

SITUAȚIA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE INCLUȘI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ



Coordonatori:

Irina Horga
Mihaela Jigău

Autori:

Otilia Apostu
Magdalena Balica
Ciprian Fartușnic
Bogdan Florian
Irina Horga
Mihaela Jigău
Andreea Scoda
Lucian Voinea



Institutul
de Științe
ale Educației

unicef 

unite for children



Institutul
de Științe
ale Educației

unicef 
unite for children

SITUAȚIA COPILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE INCLUȘI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ



București
2009

**Lucrare realizată și tipărită în 2.000 de exemplare cu sprijinul
Reprezentanței UNICEF în România
cu fonduri oferite de Comitetul Național pentru UNICEF din Germania.**

Coordonatori:

Irina Horga
Mihaela Jigău

Autori:

Otilia Apostu
Magdalena Balica
Ciprian Fartușnic
Bogdan Florian
Irina Horga
Mihaela Jigău
Andreea Scoda
Lucian Voinea

Autorii mulțumesc pentru observațiile și sugestiile oferite în elaborarea studiului:

Liliana Preoteasa Director general
Direcția Generală Educație Timpurie, Școli, Performanță și Programe
Ministerul Educației, Cercetării și Inovării

Ecaterina Vrăsmaș Profesor universitar doctor
Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Universitatea din București

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
**Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul
de masă / Otilia Apostu, Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, ...;**
coord.: Irina Horga, Mihaela Jigău; UNICEF.
București: Vanemonde, 2010
ISBN 978-973-1733-17-3

I. Apostu, Otilia
II. Balica, Magdalena
III. Fartușnic, Ciprian
IV. Horga, Irina, pedagogie (coord.)
V. Jigău, Mihaela (coord.)
VI. UNICEF
376

Layout: Victoria Dumitrescu
DTP: Dan Glăvan

Editura **VANEMONDE** • tel / fax: 331.02.00

ISBN 978-973-1733-17-3

CUPRINS

Introducere	5
CAPITOL 1. Obiectivele și metodologia cercetării	7
1.1. Obiectivele cercetării	7
1.2. Metode și tehnici de cercetare utilizate	7
1.3. Populația investigată	8
1.4. Limite și dificultăți ale investigației	9
CAPITOL 2. Oportunitatea școlarizării copiilor cu CES în învățământul de masă	11
CAPITOL 3. Politici educaționale privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă	15
3.1. Reglementări legislative și domenii de intervenție	15
3.2. Strategii și programe în domeniul educației copiilor cu cerințe educative speciale	19
CAPITOL 4. Perspectiva inspectoratelor școlare județene asupra măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă	21
4.1. Efectivele de elevi cu CES integrați în școlile de masă și monitorizarea acestora	21
4.2. Opinii ale ISJ privind suficiența și calitatea resurselor umane implicate în implementarea măsurii de integrare a copiilor cu CES	24
4.3. Opinii ale ISJ privind resursele financiare și materiale alocate integrării copiilor cu CES în învățământul de masă	34
4.4. Experițe de colaborare la nivel județean și local în sprijinul integrării copiilor cu CES	35
4.5. Propuneri ale ISJ privind ameliorarea situației integrării copiilor cu CES în școlile de masă	40
CAPITOL 5. Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă – practici la nivelul școlii și al clasei	43
5.1. Identificarea copiilor cu CES: modalități și actori implicați	43
5.2. Sprijinirea parcursului școlar al copiilor cu CES: curriculum și strategii de predare-învățare-evaluare specifice	46
5.3. Resurse umane adecvate nevoilor unităților de învățământ care școlarizează copiii cu CES	56
5.4. Resurse materiale și financiare de care dispun școlile pentru sprijinirea integrării copiilor cu CES	61
5.5. Relația pozitivă cu părinții copiilor cu CES	65
5.6. Promovarea educației incluzive la nivelul comunității locale	76
5.7. Elemente ale unei culturi incluzive la nivelul școlii și al clasei	77
Concluzii	97
Recomandări	105
Studii de caz	109

INTRODUCERE

De-a lungul istoriei umanității, diferența a avut adesea o conotație negativă, inclusiv în spațiul educației, până spre jumătatea secolului XX. A fi diferit însemna a nu fi în conformitate cu majoritatea, cu norma, cu regula, ceea ce a condus implicit la un tip sau altul de sancțiune simbolică la nivel social. Începând cu anii '80, diferența a devenit o temă centrală în domeniul educației. În anii '90, Consiliul Europei a lansat sloganul „Toți diferiți, toți egali!” în cadrul unei campanii cu obiective centrate pe lupta împotriva rasismului, xenofobiei, antisemitismului și intoleranței. În societatea modernă „de egali și diverși”, aflată sub semnul dialogului, al comunicării, al acceptării și al căutării alterității, acceptarea diferenței devine un obiectiv important al educației. Tot mai frecvent se vorbește astăzi despre personalizarea educației, ca demers de valorificare a diferenței, a caracteristicilor individuale prin sprijin specific și promovare a individualității în contextul comunității.

Din perspectiva acceptării diferenței și a promovării drepturilor egale, integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă a devenit o politică educațională explicită, solicitată și justificată de diferite „grupuri de interes”: decidenți politici – consideră această integrare un mod de promovare a abordării globale a dezvoltării personalității copiilor și o măsură de respectare a dreptului egal la o educație de calitate; societate – privește integrarea ca modalitate de recunoaștere a drepturilor fiecărui individ într-o societate pluralistă; părinți – speră că integrarea aduce acceptarea și respectarea drepturilor la o educație de calitate pentru copiii lor, indiferent de caracteristicile de dezvoltare ale acestora; copiii cu CES – percep integrarea ca asigurarea unui „spațiu sigur” pentru a fi egali cu ceilalți; școală – abordează această soluție ca mod de deschidere către comunitate și de dezvoltare a respectului pentru diversitate.

Pornind de la aceste premise, Institutul de Științe ale Educației, în colaborare cu Reprezentanța UNICEF în România, a derulat la nivelul anului 2009 proiectul *Situația copiilor cu cerințe educative speciale (CES) integrați în învățământul de masă*, care a avut ca scop evaluarea impactului acestei măsuri de politică educațională, la aproape 10 ani după inițierea acesteia. Demersul de cercetare evaluativă a vizat trei paliere de analiză: 1) nivelul macro al politicilor educaționale cu privire la integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă; 2) nivelul inspectoratelor școlare județene, ca instituții intermediare care organizează și susțin implementarea măsurilor de intervenție în domeniu la nivel local și monitorizează rezultatele acestora; 3) nivelul unității de învățământ incluzive – care promovează strategii specifice de integrare a copiilor cu CES. Aceste paliere de analiză au fost dezvoltate cu ajutorul unor multiple categorii de actori școlari, cu responsabilități și interese directe în educația copiilor cu CES: copiii, părinții acestora, cadrele didactice și managerii școlari, personalul de sprijin, alți membri ai comunității și reprezentanți ai instituțiilor în domeniu. Practicile curente în domeniu, elementele de succes, dificultățile și constrângerile cu care se confruntă aceste categorii sunt prezentate în capitolele prezentului raport.

CAPITOL 1. Obiectivele și metodologia cercetării

1.1. Obiectivele cercetării

Prezenta cercetare a avut ca obiectiv general evaluarea impactului măsurii de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale (CES) în învățământul de masă, la aproape 10 ani după inițierea acesteia. Pornind de la acest obiectiv general, principalele obiective specifice urmărite au vizat:

- Identificarea strategiilor și măsurilor specifice de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă, utilizate la nivelul inspectoratelor școlare județene.
- Analiza factorilor care au influențat integrarea în învățământul de masă a copiilor cu dificultăți de învățare, la nivelul școlii.
- Identificarea situațiilor de bune practici și a obstacolelor în implementarea măsurii de integrare.
- Elaborarea unor recomandări și propuneri ameliorative de susținere a integrării cu succes a copiilor cu CES în învățământul de masă.

1.2. Metode și tehnici de cercetare utilizate

Pentru evaluarea impactului măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă a fost utilizată o strategie complexă de cercetare, care a îmbinat atât metode cantitative, cât și metode calitative de cercetare. Setul de metode și tehnici la care s-a făcut apel în vederea colectării informațiilor și scopul în care au fost utilizate sunt prezentate în continuare.

- **Analiza de documente**

Prin această metodă au fost analizate principalele documente de politică educațională națională în domeniu (reglementări care circumscriu / structurează cadrul legislativ al educației incluzive, strategii ș.a.), elaborate și implementate începând din anul 2000.

- **Ancheta prin interviu individual**

Această metodă a fost aplicată la nivelul unor multiple categorii de actori ai școlii, urmărindu-se identificarea opiniilor și perspectivelor acestora asupra unor aspecte care au reprezentat punctele de interes ale cercetării, după cum este prezentat în continuare.

- Interviul individual cu factori de decizie în domeniul educației și inspectorii școlari responsabili cu integrarea copiilor cu CES, prin intermediul cărora au fost solicitate: aprecieri generale asupra impactului măsurii de integrare (oportunitate, eficacitate, eficiență, pregătirea sistemului de învățământ pentru măsura de integrare); informații privind sistemul de monitorizare a situației copiilor cu CES integrați în învățământul de masă, utilizat la nivelul inspectoratelor și aspectele urmărite de acesta; aprecieri cu privire la nivelul de pregătire a școlilor în vederea implementării măsurii, cu referire la pregătirea metodologică a cadrelor didactice și asigurarea de resurse umane suplimentare, resurse materiale și financiare, curriculum; principalele dificultăți și perspective în ceea ce privește implementarea măsurii de integrare; informații statistice referitoare la numărul copiilor cu CES integrați în școli care aparțin învățământului de masă, respectiv la numărul acestor școli la nivelul județului.
- Interviul individual cu directori de unități școlare în care sunt integrați copiii cu CES, prin care s-au colectat informații privind: măsurile de sprijin pentru copiii cu dificultăți de învățare stabilite la nivelul unității de învățământ; instituțiile cu care colaborează școala pentru identificarea și evaluarea copiilor; date statistice privind situația copiilor cu CES din școală ș.a.
- Interviul individual cu învățători / diriginți de la clase în care sunt integrați copiii cu dificultăți de învățare; informațiile solicitate au vizat, în general, aprecieri ale acestora asupra mediului familial (climatul familial și impactul acestuia asupra evoluției școlare a elevilor, colaborarea familiei cu școala), precum și asupra mediului școlar (integrarea școlară a copiilor cu CES, condițiile de sprijin oferite de școală, nivelul de pregătire metodologică a cadrelor didactice pentru a lucra cu copiii cu dificultăți de învățare, atitudini ale cadrelor didactice, ale colegilor de clasă / școală, precum și ale altor părinți față de acești copii, oportunitățile de învățare oferite de școală, evoluția rezultatelor școlare ale copiilor).

- Interviu individual cu profesori de sprijin și consilieri școlari prin intermediul căruii au fost solicitate: aprecieri generale privind măsura de integrare a copiilor cu CES și pregătirea sistemului de învățământ pentru implementarea acestei măsuri; modalități de identificare și evaluare a copiilor la nivelul școlii; activități specifice desfășurate cu copiii; aprecieri privind evoluția școlară a copiilor și integrarea lor în cadrul grupului de colegi; aprecieri privind colaborarea cu familiile acestor copii.
- Interviu individual cu copiii care întâmpină dificultăți de învățare prin care s-a urmărit obținerea de informații privind: identificarea și evaluarea (vârsta la care s-a făcut identificarea, instituția care a evaluat și recomandările formulate); susținerea din partea familiei și relațiile din familie; aprecieri asupra mediului școlar (condițiile de sprijin oferite de școală și integrarea lor școlară; atitudinile cadrelor didactice și ale colegilor; oportunitățile de învățare din școală și evoluția propriilor rezultate școlare ș.a. Informațiile solicitate copiilor au fost verificate / completate cu ajutorul părinților acestora și / sau al învățătorilor / dirigintilor / profesorilor de sprijin.
- Interviu individual cu părinții copiilor cu dificultăți de învățare care au făcut obiectul investigațiilor; informații solicitate: date generale despre familie (situația familială a copilului, nivelul de educație și statutul profesional al părinților; nivelul veniturilor, condițiile de locuit, de alimentație și starea de sănătate a membrilor familiei; relațiile din familie - dintre părinți și dintre aceștia și copii - și posibilitățile de sprijin pentru copil); aprecieri asupra mediului școlar (percepția asupra școlii în care este înscris copilul, atitudinea cadrelor didactice, colegilor de clasă / școală și a celorlalți părinți față de copil; oportunitățile de învățare din școală, evoluția rezultatelor școlare ale copilului și comportamentului acestuia ș.a.).

● **Ancheta prin interviu colectiv (discuții de grup)**

Această metodă a fost utilizată în vederea identificării opiniilor cadrelor didactice din școli care au implementat măsura de integrare a copiilor cu dificultăți de învățare, cu privire la: oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES, în general; școlarizarea acestor copii în unitățile respective de învățământ; modalitățile de identificare și evaluare a copiilor; mediul școlar (nivelul de pregătire a școlii în vederea educației copiilor cu CES; activități specifice desfășurate; integrarea copiilor în cadrul grupului de colegi și evoluția lor școlară); colaborarea școlii cu familia ș.a.

● **Ancheta prin chestionar**

Chestionarul utilizat în cadrul cercetării a fost adresat colegilor de clasă / școală ai copiilor cu CES. Prin acest instrument s-a urmărit identificarea opiniilor și atitudinilor subiecților cu privire la prezența în clasă a copiilor cu dificultăți de învățare, precum și a reprezentărilor lor asupra atitudinilor propriilor părinți și ale cadrelor didactice.

După cum se poate observa din prezentarea metodelor de investigație, o serie de aspecte care au constituit teme de interes ale cercetării se regăsesc în conținutul instrumentelor care au fost adresate unor diferite categorii de actori, scopul fiind creșterea obiectivității informațiilor colectate, respectiv transmise.

Pe baza informațiilor colectate prin intermediul instrumentelor de investigație aplicate multiplelor categorii de actori, au fost elaborate studii de caz pentru unitățile de învățământ în care sunt integrați copii cu CES, cuprinse în lotul de cercetare. În cadrul studiilor de caz, care sunt cuprinse în partea a doua a studiului, sunt prezentate: date generale despre școală (contextul social, tradiția școlii în comunitate și în școlarizarea copiilor cu CES ș.a.); informații despre copiii cu CES (clasa, vârsta, genul, starea de sănătate / diagnostic, modalitatea de identificare și evaluare a situației copiilor cu CES); informații privind mediul familial al acestora (situația copiilor în familie; nivelul de educație și statutul socio-profesional al părinților; veniturile și condițiile de locuit; condițiile de alimentație și starea de sănătate a membrilor familiei; susținerea copiilor în familie, climatul familial și impactul acestuia asupra evoluției școlare a elevilor); informații privind mediul școlar (nivelul de pregătire al școlii pentru implementarea măsurii de incluziune; condițiile de sprijin oferite de școală; activități derulate cu copiii cu CES; oportunitățile de învățare din școală; atitudinile față de copiii cu CES în spațiul școlii; evoluția școlară și rezultatele copiilor cu dificultăți de învățare; colaborarea școală – familie); informații privind mediul social (activități extrașcolare în care sunt implicați copiii cu dificultăți de învățare; integrarea în cercul de prieteni).

1.3. Populația investigată

În vederea evaluării impactului măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă, a oportunității, eficacității și eficienței acesteia, a dificultăților intervenite și a perspectivelor acesteia, am încercat să surprindem reprezentările diferiților actori ai comunității educative – decidenți de la nivel central și local, manageri școlari,

cadre didactice, părinți și elevi. Ca urmare, după cum se poate observa și din prezentarea metodelor de investigație, în cadrul cercetării realizate în anul 2009 au fost utilizate multiple loturi de subiecți și de dimensiuni diferite. Aceste loturi (cu excepția celui reprezentat de actorii de la nivelul inspectoratelor școlare, care au fost cuprinși în mod exhaustiv în cercetare) au fost selectate de la nivelul a 10 unități de învățământ cu clase I-VIII în care sunt integrați copii cu dificultăți de învățare. Unitățile respective de învățământ sunt situate în 4 județe ale țării – Călărași, Constanța, Satu Mare și Suceava – și în Municipiul București (câte două școli din fiecare județ, respectiv din București). Dimensiunea acestor loturi, pe categorii de subiecți, este prezentată în continuare:

- 10 directori de școli;
- 136 cadre didactice intervievate în cadrul a 10 interviuri de grup;
- 39 învățători și profesori diriginți de la clase în care sunt cuprinși copiii cu CES;
- 26 profesori de sprijin și consilieri școlari;
- 44 părinți naturali, 8 asistente maternale și 1 reprezentant al unui Centru de servicii sociale în care este internat unul dintre copiii cu dificultăți de învățare care au fost chestionați;
- 63 elevi cu CES integrați în școlile respective (24 fete și 39 băieți) care frecventau atât învățământul primar (41), cât și gimnazial (22); elevii din clasele I-IV aveau vârste cuprinde între 7-13 ani, iar cei din gimnaziu între 11-18 ani;
- 192 colegi de clasă / școală ai copiilor cu dificultăți de învățare intervievați.

1.4. Limite și dificultăți ale investigației

- Absența unui sistem coerent de monitorizare, la nivel central și local, a situației copiilor cu CES integrați în învățământul de masă, precum și lipsa datelor în cazul unor județe (nu au fost primite din teren, deși au fost solicitate) a făcut dificilă stabilirea cu exactitate a numărului acestor copii. Ca urmare, datele prezentate au un caracter estimativ.
- Analiza situației copiilor cu CES integrați în învățământul de masă s-a realizat la nivelul a 10 unități de învățământ care au fost investigate – așa cum se poate constata din descrierea metodologiei de cercetare - pe baza unui set complex de instrumente subsumate metodelor calitative de cercetare. Opțiunea pentru acest demers investigativ decurge din obiectivul pe care și l-a propus cercetarea, anume analiza aprofundată și identificarea unor practici de incluziune a copiilor cu cerințe educative speciale la nivelul școlilor cuprinse în lotul de cercetare. Se poate aprecia, însă, că, fără a reprezenta un model sau modele de incluziune a copiilor cu CES, practicile identificate pot fi regăsite în cazul multora dintre unitățile de învățământ care școlarizează copii cu dificultăți de învățare.

CAPITOL 2. Oportunitatea școlarizării copiilor cu CES în învățământul de masă

Din ce în ce mai mulți copii cu dificultăți de învățare, recunoscuți sau nu în mod oficial ca având nevoi speciale de educație, învață în școlile obișnuite din sistemele de educație europene. Copiii care acum doar câțiva ani ar fi fost orientați fie în învățământul special și ar fi avut un curriculum special, învață astăzi alături de colegi obișnuți, urmând un curriculum foarte apropiat de al acestora.

Este o tendință și o realitate ce merită să fie analizată. Elevii cu CES – fie că este vorba despre copiii cu dificultăți ușoare de învățare, cu sindrom Down sau cu deficiențe locomotorii – au mai mult ca oricând posibilitatea de a fi acceptați într-o instituție de învățământ de masă. Este însă această posibilitate o adevărată șansă pentru ei? Putem spune că renunțarea la învățământul special are un impact pozitiv mai mare, cel puțin pentru o parte dintre acești elevi? Și care sunt domeniile în care școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă aduce un plus în comparație cu învățământul special?

Ideea că elevii cu cerințe educaționale speciale trebuie să petreacă alături de colegii lor cât mai mult timp posibil, inclusiv în ceea ce privește experiența parcursului școlar, este mai recentă decât putem crede. Abia la începutul anilor '90 acest principiu a fost promovat în mod oficial, de exemplu, în SUA prin Legea Educației Persoanelor cu Dizabilități (*Individuals with Disabilities Education Act, 1990*).

Există două strategii diferite prin care putem să încercăm să oferim un răspuns fundamentat la aceste întrebări. Pe de o parte, există o literatură în plină dezvoltare care este dedicată acestei arii și care ne poate orienta într-un astfel de demers. Am selectat în acest sens câteva dintre cele mai importante rezultate ale raportului Agenției Europene pentru Dezvoltare în Educația Cerințelor Speciale¹. Astfel, acesta indică faptul că problemele de natură comportamentală, socială și emoțională reprezintă principalele provocări pentru școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Problematika școlarizării acestei categorii de elevi reprezintă o dimensiune a diversității unei clase și principala provocare pentru activitatea didactică astăzi. Astfel, condițiile pe care învățământul de masă trebuie să le îndeplinească pentru a include cu succes elevii cu cerințe educative speciale se referă la:

- motivația cadrelor didactice de a crea un mediu incluziv în clasa de elevi și de a-i apropia pe elevi, ca grup;
- cunoștințe, deprinderi și expertiză din partea cadrelor didactice pentru lucrul cu copii cu CES, abordări, resurse pedagogice adecvate și de timp;
- sprijin acordat cadrelor didactice atât din partea conducerii școlii, cât și din partea altor instituții;
- cooperarea strânsă cu părinții copiilor cu CES, esențială pentru o incluziune reușită;
- un set de politici relevante, care să permită dezvoltarea unui cadru adecvat și utilizarea flexibilă a resurselor.

La nivelul clasei de elevi și al practicilor este esențial ca orice unitate de învățământ din sistemul de masă care școlarizează copii cu CES să se asigure că sunt îndeplinite următoarele condiții: fiecare cadru didactic primește sprijin din partea colegilor, dar și a personalului specializat din afara școlii; copiii cu CES, alături de colegii lor, sunt implicați în activități de învățare în grup, învățare prin cooperare; dezvoltarea de reguli împreună cu toți elevii și aplicarea lor eficientă; obiective explicite de învățare, adaptarea conținuturilor, sarcinilor de învățare și strategiilor de evaluare, cât și gruparea eterogenă; dezvoltarea unor planuri de intervenție personalizate, monitorizarea atentă a progresului și rezultatelor elevilor cu CES.

În afara practicilor de la nivelul clasei, se poate remarca faptul că, prin abordarea incluzivă, unitățile școlare trebuie să facă mai bine ceea ce fac în mod obișnuit, introducând totodată o serie de schimbări și chiar inovații în activitatea lor curentă și alocând resurse speciale (umane, materiale, de timp) în acest sens. Raportul citat indică faptul că majoritatea școlilor care au un grad ridicat de autonomie tind să acorde o atenție mai redusă problemei integrării copiilor cu CES în învățământul de masă, din diferite rațiuni, printre care îngrijorarea că o astfel de decizie ar afecta imaginea organizației prin asocierea cu serviciile furnizate de o unitate de învățământ specială. De asemenea, studiile recente arată că unitățile școlare de dimensiuni mai mici sunt mult mai puțin pregătite să atragă resursele necesare școlarizării acestei categorii de elevi, resursele atrase de o astfel de organizație fiind departe de a fi suficiente pentru această misiune.

¹Meijer, C.J.W., *Inclusive Education and Classroom Practice*, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, p. 2-9.

Pe de altă parte, merită să investigăm în profunzime opiniile elevilor, cât și ale celorlalți actori implicați în școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă (părinți, profesori, personal de sprijin, reprezentanți ai echipei manageriale etc.). Deși punctuale, opiniile (și verdictele) acestora, experiențele personale, la clasă sau acasă, pot oferi argumente solide la o parte dintre răspunsurile pe care le căutăm. În multe cazuri, după cum vom vedea în capitolele următoare, atât părinții, cât și profesorii consideră școlarizarea în învățământul special ca nefiind în interesul copiilor cu CES. Pornind de la realitatea sistemului românesc de învățământ, parcursul școlar în aceste unități este considerat în sine puțin stimulat și motivant, promovând un standard diferit, perceput de acești elevi ca fiind mai scăzut încă de la primele experiențe de învățare într-un astfel de mediu. Indiferent de calitatea activităților de învățare în care este implicat, un copil care învață într-o școală specială va avea sentimentul că este special, în sens negativ: diferit față de ceilalți, inferior acestora, datorită unui handicap, deficiențelor sau dizabilităților pe care le prezintă. Astfel este afectată negativ imaginea de sine, încrederea în propriile competențe și, implicit, motivația pentru învățare. Sub o formă diferită, aceeași situație apare și în cazul școlarizării în învățământul de masă. Unii colegi consideră că sarcinile de învățare diferite sau asistența suplimentară primită din partea profesorului de sprijin reprezintă indicatori ai unui grad de inferioritate, neacceptând măsurile de discriminare pozitivă (de exemplu, utilizate în strategiile de evaluare a copiilor cu CES). Totuși, o atmosferă pozitivă și o cultură a incluziunii pot inversa această stare de fapt, iar dezvoltarea sentimentului apartenenței la un grup având un impact pozitiv foarte important asupra parcursului școlar al copiilor cu CES.

Majoritatea elevilor și părinților acestora consideră că experiența în școala obișnuită, la care merg și ceilalți colegi (de bloc, de stradă) este cea mai importantă formă de integrare, o garanție pentru acceptarea socială de mai târziu. Experiența interrelaționării cu ceilalți colegi este, pentru copiii cu CES, la fel de importantă ca progresul școlar, situațiile de marginalizare, etichetare fiind principalii indicatori ai unei integrări eșuate.

La nivel general, cadrele didactice sunt încrezătoare în rezultatele politicii de integrare a copiilor cu CES, în special a celor cu deficiențe reduse / medii, în cazul învățământului primar, șansele unei integrări reușite scăzând direct proporțional cu gradul de complexitate al cerințelor educaționale speciale. Există însă semnale pentru solicitare de asistență suplimentară, în special pentru elevii cu CES care au tulburări comportamentale, în aceste situații manifestându-se explicit și atitudini de excludere din partea profesorilor: *Poate nu e vina lui că s-a născut cu astfel de deficiențe, dar nu e nici vina profesorului și nici a celorlalți treizeci de elevi care trebuie să-l suporte zi de zi* (interviu cadru didactic).

Opinii relativ apropiate sunt exprimate și de inspectoratele școlare județene investigate, după cum se va observa în capitolele studiului de față. Astfel, majoritatea reprezentanților acestor instituții consideră că integrarea copiilor cu CES are un impact benefic pentru copilul care poate fi integrat și chiar pentru colegii acestuia. Procesul de integrare este, însă, complex și nu reprezintă o soluție pentru toate categoriile de copii cu CES. Reprezentanții ISJ disting, astfel, între copiii pentru care procesul de integrare are un impact pozitiv și copiii pentru care, din diferite motive, integrarea nu are avantajele scontate. În cazul acestora din urmă procesul de integrare se reduce la unul fizic, achizițiile în celelalte planuri fiind reduse. Mai mult, acești copii vor regresa, simțind că școala / clasa nu le aparține, dezvoltarea în plan personal fiind afectată. Totuși, o parte dintre ISJ-uri consideră că orice copil cu CES, indiferent de natura sau gravitatea dizabilității, are în egală măsură dreptul la integrare școlară, pentru aceasta fiind necesară realizarea unei diferențieri veritabile a măsurilor de sprijin, în funcție de natura sau gravitatea dizabilității. De asemenea, este invocată necesitatea unei politici educaționale clare în ceea ce privește adaptarea programelor școlare, a modalităților de evaluare a progresului școlar, de flexibilizare a programului școlar (orar, număr de ore / discipline).

O realitate invocată de toți actorii investigați este aceea că politicile de incluziune sunt încă departe de a avea succesul scontat la nivelul unităților școlare. Pe de o parte, se invocă faptul că o parte dintre cadrele didactice, părinții și elevii din învățământul de masă acceptă cu greu în colectivele claselor elevii cu CES. Această situație negativă este influențată și de numeroasele cazuri în care părinții înscriu în școli obișnuite copii ce prezintă deficiențe grave / severe, dar și de cei care refuză să solicite expertiză sau ajutor specializat în diagnosticarea naturii cerințelor educaționale speciale ale copiilor lor. Pe de altă parte, este remarcat faptul că succesul incluziunii depinde într-o foarte mare măsură de condițiile / contextul în care funcționează o unitate școlară, existând în continuare un număr ridicat de școli insuficient pregătite pentru a școlariza copii cu CES. Trebuie totuși remarcat progresul pe care alte școli l-au înregistrat în domeniul integrării copiilor cu CES, prin dezvoltarea unei culturi incluzive și a unor practici cât mai individualizate în adaptarea curriculară.

Principalele criterii prin care putem judeca faptul că un sistem de învățământ răspunde cerințelor educației incluzive țin de acceptare și de ariile de sprijin acordate copiilor / elevilor cu CES integrați în școala de masă, de orientarea spre stimularea, dezvoltarea, compensarea, recuperarea elevilor, pregătirea lor pentru viața adultă,

pentru integrarea lor socială și profesională. Reluând întrebarea din debutul acestei secțiuni, în ce măsură școlarizarea în învățământul de masă reprezintă o șansă acordată copiilor cu CES, se poate concluziona că nu putem, deocamdată, să oferim un răspuns lipsit de echivoc. Rezultatele cercetării indică faptul că există un număr semnificativ de copii și părinți care sunt satisfăcuți de serviciile educaționale asigurate în învățământul de masă și este limpede că, pentru aceștia, experiența de învățare asigurată în unitățile școlare obișnuite este una benefică. Există un număr redus de situații de eșec observate, în care elevii cu CES trebuie să fie reorientați către învățământul special. Cu toate acestea, rămâne să fie aprofundată întrebarea referitoare la ariile specifice de progres în plan școlar, dar și personal / social înregistrate de acești copii.

Numeroși practicieni atrag atenția că această tendință poate avea, ca și în cazul școlarizării elevilor cu CES în învățământul special, excesele sale. În încercarea de a respecta principiul non-discriminării, șanselor egale, unele autorități de decizie ajung să orienteze spre învățământul de masă toți copiii cu CES, astfel încât copiii cu deficiențe de dezvoltare sau dizabilități severe ajung să urmeze curriculum-ul național și să primească o asistență psiho-pedagogică disproporționat mai redusă în comparație cu nevoile individuale. Aplicat în masă, fără a lua în considerare situația specifică a elevului și fără a adapta / oferi resursele educaționale necesare, principiul incluziunii poate avea și efecte nedorite, după cum au subliniat o parte dintre actorii investigați în cadrul cercetării noastre. Această eroare, dublată de tendința din rândul părinților de a evita școlarizarea în învățământul special, indiferent de natura dificultății de învățare a copilului lor, determină cazuri de neadaptare și eșec școlar.

Această realitate evidențiază că incluziunea – proces argumentat teoretic prin politici și studii în domeniu, dar dezvoltat în practica școlară în contexte specifice, de fiecare dată – este un proces care se face în pași mici, printr-o acțiune convergentă asupra tuturor factorilor. Prin urmare, răspunsul potrivit pare să fie în concordanță cu nevoia de individualizare, de personalizare a educației: un elev cu CES trebuie școlarizat în sistemul de învățământ care corespunde cel mai bine nevoilor sale de dezvoltare / învățare, indiferent dacă acesta este un sistem de învățământ obișnuit sau special. De asemenea, nu putem spune *a priori* pentru niciun copil cu CES că locul său este numai în învățământul de masă sau numai în învățământul special. Dacă învățământul obișnuit sau cel special este mai bine pregătit să ofere un sprijin în mod adecvat acestor copii, această stare de fapt nu poate fi ignorată din rațiuni principale sau ideologice. În orice sistem de învățământ există diferențe semnificative între performanțele înregistrate de diferite unități școlare publice, acest lucru fiind mai ușor de observat în cazul statelor de mari dimensiuni. Atunci când un copil cu CES poate fi inclus cu succes în învățământul de masă, acest lucru trebuie apreciat, însă acest succes depinde foarte mult de competențele specifice și de resursele pe care o unitate școlară le poate pune la dispoziția acestuia.

Am putea spune că, în mod ideal, o combinație a celor două tipuri de școlarizare ar fi de preferat. Astfel, un copil cu CES ar trebui să aibă șansa de a putea studia într-o școală obișnuită, cu învățători sau profesori bine pregătiți și să poată avea acces, oricând este nevoie, la servicii specifice oferite de învățământul special (de exemplu, pentru studiul anumitor discipline sau pentru activități recuperatorii la anumite discipline). De această soluție se apropie și politicile oficiale privind învățământul special din sistemul românesc de educație. După cum vom vedea în secțiunea următoare, prevederile specifice din *Legea învățământului* și din alte documente normative stabilesc că școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă să se realizeze prin dezvoltarea unor planuri de intervenție personalizate și prin intervenția unui profesor de sprijin / itinerant cu experiență în această arie. De cele mai multe ori profesorul de sprijin este încadrat în unități de învățământ speciale, astfel că acesta devine un liant între cele două sisteme de școlarizare. Deși implementarea acestei politici se confruntă cu numeroase dificultăți, după cum vom vedea în următoarele capitole, putem remarca faptul că România se înscrie printre sistemele de educație care a decis să ștergă cel puțin parțial o parte dintre barierele ce au separat învățământul de masă de cel special. Este de așteptat ca această apropiere să continue sub noi forme, precum: să se ajungă la un schimb de cadre didactice din ambele direcții, elevii din școlile normale să aibă ocazii de a studia anumite discipline alături de colegii lor din învățământul special, să fie organizate activități extracurriculare în comun, copiii cu CES din învățământul de masă să poată studia anumite discipline sau realiza activitățile de recuperare alături de elevi / profesori din învățământul special etc.

Pentru anumiți copii, școlarizarea în învățământul special este cea mai bună opțiune, barierele din sistemul de masă fiind, deocamdată, extrem de dificil de depășit. Cu siguranță, incluziunea nu este o știință exactă, iar în situațiile în care aceasta nu funcționează, este nevoie de o reconsiderare a opțiunilor².

²Crowford, A., *School Aims for Inclusion with Special-Needs Students*. In: Tribune Review, 20 December 2008.

Poate cea mai importantă constatare a procesului de școlarizare a copiilor cu CES în învățământul de masă este aceea că, mai mult decât în cazul elevilor obișnuiți, aceștia au nevoie de o întreagă echipă de cadre didactice și personal de sprijin, care să asigure un complex de servicii educaționale și non-educaționale. Unitățile de învățământ de masă trebuie să conștientizeze și să pună în aplicare această lecție dacă își doresc să creeze cu adevărat un mediu incluziv, în care elevii cu CES să poată să-și atingă potențialul maxim. Personalul didactic care predă în aceste școli este încă puțin pregătit pentru această misiune deosebit de complexă, atât din lipsa de experiență și cunoaștere a cerințelor educative speciale, cât și din lipsa de practică în participarea la o astfel de muncă de echipă. De asemenea, profesorii de sprijin au rar ocazia să interacționeze și cu ceilalți copii, astfel încât predarea în echipă să stimuleze învățarea în echipă și dezvoltarea sentimentului de apartenență la grup a copiilor cu CES.

După cum vom vedea în analiza rezultatelor cercetării, nu putem discuta despre principiul educației incluzive fără a observa neasumarea sau asumarea parțială de către instituțiile responsabile a costurilor necesare pentru punerea în practică a unor politici specifice. În lipsa unor resurse adecvate, opțiunile trebuie reconsiderate, la fel ca și practicile curente specifice școlarizării copiilor cu CES în învățământul de masă.

CAPITOL 3. Politici educaționale privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă

3.1. Reglementări legislative și domenii de intervenție

Educația persoanelor cu dizabilități în România este reglementată printr-o serie de acte normative, este susținută și implementată de o serie de instituții cu diferite atribuții în acest domeniu și este subiectul mai multor programe și proiecte cu finanțare extrabugetară, care contribuie la dezvoltarea și adaptarea sistemului educațional la nevoile specifice ale acestora. Faptul că educația copiilor cu CES este, din punct de vedere legislativ și instituțional, un domeniu aflat la intersecția atribuțiilor mai multor ministere și instituții publice determină existența unei varietăți a cadrului legal în care funcționează. Unul dintre efectele importante ale acestei situații este dat de faptul că, din punct de vedere legislativ cel puțin, nu există o definiție unică a persoanelor cu dificultăți de învățare și, implicit, nici o abordare unitară și coerentă a problematicii specifice legată de accesul acestora la educație.

Legislația românească în domeniul educației încadrează persoanele cu dizabilități în categoria persoanelor cu cerințe educative speciale (CES) și cuprinde o serie de acte normative care reglementează situația și drepturile acestora. Cadrul general este stabilit de câteva convenții și declarații internaționale pe care statul român le-a ratificat: *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului*; *Declarația de la Salamanca*; *Regulile standard privind educația specială* și *Declarația Mondială asupra educației pentru toți*. Din perspectiva legislației românești, punctul de referință privind reglementarea învățământului pentru persoanele cu CES îl constituie articolul 46 din Constituția României, care prevede că „... persoanele handicapate se bucură de protecție specială. Statul asigură realizarea unei politici naționale de prevenire, de tratament, de readaptare, de învățământ, de instruire și de integrare a handicapatilor, respectând drepturile și îndatoririle ce revin părinților și tutorilor.”

În implementarea politicilor de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă pot fi identificate o serie de etape distincte. Analiza acestora evidențiază continuitatea măsurilor în domeniu, precum și unele inadvertențe sau puncte critice în implementarea acestora și arată că preocupările pentru sprijinul copiilor aflați în dificultate a fost o constantă în sistemul românesc de învățământ și nu constituie un element de noutate.

Astfel, încă înainte de 1990, diferite reglementări legislative promovau o serie de măsuri de sprijin pentru copiii aflați în dificultate (de exemplu, sistemul de logopedie școlară). La începutul anilor '90, diferite inițiative, programe și activități derulate la nivel național sau la nivelul unui grup de școli pilot au abordat problematica integrării și a incluziunii. De exemplu, *Conferința Educație și Handicap* din 1991, organizată de MEC cu sprijinul direct al UNESCO și UNICEF, a constituit momentul de debut al unei mișcări unitare în domeniul educației incluzive, care a adus împreună organizații guvernamentale și asociații neguvernamentale în favoarea integrării și a constituit un liant cu mișcarea de extindere a educației incluzive în lume. Astfel, la această conferință a fost utilizat pentru prima dată în context românesc termenul de CES, preluat mai apoi în alte reglementări legislative (*Legea învățământului*, HG nr. 1251 / 2005, *Legea privind persoanele cu handicap nr. 448 / 2006*).

Interesele și intervențiile în domeniul integrării și al incluziunii au fost continuate și la nivelul abordărilor teoretice și al cercetării românești. De asemenea, documentele legislative au promovat diferite schimbări în domeniul educației incluzive. De exemplu, rolul de profesor itinerant / de sprijin apare încă din *Legea privind Statutul Cadrului Didactic* din 1997, dar a fost pus în aplicare abia după anul 2000, la presiunea cerințelor de aderare la Uniunea Europeană. Un alt exemplu: școlarizarea la domiciliu este stipulată prin lege în 1992 și prin metodologie în 1994.

Valorificând experiențele anilor '90, o primă etapă distinctă în abordarea actuală a problematicii copiilor cu CES a vizat stabilirea unor direcții de organizare și structurare a sistemului de învățământ special la nivelul anului 1999, care promovau generalizarea acțiunilor de integrare a elevilor cu deficiențe în învățământul obișnuit (OMEN nr. 4378 / 1999). Acestea au fost continuate prin Programul național *Integrarea și reabilitarea în / prin comunitate a copiilor cu deficiențe* (OMEN nr. 3634 / 2000), care a avut ca scop egalizarea șanselor la educație a copiilor și tinerilor cu deficiențe, precum și egalizarea accesului acestora la orice formă de educație și ocrotire.

Într-o a doua etapă, aceste măsuri au fost continuate în anii următori prin acțiuni specifice: aprobarea metodologiei de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru copiii / elevii cu deficiențe integrați în școala publică,

prin cadre didactice de sprijin / itinerante (OMEC nr. 4653 / 2001); realizarea Clasificării Internaționale a Funcționării, Dizabilității și Sănătății (CIF), având rolul de a contribui la o mai bună evaluare și expertizare a copiilor cu dizabilități (2001); aprobarea unor reglementări referitoare la protecția specială și încadrarea socială și în muncă a persoanelor cu handicap (2001); implementarea unor programe naționale și proiecte de informare, sensibilizare și pregătire a școlii și comunității în vederea integrării copiilor și tinerilor cu deficiențe.

A treia etapă de dezvoltare a politicilor în domeniu s-a înregistrat la nivelul anului 2005, prin stabilirea unor măsuri de ameliorare a metodologiei de organizare și funcționare a serviciilor educaționale de sprijin pentru copiii cu CES (OMEN nr. 5379 / 2004, HG nr. 1251 / 2005) și a unor condiții de asigurare a calității educației, care sprijină reforma instituțională necesară realizării reformei și educației incluzive (OUG nr. 75 / 2005 etc.).

Noile reglementări în domeniu creionează o **abordare integrată a serviciilor educaționale destinate persoanelor cu CES** – abordare care să includă atât o redefinire a termenilor din perspectiva persoanelor care beneficiază de astfel de servicii, cât și crearea unor noi aranjamente instituționale care să gestioneze aceste servicii. Așadar, dacă până atunci persoanele cu CES erau integrate generic în categoria „persoanelor handicapate”, prin noile acte normative se introduce o nouă terminologie care face referire la „dizabilități” sau la „cerințe educative speciale” și, concomitent, sunt proiectate instrumente și instituții care să asigure dezvoltarea unor abordări diferite ale serviciilor educaționale oferite persoanelor diagnosticate cu astfel de probleme. Din această perspectivă, reglementările legislative abordează diferite **aspecte specifice integrării copiilor cu CES în școlile de masă**: resurse umane, curriculum și resurse educaționale, context instituțional, resurse materiale și financiare, identificarea copiilor cu CES și monitorizarea acestora.

Din punct de vedere normativ, resursele umane necesare funcționării învățământului preuniversitar în vederea integrării elevilor cu CES în învățământul de masă, precum și reglementarea tipurilor de școlarizare care se adresează acestei categorii de elevi sunt abordate de mai multe acte normative, în special *OMEC nr. 5379 / 2004 privind Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin / itinerante pentru copiii cu cerințe educative speciale școlarizați în învățământul de masă* și *HG nr. 1251 / 2005*. Pe lângă aspectele practice ale normării și salarizării cadrelor didactice care lucrează cu colective de elevi sau cu elevi cu CES, aceste acte normative contribuie la clarificarea terminologică și la definirea instrumentelor educative legate de școlarizarea elevilor cu CES. În ceea ce privește reglementarea poziției, a rolului și atribuțiilor, a încadrării și salarizării cadrelor didactice, actele normative menționate mai sus folosesc denumirea de „cadru didactic de sprijin / itinerant”. Principalele atribuții ale cadrelor didactice de sprijin / itinerante, potrivit OMEC specificat anterior, pot fi grupate în trei categorii: administrative (privind organizarea activităților școlare ale copiilor diagnosticați cu CES), educative (privind sprijinirea și acordarea de asistență acestor elevi, dar și cadrelor didactice de la clasele în care aceștia sunt integrați) și evaluative (privind parcursul și evoluția elevilor cu CES pe perioada școlarizării acestora). Din punct de vedere legal, norma cadrelor didactice de sprijin / itinerante se realizează în funcție de numărul de copii cu CES și de gravitatea afecțiunilor acestora: 8-12 copii cu CES, respectiv 4-6 copii cu deficiențe severe / asociate. De asemenea, legislația prevede faptul că cel puțin în proporție de 50%, activitățile de sprijin ale cadrelor didactice itinerante se desfășoară în cadrul programului școlar normal, în interiorul colectivelor de elevi, fără a-i separa pe elevii cu cerințe educative speciale de restul colectivului.

Aceleași reglementări stabilesc aspecte specifice privind formarea cadrelor didactice din unitățile de învățământ integratoare, prin cursuri de formare în domeniul educației incluzive, organizate de MEC, adresate managerilor școlari și altor categorii de cadre didactice care lucrează cu copiii integrați (educatoare, învățători, profesori de sprijin, specialiști în diverse terapii specifice).

Curriculum-ul pentru copiii cu dificultăți de învățare integrați în învățământul de masă este un alt aspect reglementat prin prevederi specifice. Astfel, HG nr. 1251 / 2005 contribuie la precizarea definițiilor unor termeni asociați învățământului special, printre care și termeni precum „adaptare curriculară”, „integrare școlară” sau „școală incluzivă”. Acești termeni constituie de fapt instrumente care operaționalizează la nivel legislativ un nou cadru instituțional prin care se dorește reconfigurarea sistemului de învățământ destinat elevilor diagnosticați cu CES. Din actul normativ citat mai sus, două definiții sunt mai importante și merită amintite în acest context, deoarece sunt printre cele mai des întâlnite în practică. Integrarea școlară este definită drept un „proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar (clasa) și de desfășurare cu succes a prestațiilor școlare. Asimilarea de către copil a statusului de elev este rezultatul unor modificări interne în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate, cu consecințe în planul acțiunii sale”. Iar adaptarea curriculară reprezintă „corelarea conținuturilor componentelor curriculum-ului național cu posibilitățile elevului cu cerințe educative speciale, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială. Aceasta se realizează de către cadrele didactice de sprijin / itinerante

împreună cu cadrul didactic de la clasă prin eliminare, substituire sau adăugare de conținuturi în concordanță cu obiectivele și finalitățile propuse prin planul de intervenție personalizat”.

Elaborarea Planului de servicii personalizat (PSP) și a Planului de intervenție personalizat (PIP) devin parte componentă a proceselor de sprijin educațional și monitorizare oferite copiilor cu CES. PSP cuprinde informații despre tot parcursul copilului: informații biografice; tipurile de servicii oferite elevului (educaționale, sociale, medicale, psihologice etc.); competențe (niveluri de realizare și dificultăți); scopuri și obiective ale învățării; aspecte de parteneriat (cu părinți, specialiști, comunitate). PIP realizează adaptarea și personalizarea curriculară a programelor școlare la nevoile fiecărui copil cu CES din învățământul de masă, prin: selectarea conținuturilor, stabilirea metodologiilor de lucru, stabilirea criteriilor minimale de apreciere a progresului copilului, a modalităților și instrumentelor de evaluare.

Pe lângă asigurarea resurselor umane și curriculare, reglementările în domeniu fac referire la **asigurarea bazei instituționale** destinate sprijinirii și creșterii accesului la educație a persoanelor diagnosticate cu CES. Din punct de vedere instituțional, HG nr. 1251 / 2005 stabilește înființarea mai multor instituții de suport, conexe Ministerului Educației, Cercetării și Inovării, dintre care cele mai importante sunt:

- Centru școlar pentru educație incluzivă – instituție școlară care, pe lângă organizarea și desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare, își construiește și alte direcții de dezvoltare instituțională: formare / informare în domeniul educației speciale, documentare / cercetare / experimentare, precum și servicii educaționale pentru / în comunitate.
- Centru de educație, centru de zi, centru de pedagogie curativă etc. – unități de învățământ organizate de Ministerul Educației, Cercetării și Inovării sau de organizații neguvernamentale în parteneriat cu acesta și care au ca scop și finalitate recuperarea, compensarea, reabilitarea și integrarea școlară și socială a diferitelor categorii de copii / elevi / tineri cu deficiențe. Aceste instituții sunt considerate alternative educaționale al căror conținut se fundamentează pe anumite pedagogii experimentale (Montessori, Freinet, Steiner, Waldorf etc.).
- Centru județean de resurse și asistență educațională – unitate conexă cu personalitate juridică, subordonată Ministerului Educației, Cercetării și Inovării, care desfășoară servicii de asistență psihopedagogică pentru părinți, copii, cadre didactice și care coordonează, monitorizează și evaluează, la nivel județean, activitatea și serviciile educaționale oferite de centrele școlare pentru educație incluzivă, centrele logopedice interșcolare și cabinetele logopedice, centrele și cabinetele de asistență psihopedagogică, mediatorii școlari.

La funcționarea și organizarea instituțiilor mai sus menționate se referă și *OMEC nr. 5418 / 2005*, care operaționalizează cadrul instituțional și stabilește aspectele practice legate de funcționarea acestor centre de sprijin și resurse destinate învățământului special.

Asigurarea **resurselor materiale** de susținere a procesului de incluziune a constituit un domeniu distinct de intervenție susținut printr-o serie de reglementări și intervenții în domeniu, menit să asigure calitatea și accesul la educație al tuturor copiilor, în special al celor cu dizabilități. Accesibilitatea în școli a presupus, pe de o parte, asigurarea accesibilității fizice (rampe de acces, sisteme de semnalizare sonoră și vizuală, acces la Internet, transportul elevilor), iar pe de altă parte, asigurarea egalității de acces la educație. Programe în domeniu au susținut utilizarea diferitelor resurse curriculare în munca cu copiii cu CES (manuale școlare specifice, materiale de informare, materiale didactice și metode adaptate pentru intervenție, teste psihologice pentru diagnoză și prognoză, teste pedagogice etc). De asemenea, la nivelul centrelor școlare pentru educație incluzivă s-a asigurat o bază didactico-materială specifică pentru lucrul cu categorii dezavantajate, inclusiv copii cu CES (săli de clasă, cabinete pentru terapii specifice și consiliere, ateliere pentru activități practice sau de profesionalizare, centre de documentare metodico-științifică etc.).

Monitorizarea parcursului școlar și a evoluției elevilor diagnosticați cu CES reprezintă o altă dimensiune abordată de actele normative care reglementează acest domeniu. Întrucât nu există un act normativ special privind monitorizarea acestor elevi, a evoluției lor, putem extrage câteva aspecte specifice din actele normative prezentate anterior. Monitorizarea elevilor cu CES poate fi caracterizată mai degrabă de monitorizarea evoluției lor în ceea ce privește rezultatele școlare, precum și a stării de sănătate și a afecțiunilor și dizabilităților de care aceștia suferă. Principalul actor cu atribuții în acest domeniu este cadrul didactic de sprijin / itinerant, care, după cum am arătat, este persoana cu atribuții clare în monitorizarea acestei categorii de elevi. Din punct de vedere instituțional însă, problematica monitorizării este oarecum difuză, fiind împărțită între mai multe instituții, de la inspectoratele școlare până la Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului, prin filialele acesteia din teritoriu.

Un alt aspect legat de problematica pusă în discuție este cel referitor la **identificarea persoanelor cu CES**, în termeni de evaluare și de diagnosticare a acestora. Datorită faptului că de problematica specifică persoanelor cu

dizabilități sunt responsabile mai multe ministere și agenții guvernamentale, pentru normarea educației speciale care se adresează copiilor cu CES a fost elaborat un act legislativ unic interministerial. Este vorba despre *Ordinul nr. 18 / 3989 / 416 / 142 din 2003*, act legislativ comun al Ministerului Educației și Cercetării, Ministerului Sănătății, Autorității Naționale pentru Protecția Copilului și Adopție și Autorității Naționale pentru Persoanele cu Handicap. Acest ordin reglementează metodologia de evaluare a copiilor cu dizabilități și încadrarea lor într-un anumit grad de handicap, evaluarea având efect direct asupra școlarizării acestor persoane.

Câteva elemente importante legate de acest ordin merită amintite, datorită faptului că prin intermediul acestuia sunt stabilite principiile fundamentale de funcționare a serviciilor educaționale, dar și de sprijin, monitorizare și recuperare a elevilor diagnosticați cu CES. Astfel, ordinul menționează pentru prima dată în legislația din România termenul de persoană cu dizabilități și definește acest termen din punct de vedere legislativ. Această nouă terminologie este importantă având în vedere faptul că celelalte documente legislative, printre care și Constituția României, utilizează în general termenul de „persoană handicapată”. Un alt aspect important îl reprezintă fundamentarea unui proces continuu de evaluare și monitorizare a copiilor cu dizabilități. În acest sens, ordinul reglementează derularea unui proces continuu de evaluare a copiilor care presupune o urmărire constantă a evoluției acestora, a principalelor aspecte pozitive din evoluția lor. Procesul de evaluare în sine este considerat a fi unul care cuprinde atât evaluarea din perspectivă medicală a afecțiunilor principale sau asociate de care suferă copiii, dar și, în corelație cu acestea, a evoluției intelectuale, a rezultatelor școlare precum și a dezvoltării unor relații sociale cu colegii și alte persoane.

Lista actelor normative care reglementează educația persoanelor cu dizabilități

- Constituția României, adoptată de Adunarea Constituantă la 21 noiembrie 1991 și adoptată prin Referendumul din 8 decembrie 1991.
- ANPCA; MEC; MSF; ANPH: Ordinul comun nr.18/3989/416/142 din 2003 privind aprobarea Ghidului metodologic pentru evaluarea copilului cu dizabilități și încadrarea într-un grad de handicap.
- MEC: Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului special, aprobat prin OMEC nr. 4217 din 17 august 1999.
- MEC: Legea învățământului nr. 84/1995, republicată, în M.O. al României, Partea I, nr. 606 din 10 dec.1999.
- MEC: Ordinul nr. 4653/8 octombrie 2001 prin care se aprobă Planul-cadru de învățământ, clasele I-VIII pentru elevii deficienți integrați individual sau în grup în școlile de masă și Programele școlare adaptate pentru clasele I-IV.
- MEC: Ordinul nr. 4927/2005 privind aprobarea Planului-cadru de învățământ pentru clasele / grupele din învățământul special sau de masă care școlarizează elevi cu deficiențe moderate sau ușoare.
- MEC: Adresa nr. 38453/10 octombrie 2001 de atenționare a inspectoratelor școlare județene de a obliga conducerea școlilor de masă să cuprindă în planurile manageriale anuale problematica integrării copiilor cu deficiențe.
- MEC: Ordinul nr. 4925/2005 cu privire la aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, publicat în M.O. al României, Partea I, nr. 674/29 septembrie 2005.
- MEC: Ordinul nr. 3662/27 martie 2003 privind aprobarea metodologiei de înființare și funcționare a Comisiei interne de evaluare continuă.
- MEC: Ordinul nr. 5379/25 noiembrie 2004 privind Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin / itinerante pentru copiii cu cerințe educative speciale școlarizați în învățământul de masă, publicat în M.O. al României, Partea I, nr. 1151 din 6 decembrie 2004.
- MEC: Ordinul nr. 3634/17 aprilie 2000 privind aprobarea Programului național de generalizare a acțiunilor de modernizare a învățământului special intitulat “Integrarea și reabilitarea copiilor cu deficiențe în și prin comunitate”.
- MEC: Ordinul nr. 5418/8 noiembrie 2005 prin care se aprobă: Regulamentul de organizare și funcționare a Centrelor județene de resurse și asistență educațională; Regulamentul de organizare și funcționare a Centrelor școlare pentru educație incluzivă; Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a Centrelor de asistență psihopedagogică; Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a Centrelor și cabinetelor logopedice.
- Guvernul României: HG nr. 1437/2004 privind organizarea și metodologia de funcționare a Comisiei pentru protecția copilului, apărută în M.O. al României, Partea I, nr. 872 din 24 septembrie 2004.

- Guvernul României: HG nr. 1251/2005 privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de învățare, instruire, compensare, recuperare și protecție specială a copiilor / elevilor cu CES, din cadrul sistemului de învățământ special și special integrat.
- Parlamentul României: Legea nr.18/1990 privind ratificarea Convenției cu privire la drepturile copilului, apărută în M.O. al României, Partea I, nr. 314/13 iunie 2001.
- Parlamentul României: Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, publicată în M.O. al României Partea I, nr. 557/23 iunie 2004.

3.2. Strategii și programe în domeniul educației copiilor cu cerințe educative speciale

Politicile educaționale din ultimii ani promovează o serie de măsuri specifice de susținere a integrării copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă, în domenii variate: organizare și servicii de sprijin, resurse umane, resurse materiale necesare promovării unor practici incluzive. Pentru implementarea acestora au fost dezvoltate o serie de strategii și programe – unele coordonate de organisme guvernamentale, iar altele de cele neguvernamentale – având tocmai scopul de a deschide școala românească către incluziunea diferitelor grupuri țintă (inclusiv copiii cu CES), pentru a dezvolta o cultură incluzivă la nivelul acestora.

O primă categorie de măsuri specifice a fost implementată prin **programele cu caracter național, adresate diferitelor grupuri dezavantajate**, care au avut rolul de a sprijini implementarea diferitelor strategii și direcții de politică educațională la nivelul sistemului de învățământ românesc. Câteva exemple:

- *Strategia Națională Acțiunea Comunitară* – A avut la bază desfășurarea unei serii de acțiuni în domeniul incluziunii, realizate de elevi și cadre didactice în școli pilot. Într-o etapă ulterioară, strategia a fost implementată în toate județele începând cu anul școlar 2004 / 2005.
- *Programul împreună, în aceeași școală* – Scopul proiectului a fost înscrierea tuturor copiilor în școală corespunzător domiciliului acestora. Acest demers a presupus realizarea unei politici coordonate la nivel național, care să urmărească corelarea legislației tuturor instituțiilor implicate în educație și protecția copilului, dezvoltarea unor servicii educaționale variate și eficiente, capabile să facă față nevoilor fiecărui copil.
- *Proiectul Phare Twinning Light Accesul la educație a grupurilor dezavantajate* – Activitățile programului derulat la nivelul anului 2004 s-au focalizat pe copiii cu nevoi educaționale speciale, prin: realizarea unei evaluări a situației acestui grup țintă din România, elaborarea unui Plan național de acțiune, precum și a unor ghiduri de bune practici în domeniu.
- *Programul Phare RO Acces la educație pentru grupurile dezavantajate* – Obiectivul general este de a sprijini implementarea strategiei MECT pentru prevenirea și combaterea marginalizării și excluziunii sociale, prin asigurarea accesului la o educație de calitate pentru toate grupurile dezavantajate. Principalele activități derulate în cadrul programului, în diferite etape de dezvoltare a acestuia, au vizat: elaborarea de materiale curriculare pentru educația incluzivă; desfășurarea programelor de tip „a doua șansă” pentru învățământul primar și cel gimnazial; pregătirea personalului din învățământ (formatori, cadre didactice, mediatori școlari, manageri la diferite niveluri de decizie) în domeniul educației incluzive; crearea unui mediu școlar atractiv prin reabilitarea școlilor și dotarea cu materiale educaționale adecvate; stimularea participării comunității la educație prin dezvoltarea Centrelor de resurse pentru educația incluzivă; sprijinirea procesului de integrare a copiilor cu CES în școlile de masă.
- *Proiectul pentru reforma educației timpurii (2007-2011)* – Acest proiect este cofinanțat de Guvernul României și Banca de Dezvoltare a Consiliului Europei și are în vedere acordarea de sprijin educațional pentru copiii cu nevoi speciale de la vârste foarte mici (0-3 ani) în vederea facilitării integrării lor în învățământul preșcolar de masă. Într-o abordare complementară, proiectul va asigura intervenții complexe și integrate prin: crearea unor spații speciale destinate activităților acestor copii în cadrul grădinițelor noi, precum și căi speciale de acces pentru copiii cu dizabilități motorii; includerea, în modulele de formare profesională a cadrelor didactice, a unor cursuri speciale destinate aspectelor specifice pe care le implică activitățile cu copiii cu dizabilități, realizarea și furnizarea unor materiale și cărți speciale destinate părinților copiilor cu dizabilități.
- *Proiectul pentru educația incluzivă (2007-2011)* – Acest proiect este finanțat de Banca Mondială și Guvernul României și este parte componentă a Programului de Incluziune Socială. Proiectul are în vedere asigurarea accesului egal pentru copiii aparținând unor grupuri dezavantajate și vulnerabile (inclusiv copii cu nevoi speciale) la o educație timpurie de calitate. Printre componentele acestui proiect se numără formarea resurselor umane, prin: dezvoltarea de cursuri de formare pentru managerii unităților de educație timpurie pe probleme legate de educația incluzivă, nediscriminare ș.a.; adaptarea programului școlii la cerințele și nevoile comunității

și individului; comunicare eficientă într-un mediu multicultural; dezvoltarea unor module de formare pentru cadrele didactice, personalul de îngrijire și medical din unitățile de educație timpurie pe teme privind abordarea holistică a copilului în perioada copilăriei mici (educație incluzivă, comunicare, metode active de învățare, adaptare curriculară etc.).

O altă categorie de abordări și măsuri specifice sunt **programele de intervenție punctuală, dezvoltate în parteneriat** (ministere, instituții de stat naționale și internaționale, ONG-uri etc.). O parte dintre aceste programe s-au adresat întregului sistem de educație, având ca scop **promovarea principiului incluziunii la nivel general**, în mod indirect cu impact asupra problematicii copiilor cu CES. Câteva exemple:

- Programul privind promovarea drepturilor copilului *Și noi avem drepturi* (2006) – Implementat de Organizația „Salvați Copiii” la nivel național, a avut ca scop pregătirea elevilor și cadrelor didactice din învățământul pre-universitar pentru cunoașterea, susținerea și promovarea drepturilor copilului. Proiectul a avut impact direct la nivelul curriculum-ului, prin introducerea în cadrul acestuia a unor cursuri opționale pe tema drepturilor copilului.
- Proiectul *Drepturile mele sunt drepturile tale* (2006-2007) – Acest proiect a fost derulat de Centrul Educația 2000+ și a avut ca obiectiv principal inițierea unei campanii în vederea aplicării în educație a principiului nediscriminării (pe criterii etnice, de gen etc.), punând accent pe respectarea drepturilor omului și ale copilului. Beneficiarii proiectului au fost elevi, cadre didactice, părinți, autorități locale, reprezentanți ai societății civile la nivel local.

Alte programe punctuale se referă la **grupuri țintă bine definite** (copiii cu dizabilități) și au avut ca obiective prioritare: creșterea participării la diferite niveluri de educație a categoriilor defavorizate; formarea resurselor umane (elevi, profesori, părinți, membri ai comunității) implicate în educația acestora; dezvoltarea de structuri cu rol de promovare a educației incluzive; informarea și sensibilizarea diferitelor categorii de populație cu privire la diferite aspecte ale educației incluzive. Câteva exemple:

- Proiectul *Puterea rețelei – sprijin pentru includerea școlară și socială a tuturor copiilor* (2005) – Realizat de către Asociația RENINCO în colaborare cu Reprezentanța UNICEF în România și cu MECT, proiectul a vizat dezvoltarea de suporturi de formare și desfășurarea de programe de formare pentru profesori din toate județele țării, pe tema incluziunii sociale, în general, a copiilor cu nevoi speciale de educație, în particular.
- Programe de înființare a unor centre de informare și intervenție la nivel național, regional și local, în domeniul incluziunii sociale: *Centrul VOCE de resurse RENINCO* (2005-2008) – cu rol de informare, formare și intervenție în domeniul educației incluzive a tinerilor cu dizabilități; *Centrul tinerilor voluntari Salvați copiii* (2000-2008) – cu rol de promovare a drepturilor copiilor prin proiecte și campanii la nivel național.
- Proiectul *Împreună pentru o educație incluzivă* (2007-2008) – Finanțat de Fundația pentru o Societate Deschisă, proiectul a avut ca scop promovarea educației incluzive în România prin extinderea și dezvoltarea REI (rețeaua de educație incluzivă) ca forță de acțiune pentru schimbarea mentalității și atitudinii față de integrarea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite. Principalele grupuri țintă au fost: cadre didactice, specialiști, părinți, alte organizații și instituții care lucrează cu copiii cu cerințe educaționale speciale.

CAPITOL 4. Perspectiva inspectoratelor școlare județene asupra măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă

De la nivelul macro al politicilor educaționale cu privire la integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă, următorul nivel de analiză în cadrul cercetării noastre l-a constituit inspectoratul școlar județean – ca instituție care organizează și susține implementarea măsurilor de intervenție în domeniu la nivel intermediar, între cel al politicilor și cel al unității de învățământ incluzive. Din această perspectivă, investigarea inspectorilor responsabili cu învățământul special și special integrat a avut ca scop identificarea practicilor, a elementelor de succes, precum și a dificultăților și constrângerilor cu care se confruntă ISJ-urile și școlile, referitoare la următoarele aspecte: identificarea și monitorizarea copiilor cu CES; asigurarea resurselor umane, materiale și financiare de sprijin pentru această categorie de elevi; colaborarea inter-instituțională la nivel județean și local în acest scop.

4.1. Efectivele de elevi cu CES integrați în școlile de masă și monitorizarea acestora

Monitorizarea implementării unei măsuri de intervenție reprezintă adesea un aspect critic al politicilor educaționale din România. Pornind de la această premisă, cercetarea de față și-a propus analiza sistemului de monitorizare a situației copiilor cu CES integrați în învățământul de masă, din perspectiva următoarelor aspecte: actori școlari și instituții implicate în acest proces; aspecte monitorizate; metode și instrumente de monitorizare utilizate cu precădere; constrângeri și dificultăți care apar în practica școlară cu privire la acest aspect.

⇒ Câți copii cu CES sunt integrați în învățământul de masă din România?

Statisticile realizate la nivel național (de către Institutul Național de Statistică) oferă date cu privire la situația copiilor cu nevoi speciale din învățământul special și a celor din clasele speciale integrate în învățământul de masă. **Numărul copiilor cu CES integrați individual în clase obișnuite nu constituie obiect al statisticilor naționale**, apărând doar în unele raportări ale Ministerului Educației, Cercetării și Inovării, pe baza datelor solicitate de la inspectoratele școlare județene. Această situație este determinată de mai multe aspecte, și anume:

Pe de o parte, mulți dintre copiii obțin certificat de expertiză și orientare școlară pe parcursul anului școlar, astfel încât o raportare a acestora la început sau la sfârșit de an școlar (când sunt colectate celelalte date statistice referitoare la sistemul de educație) nu ar fi relevantă pentru situația reală din școli.

Pe de altă parte, statisticile privitoare la copiii cu CES nu par a fi considerate o prioritate a statisticilor naționale, nefiind bază pentru acordarea la nivel național a resurselor financiare (unitățile de masă care școlarizează copiii cu CES nu primesc fonduri suplimentare) sau a resurselor umane (asigurarea personalului de sprijin pentru copiii cu CES este atribuită a instituțiilor la nivel județean).

În cadrul cercetării noastre am solicitat inspectoratelor școlare județene date privind numărul de copiii cu CES integrați în învățământul de masă în ultimii 4 ani școlari (la nivel județean, pe medii de rezidență și pe niveluri de școlarizare, precum și pe școli) și date privind tranziția copiilor cu CES între învățământul special și cel de masă. Răspunsurile ISJ-urilor sunt parțial relevante pentru situația descrisă anterior. Astfel, o parte dintre ISJ-uri au oferit toate datele solicitate în cadrul cercetării, punând la dispoziția echipei de cercetare și rapoarte anuale privind situația copiilor cu CES. Altă parte dintre inspectoratele școlare județene nu au fost în măsură să ofere date statistice privind copiii cu CES integrați în învățământul de masă sau au cules datele statistice solicitate cu ajutorul CJRAE și al Centrelor școlare incluzive.

Pentru anul școlar 2008 / 2009 au oferit date statistice 37 de județe. La nivelul acestora a fost declarat un total de 13125 de copii cu CES integrați în învățământul de masă – în ușoară creștere față de anii școlari anteriori, dacă raportăm informațiile la datele oferite de studii precedente³ sau la datele puse la dispoziție de unele județe în cadrul cercetării noastre. Această creștere de la un an la altul a numărului de copii cu CES este determinată, pe de o parte, de orientarea cazurilor cu deficiențe ușoare din învățământul special către învățământul de masă și, pe de altă

³Cf. raportului *Politici de educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități din Europa de Sud Est. România*, în anul școlar 2003-2004 erau 11760 copii cu CES integrați în învățământul de masă.

parte, de creșterea numărului de solicitări pentru certificat CES a copiilor care întâmpină dificultăți de învățare în școlile de masă.

Tabel 1. Numărul copiilor cu CES integrați în învățământul de masă, anul școlar 2008 / 2009

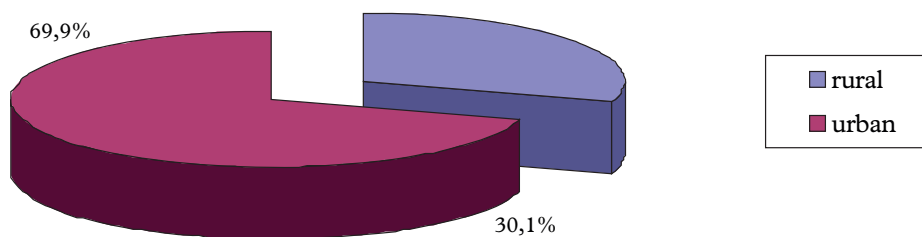
	Total	Rural	Urban	Primar	Gimnazial
Număr	13125	3948	9177	8846	4279
%	100,0	30,1	69,9	67,4	32,6

Analiza distribuției numărului de copii pe județe evidențiază diferențe mari între județe în ceea ce privește efectivele de elevi raportate, acestea situându-se între un minim de 32 de copii cu CES (județul Argeș) și un maxim de 1170 de copii cu CES (județul Cluj). Această distribuție nu evidențiază neapărat diferențe privind totalul de cazuri reale de copii cu CES, cât mai ales diferențe privind numărul copiilor care au obținut certificat de expertiză și orientare școlară și care beneficiază de sprijin de specialitate. Astfel, aceleași tipuri de diferențe între județe au fost raportate și cu privire la numărul de profesori de sprijin pentru acești copii (a se vedea detalii în acest sens în capitolul 4.2).

Analiza listelor unităților de învățământ care școlarizează elevi cu CES evidențiază, de asemenea, variații mari și modele diferite de la un județ la altul. Astfel, sunt județe în care elevii cu CES sunt comasați în grupuri mai mari la nivelul câtorva unități de învățământ. În același timp, în alte județe nu se depășește media de 3-5 elevi cu CES / școală, optându-se mai degrabă pentru modelul integrării individuale.

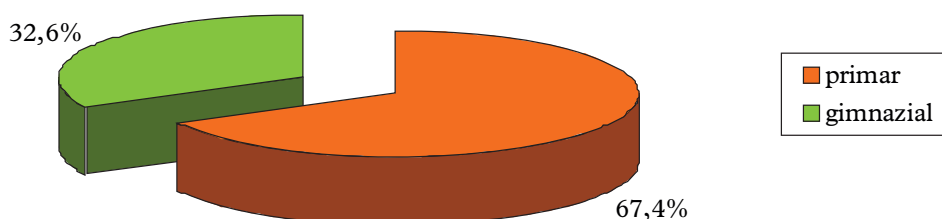
Pe medii de rezidență, distribuția copiilor cu CES este inegală: peste două treimi din totalul copiilor cu CES sunt cuprinși în școli din mediul urban și aproape o treime în școli din rural. Fără a avea un caracter exhaustiv, datorită restricțiilor prezentate mai sus, distribuția datelor pe medii de rezidență evidențiază faptul că elevii din mediul urban au mai multe oportunități, respectiv mai multe șanse de a obține certificat CES, respectiv de a beneficia de resurse de sprijin. Aceste date sunt susținute și de informațiile calitative oferite de inspectorii investigați, care semnalau dificultăți ale procesului de monitorizare a copiilor cu CES din mediul rural, precum și distribuirea cu precădere a profesorilor de sprijin în mediul urban.

Fig.1. Numărul copiilor cu CES din școlile de masă, pe medii de rezidență



Aceeași distribuție neuniformă se înregistrează și pe niveluri de studiu: două treimi dintre elevii cu CES sunt înscriși în ciclul primar, iar o treime în cel gimnazial. Diferențele sunt determinate, de cele mai multe ori, de faptul că, în practica școlară, profesorii de sprijin oferă servicii în special pentru copiii din ciclul primar, pornind de la premisa că intervențiile recuperatorii sunt mai eficiente cu cât vârsta copilului este mai mică.

Fig.2. Numărul copiilor cu CES din școlile de masă, pe niveluri de învățământ



Nu în ultimul rând, datele statistice privind copiii cu CES trebuie analizate și din perspectiva faptului că, în realitate, numărul copiilor cu dificultăți de învățare pare a fi mai mare la nivelul școlilor. O parte dintre copiii cu dificultăți de învățare – identificați ca atare de Comisiile școlare de evaluare internă – nu au certificat de expertiză și orientare școlară din motive variate (de cele mai multe ori, refuzul părinților de a face demersurile necesare în acest sens). Deși reglementările în domeniu oferă posibilitatea acestei categorii de copii să beneficieze de sprijin de specialitate, în practica școlară acest lucru se întâmplă rar, în condițiile în care numărul profesorilor de sprijin este adesea insuficient chiar pentru copiii cu certificat. Astfel, acești copii nu sunt cuprinși la nivelul statisticilor și nici nu sunt monitorizați.

⇒ Pentru ce este necesar un proces de monitorizare a copiilor cu CES din învățământul de masă?

Actorii școlari investigați susțin importanța procesului de monitorizare a copiilor cu CES din școlile de masă din multiple perspective. În primul rând, monitorizarea constantă a situației elevilor cu CES este esențială pentru cunoașterea evoluției fiecărui copil cu CES și pentru stabilirea adecvată a serviciilor de sprijin destinate acestora: profesori de sprijin și alte categorii de personal auxiliar, adaptări curriculare etc. În al doilea rând, monitorizarea evoluției școlare a acestor copii este esențială pentru menținerea sau modificarea hotărârii de orientare școlară, formulată de instituțiile cu responsabilități în domeniu. Nu în ultimul rând, această monitorizare trebuie să constituie un feed-back privind eficiența acestor măsuri de politică educațională: ce merge bine, unde se întâmpină dificultăți, ce măsuri de ameliorare se impun pe termen scurt, mediu sau lung.

⇒ Ce actori școlari și ce instituții sunt implicate în monitorizarea copiilor cu CES din învățământul de masă?

Investigația realizată la nivelul inspectoratelor școlare județene arată că, în funcție de nivelul la care se realizează, monitorizarea copiilor implică **diferite resurse umane și instituționale**:

- Unitățile de învățământ – La nivelul școlii, în acest proces sunt implicați profesorii de sprijin / itineranți, care asigură monitorizarea constantă a evoluției școlare a copiilor. Comisiile Interne de Evaluare Continuă (CIEC) din unitățile de învățământ realizează evaluări anuale pentru orientarea copiilor cu dificultăți de învățare către comisiile de specialitate din cadrul DJASPC și culeg date statistice privind copiii cu CES (cu sau fără certificat de expertiză și orientare școlară). De asemenea, recente comisii pentru prevenirea eșecului și abandonului școlar înființate la nivelul școlilor au indirect responsabilități în evidența cazurilor de copii cu CES, în special a celor fără certificat.
- Școlile speciale / Centrele școlare de educație incluzivă – Acestea oferă date statistice cu privire la numărul de copii cu CES și la resursele umane de sprijin asigurate la nivel județean pentru această categorie de copii, pe baza evaluărilor anuale realizate la nivelul comisiilor de specialitate.
- Inspectoratele Școlare Județene – Prin inspectorul de specialitate pentru învățământul special și special integrat, ISJ-urile au responsabilități în monitorizarea copiilor cu CES din învățământul de masă: realizarea de baze de date statistice referitoare la copiii cu CES (pe baza raportărilor CIEC din școli), asigurarea personalului de sprijin și formarea continuă a acestuia, evoluția școlară a copiilor cu CES.
- Consiliile Județene de Resurse și Asistență Educațională – CJRAE au rol în monitorizarea elevilor cu CES prin oferirea de servicii de susținere pentru acești copii și pentru unitățile de învățământ care îi școlarizează.
- Direcțiile Județene de Asistență Socială și Protecția Copilului – DJASPC pun la dispoziția ISJ și CJRAE date statistice în domeniu, referitoare la copiii cu certificat de expertiză și orientare școlară obținut în urma evaluărilor de specialitate din cadrul serviciilor de evaluare complexă.

⇒ Ce aspecte vizează procesul de monitorizare a copiilor cu CES din învățământul de masă?

În general, cei mai frecvenți indicatori cuprinși în procesul de monitorizare fac referire la **aspecte cantitative**: numărul copiilor cu CES integrați în învățământul de masă; numărul unităților de învățământ care școlarizează copii cu CES; tipul și gradul deficiențelor elevilor cu CES integrați în învățământul de masă; traseul educațional parcurs și evoluția școlară a acestora; serviciile de sprijin oferite copiilor cu CES și resursele (umane și materiale) implicate în asigurarea acestora.

Alte aspecte de factură calitativă – care conferă de altfel substanță unui real proces de monitorizare – au fost menționate de mai puține ISJ-uri și fac referire la: tranziția elevilor cu CES la niveluri superioare de învățământ (în special de la ciclul preșcolar la cel primar); adecvarea serviciilor de sprijin educațional asigurate (prin corelarea acestora cu progresul obținut de elevi); colaborarea cadrelor didactice din școală cu personalul de sprijin (profesorul de sprijin, logoped, psihopedagog, consilier școlar etc.); participarea (frecvența) copiilor cu CES la activitățile de sprijin organizate în școli sau CJRAE și modalitățile de organizare a acestora; implicarea elevilor cu

CES în activități educative extracurriculare; colaborarea școală-familie și gradul de implicare a părinților în procesul de recuperare a copilului; aspecte referitoare la climatul școlar în școlile incluzive. O monitorizare care ia în calcul astfel de aspecte asigură o perspectivă complexă și completă asupra situației copiilor cu CES și constituie premisa succesului în proiectarea și implementarea planurilor de servicii personalizate.

⇒ **Ce metode și instrumente de monitorizare a copiilor cu CES sunt utilizate de instituțiile abilitate?**

Răspunsurile inspectorilor de specialitate evidențiază o varietate largă a metodelor și instrumentelor de monitorizare, de la raportări statistice la metode calitative, centrate pe monitorizarea și evaluarea evoluției școlare a copiilor cu CES sau a situației resurselor umane și a activităților derulate la nivelul școlilor pentru sprijinirea acestei categorii de copii:

- baze de date statistice (la nivelul școlilor sau al ISJ-urilor, constituite prin aplicarea de chestionare direct sau online, prin completarea unor rapoarte statistice);
- cercuri pedagogice, comisii metodice, dezbateri cu actorii școlari cu responsabilități în domeniu (cadre didactice, profesori de sprijin, directori școlari) cu privire la situația și evoluția școlară a copiilor cu CES;
- rapoarte de evaluare semestriale sau anuale (ale școlilor integratoare, ale ISJ-urilor, ale CJRAE etc.) cu privire la numărul elevilor sau cu referiri consistente la activitățile și proiectele derulate cu elevii, părinții, cadrele didactice;
- fișe de evaluare instituțională a școlilor integratoare;
- observări și asistențe la activități didactice organizate cu copii cu CES;
- chestionare aplicate cadrelor didactice care predau copiilor cu CES;
- inspecții tematice, inspecții teritoriale.

⇒ **Ce dificultăți întâmpină actualul proces de monitorizare a copiilor cu CES din învățământul de masă?**

Inspectorii școlari au menționat și o serie de constrângeri, dificultăți și lacune ale sistemului actual de monitorizare a copiilor cu CES din învățământul de masă, care necesită a fi luate în considerare pentru proiectarea unor măsuri viitoare de ameliorare în domeniu.

- Cum atribuțiile monitorizării sunt împărțite între diferite instituții, apar uneori deficiențe în prezentarea statistică a numărului real de copii cu CES și în monitorizarea și oferirea de sprijin pentru aceștia. Cel mai adesea, DJASPC monitorizează elevii cu CES care au solicitat serviciile de evaluare și au certificat de specialitate. Școlile și celelalte instituții educaționale monitorizează în special copiii cu CES care beneficiază de profesor de sprijin.
- În realitate, numărul copiilor cu dificultăți de învățare pare a fi mai mare la nivelul școlilor. O parte dintre copiii cu dificultăți de învățare – identificați ca atare de comisiile școlare de evaluare internă – nu au certificat de expertiză și orientare școlară din motive variate (de cele mai multe ori, refuzul părinților de a face demersurile necesare în acest sens). Deși reglementările în domeniu oferă posibilitatea acestei categorii de copii să beneficieze de sprijin de specialitate, în practica școlară acest lucru se întâmplă rar, în condițiile în care numărul profesorilor de sprijin este adesea insuficient chiar pentru copiii cu certificat. Astfel, acești copii nu sunt cuprinși la nivelul statisticilor și nici nu sunt monitorizați.
- Tranziția la niveluri superioare de învățământ se monitorizează sporadic în cazurile trecerii de la ciclul primar la cel gimnazial și aproape deloc în cazul trecerii de la gimnaziu la învățământul secundar superior, unde această categorie de elevi nu mai beneficiază de măsuri de sprijin.
- În unele situații, datele statistice nu evidențiază toate situațiile de trecere de la o școală specială către școala de masă sau invers, mai ales atunci când copiii cu CES ajung în localități rurale sau trec într-un an școlar dintr-o școală de masă în alta până găsesc „locul potrivit”, climatul școlar cu deschidere mai mare pentru incluziune.
- În unele județe, numărul personalului de specialitate care realizează monitorizarea copiilor cu CES la nivelul școlilor este mic, comparativ cu nevoile reale.

4.2. Opinii ale ISJ privind suficiența și calitatea resurselor umane implicate în implementarea măsurii de integrare a copiilor cu CES

Problematika resurselor umane, a pregătirii și a suficienței numerice a acestora variază semnificativ de la un județ la altul, de la o școală la alta, în funcție de o serie de factori contextuali. Mai mult, inspectoratele școlare nu au jucat întotdeauna un rol activ și direct în stabilirea numărului de profesori de sprijin sau în programele de formare pe teme de incluziune a copiilor cu CES, aceste procese depinzând în egală măsură de alți actori de la nivel local

cum ar fi: Centrele Județene de Asistență Psiho-pedagogică, Consiliile Locale, Centrele Județene de Resurse și Asistență Educațională, Casele Corpului Didactic, Centre școlare pentru Educația Incluzivă sau alte organizații neguvernamentale de la nivel local și național.

În opinia majorității reprezentanților inspectoratelor școlare cuprinși în cercetare (57,9%), cadrele didactice din școlile de masă au fost pregătite doar „în mică măsură” din punct de vedere metodologic pentru a face față cu succes integrării copiilor cu CES. Doar o mică parte a inspectorilor școlari chestionați (5,3%) consideră că această pregătire s-a realizat „în mare măsură”, în timp ce aproape 37% dintre aceștia sunt de părere că pregătirea resurselor umane s-a realizat „în măsură medie”.

În ceea ce privește suplimentarea unor resurse umane specializate care să asiste cu măsuri specifice integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă, jumătate dintre reprezentanții inspectoratelor școlare sunt de părere că aceasta s-a realizat doar în mică măsură la nivelul județului respectiv.

Tabel 2. Considerații că școlile de masă au fost pregătite pentru integrarea copiilor cu CES?

Aspecte	în mare măsură	în măsură medie	în mică măsură	Total
pregătirea metodologică a cadrelor didactice	5,3%	36,8%	57,9%	100,0%
asigurarea de resurse umane suplimentare (personal de sprijin, psihologi, consilieri etc.)	13,2%	36,8%	50,0%	100,0%

Reprezentanții inspectoratelor școlare județene semnalează de altfel o serie de aspecte situate pe diferite paliere ale procesului de pregătire a resurselor umane în vederea integrării copiilor cu CES în școlile de masă. Principalele aspecte menționate sunt prezentate în cele ce urmează.

➤ Pregătirea inițială a cadrelor didactice

În pregătirea inițială a cadrelor didactice lipsesc sau sunt puțin reprezentate cunoștințele și competențele necesare instruirii diferențiate și cele referitoare la problematica CES. (reprezentant inspectorat școlar)

Una dintre problemele adesea menționate de către reprezentanții inspectoratelor școlare se referă la pregătirea inițială a cadrelor didactice. Opinia generală este aceea că este necesară o revizuire a programelor de formare inițială a cadrelor didactice care să cuprindă obiective și competențe specifice activității didactice privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Din această perspectivă, reprezentanții inspectoratelor semnalează de fapt o problemă sistemică, ce ține de o lipsă de mobilizare a tuturor factorilor responsabili în pregătirea unei măsuri de asemenea anvergură. În acest sens, colegiile pedagogice, dar și departamentele de pregătire psiho-pedagogică din universități ar fi fost necesar să joace un rol important în revizuirea ofertelor de formare care să cuprindă și aspecte specifice legate de metodologiile didactice de lucru cu copiii cu CES.

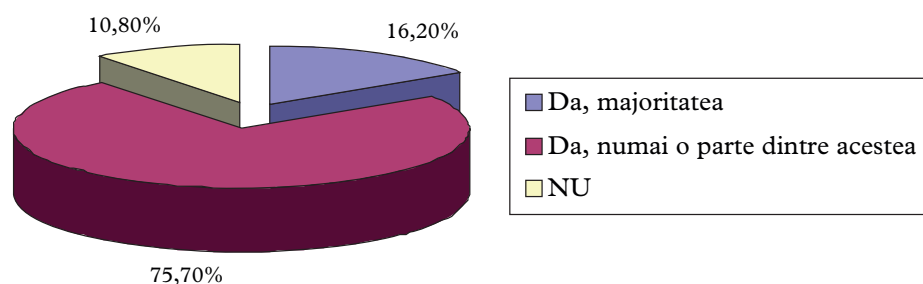
Nu există o viziune unitară prin precizări metodologice / legislative privind abordarea pedagogică și evaluarea elevilor integrați. (reprezentant inspectorat școlar)

Mai mult decât atât, inspectorii școlari semnalează nevoia unui cadru metodologic care să ofere posibilitatea unei abordări pedagogice unitare în cazul copiilor cu CES integrați în învățământul de masă, care să orienteze inclusiv o eventuală revizuire a programelor de formare inițială a cadrelor didactice. Probabil un astfel de cadru metodologic reprezintă o provocare în sine atât pentru specialiștii în domeniu, cât și pentru decidenții de la nivelul politicilor educaționale. Cu toate acestea, un punct de pornire într-un asemenea demers l-ar putea constitui valorificarea unor studii, cercetări sau proiecte care s-au derulat deja și care s-ar putea constitui într-un set de resurse pentru cadrele didactice.

➤ Oferta de formare continuă

În majoritatea cazurilor, reprezentanții inspectoratelor școlare sunt de părere că oferta de formare continuă în ceea ce privește integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă este relativ limitată. Doar aproximativ 16% dintre reprezentanți declară că în județul respectiv majoritatea cadrelor didactice au participat în ultimii 3 ani la astfel de programe de formare continuă. În aproape 76% dintre județe, participarea a fost limitată doar la un număr restrâns de cadre didactice, în timp ce în peste 10% dintre județe astfel de programe au lipsit cu desăvârșire.

Fig.3. Cadrele didactice care lucrează în școli ce au primit copii cu CES au participat, în ultimii 3 ani, la programe de formare care abordează o problematică relevantă?



Așadar, situațiile privind participarea cadrelor didactice la programe de formare pe teme incluzive sunt diferite de la un județ la altul. În unele județe, oferta de formare continuă în domeniul metodologiilor didactice incluzive a reprezentat o prioritate, multe dintre inițiativele de pregătire a ofertelor de formare fiind susținute adesea fie de organizațiile neguvernamentale care dispun de resurse și metodologii specifice unor categorii de copii cu CES, fie de programe europene implementate la nivel național, cum ar fi programul PHARE *Acces la educație pentru grupuri dezavantajate*.

S-au realizat cursuri de formare cu cadrele didactice din învățământul de masă, fiind astfel inițiate în educația incluzivă, integrarea copiilor cu CES, metode active de predare, particularități ale copiilor cu CES în funcție de diagnostic, un număr aproximativ de 600 cadre didactice în ultimii 3 ani. (reprezentant inspectorat școlar)

Cu toate acestea, cei mai mulți dintre reprezentanții inspectoratelor școlare declară însă că astfel de oferte de formare continuă fie lipsesc cu desăvârșire, fie acoperă doar un număr limitat de tematici incluzive și un număr și mai restrâns de beneficiari.

- *Oferta de programe de formare continuă pe problematica integrării copiilor cu CES este redusă (doar prin programul PHARE s-au inițiat cursuri specifice).*
 - *Oferta de cursuri de formare a cadrelor didactice în acest domeniu este limitată și foarte puțin orientată pe componenta metodologică oferă răspunsuri / posibile soluții la situațiile concrete extrem de diverse.*
 - *În afară de cadrele didactice (puține la număr) care au optat în cadrul pregătirii de bază pentru modulul de psihopedagogie specială, nu s-au susținut alte forme de perfecționare pe această temă.*
 - *În privința copiilor cu autism și cei cu ADHD nu au fost organizate cursuri la nivelul județului.*
 - *Oferta ce vizează astfel de programe de formare este redusă la nivelul județului nostru, abia din 2008 au început o relativă diversificare.*
- (reprezenți inspectorate școlare)

În ceea ce privește tipurile de instituții care au organizat astfel de programe, aproape 84% dintre reprezentanții inspectoratelor școlare au menționat CCD-ul ca fiind furnizor de formare pentru astfel de cursuri, cu mențiunea că o bună parte dintre programele organizate de CCD-uri au fost derulate în cadrul programului PHARE *Acces la educație pentru grupuri dezavantajate*. De asemenea, printre organizatorii menționați se numără DPPD-urile (29,7%), inspectoratele județene (18,9%), Centrele Școlare pentru Educația Incluzivă (13,5%), Centrele Județene de Resurse și Asistență Educațională (13,5%) sau Centrele Județene de Asistență Psihopedagogică (5,4%). Categoriile speciale de furnizori de formare în domeniul educației incluzive menționate de către reprezentanții inspectoratelor sunt ONG-urile (16,2%), dar și unele structuri special create în cadrul unor programe, cum ar fi Centrele Județene de Resurse pentru Educație Incluzivă – înființate prin Proiectul PHARE *Acces la educație pentru grupuri dezavantajate*. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării este de asemenea menționat printre organizatorii acestor cursuri, implementate în special de Direcția pentru Minorități.

Tabel 3. Instituții care au organizat programe de formare pe teme relative la educația copiilor cu CES

Instituții care au furnizat formare	Ponderea în care au fost menționate
Case ale Corpului Didactic - Școala incluzivă – școala europeană - Tehnici de lucru în instruirea și educarea copiilor cu CES - O școală pentru toți - Școala incluzivă – o școală pentru toți și pentru fiecare - Învățarea și dezvoltarea – dimensiuni ale activității învățătorului de sprijin	83,8%
Universități / DPPD - Cursuri de formare continuă, master – în special prin catedra de psihopedagogie specială, Facultatea de Psihologie și Științele Educației; - Cursuri pentru profesorii de sprijin - Cursuri pentru cadre didactice din școlile speciale - Cursuri pentru cadre didactice de diferite specialități din școlile de masă cu copii cu CES	29,7%
Programul Phare „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate” - „Școala șanselor egale”	27,0%
Inspectorate școlare Județene - Programul de Formare a profesorilor de sprijin / itineranți a echipelor CREI	18,9%
ONG-uri (RENINCO, Asociația de Pedagogie Curativă „HELP”, Asociația „Pentru copiii primăverii”, etc.)	16,2%
Centre școlare pentru Educația Incluzivă (CSEI) / Școli speciale - Educația incluzivă – expresia drepturilor copilului - Programul de Intervenție Personalizat – instrument de lucru în activitatea didactică cu elevii cu CES	13,5%
Centre Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJREA)	13,5%
Centre Județene de Resurse pentru Educație Incluzivă (CREI) – înființate prin Proiectul Phare „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate”	5,4%
Centre Județene de Asistență Psihopedagogică (CJAP)	5,4%
Ministerul Educației, Cercetării și Inovării (Direcția Minorități)	2,7%

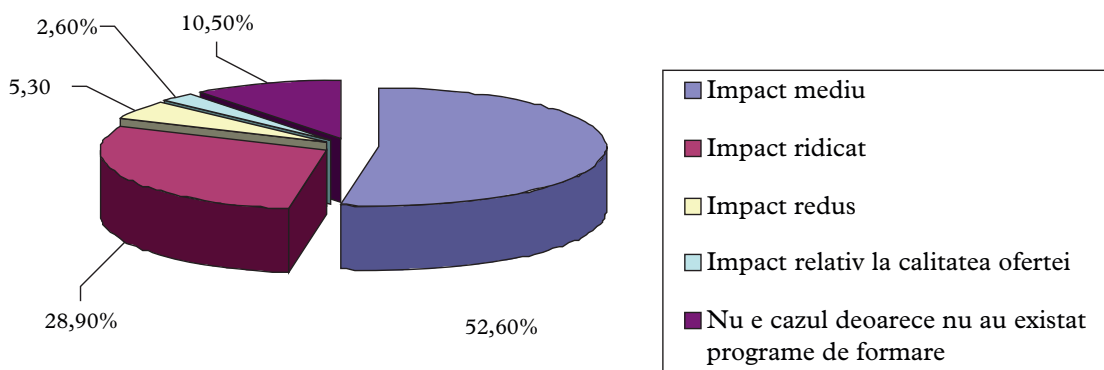
⇒ Opinii privind impactul programelor de formare la nivelul claselor care au integrat copii cu CES

În absența unor sisteme coerente de evaluare a impactului programelor de formare asupra activității cadrelor didactice, cele mai multe dintre informațiile pe care le dețin inspectorii școlari provin din activitatea acestora de zi cu zi în școlile cu care lucrează. Din experiența directă a reprezentanților inspectoratelor școlare, una dintre problemele importante ale cursurilor de formare pe teme incluzive, chiar și acolo unde acestea au existat, se referă la eficiența și impactul efectiv al acestora la clasă.

Astfel, în opinia a peste jumătate dintre inspectorii chestionați, programele de formare au avut un impact mediu, răspunzând doar parțial nevoilor profesorilor care lucrează cu copii cu CES în învățământul de masă, în timp ce aproximativ 5% dintre aceștia sunt mai degrabă de părere că impactul a fost redus, cunoștințele vehiculate în cadrul cursurilor de formare corespunzând în mică măsură nevoilor profesorilor care lucrează cu copii cu CES în învățământul de masă.

Există și situații în care opiniile inspectorilor sunt pozitive, aceștia considerând în proporție de aproape 29% că programele de formare au avut un impact ridicat, centrându-se pe aspecte relevante pentru activitatea profesorilor care lucrează cu copii cu CES în învățământul de masă.

Fig.4. Opinii ale inspectorilor școlari privind impactul programelor de formare



Așa cum se poate constata și în alte subcapitole referitoare la opiniile reprezentanților inspectoratelor școlare, aceștia se situează pe poziții diferite atunci când fac diferite aprecieri, inclusiv în ceea ce privește impactul programelor de formare. Alături de aceste aprecieri, inspectorii școlari semnalează și o serie de factori specifici care ar putea determina succesul sau insuccesul programelor de formare. În esență, principalele opinii ale reprezentanților inspectoratelor școlare privind impactul programelor de formare în domeniul integrării copiilor cu CES pot fi subsumate următoarelor categorii de afirmații.

Cursurile și stagiile de formare au avut un impact pozitiv asupra manierei de lucru a cadrelor didactice din școlile publice.

Unii dintre reprezentanții inspectoratelor sunt de părere că programele de formare în domeniul integrării copiilor cu CES au avut un impact pozitiv asupra cadrelor didactice, atât prin acumularea unor informații specifice (cum ar fi incluziune și integrare educativă, diversitatea în învățare, metode activ-participative, învățarea prin colaborare, adaptare și dezvoltare de curriculum, evaluarea diferențiată, parteneriate educaționale etc.), cât și prin dezvoltarea unor noi competențe de realizare a programelor adaptate și a planurilor de intervenție personalizate.

- *La stagiul de formare din 2007-2008 au participat foarte multe cadre didactice din învățământul de masă, atât din mediul urban cât și din mediul rural, chiar dacă la momentul acela elevii cu CES nu erau evaluați de către comisie. Informațiile acumulate cu această ocazie vor da roade atunci când în școala unde își desfășoară activitatea vor aplica metodele învățate la curs.*
- *Cadrele didactice care au participat la programele de formare au dovedit în activitatea profesională faptul că și-au însușit modul de realizare a programelor adaptate. Au înțeles de asemenea diferențele dintre caracteristicile proceselor psihice la copiii cu CES față de copiii cu intelect normal și importanța utilizării resurselor inteligenței emoționale la copiii cu CES.*
- *Profesorii au dobândit competențe noi, au cerut organizarea în continuare a unor astfel de cursuri, s-a îmbunătățit colaborarea dintre membrii echipei interșcolare de integrare.*
- *Programul de formare a avut un caracter practic-aplicativ, desfășurându-se predominant pe ateliere de lucru și a abordat teme relevante pentru integrarea copiilor cu CES: incluziune și integrare educativă, diversitatea în învățare, metode activ-participative, învățarea în colaborare, adaptare și dezvoltare de curriculum, evaluarea diferențiată, munca în colaborare, parteneriate educaționale etc.*
- *Cursurile și stagiile de formare au avut un impact pozitiv asupra manierei de lucru a cadrelor didactice din școlile publice.*
- *Cadrele didactice care au urmat cursul „școala incluzivă” acceptă diversitatea copiilor din școală; identifică elevii ce întâmpină dificultăți sau care nu reușesc să facă față programului instructiv-educativ; au abilități de proiectare a curriculum-ului adaptat.*
- *Prin Proiectul Phare impactul cursurilor de formare a fost monitorizat. Școlile și cadrele didactice cuprinse în proiect și-au schimbat atitudinea față de elevii cu CES și au învățat strategii utile de tratare educativă a acestora. Impactul celorlalte formări încă nu a fost evaluat numai din prisma entuziasmului participanților.*
(reprezentanți inspectorate școlare)

În unele județe pot fi deja identificate eforturi susținute și exemple de bune practici care merită să fie valorizate. Din păcate, astfel de exemple sunt încă izolate la nivelul sistemului de învățământ în ansamblu. Prezentăm mai jos una dintre puținele relatări ale unei povești de succes în domeniul implementării măsurilor de integrare a copiilor cu CES.

- La nivelul județului există 105 cadre didactice de sprijin pentru elevii cu CES din școlile de masă, inclusiv pentru școlarizarea la domiciliu (12 cazuri), 87 profesori psihologi consilieri, 30 logopezi. Toate cabinetele de asistență psihopedagogică și de terapie a tulburărilor de limbaj sunt dotate corespunzător și echipate cu resurse și echipamente de specialitate moderne. Există oferte de programe de formare continuă pe conținutul educației integrate și a serviciilor de sprijin. Realizarea curriculum-ului adaptat și a programului de intervenție de tip personalizat rămâne încă o problemă, competențele necesare unor asemenea operațiuni fiind dobândite în timp, inclusiv sub aspectul activității de parteneriat care se impune. (reprezentant inspectorat școlar)

Formările sunt utile, în măsura în care cadrele didactice aplică la clasă ceea ce învață și dacă realizează practic activitățile didactice cu elevii integrați.

Una dintre îngrijorările inspectorilor școlari se referă la faptul că simpla participare la formare nu este suficientă pentru a garanta implementarea cu succes a unor măsuri concrete la clasă care să conducă la o integrare reală a copiilor cu CES. În opinia reprezentanților inspectoratelor școlare, principalele obstacole în acest demers sunt:

- varietatea cazurilor de copii cu CES care necesită uneori intervenții pedagogice specializate, complexe, care depășesc responsabilitatea și competențele cadrelor didactice;
- supraîncărcarea programelor școlare care nu oferă suficient timp pentru intervenții susținute în cazul copiilor cu CES;
- lipsa unor sisteme de monitorizare a impactului unor cursuri de formare;
- prevalența altor factori care determină succesul integrării copilului cu CES, cum ar fi: susținerea din partea familiei, disponibilitatea profesorului de sprijin sau a altor măsuri complementare, cultura școlară în domeniul incluziunii etc.

- După cursuri, apar materiale despre copilul cu CES astfel încât produc impresia că toți lucrează cu copiii cu CES, dar la catedră efectiv, lucrurile sunt parțial schimbate. Desigur, există cadre didactice care aplică ceea ce au învățat, clasele pot fi considerate incluzive, copiii obțin progrese, iar părinții sunt implicați.
- În ciuda faptului că programele de formare au oferit informație relevantă și modele de bune practici, aplicabilitatea lor a fost limitată din cauze variate, ce țin de cadrele didactice, de copilul integrat, de familia acestuia și, poate, de organizarea în sine a sistemului de învățământ.
- Participanții la cursurile de formare au agreeat ideea integrării, dar modul în care se realizează integrarea în practica școlară uneori lasă de dorit. O bună parte nu depășește stadiul integrării fizice, motivând deseori că programele sunt supraîncărcate și nu pot aloca timp adecvat pentru activități practice, abordând învățarea centrată pe elev. Din păcate, acest fenomen este mai evident la disciplinele precum matematică, fizică, chimie, biologie.
- Unele cadre didactice care urmează cursuri de formare nu transpun în practică informațiile achiziționate; nu doresc să realizeze adaptări curriculare și PIP-uri și pentru că după finalizarea cursurilor nu se mai monitorizează măsura în care se aplică cele transmise la curs.
- Programele au fost centrate pe aspectele relevante, impactul este mediu datorită rezistenței la schimbare, mulți au venit să îndeplinească o formalitate, convingerea lor intimă este că acești copii trebuie orientați spre învățământul special.
- Este foarte dificil să asiguri educație diferențiată și adaptată în colective de 28-30 și chiar peste 30 de elevi în care există o foarte mare diversitate cazuistică a copiilor cu CES (în sens larg). (reprezentanți inspectorate școlare)

În vederea optimizării ofertei de formare în domeniul educației incluzive, dar și în ceea ce privește o mai bună participare la formare, inspectorii școlari menționează o serie de propuneri ce pot constitui puncte de plecare în viitoarele demersuri:

- necesitatea ca la programele de formare pe teme de incluziune să participe și cadrele didactice care nu au în clasă copii cu CES, în vederea consolidării unei culturi incluzive la nivelul întregii școli;
- evitarea fluctuației cadrelor didactice de la clasele în care sunt integrați copii cu CES, astfel încât să se asigure continuitatea capitalului de competențe didactice incluzive;
- necesitatea periodicității formării continue a cadrelor didactice, astfel încât acestea să fie mereu la curent cu noutățile în domeniu;
- nevoia unor oferte de formare centrate pe aplicații practice și mai puțin pe teorie;
- implicarea mai activă în programe de formare pe teme incluzive a cadrelor didactice de la niveluri superioare de învățământ (gimnaziu, liceu) pentru a contrabalansa interesul mai accentuat al cadrelor didactice din învățământul primar înregistrat în prezent;
- dezvoltarea unor sisteme coerente de monitorizare a impactului formării;

- necesitatea unor măsuri de valorificare și promovare a experiențelor pozitive, a exemplurilor de bună practică în cadrul cursurilor de formare.

- *Considerăm că este necesar ca toate cadrele didactice și conducerile din învățământul de masă să parcurgă cursuri de formare care abordează problematica învățământului special și special integrat pentru a reuși împreună.*
- *Programele de formare au fost foarte eficiente, dar din păcate, fluctuația cadrelor didactice nu a permis ca cei ce au fost formați să-și continue activitatea în școlile în care numărul mare al copiilor cu CES integrați justifică nevoia de formare a cadrelor didactice.*
- *Din păcate cadrele didactice din învățământul de masă se înscriu la aceste cursuri doar atunci când deja au un astfel de copil în clasă. Unii nu se înscriu nici dacă consiliul administrativ al școlii solicită acest lucru.*
- *Este necesară formarea și perfecționarea permanentă a cadrelor didactice din învățământul de masă despre problematica incluzivă, nu numai din perspectiva teoretică, ci din perspectiva practică fiind necesară aplicarea tehnicilor specifice elevilor pentru îmbunătățirea rezultatelor și obișnuința lucrului în parteneriat cu echipa de specialiști.*
- *Programa acestor cursuri (inițiate prin proiectul PHARE „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate”) acoperă doar parțial problematica specifică realizării integrale a educației incluzive (de exemplu, lipsesc informații manageriale, nu sunt dezvoltate experiențe pe arii curriculare diferite).*
- *Aceste programe de perfecționare ar fi avut un impact ridicat dacă profesorii și învățătorii din școlile de masă ar avea cunoștințe elementare de psihopedagogie specială din pregătirea lor de bază. Pentru cei care au achiziții și competențe psihopedagogice dobândite prin formarea inițială, impactul este ridicat și aplicabilitatea se realizează mai ușor și mai eficient.*
- *Programele de formare sunt preponderent teoretice. Acum informații teoretice se găsesc pe Internet printr-o simplă căutare pe Google. Cadrele didactice au nevoie de tehnici concrete, programe speciale cu pași bine delimitați în munca cu copiii cu CES.*
- *Se manifestă o receptivitate mai ridicată la nivelul cadrelor didactice care funcționează la nivelul ciclului primar; este necesară creșterea ponderii activităților practic-aplicative.*
- *Cursul a avut un impact pozitiv asupra cursanților, dar pentru a fi cu adevărat eficient mai sunt necesare și alte aspecte: număr de elevi la clasă redus, programe descongestionate, profesor de sprijin, motivație financiară.*
- *Programele de formare s-au axat pe teme ale educației incluzive și pe teme ce țin de specificul învățământului special. Au fost activități practice, pe ateliere, dar s-au adresat unui număr restrâns de persoane.*
- *Problema este, că majoritatea profesorilor care s-au înscris la aceste cursuri de formare lucrează deja în învățământul special și nu în școli de masă. Interesul profesorilor din școlile de masă a fost destul de scăzut pentru curs.*
- *Este necesară o mai intensă valorificare și promovare a experiențelor pozitive, a exemplurilor de bună practică în cursurile de formare.*

(reprezitanți inspectorate școlare)

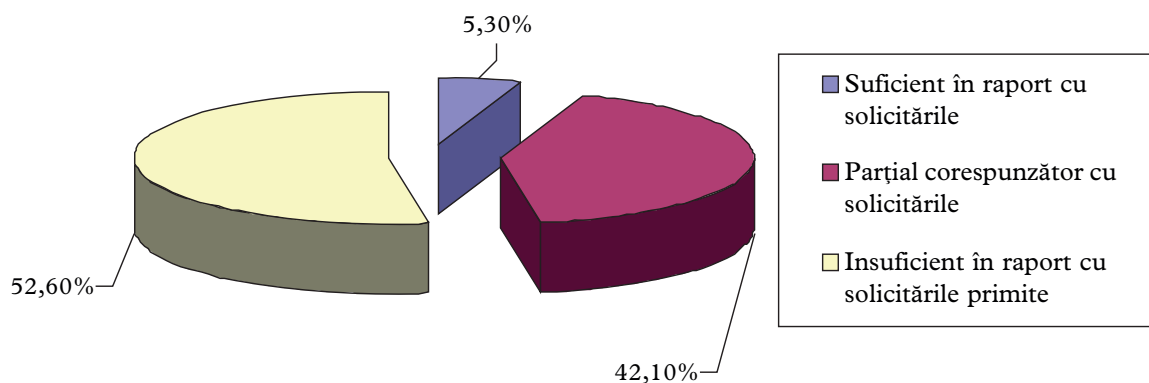
➤ Opinii privind cantitatea și calitatea resurselor umane de specialitate

Conform declarațiilor inspectorilor școlari chestionați, în aproape 95% dintre județele țării, școlile beneficiază de serviciile unor profesori de sprijin. Numărul acestora variază însă foarte mult de la un județ la altul, de la 1-10 profesori în șapte județe ale țării, la județe care dețin 60-70 de profesori de sprijin, într-un singur caz numărul acestora ajungând chiar și la 105 profesori de sprijin (județul Cluj). Astfel, cele mai multe dintre județe (44,5%) dețin un maximum de 20 de profesori de sprijin, 23,7% dintre acestea beneficiază de un număr cuprins între 21 și 40 de profesori, iar 15,8% dintre județe au între 41 și 60 de profesori de sprijin. Doar câteva județe depășesc 60 de profesori de sprijin la dispoziția elevilor cu CES.

Tabel 4. Ponderea județelor țării în funcție de numărul profesorilor de sprijin

Numărul profesorilor de sprijin pe județ	Ponderea județelor
niciunul	5,3%
1-10	18,4%
11-20	26,3%
21-30	5,3%
31-40	18,4%
41-50	10,5%
51-60	5,3%
61-70	2,6%
71-80	2,6%
peste 100	2,6%
Non-răspuns	2,6%

Raportat la solicitările de profesori de sprijin din teritoriu, peste jumătate dintre inspectorii chestionați sunt de părere că numărul acestora este insuficient. Doar 5,3% dintre inspectorii considera că numărul profesorilor de sprijin este suficient în raport cu nevoile, în timp ce peste 42% dintre aceștia opinează că solicitările sunt acoperite doar parțial de numărul actual de profesori de sprijin disponibili în acest moment.

Fig.5. Cum apreciați suficiența numărului de profesori de sprijin din județul dumneavoastră?

Conform declarațiilor inspectorilor școlari, problemele legate de insuficiența numărului de profesori de sprijin sunt cauzate atât de lipsa unor resurse financiare adecvate, cât și de restricțiile legislative privind încadrarea acestora. Pe de altă parte, există specializări specifice unde se înregistrează un deficit important de resurse umane cum ar fi specialiștii în autism sau alte afecțiuni pentru care comunitatea practicienilor în munca de recuperare este relativ restrânsă.

- Resursele umane alocate serviciilor educative specializate sunt insuficiente în raport cu numărul cazurilor înregistrate.
- Datorită lipsei resurselor financiare și încadrarea într-un număr limitat de posturi didactice, pe județ, numărul de specialiști este mai mic decât cerințele educaționale din cadrul școlilor publice.
- Numărul de profesori de sprijin și profesori logopezi nu poate fi suplimentat pentru că fac parte din totalul de norme din învățământul special (nemodificat din 2004), iar numărul copiilor cu deficiențe grave / asociate ce necesită educație specială este în creștere. Norma profesorului logoped este practic de 1 la 1000 de copii, a profesorului psihopedagog din Centre și cabinetele practic este de 800 de elevi (neexistând posturi pentru învățământul preșcolar).
- S-au depus eforturi pentru încadrarea școlilor cu profesori psihologi, logopezi, dar numărul de posturi didactice alocate județului prin lege este insuficient, restrictiv.
- Nu avem specialiști în munca de recuperare cu copii autiști, iar numărul copiilor diagnosticați cu autism este din ce în ce mai mare. Clasele au primit copii cu CES și pe cei cu autism, dar dotările pentru lucrul cu astfel de copii sunt minimale. Cadrele didactice dedicate muncii lor confecționează și creează singure și din resurse proprii materiale pentru lucrul specific cu acești copii.

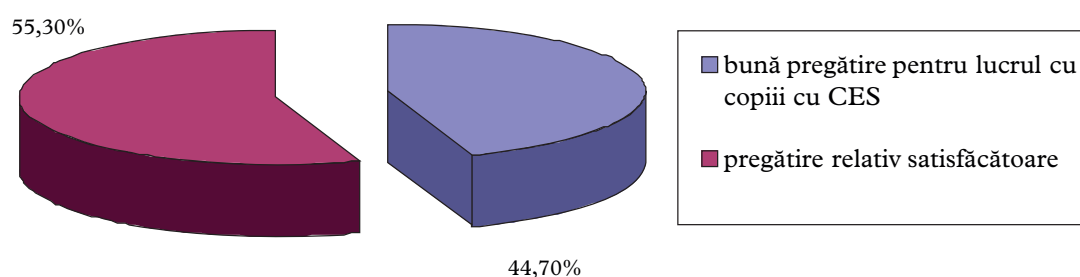
- În prezent, numărul acestora este insuficient, iar numărul copiilor cu CES alocați unui specialist depășește cu mult ceea ce legislația prevede (la nivel de județ și chiar la nivel zonal).
(reprezentanți inspectorate școlare)

Alte probleme specifice menționate de către reprezentanții inspectoratelor școlare se referă la fluctuația personalului care ocupă funcția de profesor de sprijin sau profesor itinerant.

La nivelul județului X ne confruntăm cu o mare dinamică a componenței grupului de profesori de sprijin – multe concedii fără plată (plecări în străinătate) sau concedii creștere copil. În acest context este o pondere crescută a profesorilor de sprijin fără vechime și experiență practică. (reprezentant inspectorat școlar)

În ceea ce privește calitatea pregătirii profesorilor de sprijin, cei mai mulți dintre inspectori (55,3%) consideră că aceștia dețin o pregătire relativ satisfăcătoare pentru lucrul cu copiii cu CES, ceilalți inspectori apreciind că profesorii de sprijin dețin o bună pregătire profesională pentru a lucra cu acești copii.

Fig.6. Cum apreciați calitatea pregătirii profesorilor de sprijin din județul dumneavoastră?



Alte opinii ale reprezentanților inspectoratelor școlare cu privire la resursele umane alocate implementării măsurii de integrare a copiilor cu CES în școlile de masă se referă la: resursele umane – o problemă de cultură incluzivă și de prioritizare a acesteia la nivel de sistem; colaborarea dintre cadrele didactice și ceilalți specialiști; atitudinea cadrelor didactice – între reticență și adaptare.

➤ Resursele umane – o problemă de cultură incluzivă și de prioritizare a acesteia la nivel de sistem

În școlile de masă, asigurarea unui mediu incluziv încă nu se consideră o prioritate. (reprezentant inspectorat școlar)

Una dintre problemele semnalate de către inspectorii școlari se referă la faptul că o astfel de măsură complexă privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă ar fi fost necesar să fie însoțită de o serie de politici de susținere mai coerente la nivelul întregului sistem de învățământ. În măsura în care integrarea copiilor cu CES în școlile de masă va deveni o prioritate, spun unii dintre inspectori, sunt necesare în continuare ajustări metodologice și legislative care să ofere o mai mare inițiativă și flexibilitate în pregătirea resurselor umane și încadrarea cu personal specializat. Așa cum menționa unul dintre inspectorii cuprinși în anchetă, măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă înseamnă o schimbare profundă a priorităților și așteptărilor, schimbare care necesită timp și eforturi susținute.

- Abia dacă există resurse umane și financiare adecvate în școlile speciale. În școlile de masă asigurarea unui mediu incluziv încă nu se consideră o prioritate.
- Schimbările au loc în pași foarte mici și deseori sunt doar la nivel declarativ, în parte fiind susținute și de prejudecățile care susțin că o școală, o clasă și un cadru didactic care integrează copii cu CES (mai ales când ne referim la copii cu dificultăți de învățare și deficiențe mintale) sunt inferioare / mai „slabe” decât celelalte, dar sunt bine punctate la salariu de merit și gradații).
- Școlile au fost total nepregătite sub raportul formării cadrelor didactice. Pe parcurs au fost derulate diverse proiecte ce au avut drept țintă elevii cu CES, numai că generalizarea la nivelul întregului sistem necesită timp. Nu există personal didactic specializat în fiecare școală, mai ales în mediul rural.
(reprezentanți inspectorate școlare)

Ancheta în rândul inspectorilor școlari a surprins însă și exemple pozitive, în care problematica resurselor umane alocate măsurii de integrare a copiilor cu CES a beneficiat de o abordare susținută și coerentă, în ciuda unor dificultăți inerente:

În județul nostru, datorită conjuncturii ultimilor ani (2000-2009), fiind stabilitate și continuitate în elaborarea și implementarea politicilor educative la ISJ, rețeaua cabinetelor de asistență psihopedagogică s-a extins (62 de cabinete), numărul cadrelor didactice de sprijin s-a mărit la 32 și există 24 cabinete logopedice. Este loc de mai bine, dar școlile au învățat să aprecieze asistența educațională. Cabinetele sunt dotate din bani guvernamentali, chiar și școlile care nu au cabinete prin acest tip de finanțare au amenajat spații corespunzătoare activităților specifice. Resursele financiare pentru extinderea sistemului de asistență educațională nu sunt suficiente. ISJ-ul nostru în fiecare an a trebuit să refuze școli care au cerut posturi de cadre didactice de sprijin. Aceste posturi s-au acordat numai în situații când numărul copiilor cu CES a fost mare și populația școlară provenind din medii dezavantajate preponderentă. (reprezentant inspectorat școlar)

⇒ Colaborarea dintre cadrele didactice și ceilalți specialiști

O altă problemă importantă semnalată de către inspectorii școlari se referă la colaborarea dintre cadrele didactice și profesorii de sprijin sau alți specialiști. În opinia inspectorilor, în unele cazuri, rolul profesorului de sprijin și prezența acestuia la clasă au fost eronat interpretate de către cadrele didactice. De asemenea, inspectorii școlari sunt de părere că sunt necesare mult mai multe eforturi pentru dezvoltarea unor practici reale de colaborare între cadrele didactice și profesorul de sprijin.

- Cadrele didactice, deși în general receptive la nou, nu au fost pregătite pentru a lucra cu copii cu CES, nici de a conlucra cu psihologul, acesta fiind văzut de multe ori ca un supervisor al activității de la clasă. Pentru continuarea derulării programului a fost nevoie de consilierea permanentă atât a cadrelor didactice, cât și a părinților elevilor, în sensul realizării unui parteneriat școală specială - școală de masă - familie în beneficiul copilului. Psihologii din școala de masă nu s-au implicat suficient în recuperarea copilului cu CES.
 - Se constată lipsa de colaborare între cadrele didactice de la clasă și profesorii de sprijin în ceea ce privește realizarea curriculum-ului adaptat.
 - Profesorii de sprijin sunt bine pregătiți, dar nu au întotdeauna suportul celor care predau la clasă, deoarece aceștia din urmă nu sunt decât în foarte mică măsură formați pentru lucrul cu elevi cu CES.
- (reprezentanți inspectorate școlare)

⇒ Atitudinea cadrelor didactice

Multe dintre observațiile inspectorilor școlari se referă și la atitudinea cadrelor didactice, în general, în ceea ce privește măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă. Aceste observații fac referire atât la rezistența la schimbare a unor cadre didactice, cât și la relativa distanță dintre declarațiile de intenție și practica efectivă la clasă a acestora. Orientarea cadrelor didactice către performanța academică și dezvoltarea cognitivă a elevilor sunt considerate, de asemenea, bariere în calea unor practici reale de integrare cu succes a copiilor cu CES în învățământul de masă. Declarațiile următoare ale inspectorilor școlari sunt grăitoare în acest sens:

- Se constată o anumită rezistență a cadrelor didactice din școlile publice de a utiliza tratarea diferențiată.
- Majoritatea cadrelor didactice minimizează importanța accesului la educație a copiilor cu CES și a activității cadrului didactic itinerant / de sprijin.
- Atitudinea cadrelor didactice în învățământul de masă este reticentă. Resursele materiale și financiare sunt insuficiente pentru crearea unui mediu propice integrării copiilor cu C.E.S.
- Conducerile școlilor de masă au arătat deschidere față de integrarea elevilor cu CES.
- Cadrele didactice nu asigură conținuturi, metode, mijloace necesare unei adaptări curriculare eficiente pentru elevii cu CES, învățarea centrată pe elev rămânând doar un subiect de dezbatere la nivel de strategie.
- Cadrele didactice din învățământul de masă sunt insuficient pregătite și motivate pentru a lucra cu elevii cu CES (în special cu elevii cu deficiențe severe și elevii cu probleme grave de comportament).
- Nu toate cadrele didactice sunt pregătite și totodată deschise pentru a lucra în școlile de masă cu acești copii cu CES.
- Profesorii sunt orientați pentru obținerea performanței școlare, axată pe o avalanșă de informații; dacă un elev nu reușește să facă față competiției informaționale este mai ușor să se dea vina pe competențele sale cognitive, pe inteligența sa academică; reforma curriculară axată pe factorul formativ, modernizarea metodelor și mijloacelor de învățământ, adaptarea programei școlare la particularitățile elevilor cu cerințe educative speciale presupun un proces de învățământ

flexibil, deschis la schimbare, axat pe modele educaționale care să stimuleze dezvoltarea personală a copiilor, școala nu este, încă, locul dezvoltării personalităților și a însușirii deprinderilor de conviețuire socială, ci un ring de confruntări și competiții; profesorii nu se gândesc la obiectivele afective: disponibilitatea față de nou, creativitatea și toleranța; activitatea de predare nu înseamnă încă producerea de transformări, păstrarea și intensificarea de calități ale copilului (intelectual și caracterial) și de înlăturare a trăsăturilor nedorite; consilierii școlari se încadrează la 800 de elevi, avem 45 de consilieri în tot județul și 12 logopezi; disciplinele psihopedagogice și sociopedagogice sunt parcurse de absolvenți cu o notă de superficialitate, au cunoștințe științifice și mai puțin psihopedagogice, iar realitatea din școli este derutantă și complexă pentru ei.

(reprezentanți inspectorate școlare)

4.3. Opinii ale ISJ privind resursele financiare și materiale alocate integrării copiilor cu CES în învățământul de masă

Pe lângă problematica amplă a resurselor umane, reprezentanții Inspectoratelor Școlare Județene au fost chestionați cu privire la resursele financiare și materiale alocate școlilor pentru integrarea elevilor cu CES. Răspunsurile lor relevă că asigurarea resurselor financiare a fost o măsură mai puțin pregătită decât cea a asigurării resurselor materiale. Astfel, aproape trei sferturi dintre repondenți afirmă că doar în mică măsură au fost asigurate resursele financiare și mai mult de jumătate consideră că resursele materiale au fost asigurate doar în mică măsură.

Tabel 5. Distribuția răspunsurilor privind asigurarea resurselor pentru integrarea copiilor cu CES (%)

Tip de resursă	în mare măsură	în măsură medie	în mică măsură	NR	Total
Resurse materiale adecvate (dotări, materiale didactice etc.)	13,2%	28,9%	57,9%	0,0%	100,0%
Resurse financiare	2,6%	15,8%	73,7%	7,9%	100,0%

Argumentele furnizate de reprezentanții ISJ-urilor în direcția susținerii răspunsurilor privind situația alocării resurselor financiare și materiale sunt multiple și variate de la un context la altul:

- Adaptările clădirilor pentru accesul persoanelor cu handicap fizic sunt dificil de realizat (cel mai adesea există rampă de acces, dar nu există adaptări pentru accesul la etaj, pentru toalete etc.).
- Dotarea cu cabinete de consiliere și de logopedie (pe care le pot folosi și profesorii itineranți) este deficitară la nivel general (la nivelul altor județe se constată o îmbunătățire a situației în ultimii ani).
- Dotarea școlilor cu material didactic pentru elevii cu CES este deficitară, aproape inexistentă în unele cazuri.
- Resursele financiare alocate pentru asistența educațională necesară elevilor cu CES sunt insuficiente în comparație cu nevoile reale.
- Dotarea școlilor este insuficientă din perspectiva spațiilor pentru derularea activităților individuale ale cadrelor didactice de sprijin cu elevii cu dificultăți de învățare.
- Dotarea școlilor pentru elevii cu deficiențe de ordin locomotor sau senzorial este, de asemenea, precară.

Întrebați fiind care sunt principalele dificultăți cu care se confruntă în implementarea măsurilor de integrare a copiilor cu CES în școlile de masă, reprezentanții ISJ-urilor au punctat încă o dată principalele răspunsuri și argumente furnizate anterior, anume: lipsa spațiului de lucru; lipsa dotărilor și a materialelor didactice necesare; lipsa cabinetelor dotate pentru activități de recuperare prin diferite tipuri de terapii (kineto, ludo, ocupaționale etc.); fonduri insuficiente alocate; insuficiența fondurilor alocate deplasării în teritoriu a specialiștilor (profesori de sprijin / itineranți, membri din Comisia Internă de Evaluare Continuă etc.).

Soluțiile de ameliorare propuse de reprezentanții ISJ-urilor în vederea unei mai bune integrări și școlarizări a elevilor cu CES sunt: asigurarea dotărilor materiale corespunzătoare elevilor integrați (facilități de acces, dotarea cabinetelor etc.); asigurarea materialului didactic necesar; alocarea de spațiu școlar (pentru desfășurarea activităților profesorilor de sprijin, pentru cabinetele de consiliere, de logopedie, de kinetoterapie etc.); alocarea de resurse financiare corespunzătoare (luându-se în considerare ca unul dintre criterii, numărul de elevi cu CES școlarizați); motivarea financiară a cadrelor didactice care lucrează cu elevi cu CES.

4.4. Experiențe de colaborare la nivel județean și local în sprijinul integrării copiilor cu CES

Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă este un demers complex care implică, pe lângă acțiunile întreprinse de actorii școlii, participarea cât mai multor instituții și organizații care vizează direct sau indirect problematica CES. Printre acestea amintim: Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE), Inspectoratul Școlar Județean, Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică, ONG-uri, Consiliul Județean, Consiliul Local, Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului, Autoritatea de Sănătate Publică, școlile speciale, universitățile, casele de cultură etc. Colaborarea dintre aceste instituții, în vederea organizării unor activități și acțiuni specifice, se realizează cu scopul declarat al susținerii copiilor cu CES în integrarea lor în învățământul de masă și societate. Activitățile desfășurate de aceste instituții sunt variate și vizează nevoile identificate la nivel local. Prin ancheta desfășurată la nivelul inspectorilor pentru învățământul special, au fost inventariate activități de sprijin în învățare și terapii desfășurate cu și pentru elevii cu CES, consiliere atât pentru elevi, cât și pentru cadre didactice și părinți, informare și sensibilizare a comunității față de problematica CES, evaluare și monitorizare a elevilor cu CES, organizarea de cursuri de formare pentru cadre didactice, activități extrașcolare și acțiuni umanitare.

La nivelul fiecărui județ a fost înființat un Centru Județean de Resurse și Asistență Educațională care este o instituție de învățământ specializată în oferirea de servicii educaționale specifice elevilor cu cerințe educaționale speciale. În subordinea acestei instituții există o serie de centre specializate – Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică, Centrul Logopedic, Centru Școlar pentru Educație Incluzivă – care își organizează și desfășoară activitățile focusat pe diferite nevoi specifice. Cu aceste instituții ISJ stabilește colaborări și parteneriate în cadrul unor acțiuni, proiecte comune, în vederea acordării sprijinului necesar elevilor cu CES. CJRAE și centrele subordonate se preocupă de o serie largă de activități pe care le inițiază, coordonează și monitorizează cu scopul de a oferi șanse egale de acces și participare la educație tuturor copiilor. În cadrul unor programe și proiecte, aceste centre stabilesc parteneriate cu diferite instituții care fie susțin și completează acțiunile inițiate de aceste centre, fie sunt beneficiari direcți ai demersurilor întreprinse. Principalii parteneri ai acestor centre sunt școlile de masă integratoare, școlile speciale, ISJ, CCD, universitățile, ONG-urile, DGASPC, consiliile locale sau județene.

Acțiunile inițiate și susținute de toate aceste instituții urmăresc cuprinderea în învățământul obligatoriu a tuturor copiilor, iar pentru aceasta oferă sprijin elevilor cu CES prin consiliere și suport în învățare; cadrelor didactice prin stagii de formare profesională continuă, pentru ca acestea să-și adapteze activitățile educative la nevoile specifice ale elevilor, dar și pentru a-și dezvolta competențe în identificarea dizabilităților elevilor; părinților prin consiliere și încurajarea participării la proiectele școlii, pentru a-și armoniza acțiunile educative din familie cu cele realizate în școală.

Activitățile organizate la nivel local variază de la un județ la altul în funcție de nevoile specifice identificate. Oferim, în cele ce urmează, exemple de activități desfășurate la nivel local, cu mențiunea că majoritatea inspectorilor subliniază colaborarea CJRAE cu ISJ și cu școlile, cu scopul de a oferi sprijin în învățare și integrare elevilor cu CES. Prezentăm, în cele ce urmează, **categoria de activități desfășurate în parteneriat la nivel local, cu exemplificări**. Această detaliere nu are pretenția de exhaustivitate, ci își propune să ofere o perspectivă și modele de bune practici asupra colaborării ISJ cu instituții de la nivel local în vederea facilitării integrării copiilor cu CES în învățământul de masă.

➤ **Identificarea și evaluarea elevilor cu CES în vederea includerii lor în programe specifice de recuperare sau ameliorare a deficiențelor.**

În sprijinul CJRAE și pentru a-i urmări îndeaproape pe elevii cu CES din învățământul de masă, în școlile integratoare a fost înființată câte o Comisie internă de evaluare continuă. Inițial înființate în școlile cuprinse în Proiectul PHARE „Asigurarea accesului la educație a grupurilor dezavantajate cu focalizare pe romi – *O șansă pentru toți, educație pentru fiecare*”, aceste comisii au fost extinse și la nivelul altor școli de masă care au înmatriculat copii cu CES, datorită atribuțiilor pe care le are comisia în identificarea, evaluarea și monitorizarea elevilor cu deficiențe. Evaluările realizate vizează atât nivelul de dezvoltare psiho-intelectuală, cât și capacitatea de relaționare. Înființarea în cadrul școlilor a Comisiilor interne de evaluare continuă a suplinit, în unele cazuri, lipsa cabinetelor de consiliere școlară prin evaluarea elevilor cu CES și acordarea de asistență pentru întocmirea documentației necesare la Comisia de Expertiză Complexă din cadrul DGASPC. Înființarea în cadrul școlii a acestor comisii vine în sprijinul elevilor cu CES care sunt evaluați, diagnosticați și asistați de specialiști chiar în mediul lor școlar.

Măsura vine, de asemenea, în sprijinul părinților care primesc consiliere și recomandări în vederea înscrierii copiilor lor în programe de recuperare, dar și în sprijinul cadrelor didactice care beneficiază de consultanță și informații de specialitate în vederea planificării și desfășurării evaluărilor inițiale sau curente la clasă.

Pentru identificarea și evaluarea de timpuriu a copiilor cu deficiențe ISJ beneficiază de expertiza Centrele de Resurse pentru Educație Incluzivă sau a Centrelor școlare pentru Educație Incluzivă care depistează copiii preșcolari de la nivelul comunității prin realizarea unui recensământ (anual sau semestrial) și le testează nivelul de socializare în vederea intrării în școală. Acest tip de activitate este utilă la nivel local, atât comunității în ansamblul ei, cât și factorilor de decizie. Câștigul comunității constă în faptul că sunt identificați acei copii cu nevoi speciale și cuprinși de timpuriu în programe de recuperare a deficiențelor cu scopul integrării lor active în societate. Câștigul factorilor de decizie în domeniul educației (în cazul de față ISJ) este că primește informații actualizate, cu o oarecare periodicitate despre evoluția numărului elevilor cu deficiențe, dar și despre tipurile de deficiențe și măsurile de intervenție adecvate. Astfel, ISJ dispune de date relevante despre nevoile speciale ale copiilor la nivel local, date care pot orienta strategiile, politicile educative, acțiunile întreprinse la nivel local.

➔ **Consiliere, asistență și sprijin în învățare**

Acestea sunt acțiuni majore ce trebuie întreprinse în sprijinul copiilor cu CES și al tuturor actorilor care interacționează cu aceștia. CJRAE vine în întâmpinarea nevoilor școlii de a fi susținută, îndrumată, asistată în lucrul cu elevii cu CES. Prin intermediul centrelor subordonate și al specialiștilor în domeniul educației speciale, CJRAE asigură elevilor, cadrelor didactice și părinților elevilor cu CES consiliere și asistență în activitățile pe care le întreprind. Activitățile de consiliere sunt asigurate în primul rând elevilor cu CES și celor direct implicați în lucrul cu acești elevi, dar pot fi oferite, la cerere, servicii de consiliere și altor categorii de actori care interacționează cu elevii cu CES: colegi de clasă în vederea prevenirii problemelor psiho-emoționale, cadre didactice care nu au la clasă elevi cu CES.

De consiliere beneficiază și părinții elevilor cu CES pentru a înțelege deficiențele cu care se confruntă copiii lor, dar și pentru a-și armoniza acțiunile educative din familie cu cele realizate în cadru instituționalizat. Ei învață să accepte deficiențele, să relaționeze cu copiii lor și să-i sprijine în vederea integrării în școală și societate.

Cadrele didactice care lucrează cu acești copii primesc sprijin din partea consilierilor, psihologilor în vederea organizării activităților instructiv-educative diferențiat, adaptat nevoilor copiilor, dar și pentru a găsi noi modalități de interacțiune cu elevii cu CES și de creștere a toleranței și coeziunii în clasele de elevi pe care le conduc.

Copiii cu deficiențe sunt principalii beneficiari ai serviciilor de consiliere, asistență și sprijin în învățare, dar se au în vedere și alte categorii vulnerabile de elevi (elevi romi, elevi din zone defavorizate din punct de vedere socio-economic).

➔ **Monitorizarea evoluției școlare a elevilor cu CES**

Pe parcursul unui ciclu școlar sau chiar al întregului învățământ obligatoriu, elevii cu CES sunt monitorizați în vederea surprinderii progresului lor școlar, a dificultăților întâmpinate, a factorilor de risc și a unor nevoi specifice care pot apărea ulterior. Urmărirea permanentă a copiilor dă specialiștilor posibilitatea să intervină prin mijloace și metode specifice ori de câte ori este nevoie. Există județe în care monitorizarea i-a avut în vedere, pe lângă copiii cu dizabilități, și pe aceia care au abandonat școala sau pe cei cu risc de neparticipare, în vederea găsirii unor soluții optime de reintegrare și adaptare la spațiul școlii. Cunoașterea cât mai amănunțită a acestor date orientează instituțiile responsabile spre oferirea de programe sociale și educaționale cu scopul de a crește participarea la educație și formare profesională.

La nivel local, ISJ se ocupă de monitorizarea instituțiilor de învățământ care școlarizează copii cu CES și a parcursului școlar al acestora din urmă, dar date relevante cu privire la situația copiilor cu deficiențe sunt gestionate și de CJRAE, CJAPP, CREI. Prin procesul de monitorizare sunt surprinse diferite aspecte relevante pentru problematica CES, unele la nivel instituțional, altele la nivel individual. Pentru exemplificare, enumerăm câteva dintre aspectele urmărite: indicatori relevanți pentru instituția de învățământ (efective de elevi în școală, efective de elevi cu CES și proveniența acestora, elevi pe tipuri de dizabilități, rata abandonului etc.), monitorizarea rezultatelor școlare ale elevilor cu CES și a progresului cognitiv, relațional, afectiv, atitudinal pe care îl înregistrează elevii, în contextul standardelor de performanță stabilite la nivelul școlii. Unele centre de asistență se implică și în monitorizarea implementării PIP-urilor, după ce au asigurat cadrelor didactice consultanță și sprijin în elaborare acestora pentru fiecare dintre copiii cu CES din școală.

Informațiile obținute în urma monitorizărilor sunt stocate în baze de date, cu ajutorul lor realizându-se diferite situații statistice și analize care reflectă dinamica elevilor cu CES de-a lungul timpului și care orientează măsurile adoptate în vederea reducerii efectelor negative implicate de problematica CES.

⇒ **Organizarea de întâlniri și dezbateri** cu diferite ocazii, pe diverse teme în legătură cu problematica CES

Printre aceste întâlniri pot fi amintite cele prilejuite de inspecțiile de specialitate, comisiile metodice și schimburile de experiență între profesorii din centrele și cabinetele din școlile de masă din județ, unde, într-un cadru formal, specialiștii în domeniu din județ își conduc discuțiile în jurul unor teme de actualitate cu privire la copiii cu CES. Există și întâlniri între specialiștii din domeniu la care sunt invitate să participe și alte categorii sociale și profesionale, în vederea dezvoltării unor parteneriate pentru susținerea educației incluzive. Amintim aici mesele rotunde, programe derulate pe teme educative, sărbătorirea unor evenimente (exemplu: Ziua Autismului, Ziua persoanelor cu dizabilități), caravane la care participă profesori de sprijin, psihologi, cadre didactice, părinți. Lărgind sfera de manifestare a acestor evenimente, întâlnirile și dezbaterile pe tema copiilor cu CES pot fi incluse ca activități specifice în cadrul „Zilelor metodice”. La Constanța, de exemplu, problematica CES are un loc rezervat printre manifestările „Zilelor metodice”, alături de alte activități specifice destinate altor categorii de actori. Pentru specialiștii care lucrează cu elevii cu CES sunt organizate dezbateri care au ca teme: „Caracterul dinamic și permanenta însușire a metodelor și mijloacelor de învățare a matematicii la elevii cu CES”; „Auzul fonematic. Modalități de formare și dezvoltare la elevul cu CES”; „Rolul terapiei în recuperarea copiilor cu CES”; „Terapia dificultăților de corelare a complexului sonor cu simbolul grafic”.

Pentru publicul avizat, dar fără a exclude părinții care au copii cu CES, sunt organizate activități de diseminare de informații pe tema copiilor cu CES, seminarii, colocvii, conferințe care încearcă să aducă laolaltă toate categoriile care pot sprijini copiii cu CES în dezvoltarea și integrarea lor. Cunoașterea competențelor profesionale ale fiecărei instituții, a proiectelor în care se implică, este un bun punct de plecare pentru dezvoltarea parteneriatelor și lucrului în echipe inter-instituționale în sprijinul copiilor cu CES.

Organizarea de dezbateri și întâlniri pe tema copiilor cu CES este menționată de multe ISJ-uri în planurile lor manageriale ca strategie de realizare a activităților specifice învățământului special sau a integrării copiilor cu CES în învățământul de masă. Aceste activități sunt realizate, de multe ori, în parteneriat cu CCD-ul din județ.

⇒ **Organizarea de activități cu părinții**

Aceste activități se realizează la inițiativa diverselor instituții de la nivel local și urmăresc, pe de o parte transmiterea de informații referitoare la cerințele educative speciale și la instituțiile abilitate să ofere sprijin, pe de altă parte constituirea de comunități în cadrul cărora părinții copiilor cu CES să-și poată povesti experiența și să învețe din practicile altora. Aceste întâlniri au loc la intervale fixe (întâlniri lunare) în unele cazuri sau ocazional în altele, sunt integrate în programe complexe sau sunt independente, sunt organizate sub formă de „club al părinților” sau se organizează ad-hoc atunci când diverse situații specifice o impun. Pentru exemplificare amintim proiectul Phare „Educația pentru toți și pentru comunitate” desfășurat de ISJ, în care activitățile cu părinții constituie o componentă distinctă sub forma școlii părinților „Eu și Tu împreună pentru copiii noștri”. Activitățile specifice desfășurate constau în lectorate, dezbateri, prezentări de materiale informative, dar și concursuri în perechi părinte – copil pe probleme specifice grupului țintă.

Pe lângă activitățile de informare a părinților sau de învățare în cadrul grupului, a relaționării cu copiii cu CES, întâlnirile cu părinții vizează și desfășurarea unor anchete care să surprindă nevoile părinților copiilor cu CES. Aceste informații sunt utile pentru planificarea activităților viitoare care îi vizează pe părinți, dar și pe copii, cadre didactice sau reprezentanți ai comunității.

⇒ **Elaborarea de materiale informative**

Astfel de materiale sunt elaborate în urma întâlnirilor care au loc între specialiștii din domeniu sau în urma unor studii care îi vizează în mod direct pe copiii cu CES. Modul de prezentare al materialelor informative este variabil: articole în reviste de specialitate, rapoarte, studii, ghiduri. Indiferent de forma pe care o iau acestea, este de dorit ca ele să ajungă la cât mai mulți actori implicați în formarea copiilor cu CES. Un exemplu ar fi revista „Împreună” care publică articole specifice integrării copiilor cu CES sau buletinele informative care sintetizează informații utile și recente legate de problematica elevilor cu CES.

În elaborarea și distribuirea materialelor informative, instituțiile cu rol în integrarea copiilor cu CES de la nivel local se sprijină și susțin reciproc. Sunt situații în care parteneriatul dintre instituții se concretizează în materiale informative comune publicate periodic sau ocazional. Dacă materialele informative sunt elaborate de una dintre instituții, celelalte contribuie cel puțin la diseminarea lor, participând astfel activ la dezvoltarea educației incluzive. CJRAE și CREI sunt bune exemple pentru difuzarea materialelor informative, educaționale elaborate de MECI și / sau de ISJ.

➔ **Sprijin pentru elaborarea programelor de recuperare pentru elevii cu CES**

Sprijinul este acordat, în special, cadrelor didactice în vederea adaptării curriculum-ului la nevoile speciale ale elevilor și elaborării planurilor individualizate de pregătire pentru elevii cu CES, absolut necesare pentru planificarea intervenției educaționale. În această activitate, un rol extrem de activ și important revine CREI și / sau CSEI, parteneri ai ISJ în elaborarea și implementarea acestor instrumente de intervenție și recuperare.

Cadrele didactice din învățământul de masă au nevoie de consultanță și sprijin în elaborarea PIP-urilor pe de o parte datorită relativei noutăți a măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă și lipsei lor de pregătire în lucrul cu copiii cu dizabilități. Pe de altă parte, nevoia de sprijin resimțită de cadrele didactice în elaborarea PIP-urilor vine din complexitatea acestui instrument în a cărui aplicare trebuie să se reflecte evoluția cognitivă, relațională și atitudinală a copiilor cu CES. Complexitatea instrumentului este dată de multiplele niveluri la care se situează, iar consultanța primită din partea specialiștilor din CREI / CSEI vizează fiecare dintre aceste niveluri: evaluare, orientare și decizie, educație, intervenție prin cooperare între factorii determinanți, implicații economice, planificare între părinți – școală – centru de resurse – factori de decizie locală.

➔ **Formarea consilierilor școlari în domeniul asistenței persoanelor cu dizabilități**

Includerea în învățământul de masă a copiilor cu CES este o nouă provocare căreia școala și actorii săi trebuie să-i facă față. Consilierii școlari, actori cheie în procesul complex al incluziunii elevilor cu CES, s-au constituit ca grup țintă la sesiuni de formare organizate, de multe ori, în cadrul unor parteneriate stabilite între centre de resurse educaționale și fundații sau instituții cu atribuții în formare. Fundația „Estuar” este un exemplu de bună colaborare cu CJRAE în vederea formării consilierilor școlari în domeniul asistenței persoanelor cu dizabilități.

Pe lângă sesiunile de formare, consilierii școlari sunt susținuți de aceleași instituții care le-au oferit sesiuni de formare, în acțiunile întreprinse la nivelul școlii în vederea adaptării copiilor cu CES la viața școlii și integrării lor în societate.

➔ **Formarea cadrelor didactice în domeniul educației incluzive**

Măsura de integrare în învățământul de masă a copiilor cu CES a fost adoptată fără a fi pregătit, în prealabil, „terenul”. Cadrele didactice, principalii actori în formarea copiilor cu CES, s-au confruntat cu situații noi o dată cu adoptarea măsurii sau au trebuit să se adapteze unor perspective noi asupra educației și formării elevilor. Cadrele didactice au conștientizat faptul că ceea ce înainte numeau „elevi slabi” sau „elevi problemă” constituie o categorie specifică ce are nevoie de intervenții și metode de lucru adaptate. Astfel, a fost resimțită nevoia formării profesionale în domeniul educației incluzive și al specificității lucrului cu elevii cu CES. La nivel local, ISJ-ul a stabilit parteneriate cu CCD-ul și / sau CREI în vederea elaborării programelor de formare pentru educație incluzivă, răspunzând astfel noilor nevoi de formare ale cadrelor didactice.

➔ **Schimb de practici între școli**

Colaborarea cu școli pilot sau cu școli care au fost implicate în diferite proiecte este o modalitate prin care bunele practici și experiențele unor școli pot fi făcute cunoscute în alte școli și în comunitate. Ele pot constitui baza pentru viitoare parteneriate și colaborări în vederea integrării și susținerii copiilor cu CES sau în alte acțiuni care vin în sprijinul școlii și elevilor. Colaborările dintre școli sunt la libera alegere a actorilor implicați, dar există și situații în care acestea se realizează organizat, ca activitate specifică în cadrul unor proiecte. Ca exemplu, putem menționa proiectul Phare „Educația pentru toți și pentru comunitate” în care schimbul de experiență între școli s-a constituit ca activitate specifică în cadrul proiectului. Astfel, între școli pilot și o școală resursă (Școala Generală „Dr. Aurel Vlad” Orăștie) beneficiară a programului Phare 2001, s-au realizat schimburi de experiență pe tema educației incluzive. Întâlnirea i-a adus laolaltă pe managerii, mediatorii și cadre didactice din școlile implicate în proiect cu scopul diseminării bunelor practici din școlile lor.

⇒ Elaborarea de proiecte și parteneriate de dezvoltare școlară

Aceasta este una dintre modalitățile prin care școlile cresc calitatea activității instructiv-educative, satisfacția față de participarea la viața școlii atât pentru cadre didactice, cât și pentru elevi și părinți, dar și prestigiul școlii în comunitate. Tematica proiectelor elaborate de școli este variată și nu vizează întotdeauna în mod direct elevii cu CES, dar printr-un bun management și o bună organizare a activităților pot fi responsabilizați în aceste proiecte și elevii cu CES cu efecte benefice asupra încrederii în forțele proprii, creșterii coeziunii grupului de elevi, sporirii încrederii părinților în posibilitatea ameliorării deficiențelor și integrării copiilor în școală și societate, creșterii satisfacției profesionale a cadrelor didactice.

La nivel local, sunt elaborate proiecte ale căror grupuri țintă sunt elevii cu CES. ISJ, CJRAE, CREI, ONG-uri sau școli sunt principalele instituții care inițiază proiecte în vederea susținerii integrării în școală și comunitate a copiilor cu CES. Scopurile acestor proiecte și activitățile propuse sunt variate, implicând diferite categorii de actori (cadre didactice și elevi cu CES în primul rând, dar și consilieri școlari, profesori itineranți, părinți, colegii elevilor cu CES, comunitatea locală). Activitățile desfășurate în cadrul acestor proiecte urmăresc dezvoltarea competențelor cognitive, relaționale, atitudinale ale copiilor cu CES, creșterea toleranței comunității față de acești copii, dezvoltarea unor abilități de lucru cu elevii cu dizabilități atât la cadrele didactice, cât și la părinți. Pentru exemplificare amintim un proiect inițiat de ISJ și CCD Brăila, intitulat „Sprijinul tău de azi mă ajută să devin independent mâine” și care urmărește dezvoltarea unor abilități de lucru corespunzătoare diversităților, nevoilor de învățare la nivelul clasei, promovarea modelelor de bune practici și valorizarea muncii de echipă interdisciplinară. Proiectul se adresează în special cadrelor didactice, cadrelor didactice de sprijin, psihologilor, mediatorilor școlari, logopezilor, consilierilor școlari și managerilor școlari, dar indirect, prin intermediul grupului țintă, îi vizează și pe elevii cu CES, pe părinții lor și pe reprezentanții comunității locale prin metodele de bune practici pe care le vor pune în practică în învățământul incluziv.

În funcție de interese, nevoi și specialiștii existenți la nivel local sunt avansate proiecte pe categorii de deficiențe. Există numeroase colaborări între ISJ-uri și diferite ONG-uri care dezvoltă proiecte focalizate pe anumite categorii de deficiențe: autism, ADHD, HIV-SIDA.

⇒ Identificarea necesarului de resurse umane și materiale

Aceasta este una dintre preocupările majore ale ISJ care trebuie să asigure spațiul, mijloacele și actorii necesari desfășurării acțiunilor educative. Identificarea nevoii de resurse umane și materiale se realizează în urma vizitelor pe care inspectorii școlari și profesorii metodiști le desfășoară în școli, în cadrul inspecțiilor de specialitate sau cu scopul realizării unor analize de nevoi. Pentru a surprinde cât mai fidel și în profunzime realitățile din școli, la determinarea nevoii de resurse își aduc contribuția și CJRAE, CREI / CSEI care prin implicarea permanentă în lucrul cu elevii cu CES surprind lipsurile cu care se confruntă sistemul de învățământ în demersurile întreprinse în vederea integrării copiilor cu CES în învățământul de masă. Psihologii, psihopedagogii, logopezii, profesorii itineranți / de sprijin pot oferi date relevante cu privire la materialele didactice adaptate nevoilor specifice ale elevilor și care lipsesc din instituțiile de învățământ, dar și cu privire la competențele pe care trebuie să le dețină cadrele didactice din învățământul de masă care au la clasă copii cu CES. Astfel, specialiștii din centrele de resurse devin ei înșiși o resursă și o sursă de informație pentru ISJ în identificarea nevoii de mijloace și de resurse umane adaptate dizabilităților elevilor, dar și în formarea cadrelor didactice care lucrează cu elevii cu CES.

Identificarea resurselor umane și materiale adaptate lucrului cu elevii cu CES este în directă legătură cu procesul de evaluare și identificare a elevilor cu CES. Identificând și monitorizând elevii cu CES, specialiștii din CJRAE, CREI / CSEI pot furniza ISJ-ului (ca factor de decizie și principală sursă de finanțare) informații cu privire la resursele care necesită investiții în vederea îmbunătățirii integrării în școală a copiilor cu CES și a progresului lor cognitiv, atitudinal, relațional.

⇒ Elaborarea studiilor explorative cu privire la elevii cu CES

Astfel de demersuri ar trebui să fie întreprinse de factorii de decizie de la nivel local pentru a obține informații actualizate și de profunzime în legătură cu problematica CES. ISJ-urile sunt interesate de astfel de studii, utile atât pentru conținutul informativ, cât și pentru orientarea politicilor educaționale și strategiilor întreprinse la nivel local. În elaborarea acestor studii, ISJ beneficiază de expertiza CJRAE, CREI, ONG-urilor.

4.5. Propuneri ale ISJ privind ameliorarea situației integrării copiilor cu CES în școlile de masă

Problemele, dificultățile și constrângerile cu care se confruntă ISJ-urile și școlile în domeniul integrării copiilor cu CES în învățământul de masă au soluții variate, în diferite domenii de acțiune și la diferite niveluri de decizie. Pe baza declarațiilor formulate de inspectorii școlari județeni chestionați, prezentăm în cele ce urmează aceste soluții și recomandări de ameliorare.

Un prim aspect pe care aceștia l-au menționat face referire la legislația existentă, în sensul modificării sau aducerii unor clarificări suplimentare cu privire la aceasta, pe baza unor consultări cu specialiști în domeniu:

- Este necesară realizarea unei coerențe la nivelul reglementărilor în domeniu. La nivel național ar trebui să existe o singură autoritate (de preferat Ministerul Educației și Cercetării) care să întocmească legislația și toate reglementările referitoare la învățământul special și special integrat, astfel încât să nu existe o suprapunere și o confuzie referitoare la reglementările privitoare la evaluare, integrare și școlarizare a copiilor cu CES, cu cele emise de Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului, Autoritatea Națională pentru Protecția Persoanelor cu Handicap, Ministerul Sănătății și Ministerul Educației.
- Se impune asigurarea unei consultanțe de specialitate în elaborarea reglementărilor legislative. La nivel ministerial, Comisia Națională Consultativă pentru Învățământul Special ar trebui să fie constituită din profesori universitari ai facultăților de psihopedagogie specială, psihologie, pedagogie și din practicieni, cu pregătire și experiență corespunzătoare în învățământul special și special integrat. Această consultanță ar trebui să se realizeze în mod permanent în vederea elaborării reglementărilor pe plan național referitoare la problematica copiilor cu CES din școlile speciale și integratoare din învățământul de masă.
- Sunt necesare unele clarificări legislative referitoare la: competențele minime solicitate copiilor cu CES, procedurile legate de completarea documentelor școlare, organizarea activităților de educație care să vizeze remedierea la nivel de școală.
- Practica școlară solicită modificarea reglementărilor referitoare la: sporirea numărului de ore alocate fiecărui copil pentru servicii de sprijin, scăderea numărului de elevi cu care lucrează un cadru didactic, acordarea unor facilități cadrelor didactice care lucrează cu copii cu CES, diversificarea formelor de integrare școlară a acestora.

Un al doilea aspect menționat de inspectorii școlari județeni investigați vizează ameliorări calitative și cantitative în domeniul resurselor umane, ca responsabilitate care ar putea fi realizată la mai multe niveluri decizionale:

- Formarea cadrelor didactice și a altor categorii de personal care lucrează cu copiii cu CES:
 - La nivel general, competențele solicitate cadrelor didactice care lucrează cu copii cu CES se referă la: drepturile copilului, individualizarea învățării în funcție de nevoile educaționale ale tuturor elevilor din clasă, legislație, terapii specifice realizate în alte țări, adaptarea curriculară etc.
 - Necesarul de formare a cadrelor didactice în domeniul activității cu elevii cu CES ar trebui identificat la nivelul școlilor, apoi centralizat de către inspectoratele școlare județene care, pe baza acestora, să facă recomandări și să elaboreze măsurile organizatorice necesare de susținere a programelor de formare viitoare.
 - La nivelul universităților, pe baza analizelor realizate, ar trebui să se introducă un modul obligatoriu de formare inițială a cadrelor didactice privind educația incluzivă și copiii cu CES.
 - La nivel general, ar trebui formate și alte categorii de actori ai școlii, în domeniul educației incluzive, pe lângă profesorii de sprijin (părinți, manageri școlari etc.).
- Încadrarea cadrelor didactice:
 - Pentru depășirea problemelor de normare determinate de contexte locale, fondurile necesare pentru încadrarea cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu CES ar trebui asigurate din bugetul general al învățământului.
 - La nivel general, ar trebui să existe o normare adecvată a posturilor necesare sprijinirii integrării (cadre didactice de sprijin, profesori din Centrele Județene de Asistență Psihopedagogică, profesori logopezi, consilieri școlari, psihologi, mediatori școlari etc.) corelată cu numărul real al copiilor cu CES de la nivel județean.
 - În special la nivelul mediului rural, ar trebui ameliorată posibilitatea de a angaja / norma posturile în funcție de necesitățile fiecărei unități de învățământ.
 - La nivelul școlilor ar trebui asigurat măcar un post de profesor consilier-psihopedagog, care să suplinească măcar parțial nevoile de susținere a copiilor cu CES, în lipsa profesorilor de sprijin.

Un alt aspect pe care inspectorii școlari l-au menționat ca prioritar în ameliorarea integrării elevilor cu CES se referă la **curriculum-ul școlar**:

- În cadrul elaborării Curriculum-ului Național și în vederea ușurării activităților de predare-învățare-evaluare, ar trebui să existe anumite modele, exemple și recomandări pentru realizarea adaptărilor curriculare, atât pentru Planul de servicii personalizat (PSP), cât și pentru Planul de intervenție (PIP).
- Curriculum-ul diferențiat din cadrul curriculum-ului național ar trebui să se realizeze în funcție de nivelul și potențialul grupului țintă (acest deziderat se simte mai ales la nivelul învățământului gimnazial, întrucât acolo elevii cu CES întâmpină cele mai mari probleme).
- Programele școlare ar trebui să ofere sprijin cadrelor didactice pentru realizarea PIP-urilor, prin: abordări modulare, stabilirea unor standarde minimale pentru fiecare disciplină de studiu, recomandarea unor metode și tehnici concrete de lucru cu elevii cu CES.

Evaluarea și monitorizarea reprezintă un alt aspect pe care cei chestionați îl consideră semnificativ:

- Este utilă dezvoltarea metodologiei de evaluare inițială a copiilor cu CES.
- Cadrele didactice resimt nevoia unor criterii orientative de evaluare a copiilor cu CES și a unor recomandări referitoare la: ce se evaluează (competențe curriculare, motivația, strategii, interacțiuni), cum și când se evaluează.
- Integrarea și orientarea școlară a copiilor diagnosticați de Comisia complexă de evaluare ca având CES ar trebui să fie realizată de comisii care să țină de învățământul special, pentru o mai bună susținere cu servicii de sprijin, dar și o monitorizare eficientă a situației lor.
- Sistemul de monitorizare a copiilor cu CES trebuie dezvoltat în toate școlile, în vederea asigurării unui timp optim pentru a putea oferi sprijinul necesar.

În privința soluțiilor de **orientare și consiliere școlară** a copiilor cu CES, în opinia actorilor școlari chestionați, acestea pot fi centrate pe crearea unor servicii de sprijin sau schimbarea modului de funcționare a celor deja existente, prin:

- asigurarea unor servicii de suport țintite (sprijin, consiliere, terapie) în fiecare școală;
- funcționarea, în subordinea inspectoratelor școlare județene, a unor comisii de OSP pentru învățământul special și special integrat.

Managementul unității de învățământ este un alt domeniu unde sunt necesare ameliorări pentru asigurarea integrării elevilor cu CES:

- La începutul fiecărui an școlar, ar trebui stabilit un program de înregistrare a copiilor cu CES, prin realizarea unei baze de date specifice.
- La nivel managerial, ar trebui promovat un program corespunzător pentru unitățile școlare care integrează copii cu CES (de pildă, un program care să susțină și să promoveze îmbunătățirea atitudinii școlilor față de cadrul didactic de sprijin / față de copiii cu CES).
- Este dezirabil de stabilit, la nivel național, un set de criterii orientative pe care ar trebui să le satisfacă o unitate de învățământ pentru a deveni școală integratoare.
- Managementul școlar trebuie să promoveze realizarea unor schimburi de experiență între diverși actori școlari sau unități de învățământ care școlarizează copii cu CES, susținerea voluntariatului în rândul elevilor, realizarea unor proiecte în domeniu în colaborare cu instituții de la nivel local.

Asigurarea **resurselor materiale și financiare** constituie un alt aspect important pentru ameliorare, menționat de cei chestionați. Astfel, se consideră că școlile integratoare trebuie dotate cu bază materială adaptată copiilor cu nevoi speciale, pentru a putea susține atât accesul fizic al acestora la spațiile școlii, precum și activitățile de recuperare.

Un alt aspect pe care inspectorii școlari județeni l-au menționat se referă la **implicarea, popularizarea și responsabilizarea** tuturor actorilor educaționali (directori, profesori, părinți, comunități locale etc.) prin:

- asigurarea unei comunicări reale și eficiente între factorii implicați în procesul integrării;
- atragerea comunității locale și a familiilor în diverse acțiuni școlare;
- popularizarea acelor școli care reușesc să creeze un mediu incluziv tuturor elevilor și acelor servicii de sprijin pentru elevii cu CES, în școală.

CAPITOL 5. Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă – practici la nivelul școlii și al clasei

Capitolele anterioare au sintetizat rezultatele cercetării referitoare la componenta de analiză a politicilor educaționale (ca perspectivă de ansamblu asupra reglementărilor, strategiilor și programelor de intervenție implementate pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă) și cele referitoare la opiniile inspectoratelor școlare județene cu privire la suficiența și calitatea diferitelor domenii de susținere a acestei categorii de copii, ca următor nivel de decizie și acțiune în domeniu. Într-o abordare complementară, capitolul de față prezintă rezultatele cercetării referitoare la practici, elemente de succes, precum și dificultăți și constrângeri cu care se confruntă unitățile de învățământ care școlarizează copii cu CES.

5.1. Identificarea copiilor cu CES: modalități și actori implicați

Cine sunt elevii cu CES? Cine se ocupă de identificarea lor? Care este vârsta la care acești copii sunt identificați ca fiind cu CES? Care este vârsta la care este de dorit ca acești copii să fie identificați ca atare? Care este rolul familiei și al actorilor școlari în acest proces? – Acestea sunt principalele întrebări care ghidează prezentarea noastră.

➤ Cine sunt elevii cu CES?

Întrebarea a primit două răspunsuri de la actorii școlari: pe de o parte, **copiii cu CES sunt aceia care au certificat de expertiză și orientare școlară** eliberat de instituțiile de resort; pe de altă parte, **copiii cu CES sunt aceia care au dificultăți de învățare**, cu sau fără acel certificat care le atestă oficial statutul de CES.

Din informațiile furnizate de actorii școlari investigați (cadre didactice, consilieri școlari, profesori de sprijin, directori) reiese că elevii cu CES integrați în învățământul de masă sunt, în marea majoritate a cazurilor, copii cu dificultăți diverse: ADHD, deficiențe mintale ușoare, asociate sau nu cu dislexie, disgrafie, discalculie și, cu frecvență mai redusă, deficiențe severe. Incluziunea elevilor cu deficiențe severe în învățământul de masă depinde în foarte mare măsură de existența la nivel local a unor forme de învățământ special sau de învățământ special integrat. Dacă există astfel de forme de învățământ, acestea școlarizează copiii cu deficiențe severe. Dacă aceste forme nu există, atunci copiii sunt școlarizați în învățământul de masă.

În cele mai ușoare dintre cazuri, elevul cu CES perturbă desfășurarea orelor prin intervenții verbale sau de mișcare (intervenții care nu sunt generate de solicitarea cadrului didactic), nu este atent la oră și / sau nu dă curs cerințelor / solicitărilor cadrului didactic. În cazurile moderate și în cele mai severe, el nu poate face față cerințelor școlare (nu reține informația, nu reușește să învețe litere și / sau cifre, nu poate efectua calcule sau lecturi de text etc.), se comportă fie agresiv, fie evitant (agresează fizic colegii sau își manifestă bucuria depășind distanțele sociale permise / modul considerat normal de a-și manifesta bucuria în astfel de situații; nu intră în relații de socializare cu colegii, refuză comunicarea cu aceștia etc.) sau chiar are crize care necesită prezența și intervenția rapidă a personalului de specialitate.

➤ Cum se realizează identificarea copiilor cu CES și ce actori sunt implicați?

Instituția care se ocupă de identificarea copiilor cu CES și care, pe baza unei analize complexe, eliberează certificatele de expertiză și orientare școlară este Direcția Județeană de Asistență Socială și Protecția Copilului. În cadrul acesteia, există două departamente care realizează activitățile necesare. Serviciul de Evaluare Complexă, prin echipa sa de specialiști (medic pediatru, psiholog, psihopedagog, asistent social, neuropsihiatru, neurolog sau psihiatru pentru copii) dă un diagnostic asupra stării de sănătate a copilului și face o serie de recomandări în ceea ce privește asistența medicală și educațională necesară acestuia, inclusiv recomandarea de a beneficia de profesor de sprijin la școală. Pe baza diagnosticului și a recomandărilor acestui serviciu, Comisia de Protecție a Copilului (CPC) eliberează un certificat de expertiză și orientare școlară / profesională, document care specifică tipul și gradul de deficiență / handicap și propune măsurile de școlarizare – tipul școlii (specială, clase speciale integrate,

învățământ de masă) și necesarul de asistență educațională de sprijin – și de orientare profesională (cf. prevederilor HG nr. 437 / 2004 privind organizarea și metodologia de funcționare a comisiei pentru protecția copilului). Pentru ca aceste lucruri să se poată realiza, este necesar ca familia copilului să depună o cerere în acest sens, să efectueze o serie de investigații (cele cerute de comisie) și să depună un set de acte doveditoare.

În cazul elevilor care nu au astfel de dosar, dar care manifestă dificultăți de adaptare școlară, intervine Comisia Internă de Evaluare Continuă (CIEC). Aceasta activează fie în cadrul Centrului școlar pentru Educație Incluzivă, fie în cadrul unei școli speciale, de obicei cea mai apropiată de școala în care învață elevii aflați în situația de CES. Comisia aplică o serie de teste, realizează o fișă de caracterizare psiho-pedagogică a elevului, face recomandări în ceea ce privește repartizarea la clasă și suportul educațional necesar și aplică programe de intervenție personalizată și adaptări curriculare.

Astfel:

- CPC efectuează o evaluare complexă, atât din punct de vedere medical, psihologic, psihiatric și educațional, în timp ce CIEC se limitează la o evaluare de factură psiho-pedagogică.
- Evaluarea CPC se finalizează cu acordarea unui certificat de orientare școlară și / sau profesională și cu încadrarea în grad de handicap, ambele recunoscute la nivel național, în timp ce evaluarea CIEC are rol la nivelul școlii în care învață elevul (în special pentru acordare de profesor de sprijin și de adaptare curriculară).
- CPC evaluează copii de toate vârstele, indiferent dacă sunt sau nu cuprinși în sistemul de educație, în timp ce CIEC îi evaluează exclusiv pe cei din cadrul sistemului educațional (dată fiind apartenența sa nemijlocită la sistemul educațional).

Discuțiile purtate cu actorii școlari și cu familiile elevilor cuprinși în investigație ne-au oferit informații variate în legătură cu procesul de identificare a elevilor cu CES și cu aportul pe care îl au / îl pot avea în cadrul acestuia familia, cadrele didactice, consilierii școlari.

Familia are un rol foarte important, atât în procesul de identificare și diagnosticare a situației de CES a copilului, cât și în etapele următoare, care vizează integrarea școlară și socială a acestuia. În primul rând, încadrarea în grad de handicap și / sau acordarea certificatului de orientare școlară și / sau profesională de către CPC nu se pot face fără cererea și acordul familiei / tutorelui / reprezentantului legal. De asemenea, integrarea elevului în procesul de asistență educațională propus de CIEC se face tot numai cu acordul familiei.

Cadrele didactice sunt cele care aduc la cunoștința părinților dificultățile de adaptare școlară durabile și pronunțate pe care le observă la copiii lor. Cel mai adesea, acolo unde există specialiști precum consilierii școlari și membrii CIEC, cadrele didactice sunt ajutate de aceștia în procesul de identificare și de evaluare inițială a elevilor cu CES (de altfel, cadrele didactice sunt cele care furnizează acestora informațiile referitoare la acei elevi susceptibili de CES). În acest sens, specialiștii menționați anterior aplică o serie de teste cu rol de a evalua capacitățile cognitive, psihologice etc. ale elevilor cu dificultăți de învățare și de a permite stabilirea asistenței educaționale necesare.

- *Pentru a primi acest certificat de la Protecția Copilului sunt foarte multe hârțogării de făcut, mulți copii provin din familii dezorganizate, cu situație materială destul de precară și atunci nu umblă după toate actele astea, și din cauza aceasta, în primul an când am venit eu aici, știind că sunt mulți copii cu CES, dar fără dosar, am solicitat Comisia internă de evaluare de la școala specială, și-atunci am strâns vreo 20 de copii. Ei erau indicați de către învățători sau diriginți la clasă ca având serioase dificultăți de învățare. În prealabil i-am testat eu, iar apoi au fost evaluați de această comisie și au primit recomandare de programă adaptată și de profesor de sprijin. (interviu consilier școlar)*
- *Se fac acele evaluări la începutul școlii, apoi din ceea ce observăm noi pe parcurs. Un învățător cu experiență își dă seama încă din perioada pre-abecedară dacă ceva nu este în regulă. Și îi trimitem pe părinți să facă copiilor investigații suplimentare. (interviu cadru didactic)*
- *Deci noi îi identificăm... Recomandarea vine din partea învățătoarei... sigur că nu chiar din primele săptămâni de școală... și după aia sunt evaluați. Deci procesul este următorul: îl iau eu, îl ia colegul, consilierul școlii, îi aplicăm mai multe teste, iar în urma testelor, chemăm comisia de evaluare. Aceasta se întrunește o dată pe semestru și așa merge la fiecare școală. Luăm și legătura cu familia mai întâi, înainte de a chema comisia, explicăm... (interviu profesor de sprijin)*

Astfel, acest proces este perceput adesea ca unul dificil de realizat: etape multe, actori diverși, instituții variate. În cadrul interviurilor au fost semnalate și alte tipuri de **deficiențe ale procesului de identificare a copiilor cu CES**. De exemplu, în cazul unora dintre copii, certificatul de CES este utilizat ca „tehnică de supraviețuire” în

învățământul de masă. Astfel, unii părinți inițiază ei înșiși demersurile de evaluare în scopul de a beneficia de măsuri de sprijin pentru a depăși rămănerile în urmă la învățatură sau de alte avantaje (*au nevoie de haine, rechizite, cărți... la noi li se oferă totul... de la rechizite până la cazare...*). Ca urmare, profesorii apreciază unele cazuri de copii cu CES din școală ca fiind „false”. Se evidențiază, astfel, rolul foarte important pe care îl au evaluarea inițială realizată la nivel de școală și evaluarea complexă, prin CPC, în ceea ce privește identificarea corectă și obiectivă a situațiilor de CES. Realizarea lor eficientă are ca rezultat acordarea unui sprijin adaptat nevoilor copiilor, precum și eficientizarea alocării resurselor de asistență educațională, minimizând riscul folosirii defectuoase a acestora pentru elevi care, în fapt, nu sunt în situație de CES.

Nu toți copiii care au adaptare curriculară [CES] sunt pentru adaptare curriculară. Părinții insistă, se duc și cer. Și li se aprobă, dar să știți că nu toți au nevoie de așa ceva. Copiii sunt comozi, nu depun eforturi și, ca să nu rămână corijenți sau repetenți, atunci apelează la această tehnică.

Dar să știți că dacă sunt verificați, nu sunt pentru adaptare curriculară... Dacă faceți o verificare, veți vedea că sunt alți copii care sunt pentru adaptare curriculară și nu beneficiază de ea. Evaluarea aceea nu știu dacă se face pe atât de corect pe cât ar trebui să se facă. Pentru că noi simțim după felul cum recepționează la clasă.

(interviu cadre didactice)

➤ Care este rolul familiei în procesul de identificare a copiilor cu CES?

După cum am precizat anterior, rolul familiei este foarte important. Dar să vedem în ce anume constă el și care pot fi dificultățile întâmpinate.

Familia este cea care află prima de eventualele deficiențe / dificultăți care afectează viața, sănătatea, educația propriului copil. Odată ce ea este informată de persoane precum medic, cadre didactice, consilier școlar în legătură cu susceptibilitatea de CES a propriului copil, normal este ca ea să realizeze o serie de acțiuni în vederea clarificării situației. În acest sens, familia poate recurge la un control de specialitate și, pe baza rezultatelor, se poate adresa Comisiei pentru Protecția Copilului. Aceasta ar fi ordinea normală de abordare responsabilă a situației propriului copil.

Cercetarea a evidențiat faptul că părinții se implică activ în susținerea copiilor cel mai adesea în cazul celor proveniți din familii organizate sau a celor aflați în plasament familial. Astfel, părinții decid să demareze acțiunile de investigații necesare pentru aflarea diagnosticului, imediat ce află că sunt unele probleme în dezvoltarea copilului. În cazul familiilor de plasament, procedura de evaluare și diagnostic este ușurată de cunoașterea prealabilă a informațiilor necesare în ceea ce privește demersurile care trebuie făcute și instituțiile cu atribuții în domeniu.

Informațiile culese în teren relevă faptul că sunt frecvente cazurile în care cadrele didactice aduc la cunoștință părinților dificultățile de adaptare școlară ale copiilor lor și / sau problemele de relaționare și comportamentale și recomandă acestora realizarea unui control de specialitate, dar **familiiile refuză** să urmeze sfatul și nu acordă copiilor atenția și grija necesară în acest sens. Motivele sunt multiple, ele mergând de la indiferența / dezinteresul familiei față de propriul copil până la teama de etichetare negativă și de marginalizare la nivel social / comunitar. Relevantă în acest sens este atitudinea acelor părinți care cunosc situația de CES a copiilor lor încă din perioada frecventării învățământului preșcolar, dar ascund acest lucru la momentul înscrierii lor în ciclul primar.

Acceptarea și susținerea situației de copil cu CES necesită conștientizare și informare, atât în ceea ce privește dificultățile întâmpinate de copil și modalitățile prin care acestea pot fi soluționate, cât și în ceea ce privește atitudinea asupra acestei situații, în vederea abordării ei firești, incluzive. Ascunderea situației de copil cu CES sau amânarea investigațiilor necesare punerii unui diagnostic asupra stării copilului nu fac decât să scadă șansele de recuperare și, mai mult, pot aduce dificultăți suplimentare (anxietate, socializare defectuoasă etc.).

➤ Care este momentul identificării situației de CES a copilului?

Din discuțiile purtate în teren, am aflat că vârsta la care se face prima dată identificarea deficiențelor de care suferă copilul variază de la naștere la primii ani de școlarizare în ciclul primar și poate ajunge, în cazuri mai rare, chiar până la vârsta adolescenței în cazul elevilor care nu au fost școlarizați. De obicei, la vârste anterioare celei preșcolare, sunt identificați copiii cu deficiențe moderate și severe, la care manifestările (la nivel intelectual, afectiv, relațional, fizic etc.) sunt mai pregnante, evidente. Odată cu începerea grădiniței și până în primii ani de ciclu primar sunt identificați și copiii care suferă de afecțiuni mai ușoare. Această situație a lor se manifestă cel mai

evident prin dificultatea adaptării la viața școlară, la cerințele acestora de efort, atenție, concentrare, memorare, socializare. Cadrele didactice au menționat și situații în care, cel puțin la momentul de debut al școlarității, este dificil să se pună un diagnostic cert unora dintre copii: *...Dar să știți că, cel puțin în clasa I, sunt mai mulți copii cu probleme. Și nu știți niciodată care sunt cu CES sau care au simple dificultăți de adaptare școlară. Îi cunoaștem încet-încet, de abia apoi știm ce probleme au și îi putem ajuta* (interviu cadru didactic). Rolul evaluării inițiale, prin multiplele teste efectuate, este să discearnă între elevii cu CES și ceilalți, care necesită doar ceva mai mult timp de adaptare la ritmul școlar.

În opinia cadrelor didactice și a profesorilor de sprijin, sesizarea problemelor copiilor trebuie realizată de către familie, cât mai de timpuriu. Depistată din timp, deficiența are șanse mai mari de a fi corectată dacă abordarea ei este încredințată specialiștilor.

➤ **Cu ce dificultăți se confruntă școlile în identificarea elevilor cu CES și ce soluții de ameliorare propun acestea?**

Dificultățile menționate cel mai frecvent de actorii investigați sunt:

- insuficiența sau lipsa informării și formării cadrelor didactice și părinților în privința Cerințelor Educaționale Speciale, asupra a ceea ce înseamnă acestea, asupra dificultăților întâmpinate de copil și a modurilor de soluționare și recuperare;
- slaba alocare de resurse materiale și financiare implicate de procesul de evaluare și identificare a situațiilor de CES (pentru plata licențelor testelor de evaluare și pentru documentare necesară interpretării rezultatelor testelor);
- insuficiența personalului specializat cu rol de identificare a copiilor cu CES (consilieri școlari, profesori de sprijin, logopezi etc.);
- colaborarea deficitară între familie și școală în ceea ce privește identificarea din timp a situației de CES și a derulării acțiunilor necesare realizării investigației complexe.

Recomandările propuse de actorii școlari în vederea ameliorării dificultăților întâmpinate fac referire la următoarele aspecte:

- organizarea unei școli a părinților, în vederea informării și a pregătirii lor atitudinale și comportamentale pentru situațiile de CES, fie ale propriilor copii, fie ale unor colegi de clasă ai acestora;
- dotarea școlilor cu specialiști (consilieri școlari, psiho-pedagogi, profesori de sprijin etc.);
- dezvoltarea unui sistem coerent de evaluare inițială, pe bază de teste psihologice, cognitive etc. aplicate de specialiști, cu posibilitatea reevaluării periodice a copilului;
- informarea și formarea cadrelor didactice în ceea ce privește detectarea elevilor cu potențial de CES;
- îmbunătățirea colaborării dintre cadrele didactice și familie în vederea identificării, concomitent cu conștientizarea nevoii de eforturi conjugate de ambele părți;
- realizarea de schimburi de experiență între cadre didactice din diferite școli în vederea informării și formării.

5.2. Sprijinirea parcursului școlar al copiilor cu CES: curriculum și strategii de predare-învățare-evaluare specifice

Investigația realizată la nivelul școlilor a urmărit să identifice modalitățile prin care este sprijinit parcursul școlar al copiilor cu CES, dincolo de resursele umane, materiale sau financiare asigurate în sistemul de educație. S-a pornit de la premisa că problematica curriculum-ului și activitatea de predare-învățare-evaluare reprezintă aspecte definitorii pentru reușita măsurii de integrare a acestei categorii de copii în învățământul de masă. De asemenea, s-a luat în considerare faptul că sprijinul care trebuie asigurat copiilor cu CES nu este o activitate statică: frecvența și intensitatea intervențiilor în acest sens variază în funcție de nivelul de dezvoltare al elevului, de ritmul progresului înregistrat de acesta, de scopurile educaționale propuse și de complexitatea sarcinilor de învățare.

La nivel curricular, sprijinirea copiilor cu CES integrați în învățământul de masă se realizează prin elaborarea și punerea în aplicare a planurilor de intervenție personalizate (PIP). Acestea reprezintă exemple concrete de abordare personalizată globală și flexibilă a demersului educațional și presupun adaptarea curriculum-ului școlar la nevoile fiecărui copil cu CES prin:

- personalizarea obiectivelor (care trebuie stabilite în funcție de posibilitățile și de ritmurile reale de învățare ale elevului);
- personalizarea activităților de învățare (elevii cu CES trebuie să aibă posibilitatea să aleagă modalitatea preferată de lucru și adaptată nevoilor personale; metodele de predare-învățare utilizate trebuie să fie variate,

- centrate pe integrarea activă și pe participare directă la activități);
- personalizarea activității de evaluare (raportarea rezultatelor școlare ale elevilor trebuie făcută nu la norma de grup sau la standardele generale de performanță, ci la progresul individual al fiecărui copil);
- personalizarea timpului necesar pentru învățare (PIP-urile trebuie să includă activități individuale sau de grup, compensator-terapeutice, în timpul și / sau în afara programului școlar, în funcție de nevoile elevilor și de resursele școlii);
- adaptarea materialelor de instruire și a resurselor necesare (în munca cu elevii cu CES trebuie să se utilizeze materiale de lucru speciale, fișe de ameliorare, fișe de dezvoltare, suporturi audio-video etc.).

Astfel, aceste planuri ar trebui să devină „cel mai important document pentru elev”, având următoarele funcții: instrument instrucțional (descrie serviciile educaționale oferite elevului); instrument de comunicare (oferă informații despre educația pe care o primește elevul către toate persoanele care fac parte din viața acestuia); instrument managerial (oferă punctul de pornire pentru organizarea serviciilor de sprijin); instrument de responsabilizare (a școlii, respectiv a părinților ca părți în educația copilului cu CES); instrument de monitorizare și evaluare a integrării școlare și sociale a elevilor cu CES⁴.

Pornind de la aceste premise, designul cercetării a fost realizat pe baza următorului set de întrebări: în domeniul curriculum-ului, care sunt actorii școlari care contribuie în mod semnificativ la asigurarea succesului școlar al copilului cu CES? Cum sunt susținute adaptarea și progresul școlar al elevului cu CES prin conținuturile predate și prin ritmul activităților educative și corectiv-compensatorii? Din punct de vedere al curriculum-ului predat / învățat / evaluat, practicile de integrare sunt suficient de flexibile pentru a asigura un parcurs școlar adaptat nevoilor copiilor cu CES? Care sunt modalitățile de predare-învățare care îi oferă suport elevului cu CES în abordarea diverselor sarcini de învățare? În ce fel modalitățile de predare influențează performanța școlară a elevului cu CES? Cum trebuie dezvoltat sistemul de evaluare a progresului elevului cu CES pentru a deveni un factor motivant pentru acesta?

5.2.1. Cine elaborează planurile de intervenție personalizate?

PIP-urile sunt dezvoltate pornind de la curriculum-ul național, din care sunt selectate acele obiective / competențe și unități de conținut care pot fi atinse de către elevii cu CES. Autori în domeniu identifică șase **principii de bază ale proiectării curriculare** eficiente pentru această categorie de copii: accent pe ideile fundamentale, utilizarea unor strategii didactice de bază, asigurarea de suport intermediar în realizarea oricăror acțiuni, integrarea strategică a cunoștințelor, recapitularea obiectivă a acestora, asigurarea unui fond primar de cunoștințe⁵.

Investigația de față a evidențiat existența, în practica școlară, a unor **modalități diferite de dezvoltare a PIP-urilor**, în funcție de o varietate de factori (suficiența și calitatea resurselor umane, specificul comunității pedagogice de la nivelul școlii).

În unele școli, acestea sunt elaborate de către profesorii de sprijin în colaborare cu celelalte cadre didactice, așa cum sunt, de altfel, prevederile în domeniu. Aceste situații se regăsesc în special la nivelul unităților de învățământ în care funcționează profesori de sprijin cu o bună pregătire de specialitate (de obicei absolvenți ai facultăților de psihopedagogie specială) și în care aceștia au fost acceptați și bine integrați la nivelul comunității pedagogice: *Profesorul copiilor știe ce lucrăm cu copiii. De comun acord dezvoltăm PIP-urile, cu profesorul de sprijin, cu psihologul școlii, cu consilierul, cu învățătorul. Nimic nu se face de unul singur, nu iau eu hotărârea singur pentru un copil* (interviu profesor de sprijin).

În cele mai multe dintre școli, însă, promovarea unui demers didactic diferențiat și elaborarea PIP-urilor sunt considerate dificil de realizat și sunt plasate în sarcina specialiștilor. Astfel, profesorii de sprijin sunt cei care au ca responsabilitate elaborarea PIP-urilor pentru copiii cu CES, fără a exista o practică de colaborare constantă cu celelalte cadre didactice din școală în acest scop. Aceștia apreciază că efortul de elaborare a PIP-urilor este foarte mare: *Practic, noi le facem. Fiecare copil are ritmul lui de învățare, are capacitatea lui de înțelegere și receptare. Sunt unii care știu niște lucruri, unii de aceeași vârstă care nu le știu. Pentru fiecare trebuie un plan separat. Și sunt mulți, efortul meu ca profesor de sprijin este foarte mare...* (interviu profesor de sprijin).

⁴Bateman, D., Bateman, C.F. *Ghid de educație specială pentru directori*. Timișoara: Ed. Mirton, 2008, p. 68-71.

⁵Kame'enui, E., Deborah S. *Către incluziunea cu succes a elevilor cu dizabilități: arhitectura instrucției*. Timișoara: Ed. Mirton, 2008, p. 10-11.

Pentru a realiza o selecție adaptată nevoilor și posibilităților fiecărui copil, **colaborarea dintre profesorul de sprijin și cadrul didactic** care lucrează cu copiii devine o condiție de bază. Investigația evidențiază faptul că lipsa unei abordări integrate, pe fondul absenței unei formări de specialitate în domeniu, determină o serie de dificultăți în practica școlară. În unele situații, profesorul de sprijin proiectează și desfășoară activități pe baza unei evaluări inițiale a copiilor, în funcție de aspectele pe care doar el le-a identificat ca deficitare, iar cadrul didactic nu reușește să valorifice integral efortul de sprijin – cel care pierde din acest context fiind elevul. În alte situații se elaborează un plan de intervenție unic pentru întreaga grupă de elevi cu CES, iar adaptările la specificul individual se fac „din mers” – Aproape toate cadrele didactice de sprijin au realizat planuri de intervenție personalizate, problema este calitatea acestora și aplicarea lor. Adesea, aceste planuri sunt scrise doar pentru a avea documentul, dar nu se pun în practică. Deseori cadrele didactice întocmesc un singur plan pentru mai mulți elevi, deși aceștia au nevoi diferite (interviu director).

Din perspectiva adaptării curriculare, rămâne, de asemenea, problematică situația copiilor cu CES integrați în școlile de masă, fără asigurarea profesorilor de sprijin (este în special cazul școlilor rurale): *Atunci când integrarea se face forțat de către DȘASPC, fără plan de servicii personalizate sau cadre didactice de sprijin, doar pentru a elibera un loc în centrul școlar sau pentru a scădea numărul de asistați, după o perioadă de timp, elevii nu se duc în învățământul special, ci abandonează școala* (interviu inspector).

5.2.2. Ce activități desfășoară elevii cu CES integrați în școlile de masă?

Integrarea copiilor cu CES în școlile de masă implică organizarea, la nivelul școlilor, a unor activități specifice: activități didactice, activități extracurriculare, alte activități de sprijin (logopedie, consiliere etc.). Investigația realizată la nivelul școlilor a evidențiat aspecte specifice ale acestora, determinate de resursele umane existente în școli (suficiență, calitatea pregătirii), precum și de cultura incluzivă dezvoltată la nivelul acestora.

⇒ **Cadrele didactice apreciază că abordarea globală și complementară a dezvoltării personalității trebuie să fie principiul fundamental în organizarea activităților cu copiii cu CES. Cu toate acestea, PIP-urile promovează în special activități de dezvoltare a competențelor de bază (scris, citit, socotit).**

Zi de zi, elevii cu CES participă la toate activitățile cuprinse în orarul școlar. Investigația noastră a evidențiat faptul că în munca cu această categorie de copii se pune accent în special pe **dobândirea deprinderilor de bază (scris, citit, socotit)**. De altfel, în această zonă de intervenție PIP-urile își definesc obiectivele prioritare: *De multe ori insistăm pe învățarea literelor, cifrelor, a scris-cititului și a calculului simplu. Alte lucruri devin dificile, majoritatea copiilor cu CES au probleme de învățare, nu fac față la mai mult...* (interviu cadru didactic).

Analizele teoretice în domeniu subliniază însă importanța unei perspective globale privind dezvoltarea copilului cu CES, pornind de la premisele: fiecare copil este un întreg (principiul abordării holistice), fiecare copil este unic (principiul diferențierii și individualizării). În acest sens, multe dintre cadrele didactice investigate – cu frecvență mai ridicată la ciclul primar – susțin **necesitatea unei abordări complementare a dezvoltării personalității copiilor cu CES**, pornind de la faptul că mulți dintre aceștia au adesea înclinații către alte domenii (activități manuale, abilități practice sau artistice). Cadrele didactice încearcă să valorifice aceste aspecte, atât pentru dezvoltarea completă și complementară a personalității, precum și pentru creșterea încrederii în sine a copiilor cu CES și a motivației pentru învățare – P1: *Au probleme cu scrisul sau cu matematica. Dar uneori au și talente ascunse. De exemplu X are un talent deosebit pentru desen. Y este un foarte bun gospodar; îi place să îl implice în ștersul tablei, în asigurarea liniștii în clasă. Am încercat să le valorific, să îi încurajez...* P2: *De cele mai multe ori descoperim că un copil care abia poate să scrie sau să citească reușește să facă lucruri deosebite în plan artistic, are abilități deosebite la desen, activități manuale sau alte domenii practice, activități sportive.* P3: *Fiecare copil are ceva bun. De exemplu, X are mari probleme, nu progresează la învățatură deloc... Dar are abilități practice. Tatăl lui spune că acasă repară diverse lucruri: mașina, televizorul, clanța de la ușă, deci la așa ceva se pricepe și îi place* (interviu cadre didactice).

În practica școlară însă, această abordare globală a copiilor cu CES este insuficient valorificată, pe fondul resurselor insuficiente ale școlilor – din perspectiva timpului pentru predare / învățare destinat copiilor cu CES, a personalului de specialitate, a dotărilor materiale necesare în munca cu aceștia.

⇒ **Profesorii de sprijin organizează activități de remediere cu copiii cu CES, de obicei la materiile de bază (limba română, matematică).**

Pe lângă activitățile curente, elevii cu CES beneficiază și de activități de susținere din partea profesorilor de sprijin. Atribuțiile acestei categorii de personal didactic la nivelul școlii sunt complexe, de la identificarea nevoii de sprijin în clasele de elevi, la proiectarea și desfășurarea de activități didactice, de consiliere sau de informare cu privire la problematica copiilor cu CES. În practică, intervențiile de sprijin se concentrează de obicei asupra dezvoltării de activități cu caracter didactic pentru elevii cu CES (proiectare curriculară, activități de remediere, activități de evaluare curentă). Cel mai adesea, profesorii de sprijin realizează activități de remediere care vizează, în cele mai multe cazuri, **alfabetizarea de bază (citit, scris, socotit)**, respectiv materiile de bază din planul de învățământ: limba română, matematică. De multe ori, această activitate este percepută de către elevi și de către părinți ca o activitate de „meditație” organizată în școală pentru cei cu rezultate slabe la învățatură.

Larga eterogenitate a acestor grupuri de elevi dintr-o școală solicită **permanente adaptări ale programului de studiu / PIP-urilor la ritmurile de învățare ale elevilor** – foarte diferite de la un caz la altul: *Progresul acestor copii este lent, dar este un progres. Ei învață lucruri elementare. Majoritatea nu cunosc lucrurile elementare, nu știu să scrie, nu știu să citească, nu știu să socotească. Asta facem. Sunt însă unii care se descurcă mai bine. De exemplu, am un băiat la clasa a VIII-a, știe adunarea, înmulțirea, împărțirea; am făcut mai departe, am trecut la fracții, lucruri care îs mai evolute puțin (interviu profesor de sprijin). S2: Fetița [cu CES] ne-a îndrumat în tot ceea ce înseamnă proces de adaptare curriculară. Putem spune că fetița a fost cea care ne-a dat încredere în alegerile noastre, ne-a confirmat dacă procedam bine. Practic ea ne-a impus ritmul în care puteam să mergem, de exemplu, când lucram cu ea probleme care depășeau nivelul ei actual, observam din reacțiile ei că nu suntem pe drumul cel bun (interviu de grup cadru didactic).*

⇒ **Asigurarea de sprijin și la alte discipline școlare este solicitată ca imperativ de către elevi și părinți.**

În majoritatea cazurilor cuprinse în investigație, elevii și părinții acestora se declară mulțumiți de activitățile de remediere derulate cu profesorii de sprijin, pe care le apreciază ca fiind salvatoare pentru parcursul lor școlar: *Copilul meu, când a terminat clasa I, nu știa decât 2 litere. De când lucrează cu profesoara de sprijin [clasa a II-a] a început să se descurce cu cititul. E mare sprijin, altfel sigur rămânea repetent (interviu părinte); Acum am învățat toate literele, sunt fericit (interviu elev). Elevii, părinții și cadrele didactice semnalează însă și unele riscuri sau constrângeri: resimt nevoia ca sprijinul să fie acordat și pentru alte materii de studiu decât cele de bază.*

Astfel, majoritatea elevilor cu CES investigați au solicitat activități de sprijin la materiile la care întâmpină dificultăți în activitatea la clasă – *Înțeleg bine de la doamna [de sprijin]. Vreau să mă ajute doamna și la geografie, nu înțeleg din clasă, iar profesorul este foarte sever... (interviu elev) – sau la materii valorizate pozitiv din perspectiva parcursului lor viitor (de exemplu, un copil argumenta nevoia de sprijin pentru învățarea limbilor străine în ideea că acestea vor constitui un sprijin pentru găsirea unui loc de muncă în străinătate, după finalizarea studiilor obligatorii).*

Ca și elevii, părinții își doresc un sprijin la materiile de studiu la care copiii urmează să susțină evaluări naționale, pentru ca aceștia să aibă șanse de reușită, altfel cvasiinexistente: *I se permite copilului meu să dea examen ca toți ceilalți la final, dar pentru asta trebuie ajutat cumva, să fie pregătit suplimentar (interviu părinte).*

Același fel de sprijin este solicitat și de către cadrele didactice – în special cele care predau la ciclul gimnazial – ca suport pentru activitatea curentă din clasă, precum și în vederea pregătirii pentru evaluările de final de ciclul școlar: *Abia la V-VIII apar problemele. Este mai greu pentru că fiecare profesor intră la ora dumnealui, fiecare profesor are un obiectiv pe care și-l propune la clasa respectivă. Apoi mai apar și unele testări, nu putem să ne concentrăm atenția numai asupra acestor copii (cu CES) în detrimentul celorlalți (interviu cadru didactic).*

⇒ **Trecerea de la ciclul primar la ciclul gimnazial reprezintă o „piatră de încercare” pentru copiii cu CES din învățământul de masă.**

Sprijinul acordat în școală copiilor cu CES pornește de la premisa că acesta are caracter temporar: treptat, dobândind competențe, acești elevi trebuie să învețe să se descurce individual⁶. În această perspectivă, lucrările în domeniu recomandă o intervenție de sprijin cât mai timpurie, începând din primii ani de școală și continuând până la momentul în care sprijinul poate fi diminuat semnificativ sau chiar eliminat.

⁶Costa, B. et al. *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive: ghid pentru profesori*. București, Ed. RO Media, 2002.

În majoritatea școlilor cuprinse în cercetare, trecerea copiilor cu CES din ciclul primar în ciclul gimnazial reprezintă un moment critic, determinat, pe de o parte, de insuficientul sprijin de specialitate pe care acești copii îl primesc în clasele V-VIII și, pe de altă parte, de riscurile pe care gimnaziul le implică prin specificul său ca nivel de studiu de-sine-stătător. Astfel:

- **Puține școli asigură profesori de sprijin pentru elevii cu CES din ciclul gimnazial.** – În condițiile în care numărul acestora este redus la nivelul tuturor județelor, repartizarea lor se face cu prioritate în școlile din mediul urban, în școlile cu un număr mai mare de copii cu CES și în special pentru ciclul primar, pornind de la premisa că șansele de recuperare sunt mai mari cu cât măsurile de sprijin sunt implementate la vârste mai mici: *O dată cu trecerea anilor de școală se acumulează lacunele în învățare, iar posibilitățile de recuperare totală sunt practic inexistente, în majoritatea cazurilor. De aceea trebuie intervenit cât mai devreme* (interview director centru școlar pentru educație incluzivă); *Cu cei de la V-VIII lucrez mai greu...Cei mari mai greu înțeleg și cumva au și un fel de mândrie, că «vai de mine, mă pui să citesc din abecedar...», li se pare josnic. Și refuză uneori, deși ei nu știu să citească...* (interview profesor de sprijin).
- **Profesorii de gimnaziu nu fac suficiente eforturi pentru adaptarea strategiilor de predare la nevoile copiilor cu CES.** – În opinia învățătorilor, trecerea la gimnaziu a elevilor cu CES pune, adesea, în pericol progresele realizate în ciclul primar pentru că predarea monodisciplinară de către mai mulți profesori nu avantajează o abordare integrată și globală a dezvoltării copiilor: *Munca pe care noi, învățătorii, am făcut-o până în clasa a IV-a cu acești copii nu trebuie să fie dărâmată în gimnaziu. Noi suntem mereu cu ei, îi supraveghem, ajungem să îi cunoaștem. Din clasa a V-a trebuie ca toți profesorii să fie cooperanți, să dorească să învețe să lucreze cu acești copii. Altfel, lucrurile sunt în zadar – tot efortul nostru și al părinților, progresul inițial al copiilor* (interview cadru didactic).
- **Copiii cu CES se adaptează mai greu la diferite stiluri de predare ale profesorilor.** – Majoritatea elevilor trebuie să facă eforturi de adaptare la gimnaziu (mai multe ore de studiu, mai mulți profesori, mai multe stiluri de predare). Adaptarea este cu atât mai dificilă în cazul copiilor cu CES cu cât aceștia au, în general, dificultăți în planul socializării: *Cel mai bine mă înțelegeam cu doamna învățătoare. Acum unii profesori nu mă înțeleg* (interview elev).

Toate aceste tipuri de riscuri trebuie luate în considerare în proiectarea și derularea demersurilor educaționale pentru copiii cu CES, pentru asigurarea unei abordări unitare a problematicii acestei categorii de copii de-a lungul învățământului obligatoriu.

⇒ **Angrenarea copiilor cu CES și în alte activități decât cele strict didactice este apreciată ca o necesitate în asigurarea unei reale incluziuni a acestora în învățământul de masă.**

Pe lângă derularea activităților de remediere la materiile de bază, elevii cu CES sunt angrenați și în **alte categorii de activități** la nivelul școlilor incluzive: activități de logopedie, programe de terapie psihologică, ateliere de terapie organizate de CJAPP-uri etc. Astfel de activități sunt organizate în unitățile de învățământ, atunci când acestea beneficiază de personal de specialitate (logoped, psiholog) sau în centre specializate – școala susținând de obicei eforturile părinților în acest sens.

Pe lângă activitățile anterior menționate, un rol important în integrarea copiilor cu CES îl au consilierii școlari. Aceștia, uneori împreună cu profesorii de sprijin, organizează în unele școli **activități de consiliere** pentru elevii cu CES sau pentru toți copiii. Temele de dezbateri sunt variate și sunt completate de obicei de jocuri interactive, care vizează corectarea comportamentelor negative, încurajarea cooperării și consilierea de grup. Activitățile de consiliere și de remediere a diferitelor dizabilități sunt apreciate în mod deosebit de către copii și de către părinți, acolo unde acestea există. Multe dintre școlile investigate nu beneficiau însă de aceste servicii, neavând personal specializat în acest sens. Completarea procesului didactic prin astfel de activități este considerată de către toți actorii școlari investigați, o necesitate, atât pentru copii (susțin remedierea diferitelor dificultăți de învățare, asigură o dezvoltare personală globală a copilului, sprijină procesul socializare), cât și pentru familiile acestora (sprijină părinții copiilor cu CES pentru a accepta situația specială în care se află, pentru a-și cunoaște proprii copii, pentru a-și ameliora comunicarea cu ei și pentru a-și dezvolta strategii specifice de susținere a acestora).

Un alt rol important în integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă îl au **activitățile extracurriculare**. Cercetarea de teren a evidențiat faptul că toate unitățile de învățământ investigate desfășoară variate activități extracurriculare: excursii, vizite, concursuri sportive, competiții școlare, cluburi, jocuri etc. Astfel de activități sunt organizate pentru toți copiii dintr-o școală. De obicei, părinții și cadrele didactice insistă ca la acestea să participe toți elevii, inclusiv copiii cu CES, în vederea oferirii de contexte variate – formale, non-formale și informale – care să contribuie atât la recuperarea deficiențelor, cât și la socializare (creșterea gradului de acceptanță a acestei categorii de elevi în cadrul grupului, dezvoltarea cooperării și a spiritului de înțelegere, creșterea simțului de apartenență).

grupului de elevi etc.): P1: *Am organizat și jocuri și alte activități... Iau câte un copil fără probleme cu un copil cu probleme și îi pun împreună, pentru socializare, da... și le place. Am fost cu toții și la un spectacol.* P2: *Am desfășurat multe activități de socializare pentru copiii cu CES, pentru că au foarte mare nevoie de această arie de socializare. În toate excursiile sau vizitele pe care le-am organizat cu clasa am ținut neapărat să mergă și X. Uneori am ajutat cu bani, am fost și îngrijitoare, și mamă, și infirmieră. Am acceptat toate aceste roluri doar pentru ca elevul X să fie împreună cu colegii, să nu se simtă exclus (interviu cadre didactice).*

Astfel de activități sunt apreciate pozitiv de către toți actorii școlari pentru că asigură sentimentul unei integrări globale și oferă contexte de afirmare a competențelor și abilităților nevalorizate în mod uzual la nivelul activităților didactice: *Îmi place mult. Sunt căpitanul echipei de fotbal a școlii. Am două medalii și 4 diplome. Și sunt și în echipa de dansuri (interviu elev).* *Am și eu un elev cu CES care ridică anumite probleme, în sensul că era destul de violent cu colegii lui și nu prea comunica. Am făcut o trupă de teatru de păpuși în clasă și bineînțeles că a primit un rol, l-a ajutat și s-a integrat foarte bine, a devenit mult mai comunicativ cu ceilalți colegi. Nu a mai avut accese violente. Acum, în clasa a VIII-a este foarte deschis cu colegii... (interviu cadru didactic); Fetița mea are talent la desen. A avut lucrări expuse la școală și a fost propusă să mergă la școala de artă, e foarte mândră de asta (interviu părinte).*

În același timp, studiile de caz realizate la nivelul școlilor arată că participarea la astfel de activități mai puțin formale, care scapă parțial de controlul școlii, duc uneori la situații problematice privind relaționarea dintre elevi sau acceptarea copiilor cu CES de către ceilalți elevi. Participarea copiilor cu CES la activitățile extrașcolare întâmpină în mod frecvent și alte tipuri de dificultăți: copiii provenind din familii defavorizate sociocultural nu pot lua parte, adesea, la astfel de activități din cauza lipsei de sprijin în acest sens din partea familiei; dizabilitățile pe care le au acești copii (fizice în special) reprezintă uneori constrângeri privind participarea etc. Astfel, cadrele didactice apreciază că organizarea activităților extrașcolare presupune asumarea unei responsabilități foarte mari referitoare la copiii cu CES și înseamnă adesea un efort suplimentar din partea profesorilor. De asemenea, se poate afirma că nu există încă o cultură incluzivă a școlii românești, care să promoveze, constant și suficient, activități de educație incluzivă și de socializare pentru această categorie de elevi și pentru părinții acestora.

5.2.3. Cum își organizează școlile activitățile de sprijin pentru elevii cu CES?

Reglementările în vigoare oferă o largă flexibilitate școlilor în organizarea activităților de sprijin pentru elevii cu CES. Astfel, cercetarea noastră a identificat în practica școlară o varietate de **modalități de organizare** a acestor activități, în funcție de nevoile educaționale ale copiilor și de progresul lor școlar, de materia de studiu, de condițiile de spațiu și dotare sau de experiența și stilul de predare al profesorului de sprijin.

➤ Școlile creează puține situații educaționale în care activitățile de sprijin pentru copiii cu CES sunt organizate în timpul orelor de curs, în cadrul clasei de elevi.

Precizările legislative⁷ în domeniu specifică faptul că cel puțin jumătate dintre activitățile adresate copiilor cu CES trebuie să se desfășoare în cadrul programului școlar normal, în interiorul colectivelor de elevi, în parteneriat cadru didactic – profesor de sprijin. În plan teoretic, predarea în parteneriat este recomandată atunci când populația cu CES depășește 10-15% din totalul elevilor dintr-o clasă, având multiple avantaje (împărtășirea strategiilor de instruire între profesori, accesibilizarea sprijinului individual pentru mai mulți elevi decât cei cu CES; complementaritatea activității didactice a celor două categorii etc.)⁸.

În școlile românești, însă, această modalitate de organizare se înregistrează cu frecvență redusă, iar atunci când există, parteneriatul cadru didactic – profesor de sprijin este cvasiexistent la aceste ore pentru că, de obicei, cadrul didactic lucrează cu toată clasa, iar profesorul de sprijin doar asistă sau are activități numai cu copii cu CES.

Astfel, aceste modalități de organizare a activității nu sunt valorizate ca oportunități și sunt adesea criticate de actorii școlari: copiii nu sunt obișnuiți cu mai multe cadre didactice în clasă (predarea în echipă nefiind o practică în școala românească), iar activitatea profesorului de sprijin cu copilul cu CES perturbă atenția celorlalți elevi, în special la clasele mici de ciclu primar: *Este o problemă când activitățile de sprijin se desfășoară simultan cu activitățile întregii clase. Uneori se produc turbulențe, ceilalți copii nu mai reușesc să fie atenți la explicațiile mele, se uită și la profesoara de sprijin. Ar fi bine dacă aceste activități s-ar desfășura separat (interviu cadru didactic).*

⁷Cf. OMEC nr. 5379 / 2004.

⁸Bateman, D., Bateman, C.F. *Ghid de educație specială pentru directori*. Timișoara: Ed. Mirton, 2008, p. 13.

⇒ **Cel mai adesea, activitățile de sprijin pentru copiii cu CES se organizează în timpul orelor de curs, prin separarea copiilor cu CES de restul clasei de elevi.**

În cele mai multe dintre școlile investigate, ședințele de pregătire specială se desfășoară în paralele cu programul școlar normal, elevii cu CES fiind separați de restul colegilor, cu acordul cadrelor didactice. Cel mai adesea, aceste activități se desfășoară cu grupuri de copii cu CES, în condițiile în care pentru o normă de profesor de sprijin revin 8-12 copii cu CES, respectiv 4-6 copii cu deficiențe severe / asociate.

Conform declarațiilor profesorilor de sprijin, la început cadrele didactice au manifestat atitudini de respingere față de acest mod de organizare: *Am vorbit cu doamna de română, la început nu era de acord... Dar acești copii nu au activitate la clasă, stau acolo mobilier. Și atunci, mai bine îi iau eu la activități, îi pun să citească, să facă părți de propoziție, noțiuni elementare. Și pe parcurs doamna a fost de acord, a văzut și ea că s-a ridicat nivelul lor* (interviu profesor de sprijin). Pe parcurs, această modalitate de organizare a devenit preferată de către cadrele didactice, considerată a avea avantaje majore atât pentru copilul cu CES (nu mai „pierde timpul” în clasă și înregistrează progrese în planul acumulărilor individuale, prin activitatea separată), cât și pentru profesor (poate lucra mai eficient cu ceilalți elevi din clasă) și pentru colegi (nu mai sunt deranjați și „ținuți în loc” de copilul cu CES).

Cadrele didactice cuprinse în investigație susțin, însă, nevoia unor activități individuale cu copiii cu CES, în condițiile în care nivelurile de pregătire și problemele de dezvoltare psiho-fizică a acestora sunt foarte diferite de la un caz la altul, fapt care lărgeste eterogenitatea grupului și aduce dificultăți în activitatea de grup: *Sunt diferiți, nu poți să faci aceleași activități cu toți. Cu fiecare în parte identifiți mai ușor ce nevoi are și lucrezi mai ușor* (interviu profesor de sprijin). În același timp, accentuarea activităților individuale în defavoarea celor de grup (cu întreaga clasă de elevi) nu facilitează integrarea copiilor cu CES: *Se obișnuise să lucreze numai cu mine, individual, nu mai vroia să stea cu ceilalți colegi. De atunci n-am mai ieșit niciodată de la clasă cu el, stăm împreună la ore și așa îl ajut* (interviu profesor de sprijin).

Astfel de organizare a activității prin separarea copiilor cu CES de colegii lor conduce la o falsă incluziune, care se centrează mai ales pe integrarea școlară și adaptarea elevului la cerințele curriculare și mai puțin pe adaptarea mediului școlar la diversitatea și nevoia elevilor⁹.

⇒ **Organizarea activităților de sprijin cu copiii cu CES după orele de curs nu pare a fi o soluție pentru școala românească, în lipsa unor măsuri corespunzătoare de susținere.**

Există și situații în care activitățile de remediere sunt organizate după orele de curs. Acestea sunt mai puțin frecvente deoarece, conform declarațiilor profesorilor de sprijin, o astfel de organizare ar supraîncărca programul școlar individual al elevilor cu CES: *Eu am făcut o cale de mijloc, i-am luat pe copii de la unele discipline și apoi i-am ținut și o oră, maxim două, după program. Nici foarte mult nu poți să-i ții, și de la 8 dimineața până la 4 după-masă este prea mult pentru orice elev, cu atât mai mult pentru unul cu probleme* (interviu profesor de sprijin).

De asemenea, această opțiune privind organizarea activităților de sprijin devine problematică în situația în care nu se asigură unele condiții obligatorii: spațiul adecvat (multe școli care au copii cu CES funcționează în două schimburi sau nu au cabinete de consiliere în care să se desfășoare aceste activități), masă pentru copii etc.

⇒ **Resursa timp alocată copiilor cu CES este considerată a fi insuficientă, raportat la nevoile acestora.**

Durata programului de lucru cu copiii cu CES se adaptează în funcție de nevoile acestora. În general, în școlile vizitate, elevii cu CES beneficiază de câte două ședințe pe săptămână, cu variații de la un caz la altul: *Depinde de nevoile lor. În general, cam de două-trei ori pe săptămână. Pentru cei care merg mai greu la ore, facem ședințe chiar și de trei ori într-o săptămână. Cu care știe și se descurcă mai bine, fac doar o oră* (interviu profesor de sprijin).

Toate categoriile de actori școlari investigați în cercetarea noastră – cadre didactice, profesori de sprijin, elevi, părinți – susțin **necesitatea suplimentării timpului alocat copiilor cu CES:**

- Pe de o parte, cadrele didactice apreciază că timpul este o resursă mereu insuficientă pentru a se ocupa în clasă de toate nevoile copiilor cu CES, în contextul solicitărilor destul de presante ale curriculum-ului: *Programa este încărcată, trebuie parcursă, profesorul nu are timp să insiste prea mult cu acești copii* (interviu director).

⁹Această realitate școlară este susținută și de concluziile raportului: Ulrich, C. (coord.), *Programele Phare Acces la educație pentru grupuri dezavantajate. Studiu de impact*, MECI, București, 2009.

Astfel, cadrele didactice consideră că demersurile de personalizare a învățării pentru copii cu CES sunt mai degrabă satisfăcute prin activitățile pe care le derulează profesorul de sprijin sau alte categorii de personal (consilierul școlar, psihologul, logopedul).

- Pe de altă parte, numărul redus de posturi de profesor de sprijin finanțate la nivel județean și timpul redus pe care un cadru didactic îl alocă unui copil cu CES fac adesea imposibilă rezolvarea pozitivă a acestor nevoi.

Astfel, din punctul de vedere al timpului ca resursă educațională, interviurile cu cadrele didactice evidențiază mai degrabă o cultură a toleranței bazată pe principii umanitare, decât o practică incluzivă bazată pe valorizarea fiecărui elev, indiferent de nevoile individuale ale acestora.

5.2.4. Ce strategii didactice utilizează cadrele didactice în activitatea cu elevii cu CES?

Având nevoi specifice de educație, copiii cu CES solicită utilizarea unor strategii didactice specifice în proiectarea și dezvoltarea activităților de predare-învățare. Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă depinde, în mare măsură, de capacitatea cadrelor didactice de a utiliza astfel de strategii, de a organiza activități diferențiate, individualizate, care să valorifice potențialul acestor copii și de a-i însărcina cu responsabilități la care să poată face față, cu scopul de a le crește încrederea în forțele proprii și de a le facilita integrarea în colectivul de elevi. Astfel, lucrările în domeniu recomandă utilizarea unor strategii didactice de bază în educația copiilor cu CES, centrate pe: intuiție, joc, lucrul în grup, recapitularea cunoștințelor fundamentale, valorificarea experiențelor de învățare informală și non-formală etc¹⁰.

Investigația realizată la nivelul unităților de învățământ a evidențiat faptul că **alegerea strategiilor didactice în lucrul cu copiii cu CES depinde cel mai adesea de nevoile copiilor, de calitatea pregătirii cadrelor didactice și de experiența acestora**. Cel mai frecvent, recapitularea este metoda de bază: *Dificultățile de învățare ale majorității copiilor cu CES, corelate uneori cu absenteismul, fac din activitățile de învățare o reluare repetată a aceluiași conținuturi: scris, citit, calculul simplu* (interview cadru didactic). Aceasta este, de altfel, una dintre metodele de bază recomandate de specialiști în domeniu, cu condiția de a nu se rezuma la simpla repetare a informației. De asemenea, profesorii de sprijin lucrează cu material ajutător (fișe de lucru individual, teste, planșe etc.), având în vedere că gândirea acestor copii este concret intuitivă și are nevoie de sprijin în acest sens. Conversația și lucrul în grup sunt considerate, alături de celelalte metode, modalități de lucru eficiente cu copiii cu CES, cu rol important în socializarea acestora. Scopul strategiilor didactice utilizate este diferențierea sarcinilor de învățare, în funcție de nevoile copiilor: *Tot ce facem trebuie să fie diferențiat. De exemplu, la citire împart tabla în două și lucrez pe niveluri. Și testele, și exercițiile pe care le lucrăm trebuie să le facem diferențiat... Este ca și cum am avea învățământ simultan* (interview cadru didactic).

Datele cercetării arată că, în practica școlară, cadrele didactice se confruntă cu numeroase dificultăți privind alegerea și utilizarea diferitelor strategii didactice. Cum majoritatea celor care predau la clasele unde sunt integrați și elevi cu CES nu au beneficiat de o formare în domeniu, strategiile didactice utilizate sunt alese cel mai frecvent pe bază de încercare și eroare: P1: *Problema mea este că nu știu în cazul lui X ce trebuie să fac și dacă este bine cum procedez... încă nu prea văd că am obținut ceva semnificativ în urma muncii cu X, dar nu am știut ce altceva să fac;* P2: *La început mi-a fost foarte greu. Nu știam cum să reacționez, cum să lucrez cu Y... M-am interesat și eu, am vorbit cu o cunoștință care este medic, am căutat pe Internet, am vorbit cu profesorul de sprijin... și adesea mă gândesc că poate dacă aș fi știut mai multe despre problemele copilului aș fi putu să îl ajut mai mult, poate ar fi făcut progrese mai mari...* (interview cadre didactice).

Astfel, cadrele didactice fac eforturi deosebite pentru a identifica activități specifice de învățare pentru copiii cu CES, dar aceste acțiuni se bazează adesea numai pe intuiție, simț pedagogic sau exemple ale colegilor. Lipsa unui feed-back din partea unor specialiști, lipsa unei autorități care să valideze alegerea uneia sau alteia dintre strategii reprezintă unul dintre aspectele critice care au revenit constant în discuțiile cu profesorii. La aceasta se adaugă lipsa unor resurse informaționale referitoare la munca cu copiii cu CES, care să ofere exemple de bună practică și recomandări metodologice, precum și lipsa unor materiale didactice de sprijin: *Eu aș avea nevoie de material concret, e mai simplu să avem un material auxiliar în care să fie fișe de lucru pe tipuri de dizabilitate. Sunt lucruri pe care nu știm de unde să le luăm. Eu simt nevoia unei astfel de structuri de sprijin* (interview cadru didactic).

¹⁰Kame'enui, E., Deborah S. *Către incluziunea cu succes a elevilor cu dizabilități: arhitectura instrucției*. Timișoara: Ed. Mirton, 2008, p. 10-24.

5.2.5. Care este progresul școlar al copiilor cu CES și cum este evaluat acesta în învățământul de masă?

Pornind de la larga eterogenitate a situațiilor copiilor cu CES, reglementările în vigoare nu stabilesc standarde generale de evaluare a progresului școlar al acestei categorii de copii. Astfel, PIP-urile – elaborate pentru fiecare copil cu CES în parte – au misiunea de a identifica acele obiective de învățare la care copilul poate să facă față, respectiv acele standarde de evaluare pe care acesta le poate atinge. Un astfel de demers trebuie să asigure, cel puțin la nivel teoretic, personalizarea activității de evaluare prin raportarea rezultatelor școlare ale elevilor nu la norma de grup sau la standardele generale de performanță, ci la progresul individual al fiecărui copil.

În acest context, cercetarea noastră a avut în vedere analiza atitudinii actorilor școlari față de evaluarea copiilor cu CES în școlile de masă și a modalităților în care se face aceasta: Ce strategii se utilizează? Ce dificultăți apar în activitatea de evaluare? Ce soluții adoptă școlile? Ce efecte are evaluarea asupra copiilor cu CES?

⇒ **Între raportarea la evoluția proprie sau la norma de grup, opiniile cadrelor didactice privind capacitatea de progres școlar al copiilor cu CES sunt variate.**

Discuțiile de grup cu cadrele didactice au semnalat o serie de aspecte specifice privind evoluția școlară a copiilor cu CES în învățământul de masă. Aprecierile referitoare la acest aspect se diferențiază în funcție de situația copiilor cu CES (copii cu dificultăți severe sau mai ușoare), de disciplinele sau nivelul de învățământ la care predau, de posibilele modificări intervenite în evoluția copiilor.

Astfel, o mare parte dintre cadrele didactice susțin ideea că **orice copil cu CES poate face progrese** în cadrul școlii de masă, prin efort individual și cu suport din partea cadrelor didactice și a profesorilor de sprijin – pornind de la optimismul pedagogic și încrederea în fiecare copil, cu sau fără nevoi de educație specială. Aprecierile pozitive cu privire la evoluția școlară a copiilor cu CES sunt susținute în mod direct de adaptarea școlară bună și de rezultatele școlare îmbunătățite ale acestor copii, în condițiile în care evaluarea se face prin raportare la progresul individual și nu la norma de grup. Această raportare la progresul individual este apreciată de către profesori ca o reală șansă a copiilor cu CES, în special a celor cu deficiențe mai grave – P1: *X [aflat la final de clasa I] este un caz unic... Dar și așa a făcut progrese: scrie titlul singur, face singur litere, până nu demult scria doar după forme punctate. A început chiar să lege literele între ele. Pentru X este un progres enorm. P2: Progresele lui Y sunt imense, eu le văd imense pentru că nu-l compar cu alții. Adică mă gândesc că am pornit de la nimic până la a reuși să stea în clasă, să mai știe câte ceva din programă, câteva litere...* (interviu cadru didactic). Această abordare este de altfel promovată și de actualele teorii pedagogice, care pun accent pe personalizarea învățării și pe abordarea integrată a dezvoltării copilului.

Pe de altă parte, unele cadre didactice au mai degrabă o **atitudine sceptică sau chiar fatalistă cu privire la progresele pe care le pot înregistra copiii cu CES**, construită adesea pe așteptări personale prea ridicate sau pe unele experiențe didactice fără succes, determinate de ideea necesității unei școli competitive și elitiste: P1: *Avem tot felul de probleme cu copiii cu CES, dar cred că, în esență, cele mai importante sunt cele legate de succesul lor. Nu știu cum vor putea acești copii să fie ridicați la nivelul celorlalți. Asta este problema!; P2: Nu fac față cerințelor. Asta e, nu avem ce face... cum intră, așa ies. P3: Este foarte greu, aproape imposibil. Nu face față la cerințele care sunt, nu știu ce o să facem cu el...* (interviu cadre didactice). Din această perspectivă, putem spune că, în multe situații, integrarea în învățământul de masă aduce cu sine o presiune deosebită asupra copiilor cu CES de a face față performanțelor școlare ale colegilor lor, cadrele didactice căzând uneori în capcana măsurării randamentului școlar al acestora prin raportarea la ceilalți colegi și la standarde educaționale ridicate.

⇒ **Cele mai importante progrese ale copiilor cu CES din învățământul de masă se înregistrează în aria socializării, a comunicării și a creșterii încrederii în sine, iar valorificarea acestor aspecte prin notare devine factor motivant.**

Progresele înregistrate de copiii cu CES sunt variate de la un caz la altul, de la o disciplină de studiu la alta. Evaluarea acestor progrese nu se realizează pe baza unor standarde de evaluare general valabile la nivel național, ci în funcție de criteriile pe care fiecare PIP trebuie să le definească în planul aprecierii și măsurării rezultatelor școlare ale copiilor cu CES.

Pornind de la acestea sau în lipsa lor, **cadrele didactice** valorizează în special progresele în domeniile de competență cerute de programele școlare. **Profesorii de sprijin și consilierii școlari** pun accent mai ales pe progresele pe care copiii cu CES le înregistrează în ceea ce privește capacitatea de socializare și de comunicare, comportamentul, încrederea în sine.

Într-o abordare complementară, adesea notele pe care le primesc copiii cu CES „măsoară” alte aspecte conexe performanțelor cognitive, care scapă de obicei evaluării în stil tradițional – P1: *Merg mai mult pe abilități practice, a făcut ceva, are un caiet frumos, așa, cât de cât... ca să pot să scot ceva și să îi pun 5, asta este...* P2: *Speculez și eu momentele acelea când desenează frumos, o mai laud în fața copiilor, deci nu este o evaluare, e sub nivelul clasei și al cerințelor date de curriculum, dar gândul meu este să promoveze să nu mai apară și handicapul repetării unui an* (interviu cadre didactice).

Progresele înregistrate de copiii cu CES în aceste arii conexe de dezvoltare sunt recunoscute și de către **părinți** ca un mare succes al integrării. Ei se declară mulțumiți de note și subliniază efectul motivant al acestora asupra copiilor: nota nu mai este etichetare și sancțiune pentru necunoaștere, ci devine stimulent pentru învățare și element de sprijin pentru sporirea încrederii în sine – P1: *În clasele I-IV doamna învățătoare a fost foarte exigentă cu notele și pe de altă parte i-a cam descurajat; poate că era mai bine să fi avut de la început certificat de adaptare curriculară pentru că lucrau altfel, poate prindeau drag de învățatură, poate... aveau curaj mai mult în ei* (interviu părinte).

⇒ **Diferențierea în evaluarea copiilor cu CES se realizează dificil și determină uneori situații problematice în grupul de elevi sau atitudini diferite în rândul elevilor cu CES înșiși.**

În lipsa unei formări de specialitate privind lucrul cu copiii cu CES, multe cadre didactice întâmpină dificultăți în evaluarea acestei categorii de copii și subapreciază raportarea evaluării lor la progresul personal, în favoarea normei de grup sau a standardelor generale. Astfel, evaluarea este adesea bazată pe criterii subiective și este considerată ca o simplă atitudine de indulgență față de copiii cu CES.

Tot astfel este percepută uneori și de către ceilalți elevi din clasă, determinând situații problematice – P1: *La ciclul primar nu sunt mari probleme pentru că utilizăm calificative. Și atunci nu se simt așa tare diferențele. La început au existat totuși probleme, ceilalți copii mai reproșau că elevii cu CES au primit note mai mari la testele diferențiate. Treptat au înțeles.* P2: *Metodele de evaluare lasă uneori de dorit. Nu este specificat cam ce trebuie să ceri de la un astfel de copil și apreciezi prin PIP, după cum îți imaginezi tu că l-ai ajuta pe copilul respectiv, ce anume și cum trebuie evaluat. De exemplu, unele dintre colegile mele de la alte școli, când aduc testele, spun „Copiii care sunt cu adaptarea curriculară primesc 2 puncte în plus la fiecare test.” Ceilalți intră în panică: „Dar de ce ei trebuie să primească 2 puncte în plus?”*, apare sentimentul de frustrare la ceilalți. *Deci, ceva trebuie făcut, nu poți să fii cu unii mai exigent și cu ceilalți mai indulgent* (interviu cadru didactic).

Elevii cu CES manifestă atitudini diferite față de propria lor evaluare. Mulți dintre aceștia nu percep neapărat faptul că sistemul de raportare este unul diferit față de ceilalți colegi, ei apreciază notele în sine și sunt motivați de progresul lor. În majoritatea cazurilor, ei consideră că sunt evaluați ca și colegii lor, „pe merit” – E1: *Iau aceleași note ca și colegii mei, de la 5 în sus.* E2: *Eu am note mari, dar temele sunt grele...* E3: *Am bine și foarte bine, dar și suficient la română. Astea le merit* (interviu elevi).

⇒ **Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă pune sub semnul întrebării repetenția ca „soluție” în cazul unor rezultate slabe la învățatură.**

În învățământul special, copiii cu dizabilități nu sunt lăsați repetenți. Integrarea acestora în învățământul de masă pune în discuție această „soluție” în cazurile în care copiii nu fac față cerințelor și nu depun eforturi în acest sens. Cadrele didactice apreciază pozitiv că elaborarea PIP-urilor dă șansa anulării situațiilor de repetenție, la care copiii cu CES ar fi fost condamnați din start fără o adaptare curriculară. De altfel, cazurile de copii investigate în școlile cuprinse în cercetare evidențiază că o parte dintre cei care nu au avut certificat în primii ani de școlarizare au trecut deja prin experiențe de repetenție.

Chiar și cu PIP-uri care adaptează cerințele curriculare la posibilitățile individuale, unii dintre copiii cu CES ajung în situație de repetenție. Majoritatea cadrelor didactice conștientizează că o situație de repetenție duce la repetenție repetată sau chiar la abandon școlar: *În momentul în care constăți că elevul nu îndeplinește cunoștințele minime din programă, atunci ai dreptul să îl lași repetent. E o problemă aici: copilul cu adaptare curriculară, dacă l-ai lăsa repetent, oricum nu va mai merge mai departe, va abandona...* (interviu profesor de sprijin). De asemenea, inspectorii școlari investigați au evidențiat faptul că experiența repetenției face dificilă integrarea ulterioară a copiilor cu CES chiar și în învățământul special.

5.2.6. Ce vor face copiii cu CES după finalizarea învățământului obligatoriu?

Cadrele didactice, părinții și chiar elevii cu CES își pun adesea problema parcursului școlar viitor.

În condițiile în care chiar și gimnaziul din cadrul școlii pare a fi problematic pentru această categorie de copii din perspectiva incluziunii – de vreme ce personalul didactic nu este pregătit să facă față solicitărilor specifice, iar serviciile profesorului de sprijin sunt mereu dependente de factori externi școlii cum ar fi posibilitățile de încadrare, remunerare și gestionare a resurselor cu care lucrează aceștia – șansele de continuare a studiilor devin o necunoscută.

Pornind de la situația lor specifică, copiii cu **CES și părinții acestora nu și-au construit așteptări ridicate și pe termen lung** cu privire la evoluția școlară și profesională viitoare – P1: *Eu m-am gândit să facă o școală de arte și meserii mai departe. P2: Până la urmă, noi ca părinți ne mulțumim să treacă 8 clase și apoi vedem, la o meserie, la ceva..., sunt prea mulți ani ca să ne gândim până atunci ce se întâmplă. Pentru noi e greu să gândim în viitor, în viitorul cât mai apropiat e bine, nu îndepărtat. Mergem pas cu pas* (interviu părinți).

Aceeași **orientare școlară a elevilor cu CES către filiera profesională** este susținută și de cadrele didactice ale școlilor. În opinia lor, șansele de continuare a studiilor pentru această categorie de copii s-au diminuat odată cu restructurarea sistemului de învățământ și desființarea SAM-urilor: *Până anul ăsta au urmat școlile profesionale, SAM-urile, au fost care s-au și angajat. Anul ăsta nu știu ce va fi cu liceele, de aici practic s-ar rupe firul...* (interviu profesor de sprijin).

Dincolo de integrarea în viața școlii, un alt aspect pus în discuție de participanții la cercetare vizează o perspectivă mai largă – **integrarea copiilor cu CES în viața socială**, după încheierea studiilor. În opinia cadrelor didactice, aceasta constituie aparent un aspect problematic, dar încrederea în șansa fiecărui copil și experiența didactică acumulată în ani oferă o perspectivă pozitivă asupra viitorului: *Din punctul meu de vedere, uitându-mă la copiii care i-am avut, unii erau foarte slabi, dar au reușit, au mers mai departe..., în prezent toți au serviciu... Dacă n-am mers pe a le dezvolta cunoștințele, am încercat să dezvolt calitatea de om. Sunt familiști, buni, lucrează, își întrețin familiile, și observ că dacă ei sunt învățați să își asume această incapacitate de a fi stele la învățătură, pot să fie stea ca om. Și atunci ei sigur își vor depăși problema asta și vor încerca să lupte cu ei. Și eu cred că viitorul sună bine... Sigur că au o șansă și în mod sigur se vor realiza, așa cum sunt ei* (interviu cadru didactic).

5.3. Resurse umane adecvate nevoilor unităților de învățământ care școlarizează copiii cu CES

5.3.1. Profesorii de sprijin

O parte dintre reglementările referitoare la integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă (*OMEC nr. 5379 / 2004*) prevăd, așa cum a fost menționat și în unele dintre capitolele precedente, crearea unor servicii de sprijin specializate în asistența educațională, printre care se numără cadrele didactice de sprijin / itinerante. Atribuțiile cadrului didactic de sprijin / itinerant sunt multiple, activitatea sa adresându-se mai multor categorii de actori: elevilor, și în special celor cu CES, părinților acestora, precum și cadrelor didactice care au în grupă / clasă copii care întâmpină dificultăți de învățare, adaptare, dezvoltare etc. Reglementările respective precizează, de asemenea, normarea și încadrarea cadrelor didactice de sprijin / itinerante.

Investigațiile desfășurate la nivelul unităților de învățământ cuprinse în lotul de cercetare au evidențiat importanța asigurării unor resurse umane adecvate nevoilor unităților de învățământ care școlarizează copii cu CES, în speță rolul considerabil pe care îl au profesorii de sprijin în evoluția și educația acestor copii, în realizarea unui mediu școlar favorabil incluziunii. S-a constatat, astfel, în cazul multor școli, implicarea activă a acestora într-o serie de activități - conforme, de altfel, cu atribuțiile ce le revin – și anume: evaluarea, la solicitarea cadrelor didactice, a potențialului de învățare al copiilor cu cerințe educative speciale; elaborarea, împreună cu cadrele didactice, a programului de intervenție personalizat, precum și realizarea adaptării curriculare în funcție de competențele și de dificultățile copilului; stabilirea, împreună cu cadrele didactice, a modalităților de lucru pentru fiecare unitate de învățare, participarea, în timpul orelor de predare, la activitățile ce se desfășoară în clasă; realizarea unor activități de intervenție recuperatorie desfășurate în alt context decât clasa (centru de resurse sau spații special amenajate); asigurarea asistenței la ore la clasele în care sunt integrați copii cu CES, în scopul evaluării continue a acestora și readaptării programului de intervenție personalizat în raport cu evoluția copiilor; desfășurarea unor activități extracurriculare cu copiii ș.a.

După cum apreciază celelalte cadre didactice, diferitele activități desfășurate de profesorii de sprijin, metodele utilizate de aceștia în transmiterea și consolidarea cunoștințelor au efecte pozitive asupra evoluției copiilor, atât în ceea ce privește achizițiile cognitive, cât și în plan comportamental și al nivelului de socializare: *Este foarte bine cu profesorul de sprijin, se văd deja progresele elevilor; nu iese nici un copil de clasa a VIII-a care să nu știe să citească și să socotească; copiii sunt mai cuminiți, mai prietenoși unii cu alții* (interviu cadru didactic).

De intervențiile profesorilor de sprijin beneficiază, totodată, cadrele didactice, aceștia desfășurând activități de informare pe teme privind copiii cu cerințe educative speciale: *Eu personal colaborez permanent cu profesoara de sprijin. Când nu este domnișoara de sprijin cu mine, îmi este tare greu. Ne explică unele comportamente ale acestor copii, pe care altfel nu le-am putea înțelege* (interviu cadru didactic). Acești specialiști reprezintă, astfel, o adevărată resursă la care cadrele didactice apelează pentru a înțelege mai bine simptomatologia afecțiunilor copiilor cu CES, dar și pentru stabilirea tipurilor de intervenție pedagogică adaptate nevoilor individuale ale copiilor, scopul comun al celor două categorii de personal fiind progresul elevilor: *nouă, profesorilor și învățătorilor ne ușurează mult munca; am înțeles că trebuie să ne sprijinim reciproc pentru binele copilului* (interviu cadru didactic).

Un nivel ridicat de satisfacție cu privire la activitatea profesorilor de sprijin exprimă și părinții copiilor cu dificultăți de învățare, referindu-se la disponibilitatea de a comunica cu copiii, la capacitatea de înțelegere a situației copiilor cu dificultăți de învățare, la posibilitatea de a identifica noi soluții pentru o mai bună integrare a lor, la contribuția pe care o au la progresul școlar al copiilor: *Măsura aceasta cu profesorii de sprijin e tare bună. De când lucrează cu doamna [profesoara de sprijin], fata mea a câpătat mai multă încredere în ea, învață mai bine, e foarte bine. Dacă erau ajutați mai din timp, cred că erau undeva mai sus* (interviu părinte).

În sfârșit, dar nu în ultimul rând, copiii înșiși sunt conștienți și apreciază sprijinul acordat de această categorie de personal didactic: *E bine că mă ajută doamna Dorina [profesoara de sprijin]... Cu ea învăț la matematică, scriu, cântăm, ne jucăm...* (interviu elev).

Pe lângă activitățile orientate direct către copii și consultanța acordată cadrelor didactice, profesorii de sprijin oferă familiilor copiilor cu cerințe educative speciale o serie de informații și sfaturi privind educația copiilor, sprijin pentru participarea la realizarea programului de intervenție personalizat, consiliere pentru rezolvarea unor probleme și conflicte intra-familiale. În anumite situații, efectuează vizite la domiciliul elevilor, desfășurând activități de conștientizare a părinților cu privire la importanța educației pentru copii și chiar acțiuni de recuperare a copiilor în situație de abandon școlar. În timpul diferitelor întâlniri cu părinții, îi informează pe aceștia cu privire la dificultățile copiilor, îi responsabilizează în actul recuperării, îi consiliază și le oferă programe educaționale realizabile acasă. Un exemplu de bună practică din sfera activităților cu părinții, întâlnit în cazul uneia dintre școlile investigate, constă în organizarea unei „școli a părinților” cu scopul ameliorării relației școală-familie. Programul respectiv a fost organizat de consilierul școlar și a presupus consultații individuale și activități de grup. De aceste activități au beneficiat și unii dintre părinții copiilor cu CES, care, ulterior, au manifestat un interes crescut pentru educația și îngrijirea propriilor copii și au recunoscut importanța unui sprijin de specialitate din partea școlii atât în ceea ce privește activitatea școlară, cât și îngrijirea sau relaționarea copil-părinte: *Am fost și noi la psihologul școlii, ne-a prins bine, ne-a explicat despre boala copilului, despre cum să lucrăm cu el. Și logopedie am făcut, tot aici în școală...* (interviu cadru didactic)

Multitudinea activităților desfășurate de profesorii de sprijin în cazul unor școli cuprinse în lotul de investigație, sprijinul acordat diferiților actori ai școlii (elevi, cadre didactice, părinți) și parteneriatul realizat cu aceștia constituie premise pentru crearea unui real mediu școlar incluziv.

Din păcate, există și școli în care profesorii de sprijin exercită o paletă mult mai restrânsă de activități sau care au un caracter sporadic, una dintre posibilele cauze ale acestei situații fiind nivelul ceva mai redus de pregătire profesională sau insuficienta implicare. La această potențială explicație fac referire diferite categorii de actori ai școlii:

- cadrele didactice din școlile respective, care declară că au dificultăți în activitatea cu copiii cu cerințe educative speciale și chiar în elaborarea planurilor de intervenție personalizate, acțiuni în care consultantul avizat trebuie să fie profesorul de sprijin;
- părinții, care reclamă necesitatea unor informații privind afecțiunile de care suferă copiii, problemele de comportament și psihologice ale acestora, consiliere privind modalitățile de a lucra cu ei, de a îi susține – *Probabil că ar fi util și pentru copil și pentru noi, ca părinți, să avem informație mai multă, poate noi nu avem atâta cunoștință, nu știm noi ce trebuie să facem, dar dacă cineva ar veni cu idei, ne-am îmbogăți și noi mentalitatea și... probabil că am putea să-i ajutăm pe copii și mai mult dacă cineva ne-ar da un impuls în plus față de ce avem și știm noi* (interviu părinte) – dar și asistență specializată pentru copii care să le permită acestora depășirea / ameliorarea dificultăților de învățare;

- inspectorii școlari pentru învățământul special și special integrat de la nivelul inspectoratelor școlare județene, care, în proporție de peste 50%, apreciază că profesorii de sprijin au un **nivel de pregătire relativ satisfăcător** pentru a lucra cu copiii cu CES.

O cauză obiectivă a numărului mai redus de activități desfășurate de către unii dintre profesorii de sprijin este reprezentată de lipsa timpului necesar realizării cu succes a multiplelor activități care revin acestora, determinată de multiplele atribuții pe care le au, conform reglementărilor. La acestea se adaugă, de cele mai multe ori, **insuficiența numărului de profesori de sprijin** în raport cu numărul de copii cu dificultăți de învățare din cadrul școlilor în care își desfășoară activitatea.

În cazul mai multor unități școlare investigate, s-au constatat **abateri importante de la raportul număr de elevi / profesor de sprijin**, valorile raportului variind între 17- 43 elevi / 1 profesor de sprijin, comparativ cu 8-12 elevi / profesor – raportul stabilit de reglementările în vigoare. În aceste condiții, cadrele didactice respective apelează la diferite modalități pentru a acoperi nevoile tuturor copiilor: lucrează cu mai mulți copii în același timp – deși, de multe ori, copiii respectivi prezintă deficiențe moderate și chiar severe, ceea ce ar impune lucru individual – pentru a mări numărul de ore de lucru efectiv cu acești copii. Asemenea modalități afectează, însă, calitatea și eficacitatea activității desfășurate cu copiii, situație de care profesorii de sprijin sunt conștienți și pe care o reclamă: *Am 17 copii la ora actuală, care au dosare și îmi vine greu. Vin câte 3-4 la o activitate și sunt diferiți, nu poți să faci aceleași activități cu toți. Cu fiecare în parte identifici mai ușor ce nevoi au; dar, așa, în grup, e mai greu. Dacă ar fi să lucrezi măcar cu 10 copii, ar fi bine, cu mai mulți... și nu prea se văd rezultate* (interviu profesor de sprijin).

Insuficiența resurselor umane și a resurselor de timp asigurate pentru sprijinul copiilor cu CES sunt invocate și de celelalte cadre didactice din școală: *Din păcate nu este suficient numărul profesorilor de sprijin pentru numărul de copii cu CES pe care îi avem în școală. La o școală așa de mare și având în vedere că în ultimii ani vin tot mai mulți copii cu probleme ar fi nevoie de mai mulți profesori de sprijin. Ca să se vadă eficiența... O oră pe săptămână, mie mi se pare puțin pentru asemenea copii, mai ales având în vedere că unii nu au nici sprijinul familiei. Ar trebui să avem mai mulți profesori de sprijin care să se ocupe de ei. Mai ales, să citească, să scrie, să se descurce în viață* (interviu cadre didactice). Același lucru îl susțin și părinții: *De s-ar putea măcar de două ori pe săptămână să lucreze cu doamna de sprijin, ar fi bine, au nevoie de mai mult* (interviu părinte).

Iar în condițiile în care profesorii de sprijin nu dispun de timpul necesar nici pentru a lucra direct cu copiii cu dificultăți de învățare, cu atât mai puțin își pot îndeplini atribuțiile de consiliere a cadrelor didactice, dar în special a părinților: *Sunt familii care se interesează și vin, cer metode, cer... doamnă cum să facem? Deci trebuie să aloc timp și pentru discuții și orientare a părinților... Dar de unde timp?* (interviu profesor de sprijin).

Pe lângă resursele limitate de timp și de personal, investigațiile desfășurate au evidențiat și situații mai grave – **lipsa totală a profesorilor de sprijin din anumite unități de învățământ**, în anul școlar în care a avut loc ancheta. Astfel de situații sunt cu atât mai mult reclamate de către cadrele didactice și părinți cu cât experiența anilor anteriori (când școlile respective dispuneau de personal de sprijin) s-a dovedit pozitivă în cazul a numeroși copii cu CES.

Dificultățile cu care se confruntă școlile incluzive din perspectiva resurselor umane, în speță profesori de sprijin, sunt sesizate și de către inspectorii școlari pentru învățământul special și special integrat, așa cum a fost prezentat în capitolul 4 al studiului. Ei se referă, pe de o parte, la faptul că norma profesorului de sprijin / itinerant, de 8-12 copii, este prea mare, dat fiind că timpul necesar a fi destinat unui asemenea număr de copii cu CES depășește norma didactică de 16 ore / săptămână, iar pe de altă parte, la numărul insuficient al acestora. Afirmă, însă, în același timp, că numărul profesorilor de sprijin nu poate fi suplimentat pentru că aceștia fac parte din totalul de norme din învățământul special, nemodificat din anul 2004, deși numărul copiilor cu deficiențe grave și moderate / asociate ce necesită educație specială este în creștere.

Inspectorii școlari mai invocă și faptul că multe cadre didactice minimizează importanța activității cadrului didactic de sprijin, referindu-se, în special, la lipsa de colaborare între aceste categorii de personal în ceea ce privește realizarea curriculum-ului adaptat.

Insuficiența colaborare cu profesorii de sprijin este menționată chiar și de unele cadre didactice, motivând că, în special la momentul de început al implementării măsurii de incluziune, nu s-a realizat o bună informare a lor cu privire la măsurile de sprijin pentru copiii cu CES (profesori de sprijin, planuri de intervenție personalizate etc.).

Astfel, contextul inițial, dar nu numai, a fost perceput ca unul „neprietenos” atât de cadrele didactice din școală, cât și de profesorii de sprijin: *Am intrat ca niște intruși la început în școală, nici noi și nici cadrele didactice nu știam foarte bine care este rolul fiecăruia. Ei se simțeau oarecum supravegheați, le ceream să elaborăm împreună PIP, să lucrăm împreună. Am avut probleme...* (interviu profesor de sprijin); *Nu ne-a fost ușor să le acceptăm [pe profesoarele de sprijin]. Le analizăm cu un ochi critic: pe cine analizează, pe copilul cu CES sau pe mine, ca învățătoare?* (interviu cadru didactic).

Continuitatea pe post a profesorilor de sprijin reprezintă o altă problemă, care a revenit frecvent în discuțiile cu celelalte cadre didactice, dar și cu părinții, în condițiile în care aceștia nu sunt angajații direcți ai fiecărei unități de învățământ: *Foarte important este ca acești profesori de sprijin să aibă continuitate, să nu fie schimbați de la un an la altul. Copiii cu CES au deja multe probleme, inclusiv afective. De abia s-au acomodat cu doamnele de sprijin, au niște relații bune, este păcat să înceapă din nou la anul cu alte persoane* (interviu cadru didactic).

5.3.2. Alte resurse umane specializate (consilier școlar, psihopedagog, logoped)

Așa cum a mai fost menționat pe parcursul studiului, reglementările referitoare la integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă prevăd crearea unor servicii de sprijin specializate în asistența educațională, luându-se în considerare faptul că procesul de integrare presupune schimbarea modalităților de organizare a procesului de predare-învățare, cu accent pe un demers de diferențiere, individualizare și personalizare a intervențiilor educaționale. Ca urmare, copiii cu CES beneficiază, pe lângă activitățile de intervenție recuperatorie (remediere) realizate de profesorii de sprijin, și de activități de remediere fizică sau activități de consiliere școlară organizate de alți specialiști (consilieri școlari, psihologi, logopezi, kinetoterapeuți, medici etc.). Aceste activități se desfășoară de obicei în centrele de resurse ale școlilor.

Investigațiile au evidențiat, într-adevăr, faptul că, în cazul unora dintre școli, pe lângă profesorii de sprijin, există și alte resurse umane alocate serviciilor educative specializate (consilier școlar și, în puține cazuri, psihopedagog sau logoped) care colaborează cu profesorii de sprijin, sporind astfel oportunitățile destinate copiilor cu CES integrați în învățământul de masă și contribuind, implicit, la recuperarea diferitelor tipuri de deficiențe și la o evoluție școlară satisfăcătoare a acestora. În majoritatea unităților școlare, însă, actorii investigați, dar în special, cadrele didactice invocă lipsa totală a acestor resurse umane specializate, pe care le consideră foarte necesare atât pentru copii, cât și pentru propria activitate. De altfel, serviciile de logopedie sunt îndeplinite de personalul autorizat care deservește un grup mai mare de școli, cabinetul funcționând în locația uneia dintre acestea.

Și cu privire la această categorie de personal, opiniile inspectorilor pentru învățământul special și special integrat sunt în consens cu cele exprimate de ceilalți actori ai școlii. Ei afirmă, astfel, că numărul de profesori logopezi, psihopedagogi și consilieri este foarte redus, că s-au depus eforturi pentru încadrarea școlilor cu astfel de specialiști, dar numărul de posturi didactice alocate județelor prin lege este insuficient, restrictiv. După cum apreciază intervievații, s-a ajuns ca norma profesorului logoped să fie, practic, de 1 la 1000 de copii, iar a profesorului psihopedagog din Centrele școlare și cabinete de 800 de elevi.

5.3.3. Cadrele didactice și formarea profesională în domeniul educației incluzive

⇒ Personalul didactic și efectivul de elevi ai clasei

Pentru susținerea măsurilor de organizare a procesului didactic în școlile integratoare, acestea au dreptul, conform OMEC nr. 5379 / 25.11.2004 privind Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin / itinerante pentru copiii cu CES școlarizați în învățământul de masă, de a diminua efectivul claselor cu 1-2 elevi pentru fiecare copil cu CES integrat în clasele respective (Cap. III. Art. 12).

Investigațiile au evidențiat că unele școli beneficiază de această măsură, procesul didactic desfășurându-se în condiții relativ satisfăcătoare, mai ales în cazul celor care dispun și de resurse umane specializate (profesor de sprijin, consilier), progresele elevilor fiind, de asemenea, vizibile. Din acest punct de vedere au fost întâlnite chiar și situații privilegiate. Este vorba despre o unitate de învățământ în care funcționează clase speciale integrate cu un efectiv de sub 10 elevi și care dispune, pentru cele 4 clase de nivel primar, de patru învățători și patru psihopedagogi, la care se adaugă un profesor de sprijin pentru clasele în care sunt integrați copii cu CES.

Sunt însă și școli în care efectivul de elevi ai claselor în care sunt integrați copiii cu CES (uneori chiar 5-6 copii cu dificultăți de învățare) este similar / identic cu cel recomandat în cazul claselor obișnuite (25 de elevi) sau chiar mai mare – 28-30 de elevi. În astfel de situații, cadrele didactice solicită fie reducerea numărului de copii cu cerințe educative speciale din clasă, fie a efectivului total al clasei: *Când ai unul sau doi copii cu CES poți să faci față, dar când ai șase sau mai mulți deja este foarte greu, deja nu se mai poate...; Cred că am putea să ne ocupăm mult mai bine de acești elevi, să le urmărăm mai îndeaproape progresul și să încercăm mai multe lucruri noi, dacă efectivul de elevi nu ar mai fi unul de 25 de elevi ci, să spunem, de 21, ca și în cazul excepțiilor care se fac în mediul rural în ceea ce privește numărul minim de elevi dintr-o clasă* (interviu cadru didactic).

➤ **Participarea la formare profesională**

Tot în vederea asigurării calității educației pentru copiii cu dificultăți de învățare, reglementările care au stat la baza implementării măsurii privind educația incluzivă și facilitățile acordate unităților de învățământ integratoare prevăd ca personalul didactic și profesorii de sprijin din aceste școli (care, de multe ori, au specialitatea psihologie, și prin urmare dețin competențe mai reduse în domeniul pedagogiei) să beneficieze de cursuri de formare în domeniul educației copiilor cu nevoi speciale și al educației incluzive, organizate de Ministerul Educației, Cercetării și Inovării.

În legătură cu această prevedere, ancheta realizată a permis identificarea unor școli în care întregul personal care funcționează la clase integratoare sau majoritatea acestuia a participat la programe de formare, cadrele didactice respective care, la momentul implementării măsurii de incluziune, nu dispuneau de pregătirea necesară, apreciind pozitiv oportunitatea de a participa la astfel de programe ce au permis dezvoltarea competențelor în domeniu. Ca urmare, personalul didactic din aceste școli acuză într-o măsură mult mai mică dificultăți în activitatea la clasele în care sunt integrați copiii cu CES: *A fost un curs cu învățătoarele și au participat... altfel este înțeleasă situația acum la clasele I-IV. Acum învățătoarele sunt mai deschise... lucrează diferențiat... Au înțeles ceea ce s-a transmis, ce înseamnă munca cu acești copii, au încercat să adapteze o parte dintre metodele pe care le-au învățat la clasă* (interviu director).

Din păcate însă, pentru alte școli formarea cadrelor didactice pentru lucrul cu copiii cu CES rămâne un aspect critic. Au fost identificate, astfel, unități de învățământ în care, datorită unor cauze multiple (lipsa inițiativei la nivel de școală sau a inițiativei personale, absența din oferta de formare a unor cursuri pe tema educației incluzive etc.) nici un cadru didactic sau foarte puține dintre acestea au parcurs un stagiul de formare în domeniul de interes, deși nevoia de formare este acut resimțită de către profesori: pe de o parte, pentru a putea cunoaște problemele specifice ale copiilor și a le înțelege comportamentul, iar pe de altă parte, pentru a identifica metodele și măsurile de sprijin cele mai eficiente pentru fiecare caz în parte: *Doar un singur cadru didactic din școală a participat la un curs de formare cu privire la integrarea copiilor cu ADHD. Celelalte cadre didactice nu au participat la nici un curs specializat privind integrarea copiilor cu CES, deși și-au exprimat interesul în acest sens* (interviu director). Ca urmare, învățătorii și profesorii care lucrează în clase cu copii cu CES au sentimentul de nesiguranță cu privire la oportunitatea și eficacitatea unor intervenții educaționale specifice pe care le utilizează în clasă mai degrabă pe baza experienței, a empatiei și intuiției pedagogice, decât a unor competențe specifice. Iar asemenea carențe conduc la ineficiența activității didactice cu acești copii, recunoscută, de altfel, de către cadrele didactice.

Chiar și personalul didactic care a beneficiat deja de anumite stagii de formare pe tema educației incluzive reclamă necesitatea participării și la alte programe, argumentând că nu se simte încă pregătit pentru a face față problemelor tot mai complexe care apar în legătură cu acești copii: *Nu suntem noi suficient de pregătiți, apar mereu probleme noi pe care nu știm cum să le rezolvăm. Ar mai fi necesară participarea și la alte cursuri de formare...* (interviu cadru didactic).

Aprecierile inspectorilor pentru învățământul special și învățământul special integrat cu privire la nivelul de pregătire a cadrelor didactice și participarea la formare sunt similare cu cele exprimate de către învățători și profesori. Mai mult de jumătate dintre cei investigați apreciază că, cel puțin la începutul implementării măsurii de incluziune, cadrele didactice dispuneau numai „în mică măsură” de o pregătire metodologică adecvată și că numai o parte dintre acestea au participat, ulterior, la programe de formare care abordează o problemă relevantă pentru activitatea cu copiii cu cerințe educative speciale.

➤ **Oportunități de formare și conținutul ofertei**

Așa cum a mai fost menționat, în general, la momentul implementării măsurii de incluziune, multe dintre cadrele didactice nu dispuneau de competențe corespunzătoare, nu parcurseseră un program de formare care să permită dezvoltarea competențelor necesare pentru desfășurarea unui proces eficient de instruire cu acești copii. Cu toate

acestea, învățătorii și profesorii din școlile situate în unele județe afirmă că și în prezent oportunitățile de formare în domeniu sunt limitate și / sau nu corespund propriilor nevoi. Această situație amplifică starea de frustrare în raport cu ceea ce și-ar dori cu adevărat personalul didactic să poată face pentru progresul elevilor cu CES: *Lipsesc cu desăvârșire cursurile de formare... pentru că noi am vrea să urmăm niște cursuri, să ne pregătim pentru a lucra cu acești elevi, să adaptăm cât de cât cunoștințele noastre la nevoile lor. Ne-am dus la CCD, dar nu s-au mai ținut. Ne-au spus că nu mai sunt fonduri* (interviu cadru didactic).

Este invocată, totodată, necesitatea diversificării ofertei de formare, organizarea de cursuri specifice de formare, centrate pe problematica copiilor cu CES, cu atât mai mult cu cât, așa cum apreciază cadrele didactice, diagnosticele sunt foarte diferite și solicită intervenții adaptate fiecărui caz în parte. Se solicită, astfel, organizarea de cursuri:

- de metodică și didactică, în vederea dobândirii competențelor de adaptare a conținuturilor la dificultățile de învățare ale copiilor, la posibilitățile acestora de realizare a sarcinilor;
- diferențiate în funcție de disciplina predată;
- care să permită dezvoltarea competențelor de abordare a fiecărei deficiențe pe care o prezintă copiii;
- care să dezvolte competențele de comunicare și relaționare cu copiii cu CES;
- care să pună accent pe latura practică, aplicativă a activității, nu doar pe cea teoretică.

Investigarea unei alte categorii de actori – inspectorii pentru învățământul special și învățământul special integrat – cu privire la oportunitățile de formare a evidențiat, așa cum a mai fost prezentat pe parcursul studiului, că acestea sunt diferite de la un județ la altul. Astfel, la nivelul unor județe oferta de formare este diversificată, răspunde nevoilor cadrelor didactice, în fiecare an școlar se organizează, în special cu cadrele didactice și profesorii de sprijin nou încadrați, cursuri de formare pe teme precum: educația incluzivă, integrarea copiilor cu CES, metode active de predare, particularități ale copiilor cu CES în funcție de diagnostic.

În alte județe, însă, oferta de cursuri de formare în domeniu este limitată, are un caracter predominant teoretic, nu cuprinde module de psihopedagogie specială / integrare școlară, este foarte puțin orientată pe componenta metodologică care să ofere răspunsuri / soluții posibile la diversele situații concrete, acoperă doar parțial problematica specifică realizării integrale a educației incluzive (lipsesc informații manageriale, nu sunt dezvoltate experiențe pe arii curriculare diferite etc.).

➤ **Parteneriate în formarea profesională a cadrelor didactice**

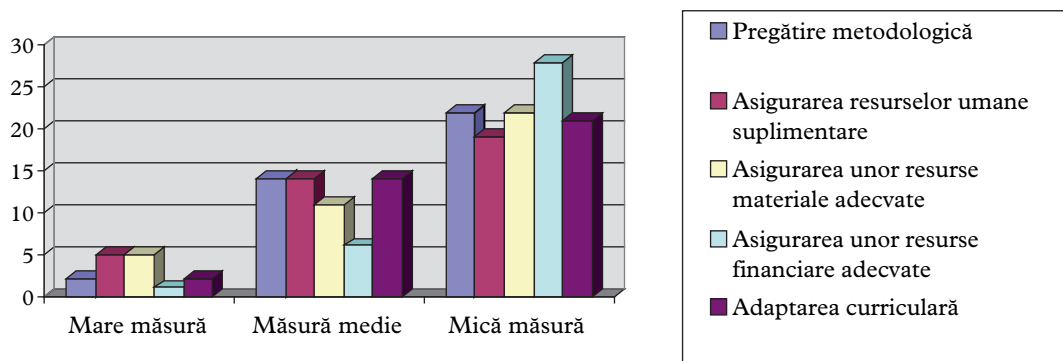
În condițiile unei oferte de formare relativ limitate și pentru a beneficia de experiența cât mai multor specialiști în domeniul educației copiilor cu nevoi speciale, unele școli au avut inițiativa stabilirii unor parteneriate cu diferite instituții pentru organizarea unor stagii de formare: Centre interșcolare, Centrul pentru Copii și Adolescenți cu Anxietate, Direcția pentru Protecția Copilului, ONG-uri, dar și cu școli din străinătate cu experiență în integrarea în învățământul de masă a copiilor cu CES. În general, în aceste activități, considerate benefice atât pentru copii în vederea recuperării sau ameliorării deficiențelor, cât și pentru cadrele didactice în scopul dezvoltării profesionale și personale, sunt implicate toate cadrele didactice din școală.

5.4. Resurse materiale și financiare de care dispun școlile pentru sprijinirea integrării copiilor cu CES

Școlarizarea copiilor cu CES presupune, așa cum am văzut în capitolele anterioare, o paletă foarte largă de intervenții, atât la nivelul clasei cât și la cel al școlii în care învață acești copii. Majoritatea acestor transformări presupun alocarea unor resurse suplimentare în comparație cu cele pe care unitățile școlare le consumă în mod curent. Promovarea politicii de incluziune la nivel de sistem, în lipsa unor alocări bugetare suplimentare, a determinat unitățile școlare să aibă în întregime responsabilitatea de a acoperi aceste costuri suplimentare prin eforturile proprii sau prin apelul la ajutorul familiei / familiilor copiilor cu CES, uneori chiar și a colegilor acestora.

Lipsa **resurselor financiare** adecvate reprezintă, pentru toți actorii investigați, una dintre cele mai importante bariere în școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Astfel, după cum am văzut deja în capitolul 4, o proporție ridicată (aproximativ 75%) a reprezentanților ISJ investigați consideră că politicile în domeniu au reușit să asigure doar într-o mică măsură un sprijin financiar adecvat unităților școlare, după cum se observă în figura următoare.

Fig. 7. Condiții existente pentru aplicarea politicii de incluziune a copiilor cu CES



Cercetarea noastră constată, de asemenea, că un singur ISJ indică faptul că în cazul școlilor din județ s-a reușit în mare măsură să fie asigurate resursele financiare necesare pentru școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Această situație demonstrează că sub-finanțarea politicii educaționale de incluziune este o problemă generalizată la nivel de sistem, semnalată chiar și de autoritățile cu responsabilități în aplicarea acesteia.

Opinii similare privind precaritatea resurselor financiare destinate măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă sunt exprimate și de actorii investigați la nivelul unităților școlare. Astfel, managerii școlari arată că bugetul pe care îl au la dispoziție nu reușește să acopere decât într-o măsură redusă costurile presupuse de o integrare veritabilă a acestei categorii de elevi. Această situație este specifică în mod deosebit unităților de învățământ din mediul rural, administrația locală fiind în cazul acestor școli mai puțin pregătită să completeze / suplinească finanțarea primită de la bugetul de stat / județean. În plus, în aceste cazuri sunt semnalate și nevoi de finanțare mai ridicate, datorate, în principal, lipsei unei alternative reale a copiilor cu CES din raza localității de a fi școlarizați în învățământul special, cât și a costurilor suplimentare de deplasare a personalului de sprijin. În egală măsură se observă și o capacitate mult mai redusă a școlii din mediul rural de a atrage resurse proprii de la părinți sau alți donatori de la nivelul comunității. Astfel, unii manageri văd în aceste constrângeri o justificare de a reduce măsurile de incluziune a acestor copii la simpla lor cuprindere în învățământul de masă.

La această situație contribuie și familiile copiilor cu CES care nu înțeleg natura și nici importanța serviciilor suplimentare pe care o școală de masă trebuie să le asigure unui copil cu nevoi educative speciale, direct proporțională cu natura dificultății de dezvoltare cu care se confruntă. Unii părinți nu acceptă faptul că, în prezent, școala trebuie să facă eforturi suplimentare pentru a acoperi o parte dintre costurile școlarizării unui copil cu CES în învățământul de masă, echivalând tratamentul egal cu nevoile egale de finanțare: *Eu am discutat cu doamna directoare încă de anul trecut să mi-l primească, că are nevoie și el să se simtă ca un elev obișnuit, să meargă la aceeași școală unde învață și colegii și prietenii lui. Nu ocupă locul nimănui, nu ceream să se suplimenteze numărul de copii dintr-o clasă, totul se poate rezolva cu puțină bunăvoință* (interviu părinte). O altă categorie de părinți care a participat la cercetarea noastră demonstrează faptul că înțelege efortul suplimentar pe care o școală trebuie să îl realizeze pentru școlarizarea unui copil cu CES, acceptând ideea ca o parte dintre aceste costuri să fie suportate chiar de familie: *Când mi-au spus că ea are nevoie de profesor de sprijin dar că școala nu a primit unul, am spus că eu oricum voi veni și voi sta cu fata mea la școală și, dacă mă acceptă, pot să stau și pe timpul lecțiilor cu ea, să o ajut* (interviu părinte).

În studiile de caz se observă că aprecierile față de capitalul financiar al familiei sunt diferite, ele fiind direct influențate de nevoile de consum ale membrilor acesteia. Sunt familii care apreciază ca insuficiente veniturile de care dispun, chiar și în condițiile ajutorului primit din partea statului pentru handicapul copilului. Raportate la nevoile familiei și în special ale copilului, veniturile sunt insuficiente chiar și pentru strictul necesar, întrucât acestuia trebuie să i se asigure o alimentație corespunzătoare, condiții de locuit specifice datorită problemelor medicale de care suferă. Pentru alte familii, veniturile sunt satisfăcătoare, permițând un trai decent, ceea ce arată că părinții și ceilalți reprezentanți ai familiei pot reprezenta o sursă de sprijin pentru unitățile școlare din învățământul de masă care școlarizează copii cu CES.

O situație aparte o au copiii cu CES proveniți din centre de plasament, pentru aceștia informațiile privind sprijinul familiei (atunci când aceasta există) fiind foarte reduse. Deși cadrele didactice menționează situații în care familiile colegilor de clasă oferă un sprijin material sau financiar pentru facilitarea integrării copiilor cu CES, putem spune că această categorie de copii este extrem de vulnerabilă, în cazul lor sprijinul oferit de familie fiind foarte limitat.

Atât directorii, cât și părinții sau cadrele didactice semnaleză faptul că eforturile suplimentare pe care fiecare le realizează creează un adevărat cerc vicios, ascunzând costurile reale ale școlarizării copiilor cu CES în învățământul de masă. Resursele suplimentare necesare nu sunt recunoscute în mod oficial și nu sunt luate în considerare atunci când școlilor li se cere să adopte politici incluzive. Mai mult, diferitele decizii cu privire la copiii cu CES, ca de exemplu cele referitoare la stabilirea numărului de locuri în învățământul special într-un an școlar, ignoră aceste costuri: *Ar trebui să se spună foarte clar ce presupune în termeni financiari școlarizarea copiilor cu CES. Incidența cazurilor a rămas constantă sau chiar a crescut în ultimii ani (de exemplu, nu se vorbea acum câțiva ani despre unele probleme de dezvoltare precum ADHD) însă identificarea este din ce în ce mai superficială, Comisiunile de evaluare având o politică implicită de limitare a cheltuielilor cu acești copii. Acesta este principalul motiv pentru care numărul copiilor din învățământul special descrește an de an, principiul integrării în învățământul de masă fiind utilizat ca o legitimare a unor decizii economice de reducere a cheltuielilor* (interview director). Astfel, actorii investigați subliniază faptul că, fără a stabili o corespondență între nivelul de cost al unui elev din învățământul special și cel al unui elev cu CES școlarizat în învățământul de masă, politicile de incluziune vor continua să aibă doar un succes parțial și inegal, rămânând în domeniul retoricii în situațiile în care școlile nu doresc sau nu reușesc să acopere aceste costuri suplimentare prin eforturile proprii.

Rezultatele cercetării indică faptul că problema finanțării costurilor specifice școlarizării copiilor cu CES în învățământul de masă are multiple fațete:

- Nu există **standarde de cost** oficiale pentru învățământul pre-universitar care să devină un punct de referință în evaluarea costurilor suplimentare ale școlarizării copiilor cu CES în unitățile de învățământ din sistemul de masă; cu alte cuvinte, nu știm care este costul mediu per elev în cazul diferitelor niveluri de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial etc.) și care sunt fondurile minime suplimentare de care o școală trebuie să dispună pentru a putea școlariza copii cu CES.
- Sistemul de finanțare actual, bazat pe costuri istorice și nu pe o finanțare per elev oferă puține stimulente unei unități de învățământ pentru a școlariza copii cu CES: în condițiile unor resurse financiare limitate, tendința actuală este aceea de a încerca să obții măcar un nivel de finanțare similar anului anterior. Nu toate școlile reușesc acest lucru, școlarizarea elevilor cu CES trebuind să se realizeze, în unele cazuri, cu fonduri mai reduse.
- Lipssește o fundamentare aprofundată și transparentă a costurilor financiare suplimentare pe care le presupune școlarizarea elevilor cu CES în învățământul de masă, legate de asistența individuală pe care trebuie să o primească (cadrele didactice, personalul de sprijin), de modificările spațiului fizic etc.
- În lipsa recunoașterii formale a nevoii de finanțare suplimentară pentru școlile în care există elevi recunoscuți oficial ca având nevoi educative speciale, școala trebuie să utilizeze **fondurile proprii**, atrase în majoritatea cazurilor pentru alte scopuri; există încă puține resurse financiare suplimentare pe care unitățile școlare reușesc să le atragă pentru această categorie de elevi în comparație cu nevoile identificate.
- Familia este principala sursă de ajutor financiar suplimentar; cum situația socio-economică a copiilor cu CES este foarte diversă, se pot observa diferențe importante atât între școli, cât și între clase din cadrul aceleiași școli, în cazurile în care acest ajutor nu poate fi acordat; elevii cu CES pot sau nu avea norocul de a învăța într-o unitate școlară în care școala dispune de un ajutor financiar din partea părinților.

Majoritatea actorilor investigați în cadrul cercetării noastre au subliniat și faptul că resursele necesare pentru asigurarea unui număr adecvat de profesori de sprijin sunt mult mai mari decât cele asigurate în prezent, chiar în condițiile în care norma acestora este departe de nevoile de sprijin ale copiilor cu CES. De asemenea, rezultatele cercetării indică faptul că profesorii care predau la clasele în care există copii cu CES așteaptă aplicarea măsurii de reducere a numărului de elevi dintr-o clasă, o soluție ce rămâne, deocamdată, mai mult pe hârtie.

Principalele **resurse materiale** necesare pentru școlarizarea elevilor cu CES, așa cum rezultă din discuțiile purtate cu cadrele didactice, sunt: spațiu școlar (spații special amenajate pentru diferite nevoi ale copiilor cu CES), material didactic și echipamente, cât și resurse informaționale relevante pentru lucrul cu acești copii.

În ceea ce privește **materialul didactic** necesar lucrului la clasă cu acești elevi, cadrele didactice intervievate reclamă insuficiența, uneori chiar lipsa acestuia. Școlile au o dotare încă insuficientă cu materiale adaptate nevoilor copiilor cu CES (fișe de lucru, auxiliare, caiete speciale etc.), ceea ce îngreunează simțitor munca la clasă și implică un efort suplimentar din partea cadrelor didactice. După cum arată rezultatele cercetării, în multe situații cadrele didactice încearcă să suplinească lipsa acestor materiale creându-le, improvizând, combinând puținul care există sau apelând la sprijinul familiei.

- *Dacă aş avea un material după care să mă mai ghidez [...] așa ne vine foarte greu. Dacă aş avea să mă uit undeva ar fi mai simplu. Tot inventez joculețe și fișe... Nu aștept să îmi facă altcineva treaba, dar la un moment dat [...] te întreb „Doamne, ce-aș mai putea să fac mâine” sau „cum aş putea să pun problema asta într-un mod diferit” sau „cu ce să vin eu care să îi încante”... și ți-ar fi mai ușor dacă te-ai uita pe niște material și ai găsi, uite de aici ideea asta sau ideea asta o combin cu ideea asta sau ... lucruri de genul acesta. Nu există material de genul acesta.*
- *Nu avem caiete speciale pentru copiii cu CES, dar le utilizăm pe celelalte corespunzătoare nivelului lor. De exemplu, lucrez cu X după caietul de clasa I la matematică, deși ea este în clasa a II-a (profesor de sprijin, CT.). Nu strică să avem și niște caiete speciale, doamnele de sprijin lucrează mult în acest sens, cu fișe individuale, dar ar fi bune niște materiale specifice pentru ei. Deși sunt foarte diferiți din punct de vedere al problemelor pe care le au.*
- *Nu avem material didactic, fișe de lucru, caiete speciale... nu avem, în general, materiale speciale pentru acești copii.*
- *Eu cred că ar trebui să existe manuale speciale, sunt diferiți, unul merge până aici, altul până aici, ceva ar trebuie să existe orientativ. Manualul să fie după programă, sunt aceleași manuale, sunt capitole întregi care nu se mai fac, degeaba există auxiliarul, pentru că unii nu au bani. Ar trebui o programă orientativă, manualul de asemenea. Sau dacă nu manual, atunci un caiet special prin care să le dau de lucru.*
- *Materiale pentru ei ne confecționăm singuri, nu prea există... Niște caiete de muncă individuală cu acești copii ar mai fi utile. Nu avem, am cumpărat noi caiete și le-am dat și lucrăm cu ei. Am mai făcut fișe pentru citit, fișe pentru calcul. (interviu cadre didactice)*

Rezultatele cercetării indică faptul că aceste resurse sunt abia în curs de realizare la nivelul sistemului de învățământ, lipsind o imagine de detaliu cu privire la nivelul de dotare curent și necesarul de material didactic specific copiilor cu CES.

O situație similară se înregistrează și în ceea ce privește **resursele materiale necesare cadrelor didactice pentru a se informa** și a se (auto)forma în ceea ce privește afecțiunile, dificultățile de adaptare școlară, de comunicare și de socializare ale elevilor cu CES.

Cadrele didactice reclamă necesitatea unor materiale care să le permită să se orienteze în ceea ce privește adaptarea educației și a managementului clasei la elevii cu CES, cunoașterea diferitelor tipuri de afecțiuni și a modalităților de integrare școlară adecvate acestora, astfel încât să poată face față diversității situațiilor apărute (comportamentale, de adaptare școlară, de comunicare etc.). Din păcate, școlile nu au astfel de materiale și utilizează încă într-o măsură redusă resursele Centrelor Județene. Această stare de fapt este accentuată de diversitatea afecțiunilor și a gradului lor de intensitate specifice copiilor cu CES școlarizați în învățământul de masă, ceea ce presupune un contact continuu al cadrelor didactice cu literatura de specialitate.

În ceea ce privește **spațiul școlar**, situația generală este că și copiii cu CES (pe lângă cei din învățământul de masă) sunt școlarizați în aceleași spații existente deja la momentul punerii în aplicare a deciziei de integrare a lor în învățământul de masă. Deși au existat actori care indică anumite adaptări ale spațiului (de exemplu, rampe de acces), opiniile acestora arată că ele sunt total insuficiente în comparație cu nevoile acestei categorii de elevi: *Chiar dacă acum există o rampă de acces la intrarea în școală, tot eu trebuie să-l duc pe copil în brațe la laboratoare, noroc că anul acesta învață la parter și poate merge singur în clasă sau la cabinetul de informatică* (interviu părinte).

Școlarizarea copiilor cu CES presupune, dincolo de adaptarea la programa școlară, și o serie de activități de recuperare și dezvoltare a abilităților de comunicare, socializare și de lucru practic. Aceasta necesită un spațiu special, amenajat și dotat corespunzător realizării unor astfel de activități. În funcție de numărul elevilor cu CES și de tipul și gradul de severitate al afecțiunilor lor, este necesar cel puțin un cabinet dedicat activităților de recuperare care trebuie desfășurate cu ei, dotat minimal cu resurse materiale adecvate activităților derulate. Astfel, sunt necesare cabinete de logopedie, kinetoterapie, de consiliere etc. și, bineînțeles, de specialiști care să își poată desfășura activitatea specifică.

Pe de altă parte, rezultatele cercetării indică faptul că un număr redus de școli, în special din mediul rural, reușesc să asigure un spațiu separat în care să se desfășoare activitățile didactice ale profesorului de sprijin cu copiii cu CES: *O altă problemă este baza materială, condițiile de muncă. Până în semestrul acesta n-aveam nici birou, nici-un fel de spațiu... și sunt de 4-5 ani în școală. Împărțeam biroul cu colegul meu consilier... Eu nu mai știam, vine la mine, merge la colegul, pentru că erau copii cu diverse problemei... lucra și colegul cu ei... pentru comportament sau întârziere. Era imposibil să lucrăm cu doi copii deodată... De când e biroul, da, e mai liniște, e mai... altfel... Am mai fost... am mai lucrat și la alte școli și e aceeași situație, nu există condiții nici atât* (interviu profesor de sprijin).

Amenajarea, alocarea și dotarea cu echipament de specialitate a spațiului școlar depinde în foarte mare măsură de tipul și gradul de deficiență al elevilor cu CES școlarizați. O parte dintre școlile investigate reușesc să răspundă unor nevoi (de exemplu, celor ale elevilor cu dificultăți de deplasare), însă nu și altora (de exemplu, nevoilor copiilor cu o formă de retard mintal), deși amenajarea și dotarea spațiului școlar trebuie să țină cont de toate categoriile de dificultăți (de ordin fizic, mental și psihologic) ale elevilor. În acest sens, stabilirea efectivelor claselor de elevi și în funcție de tipul și gradul afecțiunii elevilor cu CES este foarte utilă, pentru a se putea eficientiza aceste aspecte.

De asemenea, trebuie avut în vedere faptul că, în cazul copiilor cu afecțiuni moderate, severe sau asociate este necesară existența unui cabinet medical, dotat cu personal medical și cu un minim de echipament medical, o facilitare pe care, în prezent, o regăsim într-un număr foarte redus de școli.

5.5. Relația pozitivă cu părinții copiilor cu CES

5.5.1. Caracteristici ale familiilor copiilor cu CES

➤ Tipul, forma și dimensiunea familiei

Copiii cu cerințe educative speciale care au reprezentat lotul de investigație provin din familii de tipuri, forme și dimensiuni foarte diferite. Astfel, unele familii sunt de **tip** nuclear (părinți și copii), altele sunt lărgite – alături de părinți și copii trăiesc și bunicii din partea tatălui / a mamei sau, în unele cazuri, chiar frați ai copilului, deja căsătoriți și cu proprii copii. De asemenea, unele familii sunt legal constituite, altele sunt cupluri concubine.

În ceea ce privește **dimensiunea familiei**, există atât cazuri în care aceasta este redusă (părinți și 1-2 copii), dar și extinsă - familii de dimensiuni mari, cu o fratrie numeroasă a copilului (între 5 și 15 frați). Ultimele menționate sunt, în general, familii care provin din rândul etniei rome sau care aparțin cultelor neoprotestante.

Forma familiei prezintă, de asemenea, o mare diversitate. Astfel, unii dintre copii se află în îngrijirea ambilor părinți, fac parte din familii organizate, situație cu efecte pozitive atât asupra socializării copilului, cât și asupra nivelului veniturilor familiei, în cazul în care ambii părinți sunt aducători de venit. Alți copii provin, însă, din familii dezorganizate prin divorț sau deces, aflându-se în grija unui singur părinte, alături de alți frați și surori, iar uneori și a bunicii. Unele dintre aceste familii trăiesc la limita subsistenței, singurele surse de venit fiind reprezentate de ajutoare sociale (burse, alocații). Alte familii sunt reorganizate, situație care uneori are efecte pozitive asupra îngrijirii și educației copilului: *Tatăl de acum se ocupă mult de el, ies împreună, se joacă... și noi ne înțelegem bine, suntem o adevărată familie* (interviu părinte).

Au fost întâlnite și situații în care întreaga responsabilitate a creșterii și îngrijirii copiilor a fost preluată / încredințată bunicii. Aceasta ca urmare a divorțului părinților și manifestării unei totale lipse de interes a acestora față de copil sau datorită decăderii din drepturile părintești. În ultimul caz, tatăl se află, de altfel, în detenție, iar despre mamă bunicii nu mai dețin nici o informație. Într-unul dintre cazurile în care bunicii au preluat temporar responsabilitatea creșterii copilului, ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate, mama îi acuză pe aceștia pentru dizabilitățile și tulburările de comportament pe care le manifestă copilul: *Nu ascultă și aceasta este din cauza bunicii care i-a lăsat prea multă libertate, fără să îi dea și responsabilități. Și în prezent bunica îi ia apărarea în fața noastră. El, fiindcă a fost crescut de bunică, vorbește mai greu, are probleme de vorbire. Îl lăsa acolo și își vedea de treaba ei; nu vorbea cu el* (interviu părinte).

O altă parte dintre copiii investigați nu se mai află în propria familie (părinți, mamă / tată, bunici), ci sunt **integrați în Centre de plasament**. În cazul unora dintre ei, problemele care apar sunt generate tocmai de separarea de familiile de origine. Astfel, gradul scăzut de sociabilitate, integrarea deficitară în colectiv, dificultățile de concentrare a atenției ș.a. pot fi rezultatul privării acestor copii de un mediu familial organizat și al curențelor afective. Unii dintre acești copii nu mențin legătura cu familia, nu sunt vizitați sau sunt vizitați foarte rar de către părinți. De altfel, atâta timp cât i-au avut în îngrijire, aceștia au oferit un mediu inadecvat copiilor (violență, consum de alcool, abuz sexual). În cazul în care au frați, fie nu-i cunosc, fie au rămas în familie sau sunt internați în alte centre de plasament și se întâlnesc foarte rar. Alți copii păstrează legătura cu familiile și chiar merg din când în când acasă. Reîntoarcerile temporare în familie nu reprezintă însă întotdeauna o oportunitate pentru strângerea

legăturilor cu familia, pentru desfășurarea unor activități în beneficiul copiilor. Sentimentul de abandon se accentuează și refuză tot mai mult relaționarea cu familia și cu ceilalți copii din școală. Alteori însă, copiii suportă greu separarea de părinți, indiferent de caracteristicile mediului familial din care provin, prezintă stări depresive: *Sunt trist pentru că nu mă ia și pe mine acasă* (interviu elev).

Dificultăți de relaționare apar și în situația pierderii efective a părinților, așa cum este cazul unui alt copil integrat într-un Centru de plasament. Acesta aparținea unei familii organizate și, până în momentul accidentului în care și-a pierdut părinții, nu era un copil cu probleme. După acest episod a început să manifeste dificultăți în stabilirea interacțiunilor cu ceilalți, să refuze relaționarea cu aceștia, singura persoană pe care o acceptă fiind învățătoarea.

Printre aceiași copii integrați în Centre de plasament există și un caz care a suferit multiple traume: părăsit de părinții naturali, internat într-un Centru de plasament, dat apoi în plasament familial, iar ulterior, după o anumită perioadă de timp, abandonat și de această familie pe motiv că „nu este cuminte”; în prezent internat într-un Centru de servicii sociale. După ce a fost abandonat de familia adoptivă, situație pe care copilul refuză să o creadă definitivă (insistă să-și vadă „mama socială”), tulburările de comportament s-au accentuat.

O situație similară se constată în cazul unui alt copil care în prezent este, de asemenea, integrat într-un Centru de plasament. După divorțul părinților, copilul a fost internat într-un Centru de plasament, unde s-a adaptat bine și s-a integrat, de asemenea, și în mediul și activitatea școlară. După o anumită perioadă, la solicitarea tatălui, revine în familie, însă părintele biologic nu i-a oferit decât o viață dezorganizată petrecută în medii neprielnice dezvoltării copiilor, după cum declară actualul cadru didactic al copilului: *noaptea erau petrecute, în special, în baruri*. În momentul în care tatăl realizează că nu se poate ocupa de copil, îl internează din nou în Centrul de plasament. Această nouă schimbare și-a pus puternic amprenta asupra comportamentului copilului: *Nu mai poți discuta cu el, nu îți răspunde, nu obișnuiește să vorbească cu nimeni. Doar stă și te privește așa ca și când ar fi într-o lume a lui* (interviu cadru didactic).

O ultimă categorie de copii din lotul celor investigați se află în **plasament familial**, ca urmare a părăsirii de către părinți sau datorită unui mediu familial nefavorabil creșterii, îngrijirii și educației copiilor. În general, aceștia beneficiază de un mediu favorabil de dezvoltare, dar chiar și în cazul lor se manifestă sindromul de carență afectivă. Astfel, așa cum declară mama adoptivă: *Marea lui dorință acum este să își vadă mama lui naturală; i-am promis că îl voi duce... i-am spus: „Dacă ești cuminte, te duc să o vezi”. Vrea numai să o vadă...* (interviu părinte).

➤ Nivelul de educație și statutul socio-profesional al părinților

Nivelul de educație al părinților copiilor cu CES din școlile investigate acoperă întreaga paletă de posibilități. Astfel, o parte dintre ei sunt fie analfabeți, fie au absolvit numai învățământul primar (este, în general, cazul celor care aparțin etniei roma) sau gimnazial; cei mai mulți au un nivel mediu de educație - absolvenți de învățământ profesional sau liceal; și numai un număr foarte redus au absolvit studii postliceale (tatăl în cazul a 2 copii) sau universitare (ambii părinți în cazul altor 2 copii). Nivelul redus de educație al părinților celor mai mulți dintre copii își pune amprenta atât asupra condițiilor de îngrijire și educație în familie a acestora, cât și asupra posibilităților de acordare a sprijinului necesar în activitatea școlară.

În ceea ce privește **statutul socio-profesional**, situațiile întâlnite sunt la fel de diferite. În cazul mai multor familii, ambii sau unul dintre părinți (de obicei tatăl) lucrează cu program complet. Alți părinți desfășoară activități cu caracter sezonier sau lucrează cu ziua. În cazul mamelor, o frecvență ridicată o înregistrează statutul de casnică (ca urmare a nevoii de îngrijire și supraveghere permanentă a unor copii), la care se adaugă (în 3 dintre cazuri) cel de angajat ca însoțitor al copilului (cu salariul minim pe economie). S-au constatat și situații în care unul dintre membrii familiei este pensionat medical sau șomer. Se poate observa, astfel, că, în general, nivelul redus de instruire al multor părinți produce efecte și asupra statutului socio-profesional; acesta este fie inferior (muncitor necalificat), incert (angajat sezonier, lucrător cu ziua, „bișniță”) sau lipsește (casnică).

În cazul copiilor aflați în îngrijirea unor susținători legali, statutul socio-profesional al acestora este cel de pensionar (în cazul în care sunt reprezentați de bunici) sau de angajat cu program complet ca asistent maternal (în situațiile în care copiii sunt în plasament familial).

➤ Nivelul veniturilor

Unele dintre familii dispun de un venit de nivel mediu sau care se situează peste media pe țară. Această apreciere au formulat-o, în general, părinții care primesc un salariu obținut din ocuparea unor locuri de muncă stabile, cu

normă întreagă (este vorba, în special, de familii în care ambii parteneri ai cuplului sunt angajați), care obțin beneficii generate de o afacere pe cont propriu (o singură familie) sau care au și alte surse de venit decât cele obținute din munca proprie, și care întregesc bugetul familiei. Aceste surse suplimentare de venit constau, de obicei, din ajutorul financiar primit de familie din partea unor membri ai acesteia (tată / mamă / frați) plecați la muncă în străinătate. În general, în cazul acestor familii copilul beneficiază de tot sprijinul material necesar: *Ne luptăm pentru copilul nostru și vrem să îi asigurăm toate condițiile. I-am luat calculator, l-am trimis și pe el în excursii, avem grijă ce haine îi cumpărăm... ne îngrijim de tot ceea ce are nevoie* (interviu părinte).

Pentru alte familii, chiar dacă veniturile nu se situează la un nivel ridicat, acestea sunt totuși satisfăcătoare, permit un trai decent. Iar părinții se străduiesc ca din aceste venituri să asigure copiilor tot ceea ce bugetul le permite: *facem tot ce putem și cât putem pentru copil*. Într-o situație materială relativ satisfăcătoare sunt și unele dintre familiile de plasament în grija cărora se află copii cu CES. Acestea, pe lângă alte surse de venit (salariu / pensie / câștig obținut din activități sezoniere sau munca cu ziua desfășurată de soț), beneficiază de salariul de asistent maternal primit de către mama adoptivă, precum și de alte ajutoare sub formă de alimente și îmbrăcăminte. Astfel, după propria apreciere, veniturile le permit *să trăiască mult mai bine decât mulți alții*.

În cazul multor sau poate celor mai multe dintre familiile copiilor cu CES care au făcut parte din lotul de studiu, condițiile materiale, așa cum rezultă din aprecierile exprimate de părinți, sunt precare, veniturile sunt total insuficiente, trăiesc la / sub limita sărăciei: *banii abia ajung de pe o zi pe alta / banii fie nu ajung, fie abia ajung pentru strictul necesar*. Și aceasta în condițiile în care copiii cu cerințe educative speciale necesită o serie de costuri suplimentare de îngrijire, tratament, alimentație corespunzătoare. Astfel de familii trăiesc din pensii de urmaș, pensii pentru limită de vârstă (în cazul bunicilor care au responsabilitatea creșterii și îngrijirii copiilor), venituri rezultate din activități sezoniere sau din munca cu ziua ș.a. Veniturile extrem de limitate pe care ei înșiși le obțin reprezintă și motivul pentru care aproape toți părinții / susținătorii legali intervievați, care fac parte din această categorie, amintesc alocațiile pentru copii drept o sursă importantă de venit.

Se constată, astfel, că cel puțin o parte din acești copii cu CES sunt și cazuri „sociale”, provenind din medii familiale dezavantajate socio-economic, printre ei regăsindu-se și copii de etnie romă. O inițiativă menită să vină în sprijinul unor astfel de copii a fost identificată cu prilejul investigațiilor în județul Satu Mare. Este vorba despre un parteneriat încheiat între o unitate de învățământ și o filială a Fundației Caritas (Casa Prieteniei), care activează la nivelul acestui județ. În cadrul unui Program destinat copiilor proveniți din medii defavorizate, aceștia beneficiază de un sprijin important din partea fundației: atât ajutor material (servirea mesei), cât și asistență în pregătirea temelor. Astfel de inițiative sunt, însă, foarte puțin prezente; după cum aminteam, în cadrul investigațiilor noastre, am întâlnit un singur caz.

⇒ Condițiile de locuit și de alimentație

Condițiile de locuit și de alimentație sunt influențate, în general, de nivelul veniturilor de care dispune familia și de statutul socio-profesional al părinților. Ca urmare, aceste condiții, pe care le-am întâlnit în practica cercetării, sunt la fel de diferite. Totuși, datorită faptului că în lotul de investigație au fost cuprinse numai unități de învățământ situate în orașe (desigur, de dimensiuni diferite și din arii diferite ale acestora – relativ centrale, dar și periferice), condițiile de locuit ale familiilor investigate prezintă, din această perspectivă, unele trăsături comune.

Astfel, o parte dintre familiile de origine sau de plasament ale copiilor locuiesc în apartamente din blocuri de locuințe, iar **condițiile de locuit** sunt apreciate, funcție și de nivelul așteptărilor, ca *bune / relativ bune / normale* (de exemplu 3-4 persoane în două-trei camere care dispun de dotările corespunzătoare, copilului fiindu-i atribuită o cameră separată). Alte familii locuiesc la casă cu curte și grădiniță, iar condițiile de locuit sunt apreciate și de această dată ca *favorabile*. Numai în cazul a 2 dintre copiii cuprinși în lotul de investigație condițiile de locuit sunt considerate *foarte bune*.

În cazul multor alte familii condițiile de locuit sunt, însă, necorespunzătoare (case fără apă curentă, cu spațiu redus, copiii locuiesc / dorm în aceeași cameră cu părinții) sau de-a dreptul dramatice; câteva exemple, în acest sens, sunt ilustrative:

- familie (de romi) alcătuită din 8 persoane care locuiesc într-o garsonieră;
- cei 5 membri ai familiei (părinți și 3 copii) locuiesc în două garsoniere dintr-un cămin de nefamiliști;
- familie alcătuită din bunici (care au în responsabilitate creșterea și îngrijirea minorilor) și 2 copii (dintre care o fetiță cu encefalopatie și fratele său cu o afecțiune și mai gravă) locuiesc în două camere într-un bloc social;
- familie care locuiește într-o casă aflată în stare avansată de degradare, care nu beneficiază de încălzire și care este împărțită între mai multe familii.

În ceea ce privește **condițiile de alimentație**, pe lângă familiile care le apreciază ca *bune, suficiente* (în unele dintre aceste cazuri animalele crescute în gospodărie și legumele cultivate în grădină oferind baza pentru hrana familiei) sau chiar *foarte bune* (în puține situații) se întâlnesc și altele în cazul cărora alimentația este deficitară, sub limita condițiilor minime de trai, hrana fiind procurată de la cantina socială. Aprecierile acestor familii privind condițiile de alimentație sugerează dificultățile pe care le au în asigurarea hranei zilnice: *Ne descurcăm greu, nu știu ce să mai încropesc din puținul pe care îl am ca să le dau copiilor să mănânce... și aceasta pe care ați văzut-o ar avea și ea nevoie de o hrană mai bună...* (interviu părinte).

Condițiile precare de locuit și alimentația deficitară în cazul unor copii – care pot afecta starea lor de sănătate sau care împiedică ameliorarea dificultăților de înțelegere, adaptare, integrare, atenție ale copiilor – au fost invocate și de cadrele didactice. Acestea consideră că astfel de condiții reprezintă și cauze ale nerealizării de către elevi a sarcinilor școlare pentru acasă: *Sunt condiții improprii, nu au unde să-și facă temele, unde să aibă asigurate condițiile pentru lectură, pentru studiu; ... sărăcie, subcultură, foarte multă sărăcie și subnutriție* (interviu cadru didactic).

➔ Starea de sănătate a familiei

Conform declarațiilor părinților, precum și ale învățătorilor / diriginților de la clasele în care sunt integrați copiii cu CES și ale profesorilor de sprijin, starea de sănătate a membrilor familiilor este, în general, *bună* sau *aparent bună* (nu au cunoștință / nu dețin informații privind existența unor boli cronice în antecedente sau a unor afecțiuni prezente).

Excepții de la aceste aprecieri generale, pentru care, de altfel, nu se dispune de informații sigure, se înregistrează în situația a patru copii: părinții (tatăl / mama) a doi dintre aceștia suferă de afecțiuni cronice care au presupus spitalizări; într-un alt caz deficiențele cu care a fost diagnosticat copilul se regăsesc la mamă și la una dintre surori; iar la cel de-al patrulea copil, tatăl (aflat în detenție) și bunicul (în responsabilitatea căruia se află în prezent) sunt diagnosticați cu schizofrenie.

➔ Climatul familial

Din declarațiile tuturor actorilor investigați rezultă că o bună parte dintre copiii cu cerințe educative speciale beneficiază de un mediu familial suportiv, implicat și responsabil în raport cu nevoile afective și educaționale, de îngrijire și de tratament ale acestora: *Încercăm să facem totul pentru el, suntem foarte interesați de dezvoltarea lui* (interviu părinte). În multe familii există o atmosferă pozitivă, relații de înțelegere atât între părinți / bunici, cât și între părinți / bunici și copii, de susținere, fără situații conflictuale sau tensionate. Aflați în situații speciale, cu copii cu nevoi specifice, unii părinți par chiar mai implicați în construirea unor relații pozitive cu propriul copil, fapt ce determină creșterea coeziunii familiei: *Pe noi problemele copilului nu ne-au dezbinat, cum aud că se întâmplă în alte cazuri, ci ne-au unit și mai mult. Am învățat și din eșecuri și am încercat să ne păstrăm optimismul și credința că vom depăși încet-încet toate aceste probleme, însă cel mai important este că băiatul nostru are încredere totală în noi, că suntem prietenii lui cei mai buni* (interviu părinte).

Pe lângă susținerea de către părinți, unii dintre copii se bucură și de sprijinul celorlalți membri ai familiei. În mod deosebit se observă relația apropiată cu frații (mai mici sau mai mari), aceștia jucând un rol important în universul lor afectiv: *Fratele meu mai mare se joacă cu mine, îmi cumpără cadouri. / Eu mă joc în fiecare zi cu frățiorul meu care merge la grădiniță și îl iubesc foarte mult. Aștept să termine grupa mare și apoi să venim împreună la școală* (interviu părinte).

În cazul acestor familii, cadrele didactice apreciază pozitiv climatul afectiv, comportamentul părinților față de copii, interesul pentru îngrijirea și educația lor, recursul frecvent la școală, la competențele cadrelor didactice: *Se preocupă mult de copii, sunt foarte interesați, vin frecvent la școală, vorbesc cu cadrele didactice, cu consilierul, cu mine...* (interviu profesor de sprijin).

Există și familii în care relațiile dintre părinți și copii, inclusiv cu copilul cu cerințe educative speciale, sunt unele de tip tradițional: *Ne înțelegem, mă ascultă...* Copilul trebuie să facă întotdeauna ce spune părintele (interviu părinte). De altfel, cadrele didactice au criticat atitudinile radicale ale unor părinți care oscilează între ignorarea situației speciale a propriului copil și atitudinea de supra-protecție a acestuia.

Interviurile cu diverși actori ai școlii au permis și identificarea unor familii la nivelul cărora există relații tensionate și conflicte grave. Astfel, în cazul unei familii dezorganizate în care, anterior divorțului, predominau certuri grave

și acte de violență, relațiile conflictuale s-au perpetuat, în prezent manifestându-se între copiii (inclusiv cel cu CES) și mamă. De asemenea, așa cum afirmă cadrele didactice, există părinți care manifestă atitudini și comportamente neadecvate – consum excesiv de alcool, agresivitate verbală și chiar fizică – cu efecte negative asupra copiilor: *Am o fetiță în clasă care are tată alcoolic... și a venit într-o dimineață într-o stare... și mi-a spus „să nu vă supărați pe mine, tata a făcut scandal toată dimineața și toată noaptea”. Ce mai vreți de la un astfel de copil?* (interviu cadru didactic).

Situația socială defavorizată a unor familii, dar și climatul familial nefavorabil, interesul redus al părinților pentru educația și dezvoltarea copiilor sunt considerate de către cadrele didactice drept cauze ale dificultăților de adaptare școlară a copiilor cu CES și de relaționare cu alți copii și adulți, ale tulburărilor de comportament, ale neîndeplinirii sarcinilor școlare (temele pentru acasă). Oricât s-ar încerca integrarea și recuperarea acestor copii, consideră cadrele didactice, fără o susținere minimă din partea familiei aceste deziderate sunt greu de realizat: *Una este să ai o viață de familie în regulă, normală, cu mamă, cu tată și cu o educație cât de cât, și alta e... X, din ce am aflat, la el în casă, în așa-zisa casă, e groaznic. Și-atunci copilul acesta nu știe să facă altceva și nu va face altceva decât ceea ce vede împrejur* (interviu cadru didactic).

5.5.2. Ce pot face părinții pentru a sprijini copiii cu CES?

Reglementările în domeniul educației copiilor, în general, conțin o serie de prevederi cu privire atât la drepturile de implicare a familiei în procesul de educație (de exemplu dreptul de a alege forma de învățământ și felul educației copilului minor, posibilitatea de opțiune privind frecventarea orei de religie și de alegere a cultului religios, precum și curriculum-ul la decizia școlii), cât și la obligațiile și responsabilitățile părinților (de exemplu obligația de a asigura frecvența școlară a copilului în învățământul obligatoriu).

În ceea ce privește copiii cu cerințe educative speciale, legislația prevede acordul familiei sau aparținătorilor legali cu privire la decizia ce vizează orientarea școlară a copiilor, rolul pe care trebuie să îl aibă aceștia în opțiunile pentru programele de educație și recuperare, elemente ce ilustrează importanța acordată parteneriatului școală-familie și implicării părinților în educația copiilor. În vederea realizării rolului de partener în procesul de educație al copiilor, părinții pot beneficia de sprijinul unor instituții responsabile cu problematica copiilor cu CES de la nivel central (Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului, Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Handicap, Direcțiile Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului), care le oferă informații și îi orientează, în special, în ceea ce privește procesul de întocmire a dosarului copilului sau pentru obținerea unui certificat. De asemenea, în scopul obținerii de sprijin educațional, părinții pot apela la o serie de instituții și servicii de la nivel local: Centrele Județene de Resurse și Asistență Educațională care încorporează servicii de consiliere și orientare pentru copii și părinți, Centrele de logopedie, Centrele Școlare pentru Educație Incluzivă care asigură și servicii specializate de consiliere pentru părinți. Și la nivelul unităților de învățământ sunt prevăzute, așa cum a mai fost menționat pe parcursul studiului, servicii de sprijin atât pentru copii, cât și pentru părinți: consilierul școlar și profesorul de sprijin trebuie să ofere părinților informații și sfaturi privind opțiunile pe care le au pentru copiii lor, consiliere în situațiile în care se confruntă cu anumite probleme, sprijin pentru realizarea programului de intervenție. Cu alte cuvinte, atribuțiile acestor servicii presupun, cel puțin teoretic, informarea, consultarea și implicarea părinților în toate activitățile de susținere a educației și dezvoltării copiilor cu CES, începând de la evaluare, orientare, până la intervenții concrete presupuse de actul de recuperare.

Colaborarea părinților cu școala și deschiderea față de recomandările venite din partea cadrelor didactice, a profesorilor de sprijin, a consilierului școlar, a medicului sau logopedului sunt benefice, de altfel, pentru întreaga dezvoltare a copilului cu nevoi speciale, pentru adaptarea la viața școlară și integrarea lui cât mai bună în colectivul de elevi, precum și pentru „modelarea” percepției și atitudinii celorlalți actori ai școlii (elevi, părinți) față de persoanele cu nevoi speciale¹¹. Să vedem, în continuare, unele dintre practicile și maniera de implicare a părinților identificate cu prilejul cercetării, implicit efectele acestora asupra educației și dezvoltării copiilor cu CES, cu alte cuvinte ce fac și ce ar trebui să facă părinții pentru a veni în sprijinul copiilor.

¹¹Cf. Adam, A.E. (coord.), *Manual de bune practici pentru părinți cu copii diagnosticați cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate*, elaborat în cadrul Proiectului *Părinți și profesori împreună: Program de formare pentru părinți și profesorii elevilor cu ADHD* (2007-2009), finanțat de Comisia Europeană; *Carte pentru profesioniștii care lucrează cu părinții*, Ed. Vanemonde, București, 2005; *Integrarea / includerea copiilor cu dizabilități*, Cartea Albă Reninco; Egan, K., Popenici, Șt., *Educația copiilor hiperactivi și cu deficit de atenție. Ghid pentru părinți și cadrele didactice din învățământul preuniversitar*, Ed. Didactica Press, București, 2007; Vrășmaș, T., *Școala și educația pentru toți*, Ed. Miniped, București, 2004.

➤ Să faciliteze evaluarea și diagnosticarea precoce a copiilor în vederea intervenției timpurii.

Evaluarea corectă și identificarea cât mai de timpuriu a tipurilor de deficiențe pe care le prezintă copiii, în vederea acordării de asistență medicală și psihologică specializată și stabilirii unor activități de susținere și intervenții educaționale personalizate, constituie una dintre condițiile care determină integrarea cu succes a copiilor cu CES, nivelul achizițiilor în plan cognitiv, atitudinal și comportamental, precum și nivelul performanțelor școlare. Iar responsabilitatea evaluării revine, alături de alți actori (medic de familie, medic specialist, reprezentanți ai Serviciului de Evaluare Complexă din cadrul Direcției Generale de Protecție a Copilului, specialiști care realizează evaluările parțiale, respectiv psihologul, asistentul social și directorul instituției de învățământ, în cazul în care copilul și-a făcut deja debutul într-o formă de educație) și părinților. Atitudinea deschisă a familiei în ceea ce privește procesul de evaluare va facilita realizarea cât mai timpurie a acestuia, implicând identificarea corectă a nevoilor speciale ale copilului prin valorificarea experienței părinților.

Discuțiile de grup realizate cu diverși actori ai școlii (cadre didactice, profesori de sprijin, consilieri, dar și părinți) au evidențiat faptul că o bună parte dintre familiile copiilor cu nevoi speciale de educație au întreprins toate demersurile sugerate de către școală sau au avut ei înșiși inițiativa unor demersuri – ca urmare a sesizării unor probleme în dezvoltarea și integrarea copilului – care să permită diagnosticarea corectă a copiilor, întocmirea dosarului oficial corespunzător și inițierea intervențiilor specializate.

Mai mult decât atât, aceste familii, implicate și responsabile în raport cu nevoile educaționale și de tratament ale copiilor, din momentul diagnosticării acestora întrețin o strânsă colaborare cu școala, cu cadrele didactice, cu personalul de sprijin de la nivelul unității respective (consilier, profesor de sprijin), în scopul stabilirii intervențiilor specifice și urmării evoluției copiilor. Totodată, apelează la ajutorul unor specialiști din cadrul unor servicii de asistență din afara școlii (medici, kinetoterapeuți, psihologi, logopezi) în vederea asigurării unor intervenții / programe suplimentare de recuperare / ameliorare a deficiențelor copiilor (*am fost și la medic și la logoped... și în școală și în particular; copilul a avut nevoie și s-a cunoscut, a început să folosească cuvinte...*) sau la profesori meditari pentru facilitarea unei mai bune pregătiri școlare (*i-am pus și meditari... la mai multe materii*). Pentru asigurarea unor astfel de servicii, unii dintre părinți fac eforturi deosebite, atât de ordin material (mai ales în condițiile în care, așa cum a fost menționat pe parcursul studiului, unele dintre aceste familii dispun de resurse materiale limitate), cât și de altă natură: deplasarea la distanțe mari față de localitatea de domiciliu în scopul de a beneficia de sprijinul anumitor servicii specializate.

Pe lângă situațiile prezentate, cadrele didactice investigate au menționat, însă, și atitudinile de refuz ale părinților de a accepta situația de copil cu CES în cazul propriului copil. Astfel, personalul didactic se referă la părinți: care nu acceptă ideea că propriii copii prezintă anumite deficiențe și nu fac eforturi în vederea ameliorării situației acestora, supraresponsabilizând școala în acest sens; care au omis să informeze școala, la debutul în unitatea respectivă de învățământ, cu privire la problemele specifice ale copilului, deși acestea le erau cunoscute încă din perioada preșcolară; care refuză orientarea către comisia de evaluare, neoferind copiilor șansa de a beneficia de sprijin de specialitate. Aceste situații sunt generate, de cele mai multe ori, de teama etichetării și marginalizării copilului și familiei, iar alteori de ignorarea problemelor cu care se confruntă copiii și a consecințelor pentru dezvoltarea psiho-intelectuală sau de atitudinea de indiferență a părinților: *noi chemăm părinții... să scoată o adevărită sau să fie verificați copiii... pentru adaptare curriculară. Dar nu vin. De exemplu elevul X e pentru adaptare curriculară, dar nu are certificat. Nu i-o scos. Elevul Z are defect de vorbire; i-ar trebui un logoped ; dar nu-l duc... Avem alți copii, de care părinții nu s-o interesat și nu i-o îndreptat în direcția respectivă...* (interviu cadre didactice).

Negarea, dintr-un motiv sau altul, a deficiențelor prezentate de copii, refuzul părinților ca aceștia să fie evaluați conduc la întâzieri în stabilirea diagnosticului, respectiv în stabilirea unui plan de intervenție și susținere educațională, reducând, astfel, șansele de succes ale acestor intervenții: *Părinții se tem de etichetare, pur și simplu în multe situații nu vor să recunoască și să accepte. De aceea se ajunge deseori ca să se recunoască situația copilului de CES de abia în clasele mai mari, iar situația se îngreunează mult, intervenția de remediere este foarte dificilă și cu rezultate mai reduse. Chiar și părinții au recunoscut că un sprijin dat mai devreme ar fi fost mai eficient. Chiar dacă învățătorul s-a chinuit, nu a reușit să remedieze total situația copilului, ar fi fost mult mai bine dacă ar fi fost diagnosticat mai devreme și sprijinit corespunzător. A fost prea târziu, avea 15 ani când au adus-o la noi și a fost prea târziu, nu am mai putut. Sunetele fonice care trebuia să le învețe de la vârsta cea mică nu le-a mai putut recepta. Știe să citească, cunoaște toate literele, știe să spună alfabetul, dar...* (interviu profesor de sprijin).

Ca urmare a unor astfel de atitudini ale părinților, activitatea cadrelor didactice din școală, dar în special a profesorului de sprijin și consilierului școlar, trebuie să înceapă printr-un efort de convingere a acestora de a accepta situația de copil cu CES a propriului copil, de a obține acordul pentru evaluarea copilului. În condițiile în

care, asemenea atitudini ale părinților sunt dublate de numărul insuficient / lipsa personalului de sprijin la nivelul unor unități de învățământ, așa cum a rezultat din analiza resurselor umane, riscul ca unii copii să nu fie diagnosticați sau să fie diagnosticați cu întârziere, implicit să nu beneficieze de intervenții cu scop de remediere sau să primească cu întârziere sprijinul necesar și cu o eficacitate diminuată este destul de ridicat.

⇒ **Să colaboreze cu școala în vederea integrării cu succes a copiilor în activitatea școlară.**

Implicarea și responsabilizarea părinților în educația copiilor, în general, și cu atât mai mult a celor cu cerințe educative speciale, colaborarea permanentă și sprijinul reciproc între familie și școală, consecvența și coerența deciziilor cu privire la copil reprezintă factori esențiali pentru o participare școlară reușită, pentru succesul intervențiilor educative și progresul școlar al copiilor. Formele pe care poate să le îmbrace colaborarea între școală și familie, în cazul copiilor cu CES, pot fi următoarele:

- **Schimb permanent de informații între școală și familie.** Școala, prin intermediul cadrelor didactice și al resurselor umane specializate (profesor de sprijin, consilier școlar ș.a.), trebuie să ofere permanent familiei informații referitoare la copil, începând încă din faza de depistare a unor dificultăți în activitatea de învățare, tulburări de comportament și alte tipuri de deficiențe, posibile cauze ale acestora, instituțiile cărora trebuie să se adreseze pentru evaluare, tratament și servicii de sprijin etc.; apoi informații privind programele educaționale din școală și programul activităților extracurriculare, progresul școlar înregistrat de copil, schimbările intervenite în atitudinile și comportamentul acestuia, dificultățile întâmpinate ș.a. Pe de altă parte, familia transmite către școală informații privind situația copilului, dezvoltarea lui fizică și intelectuală (rezultate din propriile informații sau deținute de la specialiști), atitudinile și comportamentul copilului în afara școlii, disponibilitatea pentru îndeplinirea sarcinilor școlare acasă ș.a. Aceste schimburi de informații se realizează, în general, în cadrul unor întâlniri individuale cu caracter periodic sau întâmplător între cadrul didactic / profesorul de sprijin / consilier și părinții copilului, în cadrul unor întâlniri cu grupuri de părinți, în ședințele cu părinții elevilor dintr-o anumită clasă ș.a.
- **Sprijin reciproc în elaborarea Planului de servicii personalizat (PSP) și a Planului de intervenție personalizat (PIP),** implicarea familiei în elaborarea și revizuirea acestor documente sporind eficiența intervențiilor educative destinate copilului. Aceasta deoarece, PSP de exemplu, trebuie să conțină informații multiple referitoare la copil (informații biografice, tipurile de servicii oferite elevului - educaționale, sociale, medicale, psihologice etc.; competențe - niveluri de realizare și dificultăți ș.a.), familia reprezentând o resursă importantă, în acest sens. PSP propune, totodată, scopurile și obiectivele învățării pentru fiecare copil, iar pentru stabilirea acestora, unul dintre partenerii indispensabili este reprezentat de părinți. În elaborarea PIP, care presupune adaptarea și personalizarea curriculară a programelor școlare la nevoile fiecărui copil cu CES, prin selectarea conținuturilor, stabilirea metodologiilor de lucru, stabilirea criteriilor minimale de apreciere a progresului copilului etc., familia ar trebui, de asemenea, să se implice / să fie implicată, aceasta fiind cea mai bună cunoscătoare a istoriei, comportamentului și nevoilor copilului. Participarea familiei ar trebui să se extindă dincolo de elaborarea acestor documente, manifestându-se în derularea efectivă a programului educativ, prin asumarea rolului de „profesori acasă” care supraveghează și sprijină copilul în pregătirea temelor școlare și în desfășurarea altor activități cu caracter educativ.
- **Participare la anumite activități de consiliere a părinților,** individuale sau în grup, organizate de către personalul specializat din școală (profesor de sprijin, consilier școlar) în scopul transferului de informații și competențe care să faciliteze sprijinul acordat propriilor copii (informații privind nevoile speciale de educație ale copilului, potențialul acestuia și evoluția posibilă, mijloacele de intervenție și compensare ș.a.), să le permită participarea la stabilirea unor strategii educative adaptate nevoilor copilului, la realizarea programului de intervenție, la rezolvarea / ameliorarea unor probleme intra-familiale ș.a.
- **Implicare în organizarea unor activități extracurriculare** cu rol de socializare împreună cu personalul didactic din școală (vizite, excursii, activități artistice și sportive, sărbătorirea unor evenimente ș.a.), în **rezolvarea unor probleme ale școlii** ș.a.

În ceea ce privește colaborarea școală-familie, pe de o parte nu există anumite prevederi legale care să reglementeze modalitățile și gradul de implicare a părinților în diferitele activități ale școlii (de exemplu, în realizarea PIP, în stabilirea obiectivelor educaționale ș.a.), iar pe de altă parte, părinții nu dețin întotdeauna informații cu privire la posibilitatea de a se implica în anumite activități desfășurate de școală, de a solicita informații și de a fi consiliați etc. Cu toate acestea, investigațiile realizate asupra lotului de unități de învățământ au evidențiat o serie de aspecte pozitive din perspectiva colaborării școală-familie. Astfel, în cazul unor școli există relații foarte bune între cadrele

didactice, părinți, copiii și profesorul de sprijin. În aceste unități școlare domnește un climat de încredere, disponibilitate de a înțelege și de a învăța împreună, elemente ce reprezintă, de fapt, una dintre cele mai importante premise pentru succesul integrării copiilor cu CES în învățământul de masă, pentru dezvoltarea psiho-intelectuală și progresul lor școlar. Conform declarațiilor personalului didactic din aceste școli, părinții se preocupă foarte mult de copii, mențin o strânsă colaborare cu cadrele didactice și profesorul de sprijin, le urmăresc dezvoltarea intelectuală, progresele școlare înregistrate și comportamentul manifestat la școală, solicitând permanent informații personalului din școală. De asemenea, apelează frecvent la serviciile de consiliere ale profesorului de sprijin / consilierului școlar / cadrului didactic pentru a primi sfaturi privind comportamentul pe care trebuie să-l adopte față de copii în diverse situații, cum trebuie să îi ajute la pregătirea temelor, care sunt soluțiile cele mai adecvate pentru integrarea lor în școală și societate ș.a. În cazul unor școli, profesorii de sprijin menționează chiar cooptarea unora dintre părinți în echipa de elaborare a PIP, implicarea lor în stabilirea obiectivelor educaționale și revizuirea acestora: *Chemăm și unii părinți pentru elaborarea PIP ... unde avem pe cine. Și împreună cu învățătoarea sau profesorul de matematică sau de română, cu logopedul stabilim... deci se face evaluarea inițială, de unde se pornește, ce știe, ce nu știe, și de acolo stabilim obiective, care pe termen scurt, lung... Dacă n-au fost soluționate, n-au fost duse la bun sfârșit, se reiau prin alte activități* (interviu profesor de sprijin).

Un alt exemplu de implicare a părinților în vederea facilitării integrării copiilor (ca, de altfel, și de dăruire față de copil), deși refuzat în cele mai multe unități de învățământ, este participarea, alături de copil, la orele de curs și colaborarea efectivă cu personalul didactic în procesul de instruire. Exemplul este relatat de cadrele didactice care inițial au manifestat rezerve privind prezența mamei în clasă, dar au sfârșit prin a aprecia efectele pozitive ale acestei modalități de implicare și colaborare: *Am o elevă cu handicap grav care vine în fiecare zi însoțită de mama ei. În clasa I nu am crezut că este o idee bună și puțin ne-a deranjat prezența de zi cu zi a mamei în sala de clasă. Comportamentul nostru nu mai era natural. Eram îngrădite, inhibate. Ne-a fost foarte greu. Când lucram probleme care depășeau nivelul ei foarte mult, ne simțeam cu conștiința încărcată pentru că o priveam și simțeam că acea perioadă, pentru ea, este oarecum pierdută. Voiam să-i dăm altceva de lucru, dar mama zicea să facă ce fac și ceilalți și acasă face ce trebuie. Acum începe și mama să accepte fișe diferențiate, începe să recunoască faptul că matematica este marea dificultate. Acum mama ne este de un real folos. Nu ne-am mai descurca fără ea. Lucrăm pe centre de activitate, fiecare copil ne solicită, iar mămica a spus că ar dori să o mai lase singură la școală, dar noi am spus că trebuie să vină să ne ajute [...] Când lucrăm pe centre, nici aici nu știm foarte bine cum să procedăm, sunt centre la care stă cu tot grupul, citirea de exemplu, pentru că mama ei este foarte importantă în centrul de citire. Ea este responsabilă în centrul de citire și ea îi ascultă pe toți copiii, este practic asistenta noastră. Când scrie la matematică mămica îi explică puțin mai tare și ne temem să nu îi deranjeze pe ceilalți care au altceva de lucru. Dar ne este foarte mult de ajutor* (interviu cadru didactic).

Necesitatea implicării în activitățile de învățare ale copiilor, a susținerii permanente a acestora în activitățile școlare și a colaborării cu școala în scopul facilitării integrării lor, inclusiv - în situațiile dificile - prin participare la orele de curs, este confirmată și de către părinți: *Am încercat măcar în pauze să o las singură, însă încă are nevoie de mine, încă nu are deplină încredere în ceilalți colegi de clasă* (interviu părinte).

Cadrele didactice care menționează colaborarea permanentă dintre familie și școală apreciază totodată efectele pozitive pe care disponibilitatea părinților de a colabora cu școala le are asupra copiilor: *Un singur lucru nu pot să spun despre acești părinți: că nu-și iubesc foarte mult copiii și că nu se bat efectiv pentru ei pentru a-i aduce la școală și pentru a-i ajuta să se integreze în clasele din care fac parte. Nici noi nu am putea să avem rezultatele pozitive într-un timp relativ scurt dacă ei nu s-ar implica atât de mult în efortul de recuperare atât pe partea psihică cât și pe partea fizică* (interviu director).

Din păcate, în alte școli sau în ceea ce privește alți părinți, situația este cu totul diferită față de cea prezentată anterior. În aceste cazuri, de multe ori în mod justificat, alteori reflectând încercarea de transfer a responsabilității educației copiilor de la un partener la altul (școală - familie), cadrele didactice pun în discuție insuficienta colaborare dintre școală și familie (considerată, în mod obiectiv, indispensabilă) și implicarea redusă / neimplicarea părinților în susținerea copiilor pentru școală, în educația și remedierea deficiențelor pe care le prezintă.

Conform aprecierilor cadrelor didactice, principala cauză care determină asemenea situații este ignorarea importanței pe care o are pentru evoluția școlară și dezvoltarea intelectuală a copiilor menținerea unei colaborări strânse între familie, școală și, implicit, personalul didactic (*Am avut 223 de ședințe, cam 100 au fost anul acesta. Din 100 de probleme, 90 erau de violență în familie sau la școală și din 90 de copii de care m-am ocupat, n-au fost 5 părinți și mamă și tată, deși am trimis solicitări în care precizam că nu îi chem ca să-i critic, ci ca să găsim niște soluții și n-au venit* (interviu consilier școlar). O altă cauză la fel de des întâlnită este lipsa de interes sau atitudinile rezervate ale părinților privind educația copiilor, care uneori determină chiar reținerea acestora de a merge la școală: *Părinții o trimit la cerșit, dar ei nu spun. Eu am fost la ei și le-am spus: „domnule, ea nu vine la școală; copiii îmi spun că o văd la*

metrou cerșind”. „Nu doamnă, nu o trimitem noi!”. Dar părinții unui copil din clasă mi-au spus că au văzut-o chiar pe mamă cum o certa să se ducă să cerșească (interviu cadru didactic).

O altă cauză este neîncrederea în școală, în demersurile și deciziile acesteia cu privire la copil, cu impact negativ asupra progresului școlar: *Sunt unii părinți care nu vor să își dea copiii la ore de pregătire, cum că al lor copil nu are nevoie de așa ceva, că ar ști suficient... Deși, e nevoie de așa ceva... și atunci ne chinuim cu ei... și nu progresează* (interviu cadru didactic).

Cauzele care generează lipsa / insuficienta colaborare între școală și familie prezentate mai sus pot fi explicate, la rândul lor, cel puțin în anumite situații, de condițiile de deprivare economică și socio-culturală a unor familii, la care se referă și cadrele didactice: resurse materiale precare, condiții de locuit necorespunzătoare, nivel redus de instruire (învățământ primar sau fără școală), statut socio-profesional incert (muncitori necalificați, lucrători sezonieri sau „cu ziua”, șomeri ș.a.). Iar unele dintre aceste familii sunt și de dimensiuni mari (număr mare de copii) sau sunt dezorganizate, ambele situații influențând nivelul veniturilor. De altfel, chiar părinții își argumentează uneori interesul relativ scăzut pentru educația copiilor prin dificultățile de natură materială și financiară: *n-avem bani de lemne, de mâncare... cu copilul ce să mai?*

Acestor explicații li se adaugă însă anumite atitudini mai puțin deschise ale personalului didactic față de părinți cum ar fi: rezerve privind necesitatea și eficacitatea implicării părinților, anumite stereotipii conform cărora părintele este needucat, disfuncțional și neinformați, deficiențe de comunicare, lipsa experienței de a lucra în parteneriat cu familia, absența unor atitudini încurajatoare și aprobatoare, a empatiei, dar și nivelul redus de informare a părinților cu privire la beneficiile pe care le poate aduce copilului o colaborare strânsă între familie și școală. Lista de mai sus ar putea fi completată și de cunoștințele limitate privind modul în care părinții pot ajuta sau susține activitatea școlară, de această situație fiind responsabilă în primul rând școala.

În vederea modificării atitudinii părinților față de școală și educația copiilor, precum și pentru ameliorarea relațiilor cu școala, instituția în speță trebuie să aibă un rol proactiv, să iasă din pasivitate, din așteptarea unui prim pas făcut de către familie, să sprijine efectiv părinții, să-și facă vizibile serviciile de consiliere, concomitent cu diversificarea și creșterea calității acestora. Este o propunere la care se referă într-o oarecare măsură și personalul de sprijin din unele unități de învățământ, sugerând chiar instituirea unei școli a părinților: *Niște măsuri care să se adreseze părinților ar fi binevenite, un tip de asistență sau niște întâlniri în care să se... Niște consilieri care să facă mai mult pentru părinți / Să se organizeze și școli pentru părinți, dar nu la nivel facultativ, ci instituțional. Părintele să urmeze niște cursuri chiar înainte ca elevul să înceapă școala* (interviu profesor de sprijin).

⇒ **Să acorde ajutor copiilor în pregătirea temelor.**

Temele pentru acasă sunt parte integrantă din educația oricărui copil și au ca scop mai buna înțelegere a noțiunilor predate / învățate la școală și fixarea informațiilor. Acestea presupun, în general, aplicarea noțiunilor teoretice în probleme de ordin practic, ceea ce facilitează înțelegerea componentei teoretice și nu învățarea în mod mecanic.

În cazul copiilor cu CES, nu de puține ori pregătirea temelor este o sursă de stres, atât pentru ei, cât și pentru părinți. Și aceasta deoarece, pe lângă deficiențele pe care le prezintă, de cele mai multe ori nu dețin anumite deprinderi de studiu care să le faciliteze învățarea și rezolvarea sarcinilor. De aceea, părinții și profesorii trebuie să lucreze împreună, să-i învețe pe copii cum să învețe, să acorde acestora asistența necesară pentru însușirea deprinderilor de studiu. În acest demers, profesorii și părinții au roluri similare, dar și deosebite. Astfel, pe lângă activitatea pe care o desfășoară cu copiii la clasă, cadrele didactice trebuie, pe de o parte, să identifice teme corespunzătoare nivelului de înțelegere, de dezvoltare psiho-intelectuală a copiilor și capacității lor de rezolvare a sarcinilor, iar pe de altă parte, să consilieze părinții cu privire la modalitățile și tehnicile pe care le pot utiliza pentru a sprijini copiii în activitatea de pregătire a temelor. La rândul lor, părinții, cărora le revine o parte din responsabilitatea integrării reușite a copiilor, trebuie să asigure asistența și sprijinul necesar în instruire, să-și însușească anumite abilități, metode și tehnici speciale de educație a copilului cu deficiențe, să aplice strategii educaționale adecvate, cu efecte semnificative asupra comportamentului și progresului școlar al copiilor. În felul acesta părinții pot juca rolul de „profesori acasă” cu scopul de a sprijini derularea PIP și atingerea obiectivelor acestuia. De asemenea, părinții trebuie să ofere feed-back cadrelor didactice cu privire la gradul de dificultate al temelor în raport cu posibilitățile copiilor.

În vederea dobândirii capacității de a oferi un asemenea sprijin copiilor, părinții trebuie să concluzioneze cu echipa de specialiști și să fie consiliați de către cadrele didactice din școală, dar și de profesorul de sprijin, consilierul sau psihologul școlar. Ei pot utiliza, de asemenea, alte surse de informare: cărți, reviste de specialitate, Internet. Un

sprijin important pot oferi unele dintre organizațiile non-guvernamentale care dezvoltă proiecte destinate părinților: crearea de centre de resurse pentru părinți, campanii de informare, sesiuni de formare, workshop-uri și conferințe, grupuri de sprijin pentru această categorie de copii etc. Rețelele informale, mai ales cele virtuale, reprezintă, de asemenea, un real sprijin pentru părinți, mai ales în ceea ce privește solidaritatea și schimbul de practici între părinți cu aceleași tipuri de probleme.

În cazul școlilor investigate, merită menționat că și în ceea ce privește sprijinul acordat de către părinți la pregătirea temelor au fost identificate practici pozitive. Astfel, cadrele didactice se referă la părinții care manifestă un interes deosebit pentru educația copiilor, care îi ajută permanent / frecvent la pregătirea temelor, reiau informațiile transmise la școală, insistă asupra unor secvențe de învățare care au fost mai puțin accesibile copiilor. În acest scop mențin o relație strânsă cu școala, conlucrează cu personalul didactic, apelează frecvent la serviciile de consiliere ale profesorului de sprijin pentru a solicita modalități de susținere a activității copiilor acasă: *Sunt familii care se interesează și vin, colaborăm, cer informații, cer metode... doamnă până aici am ajuns, am lucrat cum ați spus... cum să facem mai departe* (interviu profesor de sprijin). După cum apreciază și personalul didactic, efectele sprijinului acordat de către părinți în pregătirea școlară sunt vizibile la nivelul achizițiilor și rezultatelor școlare ale copiilor.

Cadrele didactice au oferit și exemple de familii care își focalizează toate eforturile pentru asigurarea unor condiții cât mai bune de creștere și îngrijire a copilului, a unor servicii specializate (medicale, psihologice ș.a.), care mențin o strânsă legătură cu școala și care oferă și sprijin în pregătirea școlară a acestuia. Din păcate, însă, lipsa de informare cu privire la modalitățile și tehnicile de lucru cu copilul generează, uneori, efecte negative asupra evoluției școlare: *Și eu am avut probleme cu părinții copiilor cu CES. De exemplu, aveam o fetiță cu CES în clasa I și mama îi făcea mereu temele, deși nu recunoștea. Și nu a fost bine, fetița s-a lăsat de învățat...* (interviu cadru didactic).

Ajutorul acordat copiilor este menționat și de către unii dintre părinți, aceștia fiind conștienți de necesitatea implicării în pregătirea temelor, a sprijinului pe care trebuie să-l ofere în vederea integrării lor școlare: *Acasă e greu, pentru că temele nu și le face singur, nu are încredere, trebuie să stea în permanență cineva lângă el, foarte greu citește și, citind foarte greu, nu înțelege ce citește. Trebuie să îl ajut mereu...* (interviu părinte). *Iar copiii care aparțin acestor familii resimt pozitiv susținerea de care beneficiază: facem temele împreună, citim, scriem...* (interviu elev).

Așa cum a fost prezentat și în cazul colaborării familie-școală, o bună parte dintre părinți nu-i sprijină pe copii nici în rezolvarea sarcinilor școlare. Cauza o reprezintă, de multe ori, nu lipsa de interes pentru educație, ci, în special, imposibilitatea de a-i ajuta pe copii în activitatea de pregătire a temelor primite la școală, ca urmare a caracteristicilor de deprivare socio-culturală pe care le prezintă aceste familii. Astfel, nivelul redus de instruire (învățământ primar, fără școală) al partenerilor cuplului familial își pune amprenta atât asupra condițiilor de îngrijire și educație în familie, asupra nivelului de motivație al copiilor, cât și asupra posibilităților de acordare a sprijinului necesar în pregătirea temelor. Implicarea redusă / lipsa de implicare a părinților, ca urmare a incapacității acestora de a le acorda sprijin, este menționată, de altfel, și de cadrele didactice: *Aici toate problemele vin din mediul familial în care cresc acești copii, din faptul că părinții sunt analfabeți. Practic copilul nu primește niciun ajutor acasă. Tot ce realizăm, realizăm în clasă; părinții nu-i pot ajuta deloc / Dacă ar avea sprijinul familiei, atunci... dar din păcate familiile nu prea se implică, nu știu, nu pot... / Toată pregătirea acestor copii constă în pregătirea de la școală, că acasă nu lucrează deloc... Vin complet nepregătiți. Nu îi întreabă de teme, de școală... Rămân cu ce se face la clasă* (interviu profesori de sprijin). Înșiși copiii exprimă, într-un fel sau altul, lipsa de sprijin din partea familiei și incapacitatea părinților de a le oferi ajutor: *În clasa I și a II-a m-au mai ajutat părinții, dar acum îmi fac lecțiile „singurică”, zic că ei nu mai știu să mă ajute...* (interviu elev, clasa a V-a).

În cazul altor familii, cauza insuficienței susțineri a pregătirii școlare a copilului provine din ignorarea efectelor pozitive ale unui asemenea demers, părinții concentrându-se asupra creșterii, îngrijirii și asigurării accesului la servicii specializate de tratament.

Spre deosebire de cadrele didactice, unii dintre părinți, care recunosc că se implică relativ puțin în susținerea copiilor pentru pregătirea școlară, identifică printre principalele cauze ale acestei situații - lipsa timpului necesar: *Lucrez, când vin acasă am multe de făcut, nu prea am timp să îi arăt...* (interviu părinte). Asemenea declarații ale părinților - care, nu de puține ori, au un caracter obiectiv - sunt susținute și de copii: *Părinții mă ajută când pot, când au vreme. Nu prea au timp* (interviu elev). În aceste condiții, în unele cazuri, locul părinților îl iau frații mai mari, după cum afirmă, atât părinții (*mai mult fata cea mare îl ajută, e în clasa a VIII-a, ea se descurcă bine*), cât și copiii înșiși (*mai mult sora mă ajută*), iar alteori sprijinul devine formal (*nu am timp să-l ajut la lecții, îl controlez dacă și-a făcut temele*).

O altă cauză a insuficienței susținerii a copiilor în activitatea școlară, invocată de părinți, o reprezintă lipsa informațiilor, a unor modalități și tehnici concrete necesare atât pentru a oferi un sprijin adecvat în pregătirea temelor (*nici să-i fac eu lecțiile... nu cred că e bine... dar atunci cum?*), cât și pentru o bună relaționare părinte-copil. Mai mult sau mai puțin direct, părinții reclamă astfel nevoia unui sprijin de specialitate din partea școlii, fapt ce ilustrează carențe în activitatea resurselor specializate de la nivelul unității de învățământ sau insuficiența / lipsa acestora.

➔ Să se implice în organizarea timpului liber al copiilor.

Literatura de specialitate relevă valențele importante pe care le au activitățile de timp liber pentru dezvoltarea fizică și psihică, precum și pentru instruirea copiilor, în general, inclusiv a celor cu cerințe educative speciale.

Exercițiile fizice, de exemplu, practicarea unor discipline sportive sunt benefice pentru copiii cu ADD / ADHD, dar și pentru cei care prezintă alte tipuri de deficiențe. Exercițiile fizice îmbunătățesc concentrarea, reduc depresia și anxietatea și produc dezvoltarea creierului. Sunt recomandate sporturile individuale sau de echipă cum sunt fotbalul, baschetul și hocheiul, care necesită mișcare continuă, dar și artele marțiale, care intensifică controlul mintal în timp ce corpul exersează.

Petrecerea timpului în aer liber, plimbările în natură sau spații verzi au, de asemenea, efecte pozitive, contribuind, în special, la creșterea capacității de concentrare a atenției. Desfășurarea unor astfel de activități, dar și altele – vizionare de spectacole, vizite etc. – în grup, împreună cu alți copii și adulți, facilitează totodată, socializarea copiilor, care de multe ori, datorită unei relative imaturități emoționale, au dificultăți în interacțiunile sociale și descifrarea normelor sociale.

Jocul reprezintă o altă activitate care stimulează motivația pentru învățare, ajutând, în același timp copilul să-și dezvolte imaginația, implicit creativitatea, abilitățile generale și strategiile de raportare la realitatea înconjurătoare. Reducerea timpului destinat jocului reprezintă o sursă de blocaj în învățare, a lipsei de interes, a stărilor negative și de plictiseală, a comportamentelor recalcitrante.

Lectura, ca activitate de timp liber, contribuie la îmbunătățirea deprinderilor și obiceiurilor copilului. Aceasta poate fi realizată de copilul însuși, eventual citind cu glas tare în prezența părinților, sau de către părinte – în cazul în care copilul are accentuate dificultăți de citire – în felul acesta fiind stimulat interesul pentru lectură al copilului.

Pe lângă aceste activități cu efecte benefice asupra copiilor, sunt și altele al căror conținut și pondere în economia bugetului de timp liber ar trebui limitată / controlată de către părinți. Astfel de activități sunt vizionarea programelor TV și jocul pe calculator a căror durată se recomandă să nu depășească timpul destinat activităților fizice, lecturii, învățării și activităților / interacțiunilor din familie. Trebuie avut totodată în vedere că nu toate jocurile pe calculator prezintă potențiale efecte negative în plan comportamental, cum sunt cele cu conținut violent, agresiv sau neadecvat vârstei. Acestea pot fi și informative, educative, constituind, totodată, un mijloc de alfabetizare în noile tehnologii.

Cele prezentate constituie câteva exemple de activități de timp liber cu efecte pozitive asupra dezvoltării copilului sau la care accesul acestora ar trebui să fie limitat / controlat. Există și altele asupra cărora părinții ar trebui să fie informați / să se informeze de la personalul de sprijin din școală, făcând apel, totodată, și la alte surse: cărți și reviste de specialitate, Internet ș.a. Iar aceste informații trebuie să vizeze nu numai tipurile de activități, dar și modalitățile concrete de organizare și implicare, metodele de management al timpului copiilor.

Din investigația realizată în rândul părinților, s-a constatat că principalele activități de timp liber pe care aceștia le desfășoară împreună cu copiii sunt: vizite la rude, plimbări, mersul la cumpărături (care se încadrează mai puțin în categoria activităților de timp liber), iar cel mai frecvent vizionarea emisiunilor TV. Foarte puțin frecvent sunt menționate vizionarea de filme la cinematograful sau excursiile, efectuate, de obicei, în perioada concediilor. După cum afirmă cadrele didactice, sunt și părinți care evită să-i expună pe copii la situații stânjenitoare, la reacții și atitudini nepotrivite din partea membrilor comunității – copii și adulți (le e rușine să iasă cu ei pe stradă), fapt ce determină reținerea copilului în interiorul locuinței sau în preajma blocului sau casei.

Declarațiile copiilor confirmă cele relatate de părinți. În activitățile de timp liber la care ei se referă, reduse de multe ori la joc (care, pentru unii, ocupă tot timpul de după orele de școală), nu sunt menționați părinții. Alte activități amintite de ei sunt plimbările cu părinții sau vecinii de vârsta lor (mai puțin cu prieteni) și vizionarea emisiunilor TV. Puțini copii vorbesc și despre jocul pe calculator, fără să menționeze, însă, un anumit control din

partea părinților, sau despre practicarea unor sporturi: fotbal, handbal, karate. Unii dintre ei practică aceste sporturi în cadrul școlii, alții au avut inițiativa înscrierii la cluburi sportive, fără consultarea sau acordul părinților, așa cum ei înșiși declară. Aceștia din urmă sunt foarte entuziasmați de aprecierile la adresa performanțelor lor (*sunt în echipa de fotbal a școlii... și sunt și căpitan de echipă*) și de succesele obținute (*am luat și premiu la un concurs*).

Din cele prezentate se poate constata conținutul puțin diversificat al timpului liber al copiilor, implicarea redusă a familiei în activități de acest gen, ignorarea de către părinți a valențelor educative și de dezvoltare ale activităților respective și, prin urmare, necesitatea de a se informa / de a fi informați în acest domeniu.

5.6. Promovarea educației incluzive la nivelul comunității locale

Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă trebuie să fie un prim pas al integrării acestora în comunitate. Pentru aceasta, măsurile adoptate la nivelul sistemului de învățământ trebuie corelate cu măsuri active aplicate la nivelul comunității în vederea susținerii și integrării copiilor cu dizabilități. Educația incluzivă constituie o prioritate la nivel european, iar statele naționale și-au dezvoltat servicii și programe incluzive atât în cadrul sistemelor de educație națională, cât și în cadrul unor instituții care, prin servicii integrate specifice, vin în întâmpinarea nevoilor speciale ale copiilor și susțin integrarea lor în comunitate.

În încercarea României de a se alinia la standardele europene, a fost adoptată măsura de includere în învățământul de masă a copiilor cu CES care s-a concretizat în diferite forme de aplicare, influențată fiind în egală măsură de tradiția școlii și a comunității în lucrul cu elevi cu dizabilități, de competențele cadrelor didactice în acest domeniu, de sprijinul oferit școlii de părinții copiilor cu CES și de comunitate în ansamblul ei. Dacă la nivelul instituțiilor de învățământ măsura incluzivă are reguli și norme după care se aplică, serviciile oferite de comunitatea locală în vederea susținerii acestor copii este variabilă de la o comunitate la alta, tradiția, toleranța și interesul comunității față de copiii cu dizabilități fiind determinante.

În școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă surprindem o serie de situații care dau o anumită specificitate educației incluzive la nivel local.

- Sunt școli de masă care funcționează pe lângă centre de plasament sau foste școli speciale. Aceste școli de masă au, în general, tradiție în școlarizarea copiilor cu CES datorită apropierii și colaborării cu aceste instituții care au oferit atât resursa educabilă, cât și consiliere și sprijin în educarea și formarea copiilor proveniți din aceste centre. În timp, aceste școli și-au dezvoltat o atitudine deschisă, tolerantă față de copiii cu CES, iar măsura incluzivă s-a realizat pe fondul unei experiențe consistente în lucrul cu elevi cu dizabilități. Specific acestor școli este faptul că acceptarea elevilor cu CES în învățământul de masă a venit din partea cadrelor didactice, iar cadrele didactice nou venite în școală s-au adaptat acestei „tradiții” a școlii. Unele dintre aceste școli au menționat în Planul de dezvoltare educarea și formarea copiilor cu CES, chiar înainte de legiferarea măsurii incluzive.
- Sunt județe în care nu există școli speciale, iar elevii cu nevoie speciale în învățare erau încadrați în școlile de masă cu eticheta de elevi „slabi”, fără a beneficia de metode și mijloace de învățare adaptate nevoilor lor. La solicitarea unor părinți ai acestora au fost înființate clase speciale pentru copiii cu dizabilități în cadrul școlilor de masă, situație nouă la care cadrele didactice au trebuit să se adapteze. Este de remarcat, în această situație, implicarea activă a părinților în viața școlii și interesul manifestat pentru dezvoltarea și integrarea copiilor lor.
- Sunt școli în care nici cadrele didactice, nici părinții nu manifestă interes, implicare, atenție față de situația copiilor cu CES. În general, în școli există mai mulți elevi cu CES decât cei care au „dosar” și beneficiază de profesor de sprijin și de planuri de intervenție personalizate, dar în tipologia descrisă aici este vorba despre acele școli în care cadrele didactice și părinții nu se implică în recuperarea unor dizabilități ale copiilor, fie din necunoașterea problemei, fie din nepăsare, fie din lipsa unor repere legislative concrete. Măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă s-a lovit de refuzul părinților elevilor cu CES din școală de a accepta existența unor nevoi speciale și includerea copiilor lor în programe speciale de sprijin, în cadrul învățământului de masă.
- Unele școli, fără a se confrunța cu un număr mare de copii cu CES și fără a beneficia de colaborarea cu cadre didactice din școlile speciale, au „intuit” existența unor nevoi speciale în învățare la unii elevi și au dezvoltat strategii proprii de lucru cu acești elevi. Legiferarea măsurii incluzive s-a pliat pe o experiență deja acumulată în lucrul cu elevii cu dizabilități.

Cu toate că măsura de integrare în învățământul de masă a fost adoptată, iar școlile cu sau fără tradiție în școlarizarea elevilor cu deficiențe desfășoară programe în vederea integrării acestora în școala de masă și societate, nu există încă o cultură a incluziunii în școlile românești. O astfel de cultură s-ar concretiza în activități permanente de educație incluzivă, ar oferi spațiu de manifestare permanent copiilor cu CES în colaborare cu ceilalți copii pentru a le dezvolta unora capacități și competențe, altora toleranță și solidaritate.

Integrarea copiilor cu nevoi educative speciale în comunitate este un proces complex la care trebuie să participe, alături de școală, și alte instituții și factori de decizie prin servicii și programe adaptate specificului lor: servicii de sănătate, terapii, servicii sociale, programe de petrecere a timpului liber, școala de după școală. La nivelul comunităților există unele servicii și programe care vin în sprijinul copiilor cu CES și al familiilor acestora. Dacă serviciile de sănătate sau sociale sunt întâlnite în multe localități, nu același lucru putem spune despre posibilitățile de petrecere a timpului liber (care trebuie să țină cont de afecțiunile copiilor și să ofere programe adecvate), ludoteci sau cabinete de asistență întâlnite, în special, în orașe.

În cazul copiilor din orașe unde există centre de zi care oferă asistență de specialitate, sprijin în învățare, logopedie, programe de petrecere a timpului liber, există posibilitatea petrecerii timpului de după școală într-un cadru organizat, supravegheat și dirijat de psihologi, consilieri, profesori de sprijin care, în funcție de nevoile specifice ale copiilor le organizează și conduc activitățile. Evident, atmosfera este de relaxare și cooperare, determinându-l pe copilul cu CES să participe la activitățile desfășurate, acesta fiind un pas important spre recuperarea sau ameliorarea deficiențelor sale. În centrele de zi copiii își fac temele sub supravegherea profesorilor de sprijin, lucrează cu logopezi, participă la jocuri alături de copii cu alte dizabilități sau pictează.

Acolo unde centrele de zi nu sunt la îndemâna familiilor cu copii cu CES, timpul care ar fi putut fi petrecut în centre de zi este destinat familiei și prietenilor în compania cărora desfășoară diverse activități. Un copil cu CES a cărui familie se implică activ în recuperarea deficiențelor, dar și în petrecerea timpului liber, va fi mai sociabil, mai comunicativ, mai deschis față de ceilalți. Fie că părinții se implică direct în activitățile de timp liber, fie că participă ca simplu privitor, copiii simt prezența părinților ca pe un sprijin permanent, util în dezvoltarea și integrarea lor în comunitate.

Dacă nu există centre de zi în care copiii cu CES să-și petreacă timpul și să lucreze cu specialiști în vederea recuperării deficiențelor, dar există interes pentru aceasta, părinții își duc copiii la centrele sau cabinetele de asistență unde lucrează adaptat nevoilor copilului cu logopezi sau terapeuți.

Cu centrele de zi sau cu școlile colaborează, uneori, DGASPC în vederea derulării unor activități extrașcolare comune. Acestea se concentrează în special pe activități culturale cu diferite ocazii (Paști, Crăciun, ziua copilului). Sunt evenimente care, dacă știu să îi valorizeze pe copiii cu CES, reprezintă un sprijin puternic în integrarea lor socială datorită încrederii pe care le-o dau copiilor în forțele proprii prin îndeplinirea unor roluri, dar și datorită sentimentului de apartenență la acel grup, pe care îl dezvoltă prin participarea la acțiuni comune.

Sunt cazuri în care părinții manifestă dezinteres total față de deficiențele cu care se confruntă copiii lor. Pe lângă refuzul de a-l supune unei evaluări din partea psihologilor pentru a beneficia de profesor de sprijin și de planuri de învățare adaptat posibilităților sale, ei refuză și orice implicare în activitățile de după școală ale copiilor. Sunt, în general, familii care trăiesc la limita subzistenței, fără studii, pentru care copiii sunt mai degrabă surse de venit. În cazul lor, chiar dacă ar exista centre de zi în imediata apropiere, dezinteresul părinților îi privează de orice șansă de integrare și dezvoltare normală. Poate implicarea comunității ar fi o soluție în cazul acestor copii, dar fără o legislație adecvată și fără astfel de centre în toate comunitățile, demersul incluziv nu se realizează decât sporadic.

De multe ori petrecerea timpului liber cu familia înseamnă privit la TV sau jocuri pe calculator care nu satisfac nici nevoia de socializare a copilului, nici activitățile și jocurile specifice care ar contribui la ameliorarea deficiențelor. Lipsa de implicare a familiei în petrecerea timpului liber al copiilor este, de cele mai multe ori, însoțită de lipsa grupului de prieteni care ar fi putut constitui un cadru de învățare și dezvoltare pentru copilul cu CES. Lipsa prietenilor este o carență a copiilor cu CES, fapt ce deschide două căi de acțiune în vederea integrării lor în comunitate: pe de o parte copiii cu CES trebuie să învețe să relaționeze cu prietenii, pe de altă parte comunitatea (în special copiii de vârsta lor) trebuie să învețe să-i accepte și să-i includă în activitățile lor. Sunt rare cazurile de copii cu CES care declară că au prieteni și acasă și la școală, cum rare (dar nu inexistente!) sunt exemplele de reușită în activități extrașcolare cum ar fi desenul sau sportul.

O categorie aparte poate fi considerată din această perspectivă, cea a copiilor cu CES proveniți din centrele de plasament și care beneficiază în timpul liber de activități variate, atractive și utile dezvoltării lor. În funcție de

posibilitățile pe care le oferă localitatea de domiciliu, copiii din centrele de plasament merg împreună la grădina botanică sau zoologică, la înot, în parcuri, la circ etc. Aceste ieșiri organizate sistematic îndeplinesc două funcții majore: pe de o parte funcția educativă asigurată de obiectivele vizitate, evenimentele la care participă, mișcarea în aer liber în care sunt antrenați; pe de altă parte, funcția de socializare în cadrul grupului de prieteni / de semenii căreia trebuie să-i recunoaștem valoarea în dezvoltarea personalității copilului.

5.7. Elemente ale unei culturi incluzive la nivelul școlii și al clasei

Alături de identificarea unor stări de fapt privind situația implementării măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă, studiile de caz realizate în cele 10 școli au evidențiat numeroase elemente mai puțin vizibile ale culturii școlare din perspectiva diversilor actori. Informațiile înregistrate din această perspectivă ne-au permis să desprindem anumite tendințe cu privire la modul în care actorii școlari se raportează la anumite valori, practici și aspirații educaționale specifice unei culturi de tip incluziv.

Premisa de la care am pornit în analiza celor 10 studii de caz din perspectiva culturii școlare a fost aceea că o școală incluzivă este aceea în care:

- **Managementul școlar promovează valori și practici afirmative** în ceea ce privește accesul nediscriminatoriu la educație al fiecărui copil, inclusiv al copiilor cu CES, cooperarea la nivelul comunității cu alți factori importanți care ar putea sprijini școala în demersurile sale, consideră familia un partener educațional real și se concentrează pe o cultură a învățării în ceea ce privește dezvoltarea propriilor resurse umane.
- **Cadrele didactice își asumă rolul de a oferi sprijinul educațional necesar fiecărui elev**, astfel încât potențialul de învățare al oricărui copil să fie maximizat. La nivelul școlii, cadrele didactice împărtășesc valori și practici cum sunt: toleranță și nediscriminare, optimismul pedagogic, tratarea diferențiată, valorizarea progresului fiecărui copil.
- **Colegii elevilor cu CES înțeleg și promovează comportamente de tip colegial**, bazate pe toleranță, coeziune, empatie și întraajutorare.
- **Părinții copiilor sprijină școala în demersurile de incluziune ale școlii** și împărtășesc valori comune cum ar fi toleranța și nediscriminarea, empatia și întraajutorarea.

Pornind de la aceste presupoziii, analiza de față privind cultura școlară în unitățile de învățământ investigate și-a propus să răspundă următoarelor întrebări:

- *Management școlar în școală incluzivă – cultură implicită sau identitate asumată?*
- *Cadrele didactice – ce îi motivează pe profesori să lucreze cu copiii cu CES?*
- *Atitudini ale elevilor – cât de confortabil se simt elevii să studieze alături de copiii cu CES?*
- *Atitudini ale părinților – ce cred ceilalți părinți?*

Analiza studiilor de caz realizate în cadrul cercetării au evidențiat o mare diversitate de profiluri ale culturii școlare incluzive. Cu toate acestea, se pot desprinde câteva modele de cultură care ar putea constitui patenuri de abordare a problematicii incluziunii în școlile studiate. Aceste modele pot fi sintetizate după cum urmează.

➔ **Cultură incluzivă asumată**

Acest model de cultură incluzivă se regăsește mai rar la nivelul școlilor investigate, poate și pentru că un astfel de tip de cultură presupune o serie de factori importanți care se structurează în timp, pe baza unor experiențe relevante de integrare a copiilor cu CES. Modelul se caracterizează prin următoarele elemente definitorii:

- Școala a acumulat deja o istorie relevantă în ceea ce privește integrarea copiilor cu CES, istorie care a debutat chiar înainte de implementarea măsurii de integrare a copiilor cu CES la nivel oficial.
- Managementul școlar este proactiv, deschis colaborării cu alte instituții și actori pentru identificarea unor soluții pentru școală. Experiența managerială în realizarea de proiecte ale școlii este relevantă, inclusiv în problema copiilor cu CES.
- Cadrele didactice au participat din proprie inițiativă sau la propunerea școlii la cursuri de formare specifice pentru integrarea copiilor cu CES. Cadrele didactice promovează o cultură de tip incluziv la nivelul clasei și valorizează nevoile individuale de învățare ale fiecărui copil. Școala beneficiază de un număr corespunzător de profesori de sprijin care se implică și colaborează activ cu cadrele didactice.
- Părinții sunt atașați față de școală, se implică în problemele școlii și valorizează integrarea copiilor cu nevoi speciale.
- Elevii dau dovadă de acceptare, empatie și valorizare a copiilor cu nevoi speciale.

⇒ **Cultură incluzivă implicită**

Acest model de cultură incluzivă se regăsește relativ frecvent la nivelul școlilor investigate. Frecvența relativ ridicată a acestui model se datorează istoriei relativ recente a școlii în integrarea copiilor cu CES. Modelul se caracterizează prin următoarele elemente definitorii:

- Managementul școlar este proactiv, deschis colaborării cu alte instituții și actori pentru identificarea unor soluții pentru școală. Experiența managerială în realizarea de proiecte ale școlii este bogată, dar relativ limitată în ceea ce privește integrarea copiilor cu CES. Numărul elevilor cu CES este relativ ridicat și adesea școala este situată în apropierea unei școli speciale din cadrul căreia obișnuiește să își recruteze elevii cu CES.
- Participarea cadrelor didactice la cursuri de formare este sporadică și adesea limitată la cadrele didactice din învățământul primar. Cadrele didactice dau dovadă de atașament față de școală și conștientizează valențele integrării copiilor cu nevoi speciale în învățământul de masă. De asemenea, cadrele didactice sunt conștiente de nevoia lor de formare continuă și își exprimă interesul pentru participarea la cursuri de formare specializate problematicii. Activitatea didactică se concentrează pe nevoile individuale ale fiecărui elev, inclusiv al celor cu CES, deși cadrele didactice recunosc nesiguranța în ceea ce privește anumite tipuri de intervenții educative în raport cu aceștia. Profesorii de sprijin conlucrează activ cu cadrele didactice din școală.
- Părinții au atitudini împărțite. Unii sunt de acord cu această măsură, sunt atașați față de școală, se implică în problemele școlii și valorizează integrarea copiilor cu nevoi speciale, alții manifestă atitudini de respingere bazate pe efectele negative de integrare a copiilor cu CES asupra celorlalți copii.
- Elevii au atitudini ambivalente, în funcție de modelul de comportament al cadrelor didactice față de copiii cu CES sau în raport cu influențele părinților în această direcție.

⇒ **Cultură incluzivă tolerantă**

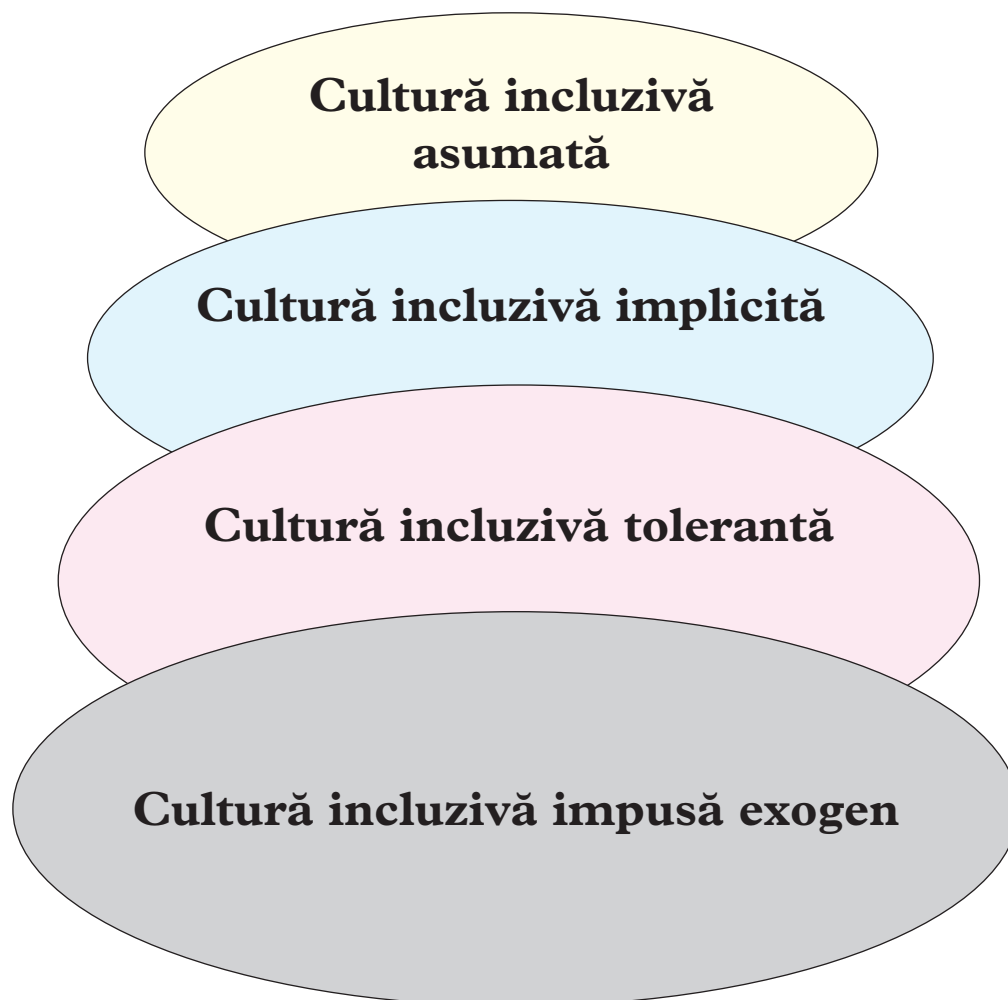
- Managementul școlar este centrat pe problemele școlii și mai puțin deschis colaborării cu alte instituții și actori pentru identificarea unor soluții pentru școală. Experiența managerială în realizarea de proiecte ale școlii este relativ limitată. Numărul elevilor cu CES este relativ scăzut, tocmai de aceea școala nu consideră incluziunea o problemă importantă a școlii.
- Participarea cadrelor didactice la cursuri de formare este scăzută și adesea limitată la cadrele didactice din învățământul primar. Cadrele didactice invocă argumente umanitare în sprijinul integrării copiilor cu CES („și ei sunt ai noștri”), dau dovadă de un anumit grad de toleranță la problemele acestora dar nu cred realmente în succesul acestei măsuri de integrare. Activitățile de la nivelul clasei sunt bazate pe competiție și performanță academică, nevoile specifice de învățare ale fiecărui copil fiind adesea neglijate. Raportarea la criteriile unice de evaluare și la performanțe înalte ale clasei împiedică dezvoltarea unei culturi proactive de incluziune.
- Părinții au atitudini împărțite. Unii sunt de acord cu această măsură, alții manifestă atitudini de respingere bazate pe efectele negative de integrare a copiilor cu CES asupra celorlalți copii, sunt atașați față de școală, se implică în problemele școlii și valorizează integrarea copiilor cu nevoi speciale. Principalele argumente contra integrării copiilor cu nevoi speciale sunt cele ce țin de performanțele academice ale clasei și de eventuale argumente legate de securitatea fizică a copiilor în clasă.
- Elevii au atitudini ambivalente, în funcție de modelul de comportament al cadrelor didactice față de copiii cu CES sau în raport cu influențele părinților în această direcție.

⇒ **Cultură incluzivă impusă exogen**

- Managementul școlar este centrat pe problemele școlii și mai puțin deschis colaborării cu alte instituții și actori pentru identificarea unor soluții pentru școală. Experiența managerială în realizarea de proiecte ale școlii este relativ limitată. Recrutarea elevilor cu CES este o consecință a nevoii de păstrare a unui număr constant de elevi în școală, în condițiile scăderii tot mai accentuate a demografiei în aria geografică circumscrisă școlii.
- Participarea cadrelor didactice la cursuri de formare este scăzută sau inexistentă. Cadrele didactice invocă argumente umanitare în sprijinul integrării copiilor cu CES, dau dovadă de un anumit grad de toleranță la problemele acestora dar nu cred realmente în succesul acestei măsuri de integrare. Există cazuri de cadre didactice care se exprimă în defavoarea acestei măsuri de integrare și își argumentează poziția prin motive ce țin de constrângerile de timp, remunerație și efort suplimentar. Activitățile de la nivelul clasei sunt bazate pe competiție și performanță academică, nevoile specifice de învățare ale fiecărui copil fiind adesea neglijate.
- Părinții au atitudini împărțite. Unii sunt de acord cu această măsură, alții manifestă atitudini de respingere bazate pe efectele negative de integrare a copiilor cu CES asupra celorlalți copii, sunt atașați față de școală, se implică în problemele școlii și valorizează integrarea copiilor cu nevoi speciale. Principalele argumente contra integrării copiilor cu nevoi speciale sunt cele ce țin de performanțele academice ale clasei și de eventuale argumente legate de securitatea fizică a copiilor în clasă.

- Elevii au atitudini ambivalente, în funcție de modelul de comportament al cadrelor didactice față de copiii cu CES sau în raport cu influențele părinților în această direcție.

Cele patru modele identificate nu sunt exclusive, acestea având adesea unele elemente comune, dar și accente specifice care le diferențiază. O reprezentare grafică a acestor modele de cultură este prezentată în figura de mai jos:



	Management școlar în școală incluzivă - cultură implicată sau identitate asumată?	Cadrelle didactice – ce îi motivează pe profesori să lucreze cu copii cu CES?	Atitudini ale elevilor – cât de confortabil se simt elevii să studieze alături de copii cu CES?	Atitudini ale părinților – ce cred ceilalți părinți?
	1	2	3	4
<p>CAZ 1</p> <p>Școală de cartier, cu populație școlară diversă, preponderent dezavantajată. Spații școlare generoase, climat școlar pozitiv.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Deschidere față de integrarea copiilor cu CES, chiar dacă nu a fost implicată în proiecte și acțiuni care să-i vizeze în mod direct pe copii cu CES, școala și-a arătat disponibilitatea de a lucra cu elevii cu CES. Datorită, printre altele, acestei deschideri și implicării a cadrelor didactice în școlarizarea copiilor cu CES, instituția a ajuns să fie etichetată ca școală specială. - Atunci când s-a discutat despre închiderea școlilor speciale și includerea elevilor lor în învățământul de masă, școala a fost menționată, alături de încă o școală din București, să preia acești elevi. - Înainte de 1989, în apropierea școlii funcționa o casă de copii care își trimitea populația școlară în această instituție de învățământ. Fără ca personalul didactic din școală să fie specializat în lucrul cu elevii cu CES, a încercat, totuși, să găsească modalități de lucru adaptate pentru acești elevi. Pe lângă existența casei de copii și a înființării ulterioare a Centrului de plasament „Robin Hood” care a trimis școlii 102 și elevii cu CES, în cartier există 	<ul style="list-style-type: none"> - Tradiția școlii în a-i primi pe copiii cu CES și-a pus amprenta asupra atitudinii și acțiunilor educative ale cadrelor didactice; - Chiar dacă întâmpină dificultăți în activitățile desfășurate (solicitări suplimentare, lucrul diferențiat și personalizat, lipsa timpului personal din recreații etc.), cadrele didactice din școală manifestă, în general, deschidere față de integrarea în învățământul de masă a acestor copii. - Dacă pentru cadrele didactice cu vechime în această instituție școlarizarea copiilor cu CES vine de la sine, cadrele didactice nou venite în școală trec printr-un proces de „contagiune” și se adaptează tendinței generale a școlii. - În școală coexistă două grupuri de elevi: numărul din ce în ce mai crescut de copii cu CES și grupul de copii foarte buni la învățatură – a căror integrare în aceeași clasă fac dificilă activitatea didactică, fiind greu de ajuns la performanțe cu fiere dintre aceste grupuri. - Chiar dacă aceste cadre didactice sunt deschise spre școlarizarea copiilor cu nevoi speciale și depun eforturi pentru a-i face 	<ul style="list-style-type: none"> - Copiii cu CES intervievați afirmă că se înțeleg bine cu colegii de clasă sau de școală, fapt confirmat și de părinți. - Modele de toleranță, comunicare și cooperare între acești copii sunt furnizate de cadrele didactice prin acțiunile, atitudinile și informațiile pe care le transmit. - Jumătate dintre elevii chestionați se declară de acord față de integrarea în clasa lor a copiilor cu CES. Ceilalți copii se declară indiferenți față de această măsură, dar având atitudini variate (de la acord total, la dezacord total) cu privire la așezarea în aceeași bancă. - În jumate dintre cazuri elevii nu fac diferențe între ei și colegii cu nevoi speciale, îi consideră egali lor și îi tratează ca atare. Atitudinea egalitară este observată de către elevi și la cadrele didactice care predau la clasă, dar într-un procent mult mai mare (88,9%), fapt benefic pentru integrarea copiilor cu CES în colectivitate și pentru schimbarea opticii elevilor reticenți la includerea în clasa lor a copiilor cu dizabilități sau a celor care au compor- 	<ul style="list-style-type: none"> - Măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă este în asentimentul părinților care, în general, insistă să-și înscrie copiii în școli de masă, chiar dacă, uneori, cadrele didactice le sugerează că oricât ar lucra diferențiat și personalizat cu acești copii, nu vor reuși să atingă performanțe minime - Din partea părinților celorlalți copii nu sunt reticente până în momentul în care comportamentele unor copii cu CES ajung să împiedice frecvent activitatea din clasă. Atitudinea părinților este susținută, uneori, și de cadrele didactice - Atitudinea părinților față de copiii cu CES se poate transmite copiilor care, pe fondul comportamentelor unor colegi cu CES își pot reduce gradul de toleranță în raport cu ei. Distanța pe care o pot impune elevii față de colegii lor cu CES poate lua diverse forme de la refuzul de a sta în aceeași bancă, până la acțiuni care conțin diverse forme cu diverse grade de violență. Porecle legate de unele deficiențe sau glume pe seama

	<p>familii de romi și familii sărace printre ai căror copii sunt și unii cu nevoi speciale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiența școlii în domeniu, exemplele de bune practici și dificultățile întâmpinate sunt foarte puțin cunoscute chiar și comunității didactice direct implicate în școlarizarea copiilor cu CES. - Copiii cu nevoi speciale nu sunt implicați în prea multe activități extrașcolare. Timpul liber este petrecut, parțial, alături de rude și prieteni de vârste apropiate sau prin desfășurarea unor activități individuale (lectură, jocuri pe calculator, comunicare prin noile tehnologii). 	<p>pe aceștia să-și însușească un minim de cunoaștere, încep să resimtă nevoia stabilirii unor condiții clare și a unei evaluări obiective a acestor copii.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă este considerată, de cadrele didactice, benefică, în special, pentru acești copii. Pentru ceilalți copii, această măsură este văzută mai mult ca un element perturbator, destabilizator al atmosferei din timpul orelor de curs, iar pentru cadrele didactice însele este un efort suplimentar care, de multe ori, rămâne fără rezultat sau are oarecare rezultate după un timp destul de îndelungat. - Există și cadre didactice care consideră că în școlile de masă trebuie să fie integrați numai cei care, în urma unei evaluări obiective și responsabile, dovedesc faptul că pot face față cerințelor școlii de masă. Școlile speciale sunt considerate necesare pentru cei care nu îndeplinesc o serie de condiții minimale pentru integrare și participare la viața școlară. Integrarea în învățământul de masă a copiilor cu deficiențe grave este văzută, uneori, ca o încălcare a drepturilor copiilor fără deficiențe la educație și un mediu sigur în care să-și desfășoare activitățile de învățare. 	<p>tamente inadecvate față de aceștia (insulte, refuz de a colabora, porecle etc.) (44,4%). Există și un procent mic de elevi care consideră că profesorii de la clasă se poartă mai bine cu elevii cu CES decât cu ceilalți elevi.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Există și unele cadre didactice care manifestă oarecare reticență față de lucrul cu elevii cu CES, dar atitudinea nu a fost sesizată de elevi. Datorită experienței de-a lungul anului școlar cu o clasă în care au fost înscriși fără a fi testați și diagnosticați 6 copii cu nevoi speciale (într-o clasă de 24 de copii), s-a modificat și toleranța față de continuarea lucrului cu acești copii: 	<p>unor deficiențe apar inevitabil între copii, iar acțiunea cadrelor didactice trebuie să urmărească atât diminuarea / anularea, cât și prevenirea unor astfel de comportamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cadrele didactice afirmă că sunt și părinți reticenți la această măsură (11,1% conform aprecierilor elevilor), dar această atitudine de respingere apare, mai degrabă atunci când există elevi cu CES care împiedică sau deranjează desfășurarea orelor de curs. Colaborarea părinților elevilor cu CES cu școala, prin care se observă implicarea lor și efortul depus în vederea reducerii dizabilităților și integrării copilului în colectivitate, ameliorează, deopotrivă, comportamentul acestora, cât și atitudinea de respingere manifestată de părinții celorlalți copii.
--	---	--	--	--

<p>CAZ 2</p> <p>Școala este situată într-o zonă liniștită, dispune de un spațiu curat, luminos, agreabil. Elevii școlii provin din toate mediile sociale în ciclurile primar, gimnazial și liceal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Școala promovează rezultatele activităților din școală și încurajarea diversificării activităților întreprinsse. - Școala se implică în acțiuni extrașcolare (editarea revistei școlii, târg de măștișoare ecologice confecționate de elevi). - Deschidere spre includerea în învățământul de masă a copiilor cu CES, manifestată chiar înainte ca această măsură incuzivă să fie legiferată. - <i>Conducerea școlii care și-a dat acordul pentru școlarizarea acestor copii și care a căutat să stabilească parteneriate cu instituții cu experiență în lucrul cu copii cu CES (interviu cadre didactice)</i> - Deschiderea școlii în formația și integrarea copiilor cu CES vine din convingerea că toți au dreptul la educație și că elevii cu deficiențe au mai multe șanse de recuperare într-un colectiv din învățământul de masă, unde nu s-ar mai simți marginalizați și etichetați ca în școlile speciale. - Numărul elevilor cu CES a crescut de la un an la altul fie datorită închiderii unor școli speciale, fie datorită creșterii numărului de copii cu deficiențe din familii. Renumele școlii de instituție deschisă la astfel de probleme a circulat destul de repede printre școlile din capitală, instituțiile care au în grijă acești copii, Centrul de plasament 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadrele didactice valorizează la clasă diferite metode de lucru cu acești elevi, au căutat diverse modalități de integrare a copiilor cu CES și de creștere a coeziunii grupului și au solicitat și participat la cursuri de perfecționare legate de această problemă: - Tradiția și experiența școlii în lucrul cu elevii cu dizabilități le-a ajutat pe cadrele didactice să-și dezvolte anumite competențe în lucrul cu acești copii, dar și în identificarea dizabilităților, știut fiind faptul că nu toți copiii cu probleme sunt evaluați și identificați înainte de a fi înscriși la școală. - Odată cu școlarizarea acestor copii (din 1997), cadrele didactice au resimțit nevoia parcurgerii unor sesiuni de formare pe tema integrării copiilor cu CES în școala de masă. La inițiativa lor au solicitat Fundația Pestalozzi să le ofere formare în acest domeniu, fapt care a fost urmat de solicitarea fundației de a continua colaborarea cu această școală în problema copiilor cu CES. În aceste activități sunt prinse toate cadrele didactice din școală, considerate benefice atât copiilor pentru recuperarea sau ameliorarea deficiențelor, cât și cadrelor didactice pentru 	<ul style="list-style-type: none"> - Părerile colegilor sunt împărțite cu privire la copiii cu CES. Un mic sondaj printre aceștia evidențiază faptul că gradul lor de toleranță față de copiii cu CES este destul de scăzut. 45% dintre ei se declară împotriva includerii în clasa lor a unor elevi cu CES și numai un sfert dintre aceștia sunt de acord cu această măsură. Atunci când vine vorba de a fi colegi de bancă cu unul dintre copiii cu CES, atitudinea negativă este și mai clară. Doar 10% dintre ei ar accepta un copil cu dizabilități drept coleg de bancă, iar jumătate refuză categoric. - Acest refuz al elevilor de a avea colegi de clasă sau de bancă elevi cu CES poate avea diverse cauze: influența părinților, influența cadrelor didactice, propriile percepții și experiențe cu acești copii cu CES. Chiar dacă au fost semnalate la o clasă refuzuri ale părinților de a avea copilul în aceeași bancă cu un anumit elev, în general copiii declară că nu cunosc atitudinea părinților față de această problemă. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deschiderea cadrelor didactice față de integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă a făcut ca această școală să fie solicitată nu doar de către părinții copiilor cu CES din circumscripție, ci și de alții din alte cartiere ale capitalei. Mai mult, această atitudine deschisă, incluzivă îi influențează pe ceilalți copii și părinții lor care manifestă toleranță (ce-i drept, limitată uneori) față de copiii cu CES. Limitele apar atunci când igiena copiilor cu CES nu este pe placul majorității. - Și cadrele didactice, și consilierul școlar identifică la părinți unele atitudini ostile față de copiii cu CES, chiar dacă unorii sunt deschiși, chiar caritabili față de acești copii. - Dacă părinții sunt la început deschiși, își schimbă atitudinea în momentul în care apare o problemă de comportament din partea unuia dintre copiii cu CES. Sunt și cazuri în care refuzul părinților față de includerea copiilor cu CES în clasa în care învață copiii lor, se manifestă de la început și chiar se solicită insistent mutarea acestor copii în alte clase: <i>Uneori părinții îi spun doamnei diriginte ca acel copil cu CES să fie mutat din clasă. Dacă este o clasă cu nivel ridicat, cu o</i>
--	---	--	--	---

<p>„Sfântul Iosif”, Centrul de plasament „Pinochio”) și părinții copiilor cu CES interesează de școlarizarea acestora într-o școală de masă.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Școala are un semi-internat pentru a-i sprijini pe copiii cu CES. După terminarea orelor de curs, aceștia rămân în școală până la ora 5 după-amiaza și desfășoară activități educative. În aceste acțiuni, cadrele didactice se implică voluntar, în special învățătoarele de care copiii sunt mai atașați. - Pentru a beneficia de experiența cât mai multor specialiști din domeniul educației copiilor cu nevoi speciale, Liceul greco-catolic a stabilit parteneriate cu diferite instituții din București: Centrul Interșcolar al sectorului 1, Centrul pentru Copii și Adolescenți cu anxietate, Direcția pentru Protecția Copilului, sector 1, ONG-uri, dar și cu școli din Franța care au experiență în integrarea în învățământul de masă a elevilor de gimnaziu, din acest punct de vedere școala fiind deficitară. - Tot pentru facilitarea învățării și nu doar pentru copiii cu CES, școala este bine dotată cu materiale didactice moderne (videoproiectoare, LCD-uri) amplasate în cabinetele în care este mai mare nevoie de ele. 	<p>dezvoltare profesională și personală. Chiar dacă au beneficiat de stagii de formare pe tema lucrului cu copii cu CES, cadrele didactice nu se simt pregătite să facă față problemelor tot mai complexe care apar în legătură cu acești copii: <i>Nu suntem noi suficient de pregătiți, nu știm ce se va întâmpla</i> (interviu cadru didactic).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poate și atitudinea profesorilor, diferită de cea a învățătorilor, este un obstacol în integrarea copiilor cu CES de la acest nivel în învățământul de masă. 	<p>concurență acerbă pentru note mari, nu concep să existe și un astfel de elev (interviu profesor de sprijin).</p>
--	---	---

	<p>- Lucrul cu elevii cu CES se complică oarecum la nivelul gimnaziului. Pe de o parte, aceștia întâmpină dificultăți de adaptare la noile cerințe, iar pe de alta este mai greu de găsit profesori de sprijin pentru acest nivel</p>			
<p>CAZ 3 Școala este situată într-un cartier muncitoresc. Școala este spațioasă, modernă, dotată cu mobilier nou; de asemenea, dispune de teren și sală de sport.</p>	<p>- Management implicat în rezolvarea problemelor școlii. Au fost inițiate multiple parteneriate și au fost implementate o serie de proiecte, atât de infrastructură, cât și educaționale; - Integrarea copiilor cu CES nu reprezintă o prioritate explicită.</p>	<p>- Date fiind problemele elevilor de a face față curriculum-ului școlar și, mai mult, dată fiind diversitatea afecțiunilor elevilor și specificul fiecăreia, este foarte dificil să ai în clasă astfel de copii, sunt de părere majoritatea cadrelor didactice. - Situația se pune în termeni fie de a face tot ce se poate pentru a încerca progresul elevilor cu dizabilități psihice, dar aceasta în detrimentul celorlalți elevi, fie la a face tot posibilul pentru elevii obișnuși, dar aceasta în detrimentul celorlalți. - Cadrele didactice sunt mai degrabă în favoarea înființării de clase speciale integrate pentru copiii cu dizabilități psihice, în așa fel încât să se poată lucra îndeaproape cu ei, sub supervizarea unui personal specializat și conform nivelului de dezvoltare și necesarului lor</p>	<p>- Cel puțin în clasele mici, copiii sunt mai dispuși să îi ajute pe cei cu dificultăți sau să accepte faptul că aceștia beneficiază de ajutor suplimentar din partea cadrelor didactice. La clasele mai mari, competiția între elevi devine mai puternică și încep să apară situații de luare în derădere sau de izolare a copiilor cu probleme.</p>	<p>- Părinții consideră că școala face tot posibilul pentru a oferi o educație normală copiilor lor. Dar există și din partea unora dintre părinți ideea de susținere a unor școli/ clase speciale, mai ales pentru acei copii cu dificultăți de învățare. - Părinții reacționează în diferite moduri față de prezența copiilor cu CES în școala în care învață copiii lor; sunt și reacții de acceptare și de respingere. Există, în acest din urmă caz, situații în care părinții nu își mai dau copilul la școala respectivă sau într-o anumită clasă în care sunt integrați "copii cu probleme".</p>

<p>CAZ 4</p> <p>Instituție de învățământ cu tradiție în localitate</p> <p>În prezent, școala are în componență învățământ normal și de clase învățământ special integrat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inițiativa înființării unor clase de învățământ special a fost întâmpinată cu interes de conducerea școlii care a considerat această măsură ca deosebit de oportună pentru dezvoltarea școlii. În urma unor eforturi susținute, începând cu anul școlar 2005 / 2006, școala a înființat clase de învățământ special ca o ofertă educațională pentru copii cu CES, diagnosticați în general cu afecțiuni severe de tip retard intelectual sever, sindrom Down, autism etc. - Școala păstrează îndeaproape relația cu Direcția de Protecție a Copilului, întrucât normarea posturilor la clasele speciale depinde de numărul de copii cu deficiențe severe care sunt depistați și de școala care le este recomandat. - Școala a stabilit relații de parteneriat în problematica incluziunii și cu alte școli sau instituții locale - În general, la nivelul școlii, atitudinea față de copii cu CES este deschisă, bazată pe toleranță și compasiune. Această atitudine generală se fundamentează și pe politica managerială de dezvoltare a sistemului claselor speciale integrale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deși în școală se încearcă de aproape 4 ani transformarea învățământului în unul de tip incluziv, continuă să persiste la nivelul unor cadre didactice o anumită reticență față de copiii cu CES, mai ales pentru cei cu afecțiuni cel puțin moderate / grave. Astfel, aceste cadre didactice nu încurajează, ba chiar se opun cu fermitate amestecului în aceleași spații a copiilor „normali” și a celor „cu CES”. În consecință, în aceeași școală coexistă două culturi diferite: una bazată pe incluziune și pe valorificarea progreselor elevilor în raport cu propriile nevoi, specifică mai ales cadrelor didactice de la clasele speciale integrate, iar cealaltă încă centrată pe performanțele academice și rezultatele școlare raportate la standardele comune tuturor elevilor. - Accesul personalului didactic la programe de formare în domeniul educației incluzive, dar și la resurse și informații de specialitate este foarte limitat, situație care nu face decât să amplifice starea de frustrare a cadrelor didactice în raport cu ceea ce și-ar dori cu adevărat să poată face pentru progresul elevilor cu CES din școala lor. - Creativitatea unor cadre didactice și pasiunea profesională pentru misiunea pe care 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel ridicat de acceptabilitate, aceștia fiind în unanimitate de acord cu prezența copiilor cu CES în clasa lor, dar și cu ideea de a împărți aceeași bancă. Totuși, unii dintre colegi relatează și episoade în care alți colegi ai lor se poartă „mai rău” cu elevii cu CES, comparativ cu relațiile pe care le au cu ceilalți colegi.
--	---	--	---

		<p>o au de îndeplinit reprezintă puncte forte ale școlii</p> <p>- Fluctuația personalului didactic de la clasele integrate pare să fie o problemă.</p>		
<p>CAZ 5</p> <p>Școală cu clasele I-VIII situată într-un cartier muncitoresc. În prezent, populația cartierului este eterogenă din punctul de vedere al statutului social și al ocupațiilor pe piața muncii (muncitori, intelectuali, familii cu afaceri proprii etc.), precum și din punct de vedere etnic sau religios.</p>	<p>- Oferta educațională cuprinde o gamă variată de activități extracurriculare: expoziții de artă și grafică (organizate la nivelul școlii / al județului sau organizate în diferite alte județe, la care școala a participat); vizite; serbări; spectacole organizate de școală sau la care școala participă; excursii și tabere etc. Rezultatele elevilor și ale colectivului de cadre didactice au determinat declararea acestei unități de învățământ, în 1999, ca școală reprezentativă a învățământului conștient.</p> <p>- La nivelul comunității, școlarea o bună colaborare cu instituții de stat sau cu organizații non-guvernamentale.</p> <p>- Ca un element specific, trebuie menționat că inițiativa de sprijin școlar pentru această categorie de elevi a pornit de la părinții unui copil cu dificultăți de învățare – aspect cu efecte multiple, pozitive (implicarea unui părinte a răspuns unei nevoi a școlii și a mai multor elevi aflați în situație de risc școlar) și negative (nefiind</p>	<p>- Cadrele didactice recunosc că principalul beneficiu al acestei măsuri de politică educațională constă în avantajul socializării într-un cadru normal de activitate (relaționarea cu elevi obișnuiți, motivarea copiilor cu CES prin raportarea la standarde mai ridicate decât cele proprii), cadrele didactice fiind principalul determinant al adaptării sau neadaptării școlare a elevilor cu CES. De asemenea, profesorii au subliniat, în același timp, unele riscuri sau situații critice: pericolul etichetării; dificultăți de relaționare între elevii diferiți ca pregătire, nevoi, interese.</p> <p>- Formarea cadrelor didactice pentru lucrul cu copiii cu CES rămâne un aspect critic: nu au existat inițiative la nivel de școală / sistem de învățământ pentru pregătirea acestora, inițiativele participării la astfel de cursuri specifice aparțin fiecărei persoane, dar nu există reglementări sau obligații în acest sens, deși nevoia de formare pentru lucrul cu copii cu CES se resimte de către profesori – pe</p>	<p>- elevii cuprinși în investigație percep școala ca pe un mediu favorabil incluziunii</p>	<p>- Uneori apar și situații critice privind atitudinile celorlalți părinți față de copii cu CES, manifestate prin protestul sau chiar prin refuzul de a-și școlariza copilul în clasa în care este integrat un elev cu CES. Astfel de situații se manifestă mai ales la debutul școlari-tății, iar rezolvarea depinde de priceperea cadrului didactic.</p> <p>- Motivele atitudinilor critice ale părinților au la bază lipsa de informare a acestora și de conștientizare a dreptului fiecărui copil la educație și este determinată, în unele situații, de comportamentul și nevoile specifice ale copiilor cu CES: comportamente violente ale unora dintre aceștia, faptul că nu reușesc să se concentreze pe tot parcursul orei și că solicită mai multă atenție din partea cadrului didactic, în defavoarea celorlalți copii.</p>

<p>CAZ 6</p> <p>Școala se confruntă cu o scădere semnificativă a numărului de elevi. În ultimii ani, școala a înregistrat o scădere a populației școlare cu o aproape jumătate.</p>	<p>inițiativa lor, cadrele didactice au fost luate prin surprindere de venirea profesorilor de sprijin în școală) deopotrivă analizate în detaliu ulterior. Acest fapt accentuează ideea că astfel de demersuri sunt resimțite ca necesare de către toții actorii școlari: cadre didactice, elevi, părinți.</p> <p>- Nu există încă o cultură care să promoveze constant activități de educație incluzivă și de socializare pentru această categorie de elevi și pentru părinții acestora.</p>	<p>de o parte, pentru a-i putea cunoaște problemele specifice și pentru a le înțelege comportamentul, pe de altă parte, pentru a identifica metodele și măsurile de sprijin cele mai eficiente pentru fiecare caz în parte.</p> <p>- Continuitatea pe post a profesorilor de sprijin reprezintă o altă problemă în școală, în condițiile în care aceștia nu sunt angajați direct ai fiecărei unități de învățământ.</p> <p>- Există și unele cadre didactice care manifestă atitudini de reticentă față de lucrul cu elevii cu CES.</p>		
	<p>- Deschiderea școlii către integrarea copiilor cu nevoi speciale a reprezentat o necesitate. Mai mult, prestigiul școlii bazat pe existența unui climat deschis, protectiv și prietenos pentru copii, a atras mulți părinți ai copiilor cu CES care au găsit aici înțelegere și toleranță în raport cu nevoile copiilor. De asemenea, școala dispune de o locație adecvată, cu dotări și echipamente moderne, toate acestea fiind considerate puncte tari ale școlii.</p> <p>- Deși dotările materiale ale școlii sunt deosebite, școala nu dispune însă de materiale pedagogice specifice pentru elevii cu CES.</p>		<p>- Nici unul dintre cadrele didactice din școală nu a beneficiat de programe de formare pentru lucrul cu copiii cu CES, deși această nevoie este declarată de către toți participanții la discuțiile de grup.</p> <p>- Cadrele didactice se declară în unanimitate în favoarea măsurii de integrare a copiilor cu nevoi speciale în învățământul de masă. Argumentele pentru o astfel de poziție se înscriu în zona dovezilor de progres vizibil ale copiilor cu CES din școală, mai ales în ceea ce privește competențele de socializare și comunicare ale acestora. Mai mult, unele cadre didactice consideră prezența copiilor cu</p>	<p>- Dintre elevii chestionați, doar un sfert declară că nu ar dori să împartă aceeași bancă cu un copil cu CES, în vreme ce jumătate dintre aceștia ar fi de acord să se aple în aceeași bancă în timpul orelor.</p>

	<p>nevoi speciale în învățământul de masă o oportunitate educațională reală și pentru ceilalți elevi de a-și dezvolta empatia, toleranța, sensibilitatea față de diferențe și spiritul de înțelegere. Alte cadre didactice declară că prezența elevilor cu nevoi speciale în clasa lor a contribuit la consolidarea grupului de elevi și la creionarea unei identități a clasei bazată pe valorizarea fiecăruia dintre ei, indiferent de rezultatele școlare sau situația socio-economică a familiei de proveniență.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cadrele didactice care lucrează în clase cu copii cu CES au sentimentul de nesiguranță cu privire la oportunitatea și eficacitatea unor intervenții educaționale specifice pe care le utilizează în clasă mai degrabă pe baza experienței, a empatiei și intuiției pedagogice, fără a avea confirmări din partea unui personal specializat. - Cadrele didactice au sentimentul că eforturile lor nu sunt recunoscute și nici valorizate la nivelul sistemului de învățământ. Adesea, eforturile cadrelor didactice se măsoară în timp suplimentar alocat copiilor cu CES, nevoi suplimentare de informare și căutare a unor modalități eficiente adaptate copiilor cu CES, eforturi

<p>CAZ 7</p> <p>Școala este situată într-un cartier periferic al orașului, zona respectivă prezintă un nivel mediu de dezvoltare socio-economică, o anumită parte a populației fiind</p>	<p>- În cadrul unității de învățământ școlarizarea copiilor cu CES a început în anul școlar 2001 / 2002. Pe parcursul perioadei care s-a scurs de atunci până în prezent, numărul de copii cu CES școlarizați în cadrul școlii a rămas relativ constant – 40-45 de copii.</p> <p>- Educația copiilor cu CES face parte din misiunea școlii, fiind menționată în Planul de</p>	<p>- opiniile cadrelor didactice privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă se diferențiază în raport cu tipul dificultăților prezente la copii. Astfel, se declară favorabili aplicării măsurii respective în cazul dificultăților mai ușoare, apreciind că școlarizarea în învățământul de masă contribuie mult la socializarea copiilor, la</p>	<p>suplimentare în managementul clasei de elevi. Cadrele didactice semnaleză faptul că aceste eforturi nu sunt răsplătite suplimentar și nici nu beneficiază de recompense morale sau profesionale.</p> <p>- De asemenea, cadrele didactice de la clasele în care sunt integrați copii cu CES fac eforturi deosebite pentru a identifica activități specifice de învățare pentru aceștia, dar adesea aceste eforturi se bazează pe intuiție și bun simț, fără a fi dublate de o pregătire de specialitate care să le confere cadrelor didactice sentimentul că intervin într-o manieră adecvată. Interviuurile cu cadrele didactice au evidențiat atașamentul acestora față de cauza copiilor cu CES, dar și dificultățile pe care aceștia le întâmpină în luarea unor decizii educaționale.</p>	<p>- au fost menționate și anumite nemulțumiri ale colegilor copiilor cu CES, legate, de cele mai multe ori, de modul de evaluare și, posibil, de atitudinea mai protectoare a unor cadre didactice față de aceștia: <i>Apoi au venit reacții și din partea copiilor – de ce X a primit 5 la lucrare și eu nu? De ce lui i se permite, mie nu? Deci, au fost și din partea lor</i> (interviu profesor de sprijin).</p>	<p>- Cadrele didactice intervievate menționează anumite reacții adverse la părinții celorlalți elevi față de prezența în școală a copiilor cu dificultăți de învățare. Astfel de reacții au fost mai accentuate în primii ani după implementarea măsurii de incluziune, dar reapar la începutul fiecărui an școlar în cazul părinților elevilor care intră în clasa I sau ori de câte ori intervine</p>
---	---	--	--	--	---

<p>afectată, însă, de șomaj. Din punct de vedere etnic, populația din perimetrul în care este situată școala este neomogenă: membrii comunității aparțin atât populației majoritare (cea mai mare parte), cât și etnicii maghiare și rome.</p>	<p>dezvoltare al acesteia. De altfel, și directorul unității de învățământ afirmă că <i>primre valorile promovate de școală se numără educația copiilor cu CES</i>. Cu toate acestea, deși opinia cadrelor didactice din școală (director, învățători și profesori, consilier și profesor de sprijin) este, în general, favorabilă școlarizării copiilor cu CES în unitatea respectivă de învățământ, intervin anumite nuanțări ale aprecierilor atunci când este luat în considerare <i>gradul deficienței</i> cu care este diagnosticat copilul. Astfel, pentru copiii cu deficiențe mintale ușoare, integrarea în învățământul de masă este considerată benefică, în special din perspectiva integrării sociale a acestora și chiar a nivelului de performanță școlară atins. Pentru copiii cu deficiențe severe, însă, alter-nativa școlii speciale este considerată de personalul didactic mult mai bună, mult mai eficientă.</p>	<p>integrarea lor socială și profesională. În cazul celor cu dificultăți grave, însă, măsura de integrare este considerată – după aproximativ 10 ani de experiență a aplicării – ca ineficientă pentru educația și integrarea socială.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unele dintre cadrele didactice intervievate sugerează, ca alternativă, organizarea în cadrul școlilor de masă a unor clase speciale destinate copiilor cu CES - Anumite reacții negative ale unora dintre părinți sunt considerate de către cadrele didactice ca justificate; în justificarea pe care cadrele didactice o acordă reacțiilor negative ale celorlalți părinți față de copiii cu dificultăți de învățare transpar, uneori, propriile rezerve față de prezența acestora în școală. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se constată așadar că o proporție importantă dintre elevi manifestă atitudini personale negative față de copiii cu CES, o pondere și mai ridicată reprezentându-și existența unor atitudini similare la proprii părinți și la colegi. Solicitați să-și exprime opiniile și cu privire la comportamentul cadrelor didactice, se observă însă că nici un elev nu consideră că acesta este discriminativ, decât cel mult în sens pozitiv. Constaterea permite avansarea ipotezei conform căreia comportamentul și atitudinile negative ale elevilor față de copiii cu CES, colegi de-ai lor, sunt generate de mediul familial și nu de cel școlar, respectiv de eventuale atitudini similare din partea cadrelor didactice. Pe de altă parte, este posibil ca răspunsurile referitoare la cadrele didactice oferite de elevi să se înscrie în categoria celor dezirabile. 	<p>câte un incident provocat de un copil cu CES.</p>
<p>CAZ 8</p> <p>Una dintre cele mai mari școli din acest municipiu, școala cu tradiție și renume în comunitate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relația apropiată cu administrația locală cât și contribuțiile părinților sau a altor donori au făcut ca școala să se bucure în ultimii ani de un nivel satisfăcător de resurse. - Școala promovează buna înțelegere între profesorii și elevii de etnie română și 	<ul style="list-style-type: none"> - Există o mare varietate de opinii ale cadrelor didactice și profesorilor de sprijin privind oportunitatea integrării copiilor cu CES în învățământul de masă. Unele subliniază rolul deosebit al experienței de învățare într-o școală obișnuită și cred că 	<ul style="list-style-type: none"> - Părerile colegilor sunt foarte împărțite cu privire la copiii cu CES. Micul sondaj realizat cu o parte dintre colegii copiilor cu CES evidențiază faptul că gradul lor de toleranță față de aceștia este relativ scăzut. - Dincolo de propriile percepții 	<ul style="list-style-type: none"> - Interviuurile cu cadrele didactice au semnalat cazuri în care părinții își exprimă opiniile negative față de școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă, în special cei care au deviații comportamentale.

	<p>maghiară.</p> <ul style="list-style-type: none"> - În fiecare an școala inițiază numeroase activități extrașcolare la care participă un mare număr de elevi dar și de părinți sau alți reprezentanți ai comunității. - Nu putem vorbi despre o tradiție în școlarizarea copiilor cu CES, școala a oferit numeroase exemple prin care și-a dezvoltat propria capacitate de asistență pentru această categorie de elevi, în special în ultimii ani. Experiența școlarizării unor copii cu diferite grade de handicap fizic locomotor, somatic, vizual, mental, neuropsihic sau asociat a impus inițierea unor activități prin care să se răspundă nevoilor lor specifice, esențial diferite în comparație cu cele ale celorlalți elevi. Asistența oferită acestor copii se sprijină, deocamdată, în întregime pe eforturile cadrelor didactice din școală și pe schimbul de experiență realizat în cadrul diferitelor proiecte educaționale cu personal didactic din alte unități de învățământ. 	<p>pentru a atinge acest obiectiv este necesar să fie făcute eforturi deosebite de către toți actorii implicați. Alți profesori chestionează presupuziția de bază, aceea a efectului pozitiv al experienței de învățare într-o școală de masă, această idee fiind însă exprimată într-o măsură mai redusă. De asemenea, unele opinii au subliniat, în același timp, riscurile pe care le putem doar parțial controla în cazul unei astfel de decizii: întărirea unor prejudecăți sau stereotipii, excluderea încredințării / stimei de sine etc. Opinia îmbrățișată de cei mai mulți dintre profesorii investigați este aceea că, din perspectivă teoretică, integrarea copiilor cu CES este, pe termen lung, benefică.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Majoritatea profesorilor cred că dificultățile de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă pot fi depășite și că nu ar trebui renunțat cu totul la aceasta. - Opinia generală este aceea că numai o parte dintre copii cu CES pot fi motivați să participe la activitățile de învățare și să rezolve diferite sarcini. - Totuși, există cadre didactice care consideră că fiecare copil cu CES are o înzestrare deosebită într-un anumit domeniu și că aceasta poate să 	<p>cu privire la copiii cu CES, opiniile elevilor par a fi influențate destul de puternic și de familie, aproape o pătrime dintre cei chestionați fiind de părere că părinții lor nu ar fi de acord să stea în bancă cu unul dintre acești colegi.</p>
--	---	--	--

<p>CAZ 9</p> <p>În tradiția școlii ca cea mai reprezentativă unitate de învățământ la nivelul unei comunități, au existat și în generațiile anterioare elevi cu CES, fără a avea o evaluare sau recunoaștere în acest sens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Potrivit declarațiilor unora dintre membrii personalului școlii, integrarea copiilor cu CES a reprezentat un demers dificil. - Un obstacol adesea amintit a fost atitudinea părinților care nu au dorit recunoașterea copiilor cu CES și nici integrarea acestora în colectivele de elevi. Eterogenitatea conținuturilor familiare din care provin copiii din această unitate de învățământ a determinat un anume specific al vieții școlare. Problematicele specifice a copiilor cu CES au necesitat o implicare activă a personalului școlii, materializată în special prin discuții cu părinții și eforturi individuale de gestionare a situației copiilor cu CES, chiar și când aceștia nu erau înregistrați ca CES (cu certificat de 	<p>constituie o bază în dezvoltarea unor activități diferențiate.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordarea generală în lucrul cu acești copii este în cea mai mare parte bazată pe metoda încercare și eroare. - Lipsa unui feedback din partea unor specialiști, lipsa unei autorități care să valideze / recunoască aceste eforturi solitare reprezintă unul dintre aspectele care au revenit constant în discuțiile cu cadrele didactice din școală. <ul style="list-style-type: none"> - Unii dintre profesori valorizează pozitiv această măsură și manifestă atitudini de acceptare a copiilor cu CES și de recunoaștere a avantajelor lor în învățământul de masă. - Pe de altă parte, alte cadrele didactice au identificat unele dificultăți și riscuri în integrarea anumitor categorii de elevi cu CES în colectivele de elevi obișnuite. - În opinia cadrelor didactice, raportarea la copiii cu posibilități mai mari ca ale lor poate fi un factor inhibitor. - Unele cadre didactice sunt mai rezervate în aprecieri și consideră că, în unele cazuri, anumite situații de CES pot fi mai bine gestionate în școlile speciale și nu în unitățile școlare din învățământul de masă. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atitudinea colegilor față de copiii cu CES este un aspect valorizat, de asemenea, pozitiv de către actorii școlari – cel puțin la nivel declarativ. Cadrele didactice consideră că integrarea în grupuri a copiilor cu CES este mai eficientă decât integrarea individuală în colectivul de elevi. - În ceea ce privește colegii copiilor cu CES, rezultatele chestionarului aplicat acestora evidențiază atitudini de acceptare a diferenței, la nivel general, concomitent cu o anumită „tolerare” și negare a situațiilor de relaționare directă. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atitudinea celorlalți părinți față de copiii cu CES pare a fi una corectă, de acceptare și tratare egală a tuturor elevilor, determinată mai ales de faptul că majoritatea familiilor lor „locuiesc de-o viață în acest cartier” (interviu părinți). Mai mult, profesorii de sprijin intervievați au declarat că nu le-au fost raportate situații în care elevii cu CES să fi fost rău tratați fie de către alți elevi, fie de către părinții acestora.
--	--	---	---	---

expertiză și orientare școlară).	<p>- Atitudinea cadrelor didactice din școală față de profesorii de sprijin este una pozitivă, de susținere.</p> <p>- Atitudinea cadrelor didactice față de copiii cu CES în această unitate de învățământ pare a fi una pozitivă, de susținere. Cadrele didactice au conștientizat statutul specific al acestora și nevoia de ajutor – fapt care a condus, în timp, la formarea unei culturi incluzive a școlii: Elevii cu dizabilități investigați și părinții lor consideră că se înțeleg bine cu cadrele didactice, atitudinea acestora fiind percepută ca una de susținere, comparabilă cu atitudinea față de ceilalți elevi.</p> <p>- În același timp, în unele cazuri, cadrele didactice definesc elevii cu CES și prin intermediul apartenenței acestora la o etnie. Această situație este determinată, cel mai probabil, și de faptul că situațiile de elevi cu CES din școală se suprapun peste cele de elevi provenind din medii defavorizate socio-cultural, iar unii dintre părinți au făcut demersurile pentru a obține certificat de CES pentru a beneficia de anumite măsuri de sprijin financiar).</p> <p>- Ca un aspect specific, trebuie remarcat optimismul pedagogic al cadrelor didactice și încrederea în fiecare copil –</p>
----------------------------------	--

<p>CAZ 10</p> <p>Având o tradiție îndelungată la nivelul comunității, școala a cuprins anual toți copiii de vârstă școlară din localitate. Școala a avut și în anii anteriori elevi cu CES, care nu erau încadrați în definiția actuală de CES.</p>	<p>- Fiind o școală aflată într-o comunitate mică, fără prioritați pe lista nevoilor educaționale ale sistemului la nivel județean, a beneficiat de măsurile de sprijin pentru integrarea copiilor cu CES de abia din anul școlar 2008 / 2009.</p>	<p>- Cadrele didactice au, în general, atitudini rezervate în ceea ce privește măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă. Astfel, unii profesori apreciază că această măsură este lipsită de eficiență și eficacitate, atât pentru copiii în cauză, cât și pentru colegii lor care nu prezintă dificultăți de învățare.</p> <p>- Alții consideră mai adecvată școlarizarea copiilor cu CES, în special a celor care prezintă și tulburări de comportament, în unități speciale de învățământ.</p> <p>- Principalele argumente invocate de profesori (care decurg din experiența în implementarea măsurii la nivelul propriei școli) prin care își justifică atitudinile rezervate față de măsura de incluziune vizează lipsa unor acțiuni pregătitoare care să permită succesul acesteia. Printre măsurile pregătitoare pe care le consideră necesare (pe lângă asigurarea de resurse umane</p>	<p>cu sau fără nevoi de educație specială.</p> <p>- Această abordare este, de altfel, promovată și de actualele teorii pedagogice care pun accent pe personalizarea învățării și pe abordarea integrată a dezvoltării copilului.</p>	<p>- Reprezentările celor mai mulți dintre copiii intervievați asupra relațiilor cu colegii sunt pozitive, ei afirmând că se înțeleg bine cu cei mai mulți, au chiar și prieteni printre aceștia.</p> <p>- Din răspunsurile altora se observă, însă, că elevii cu CES sunt marginalizați și chiar marcați de comportamentul manifestat de colegi sau de faptul că sunt ignorați de către aceștia.</p> <p>- Unele nemulțumiri ale colegilor copiilor cu dificultăți de învățare, generate, de cele mai multe ori, de modul de evaluare și, posibil, de atitudinea mai protectoare a unor cadre didactice față de aceștia, precum și la unele etichetări.</p> <p>- proporție importantă dintre elevi manifestă atitudini personale negative față de copiii cu dificultăți de învățare, o pondere și mai ridicată reprezentându-și existența unor atitudini similare la proprii părinți și la</p>	<p>- Cadrele didactice nu menționează manifestarea anumitor atitudini negative din partea părinților celorlalți elevi față de prezența în școală a copiilor cu dificultăți de învățare.</p> <p>- În general, personalul didactic apreciază că nu există o colaborare strânsă între școală și părinții copiilor cu CES sau, în orice caz, nu de o asemenea manieră care, în opinia lor, s-ar impune în astfel de cazuri. Unele familii (cu caracteristici de depravare socio-culturală) nu se implică suficient nici în susținerea copiilor pentru școală, în educația lor, în remedierea deficiențelor pe care le au.</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>calificate, a resurselor materiale etc., asupra cărora vom reveni la punctul următor) se numără și asigurarea unei retribuții corespunzătoare pentru cadrele didactice care se ocupă de elevii cu CES.</p>	<p>colegi. Atitudinile negative ale elevilor față de copiii cu CES, colegi de-ai lor, sunt generate/ preluate de la părinți sau de la nivelul comunității, al mediului social mai larg.</p>	
--	--	---	---	--

CONCLUZII

⇒ POLITICI EDUCATIONALE PRIVIND INTEGRAREA COPILOR CU CES

- În domeniul legislativ se remarcă o **varietate de legi și reglementări** elaborate atât la nivel național, cât și internațional, având ca scop stabilirea unui cadru privind situația și drepturile persoanelor cu cerințe educative speciale.
- În implementarea unor politici de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă din România, au existat o serie de **etape distincte**. Aceste etape au fost necesare pentru a asigura reorganizarea sistemului de învățământ special și au constat în: aprobarea metodologiei de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru această categorie țintă, stabilirea unor măsuri de ameliorare a metodologiei de organizare și funcționare a serviciilor educaționale de sprijin pentru copiii cu CES, asigurarea condițiilor de calitate a educației etc. De asemenea, se poate constata faptul că politicile educaționale din ultimii ani au avut în vedere **promovarea unor măsuri care să abordeze diferite aspecte specifice integrării copiilor cu CES în școlile de masă**: resurse umane, curriculum și resurse educaționale, context instituțional, resurse materiale și financiare, identificarea copiilor cu CES și monitorizarea acestora.
- În vederea asigurării unei deschideri a școlii românești către incluziunea diferitelor grupuri țintă (inclusiv copiii cu CES) și pentru a dezvolta o cultură incluzivă la nivelul acestora, se remarcă o serie de **strategii și programe**, care au fost elaborate și coordonate atât la nivelul organismelor guvernamentale, cât și al celor neguvernamentale: Strategia Națională Acțiunea Comunitară, Programul Împreună, în aceeași școală, Proiectul Phare Twining Light, Accesul la educație a grupurilor dezavantajate, Proiectul Drepturile mele sunt drepturile tale, Proiectul pentru educația inclusivă, Proiectul pentru reforma educației timpurii etc. Cu toate acestea, unul dintre punctele slabe identificate în cadrul prezentului studiu este absența unei strategii pe termen mediu și lung, unice la nivel național, privind situația persoanelor cu dizabilități, implicit a copiilor diagnosticați cu CES.

⇒ IDENTIFICAREA COPILOR CU CES

Pe baza investigațiilor realizate au fost identificate o serie de **dificultăți** în ceea ce privește procesul de identificare a copiilor / elevilor cu CES, cele mai frecvent menționate de actorii școlii fiind următoarele:

- insuficiența sau lipsa informării și formării cadrelor didactice și părinților în privința Cerințelor Educaționale Speciale, asupra a ceea ce înseamnă acestea, asupra dificultăților întâmpinate de copil și a modurilor de soluționare și recuperare;
- slaba alocare de resurse materiale și financiare implicate de procesul de evaluare și identificare a situațiilor de CES;
- insuficiența personalului specializat cu rol de identificare a copiilor cu CES (consilieri școlari, profesori de sprijin, logopezi etc.);
- lipsa unui sistem coerent de evaluare inițială pentru identificarea din timp a situațiilor de copii / elevi cu CES;
- colaborarea deficitară între familie și școală în ceea ce privește identificarea din timp a situației de CES și a derulării acțiunilor necesare realizării investigației complexe.

⇒ MONITORIZAREA ELEVILOR CU CES INTEGRAȚI ÎN ȘCOLILE DE MASĂ

- Numărul copiilor cu CES integrați individual în școlile de masă nu constituie **obiect al statisticilor naționale** (realizate de Institutul Național de Statistică); aceste informații apar numai în unele raportări ale MECTS, pe baza datelor solicitate punctual de la inspectoratele școlare județene. Aceste statistici nu par a fi considerate o prioritate, nefiind bază pentru acordarea la nivel național a resurselor financiare sau umane.
- Ușoara **creștere de la un an la altul a numărului de copii cu CES** din învățământul de masă este determinată nu atât de frecvența mai ridicată a situațiilor de CES, cât mai ales de numărul mai mare de copii care au obținut certificat de expertiză și orientare școlară în ultimii ani școlari, pentru a beneficia de serviciile de sprijin.
- Numărul de copii cu CES integrați în școlile de masă este **mai scăzut în mediul rural** (în aceste zone există mai puține oportunități, respectiv mai puține șanse de a se obține certificat CES) și **în ciclul gimnazial** (în practica școlară se oferă servicii de sprijin în special pentru copiii din ciclul primar, pornind de la premisa că intervențiile recuperatorii sunt cu atât mai eficiente cu cât vârsta copilului este mai mică).

- Actorii școlari apreciază că, în realitate, **numărul copiilor cu dificultăți de învățare pare a fi mai mare la nivelul școlilor**, comparativ cu numărul copiilor care au certificat CES. Deși reglementările în domeniu oferă posibilitatea acestei categorii de copii să beneficieze de sprijin de specialitate, în practica școlară acest lucru se întâmplă rar, în condițiile în care numărul profesorilor de sprijin este adesea insuficient chiar pentru copiii cu certificat. Astfel, acești copii „fără dosar” nu sunt cuprinși la nivelul statisticilor și nici nu sunt monitorizați.
- Monitorizarea copiilor cu CES din școlile de masă este un proces complex, care implică **diferite resurse umane și instituționale** de la nivelul școlii și de la nivel județean. Insuficienta colaborare și lipsa de coordonare între aceste instanțe determină, în unele situații, deficiențe în prezentarea statistică a numărului real de copii cu CES și dificultăți în monitorizarea și oferirea de sprijin pentru aceștia.
- Procesul de monitorizare a acestei categorii de copii **este centrat în special pe aspecte cantitative** (număr de copii cu CES, număr de unități de învățământ, tipul și gradul deficiențelor, trasee educaționale parcurse, servicii de sprijin oferite etc.) și **mai puțin pe aspecte calitative** (tranziția elevilor cu CES la niveluri superioare de învățământ, adecvarea serviciilor de sprijin educațional, colaborarea cadrelor didactice cu personalul de sprijin, participarea copiilor cu CES la activitățile de sprijin, modalitățile de organizare a acestora, colaborarea școală-familie, climat școlar etc.), care ar asigura completitudine și coerență procesului de monitorizare.
- La nivel general, se declară utilizarea unei palete largi de **metode și instrumente de monitorizare** a copiilor cu CES. În practica școlară, varietatea și complexitatea acestora este determinată cel mai adesea de nivelul variat de pregătire a personalului cu astfel de atribuții. În unele județe, numărul personalului de specialitate care realizează monitorizarea copiilor cu CES la nivelul școlilor este mic, comparativ cu nevoile reale.

⇒ CURRICULUM ȘI STRATEGII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

Elaborarea planurilor de intervenție personalizate

- În practica școlară se evidențiază modalități diferite de dezvoltare a planurilor de intervenție personalizată (PIP). În unele școli, acestea sunt elaborate de către profesorii de sprijin în parteneriat cu celelalte cadre didactice. În cele mai multe dintre unitățile de învățământ, însă, **nu există o practică de colaborare între profesorii de sprijin și cadrele didactice în vederea elaborării PIP-urilor**, aceasta constituind cel mai frecvent sarcina primei categorii de personal menționate.
- Lipsa unei abordări integrate a problematicii copiilor cu CES, pe fondul unei insuficiente formări de specialitate a personalului didactic și a dificultăților de asigurare a resurselor necesare (umane, materiale, de timp), determină **practici deficitare în elaborarea PIP-urilor**: plan unic pentru întreaga grupă de elevi cu CES dintr-o școală, adaptările la specificul individual realizându-se „din mers”; planuri elaborate pe hârtie, fără a fi puse în practică integral.

Activități desfășurate cu elevii cu CES integrați în școlile de masă

- Cadrele didactice apreciază că abordarea globală și complementară a dezvoltării personalității trebuie să fie principiul fundamental în organizarea activităților cu copiii cu CES. Cu toate acestea, **PIP-urile promovează în special activități de dezvoltare a competențelor de bază** (scris, citit, socotit), în contextul resurselor insuficiente ale școlilor. Astfel, activitățile de sprijin sunt adesea percepute de către elevi și de către părinți ca „meditații” organizate în școală pentru cei cu rezultate slabe la învățătură la disciplinele de bază.
- **Asigurarea de sprijin și la alte discipline școlare** – la care copiii cu CES întâmpină dificultăți sau care sunt valorizate pozitiv din perspectiva parcursului lor școlar și profesional viitor (materile care constituie obiectul evaluărilor naționale, materiile care asigură competențe solicitate pe piața forței de muncă etc.) – este solicitată imperativ de către elevi, părinți și cadre didactice deopotrivă.
- **Trecerea de la ciclul primar la ciclul gimnazial** reprezintă adesea o „piatră de încercare” pentru copiii cu CES din învățământul de masă, un moment critic care pune sub semnul întrebării eficiența și efortul realizat de copii și de profesori în ciclul primar. Cauzele sunt variate: puține școli asigură profesori de sprijin pentru elevii cu CES din ciclul gimnazial; profesorii de gimnaziu nu fac suficiente eforturi pentru adaptarea strategiilor de predare la nevoile copiilor cu CES; copiii cu CES se adaptează mai greu la gimnaziu, unde trebuie să facă eforturi suplimentare de adaptare la diferite stiluri de predare ale profesorilor.
- **Angrenarea copiilor cu CES și în alte activități decât cele strict didactice** este apreciată ca o necesitate pentru o reală incluziune a acestora în învățământul de masă. Activități de logopedie sau terapie psihologică sunt cvasiinexistente în școlile românești, în contextul absenței resurselor umane și materiale necesare în acest sens. Activitățile de consiliere se desfășoară cu frecvență mai ridicată (mai ales în mediul urban) și sunt apreciate pozitiv de către copiii cu CES și de către familiile acestora.
- Toți actorii școlari declară că participarea copiilor cu CES la activități extracurriculare este importantă deoarece oferă contexte non-formale și informale de socializare și de recuperare a deficiențelor. În practică se

înregistrează unele **dificultăți în organizarea activităților extracurriculare**: mulți dintre copiii cu CES provenind din familii defavorizate sociocultural nu pot lua parte la astfel de activități din cauza lipsei de sprijin în acest sens din partea familiei; dizabilitățile (fizice, în special) pe care le au unii copii reprezintă constrângeri privind participarea; organizarea activităților extrașcolare presupune asumarea unei responsabilități foarte mari și un efort suplimentar din partea profesorilor.

Modalități de organizare a sprijinului educațional pentru copiii cu CES

- Școlile creează puține situații educaționale în care activitățile de sprijin pentru copii cu CES sunt organizate **în timpul orelor de curs, în cadrul clasei de elevi**. Aceste situații nu sunt valorizate ca reale oportunități de învățare, parteneriatul dintre cadrul didactic și profesorul de sprijin fiind cvasiinexistent (cadrul didactic lucrează cu toată clasa, iar profesorul de sprijin doar asistă sau are activități numai cu copii cu CES).
- Cel mai adesea, activitățile de sprijin pentru copiii cu CES se organizează în timpul orelor de curs, **prin separarea copiilor cu CES de restul clasei de elevi**. Această modalitate de organizare a devenit preferată, considerată a avea avantaje majore atât pentru copilul cu CES, cât și pentru colegii de clasă și nu în ultimul rând pentru cadrul didactic.
- **Organizarea activităților de sprijin cu copiii cu CES după orele de curs** nu pare a fi o soluție pentru școala românească, în lipsa unor măsuri corespunzătoare de susținere (program școlar flexibil, spațiu adecvat, hrană pentru copii etc.).
- În condițiile în care numărul elevilor cu CES alocat unui profesor de sprijin este ridicat, în cele mai multe școli acesta **lucrează concomitent cu mai mulți copii cu CES, în grup** și desfășoară mai puține activități individuale cu aceștia. În condițiile în care nivelurile de pregătire și problemele de dezvoltare psiho-fizică sunt foarte diferite de la un caz la altul, eterogenitatea grupului determină dificultăți în activitatea didactică.
- **Resursa timp alocată copiilor cu CES este considerată a fi insuficientă**, raportat la nevoile acestora, atât din cauza solicitărilor impuse de curriculum, cât și din cauza numărului redus de posturi de profesor de sprijin finanțate la nivel județean.

Strategii didactice utilizate în activitatea cu elevii cu CES

- **Lipsa unei formări a cadrelor didactice** în domeniul lucrului cu copiii cu CES, precum și lipsa unui feedback de specialitate reprezintă unul dintre aspectele critice care au revenit constant în discuțiile cu profesorii. La acestea se adaugă **lipsa unor materiale didactice de sprijin și a resurselor informaționale** referitoare la munca cu copiii cu CES, care să ofere exemple de bună practică și recomandări metodologice.
- Acest context determină utilizarea unor **strategii educaționale alese cel mai frecvent pe bază de încercare și eroare**, pe bază de intuiție, simț pedagogic sau exemple ale colegilor. În aceste situații eforturile cadrelor didactice sunt resimțite și mai puternic.

Evaluarea progresului școlar al copiilor cu CES

- Între raportarea la evoluția proprie sau la norma de grup, **opiniile cadrelor didactice privind capacitatea de progres școlar al copiilor cu CES sunt variate**. Majoritatea consideră că orice copil cu CES poate face progrese în cadrul școlii de masă, în special în aria socializării, a comunicării și a creșterii încrederii în sine. Alte cadre didactice au mai degrabă o atitudine sceptică sau chiar fatalistă cu privire la progresele pe care le pot înregistra copiii cu CES, construită adesea pe așteptări personale prea ridicate sau pe unele experiențe didactice fără succes, determinate de ideea necesității unei școli competitive și elitiste.
- În lipsa unei formări de specialitate privind lucrul cu copiii cu CES, multe cadre didactice întâmpină dificultăți în evaluarea acestei categorii de copii și **subapreciază raportarea evaluării lor la progresul personal, în favoarea normei de grup sau a standardelor generale**. Astfel, evaluarea este adesea bazată pe criterii subiective și este considerată ca o simplă atitudine de indulgență față de copiii cu CES.
- Diferențierea aplicată în evaluarea copiilor cu CES determină uneori **situații problematice sau atitudini critice** în clasa de elevi chiar în rândul elevilor cu CES.
- Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă pune **sub semnul întrebării repetenția ca „soluție”** în cazul în care aceștia nu fac față cerințelor și nu depun eforturi în acest sens. Cadrele didactice apreciază pozitiv că elaborarea PIP-urilor dă șansa anulării situațiilor de repetenție, la care copiii cu CES ar fi fost condamnați din start în lipsa adaptării curriculare. De altfel, cazurile de copii investigați în școlile cuprinse în cercetare evidențiază că o parte dintre cei care nu au avut certificat în primii ani de școlarizare au trecut deja prin experiențe de repetenție.

Orientare școlară și profesională a copiilor cu CES

- Pornind de situația lor specifică, **copiii cu CES și părinții acestora și-au construit așteptări reduse și pe termen scurt** cu privire la evoluția școlară și profesională viitoare. În condițiile în care chiar și gimnaziul pare

a fi problematic pentru copiii cu CES din perspectiva incluziunii, șansele de continuare a studiilor de către aceștia rămân adesea o necunoscută.

- **Orientarea școlară a elevilor cu CES către filiera profesională** este susținută de cadrele didactice, precum și de către părinți. Se apreciază că șansele de continuare a studiilor pentru această categorie de copii s-au diminuat odată cu restructurarea sistemului de învățământ și desființarea SAM-urilor.

➤ RESURSE UMANE

- Începând cu anul 2004, au avut loc o serie de **schimbări majore în politica educațională românească care au avut ca scop promovarea principiilor educației incluzive** și a accesului la educație pentru toți copiii. Cadrul legal adoptat în acest sens îndreptățește așteptări ridicate în ceea ce privește creșterea calității educației pentru copiii cu CES, care trebuie asigurată prin formarea profesorilor din învățământul de masă în domeniul educației copiilor cu nevoi speciale și al educației incluzive, prin servicii educaționale de sprijin psihopedagogic și de specialitate, servicii de specialitate pentru logopedie și consiliere psihopedagogică ș.a.
- Investigațiile de teren au evidențiat, însă, o serie de **deficiențe și dificultăți în aplicarea reglementărilor cu privire la asigurarea serviciilor de sprijin specializate pentru copiii cu CES și familiile acestora** și a resurselor umane adecvate. Printre aceste deficiențe și dificultăți se numără: alocare insuficientă de profesori de sprijin la nivel de școală, numărul insuficient al altor specialiști care trebuie să asigure serviciile de sprijin (consilieri școlari, psihologi școlari, logopezi), nivelul de pregătire încă nesatisfăcător / relativ satisfăcător al cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în școlile integratoare, insuficienta participare a cadrelor didactice la programe de formare continuă, oferta de formare continuă relativ limită în acest domeniu, absența unei abordări structurate a problematicii integrării copiilor cu CES în formarea inițială, absența unor sisteme coerente de evaluare a impactului programelor de formare asupra activității cadrelor didactice etc.
- Cercetarea realizată la nivelul inspectoratelor școlare a arătat că aceste instituții nu au jucat întotdeauna un rol activ și direct în stabilirea numărului de profesori de sprijin sau în programele de formare pe teme de incluziune a copiilor cu CES, aceste procese depinzând în egală măsură de alți actori de la nivel local. **Alocarea de profesori de sprijin la nivel de școală este încă insuficientă în raport cu numărul de elevi cu CES**, iar ca urmare, aceștia au disponibilități reduse de timp pentru realizarea tuturor activităților care rezultă din atribuțiile ce le revin. De altfel, cel puțin în condițiile date, rolul și atribuțiile profesorilor de sprijin presupun un proces de revizuire și clarificare. Conform declarațiilor inspectorilor școlari chestionați, în aproape toate județele țării, școlile beneficiază de serviciile unor profesori de sprijin. Numărul acestora variază însă foarte mult de la un județ la altul, de la 1-10 profesori în șapte județe ale țării, la județe care dețin 60-70 de profesori de sprijin, într-un singur caz numărul acestora ajungând chiar și la 105 profesori de sprijin. Raportat la solicitările de profesori de sprijin din teritoriu, peste jumătate dintre inspectorii chestionați sunt de părere că numărul acestora este insuficient. Conform declarațiilor inspectorilor școlari, problemele legate de insuficiența numărului de profesori de sprijin sunt cauzate atât de lipsa unor resurse financiare adecvate, cât și de restricțiile legislative privind încadrarea acestora.
- Școlile se confruntă cu un **număr insuficient al altor specialiști care trebuie să asigure serviciile de sprijin** (consilieri școlari, psihologi școlari, logopezi). Comunitățile locale întâmpină dificultăți în punerea efectiv în practică a acestor servicii ca urmare a diferenței destul de importante între necesarul de astfel de specialiști și resursele existente. Deficitul de personal cu specialitățile amintite reprezintă, printre altele, consecința suspendării pentru aproape 15 ani a cursurilor universitare în domeniile științele educației, sociologie și psihopedagogie specială, respectiv a formării de consilieri școlari, psihologi școlari sau psihopedagogi, deficitul respectiv nefiind încă acoperit.
- Nivelul de pregătire al cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în școlile integratoare este încă nesatisfăcător / relativ satisfăcător, aceștia **deținând competențe limitate în sfera educației incluzive și în abordarea eficientă a copiilor cu cerințe educative speciale**, pe care îl recunosc atât cei în cauză, cât și inspectorii pentru învățământul special și special integrat. De altfel, în cadrul formării inițiale profesorii nu sunt pregătiți să lucreze cu copii cu diferite niveluri de performanță, să-și adapteze stilul de predare la niveluri diferite de dezvoltare intelectuală, să-i sprijine pe cei cu performanțe scăzute să-și îmbunătățească rezultatele. Pe lângă efectele în planul educației copiilor, insuficienta pregătire a cadrelor didactice poate reprezenta și una dintre cauzele atitudinilor rezervate sau, în unele cazuri, chiar contrare integrării copiilor cu CES în școlile de masă.
- În opinia majorității reprezentanților inspectoratelor școlare cuprinși în cercetare, **cadrele didactice din școlile de masă au fost pregătite doar „în mică măsură” din punct de vedere metodologic pentru a face față cu succes integrării copiilor cu CES**. Insuficienta participare a cadrelor didactice la programe de formare continuă este generată, în anumite situații, de oportunitățile relativ limitate la nivel local pentru formarea în domeniul educației incluzive, de insuficienta promovare a ofertei specifice de formare la nivelul

unităților de învățământ și al cadrelor didactice, dar, posibil, și de motivația relativ redusă privind participarea la formare în cazul unor cadre didactice.

- Se constată un **nivel scăzut de corelare între conținutul ofertei de formare** (mai degrabă teoretic, decât practic-aplicativ, pe teme prea generale etc.) și **nevoile personalului didactic** (dezvoltarea competențelor de adaptare a conținuturilor la dificultățile de învățare ale copiilor, a competențelor de comunicare și relaționare cu copiii cu CES ș.a.). În majoritatea cazurilor, reprezentanții inspectoratelor școlare sunt de părere că oferta de formare continuă în ceea ce privește integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă este relativ limitată. Situațiile privind participarea cadrelor didactice la programe de formare pe teme incluzive sunt diferite de la un județ la altul. În unele județe, oferta de formare continuă în acest domeniu a reprezentat o prioritate, multe dintre inițiativele de pregătire a ofertelor de formare fiind susținute adesea fie de organizațiile neguvernamentale care dispun de resurse și metodologii specifice unor categorii de copii cu CES, fie de programe europene implementate la nivel național, cum ar fi programul PHARE *Access la educație pentru grupuri dezavantajate*.
- În absența unor sisteme coerente de evaluare a impactului programelor de formare asupra activității cadrelor didactice, cele mai multe dintre informațiile pe care le dețin inspectorii școlari provin din activitatea acestora de zi cu zi în școlile cu care lucrează. Din experiența directă a reprezentanților inspectoratelor școlare, una dintre problemele importante ale cursurilor de formare pe teme incluzive, chiar și acolo unde acestea au existat, se referă la eficiența și impactul efectiv al acestora la clasă. Astfel, în opinia a peste jumătate dintre inspectorii chestionați, **programele de formare au avut un impact mediu, răspunzând doar parțial nevoilor profesorilor care lucrează cu copii cu CES în învățământul de masă**. În unele județe pot fi deja identificate eforturi susținute și exemple de bune practici care merită să fie valorizate. Din păcate, astfel de exemple sunt încă izolate la nivelul sistemului de învățământ în ansamblu.

⇒ RESURSE MATERIALE ȘI FINANCIARE

- Atât reprezentanții instituțiilor de decizie de la nivel județean cât și actorii de la nivelul unităților școlare subliniază faptul că **asigurarea insuficientă a resurselor financiare și materiale reprezintă unul din principalele obstacole în aplicarea politicilor de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**. Alocările realizate prin programele de dotare din ultimii ani, deși importante, nu au reușit să acopere nevoile școlilor în această arie. În plus, cea mai mare parte a unităților școlare din învățământul de masă nu a beneficiat de investiții specifice anterioare măsurii de integrare, nevoile financiare și materiale fiind foarte ridicate. Astfel, cercetarea a indicat numeroase dificultăți determinate de lipsa resurselor cu care se confruntă unitățile școlare, printre care: infrastructura fizică a școlii / sălii de clasă și mobilierul școlar sunt încă insuficient adaptate pentru a asigura accesul și școlarizarea adecvată a elevilor cu diferite tipuri de handicap fizic; există importante dificultăți în asigurarea unor spații adecvate pentru derularea activităților individuale ale cadrelor didactice de sprijin cu elevii cu CES, cât și pentru acordarea unor servicii specifice (asistență medicală, psihologică etc.); cabinetele de consiliere și de logopedie (pe care le pot folosi și profesorii itineranți), acolo unde există, au o dotare deficitară sau puțin adaptată nevoilor categoriilor de elevi cu cerințe educative speciale școlarizați; materialul didactic adaptat nevoilor elevilor cu CES (fișe de lucru, auxiliare, caiete speciale etc.) este aproape inexistent sau, dacă există, este învechit sau insuficient pentru a fi utilizat de către toți copiii cu CES din școală; există o dotare deficitară cu resurse necesare cadrelor didactice pentru a se informa și a se (auto)forma în ceea ce privește afecțiunile, dificultățile de adaptare școlară, de comunicare și de socializare ale elevilor cu CES.
- **Precaritatea resurselor de care dispun unitățile școlare afectează negativ calitatea asistenței educaționale** oferită elevilor cu CES și nu permite asigurarea unor servicii conexe indispensabile (de exemplu, servicii medicale, asigurate cu ajutorul unui echipament medical adecvat, în special pentru copiii cu dizabilități senzoriale sau locomotorii și pentru cei cu dizabilități severe.). La nivel județean, insuficiența fondurilor determină alocarea unui număr insuficient de profesori de sprijin / itineranți în comparație cu nevoile reale, și limitarea posibilităților de deplasare a acestora în teritoriu.
- Toți actorii investigați reclamă faptul că **modalitățile curente de finanțare, bazate pe costuri istorice, nu oferă un cadru adecvat de evaluare a nevoilor de resurse și nici nu pot să răspundă tendinței de creștere a numărului de copii cu CES școlarizați în învățământul de masă**. Atât directorii, cât și părinții sau cadrele didactice semnaleză faptul că eforturile suplimentare pe care fiecare le realizează creează un adevărat cerc vicios, ascunzând costurile reale ale școlarizării copiilor cu CES în învățământul de masă. Resursele suplimentare necesare nu sunt recunoscute în mod oficial și nu sunt luate în considerare atunci când școlilor li se cere să adopte politici incluzive.

⇒ RELAȚIA CU PĂRINȚII COPIILOR CU CES

- Facilitarea de către părinți a evaluării și diagnosticării precoce a copiilor în vederea intervenției timpurii, colaborarea permanentă cu școala, cu cadrele didactice și cu personalul de sprijin în scopul primirii / transmiterii de informații, consilierii și stabilirii diferitelor tipuri de intervenție adaptate deficiențelor prezentate de copil, sprijinul adecvat acordat în pregătirea temelor, precum și implicarea în organizarea timpului liber reprezintă un câștig pentru un copil cu cerințe educative speciale. Investigațiile realizate au evidențiat, de altfel, că **disponibilitatea părinților de a-și ajuta copilul cu deficiențe și încrederea în reușita demersului educativ influențează în mod pozitiv dorința copilului cu CES de a-și învinge limitele**, facilitează recuperarea și integrarea datorită convergenței acțiunilor școlii și familiei întreprinse în vederea atingerii scopului comun de a forma și integra copilul în școală și societate.
- Cercetarea a evidențiat, totodată, faptul că familiile care au în întreținere copii cu CES sunt foarte diferite, nevoile lor de a fi sprijinite sau posibilitățile de a oferi sprijin sunt extrem de diverse. Aceste diferențe se manifestă încă din faza de identificare a deficiențelor pe care le prezintă copiii. Astfel, **unele familii resping la început posibilitatea existenței unor dificultăți de învățare**, printre motivele invocate fiind, în afara celor de ordin afectiv (*copilul meu nu poate avea astfel de probleme*), teama respingerii și etichetării de către ceilalți copii și părinți, de către cadrele didactice, de către societate în ansamblu. Alți părinți sesizează ei înșiși anumite probleme observate la copii și solicită sprijinul școlii, al serviciilor specializate.
- Atitudinile părinților, după conștientizarea și acceptarea situației respective, sunt, de asemenea, diferite. **Unii părinți fac eforturi deosebite și se implică activ în îngrijirea și educația copiilor**: mențin o strânsă legătură cu școala și personalul didactic, apelează la serviciile de consiliere din cadrul școlii, monitorizează atent evoluția școlară și intelectuală a copiilor, apelează la o serie de servicii specializate din cadrul școlii sau din afara acesteia (medicale, psihologice, de logopedie), susțin pregătirea școlară a copiilor prin propria implicare în pregătirea temelor sau cu ajutorul profesorilor meditari. De cele mai multe ori, dar nu exclusiv, din această categorie fac parte părinți cu un nivel ridicat de instruire, cu un statut profesional și condiții socio-economice de nivel mediu sau ridicat. **Alți părinți rămân într-o atitudine rezervată sau de indiferență față de școală și cadrele didactice**, nu apelează la servicii specializate, ignorând efectele lipsei lor de implicare asupra dezvoltării intelectuale a copiilor și posibilității de integrare. De cele mai multe ori aceste familii prezintă caracteristici de deprivare economică și socio-culturală.
- **Fiecare familie are, însă, nevoile sale unice și în același timp un potențial specific care trebuie valorizat corespunzător de către școală**. Cu alte cuvinte, în cazul relației dintre cei doi parteneri cu rol decisiv în evoluția copilului – familie și școală – celui din urmă, nu de puține ori, îi revine rolul de a întinde primul mână, chiar cu insistență, către celălalt partener. Aceasta cu atât mai mult cu cât, după cum am constatat, o bună parte dintre părinți conștientizează lipsa informațiilor necesare pentru a sprijini copiii cu CES, nevoia de consiliere, reclamând, în acest sens, mai multă susținere din partea școlii, a cadrelor didactice și a personalului de sprijin.

⇒ COLABORARE ȘI PARTENERIAT LA NIVEL JUDEȚEAN ȘI LOCAL

- Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă are cu atât mai multe șanse de reușită cu cât implică mai multe instituții și actori ale căror demersuri sunt fundamentate pe convingerea că politicile incluzive constituie un câștig deopotrivă pentru elevii cu CES și pentru comunitate, și sunt organizate și dirijate pe baza experienței pe care instituțiile și actorii implicați în lucrul cu elevii cu CES le au în acest domeniu. Instituțiile care se implică la nivel local în susținerea și integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă au funcții și atribuții variate: coordonarea activității educative, elaborare de PIP-uri și OSP-uri, asistență și sprijin în învățare, formarea cadrelor didactice care lucrează cu acești copii, organizarea activităților extrașcolare ale elevilor cu CES, consilierea elevilor și părinților

⇒ MANAGEMENT ȘI CULTURĂ ȘCOLARĂ

Analiza studiilor de caz realizate în cadrul cercetării au evidențiat o **mare diversitate de profiluri ale culturii școlare incluzive**. Cu toate acestea, se pot desprinde câteva modele de cultură care ar putea constitui patenuri de abordare a problematicii incluziunii în școlile studiate. Cele patru modele identificate nu sunt exclusive, acestea având adesea unele elemente comune, dar și accente specifice care le diferențiază. Aceste modele pot fi sintetizate după cum urmează:

- **Cultură incluzivă asumată**, model care se regăsește mai rar la nivelul școlilor investigate, poate și pentru că un astfel de tip de cultură presupune o serie de factori importanți care se structurează în timp, pe baza unor experiențe relevante de integrare a copiilor cu CES.

- **Cultură incluzivă implicită.** Acest model de cultură incluzivă se regăsește relativ frecvent la nivelul școlilor investigate. Frecvența relativ ridicată a acestui model se datorează istoriei relativ recente a școlii în integrarea copiilor cu CES. Modelul se caracterizează printr-o puternică cultură școlară bazată pe atașament, dar experiența acestora este relativ limitată în ceea ce privește integrarea copiilor cu CES.
- **Cultură incluzivă tolerantă.** Experiența managerială în realizarea de proiecte ale școlii este relativ limitată. Numărul elevilor cu CES este relativ scăzut, tocmai de aceea școala nu consideră incluziunea o problemă importantă a școlii. Cadrele didactice invocă argumente umanitare în sprijinul integrării copiilor cu CES („și ei sunt ai noștri”), dau dovadă de un anumit grad de toleranță la problemele acestora, dar nu cred realmente în succesul acestei măsuri de integrare.
- **Cultură incluzivă impusă exogen.** Recrutarea elevilor cu CES este o consecință a nevoii de păstrare a unui număr constant de elevi în școală, în condițiile scăderii demografice tot mai accentuate. Participarea cadrelor didactice la cursuri de formare este scăzută sau inexistentă. Cadrele didactice invocă argumente umanitare în sprijinul integrării copiilor cu CES, dau dovadă de un anumit grad de toleranță la problemele acestora, dar nu cred realmente în succesul acestei măsuri de integrare. Există cazuri de cadre didactice care se exprimă în defavoarea acestei măsuri de integrare și își argumentează poziția prin motive ce țin de constrângerile de timp, remunerație și efort suplimentar. Activitățile de la nivelul clasei sunt bazate pe competiție și performanță academică, nevoile specifice de învățare ale fiecărui copil fiind adesea neglijate.

⇒ EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI COMUNITATEA LOCALĂ

- Tradiția comunității în școlarizarea copiilor cu CES a determinat **receptivitatea și atitudinea activă a membrilor ei față de măsura incluzivă** care viza școlarizarea în învățământul de masă a copiilor cu deficiențe. Există câteva tendințe la nivel local, în legătură cu educația incluzivă: A) Școli care au manifestat deschidere față de includerea elevilor cu CES în învățământul de masă, influențate fiind de colaborarea cu unele școli speciale înainte de adoptarea măsurii incluzive. Atitudinea deschisă față de acești elevi a fost transmisă prin intermediul școlii și la nivel de comunitate. B) Școli care, la solicitarea părinților, au înființat clase speciale și au școlarizat elevi cu CES, ulterior încercându-se integrarea lor în învățământul de masă. Atitudinea deschisă a școlii a fost rezultatul acțiunii unor membri ai comunității asupra căreia se reîntoarce această atitudine deschisă, mediată fiind de funcțiile educativă și de socializare ale școlii. C) Școli care, cu toate că s-au confruntat cu elevi cu dificultăți în învățare, au preferat neimplicarea, cu atât mai mult cu cât nici comunitatea nu a manifestat interes față de cerințele speciale ale unor elevi. D) Școli care, chiar dacă nu s-au confruntat cu deficiențe grave ale unor elevi, au intuit existența unor „probleme” la nivelul populației școlare și au dezvoltat strategii proprii de intervenție.
- **Cultura incluziunii în școlile și comunitățile în care acestea sunt plasate este încă în formare.** Dezvoltarea acestui tip de cultură presupune susținerea copiilor cu CES de către comunitatea de apartenență prin oferirea posibilităților de dezvoltare și integrare și dincolo de spațiul școlii. Servicii de îngrijire și asistență socială sunt întâlnite în multe localități, dar asociații / cluburi unde copiii cu CES să-și poată petrece timpul liber (adaptat nevoilor lor speciale) sunt rare sau chiar inexistente în multe localități. La fel de rare sunt, în localitățile mici, și centrele în care copiii cu CES ar putea lucra suplimentar cu specialiști în vederea recuperării deficiențelor.
- **Activitățile în care se implică membrii comunității sunt cele tradiționale,** de multe ori desfășurate în școală și vizează celebrarea unor sărbători, prin organizarea de evenimente și programe artistice. Aceste activități sunt insuficiente dezvoltării și integrării copiilor cu CES în comunitate, în condițiile în care mulți dintre ei nici acasă nu beneficiază de suportul familiei (orientată mai degrabă spre satisfacerea nevoilor de bază ale copilului și mai puțin spre socializare și desfășurare de activități de timp liber).

RECOMANDĂRI

➤ POLITICI EDUCATIONALE PRIVIND INTEGRAREA COPILOR CU CES

- Elaborarea unei **strategii de intervenție pe termen mediu și lung**, unică la nivel național, privind persoanele cu dizabilități, implicit copiii diagnosticați cu CES.
- Datorită faptului că în cazul copiilor cu CES se intersectează atribuțiile mai multor instituții ale statului (ministere, agenții etc.) ar fi benefică **coordonarea politicilor**, dar și **unificarea legislației asupra acestui domeniu**. Câteva măsuri necesare ar putea include: alegerea unei definiții unice privind persoanele cu dizabilități, stabilirea clară și fără suprapuneri a atribuțiilor instituțiilor implicate în școlarizarea copiilor cu CES, identificarea unor surse de finanțare care să corespundă nevoilor reale la nivelul sistemului.
- **Încurajarea și susținerea cercetării educaționale în domeniul educației integrate și al educației incluzive** ca prioritate pentru domeniul cercetării psihopedagogice, în vederea constituirii fundamentărilor și argumentărilor pentru măsurile de politică educațională viitoare.

➤ MONITORIZAREA ȘI IDENTIFICAREA COPILOR CU CES

- **Realizarea cât mai de timpuriu a evaluării inițiale a copiilor cu CES**, astfel încât să poată fi luate din timp măsuri de asistență medicală și educațională.
- **Revizuirea și dezvoltarea metodologiei de evaluare inițială** a copiilor cu CES, în vederea creșterii coerenței și obiectivității acesteia, pe bază de baterii complexe de teste aplicate de diferiți specialiști, cu posibilitatea reevaluării periodice a copilului.
- Asigurarea școlilor cu **resurse umane specializate**, care să realizeze eficient evaluarea inițială a copiilor cu CES (consilieri școlari, psiho-pedagogi, profesori de sprijin etc.).
- Realizarea de **schimburi de experiență** între cadre didactice din diferite școli în vederea informării și formării în ceea ce privește identificarea și gestionarea situațiilor de elevi cu CES.
- **Îmbunătățirea colaborării dintre școală și familie** în vederea identificării și abordării situației de CES, concomitent cu conștientizarea nevoii de eforturi conjugate de ambele părți.
- Adoptarea, la nivelul statisticilor naționale, a **indicatorului copii cu CES integrați în învățământul de masă** (total, pe medii de rezidență, pe forme de integrare, pe genuri, pe niveluri de studiu).
- Asigurarea unor modalități de monitorizare (cel puțin la nivel local și județean) a **copiilor cu dificultăți de învățare, dar care nu au obținut certificat de expertiză și orientare școlară**.
- Dezvoltarea unor modalități coerente de **colaborare a diferitelor instituții și structuri de la nivel județean** cu atribuții în domeniul monitorizării copiilor cu CES (instituirea unor contexte formale de colaborare, elaborarea unor fișe de monitorizare comune etc.).
- Diversificarea **metodelor și instrumentelor de monitorizare a copiilor cu CES** la nivel local și județean.
- Valorizarea, la nivelul procesului de monitorizare, a **aspectelor cantitative** (număr de copii cu CES, număr de unități de învățământ, tipul și gradul deficiențelor, trasee educaționale parcurse, tranziția elevilor cu CES la niveluri superioare de învățământ, servicii de sprijin oferite etc.) și **calitative** (gradul de adecvare a serviciilor de sprijin educațional, colaborarea cadrelor didactice cu personalul de sprijin, participarea copiilor cu CES la activitățile de sprijin, modalitățile de organizare a acestora, colaborarea școală-familie, climat școlar etc.) deopotrivă, prin indicatori specifici elaborați în acest sens.

➤ RESURSE UMANE

- **Asigurarea unui raport echilibrat între numărul de copii cu CES și numărul personalului de sprijin**. În acest sens sunt necesare revizuirii și clarificări metodologice privind normarea personalului de sprijin și profilul acestora în raport cu diferite tipuri de nevoi educaționale ale copiilor asistați și cu numărul acestora. De asemenea, este necesară realizarea unei evaluări și planificări a necesarului de resurse umane de sprijin sub aspectul numărului solicitărilor și al nevoilor specifice, pe baza unor evaluări periodice a situației copiilor cu CES integrați în învățământul de masă. Aceste analize și estimări ar putea permite și organizarea unor programe de formare a unui corp de profesori de sprijin calificați, astfel încât numărul acestora să fie suficient în raport cu nevoile. În măsura în care la nivelul județului respectiv există resurse cu formare inițială în domeniul psihopedagogiei, acestea ar putea fi incluse în programe de specializare de scurtă durată, care să le permite angajarea

cât mai rapidă în sistem. O atenție specială este necesar să fie acordată situației personalului de sprijin din învățământul rural, unde se înregistrează cel mai important deficit în acest sens.

- **Revizuirea programelor de formare inițială a cadrelor didactice care să cuprindă obiective și competențe specifice activității didactice privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă.** De altfel, este necesară orientarea curriculum-ului de formare inițială a profesorilor către probleme pedagogice specifice cum ar fi: învățarea centrată pe elev, adaptarea curriculară la nevoile specifice ale elevilor, tratarea diferențiată ca principiu pedagogic, organizarea activităților nonformale în beneficiul valorizării învățării elevilor etc. Astfel de teme cuprinse în curriculum-ul de formare inițială ar putea avea ca impact stimularea unei culturi incluzive a cadrelor didactice, indiferent dacă acestea au sau nu în clasă copii cu CES. Necesitatea revizuirii ofertelor de formare inițială a cadrelor didactice reprezintă de fapt o problemă sistemică, ce ține de o lipsă de mobilizare a tuturor factorilor responsabili în pregătirea unei măsuri de o asemenea anvergură. În acest sens, departamentele de pregătire psiho-pedagogică din universități ar trebui să joace un rol mai important în revizuirea ofertelor de formare inițială. De asemenea, se impune nevoia unui cadru metodologic care să ofere posibilitatea unei abordări pedagogice unitare în cazul copiilor cu CES integrați în învățământul de masă, care să orienteze inclusiv o eventuală revizuire a programelor de formare inițială a cadrelor didactice. Probabil un astfel de cadru metodologic reprezintă o provocare în sine atât pentru specialiștii în domeniu, cât și pentru decidenții de la nivelul politicilor educaționale. Cu toate acestea, un punct de pornire într-un asemenea demers ar putea fi valorificarea unor studii, cercetări sau proiecte care s-au derulat deja și care s-ar putea constitui într-un set de resurse pentru cadrele didactice.
- **Dezvoltarea și diversificarea ofertei de formare continuă a cadrelor didactice privind aspecte specifice ale problematicii integrării copiilor cu CES.** Pentru lărgirea accesului cadrelor didactice la programe de formare specializate, este necesar ca problematica metodologiilor didactice de lucru cu copii cu CES să fie declarată prioritate națională a programelor de formare continuă și să fie încadrată în categoria “programelor de formare datorate reformei”. De asemenea, orientarea programelor de formare către aspectele practic-aplicative și către schimbul de practici în activitatea educațională cu copii cu CES ar putea spori atractivitatea cursurilor și motivația cadrelor didactice pentru participarea mai activă la aceste cursuri. Diversificarea conținuturilor formării ar putea să vizeze categorii specifice de probleme educaționale, în funcție de tipul de afecțiuni ale copiilor, astfel încât cadrele didactice să poată opta pentru module de formare de care sunt direct interesate în raport cu copiii cu CES din clasa lor.
- **Elaborarea unei metodologii specifice de evaluare a impactului programelor de formare asupra activității cadrelor didactice de la clasele care integrează copii cu CES.** O astfel de metodologie ar putea facilita activitatea de evaluare și îndrumare a inspectorilor de specialitate. Rezultatele astfel obținute pot fi transmise către CCD-uri, în vederea îmbunătățirii calității ofertei de formare în domeniul metodologiilor didactice în lucrul cu copii cu CES.
- **Diversificarea activităților de dezvoltare profesională a cadrelor didactice** (cercuri pedagogice, comisii metodice, conferințe și simpozioane etc.) în vederea conștientizării importanței integrării copiilor cu CES în învățământul de masă și a abordării diferitelor aspecte privind această problematică.
- Implementarea unor **activități de încurajare a colaborării actorilor educaționali** (cadre didactice din învățământul de masă, cadre didactice din învățământul special, specialiști din cadrul CJAPP, CJRAE etc.) pe problematica copiilor cu CES.

➤ RESURSE MATERIALE ȘI FINANCIARE

- **Dezvoltarea unei strategii de finanțare a procesului de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă.** În acest sens, este prioritară calcularea resurselor suplimentare pe care le presupune școlarizarea unui elev cu CES în învățământul obișnuit. Fără a stabili o corespondență între nivelul de cost al unui elev din învățământul special și cel al unui elev cu CES școlarizat în învățământul de masă, politicile de incluziune vor continua să aibă doar un succes parțial și inegal, rămânând în domeniul retoricii în situațiile în care școlile nu doresc sau nu reușesc să acopere aceste costuri suplimentare prin eforturile proprii. Existența unui standard de cost oficial pentru învățământul pre-universitar (pe diferite niveluri de educație - preșcolar, primar, gimnazial, liceal etc.) poate să ofere un punct de referință atât în proiectarea bugetară a unei unități de învățământ, cât și în identificarea nevoilor suplimentare de finanțare din resurse proprii. Renunțarea la sistemul de finanțare actual, bazat pe costuri istorice, și impunerea unei finanțări per elev va stimula unitățile de învățământ să accepte școlarizarea copiilor cu CES și, de asemenea, să diversifice serviciile de asistență asigurate acestora. Totodată, schimbarea mecanismelor curente de finanțare poate să contribuie la o mai bună fundamentare și la o mai mare transparență a costurilor financiare suplimentare pe care le presupune școlarizarea elevilor cu CES în învățământul de masă.

- **Identificarea unor modalități de motivare financiară a cadrelor didactice care lucrează cu elevi cu CES.** În prezent, cadrele didactice care predau la clase cu copii cu CES se bucură de foarte puține facilități, limitate la scăderea numărului maxim de elevi / clasă și la criteriile curente de evaluare. Prin asigurarea unor stimulente financiare, corelate cu o serie de standarde și indicatori de performanță, gradul de implicare a acestor profesori ar putea să crească. De asemenea, este de așteptat ca efortul cadrelor didactice care lucrează cu copii cu CES să fie recunoscut în cadrul evaluărilor externe ale ISJ.
- **Întărirea capacității unităților școlare de a atrage fonduri proprii pentru serviciile oferite copiilor cu CES.** Unitățile școlare trebuie încurajate și asistate să participe la programe / proiecte naționale și internaționale prin care să poată atrage fonduri proprii și know-how specific acestei arii. Experiența unor școli investigate demonstrează faptul că participarea la astfel de proiecte contribuie deopotrivă la dezvoltarea bazei materiale cât și a competențelor cadrelor didactice. CJRAE și CJAPP-urile, alături de CCD-uri, pot juca un rol foarte important în dezvoltarea unor programe de formare specifice.
- **Transparentizarea modalităților de cheltuire a resurselor pe care familiile sunt dispuse să le acorde unităților școlare în care sunt integrați copiii cu CES.** O astfel de reglementare poate fi inclusă într-un contract / protocol de colaborare între școală și familie care să definească responsabilitățile și drepturile părților (părinți / școală) în asistarea parcursului școlar al copiilor cu CES. Astfel ar putea fi evitate situațiile în care unitățile școlare restricționează accesul părinților la activitățile educative derulate de școală, dar și cele în care contribuțiile financiare / materiale ale părinților sunt în mod netransparent utilizate de școală.
- **Suplimentarea efortului de finanțare prin implicarea unor instituții din afara sistemului de învățământ.** Astfel, autoritățile de la nivel județean / local trebuie implicate mai mult în asigurarea unei finanțări adecvate a procesului de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă. În mod deosebit, este necesară lansarea unor dezbateri publice la care să participe reprezentanți ai acestor autorități în cadrul cărora să se identifice surse de sprijin pentru asigurarea dotărilor materiale corespunzătoare elevilor integrați (facilități de acces, dotarea cabinetelor etc.), a materialului didactic necesar, alocarea de spațiu școlar adecvat. Promovarea unor exemple de bune practici și facilitarea schimbului de experiență între acești actori poate să contribuie în mod direct la atingerea acestui obiectiv. De asemenea, este de așteptat dezvoltarea parteneriatelor cu organizații non-guvernamentale active în domeniu, cât și cu instituții private angajate în programe de responsabilitate socială.

⇒ CURRICULUM ȘI STRATEGII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

- **Dezvoltarea strategiilor și practicilor de elaborare a planurilor de intervenție personalizate, bazate pe parteneriatul profesor de sprijin – cadru didactic,** prin: diseminarea unor modele-cadru și a unor exemple de bune practici în domeniul elaborării PIP-urilor; promovarea parteneriatului profesori de sprijin – cadre didactice în elaborarea PIP-urilor, prin recunoașterea și certificarea acestei activități în evaluările periodice ale acestora; introducerea, în cadrul sugestiilor metodologice ale programelor școlare, a unor recomandări specifice referitoare la activitatea didactică cu copiii cu CES.
- **Diversificarea activităților de sprijin destinate elevilor cu CES integrați în școlile de masă, a domeniilor de intervenție și a modalităților de organizare a acestora la nivelul școlilor,** prin: Diversificarea domeniilor curriculare în care se oferă sprijin copiilor cu CES în școlile de masă, care să vizeze reechilibrarea relației dintre materiile de studiu centrate pe dezvoltarea competențelor de bază (scris, citit, socotit) și alte discipline de studiu; Diversificarea modalităților de organizare a activităților de sprijin la nivelul unei școli, astfel încât fiecare elev cu CES să beneficieze de variate contexte de învățare (activitate individuală, lucrul în grup cu alți colegi cu dificultăți de învățare similare, activitatea alături de colegii de clasă); Susținerea cu resurse suplimentare (umane, materiale) și diversificarea tipurilor de activități extracurriculare oferit copiilor cu CES, care să promoveze o reală integrare a acestora în școlile de masă, precum și o cultură incluzivă la nivelul unităților de învățământ.
- **Promovarea unor strategii didactice și de evaluare variate, complementare și adaptate specificului activității cu elevii cu CES, care să susțină o abordare personalizată a demersurilor educaționale,** prin: Dezvoltarea ofertelor naționale și locale de formare a cadrelor didactice în domeniul metodologiilor utilizate în lucrul cu copiii cu CES; Promovarea la nivel județean și local a modalităților complementare de dezvoltare profesională a cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu CES, care să promoveze schimbul de experiență și diseminarea bunelor practici: cercuri pedagogice pe problematica CES, activități metodice, seminarii și simpozioane tematice etc.; Dezvoltarea de seturi de materiale didactice tematice (fișe de lucru, caiete ale elevilor etc.) utile în lucrul cu diferite categorii de copii cu dificultăți de învățare; Elaborarea și diseminarea pe scară largă a unor resurse informaționale referitoare la problematica copiilor cu CES: modalități de identificare, strategii de predare-învățare, metode complementare de evaluare, modalități de colaborare cu familiile acestor copii.

- **Dezvoltarea unor strategii de susținere a orientării școlare și profesionale a copiilor cu CES**, prin: Identificarea și promovarea, la nivelul sistemului de învățământ, a unor parcursuri școlare posibile pentru diferite categorii de copii cu CES care au absolvit învățământul de masă; Promovarea unor modalități de sensibilizare a actorilor școlari cu privire la susținerea elevilor cu CES pentru continuarea studiilor; Asigurarea unor servicii de suport specifice (sprijin, consiliere, terapie) în fiecare școală; Funcționarea, în subordinea ISJ, a unor comisii de orientare școlară și profesională pentru copiii cu CES din învățământul special și special integrat.

⇒ COLABORARE ȘI PARTENERIAT

- Încurajarea parteneriatelor dintre școală și alte instituții cu responsabilități în domeniul educației incluzive de la nivel local (școli speciale, ISJ, CJRAE, CJAPP, ONG-uri etc.) în cadrul unor **proiecte și acțiuni punctuale focalizate pe integrarea copiilor cu CES** în școală și comunitate.
- Sensibilizarea comunității cu privire la problematica CES prin intermediul diferitelor **mijloace de comunicare în masă** disponibile la nivel local.

⇒ MANAGEMENT ȘI CULTURĂ ȘCOLARĂ

- Dezvoltarea, la nivelul planului managerial al școlii, a unui **plan de activități de conștientizare și promovare a incluziunii** în rândul actorilor școlari, bazat pe: susținerea integrării copiilor cu CES ca drept al omului (la educație); înțelegerea alternativelor educaționale ca forme absolut necesare pentru acoperirea nevoilor educaționale ale tuturor copiilor, abordarea pozitivă a copiilor cu CES).
- **Organizarea unor activități periodice** cu profesorii, elevii și părinții, ca parte componentă a deciziilor privind integrarea copiilor cu CES, în vederea conturării unei viziuni comune asupra modalităților de organizare (forme și tipuri de școlarizare etc.), a efectelor și beneficiilor măsurii de integrare a copiilor cu CES.
- Dezvoltarea la nivelul fiecărei unități de învățământ a **sistemului de identificare și monitorizare a copiilor cu CES** (program de evaluare, sistem de înregistrare, realizarea unei baze de date specifice etc.).
- Dezvoltarea, la nivel național, a unui **set de criterii orientative** pe care ar trebui să le realizeze o unitate de învățământ pentru a deveni școală integratoare.
- Promovarea unor **schimburi de experiență** între diverși actori școlari sau unități de învățământ care școlarizează copii cu CES, susținerea voluntariatului în rândul elevilor, realizarea unor proiecte în domeniu în colaborare cu instituții de la nivel local.

**Institutul de Științe ale Educației
Reprezentanța UNICEF în România**

**Situația copiilor
cu cerințe educative speciale
incluși
în învățământul de masă**

STUDII DE CAZ

**București
2009**

STRUCTURA STUDIILOR DE CAZ

Date generale despre școală

- Școala și contextul social
- Tradiția școlii în comunitate
- Tradiția școlii în școlarizarea copiilor cu CES (politica generală)
- Date statistice privind copiii cu CES din școală

Informații despre copiii cu CES din școală

- Stare de sănătate, diagnostic
- Modalitatea de identificare și evaluare a situației de copil cu CES

Informații privind mediul familial al copiilor cu CES din școală

- Situația familială a copiilor cu CES
- Nivel de educație și statut socio-profesional al părinților
- Venituri ale familiei
- Condiții de locuit, condiții de alimentație
- Starea de sănătate a familiei
- Aprecieri privind climatul familial (relații familiale, susținere acordată copiilor) și impactul acestuia asupra evoluției școlare a elevului

Informații privind mediul școlar al copiilor cu CES

- Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă
- Nivel de pregătire a școlii pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă; condițiile de sprijin oferite de școală
- Modalități de identificare și evaluare inițială a copiilor cu CES
- Activități derulate cu copiii cu CES; aprecieri privind oportunitățile de învățare din școală
- Atitudini față de copii cu CES în spațiul școlii
- Colaborarea școală-familie
- Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES

Informații privind mediul social al copiilor cu CES

STUDIU DE CAZ NR. 1

DATE GENERALE DESPRE ȘCOALĂ

● Școala și contextul social

Școala este o unitate de învățământ independentă, situată într-un cartier muncitoresc al unui dintre cele mai mari orașe ale țării. În anul școlar 2008 – 2009 au fost școlarizați în această instituție 750 de elevi, cu ponderi relativ egale în cele două cicluri de învățământ (48,26% elevi în ciclul primar și 51,74% în gimnaziu). Populația școlară din această instituție provine din medii sociale, culturale și profesionale diferite: copii ai muncitorilor din industriile care au funcționat sau funcționează încă în zonă, copii ai lucrătorilor în servicii, copii ai familiilor care trăiesc în cartiere defavorizate, copii de alte naționalități, copii proveniți dintr-un centru de plasament care se află în imediata vecinătate.

Școala, construită în 1952 și extinsă în 1975, oferă condiții de învățare optime elevilor săi. Sălile de clasă sunt spațioase și luminoase, iar holurile largi sunt folosite ca spații pentru postarea diferitelor informații, anunțuri, imagini de interes pentru elevi și cadre didactice. În localul școlii au fost amenajate laboratoare de biologie, chimie, informatică și cabinete de matematică, limba engleză, desen și unul metodic. Un cabinet special amenajat este destinat consilierului școlar și un altul profesorilor de sprijin care lucrează cu elevii cu CES. Acest spațiu este necesar școlii întrucât aceasta școlarizează elevi cu cerințe educative speciale: 9 evaluați de instituții abilitate (4 în ciclul primar și 5 în gimnaziu), dar conform afirmațiilor cadrelor didactice sunt mai mulți elevi în școală care ar avea nevoie de sprijin specializat în învățare.

Caseta 1. Opinii cadre didactice

CD1: ... vin în clasa I fără dosare și descoperi pe parcurs că acest copil are probleme. Îți este foarte greu să lucrezi cu 5, 6 copii plus că profesorul de sprijin nu vine fiindcă elevul nu este evaluat.
CD2: Eu am 25 de copii înscriși, unul singur este diagnosticat, are dosar, dar sunt 5 pe care eu i-am depistat.
CD3: ... am avut 8 copii cu probleme, acum au mai rămas 6. Dintre aceștia doar unul este cu dosar, ceilalți sunt doar așa, testați de școala specială.

● Tradiția școlii în școlarizarea copiilor cu CES

În ceea ce privește școlarizarea copiilor cu CES, această școală s-a numărat printre cele care au fost deschise față de integrarea acestor copii în învățământul de masă. Chiar dacă nu a fost implicată în proiecte și acțiuni care să-i vizeze în mod direct pe acești copii, această instituție de învățământ și-a arătat disponibilitatea de a lucra cu elevii cu CES. Datorită, printre altele, acestei deschideri și implicării a cadrelor didactice în școlarizarea copiilor cu CES, instituția a ajuns să fie etichetată ca școală specială.

Caseta 2. Opinii cadre didactice

CD: La noi vin foarte mulți copii cu probleme, de multe ori nu mai țin de circumscripția noastră școlară [...] pentru că [...] undeva s-a ajuns la concluzia că școala noastră este o școală specială care poate să lucreze cu acești copii. Avem aceeași pregătire ca și colegii noștri, nu suntem psihologi, nu ne-am mai izbit de aceste lucruri. Noi ne primim copiii și lucrăm normal, cu dorința de a-i face pe toți să învețe, deci ne asumăm responsabilitatea copilului intrat în clasa fiecăruia.

Datorită experienței pe care o are această unitate de învățământ în școlarizarea copiilor cu CES – atunci când s-a discutat despre închiderea școlilor speciale și includerea elevilor lor în învățământul de masă – școala a fost menționată, alături de încă o altă unitate de învățământ, să preia acești elevi. Înainte de 1989, în apropierea școlii funcționa o casă de copii care își trimitea populația școlară în această instituție de învățământ. Fără ca personalul didactic din școală să fie specializat în lucrul cu elevii cu CES (cursuri de perfecționare, participare la proiecte), a încercat, totuși, să găsească modalități de lucru adaptate pentru acești elevi. Pe lângă existența casei de copii și a

înființării ulterioare a centrului de plasament din apropiere care a trimis elevi cu CES aici, în cartier există familii de romi și familii sărace printre ai căror copii sunt și unii cu nevoi speciale.

Tradiția școlii în a-i primi pe copiii cu CES și-a pus amprenta asupra atitudinii și acțiunilor educative ale cadrelor didactice din această instituție de învățământ. Chiar dacă întâmpină dificultăți în activitățile desfășurate, dacă sunt solicitate mai mult decât colegii care nu au astfel de elevi, dacă trebuie să lucreze diferențiat și personalizat, dacă nu se mai pot bucura de pauze datorită faptului că elevii cu CES necesită supraveghere permanentă, cadrele didactice din școală manifestă, în general, deschidere față de integrarea în învățământul de masă a acestor copii. Dacă pentru cadrele didactice cu vechime în această instituție școlarizarea copiilor cu CES vine de la sine, cadrele didactice nou venite în școală trec printr-un proces de „contagiune” și se adaptează tendinței generale a școlii. Adaptarea și autoperfecționarea în lucrul cu elevii cu CES sunt necesare tuturor cadrelor didactice, în condițiile aplicării măsurii de integrare în învățământul de masă a copiilor cu CES, dar în special cadrelor didactice din această școală care se confruntă cu un număr tot mai mare de copii cu nevoi speciale. Apar, de aici, două probleme sesizate de cadrele didactice: pe de o parte numărul din ce în ce mai crescut de copii cu CES care ar fi dificil de gestionat, educat și format chiar și pentru o școală specială, pe de altă parte, în școală se conturează două grupuri distincte – copiii cu CES și copiii foarte buni la învățătură – a căror integrare în aceeași clasă fac dificilă activitatea didactică, fiind greu de ajuns la performanțe cu fiecare dintre aceste grupuri.

Caseta 3. Opinii cadre didactice

O: Cum apreciați evoluția numărului de elevi cu CES din școală în ultimii ani?

CD1: A crescut.

CD2: Sunt nu numai din circumscripția noastră școlară. Sunt și din alte cartiere.

CD3: De asta s-a dus renumele ăsta școlii că suntem școală specială. Chiar dacă ar fi să ne transformăm într-o școală specială, tot nu cred că am putea lucra cu un număr atât de mare de copii. Noi ne confruntăm cu diferența asta, cu extremele. Avem copii foarte buni la învățătură, inteligenți, foarte bine educați, din familii normale, și acești copii care ar fi instituționalizați, fie din familii care chiar sunt sub limita de a lucra cu ei, și atunci este ca și cum am lucra zilnic la simultan. Sunt împărțiți în două și ei deja știu lucrul acesta și oricât ai încerca să-i faci pe ceilalți copii să înțeleagă că încercăm să îi integrăm, ei simt lucrul acesta.

Cu toată experiența sa în școlarizarea copiilor cu CES, școala nu a dezvoltat proiecte care să-i vizeze în mod special pe copiii cu nevoi speciale. Pentru sprijin de specialitate (profesori de sprijin, evaluare), instituția a colaborat cu o școală specială din apropiere. Din păcate, experiența școlii în domeniu, exemplele de bune practici și dificultățile întâmpinate sunt foarte puțin cunoscute chiar și comunității didactice direct implicate în școlarizarea copiilor cu CES. Avem cunoștință doar de participarea la conferința „Incluziune prin acțiune comunitară”, unde această unitate de învățământ și-a prezentat experiența în școlarizarea copiilor cu CES, în cadrul sesiunii „Rețelele de voluntari – o oportunitate de implicare activă a elevilor și cadrelor didactice în problemele comunității”.

INFORMAȚII DESPRE COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

Datele oficiale existente la nivelul școlii cu privire la copiii cu CES nu sunt întotdeauna relevante pentru problematica CES în școală. Din necunoaștere, din dezinteres sau din neacceptarea unei stări de fapt, unii elevi nu sunt evaluați de comisii speciale care le-ar facilita accesul la profesori de sprijin ca facilitatori în activitatea de învățare. Discuțiile cu cadrele didactice evidențiază un număr mai mare de copii care ar avea nevoie de sprijin și consiliere în învățare, și o gamă largă de nevoi din partea copiilor. Toate cadrele didactice intervievate au lucrat cu elevi cu CES, numărul acestora variind de la 1 la 8 în clasele la care predau. Acești copii vin din familii și categorii sociale diferite și sunt întâlniți la toate nivelurile. Există cazuri în care familia colaborează foarte bine cu școala, se implică în educarea și formarea copiilor, dar există și cazuri în care nevoile speciale ale copiilor sunt dublate de dezinteresul părinților, absentism sau necunoașterea limbii române.

Există în școală diferite tipuri de deficiențe cum ar fi cele de vorbire, retard mental, epilepsie, tulburări de comportament sau deficiențe fizice care împiedică sau încetinesc dezvoltarea integrală a copilului. Chiar dacă la nivel oficial („cu dosar”) numărul elevilor cu CES este scăzut, cadrele didactice identifică și recomandă spre evaluare diverse cazuri de tulburări comportamentale, atitudinale, relaționale. De aici rezultă nevoia formării inițiale și continue a cadrelor didactice în scopul identificării și lucrului cu elevii cu CES. Demersurile în vederea identificării dizabilităților și activitatea didactică desfășurată cu elevii cu CES nu presupun doar aplicare de teste și respectarea exigențelor didacticii disciplinei, ci și adaptarea la specificul fiecărei deficiențe în parte. Spre exemplu, existența unui caz de displazie ectodermală necesită supravegherea permanentă din partea cadrului didactic, pe de o parte pentru a nu suferi lovituri, accidente fizice (orice atingere îi provoacă leziuni), pe de alta

datorită stării sale de agitație permanentă. Existența cazurilor de retard (elev cu IQ unui copil de 3-4 ani), de ADHD sau de alte tipuri de tulburări comportamentale necesită supraveghere permanentă în vederea prevenirii unor accidente și / sau evenimente nedorite. Existența unui caz de „fobie școlară” (conform diagnosticului psihologului), cauzată de probleme medicale generate de suprasolicitarea resimțită de copil în urma includerii în învățământul de masă, necesită cunoștințe suplimentare din partea cadrului didactic, specifice afecțiunii copilului, care nu se limitează la cunoștințe pedagogice, metodice sau psihologice, ci și medicale sau din domeniul psihopedagogiei speciale. Dezvoltarea cunoștințelor și competențelor de lucru cu acești copii s-ar realiza în urma unei strânse colaborări a cadrelor didactice cu psihologi, medici, psihoterapeuți, profesori metodiști. Realitatea, însă, este alta: „Nu vine nimeni să întrebe nimic despre ei. Plus că trebuie să te informezi tu, să știi tu ce trebuie să faci căci nimeni nu vine” (cadru didactic).

• Modalitatea de identificare și evaluare a situației de copil cu CES

Experiența școlii în lucrul cu elevi cu CES, dar și colaborarea cu școala specială și cu profesorii de sprijin, au dezvoltat competențele cadrelor didactice în evaluarea și identificarea copiilor cu nevoi speciale. În opinia cadrelor didactice și a profesorilor de sprijin, sesizarea problemelor copiilor trebuie realizată de către familie, cât mai de timpuriu. Școala intervine și ea cu mijloacele de care dispune în evaluarea copiilor cu CES, cu recomandări către părinți și elevi și cu activități adecvate care să vină în întâmpinarea nevoilor lor de formare.

În vederea identificării copiilor cu nevoi speciale, școala face apel la baterii de teste pentru o evaluare inițială a tuturor copiilor nou veniți în școală, din punct de vedere cognitiv, comportamental, afectiv. Cu toate că în această evaluare sunt implicați profesorii de sprijin, specializați în lucrul cu elevi cu CES, ea nu poate fi nici echivalentă, nici înlocuită cu cea realizată de instituțiile specializate: comisiile care funcționează în școlile speciale și la Direcția pentru Protecția Copilului. Școala nu poate decât să sesizeze existența unor probleme și să recomande familiei consult de specialitate. În fața acestor evaluări, există familii care colaborează cu școala în vederea susținerii și integrării copilului, dar și familii care neglijează aceste aspecte.

Caseta 4. Opinii profesori de sprijin

O: Care este modalitatea prin care au fost identificați și evaluați copiii cu CES din școala dumneavoastră?

PS1: Există o comisie la nivelul școlii speciale care poate să facă evaluarea, comisie de specialiști, și comisia de la Direcția pentru Protecția Copilului.

PS2: ... noi aplicăm niște teste. Aplicăm aceste teste inițiale, deci evaluări inițiale. Tuturor le aplicăm aceste teste inițiale, este vorba despre lateralitate, testul cognitiv, de cunoaștere, testul Raven, o grămadă de teste.

Caseta 5. Opinii cadre didactice

CD: Se presupune că familia trebuie să ceară această evaluare la școala specială. Aceasta trimite la spital ca să ia și de acolo tot felul de adeverințe și rezultate ale unor evaluări, după care să revină la școala specială să fie repartizat un profesor de sprijin.

Copiii cu CES din școală au fost identificați în momente diferite ale evoluției lor, unii la inițiativa părinților, alții la solicitarea școlii. Copiii instituționalizați par a avea mai multe șanse în a fi prezentați comisiei de evaluare și a primi un profesor de sprijin, atunci când este cazul, datorită faptului că asistenții maternali în grija cărora se află cunosc procedurile și importanța sprijinului primit de la specialiști. Există familii care acceptă cu greu problemele cu care se confruntă copiii lor și refuză evaluarea lor și includerea în programe speciale de sprijin din învățământul de masă. Sunt, însă, și familii care o dată ce au sesizat existența unor probleme în comportamentul și dezvoltarea copilului, solicită sprijin de specialitate, conștienți fiind că acesta vine în întâmpinarea nevoilor copiilor și participă la dezvoltarea lor ulterioară.

Elevii cu CES intervievați au fost, în general, deschiși și cooperanți. Un singur elev s-a remarcat prin faptul că nu s-a putut concentra la discuția purtată și nu a putut furniza informații despre familia sa, despre viața sa școlară sau despre viața socială. Cu toate că există mai mulți copii în școală cu deficit de atenție, acest caz este dificil de abordat în egală măsură de asistenții maternali în grija cărora se află, de cadrele didactice și profesorul de sprijin. Solicită în permanență obiecte și își exprimă intenția de a desfășura o anumită activitate care rămâne, însă, fără finalitate. Lipsa de concentrare, logică și coerență se identifică de la începutul interacțiunii cu acest elev. Manifestă interes și curiozitate pentru tot ce găsește în imediata apropiere, dar la fel de repede își pierde interesul pentru

obiecte și acțiuni. Discuția cu el a debutat prin intenția de a desena întrucât în sala în care avea loc interviul a găsit câteva creioane colorate. „Desenul” a reprezentat câteva linii fără sens pe care le-a distrus ulterior. De scris și citit nu poate fi vorba deoarece, conform spuselor învățătoarei lui, nu a învățat nimic tot anul: „Nu am niciun fel de rezultat. Nu se poate lucra. Am încercat toate metodele posibile. [...] Nu poate să se concentreze mai mult de 2-3 minute. Dacă stai lângă el atât poate, 2-3 minute, după care nu mai are răbdare să stea 5 minute. Așa că nu se poate! Strigă, chiar dacă ar vrea să facă 2-3 minute ceva, trebuie să mă strige, să vină după mine. Se ridică, îți cere pix, îți cere culoarea nu știu care, deranjează permanent” (cadru didactic).

Cu toate că în momentul discuției cu acest copil anul școlar era pe final, el nu reușise să învețe nicio literă, nicio cifră, de unde și nemulțumirea cadrelor didactice față de promovarea tuturor elevilor din clasa I. Dincolo de impactul pe care îl poate avea asupra copilului un eșec în promovarea dintr-o clasă în alta, se are în vedere, în cadrul discuției cu privire la unii elevi cu nevoi speciale, și solicitările susținute cărora trebuie să le facă față pentru a îndeplini anumite cerințe, chiar și în condițiile elaborării unor planuri individuale de pregătire.

În aceeași clasă există încă un elev cu deficit de atenție, dar care reușește să se implice în unele activități și să îndeplinească unele sarcini. Capacitatea scăzută de concentrare a acestor copii îi face să răspundă comportamentelor inadecvate desfășurării orelor de curs ale celorlalți. Întâlnită la un elev dintr-o clasă mai mare, același deficit de atenție și concentrare s-a ameliorat prin identificarea unor activități care îl pasionează pe elev și orientarea atenției lui spre acele activități. În cazul acestor copii, identificarea problemelor s-a realizat de către asistenții maternali care îi aveau în grijă și care i-au supus evaluării unor psihologi și medici. În cazul elevului care locuia cu familia, deficiența a fost sesizată de învățătoare în cadrul activităților curente pe care le desfășura la clasă.

Dacă identificarea elevilor cu CES a devenit o practică obișnuită în școală, acceptarea din partea părinților a faptului că există unele tulburări în comportamentul sau acțiunile copiilor lor, întâmpină rezistență. Mai mult, dacă se ajunge la acceptarea existenței unor deficiențe, de cele mai multe ori părinții insistă să le fie integrați copiii în învățământul de masă, cu riscul ca aceștia să se adapteze mai greu la cerințele școlii.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL FAMILIAL AL COPIILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

● Situația familială a copiilor

Printre copiii cu CES din școală există, deopotrivă, copii care locuiesc în familie și copii din centre de plasament. Și într-un caz și în altul, există atât susținători legali interesați de recuperarea și / sau ameliorarea dizabilităților copiilor lor, dar și susținători legali indiferenți la problemele copiilor. La discuții au participat 3 familii (una dintre ele fiind reprezentată de ambii părinți) și 3 asistenți maternali care au în grijă acești copii. Interesul pentru integrarea copiilor lor în școala de masă și pentru ameliorarea deficiențelor lor s-a evidențiat nu doar prin simplul răspuns la solicitarea școlii de a participa la o discuție cu privire la situația copiilor lor, ci și prin insistența de a discuta despre problemele copiilor și dorința de a găsi, în continuare, soluții cât mai adecvate pentru integrarea copiilor în școală și societate. În afară de cei prezenți, există și alți părinți care țin legătura cu școala și urmăresc îndeaproape evoluția copiilor lor. Există, însă, și cazuri în care familiile nu doar că nu se implică în educația și formarea copiilor lor, dar uneori îi împiedică să participe la orele de curs.

Caseta 6. Opinii cadre didactice

CD1: Părinții o trimit la cerșit și veșnic ea este la metrou și cerșește acolo, dar ei nu spun. Eu am fost la ei și le-am spus: „domnule, ea nu vine la școală; copiii îmi spun că o văd la metrou cerșind”. „Nu doamnă, nu o trimitem noi!”. Dar unul din părinții unui copil din clasă mi-a spus că a văzut-o chiar pe mamă cum o certa să se ducă să cerșească.
CD2: Părintele nu știe dacă el [copilul] este la școală. M-am întâlnit odată cu părintele și mi-a spus că nu știe unde este copilul. Vă dați seama? Ori o fi la cerșit ori se joacă. Am înțeles că mai muncește pe la alte persoane care au firme, mai cară baxuri sau diverse cutii... și vine cu bani la școală. El își plătește produsele alimentare în casă, nu le cere părinților bani, și este doar clasa a III-a.

Copiii cu CES intervievați care locuiesc cu familiile lor sunt în grija ambilor părinți, rolurile lor în creșterea și educarea copilului variind de la un caz la altul. Există și o situație specială în care unul dintre copiii cu CES nu mai este în grija ambilor părinți biologici. Rolul tatălui a fost preluat de actualul soț al mamei (care intenționează să-l înfieze), având o atitudine deschisă, permisivă față de copil. Mama chiar îi solicită acestuia să fie puțin mai autoritar în relația cu fiul ei, considerând că „în educația unui copil este nevoie și de autoritatea unui tată” (mamă copil cu CES).

În toate familiile copiilor cu CES care au fost intervievate nu există frați sau surori, dar există (sau au existat până de curând) bunici care au preluat o parte din atribuțiile părinților, în proporții variabile. Există un caz în care bunica s-a ocupat de creșterea și educarea nepotului pe parcursul anilor în care tatăl a fost plecat la muncă în străinătate. Familia lărgită în care trăiesc acești copii este, uneori, considerată ca fiind benefică pentru creșterea și educarea lor, alteori impediment la buna educație și formare a copilului sau cauză a dizabilităților sau tulburărilor comportamentale de care suferă copilul: „... nu ascultă și aceasta este din cauza bunicii care i-a lăsat prea multă libertate, fără să îi dea și responsabilități. Și în prezent bunica îi ia apărarea în fața noastră. [...] El, fiindcă a fost crescut de bunică, vorbește mai greu, are probleme de vorbire. Îl lăsa acolo și își vedea de treaba ei; nu vorbea cu el. Dar acum mă ocup eu de el” (părinte copil cu CES).

Copiii care provin din centre de plasament nu păstrează legătura cu părinții. Sunt vizitați foarte rar sau deloc de aceștia, iar în cazul în care au frați, fie nu se cunosc, fie sunt în familie sau alte centre de plasament și se întâlnesc foarte rar. Copiii cu CES din centre de plasament intervieuți în cadrul acestui studiu provin din familii dezorganizate, despre care nu se cunosc multe detalii. Acolo unde există informații despre părinți, se poate constata că aceștia au oferit un mediu inadecvat copiilor (violență, consum de alcool, abuz sexual) atâta timp cât i-au avut pe aceștia în grijă.

● Nivel de educație al părinților

Părinții copiilor cu CES intervieuți au niveluri diferite de educație, unii fiind absolvenți de studii gimnaziale, alții de școală profesională sau liceu. Tendința observată este că tații au un nivel de educație mai crescut decât mamele, ei fiind principalii susținători ai familiei din punct de vedere financiar. Într-unul din cazuri, mama primește salariul minim pe economie pentru îngrijirea copilului, ca însoțitor al acestuia (copilul este încadrat cu gradul I de handicap). Unii copii cu CES necesită supraveghere permanentă din partea unui adult fapt care, uneori, le poate împiedica pe mame să-și caute un loc de muncă stabil. Astfel, tatăl este principalul aducător de venit în gospodărie, fiind implicat fie într-o activitate profesională stabilă, cu normă întreagă, fie în activități ocazionale.

● Venituri ale familiei

În general, alături de veniturile constante, există și alte surse de venit, ocazionale, care întregesc bugetul lunar. Aprecierile față de capitalul financiar al familiei sunt diferite, fiind direct influențate de nevoile de consum ale membrilor acesteia. Sunt familii care apreciază ca insuficiente veniturile de care dispun, chiar și în condițiile ajutorului primit din partea statului pentru handicapul copilului. Raportate la nevoile familiei și în special ale copilului, veniturile sunt insuficiente chiar și pentru strictul necesar, întrucât acestuia trebuie să i se asigure o alimentație corespunzătoare, condiții de locuit optime datorită problemelor medicale de care suferă. Pentru alte familii, veniturile sunt satisfăcătoare, permițând un trai decent.

Despre veniturile familiilor de origine ale copiilor cu CES proveniți din centre de plasament nu există informații.

● Condiții de locuit, condiții de alimentație

Veniturile familiei influențează în mod direct condițiile de viață ale copiilor, chiar dacă, în general, părinții sunt preocupați să le ofere tot ce le trebuie. Dacă în unele cazuri copiii se bucură de cameră proprie, de calculator și televizor în cameră, există și cazuri în care întreaga familie locuiește într-o singură cameră, intențiile fiind de a amenaja copilului un spațiu cu un minim de confort. Cât despre condițiile de alimentație, acestea sunt apreciate ca fiind normale, suficiente.

Caseta 7. Opinii părinți

P1: Acum stăm toți într-o singură cameră, cealaltă este în reconstrucție după decesul socrului. Spațiul este foarte mic, nu avem nici acte pe casă pentru că există mai mulți moștenitori.

P2: E bine și se va mai schimba. Băiatul are camera lui, calculator și televizor la el în cameră.

P3: Ne descurcăm cu ce avem. Încercăm să-i asigurăm lui tot ce are nevoie pentru a putea trăi.

P4: Alimentația este suficientă și de calitate. Suntem toți egali, nu considerăm că el [copilul] trebuie să primească tot ce e mai bun din ce avem noi. M-am documentat și știu că în familie toți sunt egali. Așa e bine pentru dezvoltarea copilului.

În ceea ce-i privește pe copiii din centrele de plasament, situațiile din familie nu se cunosc, însă în apartamentele de tip familial în care locuiesc beneficiază de condiții bune de locuit, de studiu, de alimentație. Copiii din aceste centre sunt implicați împreună în diverse activități de întreținere a aceluși spațiu, dar și de petrecere a timpului liber.

● **Starea de sănătate a familiei**

Copiii cu CES intervievați provin din familii în care nu există probleme grave de sănătate. În situații mai speciale se află copiii din centrele de plasament, ale căror familii sunt dezorganizate și îi vizitează foarte rar sau deloc. Printre copiii cu CES intervievați și care locuiesc cu familiile lor, se remarcă un singur caz care are o situație oarecum specială. Tatăl este de altă naționalitate și, din cauza problemelor cu viza, a fost expulzat din România. Nu se păstrează legătura cu tatăl biologic, dar copilul este în grija mamei și a actualului său soț care încearcă să îi ofere un climat afectiv și condiții de viață cât mai bune. Nu același lucru se întâmplă cu un alt elev cu CES din școală (care nu a fost interviuat) care a fost lăsat în grija tatălui. Inițial dus într-un centru de plasament, a fost luat de acolo după o perioadă în care copilul se adaptase și se integrase bine și în viața școlii. O dată întors în familie, tatăl nu i-a oferit decât viață dezorganizată petrecută în medii neprielnice dezvoltării copiilor (noaptea erau petrecute, în special, în baruri) și în momentul în care și-a dat seama că nu se poate ocupa de copil l-a dus din nou într-un centru de plasament. Această nouă schimbare și-a pus amprenta asupra comportamentului copilului: „*nu mai poți discuta cu el, nu îți răspunde, nu obișnuiește să vorbească cu nimeni. Doar stă și te privește așa ca și când ar fi așa într-o lume a lui.*” (cadru didactic).

● **Aprecieri privind susținerea familiei**

Există în școală cazuri de copii care, chiar dacă nu au „dosar”, întâmpină dificultăți de adaptare și integrare, iar problemele vin din situații speciale ale familiei. Ca exemplu, este un copil de origine turcă, înscris în clasa I fără să cunoască limba română. Situația specială din familia acestuia este de alt ordin: familie organizată, a venit să lucreze și locuiască în România. Mama nu cunoaște limba română, copilul nu a fost înscris la grădiniță și nu a avut unde să învețe limba română, iar o dată ce copilul a împlinit vârsta legală de școlarizare, au insistat să-l înscrie în clasa I. Copilului i-a fost foarte greu să se adapteze la cerințele școlii și a acumulat lacune în cunoștințe. Pe măsură ce cunoștințele transmise în școală se diversifică și complică, apar și dificultăți tot mai mari în învățare cauzatoare de stări de frustrare și comportamente inadecvate din partea copilului.

Copiii cu CES intervievați (și care locuiesc în familiile lor) apreciază că sunt susținuți de familie, iar relațiile cu părinții sunt bune, dar nu pot oferi prea multe detalii legate de aceste aspecte și nici nu pot exemplifica. Câteva informații au fost furnizate de părinți care, prin susținerea copilului, au în vedere mai degrabă asigurarea condițiilor optime de trai și mai puțin sau deloc sprijin în învățare, în desfășurarea activităților educative și / sau de timp liber. Aceste tipuri de activități au fost lăsate în grija altor persoane care, însă, nu pot suplini în totalitate părintele. Activitățile de timp liber sunt petrecute cu rude de vârstă apropiată care, în unele cazuri, devin și sprijin în realizarea temelor. Despre petrecerea timpului liber cu copiii lor, părinții vorbesc, în multe cazuri, la viitor, dar un viitor apropiat, aceasta poate și pentru că vacanța de vară era aproape în momentul discuției: „vom petrece mai mult timp liber”, „vom merge la munte / la mare”, „vom ieși în parc” etc. Părinții sunt mai degrabă supraveghetori ai acestor activități, mai mult sau mai puțin implicați, în funcție și de natura deficiențelor copiilor. În sarcina părinților intră însoțirea copilului până la și de la școală, însoțirea la specialiștii (logopezi, profesori de sprijin din centrul de zi) cu care lucrează copiii, în vederea recuperării sau ameliorării deficiențelor.

Pentru copiii din centrele de plasament, situația este total diferită. Locul părinților a fost preluat de asistenții maternali care, conform declarațiilor lor, îi ajută pe copii la teme, desfășoară împreună activități de timp liber, dar fără a rezerva un anumit timp fiecărui copil. Locul fraților sau a rudelor apropiate a fost preluat de colegii de apartament. Chiar dacă acești copii au frați și surori care sunt și ei în centre de plasament, colaborarea și interacțiunea dintre ei sunt aproape inexistente. Din foarte scurtele descrieri ale copiilor despre activitățile de timp liber, în evidență este pus grupul din apartamentul de plasament („noi am fost...”, „noi ne jucăm”, „noi cântăm” etc.) și activitățile desfășurate, și niciodată relațiile care se stabilesc între copii sau între copii și asistenți.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL ȘCOLAR AL COPILOR CU CES

● **Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**

Școala are oarecare tradiție și experiență în lucrul cu copiii cu CES. Acest fapt, pe de o parte, a dezvoltat cadrelor didactice anumite competențe de lucru diferențiat și personalizat, dar, pe de altă parte, le-a făcut să se confrunte

cu cazuri tot mai multe, mai complexe și mai variate de nevoi speciale. Chiar dacă aceste cadre didactice sunt deschise spre școlarizarea copiilor cu nevoi speciale și depun eforturi pentru a-i face pe aceștia să-și însușească un minim de cunoaștere, încep să resimtă nevoia stabilirii unor condiții clare și a unei evaluări obiective a acestor copii. Măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă este considerată de cadrele didactice benefică, în special pentru acești copiii. Pentru ceilalți copii, această măsură este văzută mai mult ca un element perturbator, destabilizator al atmosferei din timpul orelor de curs, iar pentru cadrele didactice însele este un efort suplimentar care, de multe ori, rămâne fără rezultat sau are oarecare rezultate după un timp destul de îndelungat.

Există și cadre didactice care consideră că în școlile de masă trebuie să fie integrați numai cei care, în urma unei evaluări obiective și responsabile, dovedesc faptul că pot face față cerințelor școlii de masă. Școlile speciale sunt considerate necesare pentru cei care nu îndeplinesc o serie de condiții minimale pentru integrare și participare la viața școlară. Integrarea în învățământul de masă a copiilor cu deficiențe grave este văzută, uneori, ca o încălcare a drepturilor copiilor fără deficiențe la educație și la un mediu sigur în care să-și desfășoare activitățile de învățare. O astfel de atitudine ar putea fi promotoarea unei bariere între copiii cu deficiențe și cei fără deficiențe. Modele de toleranță, comunicare și cooperare între acești copii sunt furnizate de cadrele didactice prin acțiunile, atitudinile și informațiile pe care le transmit. Nu este mai puțin adevărat că integrarea în învățământul de masă a copiilor cu CES trebuie realizată prin participarea efectivă și susținută a tuturor agenților care se impun.

Caseta 8. Opinii cadre didactice

CD1: Asta am zis și noi, aduceți copii cu CES, cu cerințe educaționale speciale, în școală, dar să fie ceva ușor, nu cerințe educaționale grave.

CD2: Dacă nu e bun, de ce nu se duce acolo unde e locul lui? Eu nu zic că trebuie duși acolo, dar nici puși la grămadă. Și sunt nestudiați acești copii. Nici nu ne-au sprijinit, este o bătaie de joc pentru noi și pentru ceilalți.

CD3: Urmărindu-se desfășurarea școlilor speciale, se încearcă transformarea altor școli de masă cum este școala noastră într-o școală specială.

CD4: Doar ei au drepturi, ceilalți nu? Nu au niciun fel de obligație ceilalți să-i suporte, să-i vadă.

Prin specificul muncii lor, profesorii de sprijin înțeleg mai bine problematica incluziunii și a adaptării activităților de învățare la specificul nevoilor copiilor. Măsura este văzută ca fiind în avantajul copiilor cu CES întrucât intră în colective de copii normali cu care au posibilitatea de a interacționa. Pe lângă aceasta, copiii cu CES nu ar mai primi etichetarea din școlile speciale de care „și părinții au început să se rușineze” (profesor de sprijin).

Atitudinea pozitivă a profesorilor de sprijin față de integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă este, pe alocuri, condiționată. Condițiile avansate de aceștia țin mai mult de organizare la nivel de sistem, în sensul că școlarizarea copiilor cu CES în școli de masă ar trebui să fie direct corelată cu o programă specială, un terapeut, un psiholog, un psihopedagog care să fie mereu în clasă, care să lucreze în permanență cu copilul. Evident, persoanele care să îl însoțească pe copil trebuie să fie stabilite în funcție de gravitatea dizabilităților sale și de nevoile sale.

Pentru copiii cu dizabilități ușoare, dacă au și profesor de sprijin cu care să lucreze, problemele se pot recupera. Este perspectiva profesorilor de sprijin care lucrează cu acești copii tocmai în vederea recuperării deficiențelor lor. Apare și aici o nouă condiție: profesorul de sprijin ar trebui să lucreze mai mult cu acel copil, cele două ore care îi sunt alocate pe săptămână fiind insuficiente. Concluzia profesorilor de sprijin este că măsura de integrare în învățământul de masă a copiilor cu CES trebuie coroborată cu o programă specială întrucât unii dintre ei nu pot atinge standardele minime de performanță cerute de evaluările din învățământul de masă.

Caseta 9. Opinii profesori de sprijin

PS: Eu consider că este un avantaj ca acești copii cu dizabilități să aibă posibilitatea de a intra în colective de copii normali, normali între ghilimele că normalitatea nu o poate măsura nimeni, și pornesc de la faptul că unul dintre drepturile copiilor este acela de a avea șanse egale toți, deci toți sunt copii, toți sunt la fel, haideți să îi integrăm! Dar, ce gândesc eu și ce spun eu? Să ținem cont de copiii cu aceste dizabilități foarte severe pentru că, într-adevăr, ei au nevoie de o programă specială, ei au nevoie și de un terapeut, ei au nevoie și de un psiholog și de un psihopedagog acolo în clasă, să se lucreze cu el, deci aici intervin mai mulți oameni asupra unui copil cu asemenea handicap.

Măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă este în asentimentul părinților care, în general, insistă să-și înscrie copiii în școli de masă, chiar dacă, uneori, cadrele didactice le sugerează că oricât ar lucra diferențiat și personalizat cu acești copii, nu vor reuși să atingă performanțe minime.

Caseta 10. Opinii părinți

P1: Școala de masă îl ajută pentru integrarea în societate. Școala specială „l-ar da peste cap”, ar fi afectat de ceea ce ar vedea acolo, de problemele altor copii. El povestește mult din ceea ce vede și nu cred că ar fi bine pentru el să meargă acolo.

P2: Am insistat să fie în școală de masă și nu au fost probleme la înscriere. Psihologul a evaluat-o. Medicul a spus să nu aibă un tratament diferențiat. Eu am insistat să fie în școală normală. Este bine pentru ea.

P3: Pentru el este nevoie de învățământul de masă. Îl susține în integrarea lui în societate. Deficiențele de vorbire pot fi recuperate în școală.

● Nivel de pregătire a școlii pentru această măsură

Dincolo de organizare, resurse umane și materiale pe care școala le oferă tuturor copiilor, există unele resurse minimale de care se bucură copiii cu CES: profesor de sprijin, materiale didactice adaptate nevoilor speciale ale copiilor. Școala care face obiectul acestui studiu de caz beneficiază de 3 profesori de sprijin care, conform legislației în vigoare, lucrează câte 2 ore pe săptămână cu fiecare dintre copiii cu CES, timp considerat insuficient pentru nevoile acestor copii. Din acest motiv, în cazurile în care copiii nu suferă de deficiențe severe, profesorii de sprijin lucrează cu doi copii în același timp pentru a mări numărul de ore de lucru efectiv cu acești copii. Sunt situații în care învățătoarele solicită profesorii de sprijin să lucreze câte o oră cu întreaga clasă, dincolo de aceste ore dedicate copiilor cu CES, convinge fiind că metodele de lucru ale acestor specialiști contribuie nu doar la transmitere și consolidare de cunoștințe, dar și la sporirea coeziunii clasei de elevi. Trebuie menționat că sunt în școală copii identificați de cadrele didactice ca având unele deficiențe, dar care din neglijența sau refuzul părinților nu beneficiază de profesor de sprijin. Pentru acești copii, profesorul de sprijin la clasă poate însemna un minim ajutor în activitatea de învățare.

Activitățile pe care profesorii de sprijin le desfășoară cu elevii cu CES au loc într-un cabinet special amenajat. Spațiul destinat acestor activități permite desfășurarea în paralel a activităților mai multor profesori de sprijin. Chiar dacă spațiul poate fi îmbunătățit pentru a deveni mai primitiv și mai „prietenos”, trebuie remarcat faptul că la îndemâna copiilor sunt câteva materiale cu care lucrează în permanență (cărți, fișe, creioane colorate, obiecte, materiale pentru activități practice), dar și lucrări realizate de acești copii.

În lucrul cu elevii cu dizabilități este nevoie de mult material didactic și variat, astfel încât să fie acoperite toate disciplinele și activitățile aferente lor, deoarece acești copii nu reușesc să atingă un nivel suficient de gândire abstractă pentru a se renunța la materiale. În mare parte, aceste materiale sunt cumpărate de școală, dar, acolo unde situația o cere, profesorii de sprijin confecționează materiale ajutoare.

Caseta 11. Opinii profesori de sprijin

PS1: Gândirea lor este concret intuitivă [...] de la șapte ani începe cât de cât să se dezvolte gândirea abstractă, dar la ei nu; la ei predomină gândirea concretă. Deci este nevoie de multe materiale, ca dovadă ei pe degete fac calcule. Noi avem aici material și obiecte.

PS2: Sunt cumpărate, date de către școală, dar mai confecționează și profesorii.

PS3: Da, mai făceam și noi, facem activități foarte diverse, în zile speciale, cum ar fi Crăciunul, Paștele, Sfântul Nicolae. Simt nevoia de astfel de activități și sunt foarte prinși, acolo, de activitate.

Față de profesorii de sprijin, cadrele didactice resimt nevoia materialelor didactice specifice lucrului cu copiii cu CES. Existența și utilizarea lor în cabinetul profesorilor de sprijin, în paralel cu programul de școală al copiilor, dar și numărul mare de copii cu CES și distribuția acestora în multe clase, fac imposibilă utilizarea la clasă a materialului adaptat nevoilor speciale ale copiilor ori de câte ori este nevoie. Dincolo de aceste lipsuri materiale, se constată lacune și în perfecționarea cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu CES. Măsura de integrare a acestora în învățământul de masă ar trebui corelată cu pregătirea cadrelor didactice de a prelua acești copii, de a-i diagnostica (pentru că există cazuri de copii cu CES „fără dosar”) și de a lucra cu ei efectiv. Chiar dacă furnizorii de formare au început să ofere cursuri de educație incluzivă, până în momentul discuției realizate cu cadrele didactice din școală, nimeni nu participase la formare pe această tematică.

Caseta 12. Opinii cadre didactice

CD1: Am primit odată un curs de integrare a romilor, dar nu pentru CES.

CD2: [...] sau să avem ceva dotare materială pentru copiii aceștia, că sunt atâția copii cu probleme și măcar să am și eu ceva. Dar nu! Nu! Nu! Uitați, stăm când ni se strică xeroxul acesta, până ne schimbă tonerul câte 2-3 săptămâni. Ne ducem pe la director sau plătim...

CD3: Nu avem posibilitate, plătim noi din banii noștri, nu mai avem niciun xerox în zona asta. Mai apelăm și la părinții care mai au posibilitatea să ne mai facă.

- **Modalități de evaluare inițială a copiilor cu CES**

Evaluarea copiilor cu CES se realizează, de obicei, de specialiști în domeniu, dar și cadrele didactice au posibilitatea de a aplica unele teste simple care să le ofere informații cu privire atât la cunoștințele, cât și la nivelul de dezvoltare intelectuală, capacitate relațională, interese etc. Implicarea cadrelor didactice în evaluare nu o înlocuiește pe cea realizată de psihologi și psihopedagogi, ci doar se obțin informații suplimentare care să îi ajute în organizarea și desfășurarea activităților la clasă. De multe ori, evaluarea de către cadrele didactice a copiilor cu CES este singura de care beneficiază, dar care nu este decât punctul de plecare (la nivel de recomandare) în vederea consultării unui psiholog și beneficierii de ajutorul unui profesor de sprijin (care, de altfel, nu poate fi repartizat decât la început de an școlar).

- **Activități derulate cu copiii cu CES; aprecieri privind oportunitățile de învățare din școală**

Opiniile copiilor și ale părinților sunt oarecum diferite în privința sprijinului pe care școala îl oferă acestor copii în vederea integrării în viața școlară și în societate. Fără a avea experiența școlii speciale sau chiar a altei școli de masă, copiii cu CES intervievați afirmă că le place la școală, uneori reușind și să argumenteze. Cu o singură excepție, acești copii au exemplificat disciplinele preferate și au menționat, printre argumente, sprijinul cadrelor didactice (ajutor în timpul orelor, ajutor la lecții, încurajări din partea învățătoarei pentru lecturi cu conținut istoric și discuții pe marginea lor, ca urmare a pasiunii copilului pentru această disciplină).

Părinții copiilor cu CES sunt mulțumiți de climatul școlii și de sprijinul pe care îl primesc copiii lor (sprijin la lecții din partea cadrelor didactice și a profesorilor de sprijin, sprijin din partea consilierului), dar exprimă și o serie de nemulțumiri printre care: inexistența unui logoped în școală; atenția acordată acestor copii este insuficientă; programa nu este adaptată nevoilor lor speciale; programa este prea teoretică și ar putea fi înlocuită cu învățarea unei meserii chiar din ciclul primar (fapt care i-ar ajuta să se integreze pe piața muncii).

Întregul sistem de învățământ are încă nevoie de reorganizare și readaptare a structurilor și agenților implicați în actul învățării, de armonizarea acțiunilor sale cu cele ale altor instituții partenere, pentru a reuși integrarea copiilor cu CES în școală și a le facilita acestora integrarea în societate.

Caseta 13. Opinii cadre didactice

CD: În primul rând, organizarea lasă de dorit, pentru că nu suntem uniți. Sunt instituții diferite care trebuie să se implice în problema respectivă și fiecare, în instituția sa, face cum crede. Ar trebui totul coordonat, dintr-un punct anume, și să se ia măsuri pe perioade, iar reforma învățământului trebuie să o facem ca lumea nu așa, facem sau nu facem. Când copiii se duc la școală ar trebui să fie o comisie special creată care să facă serios munca aceasta de testare a copiilor și să stabilească diagnostice precise, iar în funcție de diagnostic să fie repartizat copilul acolo unde îi este locul, pentru că dacă-l duci unde nu trebuie, degeaba îl duci.

Această atitudine poate fi considerată în contra sens cu măsura incluzivă care vizează copiii cu CES. Atitudinea generală a cadrelor didactice față de această măsură este deschisă și incluzivă, dar se resimte nevoia schimbării condițiilor de implementare a măsurii. Măsura este văzută ca o preluare a formelor fără fond, în sensul că măsura în sine este agreabilă și agreată, sunt admirate modelele de succes din alte țări, dar sunt invocate și limitele sistemului românesc în implementarea măsurii: lipsa evaluărilor responsabile și obiective, neimplicarea unor instituții, reticența părinților, lipsa programelor adaptate, lipsa / insuficiența personalului specializat. Reducerea acestor impedimente ar echivala cu asigurarea fondului favorabil incluziunii reale și efective a copiilor cu CES în școală.

Chiar și copiii care au profesor de sprijin sunt, în cea mai mare parte a timpului petrecut în școală, în grija cadrelor didactice care trebuie să desfășoare astfel activitățile încât să asigure diferențiere în funcție de nevoile elevilor. Sunt situații în care activitățile se pot desfășura cu întreaga clasă și sunt activități în care lucrul diferențiat se impune. Și într-o situație și în alta, elevii sunt mulțumiți de atenția pe care o primesc din partea cadrelor didactice și de activitățile desfășurate.

Dificultățile de învățare ale unor copii, corelate uneori cu absenteismul, fac din activitățile de învățare o reluare repetată a acelorași conținuturi. De multe ori se insistă pe învățarea literelor, cifrelor și asociate lor scris / cititul și calculul simplu. Consolidarea cunoștințelor învățate în clasă este în atenția profesorilor de sprijin care folosesc metode speciale și material didactic ajutător. Cum timpul lucrului cu profesor de sprijin este limitat, nu pot fi desfășurate foarte multe activități practice, foarte atractive pentru copiii cu CES.

În discuțiile cu cadrele didactice și cu profesorii de sprijin nu au fost menționate alte activități specifice desfășurate cu acești copii, dar este știut că în toate activitățile școlare și extrașcolare sunt implicați și acești copii.

● **Atitudini față de copii cu CES în spațiul școlii**

Copiii cu CES intervievați afirmă că se înțeleg bine cu colegii de clasă sau de școală, fapt confirmat și de părinți. Nici din partea părinților celorlalți copii nu sunt reticențe până în momentul în care comportamentele unor copii cu CES ajung să împiedice frecvent activitatea din clasă. Atitudinea părinților este susținută, uneori, și de cadrele didactice.

Caseta 14. Opinii cadre didactice

CD1: De părinți nu poți să te ferești [...] nu înțeleg de ce, dacă nu este normal [copilul], de ce nu se duce la o școală specială. Mi se pare logic. Eu vă spun sincer, dacă copilul meu ar fi învățat într-o clasă așa cum am eu, nu conta ce se face acolo, a doua zi l-aș fi mutat. Nu se poate, îi coboară pe ceilalți la un nivel. Eu vă spun și din punctul de vedere al părinților, acceptă până la un punct [...] și nu am avut probleme cu părinții, dar aici nu mai acceptă: „Dar de ce trebuie tot timpul să urle?”, „De ce tot timpul?”.

CD2: Iar la directori au nenumărate cereri, solicitări ale părinților să fie mutați acești copii: „Dacă nu îi mutați, ne mutăm copiii”.

Atitudinea părinților față de copiii cu CES se poate transmite copiilor care, pe fondul comportamentelor unor colegi cu CES își pot reduce gradul de toleranță în raport cu ei. Distanța pe care o pot impune elevii față de colegii lor cu CES poate lua diverse forme de la refuzul de a sta în aceeași bancă, până la acțiuni care conțin diverse forme de diverse grade de violență. Porecle legate de unele deficiențe sau glume pe seama unor deficiențe apar inevitabil între copii, iar acțiunea cadrelor didactice trebuie să urmărească atât diminuarea / anularea, cât și prevenirea unor astfel de comportamente.

Caseta 15. Opinie părinte

P: La început copiii îi spuneau „chinezul” sau ziceau „uite ce ciudat este”, dar acum nu mai spun. Vă dați seama, nu e bine pentru el. El suferă.

O educație în spiritul toleranței, al cooperării și incluziunii desfășurată în școală și susținută de familie ar fi benefică atât copiilor cu CES, cât și celorlalți. Datorită faptului că atitudinile și comportamentele sunt învățate de la părinți și cadre didactice în egală măsură, este de așteptat ca elevii să manifeste deschidere față de colegii cu CES comparabilă cu cea pe care o percep ca fiind manifestată de cei doi agenți socializatori majori.

Jumătate dintre elevii chestionați se declară de acord față de integrarea în clasa lor a copiilor cu CES. Cu o singură excepție, ceilalți colegi se declară indiferenți față de această măsură, dar având atitudini variate (de la acord total, la dezacord total) cu privire la așezarea în aceeași bancă. Atitudine deschisă față de acești copii au peste jumătate dintre elevii din clasă (55,6%), printre ei găsindu-se și elevi care s-au declarat indiferenți față de includerea în clasa lor a copiilor cu dizabilități.

În ceea ce privește relațiile stabilite în clasă între elevi și colegii lor cu CES, pe de o parte, și între elevii cu CES și cadrele didactice, pe de altă parte, percepțiile diferă. În jumătate din cazuri elevii nu fac diferențe între ei și colegii cu nevoi speciale, îi consideră egali lor și îi tratează ca atare. Atitudinea egalitară este observată de către elevi și la

cadrele didactice care predau la clasă, dar într-un procent mult mai mare (88,9%), fapt benefic pentru integrarea copiilor cu CES în colectivitate și pentru schimbarea opticii elevilor reticenți la includerea în clasa lor a copiilor cu dizabilități sau a celor care au comportamente inadecvate față de aceștia (insulte, refuz de a colabora, porecle etc.) (44,4%). Există și un procent mic de elevi care consideră că profesorii de la clasă se poartă mai bine cu elevii cu CES decât cu ceilalți elevi. Această percepție se poate datora activităților diferențiate pe care cadrele didactice le desfășoară cu elevii cu CES și a fișelor de lucru cu grad redus de dificultate pe care le pregătesc pentru acești copii, dar și din atenția sporită pe care copii cu CES o necesită, atunci când suferă de dizabilități fizice. Educația în spiritul incluziunii, al toleranței i-ar face pe elevi să înțeleagă mai bine importanța integrării copiilor cu CES în colectivitatea lor pentru ambele categorii de copii și s-ar concretiza în acțiuni voluntare de sprijin, de cooperare, reproduse, apoi, la nivelul altor grupuri sociale.

Există și unele cadre didactice care manifestă oarecare reticență față de lucrul cu elevii cu CES, dar atitudinea nu a fost sesizată de elevi. Datorită experienței de-a lungul anului școlar cu o clasă în care au fost înscriși fără a fi testați și diagnosticați 6 copii cu nevoi speciale (într-o clasă de 24 de copii), s-a modificat și toleranța față de continuarea lucrului cu acești copii: „*Mai există și partea cealaltă, că într-un fel lucrezi cu copii normali și într-un fel lucrezi cu aceștia, adică diferențiat. [...] Dacă mi s-ar spune că mi se pun 10 milioane pentru fiecare nu aș accepta. Nu! Am avut această experiență pe care o duc ca o povară și nu, pentru bani nu aș face-o.*” (cadru didactic).

Educată și în familie, atitudinea deschisă față de copiii cu CES este reprodusă de o treime dintre elevi. Există elevi indiferenți față de această măsură incluzivă, dar ai căror părinți sunt mai degrabă deschiși față de implementarea sa și chiar față de așezarea în aceeași bancă a copiilor lor cu elevii cu dizabilități.

Cadrele didactice afirmă că sunt și părinți reticenți la această măsură (11,1% conform aprecierilor elevilor), dar această atitudine de respingere apare, mai degrabă atunci când există elevi cu CES care împiedică sau deranjează desfășurarea orelor de curs. Colaborarea părinților elevilor cu CES cu școala, prin care se observă implicarea lor și efortul depus în vederea reducerii dizabilităților și integrării copilului în colectivitate, ameliorează, deopotrivă, comportamentul acestora, dar și atitudinea de respingere manifestată de părinții celorlalți copii.

Caseta 16. Opinii cadre didactice

CD1: El este mereu atent la altceva și îi deranjează și pe ceilalți copii și deja părinții s-au revoltat.
CD2: Veneau părinții, că fiecare copil din clasă era bătut de el, și îmi spuneau: ”îmi e rușine de dvs.; îl iau și îl mut la o școală specială” și i-am zis „lasă-l să vedem ce facem”.

● Colaborarea școală – familie

Colaborarea părinților cu școala și deschiderea față de recomandările venite din partea cadrelor didactice, a consilierului, a medicului din școală sunt benefice pentru întreaga dezvoltare a copilului cu nevoi speciale, pentru integrarea lui cât mai bună în colectiv, dar și pentru „modelarea” percepției și atitudinii celorlalți copii față de persoanele cu nevoi speciale. Există părinți care acceptă existența dizabilităților și se implică activ în diminuarea acestora prin consultarea specialiștilor, solicitarea profesorului de sprijin, supraveghere permanentă, încurajarea desfășurării de activități împreună cu alți colegi. Există, însă, și o categorie de părinți indiferenți la problemele copiilor și care fie nu vor să accepte că există anumite disfuncționalități și, în consecință, să consulte un specialist, fie îi ignoră total pe copii.

Atunci când părinții se implică în dezvoltarea copilului și țin legătura cu școala, copilul are de câștigat, recuperarea și integrarea au mai multe șanse de reușită datorită convergenței acțiunilor întreprinse și scopului comun de a forma și integra în școală și societate copilul. Există și părinți care insistă să-și integreze copilul în școala de masă la recomandarea unor specialiști (medici, psihologi) și țin legătura strâns cu această instituție. Școala s-a confruntat cu o situație în care copilul, cu toată susținerea din partea familiei, nu a reușit să facă față activităților și solicitărilor din partea școlii și a căzut în comă. Chiar și după aceasta, după ce copilul a fost diagnosticat cu „fobie școlară”, părinții au insistat să își integreze copilul în școala de masă și au menținut legătura cu aceasta.

Există și părinți care fie din necunoaștere, fie din nepăsare nu își însoțesc copiii la specialiști pentru a fi diagnosticați și a primi sprijinul necesar din partea școlii. Pentru unii, „să facă patru clase” este un ideal de atins, dar consideră că acest lucru intră doar în responsabilitatea școlii.

Sunt și unii părinți care din necunoașterea gravității problemei sau chiar din necunoașterea limbii române, manifestă indiferență față de nevoile speciale ale copiilor lor și trebuie purtate mai multe discuții (atunci când cadrele didactice reușesc să ia legătura cu ei) până își dau acordul sau iau măsuri în vederea evaluării copiilor lor de către specialiști. Acești părinți nu țin legătura cu școala, recuperarea pe cât posibil a dizabilităților intrând exclusiv în grija școlii.

Caseta 17. Opinii cadre didactice

CD1: Având părinții lui de partea mea, eu am reușit să îl temperez într-un fel și să lucrez cât de cât cu el, la nivel de bine, el fiind un copil cu intelect bun, dar având atenție deficitară și tulburările de comportament.

CD2: Până lămurim părinții că acel copil are o problemă, durează foarte mult. Îi rugăm să meargă la un psiholog, la spitalul de copii, unde există specialiști și să le facă o testare.

CD3: La început în clasa I, eu am clasa a II-a acum, nu știa să vorbească românește, ea știa țigănește pentru că și acasă la ea se vorbește țigănește, nici părinții nu știu să vorbească bine românește. A fost chinul de pe lume până am învățat-o să vorbească, să ne înțelegem și cu părinții care bineînțeles că refuză și nu colaborează cu școala, cu mine în primul rând. Am fost și eu la ei acasă, i-am rugat să facă o cerere pentru profesor de sprijin.

CD4: Nu sunt părinții care să se intereseze de el, nu vine cu cărțile, cu caietele, cu un creion.

În cazul copiilor din centrele de plasament, asistenții maternali țin legătura cu școala și se implică în educația copiilor. Nu în toate situațiile, însă, preocuparea acestora pentru binele copiilor este evidentă, iar aceasta se reflectă în implicarea elevilor în viața școlară. Cadrele didactice au sesizat modificări majore la copiii care au fost transferați dintr-un centru de plasament în altul sau la cei care au trecut din grija unui asistent maternal la altul. Sunt asistenți maternali care răspund solicitărilor școlii, participă la ședințele cu părinții, îi susțin pe copii în activitățile de învățare, dar sunt și unii mai puțin interesați de dezvoltarea copiilor.

Caseta 18. Opinii cadre didactice

CD: Cu aceia colaborez foarte bine. Veneau la ședințele cu părinții. După ce au plecat englezii, după ce i-a învățat să lucreze cu ei, după doi ani, românii nu au mai venit. Au venit numai să îi aducă și să îi ia și, eventual, la sfârșit să se intereseze, să vadă situația școlară. Nu am avut o colaborare cum trebuie cu dâșii.

● **Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES**

Colaborarea părinților și asistenților maternali cu școala se răsfrânge pozitiv și asupra rezultatelor școlare ale copiilor. O familie interesată de recuperarea sau ameliorarea deficiențelor copilului, îi asigură acestuia condițiile optime pentru integrare cât mai bună în școală și o participare cât mai activă la viața acesteia: de la pregătirea pentru școală până la supraveghere și ajutor la teme. Copiii care sunt susținuți de familie se declară mulțumiți de rezultatele școlare, chiar dacă uneori rezultatele ating rar limita superioară și afirmă că, în general, primesc notele pe merit.

În vederea îmbunătățirii rezultatelor acestor copii, cadrele didactice trebuie să lucreze diferențiat cu ei și în acord cu profesorii de sprijin. De aceea, un număr mic de copii cu CES în clasă și reducerea numărului total de copii în clasele în care există elevi cu dizabilități, sunt posibile soluții în vederea îmbunătățirii rezultatelor tuturor elevilor din clasă.

În contextul actual, al nediferențierii efectivelor de elevi acolo unde sunt școlarizați copii cu CES, cadrele didactice caută soluții alternative care țin în egală măsură de disponibilitatea lor, de creativitate și de colaborarea cu alți factori implicați în educația și formarea copiilor: ore suplimentare după programul de școală; solicitarea profesorului de sprijin pentru a lucra o oră pe săptămână cu întreaga clasă (voluntar); folosirea metodelor didactice noi, interactive, diferențiat în funcție de nevoile speciale ale copiilor.

Caseta 19. Opinii cadre didactice

CD1: Fiecare este la nivelul lui și atunci trebuie să lucrezi la alt nivel, să te apleci la nivelul fiecărui copil ca să obții rezultate.

CD2: Noi rămânem în clasa I peste program 2 ore cu cei cu probleme. Îi ducem într-o clasă liberă și lucrăm cu ei la nivelul lor și tot timpul, în timpul orelor avem jumătate de tablă cu cuvinte mai grele pentru cei care fac față și jumătatea cealaltă silabe, cuvinte ușoare pentru cei care nu fac față. Noi în permanență și testele și exercițiile pe care trebuie să le lucrăm, trebuie să le avem diferențiat. Până la urmă o să facem și o programă diferențiată.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL SOCIAL AL COPILOR CU CES

Copiii cu nevoi speciale nu sunt implicați în prea multe activități extrașcolare. Timpul liber este petrecut, parțial, alături de rude și prieteni de vârste apropiate sau prin desfășurarea unor activități individuale (lectură, jocuri pe calculator, comunicare prin noile tehnologii). Unii dintre copii lucrează cu logopezi sau profesori de sprijin din centre de zi în vederea recuperării dizabilităților, ceea ce le reduce timpul liber. În unele situații, starea de sănătate a copiilor nu le permite să se implice în activități de timp liber care presupun mișcare.

Copiii din centrele de plasament își petrec timpul liber împreună cu asistenții maternali. De obicei, la sfârșit de săptămână merg în parc, la înot, la zoo etc., dar nu sunt prevăzute activități care să urmărească recuperarea sau ameliorarea dizabilităților, care să faciliteze integrarea copiilor cu CES în societate.

Preocuparea pentru lucrul cu specialiști în vederea recuperării deficiențelor, trebuie alternată cu preocuparea pentru includerea copiilor în diverse tipuri de activități în contexte mai mult sau mai puțin formale care să-i dezvolte și integreze în societate. Înscrierea în asociații, cluburi, participarea la jocuri, concursuri, primirea de responsabilități în afara școlii care să îi valorizeze, sunt elemente care contribuie atât la recuperarea deficiențelor, cât și la creșterea toleranței societății față de copiii cu CES.

STUDIU DE CAZ NR. 2

DATE GENERALE DESPRE ȘCOALĂ

● Școala și contextul social

Această unitate de învățământ este situată într-unul dintre cele mai mari orașe ale țării și școlarizează elevi din toate mediile sociale în ciclurile primar, gimnazial și liceal. Situată într-o zonă liniștită, școala își primește elevii într-un spațiu curat, luminos, agreabil în care, de la intrare, pot fi observate lucrări ale copiilor, dar și diverse informații de interes pentru toți actorii (elevi, cadre didactice, părinți). Deducem de aici implicarea școlii în promovarea rezultatelor activităților din școală și încurajarea diversificării activităților întreprinse. Trebuie amintit faptul că școala nu se implică doar în activități didactice, ci și în acțiuni extrașcolare printre care amintim editarea revistei școlii (pentru a cărei susținere financiară, elevii au organizat în februarie 2009 un târg de măștișoare ecologice confecționate de ei).

Remarcăm, pe lângă susținerea și aprecierea acțiunilor tuturor elevilor, deschiderea școlii spre includerea în învățământul de masă a copiilor cu cerințe educative speciale, manifestată chiar înainte ca această măsură incluzivă să fie legiferată. Inițiativa a fost susținută: de conducerea școlii care și-a dat acordul pentru școlarizarea acestor copii și care a căutat să stabilească parteneriate cu instituții cu experiență în lucrul cu copii cu CES; de cadrele didactice care au valorizat la clasă diferite metode de lucru cu acești elevi, care au căutat diverse modalități de integrare a copiilor cu CES și de creștere a coeziunii grupului, și care au solicitat și participat la cursuri de perfecționare legate de această problematică; de consilierul școlii care s-a implicat activ în viața școlii încă de la început (din proprie inițiativă a mers în fiecare clasă, s-a prezentat și le-a explicat elevilor, la nivelul de înțelegere specific clasei în care erau, cum și pentru ce i se pot adresa).

● Tradiția școlii în școlarizarea copiilor cu CES

Deschiderea școlii față de formarea și integrarea copiilor cu CES vine din convingerea că toți au dreptul la educație și că elevii cu deficiențe au mai multe șanse de recuperare într-un colectiv din învățământul de masă, unde nu s-ar mai simți marginalizați și etichetați ca în școlile speciale.

Unitatea de învățământ școlarizează copii cu CES din 1997, iar numărul acestora a crescut de la un an la altul fie datorită închiderii unor școli speciale, fie datorită creșterii numărului de copii cu deficiențe din familii. Renumele școlii de instituție deschisă la astfel de probleme a circulat destul de repede printre școlile din capitală, instituțiile care au în grijă acești copii (DCP, centre de plasament) și părinții copiilor cu CES interesați de școlarizarea acestora într-o școală de masă. Trebuie precizat faptul că profilul acestei unități de învățământ nu este un criteriu de selecție a copiilor școlarizați aici, în școală fiind primiți copii indiferent de mediul de proveniență.

Tradiția și experiența școlii în școlarizarea elevilor cu dizabilități le-a ajutat pe cadrele didactice să-și dezvolte anumite competențe în lucrul cu acești copii, dar și în identificarea dizabilităților, știu fiind faptul că nu toți copiii cu probleme sunt evaluați și identificați înainte de a fi înscriși la școală.

În această unitate de învățământ sunt înscriși în ciclurile primar și gimnazial 398 de elevi, în proporții cvasi egale la cele două niveluri. Elevii cu CES reprezintă 11,8% din această populație școlară, mai numeroși în ciclul primar decât la gimnaziu (32 elevi cu CES în ciclul primar, respectiv 15 la gimnaziu), aceasta probabil și datorită faptului că le este foarte dificil să treacă și să se adapteze de la clasa a IV-a la clasa a V-a. Vorbim aici despre elevi evaluați de comisii de specialitate și diagnosticați („cu dosar”), care primesc sprijin din partea școlii (profesor de sprijin). Există, alături de ei, elevi care nu au fost supuși evaluării specialiștilor în domeniu, dar care manifestă diferite deficiențe. Este cazul copiilor ai căror părinți fie nu conștientizează problemele cu care se confruntă copiii lor, fie nu vor să le accepte și refuză includerea acestora în programe de sprijinire și recuperare, în cadrul învățământului de masă.

În școală au existat și două cazuri de copii (câte unul la fiecare nivel de învățământ) care, în anul școlar 2008-2009, nu au făcut față programului și cerințelor impuse de învățământul de masă și au fost transferați în școli speciale.

Oricât ar fi școala de deschisă incluziunii, sunt cazuri în care copiii nu se pot adapta programului școlar din învățământul de masă sau competențelor minime de atins prevăzute în planurile de învățare personalizate. Înscrierea inițială a acestor copii în învățământul de masă este fie consecință a necunoașterii problemelor copilului din partea părinților și a evaluărilor superficiale ale medicilor care își pun parafa pe „apt pentru școală”, fie din neacceptarea situației de către părinți și insistența lor de a-și înscrie copilul în școala de masă.

INFORMAȚII DESPRE COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

● Starea de sănătate, diagnostic

Numărul crescut de elevi cu CES din școală le-a oferit cadrelor didactice o gamă largă de dizabilități și probleme cu care s-au confruntat. Fiecare copil cu CES are specificul său, dar, generalizând, surprindem următoarele categorii de probleme: retard mintal, probleme de relaționare, probleme de atenție, dificultăți de concentrare. Acești copii provin atât din familii, cât și din centrele de plasament unde, uneori, diagnosticarea și solicitarea profesorului de sprijin sunt mai ușor de realizat datorită cunoașterii procedurilor de către personalul din centre, dar și a beneficiului pe care îl poate avea copilul. Unii dintre copiii din această școală au fost diagnosticați încă din perioada preșcolară, alții pe parcursul școlarizării în învățământul de masă. Sunt copii cu deficiențe din naștere și sunt copii care, în urma unor evenimente nefericite, au dobândit numite deficiențe.

Pentru clarificare, luăm câteva exemple prezentate de cadrele didactice din această școală. Printre copiii cu CES există unii care manifestă întârziere în dezvoltarea psihică și intelectuală și care necesită lucru diferențiat, metode și materiale didactice adaptate nivelului lor de înțelegere. Depistată de timpuriu, deficiența are mai multe șanse de a fi recuperată dacă este încredințată specialiștilor (profesori de sprijin, psihologi, psihopedagogi). De obicei, această deficiență este asociată cu alte probleme legate de capacitatea scăzută de concentrare, cu atenție deficitară și unidirecțională sau cu o capacitate scăzută de înțelegere ancorată în concret.

Sunt unii copii al căror coeficient de inteligență se înscrie în sau se apropie de limitele specifice vârstei lor, dar care au dificultăți în învățare datorită capacităților reduse de concentrare un timp îndelungat pe o anumită activitate. Această disfuncționalitate este asociată, de obicei, cu agitație permanentă, fapt care îi transformă pe acești copii în factori permanenți de perturbare a activităților curente la clasă. În sprijinul lor și pentru a asigura celorlalți copii o atmosferă adecvată de învățare, cadrele didactice vin cu activități suplimentare și variate care să-i atragă și să-i motiveze (jocuri, fișe, responsabilități suplimentare cum ar fi șters tabla, împărțit fișe etc.). Pe lângă varietatea de activități și responsabilități suplimentare, acești copii au nevoie de atenția cadrului didactic îndreptată în mod constant spre ei.

Caseta 1. Opinii cadre didactice

CD1: [...] nu are probleme intelectuale, este un copil normal, dar din punct de vedere al cerințelor școlii a avut mari dificultăți și încă mai are, în sensul că nu se poate concentra, nu poate să stea o oră întreagă liniștit.

CD2: [...] este instabil, nu poți să-l ții o oră întreagă, nu stă, se mișcă, se plimbă, se ridică, stă cu fundul în sus cu picioarele pe pereți, tot felul de manifestări dintr-astea pe care nu știu dacă le conștientizează și le dorește pentru că stau lângă el, îi arăt ce are de făcut, dă impresia că s-ar apuca, dar dacă mă dau doi metri mai încolo nu mai lucrează.

CD3: Iese din clasă, stă în curtea școlii ore întregi, nu-mi stă la ore, dacă stă o oră pe zi e mult și chiar nu știu ce să mă fac cu el. Și cât timp este în oră deranjează permanent.

Există o altă categorie de deficiențe legate direct de mediul familial din care provine copilul. Lipsa de atenție, de afectivitate, de comunicare și cooperare a părinților față de copiii lor îi afectează pe aceștia din urmă atât la nivel intelectual, cât și relațional. Acești copii manifestă dificultăți de învățare, de atenție, de relaționare (amplificate atunci când își schimbă colegii din cauza repetenției). Reușita în lucrul cu acești copii ține atât de abilitățile cadrelor didactice de a găsi modalități adecvate de interacțiune cu ei și de integrare în colectiv, de profesorii de sprijin care oferă un ajutor suplimentar în învățare și integrare, insistând asupra nevoilor concrete ale copilului, dar și de implicarea și susținerea din partea familiei. Neimplicarea familiei este justificată, de multe ori, prin condițiile precare de existență care ating, în egală măsură, dezvoltarea fizică și intelectuală a copilului. Cu deficiențe asemănătoare se confruntă copiii proveniți din centrele de plasament ale căror familii (acolo unde se cunosc) se confruntă cu probleme economice, uneori și cu probleme de sănătate, și nu pot oferi copiilor un mediu favorabil dezvoltării.

Categoriilor de deficiențe identificate în școală li se adaugă o alta legată de relaționare. Un caz atrage atenția, în cadrul acestei categorii: un elev care a scăpat cu viață în urma unui accident, eveniment care i-a afectat capacitatea de atenție, de vorbire, de relaționare cu colegii și alte cadre didactice decât învățătoare lui. Deficiențele dobândite în totalitate l-au transformat pe copil într-o persoană absentă uneori la realitățile din jurul său și dependentă de unii dintre adulți. În astfel de cazuri, școala are nevoie, pe lângă susținerea profesorilor de sprijin și a psihologilor, de terapeuți care să lucreze în sensul recuperării deficiențelor de relaționare și comunicare.

Caseta 2. Opinii cadre didactice

CD: Unul este cu probleme de relaționare, probleme sociale, vine și din centrul de plasament, [...] în urma unui accident, în urma căruia el a scăpat cu viață și sunt probleme foarte mari de atenție, de limbaj, din punctul de vedere al relaționării. De exemplu, acum nu a văzut-o pe doamna învățătoare și l-a găsit plângând în hohote pe hol. A rămas cu spaima asta că el e singur și că i se poate întâmpla ceva rău.

• Modalitatea de identificare și evaluare a situației de copil cu CES

Problemele identificate la copiii din școală sunt mai curând de natură comportamentală, caracterizate prin stări de agitație permanentă, lipsa atenției și a concentrării. Acestor probleme li se adaugă cele legate de întârzieri în dezvoltarea psiho-intelectuală sau cele relaționale. Uneori, deficiențele copiilor sunt descoperite de timpuriu, de familiile lor, fapt care poate fi considerat o șansă în plus pentru recuperare sau cel puțin ameliorarea deficiențelor. Evaluarea copiilor cu nevoi speciale se realizează de comisii de specialitate din cadrul Direcției Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului. În aceste cazuri, evaluarea și diagnosticarea se realizează în jurul vârstei de 5-6 ani.

Sunt cazuri în care, din necunoașterea sau din nepăsarea părinților, copiii ajung în școală fără să fie evaluați de o comisie de specialitate și fără să fie prinși în programe speciale, personalizate de sprijin. Cadrele didactice care lucrează cu ei la clasă sesizează existența unor deficiențe și recomandă părinților sau susținătorilor legali un consult de specialitate: *Pentru identificarea nevoilor lor, cadrele didactice fac o analiză. Ddirectorul școlii discută cu persoanele implicate în educarea aceluia copil (consilier școlar). Directorul școlii și cadrele didactice se implică în găsirea soluțiilor pentru ameliorarea dizabilităților acestor copii. Iau legătura cu părinții, prezintă problema identificată de cadrul didactic, recomandă consult de specialitate și păstrează legătura cu acești părinți în vederea susținerii integrării cât mai bune a copilului în viața școlii. Există o comisie de psihologi care se deplasează în școală la începutul anului școlar și realizează o evaluare: Noi solicităm comisia, dar timp de 2, 3 ani colaborăm foarte bine cu școala specială din apropiere (interviu director).* Acest parteneriat este benefic școlii întrucât, atunci când în școală apare o nouă problemă, au o instituție specializată la care pot apela atât pentru evaluarea copiilor, cât și pentru consiliere sau profesori de sprijin.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL FAMILIAL AL COPILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

• Situația familială a copiilor

Situațiile familiale ale copiilor cu CES din școală sunt variate, unii provenind din centrul de plasament, alții din familii (organizate sau dezorganizate). Pentru cei proveniți din centrele de plasament, problemele care apar sunt legate uneori tocmai de separarea copiilor de familiile de origine. Gradul scăzut de sociabilitate, integrarea deficitară în colectiv, lipsa atenției și a concentrării pot fi rezultate ale privării acestor copii de un mediu familial organizat, afectuos. Printre copiii cu CES din școală care provin din centre de plasament sunt unii care păstrează legătura cu familiile lor și chiar merg din când în când acasă. Reîntoarcerile temporare în familie, acolo unde, în unele cazuri, mai sunt frați și surori, nu sunt întotdeauna percepute de copii ca o oportunitate pentru strângerea legăturilor cu familia, pentru desfășurarea unor activități în beneficiul copiilor. Se simt abandonați și refuză tot mai mult relaționarea cu ceilalți copii: *Prefer să mă joc singur pe calculator. [...] Nu joc fotbal cu copiii pentru că ceilalți spun că trișez și mă supăr (copil cu CES).* Probleme de relaționare apar și din pierderea părinților, așa cum este cazul unui alt copil din școală. Acesta aparținea unei familii organizate și, până în momentul accidentului în care și-a pierdut părinții, nu era un copil cu probleme. În acest caz, carențele în stabilirea interacțiunilor cu ceilalți nu se datorează unui mediu familial nefavorabil sau unor condiții materiale precare, dar pierderea acestora l-a făcut pe copil să-și găsească în învățătoare un fel de înlocuitor al mamei și să refuze relaționarea cu ceilalți.

Există în școală copii care provin din familii dezorganizate și care se află în grija unui singur părinte, alături de alți frați și surori. Familiile acestora trăiesc, în general, la limita subsistenței, sursele de venit fiind reprezentate de

ajutoare sociale (burse, alocații) care sunt considerate insuficiente pentru asigurarea strictului necesar. Acești copii, chiar dacă locuiesc alături de unul dintre părinți, de cele mai multe ori alături de mamă, nu beneficiază de atenția și sprijinul acesteia pentru o dezvoltare armonioasă psiho-intelectuală.

În școală sunt și copii cu CES care se află în grija ambilor părinți, fapt cu consecințe pozitive atât asupra socializării copilului, cât și asupra veniturilor familiei care asigură condiții de trai decente. Printre aceste familii organizate sunt unele care sesizează existența unei probleme în dezvoltarea și integrarea copilului și care iau măsuri în acest sens, dar sunt și unele care refuză să accepte existența unor nevoi speciale ale copiilor lor fie datorită faptului că le oferă tot ce au nevoie și consideră că este suficient pentru o dezvoltare normală, fie se tem de etichetare din partea celorlalți.

Părinții copiilor cu CES din școală acoperă o varietate de situații în ceea ce privește nivelul de educație: de la analfabetism până la absolvirea liceului. Nu se cunosc întotdeauna nivelurile de educație ale părinților copiilor din centrele de plasament nici de către asistenții maternali, nici de cadrele didactice.

În ceea ce privește ocupațiile părinților copiilor cu CES, mulți dintre ei nu lucrează fapt ce justifică nivelul scăzut al condițiilor materiale. Acolo unde cel puțin unul din cei doi părinți lucrează, veniturile sunt apreciate ca fiind cât de cât suficiente datorită constanței veniturilor.

● Condiții de locuit, condiții de alimentație

Veniturile și statutul socio-profesional al părinților se răsfrâng asupra condițiilor de locuit și de alimentație ale familiilor copiilor cu CES, chiar dacă aceștia le apreciază uneori ca fiind „normale”. În unele cazuri, acolo unde veniturile familiei sunt constante, renovarea sau îmbunătățirea condițiilor de locuit sunt în desfășurare. Există, însă, și copii cu CES aflați la limita inferioară a condițiilor de trai, cu toate că bunicii își oferă și ei sprijinul material. Hrana este procurată de la o cantină socială, iar spațiul de locuit, care nu beneficiază de încălzire și este într-o stare avansată de degradare, este împărțit între mai multe familii.

Condițiile precare de locuit ale copiilor sunt sesizate și de cadrele didactice care își explică astfel nerealizarea temelor date pentru acasă. Problemele de înțelegere, adaptare, integrare, atenție ale copiilor sunt dublate de aceste condiții improprii de locuit și de alimentație.

Sunt și cazuri în care copiilor li se asigură un minim de trai decent, dar a căror existență este sincopată de atitudini și comportamente neadecvate din partea părinților: consum excesiv de alcool, agresivitate verbală etc.

Caseta 3. Opinii cadre didactice

CD1: *Și condiții improprii, nu au unde să-și facă temele, unde să aibă asigurate condițiile pentru lectură, pentru studiu.*
CD2: *Sărăcie, subcultură, foarte multă sărăcie.*
CD3: *Am fetița care nu are probleme materiale acasă, dar are tată alcoolic, și a venit într-o dimineață într-o stare..., și mi-a spus „să nu vă supărați pe mine, mi-a făcut scandal toată dimineața și toată noaptea”. Ce mai vreți de la un astfel de copil?*

Pentru copiii aflați în centre de plasament, chiar dacă familiile lor trăiesc la limita subzistenței, ei se bucură de condiții bune de locuit și de alimentație, absolut necesare dezvoltării copilului. În percepția unor copii intervievați, în fața acestor condiții decente de viață primează familia și posibilitatea de a locui alături de ei: *Sunt trist pentru că nu mă ia și pe mine acasă* (copil cu CES). Pe lângă dorința de a locui alături de familie, apar în centrele de plasament probleme între copii, a căror rezolvare ține de abilitatea asistenților din centre. „Dominația” celor mari îi face pe cei mai mici să perceapă ca nefavorabile condițiile de locuit din centre și să refuze interacțiunea cu ceilalți: *Înainte am fost în altă casă și nu mi-a plăcut. Un băiat spunea că e șeful și ne bătea. Începea să țipe, să comenteze, dar numai el avea voie. Noi nu avem voie. Și m-am mutat aici că aici nu mai are cine să mă bată* (interviu copil cu CES). O experiență de acest gen este nefavorabilă atât dezvoltării copilului, cât și recuperării deficiențelor de care suferă. Frustrările cauzate de faptul că nu poate locui ca și sora lui alături de părinți și experiențele negative din centrul de plasament îl fac pe acest copil să comunice și relaționeze foarte greu cu cei din jur. Simțindu-se oarecum nedreptățit și abandonat de familie, aspirațiile lui nu țin de jocuri, călătorii sau o meserie anume (ca în cazul multor copii de vârsta lui), ci își dorește o casă mare în care să poată locui cu părinții și sora lui.

Condițiile precare de locuit și de alimentație ale unora dintre copiii cu CES din școală le influențează starea de sănătate. În unele familii există antecedente de boli (unele cronice) sau probleme psihice. Au existat și situații speciale în unele familii ale copiilor cu CES, cum ar fi detenția tatălui care, în prezent, este reîntors acasă.

Caseta 4. Opinii cadre didactice

CD1: De fapt, ei în familie au probleme mult mai mari decât faptul că acel copil nu răspunde cerințelor școlare, tata care a stat la închisoare, mama bolnavă, făcea dializă, și au trei sau patru copii mici. Deja sunt depășiți de situație, sunt familii cazuri sociale grave, e un cerc vicios aici.

CD2: La una din fetițe, tata este bolnav psihic, mama nu știe carte.

Situațiile materiale precare din familii, dar și climatul familial sunt ușor de observat de cadrele didactice în comportamentul și implicarea copilului în viața școlii. Nerealizarea temelor pentru acasă, igiena care uneori lasă de dorit, dificultăți în relaționarea cu alți copii sunt probleme pe care cadrele didactice le atribuie atmosferei din familie și condițiilor de locuit. Oricât s-ar încerca integrarea și recuperarea acestor copii, fără o susținere minimă din partea familiei este greu de realizat, iar unele dintre familiile acestor copii nu sunt percepute de cadrele didactice ca susținătoare pentru recuperarea, integrarea și dezvoltarea copiilor: *Una este să ai o viață de familie în regulă, normală, cu mamă, cu tată și cu o educație cât de cât, și alta e, probabil, X care din ce am aflat, la el în casă, în așa-zisa casă, e groaznic. Și-atuncea copilul acesta nu știe să facă altceva decât ceea ce vede împrejur (interviu cadru didactic).*

● **Aprecierile elevului privind susținerea familiei și relațiile familiale**

Este de așteptat ca elevii cu CES care locuiesc cu familiile lor sau cel puțin cu unul dintre părinți să beneficieze mai mult de sprijinul acestora decât colegii lor proveniți din centrele de plasament. Există cazuri, chiar dacă puține, în care părinții se implică în susținerea copilului și în recuperarea pe cât posibil a deficiențelor. În general, mamele sunt mai implicate în astfel de probleme, mai ales că ele sunt cele care au în grijă copiii, în cazul familiilor dezorganizate.

Susținerea din partea familiei este înțeleasă, mai curând, ca asigurarea condițiilor decente de trai și mai puțin ca desfășurarea de activități necesare dezvoltării copilului sau însoțirea lui la specialiști care să-i ajute în recuperarea unor deficiențe (psihologi, logopezi etc.).

Întrebați despre petrecerea timpului lor liber, copiii cu CES au menționat jocuri (în special fotbal, în cazul băieților) cu alți copii sau cu frații lor. Un singur copil se remarcă prin faptul că se izolează atât de copiii de vârste apropiate, cât și de familie atunci când ar avea ocazia să petreacă un timp alături de ea. În jocurile de timp liber ale copiilor (care pentru unii înseamnă tot timpul de după orele de școală), nu sunt menționați părinții, de unde deducem că aceștia nu se implică în supravegherea, educarea și formarea copiilor. Deficiențele de care suferă copiii pot fi și rezultatul acestei neimplicări a părinților în activitățile desfășurate de copii. Dintre rudele apropiate, numai frații sunt menționați în activitățile de timp liber și, în unele cazuri, de ajutor la teme. Între aceștia nu sunt menționate relații tensionate.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL ȘCOLAR AL COPILOR CU CES

● **Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**

Măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă a găsit teren propice de aplicare în unitatea de învățământ care face obiectul acestui studiu de caz întrucât în această instituție se școlarizau copii cu deficiențe încă dinaintea legiferării acestei măsuri. În condițiile date, întrebarea asupra deschiderii acestei școli și a cadrelor didactice față de copiii cu nevoi speciale este retorică. Ar trebui să ne întrebăm mai degrabă asupra măsurilor întreprinse în acest sens și asupra sensibilizării față de această problemă a noilor veniți în școală pentru că opinia generală din școală cu privire la copiii cu CES este că trebuie ajutați, integrați în colectiv și în societate. Chiar dacă cei implicați în educarea, formarea și integrarea copiilor cu CES trebuie să-și adapteze activitatea și la nivelul lor, ceea ce presupune un efort suplimentar, atitudinea deschisă și incluzivă se păstrează.

Caseta 5. Opinii cadre didactice

GD1: Cred că este o măsură bună să fie integrat, în schimb îmi este foarte greu mie să las deoparte cei 18 copii și să mă ocup de ei [...]. Eu i-am confecționat un caiet gen clasa I, să recuperăm.

GD de sprijin: Da, fiecare dintre noi avem dreptul să învățăm acolo unde ne dorim, și mai ales părinții au dreptul să decidă pentru copii lor dacă își doresc să învețe într-o școală specială sau într-o școală normală și au dreptul să încerce, poate să își propună să ia copilul dintr-o școală specială să-l ducă într-o școală normală să vadă ce se întâmplă, dacă face sau nu față, dacă îi este sau nu îi este bine și atunci să revină în școala specială sau să rămână aici. Deci părintele este primul factor, primul beneficiar care hotărăște acest lucru.

Accentul este pus pe dreptul copilului de a fi integrat într-un colectiv din învățământul de masă, iar acest drept este susținut în egală măsură de părinți și de școală. Această instituție de învățământ este deschisă tuturor solicitărilor de școlarizare a copiilor cu CES, indiferent de religie (care ar fi putut fi un criteriu de selecție având în vedere profilul acestei unități de învățământ) sau circumscripție școlară.

În cazul în care copiii au fost evaluați de comisiile de specialitate și beneficiază de profesor de sprijin, activitatea didactică de la clasă este susținută și de activitățile pe care copiii cu CES le desfășoară cu profesorii de sprijin. Cu tot ajutorul pe care acești profesori îl acordă copiilor și școlii, timpul rezervat copiilor este considerat insuficient, chiar dacă, acolo unde situațiile permit, se lucrează cu 2-3 copii în același timp pentru ca elevii cu CES să beneficieze mai mult de două ore (așa cum prevede legea) de suportul acestor specialiști. Preocuparea pentru acești copii este dovedită și de faptul că școala, cu ajutorul financiar al asociației școlii, a angajat un profesor de sprijin suplimentar, pentru ciclul primar, care să îi ajute pe copii în integrare și dezvoltare. Se resimte și afirmă nevoia de a avea profesori de sprijin suplimentari și pentru ciclul gimnazial, unde materia este mai complexă și timpul petrecut la școală este mai mare.

Pentru integrarea copiilor cu CES (dar nu exclusiv pentru aceasta), școala are nevoie de un consilier care să se implice permanent în viața școlii, în acțiunile de integrare a copiilor cu deficiențe, în discuțiile cu cadrele didactice în vederea găsirii celor mai bune metode pentru susținerea acestor copii. Numărul mare de copii care revine unui consilier școlar, arondarea mai multor școli unui singur consilier și varietatea de probleme care apar în școală, numărul în creștere al copiilor cu CES care au nevoie de un consilier cu care să discute despre problemele lor sunt argumente în favoarea reducerii numărului de elevi care revin unui astfel de specialist. Cu toate că solicitarea consilierului este mai susținută într-o școală cu mulți elevi cu CES, consilierul acestei școli apreciază ca favorabilă măsura incluzivă care îi vizează pe copiii cu deficiențe și, în limita timpului, se ocupă de cazurile cele mai grave din școală, încercând să susțină activitatea cadrelor didactice și a profesorilor de sprijin prin acțiuni terapeutice adaptate nevoilor copiilor.

Caseta 6. Opinii consilier școlar

Cred că este o măsură bună, nediscriminatorie, deși mi se pare destul de greu să lucrezi, nu știu dacă sunt cadrele didactice pregătite să lucreze, însă ca o părere generală, este o chestie extraordinară, nu se mai simte copilul cu CES exclus.

[...] cadrul didactic, care totuși este specializat, lucrează pe grupe de deficiență. Adică acolo unde deficiența este mai accentuată, nivelul de cunoștințe este mai scăzut și atunci lucrurile ni se par mult mai simple.

[...] Cred că poate acest număr de copii la un consilier ar trebui redus. Da, ideal ar fi la 100-150 de copii, dar sunt conștient că România, financiar, nu și-ar putea permite. 150 de copii printre care și cu CES.

● Nivel de pregătire a școlii pentru această măsură

Școlile care manifestă deschidere, toleranță față de integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă încearcă, pe cât posibil, să își adapteze activitățile și materialele didactice la nevoile acestor copii. Pentru a reuși să-și adapteze activitățile la nevoile speciale ale copiilor, cadrele didactice au nevoie de cursuri de perfecționare adaptate lucrului cu elevii cu CES și noilor deficiențe identificate la copii, de sprijinul specialiștilor în domeniu, de exemple de bună practică ale colegilor. Aceste resurse ar fi necesare atât în planificarea și desfășurarea activităților frontale și de grup desfășurate în clasă, cât și pentru elaborarea unor planuri individualizate de pregătire a copiilor cu CES.

O dată cu școlarizarea acestor copii (din 1997), cadrele didactice au resimțit nevoia parcurgerii unor sesiuni de formare pe tema integrării copiilor cu CES în școala de masă. La inițiativa lor au solicitat unei fundații din oraș să le ofere formare în acest domeniu, fapt care a fost urmat de solicitarea fundației de a continua colaborarea cu această școală în problema copiilor cu CES. În aceste activități sunt prinse toate cadrele didactice din școală,

considerate benefice atât copiilor pentru recuperarea sau ameliorarea deficiențelor, cât și cadrelor didactice pentru dezvoltare profesională și personală. Chiar dacă au beneficiat de stagii de formare pe tema lucrului cu copii cu CES, cadrele didactice nu se simt pregătite să facă față problemelor tot mai complexe care apar în legătură cu acești copii: *Nu suntem noi suficient de pregătiți, nu știi ce se va întâmpla* (interviu cadru didactic).

Aceeași opinie este împărtășită și de consilierul școlii, care consideră că, pentru acumularea celor 90 de credite din participare la formare profesională continuă, ar trebui să opteze și pentru stagii de formare referitoare la copiii cu CES. În funcție de disciplina predată, cadrele didactice ar trebui să urmeze cursuri de metodică și didactică adaptate nevoilor speciale ale copiilor, ar trebui să învețe să-și adapteze conținuturile la dizabilitățile copilului, la posibilitățile sale de realizare a sarcinilor, dar ar trebui să învețe și să interacționeze, să relaționeze cu acești copii. Sfaturile pe care consilierul le-a oferit cadrelor didactice interesate în vederea optimizării comunicării și interacțiunii cu acești copii au avut loc ocazional și la solicitarea cadrelor didactice interesate, dar de astfel de consiliere ar avea nevoie toate cadrele didactice, chiar dacă nu s-au confruntat, până în prezent, cu elevi cu CES. Aceste informații le-ar fi utile în identificarea copiilor cu dizabilități și apoi în elaborarea planurilor de acțiune adaptate.

Caseta 7. Opinii consilier școlar

Cursuri de perfecționare, pentru a cunoaște fenomenul. [...] În funcție de specializarea cadrului didactic, cum să predea fizica unui copil cu CES, cum să relaționeze pedagogic cu un elev cu ADHD. De exemplu, avem un elev la o clasă de a IV-a cu ADHD, profesoara este în vârstă, spre pensionare, însă ADHD-ul, având în vedere că o persoană diagnosticată cu acest simptom prezintă foarte mare agitație, doamna profesoară a găsit ca soluție ca la 15 minute să îi schimbe sarcina de lucru. Deci s-a adaptat pentru nevoile lui. Da, da. Și stă tot timpul să se gândească, legat de tematica pe care o are de predat, să-i dea vreo 4 sarcini, sau 3 sarcini pe oră. Trebuie să existe și noutate ca să prezinte interes pentru un elev cu ADHD. [...] Pe când celelalte cadre didactice nu reușesc să relaționeze bine cu acest copil și eu le-am consiliat în ideea de a-și păstra calmul, pentru că dacă nu reușesc, este foarte greu. E ușor de zis, dar să-ți păstrezi calmul e foarte greu. Cu cât e copilul mai mic, e mai greu. Te gândești că eu am făcut facultate și vin aici și un puștiulică nu mă ascultă. Cu cât ești mai nervos și încerci să îl ameninți, să ridici tonul, cu atât mai mult l-ai pierdut. Revenind la copii cu CES, cât de pregătit a fost și este învățământul românesc pentru integrarea acestora în învățământul de masă? Mă gândesc la eforturi umane, financiare. N-am urmărit politicile financiare cu cei cu CES. Pot să vă dau informații și v-am oferit referitoare la instituția noastră. Școala aceasta este deschisă.

Unitatea de învățământ sprijină integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă nu doar prin activitățile desfășurate la clasă cu acești copii. Poate și datorită profilului școlii, există o mai mare deschidere spre integrare, spre sprijinirea copiilor care au nevoie de ajutor: [...] *ideea de a face bine nu e doar la nivel teoretic aici. Am observat oameni implicați social. Directoarea școlii, Sora Maria, măicuță în rit greco-catolic a închiriat niște spații, niște cămine, găzduiește. Există tendința asta de a face bine copiilor* (consilier școlar). Școala are un semi-internat pentru a-i sprijini pe copiii cu CES. După terminarea orelor de curs, aceștia rămân în școală până la ora 5 după-amiază și desfășoară activități educative. În aceste acțiuni, cadrele didactice se implică voluntar, în special învățătoarele de care copiii sunt mai atașați.

Pentru a beneficia de experiența cât mai multor specialiști din domeniul educației copiilor cu nevoi speciale, unitatea de învățământ a stabilit parteneriate cu diferite instituții din oraș: centre interșcolare, centrul pentru anumite categorii de copii și adolescenți, direcția pentru protecția copilului, ONG-uri, dar și cu școli din alte țări care au experiență în integrarea în învățământul de masă a elevilor de gimnaziu, din acest punct de vedere școala fiind deficitară.

Tot pentru facilitarea învățării și nu doar pentru copiii cu CES, școala este bine dotată cu materiale didactice moderne (videoproiectoare, LCD-uri) amplasate în cabinetele în care este mai mare nevoie de ele. Dacă mijloacele tehnice moderne nu constituie o problemă pentru școală, materialele bibliografice, metodicile, auxiliarele adaptate lucrului cu elevii cu CES lipsesc din biblioteca școlii, aceasta fiind o problemă a întregului sistem care are încă de elaborat o serie de documente în sprijinul cadrelor didactice angajate în lucrul cu copii cu CES, o dată ce măsura de integrare a lor în învățământul de masă a fost adoptată.

Caseta 8. Opinii cadre didactice

CD1: *Dacă aş avea un material după care să mă mai ghidez [...], ne vine foarte greu. Dacă aş avea să mă uit undeva ar fi mai simplu. Tot inventez joculețe și fișe... Nu aștept să îmi facă altcineva treaba, dar la un moment dat [...] te întreb „Doamne, ce-aș mai putea să fac mâine” sau „cum aş putea să pun problema asta într-un mod diferit” sau „cu ce să vin eu care să îi încânte”... și ți-ar fi mai ușor dacă te-ai uita pe niște materiale și ai găsi, uite de aici ideea asta sau ideea asta o combin cu ideea asta sau... lucruri de genul acesta.*

CD2: *Da, ar fi bine dacă, așa cum au apărut caietele și manualele alternative, dacă s-ar reuși crearea unor caiete CES, pentru că chiar în clasa a doua, e clar, copilul ăla e la nivel de clasa întâi. În a treia ar putea avea nivel de clasa a doua... să le găsim în comerț, eventual să le cumpărăm. [...] Ar trebui niște materiale didactice ajutătoare pentru ei. Eu am creat un caiet, dar văzând în timp, după nu știu... o lună de muncă pe el, că nu-l dădeam acasă, pentru că am înțeles că acasă nu se poate păstra nimica, că-l rupe, mă rog, mi-am dat seama că, de fapt, nu l-am creat așa cum ar fi trebuit.*

● Modalități de evaluare inițială a copiilor cu CES

Evaluarea copiilor la intrarea în școală revine, în primul rând, cadrelor didactice care au dobândit de-a lungul timpului, datorită lucrului cu copiii cu CES, competențe în evaluarea acestora și identificarea nevoilor speciale. Colaborarea cu școala specială a fost un câștig pentru cadrele didactice din școală, în acest sens. În plus, profesorii și învățătorii din școală sunt susținuți, în evaluările pe care le realizează, de consilierul școlar care, cu resursele puține de care dispune, achiziționează și aplică baterii de teste acestor copii. Pentru o diagnosticare cât mai bună a copiilor este nevoie de teste performante pentru care se plătesc drepturi de autor. Cum postul de consilier școlar a fost înființat în anul școlar 2008-2009, nu există un buget consistent pentru acesta. Cu resursele de care dispune, consilierul s-a implicat în evaluarea copiilor din școală, dar și în consilierea cadrelor didactice în vederea diagnosticării copiilor cu CES, dar și a lucrului cu ei.

În evaluarea copiilor, importantă este legătura care se stabilește între cel care realizează evaluarea și copil, fapt care necesită timp, răbdare și pricepere: *La psiholog nu este ca la doctor, spui ce te doare, iei o pastilă. Trebuie să legi o relație terapeutică și nu-mi permite timpul fizic să leg o relație cu cazurile mai dificile. N-avem noi, adulții, încredere unul în celălalt, dar într-un necunoscut. Nu poți să-i câștigi încrederea unui copil de la prima ședință* (interviu consilier școlar). Pentru că numărul de elevi alocați unui consilier este foarte mare, nu sunt evaluați decât cei pentru care acesta primește solicitări din partea cadrelor didactice. Mai rar se întâmplă chiar elevii să se adreseze consilierului, să spună că sunt prea violenți și să ceară un sfat în vederea ameliorării problemei identificate. Elevii care solicită singuri sfatul consilierului sunt din clase mai mari, de obicei la sfârșit de gimnaziu sau chiar mai mari.

Dincolo de relația care se stabilește între consilier și elevul cu CES, trebuie cooptați, în această relație, și părinții care acceptă greu existența unor probleme: *Mentalitatea românului e să se ascundă sub preș* (interviu consilier școlar). Cei mai mulți dintre părinți (aproximativ 80% conform estimărilor consilierului școlar), o dată ce li s-a semnalat existența unor probleme comportamentale, preferă să legitimizeze comportamentul copiilor lor prin comportamentele similare ale colegilor în loc să caute rezolvări pentru acestea.

● Activități derulate cu copiii cu CES

Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă depinde, în mare măsură, de capacitatea cadrelor didactice de a organiza activități diferențiate, individualizate cu acești copii, dar și de a-i însărcina cu responsabilități la care să poată face față, cu scopul de a le crește încrederea în forțele proprii și prestigiul în fața colegilor. De asemenea, nu sunt de neglijat activitățile extrașcolare desfășurate împreună cu colegii și cadrele didactice sau alți actori ai școlii, în vederea dezvoltării unor cunoștințe, competențe și pentru a crește coeziunea grupului de elevi.

Pentru elevii care au dificultăți în învățare, cadrele didactice descoperă că aceștia *de cele mai multe ori au înclinații către activități manuale, către abilități practice, către desen* (interviu cadru didactic) și le încurajează dezvoltarea acestor înclinații. Dar includerea lor în învățământul de masă presupune și atingerea unui minim de cunoștințe în care se implică, alături de cadrele didactice (care desfășoară cu elevii cu CES activități diferențiate), profesorii de sprijin. Aceștia, într-un spațiu special amenajat, lucrează suplimentar cu elevii cu nevoi speciale la disciplinele la care întâmpină dificultăți, dar printre acestea sunt presărate și activități care vizează socializarea. Se lucrează pe fișe, se lucrează cu material ajutător având în vedere că gândirea acestor copii este concret intuitivă, și se lucrează foarte mult prin conversație. Dincolo de dificultățile pe care le întâmpină elevii cu CES în învățare, ei se lovesc și de respingere, marginalizare din partea colegilor pe de o parte datorită deficiențelor lor, pe de alta datorită

socializării deficitare de care au avut parte în primii ani de viață. De aceea, activitățile întreprinse de toți actorii școlii trebuie să vizeze în egală măsură dezvoltarea lor intelectuală, dar și dezvoltarea capacității relaționale.

Caseta 9. Opinii profesor de sprijin

De când am venit în această școală, am încercat continuu să rezolv problemele acestor copii. În primul rând marginalizarea, pentru că ei sunt respinși în grupul clasei datorită problemelor de învățare pe care le au și alături de a rezolva problemele lor privind scrisul, cititul, calculul matematic, am organizat numeroase activități în acest sens, de a înlătura marginalizarea acestor copii.

Da, noi lucrăm pe baza unui program de intervenție personalizată [...] acestea sunt lucrări scrise, bineînțeles că am mai avut și multe alte activități care nu au suport scris. [...] activități de socializare, în general, pentru că au foarte mare nevoie de această arie de socializare.

În activitățile desfășurate cu elevii cu CES (dar nu exclusiv cu aceștia) se implică și consilierul școlii care s-a preocupat mai curând de comportamentele neadecvate ale elevilor. Astfel, a mers în clase și le-a vorbit copiilor despre violență și cauzele acesteia, evident adaptat nivelului clasei căreia i se adresa. Pe elevii de gimnaziu a avut posibilitatea să-i întâlnească și la orele de dirigenție unde a aprofundat discuția cu privire la violență insistând pe modalități de diminuare a acesteia și pe chestiuni foarte pragmatice gen: *există conflictul, teoretic „cel mai deștept cedează” sau „sunt prea educat ca să-ți răspund la fel”, „caută un arbitru”. Chestii pe înțelesul lor* (interviu consilier școlar). În mare parte, activitățile pe care consilierul școlar le desfășoară cu acești copii vizează schimbarea comportamentelor negative de orice tip prin jocuri didactice, consiliere de grup și încurajarea cooperării.

Aceste activități sunt corelate cu activități extrașcolare cum ar fi vizite la Grădina botanică, la zoo unde copiii ies din mediul școlii în care există competiție care, uneori, poate genera violență, și sunt încurajați să coopereze, să se ajute, să-și cunoască și alte laturi ale personalității pe care în mediul școlar nu au avut ocazia să le descopere.

Lucrul cu elevii cu CES se complică oarecum la nivelul gimnaziului. Pe de o parte, aceștia întâmpină dificultăți de adaptare la noile cerințe, iar pe de alta, sunt mai greu de găsit profesori de sprijin pentru acest nivel. Această unitate de învățământ a încercat, pentru acești copii, să preia modelul din Franța unde se încearcă recuperarea acestor copii în clase speciale cu un număr redus de elevi. Pe aceștia, cadrele didactice care îi au în grijă pentru educare și formare, trebuie să-i determine să muncească, să învețe. În modelul francez, copiii rămân la școală până realizează toate îndatoririle legate de școală, până ating acele minime cerințe venite din partea profesorului. Această măsură a fost adoptată deoarece părinții lor nu se implicau în creșterea și educarea copiilor, de unde școala a preluat cel puțin această misiune de supraveghere a temelor pentru a fi convinsă că un minim de cunoștințe a fost acumulat. Școala și-a propus pentru elevii de gimnaziu un astfel de program de recuperare, având în vedere deficiențele elevilor în învățare și comportament, dar și mediile familiale din care provin și unde nu se vine în întâmpinarea nevoilor copiilor. Dificil de realizat un astfel de program pentru elevii de gimnaziu de la noi, pentru că acest lucru ar presupune angajarea profesorilor de sprijin pentru toate disciplinele care se predau la aceste clase, fiind necesare mijloacele financiare suplimentare și cadre didactice calificate în lucrul cu elevii cu CES de gimnaziu.

● Atitudini față de copii cu CES în spațiul școlii

Deschiderea cadrelor didactice față de integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă a făcut ca această școală să fie solicitată nu doar de către părinții copiilor cu CES din circumscripție, ci și de alții din alte cartiere ale capitalei. Mai mult, această atitudine deschisă, incluzivă îi influențează pe ceilalți copii și părinții lor care manifestă toleranță (ce-i drept, limitată uneori) față de copiii cu CES. Limitele apar atunci când igiena copiilor cu CES nu este pe placul majorității.

Caseta 10. Opinii cadre didactice

CD1: În general, părinții celorlalți copii, cel puțin la mine la clasă, [...] nu am avut probleme de marginalizare din partea părinților. Am avut copii care au spus „ei, e mai negricios, dar și ce, că tot copil este”. Deci, în general, părinții nu au marginalizat, nu au comentat; ideea de șanse egale deocamdată a mers foarte bine. Este foarte adevărat că asta depinde foarte mult și de modul în care noi gestionăm ședințele cu părinții, întâlnirile cu părinții, de maniera în care gestionez micile conflicte care apar în rândul clasei.

CD2: [...] cei trei copii ai mei cu CES [...] chiar între ei se evită. Mama unei fetițe mi-a spus „Nu vreau să stea niciodată cu X”, mama celeilalte fetițe mi-a spus „Nu vreau să stea niciodată cu X”. X, probabil și din cauza

greutăților, igiena lui personală nu este cea care, mă rog, să facă plăcere copiilor să stea lângă el. În orice caz, atitudinea părinților a rămas aceeași și stau și mă gândesc dacă se va schimba vreodată. Da, îi etichetează și fug efectiv de ei, mai ales de X.

Părerile colegilor sunt împărțite cu privire la copiii cu CES. Un mic sondaj printre aceștia evidențiază faptul că gradul lor de toleranță față de copiii cu CES este destul de scăzut. 45% dintre ei se declară împotriva includerii în clasa lor a unor elevi cu CES și numai un sfert dintre aceștia sunt de acord cu această măsură. Atunci când vine vorba de a fi colegi de bancă cu unul dintre copiii cu CES, atitudinea negativă este și mai clară. Doar 10% dintre ei ar accepta un copil cu dizabilități drept coleg de bancă, iar jumătate refuză categoric.

Acest refuz al elevilor de a avea colegi de clasă sau de bancă elevi cu CES poate avea diverse cauze: influența părinților, influența cadrelor didactice, propriile percepții și experiențe cu acești copii cu CES. Chiar dacă au fost semnalate la o clasă refuzuri ale părinților de a avea copilul în aceeași bancă cu un anumit elev, în general copiii declară că nu cunosc atitudinea părinților față de această problemă. Cadrele didactice sunt modele de bună practică pentru relaționarea cu elevii cu CES, la nivelul clasei considerându-se că profesorii se poartă la fel cu toți elevii (55%) sau chiar că se poartă mai bine cu elevii cu CES decât cu restul elevilor (40%). În aceste condiții, respingerea nu ar avea ca sursă decât experiențele pe care elevii le-au avut cu colegii lor cu CES.

Caseta 11. Opinii cadre didactice

CD1: Sunt copii care nu-i agreează.

CD2: Sunt copii care-i acceptă și copii care nu-i acceptă.

CD3: Acceptă la modul general, dar nu-l vrea coleg de bancă.

Nu putem ști motivele care stau la baza acestei toleranțe relativ scăzute a elevilor față de copiii cu CES. Consilierul școlii crede că, în general copiii sunt deschiși și pentru ei contează mai puțin etnia, condițiile materiale sau statutul social: *Copiii nu prea au prejudecăți. Au fost marginalizați din cauza părinților care au impus prejudecățile* (interviu consilier școlar). Ca tendință generală, fie că sunt influențați de părinți, fie că nu, în clasele din această școală în care sunt mai mulți copii cu CES, sunt mai bine primiți decât acolo unde sunt 1-2 elevi cu CES și care ies mai bine în evidență. În acest din urmă caz, copiii cu CES sunt marginalizați fie datorită influenței părinților, fie datorită percepției diferenței pe un fond ce nu a fost încă bine educat în spiritul toleranței și acceptării celuilalt.

Și cadrele didactice și consilierul școlar identifică la părinți unele atitudini ostile față de copiii cu CES, chiar dacă uneori sunt deschiși, chiar caritabili față de acești copii.

Caseta 12. Opinii cadre didactice

CD1: [părinții] au contribuit material, cadouri de Crăciun sau când am făcut serbări, au venit iarna.

CD2: La mine părinții au acceptat caritatea, au zis nu-i nimic doamnă le dăm noi [...] nu-i nici o problemă, dar când au apărut probleme de comportare au fost foarte acizi, să plece, să plece.

Dacă părinții sunt la început deschiși, își schimbă atitudinea în momentul în care apare o problemă de comportament din partea unuia dintre copiii cu CES. Sunt și cazuri în care refuzul părinților față de includerea copiilor cu CES în clasa în care învață copiii lor, se manifestă de la început și chiar se solicită insistent mutarea acestor copii în alte clase: *Uneori părinții îi spun doamnei diriginte ca acel copil cu CES să fie mutat din clasă. Dacă este o clasă cu nivel ridicat, cu o concurență acerbă pentru note mari, nu concep să existe și un astfel de elev* (interviu consilier școlar). Explicația ar fi că oamenii nu sunt încă învățați să fie toleranți la astfel de probleme și nu își învață nici copiii să aibă astfel de deschideri. Includerea mai multor copii cu CES într-o clasă este un argument care vine în sprijinul integrării lor și ar fi și mai ușor pentru cadrele didactice care predau la clasă să-și organizeze activitatea diferențiat nu pentru fiecare elev cu CES, ci pe grupe de deficiențe și nevoi. Fiind mai mulți în clasă, este posibil ca elevii să-i accepte mai ușor. Aceasta ar fi o soluție pentru clasele mai mari și pentru dizabilități ușoare care permit lucrul diferențiat pe grupe și unde elevii au adoptat deja un comportament agreeat în școală. Rămâne însă o problemă integrarea în aceeași clasă (în special din ciclul primar) a copiilor cu deficiențe grave și variate.

Cadrele didactice din școală manifestă deschidere și implicare față de lucrul cu elevii cu CES. Chiar dacă există și cadre didactice mai sceptice față de integrarea acestor copii în învățământul de masă, se angajează, totuși, în demersuri multiple pentru a da tuturor șanse de integrare, învățare și dezvoltare. Probleme apar, în general, după ciclul primar când copiii trec într-o nouă etapă a parcursului lor școlar, care presupune adaptare la un nou stil de

lucru și la noi cerințe. Poate și atitudinea profesorilor, diferită de cea a învățătorilor, este un obstacol în integrarea copiilor cu CES de la acest nivel, în învățământul de masă.

Cu toate că măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă este susținută de școală, există, însă, situații în care unii copii cu nevoi speciale nu pot face față cerințelor școlii de masă, iar pentru aceștia, în urma unei evaluări amănunțite și obiective, fie se optează pentru cuprinderea lor în școli speciale, fie se elaborează planuri și programe școlare diferențiate, cu obiective și competențe adaptate nevoilor și posibilităților lor de învățare.

Caseta 13. Opinii cadre didactice

CD1: Acești copii, din punctul meu de vedere, pot fi clasificați după acest criteriu. Unii dintre ei sunt norocoși și chiar pledez pentru menținerea lor în învățământul de masă, dar alții... există un segment între ei care trebuie în învățământul special.

CD2: Eu personal resping ideea de școală specială pentru că mi s-a întâmplat de-a lungul anilor să am cel puțin unul în clasă care să aibă, și s-au văzut progresele stând între copii, însă nouă, ca educatori, ne îngreunează munca, indiscutabil.

CD3: Sunt și unii cărora le-ar fi mai bine într-o școală specială, însă asta ar impune o altă evaluare, alte demersuri. Sau numărul nostru să fie cu probleme.

Numărul mare de copii cu CES cuprinși într-o singură clasă poate schimba, uneori, atmosfera de lucru și, implicit, atitudinea cadrelor didactice față de integrarea lor în învățământul de masă. Prin restrângerea claselor, într-o clasă a IV-a, au ajuns mai mulți elevi cu CES care au dat peste cap toată munca pe care o realizasem până atunci, mi-au destabilizat clasa complet cei 6 și chiar este păcat de cei care vor să învețe. Și acum vreau să spun că am probleme foarte mari (interviu cadru didactic).

Atitudinile ostile față de copiii cu nevoi speciale, care apar inevitabil din partea colegilor, părinților și a cadrelor didactice s-ar diminua dacă acestor copii le-ar fi susținută și facilitată integrarea nu doar prin profesor de sprijin și pregătire diferențiată, ci și prin optimizarea numărului de elevi din clasă în raport cu gravitatea deficiențelor, prin evitarea mutării lor dintr-un colectiv în altul (pentru a se evita marginalizările, etichetările și încercările permanente ale copiilor de adaptare), implicarea în acțiuni comune ale tuturor elevilor, cadrelor didactice și părinților care să sporească intercunoașterea și coeziunea grupului.

• **Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES**

Numărul mare de copii cu CES din școală oferă și o varietate de cazuri ale evoluțiilor rezultatelor școlare. Există unii elevi care fac progrese în învățare și care reflectă deopotrivă munca învățătorului, implicarea părinților și efortul copilului. Există, însă, și cazuri în care nu se poate vorbi de involuție, dar nici de achiziții în cunoaștere sau ameliorări ale comportamentelor. Pentru evaluarea acestor copii, cadrele didactice resimt nevoia unor metodologii pentru a surprinde cât mai bine progresele lor: *Eu nu reușesc să le mai fac o evaluare obiectivă, pentru că la un moment dat s-au detașat, din trei copii unul a făcut progrese, dar nu avea probleme foarte mari de înțelegere, avea niște capacități să zicem dezvoltate normal pentru vârsta de 9 ani la clasa a III-a, iar fetița care e cu atenție deficitară, cu tată alcoolic, la ea progresele nu se prea văd, practic o notez că doresc eu să promoveze, deci ea niște progrese reale nu înregistrează, speculez și eu momentele acelea când desenează frumos, o mai laud în fața copiilor, deci nu este o evaluare, e sub nivelul clasei și al cerințelor date de curriculum, dar gândul meu este să promoveze să nu mai apară și handicapul repetării unui an* (interviu cadru didactic).

Problema repetenței pentru copiii cu CES este ridicată de mai multe cadre didactice, părerile fiind împărțite. Unii consideră că pentru acești copii repetarea unui an poate fi un impediment în dezvoltarea lor, se pot simți descurajați în fața unui astfel de eșec, corelat de multe ori cu prejudecăți sau etichetări din partea colegilor: *într-adevăr este un stigmat pe care îl porți* (interviu cadru didactic).

Pentru a crește legătura părinților cu școala atât pentru chestiuni legate de rezultate școlare, cât și pentru ameliorarea comportamentelor neadecvate și integrarea în colectiv, școala a aprobat, în Consiliul Profesoral, existența unui caiet al faptelor prin care copiii sunt mult mai ușor de monitorizat și în care ei nu vor să apară. Pentru a nu crea percepții negative ale copiilor asupra monitorizării lor, s-a hotărât ca, în acel caiet, să fie trecute și faptele pozitive: *am decis ca pentru fiecare elev să existe o pagină cu fapte negative și una pentru fapte pozitive și vom vedea unde sunt mai multe. Cadrul didactic mai uită, la fel și părinții, dar există acest caiet* (interviu consilier școlar). Evoluțiile comportamentelor copilului sunt monitorizate prin acest caiet de consilierul școlii, iar când este cazul, se discută cu părinții în vederea ameliorării situației.

● Colaborarea școală – familie

Pentru ameliorarea dizabilităților cu care se confruntă copiii, familiile lor ar trebui să mențină o legătură strânsă cu școala și să întreprindă acțiuni în acord cu cele din școală. Cadrele didactice, însă, se confruntă cu dezinteresul majorității părinților copiilor cu CES față de școală, față de problemele copiilor, față de evoluția acestora. Argumentele părinților vizează starea materială precară a familiei.

Caseta 14. Opinii cadre didactice

CD1: Majoritatea nu dă pe la școală [...] iar cei care vin încep să se vaiete, toți scot în față starea financiară, încep să spună „n-avem bani de lemne”, toți sunt șomeri sau vor deveni, deci asta e primul lucru pe care îl spun.

CD2: Cel puțin eu acum, la clasa I, nu am absolut nicio colaborare cu acești părinți [...] singurul mod în care țin legătura cu dânsii este prin telefon. Dau telefon, îi spun la telefon ce-i spun și rog frumos, veniți la școală. Nu, în general familii dezorganizate, cu foarte mulți copii care nu beneficiază de niciun sprijin acasă.

Puțini sunt părinții interesați de ameliorarea problemelor copiilor lor. În aducerea părinților la școală și implicarea lor activă în evoluția copiilor se implică și consilierul școlar, dar sunt foarte puțini cei care răspund solicitărilor venite din partea școlii: *Am avut 223 de ședințe, cam 100 au fost anul acesta. Din 100 de probleme, 90 erau violență în familie sau la școală și din 90 de copii de care m-am ocupat, n-au fost 5 părinți și mamă și tată, deși am trimis solicitări în care precizam că nu îi chem ca să-i critic, ci ca să găsim niște soluții și n-au venit* (interviu consilier școlar). Datorită colaborării slabe dintre școală și familie, există unii actori ai școlii care susțin elaborarea, de către sistem, a unor constrângeri pentru părinți de a participa la viața școlii și la consiliere: *Ar fi fost o chestie dacă sistemul obligă părintele la consilieri. [...] Să se organizeze și școli pentru părinți, dar nu la nivel facultativ, ci instituțional. Părintele să urmeze niște cursuri chiar înainte ca elevul să înceapă școala* (interviu consilier școlar). Schimbarea mentalităților tuturor părinților față de nevoile speciale ale copiilor, încurajarea lor să apeleze la specialiști, să coopereze, să comunice ar avea efecte pozitive asupra integrării copiilor cu CES.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL SOCIAL AL COPIILOR CU CES

Copiii cu CES care sunt susținuți de familie pentru a se integra în școală sunt mai sociabili și se integrează mai ușor și în cercul de prieteni. Activitățile de timp liber la care iau parte acești copii sunt jocuri în aer liber, plimbări în parc sau vizionarea unor programe TV. La aceste activități nu iau parte și părinții, nici măcar în calitate de supraveghetori ai copiilor. În discuțiile purtate cu acești copii, cu părinții lor sau cu profesorii nu au fost menționate activități extrașcolare organizate de cluburi și asociații la care copiii cu CES să participe.

STUDIU DE CAZ NR. 3

DATE GENERALE DESPRE ȘCOALĂ

Această unitate de învățământ este situată într-unul dintre multele orașe monoindustriale formate în perioada comunismului. În perioada de maximă înflorire a industriei metalurgice în oraș, aproximativ a 7-a parte din populație era angrenată lucrativ în acest domeniu. După 1990, o dată cu prăbușirea comunismului, industria siderurgică a orașului s-a prăbușit, ducând la un șomaj ridicat. Acest lucru a antrenat ulterior o serie întreagă de probleme la nivelul locuitorilor, în special în ceea ce privește relațiile familiale, migrația în căutarea de locuri de muncă și asumarea responsabilității față de copii. Există numeroase cazuri de defavorizare socio-economică, de plasament familial și de copii care sunt în grija bunicilor ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate sau în alte zone din țară.

Școala care face obiectul acestui studiu de caz este cea mai nouă din județ, ea fiind înființată în anul 1983. Ea a fost special construită pentru cartierul siderurgic al orașului. Funcționează în actualul local din 24 noiembrie 1984. Efectivele de elevi au cunoscut o evoluție ascendentă până la nivelul anului școlar 1997 / 1998, când au atins maximumul de 2452, după care au început să scadă, la nivelul anului 2008 / 2009 fiind înscriși 997 elevi, din care 453 în învățământul primar, iar 544 în cel gimnazial.

● Școlarizarea elevilor cu CES

Numărul de elevi cu CES (cu dosar) integrați în școală la nivelul anului școlar 2008 / 2009 este de 19, din care 10 sunt în ciclul primar, iar ceilalți 9 în cel gimnazial. Nici unul dintre cei 19 elevi nu provine din învățământul special; ei provin din alte școli de masă sau direct din familii. Numărul elevilor cu CES s-a menținut relativ constant în ultimii ani, variațiile fiind de numai 1-2 elevi de la un an la altul. Dincolo de copiii cu dosar de CES, mai sunt și alții care sunt în dificultate, fie din punct de vedere socio-economic, fie din punct de vedere al diverselor afecțiuni de care suferă; dar, cum aceștia nu sunt luați în evidența Comisiei de protecția copilului, fie ca urmare a refuzului familiei, fie a faptului că nu sunt îngrijiți cum trebuie de familie, ei nu sunt, oficial, copii cu CES. Deci numărul efectiv al elevilor din școală care au cerințe educaționale speciale este mai mare decât cei 19 menționați anterior. Conform informațiilor colectate prin discuțiile cu personalul didactic din școală, școala deține cei mai mulți copii cu CES din oraș; în rândul acestora intră cei menționați anterior, la care se mai adaugă copiii proveniți din centre de plasament și copii romi - care se găsesc în fiecare clasă.

● Dotarea materială și resursele umane ale școlii

În ceea ce privește dotarea școlii, aceasta dispune de: 24 de săli de clasă, un laborator de fizică, un laborator de chimie, un laborator de biologie, un cabinet de informatică cu 15 calculatoare, o bibliotecă cu 26000 de volume de cărți, o sală de sport modernă (inaugurată la începutul anului școlar 2007 / 2008) și o bază sportivă care cuprinde: teren de baschet și de handbal, teren de fotbal (în suprafață de 40x60); baza sportivă este dotată cu instalație de nocturnă.

Un alt aspect important care merită a fi menționat este acela că școala dispune, de trei ani, de cabinet de psihopedagogie și de consilier școlar. De asemenea, școala beneficiază de activitatea profesorului de sprijin și de suportul unui logoped din cadrul Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională. De asemenea, există și un spațiu special amenajat pentru programul derulat cu comunitatea romă; acest lucru este rezultat al parteneriatului pe care îl are școala cu Departamentul de Integrare a Romilor din Primărie.

Programul școlar se derulează în două schimburi, elevii din ciclul primar învățând între orele 8.00 și 12.00, iar cei din gimnaziu între 13.00 și 19.00.

INFORMAȚII DESPRE COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

În cadrul cercetării, am intervievat 5 copii cu CES din această școală. Prezentăm în continuare distribuția lor după nivel de școlarizare / clasă, vârstă și gen:

- trei elevi sunt în clasa I și doi în clasa a IV-a (aceștia sunt colegi de clasă);
- elevii care sunt în clasa I au 8, 9 respectiv 10 ani, iar cei în a IV-a au 9, respectiv 11 ani;
- o fată și patru băieți.

- **Starea de sănătate / diagnostic**

Trei dintre copii sunt diagnosticați cu ADHD; unul dintre ei suferă și de dislalie polimorfă și întârziere psihică medie / encefalopatie (handicap de gr. II). Ceilalți doi suferă de afecțiuni severe, fata fiind diagnosticată cu Sindrom Rubinstein-Taybi, retard psihic ușor și manifestări paroxistice (handicap gr. II accentuat), iar băiatul cu epilepsie și întârziere mintală.

- **Modalitatea de identificare și evaluare a situației de copil cu CES**

Dacă luăm în considerare vârsta la care acești copii au fost identificați ca fiind cu CES, observăm că la mai toți aceasta a fost de 2-3 ani. Într-un singur caz identificarea s-a făcut la o vârstă mai mare, anume la 7 ani.

În ceea ce privește identificarea afecțiunilor de care suferă acești copii, aceasta s-a realizat la inițiativa centrului de plasament în care se afla copilul (în două situații), la cea a asistentului maternal care îl luase în grijă (două situații) și la inițiativa propriei familii.

Evaluarea afecțiunii și recomandările pe baza acesteia au fost făcute de Comisia de Protecție a Copilului (actualmente se numește Serviciul de Evaluare Complexă) din cadrul Direcției Județene de Asistență Socială și Protecția Copilului.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL FAMILIAL AL COPIILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

- **Situația familială a copiilor**

Dintre cei cinci copii, unul singur este în îngrijirea propriei familii. Familia sa este alcătuită din cei doi părinți și din fratele mai mare (16 ani). Trei dintre ei se află în plasament familial, iar un altul este în îngrijirea unui centru de servicii sociale din oraș. Acesta din urmă s-a aflat, până să vină la acest centru, în plasament familial, dar familia respectivă a renunțat la el pe motiv că „nu era cuminte” (conform declarației reprezentantului centrului); de altfel, copilul este foarte agitat și, în scurt timp, ajunge să îi deranjeze pe cei din jur. În cazul copiilor aflați în plasament, două dintre familii sunt monoparentale (soții asistentelor maternale, cele care au grijă de copil, au murit), iar în celălalt caz familia dispune de ambii soți.

- **Nivel de educație și statut socio-profesional al părinților**

În cazul copilului aflat în grija propriei familii, ambii părinți au făcut școală profesională (10 clase); mama este casnică, iar tatăl lucrează cu program complet. În cazul celor două familii monoparentale, cu copil în plasament, una dintre asistentele maternale are 8 clase, iar cealaltă are studii liceale. În celălalt caz de plasament familial, în care ambii soți sunt în viață, aceștia au, fiecare, un nivel de studii de 8 clase, iar soțul este pensionat medical și lucrează cu ziua.

- **Venituri ale familiei**

Situația familiei naturale este problematică din punct de vedere al veniturilor. Cei patru membri ai familiei trăiesc din salariul soțului și din alocațiile copiilor (ambii minori). Bani abia le ajung de pe o zi pe alta. În cazul uneia dintre familiile monoparentale, situația veniturilor este bună, acestea fiind constituite din salariul de asistent maternal și din ajutorul financiar trimis lunar de fiii mai mari, amândoi plecați din țară. Bani le permit să se descurce destul de bine. În cazul celeilalte familii monoparentale, veniturile constau din salariu și pensie de urmaș. Bani permit familiei să se descurce destul de bine. Familia plasament cu ambii soți în viață stă chiar bine din punct de vedere al veniturilor, banii permițându-le, după aprecierea proprie, „să trăiască mult mai bine decât mulți alții”. Bani provin din salariul de asistent maternal, din pensie și din ceea ce câștigă soțul prin munca cu ziua.

- **Condiții de locuit și alimentație**

Cea mai deficitară situație în acest sens o are tot familia naturală; cei patru membri ai familiei locuiesc în două garsoniere dintr-un cămin de nefamiliști, iar alimentația este deficitară. Două dintre familii (cea cu ambii soți în viață și una dintre cele monoparentale) locuiesc la bloc, în apartamente de 3 camere și au condiții bune de alimentație. Cealaltă familie monoparentală (cu fiii mari plecați în străinătate) locuiește la bloc, în apartament de două camere, copilul beneficiind de propria sa cameră; condițiile de alimentație sunt bune. Copilul aflat în centrul de servicii sociale locuiește în cameră cu alți doi copii, iar condițiile de alimentație sunt normale.

- **Starea de sănătate a familiei**

În toate situațiile, starea de sănătate a membrilor familiei este bună; nimeni nu suferă de boli cronice.

- **Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind susținerea de care dispun din partea familiei**

În toate situațiile copiilor aflați în familie, aceștia sunt susținuți în ceea ce privește pregătirea școlară, fie de către părinți, fie de către un frate mai mare. În cazul copilului aflat la centrul social, acesta este ajutat la centru de un psihopedagog.

- **Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind relațiile familiale**

Climatul familial este bun, nu sunt situații conflictuale sau tensionate.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL ȘCOLAR AL COPILOR CU CES

- **Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**

Întrebate fiind care este opinia lor în ceea ce privește integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă, cadrele didactice din școală au fost de părerea generală că, în cazul elevilor cu dizabilități fizice, situația este mai ușoară decât în cazul celor cu dizabilități psihice. Raportarea cadrelor didactice s-a făcut în special la capacitatea elevilor de a procesa informația, de a o reține. În acest sens, opinia exprimată a fost că, date fiind problemele elevilor în acest sens (procesarea informației) și, mai mult, dată fiind diversitatea afecțiunilor elevilor și specificul fiecăreia, este foarte dificil să ai în clasă astfel de copii. Aceasta pentru că, pe de o parte, progresul lor este foarte lent și necesită un ritm încet și repetitiv, iar, pe de altă parte, ceilalți colegi ar fi dezavantajați de acest ritm și educarea lor ar trena. Situația se pune în termeni fie de a face tot ce se poate pentru a încerca progresul elevilor cu dizabilități psihice, dar aceasta în detrimentul celorlalți elevi, fie la a face tot posibilul pentru elevii obișnuiți, dar aceasta în detrimentul celorlalți.

Caseta 1. Opinii ale cadrelor didactice

CD: ... dacă vorbim de copiii cu dizabilități fizice integrarea se poate face, pentru că vorbim de o dizabilitate fizică, da... chiar dacă este vorba de un membru amputat, sau eu știu, de o paralizie ceva, lucrăm în colectivitate, mă rog sunt cazuri, dar avem și profesori de sprijin... deci se poate, problema mult mai gravă ar fi la cei cu dizabilități psihice pentru că aici vorbim de o întârziere mentală, în unele cazuri severă. E punctul meu de vedere, repet, și în această situație unde dizabilitatea are deja gradul de accentuată, ... cu toată bunăvoința din mine și, ... cum să vă spun... cu tot efortul depus rezultatele sunt greu de obținut, necesită un timp foarte îndelungat, eforturi foarte mari, iar uneori nu poți obține aceste rezultate din mai multe motive, pentru că, dau un exemplu concret: am într-o clasă un colectiv de 25 de copii normali și unul sau doi cu un coeficient de sub limita 60-70-75%... Ai două posibilități: ori adaptezi programa ta școlară la nivelul unuia singur, în defavoarea celorlalți 25 ori îi duci pe cei 25 mai departe în defavoarea acestui copil. Lucrurile sunt dificile, știu că se vorbește de program diferențiat, de o programă adaptată, dar este foarte dificil. Gândiți-vă că în 45 de minute sau 50 de minute... da... o frază pe care o spui, care are importanță în contextul respectiv, ... el nu o percepe și te întreabă o dată, de două ori, de trei ori... și când tu ai minutele drămuite pentru fiecare secvență a lecției s-a dus totul și ajungi la sfârșitul lecției și constai că de fapt nu ai îndeplinit decât 30, maximum 40% din conținutul lecției respective... și asta nu ar fi ce ar fi, dar constai că după aceea copilul respectiv nu a reținut chiar nimic... Dar cine a pierdut sunt cei 25 de copii... vorbesc în cazul cu copiii cu dizabilități psihice grad I, grad II, aici sunt problemele.

Propunerea de ameliorare a acestei situații prezentate mai sus (de tipul ori-ori) vine tot de la cadrele didactice și constă în înființarea de clase speciale integrate pentru copiii cu dizabilități psihice, în așa fel încât să se poată lucra îndeaproape cu ei, sub supervizarea unui personal specializat și conform nivelului de dezvoltare și necesarului lor (după cum se va vedea, ei fac trimitere la modelul existent deja la nivelul altei unități de învățământ din același oraș, școală care are clase speciale integrate de învățământ primar): *Eu cred că spre ajutorul lor mai multe rezultate s-ar obține dacă în cadrul școlilor s-ar face grupe speciale pentru ei. Eu nu spun să fie instituționalizați undeva la marginea orașului sau stigmatizați... nu... în cadrul instituțiilor școlare să se creeze un spațiu adecvat cu profesori de psihopedagogie specială, pentru că profesorul de matematică e de matematică și nu putem face din el și psihopedagog special cu defectologie, cu logopedie și cu mai știu eu ce, pentru că nu este Dumnezeu pe pământ... E specialist în matematică, iar pentru acești copii se pot face grupe speciale. Ei nu sunt rupți de colectivitate, se integrează, socializează, dar programa și conținutul este adaptat posibilităților și nevoilor lor. Să se ia modelul școlii X, care are niște clase separate, active în curs. Ar fi benefic din*

punctual meu de vedere...; și mie mi-ar fi mult mai bine că una este să fie o persoana care predă în stilul lui, pregătită special... și ceea ce îi trebuie lui, la nivelul lui de dezvoltare... (interviu cadru didactic).

● Nivel de pregătire a școlii pentru această măsură

Principalele lipsuri și probleme semnalate de cadre didactice în ceea ce privește pregătirea școlii în vederea integrării copiilor cu CES sunt:

- lipsa unei formări a cadrelor didactice în ceea ce privește problematica și modalitățile de abordare a copiilor cu CES, cu accent pus pe latura practică, aplicativă a activității, nu doar pe cea teoretică;
- insuficiența timpului avut la dispoziție pentru sprijinirea copiilor cu CES; atât a timpului alocat profesorului de sprijin, cât și a timpului alocat în comun, la ore;
- lipsa unor materiale informative aflate la dispoziție în școală în ceea ce privește diferitele tipuri de afecțiuni, caracteristicile fiecăreia și modalități de susținere școlară și comportamentală a acelor copii;
- lipsa unor clase speciale integrate, prin care să se poată școlariza mai eficient acești copii: *măcar niște grupe speciale în cadrul școlilor... deci elevii noștri, și repet, nu pentru a ne elibera pe noi înșine de niște sarcini, dar sunt în beneficiul lor pentru că la nivelul lor achizițiile sunt de regulă primare și se achiziționează... în timp* (interviu cadru didactic);
- lipsa unor specialiști în psihopedagogie la nivel de școală, care să conlucreze la integrarea în clasă și în activitatea școlară a acestor copii;
- insuficiența numărului de profesori de sprijin alocați școlii și a formării lor corespunzătoare pentru lucrul cu copiii cu CES;
- numărul prea mare de elevi cu CES în unele clase; pentru remedierea acestei situații, cadrele didactice propun reducerea numărului de elevi în clasele care integrează copii cu CES și / sau stabilirea unui număr maxim de copii cu CES / clasă: *când ai unul sau doi poți să faci față, dar când ai șase sau mai mulți deja este foarte greu, deja nu se mai poate... (interviu cadru didactic).*

În ceea ce privește perspectiva părinților, aceștia își doresc să fie ceva, mai specialiști, deci care ar putea să vină în sprijinul lor și care ar putea să îi ajute cu ceva. Necesarul de informație privind afecțiunile de care suferă copiii, problemele de comportament și psihologice ale acestora, modalități de a lucra cu ei, de a-i susține, este o altă componentă considerată utilă de către părinți; aceasta lipsește în școală, nu este disponibilă: *probabil că ar fi util și pentru copil și pentru noi ca părinți că am avea informație mai multă, poate noi nu avem atâta cunoștință, nu știm noi ce trebuie să facem, dar dacă cineva ar veni cu idei, ne-am îmbogăți și noi mentalitatea și... probabil că am putea să-i ajutăm pe copii și mai mult dacă cineva ne-ar da un impuls în plus față de ce avem noi* (interviu părinte).

● Activități derulate cu copiii cu CES; aprecieri privind oportunitățile de învățare din școală

Părinții consideră că școala face tot posibilul pentru a oferi o educație normală copiilor lor. Dar există și din partea unora dintre părinți ideea de susținere a unor școli / clase speciale, mai ales pentru acei copii cu probleme mai grave: *[...] noi am fi vrut dacă s-ar fi putut s-avem și noi în orașul nostru clase speciale, ea sigur ar fi avut nevoie de o clasă specială, dar pentru faptul că nu există la noi în oraș, am refuzat, adică am refuzat eu, nu s-a... n-a intervenit nimeni că... trimite-o undeva. Și am rămas în învățământul de masă, mulțumirea noastră care a fost că totuși a fost acceptată între copii și totuși s-a schimbat, și-a schimbat mentalitatea, că una învață acasă între părinți, alta e între copii. Și suntem mulțumiți, așa în limita înțelegerii noastre, cum o înțelegem noi și pe ea. Dar totuși dacă ar fi fost o clasă specială eu zic că ar fi putut fi mult mai bine pregătiți, ar fi fost decât... aici. Ar fi avut timp mai mult la dispoziție, s-ar fi ocupat mult mai mult de ei, câtă vreme, e bine și așa cum s-a procedat că a venit profesorul de sprijin, dar a venit doar de anul acesta. Câtă vreme, ei ar fi avut nevoie de anii trecuți. Și e cam târziu, dar e mulțumitor și așa, că îi mai sprijină cineva* (interviu părinte).

În activitățile cu profesorul de sprijin, materiile asupra cărora se insistă sunt matematica și citirea. Orele acestea se petrec separat de desfășurarea orelor normale de clasă, în afara orarului zilnic (de obicei, înainte de începerea orelor); fie li se dedică o ședință specială, în medie de 1-2 ori pe săptămână, fie, mai rar, în cazul unor ore mai puțin importante – cu acordul cadrului didactic respectiv.

Părinții apreciază faptul că școala este spațioasă, modernă, dotată cu mobilier nou; de asemenea, terenul și sala de sport sunt considerate ca fiind importante și valoroase pentru elevi și pentru școală.

Prezența în școală a consilierului este un alt element menționat de părinți ca fiind de importanță, mai ales în situația în care acesta se implică, cunoaște problemele elevilor și are câștigată încrederea acestora: cunoaște situația copiilor, chiar sunt probleme poate nici noi nu le auzim acasă, sunt niște întâmplări pe care copilul poate nu vrea să ni le spună, văd că dumneaei le cunoaște (interviu părinte), ține legătura cu părinții.

- **Integrarea în învățământul de masă – percepția elevilor și a familiei privind alegerea școlii**

În cazul unuia dintre copiii cu CES, o fetiță aflată într-o situație aparte – are 21 de ani împliniți și termină clasa a VIII-a; este în plasament la familia actuală de 7 ani – , mama păstrează continuu relația cu școala, ba chiar, cu acordul conducerii și cadrelor didactice, asistă și la unele ore, pentru a vedea cu proprii ochi evoluția fetei: *Am cerut voie și i-am zis dacă, și am asistat și la oră să văd și eu cum reacționează, dacă sunt, dacă a avansat măcar așa, centimă cu centimă și ne mulțumim și așa, pentru că ea e un copil cu probleme și în fine. De asemenea, mama aceasta apreciază eforturile depuse de colectivul școlii în vederea integrării și susținerii propriului copil: și aș vrea să o integrăm în societate, că în definitiv va rămâne la noi, că nu mai are nici un sprijin și am zis că Cel de sus ne învață să facem un bine și asta e situația. Și o urmărim cât putem. O ajutăm. Și cu profesorii, iar e o relație foarte strânsă, este mulțumită, ea vine mai mult de drag, că toți profesorii, până și domnul director este prietenul ei, nu o respinge cu nimic, nu-i vorbește urât, foarte frumos, sunt foarte mulțumită de ei, pentru că un copil cu probleme este mai puțin acceptat în societate, mai respins, mai marginalizat. Avem și director bun, foarte bun. Înțelege când ai necazuri, nu e... Față de altă școală vreau să zic. E foarte bun director.*

În ceea ce privește alegerea școlii, motivul principal îl constituie apropierea acesteia de locuința copilului, iar cel secundar este recomandarea primită de la Comisia de protecție a copilului.

- **Atitudini față de copii cu CES în spațiul școlii**

Atitudinea cadrelor didactice, așa cum reiese și din discuțiile cu ele, cât și din discuțiile cu părinții, este „pozitivă, este de încurajare, nu de respingere sau marginalizare”; aceasta se datorează vârstei și experienței în lucrul cu elevii; dar trebuie menționat că această atenție și încurajare a elevilor cu CES poate fi făcută numai în măsura în care programarea unităților de învățare este respectată, în așa fel încât nici ceilalți elevi să nu rămână în urmă și nici planificarea să nu aibă de suferit.

Cel puțin în clasele mici, copiii sunt mai dispuși să îi ajute pe cei cu dificultăți sau să accepte faptul că aceștia beneficiază de ajutor suplimentar din partea cadrelor didactice. La clasele mai mari, competiția între elevi devine mai puternică și încep să apară situații de ironizare sau de izolare a copiilor cu probleme. Aici mai intervin cadrele didactice și / sau părinții. Într-un astfel de caz, la școala de față, un băiat o numea drept „de pripas” (cu referire la situația ei de persoană care nu stă în familia naturală, dar cu scopul evident de a o face să se simtă prost) pe o colegă a sa, elevă cu CES aflată în plasament familial. Reacția asistentei maternale a fost de a-l muștra pe băiat, spunându-i, totodată, ce semnifică această expresie; și a adăugat faptul că, din moment ce ea, persoana care o are în grijă pe fată, vine zilnic la școală, se interesează de ea și de rezultatele ei școlare, fetița nu este nicicum de pripas, ci este pe mâini bune, ale unei familii care ține la ea și care îi vrea binele: *eu i-am spus: ce înseamnă îți explic eu. Ca să nu mai repeți pe viitor aceeași greșeală, îți explic. Și i-am explicat ce înseamnă pripas și zic, deocamdată ea nu este de pripas, este la noi și eu o reprezint. Respectivul a înțeles, i-am zis. Crezând că nu are pe nimeni și nu are nici un sprijin și-a permis, dar în momentul în care am venit, să știți că a înțeles. Nu din prima, dar la a treia discuție sigur a înțeles și i-am zis bine, uite, tu dacă nu ai s-o lași în pace o să ai probleme cu mine, dacă nu ne înțelegem de vorbă bună o să avem probleme, conflicte. Și a înțeles (interviu părinte). După acest eveniment, respectivul coleg (și nici alții) nu s-a(u) mai legat de fată pentru proveniența ei familială.*

Părinții reacționează în diferite moduri față de prezența copiilor cu CES în școala în care învață copiii lor; sunt și reacții de acceptare și de respingere. Există, în acest din urmă caz, situații în care părinții nu își mai dau copilul la școala respectivă sau într-o anumită clasă în care sunt integrați „copii cu probleme”: *În momentul în care ai copii cu astfel de probleme, părinții evită să își aducă copiii la clasa I deoarece spun că am la clasă copii cu probleme. Deci este un mare handicap pentru mine, cadru didactic, este înfiorător. Nu ai numai copii cu dizabilități mintale, ci și sociale, adică provin din medii defavorizate. Părinții care au auzit mi-au spus că aduceau copiii la mine la clasă pentru că au auzit că alte generații pe care le-am pregătit au ajuns ingineri, medici, în diferite domenii de activitate, dar „ce să facem noi acum dacă îi aducem la dumneavoastră și aveți copii din aceia cu probleme, ... îi ducem la altă școală”. Nu numai eu pierd, ci pierde și școala, să fie clar că școala pierde foarte mult, cel puțin anul acesta mi s-a întâmplat să am asemenea cazuri, da, da (interviu părinte).*

Mai sunt și cazuri în care unii elevi cu CES, pe lângă deranjarea orelor, agresează fizic colegi, fapt ce produce, nemulțumirea colegilor și, implicit, a părinților în cauză: *[...] celălalt elev are handicap II accentuat, mie îmi lasă impresia că intelectual este normal, el are niște probleme de comportament, așa, iar dacă nu vrea, nu face nimic, iar eu îl las, că îmi este și teamă, nu știu ce să fac, intervin o dată, de două ori... îți pun trei, îți pun notă!... îl las, îmi fac treaba și observ că atunci când vrea el se apucă de scris, și în nici un caz când vreau eu sau când zic eu ceva zice „Dar eu nu vreau, de ce să fac așa?!”. „Bine, îi zic, faci cum vrei tu”... Eu nu știu dacă este bine să fac așa, dacă nu e bine... și*

ceilalți copii au început să zică „Păi el de ce?”; le zic: „Vă rog, lăsați”, iar una dintre mămici, că probabil și cu mămicile ar trebui să lucrăm, îi spune băiatului ei pe care tot îl mai bate copilul ăsta, „Nu te mai juca cu el că e nebun!”... Nu mai zice domnule așa, avem probleme și cu părinții, să știi... (interviu cadru didactic).

După cum se vede și din exemplul anterior, este necesară o campanie de informare a actorilor școlari, în special a părinților, în ceea ce privește elevii cu CES, problemele lor și posibile modalități de ameliorare a situației, măcar la nivel de comportament și atitudine pozitivă, nediscriminatorie.

● **Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES / Colaborarea școală – familie**

În ceea ce privește evaluarea școlară a copiilor cu CES, cadrele didactice se declară a fi mai indulgente decât în cazul celorlalți elevi. Această indulgență este însoțită de încercări de explicare, de motivare față de ceilalți colegi. Ajutorarea se petrece în mai multe moduri: fie copiii au voie să se uite în manual, caiet, fie li se pun întrebări mai ușoare, fie sunt ajutați de cadru didactic și / sau de colegi.

În general, în cazul copiilor cu dificultăți psihologice, progresele școlare sunt foarte lente și nu pot fi evaluate ca la ceilalți elevi. În cazul lor, retenția informației este mult mai dificilă și necesită repetiție metodică și mult mai mult timp alocat. Dacă în ciclul primar treaba mai merge cum mai merge, o dată cu intrarea în ciclul gimnazial, deci o dată cu schimbarea și diversificarea cadrelor didactice și a materiilor, situația se complică și cu atât mai dificil devine parcursul școlar al elevilor cu CES: *nu știu cum să o luăm, ce pot eu să fac... eu mă strădui și părintele și doar că fetița este tot cumișnică și ea copiază... eu ca învățător nu știu ce va face în clasele V-VIII deși fetița s-a descurcat patru ani de zile, a învățat să scrie, să citească, din păcate la matematică nu a putut să învețe tabla înmulțirii pentru că nu a putut, și a făcut altceva mai ușor, deci acești copii ce pot face?!* (interviu învățător). De asemenea, cadrele didactice și familiile însele consideră foarte importantă și utilă în acest sens păstrarea legăturii cu școala, reluarea acasă a informației transmise la școală, repetarea acesteia. De altfel, în acele familii interesate de copil, de evoluția sa școlară, un element central îl constituie informarea continuă în legătură cu lecțiile, temele și cu comportamentul zilnic la școală al elevului: *Mă sună mama: “Doamnă, uite, fata a uitat ce are de scris, spuneți-mi” îi zic și ea o ajută, o supraveghează la lecții, dar nu știu mai departe dacă pot face față cerințelor școlare minime, nu zic de foarte multe...* (interviu învățător).

Unele cadre didactice și unii părinți menționează ca important rolul pe care prezența în școală a copilului îl are pentru psihicul său, pentru încrederea în sine. La aceasta se adaugă, probabil, și atenția pe care o primește copilul cu CES de la cadrele didactice și de la profesorul de sprijin. Progresul școlar este lent, dar integrarea socială prin școală este considerată a fi foarte utilă și importantă în viața copilului și a familiei sale: *La noi sunt afecțiuni psihice, fetița este în plasament și anterior au fost mai multe probleme, nu i le cunosc pe toate, dar este foarte afectată. Totuși, ceva a început, pentru că nu lega literele între ele, le citește pe toate, dar nu leagă literele între ele, decât cuvinte foarte scurte, de, sau cele cu trei, mie, sau, acestea. M-am bucurat mai mult că face parte din societate, dar a fost prea târziu, avea 15 ani când noi am adus-o la noi și a fost prea târziu, nu am mai putut. Sunetele fonice pe care trebuia să le învețe de la vârsta cea mică nu le-a mai putut recepta. Dar totuși văd că știe să citească, cunoaște toate literele, știe să spună alfabetul, știe să socotească pe calculator, scrie, copiază foarte bine.*

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL SOCIAL AL COPILOR CU CES

În ceea ce privește integrarea în cercul de prieteni, aceasta depinde de trăsăturile de personalitate ale copilului și de gravitatea afecțiunii de care suferă. În situațiile în care copiii au prieteni, se joacă împreună în fața blocului, iar ceilalți, neintegrați într-un astfel de grup, privesc la televizor, ascultă muzică acasă, se joacă la calculator sau, sub coordonarea și supravegherea familiei, desfășoară mici activități gospodărești.

STUDIUL DE CAZ NR. 4

DATE GENERALE DESPRE ȘCOALĂ

Disponând de o clădire monument istoric situată în centrul unui oraș mic de provincie, această unitate de învățământ este o instituție de învățământ cu tradiție în localitate. Construită în anii 1881-1882, școala a funcționat inițial ca prima instituție de învățământ liceal. În ultimele decenii, școala a funcționat ca instituție de învățământ primar și gimnazial.

Pornind de la realitatea că în județul în care este situată școala nu au existat niciodată instituții de învățământ special, se poate aprecia că elevii cu CES de aici nu au putut beneficia de acces la educație și îngrijire de specialitate pentru o lungă perioadă de timp. Cele mai afectate de această situație au fost familiile cu copii cu CES care se aflau în situația imposibilă de a nu-și putea înscrie copii într-o instituție de educație din localitate. Pe acest fond, măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă a reprezentat o oportunitate pentru părinții care doreau să identifice o modalitate de înscriere a copiilor cu CES în sistemul educațional.

În acest context, inițiativa organizării unor clase de învățământ special în cadrul unei instituții de învățământ de masă a aparținut unui grup de părinți ai unor copii cu CES, sprijinit de o organizație non-guvernamentală în domeniu. Inițiativa părinților a fost întâmpinată cu interes de conducerea acestei școli, care a considerat această măsură ca deosebit de oportună pentru dezvoltarea școlii. În urma unor eforturi susținute atât din partea școlii, cât și din partea părinților copiilor cu CES, începând cu anul școlar 2005 / 2006, școala a înființat clase de învățământ special ca o ofertă educațională pentru copii cu CES, diagnosticați în general cu afecțiuni severe de tip retard intelectual sever, sindrom Down, autism etc.

În prezent, școala are în componență învățământ normal și clase de învățământ special integrat, efectivul total de elevi fiind de 335. În învățământul normal sunt 142 de elevi înscriși în ciclul primar și 171 în cel gimnazial. De asemenea, în clasele din învățământul de masă sunt integrați și câțiva copii cu CES, aceștia beneficiind de curriculum adaptat și de asistența unui profesor de sprijin.

În învățământul special integrat sunt 22 de elevi, toți în ciclul primar. Aceștia sunt distribuiți în patru clase, câte una pentru fiecare an de școlarizare. Aceste clase dispun de patru învățători și de patru psihopedagogi. Elevii din învățământul special integrat învață într-un corp școlar separat, aflat la o distanță de 10 minute de mers față de corpul principal al școlii. În acest corp separat se află și câteva clase de învățământ de masă, clasele de învățământ special fiind separate de acestea printr-o ușă de acces diferită. Clădirea anexă în care sunt găzduite clasele de învățământ special se află în bune condiții, conferind confortul necesar derulării activităților educative cu copii.

Școala păstrează îndeaproape relația cu Direcția de Protecție a Copilului, întrucât normarea posturilor la clasele speciale depinde de numărul de copii cu deficiențe severe care sunt depistați și de școala care le este recomandată. Cum această unitate de învățământ este singura din oraș care dispune de clase de învățământ special, este evident că toți acești copii sunt orientați către aceasta. La nivelul lunilor mai-iunie, școala are deja informații legate de câți elevi va avea la clasa I.

Pe lângă relația cu Direcția de Protecție a Copilului, școala colaborează și cu alte școli, fie în ceea ce privește copiii cu CES, fie în vederea derulării unor activități extrașcolare comune. Activitățile implică atragerea de sponsori de la nivelul comunității în vederea derulării unor activități culturale și / sau de recreare pentru elevi (sărbători de Paști, de Crăciun, de Ziua Copilului). De asemenea, școala are o relație bună și cu Inspectoratul Școlar Județean. Inspectorul de specialitate a recomandat și a susținut ca toate cadrele didactice care lucrează cu copiii cu dizabilități grave să urmeze cursuri de perfecționare de specialitate.

INFORMAȚII DESPRE COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

În cadrul proiectului au fost intervievați 6 copii cu CES. Doi dintre aceștia au dizabilități moderate și sunt înscriși în clasele de învățământ de masă; unul este în clasa a IV-a (vârsta: 11 ani), iar celălalt în clasa I (vârsta: 8 ani). Ambii sunt băieți. Ceilalți patru sunt înscriși în clasele de învățământ special integrat și situația lor se prezintă astfel:

- distribuția pe clase: unul în clasa I, unul în clasa a II-a, unul în clasa a III-a și unul în clasa a IV-a;
- distribuția după vârstă (în ordinea de mai sus): 10 ani, 8 ani, 11 ani, 18 ani;
- distribuția după gen: 3 fete și un băiat;

● **Starea de sănătate / diagnostic**

În cazul celor doi din învățământul de masă, ambii suferă de deficiență intelectuală (coeficient de inteligență scăzut); unul dintre ei suferă și de parapareză spastică (ceea ce îl încadrează în handicap de gradul II accentuat). Situația de sănătate a celor patru din clasele speciale integrate este mai complexă și mai complicată, afecțiunile lor fiind mai puternice decât la cei de dinainte. Astfel, ei suferă de următoarele afecțiuni severe: autism (handicap gradul I), encefalopatie (eleva nu a vorbit până să intre la școală), deficiență intelectuală și hiperkinezie (handicap gradul II). Toți beneficiază de tratament de specialitate.

● **Modalitatea de identificare și evaluare a situației de copil cu CES**

Dacă luăm în considerare vârsta la care acești copii au fost identificați ca fiind cu CES, aceasta variază de la momentul nașterii și până la vârsta preșcolară sau școlară (3-4 ani, respectiv 7 ani).

În ceea ce privește identificarea afecțiunilor de care suferă copiii, aceasta s-a produs deja de la naștere, în spital, în cazul celor mai severe dintre ele sau de către medic, după ce familia l-a dus la un consult sau de către psihologul școlar.

Evaluarea afecțiunii și recomandările pe baza acesteia au fost făcute de Comisia de Protecție a Copilului (actualmente se numește Serviciul de Evaluare Complexă) din cadrul Direcției Județene de Asistență Socială și Protecția Copilului.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL FAMILIAL AL COPIILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

● **Situația familială a copiilor**

În toate situațiile, copiii cu CES cu care am discutat provin din familii monoparentale sau dezorganizate. În cazul a doi dintre copii, tatăl a decedat, iar ei sunt în îngrijirea mamei și a bunicii / bunicilor. În alt caz, părinții sunt divorțați, iar copilul este rămas în grija mamei și a bunicilor; de fapt, mama acestuia nici nu prea se îngrijește de copil, bunicii fiind cei care au preluat această responsabilitate. În alte două situații, părinții sunt divorțați, iar copiii au rămas numai în grija bunicilor. În cazul celui de al șaselea copil, acesta are tată necunoscut, iar mama sa l-a părăsit imediat după naștere; este în plasament maternal.

● **Nivel de educație și statut socio-profesional al părinților**

În marea majoritate a situațiilor, părinții, respectiv familiile care țin copilul în plasament au studii liceale. În două situații unul dintre părinți, anume tatăl, are studii de nivel postliceal; acesta este cel mai înalt nivel de educație întâlnit la nivelul lotului investigat. Există și situația în care ambii părinți au 8 clase sau mai puțin.

În ceea ce privește statutul socio-profesional, părinții / bunicii și / sau cei care îl îngrijesc pe copilul în plasament sunt pensionați, în cazul mării majorități a bărbaților și casnice sau salariate în situația femeilor. Este de înțeles situația, dacă avem în vedere că în multe dintre cazuri bunicii sunt cei care au în grijă efectivă copiii. În situația elevului aflat în plasament familial, femeia este asistent maternal, iar soțul este pensionat prin ordonanță.

● **Venituri ale familiei**

În marea lor majoritate, veniturile sunt constante și sunt sub formă de pensie (inclusiv de urmaș), alocație pentru copii sau salariu. Altfel, în una dintre situații, mama plecată din țară mai trimite un ajutor bănesc celor de acasă (bunici și copil), iar în situația plasamentului familial, familia primește un ajutor de la stat sub formă de bani, alimente și îmbrăcăminte. Aprecierile părinților privind nivelul veniturilor relevă o situație generală proastă. Astfel, în două dintre situații, banii fie nu ajung, fie abia ajung pentru strictul necesar; în alte două banii ajung „cât de cât” și, la celălalt pol, sunt cele două cazuri în care banii ajung „relativ bine” și „destul de bine”. Ultimele două situații se înregistrează în cazul plasamentului familial și în cel al unuia dintre copiii îngrijiți de bunici, dar care primesc ajutor financiar din partea mamei plecată din țară.

- **Condiții de locuit și alimentație**

Copiii investigați locuiesc împreună cu părintele / bunicii lor, în apropierea școlii, la bloc sau la casă. În conformitate cu aprecierile celor intervievați, aproape toate familiile oferă copiilor condiții bune de locuit (cameră proprie, dotări etc.) și de alimentație. În una dintre situații, anume cea a fetei cu encefalopatie, situația e gravă. Astfel, ea, fratele său (care are o afecțiune și mai gravă ca a surorii sale) și cei doi bunici locuiesc în două camere într-un bloc social, iar alimentația este deficitară.

- **Stare de sănătate a familiei**

În marea lor majoritate, copiii provin din familii cu o stare de sănătate bună, care nu au înregistrat, în prezent sau în antecedente, boli cronice sau alte situații speciale. Există o excepție, în care atât tatăl (care este în închisoare) este schizofrenic, cât și bunicul (acesta fiind unul dintre cei care îl îngrijește pe copil).

- **Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind susținerea de care dispun din partea familiei**

Copiii cu CES intervievați au declarat că se simt susținuți și primesc ajutor din partea părintelui / bunicii sau a familiei-plasament în pregătirea pentru școală (realizarea temelor, citit, scris etc.); de asemenea, sunt implicați în activități comune (activități gospodărești).

Reprezentanții familiei realizează că fără ajutorul lor, copiii nu se prea pot descurca, de aceea încearcă, în măsura posibilului, să facă ceea ce pot pentru a-i ajuta. Cel mai frecvent, familia se implică în activități de pregătire a copiilor pentru școală (susținere / implicare în realizarea temelor, însoțirea copiilor până la și de la școală) sau în activități de remediere a deficiențelor pe care le au (logopedie, medic), mai puțin în activități de petrecere a timpului liber cu copiii (mulți dintre adulți fiind în vârstă, privitul la televizor este o modalitate foarte întâlnită în acest sens).

- **Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind relațiile familiale**

După cum reiese din declarațiile elevilor și ale reprezentanților familiilor interviuate, relațiile de familie ale copiilor incluși în anchetă sunt în general fără probleme deosebite și se bazează pe sprijin și implicare în educația și îngrijirea copiilor.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL ȘCOLAR AL COPILOR CU CES

- **Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**

Având în vedere faptul că în această unitate de învățământ se implementează de fapt două modele de integrare a copiilor cu CES, unul prin învățământ special integrat și cel de-al doilea prin integrarea copiilor în clase din învățământul de masă, opiniile cadrelor didactice din școală sunt împărțite. Pe de o parte, cadrele didactice și personalul specializat din cadrul claselor compacte de învățământ special sunt în favoarea acestei măsuri. Pentru aceste cadre didactice, cel mai important câștig este acela că un număr important de copii cu CES din oraș au astfel posibilitatea de a participa la o formă de educație organizată, ca alternativă la fenomenul de neșcolarizare generalizată în absența oricărei alte forme de educare în afara familiei. Opiniile cadrelor didactice care lucrează la clasele speciale se bazează pe efectele deosebite ale acestei forme de organizare asupra abilităților sociale ale copiilor și asupra capacității de adaptare la contexte sociale diferite.

Pe de altă parte, existența claselor speciale integrate induce celorlalte cadre didactice din școală opinia că, de fapt, locul copiilor cu CES este mai degrabă în astfel de clase, decât în clasele obișnuite. Deși cei doi copii cu CES integrați în clasele de masă, intervievați în cadrul anchetei prezintă forme ușoare de dizabilitate, cadrele didactice sunt de părere că măsura de integrare a acestora în clasele obișnuite nu este una binevenită. Argumentele acestora se referă la faptul că oricât de multe eforturi s-ar realiza, acești copii nu vor ajunge niciodată să obțină performanțe școlare similare celorlalți colegi.

Caseta 1. Opinii cadre didactice

O: Ce credeți despre acești elevi? Pot fi ei incluși în sistemul de masă sau trebuie să fie izolați?

CD: Eu mă refer la cazul lui strict că pe aici nu am avut cazuri până acum, dar starea lui de sănătate nu-i permite să se integreze. Adică nu este atent absolut deloc în clasă, tot timpul se joacă în sensul că deranjează, cu două pixuri, două creioane în mână, dar i-am atras atenția și atunci le-a lăsat pentru câteva secunde din mână și după aceea iar le lua. Ba face „vâj – vâj” și se joacă cu ele pe post de mașinuțe, dar în momentul când îi zic ”Scrie!”, imediat începe și scrie foarte repede ce are de scris și din nou începe și se joacă și el făcând anumite zgomote, îi deranjează pe ceilalți.

Profesoara de sprijin a lucrat într-o vreme, mai la început câteva ore în clasă, în timpul orei mele... ori nu putea nici copilul să fie atent la ce îi explic și doamna, dându-i explicații suplimentare, automat le distrăgea atenția celorlalți și atunci s-a făcut după orele de curs toată chestia asta. Nu știu. Părerea mea este că nu se poate integra, cred că cel mai bine ar fi separat, adică la clasă specială ceva l-ar ajuta mult mai mult pentru că, fiind un număr mai mare de copii în clasă, automat trebuie să-ți orientezi atenția asupra fiecărui dintre ei, nu poți să acorzi mai multă atenție doar unuia dintre ei. Starea lui de sănătate nu-i permite să evolueze în ritmul celorlalți copii și atunci cred că în interesul lui ar fi să lucreze într-o clasă specială. Acolo sunt doi – trei copii și sunt mai mulți profesori, profesori de sprijin, învățători. Așa cred că ar fi mai bine... nu știu cum e cu clasele astea speciale. Am înțeles că-s de la un anumit grad de handicap.

Consider că unor astfel de copii le este alocat un spațiu foarte mare și atunci, din punctul meu de vedere, ar trebui integrat într-un altfel de învățământ. Cam așa văd eu lucrurile...

O astfel de raportare la normă și nu la progresele individuale ale fiecărui copil reprezintă cea mai importantă prejudecată identificată în cazul multor cadre didactice din învățământ, în absența unor pregătiri temeinice în metodologiile de integrare școlară a copiilor, bazate pe nevoi individuale și pe progres personal. O astfel de perspectivă este surprinsă și în interviul cu directoarea școlii, care declară cu onestitate: *Îi spuneam colegului în cancelarie care vorbea cu doamna învățătoare „știu unde suntem noi suferinzi? La sintagma asta: învățământ integrat”. Nu știu cum să vă spun, există enorm de multă suferință. O să vă convingeți! Noi suntem temperamental diferiți, este firesc lucru acesta, o să vedeți oameni care au deschidere spre înțelegerea acestui lucru și oameni care refuză categoric. De exemplu, vroiam să mutăm niște copii pentru că stăteau înghesuți și o învățătoare spunea că nu acceptă amestecul între copiii normali și copiii cu deficiențe severe. Aici între oamenii adulți trebuie să facem corectarea la nivelul mental, pentru că nu avem această toleranță, nu avem această disciplină, să acceptăm pe om și pe copil așa cum este (interviu director).*

Așadar, deși în această unitate de învățământ se încearcă de aproape 4 ani transformarea învățământului în unul de tip incluziv, continuă să persiste la nivelul unor cadre didactice o anumită reticență față de copiii cu CES, mai ales pentru cei cu afecțiuni cel puțin moderate / grave. Astfel, aceste cadre didactice nu încurajează, ba chiar se opun cu fermitate amestecului în aceleași spații a copiilor „normali” și a celor „cu CES”. În consecință, în aceeași școală coexistă două culturi diferite: una bazată pe incluziune și pe valorificarea progreselor elevilor în raport cu propriile nevoi, specifică mai ales cadrelor didactice de la clasele speciale integrate, iar cealaltă încă centrată pe performanțele academice și rezultate școlare raportate la standardele comune tuturor elevilor. Altfel, deschiderea și interesul conducerii școlii pentru problematica incluziunii ar putea reprezenta în viitor elemente importante de schimbare a culturii la nivelul întregii școli, atâta vreme cât vor fi încurajate inițiativele de comunicare între cadrele didactice și schimbul de practici educative între acestea.

● Nivel de pregătire a școlii pentru această măsură

În ceea ce privește nivelul de pregătire pentru măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă, această școală se află într-o situație privilegiată în privința pregătirii profesionale și încadrării personalului care lucrează la clasele speciale integrate: *Sunt patru învățători și patru psihopedagogi, plus profesorul de sprijin care vine la clasele normale.* (interviu director)

Cu toate acestea, accesul personalului didactic la programe de formare în domeniul educației incluzive, dar și la resurse și informații de specialitate este foarte limitat, situație care nu face decât să amplifice starea de frustrare a cadrelor didactice în raport cu ceea ce și-ar dori cu adevărat să poată face pentru progresul elevilor cu CES din școala lor: *Lipsesc cu desăvârșire cursurile de calificare pentru că noi am vrea să participăm și vrem să adaptăm cât de cât cunoștințele noastre. Avem copii cu deficiențe asociate, avem cu autism și ar fi fost binevenite cursuri de formare, moduri de abordare ale fiecărei deficiențe* (interviu cadru didactic).

În ciuda acestor neajunsuri, creativitatea cadrelor didactice și pasiunea profesională pentru misiunea pe care o au de îndeplinit reprezintă puncte forte ale școlii: *materialul didactic – fiecare ne-am descurcat în stil propriu, în funcție de creativitatea fiecărui cadru; am creat, am modificat, am încercat să adaptăm* (interviu cadru didactic).

Una dintre problemele semnalate de către cadrele didactice din școală se referă și la **fluctuația personalului didactic de la clasele integrate**. Deși cadrele didactice de la aceste clase sunt asistate în permanență de psihopedagogi specializați, pregătirea acestora pentru a face față condițiilor învățământului special nu este întotdeauna adecvată. Probabil acesta este și motivul pentru care fluctuația personalului didactic este ridicată în cazul acestor clase: *O altă problemă mai e schimbarea personalului. Că noi am avut o altă învățătoare în fiecare an. Și să te adaptezi la fiecare copil înseamnă să pierzi un semestru întreg. Și mai rămâne un semestru în care se pot adapta unul cu celălalt. Învățătorii sunt veniți din sistemul normal de învățământ și sunt complet neadaptați la cerințele copiilor. E o chestie de adaptare și de informare, până la urmă, că una este deficiența ca și disciplină și alta este învățământul normal (interviu cadru didactic).*

În ceea ce privește profesorul de sprijin pentru copiii integrați în clase din învățământul de masă, acesta este de părere că **norma în școală este insuficientă pentru a rezolva toate problemele care apar**. Pentru aceasta, resursele materiale de care dispune sunt adecvate într-o oarecare măsură, chiar dacă uneori ar fi nevoie de mai mult.

Caseta 2. Opinii profesor de sprijin

O: În opinia dumneavoastră cât de pregătit a fost sistemul românesc de învățământ pentru a integra copiii cu CES în învățământul de masă?

PS: Resurse umane, ce să vă spun, că suntem doi profesori de sprijin pe oraș, deci nu prea a fost pregătit. Resurse materiale sunt... nici asta n-aș putea, dar nu pot să spun că m-am lovit de situații că aș fi avut nevoie neapărat de ceva și... nu... Sunt materiale, pot să folosesc materialele de la clasă, ale învățătoarei, ale clasei respective, mi-am procurat și eu ce am considerat că mă ajută și mai bine, deci nu e vorba de sume...

În fine, una dintre cele mai presante probleme cu care se confruntă școala aceasta se referă la resursele materiale adecvate unui învățământ special integrat. În ciuda eforturilor pe care conducerea școlii le realizează în mod constant, nevoile specifice unui învățământ integrat sunt încă departe de a fi împlinite. Directoarea școlii a făcut în mod constant demersuri pentru a beneficia de un buget special destinat acestor clase de învățământ special, atât către autoritățile locale, cât și către societatea civilă. Constrângerile bugetare din învățământ, dar și modul de finanțare nediferențiat în funcție de nevoi specifice sunt piedici importante pentru moment. În opinia directorii, cele mai importante cerințe de maximă necesitate ar fi: un cabinet multifuncțional pentru cadrele didactice care lucrează în învățământul integrat, resurse informaționale adecvate, dotări specifice ale spațiilor de învățare, programe de formare adecvate, personal specializat suplimentar.

Caseta 3. Opinii director

D: Suntem deficitari la resursele materiale. Ei supraviețuiesc cu bugetul din învățământul nostru. Deși s-a făcut adresă către Consiliul județean astfel încât să se aibă în vedere repartizarea bugetului, să se găsească niște resurse și pentru aceste cadre didactice și acești copii, nu s-a găsit o formă. Probabil că trebuie să insistăm, să conștientizăm, să-i chemăm să ne vadă pe noi, la noi acasă. Mă rog, noi am făcut demersurile într-adevăr și către primărie. Domnul primar ne-a răspuns de fiecare dată că v-am repartizat acest buget, întindeți-vă cât vă este plăpuma, le dați și lor din câte aveți. O să vedeți că, condițiile sunt acceptabile. De câte ori ni s-a adresat câte ceva, am făcut tot ceea ce ne este posibil, să le dăm un pic. Nu consider că sunt suferințe la acest capitol, le trebuie spațiu. Prima problemă cu care ne confruntăm, este problema unui buget. Mi se pare important, un capitol de buget care să prevadă să zicem un miliard pentru învățământul special integrat. Și a doua problemă este locația în care funcționează învățământul special, este una care a convenit momentului. Am plecat la drum cu o singură clasă, dar acum avem deja patru clase și la anul vor fi cinci clase și astfel, spațiul nu mai corespunde.

O: Alte resurse materiale didactice obișnuite?

D: Într-o ordine logică, al treilea lucru care se impune cu precădere este și crearea unui cabinet multifuncțional pentru cadrele didactice care lucrează cu elevii de la învățământul special, pentru că se impune urgent o dotare cu un calculator, avem calculatoare, dar nu avem spațiu. Cadrele stau cu elevii numai acolo, nu putem să-i lăsăm singuri, acest calculator trebuie protejat. Avem nevoie de un televizor, le trebuie și lor o bibliotecă mică, o bibliotecă minimală pentru cadrele didactice, le trebuie niște rafturi să depozităm materiale didactice confecționate. Totul se leagă, plecăm și se întoarce la insuficient. Deci, acestea sunt trei obiective prioritare, în primul rând, acordarea unui fond și pentru învățământul special, se poate găsi când vrei să înțelegi o astfel de situație, se găsește soluția, fie de la primărie, fie de la nivel județean. În al doilea rând, întinderea ca spațiu și în al treilea rând, realizarea unui cabinet multifuncțional. Poate ar fi patru, ca disciplină de studiu, ei au oră de kinetoterapie, or noi nu avem o cameră de kinetoterapie. Nu avem nici kinetoterapeut, or eu știu că profesorul de educație fizică are o anumită pregătire. De patru ani, profesorul chiar a recunoscut că nu este firesc ca el să facă asta, el nu are pregătirea suficientă pentru o astfel de activitate.

O altă problemă specifică semnalată atât de conducerea școlii, cât și de cadrele didactice de la clasele speciale se referă la documentele școlare specifice și resursele educaționale cum ar fi **planurile cadru, programele, manualele și alte suporturi de învățare pentru învățământul special integrat**. Conform declarațiilor cadrelor didactice intervievate, toate acestea fie nu sunt actualizate, fie nu sunt coerente, fie lipsesc cu desăvârșire. De asemenea, cadrele didactice semnalează nevoia **unei adecvări legislative specifice pentru clasele speciale integrate**, diferite de cele proprii școlilor speciale. Propunerile cadrelor didactice vizează mai ales nevoia unor reglementări care să privească modalitățile de integrare a unor activități de învățare ale copiilor cu CES din clasele speciale cu cele din învățământul de masă.

Caseta 4. Opinii cadre didactice

CD1: Programele nu, au fost reactualizate, sunt în regulă, planul-cadru cred că ar trebui un pic restructurat.

CD2: Astăzi am făcut o listă de manuale. Nu am găsit pe deficiență severă și profundă; sperăm să le primim la anul. Noi oricum adaptăm totul la nivelul copilului, dar acum degeaba ai programă dacă nu ai și un auxiliar, ceva. Și adaptezi la cerința fiecăruia. Fiecare și-a făcut / adaptat materialele necesare.

CD3: Acum, cu discontinuitatea aceasta în sistem... pentru că s-a făcut o programă specială, dar nu s-a făcut manual. Nu s-a făcut nici plan de intervenție pe care să poți lucra clar și nici fișa postului și nici specialiști. Lipsesc anumite reglementări, documente școlare. Îi spunem integrat, dar el nu este integrat, pentru că nu putem face activități comune cu copiii din școala de masă, decât foarte puține. Încă sunt probleme la nivelul cadrelor didactice, mai degrabă decât al copiilor. Copiii se joacă între ei.

CD4: Nici în Ministerul Educației nu am văzut, există o rubrică specială pentru învățământ special, dar în afară de planul cadru, altceva nu există. Chiar nu există, că am tot căutat. Este o neconcordanță, pentru că există programa și planul de intervenție personalizat. Nu văd rostul catalogului la învățământul special. Să fie câteva obiective, în funcție de copil. Facem hârtii, dosare și nu știu ce, care pe copil nu îl ajută cu nimic. Și nici pe mine la clasă. Dar trebuie făcute că în momentul în care vine cineva și ne controlează, scoatem la raport hârtiile. Nu contează cum era copilul când venise și cum se prezintă la ora actuală. Nimeni nu se uită la copil, se uită la hârtii. Structurarea planului cadru – disciplinele sunt inversate; disciplinele care ar fi fost corect și normal să fie predate de către un psihopedagog sunt predate de institutor sau învățător, iar noi facem citire, scriere, ce ar fi trebuit să facă învățătorul. Cred că ar fi trebuit simplificat sau mult mai multe ore atribuite autonomiei personale și socializării, în cazul copiilor cu deficiențe profunde și severe; sau pe abilități normale, deci pe altceva decât matematică.

Caseta 5. Opinii director

D: Acum am făcut comandă de manuale. Din păcate, m-am uitat la oferta de manuale pentru învățământul special și sunt manuale apărute din 1994 multe dintre ele. În perioada 1994-2000 și toate sunt de la aceeași editură, dar noi nu am știut de existența lor, de abia acum două zile ne-a spus inspectoratul ca să facem o comandă și pentru învățământul special.

În condițiile în care solicitările de înscriere în clasele speciale integrate sunt estimate ca fiind în creștere, fără îndoială că aceste preocupări ale școlii se vor multiplica și se vor accentua în anii următori. O intervenție adecvată și promptă din partea instituțiilor responsabile este deosebit de importantă, deoarece școala are resurse limitate pentru a rezolva toate aceste probleme într-un interval de timp relativ limitat.

● Modalități de evaluare inițială a copiilor cu CES

În prezent, școala nu deține un sistem formal de evaluare inițială a copiilor cu CES înscriși la școală, în afara unor practici ad-hoc pe care le utilizează psihopedagogii pentru a identifica ariile de stimulare educațională pentru aceștia. Evaluările și recomandările realizate în cadrul comisiilor specializate ale Direcției de Protecție a Copilului reprezintă fundamentul pentru care copiii cu CES sunt orientați către clasele speciale integrate sau către clasele din învățământul de masă. Cadrele didactice din școală semnalează, însă, că există o serie de dificultăți în sistemul de evaluare și orientare a copiilor cu CES care fac munca educațională cu atât mai dificilă. În primul rând, este vorba despre faptul că nu există reglementări care să ofere posibilitatea organizării unor clase speciale integrate în raport cu nivelul dizabilității copiilor, fapt care îngreunează eficiența intervențiilor educative. Tocmai de aceea recomandările care vin din partea comisiilor de specialitate sunt adesea nediferențiate. Apoi, constrângerile privind numărul minim de elevi dintr-o clasă anulează, în fapt, trecerea copiilor care fac progrese importante din clasele speciale către integrarea acestora în clasele din învățământul de masă.

În ciuda acestor dificultăți, această unitate de învățământ și-a asumat însă un rol proactiv, păstrând în mod constant legătura cu Direcția de Protecție a Copilului, astfel încât să poată planifica din timp necesarul de personal și resurse pentru clasele din anii viitori. Mai mult, personalul școlii realizează anual un recensământ al copiilor cu CES din localitate, astfel încât să se poată baza pe estimări reale în planificarea activității din anii următori. De asemenea, direcțiunea școlii a inițiat diferite măsuri de promovare a programelor incluzive ale școlii în presa locală pentru a încuraja părinții cu CES să se îndrepte spre școală.

De altfel, experiența acestei școli atrage atenția asupra necesității unui sistem de evaluare continuă a copiilor cu CES, astfel încât aceștia să poată beneficia de nivelurile din ce în ce mai ridicate de integrare în învățământul de masă, în funcție de progresele individuale realizate, dar și de nevoile educaționale specifice la un moment dat.

Caseta 6. Opinii cadre didactice

CD1: Intervenția timpurie este valoroasă și foarte importantă. Acea comisie de la Protecția Copilului, de diagnosticare, ar trebui să îi îndrume și să le ofere recomandări acestor copii să fie integrați în școală și ar fi de preferat să se menționeze de la început gradul de handicap în constituirea claselor. Dacă sunt clase pe moderat și pe profund și acel copil progresa și cadrul didactic consideră că ar trebui reintegrat în școala normală, și celorlalți copii li se desființează clasa, ce se întâmplă? Pentru că aceste clase sunt formate din 6 copii. Și atunci, dacă 2 sau 3 pleacă sau se mai întâmplă incidente, eu mă gândesc la ceilalți copii care rămân. Ce se întâmplă cu ei? De aceea ar trebui clar, din start, constituite clase pe deficiență moderată sau pe deficiență severă și profundă, pentru că sunt și programe diferite și lucru diferit și posibilitățile lor sunt diferite. Dacă la sever și profund obiectivele prioritare sunt cele de socializare și comunicare, altfel se lucrează cu cei de la moderat.

CD2: E mai greu de acceptat ideea că ai un copil cu un handicap atât de grav și poate părinții își doresc integrarea lui în școala normală sau nu acceptă. Dacă ar primi o orientare școlară clară, către școala specială, poate ar fi altă situație. Decât să mergem noi în fiecare an să solicităm înființarea unei alte clase cu un număr de copii, cred că ar fi bine, în momentul în care părintele merge la comisia de evaluare, să fie îndrumat către școala specială. Intervenția trebuie făcută la timp.

CD3: Noi acum, pentru înființarea viitoarei clase I, vom merge la Protecția Copilului; să vedem câți copii vor fi identificați, deși sunt foarte mulți. Singura instituție care ar putea să anunțe părinții tot Protecția Copilului e. Trebuie mediatizat mult mai bine și anunțat.

CD4: Noi am încercat să mediatizăm proiecte, acțiuni în mass-media, am încercat să ne facem cunoscuți cumva. Dar suntem mici și tot avem nevoie de instituții mai mari.

CD5: Intervenția să fie făcută din timp. Noi în clasa I am început cu copii foarte mari, de 16 ani, care nu au fost școlarizați, pentru socializarea lor.

● Activități derulate cu copiii cu CES; aprecieri privind oportunitățile de învățare din școală

Cadrele didactice de la clasele speciale integrate relatează numeroase evenimente de învățare pe care le organizează împreună cu copiii cu CES. Una dintre cele mai importante provocări ale activităților organizate constă în nivelul relativ înalt de eterogenitate a nevoilor individuale ale elevilor, dar și în diferențele de vârstă dintre aceștia. Părinții intervievați se declară foarte mulțumiți de oportunitățile de dezvoltare pe care le au copiii în aceste clase și încearcă să se implice în măsura posibilităților și în alte activități extrașcolare organizate de personalul educativ.

În clasele obișnuite unde sunt integrați copiii cu CES, situația este relativ diferită. Cadrele didactice mărturisesc că timpul este o resursă mereu insuficientă pentru a se ocupa de toate nevoile copiilor cu CES, în contextul solicitărilor destul de presante ale curriculumului. Multe dintre cadrele didactice consideră că demersurile de personalizare a învățării pentru copiii cu CES sunt, mai degrabă, satisfăcute prin activitățile pe care le derulează profesorul de sprijin, consilierul școlar sau alte servicii externe școlii cum ar fi psihologii sau logopezii la care apelează în regim extrașcolar. Din acest punct de vedere, interviurile cu cadrele didactice din școală evidențiază mai degrabă o cultură a toleranței bazată pe principii umanitare, decât o practică incluzivă bazată pe valorizarea fiecărui elev, indiferent de nevoile individuale ale acestora.

Cu siguranță, oferta incluzivă a școlii are premise de dezvoltare în măsura în care pregătirea cadrelor didactice în acest domeniu va fi adecvată, iar comunicarea și schimbul de practici cu personalul de la clasele speciale integrate vor deveni exerciții obișnuite de consolidare a culturii școlare.

Caseta 7. Opinii cadru didactic învățământ de masă

CD: *Eu zic ca am tot ce-mi trebuie, mai puțin timpul*

O: *De exemplu, când predați la oră, e atent la ce spuneți [copilul cu CES]? Sau e o diferență între el și ceilalți?*

CD: *Nu, eu nu fac diferențe între el și ceilalți. Absolut deloc! Eu, înainte de a fi cadru didactic, am fost asistent medical și eu sunt și mamă și nu este absolut nicio problemă cu chestia asta. Nu mă deranjează de niciun fel și (...) Ar avea nevoie de un sprijin mai mare, care să-i fie alături.*

O: *Are sprijin și din partea profesorului de sprijin?*

CD: *Da, sigur... mereu l-a ajutat.*

O: *Și consilier? A avut nevoie de sfaturi, de consiliere?*

CD: *Nu știu...*

O: *Și logoped?*

CD: *La logoped știu că mergea, nu știu ultima oară... A fost la logoped și la grădiniță și acum pe perioada școlii. Am mai mulți care merg la logoped.*

O: *Credeți că sunteți suficient de pregătită pentru lucrul cu elevii cu CES? Ați fi avut nevoie de mai multe cursuri de formare?*

CD: *Nu mă simt suficient de pregătită, întotdeauna este nevoie de mai mult. Cred că mai degrabă ar fi necesare niște cursuri speciale de pregătire, un psiholog. Avem un psiholog, dar aici este vorba și de program și am înțeles că doamna mai lucrează și în altă parte, și la altă școală.*

● Atitudini față de copii cu CES în spațiul școlii

În general, la nivelul școlii, atitudinea față de copiii cu CES este deschisă, bazată pe toleranță și compasiune. Această atitudine generală se fundamentează și pe politica managerială de dezvoltare a sistemului claselor speciale integrate. Chestionarele adresate colegilor din clasele din învățământul de masă în care sunt integrați copii cu CES demonstrează un nivel ridicat de acceptabilitate, aceștia fiind în unanimitate de acord cu prezența copiilor cu CES în clasa lor, dar și cu ideea de a împărți aceeași bancă. Totuși, unii dintre elevi relatează și episoade în care alți colegi ai lor se poartă „mai rău” cu elevii cu CES, comparativ cu relațiile pe care le au cu ceilalți colegi.

Cu toate acestea, cadrele didactice de la clasele speciale integrate relatează o serie de evenimente neplăcute cu privire la atitudinea altor cadre didactice, părinți și elevi. Cele mai multe dintre comportamentele inadecvate față de copii cu CES s-au înregistrat atunci când locația separată în care se află clasele speciale a primit, din cauza lipsei de spațiu în clădirea principală a școlii, și câteva clase din învățământul de masă. La nivelul unor cadre didactice continuă să persiste o anumită reticență față de copiii cu CES, mai ales pentru cei din clasele speciale integrate. Astfel, aceste cadre didactice nu încurajează, ba chiar se opun cu fermitate amestecului în aceleași spații a copiilor „normali” și a celor „cu CES”: *Îi spunem integrat (învățământului, n.m.), dar el nu este integrat. Pentru că nu putem face activități comune cu copiii din școala de masă, decât foarte puține. Încă sunt probleme la nivelul cadrelor didactice, mai degrabă, decât al copiilor. Deși copiii se joacă între ei...(interviu învățător la clasă specială integrată).* Deși atitudinile negative s-au atenuat cu timpul, probabil vor fi necesare mai multe eforturi de promovare a unei culturi a incluziunii la nivelul tuturor actorilor școlari.

● Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES

Aprecierile privind evoluția școlară a copiilor cu CES din această școală se împart în funcție de reperele utilizate pentru măsurare, dar și de realismul așteptărilor fiecăruia dintre actorii intervievați. Așa cum am analizat și în alte capitole ale studiului de caz, cadrele didactice din învățământul de masă sunt mai degrabă sceptice cu privire la aceste progrese atâta vreme cât se raportează la ceilalți sau la cerințele generale ale sistemului de educație. Din punctul de vedere al unor cadre didactice, oricâte progrese ar înregistra copiii cu CES, ei vor fi mereu în ipostaza de a nu prea putea face față cerințelor: *Părinții l-au înscris aici. Neavând alternativă, având în vedere că la școala specială se primesc doar elevi cu un anumit grad de handicap, l-au adus aici. Dar face greu față cerințelor (interviu cadru didactic).*

Pe de altă parte, profesorul de sprijin, dar și psihopedagogii de la clasele speciale integrate relatează situații în care copiii cu CES au făcut progrese, mai ales în ceea ce privește capacitatea de socializare, comunicare și la nivel de creștere a încrederii în sine.

Cele mai multe îngrijorări exprimate de către cadrele didactice vizează parcursul ulterior al copiilor cu CES, pe trepte superioare de educație. Chiar și gimnaziul din cadrul școlii pare a fi problematic din perspectiva incluziunii, de vreme ce personalul didactic nu este pregătit să facă față unor elevi cu CES, iar serviciile profesorului de sprijin

sunt mereu dependente de factori externi școlii, cum ar fi posibilitățile de încadrare, remunerare și gestionare a resurselor cu care lucrează aceștia.

Caseta 8. Opinii profesor de sprijin

O: În ceea ce privește evoluția școlară a copiilor cu CES, de când îi știți dumneavoastră, cum s-a produs? Se văd progrese sau sunt anumite discipline la care fac progrese acești copii?

PS: La unii dintre ei se văd progresele, bine, nu foarte mari. E adevărat, cred că eu am avut așteptări cam mari, asta în urma unei consilieri cu o colegă de-a mea de aici de la centru care e și ea consilier, cred că am avut așteptări cam mari, dar se văd la unii cu pași mici, progresele, la alții mai puțin, în funcție de diagnosticul pus de problemele fiecărui copil. Depinde, absolut, de la caz la caz. Îmi place să cred că pe unele locuri chiar se remarcă. Mai bine puteau să spună învățătorul, mămica, eu tot ce pot să fac, este să arăt lucrările lor.

O: Să înțeleg că nu ați avut până acum cazuri dintre copiii cu CES cu care lucrați, să renunțe la școală, să abandoneze, sau să aibă per total rezultate școlare foarte proaste.

PS: Nu, să abandoneze nu.

O: După ce termină clasa a IV-a, cam ce șanse de acces în ciclul gimnazial au acești copii?

PS: Vă dați seama că după ce termină clasa a IV-a cunoștințele acumulate de un copil cu CES nu sunt aceleași, nu vor fi niciodată aceleași cu cele ale unui copil normal. Beneficiază și copiii de la clasele V-VIII de profesori de sprijin, în continuare. Asta este o variantă, și bănuiesc că cea mai bună.

În ceea ce privește aprecierile familiei și ale elevilor cu referire la rezultatele școlare și interesul sau preferința pentru anumite discipline, situația este mai nuanțată. Astfel, în cazul acelor dintre ei care au anumite preferințe – aceștia sunt cei doi înscriși în învățământul de masă – pentru o materie sau alta, disciplinele preferate sunt: religie, desen, lectură, istorie. Disciplina cel mai des menționată de elevi ca fiind cea la care întâmpină dificultăți majore este matematica. Aceasta este valabil pentru toți elevii, indiferent că sunt în clasele speciale sau nu. În cazul elevilor din clasele speciale, majoritatea celor intervievați relatează despre unele dificultăți majore în a face față cerințelor școlare; în schimb, aflăm din spusele copiilor sau ale familiilor lor că se vede o oarece îmbunătățire la nivel de socializare și încredere în sine a acestor elevi.

• Colaborarea școală – familie și alegerea școlii

În ceea ce privește alegerea școlii, pe primul loc se situează motivul apropierii spațiale a locuinței copilului de unitatea de învățământ, iar pe locul secund este cel al recomandării Comisiei de protecție a copilului din cadrul DJAPC.

Relația cu școala a elevilor intervievați este, în general, bună. Ea se manifestă pe următoarele planuri: cel mai adesea, familia asigură drumul la / de la școală al copilului (mai ales în cazuri de deficiențe grave). În mai puține situații, familia este cea care îl ajută pe copil la pregătirea lecțiilor sau la exersarea unui set minimal de cunoștințe, prin repetiție periodică acasă. Nu în ultimul rând, în cazul acelor familii care își dau interes pentru evoluția copilului, deci care îl îngrijesc responsabil pe acesta, se păstrează continuu legătura cu învățătoarea și cu alte cadre didactice implicate în educația copilului, pentru a se informa cu privire la progresele înregistrate, ce rezultate școlare are și cum poate fi susținut și acasă.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL SOCIAL AL COPILOR CU CES

În ceea ce privește petrecerea timpului liber de către acești copii, analiza informațiilor relevă o plajă îngustă de activități: joaca la calculator, joaca cu prietenii, mersul în parc și datul în leagăne, privitul la televizor. Un alt aspect care merită a fi menționat este că unele familii încearcă să îi dea o ocupație copilului, să îl determine să se descurce – în limitele posibilului, desigur – și singur. Astfel, este învățat să își facă igiena personală și să realizeze mici activități de auto-gospodărire (de exemplu, să își facă patul). În cazul acelor copii care necesită gimnastică medicală, familia îi ajută cu deplasarea la locație sau cu mișcărilor de gimnastică propriu-zise.

STUDIU DE CAZ NR. 5

DATE GENERALE DESPRE ȘCOALĂ

- **Școala și contextul social**

Școala cu clasele I-VIII este situată într-un cartier muncitoresc dintr-unul dintre orașele importante ale țării. În prezent, populația cartierului este eterogenă din punctul de vedere al statutului social și al ocupațiilor pe piața muncii (muncitori, intelectuali, familii cu afaceri proprii etc.), precum și din punct de vedere etnic sau religios.

În prezent, școala are un colectiv de **69 cadre didactice** și un efectiv de **979 elevi**.

În cadrul școlii funcționează o serie de **clase cu predare integrată** de arte plastice și clase cu predare integrată a limbilor străine (engleză și franceză), precum și următoarele **structuri**: Centrul de informare și consiliere pentru carieră; Centrul Psihologic, o filială a societății de arte vizuale din România.

Baza materială a școlii cuprinde: 22 de săli de clasă, 3 laboratoare (fizică, chimie, biologie), o bibliotecă (cu sală de lectură), laborator de informatică, bază sportivă.

Oferta educațională a școlilor cuprinde, pe lângă activitățile care fac parte din curriculumul școlar oficial, o gamă variată de activități extracurriculare: expoziții de artă și grafică (organizate la nivelul școlii / al județului sau organizate în diferite alte județe, la care școala a participat); vizite (Acvariu, Planetariu, Delfinariu, Microdeltă); serbări (Serbarea abecedarului, Carnavalul mărișorului, 8 Martie, 1 Iunie); spectacole organizate de școală sau la care școala participă (Teatrul Eurodivertis, Fantasio, teatrul de păpuși); excursii și tabere (organizate în zonă sau în alte zone ale țării) etc.

- **Tradiția școlii în comunitate**

Școala are o tradiție de aproape 30 ani la nivelul comunității, fiind înființată în anul 1981. A primit numele actual în anul 1996, când în cadrul acesteia a luat ființă prima clasă cu predare integrată de artă plastică.

Rezultatele elevilor și ale colectivului de cadre didactice au determinat declararea acestei unități de învățământ, în 1999, ca școală reprezentativă a învățământului din județ.

La nivelul comunității, școala are o bună colaborare cu instituții de stat sau cu organizații non-guvernamentale, cu care a desfășurat o serie de **proiecte și parteneriate**: Consiliul Județean, Primăria, Inspectoratul Școlar Județean, Inspectoratul Județean de Protecție a Mediului, Direcția de Sănătate Publică, Direcția Silvică, Poliția, Jandarmeria, universități, biblioteci, muzee, teatre, biserici, centre de copii, firme, ONG-urile locale.

- **Tradiția școlii în școlarizarea copiilor cu CES – politica generală**

Din declarațiile cadrelor didactice, la nivelul școlii – ca de altfel în orice altă școală – au existat mereu elevi cu nevoi suplimentare de educație și sprijin, care sunt încadrați actual în definiția de CES. Aceștia – încadrați de obicei în rândul elevilor „slabi”, „cu probleme” – nu au beneficiat până în **anul școlar 2008-2009** de măsurile de susținere a integrării acestei categorii de copii în învățământul de masă.

Începând abia cu ultimul an școlar cuprins în analiză, au fost realizate dosare de evaluare și diagnosticare cu CES a copiilor din școală. Ca un element specific, trebuie menționat că inițiativa căutării de sprijin școlar pentru această categorie de elevi a pornit de la părinții unui copil cu dificultăți de învățare – aspect cu efecte multiple, pozitive (implicarea unui părinte a răspuns unei nevoi a școlii și a mai multor elevi aflați în situație de risc școlar) și negative (nefiind inițiativa lor, cadrele didactice au fost luate prin surprindere de venirea profesorilor de sprijin în școală) deopotrivă analizate în detaliu ulterior. Acest fapt accentuează ideea că astfel de demersuri sunt resimțite ca necesare de către toții actorii școlari: cadre didactice, elevi, părinți.

● Date statistice privind copiii cu CES din școală

La nivelul anului școlar 2008-2009, școala a avut un efectiv total de **979 elevi**:

- 531 elevi la ciclul primar, grupați în 22 clase (18 clase cu predare în sistemul de învățământ tradițional și 4 clase cu predare în alternativa Step by Step);
- 448 elevi la ciclul gimnazial, grupați în 20 clase (cu predare în sistemul de învățământ tradițional).

În același an școlar, această unitate de învățământ a școlarizat un număr „oficial” de **8 elevi cu CES**: 4 elevi în ciclul primar și 4 elevi în ciclul gimnazial. Acești elevi provin direct din familii sau din alte școli din învățământul de masă; nici unul nu provine din școala specială.

Aceste date fac referire numai la elevii care au certificat de expertiză și orientare școlară („dosar”) CES, la aceștia adăugându-se și alți elevi cu dificultăți de învățare, care nu au „dosar”, dar pentru care se asigură activitate de susținere din partea profesorilor de sprijin: *La clasa mea am un singur elev cu diagnostic CES, dar în realitate cred că sunt vreo patru. Părinții acestora nu vor să audă de CES, nu vor să facă demersurile necesare. De fapt, în toate seriile am avut elevi cu CES, fără însă să aibă acest diagnostic. Ne-am descurcat greu fără un sprijin de specialitate, pe care îl avem acum cu ajutorul profesorilor de sprijin* (interviu cadru didactic).

INFORMAȚII DESPRE COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

În cadrul proiectului au fost investigați **5 elevi cu CES** din școală:

- distribuția pe clase: 1 elev de clasa I, 1 elev de clasa a II-a, 1 elev de clasa a III-a, 2 elevi de clasa a V-a. Ca și în alte școli, se înregistrează o preocupare mai intensă a managerilor școlari, a cadrelor didactice și a părinților de a evalua situația copilului cu CES în primii ani de debut școlar, când se consideră că posibilitățile de recuperare sunt mai ridicate.
- distribuția pe vârste: 8 ani, 9 ani, 10 ani, 13 ani – Se evidențiază faptul că toți copiii investigați au cu aproximativ 1 an peste grupa de vârstă legală pentru înscrierea în clasa în care se situau la momentul investigației, fapt determinat, de cele mai multe ori, de întârzierea debutului școlar cu 1 an (în condițiile în care majoritatea acestor copii s-au confruntat cu dificultăți de atenție, adaptare și învățare încă din perioada educației preșcolare).
- distribuția pe genuri: 4 fete și 1 băiat.

● Starea de sănătate, diagnostic

Toți copiii cu CES investigați au ca diagnostic ADHD, la care se adaugă, în unele cazuri, alte tulburări asociate: ușor retard psihic, tulburări de vedere, tulburări de vorbire. Toți copiii beneficiază de **tratament de specialitate**, cu efecte benefice asupra simptomelor bolilor, dar – în opinia cadrelor didactice – în unele cazuri și cu efecte negative asupra stării generale (stări de somnolență, deficit de atenție etc.).

● Modalități de identificare și evaluare a situației de copil cu CES

Vârstele la care au fost identificați acești copii ca având nevoi speciale sunt diferite:

- la vârste mici (3, 5 ani) – în cazul copiilor care au crescut în familie, cu proprii părinți sau cu părinți adoptivi și care au frecventat învățământul preșcolar;
- la vârste mai mari (8 ani, 9 ani, 11 ani) – în cazul copiilor care au crescut în familii dezorganizate, fără prezența permanentă a părinților și care nu au frecventat constant învățământul preșcolar sau într-unul dintre cazuri, vârsta înaintată de identificare a fost determinată de amânarea familiei de a supune copilul la evaluarea de specialitate încă din primii ani de școlarizare: *De mic a vorbit foarte greu, la 5 ani am fost la un specialist și a zis că nu are nimic, că mai sunt copii care vorbesc mai greu, să-l las în pace, am făcut o lună de zile tratament, după care a zis că nu mai este nevoie. După o perioadă l-am văzut că era foarte agitat, nu reținea foarte bine ceea ce-i spuneam, dar am amânat. Acum are 13 ani, urmează tratament doar de 2 ani* (interviu părinte).

Situația de copil cu dificultăți de învățare a fost identificată, în majoritatea cazurilor cuprinse în investigație, de **cadre didactice în colaborare cu părinții**.

- În trei dintre cazurile investigate, solicitările de evaluare a dificultăților de învățare au venit inițial din partea cadrelor didactice (educatoare, învățătoare). Acestea au informat părinții despre dificultățile de adaptare (pre)școlară și de învățare ale copiilor și i-au consiliat în vederea recunoașterii și acceptării situației, apoi în vederea întocmirii dosarului pentru evaluare: *Doamna învățătoare mi-a spus că nu este ca ceilalți copii, că nu face față și m-a îndrumat către dosar* (interviu părinte).

- În două dintre cazurile investigate, solicitările de evaluare a copiilor au venit inițial din partea părinților, care s-au confruntat cu diferite probleme de sănătate și relaționare cu copiii încă de la vârste mici: *Copilul meu de la grădiniță nu făcea față, nici măcar liniuțe nu putea să deseneze, iar la clasa I doamna învățătoare a observat și mi-a spus, era dificil. M-am interesat pe la inspectorat, pe la asistență socială și așa am aflat că poate avea profesor de sprijin, apoi am venit la școală și am propus acest lucru.* (interviu părinte)

În vederea obținerii **certificatului de expertiză și orientare școlară**, copiii au fost supuși evaluării de către comisia din cadrul Direcției Județene de Asistență Socială și Protecție a Copilului. Această activitate s-a realizat în baza unui dosar întocmit de părinți cu ajutorul specialiștilor care au evaluat în prealabil copilul din punct de vedere psihologic, medical, social și al performanțelor școlare.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL FAMILIAL AL COPILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

● Situația familială a copiilor

Trei dintre copiii investigați provin din familii de tip nucleu, cu 3-4 membri (mama, tata, 1-2 copii, într-un caz – o bunică). Unul dintre copii trăiește într-o familie adoptivă, care l-a înfiat de la vârsta de 3 luni. Un alt copil provine dintr-o familie dezorganizată prin divorț, aflându-se în prezent în îngrijirea bunicilor (mama s-a recăsătorit și se implică ocazional în creșterea și îngrijirea copilului).

● Nivel de educație și statut socio-profesional al părinților

Părinții copiilor investigați au, în majoritatea cazurilor, nivel mediu de educație, fiind absolvenți de liceu sau de școală profesională. Într-un singur caz, părinții sunt absolvenți de studii superioare. În toate cazurile investigate, tatăl este cel care lucrează cu program complet. Mamele au program complet de muncă în trei cazuri sau, în celelalte situații, sunt casnice, fiind în concediu maternal sau pensionate pe caz de boală.

● Venituri ale familiei

Toate familiile din cadre provin copiii au venituri constante, asigurate de salariu, la care se adaugă, în anumite situații, alte tipuri de venituri (pensia sau veniturile oferite pentru concediul de maternitate). Aprecierile părinților privind nivelul veniturilor sunt pozitive, aceștia considerând că „banii permit familiilor să se descurce destul de bine”, în unele situații chiar „să trăiască mult mai bine decât alții”.

● Condiții de locuit și alimentație

Copiii investigați locuiesc împreună cu părinții / bunicii lor, în apropierea școlii, la bloc sau la casă. În conformitate cu aprecierile celor intervievați, toate familiile oferă copiilor condiții bune de locuit (cameră proprie, dotări etc.) și de alimentație.

● Stare de sănătate a familiei

Conform declarațiilor părinților investigați, copiii provin din familii cu o stare de sănătate bună, care nu au înregistrat, în prezent sau în antecedente, boli cronice sau alte situații speciale.

● Aprecieri ale cadrelor didactice privind climatul familial și impactul acestuia asupra evoluției școlare a elevului

În majoritatea cazurilor, cadrele didactice apreciază că elevii cu CES provin din familii cu un climat pozitiv, de susținere. În unele situații, cadrele didactice au criticat atitudinile radicale ale unora dintre părinții copiilor cu CES, care pendulează între ignorarea situației speciale a propriului copil și atitudinea de supra-protecție a acestuia:

- Unii dintre aceștia nu reușesc să cunoască nevoile propriilor copii și, astfel, se implică insuficient în susținerea lor: *Chiar și părinții unor copii cu CES sunt greu de suportat uneori, cer multe de la cadru didactic, iar ei nu se implică sau cer prea mult de proprii lor copii. Nu își cunosc copiii, dar cer ca aceștia să facă ceea ce nu au reușit ei în viață. De exemplu, părinții lui X nu s-au implicat total nici în rezolvarea problemelor de sănătate ale copilului* (interviu cadru didactic).

- Atitudinile părinților de a-și supra-proteja propriii copii aflați în situații speciale au uneori efecte negative asupra evoluției școlare a acestora: *Și eu am avut probleme cu părinții copiilor cu CES. De exemplu, aveam o fetiță cu CES în clasa I și mama îi făcea mereu temele, deși nu recunoștea. Și nu a fost bine, fetița s-a lăsat de învățat. De aceea este foarte importantă comunicarea și sinceritatea părinților. Numai astfel putem ajuta copilul.* (interviu cadru didactic)

● **Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind susținerea de care dispun din partea familiei**

Copiii cu CES investigați au declarat că se simt susținuți de propriile lor familii și primesc ajutor din partea părinților în pregătirea pentru școală (realizarea temelor, citit, scris etc.); de asemenea, sunt implicați, ca oricare alt membru al familiei, în activități comune (activități gospodărești, joacă).

Susținerea copiilor cu CES de către părinți și alți membri ai familiilor (bunici) este recunoscută și de către aceștia. Cel mai frecvent, familia se implică în activități de pregătire a copiilor pentru școală (realizarea temelor, însoțirea copiilor până la și de la școală) sau în activități de remediere a deficiențelor pe care le au (logopedie, medic), mai puțin în activități de petrecere a timpului liber cu copiii lor. Având copii aflați într-o situație specială, părinții au conștientizat faptul că implicarea lor este o necesitate pentru a face față integrării în școala de masă: *Acasă e greu, pentru că temele nu și le face singur, nu are încredere, trebuie să stea în permanență cineva lângă el, foarte greu citește și, citind foarte greu, nu înțelege ce citește, are anumite litere pe care le confundă cu altele. Trebuie să îl ajut mereu* (interviu părinte).

● **Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind relațiile familiale**

Din declarațiile elevilor și ale părinților investigați, situația familială a copiilor cu CES cuprinși în proiect este una normală, cu relații normale și cu implicare în educația și îngrijirea copiilor:

- Relațiile dintre părinți sunt pozitive, de înțelegere, fără conflicte grave.
- Relațiile părinților / bunicii cu copiii sunt bune, de înțelegere și susținere reciprocă. Aflați în situații specifice, cu copii cu nevoi specifice, părinții par mai implicați în construirea unor relații pozitive cu propriii lor copii: *Mereu ne-am împăcat bine. Până să începem tratamentul era foarte agitat, foarte nervos, avea tot felul de reacții, acum s-a mai temperat, e mai calm, dar au început problemele specifice vârstei, într-o pubertate, face 13 ani în septembrie. Deja începe să se impună mai mult, să facă reguli, dar este bine, ne înțelegem și ne susținem, cu toate că a avut problemele pe care le-a avut, el a fost întotdeauna foarte sociabil* (interviu părinte).

În aceste condiții, părinții declară un interes crescut pentru educația și îngrijirea propriilor copii și recunosc nevoia unui sprijin de specialitate din partea școlii atât în ceea ce privește activitatea școlară, precum și îngrijirea sau relaționarea copil-părinte.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL ȘCOLAR AL COPIILOR CU CES

● **Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**

Cadrele didactice care lucrează cu copiii cu CES și profesorii de sprijin au fost chestionați cu privire la oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă. La nivel general, aceștia recunosc că **principalul beneficiu al acestei măsuri de politică educațională constă în avantajul socializării** într-un cadru normal de activitate (relaționarea cu elevi obișnuiți, motivarea copiilor cu CES prin raportarea la standarde mai ridicate decât cele proprii), cadrele didactice fiind principal determinant al adaptării sau neadaptării școlare a elevilor cu CES. De asemenea, profesorii au subliniat unele riscuri sau situații critice: pericolul etichetării; dificultăți de relaționare între elevi diferiți ca pregătire, nevoi, interese.

Caseta 1: Opinii ale profesorilor de sprijin

PS1: Sunt și avantaje și dezavantaje. Într-o clasă normală sistemul de referință este unul superior net, unii dintre cei cu CES sunt etichetați, relaționează greu cu ceilalți colegi. În schimb, este avantajul socializării.

PS2: Nu sunt de acord, nu cred că sunt dezavantaje într-un mediul normal. Cu ajutorul profesorului de sprijin se pot găsi modalități de „traducere” a sarcinilor de lucru în termenii potriviți lor. Acești copii vor să fie ca și ceilalți, egali cu ceilalți. În școala specială nu ar fi avut o motivație.

PS3: Un alt avantaj este schimbarea atitudinii celorlalți copii față de CES. Percep diferența, dar au învățat să o accepte. De exemplu, pe X îl învață ceilalți copii, îi explică la tablă. Copiii se simt bine când au pe cine să ajute, se simt responsabilizați. Integrarea depinde cel mai mult de cadru didactic.

Ca și cadrele didactice, părinții investigați pun accent pe aspectele pozitive ale integrării copiilor lor în învățământul de masă: dreptul copiilor de a fi ca ceilalți, împreună cu ceilalți; dreptul părinților de a fi împreună cu alți părinți ce se confruntă cu aceleași probleme.

● **Nivel de pregătire a școlii pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă; condițiile de sprijin oferite de școală**

Toți actorii școlari investigați – cadre didactice, elevi, părinți – au reclamat faptul că, la nivel general, sistemul românesc de învățământ nu a fost pregătit suficient pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Se poate aprecia, chiar și la ani buni după momentul de debut, că politica educației incluzive nu este încă foarte bine popularizată în rândul tuturor actorilor școlari (cadre didactice, elevi, părinți etc.) și se poate vorbi despre persistența unor mentalități și prejudecăți defavorabile incluziunii copiilor cu nevoi speciale în învățământul de masă.

Școala beneficiază de următoarele **resurse umane** pentru susținerea acestei măsuri de politică educațională: trei profesori de sprijin, un consilier, un psihopedagog. Școala a avut, până anul școlar anterior, și un logoped: *Am avut o perioadă în școală, ne-ar fi de folos în activitățile cu elevii cu CES. Am renunțat din lipsă de spațiu, funcționează la școala nr. 10, unde merg și copiii noștri* (interviu director).

Resursele materiale ale școlii (spații, condiții fizice) permit școlarizarea copiilor cu CES. Activitățile cu copiii cu CES se derulează în sălile de curs sau într-un cabinet special destinat activităților de consiliere și asistență psihologică.

În acest context, cadrele didactice, copiii cu CES cuprinși în investigație și părinții acestora au declarat un nivel relativ ridicat de satisfacție față de condițiile de sprijin oferite de școală: *Măsura aceasta cu profesorii de sprijin e tare bună. De când lucrează cu doamna șde sprijin, fata mea a căpătat mai multă încredere în ea, e bine, e foarte bine. Dacă ar fi fost mai demult profesorul de sprijin și ar fi fost luată în serios problema lor, poate că era mai bine, poate prindea drag de învățatură, poate aveau curaj mai mult în ei. Dacă erau ajutați mai din timp, cred că erau undeva mai sus* (interviu părinte). *Măsura cu profesorii de sprijin este foarte bună. De exemplu, X, fetița cu CES, nu lucrează decât dacă stă cineva lângă ea, iar eu, cu aproape 30 de copii în clasă, nu îmi permit. Îi acord în loc de 1 minut, 5 minute. Dar cum plec de lângă ea, nu mai face nimic. Așa că este foarte bine cu profesorul de sprijin, se văd deja progresele* (interviu cadre didactice).

În practica școlară se înregistrează însă o serie de **dificultăți și constrângeri**:

- La momentul de început, nu s-a realizat o bună **informare a cadrelor didactice cu privire la măsurile de sprijin al copiilor cu CES** (profesori de sprijin, planuri individuale de activitate etc.) – cu atât mai mult cu cât acest fapt s-a realizat ca urmare a solicitării părinților. Astfel, contextul inițial a fost perceput ca unul „neprietenos” atât de cadrele didactice din școală, cât și de profesorii de sprijin: *Am intrat ca niște intruși la început în școală, nici noi și nici cadrele didactice nu știam foarte bine care este rolul. Ei se simțeau oarecum supravegheați, le ceream să elaborăm împreună PIP, să lucrăm împreună. Am deschis în această școală drumul profesorilor de sprijin și tocmai de aceea am avut probleme inițiale...* (interviu profesor de sprijin); *Nu ne-a fost ușor să le acceptăm la început [pe profesoarele de sprijin]. Le analizam cu un ochi critic: pe cine analizează, pe copilul cu CES sau pe mine, ca învățătoare? Treptat am înțeles că trebuie să ne sprijinim reciproc pentru binele copilului* (interviu cadru didactic).
- **Formarea cadrelor didactice** pentru lucrul cu copiii cu CES rămâne un aspect critic: nu au existat inițiative la nivel de școală / sistem de învățământ pentru pregătirea acestora. Inițiativele participării la astfel de cursuri specifice aparține fiecărei persoane, dar nu există reglementări sau obligații în acest sens, deși nevoia de formare pentru lucrul cu copiii cu CES se resimte de către profesori – pe de o parte, pentru a-i putea cunoaște problemele specifice și pentru a le înțelege comportamentul, pe de altă parte, pentru a identifica metodele și măsurile de sprijin cele mai eficiente pentru fiecare caz în parte: CD1: *Eu personal am făcut unele cursuri în acest sens și mi-au fost de folos; de asemenea, sunt și multe cărți de specialitate care ne pot ajuta, prin auto-formare. Trebuie să știm să lucrăm cu copiii cu CES, dar și să colaborăm cu părinții acestora și cu profesorii de sprijin. CD2: Sigur o formare ne-ar fi de folos, dar din păcate nici noi nu ne-am interesat, nici oferte nu am primit. Mai învățăm din mers de la profesoarele de sprijin.* (interviu cadre didactice)
- Cadrele didactice și părinții reclamă **insuficiența resurselor umane și a resurselor de timp** asigurate pentru sprijinul copiilor cu CES: *Cred că trebuie mai multe ore, mai des. Și desfășurate concomitent în clasă sau chiar separat. Când nu este domnișoara de sprijin cu mine, îmi este tare greu. Ne ajută chiar și psihologul școlii, ne explică unele comportamente ale acestor copii, pe care altfel nu le-am putea înțelege* (interviu cadru didactic). *De s-ar putea*

- măcar de două ori pe săptămână să lucreze cu doamna de sprijin, ar fi bine, au nevoie de mai mult (interviu părinte).
- **Continuitatea pe post** a profesorilor de sprijin reprezintă o altă problemă în școală, în condițiile în care aceștia nu sunt angajații direcți ai fiecărei unități de învățământ: *Foarte important este ca acești profesori de sprijin să aibă continuitate, să nu fie schimbați de la un an la altul. Copiii cu CES au deja multe probleme, inclusiv afective. De abia s-au acomodat cu doamnele de sprijin, au niște relații bune, este păcat să înceapă din nou la anul cu alte persoane* (interviu cadru didactic).
 - **Resursele materiale** necesare pentru susținerea integrării copiilor cu CES în învățământul de masă sunt asigurate din perspectiva spațiilor de învățare, dar nu și din punctul de vedere al materialelor auxiliare și al materialelor de informare: *Nu avem caiete speciale pentru copiii cu CES, dar le utilizăm pe celelalte corespunzătoare nivelului lor. De exemplu, lucrez cu X după caietul de clasa I la matematică, deși ea este în clasa a II-a* (interviu profesor de sprijin); *Nu strică să avem și niște caiete speciale, doamnele de sprijin lucrează mult în acest sens, cu fișe individuale, dar ar fi bune niște materiale specifice pentru ei. Deși sunt foarte diferiți din punct de vedere al problemelor pe care le au* (interviu cadru didactic).

● Modalități de evaluare inițială a copiilor cu CES

Pentru evaluarea și diagnosticarea cu CES a elevilor, școala colaborează cu instituțiile cu responsabilități în domeniu. Profesorii de sprijin au declarat faptul că **efortul în acest sens este unul colectiv**: 1) La inițiativa cadrelor didactice sau a părinților (care observă diferite dificultăți de învățare și de adaptare școlară), elevii sunt supuși unei perioade inițiale de observare. 2) Apoi se fac interviuri cu părinții și cu cadrele didactice la nivelul școlii. 3) Urmează etapa de stabilire a diagnosticului de către comisia de specialitate, printr-un certificat de expertiză și orientare școlară. 4) Nivelul de pregătire al fiecărui copil cu CES înscris în școala normală se stabilește mai apoi prin testare inițială, în școală. 5) Pornind de la rezultatele acesteia, se elaborează planurile individuale de intervenție, de către profesorii de sprijin în colaborarea cu cadrele didactice din școală.

În școală, **inițiativa evaluării** copiilor cu dificultăți de învățare a venit, în cele mai multe cazuri, de la cadrele didactice: *Se fac acele evaluări la începutul școlii, apoi din ceea ce observăm noi pe parcurs. Un învățător cu experiență își dă seama încă din perioada pre-abețară dacă ceva nu este în regulă. Și îi trimitem pe părinți să facă copiilor investigații suplimentare* (interviu cadru didactic). Alți copii au fost diagnosticați cu CES din familie, încă înainte de debutul școlarității.

În diferite etape ale acestei evaluări, cadrele didactice și profesorii de sprijin reclamă unele **disfuncții, dificultăți și constrângeri**:

- În unele situații s-a înregistrat **refuzul părinților de a supune copilul la evaluare**, fapt care duce la întâzieri în stabilirea diagnosticului, respectiv în stabilirea unui plan de intervenție și susținere educațională: *Avem și dificultăți în evaluare. Părinții se tem de etichetare, pur și simplu în multe situații nu vor să recunoască și să accepte. De aceea se ajunge deseori ca să se recunoască situația copilului de CES de abia în clasele mai mari, iar situația se îngreunează mult, intervenția de remediere este foarte dificilă* (interviu profesor de sprijin).
- **Implicarea întârziată a școlii** în evaluarea copiilor în scopul oferirii unor servicii de sprijin pentru CES (începând abia cu anul școlar 2008-2009) este analizată critic în special de către cadre didactice și de către părinți: *Este și cazul copiilor din clasa a V-a, părinții au recunoscut că un sprijin dat mai devreme ar fi fost mai eficient. Chiar dacă învățătorul s-a chinuit, nu a reușit să remedieze total situația copilului, ar fi fost mult mai bine dacă ar fi fost diagnosticat mai devreme și sprijinit corespunzător* (interviu profesor de sprijin); *În clasele I-IV doamna învățătoare a fost foarte exigentă cu notele și pe de altă parte i-a cam descurajat; acum, dacă ar fi fost mai demult profesorul de sprijin și ar fi fost luată în serios problema lor, poate că era mai bine pentru că lucrau altfel, poate prindeau drag de învățatură, poate aveau curaj mai mult în ei* (interviu părinte).
- În conformitate cu reglementările în vigoare, **momentul evaluării inițiale a elevilor cu CES** și al integrării lor într-un program de sprijin în cadrul învățământului de masă poate fi ales în orice etapă a anului școlar. În practica școlară, acest aspect determină unele dificultăți referitoare la asigurarea resurselor umane și de timp: *Destul de mulți elevi se certifică cu CES pe parcursul anului școlar, depinde de momentul în care părintele face dosarul, acest fapt face mai grea împărțirea timpului între școli, între copii* (interviu profesor de sprijin).
- Unele cadre didactice remarcă **dificultatea de a pune un diagnostic cert unora dintre copii, în special la momentul de debut al școlarității**: *Unii dintre copii au avut diferite diagnostice de-a lungul timpului, au repetat evaluările și au schimbat tratamentul pe parcurs, de mai multe ori. Dar să știți că, cel puțin în clasa I, sunt mai mulți copii cu probleme. Și nu știți niciodată care sunt cu CES sau care au simple dificultăți de adaptare școlară. Îi cunoaștem încet-încet, de abia apoi știm ce probleme au și îi putem ajuta* (interviu cadru didactic).

- **Activități derulate cu copiii cu CES; aprecieri privind oportunitățile de învățare din școală**

În școală, atribuțiile profesorilor de sprijin la nivelul școlii sunt complexe, de la identificarea nevoii de sprijin în clasele de elevi, la proiectarea și desfășurarea de activități didactice, de consiliere sau de informare cu privire la problematica copiilor cu CES:

- Cel mai frecvent, aceștia derulează **activități cu caracter didactic** pentru elevii cu CES (proiectare curriculară, activități de remediere, activități de evaluare inițială și de evaluare curentă): *Facem activități de remediere în timpul orelor de curs. Profesorul copiilor știe ce lucrăm, semnează de comun acord cu noi planurile de lecție, PIP-urile (cu profesorul de sprijin, cu psihologul școlii, cu consilierul, cu învățătorul). Nimic nu se face de unul singur, nu iau eu hotărârea singur pentru un copil* (interviu profesor de sprijin).
- Profesorii de sprijin desfășoară și activități de informare cu celelalte cadre didactice, pe tema CES: *Avem o relație de colaborare permanentă. Cadrele didactice ne cer sprijinul* (profesor de sprijin); *Eu personal colaborez permanent cu profesoara de sprijin. Când nu este domnișoara de sprijin cu mine, îmi este tare greu. Ne ajută chiar și psihologul școlii, ne explică unele comportamente ale acestor copii, pe care altfel nu le-am putea înțelege* (interviu cadru didactic).

Elevii cu CES investigați și părinții acestora se declară mulțumiți de activitățile de remediere derulate în școală și consideră că reprezintă o reală șansă pentru ei și o oportunitate pentru a recupera și pentru a face față măcar parțial la solicitările școlii.

Actorii școlari din această unitate de învățământ reclamă o serie de **dificultăți** cu privire la organizarea activităților cu elevii cu CES:

- **Activitățile de remediere vizează în special materiile de bază:** limba română, matematică. Părinții resimt nevoia ca sprijinul să fie acordat și pentru alte materii de studiu (cel puțin pentru cele care fac obiectul evaluărilor naționale) la care elevii cu CES întâmpină, de asemenea, dificultăți.
- **Modalitățile de organizare a activităților de remediere** simultan cu activitățile întregii clase determină, în unele cazuri, dificultăți de organizare: *Copilul de la mine s-a acomodat cu profesoara de sprijin destul de bine. Problema este că activitățile de sprijin se desfășoară simultan cu activitățile întregii clase. Uneori se produc turbulențe, ceilalți copii nu mai reușesc să fie atenți la explicațiile mele, se uită și la profesoara de sprijin. Ar fi bine dacă aceste activități s-ar desfășura separat* (interviu cadru didactic).
- În opinia învățătorilor, **trecerea la gimnaziu** a elevilor cu CES nu este însoțită de suficiente măsuri de sprijin și pun în pericol eforturile realizate în ciclul primar: *Munca pe care noi, învățătorii, am făcut-o până în clasa a IV-a cu acești copii nu trebuie să fie dărâmată în gimnaziu. Noi suntem mereu cu ei, îi supraveghem, ajungem să îi cunoaștem. Din clasa a V-a trebuie ca toți profesorii să fie cooperanți, să dorească să învețe să lucreze cu acești copii. Altfel, lucrurile sunt în zadar – tot efortul nostru și al părinților, progresul inițial al copiilor* (interviu cadru didactic).

- **Integrarea în învățământul de masă – percepția elevilor și a familiei privind alegerea școlii**

În condițiile în care elevii cu dosar CES din școală au fost diagnosticați după momentul de debut al școlarității, părinții copiilor cu CES investigați au ales această unitate de învățământ din două motive: pentru că a fost cea mai apropiată de domiciliul lor; pentru că au aflat de la părinții altor copii cu dificultăți de învățare că această școală oferă susținere pentru această categorie de elevi. Așadar, nu au existat cazuri în care orientarea copilului către această școală să fi fost realizată de către comisia de evaluare și nici cazuri în care să se facă trecerea între învățământul special și învățământul de masă.

Părinții și elevii cuprinși în investigație **percep școala ca pe un mediu favorabil incluziunii**, care asigură suficiente măsuri de sprijin. Deoarece dificultățile de învățare înregistrate de cazurile investigate sunt unele medii, părinții nu au luat în calcul ideea orientării copiilor către învățământul special, și nici cadrele didactice nu au făcut astfel de recomandări.

În cazul unui singur copil (care nu a fost cuprins în investigație din cauza faptului că nu a făcut față situației de interviu cu moderatorul), cadrele didactice consideră că orientarea către învățământul special ar fi fost o soluție mai bună: *Cu X mă descurc foarte greu, este un caz unic, vine mereu după mine, iese pe holuri, nu face nimic singur... Dar și așa a făcut progrese. Familia își dă interesul, are și un sprijin, probabil o bonă se ocupă de el. Tatăl nici nu a acceptat ideea că are un copil cu probleme. Și eu și doamna de sprijin le-am spus părinților despre problemele copilului, la început chiar și mama a refuzat, mergea doar pe medicamente homeopate. Părinții nici nu se gândesc la o școală specială, deși în cazul lui X ar fi probabil mai bine* (interviu cadru didactic).

● **Atitudini față de copii cu CES în spațiul școlii**

Actorii școlari din această unitate de învățământ declară că, la nivel general, atitudinile față de copiii cu CES sunt unele pozitive, de acceptare și susținere. Acești copii s-au adaptat mai greu la mediul școlar, într-un timp mai îndelungat, la început au avut manifestări de violență sau de retragere în sine, însă treptat au reușit să se integreze – cu ajutorul profesorilor și al colegilor.

În ceea ce privește **atitudinea cadrelor didactice față de copiii cu CES**, elevii cu dizabilități investigați o percep ca pe una obișnuită, comparabilă cu atitudinea față de ceilalți. În același sens, colegii copiilor cu CES investigați prin chestionar evidențiază că atitudinile profesorilor față de elevii cu CES sunt pozitive în majoritatea cazurilor: „se poartă la fel ca și cu restul colegilor” (72%) sau „mai bine decât cu restul colegilor” (23%) – percepție determinată cel mai probabil de faptul că nivelul activităților de învățare și al celor de evaluare este unul cu grad mai redus de dificultate în cazul copiilor cu CES, comparativ cu ceilalți.

Cum se poartă profesorii cu copiii cu CES? – opinia colegilor				
Se poartă la fel ca și cu restul colegilor	Se poartă mai rău decât cu restul colegilor	Se poartă mai bine decât cu restul colegilor	Nu știu / nu îmi dau seama	Total
71,7%	3,2%	23,1%	2,0%	100,0%

Profesorii și părinții consideră că elementul de bază al unei integrări de succes este cadrul didactic, priceperea acestuia de a-i găsi copilului cu CES locul potrivit în colectivul de elevi – ca un copil „la fel” ca ceilalți și, în același timp, „altfel” decât ei: *Apar uneori și astfel de situații mai neplăcute, dar cel mai mult depinde de cadru didactic, de priceperea lui de a integra în grupul mare un elev cu probleme* (interviu profesor de sprijin); *În clasele I-IV a fost învățatoarea foarte pricepută, nu i-a lăsat pe niciunul să rădă de copilul meu [cu CES], nu le-a permis.* (interviu părinte).

Există și unele cadre didactice care manifestă atitudini de reticență față de lucrul cu elevii cu CES: *Unii profesori nu pot lucra cu copiii cu CES, nu au disponibilitățile necesare, și uneori nici pregătirea necesară. Sunt profesori mai compatibili cu astfel de copii, iar altora le vine mai greu. O soluție ar fi ca acești copii să își poată alege profesorii potriviți* (interviu profesor de sprijin); *Unii profesori sunt deranjați: „vai, îmi strică clasa!”. [În cazul X] problemele s-au adâncit între părinți și învățător. Am ajuns la situația de a muta copilul la altă clasă, la altă învățătoare; și a fost o soluție bună pentru binele copilului* (interviu director).

Atitudinea colegilor față de copiii cu CES este un aspect mai criticat atât de către copii, cât și de către părinții acestora. În general, cadrele didactice apreciază că ceilalți elevi au înțeles situația specifică a copilului cu CES și manifestă atitudini de susținere: *Cei doi copii [cu CES] ai mei au fost înțeleși și ajutați la nivelul colectivului de elevi. La început am mers pe băjbăite, am încercat diferite metode cu ei, unele au mers, altele nu... Au avut probleme cu scrisul sau cu matematica. Dar uneori au și talente ascunse. De exemplu X are un talent deosebit pentru desen. Y este un foarte bun gospodar; îi plăcea să îl implice în ștersul tablei, în asigurarea liniștii în clasă. Am încercat să le valorific, să îi încurajez. Așa s-a trecut de la bătaia celorlalți copii la explicații, la protecție* (interviu cadru didactic); *Un avantaj al școlii de masă este schimbarea atitudinii celorlalți copii față de CES. Percep diferența, dar au învățat să o accepte. De exemplu, pe Z o învață ceilalți copii, îi explică la tablă. Copiii se simt bine când au pe cine să ajute, se simt responsabilizați. Integrarea depinde cel mai mult de cadru didactic* (interviu profesor de sprijin). Apare din nou ideea că profesorul (stilul didactic, atitudinea și comunicarea cu colectivul de elevi) este elementul central pentru realizarea unei reale educații în spiritul incluziunii.

În același sens, rezultatele chestionarului aplicat colegilor copiilor cu CES evidențiază atitudini de acceptare a diferenței. Peste două treimi dintre elevi se declară de acord cu integrarea în clasa lor a copiilor cu CES; în celelalte cazuri, atitudinile sunt de indiferență (aproximativ 20%) sau chiar de dezacord (peste 10%).

În clasa ta sunt colegi care au un handicap fizic / mental. Ce părere ai despre aceasta situație? – opinia colegilor			
Sunt de acord	Mi-e indiferent	Nu sunt de acord	Total
70,3%	19,6%	10,1%	100,0%

De la acceptarea unui copil cu CES în aceeași clasă la acceptarea de a împărți aceeași bancă procentele se reduc: peste o treime dintre elevi ar fi de acord să stea în aceeași bancă cu un copil cu CES, peste 50% manifestă atitudini de indiferență, iar aproximativ același procent de aproximativ 10% se declară împotriva. Aprecierile elevilor cu privire la atitudinile propriilor părinți față de situația împărțirii unei bănci cu un copil cu CES evidențiază procente similare.

Ce părere ai avea dacă ar trebui să stai cu ea / el în bancă? – opinia colegilor			
Sunt de acord	Mi-e indiferent	Nu sunt de acord	Total
35,4%	54,9%	9,7%	100,0%

În ceea ce privește relațiile dintre elevi de la nivelul clasei, în peste o treime dintre cazuri elevii nu fac diferențe între ei și colegii cu nevoi speciale și se comportă cu aceștia în mod obișnuit. În procente ridicate (aproape 50%) elevii semnalează situații în care colegii se poartă mai rău cu copiii cu CES decât cu ceilalți, semnalând aici forme diferite de comportament și atitudini critice față de CES: refuzul de a sta în aceeași bancă, violență verbală (porecle referitoare la unele deficiențe, glume pe seama unor deficiențe etc.).

În general, cum se poartă colegii din clasa voastră cu acești copii? – opinia colegilor				
Se poartă la fel ca și cu restul colegilor	Se poartă mai rău decât cu restul colegilor	Se poartă mai bine decât cu restul colegilor	Nu știu / nu îmi dau seama	Total
37,5%	48,3%	7,2%	7,0%	100,0%

Această ultimă situație este valabilă și pentru unul dintre elevii cu CES cuprinși investigație; atitudinile de neacceptare ale colegilor s-au resimt de către toți actorii școlari – copil, părinți, cadre didactice:

Caseta 2. Atitudini ale colegilor față de elevii cu CES

E: Am o bună prietenă, pe Z, cu restul nu mă joc pentru că vorbesc urât cu mine. Râd de mine pentru că eu încă mă joc cu păpuși. Îmi place să mă joc cu păpușile, am foarte multe (interviu elev CES).

P: La mine de la început e o problemă cu fetița, este adoptată de la 3 luni din spitalul județean, ea nu știe, n-aș vrea să se audă. Dar elevii vorbesc, în clasă se vorbește așa ceva. Păi da, ieri [1 iunie] în excursie au făcut mișto de ea copiii din clasă, că se îmbracă ca o țigancă. Ei au ajuns la concluzia că părinții sunt albi și ea e mai creolă... Colegii n-o primesc în grupul lor... Ieri m-am dus la școală, am avut o oră de față cu ei acolo, a fost ședință și și-au cerut scuze și în fața mea și în fața copilului, au spus că nu se mai întâmplă. Măine seară avem ședință cu părinții, vor participa și copiii și tot pentru acest lucru. Pentru copilul meu nu a fost 1 iunie, a fost o zi de coșmar (interviu părinte).

CD: De obicei copiii cu CES se integrează la nivelul școlii noastre. Mai apar uneori probleme. De exemplu, cu X, colegii i-au stricat o excursie organizată cu clasa pentru că au jignit-o (e țigancă, e handicapată etc.). Dar sperăm ca această problemă să nu se mai repete. Au intervenit și părinții (interviu cadru didactic).

Uneori apar și situații critice privind **atitudinile celorlalți părinți față de copii cu CES**, manifestate prin protestul sau chiar prin refuzul de a-și școlariza copilul în clasa în care este integrat un elev cu CES. Astfel de situații se manifestă mai ales la debutul școlarității, iar rezolvarea depinde de priceperea cadrului didactic: CD1: *Uneori părinții sunt critici, majoritatea dintre noi ne-am confruntat cu astfel de situații chiar din clasa I. De ce copilul meu trebuie să învețe cu astfel de copii în clasă, care sunt altfel, deranjează, necesită mai mult timp în defavoarea copilului meu? De ce părinții nu îl duc la școala specială? Le-am explicat părinților că este un drept al acestor copii.* CD2: *Am avut chiar părinți care s-au mutat din clasă din această cauză, restul însă au înțeles și au acceptat. Părinții care nu acceptă sau care critică mereu sunt mai greu de suportat. Nici mie, ca învățător, nu îmi este ușor, aș prefera altfel, dar e dreptul lui și trebuie să îl respectăm (interviu cadre didactice); Profesorii trebuie să facă ședințe inițiale cu toți părinții, să li se explice, să înțeleagă și să accepte situația. Aceste lucruri nu trebuie ascunse celorlalți părinți, este opțiunea fiecăruia (interviu profesor de sprijin).*

Motivele atitudinilor critice ale părinților au la bază lipsa de informare a acestora și de conștientizare a dreptului fiecărui copil la educație și este determinată, în unele situații, de comportamentul și nevoile specifice ale copiilor cu CES: comportamente violente ale unora dintre aceștia, faptul că nu reușesc să se concentreze pe tot parcursul orei și că solicită mai multă atenție din partea cadrului didactic, în defavoarea celorlalți copii.

● **Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES**

Toți actorii investigați au declarat aprecieri pozitive cu privire la evoluția școlară a copiilor cu CES integrați în școala de masă, care beneficiază de măsuri de sprijin de specialitate. Această evoluție este ilustrată în mod direct de adaptarea școlară bună și de rezultatele școlare îmbunătățite ale acestor copii, în condițiile în care evaluarea se face prin raportare la progresul individual și nu la norma de grup.

Această raportare la progresul individual este apreciată de către unele cadre didactice ca o șansă a copiilor cu CES: *X [aflat la final de clasa I] este un caz unic. Dar și așa a făcut progrese: scrie titlul singur, face singur litere, până nu demult scria doar după forme punctate. A început chiar să lege literele între ele. Pentru X este un progres enorm* (interviu cadru didactic).

Diferențierea în evaluare a determinat, în unele cazuri, probleme în colectivul de elevi: CD1: *La început au existat probleme, ceilalți colegi mai reproșau că elevii cu CES au primit note mai mari la testele diferențiate. Treptat au înțeles.* CD2: *Iar la ciclul primar nici nu sunt mari probleme pentru că utilizăm calificative. Și atunci nu se simt așa tare diferențele* (interviu cadre didactice).

Sunt însă și cadre didactice care nu valorizează în mod special raportarea copiilor cu CES la progresul individual, subliniind ideea că acești copii nu vor putea ajunge niciodată la un nivel comparabil cu al celorlalți.

Elevii cu CES nu percep neapărat faptul că sistemul de raportare la evaluare este unul diferit, ei apreciază notele în sine și sunt motivați de progresul lor. În majoritatea cazurilor, ei consideră că sunt evaluați ca și colegii lor și chiar se declară mândri de notele pe care le-au primit: E1: *Iau aceleași note ca și colegii mei, de la 5 în sus.* E2: *Eu am note mari, dar temele sunt grele...* (interviu elevi).

Dintre toți actorii investigați, **părinții** par a valoriza cel mai mult faptul că raportarea evaluării se face diferit. Ei se declară mulțumiți de note și subliniază efectul motivant al acestora asupra copiilor: nota nu mai este etichetare și sancțiune pentru necunoaștere, ci devine stimulent pentru învățare și element de sprijin pentru sporirea încrederii în sine.

Caseta 3. Evaluarea copiilor cu CES – opinii ale părinților

P1: În clasele I-IV doamna învățătoare a fost foarte exigentă cu notele și pe de altă parte i-a cam descurajat; acum, dacă ar fi fost mai demult profesorul de sprijin și ar fi fost luată în serios problema lor, poate că era mai bine pentru că lucrau altfel, poate prindeau drag de învățătură, poate... aveau curaj mai mult în ei.

P2: Văzând notele pe care le-au obținut în clasa a V-a și știindu-l cum a fost în I-IV nu-mi vine să cred, dacă profesorii ar fi fost mai înțelegători sau ar fi fost mai mediatizată problema lor și erau ajutați mai din timp, cred că erau undeva mai sus.

P3: În clasa a V-a s-au dat lucrări, s-au dat teze, le-a dat separat pentru nivelul lor, în I-IV nu a fost nici un fel de problemă. Trebuia să se facă și pentru ei o mică diferențiere. Așa, fata mea a căpătat mai multă încredere în ea, profesoarele de sprijin sunt înțelegătoare, e foarte bine.

Pornind de la situația lor specifică, copiii cu CES și părinții acestora nu și-au construit așteptări ridicate și pe terme lung cu privire la **evoluția școlară și profesională viitoare**: P1: *Eu m-am gândit să facă o școală de arte și meserii mai departe.* P2: *Până la urmă, noi ca părinți ne mulțumim să treacă 8 clase și apoi vedem, la o meserie, la ceva..., sunt prea mulți ani ca să ne gândim până atunci ce se întâmplă. Pentru noi e greu să gândim în viitor, în viitorul cât mai apropiat e bine, nu îndepărtat. Mergem pas cu pas* (interviu părinți). Aceeași orientare școlară a elevilor cu CES către filiera profesională este susținută și de cadrele didactice ale școlilor.

● **Colaborarea școală – familie**

Comparativ cu părinții și cu elevii, cadrele didactice investigate au manifestat atitudini mai critice față de problema colaborării școală-familie. Majoritatea au remarcat însă atitudini de refuz al părinților (copiilor prezenți) în a accepta situația de copil cu CES:

- sunt părinți care nu acceptă ideea că propriii copii au probleme și nu fac nici un efort în vederea ameliorării situației acestuia (din punct de vedere medical, școlar, social), supra-responsabilizând școala în acest sens;
- sunt părinți care au ascuns, la debutul în această unitate de învățământ, problemele specifice ale copilului, cunoscute încă din perioada preșcolară;

- sunt părinți care refuză orientarea către comisia de evaluare, neoferind șansa copiilor de a beneficia de un sprijin de specialitate.

Toate acestea se întâmplă, de cele mai multe ori, de **teama etichetării și marginalizării** copilului și a familiei, iar în unele cazuri de atitudinea de indiferență a părinților și de lipsa timpului acestora pentru viața de familie.

Caseta 4. Dificultăți privind colaborarea școală-familie – opinii ale cadrelor didactice

CD1: Cu părinții colaborăm cu unii mai bine, cu alții mai puțin bine. Unii părinți nu vor să accepte. Și poate că este normal așa, fiecare părinte vede ce este cel mai bun în copil, greu acceptă ceva negativ. Dar părintele se mobilizează. Important este să se găsească soluții.

CD2: Deseori părinții sunt marile noastre poveri. Greu colaborează, greu acceptă că ai lor copii nu sunt perfecți, puținii acceptă și vor să înțeleagă de ce copilul lor primește o notă mică.

CD3: Chiar și părinții unor copii cu GES sunt greu de suportat uneori, cer multe de la cadru didactic, iar ei nu se implică sau cer prea mult de la propriii lor copii. Nu își cunosc copiii, dar cer ca aceștia să facă ceea ce nu au reușit ei în viață.

CD4: Fetița care este la mine are un ușor retard psihic. La început i-am sugerat familiei să o mai ducă 1 an la grădiniță, dar au refuzat. Le-am spus că trebuie să facă și ei ceva pentru copil. Dar părintele care are un copil ce nu se integrează au impresia că este numai vina învățătorului. Are și probleme logopedice. Împreună cu logopedul am făcut presiuni asupra familiei. Iar părinții s-au dus la doctor, nici nu mi-au spus că îi face dosar GES. M-am trezit anul trecut cu profesoara de sprijin deodată.

CD5: Unii părinți au adus copilul în școala noastră și nu au pomenit nimic despre problemele acestuia. Aceste cazuri sunt mai grave. Părinții au avut impresia că, dacă ar spune, copilul ar fi marginalizat de la început.

În vederea ameliorării relației școală-familie, școala organizează o **școală a părinților**, derulată cu ajutorul psihologului școlar (consultații individuale, activități de grup). De aceste servicii au beneficiat și unii dintre părinții copiilor cu CES, care au declarat un interes crescut pentru educația și îngrijirea propriilor copii și au recunoscut nevoia unui sprijin de specialitate din partea școlii atât în ceea ce privește activitatea școlară, precum și îngrijirea sau relaționarea copil-părinte. P1: *Am fost și noi până anul acesta la psihologul școlii, ne-a prins bine, ne-a explicat despre boala copilului, despre cum să lucrăm cu el. Și logopedie am făcut, tot aici în școală.* P2: *Și noi am făcut logopedie și în școală și în particular, a avut nevoie și s-a cunoscut, a început să folosească cuvinte (interviu părinți).* Colaborarea dintre cadrele didactice și părinți are la bază conștientizarea nevoii de eforturi conjugate de ambele părți.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL SOCIAL AL COPILOR CU CES

La nivelul acestei unități de învățământ, copiii cu nevoi speciale nu sunt implicați în multe **activități extrașcolare**. De obicei, părinții și cadrele didactice urmăresc ca acești copii să participe la activitățile organizate de școală (excursii, serbări), în vederea oferirii de contexte variate – formale, non-formale și informale – de socializare. În practică, astfel de contexte mai puțin formale, care scapă parțial de controlul școlii, duc uneori la situații problematice (a se vedea cazul fetei care a fost agreată verbal în cadrul unei excursii, prezentat anterior).

Copiii cu CES își petrec **timpul liber** în familie sau cu prietenii pe care îi au în afara școlii (vecini de bloc, copii ai rudelor sau cunoștințelor de familie). Activitățile pe care le desfășoară sunt variate: jocul cu păpușile sau cu mingea, jocul pe calculator. Alți copii cu CES participă împreună cu familia la activități de remediere: sport (înot, dans), logopedie, vizite la psiholog.

Nu există încă o cultură a școlii vizitate – nici a școlii românești în general – care să promoveze constant activități de educație incluzivă și de socializare pentru această categorie de elevi și pentru părinții acestora.

STUDIU DE CAZ NR. 6

DATE GENERALE DESPRE ȘCOALĂ

● Școala și contextul social

Școala cu clasele I-VIII este una dintre cele două școli generale ale orașului. Școala este construită în anii 70 pe fondul creșterii numărului de locuitori și are o istorie similară școlilor care s-au confruntat până în anii 80-90 cu o suprapopulare școlară. La numai câteva sute de metri de cealaltă instituție de învățământ care deține și nivelul post-obligatoriu, școala este situată în centrul orașului, cu acces direct de la șoseaua principală. Orașul are aproximativ 13.000 de locuitori și este situat la doar 13 kilometri de municipiul reședință de județ. Profilul economic al orașului este mai degrabă unul de tip rural, cei mai mulți dintre locuitori ocupându-se de administrarea agricolă a pământului. O parte importantă a locuitorilor au însă locuri de muncă în municipiul reședință de județ. În zona în care este situată școala, în ultimii ani s-au extins lucrările de construcții de noi case, astfel încât multe familii din municipiu au migrat către o locuință proprietate personală în această zonă. Pe de altă parte, migrația este biunivocă, unele familii preferând în ultimii ani să migreze către municipiu din diferite motive. Ca urmare, populația școlară din zonă este relativ eterogenă, elevii provenind adesea din medii familiale foarte diferite din punct de vedere social, economic și cultural. Și din punct de vedere etnic, școala prezintă elemente de multiculturalitate, unii dintre elevi fiind de etnie turcă, tătară, macedoneană sau romă.

Pe fondul mișcărilor de populație dinspre și către municipiu, dar și al fenomenului de scădere a natalității, toate școlile din oraș în care este situată școala se confruntă cu o scădere semnificativă a numărului de elevi. În ultimii ani, școala a înregistrat o scădere a populației școlare cu aproape jumătate. În anul școlar 2008-2009, numărul elevilor înscriși era de 525 elevi, dintre care 251 elevi în învățământul primar și 274 elevi în cel gimnazial. În aceste condiții, deschiderea școlii către integrarea copiilor cu nevoi speciale a reprezentat o necesitate. Mai mult, prestigiul școlii bazat pe existența unui climat deschis, protectiv și prietenos pentru copii, a atras mulți părinți ai copiilor cu CES care au găsit aici înțelegere și toleranță în raport cu nevoile copiilor. De asemenea, școala dispune de o locație adecvată, cu dotări și echipamente moderne, toate acestea fiind considerate puncte tari ale școlii.

● Tradiția școlii în școlarizarea copiilor cu CES – politica generală

Cu toate acestea, conform declarațiilor directorului școlii, doar 2 elevi diagnosticați oficial cu CES sunt înscriși în școală, deși numărul acestora atinge, în realitate, aproximativ 20. Cei mai mulți dintre elevii cu CES nu provin din învățământul special, ci au fost înscriși încă de la început în școala analizată. Școala beneficiază de asistența unui profesor de sprijin care se ocupă însă doar de cei 2 copii cu CES diagnosticați în mod oficial, restul elevilor cu nevoi speciale fiind în grija exclusivă a cadrelor didactice de la clasă.

Nici unul dintre cadrele didactice din școală nu a beneficiat de programe de formare pentru lucrul cu copiii cu CES, deși această nevoie este declarată de către toți participanții la discuțiile de grup. Deși dotările materiale ale școlii sunt deosebite, școala nu dispune însă de materiale pedagogice specifice pentru elevii cu CES.

INFORMAȚII DESPRE COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

În cadrul investigației au fost intervievați 2 copii diagnosticați cu CES, ambii fiind de sex masculin. Unul dintre aceștia are 10 ani și este înscris în clasa a III-a, cel de-al doilea are 8 ani și este în clasa I. Situațiile medicale și istoria diagnosticării sunt diferite în cazul celor doi copii. Cel de 10 ani este diagnosticat cu ADHD, cel de 8 ani cu întârziere mentală severă. Ambii copii au frecventat grădinița și niciunul nu a experimentat înscrierea în învățământul special. În ambele cazuri, pentru a crește șansele de integrare școlară, părinții au decis să întârzie cu 1 an înscrierea în clasa I, peste vârsta maximă legală de înscriere la școală.

Copilul cu întârziere mentală severă a fost diagnosticat încă de la vârsta de 3 ani. Conform declarațiilor tatălui, afecțiunea este un efect secundar al unei intervenții chirurgicale pe care copilul a suferit-o în copilăria mică (1 an și 4 luni). Încă de la vârsta de 3 ani copilul beneficiază de tratament specializat, suportat de către familie.

Copilul cu ADHD a fost identificat o dată cu înscrierea în clasa I, cu ajutorul învățătoarei care a sesizat părinților unele dificultăți de adaptare școlară a copilului. Ambii copii au dosar întocmit la Direcția de Protecție a Copilului și beneficiază de servicii de tratament specializat în afara școlii.

Caseta 1. Interviu părinte copil cu CES

O: Dar ce problemă are el? Are o problemă de sănătate, nu?

P: Cred că de sănătate.

O: Ce problemă are? Puteți să-mi spuneți?

P: ADHD. Un deficit de atenție, pe acolo.

O: Care este o... o...

P: O tulburare, care...

O: Când ați descoperit dumneavoastră că era?

P: Păi eu nu știam că are.

O: Nu știți...

P: Pentru că... n-aveai cum să-ți dai seama, că nu ieșea în evidență. Chiar de se juca el singur... Eh, n-am dat importanță. Am zis că eh... Nu-i problema asta că se joacă el singur.

O: Când v-ați dat seama, când ați descoperit?

P: În clasa întâi.

O: Când l-ați adus aici la școală, nu?

P: Până atunci n-am știut.

O: Dar la grădiniță nu v-a spus nimeni nimic.

P: Nu mi-a spus nimeni, că dacă știam mă duceam mai devreme. Nu mi-a zis nimeni că ar avea... probleme... că n-ar fi atent.

O: Și cum ați făcut? Practic l-ați înscris la școală în clasa întâi... în mod obișnuit, nu?

P: Da.

O: Și? Ce s-a întâmplat? Doamna învățătoare a venit să vă spună ceva sau cum s-a întâmplat?

P: Doamna învățătoare doar mi-a spus că ar fi o problemă... Că nu e... atent în timpul ăla.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL FAMILIAL AL COPIILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

● Situația familială a copiilor

Cei doi copii selectați provin din familii organizate și locuiesc împreună cu părinții și frații. Nivelul de educație al părinților este diferit în cazul celor doi copii. Băiețelul de 8 ani din clasa I provine dintr-o familie în care ambii părinți au studii superioare, în timp ce băiatul de 11 ani are părinți cu un nivel de educație mai scăzut (școală profesională).

Și situația socio-economică a familiilor celor doi copii sunt diferite. Unul provine dintr-o familie mai înstărită, tatăl având o afacere pe cont propriu. Celălalt copil are acasă o situație modestă, părinții făcând eforturi deosebite pentru a-și susține cei doi copii, în condițiile în care elevul cu CES necesită o serie de costuri suplimentare de îngrijire și tratament.

În general, se poate aprecia că în ambele cazuri, copiii cu CES dispun de condiții bune de locuit și le sunt asigurate în mod corespunzător condițiile de hrană și odihnă.

● Aprecieri privind climatul familial și impactul acestuia asupra evoluției școlare a elevului

Conform declarațiilor tuturor actorilor investigați, cei doi copii beneficiază de un mediu familial suportiv, implicat și responsabil în raport cu nevoile educaționale și de tratament ale copiilor. Cadrele didactice apreciază în mod deosebit nivelul ridicat de implicare al părinților celor doi, precum și disponibilitatea acestora de a păstra în permanență o bună legătură cu școala. Părinții copilului cu retard intelectual grav au întreprins demersuri speciale către autoritățile responsabile astfel încât acesta să poată obține aprobarea pentru includerea elevului în învățământul de masă. Mai mult, părinții acestuia au realizat eforturi deosebite pentru a-i asigura copilului un program suplimentar de recuperare cu ajutorul unor specialiști externi.

În ciuda situației socio-economice modeste, familia elevului de 11 ani a dovedit, de asemenea, un interes deosebit pentru identificare celor mai bune modalități de tratament pentru copil. Mama acestuia îl însoțește pe copil de două ori pe săptămână la un program de recuperare prin socializare și un altul de logopedie care se derulează la Centrul Județean de Asistență Pedagogică în municipiul reședință de județ, la 13 km față de localitatea în care este situată școala analizată. De asemenea, părinții copilului au întreprins toate demersurile sugerate de către școală astfel încât copilul să fie corect diagnosticat și să beneficieze de dosar oficial corespunzător. Cadrele didactice din școală susțin în unanimitate faptul că progresele celor doi copii se datorează în primul rând deosebitei disponibilități a părinților de a colabora cu școala.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL ȘCOLAR AL COPILOR CU CES

● **Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**

Toți actorii investigați în școală (cadre didactice, părinți, profesor de sprijin, elevi) se declară în unanimitate în favoarea măsurii de integrare a copiilor cu nevoi speciale în învățământul de masă. Argumentele pentru o astfel de poziție se înscriu în zona dovezilor de progres vizibil ale copiilor cu CES din școală, mai ales în ceea ce privește competențele de socializare și comunicare ale acestora. Mai mult, unele cadre didactice consideră prezența copiilor cu nevoi speciale în învățământul de masă o oportunitate educațională reală și pentru ceilalți elevi de a-și dezvolta empatia, toleranța, sensibilitatea față de diferențe și spiritul de întraajutorare. Alte cadre didactice declară că prezența elevilor cu nevoi speciale în clasa lor a contribuit la consolidarea grupului de elevi și la creionarea unei identități a clasei bazată pe valorizarea fiecăruia dintre ei, indiferent de rezultatele școlare sau situația socio-economică a familiei de proveniență.

● **Nivelul de pregătire a școlii pentru implementarea măsurii de integrare a copiilor cu CES**

Cu toate acestea, cadrele didactice investigate semnaleză o serie de deficiențe sistemice privind implementarea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă. Deficiențele semnalate se subsumează următoarelor arii:

- **Oportunitățile de formare a cadrelor didactice din școală în domeniul educației incluzive sunt reduse.** Doar un singur cadru didactic din școală a participat la un curs de formare cu privire la integrarea copiilor cu ADHD. Celelalte cadre didactice nu au participat la nici un curs specializat privind integrarea copiilor cu CES, deși și-au exprimat interesul în acest sens.
- **Lipsește materiale și suporturi didactice adecvate** pentru nevoile de învățare ale copiilor cu CES. Mai mult, cadrele didactice își exprimă îngrijorarea cu privire la capacitatea lor de a utiliza astfel de materiale în absența unei pregătiri de specialitate în domeniu.
- **Cadrele didactice care lucrează în clase cu copii cu CES au sentimentul de nesiguranță** cu privire la oportunitatea și eficacitatea unor intervenții educaționale specifice pe care le utilizează în clasă mai degrabă pe baza experienței, a empatiei și intuiției pedagogice, fără a avea confirmări din partea unui personal specializat.
- **Cadrele didactice au sentimentul că eforturile lor nu sunt recunoscute și nici valorizate** la nivelul sistemului de învățământ. Adesea, eforturile cadrelor didactice se măsoară în timp suplimentar alocat copiilor cu CES, nevoi suplimentare de informare și căutare a unor modalități eficiente adaptate copiilor cu CES, eforturi suplimentare în managementul clasei de elevi. Cadrele didactice semnaleză faptul că aceste eforturi nu sunt răsplătite suplimentar și nici nu beneficiază de recompense morale sau profesionale.

● **Percepția elevilor și a părinților privind condițiile de sprijin oferite de școală**

Atât elevii cu CES intervievați, cât și părinții acestora se declară foarte mulțumiți de condițiile de sprijin oferite de școală. În afara sprijinului și a disponibilității oferite de învățătoarele de la clasă, părinții apreciază în mod deosebit existența profesorului de sprijin din școală. În primul rând, satisfacția părinților se bazează pe faptul că atât învățătoarele, cât și profesorul de sprijin arată toată înțelegerea și disponibilitatea de a comunica cu privire la progresele copiilor și devin adevărați consilieri în identificarea unor noi soluții pentru o mai bună integrare a copiilor în programul școlar.

● **Modalități de evaluare inițială a copiilor cu CES**

Până la momentul realizării anchetei, în școală nu existau proceduri standard de evaluare inițială a copiilor cu CES. Identificarea cazurilor de copii cu CES se realizează intuitiv, pe baza observațiilor cadrelor didactice de la

clasă. În general, cadrele didactice identifică la începutul anului școlar dificultățile de adaptare a copilului, fie la nivelul relaționării sociale și a comportamentului observabil, fie la nivelul îndeplinirii sarcinilor de învățare.

În general, primul gest al cadrelor didactice este acela de a contacta părinții copiilor și de a discuta cu aceștia. Adeseori, cadrele didactice relatează situații în care părinții refuză să accepte faptul că propriul copil se confruntă cu unele dificultăți de adaptare școlară și nu cooperează cu școala în identificarea unor soluții. Conform declarațiilor cadrelor didactice, de cele mai multe ori, unii dintre părinți se tem de blamul social asociat unei astfel de situații, preferând să păstreze tăcerea, chiar dacă în particular oferă unele variante de sprijin pentru copil (tratament specializat, profesor meditator, consiliere profesională etc.).

Caseta 2. Interviu profesor de sprijin

O: Sunt și alți copii cu dificultăți aici în școală, în afara celor cu certificat?

PS: Da.

O: Cu ei ce facem?

PS: Asta este problema, problema este că părinții nu merg la comisie, nu se prezintă la centru și dacă părinții nu le obțin un certificat de orientare școlară și profesională, sigur că ei, probabil, nu știu, psihologul, consilierul de care ei aparțin, ar putea să facă un lucru, dar eu ca să intru la clasă nu pot decât cu acel certificat și nu putem să facem mai mult pentru că părintele are drepturi depline asupra copilului lui. Și dacă nu îl ia de mână să meargă la comisie noi nu putem decide pentru el, asta este marea problemă.

Am aici în școală un copil în clasă cu ADHD, în schimb în clasă este un copil cu deficiențe de intelect, este un copil hipocuzic, este un copil...

O: Și ce se întâmplă cu el?

PS: Doamna îi duce așa cum poate pentru că părinții ...

În consecință, școala nu poate oferi serviciile profesorului de sprijin, decât elevilor care au trecut prin evaluarea unei comisii de specialitate și beneficiază de recomandare oficială pentru curriculum adaptat. Așa se face că deși cadrele didactice vorbesc despre aproximativ 18-20 de elevi cu potențial de a fi diagnosticați cu CES, numai 2 dintre aceștia sunt confirmați oficial și beneficiază de curriculum adaptat și de programul de asistență a profesorului de sprijin.

● Activități derulate cu copiii cu CES; aprecieri privind oportunitățile de învățare din școală

Oportunitățile specifice oferite de școală pentru copiii cu CES se limitează la serviciile profesorului de sprijin și la eforturile suplimentare pe care cadrele didactice le fac în scopul integrării copiilor. Cel mai important sprijin apreciat ca fiind deosebit de util este cel oferit de profesorul de sprijin. Activitatea acestuia se limitează la sprijinul individual în timpul orelor, centrate în special pe activitățile de scris și citit, în conformitate cu planul individual al fiecărui elev asistat.

Caseta 3. Interviu profesor de sprijin

O: Practic, care e activitatea ta din școală, câte ore petreci cu copiii, ce faci efectiv într-o săptămână?

PS: Într-o săptămână, aici în școală lucrez numai cu 2 copii, eu vin aici de două ori pe săptămână, veneam și miercuri ba chiar și vineri veneam pentru copilul X, mai luam ore de la copiii care consideram că merg mai bine și veneam la X pentru că el chiar trebuie să învețe să scrie și să citească. E cazul, să spun, cel mai dificil pe care îl am.

Bine aici am venit marți și miercuri; vin și întru la Y la clasă, la început am lucrat și individual, chiar lucram individual pentru că îmi rămânea foarte multă normă. Asta s-a întâmplat pe primul semestru, ieșeam din când în când din clasă, povestea nu a fost benefică, eu l-am considerat un punct slab la mine în activitate pentru că se obișnuise să lucreze numai cu mine și de atunci n-am mai ieșit niciodată de la clasă.

O: Practic tu intri în clasă cu învățătoarea și stai lângă el și încerci să-i ajuți, nu?

PS: Da! Să spun dacă ei au astăzi "subiectul" sau dacă el nu a reușit să... dacă ceilalți au terminat tabla înmulțirii cu 9 și el nu a reușit să termine cu „1” și „2”, eu voi lucra cu lucrul asta până trece mai departe.

O: Bun! Deci pe de o parte îi asisti la ore, cum ar veni. Ce altceva mai faci?

PS: Pe de altă parte, păstrez legătura cu cadrele.

O: Și lucrezi și individual în afara orei cu ei?

PS: În afara orei, în afara clasei, nu! Semestrul acesta doar în momentul în care a fost nevoie să dea evaluarea inițială, în momentul în care ceilalți lucrau altceva pentru a fi el liniștit, am venit undeva într-o sală, că aici găsim undeva un spațiu liber.

Mai mult decât atât, profesorul de sprijin reprezintă o adevărată resursă pentru celelalte cadre didactice care apelează la acesta pentru a înțelege mai bine simptomatologia afecțiunilor copiilor cu CES, dar și pentru a se consulta în legătură cu tipurile de intervenție pedagogică adaptate nevoilor individuale ale copiilor.

Caseta 4. Interviu profesor de sprijin

PS: Aici, la noi, am avut deschidere la cadre didactice din prima. Sunt școli, mai ales când e vorba de clasele a V-a, e un pic mai dificil acolo, au fost cazuri când am fost întâmpinată ca un asistent, doar observă sau uneori urmărești activitatea, lucruri care nu... nu... asta probabil pentru că nu se știa prea bine despre ce trebuie să facă profesorul de sprijin.

Aici nu am avut astfel de situații... ba chiar au fost deschiși. „Ar trebui să ne aduceți și mai multe materiale”. Sigur, ca și profesor la clasă, explic și ce merge și ce nu merge.

O: Deci, oarecum, acorzi sprijin și cadrelor didactice?

PS: Da, sprijin! Adică ne consultăm, și îi înțeleg pentru că spun dâșii că trebuie să ai foarte multă răbdare, și eu sunt total de acord, pentru că având o masă de copii, că sunt 20, în general nu sunt obișnuiți să privească: „și el a făcut un progres”.

De asemenea, cadrele didactice de la clasele în care sunt integrați copiii cu CES fac eforturi deosebite pentru a identifica activități specifice de învățare pentru aceștia, dar adesea aceste eforturi se bazează pe intuiție și bun simț, fără a fi dublate de o pregătire de specialitate care să le confere cadrelor didactice sentimentul că intervin într-o manieră adecvată. Interviurile cu cadrele didactice au evidențiat atașamentul acestora față de cauza copiilor cu CES, dar și dificultățile pe care aceștia le întâmpină în luarea unor decizii educaționale.

Caseta 5. Interviu de grup cadre didactice

CD1: La început mi-a fost foarte greu. Nu știam cum să reacționez atunci când X manifesta unele comportamente neobișnuite. M-am interesat și eu, am vorbit cu o cunoștință care este medic, am căutat pe Internet. Dar ca să vă spun sincer, nici acum nu știu sigur dacă ceea ce am făcut a fost bine sau rău pentru copil. Și adesea mă gândesc că poate dacă aș fi știut mai multe despre asta aș fi putut să îl ajut mai mult, poate ar fi făcut progrese mai mari.

CD2: La fel se întâmplă și cu mine. Vă spun sincer că uneori rămâneam blocată și chiar nu știam ce să fac. Cu timpul însă am stat de vorbă și cu profesorul de sprijin, și cu părinții și am înțeles.

● Integrarea în învățământul de masă – percepția elevilor și a familiei

În general, atmosfera din școală este una deschisă față de integrarea copiilor cu CES. Atât cadrele didactice, cât și elevii chestionați par să accepte ideea de a avea în școală copii cu CES. Cadrele didactice declară însă că cele mai dificile momente au fost cele de început de an școlar, atunci când înscrierea copiilor cu CES în școală a reprezentat o noutate. Atât elevii, cât și părinții sau profesorii au avut nevoie de o perioadă de acomodare în care relațiile au fost negociate și înțelese. Cele mai dificile situații s-au înregistrat din partea părinților celorlalți elevi, care au avut nevoie de o perioadă mai lungă de înțelegere și acomodare cu situația. La finalul anului școlar, conform declarațiilor cadrelor didactice, astfel de dificultăți au fost estompate, mai mult, atitudinile elevilor față de copiii cu CES s-au îmbunătățit semnificativ conturându-se în zona sprijinului și valorizării pozitive a oricărui progres înregistrat de copiii cu CES.

Caseta 6. Interviu profesor de sprijin

O: După părerea ta, atitudinea colegilor este bună?

PS: Este bună și foarte bună.

O: Și într-o clasă și în cealaltă?

PS: Da, și în clasa cealaltă la X la început, eu spun cum veneam: „Doamna, s-a târât, a scuipat, ne-a vorbit urât, m-a lovit, s-a lăsat în chiloței”. Vă spun sincer că la început când mă duceam acolo plecam cu durere de cap și spuneam: „Doamne, n-o să... sau oare reușesc... sau oare reușim?”. Aveam emoții, părinții se plâneau.

PS: Da... și părinții amenințau că se duc la Inspectorat, pe de altă parte are dreptul să fie în școală, au fost presiuni de genul acesta.

O: Cine făcea presiune?

PS: Nu că presiune, dar părinții prin copii se duceau și povesteau, „X a făcut aia sau aia...”. Și ei spuneau: “Dommule, dar din cauza unui copil este trasă toată clasa în jos!”, la modul ăsta lucrurile nu mai stau. Și X și-a schimbat atitudinea, adică el nu se mai dezbracă, nu mai înjură. Copiii au fost toleranți, ne-au înțeles și pe mine și pe învățătoare.

● **Atitudini față de copii cu CES în spațiul școlii**

Conform rezultatelor înregistrate printr-un chestionarul adresat colegilor celor 2 copii cu CES la care au răspuns 20 de elevi, peste jumătate dintre aceștia sunt de acord cu măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă, o treime sunt indiferenți și doar 3 dintre aceștia sunt împotriva.

În clasa ta sunt colegi care au un handicap fizic / mental. Ce părere ai despre aceasta situație?		
„sunt de acord”	„mi-e indiferent”	„nu sunt de acord”
52,6%	31,6%	15,8%

Dintre elevii chestionați, doar un sfert declară că nu ar dori să împartă aceeași bancă cu un copil cu CES, în vreme ce jumătate dintre aceștia ar fi de acord să se aple în aceeași bancă în timpul orelor.

Ce părere ai avea dacă ar trebui să stai cu ea / el în bancă?		
„sunt de acord”	„mi-e indiferent”	„nu sunt de acord”
50,0%	25,0%	25,0%

Percepția elevilor cu privire la atitudinea generală a clasei față de copiii cu CES este împărțită. Mai mult de jumătate dintre elevii chestionați consideră că, în general, elevii se poartă față de copiii cu CES la fel ca și cu ceilalți copii, sau chiar mai bine. Totuși, 7 dintre cei 20 de elevi chestionați sunt de părere că elevii se poartă mai rău față de aceștia, în comparație cu relațiile pe care le au cu ceilalți colegi.

În general, cum se poartă colegii din clasa voastră cu acești copii?			
„se poartă la fel ca și cu restul colegilor”	„se poartă mai rău decât cu restul colegilor”	„se poartă mai bine decât cu restul colegilor”	„nu știu / nu îmi dau seama”
30,0%	35,0%	25,0%	10,0%

În ceea ce privește opiniile elevilor cu privire la comportamentul cadrelor didactice față de copiii cu CES, aproape toți cei chestionați sunt de părere că elevii cu CES beneficiază de un tratament egal sau chiar preferențial pozitiv din partea profesorilor. Aceste percepții ale elevilor susțin, de altfel, declarațiile cadrelor didactice care mărturisesc eforturile deosebite pe care le fac la clasă pentru a asigura o bună integrare școlară a copiilor cu CES.

Dar profesorii cum se poartă cu aceștia?			
„se poartă la fel ca și cu restul colegilor”	„se poartă mai rău decât cu restul colegilor”	„se poartă mai bine decât cu restul colegilor”	„nu știu / nu îmi dau seama”
45,0%	5,0%	40,0%	10,0%

● **Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES**

Toți actorii investigați sunt de părere că progresele înregistrate de cei doi copii cu CES sunt vizibile și în unele situații chiar neașteptate. Elevul cu handicap de intelect sever și-a redus semnificativ momentele în care manifesta un comportament de criză și a înregistrat evoluții deosebite în plan comportamental și cognitiv – recunoaște culorile, unele litere și cifre, își coordonează mai bine deprinderile de scris și inițiază sau răspunde la comunicarea cu ceilalți elevi din clasă. Elevul cu ADHD și-a îmbunătățit capacitatea de comunicare expresivă, a înregistrat progrese la matematică și citire și și-a depășit în bună măsură barierele de comunicare cu colegii.

Caseta 7. Interviu profesor de sprijin

PS: Eu o să spun concret. La elevul X, am pornit de la a nu ști culorile, a nu sta în clasă, a nu ști absolut nicio literă, a nu ști ce înseamnă stânga, ce înseamnă dreapta, a nu ști care e fața, care e spatele și care este sus și care este jos. Acum stă în clasă, sigur că mai are momente, cum a reacționat acum de n-a vrut să vorbească absolut deloc, în mare parte nu se mai dezbrăca, sigur, are probleme la sport. Știe culorile, chiar și nuanțele, știe stânga dreaptă nu numai pe ale lui, dar și pe ale partenerului, nu știa ce înseamnă trunchi, acum îl arată. Așează în față, în spate.

O: Deci ați făcut progrese importante.

PS: Mari! Eu, cum să spun, imense le văd, eu le văd imense pentru că nu-l compar. Adică mă gândesc că am pornit de la nimic până la a sta în clasă și nu numai că stă în clasă, dar și știe ceva din programă, știe câteva litere. La Y, fața lui era ca un roboțel. Când m-am dus în clasă, mi-am luat la revedere, ceilalți copii veneau, el nu. Acum zâmbește, chiar am poze când zâmbește. Mergeam la centru și trebuia să adune și aduna imediat, eu știu cât de mult se implică și îi spuneam: „Hei, m-ai păcălit aici”.

Și părinții intervievați își exprimă categoric satisfacția în legătură cu progresele copiilor, după cum mărturisește tatăl copilului diagnosticat cu handicap intelectual sever: *“Simt că e o mare bătălie câștigată, deși mai sunt multe lucruri de făcut”*. Pe de altă parte, părinții își exprimă totuși îngrijorarea cu privire la un viitor mai îndepărtat (Ce serviciu va putea să aibă el, nu știu – părinte copil CES), la perspectiva gimnaziului, dar mai ales cu privire la examinările naționale.

Caseta 8. Interviu părinte copil CES

O: La rezultatele școlare? Ce ați observat bun la el?

P: Faptul că îl întrebam, acolo îți răspunde. Știe multe lucruri la care îți dă răspunsul. Și de la școală... la matematică îl mai întreb... pe sărite așa... ca să nu o luăm la rând. Să văd dacă știe. Îl pun să facă propoziții să vedem dacă îmi face. Scrisul e o problemă la noi.

O: Scrisul, din cauza... chinesteziei, nu? Dar asta dacă ați mai face ceva exerciții și...

P: ...și exerciții și... N-are așa dexteritate la... tot cu... Mie mi-a zis să încerc să-l pun să coasă... cu acul.

O: Exact, niște activități din astea!

P: Să... cu nasturi... să-i înșire... Chestii din acestea.

O: Știți că aici la școală el are și un profesor de sprijin.

P: Știu, are.

O: Și cum e, cum vi se pare?

P: Ei se înțeleg bine.

O: Da? Contează faptul că este ea? Dacă n-ar fi fost, ar fi fost mai greu? E o contribuție în plus?

P: Cât de cât se vede faptul că lucrează cu el, îi explică pe înțelesul lui, că la clasă se explică, dar pentru toți.

O: Deci credeți că este o măsură bună faptul că există un profesor din acest an școlar.

P: Bineînțeles.

O: Și cu ea păstrați legătura, vorbiți, vă povestește?

P: Vorbim, ne întâlnim la oraș... Mergem la activități.

O: Cum vedeți viitorul copilului dumneavoastră? Ce așteptați de la el?

P: Eu așa... așa vrea să... Nu știu ce va face... Mă gândesc că...

O: Sunteți un pic îngrijorată?

P: Cât de cât sunt. Regulile sunt care sunt. Pot să spun că nu știu ce va face, ce ocupație va avea, ce va putea el să facă. E o problemă și asta.

- **Colaborarea școală – familie**

Probabil relațiile deosebit de bune între cadre didactice, părinți, copii și profesorul de sprijin reprezintă punctul forte al școlii, din perspectiva integrării celor doi copii cu CES analizați. Climatul de încredere, disponibilitatea de a înțelege și de a învăța împreună înseamnă de fapt una dintre cele mai importante premise ale succesului integrării copiilor cu CES în învățământul de masă. Este simptomatic faptul că există, însă, și un număr important de părinți care nu au făcut încă pasul spre acceptare și cooperare. Este vorba despre acei părinți care au fost informați de către școală cu privire la unele dificultăți pe care le prezintă copiii, dar care au refuzat să accepte orice fel de sprijin din parte școlii. Probabil este necesar ca la nivelul școlii experiența celor doi copii analizați să fie diseminată, să existe o comunicare și un interes mai larg între cadrele didactice privind situația copiilor cu nevoi speciale, astfel încât experiențele individuale cu cei doi copii să poată deveni elemente ale unei practici școlare în favoarea integrării copiilor cu CES în învățământul de masă.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL SOCIAL AL COPILOR CU CES

● **Activități extrașcolare în care sunt implicați copiii cu CES**

Experiențele sociale extrașcolare ale celor doi copii investigați sunt deosebit de diverse. Ambii copii provin din familii relativ numeroase, având astfel oportunitatea interacțiunii cu frații, părinții, bunicii sau alți membri ai familiei.

Ambii copii sunt de asemenea angajați în activități extrașcolare asistate de specialiști. Copilul cu handicap intelectual sever petrece în afara școlii cel puțin 2 ore în fiecare zi cu un psiholog care realizează un program de terapie specializată la domiciliu. Copilul cu ADHD frecventează săptămânal atelierele de terapie organizate de Centrul Județean de Asistență Psiho-pedagogică, dar participă și la ședințe de logopedie la centru.

Cadrele didactice din școală au declarat că fac tot posibilul ca la orice activitate extrașcolară organizată să poată participa și copii cu CES, chiar dacă aceasta înseamnă un efort suplimentar și o responsabilitate foarte mare pentru aceștia.

Caseta 9. Interviu de grup cadre didactice

CD: În toate excursiile sau vizitele pe care le-am organizat cu clasa am ținut neapărat să meargă și X. Uneori am ajutat cu bani, am fost și îngrijitoare, și mamă, și infirmieră. Am acceptat toate aceste roluri doar pentru ca elevul X să fie împreună cu colegii, să nu se simtă exclus.

● **Integrarea în cercul de prieteni**

Dacă școala reprezintă în prezent un mediu social cu care elevii cu CES intervievați sau acomodat și au început să se simtă confortabil, nu același lucru se poate spune și despre cercul de prieteni din afara școlii. În ambele cazuri, părinții declară că cei doi copii au puțini prieteni în vecinătate și relatează numeroase evenimente în care cercul de covârșnici din afara școlii au manifestat atitudini de respingere față de ei. Aceste relatări evidențiază adesea percepția socială a copiilor cu CES la nivelul societății în general, care în acest moment nu are suficient de multe informații și nici un nivel de toleranță adecvat astfel încât copiii cu CES să se poată angaja cu succes în exercițiul social de fiecare zi. Probabil este la fel de important ca școala în care sunt integrați elevii cu CES să fie deschisă către comunitate, să joace un rol mai activ în informarea tuturor actorilor și să creeze spații de socializare la nivelul comunității, dincolo de programele educaționale formale. Toate acestea pot fi realizate însă în măsura în care școala va dispune în viitor de resursele necesare și te sprijinul din partea altor actori și instituții interesate.

STUDIUL DE CAZ NR. 7

DATE GENERALE DESPRE ȘCOALĂ

- **Școala și contextul social**

Școala generală este situată într-un cartier periferic al orașului, pe malul stâng al unui râu. Zona respectivă prezintă un nivel mediu de dezvoltare socio-economică, o anumită parte a populației fiind afectată, însă, de șomaj. Din punct de vedere etnic, populația din perimetrul în care este situată școala este neomogenă: membrii comunității aparțin atât populației majoritare (cea mai mare parte), cât și etniei maghiare și rome.

- **Tradiția școlii în comunitate**

Existența școlii în această parte a orașului este atestată încă din anul 1903, cu predare în limba maghiară. În anul 1906 școala ia denumirea de Școala Primară, în același an propunându-se deschiderea unei secții cu predare în limba română. În anii 1913-1914 școala primește un alt nume, iar în 1919-1920 se transformă în „Școala Primară de Stat cu limba de predare română”, moment în care apare și prima clasă a V-a. În perioada Dictatului de la Viena 1940-1941, școala peste din nou redenumită. După al II-lea Război Mondial se revine la denumirea de Școala Primară, în 1948, considerat anul reformei în învățământ, se reînființează clasele V, VI, VII, iar în 1956 i se atribuie denumirea de „școala de 7 ani”, cu limbă de predare română și maghiară. Ca urmare a numărului mare de elevi care frecventează școala (886 repartizați în 29 de clase), în anul 1964 este construită o nouă clădire a școlii, aceasta reprezentând și actuala locație. În anul școlar 1968/1969 se înființează clasele IX-X, care funcționează până în anul 1974. Cel mai mare număr de elevi care ajung să frecventeze școala a fost de 2409, repartizați în 71 de clase, în anul școlar 1980/1981. La data de 26 decembrie 1989, unitatea primește denumirea sub care funcționează și în prezent.

- **Spațiile și mobilierul școlar**

Școala deține două corpuri de clădire, construite în anii 1964, respectiv 1967, cu 28 de săli de clasă, 10 cabinete pentru diferite specialități, 3 laboratoare, un cabinet de consiliere, o bibliotecă și o sală destinată organizării anumitor evenimente. La acestea se adaugă o sală de sport, care a fost construită în anul 1974. Creșterea nivelului investițiilor atât pe ansamblul județului, cât și la nivelul școlii a făcut posibilă renovarea în exterior a clădirii școlii și în mare parte și a interioarelor, precum și dotarea cu mobilier școlar nou.

- **Oferta școlii**

În prezent, în școală, procesul instructiv educativ se desfășoară atât în limba română, cât și în maghiară, iar limbile moderne studiate sunt engleza, franceza și italiana. La ciclul primar există oportunități de studiu alternativ de tip step by step, iar la gimnaziu, la fiecare nivel de studiu, funcționează câte o clasă cu predare intensivă a limbii engleze. De asemenea, școala oferă șanse egale la educație elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Disciplinele opționale oferite de școală sunt informatica, limba engleză, matematică aplicată, gramatică distractivă, pictură ș.a. De asemenea, școala oferă elevilor posibilitatea participării la o serie de activități extrașcolare din domeniul următoarelor discipline sportive: fotbal, volei, handbal, baschet, karate, tenis.

- **Personalul didactic din școală**

La nivelul anului școlar 2008/2009, mai mult de trei sferturi din personalul didactic (78%) deținea gradul didactic I. Aproape jumătate dintre cadrele didactice care predau la clasele primare sunt absolvenți de învățământ superior, iar la gimnaziu toți profesorii au studii superioare corespunzătoare disciplinelor pe care le predau.

- **Tradiția școlii în școlarizarea copiilor cu CES – politica generală**

În cadrul unității de învățământ, școlarizarea copiilor cu CES a început în anul școlar 2001/2002. Pe parcursul perioadei care s-a scurs de atunci până în prezent, numărul de copii cu CES școlarizați în cadrul școlii a rămas relativ constant – 40-45 de copii.

Cea mai mare parte a copiilor cu CES care frecventează școala proveneau, la începutul anilor 2000, din școala specială, consecință a implementării, în această perioadă, a măsurilor privind educația incluzivă și a transferului unui număr important de copii din școlile speciale în învățământul de masă. În prezent, proveniența acestora este diferită: o mică parte dintre copii continuă să fie transferați din școlile speciale; alții sunt identificați în perioada frecventării învățământului preșcolar, aceștia având certificat de la Direcția Județeană de Asistență Socială și Protecție a Copilului; iar o altă categorie, care deține cea mai mare pondere, este identificată la debutul în învățământul primar de către Comisia Internă de Evaluare.

Educația copiilor cu CES face parte din misiunea școlii, fiind menționată în Planul de dezvoltare al acesteia. De altfel, și directorul unității de învățământ afirmă că *printre valorile promovate de școală se numără educația copiilor cu CES*. Cu toate acestea, deși opinia cadrelor didactice din școală (director, învățători și profesori, consilier și profesor de sprijin) este, în general, favorabilă, școlarizării copiilor cu CES în unitatea respectivă de învățământ, intervin anumite nuanțări ale aprecierilor atunci când este luat în considerare *gradul deficienței* cu care este diagnosticat copilul. Astfel, pentru copiii cu *deficiențe mintale ușoare*, integrarea în învățământul de masă este considerată benefică, în special din perspectiva integrării sociale a acestora și chiar a nivelului de performanță școlară atins. Pentru copiii cu dificultăți severe, însă, alternativa școlii speciale este considerată de personalul didactic mult mai bună, mult mai eficientă, principalele argumente oferite fiind: evitarea marginalizării, care, conform declarațiilor intervievaților, intervine la copiii cu dificultăți severe integrați în școala de masă, cu efecte negative asupra comportamentului lor; asistența specializată, sprijinul acordat permanent copiilor în cadrul acestor instituții ș.a.: *Pentru ei, cei cu deficiențe mai ușoare, e mai bine într-o școală de masă și fac față. Nu ajung ei la performanță sau așa, dar dacă au și sprijinul familiei... Pentru copiii cu deficiență mintală mai severă, accentuată, e mai bine însă în școlile speciale, pentru că sunt sprijiniți zi de zi și efectul este altul. Pentru că aceștia cu probleme grave, practic se pierd în școlile de masă și se simt și ei, nu se simt bine în colectivul respectiv, și atunci sigur, cumva să se apere... eu zic că de acolo pornesc tulburările comportamentale* (interviu profesor de sprijin).

● **Date statistice privind efectivele de elevi din școală**

La nivelul anului școlar 2008/2009, în cadrul unității de învățământ erau înscriși 1009 elevi, distribuiți în număr egal în învățământul primar (504), respectiv gimnazial (505). Din totalul acestora, 43 sunt copii cu CES – 20 în clasele primare și 23 în gimnaziu; 16 prezintă certificat din partea Direcției pentru Protecția Copilului, iar ceilalți sunt identificați de Comisia Internă de evaluare. Cei mai mulți dintre acești copii sunt diagnosticați cu „deficiențe mintale ușoare”, asociate sau nu cu dislexie/disgrafie/discalculie.

INFORMAȚII DESPRE COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

Din totalul elevilor cu CES care frecventau școala în anul școlar 2008/2009, au fost intervievați 6: 2 fete și 4 băieți. Aceștia au vârste cuprinse între 8-16 ani și frecventau la momentul respectiv clasele I, III, IV, V și VII. Cu excepția elevului din clasa a VII-a care era în vârstă de 16 ani, în cazul celorlalți vârsta corespunde clasei în care sunt înscriși.

● **Starea de sănătate, diagnostic**

Cinci dintre subiecții intervievați sunt diagnosticați cu „deficiențe mintale ușoare”, într-unul dintre cazuri acestea fiind însoțite de dislexie, disgrafie și discalculie. Elevului care la momentul desfășurării investigațiilor frecventa clasa I, deși a fost evaluat, nu i s-a stabilit un diagnostic, în cazul său recomandându-se reevaluarea la intrarea în clasa a II-a.

● **Modalitatea de identificare și evaluare a situației de copil cu CES pentru cazurile analizate**

Identificarea dificultăților de învățare pe care le prezintă copiii s-a făcut la vârsta de 7-8 ani, după debutul școlar (pe parcursul claselor I sau a II-a). Posibilele dificultăți au fost semnalate, inițial, de către învățători, iar la solicitarea acestora, copiii au fost evaluați de către Comisia Internă de evaluare. Unul dintre copii a fost evaluat și în cadrul Serviciului Neuropsihiatric din policlinică. Tuturor celor 6 copii evaluați, inclusiv celui care va fi reevaluat la intrarea în clasa a II-a, Comisia le-a recomandat frecventarea școlii de masă cu programă adaptată (obiective minimale pentru disciplinele de bază).

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL FAMILIAL AL COPILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

● Situația familială a copiilor

Conform informațiilor furnizate de familie și/sau școală (profesor de sprijin), copiii cu CES care au fost investigați în cadrul școlii provin din familii de dimensiuni și forme diferite și, de asemenea, cu un număr diferit al membrilor fratriei. Astfel, patru dintre aceștia fac parte dintr-o familie cu 3 membri, prezentând situația de copil unic în familie. Trei dintre ei aparțin unor familii organizate și se află în îngrijirea părinților, iar unul în îngrijirea bunicilor, părinții fiind decăzuți din drepturile părintești. De altfel, tatăl acestuia este în detenție, iar despre mamă, bunicii și școala nu dețin informații. Un alt copil face parte dintr-o familie dezorganizată prin divorț și se află în îngrijirea mamei, împreună cu un frate mai mare. Ultimul caz este un copil care aparține unei familii numeroase (9 membri), alcătuită din părinți și 7 copii. În prezent „gospodăria” este compusă din 8 persoane (părinții și 6 copii), un frate, care a depășit vârsta majoratului, fiind plecat în străinătate.

● Nivel de educație al părinților

Nivelul de instruire al părinților celor mai mulți dintre copiii investigați este redus, situație care își pune amprenta atât asupra condițiilor de îngrijire și educație în familie, cât și asupra posibilităților de acordare a sprijinului necesar în rezolvarea sarcinilor școlare, cu atât mai mult în situațiile speciale în care aceștia se află. Astfel, părinții a patru copii sunt fie analfabeți, fie au absolvit numai învățământul primar, numai în cazul a doi subiecți părinții fiind absolvenți de liceu. Implicarea redusă/lipsa de implicare a părinților, este menționată, de altfel și de cadrele didactice din școală: *dacă ar avea sprijinul familiei, atunci... dar din păcate familiile nu prea... nu prea se implică, nu știu, nu pot...* (interviu profesor de sprijin).

● Statut socio-profesional al părinților

Nivelul redus de instruire al părinților produce efecte și asupra statutului socio-profesional al acestora. Astfel, cu excepția celor două familii în care ambii soți au absolvit liceul și care sunt angajați cu normă întreagă pe durată nedeterminată, în cazul celorlalți părinți statutul profesional este fie inferior (muncitor necalificat), incert (angajat sezonier, „bișniță”) sau lipsește (casnică – în cazul mamelor).

● Veniturile familiei

Statutul socio-profesional inferior, generat de nivelul redus de educație, influențează și nivelul veniturilor familiei. În familiile a patru dintre copiii cu CES investigați, condițiile materiale sunt precare, *banii abia ajung de pe o zi pe alta*, conform aprecierilor părinților intervievați. Un sprijin important acordă copiilor proveniți din astfel de medii defavorizate și, în special, copiilor cu CES, Fundația Caritas (Casa Prieteniei), una dintre filialele acesteia – care a inițiat un program destinat acestor copii – activând la nivelul orașului. Aici copiii beneficiază atât de ajutor material (servirea mesei), cât și de asistență în pregătirea temelor: *Cu sprijinul acestei fundații, acești copii au un program de dimineața până seara într-un centru de zi. Acolo ei sunt monitorizați de către pedagogi specializați în efectuarea temelor, țin legătura foarte bine cu școala, ori de câte ori am apelat la ei au fost prezenți, au luat măsuri și au remediat problemele care s-au ivit. Activitatea Fundației este un beneficiu pentru cadrele didactice și mai ales pentru acești copii. Din păcate, nu sunt toți cuprinși în acest program. Numai o parte sunt cuprinși. Criteriul de selecție aici este partea socială. Se combină acest criteriu cu cel privind deficiențele copiilor* (interviu director școală).

● Condiții de locuit, condiții de alimentație

Toți copiii și părinții acestora locuiesc în apartamente/garsoniere în blocuri de locuințe. Patru dintre familiile investigate apreciază condițiile de locuit de care dispun ca fiind *normale* (3 persoane în două camere), o situație de-a dreptul dramatică întâlnindu-se, însă, în cazul unei familii alcătuită din 8 persoane care locuiește într-o garsonieră.

Având în vedere statutul socio-profesional de nivel scăzut și condițiile materiale precare ale celor mai multe familii, aprecierile lor privind condițiile de alimentație sugerează dificultăți chiar în ceea ce privește asigurarea hranei zilnice: *ne descurcăm greu, nu știu ce să mai încropesc din puțimul pe care îl am ca să le dau copiilor să mănânce... și aceasta pe care ați văzut-o ar avea și ea nevoie de o hrană mai bună...* (interviu părinte). Condițiile materiale precare, în general, și de alimentație, în special, a contribuit, de altfel, la recomandarea formulată de către școală – în cazul a trei copii cu CES dintre cei investigați – de a fi asistați de Fundația Caritas.

● Starea de sănătate a familiei, situații speciale ale membrilor

Conform declarațiilor părinților, precum și ale profesorului de sprijin, starea de sănătate a părinților și a celorlalți membri este bună în cazul a două familii și *aparent bună* – pentru trei familii. Numai într-un singur caz mama și o soră prezintă aceleași deficiențe cu unul dintre copiii cu CES subiect al investigațiilor. Situații speciale întâlnite sunt cele deja menționate – tatăl în detenție și părăsirea de către mamă, despre care nu se mai dețin informații (cu decăderea din drepturile părintești) în cazul unuia dintre copii.

● Aprecierile elevului privind susținerea familiei

Aprecierile elevilor cu privire la sprijinul acordat de familie în activitatea lor școlară (pregătirea temelor, desfășurarea în comun a unor activități educaționale etc.) reflectă faptul că, în general, părinții se implică destul de puțin în educația, în rezolvarea sarcinilor lor școlare. Cauza o reprezintă – de cele mai multe ori – nu lipsa de interes a părinților pentru educație (deși, pentru unii dintre ei cadrele didactice invocă și incriminează și astfel de atitudini), ci, în special, imposibilitatea lor de a-i ajuta pe copii să rezolve sarcinile primite la școală. Înșiși copiii exprimă, într-un fel sau altul, lipsa de sprijin din partea familiei și această incapacitate: *În clasa I și a II-a m-au mai ajutat părinții, dar acum îmi fac lecțiile „singurică”, zic că nu mai știu* (elevă, clasa a V-a). Numai un singur copil menționează ajutorul mamei, în special la limba română, și al tatălui la matematică, iar un altul afirmă că părinții *îl controlează dacă și-a făcut temele*, control care, de altfel, poate fi formal. Trebuie, totuși, menționat faptul că 3 dintre copiii cu CES erau integrați în Programul Fundației Caritas, fiind asistați la pregătirea temelor.

Nici aprecierile referitoare la relația familiei cu școala nu demonstrează o implicare activă a părinților: numai doi elevi afirmă că părinții vin frecvent la școală, un altul că *mama vine numai la ședințele cu părinții*, iar un al treilea că *bunica mă duce la școală și apoi acasă*.

● Aprecierile elevului și părinților privind relațiile familiale

Toți copiii declară că relațiile dintre părinți/bunici și dintre părinți/bunici și copii sunt bune, *că se înțeleg bine; îi iubesc* – spun unii dintre ei. Împreună cu părinții și frații (unde este cazul) desfășoară diferite activități – *mergem la cumpărături, la plimbare, stăm la televizor, mergem în concediu*. Unul dintre copiii intervievați afirmă că frații îi înconjoară cu atenție și afecțiune – *frații mei mi-au adus cadouri din străinătate*.

O imagine asemănătoare asupra relațiilor dintre părinți/bunici rezultă și din aprecierile formulate de aceștia (*relații normale sau foarte bune*), cu excepția, bineînțeles, a familiei dezorganizate (în cazul căreia, anterior divorțului predominau certuri grave și acte de violență). De asemenea, relațiile dintre părinți și copii sunt apreciate, în general, ca *bune sau foarte bune, apropiate*, o parte dintre părinți menționând totodată: *încercăm să facem totul pentru el, i-am pus și meditații/suntem foarte interesați de educația lui, ținem și legătura cu școala*. În familia dezorganizată relațiile conflictuale s-au perpetuat, în prezent manifestându-se între copii și mamă.

● Aprecieri ale cadrelor didactice privind climatul familial și impactul acestuia asupra evoluției școlare a elevului

Tabloul zugrăvit de cadrele didactice în ceea ce privește caracteristicile mediului familial și ale climatului din familie este relativ diferit de cel descris de copii și părinți. Acestea menționează, în primul rând, condițiile materiale precare ale multora dintre familiile copiilor cu CES (la care s-au referit și părinții), cu efecte asupra condițiilor de viață și de îngrijire a copiilor: *sunt copii ai căror părinți au grave probleme financiare... cazuri sociale... și părinții celorlalți copii practic le adună haine, până și mâncare, deci îi ajută din toate, inclusiv dacă se poate le plătesc ei unele lucruri...* (interview profesor de sprijin). *Acești părinți au, în special, probleme financiare. Fetița mamei despre care vorbeam cu probleme de vorbire, nu mai are bani ca s-o mai ducă la specialist* (focus grup cadre didactice). Astfel de condiții, precum și nivelul redus de instruire al părinților generează, în unele cazuri, atitudini rezervate față de educația propriilor copii: *acest elev mai are un frate care a abandonat școala, iar când am fost acasă la părinți ca să le spun că și acesta a început să lipsească de la școală nici nu mi-au deschis, deși erau acasă* (interview profesor de sprijin). Efortul cadrelor didactice reușește, în anumite situații, să amelioreze astfel de atitudini și să permită finalizarea educației de bază de către copii: *Da, noi încercăm. Am avut care au abandonat, i-am căutat pe părinți acasă, le-am explicat, le-am spus că e mai bine să termine opt clase măcar, decât să rămână așa pe străzi... și până la urmă i-au trimis la școală. Am chiar acum în clasa a VIII-a un elev care în clasa a IV-a a abandonat... și după un an de zile l-am adus înapoi...* (focus grup cadre didactice).

Nivelul redus de instruire și lipsa de informare a părinților conduce, uneori, chiar la agravarea dificultăților de învățare pe care le prezintă copiii: *Eu am o fetiță în clasa a VII-a, care are o problemă de vorbire și de comportament, dar și de afecțiune, iar pentru această fetiță ar trebui un profesor calificat care s-o ajute să se corecteze, un logoped. A fost la noi din clasa I în școală și nimeni nu a ajutat-o să-și dezvolte sau să-și corecteze deficiența de vorbire și ajunge în clasa a VII-a că nu o mai înțeleg absolut deloc. În clasa a V-a o înțelegeam măcar din intonație, învăța poezie și știam că a ajuns la rând și acum nu o mai înțeleg absolut deloc. În loc să se corecteze, s-a agravat situația ei. Ea este acceptată sociabil, noi încercăm din răspuțeri s-o integrăm. Familia în cazul ei este interesată, însă mama nu înțelege s-o ducă și în altă parte, s-o ajute în acest sens. Mi-a spus așa că nu are încredere în nimeni și vrea să termine cele opt clase, să poată urma o profesională ca să aibă și ea o meserie...* (focus grup cadre didactice).

Totuși, pentru o bună parte a familiilor copiilor cu CES din școală, cadrele didactice apreciază climatul din familie, comportamentul părinților față de copii, afecțiunea și interesul pentru îngrijirea și educația lor, recursul frecvent la școală, la competențele cadrelor didactice: *Se preocupă mult de copii, sunt foarte interesați, vin frecvent la școală, vorbesc cu cadrele didactice, cu consilierul, cu mine...* (interviu profesor de sprijin).

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL ȘCOLAR AL COPILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

• **Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**

După cum deja am amintit, opiniile cadrelor didactice privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă se diferențiază în raport cu tipul dificultăților prezente la copii. Astfel, se declară favorabili aplicării măsurii respective în cazul dificultăților mai ușoare, apreciind că școlarizarea în învățământul de masă contribuie mult la socializarea copiilor, la integrarea lor socială și profesională. În cazul celor cu dificultăți grave, însă, măsura de integrare este considerată – după aproximativ 10 ani de experiență a aplicării – ca ineficientă pentru educația și integrarea socială: *Nu câștigăm nimic, colegii pierd, își pierd timpul... asta înseamnă și elevi și profesori, iar pentru copiii cu CES situația este clară... mai ales dacă e să-i pui în concurență cu ceilalți, se pierd și mai mult* (focus grup cadre didactice). *Copiii sunt la diferite niveluri. Eu sunt profesoară de limba română, eu lucrez cu o fetiță care, din câte văd, are foarte multă deschidere din partea familiei pentru așa ceva. În fiecare oră vine la catedră și îmi spune „eu am reușit să scriu așa”, dar nu face față, însă deschiderea ei spre a intra în ritmul celorlalți este foarte mare. Doamna [profesoara de sprijin] are, se pare, o afinitate sufletească spre această fetiță, este în clasa a V-a. Această fetiță își dorește enorm de mult să ajungă între ceilalți și copiii atât de bine o acceptă, cel puțin din punctul meu de vedere, chiar dacă ea nu reușește nici la nivel lingvistic, nici la nivel de comunicare, nu se apropie de ei, în schimb știe să vorbească foarte frumos, cursiv, citește cu intonație, aproape bine și conștientizează ceea ce citește. În schimb, la partea de logică lingvistică, acolo nu merge. Dar cel mai mult nu merge în cazul elevilor cu deficiențe severe, ei nu reușesc să atingă obiectivele, nici nu se apropie de acestea. Am tot încercat cinci, zece ani, nu ne costă foarte mult să-i luăm și să-i adunăm într-o singură școală (focus grup cadre didactice). Eu zic că pentru copiii cu deficiențe mai ușoare faptul că învață în școala de masă le dă o șansă la viață, la viața lui socială, la ce îi așteaptă după școală. Nu este catalogat că este la școală specială, dacă este în învățământul de masă. Eu zic că aici atât are de câștigat. Nu scrie că a făcut școala specială. Pentru oricine l-ar angaja, să fim serioși, asta este problema. Dar pentru copiii cu deficiențe grave este foarte dificil* (interviu profesor de sprijin). *Eu, ca și consilier, consider că pentru acei copii care au deficiențe grave, eu cred că nu ar fi bine pentru că au ieșiri și nu aş recomanda. Ar fi bine să se accepte numai acei copii care au IQ 80-90 pentru că te poți înțelege cu ei, sub 80 IQ, nu. Ar trebui să aibă un regim care este sub control, pentru că dacă se duce la baie, deschide robinetul, el poate să lase apa să curgă mai departe, nu te poți aștepta de la el, poate în ziua respectivă nu-și ia tratamentul. Depinde de fiecare cum se manifestă* (focus grup cadre didactice).

Unele dintre cadrele didactice intervievate sugerează, ca alternativă, organizarea în cadrul școlilor de masă a unor clase speciale destinate copiilor cu CES: *Ar trebui incluși în clase speciale. Altfel ei vor fi analfabeți și asta nu-i ajută deloc. Sau ar fi bine să-i grupăm cumva la nivelul școlii, în funcție de nivelul la care au ajuns* (focus cadre didactice).

Majoritatea intervievaților exprimă, de asemenea, opinia că implementarea acestei măsuri nu a beneficiat, în general, la nivel de sistem, de o anumită pregătire absolut necesară pentru succesul acesteia; nu au fost pregătite școlile, nu au fost pregătite cadrele didactice, nu au fost informați și conștientizați părinții asupra efectelor acestei măsuri: *Într-un fel am spus, a fost bine gândită această măsură, dar nu s-a explicat, nu s-au luat măsurile de bază. Mai întâi trebuiau pregătite școlile, să știe. Copiii au mers, gata, se desființează școlile speciale, mergem în învățământul de masă, dar noi ce facem cu ei? Deci aceste întrebări și le-au pus cadrele didactice. Cum să-l trec clasa a V-a dacă el nu știe să-mi citească? Normal că nu pe sistemul ăsta. Iar în ceea ce privește diagnosticul, am mai repetat, cei cu probleme grave nu se integrează și se pierd* (interviu profesor de sprijin).

- **Nivel de pregătire a școlii pentru această măsură (resurse umane, resurse materiale); percepția elevilor și a părinților privind condițiile de sprijin oferite de școală**

Considerațiile cadrelor didactice cu privire la lipsa de pregătire a școlii în vederea implementării măsurii de integrare a copiilor cu CES se referă, în primul rând, la resursele umane, apreciate ca insuficiente și fără pregătirea profesională corespunzătoare pentru o abordare pedagogică eficientă a copiilor. Aceste probleme sunt sesizate de toate cadrele didactice din școală, indiferent de nivelul de învățământ la care predau și de funcția de încadrare în școală: *Dacă aș avea timp mai mult decât am, ca să mă ocup de ea și, dacă aș sta o oră în plus ca să-i mai explic o dată lecția, poate că ar fi mult mai bine. Chiar după teză, am douăzeci și doi de copii în clasă pe care ar trebui să-i pregătesc pentru teză. M-am ocupat și de ea, dar după teză am avut mai mult timp, mi-am dat seama că un capitol l-a asimilat uimitor. Ar trebui un specialist care să se ocupe și mai mult de ea. Ar trebui mai mulți profesori de sprijin, mai mulți consilieri și un specialist logoped (focus grup cadre didactice). Singurul profesor de sprijin pe care îl avem, l-am primit în 2005. Mai precis, la începutul anului școlar 2004/2005 a venit doamna profesoară. Din păcate, nu este suficient pentru numărul de copii cu CES pe care îi avem în școală (interviu director școală). La o școală așa de mare și având în vedere că în ultimii ani vin tot mai mulți copii cu probleme, ar fi nevoie de mai mulți profesori de sprijin. Ca să se vadă eficiența. O oră pe săptămână, mie mi se pare puțin pentru un asemenea copil, mai ales având în vedere că nu are nici sprijinul familiei. Sunt familii care se interesează și vin, colaborăm, cer metode, cer... doamnă până aici am ajuns, cum să facem mai departe? Deci trebuie să aloc timp și pentru discuții și orientare a părinților (interviu profesor de sprijin). Deocamdată totul este virtual. Ar trebui niște specialiști (focus grup cadre didactice). Ar trebui individual să fie ajutați. Ar trebui să avem mai mulți profesori de sprijin care să se ocupe de ei. Mai ales, să citească, să scrie, să se descurce în viață. Să fie luați în funcție de problemă. Oricum, un copil cu probleme nu reușește să stea zece ore la școală. Dacă stă cinci sau șase ore, ar trebui atunci să stea peste program și să fie ajutat. Adică, să facă ore la școală, dar să stea și peste program și să fie ajutat de profesorul de sprijin și atunci munca lor la oră ar fi mult mai eficientă. Au nevoie de îngrijire specială, dar să nu fie extrași din societate și vor merge la lucru undeva și trebuie să se adapteze, ceilalți îi apreciază nu asta este problema (focus grup cadre didactice). Fie vorba între noi, hai să fim serioși, noi nu suntem pregătiți, noi îi tolerăm... În condițiile în care nu fac probleme este un privilegiu, dar dacă fac probleme, atunci toată ora este ratată. La ora actuală situația este puțin forțată. Nu este o situație normală (focus grup cadre didactice).*

Lipsa competențelor cadrelor didactice pentru lucrul cu elevii cu CES este invocată și de profesorul de sprijin din școală: *A fost foarte greu, practic nici profesorii, cadrele didactice, în general, nu erau pregătite. De exemplu, această elevă are probleme de vorbire, tulburări de vorbire accentuate. Eu am încercat să stau de vorbă cu profesorii, să o asculte mai mult în scris, nu oral, pentru că la oral nu prea este de înțeles. Cadrele didactice nu prea știu întotdeauna cum să procedeze. Iar asemenea carențe conduc la ineficiența activității didactice cu acești copii, recunoscută chiar de către cadrele didactice: Eu vreau să spun ceva... am copii cu CES, nu știu ce să zic, cred că este o situație ieșită din comun, eu am mai avut copii cu CES, dar au știut cum să citească, au știut să scrie. Acest copil nu știe să citească, nu știe să scrie, doamna lucrează cu el [profesorul de sprijin], dar nu se vede niciun progres. Eu îl pun să copieze în timpul orei, pentru că nu pot să fac cu ei. Nu știu ce să fac cu ei (focus grup cadre didactice).*

Pe lângă faptul că la momentul implementării măsurii cadrele didactice nu dispuneau de competențele corespunzătoare, nu parcuseră un program de formare care să permită dezvoltarea competențelor necesare pentru desfășurarea unui proces eficient de instruire cu acești copii, lipsesc în continuare oportunitățile de formare în domeniu. Iar o astfel de situație este valabilă nu numai în cazul cadrelor didactice din școala analizată sau din alte școli în care sunt integrați copii cu CES din județ, ci și pentru cele din alte județe. Constatarea se bazează atât pe investigațiile realizate cu prilejul proiectului referitor la integrarea copiilor cu CES în școli din diferite județe ale țării¹, cât și pe analiza ofertei de formare a CCD-urilor și DPPD-urilor din Universități. Această analiză a relevat prezența insuficientă/lipsa unor programe de formare în domeniu, în cadrul ofertei de formare a acestor furnizori. Pe lângă oportunitățile reduse de formare, este de menționat, de asemenea, lipsa materialelor informative și a altor facilități de informare-documentare destinate cadrelor didactice interesate.

Revenind la școala analizată, iată ce declară personalul didactic cu privire la nevoile lor de formare și lipsa de oportunități: *Am dori să urmărim niște cursuri, să ne pregătim pentru a lucra cu acești elevi. Ne-am dus, dar nu s-au mai ținut. La CCD ne-au spus că nu mai sunt fonduri (focus grup cadre didactice). Eu am fost la Casa Corpului Didactic, dar am participat la un curs pentru profesorii itineranți, care a fost organizat de facultatea Babeș de la Cluj. Ar fi nevoie de alte cursuri, dar eu zic că mai mult pentru profesori, deci pentru cadrele didactice din învățământul de masă. Ele sunt interesate să participe. A fost un curs cu învățătoarele și au participat, au fost, și altfel este situația înțeleasă acum la clasele*

¹Cadrele didactice dintr-o școală cuprinsă în lotul de investigație a solicitat sprijinul echipei de experți a proiectului în vederea identificării unui curs de formare pe tema integrării copiilor cu CES, indiferent de locul (orașul, județul, ofertantul de formare) de desfășurare a acestuia.

I-IV. Acum învățătoarele sunt mai deschise, lucrează diferențiat, dar și lor le-ar mai trebui, mai vor. Și bineînțeles și pentru profesori (interviu profesor de sprijin). În mare măsură învățătorii au înțeles ceea ce s-a transmis, ce înseamnă munca cu acești copii, au încercat să adapteze o parte dintre metodele pe care le-au învățat la clasă, dar cu toate acestea este greu pentru un cadru didactic să lucreze în momentul în care are în clasă trei copii CES, este greu să-i integrezi. Nu chiar toți profesorii au beneficiat de cursuri de formare organizate la nivelul CCD-ului. Ar mai fi necesară participarea și la alte cursuri de formare și a tuturor (interviu director școală).

Tot în seria elementelor care, în perspectiva cadrelor didactice, denotă lipsa de pregătire a implementării măsurii de integrare a copiilor cu CES sunt și cele care vizează curriculum-ul. Mai exact, personalul didactic se referă la planul de învățământ prea încărcat, la lipsa unor programe speciale destinate acestor copii, elaborate pentru fiecare disciplină și în concordanță cu tipul și gradul dificultăților pe care le prezintă, și a manualelor. Iată declarațiile extrase din focus grupul organizat cu cadrele didactice:

Ministerul ar trebui să se implice și să ajute în școală prin programe și manuale, cât de cât să existe pentru ei, o diversitate. Adică, un copil CES are nevoie de o altă pregătire, ne-ar trebui un reper minimal. Ar trebui lecții, capitole de lecții, grupuri de lecții pentru promovare. Ar trebui să existe fișe individualizate.

Eu cred că ar trebui să existe manuale speciale, sunt diferiți, unul merge până aici, altul până aici, ceva ar trebuie să existe orientativ. Manualul să fie după programă, sunt aceleași manuale, sunt capitole întregi care nu se mai fac, degeaba există auxiliarul, pentru că unii nu au bani. Ar trebui o programă orientativă, manualul de asemenea. Sau dacă nu manual, atunci un caiet special prin care să le dau de lucru.

Ar trebui o individualizare a planului de învățare. Programul este foarte încărcat, se învață cinci sau șase ore pe zi, există probleme de menținere a atenției, ar trebui revizuit planul. Ar trebui individualizat pe afecțiuni, pe probleme.

Da, deci, fiecare are nevoie de o programă în funcție de capacități. Deci, dacă el este diagnosticat că nu face față la programa de matematică, dar el face față la limba română. Nu se știe niciodată. Să fie pe materii. Sau nu este nevoie să fie o programă foarte, foarte redusă pentru ei, este mai bine să existe mai multe tipuri de programe pentru ei.

Ar trebui să existe o programă redusă pentru ei. Eu adaptez programa, le dau un test ca să pot adapta curriculum-ul. Dar e foarte, foarte greu...

Și într-adevăr este greu pentru că în locul elementelor curriculare la care se referă profesorii investigați, activitatea didactică cu copiii cu CES se realizează pe baza Planurilor de intervenție personalizate. Acestea sunt elaborate de către fiecare cadru didactic, în colaborare cu profesorul de sprijin, logopedul, părinții. Iată cum descrie procesul de elaborare a acestor planuri profesorul de sprijin: *Le elaborăm împreună cu învățătoarele, învățătoarea sau profesorul de matematică sau de română, pentru fiecare copil în parte. Deci se face evaluarea inițială, de unde se pornește, ce știe, ce nu știe, și de acolo stabilim obiective, care pe termen scurt, pe termen lung, dacă n-au fost soluționate, n-au fost duse la bun sfârșit, se reiau prin alte activități. Practic se face astfel și un acord între mine, învățător sau profesor, logoped și părinte, unde avem cu cine să vorbim. Știu și elevii că au un plan individual de pregătire.*

Desigur, propunerile cadrelor didactice referitoare la necesitatea elaborării de programe speciale pentru copiii cu CES, conforme cu tipul dificultăților, care să ia în considerare, eventual, și evoluția posibilă a acestora, precum și a unor manuale care să respecte aceleași criterii reprezintă provocări dificil de realizat. Totuși, anumite programe cadru, fișe individuale de lucru pentru copii și alte materiale auxiliare constituie elemente care ar facilita activitatea profesorilor, ar spori calitatea și eficacitatea demersului lor pedagogic.

Nici în ceea ce privește asigurarea resurselor materiale ale școlii cadrele didactice nu au aprecieri pozitive. Referințele acestora nu sunt la resurse materiale, în general, școala, așa cum a mai fost prezentat, beneficiind de resurse corespunzătoare, ci la resurse special destinate copiilor cu CES: *O altă problemă este baza materială, condițiile de muncă. Până în semestrul acesta n-aveam nici birou, nici spațiu. Și sunt de 4-5 ani în școală. Împărțeam biroul cu colegul meu consilier. Și nu știam, vine la mine, merge la colegul, pentru că erau copii, lucra și colegul cu ei pentru comportament sau întârziere, trebuia să lucrez și eu. De când e biroul, na, e mai liniște, e mai altfel. Am mai fost, am mai lucrat și la alte școli și nici atât. În primii ani am avut două școli, materiale, însă, nu am nici acum. Ceea ce eu mi-am cumpărat, atât. Baza materială e foarte slabă. Și ni s-a propus, adică am venit anul trecut cu oferte de materiale pentru acești copii. Dar n-au fost bani (interviu profesor de sprijin). Nu avem material didactic, fișe de lucru, caiete speciale nu avem, în general, materiale speciale pentru acești copii (focus grup cadre didactice). Din propriul buget s-a reușit dotarea pentru cabinetul de consiliere, cabinetul profesorului de sprijin. Au fost niște bani trimiși de la nivelul ministerului și atunci s-au achiziționat la Cluj niște soft-uri educaționale. Dar, în plus, nu s-a întâmplat să vină niște bani special pentru acești copii (interviu director).*

Dacă personalul didactic din școală identifică o serie de dificultăți referitoare la integrarea și școlarizarea copiilor cu CES, aprecierile tuturor elevilor intervievați privind condițiile de sprijin oferite de școală (cu referire la cadrele didactice, materialul didactic din școală, activitățile desfășurate ș.a.) sunt pozitive – le place școala, le plac

profesorii, le plac, în general, și colegii: E1: *Îmi place mult cum arată, cum e aranjată școala. Îmi plac și colegii din clasă, mai ales că sunt multe fete. E bine că mă ajută doamna Dorina [profesoara de sprijin]. Cu ea învăț la matematică.* E2: *Îmi place doamna învățătoare, dar și doamna Dorina șprofesoara de sprijin.* E3: *Îmi place pentru că mă joc cu copiii, scriu, cântăm, jucăm fotbal. Îmi place și doamna învățătoare. Dar nu-mi plac unii colegi pentru că le bat pe fete.*

Opiniile exprimate de părinți sunt, de asemenea, apreciative, similare cu ale propriilor copii. De altfel, clădirea școlii, spațiile școlare, mobilierul ș.a. se prezintă la un nivel corespunzător.

● **Modalități de evaluare inițială a copiilor cu CES**

Copiii cu CES care frecventează școala au fost identificați fie în perioada frecventării învățământului preșcolar – aceștia au certificat de la Direcția Județeană de Asistență Socială și Protecție a Copilului – fie la debutul în învățământul primar. În cazul acestei ultime categorii, procesul de evaluare și identificare este următorul: învățătorul, pe baza propriilor observații asupra copilului, realizate pe parcursul unei anumite perioade (primul semestru, primul an școlar) recomandă evaluarea lui – mai întâi de către consilierul școlar și profesorul de sprijin, apoi de către Comisia Internă de Evaluare, care funcționează în cadrul Centrului școlar pentru Educație Incluzivă. Anterior evaluării de către Comisie, școala contactează familia și comunică motivul propunerii copilului pentru evaluare. De multe ori, însă, cel puțin într-o primă fază, părinții refuză evaluarea.

- *Deci noi îi identificăm... Recomandarea vine din partea învățătoarei. Sigur că nu chiar din primele săptămâni de școală și după aia sunt evaluați. Deci procesul este următorul: îl iau eu, îl ia colegul, consilierul școlii, îi aplicăm mai multe teste, iar în urma testelor, chemăm comisia de evaluare. Aceasta se întrunește o dată pe semestru și așa merge la fiecare școală. Luăm și legătura cu familia mai întâi, înainte de a chema comisia, explicăm. Sunt părinți care chiar ei solicită că au observat că n-are un comportament normal copilul. Dar sunt și familii care refuză. În prima fază nu recunosc, absolut, nici nu recunosc problema copiilor lor. Am stat de vorbă cu unii părinți și am zis: haideți să vedem și comportamentul acasă, să căutăm cauza. Pentru că a venit și a zis „Doamnă, dar nu mai biruiesc cu el, ce să fac?” Haideți să căutăm cauza, de acolo, dacă nu știm cauza n-avem cum să rezolvăm cazul, și sunt care nu vor să recunoască, nu vor să ne spună. De exemplu, este o fetiță, în clasa a VII-a, i s-a recomandat școala specială încă din clasa I, dar părinții au refuzat (interviu profesor de sprijin).*
- *Părinții sunt interesați ca elevii, copiii lor să profeseze și își doresc ca ei să meargă la școală și atunci ascund faptul că fiul lor este agresiv sau foarte violent. Sau transferă copilul de la o școală la alta. Trebuie să-i formăm și informăm și pe părinți. De exemplu, la ciclul primar, nu toți părinții sunt de acord ca doamna [profesoara de sprijin] să facă exerciții cu ei sau cu un alt specialist în ideea că sunt handicapați. Ei nu înțeleg scopul pentru care se fac aceste ședințe, ei nu vor să recunoască că fiul sau fiica lor are o problemă. Ei trebuie informați. Acești părinți refuză categoric să vină și la ședințe. Până când reușim să-i determinăm să înțeleagă că au copii cu probleme mai durează. Alții recunosc că se poate lucra eficient, pentru că ei sunt interesați (focus grup cadre didactice).*
- *Cum vă spuneam, au fost părinți care pur și simplu au refuzat evaluarea copiilor, nu pot să admită această etichetă, că fiul sau fiica lor este așa și atunci copilul are de suferit. Chiar avem copii care fac obiectul școlii incluzive și părinții nu doresc acest lucru, dar nu toți (interviu director).*

O propunere formulată în cadrul discuțiilor de grup cu cadrele didactice legată de procesul de evaluare și identificare a copiilor cu CES se referă la necesitatea, cel puțin în unele cazuri, a reevaluării acestora: *Eu cred că ar trebui să fie retestați, reevaluați. Eu am o fetiță, X, care este din ce în ce mai prezentă la oră. Ea și-a revenit și este capabilă, este atentă, mi se pare că s-a deșteptat în ultima perioadă. De aceea, eu spun că ar trebui retestați ca să nu rămână la același nivel. Această retestare ar trebui să fie periodică.*

● **Activități derulate cu copiii cu CES; aprecieri privind oportunitățile de învățare din școală**

Opiniile cadrelor didactice cu privire la oportunitățile de învățare de care dispune școala sub aspectul resurselor umane, materiale ș.a. au fost deja prezentate. Legat de acestea, o problemă pe care o mai sesizează personalul didactic, se referă la lipsa resurselor financiare (atât la nivelul școlii, cât și al familiilor copiilor cu CES) necesare organizării unor activități extracurriculare: vizionare de spectacole, excursii etc.

Elevii și părinții apreciază pozitiv activitățile organizate în școală, atât cele din cadrul programului școlar propriu-zis, desfășurate sub asistența cadrelor didactice, cât și activitățile de remediere la disciplinele limba română și matematică, susținute de profesorul de sprijin. Sunt apreciate, de asemenea, în special de către părinți, activități de consiliere cu același profesor de sprijin sau cu consilierul școlar ș.a. Elevii își exprimă, totodată, atracția pentru anumite discipline (unii pentru scriere, desen, muzică și sport, alții pentru matematică, informatică, limba română, fizică ș.a.), dar și dificultățile pe care le întâmpină la altele (limba maghiară sau limba română, matematică, chimie sau fizică etc.). În funcție de preferințele pe care le au, unii dintre copii ar dori ca *numai aceste discipline să se învețe*

la școală, iar alții ca activitățile extrașcolare să fie mai numeroase și atractive (de exemplu, activități sportive, jocuri, excursii ș.a.). De altfel, și profesorul de sprijin menționează atracția copiilor cu CES pentru astfel de activități și efectele pozitive asupra lor: *Am avut și jocuri și așa. Iau din clasă, dacă îmi permite timpul și în funcție de orarul lor, iau câte un copil fără probleme cu un copil cu probleme și atunci se joacă. Pentru socializare, da. Și le place. Și se simt altfel. Și am fost și la un spectacol. Și au fost și copiii aceștia cu CES.*

- **Integrarea în învățământul de masă – percepția elevilor și a familiei privind alegerea școlii**

Toți elevii investigați frecventează școala analizată de la debutul lor școlar, ca atare atât ei, cât și părinții nu cunosc o altă școală (specială sau aparținând tot învățământului de masă) față de care să poată realiza comparații. Părinții intervievați își declară, totuși, preferința pentru această școală (în care elevii sunt înscriși deoarece domiciliază în aria ei de recrutare, nereprezentând rezultatul unei alegeri) considerând că astfel copiii vor putea beneficia de o educație corespunzătoare (sunt apreciativi față de școală, față de întreg personalul didactic), evitând totodată etichetările care ar apărea în cazul frecventării unei școli speciale. Un singur părinte declară atunci când i se solicită opinii cu privire la învățătura copilului: *nu o pot vedea în ochi...* De altfel, mama a solicitat trecerea copilului într-o altă clasă, motivul invocat fiind comportamentul neadecvat al învățătoarei față de acesta: *il ceartă permanent, iar copilul se simte rău față de colegi.* Rezolvarea cererii a fost amânată de către conducerea unității de învățământ pentru anul școlar următor.

- **Atitudini față de copiii cu CES în spațiul școlii**

Perspectiva cadrelor didactice

Cadrele didactice interviuate menționează anumite reacții adverse la părinții celorlalți elevi față de prezența în școală a copiilor cu dificultăți de învățare. Astfel de reacții au fost mai accentuate în primii ani după implementarea măsurii de incluziune, dar reapar la începutul fiecărui an școlar în cazul părinților elevilor care intră în clasa I sau ori de câte ori intervine câte un incident provocat de un copil cu CES: *Părinții spuneau că deranjează orele, că trebuie să fie duși în școlile speciale, că nu le e locul aici, că influențează și pe ceilalți copii, fie comportamental, fie... Acum părinții celorlalți copii practic le adună haine, până și mâncare, deci îi ajută din toate... Eu zic că s-au sensibilizat. Sigur, acum a e de lucrat cu cei care vin cu copii în clasa I. De fiecare dată (interviu profesor de sprijin). Au existat situații în care a intervenit domnul director la ședințe, când am mediat conflictul, era la sfârșit de semestru, mai erau două sau trei săptămâni până la vacanță și atunci l-am rugat pe domnul director să intervină. A avut un efect pozitiv (focus cadre didactice).*

Anumite reacții negative ale unora dintre părinți sunt considerate de către cadrele didactice ca justificate: *Pe de o parte sunt justificate, pentru că vin părinții și îmi spun: „Doamnă, dumneavoastră dacă ați avea un copil și ar veni în fiecare zi că îl deranjează X și așa”. Pentru că, v-am spus, devin și violenți acești copii și mai ales care au și tulburări comportamentale și deficiență mintală, atunci provoacă multe conflicte și învățătura merge, îl temperează să fie atent la activitate. Asta e, societatea nu e pregătită să accepte (interviu profesor de sprijin).*

În justificarea pe care cadrele didactice o acordă reacțiilor negative ale celorlalți părinți față de copiii cu dificultăți de învățare transpar, uneori, propriile rezerve față de prezența acestora în școală: *Dacă părinții reacționează astfel, riscăm ca în clasele în care ei sunt integrați, elevii buni să plece, suferă din cauza lor. Discrepanța crește, părinții care au anumite pretenții fac reclamații la nivel școlar și încet, încet... De asemenea, disciplina școlară este o problemă destul de serioasă. Foarte rar găsești un copil CES cuminte. Sau copiii care au forme grave și care nu-și iau tratamentul la timp se agață fizic de ceilalți, fiind copii vă dați seama rezolvarea nu o găsesc pe hârtie sau prin dialog, ci prin manifestări violente. Este deja forțată integrarea lor, cel puțin așa mi se pare, forțată (focus cadre didactice).*

Sunt și unii profesori – poate mai puțini și care își exprimă cu mai multă timiditate opinia – care afirmă: *La mine nu sunt probleme cu părinții celorlalți copii. Copiii cu CES se socializează foarte bine. Uneori nici nu îți dai seama că sunt în clasă elevi cu CES.*

Pe lângă reacțiile părinților, au fost menționate și anumite nemulțumiri ale colegilor copiilor cu CES, legate, de cele mai multe ori, de modul de evaluare și, posibil, de atitudinea mai protectoare a unor cadre didactice față de aceștia: *Apoi au venit reacții și din partea copiilor – de ce X a primit 5 la lucrare și eu nu? De ce lui i se permite, mie nu? Deci, au fost și din partea lor (interviu profesor de sprijin).*

Perspectiva copiilor cu CES

Aprecierile tuturor copiilor cu privire la atitudinea manifestată față de ei de către cadrele didactice sunt pozitive: *se poartă la fel și cu mine și cu colegii/doamna învățătoare se poartă la fel cu toți copiii din clasă/nu se comportă diferit cu mine/mă înțeleg foarte bine cu toți profesorii/toți sunt buni, dar cel mai mult îmi place profesorul de sport... de aici și de la Centrul Caritas.* Astfel de aprecieri exprimate de copii semnifică faptul că rezervele manifestate de unele dintre cadrele didactice cu privire la prezența copiilor cu CES în școală nu sunt vizibile la nivelul atitudinilor și comportamentului lor față de aceștia.

În privința atitudinilor manifestate de colegii de clasă, răspunsurile subiecților intervievați se diferențiază. Astfel, o parte dintre aceștia declară: *colegii se poartă la fel cu toți colegii... și cu mine. Am și un prieten în clasă, dar nu ne întâlnim în afara școlii pentru că stăm departe/ne înțelegem bine cu toți* (interviu elev CES). Din răspunsurile altora se observă, însă, că sunt marginalizați și chiar marcați de comportamentul manifestat de colegi sau de faptul că sunt ignorați de către aceștia: *Nu am prieteni în clasă, colegii nu vor să mă ajute/Colegii... fetele și băieții sunt mai depărtați de mine decât față de alți colegi. Pentru că eu citesc mai greu, mă descurc mai greu la tablă. Ei cred că sunt proastă. Nu mi-au spus, dar eu așa cred* (interviu elev CES).

Perspectiva colegilor

Perspectiva colegilor copiilor cu CES privind prezența în clasă a acestora a fost desprinsă din răspunsurile la un chestionar de atitudini care le-a fost adresat. Analiza răspunsurilor a evidențiat următoarele:

- aproximativ 17% dintre elevi nu sunt de acord cu prezența în clasă a copiilor cu dificultăți de învățare;
- un sfert nu ar dori să îi aibă colegi de bancă;
- 25% apreciază că nici părinții nu ar fi de acord să aibă colegi de bancă copii cu CES;
- mai mult de jumătate afirmă că elevii din clasă se poartă mai rău cu copiii cu dificultăți de învățare decât cu restul colegilor.

Se constată așadar că o proporție importantă dintre elevi manifestă atitudini personale negative față de copiii cu CES, o pondere și mai ridicată reprezentându-și existența unor atitudini similare la proprii părinți și la colegi. Solicitați să-și exprime opiniile și cu privire la comportamentul cadrelor didactice, se observă însă că nici un elev nu consideră că acesta este discriminatoriu, cel mult în sens pozitiv. Constatarea permite avansarea ipotezei conform căreia comportamentul și atitudinile negative ale elevilor față de copiii cu CES, colegi de-ai lor, sunt generate de mediul familial și nu de cel școlar, respectiv de eventuale atitudini similare din partea cadrelor didactice. Pe de altă parte, este posibil ca răspunsurile referitoare la cadrele didactice oferite de elevi să se înscrie în categoria celor dezirabile.

Tabel 1. Atitudini personale (%)

	Sunt de acord / Da	Mi-e indiferent	Nu sunt de acord / Nu	Total
În clasa ta sunt colegi care au unele probleme de sănătate. Ce părere ai despre această situație?	66,6	16,7	16,7	100,0
Ai vrea să stai cu el / ea în bancă?	33,3	41,7	25,0	100,0

Tabel 2. Percepții asupra atitudinilor părinților (%)

Ce părere crezi că ar avea părinții tăi dacă ar trebui să stai cu unul dintre acești colegi în bancă?				
Ar fi de acord	Le-ar fi indiferent	Ar fi împotriva	Nu știu / nu îmi dau seama	Total
41,6	16,7	25,0	16,7	100,0

Tabel 3. Percepții asupra atitudinilor colegilor și profesorilor (%)

	Se poartă la fel ca și cu restul colegilor	Se poartă mai rău decât cu restul colegilor	Se poartă mai bine decât cu restul colegilor	Nu știu / nu îmi dau seama	Total
În general, cum se poartă colegii din clasa voastră cu acești copii?	33,3	55,6	11,1	0,0	100,0
Dar profesorii cum se poartă cu aceștia?	66,7	0,0	33,3	0,0	100,0

Perspectiva părinților

În general, părinții copiilor cu CES apreciază pozitiv comportamentul cadrelor didactice față de aceștia, declarând că nu au observat un tratament discriminatoriu negativ din partea profesorilor, ci, mai curând, atitudini mai protectoare, comparativ cu comportamentul manifestat față de ceilalți copii: *Toți mi se par OK. Și am venit la fiecare în parte.*

Opinii similare sunt exprimate și cu privire la părinții celorlalți copii, cu menționarea faptului că îi cunosc puțin, în special de la ședințele cu părinții.

Remarci deosebite nu sunt formulate nici la adresa colegilor de clasă, cu o singură excepție: *un copil i-a tăiat pantalonii fiului meu.* Acest incident pare a fi asociat – mai mult sau mai puțin – de către părinte cu situația propriului copil – copil cu CES.

• Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES

Aprecierile exprimate de cadrele didactice cu privire la evoluția școlară și rezultatele elevilor se diferențiază în funcție de situațiile pe care aceștia le au în vedere (copii cu dificultăți severe sau mai ușoare), de disciplinele sau nivelul de învățământ la care predau (*am auzit că în clasele primare învăța mai bine*), de posibilele modificări intervenite în evoluția intelectuală a copiilor (*s-a schimbat foarte mult, parcă s-a deșteptat*). Astfel, la unele cadre didactice se poate constata, în raport cu cazurile de copii cu dificultăți mai grave, atitudini care reflectă demisia de la rolul cu care au fost investite, acestea ajungând să formuleze aprecieri de genul: *asta e, nu avem ce face... cum intră așa ies.* Asemenea aprecieri sunt exprimate, totuși, de un număr relativ redus de cadre didactice, majoritatea (dar cu referire la copiii cu dificultăți mai ușoare) evidențiind progresele înregistrate de elevi:

La mine la clasă e o fetiță care a progresat mult la disciplina mea. Are și note de 8 și 9. Și nu pot spune că am favorizat-o. A evoluat mult și îi place matematica. Sper că o să meargă bine și în continuare. Și chiar mai bine. Dar la alte discipline nu se prea vede un progres.

Și un elev din clasa mea s-a schimbat mult. Are rezultate tot mai bune. Și la disciplina mea și am văzut că și la altele. Dar și părinții se ocupă foarte mult de el.

Justificând, într-un fel, rezervele pe care le au în ceea ce privește integrarea copiilor cu dificultăți grave în învățământul de masă, profesorii menționează și fenomenul de abandon școlar în cazul unora dintre aceștia (*Avem și copii care au abandonat școala. Aveau deficiențe grave. Și mai și proveneau din familii dezorganizate. Dar cauza o reprezenta, în primul rând, deficiența severă (focus cadre didactice).*

O problemă generală, menționată de profesori, referitoare la integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă, mai exact la posibilitatea de continuare a studiilor, vizează șansele de acces ale acestora în nivelurile de educație postgimnazială. În opinia lor, acestea s-au diminuat o dată cu restructurarea sistemului de învățământ și desființarea SAM-urilor: *Deci, până acuma, până anul ăsta, au urmat școlile profesionale, SAM-urile, au fost care s-au și angajat. Anul ăsta nu știu ce va fi cu liceele, deci de aici practic s-ar rupe firul. Sunt puține licee, și așa au fost puține licee care au avut asemenea clase care au primit. Și acuma cum ei au avut posibilitatea să nu se prezinte la teza unică, s-a dat teza separat. Sigur că nu pot, în primă fază, să fie repartizați la licee, vor fi în funcție de numărul de locuri (interviu profesor de psihologie).*

Un alt aspect pus în discuție de unul dintre participanții la focus grup vizează o perspectivă mai largă – integrarea copiilor în viața socială după încheierea studiilor: *Guvernul, Parlamentul, ar trebui să ia niște măsuri, pentru că este o problemă națională. Nu putem să ne tot ascundem, i-am integrat totul este OK, dar totul nu este OK și trebuie regândit foarte bine. Am tot încercat cinci, zece ani, nu ne costă foarte mult să-i luăm și să-i adunăm într-o singură școală. Plus, trebuie să ne gândim ca finalitate, nu am scăpat de ei dacă intră în profesional. Problema este ce va fi cu ei?! Societatea trebuie să dea mult mai mult, trebuie investiții.*

Desigur, problema pusă în discuție e pertinentă și trebuie serios luată în considerare, dar modul în care se referă la copiii cu dificultăți de învățare exprimă un anumit gen de atitudine față de aceștia, ridicând în același timp serioase semne de întrebare asupra tipului de relație dintre repondent și copii și a gradului său de implicare în educația lor. Este evidentă, totodată, respingerea ideii de educație incluzivă.

De altfel, pe tot parcursul discuțiilor de grup cu cadrele didactice, indiferent de tema sau aspectul abordat, s-a manifestat în mod constant o atitudine mai mult sau mai puțin rezervată privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă, atitudine cu posibile efecte negative în planul calității și eficienței activității personalului didactic și, bineînțeles, al rezultatelor și progresului elevilor.

Perspectiva elevilor asupra propriilor rezultate școlare poate fi apreciată, în general, ca pozitivă și în același timp obiectivă. Iată ce declară, în acest sens, unii dintre ei:

Am bine și foarte bine, dar și suficient la română. Astea le merit.

Am la tehnologie și informatică 10, la română - 5, la fizică 6 și 7, la biologie 5 și 6, la desen 8 și 9 și la matematică 4 și 5.

Am note și rele și bune. Bune la română (6), la geografie (7), la tehnologie și la desen (10). La matematică am note rele - 4, 5, 6.

Asemenea rezultate, dacă sunt obținute în urma unui proces corect de evaluare, pot fi considerate ca semnale încurajatoare.

● **Colaborarea școală – familie**

De multe ori în mod justificat, alteori reflectând încercarea de transfer a responsabilității educației copiilor de la un partener la altul (școală – familie), tema privind colaborarea școală – familie, implicarea redusă a părinților în rezolvarea problemelor școlii și / sau educația copiilor apare frecvent în discursul cadrelor didactice din majoritatea școlilor. Cu atât mai mult, personalul didactic implicat în educația copiilor cu CES reclamă necesitatea unei colaborări strânse cu părinții, pe care o consideră, în mod obiectiv, indispensabilă: *Ar fi bine să vină familia ca să-i poată sprijini. Dacă familia nu cunoaște problema, dacă nu-i sprijină, degeaba folosim metode. De asemenea, ar trebui să existe anumite părghii care să-i oblige să recunoască și să se implice. Familia este foarte importantă (focus cadre didactice).*

Din păcate, o bună parte dintre familiile copiilor cu dificultăți de învățare (în special cele care prezintă caracteristici precum condiții materiale precare, nivel redus de instruire și atitudini rezervate față de educația copiilor, familii dezorganizate etc.) nu înțeleg importanța pe care o are pentru evoluția școlară a copiilor menținerea unei colaborări strânse cu școala și cadrele didactice: *Colaborarea cu părinții este slabă. Am impresia că părinții se retrag, nu vor să recunoască problemele copiilor. Deci vin prima dată, stau de vorbă cu tine, da, au înțeles cum e mai bine să facem pentru copil, dar după aia, gata. Cred că e și jena de a avea asemenea copil sau... Nici la ședințele cu părinții nu vin, mai bine o caută pe învățătoare în următoarea zi... E foarte greu. Să ne punem fiecare în situația lor... e greu. Și mai ales, cum să spun, pentru părinții care au un singur copil și e așa... și mai au și condiții materiale proaste, deci tot (interviu profesor de sprijin).*

Conform declarațiilor personalului didactic, există și familii care se preocupă foarte mult de copii, îi ajută permanent la lecții, mențin o strânsă colaborare cu cadrele didactice și profesorul de sprijin, le urmărește dezvoltarea intelectuală și progresele școlare înregistrate. Acestora le corespunde, de obicei, un statut socio-economic mai înalt. Sunt însă și părinți care doresc ca fiul sau fiica, deși prezintă dificultăți de învățare, să le depășească propria condiție, în acest scop apelând frecvent la serviciile de consiliere ale profesorului de sprijin: *Pentru o familie care are și probleme sociale, nu mai este așa de greu... Adică nu mai este așa de greu de acceptat deficiența copilului. Ei altfel înțeleg, altfel o iau. „știți doamnă, dacă eu n-am, nu știu să citesc, măcar copilul să știe, chiar dacă e așa. Spuneți-mi ce să fac” (interviu profesor de sprijin).*

În vederea modificării atitudinii părinților față de școală și educația copiilor, precum și pentru ameliorarea relațiilor cu școala, instituția în speță trebuie să aibă un rol proactiv, să iasă din pasivitate, din așteptarea unui prim pas făcut de către familie, să sprijine efectiv părinții, să-și facă vizibile serviciile de consiliere, concomitent cu diversificarea și creșterea calității acestora. Este o propunere, pe care, însă, numai timid o sugerează și profesorul de sprijin: *Probabil niște măsuri care să se adreseze părinților or fi binevenite, un tip de asistență, sau niște întâlniri în care să se... Niște consilieri care să facă mai mult pentru părinți.*

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL SOCIAL AL COPILOR CU CES

• Activități extrașcolare în care sunt implicați copiii cu CES

Principalele activități în care sunt implicați copiii, așa cum ei înșiși au menționat, sunt cele pe care le desfășoară împreună cu părinții și frații: activități gospodărești (cumpărături, gătit), activități de timp liber (vizionarea programelor TV, plimbări ș.a.). Jocul, plimbările cu prietenii sau prietenele sunt, de asemenea, amintite de unii dintre copii. Alții fac și sport (fotbal și judo) în cadrul unor cluburi sportive din oraș (eu m-am dus singur, fără știrea părinților... e gratis) sau în cadrul școlii (*Sunt căpitanul echipei de fotbal a școlii. Am două medalii și 4 diplome. Și sunt și în echipa de dansuri.*)

• Integrarea în cercul de prieteni

În ceea ce privește integrarea în cercul de prieteni ai copiilor cu dificultăți de învățare investigați se înregistrează situații diferite: unii dintre ei, așa cum am mai amintit, prezintă o bună socializare la nivelul colectivului de elevi, având chiar și prieteni în clasă, dar și acasă; alții au relații colegiale cu elevii din clasă, mai mult sau mai puțin apropiate, dar au prieteni în vecinătatea domiciliului; a treia categorie este cea a copiilor marginalizați, fără prieteni la școală sau acasă, și care resimt dramatic această situație. O fetiță care face parte din această ultimă categorie relatează plângând: *Nu am nici o prietenă. Eu încerc, dar... și tare mult aș vrea. Copiii se joacă pe-afară, dar cu mine nu. Și stau mai mult în casă.*

STUDIUL DE CAZ NR. 8

DATE GENERALE DESPRE ȘCOALĂ

● Școala și contextul social

Școala cu clasele I-VIII este una dintre cele mai mari școli din municipiul în care este situată. Unitatea a fost înființată în anul 1972 și, la deschidere avea 13 clase cu predare în limba română și 9 clase cu predare în limba maghiară. În cei peste 35 de ani de existență, școala s-a dezvoltat constant, atât ca populație școlară cât și ca nivel de dotări. La începutul anilor '90 școala funcționează în trei schimburi, iar de la începutul anilor 2000 intră în funcțiune prima clasă în alternativa educațională *Step by Step*.

În prezent școala are 567 de elevi, aproximativ o cincime din populația școlară studiind în cadrul secției maghiare. Colectivul de profesori este format din 55 de cadre didactice dintre care 19 predau la ciclul primar. Peste 80% dintre acestea dețin gradul didactic I. Relația apropiată cu administrația locală cât și contribuțiile părinților sau ale altor donori au făcut ca școala să se bucure în ultimii ani de un nivel satisfăcător de resurse. În prezent școala are:

- 16 săli de clasă, cu mobilier modern;
- 4 laboratoare (biologie, fizică, chimie și informatică);
- 4 cabinete (lb. română, matematică, istorie și geografie);
- bibliotecă;
- cabinet de consiliere școlară;
- 1 sală de sport și mai multe terenuri pentru jocuri sportive.

● Tradiția școlii în comunitate

Școala are o tradiție de peste 35 de ani la nivelul comunității. În urma evaluărilor externe, aceasta a fost declarată *Școală reprezentativă*, o confirmare a activităților didactice de calitate desfășurate de instituție. La nivelul comunității, școala are numeroase colaborări cu alte unități de învățământ din orașul în care este situată școala, dar și din alte orașe, precum și cu diferite asociații și fundații, concretizate în diferite **proiecte și parteneriate**.

În fiecare an școala inițiază numeroase activități extra-școlare la care participă un mare număr de elevi, dar și de părinți sau alți reprezentanți ai comunității: reprezentații ale echipei de teatru și ale ansamblului coral, concursuri școlare (matematică, informatică, istorie) etc. De asemenea, școala publică cu regularitate o revistă adresată, dar și realizată de către elevii școlii. De asemenea, școala are o bogată experiență internațională în derularea de proiecte în domeniul ecologic, la care au participat activ copii cu cerințe educaționale speciale.

● Tradiția școlii în școlarizarea copiilor cu CES – politica generală

Începând cu anul școlar 1999/2000 unitatea școlarizează în mod oficial copii cu CES, odată cu primele măsuri de includere a acestor copii în învățământul de masă. Înainte de această dată elevii cu CES nu erau recunoscuți în mod oficial, deși cadrele didactice care predau încă de atunci în școală au confirmat faptul că era școlarizat un număr semnificativ de copii cu astfel de cerințe.

Deși nu putem vorbi despre o tradiție în școlarizarea copiilor cu CES, școala a oferit numeroase exemple prin care și-a dezvoltat propria capacitate de asistență pentru această categorie de elevi, în special în ultimii ani. Experiența școlarizării unor copii cu diferite grade de handicap fizic locomotor, somatic, vizual, mental, neuropsihic sau asociat (vezi sub-capitolul următor) a impus inițierea unor activități prin care să se răspundă nevoilor lor specifice, esențial diferite în comparație cu cele ale celorlalți elevi. Asistența oferită acestor copii se sprijină, deocamdată, în întregime pe eforturile cadrelor didactice din școală și pe schimbul de experiență realizat în cadrul diferitelor proiecte educaționale cu personal didactic din alte unități de învățământ. Efectele acestei stări de fapt sunt negative, după cum indică interviurile cu reprezentanți ai școlii: *În fișa noastră de activitate nu intră activități recuperatorii cu ei, noi mergem mai mult pe consiliere, e clar că toți copiii care au CES trec pe la mine și mă cunosc și-așa că facem consiliere. Imaginea de sine e scăzută la majoritatea acestor copii, se confruntă cu diverse dificultăți de adaptare, conflicte cu colegii. Eu lucrez mai mult pe partea asta, dar mai am și copii cu care ajung să fac și activități recuperatorii, în limita timpului pe care reușesc să-l aloc și pentru aceasta. Cu siguranță acești copii ar avea nevoie de un sprijin mult mai*

mare și în aceste activități, mulți dintre ei nu au nicio șansă să țină pasul cu colegii lor fără să facă recuperare, dar în condițiile date facem și noi tot ce putem să-i ajutăm (interviu consilier școlar).

● Date statistice privind copiii cu CES din școală

La nivelul anului școlar 2008 / 2009, școala a avut un efectiv total de **567 elevi**:

- 234 elevi în ciclul primar, grupați în 12 clase (și clase cu predare în alternativa Step by Step);
- 333 elevi în ciclul gimnazial, grupați în 16 clase (integral cu predare în sistemul de învățământ tradițional).

În acest an școlar, unitatea de învățământ a școlarizat un număr de **13 elevi cu CES**, recunoscuți oficial de sistemul de protecție și asistență de specialitate: 4 elevi în ciclul primar și 9 elevi în ciclul gimnazial. Pe lângă aceștia, Comisia Internă de Evaluare a propus alți 7 copii din ciclul primar pentru a beneficia de profesor de sprijin și curriculum adaptat.

Se observă faptul că distribuția acestor copii este dezechilibrată, unele clase având trei sau chiar patru copii cu CES în timp ce altele nu au niciun copil recunoscut ca având nevoi speciale de educație. În plus, pe lângă elevii deja identificați există și alți elevi cu dificultăți de învățare însă, din păcate, școala nu a realizat până acum o fotografie fidelă a lor (număr, distribuție pe clase, niveluri de învățământ, tipuri de dificultăți). Despre existența acestor copii am aflat în mod direct de la învățătorii, profesorii sau personalul didactic de sprijin: *Puțini dintre copiii care vin din grădinițe au certificat pe deficiență mintală. Au certificat de CES cei care au o problemă somatică, sau avem copil în clasa a treia care are amfliopie severă, și-atunci pe vizual are certificatul de CES, dar pe mental din grădinițe nu vin. Pe unii nu-i interesează, nu înțeleg cât de important este să-i monitorizezi și să-i ajuți încă din grădiniță. Știu că acolo jocul este activitatea principală, nu se identifică așa de repede și lipsește și pregătirea, însă acest efort chiar ar trebui făcut. Dacă ne uităm la ultimii trei ani, ca și evoluție a numărului de copii cu CES, eu cred că-s mai mulți copii cu CES în școală, chiar dacă unii s-au transferat în altă parte sau chiar la școala specială. Totuși avem mai mulți pentru că acum noi îi diagnosticăm mult mai atent ca înainte. Până acum nu exista consilier, învățătorul nu era abilitat să diagnosticheze și să trimită mai departe, nici nu știau ce să facă cu ei și încotro să se ducă* (interviu consilier școlar). ținând cont de faptul că ponderea cadrelor didactice intervievate acoperă aproximativ 1/6 din totalul personalului didactic din școală și având în vedere numărul de cazuri semnalate de aceștia se poate estima că în unitate mai este școlarizat cel puțin un număr egal de copii cu CES în comparație cu cei recunoscuți oficial.

În cazul celor 13 elevi care au certificat de expertiză și orientare școlară de la Direcția pentru Protecția Copilului cu cea mai mare frecvență întâlnim handicapul de tip mental/psihic (5 cazuri), somatic (2 cazuri) și locomotor (2 cazuri). Celelalte situații se referă la dificultăți vizuale, asociate sau la encefalopatie infantilă sechelară (EIS).

În anul școlar 2008/2009 școala a încetat să mai beneficieze de serviciile unui profesor de sprijin, rațiunile pentru această stare de fapt ne-fiind cunoscute de personalul din școală: *În urma evaluării unor copii de către comisia internă, cât și ținând cont de copiii care aveau deja dosar de la Protecția Copilului, ne-a trimis atunci profesorul de sprijin, pe care din păcate anul acesta nu ni l-au mai trimis.* Cauzele presupuse de director și consilierul școlar sunt *insuficiența fondurilor/personalului specializat* la nivel de județ.

INFORMAȚII DESPRE COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

În cadrul proiectului, din această școală, au fost investigați **4 elevi cu CES**:

- distribuția pe clase: 1 elev de clasa I, 2 elevi de clasa a II-a și 1 elev de clasa a VIII-a;
- distribuția pe vârste: 8, 9, 10 și 14 ani – Unii copii investigați au cu aproximativ 1 an peste vârsta legală pentru înscrierea în clasa în care se situau la momentul investigației, situație influențată de întârzierea debutului școlar cu 1 an;
- distribuția pe genuri: 1 fată și 3 băieți.

● Starea de sănătate, diagnostic

Majoritatea copiilor investigați urmează în prezent un **tratament de specialitate**, însă nu au o stare de sănătate stabilă, efectele afecțiunilor de care suferă fiind vizibile în timpul pe care aceștia îl petrec la școală.

Copiii cu CES investigați au un diagnostic foarte divers: meningo-encefalie, hidrocefalie, encefalopatie sechelară cu semipareză, retard ușor psihic sau asociat.

- **Modalități de identificare și evaluare a situației de copil cu CES**

Vârstele la care au fost identificați acești copii ca având nevoi speciale sunt diferite, însă majoritatea în primii ani de viață. *Nouă doamna educatoare ne-a spus că băiatul are probleme cam în jurul vârstei de 4 ani. El locuia cu noi de la 3 ani, însă abia atunci am aflat că este suspect de a avea un retard mintal. L-am dus la medic și acesta ne-a confirmat, copilul la naștere a fost cinci minute neoxigenat și de atunci au apărut problemele* (interviu părinte).

Toți cei 4 copii aveau deja **certificat de expertiză și orientare** din partea Direcției Județene de Asistență Socială și Protecție a Copilului la intrarea în clasa I. Astfel, unitatea școlară a cunoscut de la început situația lor și, în colaborare cu părinții, a încercat să identifice modalități adecvate de asistență. Pentru aceasta au fost utilizate atât observațiile din perioada pre-școlară, cât și rapoartele medicale.

În cazul altor copii cu CES din școală identificarea a fost realizată pe parcursul primilor ani de școală de către consilierul școlii și de către cadrele didactice, pornind de la dificultățile de adaptare la cerințele școlare ale acestor elevi: *Pentru a primi acest certificat de la Protecția Copilului sunt foarte multe hârțogării de făcut, mulți copii provin din familii dezorganizate, cu situație materială destul de precară și atunci nu umblă după toate actele astea, și din cauza aceasta în primul an când am venit eu aici, știind că sunt mulți copii cu CES, dar fără dosar, am solicitat Comisia internă de evaluare de la școala specială, și-atunci am strâns vreo 20 de copii. Ei erau indicați de către învățători, diriginți la clasă, ca având serioase dificultăți de învățare. În prealabil i-am testat eu, iar apoi au fost evaluați de această comisie și au primit recomandare de programă adaptată și de profesor de sprijin* (interviu consilier școlar).

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL FAMILIAL AL COPILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

- **Situația familială a copiilor**

Trei dintre copiii investigați provin din familii de tip nucleu, cu 3-4 membri (mama, tata, 1-2 copii). Un alt copil provine dintr-o familie dezorganizată prin divorț, aflându-se de la 3 ani în îngrijirea bunicilor și a tatălui (mama s-a recăsătorit, dar are o relație bună cu bunicii și contribuie la îngrijirea copilului).

- **Nivel de educație și statut socio-profesional al părinților**

Toți părinții copiilor investigați au un nivel mediu de educație, fiind absolvenți de studii liceale. În toate cazurile investigate, tatăl lucrează cu program complet. Mamele au program complet de muncă în două cazuri. În celelalte situații, mama se va reîntoarce la muncă cu program complet după o perioadă de șomaj sau este casnică, însă lucrează ca însoțitor pentru copil.

- **Venituri ale familiei**

Toate familiile din care provin copiii au venituri constante, asigurate de salariu/pensie, la care se adaugă alocațiile acordate copiilor. Aprecierile privind nivelul veniturilor indică, însă, faptul că resursele financiare nu reușesc să acopere nevoile zilnice, banii abia ajungând de pe o zi pe alta în trei dintre cele patru cazuri analizate. Situația cea mai precară o întâlnim în cazul copilului aflat în îngrijirea bunicilor: *Ne este foarte dificil să ne descurcăm numai cu pensiile noastre și alocația copilului, noi încercăm cât putem să nu-i lipsească nimic, facem mari eforturi pentru ca el să meargă în fiecare zi la un profesor cu care să se pregătească suplimentar* (interviu bunică). Se observă totuși că, în ciuda dificultăților materiale, părinții/bunicii fac însemnate sacrificii personale pentru a asigura copiilor condiții adecvate.

În cazul unuia dintre elevii cu CES investigați, nivelul veniturilor familiei este peste medie, copilul bucurându-se de tot sprijinul material necesar: *Ne luptăm pentru copilul nostru și vrem să îi asigurăm toate condițiile. I-am luat calculator, l-am trimis și pe el în excursii, avem grijă ce haine îi cumpărăm, ne îngrijim de tot ceea ce are nevoie* (interviu părinte).

- **Condiții de locuit și alimentație**

Toți copiii investigați se bucură de condițiile de locuit și de alimentație bune sau relativ bune. Ca și în cazul anterior, unul dintre copii are condiții foarte bune, conform aprecierilor părinților săi.

● Stare de sănătate a familiei

Ceilalți reprezentanți ai familiei au o stare de sănătate bună/foarte bună și nu au suferit de boli cronice. De asemenea nu s-au identificat alte situații speciale în ceea ce privește starea de sănătate a familiei.

● Aprecieri ale cadrelor didactice privind climatul familial și impactul acestuia asupra evoluției școlare a elevului

Majoritatea elevilor cu CES provin din familii cu un climat pozitiv, de susținere. În cazurile în care ajutorul este absolut necesar, unul dintre părinți însoțește copilul la școală și chiar în timpul orelor, contribuind la facilitarea integrării: *Am o elevă cu handicap grav care vine în fiecare zi însoțită de mama ei. În clasa I nu am crezut că este o idee bună și puțin ne-a deranjat prezența de zi cu zi a mamei în sala de clasă. Comportamentul nostru nu mai era natural. Eram îngrădite, inhibate. Ne-a fost foarte greu. Când lucram probleme care depășeau nivelul ei foarte mult, ne simțeam cu conștiința încărcată pentru că o priveam și simțeam că acea perioadă, pentru ea, este oarecum pierdută. Voiam să-i dăm altceva de lucru, dar mama zicea să facă ce fac și ceilalți și acasă face ce trebuie. Acum începe și mama să accepte fișe diferențiate, începe să recunoască faptul că matematica este marea dificultate. Acum mama ne este de un real folos. Nu ne-am mai descurca fără ea. Lucrăm pe centre de activitate, fiecare copil ne solicită, iar mămica a spus că ar dori să o mai lase singură la școală, dar noi am spus că trebuie să vină să ne ajute [...] Când lucrăm pe centre, nici aici nu știm foarte bine cum să procedăm, sunt centre la care stă cu tot grupul, citirea de exemplu, pentru că mama ei este foarte importantă în centrul de citire. Ea este responsabilă în centrul de citire și ea îi ascultă pe toți copiii, este practic asistenta noastră. Nu îi place scrierea, nu îi place să se miște de la masă, este foarte sensibilă. Nu știm dacă procedăm bine când o lăsăm cu măsura separat, când scrie la matematică mămica îi explică puțin mai tare și ne temem să nu îi deranjeze pe ceilalți care au altceva de lucru, dar ne este foarte mult de ajutor cu fetița (interviu cadru didactic).*

Și în cazul celorlalți copii cu CES există un climat familial pozitiv, confirmat și de actorii școlii: *Un singur lucru nu pot să spun despre acești părinți: că nu-și iubesc foarte mult copiii și că nu se bat efectiv pentru ei pentru a-i aduce la școală și pentru a-i ajuta să se integreze în clasele din care fac parte. Nici noi nu am putea să avem rezultatele pozitive într-un timp relativ scurt dacă ei nu s-ar implica atât de mult în efortul de recuperare atât pe parte psihică, cât și pe partea fizică (interviu director).*

● Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind susținerea din partea familiei

Copiii cu CES investigați au declarat că se simt în mare măsură susținuți de propriile lor familii și primesc ajutor din partea membrilor acesteia în activitățile școlare (teme, alte activități de învățare etc.). Singura situație mai deosebită există în cazul copilului crescut de bunici: mama vizitează copilul, îl ia uneori și acasă (fiind recăsătorită); relațiile cu tatăl sunt însă mai reci, copilul declarându-se mai puțin atașat de tată („este mai dur”).

Această stare de fapt este confirmată și de părinții copiilor cu CES investigați. În toate cazurile aceștia au dovedit că înțeleg necesitatea implicării în activitățile de învățare ale copiilor lor și nevoia de susținere permanentă a acestora în activitățile școlare. Într-unul dintre cazuri unul dintre părinți stă cu copilul pe întreaga perioadă pe care acesta o petrece la școală: *Am încercat măcar în pauze să o las singură, însă încă are nevoie de mine, încă nu are deplină încredere în ceilalți colegi de clasă (interviu părinte). De asemenea, unul dintre părinți consideră indispensabil ajutorul pe care îl acordă în deplasarea copilului către / dinspre școală: Are unele probleme fizice și e nevoie să fie supravegheat de cineva când merge spre școală. Până acum l-am însoțit eu, după ce voi reîncepe serviciul îl va duce o bunică. Ne-a spus clar că mai bine stă acasă decât să încerce să meargă singur la școală (interviu părinte).*

● Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind relațiile familiale

Copiii cu CES se bucură de sprijinul total al părinților, dar și al celorlalți membri ai familiei (frați, bunici, verișori). În două situații am putut remarca faptul că situația copilului a condus la o creștere a coeziunii, în familie existând relații pline de afecțiune: *Pe noi problemele copilului nu ne-au dezbinat, cum aud că se întâmplă în alte cazuri, ci ne-au unit și mai mult. Am învățat și din eșecuri și am încercat să ne păstrăm optimismul și credința că vom depăși încet-încet toate aceste probleme, însă cel mai important este că băiatul nostru are încredere totală în noi, că suntem prietenii lui cei mai buni (interviu părinte).*

În mod deosebit se observă faptul că toți copiii cu CES investigați au o relație apropiată cu frații (mai mici sau mai mari), aceștia jucând un rol important în universul lor afectiv: *Eu mă joc în fiecare zi cu frățiorul meu care merge la grădiniță și îl iubesc foarte mult. Aștept să termine grupa mare și apoi să venim împreună la școală (interviu copil cu CES).*

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL ȘCOLAR AL COPILOR CU CES

● **Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**

Există o mare varietate de opinii ale cadrelor didactice și profesorilor de sprijin privind oportunitatea integrării copiilor cu CES în învățământul de masă. Unele subliniază rolul deosebit al experienței de învățare într-o școală obișnuită și cred că pentru a atinge acest obiectiv este necesar să fie făcute eforturi deosebite de către toți actorii implicați, atât de la nivel de sistem, cât și de la nivelul școlii. Alți profesori chestionează presupuziția de bază, aceea a efectului pozitiv al experienței de învățare într-o școală de masă, această idee fiind, însă, exprimată într-o măsură mai redusă. De asemenea, unele opinii au subliniat, în același timp, riscurile pe care le putem doar parțial controla în cazul unei astfel de decizii: întârzierea unor prejudecăți sau stereotipii, excluderea, discriminarea, scăderea încrederii/stimei de sine etc. Opinia îmbrățișată de cei mai mulți dintre profesorii investigați este aceea că, din perspectivă teoretică, integrarea copiilor cu CES este, pe termen lung, benefică pentru aceștia, însă modalitatea concretă de realizare, în momentul în care această intervenție a devenit o politică educațională nu a fost cea potrivită: *Cei care au promovat această măsură au pornit de la ideea că în școlile speciale copiii stau așa, într-o bulă, separat de ceilalți colegi, de societate, și-atunci ideea lor, bună în principiu, cred că a fost să-i ajute pe copii de mici să-și dezvolte anumite abilități care să-i ajute să se integreze apoi în societate, să iasă din bula aia separată a lor. Dar, ca de obicei, probabil o fi copiat modelul acesta din occident, de undeva de prin Europa și nu l-a adaptat la nevoile și realitatea noastră. În primul rând nu ne-au oferit materiale, bine că acum avem noi materiale, realizate prin efortul propriu. Vedeți că se dau mulți bani acum pentru dotarea școlilor, dar câte din astfel de materiale sunt oferite școlilor pentru lucrul cu copiii cu CES? De fapt, nici nu sunt fonduri alocate special pentru a lucra cu acești copii care învață în școlile obișnuite, nu există personal calificat sau acesta e total insuficient. Păi nimeni nu s-a gândit să-i formeze pe profesori cum să lucreze cu copiii cu CES și nici pe directori cum să își schimbe strategiile în funcție de nevoile acestora* (interviu consilier școlar).

Majoritatea profesorilor cred că aceste dificultăți privind măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă pot fi depășite și că nu ar trebui renunțat cu totul la aceasta: *Nu putem spune că această măsură nu este una bună, însă eu cred că cea mai bună modalitate din ce-am văzut eu până acum este promovarea incluziunii copiilor cu CES prin organizarea unor clase speciale în învățământul de masă, bineînțeles cu profesor specializat pe munca cu copiii cu CES, copiii fiind grupați în funcție de tipul de deficiență, astfel să nu pui într-o singură clasă copii cu amblopie și suuri. Personalul specializat trebuie să lucreze cu această clasă și, eventual, unele ore de desen, lucru manual să fie organizate împreună cu celelalte clase. Desigur, nu orice școală ar trebui să aibă automat copii cu CES, ci numai cele care, la rândul lor, se vor pregăti să le asigure acestor copii condiții adecvate de a învăța* (interviu cadru didactic).

Părinții investigați își exprimă într-o mai mică măsură rezervele privind efectele pozitive ale integrării copiilor lor în învățământul de masă: *Este mult mai bine într-o școală normală decât într-o școală specială. Cum putem să-i învățăm pe copiii noștri să se descurce singuri în societate când ei nu intră în contact decât cu copii care, în cea mai mare parte, vor fi excluși din această societate sau se vor afla la periferie?! De când e la școală, copilul meu a învățat mult de la ceilalți copii. Și vreau să spun că în școala aceasta copilul meu învață din același motiv pentru care învață și vecinii lui: este școala apropiată de noi, locul firesc unde ar trebui să învețe. E adevărat că avem norocul că această școală nu este doar foarte bună, ci și se ocupă de copii ca al meu* (interviu părinte).

● **Nivel de pregătire a școlii pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă; condițiile de sprijin oferite de școală**

Toți actorii investigați consideră că școala este mai pregătită în comparație cu alte școli din municipiu să școlarizeze copii cu CES, însă nivelul este apreciat ca fiind foarte departe de cerințele reale impuse de numărul și diversitatea cazurilor existente în școală.

În prezent, unitatea de învățământ are un nivel foarte redus de personal specializat pentru susținerea măsurii de integrare (un singur consilier școlar). Lipsește, așa cum s-a indicat în prima parte a studiului, un profesor de sprijin, un psihopedagog. De asemenea, școala nu are un logoped, acest serviciu fiind realizat de personalul autorizat care deservește un grup mai mari de școli, cabinetul fiind într-o altă locație.

Cadrele didactice din școală au beneficiat de cursuri de formare în această arie, dar această experiență nu a reușit să compenseze lipsa resurselor umane de specialitate: *toate învățătoarele din școală au participat la stagii de formare pentru a lucra cu acești copii, acum un an și acum doi ani au fost niște valuri de formare și personalul didactic de la ciclul primar a fost prins. Au fost cursuri de formare la nivel local. Cei de la CCD au fost cei care au inițiat aceste cursuri. Au fost bune și ne-au ajutat, însă asta nu înseamnă că nu este foarte mare nevoie de personal specializat* (interviu director).

Școala nu a beneficiat decât de o singură investiție majoră care este în mod direct utilă și pentru elevii cu CES: dotarea laboratorului de consiliere. În rest, conform declarațiilor cadrelor didactice și a doamnei directoare a școlii, nu a mai fost realizată nicio dotare semnificativă pentru această categorie de elevi. Astfel, materialele ajutoare sunt realizate de profesori (de exemplu, fișele individualizate).

Atât părinții, cât și cadrele didactice reclamă lipsa personalului de sprijin, subliniind faptul că prezența acestuia în școală, din experiența anilor anteriori, se dovedea pozitivă în cazul a numeroși copii cu CES. Aceștia reprezintă una dintre puținele resurse de care o școală care are copii cu CES trebuie să beneficieze, însă, în acest caz, această facilitate lipsește. După cum am văzut, unii părinți încearcă să preia acest rol, însă asistența pe care o acordă nu are la bază o pregătire adecvată, având un succes limitat. Astfel, asigurarea profesorilor de sprijin conform reglementărilor legale și continuitatea pe post a acestora reprezintă aspecte care au revenit foarte des în discuțiile cu toți actorii școlii.

De asemenea, este reclamată insuficiența resurselor de timp pentru sprijinul adecvat al copiilor cu CES, în special în condițiile în care în reglementările oficiale nu există nicio facilitate acordată în ceea ce privește numărul minim de elevi în formarea unei clase: *Cred că am putea să ne ocupăm mult mai bine de acești elevi, să le urmărim mai îndeaproape progresul și să încercăm mai multe lucruri noi, experimentale așa putea spune, dacă efectivul de elevi nu ar mai fi unul de 25 de elevi, ci, să spunem, de 21. Ca și în cazul excepțiilor care se fac în mediul rural în ceea ce privește numărul minim de elevi într-o clasă, ar trebui să ne înțelegă și pe noi și, dacă tot nu ne ajută altfel, să ne lase pe noi să ne ocupăm mai bine de ei* (interviu cadru didactic).

● **Modalități de evaluare inițială a copiilor cu CES**

În ultimii ani, după angajarea consilierului școlar, școala și-a dezvoltat propriile modalități de evaluare inițială a copiilor cu CES. Până atunci evaluarea nevoilor cerințelor educaționale speciale era realizată exclusiv de serviciul specializat al Protecției Copilului, prin inițiativa părinților și/sau a medicilor: *Ar fi de preferat ca identificarea copiilor cu diverse forme de CES să se realizeze la nivelul fiecărui ciclu. Noi avem sprijin și de la CGD și de la psihologi, am avut o colegă care a elaborat o baterie de teste care ne-au ajutat să-i depistăm. Când am început să facem cursurile, ne-am dat seama că noi știm foarte multe lucruri. Mai este un adevăr: foarte multe dintre cadrele de la învățământul primar au făcut continuare de studii și unele dintre discipline aveau și copii cu dizabilități. Am mai învățat câte ceva, dar nu ajunge* (interviu de grup, cadru didactic).

Modalitatea curentă de evaluare presupune întâlniri regulate ale consilierului școlar cu cadrele didactice din școală în cadrul cărora sunt discutate dificultăți de învățare și de adaptare școlară. Pe baza acestor informații sunt identificați elevi care potențial pot avea CES, luându-se contact și cu familiile acestor copii. Dacă părinții sau reprezentanții legali sunt de acord, consilierul realizează o primă evaluare și, în funcție de rezultatele obținute, recomandă evaluarea elevului și stabilirea diagnosticului de către comisia de specialitate, printr-un certificat de expertiză și orientare școlară. Situația copiilor care primesc un certificat este comunicată tuturor cadrelor didactice care lucrează cu aceștia. Deosebit de important este faptul că nivelul actual de pregătire al acestor copii (înregistrat în documentele școlare din perioada anterioară evaluării) este re-analizat, fiind elaborate o serie de planuri individuale de intervenție. În anul curent, în lipsa profesorului de sprijin acestea sunt elaborate de cadrele didactice și consilierul școlar. Interviuurile cu actorii școlii au indicat faptul că modalitatea curentă avantajează pe elevii din învățământul primar, în cazul elevilor din gimnaziu atât adaptarea curriculară, cât și monitorizarea și corectarea intervențiilor fiind mai dificil de realizat.

După cum am văzut, rolul cadrelor didactice în identificarea copiilor cu CES este foarte mare, de inițiativa acestora depinzând, într-o măsură semnificativă, recunoașterea formală a unor cerințe educaționale speciale. Profesorii reclamă, însă, nevoia unei pregătiri suplimentare, continue, în această arie, cât și existența unor instrumente oficiale pe care să le poată utiliza în scopul evaluării și monitorizării copiilor cu CES: *Noi am făcut, la nivelul județului, un astfel de curs care ne-a fost de un real ajutor. Dacă la început am fost total nepregătiți, de atunci am învățat să-i și identificăm. A fost schimb de experiență de la unul la altul, de exerciții care pot să ne ajute în recuperarea lor, depistarea lor. Cred că de un real ajutor ar fi o baterie de teste. Noi am avut sprijin în acest sens, la începutul ciclului primar pentru depistarea copiilor. Noi acum vorbim de copii care au un certificat emis intern sau de cei de la protecția copilului, dar mai sunt atât de mulți copii pe care i-am putea introduce în această categorie pentru că sunt deficiențe de tot felul. Când se vede că numărul lor este atât de mare, se spune „ajunge” sau „restul la anul”. Mi-ar fi de un real ajutor o fișă de evaluare, teste care să poată fi aplicate și care să fie la nivelul județului, la nivelul țării. Să fie teste pe care să le putem aplica noi, pe care să le putem prelucra noi. Mergem pe motricitate, pe cogniție, cele pe care noi le stăpânim. La noi în școală este un caz fericit unde s-a făcut acest lucru* (interviu cadru didactic).

Toți copiii cu CES care fac obiectul analizei de față au un certificat de expertiză încă din perioada preșcolară, primind recomandare de programă adaptată și profesor de sprijin înainte de a intra la școală.

● **Activități derulate cu copiii cu CES; aprecieri privind oportunitățile de învățare din școală**

Interviurile cu actorii școlii au identificat numeroase exemple de activități derulate cu copiii cu CES, situație confirmată și de părinții investigați, care apreciază, în unanimitate, oportunitățile de învățare pe care școala le oferă copiilor lor.

Cea mai dificilă barieră în lucrul cu copiii cu CES pare a fi deviația comportamentală, atitudinile agresive atât față de cadrul didactic, cât și față de colegi: *Elevul de la clasa a V-a are mai mult o problemă motorie. El nu poate să articuleze cuvintele, cu mâinile are probleme, cu picioarele. Are stări de furie, o bate pe sora lui (are o soră în clasă) și mă amenință. În schimb, la oră știe să răspundă. Ai impresia că nu este atent la ce faci tu în clasă, dar el înregistrează foarte bine și în momentul în care pun o întrebare, el răspunde, de unde constat că el totuși înregistrează ceea ce spunem acolo. Când are stări de furie îl liniștim, îl calmăm. Colegii, la fel, îl acceptă. Toată lumea are grijă de el, îi dă de mâncare, încearcă să-l ajute* (interviu de grup, cadru didactic).

Un caz similar este indicat și de un alt cadru didactic din școală, strategia de succes fiind implicarea copilului respectiv într-o activitate extra-curriculară: *Am și eu un elev cu CES care ridică anumite probleme, în sensul că era destul de violent cu colegii lui și nu prea comunica, dar datorită faptului că am făcut o trupă de teatru de păpuși în clasă și bineînțeles că a primit un rol, l-a ajutat și s-a integrat foarte bine, a devenit mult mai comunicativ cu ceilalți colegi. Nu a mai avut accese violente. Acum, în clasa a VIII-a este foarte deschis cu colegii, le-a scris în album, în schimb problemele lui sunt la limba română pentru că el s-a obișnuit cu starea asta. Faptul că el scria foarte greu și faptul că răspundea la fel de greu la oral, l-a determinat să se obișnuiască cu această stare și s-a delăsătorit. Nu a făcut niciun efort, chiar dacă am încercat să-l aduc la nivelul celorlalți. Este și mai comod... Totuși la comunicare nu mai am probleme cu el, a evoluat foarte mult* (interviu de grup, cadru didactic).

Problemele din familie influențează eficiența activității individualizate cu copiii cu CES, unele cadre didactice considerând că membrii familiei subminează efortul suplimentar realizat împreună: *Elevul căruia eu îi sunt dirigintă are niște frați cercetași de poliție și mai nou am aflat că și el este antrenat într-o situație de genul acesta fiind bănuit de complicitate la un furt. Eu l-am întrebat, s-a dovedit foarte receptiv la ce vorbesc cu el, comunică cu mine și nu am niciun fel de problemă de disciplină cu el. Copiii îl acceptă și nu dau de înțeles că l-ar respinge. Copilul răspunde la ceea ce facem, scrie, citește la nivelul la care poate. El se străduiește. Nu am ce să fac eu singură. Eu cât am putut l-am ajutat în toate privințele posibile: cu bani, cu haine, cu pregătire suplimentară* (interviu de grup, cadru didactic).

De asemenea, cadrele didactice remarcă faptul că, dincolo de adaptările curriculare, copiii cu CES înșiși sunt cei care impun, de multe ori aria sau ritmul de studiu: *Acești copii, din foarte multe motive, sunt extrem de sensibili. Noi am încercat treptat să ne apropiem de ea, să-i câștigăm încrederea, astfel ca ea să ne îndrume în tot ceea ce înseamnă proces de adaptare curriculară. Putem spune că fetița a fost cea care ne-a dat încredere în alegerile noastre, ne-a confirmat dacă procedam bine. Practic ea ne-a impus ritmul în care puteam să mergem, când lucram cu ea probleme care depășeau nivelul ei actual, observam din reacțiile ei că nu suntem pe drumul cel bun* (interviu de grup, cadru didactic).

În final, putem observa și faptul că, deși se implică activ în lucrul cu copiii cu CES, unele cadre didactice își pun problema utilității demersului lor: *Avem și probleme de organizare, dar cred că, în esență, cele mai importante sunt cele legate de succesul lor. Nu știu cum vor putea acești copii să fie ridicați la nivelul celorlalți. Asta este problema!* (interviu de grup, cadru didactic). Din această perspectivă, putem spune că integrarea în învățământul de masă aduce cu sine o presiune deosebită asupra copiilor cu CES de a urma și de a face față performanțelor școlare ale colegilor lor, cadrele didactice căzând uneori în capcana măsurării randamentului școlar al acestor copii prin raportarea la ceilalți colegi. Lipsa unor condiții speciale de examinare la finalul ciclului gimnazial (din perspectiva subiectelor de examen) contribuie, cu siguranță, la perpetuarea acestei stări de fapt.

Opinia generală este aceea că numai o parte dintre copiii cu CES pot fi motivați să participe la activitățile de învățare și să rezolve diferite sarcini: *Este primul an când întâlnesc un astfel de copil, este vorba de copilul din clasa a V-a, și simt că acolo mă descurc mai bine pentru că lucrez cu un copil inteligent. El are probleme cu scrisul, dar gândește logic și el chiar poate fi motivat. Dau mai puțin de lucru, mai degrabă test ca să scrie mai puțin. Și el este puțin cam comod. El este conștient că lucrăm diferențiat cu el și trebuie să facă mai puțin, și uneori profită de asta* (interviu de grup, cadru didactic). Totuși, există cadre didactice care consideră că fiecare copil cu CES are o înzestrare deosebită într-un anumit domeniu și că aceasta poate să constituie o bază în dezvoltarea unor activități prin care nivelul de încredere în sine să fie influențat pozitiv și, implicit, motivația pentru activitățile de învățare: *Cum au subliniat și colegii mei, de cele mai multe*

ori descoperim că un copil care abia poate să scrie sau să citească reușește să facă lucruri deosebite în plan artistic, are abilități deosebite la desen, activități manuale sau alte domenii practice, activități sportive (interviu de grup, cadru didactic). Aceeași opinie este susținută și de un alt cadru didactic din școală: *Eu i-am fost învățătoare acestui copil. Și eu am lucrat foarte mult cu el. La sfârșitul clasei a IV-a știa să citească, dar el nu progresează, ci regresează din păcate. E și handicap fizic la acest copil, este bolnav, așa s-a născut. Are ceva la memorie. Părinții l-au dus la toate cursurile de reabilitare care au fost în oraș, dar atât poate copilul. În rest, are abilități practice. Tatăl lui spune că acasă repară diverse lucruri: mașina, televizorul, clanța de la ușă, deci la așa ceva se pricepe și îi place* (interviu de grup, cadru didactic).

Abordarea generală în lucrul cu acești copii este în cea mai mare parte bazată pe metoda încercare și eroare: *Problema mea este că nu știu în cazul lui ce trebuie să fac și dacă este bine dacă mai stau o oră cu e, dacă asta este o povară suplimentară sau chiar un ajutor pentru el. Am crezut că este bine dacă mai stau o oră cu el și facem în plus ceva pentru că părinții lui sunt foarte conștiincioși și se ocupă acasă de el. Știu că este un efort foarte mare și din partea părinților și am crezut că dacă mai stăm suplimentar vād și părinții că are rost să lucreze cu el, să facă ceva suplimentar. Încă nu prea vād că am obținut ceva semnificativ, dar nu am știut ce altceva să fac. Mă sperie puțin situația* (interviu de grup, cadru didactic). Lipsa unui feed-back din partea unor specialiști, lipsa unei autorități care să valideze/recunoască aceste eforturi solitare reprezintă unul dintre aspectele care au revenit constant în discuțiile cu cadrele didactice din școală.

● **Atitudini față de copii cu CES în spațiul școlii**

Politica incluzivă a școlii a atras în ultimii ani mai mulți copii cu CES, atitudinea generală a cadrelor didactice față de acești copii fiind una pozitivă. Discuțiile de grup cu actorii școlii au confirmat această stare de fapt, fiind oferite exemple de sprijin atât în activitățile de predare/învățare, cât și în alte domenii: *Acum a venit cu un picior puțin lovit, e tot umflat, are probleme cu măselele, i-au găsit ceva la plămâni. Chiar astăzi a mers la medic. Are niște probleme care trebuie rezolvate. Eu l-am dus la medic, am fost dispusă să-i cumpăr medicamente, dar a refuzat. I-au dat de la cabinetul școlar. Nu știu ce va face de acum înainte pentru că nu știu dacă va mai găsi un diriginte care se va ocupa așa cum m-am ocupat eu. Mi-e frică să nu pățească ceva, să nu i se întâmple ceva pentru că are tendința aceasta de a se lovi tot timpul, de a suferi fizic* (interviu de grup, cadru didactic).

Părerile colegilor sunt foarte împărțite cu privire la copiii cu CES. Sondajul realizat cu o parte dintre colegii copiilor cu CES evidențiază faptul că gradul lor de toleranță față de aceștia este relativ scăzut. Astfel, o cincime dintre ei se declară împotriva includerii în clasa lor a acestor elevi, iar când sunt chestionați dacă doresc să le fie colegi de bancă atitudinea negativă este și mai accentuată: 27% dintre ei nu ar accepta să stea în bancă alături de un copil cu dizabilități. Totuși mai puțin de 7% dintre elevii chestionați consideră că, în general, elevii se comportă mai rău cu acești copii decât cu restul colegilor, ceea ce indică o toleranță *de facto*, rezultantă a etosului sau culturii incluzive a clasei.

Dincolo de propriile percepții cu privire la copiii cu CES, opiniile elevilor par a fi influențate destul de puternic și de familie, aproape o pătrime dintre cei chestionați fiind de părere că părinții lor nu ar fi de acord să stea în bancă cu unul dintre acești colegi. Interviuurile cu cadrele didactice au semnalat cazuri în care părinții își exprimă opiniile negative față de școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă, în special cei care au deviații comportamentale. Este interesant de remarcat și faptul că peste 10% dintre răspunsuri indică faptul că părinților le-ar fi indiferentă o astfel de situație, ceea ce poate semnala atât o cunoaștere/capacitate de anticipare redusă a reacției părinților cu privire la diferite aspecte ale vieții școlare, cât și o lipsă de interes a părinților pentru aceste aspecte.

Merită remarcat, de asemenea, faptul că o pătrime dintre elevii investigați consideră că, în general, cadrele didactice acordă o atenție mai mare copiilor cu CES din clasa lor, în timp ce 75% dintre aceștia consideră că profesorii nu fac nicio diferență între ei și restul colegilor. Nu a fost semnalat niciun caz în care profesorii se poartă mai rău cu copiii cu CES față de restul colegilor.

● **Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES**

După cum am văzut în secțiunile anterioare, majoritatea copiilor cu CES înregistrează un progres sensibil în momentul în care primesc o asistență specială și studiază după un curriculum adaptat. Cu toate acestea, performanțele școlare sunt foarte rar apropiate de media clasei, rămănerile în urmă fiind din ce în ce mai importante odată cu trecerea în ciclul gimnazial. Există și excepții, însă acestea se referă în special la anumite discipline sau abilități: *Cântă deosebit de frumos, are o voce deosebit de frumoasă și are abilități artistice, îi place teatrul, dar mișcările lui sunt întârziate, mișcările pe care le face, le face cu încetineală. În plus, la sarcinile de lucru, noi îi acordăm*

timp suplimentar ca să-și termine ce are de făcut. Inteligență are peste medie pentru că în momentul în care stați de vorbă cu el vedeți că are un limbaj elevat. Știe să dea sfaturi, îi scrie domnului primar ce ar trebui să facă și cum ar trebui să facă. Este o plăcere să discuți cu el, dar când venim cu învățarea dirijată întâmpină greutăți mari la dexterități și atunci se simte complexat. Stima de sine i-a scăzut foarte mult. Într-un timp chiar a lucrat cu consilierul pentru că avea stima de sine scăzută. Vede că nu se ridică la nivelul celorlalți. Își dorește foarte mult să îi echivaleze pe cei foarte buni. În momentul în care constată că nu obține aceleași rezultate devine foarte frustrat. Reacțiile lui sunt imediate: plânge, începe să-și facă tot felul de scenarii pentru a explica de ce el nu a reușit (interviu de grup, cadru didactic).

Astfel, deși există o atitudine pozitivă în ceea ce privește randamentul școlar al copiilor cu CES, situațiile în care profesorii consideră că acești copii reușesc să-și atingă întregul potențial sunt relativ rare. În cadrul interviului de grup au fost oferite numeroase exemple de cauze care conduc la această situație, cu cea mai mare frecvență fiind invocată lipsa sprijinului adecvat din partea părinților și faptul că școala nu mai are profesor de sprijin: *Anul trecut am avut profesor de sprijin și s-a văzut. Un copil de la mine din clasă care are intelect la limită, în clasa I nu pronunța sunetele. Acum citește, comunică, dicția lui este perfectă, iar succesul lui este pentru că a fost și ajutat. Noi am simțit ajutorul și am simțit progresul. Atunci ni s-a părut puțin, dar acum ni se pare enorm comparativ cu ce avem. Eu aș avea nevoie de un material concret acolo pentru că noi adaptăm programa, dar sunt ceilalți 20 pentru care trebuie să găsești sarcini. E mai simplu să avem un material auxiliar în care să fie fișe de lucru pe tipuri de dizabilitate. Sunt lucruri pe care nu știm de unde să le luăm. Eu simt nevoia unei structuri de sprijin cel puțin în clasă. Când aveam în clasă 5 copii, aveam nevoie de cel puțin încă 5 oameni acolo. (interviu de grup, cadru didactic).*

De altfel, lipsa profesorului de sprijin este invocată și în situațiile în care profesorii propun o mai strânsă colaborare cu acesta: *Mie mi-ar fi plăcut să asist la activitățile pe care le desfășura cu X. De obicei, X pleca într-o altă sală și noi rămâneam în clasă cu copiii. Ne-ar fi plăcut dacă am fi putut să participăm, să asistăm la activități ca să vedem ce se face cu ea acolo. Acum suntem destul de descoperiți. Din câte știm noi, la ședințele de psihoterapie nu se participă pentru că este confidențial, dar am dori să vedem ședințe de recuperare (interviu de grup, cadru didactic).*

● Colaborarea școală – familie

În unele situații, cadrele didactice au o atitudine critică asupra nivelului de implicare al părinților în susținerea parcursului școlar al copiilor lor, reclamând lipsa de comunicare și de înțelegere a diversității problemelor pe care le ridică școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă: *Dacă discuți cu un părinte al cărui copil deranjează ora îți spune „doamnă, vezi de predatul la clasă și atât!”, ce ai mai putea să faci? Desigur, are cumva dreptate, nu este de competența noastră să impunem un tratament special pentru acești copii, însă nici nu poți să te comporți ca și cum o astfel de problemă nu există. Suntem conștienți că ajutorul părintelui, implicarea acestuia este cea mai importantă pentru copiii cu CES, dar și reciprocă este valabilă: fără eforturile noastre, acești copii au mult mai mici șanse să se integreze în societate, să ducă o viață obișnuită. În școală trebuie să fim în întregime de aceeași parte a baricadei (interviu cadru didactic).*

Foarte mulți profesori au observat și faptul că relației dificile a părinților cu actorii școlii îi corespunde o relație dificilă părinte-copil. Unele cadre didactice consideră normale abaterile unor părinți ai copiilor cu CES de la normele unei relații apropiate cu profesorii: *Trebuie să fim cinstiți cu noi și să recunoaștem că de multe ori nu îi privim așa cum ar trebui pe părinții copiilor cu CES. Până la urmă, în situația lor, putem spune că și ei sunt părinți cu nevoi speciale: de atenție, de înțelegere și de empatie din partea noastră. E greu să lupți într-un duel al orgoliilor cu un părinte care are permanent teama că propriul copil este desconsiderat și tratat mai rău decât colegii lui (interviu cadru didactic).*

De asemenea, profesorii reclamă nivelul scăzut de educație al unor părinți și impactul negativ asupra motivației elevilor cu CES pentru școală: *Eu am o problemă socială în clasă: integrarea copiilor romi în învățământul de masă. Aici toate problemele vin din mediul familial în care cresc acești copii, din faptul că părinții sunt analfabeți... Practic copilul nu primește niciun ajutor acasă. Tot ce realizăm, realizăm în clasă. Din 5 copii care sunt la mine în clasă, toți sunt la alte niveluri de intelect. Unul dintre ei abia acum a început să cunoască toate cifrele. Abia acum a început să citească pe silabe și cunoaște cifrele. Un alt copil cunoaște literele, citește, dar încă nu scrie după dictare. Cel mai bun dintre ei citește, scrie, face operații matematice, a învățat și tabla înmulțirii, dar acest copil este singurul care are un ajutor acasă. Tatăl lui știe să scrie și să citească și se vede ajutorul dat acasă (interviu cadru didactic). Trebuie să lucrez cu fiecare separat și la alt nivel, dar eu sunt mulțumită de progresele pe care le-au realizat. Din păcate, lipsesc foarte mult de la școală, aș spune că luni și marți nu există în orarul lor. Vin miercuri și joi, iar vineri iar nu vin la școală. Nu au continuitate în învățare și de aceea le este foarte greu să țină același ritm cu colegii lor. Pur și simplu, deși părinții sunt acasă, nu se trezesc dimineața, ceea ce demonstrează că aceștia au un interes redus pentru educație, lucru transmis și acestor copii (interviu cadru didactic).*

Discuțiile cu părinții au indicat faptul că, în cele mai multe cazuri, aceștia au o imagine bună despre cadrele didactice și despre școală, în ansamblu: *Eu m-am luptat pentru ca și copilul meu să aibă șansa de a învăța într-o școală normală, aceeași în care am învățat și eu. Sunt convinsă că o școală specială l-ar fi tras mult în spate și sunt foarte mulțumită că este aici* (interviu părinți elev cu CES). De asemenea, părinții remarcă faptul că deși se ocupă foarte mult de copiii cu cerințe speciale, cadrele didactice nu pot să facă față singure acestor solicitări. Această observație este importantă deoarece oferă cadrelor didactice un posibil cec în alb de încredere, chiar și în cazurile în care progresul copiilor este mai lent decât cel scontat: *Eu nu pot să mă supăr pe doamna învățătoare pentru că ea face tot ceea ce poate. Discutăm destul de des despre lucrurile noi pe care copilul meu ar trebui să le învețe, dar înțeleg că nu se poate face mai mult, când ai o clasă de douăzeci și trei de elevi. Nu se poate să nu vină să o ajute cineva, măcar din când în când, la matematică, de exemplu* (interviu părinte copil cu CES).

Atât profesorii cât și părinții au subliniat rolul deosebit pe care îl are consilierul școlar în apropierea relațiilor școală-familie: *Sunt foarte mulți copii în școală și un singur consilier este prea puțin, însă ne ajută foarte mult. A discutat și cu părinții și unii au venit și s-au interesat de ceea ce facem noi cu copiii, chiar s-au implicat mai mult în lucrul cu ei. Altfel, întâmpinăm probleme și cu părinții în sensul că mai greu se comunică cu ei* (interviu de grup, cadru didactic).

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL SOCIAL AL COPIILOR CU CES

● Activități extrașcolare în care sunt implicați copiii cu CES

Copii cu CES investigați sunt implicați, uneori în diferite activități extrașcolare însă acestea se limitează la cele organizate la nivelul clasei sau al școlii. O parte dintre aceste experiențe au un impact deosebit și contribuie în mod direct la motivarea pentru învățare, cât și la o relație mai apropiată față de elevi (de exemplu, participarea la o piesă de teatru, la o activitate sportivă, o excursie etc.). Din păcate, în cazul elevilor care provin din familii sărace, accesul la acele activități extrașcolare care presupun o contribuție financiară este redus: *Am vrut să-l luăm în excursie cu noi, să-i plătim banchetul, am făcut album, poze, dar a refuzat. La banchet poate va veni, dar în rest a refuzat să participe și să fie ajutat financiar de colegii lui, deși hainele și celelalte le-a acceptat. I-am promis că și înainte de banchet o să-i cumpăr din nou haine ca să se simtă bine față de ceilalți și poate îl voi convinge să vină* (interviu de grup, cadru didactic). O altă barieră cu care se confruntă copiii cu CES în participarea la activități extrașcolare este reprezentată chiar de deficiențele pe care le au, în special cele fizice / motorii.

Se observă faptul că și în această arie rolul familiei este decisiv, copiii fiind mai înclinați să relaționeze pozitiv cu colegii și să participe la activitățile extrașcolare alături de aceștia dacă sunt sprijiniți de unul dintre părinți. De asemenea, rolul profesorului de sprijin, dar și cel al psihologului / consilierului este deosebit de important în stimularea participării copiilor cu CES la activități extrașcolare.

● Integrarea în cercul de prieteni

Din păcate, cercul de prieteni în cazul elevilor cu CES investigați este unul foarte restrâns, chiar dacă, așa cum am văzut într-o secțiune precedentă, aceștia au relații preponderent pozitive cu colegii de clasă. Această situație este explicată de reprezentanții familiei ca fiind generată de oportunitățile mai reduse de socializare în afara timpului petrecut la școală. Frații compun, astfel, în cele mai multe dintre cazuri, cercul de prieteni ai copiilor cu CES.

STUDIUL DE CAZ NR. 9

DATE GENERALE DESPRE ȘCOALĂ

● Școala și contextul social

Școala cu clasele I-VIII este situată la periferia orașului, la o distanță de aproximativ 5 kilometri de centrul acestuia. Comunitatea are o tradiție îndelungată în istoria orașului.

Comunitatea locală poate fi caracterizată drept una a diversității:

- diversitate a situației sociale și financiare a familiilor – După cel de-al doilea război mondial, zona respectivă devine un cartier-suburbie al orașului, iar în acest context a început dezvoltarea sa industrială. Populația comunității a fost angrenată aproape în totalitate în ocupații industriale. După 1989, majoritatea întreprinderilor din zonă s-au desființat, iar populația a rămas în mare parte fără loc de muncă. La nivelul comunității există și familii înstărite, care și-au construit case și sunt întreprinzători locali, după anii '90.
- diversitate etnică – Până la primul război mondial, populația era formată din evrei, germani și poloni. În perioada interbelică s-au stabilizat în comunitate și locuitori români, repatriați ca urmare a Unirii Bucovinei cu România. În prezent există în zonă o comunitate romă numeroasă.
- diversitate religioasă – Alături de populația de religie ortodoxă, există comunități numeroase de religioasă neoprotestantă.

● Tradiția școlii în comunitate

În comunitatea tradițională din zonă a funcționat o școală elementară. Clădirea fostei școli a fost desființată și transformată în întreprindere după al doilea război mondial. Școala și-a început activitatea în cartierul orașului în anul 1964, într-o clădire nou construită, având o tradiție de peste 45 de ani la nivelul comunității. Din anul 1984 școala beneficiază și de o sală de sport. Potrivit datelor MECI, în anul școlar 2008 / 2009 funcționau câte trei clase paralele pentru nivelul de studii clasa VI-a și clasa VII-a și câte două clase paralele pentru restul anilor de studii (clasele I – a V-a și clasa a VIII-a).

● Tradiția școlii în școlarizarea copiilor cu CES – politica generală

În ceea ce privește integrarea copiilor cu CES în această școală, procesul oficial a demarat în anul 2005. În tradiția școlii ca cea mai reprezentativă unitate de învățământ la nivelul unei comunități, au existat și în generațiile anterioare elevi cu CES, fără a avea o evaluare sau recunoaștere în acest sens: *De-a lungul anilor am avut și eu câte doi, trei, patru astfel de elevi, mai mult de cinci nu am avut în clasă. Ei nu erau numiți așa, pentru că nu aveau aceste certificate speciale de adaptare curriculară, aceste certificate au început să apară de câțiva ani. Am lucrat cu ei greu...* (interviu cadru didactic).

Potrivit declarațiilor unora dintre membrii personalului școlii, integrarea copiilor cu CES a reprezentat un demers dificil. Un obstacol adesea amintit a fost atitudinea părinților care nu au dorit recunoașterea copiilor cu CES și nici integrarea acestora în colectivele de elevi. Eterogenitatea contextelor familiale din care provin copiii din această unitate de învățământ a determinat un anume specific al vieții școlare. Problematika specifică a copiilor cu CES a necesitat o implicare activă a personalului școlii, materializată în special prin discuții cu părinții și eforturi individuale de a gestiona situația copiilor cu CES, chiar și când aceștia nu erau înregistrați ca CES (cu certificat de expertiză și orientare școlară).

O dovadă a reușitei eforturilor depuse o reprezintă faptul că, după introducerea adaptării curriculare din anul 2005, numărul de persoane care au început demersurile de înregistrare a copiilor cu CES, de îndeplinire a formelor legale în vigoare pentru recunoașterea acestor cazuri, a fost în continuă creștere.

● Date statistice privind copiii cu CES din școală

Din punct de vedere statistic, în școală au fost înscriși, în anul școlar 2008/2009, un număr de 380 de elevi: 175 înscriși în ciclul primar, iar 205 în ciclul gimnazial. Dintre aceștia, un număr de 28 elevi (13 elevi din ciclul primar

și 15 elevi din ciclul gimnazial) sunt recunoscuți în mod oficial, prin evaluări efectuate de instituții abilitate, ca fiind elevi cu CES. Conform declarațiilor făcute de administrația școlii, mai există încă 3 copii cu CES care au în curs de finalizare dosarele pentru CES.

Pe lângă aceștia, actorii școlari intervievați declară că mai sunt și alți elevi care corespund definiției CES și care beneficiază de suport de specialitate din partea profesorilor de sprijin, chiar dacă părinții acestora nu au inițiat demersurile necesare pentru obținerea certificatului corespunzător: PS1: *Noi am avut inițial 12 copii cu CES înregistrați, dar pe parcurs am lucrat cu 17 copii. Au mai venit din aceia care au pregătit dosare, dar nu le-au finalizat. Amatori sunt, vin la ușă și spun „doamna, vreau și eu” pentru că își simt colegii că s-au ridicat la învățătură.* PS2: *Fiindcă am auzit că nu are părinți și nu are rezultate bune, am acceptat să mă ocup oleacă de el. Și-i interesat. Vine, ăsta vine la activități. Mai bine vine ăsta care n-are dosar decât altul care are dosar și mai lipsește* (interviu profesori de sprijin).

INFORMAȚII DESPRE COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

În cadrul proiectului au fost investigați **4 elevi cu CES** din cadrul școlii:

- Distribuția pe clase: un elev de clasa a II-a, un elev de clasa a IV-a, doi elevi de clasa a VI-a. A fost selectat un număr egal de elevi din ciclul primar și din ciclul gimnazial pentru că la nivelul întregii școli există o distribuție echilibrată a cazurilor cu CES pe cele două cicluri școlare.
- Distribuția pe vârste: un elev de 9 ani, un elev de 12 ani, doi elevi de 13 ani – Se evidențiază faptul că toți copiii investigați au cu aproximativ 1 an peste grupa de vârstă legală pentru înscrierea în clasa în care se situau la momentul investigației, fapt determinat, de cele mai multe ori, de întârzierea debutului școlar cu un an sau, într-un singur caz, de situația de repetenție.
- Distribuția pe genuri: 4 băieți.

● Starea de sănătate, diagnostic

Elevii cu CES investigați au în prezent o stare bună de sănătate. Conform declarațiilor părinților, majoritatea dintre aceștia au avut diferite probleme de sănătate în mica copilărie: răceli repetate, anemii, TBC. Diagnosticile medicale (ușor retard psihic, hiperactivitate, probleme cu văzul) sunt dublate de cele mai multe ori de lacune mari și rămăneri în urmă la învățătură, fapt care accentuează dificultățile de învățare ale acestor copii.

● Modalități de identificare și evaluare a situației de copil cu CES

În vederea obținerii **certificatului de expertiză și orientare școlară**, copiii au fost supuși evaluării de către comisia din cadrul Direcției Județene de Asistență Socială și Protecție a Copilului. Această activitate s-a realizat în baza unui dosar întocmit de părinți cu ajutorul specialiștilor care au evaluat în prealabil copilul din punct de vedere psihologic, medical, social și al performanțelor școlare.

În cazurile problemelor fizice, părinții au făcut demersurile necesare pentru obținerea certificatului CES încă din primii ani de școlaritate. În celelalte cazuri, demersurile au fost realizate de către părinți la recomandarea cadrelor didactice din școală, o dată cu implementarea măsurilor de sprijin în domeniul CES (repartizarea de profesori de sprijin în această unitate de învățământ).

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL FAMILIAL AL COPIILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

● Situația familială a copiilor

Doi dintre copiii intervievați se află în îngrijirea propriei familii, organizate, cu ambii părinți în viață. Un copil provine din familie reorganizată prin divorț, iar altul este în îngrijirea unui singur părinte (mama divorțată). Familiile copiilor sunt de tip nucleu, cu un număr redus de membri (părinții și 2-3 copii minori).

● Nivel de educație al părinților și statut socio-profesional al părinților

În majoritatea cazurilor, părinții copiilor investigați au nivel mediu de educație: tatăl este absolvent de școală profesională, iar mama – școală profesională în două cazuri, și 8 clase sau mai puțin în celelalte două cazuri (familii de etnie romă).

Fiind o școală situată în mediul urban, posibilitatea părinților de a-și găsi un loc de muncă (constant sau sezonier) este mai ridicată. Astfel, în majoritatea cazurilor, părinții copiilor investigați lucrează cu program complet sau desfășoară activități sezoniere – în domeniile: construcție, comerț, alte servicii.

- **Venituri ale familiei**

Majoritatea părinților copiilor cu CES au locuri de muncă stabile și se pot baza pe un venit lunar constant. În alte cazuri, aceștia dețin locuri de muncă sezoniere sau „cu ziua”, ceea ce determină o nesiguranță financiară mai mare. Aproape toți părinții intervievați pe parcursul cercetării amintesc alocațiile pentru copii drept o sursă importantă de venit.

Cu toate acestea, sărăcia pare să reprezinte elementul comun tuturor cazurilor de copii cu CES investigați. Indiferent de situația familială, părinții acestor copii au declarat că veniturile pe care le au le ajung de pe o zi pe alta, sau nu le ajung deloc pentru un trai decent. Astfel, cazurile de copii cu CES sunt și cazuri „sociale”: majoritatea provin din medii familiale dezavantajate socio-economic și sunt de etnie romă.

- **Condiții de locuit, condiții de alimentație**

În contextul în care școala este situată într-un cartier tradițional, cu investiții recente nesemnificative în infrastructură, toate familiile interviuate locuiesc la casă. Nici unul nu este proprietar: locuințele sunt ale altor membri ai familiei (bunici, părinți, frați) sau sunt închiriate. Unele case au apă curentă, altele nu, iar spațiul de locuit este cel mai adesea redus (copiii locuiesc / dorm în aceeași cameră cu părinții). Condițiile de alimentație sunt apreciate ca fiind bune, suficiente.

- **Stare de sănătate a familiei, situații speciale ale membrilor**

Starea de sănătate a membrilor familiilor este apreciată ca fiind bună. Nu sunt cazuri de boli grave sau situații speciale de sănătate.

- **Aprecieri ale cadrelor didactice privind climatul familial și impactul acestuia asupra evoluției școlare a elevului**

Climatul familiilor din care provin copiii intervievați este apreciat ca fiind unul obișnuit. Atitudinile părinților față de copii și față de școală sunt apreciate ca fiind unele tradiționale. Implicarea părinților în viața școlară a propriilor copii este una limitată, iar susținerea de care aceștia beneficiază în familie (ajutor la unele teme, controlul pregătirii pentru școală etc.) este redusă: *Pentru majoritatea, toată pregătirea acestor copii constă în pregătirea de la școală, că acasă nu lucrează deloc* (interviu cadru didactic); *Mai mult, părinții de la copiii de la ciclul primar se implică, vin să stea de vorbă și cu noi. Majoritatea nu le oferă sprijin acasă. Vin complet nepregătiți. Nu îi întreabă de teme, de școală. Rămân cu ce se face la clasă* (interviu profesor de sprijin).

Această atitudine provine, pe de o parte, din faptul că starea de sănătate a copiilor cu CES investigați este una relativ bună (aceștia nu suferă de dizabilități accentuate), iar pe de altă parte, din faptul că părinții nu vor să recunoască și să conștientizeze întotdeauna nevoia lor de sprijin în viața școlară.

- **Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind susținerea de care dispun din partea familiei**

Elevii cu CES au declarat că beneficiază de susținere din partea familiei: sunt ajutați la lecții (teme pentru acasă, exersarea scris-cititului etc.) de către părinți sau de către frații mai mari – *Am o soră mai mare, este tot în școala aceasta, este deșteaptă tare, știe tot, ea mă ajută la lecții că mama nu are timp, ea lucrează* (interviu elev).

Părinții recunosc că se implică parțial în susținerea copiilor pentru pregătirea școlară, cauza invocată fiind lipsa timpului: *Lucrez, când vin acasă am multe de făcut, nu prea am timp să îi arăt. Mai mult fata cea mare îl ajută, e în clasa a VIII-a, ea se descurcă bine* (interviu părinte).

- **Aprecierile elevului privind relațiile familiale**

Elevii și părinții apreciază pozitiv relațiile familiale: părinții se înțeleg bine, iar relația lor cu propriii copii este bună; nu se înregistrează situații de certuri sau conflicte grave.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL ȘCOLAR AL COPIILOR CU CES

● **Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**

În ceea ce privește atitudinea personalului școlii privind integrarea copiilor cu CES în colectivele de elevi, se remarcă un amestec de opinii:

Pe de o parte, cadrele didactice (în special profesorii de sprijin) valorizează pozitiv această măsură și manifestă atitudini de acceptare a copiilor cu CES și de recunoaștere a **avantajelor lor în învățământul de masă**:

- socializarea într-un grup de copii obișnuiți, acceptarea diversității și întraajutorarea, raportarea la standarde mai înalte ca factor motivațional: CD1: *Măsura este foarte bună. Eu pornesc de la ideea că cei buni trebuie să îi ajute pe cei mai slabi, pentru că asta este în viață, trebuie să învățăm tot timpul, să ne bazăm pe celălalt. Cred că din punctul ăsta de vedere este un câștig. Îi pregătim pentru viață, pentru a trăi într-o societate diversă care să îi accepte, școala nu are rol doar informativ, ci și formativ.* CD2: *Deși e foarte greu, se vede clar că acești copii, de la an la an, se integrează mai bine în colectivul normal. Numai așa se pot compara, tind mai sus, reușesc să ajungă la performanțe cât de cât apropiate de ceilalți și este extraordinar* (interviu cadre didactice). Astfel, în opinia acestor cadre didactice, atât copiii cu CES, cât și colegii lor sunt avantajați de această măsură de integrare.
- șansa oferită unor copii cu handicap socio-cultural de a-și completa lacunele în învățare și de a se adapta cu succes mediului școlar de masă: *Este foarte bună măsura pentru acești copii. Rămăși în urmă la învățatură și provenind, în general, din familii simple (mulți sunt de etnie romă), părinții nu se prea ocupă de ei. La clasă, cât de vrednic ar fi un cadru didactic, nu poate să recupereze acești copii, așa că au nevoie de un sprijin, altfel ajung la școli speciale* (interviu profesor de sprijin).

Pe de altă parte, cadrele didactice au identificat unele dificultăți și riscuri în integrarea anumitor categorii de elevi cu CES în colectivele de elevi obișnuiți.

- raportarea la copiii cu posibilități mai mari ca ale lor poate fi un factor inhibitor: *Din câte am sesizat asupra copiilor, e bine că sunt integrați în colectivul normal; dar în același timp nu știu eu dacă în momentul lor de luciditate nu cumva se pun față în față cu ei înșiși și văd că ceilalți sunt mult mai buni și sunt aspecte la care ei nu ar putea răspunde niciodată* (interviu cadru didactic);
- integrarea acestora reprezintă o provocare pentru cadrele didactice: *Părerea mea este că integrarea acestor copii în colectivul obișnuit este o mare provocare pentru profesori, în sensul diversității, de a lucra diferențiat, de a-și arăta disponibilitatea de a se apleca la nivelul lor și spre a răspunde cerințelor lor. Și nu toți pot* (interviu cadru didactic).

Astfel, unele cadre didactice care au avut sau au în prezent în colectivul de elevi situații de elevi cu CES sunt mai rezervate în aprecieri și consideră că, în unele cazuri, anumite situații de CES pot fi mai bine gestionate în școlile speciale și nu în unitățile școlare din învățământul de masă. CD1: *E foarte bună această integrare a copiilor cu CES în școlile normale. Însă pentru unii dintre ei, mai ales pentru cei cu un handicap accentuat, adaptarea este mult mai dificilă. Mai ales dacă nu sunt sprijiniți de familie, integrarea este foarte dificilă. Cred că școala specială este singura soluție pentru unii. Acești elevi nu cred că pot să fie integrați așa, în totalitate, într-o școală obișnuită.* CD2: *Eu vreau să vă povestesc un caz al meu: acum doi ani o fetiță (în plasament) nu a reușit să facă față. În urma discuțiilor cu bunicii la care se afla în plasament, aceștia au luat hotărârea de a o muta la o școală specială. Vreau să vă spun că s-a integrat foarte bine acolo, acum este cea mai bună din grupul ei. Eu aveam atunci un colectiv de 27 de copii și ea era singura în această situație. Deci nu se simțea bine și poate și de asta nu își dorea să vină la școală. Acolo și-a găsit, totuși, colectivul și poate și motivația pentru a participa la ore* (interviu cadre didactice).

● **Nivel de pregătire a școlii pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă; condițiile de sprijin oferite de școală**

Școala are următoarele **resurse umane** pentru susținerea integrării copiilor cu CES în învățământul de masă: trei profesori de sprijin cu activitate zilnică în școală; un consilier și un psihopedagog (care își desfășoară activitatea o dată pe săptămână). Doi dintre profesorii de sprijin sunt cadre didactice pensionare, care își continuă activitatea în această postură de trei ani de zile în această școală, în urma absolvirii unui curs de formare continuă de specialitate. Un al treilea profesor de sprijin provine din învățământul special și și-a început activitatea în această unitate de învățământ în acest an școlar.

Atitudinea cadrelor didactice din școală față de profesorii de sprijin este una pozitivă, de susținere, apreciind că și profesorii și copiii cu CES sunt avantajați – primilor li se ușurează munca didactică cu elevii cu dificultăți de

învățare, iar celorlalți li se asigură o șansă de reușită școlară: *Am fost bine primiți în școală. Am avut la început unele discuții cu o învățătoare care spunea că nu-și poate imagina să-și lase copilul de la oră să plece la activități de sprijin. I-am explicat și a înțeles până la urmă. Până la urmă e prestigiul școlii: nu iese nici un copil de clasa a VIII-a care să nu știe să citească și să socotească. Ușurăm mult munca profesorilor și a învățătorilor. Pentru că ei își fac temele, vin, participă la oră* (interviu profesor de sprijin).

Resursele materiale ale școlii (spații, condiții fizice) permit școlarizarea copiilor cu CES. Activitățile cu copiii cu CES se derulează în sălile de curs și într-un cabinet special destinat activităților de consiliere și asistență psihologică.

Referirile la resursele umane și materiale ale școlilor subliniază însă și unele **dificultăți**:

- Majoritatea cadrelor didactice din școală au beneficiat de formare în domeniul educației incluzive în cadrul proiectului Phare Acces. Cu toate acestea, se resimte nevoia unor **cursuri specifice de formare**, centrate pe problematica copiilor cu CES (cu atât mai mult cu cât diagnosticele sunt foarte diferite și solicită intervenții adaptate fiecărui caz în parte). În lipsa unor astfel de demersuri, adesea formarea se face ad-hoc, prin discuții ocazionale cu profesorii de sprijin sau cu alți colegi care au avut experiențe similare cu elevi diagnosticați cu CES.
- **Numărul profesorilor de sprijin** se dovedește a fi insuficient, comparativ cu numărul de elevi cu CES din școală, la care se adaugă și un număr semnificativ de elevi fără dosar, dar nu rămăneri în urmă la învățatură: PS1: *Ar fi bine dacă am avea mai puțini copii. Cel mai bine este când lucrezi individual, cu fiecare copil, deci mai puțin în grup. Am 17 copii la ora actuală, care au dosare și îmi vine greu. Vin câte 3-4 la o activitate și sunt diferiți, nu poți să faci aceleași activități cu toți. Cu fiecare în parte identifici mai ușor ce nevoi are; dar, așa, în grup, e mai greu. Dacă ar fi să lucrezi măcar cu 10 copii, ar fi bine, cu mai mulți, e prea mult. PS2: Eu am 11 copii cu CES, de la clasele I-IV. Anul trecut am lucrat cu mult mai mulți, că am lucrat și cu cei care aveau dosar, lucram cu mai mulți o dată. Și nu prea s-au cunoscut rezultate. Ar fi bine dacă ar fi mai puțini* (interviu profesori de sprijin).
- Cadrele didactice remarcă **insuficiența altor categorii de personal de sprijin** (psihologi, consilieri), raportat la nevoile școlii și ale părinților: *Ar fi fost foarte bine să avem un consilier pentru părinți. Este foarte important ca ei să conștientizeze starea în care se află* (interviu cadru didactic).
- În special profesorii de sprijin reclamă **lipsa unor materiale didactice speciale** pentru elevii cu CES, care să le ușureze și să le susțină munca: PS1: *Materiale pentru ei ne confecționăm singuri, nu prea există. Niște caiete de muncă individuală cu acești copii ar mai fi utile. Nu avem, am cumpărat noi caiete și le-am dat și lucrăm cu ei. Am mai făcut fișe pentru citit, fișe pentru calcul. PS2: Nici școala nu prea are materiale. Planșele care sunt pe pereți în fiecare clasă, de la învățători. În rest, nu prea. N-ar fi rău să fie și alte materiale didactice* (interviu profesori de sprijin).

În concluzie, insuficiența măsurilor de sprijin ale școlii (resurse umane, resurse materiale) comparativ cu nevoile, la care se adaugă centrarea pe performanță (manifestă, de altfel, în orice unitate de învățământ din sistemul românesc de învățământ) fac ca, adesea, elevii cu CES să fie considerați de cadrele didactice drept o dificultate în plus pentru activitatea didactică.

● **Modalități de evaluare inițială a copiilor cu CES**

Cadrele didactice din școală sunt cele care fac o primă analiză inițială a nivelului de performanță și a lacunelor de învățare ale copiilor din școală: Această evaluare se face mai mult intuitiv, la începutul fiecărui an de studiu. Cadrele didactice iau mai apoi legătura cu părinții pentru ca aceștia să facă demersurile necesare: *Noi suntem cei care îi îndrumăm pe părinți să obțină aceste certificate, ca să poată beneficia de serviciile profesorului itinerant, noi îi cunoaștem cel mai bine pe copii* (interviu cadru didactic). Nu s-a înregistrat nici un caz în care inițiativa realizării demersurilor specifice să vină de la părinți. Ba mai mult, din declarațiile profesorilor, mulți dintre părinții copiilor cu dificultăți de învățare refuză să facă aceste demersuri de frica etichetării: *Foarte mulți dintre părinți nu acceptă situația și nu duc copilul în fața comisiei ca nu cumva să îi catalogheze ca fiind cu nevoi speciale. E foarte greu ca părinte să admită că al tău copil are o problemă, ar trebui ajutați și ei* (interviu cadru didactic).

Profesorii de sprijin nu au fost implicați sistematic, până la momentul investigației, în activitatea de evaluare inițială a copiilor cu CES – fapt determinat, cel mai probabil, de profilul acestora (doi dintre profesorii de sprijin sunt învățătoare pensionate, care își continuă activitatea în această postură). Având experiența practică a lucrului cu această categorie de copii, profesorii de sprijin sunt de părere că soluția cea mai bună din punct de vedere educațional este **evaluarea copiilor în perioada de debut școlar**, când posibilitățile de recuperare și eficiența măsurilor sunt ridicate: *Eu vă zic sincer, lucrez mult mai bine la clasele mici decât cu cei mari. Trebuie să pornești de jos în sus. Copiii mici sunt mai receptivi. Copiii trebuie recuperați acum, în primele clase. Trebuie depistați cât mai devreme,*

deja de la clasa I să se știe care au probleme. Și nu să se ajungă în clasa a VI-a, a VII-a ca să nu știe să citească și să socotească (interviu profesor de sprijin).

● **Activități derulate cu copiii cu CES; aprecieri privind oportunitățile de învățare din școală**

Profesorii de sprijin sunt responsabili de elaborarea PIP-urilor pentru copiii cu CES, dar nu există o practică de colaborarea constantă cu cadrele didactice din școală. Astfel, aceștia apreciază că efortul de elaborare a PIP-urilor este foarte mare: *Practic, noi le facem. Fiecare copil are ritmul lui de învățare, are capacitatea lui de înțelegere și receptare. Sunt unii care știu niște lucruri, unii de aceeași vârstă care nu le știu. Pentru fiecare trebuie un plan separat. Și sunt mulți* (interviu profesor de sprijin).

Fiecărui profesor de sprijin îi revin grupe de elevi cuprinse între 10 și 17 elevi cu CES. **Modalitățile de organizare** a activității sunt diferite de la caz la caz, în funcție de materia de studiu, de nevoile educaționale ale copiilor sau de experiența și stilul de predare al profesorului de sprijin.

- Cel mai adesea, activitățile se desfășoară pe grupuri; profesorii de sprijin susțin totuși eficiența unor activități individuale, în condițiile în care situațiile copiilor cu CES sunt foarte diferite de la un caz la altul: *Sunt diferiți, nu poți să faci aceleași activități cu toți. Cu fiecare în parte identifici mai ușor ce nevoi are* (interviu profesor de sprijin).
- De obicei ședințele de pregătire specială se desfășoară pe parcursul programului școlar normal, elevii cu CES fiind separați de restul colegilor, cu acordul celorlalte cadre didactice Conform declarațiilor profesorilor de sprijin, la început cadrele didactice au manifestat atitudini de respingere a organizării activităților de remediere în timpul orelor de curs. Există și situații în care activitățile de remediere sunt organizate după orele de curs, mai puțin frecvente deoarece – conform declarațiilor profesorilor de sprijin – aceasta ar supraîncărca programul școlar: *PS1: Am vorbit cu doamna de română. Acești copii nu au activitate la clasă, stau acolo mobilier. Și atunci, mai bine îi iau eu la activități, îi pun să citească, să facă părți de propoziție, noțiuni elementare. Și doamna a fost atunci de acord, vede că s-a ridicat nivelul lor. PS2: Eu am făcut o cale de mijloc, i-am luat pe copii de la unele discipline și apoi i-am ținut și o oră, maxim două, după program. Nici foarte mult nu poți să-i ții, și de la 8 dimineața până la 4 după-masă este prea mult pentru orice elev* (interviu profesori de sprijin)..
- Durata programului de lucru cu copiii cu CES se adaptează în funcție de nevoile acestora. În general, elevii beneficiază de câte două ședințe pe săptămână; în cazuri cu dificultăți mari la învățatură, se efectuează ședințe chiar și de trei ori într-o săptămână: *Depinde de nevoile lor. Cam de două-trei ori pe săptămână; dacă ei au nevoie, chiar de trei ori, cu care știe și se descurcă mai bine, fac doar o oră* (interviu profesor de sprijin).

Cel mai adesea, profesorii de sprijin realizează **activități de remediere** care vizează, alfabetizarea de bază (citit, scris, socotit): *Progresul acestor copii este lent, dar este un progres. Bine, că ei învață lucruri elementare. Majoritatea nu cunosc lucrurile elementare, nu știu să scrie, nu știu să citească, nu știu să socotească. Asta facem. Sunt unii care se descurcă. De exemplu, am un băiat la clasa a VIII-a, știe adunarea, înmulțirea, împărțirea; am făcut mai departe, am trecut la fracții, lucruri care sunt mai evoluat puțin* (interviu profesor de sprijin).

Elevii investigați și părinții acestora se declară mulțumiți de activitățile de sprijin și de condițiile oferite de școală, pe care le apreciază ca fiind salvatoare pentru parcursul lor școlar: *Copilul meu, când a terminat clasa I, nu știa decât 2 litere. De când lucrează cu profesoara de sprijin [clasa a II-a] a început să se descurce cu cititul. E mare sprijin, altfel sigur rămânea repetent* (interviu părinte): *Acum am învățat toate literele, sunt fericit* (interviu elev).

În special în **ciclul gimnazial**, elevii, părinții și cadrele didactice resimt însă nevoia ca sprijinul să fie acordat și pentru alte materii de studiu la care elevii cu CES întâmpină, de asemenea, dificultăți.

- Mulți dintre elevii cu CES investigați resimt nevoia unui sprijin pentru învățarea limbilor străine, în condițiile în care valorizează pozitiv acest aspect în ideea căutării unui loc de muncă în străinătate după finalizarea studiilor obligatorii.
- Părinții își doresc un sprijin la materiile la care copiii urmează să susțină evaluări naționale.
- Același fel de sprijin este solicitat și de către profesorii din gimnaziu, ca suport în pregătirea întregii clase pentru evaluarea de final de ciclu școlar: *Abia la V-VIII apar problemele. Este mai greu pentru că fiecare profesor intră la ora dumnealui, fiecare profesor are un obiectiv pe care și-l propune la clasa respectivă. Apoi mai apar și unele testări, nu putem să ne concentrăm atenția numai asupra acestor copii (cu CES) în detrimentul celorlalți* (interviu cadru didactic).

Lipsa diversificării activităților de sprijin la alte materii de studiu este percepută cu atât mai mult cu cât activitatea în ciclul gimnazial aduce cu sine și alte tipuri de **riscuri** pentru copiii cu CES:

- Copiii cu CES se adaptează mai greu la diferite stiluri de predare ale profesorilor: *Cel mai bine mă înțelegeam cu doamna învățătoare. Acum unii profesori nu mă înțeleg* (interviu elev).
- O dată cu trecerea anilor de școală se acumulează lacunele în învățare, iar posibilitățile de recuperare totală sunt practic inexistente, în majoritatea cazurilor.
- La vârsta adolescenței apar frustrări față de situația proprie și o mai dificilă adaptare la un program de remediere: *Cu cei de la V-VIII lucrez mai greu. Cei mari mai greu înțeleg și cumva au și un fel de mândrie, că „vai de mine, mă pui să citesc din abecedar”, li se pare josnic. Și refuză uneori, deși ei nu știu să citească* (interviu profesor de sprijin).

● Integrarea în învățământul de masă – percepția elevilor și a familiei privind alegerea școlii

Părinții copiilor cu CES investigați au ales această unitate de învățământ datorită faptului că a fost cea mai apropiată de domiciliul lor; și prin tradiție, a fost locul de formare a majorității membrilor familiei (frați mai mari, părinți): *Am învățat și eu aici și cunosc școala, știu că profesorii se ocupă, mi-am dat aici copilul fără frică* (interviu părinte). De asemenea, alegerea unei școli de masă în locul uneia speciale a fost determinată, într-un caz de experiențe anterioare ale familiei: *Soțul a fost la o școală specială și a suferit mult din cauza asta. Părinții l-au dat din motive de bani acolo. Nu am vrut ca băiatul să sufere și el* (interviu părinte).

Faptul că școala oferă sprijin prin personal de specialitate a fost un alt motiv pentru alegerea școlii: *S-a aflat în cartier de această adaptare curriculară, de la un vecin, de la un prieten. Mulți au venit la noi tocmai pentru aceasta, solicitările sunt mai mari de la un an la altul* (interviu director).

În unele cazuri, părinții conștientizează faptul că au copii cu probleme, dar au refuzat integrarea acestora în școala specială și refuză chiar și măsurile de sprijin ale școlii de frica etichetării (foarte probabilă într-o comunitate restrânsă în care funcționează școala): *Sunt părinți care nu sunt de acord cu adaptarea curriculară. Acești părinți nu înțeleg ce înseamnă asta și nu se implică* (interviu cadru didactic).

● Atitudini față de copii cu CES în spațiul școlii

Atitudinea cadrelor didactice față de copiii cu CES în această unitate de învățământ pare a fi una pozitivă, de susținere. Cadrele didactice au conștientizat statutul specific al acestora și nevoia de ajutor – fapt care a condus, în timp, la formarea unei culturi incluzive a școlii: *Este foarte multă muncă suplimentară și trebuie disponibilitate. Noi aici în școală, lucrând cu astfel de copii dintotdeauna, ne-am dezvoltat o oarece cultură, o obișnuință în a lucra. Dar să știți că acum nu toate cadrele didactice au această disponibilitate, și mai ales dacă nu sunt nici remunerate și n-au nici alte avantaje. Este greu* (interviu cadru didactic). Elevii cu dizabilități investigați și părinții lor consideră că se înțeleg bine cu cadrele didactice, atitudinea acestora fiind percepută ca una de susținere, comparabilă cu atitudinea față de ceilalți elevi.

În același timp, în unele cazuri, cadrele didactice definesc elevii cu CES și prin intermediul apartenenței acestora la o etnie, chiar dacă nu folosesc în mod explicit identificarea etnică drept explicație pentru performanțele școlare sau pentru situația elevului. Această situație este determinată, cel mai probabil, și de faptul că situațiile de elevi cu CES din școală se suprapun peste cele de elevi provenind din medii defavorizate socio-cultural, iar unii dintre părinți au făcut demersurile pentru a obține certificat de CES pentru a beneficia de anumite măsuri de sprijin financiar).

Colegii copiilor cu CES investigați prin chestionar evidențiază că atitudinile profesorilor față de elevii cu CES sunt pozitive în majoritatea cazurilor: „se poartă la fel ca și cu restul colegilor” sau chiar „mai bine decât cu restul colegilor”.

Cum se poartă profesorii cu copiii cu CES? – opinia colegilor				
Se poartă la fel ca și cu restul colegilor	Se poartă mai rău decât cu restul colegilor	Se poartă mai bine decât cu restul colegilor	Nu știu / nu îmi dau seama	Total
86,7%	6,7%	6,7%	0,0%	100,0%

Atitudinea colegilor față de copiii cu CES este un aspect valorizat, de asemenea, pozitiv de către actorii școlari – cel puțin la nivel declarativ. Cadrele didactice consideră că integrarea în grupuri a copiilor cu CES este mai eficientă decât integrarea individuală în colectivul de elevi: CD1: *Ceilalți colegi i-au acceptat, au înțeles că au un comportament diferit, că au anumite probleme, că trebuie ajutați, de aceea și munca în echipă pentru ei este una dintre activitățile de bază. Și atunci ceilalți, înțelegând că sunt deosebiți, i-au acceptat, i-au primit în grupul lor, și au colaborat.* CD2: *Vedeți, fiind cinci în clasă în această situație, nu s-au simțit izolați; la mine, fiind unul singur, refuza să vină la școală. Dacă ei sunt un grup să știți că se încurajează, se integrează mai bine* (interviu cadre didactice). Elevii cu CES investigați și părinții acestora fac aceleași aprecieri pozitive, mai ales în condițiile în care majoritatea colegilor de clasă sunt și vecini, se cunosc și interacționează frecvent și în afara spațiului școlii. În realitate, există situații diferite: copii care se integrează ușor și își caută o identitate proprie (roluri specifice) în cadrul colectivului de elevi; copii care se integrează mai greu și relaționează mai puțin cu ceilalți colegi (în special în clasele de debut școlar): E1: *Mă înțeleg bine cu colegii, eu sunt cel mai bun din clasă la sărit coarda;* E2: *Eu mă înțeleg bine cu colegii, dar cel mai bine cu doamna învățătoare;* E3: *Eu sunt mai timid, mai plâng uneori. Nu prea am prieteni* (interviu elevi).

În ceea ce privește colegii copiilor cu CES, rezultatele chestionarului aplicat acestora evidențiază atitudini de acceptare a diferenței, la nivel general, concomitent cu o anume „tolerare” și negare a situațiilor de relaționare directă:

- Aproape jumătate (47%) dintre aceștia și-au exprimat acordul ca în clasa lor să fie integrați elevii cu CES. Atitudinea în general pozitivă față de elevii cu CES este dovedită și de faptul că, de obicei, elevii care nu își exprimă acordul față de prezența acestora în colectiv sunt indiferenți la această situație, dar în orice caz nu au o atitudine de respingere.

În clasa ta sunt colegi care au un handicap fizic / mental. Ce părere ai despre aceasta situație? – opinia colegilor			
Sunt de acord	Mi-e indiferent	Nu sunt de acord	Total
46,7%	40,0%	13,3%	100,0%

- Din punct de vedere relațional însă, atunci când sunt întrebați dacă ar fi de acord să stea în bancă cu un elev cu CES, majoritatea elevilor răspund afirmativ. Cu toate acestea, o parte dintre cei care au declarat anterior că au o atitudine indiferentă față de integrarea copiilor cu CES în clasa lor își exprimă dezacordul față de situația de a împărți aceeași bancă cu un astfel de elev. Astfel, aproximativ 33% dintre elevii chestionați au răspuns negativ atunci când au fost întrebați dacă ar accepta să stea în bancă cu un coleg cu CES. Aceste răspunsuri indică o anume tendință de „tolerare” a colegilor de clasă aflați în situații dezavantajate, în același timp cu o mai puțină deschidere față de cooperarea directă.

Ce părere ai avea dacă ar trebui să stai cu ea / el în bancă? – opinia colegilor			
Sunt de acord	Mi-e indiferent	Nu sunt de acord	Total
53,3%	13,3%	33,3%	100,0%

- Un alt element interesant care merită amintit aici este faptul că, atunci când sunt întrebați despre comportamentul colegilor de clasă în raport cu elevii cu CES, aceștia se împart în două grupuri relativ egale: 53% dintre elevii chestionați declară un comportament obișnuit față de copiii cu CES, iar 47% – un comportament negativ, comparativ cu alte situații de relaționare.

În general, cum se poartă colegii din clasa voastră cu acești copii? – opinia colegilor				
Se poartă la fel ca și cu restul colegilor	Se poartă mai rău decât cu restul colegilor	Se poartă mai bine decât cu restul colegilor	Nu știu / nu îmi dau seama.	Total
53,3%	46,7%	0,0%	0,0%	100,0%

În același timp, **atitudinea celorlalți părinți față de copiii cu CES** pare a fi una corectă, de acceptare și tratare egală a tuturor elevilor, determinată mai ales de faptul că majoritatea familiilor „locuiesc de-o viață în acest cartier” (interviu părinte). Mai mult, profesorii de sprijin intervievați au declarat că nu le-au fost raportate situații în care elevii cu CES să fi fost rău tratați fie de către alți elevi, fie de către părinții acestora.

• **Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES**

Discuțiile de grup cu cadrele didactice au semnalat o serie de aspecte specifice privind evoluția școlară a copiilor cu CES în învățământul de masă. Ceea ce predomină în percepția cadrelor didactice asupra elevilor cu CES este **importanța progreselor** făcute de aceștia în cadrul școlii de masă, în condițiile în care beneficiază de măsuri de sprijin – datorită efortului individual depus de elevi, cu sprijinul cadrelor didactice și al profesorilor de sprijin.

Cadrele didactice apreciază pozitiv că elaborarea PIP-urilor dă **șansa anulării situațiilor de repetenție**, la care copiii cu CES ar fi fost condamnați din start. De altfel, o parte dintre aceștia, care nu au avut certificat de CES în primii ani de școlarizare, au avut deja experiențe de repetenție: *În momentul în care constăți că elevul nu îndeplinește cunoștințele minime din programă, atunci ai dreptul să îl lași repetent. E o problemă aici: copilul cu adaptare curriculară nu face față nici la aceste cerințe minimale, degeaba îl evaluezi la nivelul minim dacă el, săracul, are un handicap sever. El, săracul, dacă l-ai lăsa repetent, oricum nu va mai merge mai departe* (interviu profesor de sprijin).

Raportarea la progresul personal al elevilor cu CES determină unele contexte problematice pentru ceilalți elevi. Această situație este determinată și de faptul că profesorii de sprijin din unitatea de învățământ investigată nu sunt specialiști în psihopedagogia specială, iar cadrele didactice nu au experiența pedagogică a raportării evaluării la progresul individual: *Metodele de evaluare lasă uneori de dorit. Nu este specificat cam ce trebuie să ceri de la un astfel de copil și apreciezi prin PIP, după cum îți imaginezi tu că l-ai ajuta pe copilul respectiv, ce anume și cum trebuie evaluat. De exemplu, unele dintre colegile mele de la alte școli, când aduc testele, spun „Copiii care sunt cu adaptarea curriculară primesc 2 puncte în plus la fiecare test”. Ceilalți intră în panică: „Dar de ce ei trebuie să primească 2 puncte în plus?”, apare sentimentul de frustrare la ceilalți. Deci, ceva trebuie făcut, nu poți să fii cu unii mai exigent și cu ceilalți mai indulgent* (interviu cadru didactic).

Pornind de situația lor specifică, cadrele didactice, copiii cu CES și părinții acestora nu și-au construit așteptări ridicate și pe terme lung cu privire la **evoluția școlară și profesională viitoare**. Majoritatea dintre aceștia consideră că șansa lor viitoare este profesionalizarea într-o meserie: CD1: *Discutând cuăștia de a VII-a cel puțin, tot timpul le spun „Nu rămâneți aicea numai cu opt clase, trebuie neapărat să faceți o școală profesională, să învățați o meserie, să aveți și voi un viitor; CD2: Se vor integra, părerea mea, nu rămân pe din afară. Dacă cu cartea merge mai slab, atunci să învețe o meserie* (interviu cadre didactice).

Ca un aspect specific, trebuie remarcat **optimismul pedagogic al cadrelor didactice și încrederea în fiecare copil** – cu sau fără nevoi de educație specială: *Din punctul meu de vedere, uitându-mă la copiii care i-am avut, unii erau foarte slabi, dar au reușit, au mers mai departe, au făcut o școală postliceală, în prezent toți au serviciu știți ce s-a întâmplat cu ei? La un moment dat s-au trezit, cred că este probabil vorba de un prag pe care îl are fiecare, un moment al trezirii lui. Dacă n-am mers pe a le dezvolta cunoștințele, am încercat să dezvolt calitatea de om. Sunt familiști, buni, lucrează, își întrețin familiile, și observ că dacă ei sunt învățați să își asume această incapacitate de a fi stele la învățătură, pot să fie stea ca om. Și atunci ei sigur își vor depăși problema asta și vor încerca să lupte cu ei. Și eu cred că viitorul sună bine. Sigur că au o șansă și în mod sigur se vor realiza, așa cum sunt ei* (interviu cadru didactic). Această abordare este, de altfel, promovată și de actualele teorii pedagogice care pun accent pe personalizarea învățării și pe abordarea integrată a dezvoltării copilului.

• **Colaborarea școală – familie**

Majoritatea cadrelor didactice consideră că familia este un pilon care contribuie în mod decisiv la integrarea copiilor cu CES în mediul școlar normal. Adesea, se subliniază faptul că absența părinților sau lipsa de interes a acestora pentru activitățile școlare ale elevilor determină un impact negativ asupra progreselor sau dezvoltării normale a elevilor: CD1: *Dacă este interes și din partea familiei, atunci este un pic mai ușor cu această colaborare și reușita elevilor este probabilă. Dar sunt mulți care nu vin nici măcar o dată la școală. CD2: Sunt unii părinți care nu vor să își dea copiii la asemenea ore de pregătire, cum că al lor copil nu are nevoie de așa ceva, că ar ști suficient la școală. Deși, e nevoie de așa ceva... și atunci ne chinuim cu ei* (interviu cadre didactice).

Ca o practică pozitivă a școlii trebuie menționat faptul că profesorii de sprijin participă la ședințele cu părinții sau la alte întâlniri informale cu aceștia, în cadrul cărora le pot oferi un feed-back constant cu privire la evoluția școlară a copiilor lor: *Doamna învățătoare de la clasa a II-a, când vin părinții și se interesează de situația lor, ne aduce și pe noi și stăm de vorbă cu ei. Dar mai mult cu părinții de la ciclul primar, ceilalți nu se prea interesează* (interviu profesor de sprijin).

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL SOCIAL AL COPIILOR CU CES

De obicei, copiii cu nevoi speciale sunt implicați în activitățile extrașcolare organizate la nivelul acestei unități de învățământ: vizite, serbări, teatre etc.

Copiii cu CES își petrec **timpul liber** în familie (ajutor în treburile gospodărești, vizionatul de emisiuni specifice la TV, ascultarea de muzică, joaca cu frații etc.) sau cu prietenii pe care îi au în afara școlii (vecini de bloc, de stradă). Părinții nu par a conștientiza nevoile speciale ale acestor categorii de elevi și nu participă împreună cu aceștia la activități de remediere în afara școlii, probabil și pentru că nu li se oferă astfel de contexte sau practici la nivelul comunității.

STUDIU DE CAZ NR. 10

DATE GENERALE DESPRE ȘCOALĂ

● Școala și contextul social

Școala cu clasele I-VIII este situată într-o localitate devenită oraș în anul 2003. Populația este de aproximativ 9000 locuitori; în cea mai parte este de naționalitate română, dar există și o comunitate compactă de romi. Din punct de vedere economic, localitatea a înregistrat modificări profunde după 1989: dacă în perioada anterioară aproximativ 70% din populația activă își desfășura activitatea în unitățile industriale din municipiul din vecinătate, în prezent acest procent atinge valoarea de numai 3 %, restul populației ocupându-se cu activități agricole. Ca urmare, o mare parte a populației tinere și adulte a emigrat în alte țări ale Uniunii Europene, în căutarea unui loc de muncă.

În prezent, școala are un colectiv de **34 cadre didactice**, cu o medie de vârstă de 35 ani și un efectiv de 435 elevi (primar și gimnaziu). În intervalul 2002-2006, în cadrul școlii a funcționat o școală de Arte și Meserii cu profil textil.

Baza materială a școlii cuprinde: 15 săli de clasă, 1 laborator AEL, 1 bibliotecă (cu peste 13000 volume și cu sală de lectură), sală de sport, terenuri pentru diferite sporturi (fotbal, handbal, volei, tenis de câmp). Dotarea cu mobilier este foarte veche (unele săli au bănci de peste 40 ani).

Activitatea educațională se desfășoară în două schimburi. Oferta educațională a școlilor cuprinde, pe lângă activitățile care fac parte din curriculumul școlar oficial, o gamă variată de activități extracurriculare: excursii, vizite, serbări, teatre școlare, concursuri de muzică, întreceri sportive, activități de protecție a mediului.

● Tradiția școlii în comunitate

Școala funcționează la nivelul comunității încă din secolul al XIX-lea. Pe parcursul anilor a cunoscut diferite etape de dezvoltare și extindere. În 1979 a fost finalizată actuala clădire a școlii, cu 14 noi săli de clasă. În anul 2005 s-au realizat o serie de modernizări ale școlii (nou sistem de încălzire, spațiu destinat bibliotecii, sală de lectură, grup social modern, amenajarea curții și a exteriorului școlii).

● Tradiția școlii în școlarizarea copiilor cu CES – politica generală

Având o tradiție îndelungată la nivelul comunității, această unitate de învățământ a cuprins anual toți copiii de vârstă școlară din localitate. Astfel, școala a avut și în anii anteriori elevi cu nevoi suplimentare de educație și de sprijin, care nu erau încadrați în definiția actuală de CES. O parte dintre cadrele didactice vorbesc chiar despre o anume constanță a numărului de copii cu CES, pe care o pun pe seama eredității: *Cred că există o oarecare constanță, eu sunt de părere că depinde și de dotarea genetică cu care copiii vin din familii. Aveam colegi aici mai în vârstă, care au 30 de ani vechime și cunosc și părinții, i-au avut și pe părinți ca elevi și le știu familia și atunci și-au dat seama că elevii vin cu zestrea de inteligență din familie. Și se observă chestia asta: avem anumite familii de neoprotestanți cu mulți copii, de la care avem mătușa, nepotul și copilul în aceeași școală și chiar în aceeași clasă, și atunci vedem clar că sunt la fel din punct de vedere intelectual* (interviu director).

Fiind o școală aflată într-o comunitate mică, fără prioritate pe lista nevoilor educaționale ale sistemului la nivel județean, a beneficiat de măsurile de sprijin pentru integrarea copiilor cu CES abia din **anul școlar 2008/2009**.

● Date statistice privind copiii cu CES din școală

La nivelul anului școlar 2008/2009, școala a avut un efectiv total de **435 elevi** (240 elevi în ciclul primar și 205 elevi în ciclul gimnazial). În cadrul acestei unități de învățământ sunt integrați **12 elevi cu CES**, care au certificat de expertiză și orientare școlară CES: 8 elevi în ciclul primar și 4 elevi în ciclul gimnazial. Aceștia provin direct din familie (s-au înscris în clasa I în această unitate de învățământ) sau de la alte școli de masă.

Pe lângă elevii identificați în mod oficial cu CES prin evaluarea de către instituțiile abilitate, în școală există – conform declarațiilor cadrelor didactice – mai mulți elevi cu nevoi educaționale specifice: *Cu adaptare curriculară avem 12 cu acte în regulă, dar așa sunt mult mai mulți copii care, cred, ar necesita adaptare curriculară. Dar părinții, din diferite motive, nu acceptă să facă ceva, refuză* (interviu director).

În istoria școlii nu au existat elevi care să vină aici din învățământul special; a existat o încercare de a orienta un elev cu CES către școala specială, dar acesta a revenit în această unitate de învățământ, nereușind să se adapteze la regulamentul învățământului special (cazare în centrul de plasament, regimul activităților de predare-învățare etc.): *Am avut un copil la clasa a V-a care, inițial, în primul semestru, a fost îndrumat către centrul școlar, dar din diferite motive nu s-a adaptat condițiilor de acolo și a venit înapoi la școală. Și nu face față la cerințe, nu știu ce o să facem cu el* (interviu director).

INFORMAȚII DESPRE COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

În cadrul proiectului au fost investigați **6 elevi cu CES** din școală:

- Distribuția pe clase: 5 elevi de clasa a V-a, 1 elev de clasa a VI-a. Majoritatea elevilor investigați fac parte din clasa a V-a, în care există o grupă de elevi cu CES. Operatorii au preferat interviuarea acestora, în defavoarea celor din ciclul primar din două motive: 1) comasarea unui număr mai mare de elevi cu CES într-o singură clasă determină unele aspecte specifice (privind cultura organizațională, integrarea în colectiv etc.), interesant de analizat în cadrul investigației; 2) Elevii cu CES din ciclul gimnazial, cu probleme specifice în comparație cu cei din ciclul primar, nu a constituit prioritate în majoritatea celorlalte unități de învățământ cuprinse în proiect, fapt determinat de preocuparea mai intensă a actorilor școlari de a evalua situația copilului cu CES în primii ani de debut școlar, când se consideră că posibilitățile de recuperare sunt mai ridicate.
- Distribuția pe vârste: doi copiii de 11 ani, trei copii de 12 ani, un copil de 14 ani – Se evidențiază faptul că trei dintre copiii investigați au cu 1 an peste grupa de vârstă legală pentru înscrierea în clasa în care se situau la momentul investigației, fapt determinat, de cele mai multe ori, de întârzierea debutului școlar cu 1 an. Copilul care are 14 ani a fost în situația de repetenție, apoi a fost trimis către școala specială și a revenit din nou în școala de masă.
- Distribuția pe genuri: 1 fată și 5 băieți.

● Starea de sănătate, diagnostic

Spre deosebire de alte școli cuprinse în proiect, copiii cu CES investigați în cadrul acestei școli sunt mai degrabă „cazuri sociale”: au o stare de sănătate relativ bună, cu probleme de adaptare școlară și de învățare determinate mai mult de contextul socio-familial decât de situații de boală.

Astfel, copiii investigați au ca diagnostice: intelect de limită, ușor retard psihic, la care se adaugă alte tulburări asociate: deficit de atenție, tulburări de vedere, tulburări de vorbire, tulburări de auz. Unul dintre copii beneficiază de tratament de specialitate, care presupune și etape periodice de spitalizare.

Mulți dintre părinți nu au reușit să prezinte diagnosticul copiilor, situație determinată de faptul că nu sunt informați cu privire la problemele reale ale copiilor, cel mai probabil nici la posibilitățile de susținere a acestora: *Ce probleme are? Păi are handicap grad mediu, l-am dus la comisie, mi-a spus că are probleme, că e nervos, prea iute pentru vârsta lui* (interviu părinte).

● Modalități de identificare și evaluare a situației de copil cu CES

Toți copiii investigați au fost supuși evaluării de specialitate în vederea obținerii certificatului de expertiză și orientare școlară de o perioadă redusă de timp (1-2 ani în urmă). Solicitarea pentru obținerea acestui certificat a venit din partea cadrelor didactice. Acestea au informat părinții despre dificultățile de adaptare școlară și de învățare ale copiilor, i-au informat cu privire la posibilitatea de a beneficia de un profesor de sprijin și i-au consiliat în vederea întocmirii dosarului pentru evaluare: *Nu prea se descurcă. Mi-a spus domnul profesor că poate fi ajutat și așa am ajuns la doctor, la comisie, să aibă și el acest ajutor, această abilitare curriculară [curriculară]* (interviu părinte).

Cadrelor didactice au semnalat și cazuri în care părinții au fost cei care au inițiat demersurile de evaluare, motivul fiind nevoia copiilor de a beneficia de măsuri de sprijin pentru a depăși rămănerile în urmă la învățatură.

În vederea obținerii certificatului de expertiză și orientare școlară, copiii au fost supuși evaluării de către comisia din cadrul Direcției Județene de Asistență Socială și Protecție a Copilului. Această activitate s-a realizat în baza

unui dosar întocmit de părinți cu ajutorul specialiștilor care au evaluat în prealabil copilul din punct de vedere psihologic, medical, social și al performanțelor școlare.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL FAMILIAL AL COPILOR CU CES DIN ȘCOALĂ

● Situația familială a copiilor

Așa cum am subliniat deja, copiii cu CES investigați în cadrul acestei școli sunt mai degrabă „cazuri sociale”. Cele 5 familii din care provin copiii investigați sunt familii numeroase (care aparțin cultelor neoprotestante) sau familii dezorganizate, cu copii aflați în plasament familial (din cauza sărăciei, multe familii din localitate apelează la acceptarea unuia sau chiar a mai multor copii în plasament familial ca sursă de venit). Astfel:

- 2 dintre copii (frate și soră) provin din familii de etnie roma, sărace, cu mulți copii: 4 copii de vârstă școlară;
- un copil provine dintr-o familie de etnie romă, săracă, reorganizată și lărgită cu colaterali: 8 copii, bunici, frați căsătoriți care au deja proprii lor copii;
- un copil este în plasament familial (de la Centrul de Plasament Gura Humorului) de 6 ani și trăiește într-o familie care mai are în plasament încă alți 2 copii (o soră de-a lui și un alt copil nou-născut): *L-am luat de la 8 ani de la cămin, pe el și pe sora lui. Pe el nu vroia nimeni să îl ia, că dosarul său de la grădiniță era nefavorabil, mi-a fost milă de el, l-am luat... Marea lui dorință acum este să își vadă mama lui naturală, i-am promis că îl voi duce... i-am, spus „X dacă ești cuminte, te duc să o vezi”. Vrea numai să o vadă* (interviu părinte);
- un copil provine dintr-o familie reorganizată, părinții au divorțat la nașterea lui, mama s-a recăsătorit și are acum un alt copil propriu, la care se adaugă încă un copil în plasament familial;
- un copil provine dintr-o familie numeroasă, cu 15 copii (din care 14 sunt minori).

● Nivel de educație și statut socio-profesional al părinților

Părinții copiilor investigați au, în majoritatea cazurilor, nivel mediu de educație, fiind absolvenți de școală profesională, într-un singur caz absolvenți de liceu. Părinții romi au 8 clase sau mai puțin.

În majoritatea cazurilor investigate, mama este fără ocupație (casnică); în două cazuri mama este angajată ca asistent maternal pentru copiii aflați în plasament familial. Tatăl este cel care lucrează cu program complet (în 2 cazuri), este pensionat pe caz de boală (în 2 cazuri) sau lucrează cu ziua.

● Venituri ale familiei

Famiiliile din care provin copiii au venituri asigurate, în cele mai multe cazuri, de salariu sau de pensie, la care se adaugă: alocația pentru creșterea copilului, venituri sezoniere obținute prin lucrul cu ziua. Aprecierile părinților privind nivelul veniturilor sunt pozitive în 3 cazuri – „banii permit familiilor să se descurce destul de bine”.

Cele mai defavorabile situații sunt cele ale familiilor de etnie romă („banii nu ajung nici pentru strictul necesar”), în condițiile în care aceste surse de venituri nu sunt constante, iar familiile au un număr mare de membri.

● Condiții de locuit și alimentație

În condițiile în care localitatea în care este situată școala a devenit de puțin timp oraș și nu dispune de infrastructura aferentă, toți copiii investigați locuiesc împreună cu părinții lor și cu ceilalți membri ai familiei la casă, cu curte și grădină. Condițiile de locuit sunt apreciate ca favorabile și de această dată, cu excepția familiilor de etnia romă (copiii numeroși ai familiei împart aceeași cameră cu toții, de cele mai multe ori și cu părinții).

Condițiile de alimentație sunt apreciate pozitiv; animalele crescute în gospodărie și grădina oferă, în cele mai multe cazuri, baza pentru hrana familiei.

● Stare de sănătate a familiei

Conform declarațiilor părinților investigați, copiii provin din familii cu o stare de sănătate bună, care nu au înregistrat, în prezent sau în antecedente, boli cronice sau alte situații grave. Familiile cu mulți membri reclamă, totuși, unele probleme de sănătate ale copiilor (răceli repetate, probleme cu auzul etc.), care au determinat situații de spitalizare.

- **Aprecieri ale cadrelor didactice privind climatul familial și impactul acestuia asupra evoluției școlare a elevului**

În cazul copiilor cu CES incluși în proiect, cadrele didactice declară că aceștia beneficiază de un climat familial normal (fără certuri sau conflicte grave), însă cu o implicare relativ redusă a familiilor pentru susținerea elevilor în viața școlii. Acesta este în special cazul familiilor cu mulți copii și cu o situație socială defavorabilă.

- **Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind susținerea de care dispun din partea familiei**

În conformitate cu declarațiile copiilor cu CES și ale părinților lor, relațiile familiale sunt unele normale, de colaborare. Copiii primesc uneori ajutor pentru școală (realizarea temelor, citit, scris etc.), în special de la mama; sunt și cazuri în care tatăl este cel care oferă sprijin: *Noi nu am avut copiii noștri, dar soțul, fiind pensionar, s-a implicat mult în îngrijirea acestor copii, face lecții cu ei. Noi ca familie avem tradiție în asistență maternală* (interviu părinte).

Relațiile cu copiii sunt unele de tip tradițional, în majoritatea cazurilor: *Ne înțelegem, mă ascultă. Copilul trebuie să facă întotdeauna ce spune părintele* (interviu părinte). Practic, implicarea familiei în activități de petrecere a timpului liber cu copiii lor sau în activități de remediere a deficiențelor pe care le au (logopedie, medic) este puțin întâlnită. Majoritatea cazurilor fiind unele „sociale” și nu unele medicale, părinții nu se implică atât de mult în susținerea copiilor.

În situația familiilor cu mulți copii, părinții se implică puțin în susținerea copiilor pentru școală; în aceste situații definitorii sunt relațiile dintre frați: *Părinții mă ajută când pot, când au vreme. Nu prea au timp. Mai mult sora mă ajută* (interviu elev CES).

Locuind într-un oraș în care majoritatea familiilor desfășoară activități agricole, cei mai mulți dintre copiii cu CES investigați sunt angrenați în astfel de activități: adunarea de fân, prășit, culesul fructelor și al legumelor etc.

- **Aprecieri ale elevilor și ale părinților privind relațiile familiale**

Din declarațiile elevilor și ale părinților investigați, situația familială a copiilor cu CES cuprinși în proiect este una normală, cu relații normale și cu implicare în educația și îngrijirea copiilor. În familiile cu mulți membri, copiii sunt cei care resimt cel mai mult un climat de neînțelegere în special între frați (certuri ocazionale).

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL ȘCOLAR AL COPIILOR CU CES

- **Aprecieri generale privind oportunitatea măsurii de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă**

Cadrele didactice au, în general, atitudini rezervate în ceea ce privește măsura de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă. Astfel, unii profesori apreciază că această măsură este lipsită de eficiență și eficacitate, atât pentru copiii în cauză, cât și pentru colegii lor care nu prezintă dificultăți de învățare: *Este greu de lucrat cu ei la clase, am discutat cu colegii mei. Întâmpină dificultăți și chiar dacă lucrează cu ei diferențiat, mare parte din timp le este alocată lor și faptul că programele sunt foarte încărcate și e de mers, cel puțin la matematică, ora și lecția. Este greu ca să le dea atenția necesară, iar rezultatele...* (interviu director). Alții consideră mai adecvată școlarizarea copiilor cu CES, în special a celor care prezintă și tulburări de comportament, în unități speciale de învățământ: *Trebuie integrați, că sunt ai noștri. Dacă nu îi integrăm, rămân ai nimănu. Copiii cu probleme comportamentale ar trebui, totuși, să beneficieze de un alt tip de învățământ și de consiliere* (focus cadre didactice).

Principalele argumente invocate de profesori (care decurg din experiența în implementarea măsurii la nivelul propriei școli) prin care își justifică atitudinile rezervate față de măsura de incluziune, vizează lipsa unor acțiuni pregătitoare care să permită succesul acesteia. Printre măsurile pregătitoare pe care le consideră necesare (pe lângă asigurarea de resurse umane calificate, a resurselor materiale etc., asupra cărora vom reveni la punctul următor) se numără și asigurarea unei retribuții corespunzătoare pentru cadrele didactice care se ocupă de elevii cu CES: *Greșeala pornește de sus, de la legislație. Poate că unii dintre noi suntem pregătiți pentru copiii cu nevoi speciale, dar nu suntem plătiți pentru asta.*

● **Nivel de pregătire a școlii pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă; condițiile de sprijin oferite de școală**

Considerațiile cadrelor didactice cu privire la lipsa de pregătire a școlii în care funcționează, în vederea implementării măsurii de integrare a copiilor cu CES se referă, în primul rând, la resursele umane. Este invocată, astfel, pe de o parte, lipsa pregătirii profesionale corespunzătoare a cadrelor didactice pentru a lucra cu elevii care prezintă dificultăți de învățare, iar pe de altă parte, lipsa / insuficiența unor resurse umane specializate – consilier, logoped, profesor de sprijin.

Caseta 1. Opinii cadre didactice

CD1: Nu știm cum să ne comportăm cu ei, cum să îi luăm. Acum este bine, peste niște timp este altfel. Deranjează ora, colegii. N-avem nici consilier, nici psiholog școlar, nici logoped.

CD2: Noi, învățătorii, nu suntem pregătiți pentru lucrul cu acești copii. Eu, cel puțin, lucrez diferențiat o oră, o zi, dar nu pot în fiecare zi. E imposibil ca să ai și copii foarte buni, să îi duci...

CD3: La grădiniță avem copii luați în plasament familial, care sigur când vor veni la școală vor fi cu adaptare curriculară și au nevoie de logoped. La ultima inspecție pe care am avut-o la o colegă, la grupa respectivă erau. Și n-avem logoped în școală.

Dificultățile întâmpinate în activitatea cu copiii cu CES ca urmare a insuficienței resurselor umane sunt menționate și de către directorul unității școlare:

Caseta 2. Opinii director

A fost o conjunctură că avem profesor de sprijin, îl cunoșteam pe domnul director la Centrul de Resurse, la Centrul școlar, și în felul ăsta am reușit să aducem profesor de sprijin. Că, altfel, nu cred că așa fi avut succes. Dar este cu jumătate de normă. Iar consilierul nu este profesor aici. E de la Centrul școlar. Se deplasează de două ori pe săptămână, luna și joia. Luna face cu cei de la V-VIII și joia face cu cei de la I-IV.

Ar fi minunat să avem mai mulți profesori de sprijin, pe mai multe discipline, pentru că v-am zis, cel de acum îi profesor de matematică, el are pregătirea psihopedagogică necesară, are toate modulele făcute pentru că lucrează la Centrul școlar, deci din punct de vedere psihopedagogic se pricepe. Dar el este profesor de matematică și pune accent pe matematică, nu poate să lucreze la limba română, istorie sau geografie și e firesc, la fel așa face și eu, deci nu e o problemă. Fiecare cu ce se pricepe mai bine.

Și logoped în mod sigur ar trebui, mai ales pentru grădiniță, consilier legat de consiliere pe probleme de psihologie, psihopedagogie. De psiholog școlar am avea nevoie. S-a început un program, dar este doar la nivelul școlilor din municipiu deocamdată. Nu știu dacă ei pot să facă față, dacă au resursele necesare pentru a veni și în teritoriu. Ar fi necesar, ar fi necesar.

Personalul didactic intervievat care, la momentul implementării măsurii de incluziune, nu dispunea de pregătirea necesară, apreciază pozitivă oportunitatea de a participa la un program de formare care a permis dezvoltarea competențelor în domeniu. În același timp, reclamă necesitatea organizării și altor asemenea cursuri, în prezent lipsind din oferta de formare teme din sfera lor de interes: *Am mai avea nevoie de cursuri, că, Slavă Domnului, am învățat multe de la cursurile astea (cadru didactic).*

O altă problemă sesizată de subiecții intervievați denotă lipsa de pregătire a implementării măsurii de incluziune, vizează elemente ale curriculum-ului. Concret, se face referire la lipsa unor programe speciale destinate acestor copii sau cel puțin a unor programe cadru pentru fiecare disciplină care să faciliteze elaborarea Planurilor de intervenție personalizată:

Caseta 3. Opinii cadre didactice

CD1: Avem nevoie de un model de programă, ca să știm să ne adaptăm.

CD2: Nu avem nicăieri nicio indicație despre ce anume fac, cât fac.

CD3: Domnii de sus și-au dorit să ne dea nouă răspunderea aceasta de a face planificări pentru copiii aceștia; noi lucrăm și noi cum putem.

CD4: Ar trebui niște programe-cadru. Și atuncea am avea niște instrumente de lucru.

Caseta 4. Opinii director

În primul rând, ne-ar trebui o mai bună fundamentare a acestor programe pentru copii cu adaptare curriculară. Știm doar că un astfel de copil trebuie să știe să scrie, să citească, să comunice, să socotească. Sunt patru lucruri, dar nu avem un model de programă.

Și s-a întrebat... ați făcut programa personalizată? Deci, domne n-am avut un model, o structură după care să ne pliem. Exact cum suntem la șansa a doua. Și atunci știi să te pliezi și cu material, dar aici nu. În primul rând, aici este nevoie, pentru că dacă colegii ar avea chestia asta ar avea toate informațiile și conținutul învățării și ne-am adapta foarte simplu.

De asemenea, sunt invocate dificultățile întâmpinate în procesul de evaluare a copiilor în absența unor standarde special destinate: Problema este până la ce nivel trebuie să ajungă. Cine și cum le evaluează competențele. Sunt standardele alea de notare care au fost făcute pentru a V-a și a VIII-a și alea sunt foarte ridicate. Sunt făcute din birou și nu sunt adaptate realității. Asta e clar. Probabil că ar trebui făcute astfel de standarde și pentru acești copii (focus cadre didactice).

Referitor la evaluare, sunt menționate și problemele care apar ca urmare a utilizării în aprecierea elevilor aceleiași clase, conform declarațiilor cadrelor didactice, a unui „dublu sistem de referință”: pentru elevii cu dificultăți de învățare și pentru ceilalți elevi: *Mai există problema legată de motivarea notei, deci unui copil cu adaptare curriculară i se pune 5, dar 5-ul lui nu este egal cu 5-ul dat elevului care e la învățământ normal și de aici apar discuții cu părinții, încercăm să le explicăm la clasă, copiii fac cât le cer, părinții...* (interviu director).

Caseta 5. Opinii cadre didactice

CD1: Îi ajutăm un pic, dar nici nu avem cum să le explicăm la ceilalți din clasă, poate nici nu înțeleg, că acești copii au anumite probleme, sunt notați într-un anumit fel, ceilalți altfel. De ce ei să vină la școală doar cu tabla înmulțirii pe masă și să ia nota 5 la matematică și celălalt să rămână corigent?

CD2: Mai sunt diferențele între ceea ce reprezintă notele celor cu adaptare curriculară și ale celorlalți. Eu zic că nota 6 pentru un elev cu adaptare curriculară înseamnă un bagaj de cunoștințe mai mic decât cel presupus de aceeași notă la un elev normal. Mi se pare că nu-i normal așa să fie. E mai complicat mai ales la gimnaziu, unde nota contează.

CD3: De exemplu, la clasa a V-a, ei știu acuma că trebuie să fie notați altfel, pentru că la acești copii le-am cumpărat caiet. Ei își scriu în timpul orei și au caietul la dulap. Acuma știu: copiii cu caietul sunt tratați altfel, sunt notați altfel, au acceptat, dar mai greu.

Diferențele pe care le practică personalul didactic, conform propriilor declarații, în evaluarea celor două categorii de elevi pe parcursul anilor de studii dispar, însă, la evaluarea finală din clasa a VIII-a – toți elevii, inclusiv cei cu CES, susțin aceleași probe/teze cu subiect unic. Subiecții intervievați își exprimă, însă, scepticismul în ceea ce privește posibilitatea elevilor cu dificultăți de învățare de a atinge un nivel de pregătire similar cu al celorlalți elevi, sugerând, eventual, utilizarea de standarde diferite în evaluarea finală:

- *Copiii aceștia trebuie să meargă la o testare – testele naționale – nu sunt făcute teste naționale separat pentru acești copii. Deci ei intră până la urmă în aceeași categorie cu ceilalți. Dar noi nu cred că reușim până la clasa a VIII-a să-i aducem la un nivel minim, ca și pe ceilalți copii (focus grup cadre didactice).*
- *Și aici este iar o altă problemă: nu am ajuns încă cu acești elevi la teza cu subiect unic. Să sperăm că vor elimina aceste forme de examinare și ai noștri elevi sunt abia în clasa a V-a, dar metodologia prevedea să dea sau să nu dea, cu acordul părintelui sau tutorelui ori intervine problema calculului mediei. E o întreagă programă de aici încolo (interviu director).*

Pe lângă problemele cu privire la resursele umane, la diferitele elemente care țin de curriculum sau evaluare, alte dificultăți semnalate și care denotă pregătirea insuficientă a școlii pentru aplicarea măsurii de incluziune vizează resursele materiale, cu referire la resursele special destinate copiilor cu CES și / sau cadrelor didactice: *Colegilor le-ar fi necesare niște materiale de sprijin, caiete de lucru pe niveluri. Ei fac fișe de lucru, dar ei fac fișe de lucru diferențiate, le adaptează practic și eu la fel și eu predau la o clasă unde îl am pe X. Din testul pe care îl dau la clasă, testul este să zicem cu 5 întrebări, cu grad diferit de dificultate și îi spun „tu rezolvi întrebările astea două care sunt aproximativ pentru tine”, care zic eu că le-ar putea rezolva, și nici acolo. Apelez la a realiza mai mult desene pentru el la geografie, deci merg mai mult pe abilități practice așa cât de cât, ca să pot să scot și să pun în față că a luat 5, a făcut ceva. Asta este (interviu director).*

În sfârșit, o altă resursă care lipsește cadrelor didactice, atât pentru activitățile curente la clasă, cât și pentru activitatea de remediere desfășurată de profesorul de sprijin este timpul, fapt care diminuează eficacitatea

demersului lor pedagogic orientat către copiii cu dificultăți de învățare: *însă este greu de lucrat, se pierde timpul în defavoarea celor care ar putea mai mult și atunci apare o problemă, pentru că nu-i putem neglija nici pe cei care pot mai mult* (interviu director).

Caseta 6. Opinii cadre didactice

CD1: Eu am clase de 26 de elevi. În această clasă am unul de adaptare curriculară. Ce pot să-i fac? Pot să îi desenez o figură geometrică, să aibă instrumentele de lucru la el, să aibă tabla înmulțirii ca să o poată folosi. Când ai 26 de elevi în clasă, nu poți să faci individualizat. Lucrez pe grupe. Sau când dai un test, dai testul gradat. Dai un exercițiu și pentru nivel minim și pentru nivel mai crescut.

CD2: Eu le fac fișe, le scriu teoria, pe scurt și scriu în paranteză ce înseamnă, fac recapitulare și apoi le dau exerciții: să identifice conjuncții, să alcătuiască propoziții și compuneri acasă. În oră nu am cum să mă ocup, că îi am și pe ceilalți. Dacă aş sta o oră cu ei, poate ar face mai bine. Eu, cât pot, mă ocup. Din câte am auzit, în alte școli, în lipsa profesorilor de sprijin, au propus să se facă ore suplimentare.

CD3: Sunt foarte puține ore alocate săptămânal pregătirii elevilor cu CES: în două ore, dintre care una la școală și una în afara școlii, ce mare lucru poți să faci pentru educația lui? Cel puțin 4 ore pentru un copil ar fi necesar; dacă ar fi așa, ar fi mai bine, însă pentru asta trebuie bani, pentru că mai multe ore pentru un copil înseamnă mai multe catedre, mai multe catedre înseamnă mai mulți profesori, mai mulți profesori înseamnă mai mulți bani. Ori dacă nu sunt bani, atunci nu sunt catedre, nu sunt ore și atunci facem câte o oră-două pentru fiecare copil.

Spre deosebire de personalul didactic, care se referă la o serie de dificultăți referitoare la integrarea copiilor cu CES, aprecierile tuturor elevilor intervievați privind condițiile de sprijin oferite (cu referire la școală și cadrele didactice, la materialul didactic din școală și activitățile desfășurate ș.a.) sunt pozitive: le place școala, le plac profesorii, le plac, în general, colegii, apreciază faptul că sunt ajutați la matematică de către profesorul de sprijin.

Opiniile exprimate de părinți sunt, de asemenea, pozitive, similare cu ale propriilor copii. Apreciază suportul oferit de profesorul de sprijin, solicitând, totodată, prezența în școală a mai multor profesori de sprijin (la mai multe discipline) și a unui consilier școlar de ale cărui servicii să beneficieze atât copiii, cât și părinții.

• Modalități de evaluare inițială a copiilor cu CES

După cum a mai fost prezentat, copiii cu CES care frecventează școala au fost evaluați din punct de vedere psihologic, medical, social și al performanțelor școlare de către comisia din cadrul Direcției Județene de Asistență Socială și Protecție a Copilului. Orientarea părinților către comisie se face de către cadrele didactice din școală pe baza propriilor observații asupra copilului realizate pe parcursul unei anumite perioade de timp. Apelul către comisie rămâne la latitudinea părinților: *Înștiințăm părinții și îi trimitem [la Direcția pentru Protecția Copilului], le spunem care sunt pașii de făcut și dumnealor dacă vor să facă acești pași, bine, îi urmează, dacă nu, nu* (interviu director).

Unii dintre părinți refuză, însă, prezentarea copilului la comisie de teama etichetării ca „handicapat”: *Unii nu vor pentru că le este rușine, ce spun vecinii, e handicapat; și nu se duc, deși copilul are o problemă* (focus grup cadre didactice); *Mai sunt și copii care ar necesita altă arie curriculară, dar părinții din diferite motive, mai ales cred că orgoliul mare „copilul meu e catalogat drept handicapat” sau, eu știu, asta este termenul folosit. Refuză sau nu merg să își facă... Cred că ar fi bine dacă s-ar duce, dar...* (interviu director).

Alți părinți inițiază ei înșiși demersurile de evaluare în scopul de a beneficia de măsuri de sprijin pentru a depăși rămănerile în urmă la învățatură sau de alte avantaje (*au nevoie de haine, rechizite, cărți. La noi li se oferă totul, de la rechizite până la cazare*). Ca urmare, profesorii apreciază unele cazuri de copii cu CES din școală ca fiind „false”: *Nu toți copiii care au adaptare curriculară [CES] sunt pentru adaptare curriculară. Părinții insistă, se duc și cer. Și li se aprobă, dar să știți că nu toți au nevoie de așa ceva. Copiii sunt comozi, nu depun eforturi și, ca să nu rămână corijenți sau repetenți, atunci apelează la această tehnică* (focus grup cadre didactice).

Pe lângă apelul nejustificat la serviciile comisiei, cadrele didactice fac referire și la un anumit subiectivism al membrilor comisiei, la anumite deficiențe în activitatea acesteia:

Caseta 7. Opinii cadre didactice

CD1: *Dar să știți că dacă sunt verificați, nu sunt pentru adaptare curriculară. Dacă faceți o verificare, veți vedea că sunt alți copii care sunt pentru adaptare curriculară și nu beneficiază de ea. Evaluarea aceea nu știu dacă se face pe atât de corect pe cât ar trebui să se facă. Pentru că noi simțim după felul cum recepționează la clasă.*

CD2: *Trebuie clasificați copiii ăștia cu adaptare curriculară: copiii care au adaptare curriculară și, de fapt, nu ar trebui să aibă. Care are probleme de comportament să îl trimitem la un specialist, să meargă la un psiholog. Cei care au adaptare fizică să meargă în altă direcție, deci și aici trebuie o clarificare. Sistemul de evaluare nu funcționează. Evaluarea lor ca și copii cu CES ar trebui să fie mai obiectivă.*

CD3: *Comisia funcționează. Dacă este eficientă, nu știu. După părerea mea, evaluarea asta ar trebui să o facă într-un timp mai îndelungat. Ar putea, în momentul în care copilul ajunge în fața comisiei, se blochează. Prinde un moment prost. Și atunci e clar, ăsta are probleme; și atunci cu el la școala specială sau un certificat din ăsta. Dar dacă se discută cu el o zi, două, o săptămână, o lună, atunci e altă situație și poate că rezultatele evaluării vor fi altele, mai obiective.*

Pe lângă eventuale deficiențe în activitatea comisiei de evaluare, din declarațiile personalului didactic, precum și din observațiile operatorilor de teren, se desprinde faptul că în cadrul unității de învățământ sunt școlarizați destul de mulți copii care provin din familii deprivat socio-cultural. Ca urmare, este posibil ca în cazul unora dintre aceștia, inclusiv la unii dintre copiii diagnosticați cu deficiențe mentale ușoare, dificultățile lor de învățare să fie consecința unui handicap socio-cultural, generat de caracteristicile familiilor din care provin.

● **Activități derulate cu copiii cu CES; aprecieri privind oportunitățile de învățare din școală**

Opiniile cadrelor didactice cu privire la oportunitățile de învățare de care dispune școala sub aspectul resurselor umane, materiale ș.a. au fost deja prezentate.

În ceea ce privește elevii, aceștia apreciază pozitiv activitățile organizate în școală, atât cele din cadrul programului școlar propriu-zis, desfășurate sub asistența cadrelor didactice, cât și activitățile de remediere la disciplina matematică susținute de profesorul de sprijin. Copiii își exprimă, totodată, atracția pentru anumite discipline (unii pentru limba română, geografie, biologie, desen, muzică și sport, alții pentru matematică, informatică, tehnologie ș.a.), dar și dificultățile pe care le întâmpină la altele (cei mai mulți la matematică, dar și la istorie, limba română, geografie ș.a.). În funcție de preferințele pe care le au, unii copii ar dori ca disciplinele respective (sport, desen, muzică) să dețină o pondere mai mare în *programul școlar*. Alții reclamă *mai multă atenție din partea cadrelor didactice* și/sau mai multe ore suplimentare la disciplinele la care întâmpină dificultăți (istoria, de ex.). Cei mai mulți doresc ca activitățile extrașcolare să fie mai numeroase și atractive (de exemplu, activități și concursuri sportive, serbări, jocuri, excursii ș.a.).

Părinții menționează, de asemenea, unele dintre disciplinele pe care le preferă copiii și la care se descurcă mai ușor (de ex. informatica sau tehnologia), dar și dificultățile pe care aceștia le întâmpină la altele, în special la limba română și matematică. În acest context, ei reclamă necesitatea prezenței la nivelul școlii a mai multor profesori de sprijin pentru diferite discipline.

● **Integrarea în învățământul de masă – percepția elevilor și a familiei privind alegerea școlii**

Elevii investigați declară, în general, că se simt bine în școala respectivă, fără ca aprecierile lor să se bazeze pe cunoașterea altei școli, din învățământul de masă sau special, cu care să poată realiza comparații. Părinții își exprimă, de asemenea, preferința pentru această școală, comparativ cu școlile din rețeaua învățământului special (*în școala specială se pierde sigur*), considerând că prin frecventarea acesteia copiii vor putea beneficia de o educație corespunzătoare (sunt, în general, apreciativi față de școală, față de personalul didactic). Prin școlarizarea într-o unitate din rețeaua învățământului de masă se evită, totodată, etichetările care ar apărea în cazul frecventării unei școli speciale sau apariția la copii a unor tulburări de comportament (*nu se apucă de furat, de altele*). Un singur părinte manifestă nemulțumiri față de activitatea unuia dintre cadrele didactice: *nu explică bine, la ore dictează, iar copilul nu reușește să scrie tot*.

• Atitudini față de copii cu CES în spațiul școlii

Perspectiva cadrelor didactice

Cadrele didactice nu menționează manifestarea anumitor atitudini negative din partea părinților celorlalți elevi față de prezența în școală a copiilor cu dificultăți de învățare. De altfel, conform propriilor declarații, în școală *sunt și copii cu dosar, dar care nu ar trebui să aibă adaptare curriculară. Părinții au insistat, dar sunt și alții care nu pot să învețe, dar nu au fost evaluați și identificați ca și copii cu CES. Și atunci, în general, părinții se poartă cam la fel* (focus cadre didactice).

În privința atitudinii colegilor de clasă / școală, aprecierile învățătorilor și profesorilor sunt similare cu cele exprimate în cazul părinților. Aceștia fac, totuși, referire la unele nemulțumiri ale colegilor copiilor cu dificultăți de învățare, generate, de cele mai multe ori, de modul de evaluare și, posibil, de atitudinea mai protectoare a unor cadre didactice față de aceștia, precum și la unele etichetări: *Și mai zic uneori: El de ce să ia nota 5 la matematică și eu să rămân corigent? Se mai întâmplă uneori să îi zică „handicapat”. Dar când îl întreb ce înseamnă asta, nu știe să zică. Nu s-a înțeles foarte bine ce înseamnă adaptare curriculară* (focus cadre didactice).

Perspectiva copiilor cu CES

Elevii intervievați apreciază că învățătorii și profesorii de la clasele pe care le frecventează manifestă atitudini similare față de toți copiii: *se poartă la fel cu toți copiii din clasă / nu se comportă diferit cu mine*. În același timp reclamă comportamentul neadecvat, uneori cu manifestări de violență verbală sau fizică, al unor cadre didactice (*dau câte o palmă la copil, vorbesc urât, ne face „proști” / ne bat când suntem răi, când nu scriem*). Astfel de manifestări ale cadrelor didactice respective se înregistrează față de cei mai mulți dintre elevii din clasă, după cum declară subiecții chestionați, și nu în mod special față de unii dintre copii (cei cu dificultăți de învățare).

Reprezentările celor mai mulți dintre copiii intervievați asupra relațiilor cu colegii sunt pozitive, ei afirmând că se înțeleg bine cu cei mai mulți, au chiar și prieteni printre aceștia: *colegii se poartă la fel cu toți colegii... / ne înțelegem bine, am și un prieten în clasă / nu fac diferențe, mă ajută la teme*. Din răspunsurile altora se observă, însă, că sunt marginalizați și chiar marcați de comportamentul manifestat de colegi sau de faptul că sunt ignorați de către aceștia: *Nu-mi place cum se poartă cu mine, uneori sunt răi colegii / Colega mea nu mă bagă în seamă sau se leagă de mine pentru că învăț încet*.

Perspectiva colegilor

Perspectiva colegilor copiilor cu CES asupra prezenței în clasă a acestora a fost desprinsă din răspunsurile la un chestionar de atitudini care le-a fost adresat. Analiza răspunsurilor a evidențiat următoarele:

- aproximativ 17% dintre elevi nu sunt de acord cu prezența în clasă a copiilor cu dificultăți de învățare;
- o treime afirmă că nu ar dori să îi aibă colegi de bancă/nici părinții nu ar fi de acord să aibă colegi de bancă copii cu CES/elevii din clasă se poartă mai rău cu copiii cu dificultăți de învățare decât cu restul colegilor.

Se constată așadar că o proporție importantă dintre elevi manifestă atitudini personale negative față de copiii cu dificultăți de învățare, o pondere și mai ridicată reprezentându-și existența unor atitudini similare la propriii părinți și la colegi. Solicitați să-și exprime opiniile și cu privire la comportamentul cadrelor didactice, se observă însă că, la fel ca și în cazul celorlalte școli care au constituit obiect de investigație, nici un elev nu consideră că acesta este discriminatoriu. Constatarea permite concluzia că atitudinile negative ale elevilor față de copiii cu CES, colegi de-ai lor, sunt generate/preluate de la părinți sau de la nivelul comunității, al mediului social mai larg.

Tabel 1. Atitudini personale (%)

	Sunt de acord / Da	Mi-e indiferent	Nu sunt de acord / Nu	Total
În clasa ta sunt colegi care au unele probleme de sănătate. Ce părere ai despre această situație?	83,3	0,0	16,7	100,0
Ai vrea să stai cu el / ea în bancă?	66,7	0,0	33,3	100,0

Tabel 2. Percepții asupra atitudinilor părinților (%)

	Ar fi de acord	Le-ar fi indiferent	Ar fi împotriva	Nu știu / nu îmi dau seama	Total
Ce părere crezi că ar avea părinții tăi dacă ar trebui să stai cu unul dintre acești colegi în bancă?	16,7	0,0	33,3	50,0	100,0

Tabel 3. Percepții asupra atitudinilor colegilor și profesorilor (%)

	Se poartă la fel ca și cu restul colegilor	Se poartă mai rău decât cu restul colegilor	Se poartă mai bine decât cu restul colegilor	Nu știu / nu îmi dau seama	Total
În general, cum se poartă colegii din clasa voastră cu acești copii?	33,3	33,3	0,0	33,3	100,0
Dar profesorii cum se poartă cu aceștia?	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0

Perspectiva părinților

O parte dintre părinții copiilor cu CES apreciază pozitiv comportamentul cadrelor didactice față de aceștia, declarând că nu au observat un tratament discriminatoriu din partea lor: *sunt apropiați/nu fac diferențe*. Alții reclamă, însă, lipsa sau insuficienta implicare a unor profesori, dat fiind că aceștia *nu sunt plătiți* (situație invocată, de altfel, și de către cadrele didactice) sau pur și simplu pentru că *nu-i înțeleg pe acești copii*.

Aprecieri pozitive sunt exprimate de majoritatea părinților care au copii cu dificultăți de învățare și cu privire la părinții celorlalți copii: *nu fac diferențe/nu am avut probleme; părinții știu situația copilului și o înțeleg*. Un singur părinte declară, însă: *Am avut unele conflicte cu alți părinți. Au venit și acasă*. Această situație a apărut în urma unui incident petrecut în școală, a unui conflict între un copil cu dificultăți de învățare – care prezintă și manifestări de violență fizică – și colegi. Ca atare, este posibil ca aprecierile părintelui în cauză să fie subiective.

În ceea ce privește atitudinea colegilor de clasă/școală față de proprii copii, opiniile părinților se diferențiază: unii dintre ei consideră că relațiile sunt bune, apropiate (*se înțeleg bine, are și prieteni în clasă, prieteni de năzdrăvăni, l-au ajutat mult, pentru că a rămas corigent la istorie*). Alții scot în evidență tratamentul diferențiat al colegilor de clasă față de propriul copil (*fac diferențe, o întrebă de ce învață altfel? de ce are adaptare curriculară?*) sau chiar statutul său de victimă (*colegii au scris o poreclă la tablă și au dat vina pe el / vin de la școală cu hainele și ghizdanele rupte, copiii mai mici se leagă de ei*). Este posibil ca aceste diferențe de comportament ale colegilor față de elevii cu CES să fie consecința – așa cum aprecia și un cadru didactic de la o altă unitate de învățământ care a constituit obiect al unui studiu de caz – gradului diferit al deficiențelor pe care le prezintă copiii. Astfel, atitudinile negative se manifestă mai frecvent față de copiii care prezintă deficiențe severe, la care se asociază, uneori, manifestări specifice unor *tulburări de comportament* (violență verbală, violență fizică).

• Aprecieri privind evoluția școlară și rezultatele școlare ale copiilor cu CES

Aprecierile exprimate de învățători și profesori cu privire la evoluția școlară și rezultatele elevilor sunt, în general, rezervate, dovedind încrederea redusă în posibilitatea acestora (îndeosebi în cazul copiilor cu deficiențe severe) de a atinge niveluri acceptabile de performanță, cu toate eforturile pe care ei înșiși le depun: CD1: *Le-am spus: „măcar să vă învățați ordonați, să scrieți frumos”, să știe să copie; învaț cu ei în timpul orei; să plece cu două cuvinte învățate; măcar atât, minimum... dar este foarte greu, aproape imposibil*; CD2: *Nu face față la cerințele care sunt. Nu știu ce o să facem cu el, probabil va rămâne repetent, pentru că nu face față și atunci... avem niște standarde de notare mai ales pentru clasa a V-a, nu face față nici la minimum, minim minimorum, dacă am putea spune așa, nu face față*. CD3: *Deci merg mai mult pe abilități practice, așa cât de cât ca să pot să scot și să pun în față că a luat 5, a făcut ceva, are un caiet. Asta este* (interview cadre didactice).

O altă temă abordată în cadrul discuțiilor de grup cu cadrele didactice vizează integrarea copiilor în viața socială după încheierea studiilor. În această privință aprecierile sunt, într-un anumit sens, mai optimiste, îndeosebi dacă luăm în considerare faptul că aceste opinii sunt legate – așa cum afirmă subiecții - de aria în care este situată școala (oraș mic, dar în care se desfășoară activități preponderent agricole): *Probabil se vor descurca mai greu. Nu se descurcă bine nici cei normali, care au ceva studii, d-apoi cei care au probleme. Probabil ei au alte abilități practice; vor ști să prășească, vor ști să meargă cu un animal, să-l crească. Pe alții, în familie, nu-i pun nici la muncă. Depinde și de societatea în care trăim, dacă îi acceptă pe aceștia, dacă îi ajută* (interviu cadre didactice).

Problemele semnalate de personalul didactic, precum și dificultățile pe care le întâmpină în educația copiilor cu dificultăți de învățare sunt reale, dar evidențiază, totodată, rezervele pe care le au în ceea ce privește educația acestor copii și, în special, ideea de educație incluzivă. Asemenea rezerve induc posibile efecte negative în planul calității și eficienței activității personalului didactic și, bineînțeles, al rezultatelor și progresului elevilor.

Aprecierile elevilor asupra propriei evoluții școlare denotă insatisfacția pe care o resimt față de rezultatele pe care le obțin (*am multe note rele / am mai ales 5 și 6 / aș vrea să am note mai mari*), dar pe care cei mai mulți le consideră ca decurgând dintr-un proces obiectiv de evaluare desfășurat de către cadrele didactice: *iau notele pe care le merit. Se remarcă, totodată, în unele cazuri, conștientizarea nevoii de sprijin în scopul obținerii unor performanțe mai bune (am nevoie de ajutor), dar și reticențele în solicitarea acestui ajutor, posibil ca urmare a unor experiențe neplăcute avute în astfel de situații sau datorită încercării de a ascunde dificultățile întâmpinate în procesul de învățare (dar mi-e rușine să îl cer).*

Perspectiva părinților

Perspectivile părinților asupra evoluției școlare a copiilor sunt diferite, în funcție de situația concretă a acestora. Astfel, unii sunt relativ mulțumiți pentru că fiul/fiica *se menține la același nivel, la aceeași linie de plutire*, alții sunt numai aparent mulțumiți, pentru că *profesorii sunt indulgenți la note, știu asta, este o problemă*, iar o a treia categorie sunt nemulțumiți datorită regresului înregistrat de copii: *în clasele primare a trecut clasa, acum rămâne corigent la istorie și geografie.*

Referitor la evoluția comportamentului copiilor, aproape toți subiecții intervievați exprimă aprecieri pozitive, se declară mulțumiți de transformările, sub acest aspect, produse la copii pe parcursul școlarizării: *s-a mai cumișit, este mai ascultător; când era mai mic era mai iute; își face și temele, este mai atentă, se îngrijește, se controlează mai mult, s-a schimbat în bine. La început făcea pe el, era dependent de alcool, fugea. Acum este la mine în plasament.*

Declarațiile părinților evidențiază, astfel, în cazul copiilor cu dificultăți de învățare, dacă nu progrese școlare semnificative, cel puțin evoluții importante ale atitudinilor și comportamentului acestora; ceea ce de fapt înseamnă foarte mult.

● Colaborarea școală – familie

În general, personalul didactic apreciază că nu există o colaborare strânsă între școală și părinții copiilor cu CES sau, în orice caz, nu de o asemenea manieră care, în opinia lor, s-ar impune în astfel de cazuri. Unele familii (cu caracteristici de deprivare socio-culturală) nu se implică suficient nici în susținerea copiilor pentru școală, în educația lor, în remedierea deficiențelor pe care le au:

- *Avem copii pe care noi îi trimitem la părinți sau chemăm părinții să își scoată o adeverință sau să fie verificați, pentru adaptare curriculară. Dar nu vin. Vă dau exemplu: elevul X e pentru adaptare curriculară, dar nu are certificat. Nu i-a scos. Elevul Z are defect de vorbire; i-ar trebui un logoped, dar nu-l duc. Avem alți copii de care părinții nu s-au interesat și nu i-au îndreptat în direcția respectivă...* (focus cadre didactice).
- *Sunt niște carențe și-n educația lui de acasă. Nu putem suplinii noi totul* (interviu director).

Din păcate, aceste familii nu înțeleg importanța pe care o are pentru evoluția școlară și dezvoltarea intelectuală a copiilor lor, menținerea unei colaborări strânse cu școala și cadrele didactice.

Cadrele didactice fac, însă, referire și la părinți care vin frecvent la școală, le solicită consultații, urmăresc progresul școlar al copiilor și dezvoltarea lor generală.

INFORMAȚII PRIVIND MEDIUL SOCIAL AL COPIILOR CU CES

● Activități extrașcolare în care sunt implicați copiii cu CES

Principalele activități pe care le desfășoară unii dintre copii în afara programului școlar sunt activitățile de tip gospodăresc (*adun fân, fac treabă prin casă, curățenie, cară apă pentru udat*) sau cele desfășurate la nivelul comunității (*mergem la întrunire la biserică*). Alte activități sunt cele de timp liber, desfășurate individual (*citesc, pentru că nu am televizor / mă plimb cu bicicleta / mă uit la desene animate*) sau împreună cu prietenii (*mă joc cu mingea cu prietenii*). Doi dintre elevii investigați practică sau au practicat și sport în cadrul școlii: fotbal și volei. Alte activități, organizate de către școală, pe care copiii le menționează cu plăcere sunt excursiile, vizitele, viziunea de spectacole de teatru.

Conform declarațiilor mamei unei fete cu dificultăți de învățare, fiica ei are talent la desen și își ocupă o parte din timpul liber cu astfel de activități: *a avut lucrări la școală și a fost propusă să meargă la școala de artă.*

● Integrarea în cercul de prieteni

Nivelul de integrare al copiilor cu dificultăți de învățare în cercul de prieteni este diferit: unii dintre ei prezintă o bună socializare la nivelul colectivului de elevi, au prieteni în clasă, dar și acasă; alții au relații mai puțin apropiate cu colegii de clasă, dar au prieteni în vecinătatea domiciliului cu care *se joacă, joacă fotbal, se plimbă. Copiii din sat l-au acceptat; dar unii îl mai folosesc la lucruri rele, îl învață să fure* (interviu asistentă maternală); o altă categorie este cea a copiilor marginalizați, fără prieteni la școală sau acasă: *nu are prieteni la școală, nici acasă, doar niște vecini, dar nu prea iese* (interviu părinte).

Lucrare realizată și tipărită în 2.000 de exemplare cu sprijinul
Reprezentanței UNICEF în România cu fonduri oferite de Comitetul
Național pentru UNICEF din Germania.

