.	Apelarea la sprijinul cadrelor didactice			25%	
13.	Discuții cu psihologul				37,5%
14.	Schimbarea comportamentului copiilor (să nu mai vorbească la ore, să nu se mai insulte sau să se bată etc.)				12,5%
15.	Organizarea mai bună a copiilor				12,5%
16.	Mai multă acțiune și mai puțină vorbă				12,5%
17.	Învățarea din greșeli				12,5%
18.	Nu știu			25%	

Procente din totalul răspunsurilor oferite de fiecare categorie în parte

• **Ce pot face părinții dacă se încalcă drepturile copiilor lor?**

Nr. crt.	Părinți	
1.	Să apeleze la autorități (Ministerul Educației, poliție etc.)	33,35%
2.	Să ceară explicații	33,35%
3.	Să facă reclamație	16,65%
4.	Nimic	16,65%

La această întrebare, asemănătoare dar diferită ca nuanță de cea anterioară, răspunsurile părinților au fost mai angajate...

Deși un număr semnificativ (16,65%) dintre părinți nu ar face nimic, la încălcarea drepturilor copilului lor, remarcăm că foarte mulți dintre aceștia se referă la apelul la autorități (33,35%) și doresc să primească explicații (33,35%). Părinții aleg și calea reclamațiilor (16,65%).

În sinteză, se poate observa că nu toți părinții posedă informații și suficiente, mulți dintre ei nu cunosc căile și soluțiile optime pentru apărarea dreptului la educație al copiilor lor. Informarea și orientarea părinților ar trebui să fie una din primele obiective ale școlii, pentru a face ca relația cu familia să fie una eficientă și folositoare ambelor părți.

Învățămintele, bune practici din confruntarea cu dificultățile în viziunea actorilor externi școlii

Răspunsurile oferite de cele 4 categorii de respondenți (externi școlii generale) sunt foarte variate și nuanțate. Ele se referă în principal la:

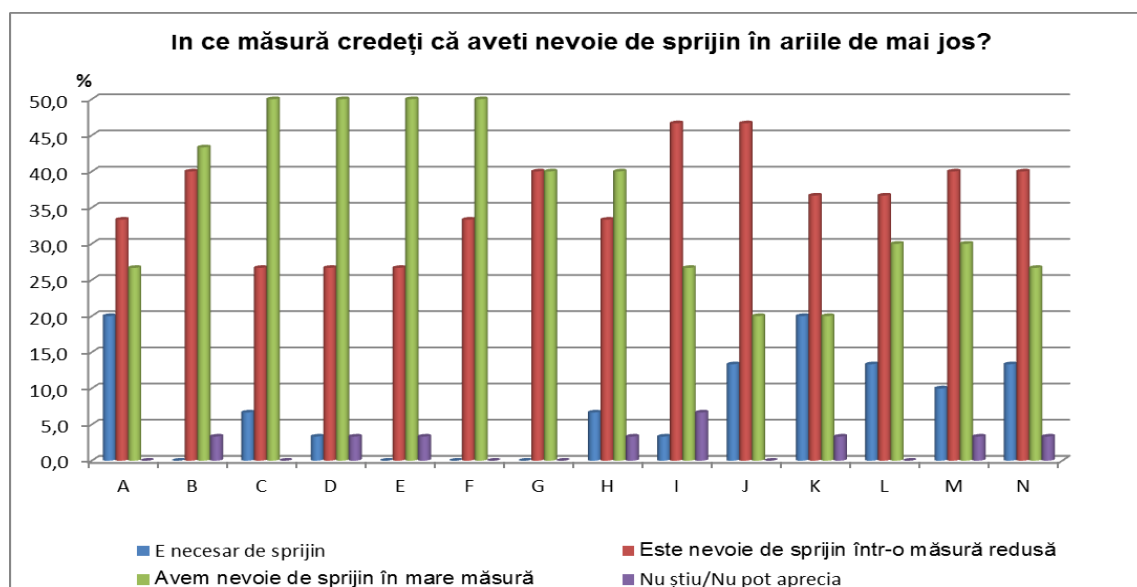
- Necesitatea și importanța informării sistematice și adecvate în școlile de masă, prin diverse modalități privitor la CES, la prevenirea și combaterea discriminării acestor copii (*directori de școli speciale, profesori de sprijin, consilieri, logopezi*)
- Importanța colaborării profesorilor din școlile de masă între ei precum și cu profesorii de sprijin, consilierii și logopezii (*profesor de sprijin*).
- Rolul informativ și orientativ al activităților comune și al parteneriatelor- școli de masă, școli speciale (*directori școli speciale, profesori de sprijin*)
- Sesizarea responsabilității și puterii de influențare a profesorului din școală de masă (*'spre bine sau spre rău...'- profesor de sprijin*)...
- Rolul descurajator al acțiunii CNCND privitor la discriminarea din școlile de masă. ("În prezent se constată o reticență mai mare a școlilor în a discrimina...urmăre cred a sancțiunilor de la CNCND" – *CMBRAE*)
- Înțelegerea problemei (de discriminare, n.a.) de către copii și părinții lor. ("Cadrul didactic de la clasă este cel care trebuie să înțeleagă primul și să le explice apoi celorlalți" - *logopezi*. „Educația celorlalți copii din clasă, ca premisa de acceptare”- *profesor de sprijin*)
- Importanța formării tuturor cadrelor didactice pentru prevenirea și combaterea discriminării. ("Este necesară formarea continuă a cadrelor didactice, în realitate, nu doar pe hârtie..."- *director școală specială*)
- Importanța managerului școlii în acest context...(*logopezi*)
- "Asociațiile de părinți sunt un aliat important"(*profesor de sprijin*).

3.4.2. Necesități de sprijin pe diverse arii în școlile de masă

În continuare este redată **perspectiva instituțională (a școlilor gimnaziale)**

A fost solicitată la întrebarea din chestionar opinia școlilor în legatura cu nevoia de sprijin pe următoarele arii:

- a. Identificarea CES la copii/elevi
- b. Familiarizarea cadrelor didactice cu particularitățile și necesitățile speciale de învățare ale copiilor cu CES (derivate din dizabilități/handicap, dificultăți de învățare sau din tulburări de comportament)
- c. Elaborarea unui curriculum adaptat cum ar fi Planul de Interventie Personalizat pentru copiii cu dizabilități certificați (DPC sau CMBRAE)
- d. Utilizarea unor noi strategii metode și tehnici de predare în funcție de particularitățile elevului (elevilor) cu CES
- e. Utilizarea unor mijloace de instruire (învățământ) specifice pentru facilitarea integrării elevilor cu CES
- f. Utilizarea unor metode adecvate de evaluare a progreselor elevilor cu CES – în particular a celor cu dizabilități
- g. Utilizarea unor metode și tehnici de comunicare adecvate la elevii cu dizabilități
- h. Gestionarea comportamentelor provocatoare și/sau discriminatorii
- i. Tranziția de la ciclul primar la gimnaziu
- j. Comunicarea cu părinții copiilor cu CES și alți părinți
- k. Implicarea părinților copiilor cu CES în viața școlii
- l. Sensibilizarea și implicarea altor părinți din clasa sau din școală
- m. Sensibilizarea tuturor cadrelor didactice cu privire la importanța sprijinului în învățare la unii elevi și a parteneriatului cu persoanele care îl pot asigura
- n. Sensibilizarea întregului personal al școlii la particularitățile și nevoile acestor copii



Se poate remarca *nevoia de sprijin în mare masura cel mai pregnant* pe domeniile c,d, e, f și anume:

Elaborarea unui *curriculum adaptat* cum ar fi Planul de Interventie Personalizat pentru copiii cu dizabilități certificați (DPC sau CMBRAE)

Utilizarea unor noi *strategii metode și tehnici* de predare în funcție de particularitățile elevului (elevilor) cu CES

Utilizarea unor *mijloace de instruire* (învățământ) specifice pentru facilitarea integrării elevilor cu CES

Utilizarea unor metode adecvate de *evaluare a progreselor elevilor cu CES* – în particular a celor cu dizabilități

Necesitatea de sprijin este de asemenea semnificativa și pe ariile urmatoare:

b. Familiarizarea cadrelor didactice cu *particularitățile și necesitățile speciale de învățare ale copiilor cu CES* (derivate din dizabilități/handicap, dificultăți de învățare sau din tulburări de comportament)

g. Utilizarea unor *metode și tehnici de comunicare adecvate la elevii cu dizabilități*

h. Gestionarea *comportamentelor provocatoare și/sau discriminatorii*

m. *Sensibilizarea tuturor cadrelor didactice cu privire la importantă sprijinului în învățare la unii elevi și a parteneriatului cu persoanele care îl pot asigura*

Alte aspecte legate de sprijin în școlile generale (date rezultate din răspunsurile la chestionar)

Este nevoie de mai mult personal calificat pentru a lucra cu acești copii. La clasă nu li se poate acorda o atenție deosebită pentru că astfel sunt neglijate ceilalți iar o singură oră pe săptămână, cât lucrează cu profesorul de sprijin, este foarte puțin.

Ar fi nevoie să fie incluși în clase cu număr de copii redus, 15 maxim sau să fie doi învățatori la clasele cu copii cu CES. Altfel, integrarea este, în unele cazuri doar în aparență și aduce uneori mai multă frustrare și neputință decât dacă ar fi o școală specială.

Sprijinul extern al profesorului de la clasă (persoana shadow) este extrem de important în evitarea discriminării și în facilitarea integrării elevilor cu CES.

Legislația trebuie să cuprindă asigurarea unor specialiști - logopezi, psihologi-terapeuți, medici neuropsihiatri arondați școlilor, profesor de sprijin permanent. Dotarea cu mijloace de învățământ și resurse materiale pentru copiii cu dizabilități. Profesorul de sprijin să se ocupe, exclusiv, de un singur copil cu CES.

Suplimentarea numărului profesorilor de sprijin

Sensibilizarea și informarea acelor părinți care cred ca învățământul de masă este doar pentru copiii fără dizabilități. „Eu le-as prezenta filmul francez "A opta zi", despre discriminarea unor adolescenti cu sindromul Down”.

Alocarea de resurse materiale și umane.

Cursuri cu metode practice de intervenție în lucrul cu copii cu CES (ADHD, Tulburări din spectrul autist, sindrom Langdon - Down, sindrom Tourette, tulburări de comunicare)

Numărul profesorilor itineranti și de sprijin ar trebui sa fie mult mai mare. O ora pe saptamana acordata unui copil cu CES este insuficientă.

Clasele supraaglomerate fac aproape imposibila tratarea diferentiata în funcție de particularitățile și necesitățile speciale de învățare ale copiilor cu CES. Prezența profesorului de sprijin este necesara permanent (în cele mai multe cazuri) și nu doar o ora pe saptamana.

Modificari în domeniul legislatiei.

Ariile prioritare de sprijin în munca la clasele în care învață și copii cu CES – perspectiva actorilor din școală

Nr crt.		Profesori	Directori
1.	Mai mulți consilieri	9,09%	
2.	Cursuri de formare/ specializare pentru cadrele didactice privind problematica CES	54,54%	25%
3.	Comunicare mai bună între profesorii care lucrează cu elevii cu CES (profesor ciclu primar, profesori ciclu gimnazial, diriginte, consilier etc.)	27,27%	25%
4.	Colaborarea mai bună școală-familie		25%
5.	Prezența însoțitorilor	9,09%	
6.	Protejarea cadrelor didactice (de abuzuri din partea părinților și a elevilor)		25%

Procente din totalul răspunsurilor oferite de fiecare categorie în parte

Cea mai mare prioritate este așadar – din perspectiva profesorilor de gimnaziu - formarea/ specializare pentru cadrele didactice privind problematica CES (54,4% din respondenti).

Opiniile directorilor de școli generale despre sprijin sunt mai echilibrate...cate puțin (un sfert) din formare, comunicare, claborare și protejare...

Opiniile actorilor externi privind arii de intervenție și sprijin în general în școală de masă

“Sunt necesare metodologii și ghiduri pentru profesori... Este nevoie de instructiuni și exemple (modele) de completare a unui PIP. Sunt necesare adaptari, cum ar fi de pildă mobilierul de la clase, modul de plasare a acestor elevi în banci.” (Director CMBRAE)

Pentru managementul școlii generale “...trebuie insuflata ideea ca o școală bună trebuie sa fie bună pentru toti” (director școală specială).

Pentru cadrele didactice din aceste școli: sa promoveze “*integrarea reala în colectivul clasei...elevul cu CES sa participe la viata clasei, la relatii și interactiuni...sa fie urmarita dezvoltarea personala la toti elevii*” (profesor de sprijin)

Recomandări făcute la alte puncte, analizate anterior, apar din nou acum.

“Punerea în aplicare a legislatiei – reducerea efectivelor în clasele școlii de masă în care sunt și elevi cu CES.”(director școală specială)

“Cursuri de formare...despre imaginea de sine la cei cu CES, reactia la succes și insucces, valorizarea acestora, alocarea de sarcini care sa le asigure reusita...(profesor de sprijin).

Arii de intervenție structurata

Identificarea CES la copii

Cei mai mulți dintre respondenti apreciaza ca identificare CES nu ar fi o arie prioritara de intervenție, în condițiile în care într-o unitate școlară de masă intra cel puțin unul dintre cei 3 profesioniști externi (profesor de sprijin, consilier, logoped).

Au fost inregistrate și răspunsuri mai nuanțate, legate de echipa multidisciplinara, interventia timpurie și clasa pregatitoare.

Este nevoie de sprijin în medii școlare prin “echipa multidisciplinara, la identificarea precoce” (director școală specială).

Identificarea CES “ar trebui inca de la grădiniță sau chiar de la 2 ani”. (profesor de sprijin).

Identificarea CES este importantă “la clasa pregatitoare” (consilieri).

Familiarizarea cu particularitățile și necesitățile de învățare ale copiilor cu CES este apreciata de marea majoritate (75%) dintre respondenti ca fiind de mare utilitate în școlile de masă unde invata și copii cu CES.

Ilustrare:

“Da, este necesar un curs practic, nu doar teoretic” (director școală specială).

Elaborarea și adaptarea curriculara este de asemenea apreciata de majoritatea celor interievati ca o zona de actiune în care trebuie intervenit...cu o anumită relativizare însă (“este nevoie, desi se face”) explicata probabil prin dorinta de a nu evidentia prea mult ca o anumită sarcina - a profesorului de sprijin în principal – nu se prea (poate) realiza...lucru explicabil mai ales prin volumul mare de munca directa cu copiii cu CES...

Am înregistrat și o opinie mai complexă, din partea CMBRAE: *“Aici avem o întreagă discuție...asta nu înseamnă doar reducerea conținutului...Ar trebui niște standarde minime și maxime, ar trebui să fie o concordanță și cu predarea...ar trebui lucrat la probe și teste de evaluare...”* (Director CMBRAE).

Utilizarea de strategii, metode și mijloace de instruire adecvate

Și la acest item majoritatea respondenților au fost de părere că este vorba de o arie de intervenție prioritara.

Au fost și răspunsuri mai nuanțate: *“Da, este nevoie, dar lucrurile se schimbă în bine...mai nou vin și cadrele didactice de la clasa cu idei interesante.”* (profesor de sprijin).

Adaptarea evaluării rezultatelor școlare la acești copii

A fost de asemenea un item la care cele mai multe păreri au fost în favoarea necesității de a se interveni.

“Da, este nevoie de intervenție, există o teamă serioasă de examene.” (director școală specială)

“Este mare nevoie, atât la profesorii de la clasa cât și la cei de sprijin.” (profesor de sprijin)

Managementul comportamentelor provocatoare/discriminatorii

Și acest aspect este considerat cu claritate, de către toți respondenții ca o arie prioritara de intervenție. Se invocă și necesitatea unei intervenții în legislație: *“Ar trebui făcut ceva în legislație legat de acest punct.”* (profesor de sprijin)

Tranziția de la ciclul primar la gimnaziu

Răspunsurile la acest item au verificat cumva o ipoteză neprecizată explicit a studiului, anume aceea că pentru elevii cu CES trecerea de la ciclul primar la gimnaziu – în condițiile școlii de masă - este un obstacol foarte serios.

Toate opiniile exprimate despre acest aspect au relevat necesitatea de a se face ceva în lupta cu aceasta **bariera importantă**.

“Aici se întâmplă ruptura...este o schimbare bruscă”. “Cerințele la gimnaziu sunt mari, ele reprezintă un soc la unii copii.” (directori școală specială).

“Această tranziție este foarte importantă dar nu știu ce se poate face...”

”La învățător copiii cu CES merg mai bine, profesorii de la gimnaziu au programe...” (profesori de sprijin)

Lucrul cu părinții (tuturor copiilor/elevilor) este considerat de asemenea o arie importantă de sprijin și intervenție în școlile de masă, cu diferite nuanțe.

“Ar trebui niște ore și activități distincte pentru a se lucra cu părinții în școli.”
“Profesorii de sprijin fac ce pot...dar părinții trebuie pregătiți...” (directori școală specială)
“Este nevoie mare de sprijin/intervenție deoarece aceștia (părinții) vin la discuții și la alte niveluri.” (profesor de sprijin)

Munca în echipă a celor care intra într-o clasă sau școală

In principiu este recunoscută necesitatea acestei abordări de echipa în școală de masă, nuantările și dezvoltările pe aceasta tema fiind însă destul de interesante.

“Ar trebui o metodologie proprie de angajare a personalului în cadrul CJRAE/CMBRAE” (director CMBRAE)

“Da, este nevoie de echipa”...”Cu consilierul se mai întâlnește profesorul de sprijin, mai puțin cu logopedul...” (directori școală specială).

“Nu există activități comune, de genul ședințelor...”” Logopedul vine în școală (clasa) în general doar la început de an școlar... consilierul poate de 2-3 ori...(profesori de sprijin)

Alte arii de intervenție și sprijin din perspectiva actorilor externi

Era cumva firesc ca directorii de școli speciale să considere importantă “colaborarea cu școlile speciale, pentru a se valorifica expertiza acestora...” Aceiași respondenți consideră că “acte normative recente sunt stimulatorii și pentru CES integrați – HG 904/2014”⁽¹⁹⁾

Nevoia cadrelor didactice de sprijin de a comunica cu managerul despre munca lor și progresele copiilor de care se ocupă este de asemenea menționată ca importantă. Din formularea care urmează este greu de deslușit însă dacă este vorba de directorul unei școli generale (în care ei își desfășoară efectiv activitatea) de directorul școlii speciale (în care este angajat ca salariat un profesor de sprijin) sau de ambii...

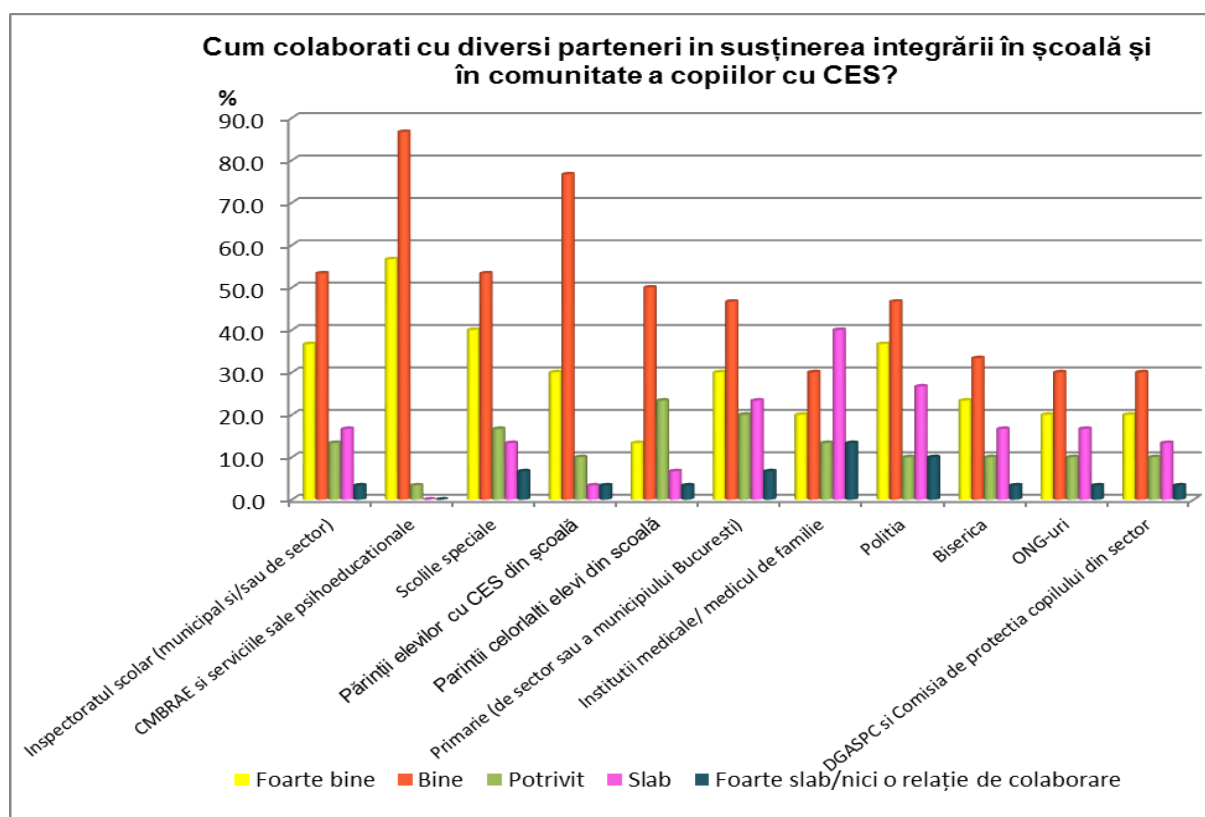
“Profesorii de sprijin simt adesea nevoia de a merge la director și de a povesti despre copiii de care se ocupa și despre progresul lor...”

Logopezii abordează chestiunea cu o viziune mai amplă, mai generală:” O schimbare de paradigma în educație și nu numai care să comute accentul de la ideea de concurență și competiție la ideea de acceptare și diversitate”.

¹⁹ HG 904/2014 pentru stabilirea limitelor minime de cheltuieli aferente drepturilor prevazute de art. 129 alin. (1) din Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului.

3.4.3. Colaborarea cu diverși parteneri în susținerea integrării în școală și în comunitate a copiilor cu CES

Opiniile școlilor gimnaziale sunt redată în graficul următor.



O încercare de ierarhizare a răspunsurilor prederminate la această întrebare (coroborând răspunsurile de Foarte Bine și Bine) ne releva o colaborare mai bună cu CMBRAE, părinții elevilor cu CES din școală și cu școlile speciale.

3.4.4 Sugestii și recomandări de ameliorare

Propuneri privind legislația în general

De departe **propunerea cea mai pregnantă** – mai ales din partea profesorilor de sprijin dar și a directorilor școlilor speciale unde acești profesori sunt încadrați – este legată de **revizuirea normei (timpului) de lucru cu copiii, a profesorilor de sprijin și intineranți.**

“Nr. de ore de sprijin pe copil cu CES trebuie să fie mai mare. Este prea puțin un profesor de sprijin la 8-12 copii cu CES, într-o normă săptămânală de predare de 16 ore” (director școală specială)

”Alocarea nr. de ore ar trebui să se facă în funcție de nevoile copilului...la unii copii ar trebui alocată cel puțin o oră pe zi...” (profesor de sprijin)

“Un profesor de sprijin ar trebui să acționeze într-o singură școală!”(profesor de sprijin)

„Metodologia de lucru a profesorilor de sprijin sa abordeze distribuirea timpului între și pentru copii...acest lucru sa apară și în fisa postului, care este prea generala”. (profesor de sprijin)

Necesitatea de consultare privind legislația este de asemenea invocata ca și aceea de ***acțiune (intervenție) la copiii care au rezultate scazute la examenele și testările Naționale.***

“Este necesară consultarea CJRAE cu experienta, în elaborarea și aplicarea legislației...sunt multe cazuri concrete care nu se regasesc în legislația actuala.”(director CMBRAE).

“Copiii testati prin teste Naționale și cu performante scazute trebuie ajutați cumva, cu programe de intervenție” (logopezi).

O propunere importantă se leagă de ***aplicarea efectivă a legislației privind reducerea nr. de copii/elevi în grupe/clase în care invata și elevi cu CES*** (directori școli speciale și profesori de sprijin).

Sugestii și recomandări structurate privind legislația

Pentru MENCs

Evaluare, viziune, politici, reglementări legale, strategie și implicare

“MENCs să coboare în rândul cadrelor didactice și să ia pulsul realității, să facă o cercetare serioasă cu privire la CES...integrarea în școală de masă este o activitate foarte complexă, care implica mulți actori, cadre didactice, cele de sprijin, elevi și părinți” (profesor de sprijin).

“Este necesar mai mult sprijin de la ministerul educației în problematica copiilor/elevilor cu CES.” (CMBRAE)

“Exista două baze de date care ar trebui puse de acord – de la CMBRAE și de la CPC” (profesor de sprijin).

“Elaborarea și susținerea politicilor școlare nondiscriminative și incluzive” (logopezi)

“Este necesară o strategie a MENCs, care să exprime o viziune clară cu privire la integrarea celor cu CES...”(director școală specială).

“Implicare mai activă, prin promovarea proiectelor de susținere a incluziunii școlare” (logopezi)

“Să inițieze proiecte de acte normative...ar fi necesară de pildă debirocratizarea

Deci implementării OSP...este prea formalizată”(director școală specială).

“Ar trebui monitorizată aplicarea reglementărilor în vigoare în acest domeniu” (profesor de sprijin).

„Ar trebui să se facă o legătură mai bună între CMBRAE, școlile de masă și CPC.”
(profesor de sprijin).

Curriculum și evaluare

„Trebuie făcută *revizuirea programelor*, atât pentru școlile de masă cât și pentru școlile speciale” (director școală specială).

„La cei integrați ar trebui *programe diferențiate*, realizate la nivelul MECS” (director școală specială).

„Ar trebui să se precizeze *mai clar ce înseamnă adaptarea curriculară...niște standarde naționale*” (director școală specială).

„Ar fi necesar un *ghid despre cum adaptăm curriculum-ul*” (profesor de sprijin).

„Ar trebui ca și manualele (din școlile de masă) să aiba *3 niveluri: standard, de inițiere și de consolidare*, așa cum au recent unele programe” (profesor de sprijin).

„Sunt necesare *precizări mai clare privind evaluarea (de progres școlar) a elevilor cu CES*” (profesor de sprijin).

„*Evaluarea Națională* ar trebui să fie *diferențiată*” (profesor de sprijin).

„Elevii cu dislexie și disgrafie să fie *evaluați și oral*” (profesor de sprijin).

Informare și formare

„Să sprijine informarea școlilor de masă. Să inițieze cursuri de schimbare a atitudinilor, de cunoaștere și acceptare a CES și CDS în școlile de masă...” (profesor de sprijin)

„Sunt necesare programe naționale de formare în domeniu” (CMBRAE)

Sunt necesare centre și programe de formare a cadrelor didactice din școlile de masă pentru CES. (directori școală specială)

Resurse

„Investirea în resurse materiale și umane capabile să faciliteze incluziunea școlară a copiilor cu CES” (logopezi).

„Să aloce fondurile necesare... să aibă o evidență a costurilor” (director școală specială).

„Să se asigure suporturi de învățare, gen culegeri”. Ne sunt necesare materiale de lucru cu copiii” (profesori de sprijin).

Pentru ISMB și CMBRAE

Directorii de școli speciale recomandă:

„Mai multe controale, inspecții care să vizeze copiii integrați”.

„Mai buna organizare a activităților din școală de masă, cu privire la cei 3 profesioniști – profesor de sprijin, consilier și logoped.”

Profesorii de sprijin apreciază că este necesar:

„Să apară efectiv echipa multidisciplinară într-un act normativ...”

„Să fie optimizate relațiile cu CMBRAE...”

Să se facă mai bine „corelarea dintre decizia de OSP și resursa umană” (profesorul de sprijin).

Să se facă “o evaluare mai riguroasă...nu să repete diagnosticul medical”.

Să se reducă timpul de așteptare și să se debirocratize finalizarea unei decizii de OSP (emiterea certificatului de orientare școlară și profesională)...

Din perspectiva CMBRAE, este important ca să se cultive „înțelegerea și toleranța față de ritmul și capacitățile acestor copii, așteptări rezonabile de la acești copii” (director CMBRAE)

Logopezii interșcolari apreciază ca fiind importante:

„Formarea cadrelor didactice

Individualizarea intervențiilor la nivel de instituție școlară

Susținerea practicilor școlare incluzive”

La nivel de școli

Directorii de școli speciale consideră că este important sa:

- “să se accepte totii elevii, fără prejudecăți...”
- “funcționeze echipa multidisciplinară...să existe un calendar comun al celor 3 actori “(externi școlii de masă).
- fie “mai multă colaborare și comunicare, între managerii școlii și profesorii de sprijin, adaptare de curriculum, mijloace educaționale”.

Profesorii de sprijin consideră că foarte necesar:

- “Spațiul în care să lucreze CDS...o unitate/camera de resurse”...
- Să se realizeze:
 - “informarea școlilor și parteneriate între școli”
 - “controlul (monitorizarea) muncii la clasă”.
 - mai multe activități de lucru împreună a copiilor/elevilor,” în cuplu/pereche, să învețe să se ajute mai mult unii pe alții”...
 - ”activități care să le pună în valoare și calitățile celor cu CES...”
 - “accent mai mare pe dezvoltarea socială a copiilor”.

- Ar trebui să se facă și “activități de consiliere cu clase întregi”. (director CMBRAE)

Logopezii consideră că importante în școli:

- Acceptarea diversității;
- Susținerea cooperării în defavoarea competiției școlare;
- Promovarea exemplelor pozitive din activitățile la clasă;
- Abilitarea copiilor pentru a susține un copil cu CES.

Pentru cadrele didactice

Una dintre cele mai consistente și mai des invocate recomandări este ca *toți profesorii din școala de masă “să aibă pregătire în domeniul CES”* (directori de școli speciale, profesori de sprijin).

Legat de conținutul acestei pregătiri opiniile sunt diverse.

Cursurile să se refere “de pildă la copiii cu autism, metoda ABA, despre profesorul de sprijin, ca să știe să gestioneze clasa și activitatea cu toți copiii mai bine” (*director școală specială*).

Profesorii de sprijin consideră că în conținutul acestor cursuri ar trebui introdus ceva despre PIP, tipologia CES, despre ADHD...

Logopezii apreciază ca sunt necesare “schimbări la nivel de practica pedagogică... renunțarea la idei preconcepute legate de CES”.

Toți respondenții consideră că *este necesară la cadrele didactice o anumită disponibilitate, o motivație pentru a lucra cu acești copii...*

- “Profesorii trebuie motivați, poate și printr-un procent în plus la salariu...” (profesor de sprijin)

- Profesorii de la clasa și cei de sprijin trebuie să manifeste “creativitate, adaptare la situația copiilor dar și a cadrelor didactice...”(CMBRAE)

- Se cere un “sistem motivațional pentru cei cu reușite în integrarea copiilor cu CES”(logopezi).

Pentru profesorii de sprijin și profesioniștii CMBRAE

Din perspectiva *profesorilor de sprijin* doleanța principală este **CAMERA DE RESURSE!** Se simte din multe răspunsuri nemulțumirea și tristețea acestor cadre didactice pentru faptul că nu au un spațiu anume destinat pentru a putea lucra cu copiii în școala de masă... (“*uneori se lucrează pe holurile unei școli...sau în camera de depozitare a gustării*”).

De semnalat și o ipostază favorabilă (probabil de excepție), care nu poate constitui decât un aranjament ad hoc, temporar dar care reflectă o atitudine foarte frumoasă, lăudabilă,

din partea unei doamne director de școală gimnazială: “Am avut și situația că am fost invitată să lucrez în biroul doamnei director (la Școală nr. 195, sector 3).

O alta nemulțumire importantă este legată de numărul prea mare de copii de care se ocupă un profesor de sprijin și în consecința de timpul prea redus acordat unui copil cu CES. Propunerea este evident aceea de **a se revizui actul normativ în chestiune (Ordinul nr. 5574/2011).**

“Sunt prea mulți copii cu CES în norma și prea multe școli.” (director școală specială).

“Este nevoie de mai mult timp de lucru pentru copiii cu CES...”(profesor de sprijin)

“Este necesară suplimentarea resurselor umane” (logopezi)

Profesioniștii de la CMBRAE (consilieri, logopezi) au sesizat (ca și ceilalți intervenanți) **nevoia de informare și sensibilizare despre activitatea profesorilor de sprijin în școli** (prin comisii metodice, lectorate etc).

Nevoia de un cadru instituțional pentru realizarea efectivă a muncii de echipă multidisciplinară este de asemenea (și din nou) **relevată de aproape toți respondenții.**

Este necesară “întărirea ideii de lucru în echipă și participarea în echipa multidisciplinară”(logopezi)

“Ar trebui să fie niște întâlniri între profesorii de sprijin și cei de la CMBRAE”...(profesor de sprijin)

Pentru a fi depășite dificultățile și provocările ale muncii se pun și probleme de **optimizare a formării profesorilor de sprijin.**

Profesorii de sprijin ar trebui “sa beneficieze de pregătire și formare continuă...sa fie pregătiți pentru interrelaționare cu ceilalți...cu mai mulți actori din școală.”(director școală specială).

“Cadrul didactic de sprijin învață meseria din mers, ar trebui niște elemente de specializare prin cursurile prealabile...și de formare continuă” (profesor de sprijin).

“Există o nevoie de ghidare în primii 2-3 ani, pentru familiarizare cu această muncă (profesor de sprijin)

Pentru părinți

Respondenții au simțit nevoia de a distribui opiniile lor pentru ambele grupuri de părinți, respectiv pentru cei care au copii cu CES și cei fără copii cu CES.

Pentru părinții copiilor cu CES se recomandă:

“Să facă ceea ce cred ei că este mai bine pentru copilul lor” (director de școală specială).

“Să aibă așteptari realiste de la copiii lor, să se implice mai mult acasă”(profesor de sprijin).

“Părinții să vină să vadă cum lucrăm noi” (idem)

“Să se ceară la sprijin și alte domenii curriculare, nu doar pentru limba română și matematică” (idem)

“Implicare mai mare a unor părinți de copii cu CES în educație și recuperare.” (CMBRAE, profesor de sprijin).

Pentru ceilalți părinți sugestiile au vizat:

“Ceilalți părinți să fie și ei educați, în funcție de pregătirea fiecăruia” (director școală specială).

“Consilierea celorlalți părinți, ca să accepte copii cu CES.” (idem)

„Ore de consiliere cu părinții, să fie pregătite în ipoteza ca ar apărea copii cu CES în clasă.” (ibidem)

„Să fie mai deschiși, mai sinceri...să-și dea seama că sunt norocoși, să empatizeze mai mult cu ceilalți.” (profesor de sprijin)

„Ar trebui făcute acțiuni și găsite cai de a li se explica ce înseamnă CES.” (idem)

„Consiliere și discuții” (ibidem)

Pentru toți părinții

„Cunoașterea drepturilor prevăzute de legislație” (logopezi)

„Consilierea în interesul major al copilului” (idem)

Pentru alți actori din școli

Cei mai importanți actori sunt considerați desigur directorii școlilor de masă iar cei care au opinii exprimate în acest sens sunt directorii de școală specială.

“Directorul școlii de masă este foarte important... sensibilitatea lui la problemele copiilor”

„Conducerea școlii să pună pe agenda acesteia și CES...”

Aceiași respondenți invocă și importanța altor actori, elevi sudenti sau medici:

“Ar trebui să intervină și elevii de licee și studenții.”

“Ar trebui lucrat și cu medicii specialiști care prescriu tratamente acestor copii”.

Concluzii și recomandări

Motto

“Adevărata călătorie de descoperire constă nu în căutarea de noi peisaje, ci în a avea noi ochi. ”

Marcel Proust

Concluzii

Problematica dreptului la educație și a discriminării sunt provocari la care soluțiile nu pot veni doar din partea unora dintre actori sau beneficiari, ci din colaborarea și chiar parteneriatul tuturor. Aceasta implică reconsiderarea rolului școlii și îi angajează pe toți cei care promovează politicile educaționale, centrate pe drepturile copilului și ale omului.

Problematica CES și/sau a dizabilității constituie o provocare pentru care școlile și părinții au făcut foarte mult în ultima vreme, dar încă sunt foarte multe probleme de rezolvat... Soluțiile, măsurile prin care se poate răspunde acestei problematici sunt complexe și multidisciplinare, legislative, instituționale dar și individuale.

Au fost evidențiate **limitele cercetării noastre**, atât din perspectiva design-ului propus cât și al valorii rezultatelor, cu deosebire ale celor culese din teren.

Nu putem avea pretenția de a fi realizat o analiză exhaustivă a fenomenului, nu a fost un număr mare de respondenți care să justifice concluzii de generalizat. Putem considera mai degrabă că s-a reușit *luarea unui puls al școlilor*, mai degrabă decât un tablou complet al practicilor acestora, precum și creionarea unei *liste de întrebări deschise*...posibile lansatoare de alte studii...

Legislația din România este pe ansamblu integrată în peisajul european privind incluziunea și nondiscriminarea copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Legea de bază a educației utilizează în contexte variate noțiunea de CES, cu deosebire privitor la educația copiilor cu dizabilități (secțiunea 13).

În LEN 2011 nu sunt definite și clarificate noțiunile centrale de *cerințe educaționale speciale și dizabilitate*...

Acceptia internațională și europeană a noțiunii de cerințe educaționale speciale nu este reflectată clar și explicit în legislația actuală privind educația din România.

Utilizarea *terminologiei corelate educației incluzive în legislația actuala de învățământ este limitată și uneori confuză, în mare parte inadecvată semnificației și spiritului utilizării acesteia în Europa și în lume.*

Educația incluzivă nu este evocată ca principiu sau valoare importantă la secțiunea de învățământ special din LEN 2011. Ea apare în legislație mai ales prin denumirea de centre școlare de educație incluzivă – care se referă de fapt la școli speciale – ceea ce poate duce la demonetizarea ideii generoase a incluziunii în educație, înțeleasă în lume și în Europa ca realizându-se în școlile de masă, cele deschise tuturor copiilor...

Paradigma educațională pentru copiii cu CES este mai degrabă cea a *integrării* decât cea a *incluziunii*, așa cum rezultă și din utilizarea în LEN 2011 a sintagmei „învățământ special integrat” (noțiune care ar trebui re-evaluată și - credem noi - revizuită).

Concluzii rezultate din explorarea practicilor școlare

Deși s-a lovit de mai multe **obstacole** investigația de teren a reușit să ne ofere **un tablou interesant** și să determine stabilirea unei **serii de recomandări** necesare pentru îmbunătățirea politicilor și practicilor școlare.

Unul dintre obstacolele întâmpinate a fost *refuzul sau amanarea din partea unor școli de aborda problema integrării copiilor cu dizabilități și/sau CES...* Aplicarea instrumentelor de investigare propuse s-a realizat uneori anevoios, posibil și din cauza implicării mai reduse a factorilor decizionali.

Investigarea opiniilor actorilor educaționali ai școlii bucureștene a constituit - prin scopul propus - o încercare foarte serioasă, o adevărată provocare. Capitala țării, cea mai populată localitate din România, este caracterizată - și din perspectiva copiilor/elevilor cu CES – printr-o mare diversitate și complexitate...

Din perspectiva *datelor statistice* necesare este în progresie acceptarea copiilor cu CES în școlile de masă dar se simte *lipsa unei autorități sau instituții responsabile* cu monitorizarea educației copiilor cu dizabilități și/sau CES în contexte incluzive (școli de masă).

Din datele oferite de 30 de școli gimnaziale din București rezulta ca transferul copiilor/elevilor între școlile de masă și cele speciale este net în *favoarea miscării dinspre școală de masă spre cea specială* (13 cazuri, fata de 5 în sens invers).

Atitudinea școlilor gimnaziale față de copiii/elevii cu CES este invers proporțională cu distanța față de centrul municipiului București – sunt *mai primitoare, mai deschise pentru acești copii școlile situate spre marginea orașului...*

Cele mai multe cadre didactice care lucrează cu copii/elevi cu CES în școlile de masă chestionate funcționează în învățământul gimnazial, în condițiile în care *profesorii care predau aici nu nici un curs obligatoriu în acest sens (pentru CES) în formarea lor inițială pentru cariera didactică!*

Atitudinea profesorilor și managerilor privind forma de școlarizare a copiilor cu CES este diferentiată și aparent paradoxală...Cei din școlile speciale (profesorii de sprijin și directorii) par să favorizeze integrarea în școală de masă, în vreme ce cadrele didactice și managerii din școlile de masă opiniază mai degrabă pentru școlarizarea separată, în școli speciale...Este o situație care merita o analiză și o dezvoltare ulterioară.

Legislația privind discriminarea este mai puțin cunoscută în școli...Se cunosc însă – mai ales la nivel managerial – sancțiunile aplicate de către Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării unor școli de masă, pentru discriminarea copiilor/elevilor cu CES...

Deși s-a constatat o rezerva (cumva firească) a respondenților privitor la *discriminarea copiilor cu CES în școli* acest fenomen a fost recunoscut ca *existent, în diverse forme și față de copiii/elevii cu CES. Discriminarea indirectă* este recunoscută a fi mai prezentă în școli, de către actorii externi (prin răspunsurile la interviuri), spre deosebire de opiniile școlilor de masă (răspunsurile la chestionar) de unde nu rezultă o formă mai pregnantă de discriminare...

Tipologia dificultăților intampinate de acești copii în școlile de masă este una bogată și diversă, cumva ilustrativă și pentru discriminare.

Cele mai multe probleme apar la lecții în general, apoi în momentul constientizării prezentei sau situației copilului cu CES în clasă și la trecerea lui de la ciclul primar la gimnaziu...

Serviciile educaționale de sprijin (asistenți) externe sunt reperabile și efectele activității acestora sunt apreciate ca însemnate, în școlile chestionate.

Deși există în capitală importante resurse umane alocate facilitării educației școlare, nu este încă perceptibilă (în plan legislativ și practic) *o unitate de intervenție, o colaborare instituțională efectivă* între:

- Profesioniștii de la CMBRAE (consilieri și logopezi) și profesorii de sprijin din școlile speciale;
- Profesioniștii externi și cadrele didactice din școală...

Resursele umane de *asistență psihoeducațională sunt apreciate însă ca insuficiente* – profesori de sprijin (cei mai solicitați), logopezi, consilieri școlari (ordinea este direct proporțională cu nevoile resimțite declarate).

În școlile de masă lipsesc spațiile și dotările necesare (gen unități de resurse) pentru a se lucra adecvat cu copiii cu CES – în primul rând din perspectiva profesorului de sprijin.

Cadrele didactice, cu deosebire cele care predau la gimnaziu au nevoie de o formare solidă, sistematică în problematica CES și a educației incluzive.

Este foarte vizibilă insuficiența informare, asistența și sprijin a părinților copiilor cu CES, ca și a celorlalți părinți, din partea sistemului educațional – școli generale și speciale, CMBRAE etc.

A ieșit în evidență de asemenea insuficientă cunoaștere a resurselor disponibile pentru acești copii - în afara școlilor de masă în care ei învață...

Se resimte acut nevoia unei metodologii care să ghideze lucrul împreună – în echipa multidisciplinară – a specialiștilor ca și a profesorilor care oferă sprijin copiilor/elevilor cu CES, împreună cu părinții acestora...

Deși s-au făcut pași însemnați în plan legislativ și al practicilor, relația dintre școală și familie, încă nu se constituie ca o atitudine constantă de parteneriat, ci adesea mai mult ca o confruntare de opinii, interese și puncte de vedere, de multe ori divergente. În această frământare complexă, copilul/elevul cu dizabilități și/sau CES are mai mult de pierdut decât de câștigat...

Reușita unor copii cu dizabilități și/sau CES în școlile de masă este adeseori mai degrabă rezultatul eforturilor individuale, ale insistenței părinților, conjugate cu întâlnirea unor profesori (de la clasă sau de asistență externă), care să aibă disponibilitatea necesară...

Una dintre explicațiile acestei insuficiente implicări la nivel instituțional este probabil și faptul că nu există o înțelegere clară, agreată și oficializată, convenită prin legislație și implementată prin practici, manageriale și didactice, a semnificației și importanței noțiunii de CES (cerințe educaționale speciale)...

Din datele colectate au rezultat mai multe învățăminte, bune practici și necesități de sprijin în confruntarea cu dificultățile educației copiilor/elevilor cu CES în școala de masă, dintre care unele se regăsesc în cele ce urmează.

Recomandări

Poziția Ministerului Educației în problematica acestui studiu este apreciată a fi foarte importantă.

“MENCs sa coboare în randul cadrelor didactice și *sa ia pulsul realitatii*, sa faca o cercetare serioasa cu privire la CES...integrarea în școală de masă este o activitate foarte complexa, care implica mulți actori, cadre didactice, cele de sprijin, elevi și părinți” (profesor)...

Sunt unele **măsuri, pe termen scurt și mediu**, care rezulta cu claritate din datele cercetării noastre, măsuri ce *pot fi realizate la nivel de MENCs (sau la initiativa acestuia)*, măsuri care să pună pe *o altă poziție, una efectiv de prioritate, educația copiilor cu dizabilități și/sau CES în România...*

- Finalizarea și adoptarea unei *Strategii naționale privind educația copiilor cu dizabilități si/sau CES în contexte incluzive*
- Pilotarea experimentală și apoi aprobarea unei *metodologii de lucru în echipa multidisciplinara* (consilier, logoped, profesor de sprijin) se impune cu evidentă.
- Revizuirea *metodologiei de lucru a profesorilor de sprijin* – în sensul creșterii ponderii timpului de interacțiune directă (de sprijin pentru) copiii cu CES dar și de timp alocat consilierii profesorilor și părinților; este necesară și prospectarea diversificării misiunii profesorilor de sprijin, în acord cu diversitatea particularităților copiilor cu dizabilități si/sau CES...
- *Sporirea timpului de intervenție în școlile de masă a consilierilor și logopezilor* – prin reducerea numărului de copii de care fiecare dintre ei se ocupa...
- Constituirea și dezvoltarea unor *centre (unități) de resurse pentru CES în școlile de masă, inclusiv normarea unui cadru didactic coordonator*
- *Constituirea și dezvoltarea unei structuri naționale de cercetare, monitorizare și sprijin pentru învățământul persoanelor cu CES*
- Clarificarea noțiunilor legate de *curriculum-ul pentru copiii cu dizabilități si/sau CES* (adaptare și diferențiere curriculară, plan de intervenție personalizat, etc).
- Constituirea unei *structuri de informare și consiliere la nivelul CJRAE (CMBRAE) pentru părinții copiilor cu dizabilități si/sau alte cerințe speciale de educație*
- Completarea programului de *formare psihopedagogică a profesorilor de gimnaziu și liceu* prin introducerea unor cursuri de genul *Psihopedagogia copiilor cu CES*

- Realizarea unei *informari sistematice în toate școlile*, privitor la dreptul la educație și nondiscriminare a copiilor cu dizabilități și/sau CES, la resursele existente în sprijinul acestora...
- Elaborarea și implementarea unei *metodologii de lucru în echipa multidisciplinara care asigura asistenta psihoeducaționala și lucrul la clasă pentru copiii/elevii cu CES în școlile de masă*.

Necesitățile de sprijin cele mai stringente pentru școală de masă, menționate de mulți respondenți și de școli ca instituții (prin răspunsul la chestionar):

- Punerea în aplicare a legislației – *reducerea efectivelor în clasele școlii de masă în care învață și elevii cu CES*.
- Elaborarea de *curriculum adaptat* (Planul de Intervenție Personalizat pentru copiii cu dizabilități certificați (prin DPC și/sau CMBRAE))
- Utilizarea unor noi *strategii metode și tehnici* de predare, a unor *mijloace de instruire* (învățământ) specifice pentru facilitarea integrării elevilor cu CES
- Utilizarea unor metode adecvate de *evaluare a progreselor elevilor cu CES* – în particular a celor cu dizabilități
- Familiarizarea cadrelor didactice cu *particularitățile și necesitățile speciale de învățare ale copiilor cu CES* (derivate din dizabilități/handicap, dificultăți de învățare sau din tulburări de comportament)

Pentru cadrele didactice, pentru părinți și alți actori educaționali sunt necesare:

- Cursuri, alte activități de formare, materiale (ghiduri) de informare și orientare
- Informare, consiliere pentru părinții copiilor cu CES, pentru părinții celorlalți copii din școlile de masă...
- Evaluarea adecvată, valorizarea muncii cadrelor didactice din școală de masă care predau și copiilor cu CES, precum și a profesorilor de sprijin
- Diseminarea experienței pozitive din proiectele de incluziune
- Necesitatea unor proiecte de dezvoltare și restructurare și a școlilor speciale

Pe ***termen mediu și lung*** sunt necesare:

- Evaluare complexă, completă a sistemului de educație pentru acest grup țintă de copii/elevi, atât în școlile de masă cât și în școlile speciale;
- Revizuirea, clarificarea conceptuală, actualizarea, completarea, operationalizarea și întărirea cadrului legislativ din educație, cu referire la CES și/sau dizabilități.

- Clarificarea și introducerea adecvata în legislație (în spiritul și în litera ei, în legislația secundară) ca și în practicile manageriale și a celor de la clasa a principiilor echității, incluziunii în educație, a educației diferențiate pentru orice copil (copii) care are (au) nevoie...

Ca învățămintele am înțeles că trebuie să am mai multă încredere în mine și în copilul meu; pentru a elimina dificultățile ar trebui să vină în școala oameni de specialitate care să informeze și să lucreze cu cadrele didactice.

Să se facă o informare corectă despre ce înseamnă integrarea copiilor din toate păturile sociale și cu orice probleme se confruntă aceștia.

Opinia unui părinte

ÎNTREBĂRI DESCHISE

- De ce într-o *lege a educației* (LEN 2011) se enunță - ca principiu de bază – *incluziunea socială* (fără a fi definită însă) și nu *incluziunea școlară (educațională)* sau *educația incluzivă* - așa cum apar aceste expresii în literatura de specialitate de la noi – prin preluarea denumirilor echivalente din Europa și din lume, (inclusive education) din Convenția ONU, 2006 și Legea 221/2010?
- De ce în secțiunea 13 din LEN 2011, *Învățământul special și special integrat*, care se referă explicit la educația copiilor cu dizabilități nu există vreo *referire la educație incluzivă, incluziune școlară sau școală incluzivă* ?
- *De unde putem deduce că educația incluzivă este asumată în legislația din România ?*
- *De ce legislația de educație de la noi continuă să utilizeze noțiunea de deficiență, spre deosebire de legislația socială și de protecție a copilului, care folosesc predominant noțiunile de handicap și dizabilitate ?*
- *De ce în LEN 2011, în mod deosebit la secțiunea 13, nu apare nici o definiție a noțiunii de CES, dizabilitate sau deficiență ?*
- *A fost studiat impactul, implicațiile măsurii de asistentă socială de la art. 51, alineatul 2 al LEN 2011 (cu aspecte similare unor prevederi legale din România anilor 1970-*

1990) din perspectiva unor principii importante (ale aceleiasi legi din 2011), cel al echității, egalității de șanse și al centrării educației pe copil, pe necesitățile acestuia?

- *Exista vreo autoritate sau institutie responsabila cu monitorizarea educației copiilor cu dizabilități și/sau CES în contexte incluzive (școli de masă)?*
- *Cum era oare situația raportului dintre copiii cu certificat de încadrare în grad de handicap și cei care primeau un certificat de OSP, înainte de intrarea în vigoare a LEN din 2011?*
- *Care poate fi tipologia dificultăților care determina necesitatea unui certificari de tip OSP, în afara stării de dizabilitate (handicap)?*
- *Cum evolueaza școlar elevii care au certificat de încadrare în grad de handicap dar nu au și unul de OPS de la CJRAE?*
- *Cine și cum poate interveni pe domeniul dificultăților (tulburărilor) de învățare, altele decat cele de limbaj (de care se ocupa logopezii) ca și subcategorie de CES prezenta în educația realizata de școală de masă ?*
- *In ce masura Legea nr. 6/2016 privind tulburările de învățare poate fi un răspuns la întrebarea anterioară?*
- *Cine și cum ar putea sa monitorizeze aplicarea în România a art. 24 din Convenția ONU pe 2006 (Legea nr.221/2010) – persoanele cu dizabilități trebuie sa aiba acces la un sistem educațional incluziv, la toate nivelurile - ca și a LEN 2011, art. 50, alineatul 1, care stipuleaza acordarea „prioritatii integrării în învățământul de masă”?*
- *Ce anume determina o posibila vizibilitate mai mare a prezentei consilierului școlar, în raport cu profesorul de sprijin și logopedul, în școlile investigate ?*
- *Cum și e către cine au fost (sunt) părinții informați despre problemele de dezvoltare ale copiilor lor, în context educațional?*
- *Cum vor putea să solicite sprijin adecvat dacă nu cunosc semnificația problemelor cu care aceștia se confruntă?*
- *Cine ar trebui să pregătească în formarea părinților, într-o manieră eficientă, pentru ca aceștia să fie reali parteneri educaționali, în orice situație creată de particularitățile vieții și dezvoltării copiilor lor?*

- *Cum se manageriază sprijinul adecvat, dacă unii managerii doar identifică problema și nu analizează, mobilizează mijloacele pe care să le orienteze, prin natura funcției lor, spre a sprijini copiii?*
- *Oare nu ar trebui să ne focalizăm mai mult pe pregătirea managerilor școlari în acest domeniu (dizabilitate și/sau CES)?*
- *Cine și cum poate asigura o viziune coordonată, comună asupra CES, printre profesioniștii externi școlii de masă, în condițiile în care ei aparțin de 2 entități administrative: CMBRAE (consilierii și logopezii) și respectiv școlile speciale (profesorii de sprijin)?*
- *Cine și cum poate asigura în interiorul școlii de masă coordonarea tuturor resurselor umane și ale eforturilor de a sprijini și potența învățarea la copii – atât cele interne cât și cele externe școlii?*
- *Cum s-ar putea realiza o monitorizare a progresului școlar al elevilor cu CES, care să implice școlile, profesorii de la clasă, profesioniștii externi și părinții?*
- *Care sunt sursele și mijloacele de informare utilizate acum în școli, pentru a sprijini cunoașterea legislației, pentru toți copiii, de către toți directorii și toți profesorii?*
- *Ce se întâmplă cu valorile promovate de numeroasele formări urmate de cadrele didactice în ultimii 20 de ani și de cele promovate de politicile publice din domeniul învățământului, cum ar fi: antidiscriminare, antisegregare (desegregare), integrare, solidaritate, cooperare, educație interculturală, educație incluzivă, educație pentru diversitate...etc ?*
- *Cum aderă cadrele didactice la valorile de mai sus și cum este implementată și monitorizată în școli aplicarea acestor valori?*
- *Cine și cum poate monitoriza dacă opțiunile respondentilor care aparțin de școala specială (aparent favorabile integrării) sunt consonante cu acțiunea lor efectivă, ca directorii de școli speciale și respectiv ca profesorii de sprijin în școlile de masă?*
- *Cine și cum ar trebui, la nivelul fiecărei școli, să se asigure promovarea dreptului tuturor copiilor la educație, prin egalizarea șanselor, în așa fel încât toți părinții și elevii să recunoască exercitarea efectivă acestui drept?*
- *Cat cunosc părinții și profesorii valoarea interrelațiilor de colaborare în învățare, dintre copiii cu dizabilități și alte CES și ceilalți, ca premisă a integrării sociale?*

- *Oare modelul educațional paternalist este cel care determină opiniile legate de lipsa de reacție, sau lipsa de informare? Puțini părinți depășește spațiul școlii și fac referire la apelul la alte autorități, așa cum precizează elevii...*
- *Cum sprijină școala și managementul școlar egalizarea șanselor tuturor elevilor?*
- *Cum apără profesorii responsabili de o clasă (diriginții și învățătorii) dreptul la educație și egalizarea șanselor pentru toți elevii?*

BIBLIOGRAFIE

Legislație generală din România consultată

Constituția României (2003)

Hotărârea de Guvern nr. 1.194 din 27 noiembrie 2001 privind organizarea și funcționarea Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării

Hotărârea de Guvern nr. 1.258 din 13 august 2004 privind aprobarea Planului Național de acțiune pentru combaterea discriminării

Hotărârea de Guvern nr. 1217 din 2006 privind constituirea mecanismului național pentru promovarea incluziunii sociale în România

Legea nr. 48/2002 pentru aprobarea OUG. nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare

Legea nr. 27/2004 privind aprobarea Ordonanței Guvernului nr. 77/2003 pentru modificarea și completarea Ordonanței Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare

Legea nr. 324 din 14 iulie 2006 pentru modificarea și completarea Ordonanței Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare

Legea nr. 448 din 2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap cu modificările ulterioare

Legea nr. 61/21.03.2013 privind modificarea Ordonanței 137/2000

Ordonanța Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare

Ordonanța Guvernului nr. 77/2003 pentru modificarea OUG. nr. 137/2000

Legislația de educație

Legea Educației Naționale, nr. 1/2011

Legea nr.6/2016, pentru completarea Legii educației naționale nr. 1/2011, publicata ÎN MONITORUL OFICIAL NR. 41 din 19 ianuarie 2016

HOTĂRÂREA DE GUVERN nr.1.251 din 13 octombrie 2005 privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de învățare, instruire, compensare, recuperare și protecție specială a copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educative speciale din cadrul sistemului de învățământ special și special integrat

HOTĂRÂREA DE GUVERN 904/2014 pentru stabilirea limitelor minime de cheltuieli aferente drepturilor prevazute de art. 129 alin. (1) din Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului.

ORDIN nr.1529/2007 privind dezvoltarea problematicii diversității în curriculumul Național

ORDIN nr. 1540 din 2007 privind interzicerea segregării școlare a copiilor romi și aprobarea Metodologiei pentru prevenirea și eliminarea segregării școlare a copiilor romi

ORDIN nr. 5555 din 7 octombrie 2011, pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională;

ORDIN Nr. 5573 din 7 octombrie 2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat

ORDIN nr. 5574 din 7 octombrie 2011, pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă

ORDIN nr. 5575 din 7 octombrie 2011, pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind școlarizarea la domiciliu, respectiv înființarea de grupe/clase în spitale

ORDIN nr. 6552/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale

ORDIN nr. 4925 din 8 septembrie 2005 pentru aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar

ORDIN nr. 6.152 din 7 noiembrie 2012 privind modificarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar aprobat prin Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4.925/2005

ORDIN nr. 5115/2014 privind Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar

ORDIN nr. 6.211 din 13 noiembrie 2012, pentru aprobarea Metodologiei și a criteriilor privind acordarea gradăției de merit în învățământul preuniversitar

Documente și texte internaționale

Comisia Europeană, 2010, *Strategia europeană 2010-2020 pentru persoanele cu handicap: un angajament reînnoit pentru o Europă fără bariere*, COMISIA EUROPEANĂ, Bruxelles, 15.11.2010, COM (2010) 636 final

Comisia Europeană, 2013, *Support for children with special educational needs (SEN) – European Commission, Employment, Social Affairs & Inclusion, April 2013*

http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_support_for_sen_children_final_version.pdf

Comisia Europeană, DIRECTIVA CONSILIULUI 2000 / 43 / CE, 29 iunie 2000, cu privire la implementarea principiului tratamentului egal între persoane indiferent de originea rasială sau etnică

Comisia Europeană, DIRECTIVA CONSILIULUI din 27 noiembrie 2000, de creare a unui cadru general în favoarea tratamentului egal privind ocuparea forței de muncă și condițiile de muncă (2000/78/CE)

EADSNE, 2013, *Inclusive education în Europe: putting theory into practice. InterNațional Conference, 18 November 2013, Reflections from researchers*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark, 2014

EASNIE, 2014, *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education

*** Education and disability/special needs policies and practices în education, training and employment for students with disabilities and special educațional needs în the EU, 2012 - <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>

OECD, 2009, *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages in the Baltic States, South Eastern Union and Malta*

OECD, 2000, *Special Needs Education – Statistics and Indicators*, Paris: OECD

OECD/European Communities, 2009, *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages in the Baltic States, South Eastern Europe and Malta: Educational Policies and Indicators*. Eds. Marcella Deluca, CRELL and Peter Evans. Paris: OECD

OMS, 2004, *Clasificarea Internațională a funcționării, dizabilității și sănătății (CIF)*, World Health Organisation/Organizația Mondială a Sănătății, variantă în limba română cu sprijin UNICEF, București, editura Marlink

OMS, 2012, *Clasificarea Internațională a funcționării, dizabilității și sănătății, versiunea pentru copii și tineri (CIF CT)*, World Health Organisation/Organizația Mondială a Sănătății, București, Guvernul României, Ministerul Muncii, Familiei și Protecției Sociale, Editura Alpha MDN, Buzău

ONU, 1982, *Programul mondial de acțiune în favoarea persoanelor cu handicap* (Rezoluție ONU, decembrie 1982, varinata în limba romana prin grija UNICEF, 1991)

ONU, *Convenția din 2006 privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități*, ratificata în România prin Legea nr. 221/2010

ONU, *Convenția Internațională asupra drepturilor economice, sociale și culturale (The InterNațional Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)*, art. 13 și 14

UNESCO, 1960, *Convenția împotriva discriminării în domeniul educației* (The Convention against Discrimination in Education)

UNESCO, 1994, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special*

Needs Education. Paris: UNESCO - Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației cerințelor speciale, varianta publicată în limba română (1995), cu sprijin UNICEF România

UNESCO, 2003, *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*, Paris

UNESCO, 2008, *InterNațional Conference on Education: Inclusive education: the way of the future, Outcomes and trends in inclusive education at regional and inter-regional levels: issues and challenges*, Geneva, ED /BIE /CONFIN TeD 48/Inf.3 139

UNESCO, 2009, *Policy Guidelines on Inclusion*

Autori și publicații

Ciobanu G. M., 2012, *Provocări și dileme în educarea copiilor cu dizabilități*, Revista CALITATEA VIETII, XXIII, nr. 1, 2012, p. 63–86

Crețu V., (2006) *Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap. Strategii și metode de cercetare*, Editura Printech, București

Daniels, H., 2006, *Învățământul special în perspectiva drepturilor omului: organizarea unei pedagogii a schimbării (Special Education from Human Rights Perspective. Organizing a Pedagogy of Transformation)*, Educația 21, Nr. 2/2006, pp. 308-316

*** *Educație pentru toți și pentru fiecare : accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF Hai la școală! / Irina*

Horga, Otilia Apostu, Magdalena Balica ; coord. din partea UNICEF România: Luminița Costache ; coord.: Ciprian Fartușnic, Traian Vrăsmaș - Buzău : Alpha MDN, 2016

Ghergut, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație* (2006), Polirom, Iași

Gherguț, A., 2016, *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Polirom, Iași

Horga I., Jigău, M., (coord), (2009), *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă* Institutul de Științe ale Educației și UNICEF, București, Editura Vanemonde

Manea, L., *Dizabilitatea ca factor de risc privind accesul la serviciile de educație*, în „Calitatea vieții”, nr. 1–2, 2006, pp. 41–50.

Mara, D, *Strategii de educație incluzivă*, Sibiu, 2004, 2009

Pislaru, M.L., 2015, *Legislative aspects of inclusive education*, în Management Intercultural Volumul XVII, Nr. 2 (34), 2015 523

Popovici, D. V. *Orientari teoretice și practice în educația integrată*, Editura Universitatii Aurel Vlaicu, Arad, 2007

Rus, C., Roumanie: Politiques éducatives pour les enfants ayant des « besoins éducatifs spéciaux » et pour les jeunes surdoués. Un système en évolution à la recherche de ses repères conceptuels în : Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I : Conceptions, mises en œuvre, débats [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2008 (généré le 19 octobre 2015). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/enseditions/1945>

Stanciu, M. *Copiii cu dizabilități*, UNICEF, raport, septembrie 2013

Vrasmas E., *Introducere în educația cerințelor speciale*, Credis, București, 2004

Vrasmas, E., Vrasmas, T. *Inclusive education în România (1995-2007)*. http://www.ibe.unesco.org/file_admin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/România_inclusion_07.pdf

Vrasmas, E., Vrasmas, T. (coord.), 2012, *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*, RENINCO, MECS și UNICEF Editura Alpha MDN Buzău

Vrasmas, E., Vrasmas, T., *Studiu privind educația incluzivă pentru copiii cu CES în învățământul primar*, 2013, în ‘Promovarea educației incluzive în învățământul primar. Ghid pentru cadre didactice, manageri școlari și părinți’, MEN, RENINCO, UNICEF, Editura Vanemonde

Vrasmas, E., Manea, L. Vrasmas, T., 2014, *Studiu privind legislația referitoare la educația copiilor cu dizabilități și alte cerințe educaționale speciale (CES) din perspectiva educației incluzive*, în revista Repere, Revista de Științele Educației Vol. 8, nr. 1/2014, pg. 7-20 Editura Universității din București, 2015

Vrasmas, T., (coord.), 2010 a, *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspiratii și realitati*, Editura Vanemonde

Vrasmas, T., 2013, *Agentia Europeana pentru Cerințe Speciale și Educație Incluzivă*, în Revista de Pedagogie, nr. 4/2013

Vrasmas, T., *Cerințele speciale și dizabilitatea în educație. O perspectivă internațională*, 2015, EDP, București

Ungureanu, D., 2000, *Educația integrată și școală inclusivă*, Editura de Vest, Timișoara

ANEXA 1 GHID DE INTERVIU SEMISTRUCTURAT

Structura orientativă de bază, pentru toate grupurile de respondenți (adulți)
Pentru părinți și copiii/elevi întrebările au fost adaptate, accesibilizate și simplificate. Au fost omise unele întrebări și/sau adresate întrebări suplimentare, în funcție de respondenți, de context și de evoluția situației de interviu

Cerintele educaționale speciale și dreptul la educație

1. Va propun ca la început să încercăm împreună să definim **termenul de CERINTE EDUCATIONALE SPECIALE (CES)**. Cum vedeți dumneavoastră un copil cu CES?
2. Cum apreciați dvs ca **reglementările legale actuale** sprijină accesul și participarea la educație a acestor copii în școlile de masă?
3. În ce măsură reglementările legale privind accesul și participarea acestor copii (cu CES) la educație școlară **au fost implementate la nivelul școlii dvs.?**
4. Care este **experiența școlii dvs. în școlarizarea acestor copii?** (experiența în timp, de unde vin copiii și când, ce anume dificultăți au avut, cum le-ati făcut fata etc.)?
5. Care este **evoluția numărului acestor copii în ultimii ani în școala dvs.** (în școli)
6. Cum credeți ca ar trebui respectat **dreptul la educație al acestor copii în general?** Unde ar trebui ei să învețe ?

De solicitat apoi (după caz) preferința pentru 1-2 dintre variantele:

- Toti copiii cu CES din zona trebuie sa mearga la scoala de masa.
 - Copiii cu CES ar trebui sa mearga la scoala de masa, în cat mai mare masura posibil; unii copii (mai ales cei cu dizabilitati senzoriale, severe și asociate) pot merge și la scoala speciala, daca este în beneficiul propriei dezvoltari.
 - Asa cum decid profesionistii și structurile de la CMBRAE (SEOPS și COSP).
 - După cum doresc copiii și părinții acestor copii.
 - Mai degraba în clase speciale ori în școli speciale unde există resurse didactico-materiale adecvate și cadre didactice calificate
 - Alte opinii ? Care anume ?
7. Cum cunoașteți ca se respecta **dreptul la educație al copiilor cu CES în alte țări din Europa** ? Unde anume învăța ei? Ce anume exemple și situații concrete puteți evoca ?

Atitudini și practici curente

8. La nivelul școlii dvs. au aparut dificultăți/probleme/bariere **la înscrierea acestor copii** ?
9. Cu ce dificultăți/probleme/bariere v-ați confruntata referitor la **participarea lor școlara** (absenteism, probleme de integrare în grup și de relationare cu copiii/adulți etc., probleme de învățare etc.) ?
10. Când apar asemenea dificultăți (**situatia, contextul**), ca de pildă la momentul constientizării situației copilului cu CES în clasă, la evaluări, la trecerea de la ciclul primar la gimnaziu, la anumite lecții și activități, etc).

Dacă se poate preciza situația, contextul în care au aparut, ca de pildă (după caz)

- la momentul constientizării situației copilului cu CES în clasă
- la trecerea de la ciclul primar la gimnaziu
- în lecții și activități cotidiene
- la anumite lecții și/sau activități din școală (de precizat care anume)
- în pauze
- în activități nonformale (de tipul excursiilor ori vizitelor la muzee)
- la probe și alte situații de evaluare a rezultatelor școlare
- în colaborarea dintre profesori și alți profesioniști care intră la clasă
- în alte situații

11. Ce forme și modalități posibile de **discriminare față de copiii cu CES** credeți că funcționează în școli? Dar în școala dvs.? Forme de discriminare: discriminare directă, indirectă, hartuire, victimizare, dispoziția de a discrimina, discriminarea multiplă

Învățăminte, soluții și necesități de sprijin

12. Care ar fi ariile prioritare în care apreciați că este **nevoie de sprijin în munca la clasele în care învață și copiii cu CES** ?

De solicitat, după caz și prioritizarea primelor 3 opțiuni

- Identificarea CES la copii
- Familiarizarea cu particularitățile și necesitățile de învățare ale acestor copii
- Elaborarea și adaptarea curriculară

- Utilizarea de strategii, metode și mijloace de instruire adecvate
- Adaptarea evaluării rezultatelor școlare la acești copii
- Managementul comportamentelor provocatoare
- Tranzitia de la ciclul primar la gimnaziu
- Lucrul cu părinții (tuturor copiilor/elevilor)
- Munca în echipa a celor care intra într-o clasă
- Alte arii

13. *Ce învățăminte rezultate din confruntarea cu dificultățile și/sau discriminarea puteți menționa* (lucruri de recomandat altor școli, profesori) privind lupta împotriva discriminării, marginalizării și/sau excluziunii sociale a acestor copii

14. Ce credeți că se poate **recomanda pentru prevenirea și/sau diminuarea unor practici discriminatorii** față de copiii cu CES în școli pe mai multe paliere?

- Din punct de vedere al legislației
- Din perspectiva competențelor MECS
- Din partea inspectoratelor școlare și a CJRAE/CMBRAE
- La nivelul instituțiilor de învățământ
- Pentru copii/elevi
- Pentru cadrele didactice de la clasă
- Pentru profesorii de sprijin și profesioniștii CJRAE/ CMBRAE
- Pentru părinți
- Pentru alți actori din școli

15. Ce **alte aspecte** considerați importante în legătură cu accesul și participarea nediscriminatorie la educație școlară a copiilor cu CES ?

ANEXA 2 CHESTIONAR LA NIVELUL ȘCOLII (municipiul București) privind situația copiilor cu CES

Instrucțiuni de completare și precizări

La întrebările care oferă alternative de răspuns vă rugăm să bifati (X) sau să subliniați, după caz, una sau mai multe variante adecvate școlii dvs.

La întrebările cu spații lasate libere (punctate) sau cele care solicită date statistice se va completa pe aceste spații.

Unele întrebări au specificate și modalitățile de răspuns.

Completarea chestionarului se solicită în format electronic.

Abrevieri

CES – Cerințe Educationale Speciale

CPC - Comisia de Protecția Copilului

CMBRAE - Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educatională

Dizabilitatea și handicapul au o semnificație echivalentă.

SECȚIUNEA 1. DATE PRIVIND INSTITUTIA ȘCOLARĂ ȘI PERSOANELE CARE AU OFERIT ȘI AVIZAT INFORMAȚII

1. Nume instituție școlară.....
2. Nume și statut persoană (persoane) care completează chestionarul
3. Nume și statut persoană de conducere care avizează (director, director adjunct):
4. Niveluri de învățământ din școală: prescolar / primar / gimnazial / liceal / profesional/postliceal
5. Categorie (școala gimnazială/liceu):
6. Mărime școală: 250-500; 500-750; 750-1000; peste 1000 de copii/elevi
7. Poziționarea școlii în localitate: central / semicentral / periferie

SECȚIUNEA 2: SITUAȚIA COPIILOR/ELEVILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

Q2.1. Numărul copiilor cu CES (pentru anul școlar 2015/2016)

Nivel de învățământ	Număr total copii/elevi	Număr total copii/elevi cu CES (cu certificare sau cu recomandare scrisă de la cel puțin un profesionist din serviciile psihoeducative (CMBRAE), ori cu dovada că utilizează servicii psihoeducative)	Din care nr. copii/elevi cu certificare			Nr. copii/elevi cu recomandare scrisă pentru certificare la CPC și/sau CMBRAE) – de la medic, psiholog, consilier, ori logoped)	Nr. copii/elevi cu CES la care există dovada că beneficiază de servicii psihoeducative (oferite de învățământ) - logopedice - de sprijin - de consiliere - altele
			Cu certificat de orientare școlară și profesională de la CMBRAE	Cu certificat de încadrare în grad de handicap de la protecția copilului (CPC)	Cu ambele certificate CMBRAE și CPC		
Prescolar							
Primar							
Gimnazial							
Liceal							
Profesional							
Total							

Q 2.2. Cum apreciați evoluția numărului de copii cu CES din școala dvs. în ultimii ani?
(Rugăm menționați în fiecare rubrică, după caz: DA/NU/NU ȘTIU)

A crescut ?.....

Avem o pondere relativ constantă ?.....

A scăzut ?.....

Q. 2.3 Dacă știți că au existat situații de:

a) Transfer a unor copii/elevi dinspre școlile speciale (DA/NU/NU ȘTIU)

Dacă răspunsul este da vă rugăm să precizați și nivelul de învățământ (prescolar/primar/gimnazial/liceal/profesional)

b) Transfer a unor elevi cu CES din școala dvs. spre școlile speciale (DA/NU/NU ȘTIU)

Dacă răspunsul este da vă rugăm să precizați și nivelul de învățământ (prescolar/primar/gimnazial/liceal/profesional)

Număr copii/elevi pe tipuri de dizabilități (handicap) și nivel de învățământ (anul școlar curent: 2015/2016) * și **

	Număr total copii cu dizabilități	Cu dizabilități fizice	Cu dizabilități somatice	Cu dizabilități auditive	Cu dizabilități vizuale	Cu surdo-cecitate	Cu dizabilități psihice	Cu dizabilități mintale	Cu HIV/SIDA	Cu deficiențe asociate	Cu boli rare
Prescolar											
Primar											
Gimnaziu											
Liceal											
Profesional											
Total											

* Tipul de dizabilitate (handicap) și numărul de copii pe fiecare categorie de dizabilitate (handicap)

** Se vor avea în vedere doar copiii cu certificare – cu unul sau cu ambele feluri de certificate: de la CPC pentru încadrare în grad de handicap și respectiv de la CMBRAE pentru expertiza și orientare școlară/profesională.

Q 2.4 Situația serviciilor pentru copiii/elevii cu CES în anul școlar curent (2015-2016)

	Nr. copii/elevi care sunt în evidența unui logoped școlar și participa periodic la activități în cabinetul acestuia		Nr. copii/elevi care sunt în evidența unui consilier școlar și participa periodic la activități în cabinetul acestuia		Nr copii/elevi care beneficiaza săptămânal de serviciile unui profesor de sprijin, în cadrul școlii	Nr copii/elevi care beneficiaza săptămânal de școlarizare la domiciliu – prin profesor de sprijin și/sau alte cadre didactice ale școlii	Nr. copii/elevi care beneficiaza de alte servicii psihoeducative în clasa și/sau în școala, publice ori private (kinetoterapie, asistent social ori mediator, asistenta unor voluntari, prezenta unor asistenți personali etc) *	
	Din care, cu certificare **	Din care, fără certificare **	Din care, cu certificare **	Din care, fără certificare **			Din care, cu certificare **	Din care, fără certificare **
Prescolar								
Primar								
Gimnaziu								
Liceal								
Profesional								
Total								

* Se vor menționa explicit aceste servicii (serviciul și numărul de copii beneficiari din școală)

** Certificarea are în vedere: certificatul de la CPC, pentru încadrare în grad de handicap și/sau de la CMBRAE, pentru expertiza și orientare școlară/profesională

SECȚIUNEA 3. RESURSE UMANE SI SERVICII

Q 3.1. Cadrele didactice și pregătirea/experiența în aria lucrului cu o diversitate mai mare de copii la clasa, inclusiv cei cu CES și alte grupuri dezavantajate - în ultimii 5 ani

Nivel educațional	Nr. total cadre didactice pe nivel	Nr. cadre didactice care lucrează în prezent cu copii cu CES	Din care...		
			Nr. cadre didactice care au participat la programe de formare în domeniul copiilor cu CES sau conexe <ul style="list-style-type: none"> - Educație integrată - Educație incluzivă - Educație pentru nediscriminare - Educație multiculturală - Combaterea violenței - Altele 	Nr. profesori care au participat la proiecte derulate de școală în acest domeniu De exemplificat cu denumirea proiectului	Alt feluri de experiență didactică și de dezvoltare profesională relevantă pentru lucrul cu copii cu CES/pentru problematica discriminării Care anume (de precizat)?
Prescolar					
Primar					
Gimnazial					
Liceal					
Profesional					
Total					

Q 3.2 Care din următoarele resurse umane intervin în școala dumneavoastră pentru a sprijini elevii cu CES? (Rugăm menționați în fiecare rubrică, după caz: DA/NU/NU ȘTIU)

Nivel educațional	Consilier școlar	Logoped	Profesor de sprijin	Mediator școlar	Alte persoane de sprijin (de precizat care)
Prescolar					
Primar					
Gimnazial					
Liceal					
Profesional					

Q 3.3. Există și alte resurse în sectorul dvs.sau în București la care au acces copiii/elevii cu dizabilități (handicap) din școală (DA/NU/NU ȘTIU)?

ARIA /TIPUL DE RESURSA	În proximitatea școlii/domiciliului copiilor cu CES	În municipiul București
Centre de zi pentru copiii cu dizabilitati (handicap)		
Centre de abilitare-reabilitare (recuperare) pentru copii cu dizabilități (handicap)		
Cabinete de logopedie		
Centre de consiliere pentru copil și familie		
Scoli speciale		
Centre de resurse pentru copiii cu dizabilități (handicap) și familiile acestora		
Asociații de părinți		
Alte ONG-uri cu programe pentru copiii cu dizabilități (indicați aria de activitate – autism, sindrom Down etc)		
Alte organizații. Care?		

SECȚIUNEA 4. ACCESUL SI PARTICIPAREA COPIILOR CU CES ȘI NEVOILE ȘCOLII ÎN ACEASTĂ ARIE

Q 4.1. Școala dvs. s-a confruntat cu dificultăți/probleme/bariere în ceea ce privește acceptarea și participarea la activitățile din școala a copiilor cu CES?

DA_ NU_ NU STIU_

Q 4. 2Daca au fost dificultăți/probleme/bariere va rugam precizati situatia (contextul) în care s-au manifestat (Rugam mentionati în fiecare rubrica, dupa caz:DA/NU/NU STIU)

- a. la înscrierea în școala si/sau repartizarea într-o clasă (grupă).....
 - b. la trecerea de la ciclul primar la gimnaziu.....
 - c. la momentul constientizării prezentei sau situației copilului cu CES în clasă.....
 - d. la lecții în general.....
 - e. doar la anumite lecții si/sau activități din școala (de precizat care anume).....
 - f. în pauze.....
 - g. în cadrul unor activități nonformale (de tipul excursiilor ori vizitelor organizate de școala)...
 - h. la probe și alte situații de evaluare a rezultatelor școlare
 - i. în colaborarea dintre profesori și alți profesioniști care intra la clasă pentru a lucra cu copiii cu CES.....
 - j. în alte situații (de precizat care anume)
-

Q.4.3 Dacă da va rugam sa precizati la care anume copii cu CES au aparut aceste dificultăți/probleme/bariere (DA/NU/NU STIU)

- a. La cei cu dizabilitati (handicap).....
- b. La cei cu tulburari de limbaj si/sau cu dificultăți de învățare.....
- c. La cei cu tulburari de comportament.....
- d. La alți copii (precizati care).....

Q.4.4 Dacă v-ati confruntat cu asemenea dificultăți/probleme/bariere de către cine au fost acestea în principal determinate?

(Rugam precizati dupa caz la fiecare dintre cele care urmeaza: DA/NU/NU ȘTIU)

- a. Copiii (sau un anume copil) cu CES.....
- b. Ceilalti copii din clasă.....
- c. Cadrele didactice.....

- c 1 care predau la clasa unde sunt și copii cu CES.....
- c 2 altele din scoala.....
- d.Părinți.....
 - d.1 copilului (copiilor în situație de CES).....
 - d.2 altor copii.....
- e. Personalul de la CMBRAE (consilier, logoped etc).....
- f. Profesorii de sprijin.....
- g. Personalul auxiliar.....
- h. Alte persoane sau situații
-

Q.4.5 Ce forme și modalități posibile de discriminare față de copiii cu CES considerați ca funcționează în școli ?

De optat la fiecare formă pentru: Da, Uneori, Deseori, Nu, Nu știu

- a. Discriminarea directă - orice deosebire, excludere, restricție sau preferință, pe bază de dizabilitate (handicap) sau o tulburare de limbaj ori comportament.....
- b. Discriminarea indirectă - criteriile sau practicile aparent neutre care dezavantajează anumite persoane.....
- c. Hărțuirea- crearea unui cadru intimidant, ostil, degradant ori ofensator.....
- d. Dispoziția de a discrimina.....
- e. Victimizarea - Orice tratament advers, venit ca reacție la o plângere.....
- f. Discriminarea multiplă - bazată pe două sau mai multe criterii.....

Q 4.6 Va rugăm acum să descrieți sintetic aceste dificultăți / probleme / bariere, cu referiri în special la situațiile de discriminare:

.....

.....

Q 4.7. Din confruntarea cu dificultățile (problemele) menționate au rezultat anumite învățăminte (lucruri de recomandat altor școli de pildă) privind lupta împotriva discriminării, marginalizării și/sau excluziunii sociale a copiilor cu CES ?

DA_

NU_

Dacă da va rugăm să precizați aceste învățăminte și/sau recomandări

.....

.....

.....

Q 4. 8 În lucrul cu copiii cu CES, pentru a se îmbunătăți calitatea educatiei din scoala dvs., în ce măsură credeți că aveți nevoie de sprijin în ariile de mai jos? *Va rugam sa marcati cu X în rubrica pentru care optati.*

ARIILE POSIBILE DE SPRIJIN	Nu este necesar de sprijin	Este nevoie de sprijin într-o măsură redusă, (deoarece beneficiem de ajutorul unor specialiști din alte organizații (școli speciale, CMBRAE etc)	Avem nevoie de sprijin în mare măsură, nu ne descurcăm numai cu resursele disponibile acum în școală	Nu știu/Nu pot aprecia
a. Identificarea CES la copii/elevi				
b. Familiarizarea cadrelor didactice cu particularitățile și necesitățile speciale de învățare ale copiilor cu CES (derivate din dizabilități/handicap, dificultăți de învățare sau din tulburări de comportament)				
c. Elaborarea unui curriculum adaptat cum ar fi Planul de Intervenție Personalizat pentru copiii cu dizabilități certificați (DPC sau CMBRAE)				
d. Utilizarea unor noi strategii metode și tehnici de predare în funcție de particularitățile elevului (elevilor) cu CES				
e. Utilizarea unor mijloace de instruire (învățământ) specifice pentru facilitarea integrării elevilor cu CES				
f. Utilizarea unor metode adecvate de evaluare a progreselor elevilor cu CES – în particular a celor cu dizabilități				
g. Utilizarea unor metode și tehnici de comunicare adecvate la elevii cu dizabilități				
h. Gestionarea comportamentelor provocatoare și/sau discriminatorii				
i. Tranzitia de la ciclul primar la gimnaziu				
j. Comunicarea cu părinții copiilor cu CES și alți părinți				
k. Implicarea părinților copiilor cu CES în viața școlii				
l. Sensibilizarea și implicarea altor părinți din clasa sau din școală				
m. Sensibilizarea tuturor cadrelor didactice cu privire la importanța sprijinului în învățare la unii elevi și a parteneriatului cu persoanele care îl pot asigura				
n. Sensibilizarea întregului personal al școlii la particularitățile și nevoile acestor copii				
o. Alte arii. Care?.....				

Q 4.9 Cum colaborați cu diversi parteneri în susținerea integrării în școală și în comunitate a copiilor cu CES? *Va rugam sa marcati cu X în rubrica pentru care optati.*

Partenerul	Foarte bine	Bine	Potrivit	Slab	Foarte slab/nici o relație de colaborare
Inspectoratul școlar (municipal și/sau de sector)					
CMBRAE și serviciile sale psihoeducative					
Scolile speciale					
Părinții elevilor cu CES din școală					
Părinții celorlalți elevi din școală					
Primarie (de sector sau a municipiului București)					
Instituii medicale/ medicul de familie					
Politia					
Biserica					
ONG-uri					
DGASPC și Comisia de protecția copilului din sector					
Alte organizații. Care anume?					

Q 4.10. Ce alte aspecte considerați importante a fi menționate în legătură cu sprijinirea copiilor cu CES pentru a învăța în școlile de masă, cu lupta împotriva situațiilor de discriminare a acestora, aspecte care nu au fost abordate în acest chestionar?

.....

.....

.....

.....



Material realizat în cadrul proiectului *Parteneriate active pentru incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale*, desfășurat în perioada iunie 2015 – septembrie 2016 și finanțat cu sprijinul financiar al Programului RO10-CORAI, program finanțat de Granturile SEE 2009-2014 și administrat de Fondul Român de Dezvoltare Socială.

Valoarea totală a proiectului este de 640.380,51 lei, iar cea a finanțării din granturile SEE de 576.180,51 lei.

Scopul proiectului este prevenirea excluderii sociale a copiilor cu cerințe educaționale speciale prin îmbunătățirea nivelului cunoștințelor profesioniștilor implicați și creșterea nivelului de informare a părinților copiilor cu CES.

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod necesar poziția oficială a granturilor SEE 2009 – 2014. Pentru informații oficiale despre granturile SEE și norvegiene accesați www.eeagrants.org și www.granturi-corai.ro

Promotor: Fundația Dezvoltarea Popoarelor, București

Data publicării: iunie 2016

ISBN 978-973-0-22137-4

Autori:

Beatrice Hellen Almășan

Anisoara Dumitrache

Ana Maria Irimescu

Traian Vrăsmaș

Coordonare

Ecaterina Vrăsmaș

Traian Vrăsmaș

Parteneri:

Casa Corpului Didactic, București

Splaiul Independenței nr 315A, București

Tel: 0213134901, email ccd buc@gmail.com, www.ccd-Bucuresti.org

Asociația RENINCO România - Rețeaua Națională de Informare și Cooperare pentru Integrarea în Comunitate a Copiilor și Tinerilor cu Cerințe Educative Speciale, București, Str. Atelierului, nr. 25, sector 1, București, Tel: 021/ 3129605, email arr@reninco.ro www.reninco.ro

Fundația Dezvoltarea Popoarelor

Sos Fundeni nr. 180, Dobroesti, jud Ilfov

Tel: 0212552258/61, fax: 0212552259, email Bucuresti@fdpsr.ro

www.fdpsr.ro / Parteneriate active pentru incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale

