

CENTRE FOR CO-OPERATION WITH NON-MEMBERS
CENTRE POUR LA COOPERATION AVEC LES NON-MEMBRES

ORGANIZAȚIA PENTRU COOPERARE ECONOMICĂ ȘI DEZVOLTARE

**POLITICI IN EDUCAȚIE
PENTRU ELEVII ÎN SITUAȚIE DE RISC
ȘI PENTRU CEI CU DIZABILITĂȚI
DIN EUROPA DE SUD EST**

ROMÂNIA

ORGANISATION DE COOPÉRATION
ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES



ORGANISATION FOR ECONOMIC
CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

ORGANIZAȚIA PENTRU COOPERARE ECONOMICĂ ȘI DEZVOLTARE

POLITICI IN EDUCAȚIE PENTRU ELEVII ÎN SITUAȚIE DE RISC ȘI PENTRU CEI CU DIZABILITĂȚI DIN EUROPA DE SUD EST

ROMÂNIA

Publicată în original de către OECD, în limba engleză, cu titlul : *Synthesis Report and Chapter 8 Romania in Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia.*

©2007, Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD), Paris.

©2007, Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD), Paris pentru această versiune în limba română.

OECD nu răspunde de calitatea ediției în limba română, inclusiv de coerența acesteia cu originalul. În cazul oricărei discrepanțe, originalul va fi punctul de reper.

CUVÂNT ÎNAINTE

Aceste rapoarte privind situația dezvoltării elevilor/copiilor în situație de risc și a celor cu dizabilități din SE Europei au fost pregătite de către Centrul pentru Cooperare al țărilor nemembre OECD, și Centrul pentru Cercetare Educațională și Inovație (CCEI) al OECD. Ele contribuie la angajarea OECD la scopurile generale și strategiile Inițiativei în domeniul Reformei în Educație din cadrul Pactului de Stabilitate pentru SE Europei, ținând cont de situația curentă și contribuind la identificarea și implementarea politicilor în domeniul educației ale ministerelor educației din această regiune.

Această lucrare oferă rapoarte privind politicile în domeniul educației copiilor cu nevoi speciale din Bosnia-Herțegovina, Bulgaria, Croația, Kosovo, Macedonia, Moldova, Muntenegru, România și Serbia. Aceste rapoarte sunt o parte a raportului OECD de Revizuire a Politicilor Naționale în domeniul Educației din țările din SE Europei. Acest volum, în cea mai mare parte, oferă contribuții ale experților din cadrul ministerelor din aceste regiuni. Acest lucru indică în mod cert asumarea acestora și atenția deosebită pe care o acordă ministerele din țările din SE Europei problemelor din domeniul educației copiilor cu nevoi speciale în cadrul reformei continue în educație.

Rapoartele fac parte din proiectul „Dezvoltarea Educației copiilor aflați în situație de risc și a celor cu dizabilități din SE Europei” și servesc atât ca punct de referință, dar și ca încurajare pentru viitoare acțiuni în acest domeniu. Ținând cont de aceste lucruri, un număr de seminarii și de activități corespunzătoare au fost și vor fi organizate de către diferiți reprezentanți ai unor instituții/organizații cu expertiză în domeniu care pot oferi sprijin: oficiali ai ministerelor, experți, profesori și statisticieni. Mai mult chiar, intenția de a disemina problemele pe care le relevă aceste rapoarte posibilei audiențe, încurajează eforturile țărilor respective.

Această activitate a OECD a fost posibilă datorită granturilor oferite de Finlanda, Norvegia, comunitatea flamandă din Belgia și datorită Băncii Mondiale. Un sprijin suplimentar a fost oferit de Ministerul Educației, Științei și Culturii din Austria, precum și de Pactul de Stabilitate din SE Europei.

Coordonarea generală, precum și un sprijin substanțial au fost oferite de dl. Peter Evans, d-na Christine Stromberger, dl. Gerthard Kowar și dl. Ian Whitman. Totodată, se remarcă sprijinul tehnic oferit de dl. Connor Breen și de d-na Ginette Meriot, din partea Secretariatului OECD.

Barbara Ischinger

Director în învățământ.

CAPITOLUL 8 – ROMÂNIA

Raportul Național privind „Politicile Educaționale pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități” din România descrie starea actuală a învățământului pentru copiii cu nevoi speciale și a educației incluzive ca și eforturile din reforma care are loc. Guvernul României a produs câteva documente legislative în acord cu documentele-cheie la nivel internațional privind educația copiilor cu nevoi speciale începând cu mijlocul anilor '90. Ca și în cazul celorlalte rapoarte prezentate în această carte, acest bilanț acoperă următoarele secțiuni: o scurtă trecere în revistă a sistemului educațional urmată de capitole care descriu politicile privind cadrul legal, focalizându-se pe grupurile speciale, statistici și indicatori, precum și situația prezentă a formării profesorilor, a aspectelor pedagogice, a curriculumului și a organizării școlii. Conceptele de integrare și de incluziune sunt idei centrale și o atenție deosebită este acordată barierelor și problemelor incluziunii și echității în educație, participării părinților și altor servicii de sprijin. Raportul descrie, de asemenea, noi strategii și dezvoltare de politici pentru copiii cu dizabilități și pentru copiii în situație de risc.

INTRODUCERE

Toți cetățenii români au drept egal la educație, la toate nivelurile și toate formele, indiferent de gen, rasă, naționalitate, religie sau afiliere politică și indiferent de statutul social sau economic. Acest drept este prevăzut în Legea învățământului nr. 84/1995. În instituțiile de învățământ publice educația este gratuită și statul garantează dreptul la educație în interesul individului și al societății.

Învățământul special, aflat în subordinea Ministerului Educației și Cercetării, este parte componentă a sistemului de învățământ românesc și oferă tuturor copiilor programe educaționale potrivite cu nevoile lor de dezvoltare. Educația specială este în răspunderea tuturor angajaților unei școli și este flexibilă și atotcuprinzătoare. Profesorii calificați, împreună cu alți specialiști și cu personalul nedidactic dovedesc devotament în activitatea lor cu copiii cu nevoi speciale.

În România, copiii cu dizabilități au acces la diferite forme de educație și pot fi înscriși, în funcție de gradul de dizabilitate, în sistemul de învățământ special sau în învățământul de masă. Copiii cu deficiențe medii, cu dificultăți de învățare și tulburări de limbaj, cu tulburări socio-afective sau de comportament sunt integrați în școlile de masă unde pot beneficia de servicii educaționale de sprijin. Învățământul special este organizat în funcție de tipul de deficiență – mentală, de auz, de vâz, motorie și alte deficiențe asociate. Identificarea tipului de deficiență și gradul acesteia sunt de competența Comisiei pentru Protecția Copilului, instituție aflată în subordinea consiliilor județene.

Copiii din învățământul special pot urma curriculumul școlii de masă, curriculumul școlii de masă adaptat sau curriculumul școlii speciale. De asemenea, durata școlarizării poate să difere. De exemplu, pentru copiii cu deficiențe mentale severe, durata școlarizării în învățământul primar și în gimnaziu poate fi de 9-10 ani, ceea ce înseamnă că este cu 1-2 ani mai mult decât cei 8 ani parcurși în învățământul de masă. Pe timpul școlarizării copiii cu cerințe educative speciale au acces la resurse psihopedagogice de reabilitare și recuperare – medicală și socială – și la alte tipuri de servicii de intervenție specifice disponibile în comunitate sau la instituții specializate, inclusiv cele de învățământ special.

Învățământul special este organizat la toate nivelurile învățământului preuniversitar, inclusiv în grădinițe, școli generale (clasele I-VIII, nivel primar și secundar inferior), școli de arte și meserii, licee, școli postliceale, centre educaționale, centre de zi și centre de pedagogie curativă¹. În unele cazuri, școlile acoperă câteva niveluri ale învățământului în aceeași instituție de învățământ special. Educația copiilor cu nevoi speciale este organizată în grupe sau în clase speciale și, în unele cazuri, individual. Grupele sau clasele din școlile speciale sunt, de regulă, mai mici ca număr decât cele din școlile de masă. Unele școli speciale oferă educație și instrucție în limba minorităților.

¹ Centrele pentru pedagogie curativă sunt alternative pedagogice care decurg din pedagogia lui Rudolf Steiner.

CADRUL LEGISLATIV

Articolul 3 din Declarația Mondială asupra „Educației pentru toți” prevede următoarele: ”Nevoile școlare ale persoanelor deficiente/cu handicap cer o atenție specială. Trebuie întreprinse măsuri pentru asigurarea accesului la educație fiecărei categorii de persoane deficiente, ca parte integrantă a sistemului de învățământ.”

Educația copiilor și a adolescenților cu cerințe educative speciale cuprinși în învățământul preșcolar, în învățământul primar, în învățământul secundar inferior, în învățământul secundar superior sau în învățământul liceal se organizează conform articolului nr.58 din Constituția României, Capitolelor VI și VII din Legea învățământului nr.84/1995 și prevederilor Legii nr.128/1997 privind statutul personalului didactic. Învățământul special, așa cum prevede legislația românească, este o formă adaptată de școlarizare și de asistență (medicală, educațională, socială și culturală) care se adresează persoanelor care nu pot atinge standardele prevăzute în învățământul de masă, fie temporar, fie pe întreaga perioadă a școlarizării lor.

Cadrul legislativ în domeniul educației speciale

România ține cont de legislația creată de organismele internaționale cu privire la educația persoanelor cu CES (cerințe educaționale speciale), legislație la care și România a aderat prin semnarea acestor documente :

- Convenția ONU cu privire la drepturile copilului;
- Declarația de la Salamanca;
- Regulile standard privind educația a specială;
- Declarația Mondială asupra educației pentru toți.

Respectarea și aplicarea conținutului documentelor internaționale privind educația specială au determinat elaborarea unei legislații românești care să coreleze direcțiile de dezvoltare a acestui tip de educație cu realitatea românească în domeniu. Cadrul legislativ românesc privind învățământul special cuprinde următoarele documente.

Constituția României (articolul 46) prevede următoarele: „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 handicapaților, respectând drepturile și îndatoririle ce revin părinților și tutorilor.”

Legea învățământului nr. 84/1995, cu modificările și completările ulterioare, prevede, de asemenea, structura legală a învățământului special din România. Capitolul VI, denumit „Învățământ special”, în articolele 41-46, face referiri la copiii/elevii cu nevoi speciale. Articolul 41 prevede faptul că: „învățământul special se organizează de către Ministerul Educației și Cercetării pentru *copiii* (preșcolari și elevi) cu deficiențe mentale, fizice, senzoriale, de limbaj, socio-afective și de comportament, în scopul instruirii și educării, al recuperării și integrării lor sociale”. Articolele 42-46 detaliază durata învățământului special obligatoriu (care este de 10 sau 11 ani, după caz), structura și conținutul învățământului special (planuri de învățământ, programe școlare, manuale, metodologii didactice, alternative educaționale), orientarea și reorientarea școlară către școala de masă și din școala de masă. Articolul 141, alineatul 1 adaugă următoarele: ”Ministerul Educației și Cercetării asigură școlarizarea

specializată și asistența psihopedagogică a copiilor și tinerilor cu deficiențe fizice, senzoriale, mentale sau asociate”.

Legea privind Statutul personalului didactic, nr. 128/1997, în articolele 5, 7 și 43 face referire la criteriile, condițiile și modalitățile de normare și încadrare a personalului didactic în unitățile de învățământ special. *Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar* (Ordinul ministrului nr. 4747/2001) în capitolul VIII privind învățământul special face referire la problema integrării copiilor/elevilor cu deficiențe mentale ușoare și medii în școala de masă. Articolul 140 (1) prevede următoarele: „copiii cu deficiențe mentale ușoare și medii...sunt integrați în școala de masă cea mai apropiată de domiciliul acestora”; iar la alin.2 declară că „elevii cu deficiențe mentale ușoare și medii...sunt integrați în școlile de masă prin următoarele forme: integrare individuală sau de grup pentru elevii cu deficiențe ușoare, integrare prin clase speciale compacte pentru elevii cu deficiențe medii”. Articolul 144 – (1) se referă la grupele de preșcolari și la clasele din învățământul de masă care „pot să funcționeze în școli speciale, urmând ca ambele categorii de elevi să beneficieze de servicii de specialitate competente și eficiente”. În plus, se menționează că: „Unitățile de învățământ special care primesc asemenea clase își vor schimba structura, organizarea, componența, conținutul și obiectivele de realizat”.

Aceste legi organice au creat cadru normal de dezvoltare a învățământului special pe două direcții principale: (1) evaluarea atentă a activității din unitățile de învățământ special și trecerea acestora printr-un proces de reorganizare, restructurare atât ca forma de activitate cât și ca obiective și finalități educaționale și (2) declanșarea unui amplu proces de pătrundere a educației speciale în școala publică prin: expertizarea, diagnosticarea și evaluarea precoce a deficiențelor copiilor în vederea intervenției timpurii, oportune și eficiente; cuprinderea copiilor diagnosticați “cu probleme” în grădinițele normale; debutul școlar al copiilor să se facă în școala publică cea mai apropiată de domiciliul elevului; transferul elevilor cu deficiențe ușoare și medii din școala specială în școala publică; acordarea serviciilor educaționale de sprijin în procesul de adaptare școlară și de integrare socială a acestora; transformarea unor școli speciale în școli deschise pentru toți elevii din comunitatea respectivă.

În vederea realizării acestor profunde transformări, legislația în domeniu a fost completată cu norme, metodologii și regulamente elaborate și aprobate prin ordin de ministru de către MEEdC, tocmai pentru a clarifica, a preciza și a concretiza activitatea desfășurată în domeniul educației speciale. Unele dintre acestea sunt:

- Hotărârea de Guvern nr. 586/1990 și modificată în 1992, privind organizarea învățământului special²;
- Normele nr. 9233/1995 privind școlarizarea la domiciliu a persoanelor deficiente nedeplasabile³;
- Ordinul MEN nr. 4323/13.08.1998 privind aprobarea Planului-cadru de învățământ pentru învățământul special la ciclul primar și gimnazial⁴;
- Ordinul MEN nr. 3796/11.05.1999 privind aprobarea Planului-cadru de învățământ pentru învățământul profesional special⁵;

² abrogată și înlocuită prin H.G: nr.1251/ 2005

³ abrogată și înlocuită prin HG 1251/2005

⁴ începând cu anul școlar 2005-2006, se aplică numai la clasele V-VIII

⁵ se aplică numai la anul IV, învățământ profesional

- Ordinul MEN nr. 4378/7.09.1999 privind aprobarea programului: „Măsuri de organizare a învățământului special”;
- Ordinul MEN nr. 3634/12.04.2000 privind aprobarea programului național: ”Integrarea și reabilitarea copiilor cu deficiențe în/prin comunitate”;
- Ordinul MEC nr. 4653/8.10.2001 cu privire la aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru copiii/elevii deficienți integrați în școala publică, prin cadre didactice itinerante și de sprijin⁶;
- Ordinul MEN nr. 4217/1999 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special;
- Ordinul MEC nr. 4747/17.10.2001 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, care are capitolul 8 dedicat învățământului special⁷;
- Ordinul MEC nr. 3662/27.03.2003 privind aprobarea Metodologiei de înființare și funcționare a Comisiei Interne de Evaluare Continuă;
- Ordinul MECT nr. 3372/08.03.2004 privind aprobarea Planului cadru de învățământ pentru școlile de arte și meserii – învățământ special.

În domeniul educației speciale, se află în pregătire și alte ordine de ministru privind - atestatul interpretului în limbajul mimico – gestual practicat de persoanele cu deficiențe de auz⁸; regulamentul de organizare și funcționare a Centrelor Logopedice Interșcolare; regulamentul de înființare, organizare și funcționare a Centrelor de informare și documentare în domeniul educației incluzive; planul cadru de învățământ pentru elevi cu deficiențe severe, profunde sau asociate.

De asemenea, unele norme deja existente vor fi modificate într-un viitor apropiat: Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului special; Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru copiii/elevii deficienți, integrați în școala publică, prin cadre didactic itinerante și de sprijin; Planul-cadru pentru învățământul special din perspectiva învățământului obligatoriu de 10 clase; Metodologia privind școlarizarea la domiciliu a persoanelor nedeplasabile.

⁶ a fost înlocuită prin Ordinul MEC 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;

⁷ înlocuit cu Ordinul MEC nr.4925/2006 privind aprobarea regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar

⁸ a fost aprobat Ordinul MEC nr. 5081/22.10.2004 privind obținerea atestatului în limbaj mimico-gestual specific persoanelor cu deficiențe de auz

REVIZUIREA UNOR POLITICI FOCALIZATE PE GRUPURILE CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Scopul învățământului special este de a asigura educația copiilor cu deficiențe sau cu dificultăți de învățare, de a remedia dificultățile pe care aceștia le întâmpină și de a asigura integrarea lor socio-profesională. Educația copiilor cu nevoi speciale trebuie să răspundă nevoilor lor de dezvoltare. De asemenea, învățământul special trebuie să gândească o evaluare adecvată a potențialului de dezvoltare și de învățare al acestor copii și ar trebui să asigure reabilitarea, recuperarea și compensarea deficiențelor lor. Învățământul special vizează acordarea de sprijin pentru elevii cu CES în vederea atingerii unui nivel individual de dezvoltare cât mai aproape posibil de cel normal prin acumularea experiențelor necesare în școală și în mediul social, prin dezvoltarea abilităților necesare pentru învățare, prin acumularea de cunoștințe și deprinderi utile pentru integrarea socio-profesională și pentru viața culturală în comunitate și prin asigurarea oportunităților și a condițiilor pentru învățarea de-a lungul vieții la diferite niveluri ale educației.

Schimbări recente și schimbări prevăzute în politica educațională

În politica educațională a Ministerului Educației și Cercetării este prevăzută modernizarea și reconfigurarea sistemului de învățământ special în vederea atingerii scopului fundamental al integrării educaționale, profesionale și sociale a copiilor cu nevoi speciale și în vederea adaptării la viața comunității. Pentru atingerea acestui scop, două direcții principale au fost identificate pentru viitor. Copiii vor fi școlarizați încă de la început într-o unitate de învățământ de masă, în apropierea domiciliului lor și vor beneficia de servicii de sprijin diversificate și de calitate.

Schimbările recente privesc crearea serviciilor de sprijin pentru copiii în dificultate. Așteptările, în ceea ce privește creșterea calității educației pentru acești copii, vor include formarea profesorilor din învățământul de masă în domeniul educației copiilor cu nevoi speciale și al educației incluzive, servicii educaționale de sprijin psihopedagogic și de specialitate, școlarizare la domiciliu, școlarizare cu frecvență redusă și servicii de specialitate pentru logopedie și consiliere psihopedagogică.

Ministerul Educației și Cercetării, inspectoratele școlare și școlile în parteneriat au dezvoltat, de asemenea, multe programe și proiecte.

Definiții utilizate în România privind persoanele cu dizabilități

În România, sunt folosite pentru persoanele cu dizabilități multe concepte, cum ar fi: deficiență, incapacitate, handicap, dizabilitate și nevoi speciale. Deficiență înseamnă absența, pierderea sau alterarea structurii or funcției (anatomice, fiziologice sau psihologice) unei persoane - moștenită genetic sau ca rezultat al unei boli sau al unui accident, sau datorată condițiilor negative din mediul de dezvoltare al copilului, îndeosebi factorilor psiho-afectivi. Incapacitate înseamnă o limitare funcțională datorată unei deficiențe fizice, intelectuale sau senzoriale datorată condițiilor de mediu sau de sănătate sau disfuncțiilor neuro-psihice. Limitările acestea pot fi temporare sau permanente, progresive sau regresive. Handicap se referă la un dezavantaj social și are legătură cu pierderea sau limitarea oportunităților unei persoane care nu poate lua parte la viața socială la același nivel cu semenii lui. Handicapul apare atunci când o persoană cu dizabilități întâmpină bariere culturale, fizice, arhitecturale sau sociale care poate împiedica accesul acesteia la diferite sisteme ale societății accesibile celorlalți membri. Dizabilitate se referă la rezultatul unei relații complexe între condițiile de sănătate ale individului, factorii personali și factori externi. Datorită acestei relații, impactul deficiențelor medii asupra aceluiași individ, cu anumite condiții de sănătate date, poate varia considerabil. Cerințe educative speciale înseamnă nevoi educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației și adaptate particularităților individuale sau

caracteristicilor uneia sau altei deficiențe sau dificultăți de învățare. De asemenea, CES implică o asistență complexă, incluzând aspectele medicale, sociale și educaționale.

În funcție de activitatea specifică a instituțiilor implicate în problemele privind persoanele în dificultate, se aplică o varietate terminologică. Ministerul Educației și Cercetării⁹ folosește conceptele de „deficiență” și „cerințe educative speciale” în documentele proprii. Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului și Adopții (ANPCA)¹⁰ este o instituție centrală în subordinea Ministerului Muncii Solidarității Sociale și Familiei. Principalul focus al activității sale este copilul, drepturile acestuia sau protecția lui socială. Această instituție folosește conceptul de „dizabilitate”. Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Handicap (ANPH) este o instituție centrală în subordinea Ministerului Muncii Solidarității Sociale și Familiei. Principalul focus al activității sale sunt persoanele cu handicap, drepturile lor și protecția lor socială. Această instituție folosește conceptul de „handicap”. În funcție de nivelul handicapului, sunt luate măsuri de sprijin și sunt garantate drepturi materiale respectivei persoane.

Concepte folosite în învățământul special

Există, în prezent, două perspective educaționale care abordează problematica educației speciale în România: perspectiva individuală asupra copilului și perspectiva curriculară.

Perspectiva individuală asupra copilului este aceea care definește dificultățile școlare sub aspectul caracteristicilor individuale ale copiilor (deficiențe, context social sau particularități psihice); astfel, această perspectivă a creat în diferite țări diferite modalități de abordare a copiilor cu dificultăți de învățare. Spre exemplu, un grup de copii poate fi identificat ca “special” atunci când nu realizează același progres cu ceilalți și necesită o educație de remediere într-o școală specială. În al doilea rând, copiii cu dificultăți de învățare pot avea nevoie de un proces de predare-învățare individual ca răspuns la problema lor. În al treilea rând, copiii cu aceleași probleme pot fi puși să învețe împreună în grupe clase/ sau școli speciale. Acești copii pot fi considerați “diferiți” de ceilalți “normali” în ceea ce privește aspectul beneficierii de formele obișnuite de educație. Din această perspectivă, educația are la bază etichetarea și segregarea.

Care sunt efectele etichetării? Mai întâi, utilizarea etichetelor, care evidențiază cauze posibile ale dificultăților unui copil în învățare, tinde să distragă atenția de la factori care pot fi mai importanți în a-l ajuta pe copil să reușească. O a doua problemă în utilizarea etichetelor constă în faptul că nu se poate face în mod net încadrarea în una sau alta din categoriile utilizate până acum. A treia și cea mai îngrijorătoare particularitate a etichetei este legată de planul atitudinal al oamenilor, care poate conduce la supraprotecție, la indiferență, izolare sau maltratare. Școlile speciale sunt cele mai frecvent utilizate forme de protecție” care conduc la segregare. Noile tendințe prevăd eliminarea acestor tipuri de etichete rigide cu consecințe negative pentru dezvoltarea viitoare a copilului.

Perspectiva curriculară este definită în termeni de sarcini și activități furnizate copiilor și de condiții create în clasă. Această perspectivă subliniază faptul că acești copii (copiii cu nevoi speciale) pot apărea în orice clasă. Astfel, perspectiva încorporează ideea că orice copil poate întâmpina dificultăți în școală. Dificultățile în școală țin de normalul procesului de învățare și nu indică în mod special că este ceva în neregulă cu copilul. Asemenea dificultăți pot indica anumite modalități de ameliorare a procesului de predare-învățare, deoarece ele provin din unele decizii, sarcini, resurse oferite de profesori, insuficient adaptate nevoilor copilului. Aceste ameliorări conduc la condiții mai bune de învățare pentru toți elevii, printr-o implicare mai consistentă a cadrelor didactice. Sprijinul necesar trebuie să existe pentru profesorii

⁹ Ministerul Educației și Cercetării a preluat conceptele din Clasificația Internațională a Funcțiunilor prin H.G.1251/2005

¹⁰ În prezent, poartă numele de Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului (ANPDC)

care încearcă să-și dezvolte practica iar aceștia trebuie să colaboreze cu factorii care pot deveni puncte de sprijin (profesioniști din domeniul psihopedagogiei, părinți etc.).

Conceptul de cerințe educative speciale (CES) aspiră la depășirea tradițională a separării copiilor în diferite categorii printr-o abordare non-categorială a tuturor copiilor. Această sintagmă conturează un “continuum” al problemelor speciale în educație, care cuprind un registru larg, de la deficiențele profunde la tulburările/dificultățile ușoare de învățare – copii care se află de cele mai multe ori în școlile obișnuite.

Deși pare un termen ambiguu, CES constituie o formă relevantă în plan psihopedagogic, deoarece vizează cu claritate necesitatea individualizării evaluării și demersului educațional, analiza plurifactorială și dinamică a cauzelor eșecului școlar. Cu alte cuvinte, se pune problema evaluării din perspectiva educațională și nu medicală ca până acum. O asemenea manieră de înțelegere este mai aproape de idealul școlii viitorului care își dorește să ofere servicii varietății de cereri educative exprimate de copii diferiți, fără a mai deveni un mediu exclusivist.

Conceptul de CES a fost încorporat în terminologia UNESCO în anii '90 ca un corolar al orientării accentuate a educației speciale spre copil și comunitate. De asemenea, el a fost preluat de Legea învățământului din România și de Regulamentul învățământului special. Expresia CES desemnează acele cerințe ori nevoi specifice față de educație - derivate sau nu dintr-o deficiență - care sunt suplimentare dar și complementare obiectivelor generale ale educației pentru copil. Copiii cu CES sunt copii ale căror nevoi (cerințe) speciale sunt educaționale și derivă, în principal, din deficiențe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socio-afective și de comportament ori asociate, indiferent de severitatea acestora. Lor li se adaugă și unii copii ocrotiți în instituții rezidențiale, copii/elevi din învățământul obișnuit care prezintă tulburări/dificultăți de învățare și/sau adaptare școlară. Tipologia categoriilor de CES include: tulburări emoționale și de comportament, deficiență/întârziere mintală, deficiențe fizice/motorii, deficiențe vizuale, deficiențe auditive, tulburări de limbaj, tulburări/dificultăți/dizabilități de învățare. Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi în mod real de egalizarea șanselor/premiselor de acces, participare și integrare școlară și socială.

O formulă alternativă este cea de cerințe/nevoi speciale, cu o sferă semantică adeseori mai lărgită, incluzând, pe lângă criteriile amintite mai sus, și alte criterii precum: copii proveniți din medii sociale și familii defavorizate, copii instituționalizați (din centrele de plasament), copii delincvenți, copii aparținând unor minorități etnice sau religioase, copii ai străzii, copii abuzați sau maltratați fizic și psihic, copii care suferă de afecțiuni cronice (TBC, HIV-SIDA, diabet etc.). Toate aceste categorii de copii au aceleași trebuințe de bază în creștere și dezvoltare ca și ceilalți - nevoia de afecțiune și de securitate, de apreciere și întărire pozitivă, de încredere în sine, de responsabilitate și independență etc. Chiar în cadrul aceleiași categorii, copiii sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, capacităților, motivației. Important pentru ei este să crească și să se dezvolte împreună, fără a transforma diferențele în bariere.

Conceptul de integrare și incluziune

În România, conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, integrarea e definită ca „acțiunea de a include, îngloba, încorpora, armoniza într-un tot”. Integrarea, ca proces psihologic de cuprindere, asimilare, implicare a unui element (impuls, semnal, operație, informație) nu se poate realiza decât în corelare cu integrarea socială care este un proces de încorporare, de asimilare a individului în unități și sisteme sociale (familie, grup, grupe, clase, școli, colective, societate). Putem vorbi de integrare obiectivă când copilul/elevul cu deficiențe din școala specială este „transferat” în școala publică, deoarece colectivul, clasa care îl primește își reorganizează activitatea în funcție de reacțiile noului venit. Atunci când copilul debutează școlar în școala publică, conceptul de integrare se referă la adaptare, la socializare, la permisivitatea colectivului.

Incluziunea diferă de integrare. Integrarea copiilor cu nevoi speciale urmărește includerea lor în învățământul de masă și se referă la capacitatea unui grup, clasă, colectiv, școală de a primi noi membri care au nevoie de sprijin pentru adaptare, integrare, socializare. De obicei ei sunt mutați în clasele respective pentru a-și petrece timpul în clase separate și pentru a primi sprijinul necesar. Când această mutare a lor nu este acompaniată de o interacțiune crescută între copiii cu nevoi speciale și ceilalți copii, ea reprezintă doar un pas – integrarea fizică și nu adevărata incluziune. Incluziunea implică modificări structurale și funcționale de ambele părți: atât pentru cel care urmează a fi integrat dar și pentru cei care primesc/includ în interiorul lor elemente noi. În Declarația de la Salamanca se spune că școala obișnuită cu o orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitive, construiesc o societate incluzivă și oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă și, până la urmă, chiar și rentabilitatea întregului sistem de învățământ.

Educația incluzivă se referă la ridicarea tuturor barierelor în învățare și la asigurarea participării tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare (UNESCO, 2000). Înainte de orice, ea este o abordare strategică desemnată pentru a facilita succesul învățării pentru toți copiii. Prima cerință pe care o adresează educația incluzivă este descreșterea până la eliminare a excluderii în educație, cel puțin la nivelul pregătirii școlare elementare. Aceasta propune prin asigurarea accesului, participării și succesului învățării în educația de bază de calitate, pentru toți copiii. Școala de tip incluziv este școala de bază accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, a-i transforma în elevi și a-i deprinde și abilita cu elementele esențiale necesare integrării lor sociale.

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Acesta înseamnă că și o școală specială poate fi incluzivă sau poate dezvolta practici incluzive în abordarea copiilor. Școlile deschise, prietenoase, în care se urmărește flexibilizarea curriculumului, calitatea predării-învățării, evaluarea permanentă și parteneriatul educațional sunt școli incluzive.

Principiile cheie ale incluziunii au în vedere următoarele concepte fundamentale:

- valorizarea diversității
- dreptul de a fi respectat
- demnitatea ființei umane
- nevoile individuale înțelese ca cerințe individuale
- planificarea
- responsabilitatea colectivă
- dezvoltarea relațiilor și culturii profesionale
- dezvoltarea profesională
- șanse egale.

Factorii care facilitează incluziunea la nivelul școlii se concentrează pe trei dimensiuni: cultura, strategia (politica educațională) și practica. Cultura se referă la măsura în care filosofia educației incluzive

este împărtășită de toate cadrele didactice din școală și în care ea poate fi observată de toți membrii comunității școlare și de toți cei care intră în școală. De fapt, crearea culturii școlii trebuie să devină un proces la fel de important ca acela de predare a cunoștințelor și de dezvoltare a deprinderilor. O astfel de filosofie va putea sta apoi la baza elaborării unor strategii și a luării unor decizii curente privind practica. Această dimensiune se referă deci, atât la realitatea unei școli cât și la imaginea transmisă despre aceasta. Strategia se referă la plasarea abordării incluzive în nucleul dezvoltării școlare, astfel încât aceasta să se reflecte în toate strategiile și să nu fie privită ca o nouă strategie, distinctă de toate celelalte, care se adaugă la cele existente. Conceptul de educație incluzivă trebuie să se reflecte în toate documentele de planificare școlară. Practica se referă la asigurarea reflectării în activitatea la clasă atât a culturii cât și a politicilor incluzive ale școlii. Activitățile de predare-învățare trebuie să încurajeze participarea tuturor elevilor la clasă.

Pornind de la aceste definiții, putem enumera indicatorii de incluziune relativi la fiecare dimensiune și care fac posibilă implementarea incluziunii în școală. „Dezvoltarea unor culturi incluzive” determină o școală primitoare pentru toată lumea, o școală care caută în mod activ să-și dezvolte relațiile în comunitatea locală. Diversitatea elevilor este privită ca o resursă de valoare. Profesorul își cunoaște și își valorizează toți elevii în mod egal. Părinții și cadrele didactice sunt valorizați în mod egal. Elevii știu ce să facă atunci când au o problemă și se ajută reciproc. Cadrele didactice se sprijină reciproc în rezolvarea problemelor și se implică în luarea deciziilor. Oamenii se adresează unii altora în moduri care confirmă valoarea lor individuală.

Un sistem ideal incluziv ar avea următoarele caracteristici. Politicile incluzive în școală ar conduce la o școală care încearcă să includă toți elevii din comunitate și în care există un program eficient de integrare pentru toți elevii noi. Elevii au dreptul să studieze orice materie și să participe la toate activitățile. Școala dispune de o politică eficientă de reducere a absenteismului elevilor și de reducere a exmatriculărilor din motive disciplinare, a încercărilor de intimidare și de abuz asupra elevilor și între elevi. Strategia de elaborare a curriculumului ține seama de diversitatea elevilor în ceea ce privește diferențele culturale, lingvistice, de sex, realizările și deficiențele acestora. Școala realizează adaptări ale clădirii care să o facă accesibilă tuturor. Sistemul de evaluare practicat de școală apreciază adecvat rezultatele tuturor elevilor. Formarea continuă a cadrelor didactice are în vedere diversitatea elevilor, politicile și serviciile de sprijin sunt coordonate global, iar politicile pentru copiii cu cerințe educative speciale vizează stimularea participării în activitățile obișnuite în clasă. Politicile care privesc rezolvarea dificultăților comportamentale sunt legate de politicile de sprijin al activității de învățare. Distribuirea resurselor școlii se face în mod echitabil și școala dispune de o strategie prin care părinții sunt încurajați să devină parteneri în procesul de învățare al copiilor lor. Serviciile de sprijin de la nivelul școlii (cum ar fi cele asigurate de psihologi, logopezi, consilieri școlari, profesori de sprijin, medici etc.) asigură creșterea gradului de participare a elevilor. De asemenea, este încurajată implicarea și participarea la managementul școlii a tuturor cadrelor didactice.

Dezvoltarea unor practici incluzive

La planificarea lecțiilor se au în vedere toți elevii. Lecțiile dezvoltă înțelegerea și sentimentul de respect pentru diferențe. Elevii sunt încurajați să-și asume răspunderea pentru propria lor învățare și explicațiile profesorilor ajută elevii să înțeleagă și să învețe lecția în clasă. În timpul lecțiilor, elevii sunt încurajați să lucreze împreună și să vorbească despre modul în care învață în timpul activităților din cadrul lecțiilor. Profesorii își adaptează lecțiile în funcție de reacțiile elevilor. Personalul din școală reacționează pozitiv la dificultățile întâmpinate de elevi. Elevii înregistrează succese în procesul de învățare. Dificultățile în învățare sunt considerate ca prilejuri de dezvoltare a unor practici mai bune. Toți profesorii din școală participă la planificarea activităților de pregătire. Membrii consiliului managerial se implică în îmbunătățirea activității la clasă.

Abordarea incluzivă se regăsește nu numai la nivelul sistemului de educație ci și la nivelul procesului didactic. Principalele trăsături ale procesului didactic de tip incluziv sunt cele care țin de adaptarea lui la diferențele dintre copii. Profesorii care au o experiență bogată în viața personală și socială folosesc relația cu părinții și cu alți membri ai comunității pentru a-și îmbunătăți metodele folosite în predarea-învățarea la clasă. Relațiile dintre profesori sunt o sursă de învățare și un schimb de experiență continuu. Practicile curente duc prin reflexivitate la acumulare de experiență care trebuie împărtășită cu colegii pentru a deveni o altă sursă de îmbunătățire a învățării. Profesorul este cel care organizează situațiile de învățare în care implică toți elevii și el poate valoriza potențialul fiecăruia, într-o manieră pozitivă și flexibilă. Învățarea școlară este un proces continuu care se desăvârșește în urma interacțiunilor din clasă și pune în valoare acumulările fiecărui elev. Pentru dezvoltarea personalității elevului și construirea competențelor lui psihosociale, procesul de învățare este mai important ca produsul. Elevul nu poate fi considerat o problemă, dacă nu de adaptează ritmurilor propuse de învățare școlară.

Integrarea în sistemul românesc de educație

În sistemul de educație românesc, integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școlile de masă se poate realiza în mai multe forme: clase compacte, grupuri de 3-4 copii cu CES integrate în școlile de masă. Cea mai des uzitată formă de integrare este integrarea individuală în clase obișnuite în școlile de masă cele mai apropiate de domiciliul elevilor. De fapt, vorbim mai mult de o integrare fizică decât de una reală. Serviciile de sprijin sunt insuficiente și ineficiente atât pentru copiii cu CES și familiile lor, cât și pentru cadrele didactice, copiii și familiile copiilor din școlile de masă.

Legislația în vigoare prevede posibilitatea de a norma un cadru didactic de sprijin/itinerant pentru 15 copii în învățământul primar și unul pentru 20 de copii în învățământul gimnazial¹¹. Comisia pentru protecția copilului decide dacă un copil primește sau nu servicii educaționale de sprijin, lucru care trebuie specificat pe decizia de orientare școlară pe care o eliberează pentru orice copil cu cerințe educative speciale.

Experiența existentă în ceea ce privește cadrul didactic de sprijin/itinerant dovedește că metodologia existentă este insuficientă. Statutul cadrului didactic de sprijin/itinerant este neclar, presupune prea multe atribuții, unele din ele putând fi realizate de diverși alți specialiști existenți în sistemul de educație (logoped, consilier școlar, psiholog școlar), nu există nici un fel de facilități în ceea ce privește transportul itinerantului la școala unde este integrat copilul cu CES etc. Rezultatele activității cadrului didactic de sprijin/itinerant sunt destul de modeste la nivelul dezvoltării copilului, dar mult mai evidente la nivelul mentalității școlii integratoare și a părinților copiilor din aceste școli.

Până acum, numai un număr limitat de școli de masă au devenit școli integratoare și au integrat copii cu CES. Nu avem încă în România școli incluzive în adevăratul sens al cuvântului, serviciile educaționale de sprijin sunt ineficiente și prea puțin dezvoltate iar mentalitatea comunității nu s-a îmbunătățit prea mult în ceea ce privește incluziunea tuturor copiilor în orice școală. Cu toate acestea, în cursul ultimilor ani, au fost derulate o serie de proiecte, coordonate de organisme neguvernamentale, care au avut drept scop crearea școlilor incluzive în România. În ciuda acestor eforturi, societatea românească are încă o abordare segregționistă în ceea ce privește persoanele cu dizabilități, iar aceste experiențe nu au putut fi generalizate la nivel național. Totuși, Ministerul Educației și Cercetării a promovat câteva proiecte la nivel național care să creeze premisele unei reforme coerente și eficiente:

¹¹ Prin noile reglementări este normat un profesor de sprijin/itinerant la 8-12 copii cu deficiențe ușoare și medii sau la 6-8 copii cu deficiențe severe/asociate. Serviciile de sprijin se pot acorda și în baza recomandării Comisiei interne de evaluare continuă.

- Proiectul Phare Twinning Light „Accesul la educație a grupurilor dezavantajate – cu focalizare pe copiii cu nevoi educaționale speciale”. Acest proiect și-a propus ca finalități realizarea unei evaluări a situației educației speciale în România, elaborarea unui Plan național de acțiune și a unui Ghid de bune practici. Proiectul se încheie în 2004, la sfârșitul lunii aprilie. Ca urmare a rezultatelor obținute în proiectul Phare Twinning Light amintit, un alt proiect Phare a fost elaborat arătând faptul că este important să fie incluși în grupul țintă copiii din învățământul special integrați în învățământul de masă. Acest proiect urmărește îmbunătățirea accesului și creșterea calității educației pentru copiii din grupuri dezavantajate. Una din componentele importante a celui de-al doilea proiect a fost aceea prin care se înființează, în toate județele participante, centre de resurse pentru educație incluzivă, utilizându-se resursele umane din școlile speciale și creând, astfel, un instrument important care să contribuie la integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă.
- Strategia Națională „Acțiunea Comunitară” este un program care a debutat cu o serie de acțiuni realizate de elevi și cadre didactice de la Christ’s Hospital din Anglia în școli din județele Brașov și Ialomița. A urmat un proiect-pilot în județul Dolj care a durat trei luni, în vara anului 2003. Rezultatele bune au încurajat ministerul să generalizeze la nivel național activitățile propuse de programul de „Acțiune Comunitară” și să organizeze o conferință națională în care această strategie să fie prezentată, precum și conferințe regionale pentru organizarea și formarea echipelor județene. Strategia va fi implementată în 42 de județe începând cu anul școlar 2004-2005. Acțiune Comunitară este o activitate voluntară și certificată pentru elevii de liceu prin care aceștia sunt capacitați să devină cetățeni informați și responsabili.
- Programul național „Împreună, în aceeași școală” are ca finalitate realizarea debutului școlar al tuturor copiilor în școala de domiciliu. Acest demers presupune realizarea unei politici coordonate la nivel național, corelarea legislației tuturor instituțiilor implicate în educația și protecția copilului, a unor servicii educaționale diversificate și eficiente capabile să răspundă nevoilor fiecărui copil.

Reforma în învățământul special

Decizia cu privire la orientarea școlară, care limitează accesul copilului la educație, orientându-l către o școală specială, este luată de Comisia pentru Protecția Copilului din cadrul serviciilor publice specializate de la nivelul fiecărui județ sau al fiecărui sector al municipiului București. Această decizie este luată după o evaluare realizată de Serviciul de Evaluare Complexă, bazându-se pe o metodologie elaborată și aprobată de Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului și Adopții. Chiar dacă legea garantează dreptul familiei de a decide asupra școlii la care este înscris copilul, această prevedere legală este adesea ignorată. Implicarea școlii și a familiei în luarea deciziilor este de cele mai multe ori nesemnificativă. Mai mult chiar, implicațiile financiare sunt foarte importante pentru decizia privind orientarea școlară.

Până în 2000, unele școli speciale au deținut internate în care copiii care proveneau din alte localități locuiau în timpul săptămânii. Pe perioada week-endului și a vacanțelor școlare, copiii reveneau acasă, în familiile lor. În 2000 internatele au fost transformate în centre de plasament aflate sub coordonarea Direcției pentru Protecția Copilului din fiecare județ. O serie de confuzii au fost create privind statutul copiilor care aveau nevoie să fie primiți în internate. Datorită faptului că nu mai erau internate unele familii au trebuit să accepte instituționalizarea propriilor copii într-un „centru de plasament” pentru a-i oferi copilului posibilitatea de a parcurge școala.

Aceste schimbări au generat nemulțumiri pentru toți cei implicați. Familiile copiilor nu au putut să accepte faptul că propriul copil trebuie să primească o decizie de plasament pentru a fi primit în internat în timpul săptămânii. Școlile speciale au semnalat faptul că mulți copii au fost incluși în învățământul de

masă fără nici un serviciu de sprijin. Școlile de masă au fost forțate să integreze un număr mare de copii cu deficiențe, fără nici o pregătire prealabilă și autoritățile locale au remarcat o creștere nefirească a numărului de copii instituționalizați. Această situație a prezentat multe disfuncții care afectează copiii cu CES și care limitează dreptul lor la educație și, implicit, la o viață normală. Imposibilitatea transferării fondurilor de la un județ sau de la un sector al municipiului București la un alt județ sau sector este o altă anomalie, contrar principiului care spune că „resursa urmează copilul”. Acest lucru împiedică accesul unui număr mare de copii la servicii educaționale adaptate nevoilor lor și conduce la pericolul eșecului școlar. Aceasta este o preocupare a Ministerului Educației și Cercetării (MEC) care, împreună cu Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului și Adopție, caută soluțiile cele mai potrivite.

Factori facilitatori și frenatori ai incluziunii

Factorii facilitatori ai incluziunii includ: politica educațională a guvernului în domeniu, activitatea organizațiilor neguvernamentale, formarea continuă a cadrelor didactice și părinții copiilor/elevilor cu deficiențe. Tot mai mult în această perioadă se manifestă tendința de a valoriza și amplifica acești factori facilitatori pentru a realiza o includere cât mai bună a copiilor cu deficiențe în școala obișnuită și în comunitate.

Factorii frenatori includ mentalitățile și prejudecățile, unele unități școlare și cadre didactice din învățământul public, părinții elevilor fără cerințe educative speciale, posibilitățile materiale și financiare reduse care împiedică școlile să-și dezvolte servicii de sprijin sau să trimită cât mai mulți profesori la formare, precum și curriculumul și sistemul de evaluare existent.

Politicile educaționale cu privire la copiii cu dizabilități

În conformitate cu politica educațională a Ministerului Educației și Cercetării, toți copiii sunt educabili și au dreptul la o formă de educație pe măsură. Guvernul și autoritățile locale sunt obligate să asigure condițiile necesare pentru educația tuturor copiilor. Reformele în educație iau în considerare și copiii cu dizabilități și/sau aflați în situație de risc. Pentru aceste categorii de copii, MEC elaborează și realizează proiecte/programe privind educația lor. Astfel sunt programele „A doua șansă”, „Acces la educație a grupurilor dezavantajate”, „Împreună, în aceeași școală”, Strategia Națională de „Acțiune Comunitară”. Resursele necesare implementării acestor programe sunt resurse umane și resurse materiale, după cum urmează:

Resursele umane cuprind totalitatea cadrelor didactice din școlile obișnuite și din școlile speciale la care se adaugă părinții, ONG-urile, reprezentanți ai altor instituții centrale și ocale implicate în protecția și sănătatea copiilor. Aceste resurse sunt, în general, suficiente și cu pregătire de specialitate foarte bună. Din păcate alocarea resurselor umane nu este întotdeauna suficientă, ele concentrându-se mai mult în zonele urbane, neglijând zonele rurale care, în acest mod nu beneficiază de serviciile de specialitate. Comunitățile locale au încă dificultăți în punerea în practică a serviciilor efective de sprijin pentru copiii cu CES și familiile acestora. Multe dintre eforturi se concentrează pe asigurarea resurselor materiale minimalizându-se importanța resurselor umane. Există și diferențe destul de mari între necesarul de specialiști într-un anumit domeniu (consilieri școlari, psihologi școlari, profesori de sprijin, terapeuți de recuperare și compensare) și resursele existente. Pentru aproape 15 ani, ca rezultat al unei decizii politice, România nu a avut universități pentru științele educației, sociologie și psihopedagogie specială și, ca atare, consilieri școlari, psihologi școlari sau psihopedagogi nu au mai fost formați o perioadă destul de mare. Ca urmare a acestui fapt, lipsa personalului calificat în învățământul special nu a fost încă rezolvată.

Resursele materiale, inclusiv resursele financiare au un rol important în luarea deciziilor și în ceea ce privește calitatea și accesul la educație al copiilor în general și, în special, al copiilor cu dizabilități. Educația în școlile publice din România este gratuită, elevii primind manuale gratuite pe toată durata

învățământului obligatoriu. Costurile privind transportul, cazarea sau altele sunt destul de ridicate pentru o familie care are posibilități reduse. Toate adaptările și accesibilizările necesită costuri suplimentare pe care comunitățile locale pot, cu dificultate să le asigure. Din acest motiv există și cazuri de copii care nu primesc cea mai potrivită orientare școlară întrucât aceștia locuiesc în alte județe decât cele în care există școlile și serviciile educaționale de care au nevoie respectivii copii. Majoritatea școlilor obișnuite nu dispun de dotările minime necesare unei bune integrări a copiilor cu deficiențe. Cadrele didactice și părinții își procură sau își confecționează, în măsura posibilităților, unele materiale/adaptări absolut necesare. Necesitatea reorganizării învățământului special este tot mai evidentă. Aceasta va face parte dintr-un complex de schimbări legislative care pornește de la necesitatea redefinirii persoanei cu dizabilități și a învățământului special, și presupune o nouă abordare a educației speciale și o nouă viziune a școlii în societatea românească. Toate aceste transformări presupun o amplă reformă a sistemului de educație specială în România.

Servicii de sprijin pentru copiii cu cerințe educative speciale integrați în școlile obișnuite

Școlile obișnuite dezvoltă o serie de servicii de sprijin pentru copiii cu diferite cerințe educative speciale. Pentru copiii cu tulburări de limbaj și cu dificultăți de învățare există „centre logopedice interșcolare” care au specialiști care desfășoară terapii specifice pentru corectarea tulburărilor de limbaj și pentru depășirea dificultăților de învățare. În aceste cabinete au acces toți elevii care frecventează învățământul obișnuit și care au fost depistați de către profesorii logopezi care funcționează aici ca având o tulburare de limbaj (incluzând și dislexia, disgrafia, discalculia etc.). Profesorii logopezi sunt specializați în logopedie și sunt absolvenți ai facultății de Psihologie și științele educației. Pentru a obține un post în învățământul special ei trebuie să participe la un concurs scris. Proba de examen se numește Psihopedagogie specială. Pentru copiii cu tulburări de comportament și dificultăți de adaptare există „centrelor de asistență psihopedagogică” care dispun de consilieri psihopedagogici care oferă servicii atât copiilor aflați în situație de risc și criză cât și familiilor acestora. Aceste cabinete de consiliere sunt mai răspândite de cât cele de logopedie, ambele fiind însă insuficiente ca număr și ca putere de absorbție a cazurilor existente în școli. Pentru copiii cu deficiențe diagnosticate în comisiile pentru protecția copilului există serviciile educaționale de sprijin prin cadrele didactice de sprijin/itinerante.

Profesorii de sprijin sau profesorii itineranți

Profesorii de sprijin sau profesorii itineranți sunt recrutați din rândul: pedagogilor, psihologilor și psihopedagogilor, al logopezilor din centrele logopedice interșcolare și din rândul profesorilor din școlile de masă care au parcurs un curs specific de pregătire în domeniul educației copiilor cu nevoi speciale. Un profesor din învățământul de masă poate deveni cadru didactic de sprijin/itinerant printr-o varietate de căi: în urma absolvirii unor cursuri speciale, în urma parcurgerii unor forme de evaluare și selecție sau în urma satisfacerii unui stagiu pe termen limitat. Un cadru didactic de sprijin/itinerant trebuie să urmeze, după selectarea sa într-o astfel de poziție, un curs de pregătire specific (prevăzut în Ordinul Ministrului nr. 3534/2000). Activitatea cadrului didactic de sprijin/itinerant se adresează tuturor copiilor, dar îndeosebi celor cu CES. De asemenea, activitatea sa se adresează tuturor părinților, dar mai ales celor care au copii cu CES și tuturor cadrelor didactice care au copii care întâmpină, la un moment dat, dificultăți de învățare, adaptare, dezvoltare etc.

Cadrul didactic de sprijin/itinerant acționează în una sau mai multe școli de masă ori școli speciale unde sunt integrați copii cu deficiențe severe, profunde sau asociate. Ei pot acționa și în centrele de resurse, dar cea mai mare parte a activității o desfășoară în clase împreună cu învățătorul/profesorul clasei. Cadrul didactic de sprijin/itinerant utilizează instrumente ca: testele psihologice (pentru diagnoză și prognoză), testele pedagogice, programe școlare, programe de intervenție personalizată, cărți, reviste, broșuri (pentru consilierea familiei și a personalului didactic din școlile integratoare), materiale didactice și metode didactice adaptate (pentru intervenție). Nu există nici o precizare cu privire la perioada, de-a lungul zilei

sau a anului școlar, în care acesta să acționeze, intervenția sa variind în funcție de numărul copiilor, diversitatea și complexitatea dificultăților lor și de rezultatele realizate de beneficiari. Cadrul didactic de sprijin/itinerant trebuie să aibă aptitudini specifice, o înaltă motivație și perseverență, consistență în realizarea programelor, comunicare înaltă și spirit de observație. Mai multe detalii despre responsabilitățile profesorului de sprijin/itinerant sunt prezentate în continuare.

Profesorul de sprijin/itinerant are responsabilități precum identificarea nevoii de sprijin în clasa de elevi, care se face la solicitarea cadrului didactic care resimte nevoia sprijinului sau în cadrul acțiunilor desfășurate de echipa de sprijin în școală și prin organizarea unor întâlniri preliminare “de tatonare” cu grupul țintă de copii cu dificultăți de învățare în alt cadru decât clasa (centrul de resurse) în scopul cunoașterii personalității acestora și a identificării factorilor nonintelectuali care favorizează situația de eșec școlar (stabilitatea emoțională, conflictele familiale, tulburările afective, motivația, capacitatea de automobilizare și adaptare, încrederea în sine etc.). de asemenea, profesorul de sprijin/itinerant va evalua potențialul de învățare al grupului de copii și va stabili inventarul de dizabilitati care pot fi cauze determinante ale dificultăților de învățare. Acestea pot include:

1. nivelul percepției vizuale și auditive.
2. limbajul oral: vocabular, articulare, tulburări de pronunție, auz fonematic, înțelegere, codificare, decodificare, evocare.
3. grafie-lexie : conexiune grafem-fonem, analiză/sinteză grafo-lexică, copiere vizual motrică.
4. motricitate și proxie: abilități motrice, priza creionului, lateralitate.
5. orientare spațio-temporală.
6. memorie vizuală, auditivă, verbală, de scurtă durată, de lucru.
7. atenție.
8. conduite operatorii.
9. abilități simbolico-matematice: calcul, raționament, asociere/disociere, rezolvare de probleme.
10. nivelul inteligenței - (QI).
11. ritmul de lucru.

Alte responsabilități includ organizarea și susținerea unor activități de consiliere a cadrelor didactice cu privire la problematica complexă a dificultăților de învățare; colaborarea și consultarea cu învățătorul/profesorul clasei (în centrul de resurse) oferind și primind informații cu privire la integrarea acestor copii în clasă. Profesorul de sprijin/itinerant poate oferi consiliere cadrelor didactice în vederea adoptării unei atitudini pozitive, încurajatoare, pentru evitarea marginalizării acestor copii, pentru descoperirea nevoilor, a intereselor, hobby-urilor care pot fi folosite ca pârghii în dezvoltarea motivației pentru învățare. Acești profesori pot ajuta la evaluarea programelor curriculare și realizarea adaptării curriculare pe ariile deficitare, în colaborare cu învățătorul/profesorul clasei, precum și la elaborarea programului de intervenție personalizat, cu priorități pe termen scurt și mediu, în funcție de competențele, preferințele și de dificultățile copilului. De asemenea, împreună cu învățătorul/profesorul clasei, profesorul de sprijin/itinerant precizează modalitățile de lucru pentru anumite capitole, teme, lecții sensibilizându-i cu privire la necesitatea recapitulărilor. El propune și modalități de lucru pe anumite secvențe de învățare în care copiii au dificultăți și desfășoară unele activități de intervenție recuperatorie care vizează învățarea

curriculară propriu-zisă, în alt context decât clasa (centru de resurse, cabinet logopedic etc.). Aceste activități de intervenție educațională recuperatorie se desfășoară fie individual, fie cu grupul de copii, propunând gradual secvențe de învățare, sarcini pe care inițial să le poată realiza cu succes pentru trezirea interesului pentru învățare și dezvoltarea sentimentului de siguranță și încredere în sine. De asemenea, profesorul de sprijin/itinerant poate acționa ca asistent sau observator al grupului de copii, asigurând evaluarea continuă și readaptarea programului de intervenție personalizat în raport de evoluția copiilor.

Profesorii de sprijin/itineranți lucrează cu o varietate de grupuri inclusiv cu copiii cu cerințe educative speciale și profesorii anterior menționați. Ei oferă familiilor copiilor cu cerințe educative speciale informații și sfaturi privind opțiunile pe care le au pentru copiii lor, consiliere pentru membrii familiei când se confruntă cu anumite probleme, sprijin pentru participarea familiei la realizarea programului de intervenție personalizat și programe de educație a familiei. În timpul întâlnirilor de lucru cu părinții, ei responsabilizează familia în actul recuperării, făcând-o conștientă de dificultățile copilului. Profesorul de sprijin acționează în parteneriat cu familia prin acțiuni de consiliere și oferire de programe educaționale realizabile acasă. Dacă este necesar, el acționează și ca psihoterapeut al familiei pentru aplanarea conflictelor interfamiliale.

Pentru copiii obișnuiți din școlile integratoare, profesorul de sprijin/itinerant oferă consiliere privind acceptarea și integrarea copiilor cu cerințe educative speciale și sprijin pentru activitățile din școală atunci când este cazul. De asemenea, el oferă părinților copiilor obișnuiți din școlile integratoare informații privind particularitățile și nevoile copiilor cu CES. Ei pot oferi consiliere și în cazul în care sunt semnalate dificultăți de acceptare a copiilor cu CES sau în cazul unor dificultăți întâlnite în evoluția școlară a propriilor copii sau în cazul medierii relației cu părinții copiilor cu CES. Profesorul de sprijin/itinerant oferă cursuri de conștientizare și informare a comunității cu privire la problemele copiilor cu CES, cu privire la integrarea acestora în învățământul de masă, cu privire la implicarea diferitelor instituții în sprijinul programelor de integrare, în promovarea principiilor educației incluzive și nediscriminatorii a copiilor cu CES.

Sprijin pentru copiii/elevii aparținând grupurilor minoritare

Pentru copiii aparținând grupurilor minoritare legislația în vigoare prevede asigurarea dreptului și a condițiilor pentru a învăța în limba maternă. Planul-cadru și programa școlară pentru minorități sunt similare cu cele utilizate în celelalte școli în care se predă în limba română. Pentru minoritățile cu o reprezentare mai largă, cum ar fi minoritatea maghiară, este organizată o importantă rețea de școli predare integrală în limba maternă la toate nivelurile de învățământ. Pentru grupurile minoritare mai mici, unde predarea nu se poate face integral în limba maternă datorită resurselor umane insuficiente, unele discipline sunt predate în limba maternă și altele în limba română. Pentru grupurile minoritare foarte reduse sau împrăștiate, dacă predarea unor discipline nu se poate face în limba maternă, se asigură cel puțin studiul limbii materne. Deși minoritatea roma este semnificativă ca număr, nu a existat o tradiție a predării în limba romani până de curând. Cu toate acestea, în ultimii 10 ani, s-au înregistrat progrese semnificative în acest sens.

Participarea părinților în luarea deciziilor privind educația copiilor lor

Legislația și practica educațională din România implică și familia în procesul de educație, conform prevederilor din Legea învățământului, art. 180: „Părintele sau tutorele legal instituit are dreptul de a alege forma de învățământ și felul educației copilului minor”. Responsabilitățile părinților se referă și la obligația acestora de a asigura frecvența școlară a copilului în învățământul obligatoriu, la opțiunea privind frecventarea orei de religie precum și alegerea cultului religios. Art. 152 din *Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar* prevede următoarele: ”Colaborarea părinților cu unitatea de învățământ, armonizarea opțiunilor acestora cu oferta educațională, realizarea scopurilor finale

pe care și le propun atât părinții, cât și unitatea de învățământ sunt obiective majore”. În ceea ce privește copiii cu cerințe educative speciale, prevederile regulamentului mai sus amintit se regăsesc și în școlile speciale. În plus, Legea învățământului prevede ca decizia de orientare școlară a copiilor cu deficiențe să fie luată cu acordul familiei sau a aparținătorilor legali.

Din anul 1999, curriculumul școlar, la toate nivelurile, include un număr de ore, din curriculumul de bază, care sunt decise la nivelul fiecărei școli ținând cont de opțiunile copiilor și părinților precum și de resursele școlii. La nivelul fiecărei clase, părinții sunt organizați în „Colectivul de părinți al clasei” cu atribuții, de regulă, în sfera îmbunătățirii condițiilor materiale necesare bunei desfășurări a procesului de învățământ și nu de decizie cu privire la curriculumul școlar, elaborarea actelor normative sau alte probleme ale școlii. Reprezentanți ai comitetelor de părinți din fiecare clasă sunt incluși în „Consiliul reprezentativ al părinților”, organ reprezentativ al adunării generale a părinților din școală. Acest organism are doar rol consultativ și rareori joacă un rol important în luarea deciziilor cu privire la școală. Cel mai adesea are atribuții legate de strângerea unor bani pentru îmbunătățirea mediului educațional.

Cooperarea cu părinții este uneori mai bună în școlile speciale decât în cele de masă datorită nevoii permanente de vorbi cu părinții despre evoluția copilului, dar și datorită nevoii de a implica familia în procesul de educare a propriului copil. Se conștientizează tot mai mult rolul parteneriatului între părinți, cadre didactice, și alți specialiști care vin în contact cu copiii. Numai împreună, printr-un program educațional coordonat, toți partenerii vor urmări să obțină maximum de autonomie pentru copil, o viață normală și activă în societate. Este foarte important ca între parteneri să existe colaborare, consecvență și coerență în decizii. Relațiile dintre părinți și instituția de învățământ pe care o frecventează copilul au o pondere importantă în progresul educațional al acestuia. Pentru a sprijini eforturile cadrelor didactice, părinții au nevoie de informații și de sfaturi din partea acestora cu privire la obiectivele învățării și dezvoltării. De asemenea, nevoile speciale ale copilului nu pot fi evaluate corect fără valorificarea experienței părinților. Este recunoscută nevoia ca familia și școala să lucreze împreună dar, implicarea familiei la nivelul decizional și la cel al elaborării actelor normative este insuficientă. Cel mai mult se simte lipsa programelor de informare și consiliere a părinților în toate școlile. Există dezvoltate servicii adresate părinților doar în unele unități de învățământ. Un rol deosebit de important în această direcție o au organizațiile nonguvernamentale care se implică și implică părinții în diverse programe de acest tip.

Categoriile de copii ale căror acces la educație este limitat

Legislația românească în domeniul educației reglementează faptul că toți copiii au dreptul la educație. Pentru ei există posibilitatea de a frecventa o școală obișnuită sau, dacă este cazul, o școală specială în funcție de posibilitățile lor intelectuale sau fizice. Totuși, există și copii pentru care educația constituie o problemă fie temporară, fie permanentă. Când spunem acesta ne referim la mai multe categorii de copii, după cum urmează:

- *Copii care suferă de boli cronice și care necesită internări în spitale pe perioade mari de timp.* Pentru acești copii există, în unele spitale (mai ales în sanatorii) posibilitatea de a-și continua studiile pe perioada internării. După finalizarea tratamentului medical, aceștia își continuă studiile în sistemul învățământului de masă.
- *Copii infectați cu HIV sau bolnavi de SIDA.* Situația acestora diferă de la caz la caz. Unii dintre copii urmează, fără probleme de integrare, cursurile școlii din comunitatea unde locuiesc. Alții sunt integrați în clase speciale, alături de alți copii cu aceeași afecțiune în școli obișnuite sau în școli speciale. În cazurile cele mai grave, școlarizarea se realizează direct în spitale. Există, însă și copii care nu pot merge la o școală de masă deoarece părinții copiilor sănătoși nu acceptă includerea în clasa respectivă a unui copil infestat. Cu toate că legislația referitoare la drepturile copilului sunt foarte clare, presiunea părinților este foarte puternică, punând autoritățile

educaționale într-o situație dificilă. Nu s-a găsit încă o soluție educațională satisfăcătoare pentru ambele categorii de copii. Se fac eforturi mari pentru o informare mai bună a populației cu privire la HIV și SIDA. Ca disciplină opțională, a fost introdusă „educația pentru sănătate” la nivelul învățământului preuniversitar, unde sunt abordate subiecte legate de HIV/SIDA. Acest subiect este tratat de către toți copiii în cadrul orei de Consiliere și orientare.

- *Copiii străzii.* Această categorie de copii ridică o problemă foarte complexă. În cea mai mare perioadă a timpului acești copii locuiesc pe străzi, în canale etc. și nu sunt preocupați să urmeze nici o formă de școlarizare. Unii dintre ei sunt aduși temporar în centre de recuperare unde sunt îngrijiți medical și unde pot desfășura și activități de tip școlar. În aceste centre ei nu stau decât puțin timp deci, educația pe care o primesc este insuficientă și nu le permite absolvirea școlii obligatorii.
- *Copiii populațiilor care migrează dintr-o localitate în alta.* Datorită adulților din familie care sunt nevoiți să se deplaseze dintr-o localitate în alta în căutarea unui loc de muncă, și copiii sunt nevoiți să îi urmeze și, în aceste condiții, fie nu mai merg deloc la școală, fie o întrerup foarte des și fac mari pauze între o școală și alta.
- *Copiii care au deficiențe severe, multiple și sau asociate.* Problema acestor copii se pune din două perspective. Copiii care provin din familii și locuiesc împreună cu acestea pot să nu fie aduși la școală din motive care țin de părinți: din ignoranță (nu știu că există școli care se ocupă de copii cu astfel de probleme, nu știu că și acești copii pot să fie educați și au dreptul la școală), de rușine (nu vor ca să se afișeze în comunitate cu un astfel de copil și preferă să îl țină ascund de ceilalți), din interese materiale (consideră că își pierd ajutoarele bănești pe care le primesc pentru handicapul copilului lor). Există și categoria copiilor care nu au familie și locuiesc în centre de plasament (foste cămine-spital care au fost desființate). Acești copii fie sunt aduși în școlile speciale, fie nu primesc deloc orientare școlară în comisiile pentru protecția copilului, și rămânând în aceste centre în care sunt îngrijiți dar în care lipsesc serviciile educaționale de tip școlar. Există însă o problemă referitoare la acești copii și la nivelul școlilor speciale: nu există un curriculum potrivit nevoilor lor de dezvoltare și posibilităților lor de adaptare. Se află în stadiu de proiect un astfel de curriculum care să răspundă mai mult nevoilor acestor copii.
- *Copiii care au depășit cu cel puțin trei ani vârsta școlarității.* Acești copii rămân în afara sistemului de educație din diverse cauze (repetenție repetată, abandon școlar, debut școlar întârziat, lipsa preocupării familiei etc.). Câteva măsuri au fost luate pentru a crea posibilitatea continuării studiilor pe durata învățământului obligatoriu. Una din posibilități este aceea de a se înscrie la cursurile de alfabetizare pentru adulți, pentru toți aceia care nu au finalizat învățământul primar. Începând cu anul școlar 2005-2006, metodologia pentru cursurile remediale, pentru persoanele care nu au finalizat învățământul primar va fi generalizată. Pentru persoanele care au finalizat cursurile primare, dar nu și gimnaziul, există posibilitatea continuării studiilor cu frecvență redusă. Programul „A doua șansă în educație” introduce o noutate în curriculum și anume aceea de a absolvi în trei ani și jumătate atât gimnaziul cât și școala de arte și meserii. La sfârșitul acestor cursuri, ei primesc un certificat prin care li se recunoaște absolvirea gimnaziului dar și un certificat de recunoaștere a nivelului de calificare profesională.

INDICATORI ȘI DATE STATISTICE

Date privind copiii cu cerințe educative speciale incluși în școli speciale sunt prezentate în tabelele ce urmează. Pentru monitorizarea copiilor din școlile speciale, este important să avem date complete, Procesul de monitorizare este esențial în vederea cunoașterii evoluției fiecărui copil – este folositor pentru a lua deciziile potrivite în funcție de nevoile lui de dezvoltare, în funcție de numărul corect de copii care au nevoie de servicii de sprijin, de nevoile de formare ale profesorilor din învățământul special pentru a evita excluderea oricărui copil din sistemul de educație.

În timp ce nu este nici o problemă în monitorizarea situației copiilor cu CES din școlile speciale, nu se poate spune același lucru despre situația copiilor cu CES integrați în școlile de masă. Atunci când decizia privind integrarea lor a fost luată de școală sau de comun acord cu inspectoratul școlar, copiii au beneficiat de măsuri de sprijin. În anumite cazuri însă, copiii au fost trimiși din școlile speciale în școlile de masă apropiate de domiciliul lor în altă localitate – de obicei un sat îndepărtat care adesea se afla în alt județ. În aceste cazuri progresul educațional al copilului nu a fost urmărit și ei nu au primit nici un sprijin. Chiar dacă progresul copilului a fost urmărit, în comunitățile izolate nu a fost posibil să i se acorde copilului sprijinul necesar. Din moment ce sistemul școlar este foarte pretențios și orientat spre excelență, copiii cu cerințe educative speciale au puține șanse de reușită fără un sistem de sprijin și fără o urmărire profesională a acestora.

Multe instituții răspund de sănătatea, educația și protecția drepturilor copilului: Ministerul Educației și Cercetării, Ministerul Sănătății, Ministerul Administrației Publice și Internelor, Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopții și Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Handicap. Aceste instituții centrale și instituțiile locale subordonate acestora au diferite politici privind copiii cu dizabilități, o legislație diferită și criterii diferite pentru identificarea lor. Ele tind să țină cont doar de aspectul multiplelor nevoi ale copilului și încearcă să le rezolve fără comunicare între ele și fără cooperare sau coordonare interinstituțională. Este necesară realizarea unui parteneriat între toate aceste instituții care să permită monitorizarea corectă și completă a situației copiilor cu dizabilități pentru a preveni nerespectarea drepturilor copiilor. Aceasta este și concluzia unui proiect PHARE twinning light, „Accesul la educație al grupurilor dezavantajate”, care a analizat situația existentă în sistemul de educație specială și a propus câteva acțiuni care să remedieze disfuncționalitățile și să asigure accesul la educație al tuturor copiilor cu cerințe educative speciale.

Sistemul românesc de educație cuprinde diferite tipuri și criterii pentru datele statistice: „tipul de învățământ” se referă la instituția care organizează școala și la finanțarea acesteia și include învățământul de stat și învățământul particular. „Nivelul școlarității” se referă la treptele pe care un copil le parcurge în educația sa și include învățământul preșcolar, învățământul primar, învățământul gimnazial, învățământul liceal, învățământul profesional, învățământul postliceal și învățământul superior. „Forma de învățământ” se referă la modul în care se desfășoară cursurile, cum ar fi: învățământ de zi, învățământ la seral, învățământ cu frecvență redusă, învățământ comasat și învățământ la distanță. „Profilul școlii” este valabil numai pentru liceu și se referă la calificarea pe care o primesc absolvenții la finalul acestuia: teoretic, tehnic și vocațional. Diferite sunt specializările pentru pregătirea vocațională: arte, tehnologică, pedagogică, sportivă, militară etc. În ceea ce privește învățământul special distingem două categorii: învățământ special, cu toate nivelurile precizate anterior și învățământ special integrat, care poate avea trei forme: (1) clase compacte de elevi cu deficiențe integrate în școli obișnuite, (2) grupe de 2-3 elevi cu deficiențe integrați într-o clasă obișnuită, (3) elevi integrați individual în clase obișnuite.

Un criteriu de clasificare în învățământul special este tipul deficienței, respectiv: deficiențe mentale, deficiențe senzoriale, deficiențe psihomotorii, deficiențe neuromotorii. Gradul de deficiență poate fi ușor,

moderat, sever/profund și multiplu/asociat. În funcție de tipul deficienței sunt organizate școli speciale pentru: copii/elevi cu deficiențe mentale, de auz, de vâz, neuromotorii. În funcție de gradul deficienței se realizează orientarea școlară către școala specială (pentru gradul moderat, sever/profund și multiplu/asociat) sau către școala obișnuită (pentru gradul ușor și, după caz, moderat).

Prezentăm în anexe situația școlarizării copiilor/elevilor cu deficiențe în școlile speciale în anul școlar 2003-2004, a elevilor cu deficiențe integrați în școlile obișnuite, precum și a școlilor speciale transformate în școli deschise.

Tabelul 8.1. Copiii cu deficiențe mentale din școlile speciale în anul școlar 2003/2004

Nr.de școli speciale	Total copii în școlile speciale	Copii preșcolari	Înv. primar – cls. I-IV		Înv.gimnazial - cls. V-VIII		Înv. profesional		Înv. la domiciliu	Înv.pt. copii cu HIV-SIDA
			clase	elevi	clase	Elevi	clase	elevi		
150	22.920	1.225	520	5.055	966	10.812	459	5.828	170	284

Notă: Cele 150 de școli din tabelul de mai sus reprezintă numărul școlilor pentru copii cu deficiențe mentale. Celelalte școli sunt listate mai jos.

Sursa: Toate datele cantitative au fost furnizate de Inspectoratele școlare județene

Tabelul 8.2. Copiii cu deficiențe motorii/neuro-motorii din școlile speciale în anul școlar 2003/2004

Nr.de școli speciale	Total copii în școlile speciale	Copii preșcolari	Înv. primar – cls. I-IV		Înv.gimnazial - cls. V-VIII		Înv. profesional		Înv.liceal	
			clase	elevi	clase	elevi	clase	elevi	clase	elevi
4	662	16	18	125	21	226	13	136	15	159

Sursa: ibidem

Tabelul 8.3. Copiii cu deficiențe de vâz din școlile speciale în anul școlar 2003/2004

Nr. școli spec.	Total copii în șc.spec.	Copii preșc.	Înv. primar cls. I-IV		Înv.gimnazial - cls. V-VIII		Înv. profesional		Înv. liceal		Înv.post-liceal	
			clase	elevi	clase	elevi	clase	elevi	clase	elevi	clase	elevi
7	511	110	30	286	44	457	21	217	20	230	18	195

* 90% din școlile speciale cu clasele I-VIII și din liceele speciale pentru elevii cu deficiențe de vâz urmează curriculumul școlilor de masă.

Sursa: ibidem

Tabelul 8.4. Copiii cu deficiențe de auz din școlile speciale în anul școlar 2003/2004

Nr. școli spec.	Total copii în șc.spec.	Copii preșc.	Înv. primar cls. I-IV		Înv.gimnazial - cls. V-VIII		Înv. profesional		Înv. liceal		Înv.post-liceal	
			clase	elevi	clase	elevi	clase	elevi	clase	elevi	clase	elevi
19	3098	306	75	693	82	851	76	914	27	315	1	19

Sursa: ibidem

În ultimii ani există tot mai mult preocuparea de a integra cât mai mulți copii cu deficiențe în școlile obișnuite. În acest sens, vă prezentăm în tabelul 8.5. evoluția acestui fenomen în ultimii 4 ani școlari:

Tabelul 8.5. Copiii cu deficiențe din școlile speciale și din școlile de masă

Anul școlar	Nr. copii în școlile speciale	Nr.copii în școlile de masă
1999-2000	53.446	1.076
2000-2001	48.237	5.659
2001-2002	37.919	10.779
2002-2003	27.359	11.493

Sursa: ibidem

Ca rezultat al politicii Ministerului Educației și Cercetării, începând cu 1999 numărul copiilor cu deficiențe din școlile speciale a scăzut anual și numărul copiilor integrați în învățământul de masă a crescut.

Tabelul 8.6. Copiii cu cerințe educative speciale integrați în școlile de masă în timpul anului școlar 2003-2004 (identificați de Serviciile de Evaluare Complexă din cadrul Comisiei pentru Protecția Copilului)

Nr. total de copii cu CES din învățământul de masă	Copii preșcolari	Învățământ primar clasele I-IV	Învățământ gimnazial clasele V-VIII	Învățământ profesional	Învățământ liceal
11.760	321	4.560	4.330	2.553	58

Sursa: ibidem

În plus, în 18 județe, 24 de școli speciale au fost transformate în școli deschise cu 408 clase și 5.145 copii, incluzând o grădiniță, 10 școli profesionale, 11 școli cu clasele V-VIII, o școală în care sunt clase de învățământ gimnazial combinate cu clasa de învățământ profesional și o școală în care sunt clase de învățământ gimnazial combinate cu clase de liceu.

ORGANIZAREA ȘCOLARĂ

Conform Legii învățământului, sistemul național de educație cuprinde următoarele niveluri:

- Învățământul preșcolar, cu trei grupe, ultima fiind grupa pregătitoare pentru școală
- Învățământul primar cu clasele I-IV
- Învățământul secundar inferior cu două cicluri succesive: gimnaziul (clasele V-VIII) și ciclul inferior al liceului și școala de arte și meserii (clasele a IX-a, a X-a)
- Învățământul secundar superior – ciclul superior al liceului, din clasa a XI-a până la clasa a XII-a/a XIII-a

- Învățământul terțiar – postliceal (de nivel mediu), ca și învățământul universitar și post-universitar.

Toate școlile au aceeași organizare, determinată de Legea învățământului, în ceea ce privește trei aspecte. În primul rând, este vorba de structură – copiii sunt organizați în clase, de regulă potrivit vârstei și cu un orar bine stabilit. În al doilea rând, este vorba de conținut – acest lucru implică un program de predare-învățare-evaluare, obiective și finalități diferențiate. În al treilea rând, este vorba despre perspectivă – fiecare elev are dreptul și posibilitatea de a accede la o etapă superioară de învățare. Astfel, unitățile de învățământ pot avea structuri și orare diferite.

Grădinițele pot avea program normal (între orele 8-12), program prelungit (între orele 8-18) și program săptămânal (de luni până vineri). Copiii sunt organizați în grădinițe pe grupe de vârstă. Numărul de copii la grupă este de 10-20. Activitatea educativă este condusă de către educatoare a cărei normă didactică este de 25 ore/săptămână. Învățământul preșcolar nu este obligatoriu, în schimb grupa pregătitoare a fost generalizată și este frecventată de mai mult de 90% din copiii cu această vârstă.

Învățământul primar și secundar inferior sunt obligatorii. Copiii încep școala la 6 sau 7 ani. De regulă, școlile cu clasele I-VIII includ învățământul primar, respectiv clasele I-IV. Activitatea didactică este condusă de către un învățător la fiecare clasă, a cărui normă didactică este de 18 ore/săptămână. Efectivul de elevi la clasă este de 15-25 de elevi. Programul zilnic cuprinde 4-5 ore de curs. În învățământul gimnazial (clasele V-VIII) efectivele de elevi se păstrează ca număr, la fel ca în primele clase. Programul zilnic cuprinde 5-6 ore curs. Fiecare disciplină din planul-cadru este predată de către un profesor de specialitate. Norma didactică a fiecărui profesor este de 18 ore/săptămână. La absolvirea clasei a VIII-a se susține un examen numit testare națională care cuprinde următoarele probe: Limba și literatura română, Limba și literatura maternă (în cazul elevilor care studiază în limba maternă), Matematică și, la alegere, Istoria românilor sau Geografia României. Rezultatele obținute la testarea națională și mediile obținute în clase V-VIII sunt folosite ca și criterii pentru admiterea la liceu sau la școala de arte și meserii. Elevii care parcurg ciclul inferior al liceului pot continua pe ruta liceu încă doi sau trei ani. Cei care vin de la școlile de arte și meserii pot decide să mai parcurgă încă un an de învățământ profesional și apoi să intre pe piața muncii sau să își continue studiile liceale pentru încă alți doi ani.

În licee (clasele IX-XII/XIII) efectivul de elevi la clasă nu poate depăși 30 de elevi prin lege. Fiecare disciplină este predată, ca și la gimnaziu, de către un profesor de specialitate. Programul zilnic cuprinde 6-7 ore de curs în care se combină activități teoretice (preponderent) și activități practice. Liceele diferă în funcție de profil și de specializarea pe care o oferă la absolvire. Absolvirea liceului se realizează prin susținerea examenului de bacalaureat. Acest examen este alcătuit din următoarele probe: Limba și literatura română, probă scrisă și orală, Limba și literatura maternă (pentru elevii care studiază în limba maternă), o limbă străină, (probă orală), o probă la alegere din specialitatea profilului ales și o probă, tot la alegere, din aria opusă profilului (probe scrise). La sfârșitul liceului, absolvenții primesc un certificat de calificare de nivel 3, în urma susținerii unei probe speciale.

În școlile de arte și meserii (clasele IX-X/XI) sunt pregătiți elevii pentru diferite profesii în funcție de cererea de pe piața muncii la nivel local. Primii doi ani corespund nivelului I de calificare. Al treilea an este un an de completare, o punte între învățământul profesional și învățământul liceal. La sfârșitul anului de completare, elevii dau un examen pentru a obține nivelul II de calificare. Absolvenții pot trece spre clasa a XII-a și a XIII-a a liceului și astfel să-și continue studiile liceale, finalizând cu un examen de bacalaureat. La sfârșitul liceului, absolvenții primesc un certificat care le permite să participe la examenul de bacalaureat sau, pentru unii dintre ei, la examenul de certificare a competențelor profesionale. Admiterea în învățământul superior este condiționată de promovarea examenului de bacalaureat. Accesul în învățământul terțiar (învățământ postliceal) este permis tuturor absolvenților de liceu, cu sau fără diplomă de bacalaureat.

Aspecte distincte care privesc sistemul învățământului special

Organizarea învățământului special seamănă cu cea a învățământului obișnuit dar există o serie de diferențe care îi conferă specificitatea. Învățământul special este organizat în funcție de tipul și gradul deficienței: în școlile speciale sunt cuprinși numai copiii cu deficiențe mintale severe, profunde și asociate și, în unele situații și copiii cu deficiențe moderate. Toți ceilalți copii sunt integrați în învățământul obișnuit. O categorie specială o constituie copiii cu deficiențe senzoriale sau motorii care, deși beneficiază de școli speciale pentru aceste categorii de probleme, urmează curriculumul școlii obișnuite. Ceea ce diferențiază aceste școli de cele obișnuite sunt accesibilitățile fizice și metodologice specifice fiecărui tip de deficiență. În școlile speciale există trei tipuri de activități obligatorii: activitățile de predare-învățare, realizate de profesorii de educație specială în prima parte a zilei, terapiile specifice de compensare și recuperare, realizate de profesori psihopedagogi și terapeuți și activitățile educative realizate de educatori după-amiaza. Numărul de elevi la clasă diferă în funcție de gradul deficienței: 8-12 copii cu deficiențe moderate sau 4-6 copii cu deficiențe severe. Există și situații în care există grupe cu mai puțin de 4 elevi în cazul copiilor cu deficiențe profunde și asociate. Legea Nr.128/1997, privind statutul personalului didactic, prevede câteva funcții specifice pentru învățământul special: profesor itinerant, profesor pentru învățământ special, psihopedagog și logoped.

Absolvenții școlilor speciale pentru deficiențe senzoriale pot susține testarea națională împreună cu elevii școlilor obișnuite, ocazie în care beneficiază de o serie de drepturi suplimentare referitoare la crearea de accesibilități necesare susținerii examenului (prelungirea duratei examenului cu 1 oră, multiplicarea subiectelor cu caractere mari, care pot fi vizualizate de copiii cu deficiențe de vedere, posibilitatea de a scrie în limbajul Braille etc.). Școlile de arte și meserii au un curriculum foarte apropiat de cel al școlilor obișnuite. Calificările într-o meserie sau alta se obțin în același mod ca și în învățământul obișnuit. Pentru elevii cu deficiențe senzoriale și motorii există licee și școli postliceale în care își pot continua studiile. Accesul acestor tineri la învățământul superior este limitat tot de promovarea examenului de bacalaureat.

Accesibilitatea în școli

Când vorbim de accesibilitatea școlii trebuie avute în vedere două aspecte: accesibilitatea fizică și accesibilitatea la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Accesibilitățile fizice se referă la adaptarea mediului în învățământul de masă pentru a fi pregătiți să accepte copiii cu CES. Acest lucru include crearea căilor de acces, a rampelor de acces, a barei cu mână curentă (pentru elevii cu deficiențe motorii), a unui sistem de semnalizare sonoră (pentru elevii cu deficiențe de văz) și vizuală (pentru elevii cu deficiențe de auz). Facilitățile în sfera comunicării includ accesul la Internet, manuale în limbajul Braille, computere cu sintetizatoare de voce, utilizarea limbajului mimico-gestual. Un alt aspect important al accesibilității în școli este asigurarea transportului copiilor care nu se pot deplasa de la domiciliu spre școala pe care o frecventează, cu scopul de a reduce numărul copiilor care locuiesc în internate (în prezent acestea poartă numele de centre de plasament) și pentru a permite accesul acestora la educație etc.

S-au făcut eforturi în ceea ce privește asigurarea căilor de acces și a altor facilități pentru persoanele cu deficiențe motorii. În prezent există un proiect de colaborare între Ministerul Educației și Cercetării și Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Handicap care este axat pe problematica evaluării stadiului de realizare a accesibilităților la nivelul clădirilor (școlilor) și de creare a acestora acolo unde lipsesc. Realizarea acestei categorii de accesibilități este o prioritate a ambelor instituții. Referitor la accesibilitățile de comunicare, guvernul implementează în prezent un program pentru dotarea tuturor liceelor (inclusiv a celor din învățământul special) cu o rețea de 25 de calculatoare și cu acces la internet. Continuarea acestui program este prevăzută și pentru gimnaziu. Ministerul a probat și a finanțat tipărirea de manuale în Braille. Alte soluții pentru rezolvarea unor cerințe educative speciale privind comunicarea pot fi oferite printr-un

parteneriat între guvern și organizațiile și asociațiile neguvernamentale, care rezolvă punctual aceste probleme. Guvernul actual a asigurat, printre alte obiective educaționale avute în vedere, transportul copiilor din comunitățile izolate la școală. Acest program nu a fost dedicat copiilor cu cerințe educative speciale ci tuturor copiilor proveniți din comunități izolate. Unele ONG-uri asigură transportul copiilor cu deficiențe motorii de la școală acasă și invers. Aceste accesibilități nu sunt complet și coerent adoptate la nivel național și reprezintă doar soluții locale la problemele apărute în diverse zone din țară.

Alte căi de acces în sistemul de educație se referă la o legislație coerentă care respectă drepturile copilului, servicii de sprijin eficiente pentru toate tipurile de dizabilități posibile, completarea competențelor cadrelor didactice printr-o formare inițială și continuă în domeniul educației speciale pentru toate cadrele didactice, schimbarea mentalității la nivelul cadrelor didactice din școlile obișnuite.

În ceea ce privește legislația în domeniul educației și în domeniul protecției copilului putem afirma că nu este încă suficientă coerență între acestea și există unele suprapuneri care se manifestă la nivelul serviciilor pe care cele două domenii de activitate le oferă copiilor cu deficiențe.

Serviciile de sprijin încă au nevoie de o dezvoltare în continuare, deși au fost făcuți pași importanți în direcția creării serviciilor de sprijin pentru copiii cu diferite dizabilități. Sistemul învățământului special este bine organizat, iar profesorii din școlile speciale sunt bine formați și dedicați muncii lor. Mai sunt însă multe lucruri de făcut – îndeosebi în ceea ce privește serviciile de sprijin în învățământul de masă. Numărul profesorilor de sprijin/itineranți trebuie să crească. Rolul lor și activitățile acestora trebuie clarificate și alocări bugetare mai mari trebuie acordate ambelor categorii, atât profesorilor itineranți/de sprijin cât și profesorilor din școlile de masă. Sprijinul trebuie să includă și un curriculum flexibil care să permită adaptările curriculare ce se impun, metodologie specifică diferitelor tipuri și grade de deficiență, materiale didactice individualizate, documente școlare adaptate la nevoile de învățare și dezvoltare a elevilor, specialiști în diferite domenii: sprijin în învățare, terapii specifice de compensare și recuperare, consiliere școlară și a familiei. Metodologia de aplicare a curriculumului și terapiile specifice folosite de profesorii din școlile speciale trebuie să răspundă cerinței privind flexibilitatea și să ofere posibilitatea de a fi adaptat la nevoile fiecărui copil. În prezent, formarea inițială și formarea continuă a profesorilor din școlile speciale le permite acestora să adopte abordări curriculare și metodologice adaptate nevoilor copiilor.

Pe de altă parte, profesorii din învățământul de masă nu sunt încă pregătiți să lucreze cu copiii cu diferite niveluri de performanță. Ei nu au fost pregătiți să-și adapteze predarea la niveluri de dezvoltare intelectuală diferite ale copiilor sau să poată ajuta copiii cu performanțe scăzute să-și îmbunătățească rezultatele. Multe eforturi au fost întreprinse de Ministerul Educației, cu sprijinul important al ONG-urilor în vederea asigurării formării continue a profesorilor din învățământul de masă pentru a-i ajuta să înțeleagă și să accepte diferențele între copii, pentru a adapta curriculumul și metodele de lucru la nevoile copiilor și pentru a adopta o abordare incluzivă în clasă. Crearea centrelor de resurse, care a fost deja pilotată și va fi dezvoltată prin proiectul PHARE 2003 „Accesul la educație al grupurilor dezavantajate” este o măsură importantă menită să sprijine toți profesorii în procesul dificil de creare a școlii deschise, incluzive.

PEDAGOGIE

Teoriile pedagogice aplicate în educația specială sunt derivate din teoriile care ghidează întreg învățământul românesc. Din ce în ce mai mult se simte influența teoriilor pedagogice moderne care au

schimbat perspectiva generală asupra școlii și a funcției și finalităților acesteia. Copiii sunt tot mai mult valorizați. Se au în vedere tot mai mult dezvoltarea și integrarea socio-profesională a elevilor în detrimentul competențelor academice. Cantitatea începe să fie înlocuită de calitate. Creșterea calității sistemului de educație este unul din obiectivele majore ale politicii guvernului din ultimii ani. Calitate înseamnă servicii educaționale potrivite nevoilor copiilor. Eficiența acestor servicii poate fi verificată folosindu-se indicatorii școlari, cum ar fi: promovabilitate, abandon școlar, promovarea examenelor școlare, gradul de integrare profesională. Orientarea spre competențele cheie și prelungirea învățământului obligatoriu sunt etape pe care învățământul românesc le parcurge în această perioadă și care se extind și la nivelul învățământului special.

În ultimii ani, Ministerului Educației și Cercetării a arătat un interes deosebit pentru dezvoltarea unor metodologii specifice pentru categoriile care au avut un acces limitat la educație. Aceste categorii includ copiii cu deficiențe severe, profunde și asociate și copiii cu surdocecitate. Pentru aceste categorii de copii a fost elaborat un curriculum special și s-au desfășurat o serie de cursuri de formare pentru specialiștii care interacționează cu acești copii. Cadre didactice ale universităților românești precum și cercetători ai Institutului de Științe ale Educației și practicieni din domeniul educației speciale au realizat studii și cercetări științifice pe baza cărora au elaborat cele mai potrivite metodologii în domeniul identificării și intervenției. Metodele propriu-zise de intervenție au fost elaborate în concordanță cu resursele umane și materiale existente, precum și ținând cont de tipul și gradul fiecărei categorii de deficiențe.

Sistemul românesc de educație specială folosește o varietate de metode specifice pentru recuperarea și compensarea deficiențelor acestor copii. Aceste metode includ limbajul mimico-gestual, limbajul dactilat, citirea labială, limbajul Braille, utilizarea calculatorului cu voce sintetică, utilizarea calculatorului cu tastatură adaptată pentru deficiențele motorii sau vizuale, scrierea cu punctatoare în limbajul Braille, jocul didactic, demonstrația, exemplificarea, materialele didactice concret-intuitive, crearea de situații de învățare. Aceste metode sunt eficiente pentru diversele categorii de deficiențe și au mare eficiență. Este însă dificilă extinderea lor în școlile obișnuite atât datorită resurselor umane cât și a celor materiale insuficiente. Principala piedică în calea integrării copiilor cu deficiențe în școala publică cea mai aproape de domiciliu este creată de dificultatea realizării adaptabilităților, în special a răspândirii la nivel național a specialiștilor care să fie capabili să utilizeze diferențiat metodologiile specifice fiecărui tip de deficiență.

CURRICULUM

Curriculumul școlii românești este elaborat de Ministerul Educației și Cercetării și include planul de învățământ, programa școlară, manualul și materialele suport ale activității în clasă. Conceptul de curriculum cuprinde ansamblul strategiilor studierii, alcătuirii și dezvoltării conținuturilor educației formale și informale. Acesta include: obiectivele specifice unui domeniu/nivel de învățământ, profil, disciplină școlară sau acțiune educativă, conținuturile informaționale sau educative necesare pentru realizare obiectivelor stabilite, condiții de realizare, programarea și organizarea situațiilor de instruire și educare, evaluarea rezultatelor.

„Planul de învățământ” este documentul oficial de bază, cu caracter normativ și obligatoriu care exprimă în mod pedagogic politica educativă școlară a statului și sistemul de valori în slujba cărora sunt puse instituțiile școlare. Planul cadru de învățământ este un document care permite școlilor și claselor să realizeze scheme orare proprii prin care să acopere toate disciplinele. Principiile de elaborare a planului-cadru de învățământ includ:

- Principiul selecției și ierarhizării culturale;
- Principiul funcționalității (racordarea disciplinelor cu ariile curriculare),
- Principiul coerenței (echilibrarea pe parcursul anului);
- Principiul egalității șanselor;
- Principiul descentralizării și al flexibilizării;
- Principiul racordării la social;

Disciplinele de învățământ cuprinse în planul-cadru sunt grupate pe arii curriculare, cum ar fi: Limbă și comunicare, Matematică și științe, Om și societate, Arte, Educație fizică și sport, Tehnologii, Consiliere și orientare.

Ciclurile curriculare, grupând mai mulți ani de studiu, includ: *Ciclul achizițiilor fundamentale* (grădiniță și clasele I și a II-a) este ciclul de acomodare la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială. Aceasta presupune stimularea copilului în vederea cunoașterii mediului apropiat, stimularea potențialului creativ al copilului, a intuiției și a imaginației, formarea motivației pentru învățare înțeleasă ca o activitate socială. Următorul ciclu este *Ciclul de dezvoltare* (clasele III – VI) este ciclul de formare a capacităților de bază. În acest ciclu se urmărește dezvoltarea achizițiilor lingvistice, dezvoltarea capacității de a comunica, folosind diferite limbaje specializate, dezvoltarea gândirii autonome și a responsabilității față de integrarea în mediul social. *Ciclul de observare și orientare* (clasele VII-X) este ciclul de orientare în vederea optimizării opțiunilor școlare și profesionale ulterioare, în care elevul își dezvoltă capacitățile de analiză a setului de competențe dobândite prin învățare, în scopul orientării spre o anumită carieră profesională. *Ciclul de aprofundare* (clasele XI-XII) este ciclul de aprofundarea studiului în profilul și specializarea aleasă, asigurând, în același timp, o pregătire generală, pe baza trunchiului comun și a opțiunilor din celelalte arii curriculare. *Ciclul de specializare* (clasa a XIII sau anul de completare) care are ca obiectiv pre-specializarea în vederea integrării eficiente în învățământul universitar de profil sau pe piața muncii.

Curriculumul-cadru conține: *trunchiul comun, curriculumul diferențiat și curriculumul la decizia școlii*. *Trunchiul comun* include totalitatea disciplinelor de învățământ care sunt studiate în mod obligatoriu de către toți elevii aceleiași clase. Numărul total de ore din trunchiul comun este impus și diferă de la clasă la clasă. *Curriculumul diferențiat* reprezintă un pachet de ore care se acordă disciplinelor cuprinse în aria specializării. *Curriculumul la decizia școlii* cuprinde un număr variabil de ore care se constituie ca informație suplimentară și complementară conținuturilor din trunchiul comun și curriculumul diferențiat. Acesta trebuie să respecte următoarele condiții: opțiunea elevului, posibilitățile de realizare ale unității de învățământ, programa școlară avizată de inspectoratul școlar județean. Acesta poate fi: opțional propriu-zis, extindere, aprofundare. Aprofundarea presupune un volum mai mare de cunoștințe pentru un anumit capitol sau unitate de învățare iar extinderea vizează adăugarea de noi teme/capitole la o temă.

Programa școlară este documentul școlar cu caracter normativ care configurează conținutul procesului instructiv-educativ specific unui obiect de învățământ. Rolul programei școlare este de a orienta și direcționa demersurile întreprinse de profesor în vederea obținerii rezultatelor proiectate, de a sublinia contribuția disciplinei școlare la realizarea finalităților procesului de învățământ și de a asigura caracterul practic-aplicativ al achizițiilor dobândite de elev. Programa școlară se elaborează ținând cont de numărul minim de ore alocate disciplinei în planul de învățământ. Conținutul programei este organizat și sistematizat respectând logica științei, logica didactică și structura sistemului de învățământ (pe niveluri, filiere, profiluri, specializări). Acesta poate fi structurat liniar, printr-o înălțuire succesivă, continuă și gradată a

cunoștințelor de la un an la altul, concentric, prin revenirea la o temă și creșterea nivelului de complexitate și dificultate a cunoștințelor sau „în spirală”, prin revenirea la o temă și abordarea ei dintr-o altă perspectivă. În ultimii ani programele școlare au devenit mai flexibile, nu mai au caracter obligatoriu și permit intervenția cadrului didactic în aplicarea lor.

Ghidul metodologic este un instrument de lucru pentru cadrul didactic care detaliază conținutul programei școlare și oferă suportul metodologic necesar oricărui cadru didactic de a-și desfășura activitatea în condiții optime. Fiecare programă școlară trebuie să fie însoțită de un astfel de ghid și fiecare modificare a acesteia presupune și modificarea ghidului. *Materialele auxiliare* sunt foarte diferite. Ele includ caietele-tip, materialele didactice (confectionate de cadrul didactic sau existente în rețeaua de distribuție) și mijloacele de învățământ. Acestea funcționează ca facilitatoare a procesului de învățământ și de adaptează cu ușurință nivelului fiecărei clase și nevoilor individuale ale elevilor.

Manualul școlar este cartea care dezvoltă în mod sistematic temele prezentate în programa școlară pentru fiecare obiect de studiu și pentru fiecare clasă. Manualul se adresează elevilor, ca instrument de lucru și cuprinde un volum de cunoștințe prelucrate și structurate didactic. Informațiile sunt prezentate pe capitole/unități de învățare cărora le corespund o serie de lecții care le detaliază. Lecțiile conțin definiții, explicații, exemplificări, ilustrații și/sau fotografii corespunzătoare textului precum și exerciții și aplicații care au rolul de a antrena capacitățile cognitive ale elevului în vederea asimilării, prelucrării și aplicării cunoștințelor. În România funcționează sistemul manualelor alternative. După aprobarea și publicarea fiecărei programe școlare, profesorii au la dispoziție timp pentru elaborarea unor manuale în concordanță cu aceasta. Respectivul draft este propus unei edituri care, dacă îl acceptă, participă cu el la licitațiile organizate anual de Ministerul Educației și Cercetării pentru a fi distribuit în mod gratuit elevilor sau, dacă în urma evaluării este considerat admis ca manual alternativ, poate fi tipărit și distribuit contra cost elevilor care doresc să îl achiziționeze. Anual, se retipăresc sau se tipăresc manuale noi pentru toate disciplinele, în funcție de cererea unităților de învățământ și de evoluția programelor școlare. În învățământul obligatoriu, manualele se distribuie gratuit.

Curriculumul pentru școlile speciale

În educația specială curriculumul are aceeași structură ca și în învățământul obișnuit. Planurile-cadru, programele școlare și manualele sunt însă proiectate pentru a respecta tipul și gradul deficienței. Astfel, în școlile speciale pentru copii cu deficiență mentală, curriculumul este diferit de cel din școala obișnuită, dar diferit și în funcție de gradul deficienței (vezi anexa nr. 4). În școlile speciale pentru copii cu deficiențe senzoriale sau motorii există posibilitatea desfășurării procesului de învățământ după un plan-cadru special sau după planul-cadru al școlii obișnuite la care se adaugă terapiile specifice de recuperare și compensare.

Curriculumul pentru copiii cu deficiențe severe, profunde și asociate include 5-7 ore de activități în aria Limbă și comunicare (ex. Stimularea și compensarea abilităților de limbaj), de la clasa a II-a la clasa a X-a; activități în cadrul ariei Științe și cunoașterea mediului, cum ar fi: Educație senzorial.-motrică primară, Cunoștințe despre mediu, Cunoașterea lumii vii, Cunoașterea și igiena corpului, Elemente de matematică aplicată, care se desfășoară în 3-5 ore pe săptămână de la clasa I la clasa a III-a și în 4-9 ore pe săptămână în clasele a IX-a și a X-a. Activitățile de educație plastică și de educație muzicală sunt desfășurate în 2 ore pe săptămână de la clasa I la clasa a X-a, iar activitățile de Educație fizică și Activități practice, inclusiv Activitățile de profesionalizare se desfășoară în 3-4 ore pe săptămână. În fine, discipline cuprinse în aria Om și societate, cum ar fi Religie, Educație moral-civică și Elemente de istorie și de geografia României se desfășoară în 1-2 până la 4-5 ore pe săptămână. În total, numărul de ore pentru primii ani (clasele I- a III-a) variază între 17 și 21 pe săptămână și crește pentru clasele mai mari (a IV-a – a X-a), ajungându-se la 22-30 de ore pe săptămână. Consilierea este oferită în timpul programului școlar, 1 oră pe săptămână. Terapia educațională complexă și integrată cum ar fi: Formarea autonomiei personale, Terapie ocupațională, Terapie cognitivă și Ludoterapie se desfășoară în 20 de ore pe săptămână de-a lungul

întregii perioade de școlarizare (clasele I - a X-a). Activitățile din domeniul Terapiilor specifice de compensare în domeniul limbajului, a percepției vizuale, orientării și mobilității, în domeniul percepției auditive, în domeniul kinetoterapiei sau psihodiagnozei descresc ca număr de la 8 ore pe săptămână în clasele I-IV la 4 ore în clasele a IX-a și a X-a.

În școlile de arte și meserii – învățământ special, clasele a IX-a și a X-a, cursurile includ Limba și literatura română, Limba modernă, Matematică, Fizică-Chimie, Elemente de biologie. Alte discipline precum Istoria, Geografia, Religia, Educație antreprenorială, Arte și Educație fizică sunt, de asemenea, predate. Chiar și Tehnologia informației este inclusă în planul de învățământ pentru acești elevi, care au posibilitatea de a beneficia de instruire practică și de consiliere educațională. Planul include activități din trunchiul comun care pot fi îmbogățite cu activități din curriculumul la decizia școlii, dezvoltat la nivel local cu participarea partenerilor sociali, în funcție de standardele ocupaționale.

Curriculumul pentru școlile de arte și meserii – învățământ special pentru elevii cu deficiențe mentale, clasele I – a IX-a, include 6-7 ore de Limba română, respectiv: citire-scriere-comunicare și o oră în plus pentru Stimularea și compensarea limbajului, respectiv: labiolectură, limbajul dactil, limbaj/scriere Braille, ajungându-se la 7 până la 9 ore de activități. La Cunoașterea mediului și știință, elevii au o oră de activitate pentru educație psihomotrică în primii ani (clasele I – a IV-a) și în clasele a V-a – a VIII-a mai au o oră în plus pentru „Stimulare-compensare-integrare”. Cunoașterea mediului este predată într-o oră în clasa a V-a, iar în clasele a VI-a, a VII-a și a VIII-a se predau succesiv, alocându-li-se o oră pe săptămână, Elemente de botanică și ecologie, Elemente de zoologie și Elemente de anatomia și igiena omului. Atematica se predă în 3-4 ore pe săptămână la toate clasele de la clasa I până la a IX-a, iar Fizica și Chimia sunt predate în clasele a IX-a și a X-a. În cadrul ariei „Om și societate”, o oră de Educație moral-civică este alocată anual de la clasele a III-a la a IX-a, iar Religia are alocată anual o oră pe săptămână. Istoria și Geografia au alocată câte o oră fiecare, pentru fiecare an de studiu din clasa a V-a până în clasa a IX-a. Artele au, de asemenea, alocate o oră sau două pentru fiecare an de studiu, atât pentru Educația plastică cât și pentru Educația muzicală. Sunt și două ore pe săptămână pentru fiecare an de studiu pentru Educație fizică și sport. Pentru Activități practice sunt prevăzute două ore pe săptămână în clasele I – a IV-a și câte două până la patru ore pe săptămână Activități de profesionalizare la clasele a V-a până la a IX-a. De asemenea, este prevăzută și o oră de Consiliere pe săptămână la toate clasele. Terapii specifice de compensare sunt prevăzute cu câte o oră pe săptămână și la Consiliere, orientare școlară și terapie sunt alocate două ore pe săptămână. Educația pentru viață și societate include 20 de ore pe săptămână și cuprinde Formarea autonomiei personale, Activități practice de pregătire pentru muncă și viață, Activități ludice și de loisir, Activități de socializare, Activități culturale și de cunoaștere.

Curriculumul pentru copiii cu deficiențe integrați în învățământul de masă

Copiii cu deficiențe integrați în învățământul de masă au dreptul la terapii specifice de recuperare realizate de specialiști în domeniu, în funcție de dizabilitatea lor și, în plus, profesorul de sprijin realizează un plan de intervenție personalizat și adaptarea curriculară necesară, în urma consultării cu cadrul didactic de la clasă. Două tipuri de planuri sunt elaborate în acest sens: *Planul de servicii personalizat (PSP)* și *Planul de intervenție personalizat (PIP)*, amândouă descrise în cele ce urmează.

Planul de servicii personalizat (PSP) este un instrument de planificare și coordonare a serviciilor individuale, care vizează asigurarea continuității, complementarității și a calității serviciilor ca răspuns la cerințele multiple și complexe ale copilului cu CES. PSP include: informații biografice, data și numărul dosarului, responsabilul de caz și membrii echipei, tipuri de servicii (educaționale, sociale, medicale, psihologice, psiho-terapeutice și alte forme de recuperare), competențele, preferințele și dificultățile copilului ca și scopurile și obiectivele învățării. Responsabilul de caz este ales din cadrul echipei multidisciplinare, în funcție de dificultatea dominantă a copilului. Această persoană trebuie să supravegheze planul și să urmărească îndeplinirea lui. Demersul de elaborare a PSP, într-o echipă multidisciplinară,

presupune parcurgerea următoarelor etape: informarea ca urmare a solicitării de servicii, evaluarea globală a capacităților, dificultăților și a cerințelor speciale ale copilului, elaborarea PSP în cadrul echipei pluridisciplinare, coordonarea și monitorizarea planului de servicii, operaționalizarea și actualizarea planului de servicii prin intermediul unor planuri de intervenție personalizate (PIP). PSP trebuie să specifice obiectivele privind dezvoltarea și învățarea, pe domenii de intervenție, tipuri de servicii disponibile în comunitate pentru atingerea obiectivelor; stabilirea termenelor de realizare și actualizare a PSP. Astfel, PSP promovează drepturile și interesele copilului prin stabilirea și definirea serviciilor și a responsabilităților.

PSP se asigură că intervențiile sunt complementare și țin cont de contextul familial și de mediul de viață al copilului. De asemenea, PSP coordonează activitățile partenerilor: copil, părinți, specialiști și comunitate. PSP trebuie să fie revizuit anual și actualizat ori de câte ori este nevoie, la propunerea responsabilului de caz pentru a răspunde nevoilor speciale ale copilului în ceea ce privește dezvoltarea sa, autonomia personală și incluziunea socială. Dacă la început s-a realizat o analiză globală corectă a cerințelor copilului, revizuirea anuală a PSP este suficientă. Evaluarea cerințelor trebuie să țină însă cont de vârsta și de modificările majore ce au intervenit între timp, justificând anticiparea revizuirilor și modificarea acțiunilor de intervenție.

Planul de intervenție personalizat (PIP) este o componentă a PSP, reprezentând un instrument de planificare și de coordonare. Acesta este un instrument de lucru permanent în direcția realizării obiectivelor propuse în PSP pentru copilul respectiv, pe fiecare domeniu de intervenție și se elaborează de către specialiștii din domeniul educației. PSP servește ca orientare pentru fiecare PIP. Acesta din urmă detaliază modalitățile de intervenție pe domenii. Cele două instrumente sunt complementare, iar raportul între ele este de: întreg (PSP) la parte (PIP). Procesul de elaborare a PIP implică mai multe etape: evaluarea/expertiza inițială complexă în vederea stabilirii cu exactitate a competențelor și dificultăților de dezvoltare și învățare ale copilului, analiza aprofundată a situației și stabilirea necesităților prioritare ale copilului, întocmirea PIP; punerea în aplicare a PIP, evaluarea efectelor PIP și revizuirea sa pe baza datelor furnizate de evaluare.

PIP trebuie să specifice: persoanele implicate în realizarea planului, obiectivele pe termen mediu și scurt (în termeni comportamentali) care trebuie atinse, mijloacele și resursele necesare atingerii obiectivelor propuse, durata intervențiilor, criteriile minimale de apreciere a progreselor copilului, modalitățile și instrumentele de evaluare, revizuirea PIP în echipă, în vederea adaptării lui permanente la cerințele globale ale copilului. În realizarea PIP sunt implicați: profesioniștii care realizează intervenția, copilul, părinți/reprezentanți legali ai copilului, alți colaboratori. Revizuirea PIP trebuie efectuată la intervale regulate cuprinse între trei și șase luni, în funcție de domeniul de intervenție, vârsta, specificul dizabilității, evoluția copilului etc. Procesul de revizuire include evaluarea gradului de realizare a obiectivelor stabilite și a eficienței intervenției, decizia cu privire la continuarea planului de intervenție personalizat în funcție de progresele realizate și de dificultățile întâmpinate. PIP include date biografice, domeniul de intervenție, specialiștii și alte persoane implicate și data elaborării acestuia și a revizuirii lui.

Programele de intervenție personalizate presupun folosirea unor modalități eficiente de adaptare curriculară care variază în funcție de tipul cerinței educative speciale: dificultăți de învățare sau deficiențe specifice. Pentru copiii cu deficiențe, o parte din curriculumul general pentru elevii din învățământul de masă poate fi parcurs de elevii cu CES fără adăugarea altor elemente complexe sau întregul curriculum poate fi simplificat. Curriculumul general poate fi completat cu elemente noi (activități individuale, compensator-terapeutice) destinate recuperării copiilor cu CES și a asigurării restabilirii participării lor, în mod eficient, la procesul de învățământ obișnuit.

Până în prezent, integrarea realizată prin intermediul adaptării curriculare a dat rezultate, cu precădere pentru elevii cu deficiențe ușoare și moderate. Rezultate notabile s-au obținut, în acest sens, în realizarea

unui curriculum individualizat și simplificat pentru copiii cu debilitate mintală integrați în școala de masă. În cazul elevilor cu deficiențe fizice sau senzoriale, adaptarea curriculară se realizează, mai ales prin extensiune, vizând, în plus, aspecte legate de orientarea spațială, demutizare, socializare, comunicare, însușirea unor limbaje adiționale sau activități practice, destinate pregătirii profesionale corespunzătoare.

Modele de educație

Curriculumul românesc trebuie să evolueze în direcția estompării diferențelor, a ștergerii decalajelor și pentru compensarea diferențelor între copii, în vederea integrării totale a acestor copii/elevi în comunitate. Istoriceste, se pot identifica două modele fundamentale de organizare și educație a copiilor cu CES.

Primul model, bazat pe selecție, separare și segregare pleacă de la teza diferențelor dintre copii, care impun un tratament pedagogic diferit, în școli diferite și selective. Selecția are la bază criteriile cum sunt aptitudinile și performanțele elevilor. Teza socio-pedagogică de bază a acestui model este adaptarea copilului la școala de masă, iar dacă el nu poate răspunde aici exigențelor, trebuie introdus în școlile speciale. Tratatul pedagogic propus este bazat pe selecție negativă și eșec. În România, sistemul învățământului special tradițional este organizat pe baza acestui model, având la origine conceptul de deficiență. Numai copiii cu o anumită deficiență diagnosticată medical și psihopedagogic au acces la o școală specială și la servicii de sprijin (prin cadrele didactice de sprijin).

Al doilea model, modelul integrării și al incluziunii se bazează pe o filosofie care se încrede în copil și încurajează dezvoltarea și capacitățile acestuia. Teza socio-pedagogică de bază este aceea a adaptării școlii la copil și, în mod corespunzător, a tratamentului egal, bazate pe o pedagogie a discriminării pozitive și a spiritului suportiv. Acceptarea conceptului de dizabilitate ar exclude posibilitatea segregării și ar promova ca normalitate existența diferențelor dintre oameni. Diferențele cer modalități de rezolvare diferite, în condiții cât mai aproape de normalitate, care respectă nevoile individuale de adaptare și dezvoltare. Această abordare generează nevoia unui curriculum cât mai flexibil, cât mai aproape de posibilitățile reale de învățare și de dezvoltare ale tuturor copiilor și nevoia unui sistem de servicii de sprijin eficient, care să se adreseze tuturor elevilor care au o anumită dificultate la un moment dat. Așa se va putea renunța la modelul școlii elitiste, care este cel mai răspândit în țara noastră și, în acest mod, se va putea preveni eșecul școlar al unui număr mare copii.

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE

Resursa umană este considerată o verigă foarte importantă a procesului de creștere a eficienței sistemului educațional și cuprinde totalitatea personalului didactic, didactic auxiliar și nedidactic, a personalului cu funcție de conducere sau de execuție.

Formarea cadrelor didactice

Formarea cadrelor didactice este un proces continuu care cuprinde două etape obligatorii: *formarea inițială*, care permite absolvenților diferitelor forme specifice de calificare (licee pedagogice, colegii, universități) să intre în învățământ și *formarea continuă* realizată prin cursuri care sunt destinate profesorilor după intrarea în învățământ. *Formarea inițială* în România pune accentul mai mult pe pregătirea într-o specialitate anume și mai puțin pe cea metodică, necesară carierei didactice, care ar

necesita cunoștințe despre metodele moderne de predare, învățarea prin cooperare, managementul clasei și rezolvarea conflictelor. De aceea, la finalizarea cursurilor, absolvenții unei universități din România sunt foarte buni specialiști în domeniile pe care le-au studiat, dar nu sunt la fel de buni profesori. Ei au nevoie de o lungă perioadă de pregătire practică înainte de a accede la profesiunea de cadru didactic. Formarea continuă a fost inițial realizată îndeosebi de către universități și, prin urmare, a fost mai degrabă teoretică și nu a ținut cont de schimbările aduse de reforma din învățământul preuniversitar. Lipsa de competiție a fost motivul pentru faptul că furnizorii de formare nu și-au schimbat și nu și-au îmbunătățit modalitățile de lucru.

Ministerul Educației și Cercetării a lansat, de curând, o dezbatere publică pentru reforma sistemului de formare a cadrelor didactice. Obiectivele formării inițiale și continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar sunt următoarele: profesionalizarea carierei didactice în România, redimensionarea raportului dintre componenta teoretică și cea practică a curriculumului de pregătire a cadrelor didactice prin extinderea rutei de formare inițială până la obținerea diplomei de profesor/institutor prin promovarea examenului de „definitivat”, dezvoltarea unei „piețe educaționale a programelor de formare continuă” bazată pe un sistem concurențial loial, corelarea structurilor și a momentelor din cariera didactică cu standardele educaționale și asigurarea unei dinamici profesionale prin utilizarea sistemului creditelor profesionale transferabile și dezvoltarea unor structuri instituționale moderne în scopul optimizării activităților de formare continuă a personalului didactic: Centrul Național pentru Formarea Cadrelor Didactice și a Managerilor din Învățământul Preuniversitar.

Descrierea sistemului de formare inițială

Procesul de formare inițială pentru cadrele didactice din învățământ este organizat ținând cont de postul didactic ocupat. Pentru învățători/educatoare formarea inițială este organizată în licee pedagogice sau în colegii pedagogice de institutori. Curriculumul lor cuprinde, în afara curriculumului de bază: psihologie, pedagogie, psihopedagogie specială, psihologia copilului, psihologia vârstelor, metodică predării disciplinelor. În viitorul apropiat, Ministerul Educației și Cercetării intenționează să asigure formarea inițială pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar și din învățământul primar numai la nivel universitar. Pentru profesorii din învățământul secundar formarea inițială este organizată în universități și necesită parcurgerea unui modul psihopedagogic obligatoriu, care constă în: psihologie, pedagogie, psihologia copilului și metodică predării disciplinei.

Formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul special cuprinde, pe lângă formarea la nivel universitar de care am vorbit mai sus, un modul psihopedagogic în domeniul educației speciale. Profesorii psihopedagogi, specialiștii din învățământul special sunt formați în cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației, în una dintre cele trei specializări: psihopedagogie specială, pedagogie, psihologie.

Descrierea sistemului de formare continuă

Formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar are diferite forme, incluzând gradele didactice și cursurile în specialitate.

Gradele didactice pentru profesori sunt: gradul definitiv în învățământ (după un stagiul de 2 ani în specialitate), gradul didactic II și gradul didactic I (la un interval de minimum 4 ani între ele). Pentru a putea rămâne în învățământ, profesorii trebuie să obțină definitivatul, în urma unei inspecții la clasă și a unui examen susținut la universitate, ambele probe focalizându-se pe specialitatea postului și pe psihopedagogie. Același proces este urmat și în cazul obținerii gradului didactic II. Pentru gradul didactic I, profesorii trebuie să elaboreze o lucrare pe un subiect propus de universitate și să susțină o inspecție la clasă. Gradele didactice sunt o condiție pentru promovarea profesională și pentru creșterea salariului.

Parcurgerea și absolvirea cursurilor organizate în specialitatea postului: formarea continuă este obligatorie, după cum menționează Legea Nr.128/1997 privind statutul personalului didactic. Acest demers presupune obținerea unui număr de cel puțin 90 credite într-un interval de timp de 5 ani. Un credit se obține printr-un număr de ore stabilit de Casa Corpului Didactic sau de universitățile organizatoare.

De asemenea, în procesul de formare continuă profesorii pot să participe la comisia metodică de specialitate din școală și la cercuri pedagogice și simpozioane științifice în afara școlii; pot să elaboreze manuale, ghiduri metodice, materiale auxiliare procesului de învățământ; pot să-și aprofundeze studiile prin masterat și doctorat în specialitate și pot realiza unele studii și cercetări științifice în domeniul educației.

Cursurile de formare continuă sunt organizate, de regulă, de universități și de instituția specializată în acest domeniu numită „Casa Corpului Didactic”. Anual, Casa Corpului Didactic din fiecare județ elaborează un plan de formare continuă care este aprobat de inspectoratul școlar iar conținuturile sunt avizate de universitățile de profil. Oferta de formare răspunde nevoilor de formare ale cadrelor didactice din județ precum și cerințelor formulate pe plan local sau național în acest domeniu. Cursuri de formare continuă în diferite domenii ale educației se pot organiza și de alte instituții, cu condiția ca acestea să fie realizate cu acordul inspectoratelor școlare sau a Ministerului Educației și Cercetării și acreditate de către un departament special al ministerului, așa cum este prevăzut într-o hotărâre de guvern.

Formarea cadrelor didactice din domeniul educației speciale

În sistemul învățământului special funcționează același sistem de formare ca și în restul sistemului de educație. Există însă un specific al acestora: accesul într-o școală specială este condiționat de parcurgerea unui modul de psihopedagogie specială pentru învățătorii și profesorii de diverse specialități și de absolvirea cu licență a facultății de Psihologie și științele educației – specializările: psihopedagogie specială, pedagogie, psihologie. Formarea continuă a acestor cadre didactice se realizează, preponderent, în domeniul psihopedagogiei speciale, în funcție de postul didactic ocupat.

Există două categorii de profesori care lucrează cu copiii cu deficiențe integrați în școlile de masă: cadre didactice din învățământul de masă (învățător sau profesor) și cadre didactice din învățământul special (profesor de sprijin, profesor pentru terapii specifice de recuperare și compensare). Ministerul Educației și Cercetării s-a preocupat, în ultima perioadă, de formarea în domeniul psihopedagogiei speciale a cadrelor didactice care integrează copii cu deficiențe în școala obișnuită. În prima etapă, au fost organizate cursuri de informare și sensibilizare a managerilor: inspectori școlari de specialitate pentru învățământul preșcolar și primar, directori de unități de învățământ. Aceste cursuri au fost urmate de cursuri care se adresează diverselor categorii de cadre didactice care interacționează cu copiii integrați (educatoare, învățători, profesori de sprijin, specialiști în diverse terapii specifice de compensare și recuperare). Aceste formări au fost realizate de Casele Corpului Didactic dar mai ales de organizații și asociații neguvernamentale care s-au implicat activ în problematica educației copiilor cu dizabilități.

Toate serviciile de sprijin existente în prezent, la care au acces, în mod egal, copiii cu deficiențe integrați în școlile de masă, sunt realizate de specialiști în domeniile respective, care au beneficiat de o formare continuă distinctă prin care au aprofundat aria lor de intervenție.

Felul în care este realizată formarea inițială și formarea continuă a fost mai devreme menționat: formarea inițială se realizează în licee pedagogice, colegii pedagogice, școli postliceale și universități; și formarea continuă poate fi realizată prin universități, care organizează modulul de psihopedagogie specială și prin Casa Corpului Didactic din fiecare județ care oferă module pentru integrarea copiilor cu deficiențe în școala de masă și module de aprofundare în specialitate. De asemenea, ONG-urile pot organiza diverse cursuri, în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării. Astfel de organizații neguvernamentale sunt:

Asociația RENINCO România, SENSE Internațional România, VISIO, Organizația Light into Europe Charity, Special Olympics, CRIPS etc.

Unele cursuri în domeniul educației speciale au fost organizate de Ministerul Educației și Cercetării în parteneriat cu organizațiile nonguvernamentale. Astfel, au fost organizate cursuri pentru: cadrele didactice de sprijin/itinerante; pentru cadrele didactice care lucrează cu copiii cu surdo-cecitate; pentru profesorii care lucrează cu copiii cu deficiențe severe, profunde, asociate; pentru managerii școlari referitoare la integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școlile de masă; pentru cadrele didactice din școlile de masă care au integrat copiii cu cerințe educative speciale; pentru părinții copiilor cu cerințe educative speciale; cursuri comune organizate pentru coordonatorii Comisiilor Interne de Evaluare Continuă din școli și pentru șefii Serviciilor de Evaluare Complexă din cadrul Direcțiilor pentru Protecția Copilului

Activitatea de informare a părinților

La nivel național nu există în acest moment un sistem unitar și eficient de informare și consiliere a părinților în sfera educației. La nivelul unităților școlare, există diverse forme prin care se realizează însă informarea acestora: lectoratele cu părinții (realizate semestrial în fiecare unitate școlară și la care se prezintă diverse teme de maxim interes pentru părinți), ședințele cu părinții (organizate la nivelul fiecărei clase, de regulă lunar, și la care se prezintă părinților evoluția școlară a copiilor lor și li se solicită acordul în diverse probleme administrative), consultațiile cu părinții (activitățile cu frecvența cea mai mare, care presupune întâlniri individuale ale cadrului didactic cu fiecare părinte în parte).

Tot la nivelul școlilor există diverse pliante și publicații cu caracter informativ, dar care se adresează atât părinților cât și copiilor. De asemenea, în unele școli există și cabinete de consiliere psihopedagogică. Activitatea desfășurată în aceste cabinete este centrată mai mult pe copii și mai puțin pe părinți dar presupune și implicarea acestora în diverse etape ale activității. Cel mai adesea organizațiile neguvernamentale propun proiecte ale căror grup țintă îl constituie părinții. Poziția lor neutră le conferă mai multă credibilitate, iar resursele de care dispun fac ca serviciile să fie de calitate.

Începând cu anul 2004, au avut loc o serie de schimbări majore în politica educațională românească cu privire la persoanele cu dizabilități:

a. Reglementări:

- **Hotărârea de Guvern nr.1251/2005** redefiniște conceptele folosite în domeniul învățământului special și reorganizează învățământul special și sistemul educației integrate. Această hotărâre de guvern are ca scop promovarea principiilor educației incluzive și a accesului la educație pentru toți copiii.
- **Ordinul Ministrului nr.4527/2005** aprobă planul-cadru pentru școlile speciale și pentru școlile de masă care integrează copii cu deficiențe ușoare sau moderate. Noul plan-cadru este flexibil și oferă copiilor cu dizabilități oportunitatea de a fi integrați cu eficiență în școala de masă.
- **Ordinul Ministrului nr.4528/2005** aprobă curriculumul național pentru școlile speciale care au copii cu deficiențe severe, profunde și asociate. El este primul curriculum care asigură dreptul la educație al copiilor cu deficiențe severe.
- **Ordinul Ministrului nr.5418/2005** restructurează serviciile educaționale existente la nivel național. Acesta prevede organizarea serviciilor de sprijin pentru copiii cu cerințe educative speciale integrați în învățământul de masă, înființarea Centrelor de Resurse și Asistență

Educațională în fiecare județ și transformarea unor școli speciale în Centre pentru Educație Incluzivă.

b. Programe:

- **PHARE 2003/005-551.01.02 – „Accesul la educație al grupurilor dezavantajate”** – are ca scop facilitarea accesului la și o educație de calitate pentru toți copiii, indiferent de etnie, limbă maternă, diferențe socio-economice sau psihologice¹².
- **SNAC – Strategia Națională pentru Acțiune Comunitară** – extinsă la nivel național începând cu anul școlar 2004/2005 în majoritatea liceelor cu ajutorul a 22.490 de voluntari¹³.
- **„Învăț cât pot și ce îmi place”** – un proiect-pilot, dezvoltat în 11 școli speciale, care are ca scop organizarea activităților educaționale pe centre de interes.

CONCLUZII

Sistemul de învățământ românesc este un sistem funcțional care, cu toate disfuncțiile existente, are un nivel calitativ destul de ridicat. Sunt recunoscute performanțele obținute de elevi români pe plan internațional în diferite domenii ale educației. În schimb, rezultatele obținute la testele internaționale tip PISA sau TIMSS nu sunt atât de bune ca rezultatele la olimpiadele internaționale de matematică, informatică și științe. Acest lucru ne arată diferențele care există în calitatea procesului de predare pentru diferite categorii de copii și faptul că sistemul acordă o atenție deosebită copiilor cu performanțe și mai puțină atenție copiilor cu rezultate slabe.

O altă caracteristică a sistemului de învățământ este tendința de a solicita tuturor copiilor performanțe similare uitând să înțelegem, uneori, diferențele naturale care există între indivizi. Multe cadre didactice consideră că eșecul unui copil i se datorează integral acestuia pentru că nu a fost capabil să răspundă cerințelor sistemului: ei cred că este obligația copilului să atingă standardele impuse de sistem. Puțin profesori înțeleg și acceptă faptul că eșecul unui copil este, de asemenea, și eșecul profesorului și că, în acest context, școala trebuie să se adapteze la nevoile copilului și nu invers. Unii profesori sunt capabili și dornici să se schimbe și să adopte un stil de lucru individualizat și centrat pe nevoile copilului. Metodologia evaluării, atât cea a școlilor cât și cea a profesorilor, s-a schimbat în vederea creșterii greutății criteriilor care sunt legate de creșterea accesului la educație al tuturor copiilor, măsurând mai degrabă progresul școlar decât rezultatele, creând o școală deschisă, prietenoasă, capabilă să accepte și să valorizeze fiecare copil în parte. În prezent, criteriile privind copiii cu performanțe și bunele rezultate la examene și concursuri încă prevalează, dar au fost făcuți pași importanți în direcția schimbării acestei abordări. Sperăm să devină cel puțin la fel de importante ca și cele „selective”, criteriile „incluzive” - numărul de copii care au fost ajutați ca să evite eșecul școlar, numărul de copii care au fost integrați în școli incluzive, numărul de copii care și-au îmbunătățit performanțele școlare.

¹² Programul este continuat de PHARE 2004/016-772.01.01 « Accesul la educație al grupurilor dezavantajate »

¹³ În anul școlar 2005-2006 au funcționat 35.000 de voluntari

Sistemul învățământului special oferă în acest moment servicii educaționale care corespund nevoilor de dezvoltare și posibilităților de adaptare și învățare ale copiilor. Sistemul devine zi de zi tot mai deschis. Copiii cu deficiențe au acces în școlile publice și pot beneficia de servicii de sprijin care să le faciliteze acest tip de integrare. Reforma sistemului educației speciale este cu atât mai amplă cu cât ea trebuie să includă atât principiile noi abordate de școlile obișnuite cât și principiile noi dezvoltate de educația specială din lume.

RAPORT DE SINTEZĂ

Raportul de sinteză compară rapoartele unor țări precum Bosnia și Herțegovina, Bulgaria, Croația, Kosovo, Macedonia, Moldova, Muntenegru, România și Serbia folosind următoarele repere: cadrul legal existent, scopul dezvoltării unei politici în domeniu, statistici și indicatori, formarea profesorilor, implicarea părinților, concepte pedagogice, dezvoltare de curriculum și organizarea școlară. El subliniază faptul că sistemele de educație analizate au început, relativ recent, să acorde o atenție deosebită educației copiilor cu nevoi speciale și conceptului de educație incluzivă. Fără îndoială, documente de politică internațională în domeniu, cum ar fi Convenția națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului și Convenția Cadru pentru Acțiune a Forumului Mondial pentru Educație de la Dakar au avut un rol crucial în identificarea și implementarea politicilor de reformă în domeniul educației incluzive. Deși un număr de țări au un trecut istoric și politic comun, resursele, scopul și metodele pentru adaptarea practicilor educaționale la copiii cu nevoi speciale variază considerabil de la o țară la alta. Cu toate acestea, unele probleme încă rămân comparabile, cum ar fi insuficiența datelor statistice sau lipsa unei campanii publice de conștientizare a aspectelor pe care le implică educația incluzivă.

Introducere

Toate țările participante la acest proiect includ “educația copiilor cu nevoi speciale” în sistemul lor național de educație, chiar dacă sunt abordări diferite și politici alese de anumite guverne sau ministere ale educației. Odată cu schimbările politice din regiune, care au avut loc la începutul anilor '90, sistemele naționale de educație au trecut prin reforme de mari proporții și fiecare țară și-a dezvoltat o strategie cu politici prin care să fie implementate schimbările propuse.

În unele țări (exemplu: Bosnia și Kosovo) implementarea educației incluzive este o prioritate a guvernului și face parte din Legea învățământului. Croația, de asemenea, acordă prioritate copiilor cu nevoi speciale. În Macedonia, reforma continuă a educației vizează integrarea socială a tuturor copiilor cu nevoi speciale, inclusiv a copiilor cu dificultăți de învățare și a copiilor supradotați, talentați. În Moldova, sistemul educațional existent acoperă educația copiilor cu nevoi speciale în măsura în care oferă o anumită rută de formare pentru ei, dar guvernul încă se mai luptă cu integrarea socială a copiilor cu dificultăți. Același scop este împărtășit și de guvernul din Muntenegru unde reforma continuă a educației intenționează să creeze condiții pentru integrarea copiilor cu nevoi speciale în școlile de masă. În România, educația specială face parte din sistemul național de educație. În Serbia, statutul educației speciale și al școlilor speciale nu este clar reglementat în cadrul sistemului național de educație, dar în cadrul Ministerului Educației a fost constituit un grup de experți pentru educația copiilor cu nevoi speciale, care a pregătit o analiză a situației curente și a făcut propuneri pentru reforme în acest sector.

În toate țările există o comisie oficială sau o instituție care se ocupă de clasificarea copiilor cu dificultăți și care decide cu privire la înscrierea lor în școli speciale sau în școlile de masă. Părinții, de regulă, sunt implicați în acest proces decizional.

Procesul integrării copiilor cu tot felul de dificultăți, dizabilități sau cu nevoi speciale în sistemul învățământului de masă este pe drumul cel bun în toate țările – chiar și în acele țări care nu și-au trecut educația incluzivă ca scop în legislație sau în politicile educaționale.

În toate țările, educația copiilor cu nevoi speciale se face prin:

- școlile speciale;
- clase speciale în școlile de masă;
- integrarea copiilor cu nevoi speciale în clase obișnuite din școlile de masă.

Diferențe între țări se remarcă în gradul de dificultate și în numărul copiilor integrați în școlile de masă. În Bulgaria, din ce în ce mai mulți copii sunt integrați în școlile de masă, dar există și școli speciale pentru alte categorii de dizabilități. În Kosovo numai un număr mic de copii cu „diferite dizabilități” sunt integrați în școlile de masă, în timp ce în Croația, unii copii cu „dificultăți în dezvoltare” sunt educați în grupe speciale și clase din școlile primare de masă. În Macedonia, învățământul primar este organizat într-o rețea de instituții speciale, precum și în clase speciale sau clase obișnuite în școlile de masă. În Moldova, copiii cu probleme severe și cu dificultăți sunt transferați în instituții speciale, sub coordonarea Ministerului Muncii. Cu toate acestea, câteva programe-pilot pentru educația incluzivă au fost implementate. De asemenea, sunt instituții speciale pentru copiii abuzați, pentru orfani și pentru copiii cu probleme psihologice. În Muntenegru există o rețea de instituții pentru „copiii cu dificultăți în dezvoltare”. De asemenea, există câteva școli incluzive și clase speciale în școlile de masă. În România, în funcție de gradul de dizabilitate (mediu sau sever) copiii sunt înscriși în școlile speciale. Copiii cu deficiențe minore, cu dificultăți de învățare și cu probleme de comportament etc. sunt integrați în școlile de masă, unde li se oferă sprijin specific. În Serbia, educația copiilor cu nevoi speciale este organizată în școli speciale, în

clase speciale din școlile de masă și în clase obișnuite din școlile de masă, în care sunt cuprinși câțiva copii cu deficiențe sau cu nevoi speciale. În Bosnia și Herțegovina educația pentru majoritatea copiilor cu nevoi speciale se desfășoară încă în școli speciale sau în clase speciale din școlile de masă. Cu toate acestea, pași importanți sunt făcuți în prezent pentru a merge spre un sistem integrat de educație care să valorizeze în mod egal pe toți copiii.

De asemenea, nivelul și tipul de sprijin special pe care copiii îl primesc în școlile de masă sau în școlile speciale variază de la o țară la alta, ca și proporția sau tipul de formare pentru profesori și pentru alt tip de personal, precum și disponibilitatea altor resurse și echipamente ale școlilor și instituțiilor.

O largă varietate de interpretări ale sintagmei „educația copiilor cu nevoi speciale” poate fi întâlnită în toate țările. Pentru a descrie ce înseamnă „copii cu nevoi speciale”, o terminologie diferită este utilizată în sistemele respective de educație. Rapoartele vorbesc de „dizabilități, dificultăți, tulburări, deficiențe, obstacole în dezvoltare etc.” și nu este întotdeauna clar dacă acești copii sunt în situație de risc sau au nevoi speciale cum ar fi: mentale, fizice, psihologice, de sănătate sau probleme sociale. Acest lucru reiese, în parte, din aplicarea modelului preluat din defectologie sau dintr-o clasificare orientată cu predilecție medical, care încă se mai folosește.

Recent, aproape toate țările au început, din ce în ce mai mult, să îi considere pe tinerii care părăsesc școala, pe copiii din grupurile minoritare și pe copiii cu probleme sociale, copiii în situație de risc. Un exemplu de definiție atotcuprinzătoare a copiilor cu nevoi speciale ne-o oferă Macedonia care intenționează să înlocuiască expresia “dificultăți fizice și psihologice” cu “nevoi speciale”, și care include, astfel, un context social mai larg în această definiție. Bosnia și Herțegovina, Croația, Bulgaria, Moldova, România și Serbia conștientizează și ele faptul că atât copiii afectați de sărăcie, cei care au dificultăți economice, condiții slabe de trai, precum și copiii fără părinți etc. trebuie să fie incluși în categoria “copiilor cu nevoi speciale”. În Montenegro, termenul include și copiii supradotați.

Cadrul legal

Exceptând Kosovo care are un statut politic aparte, țările din studiu au ratificat Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului (CDC). Toate țările fac referire la documentele internaționale, inclusiv la Convenția cu privire la drepturile Copilului, la Declarația de la Salamanca și Convenția Cadru pentru Acțiune în Domeniul Educației Speciale (1994), precum și la Convenția Cadru pentru Acțiune a Forumului Mondial pentru Educației de la Dakar (2000) în respectivele lor strategii și în documentele lor specifice de politică în acest domeniu.

Toate țările au trecut prin schimbări legislative privind educația începând cu schimbările politice din 1989. Guvernele sunt conștiente de necesitatea unei reforme educaționale în țara lor proprie și au făcut pași importanți în domeniul “educației pentru toți” și în direcția atingerii “standardelor europene” în educație.

Toate țările sunt sprijinite în eforturile lor în domeniul reformei în educație de comunitatea internațională, îndeosebi în cadrul Pactului de Stabilitate pentru Europa de SE din 1999. Acesta vizează să sprijine țările din regiune “în eforturile lor de a întări pacea, democrația, respectul drepturilor omului și prosperitatea economică în vederea atingerii stabilității în întreaga regiune”. De asemenea, miniștrii educației și responsabilii pentru învățământul superior au semnat un Memorandum de înțelegere în 2003-2004 în care ei se angajează să coopereze cu privire la “Programul detaliat de lucru al Uniunii Europene pentru urmărirea obiectivelor în educație și a sistemului de formare în Europa”. Totodată, Ministerele semnate au declarat că “lărgirea accesului la o educație de calitate și asigurarea de oportunități egale de învățare, ținând cont de egalitatea de gen – pentru minoritățile naționale, în special pentru comunitățile de romi și pentru alți membri ai unor grupuri dezavantajate, inclusiv membri cu un venit scăzut, persoane cu

dizabilități, cetățeni ai comunităților izolate, rurale etc.” - reprezintă o zonă prioritară pentru reforma educației și pentru dezvoltarea acesteia.

În toate țările Ministerul Educației răspunde de educație. În unele țări, această sarcină , îndeosebi problemele legate de învățământul special sunt împărțite cu Ministerul Sănătății și cu ministerul care se ocupă de domeniul social ori cu Ministerul Muncii. În plus, în Bosnia și Herțegovina, împărțirea în sectoare și cantoane a condus la standarde diferite în educație și la caracteristici individuale în politica educațională.

În cursul schimbărilor legislative privind educația, aproape toate țările s-au concentrat într-un fel sau altul pe “educația copiilor cu nevoi speciale”. Spre exemplu: Bulgaria a adoptat o Lege a Educației Publice în 2002, urmată și de o serie de amendamente care priveau educația copiilor cu nevoi speciale. În Croația, educația copiilor cu nevoi speciale este reglementată de diferite legi care privesc segmente diferite ale educației. Spre exemplu: *Legea învățământului preșcolar* acordă prioritate copiilor cu nevoi speciale, dar, în același timp, menționează că acest lucru nu e suficient sprijinit datorită problemelor bugetare și a altora care țin de resurse. În Kosovo, *Legea învățământului primar și secundar* asigură dreptul la educație pentru toți copiii. Nu există o lege specială pentru copiii cu nevoi speciale, dar într-un plan strategic pentru dezvoltarea educației se recomandă dezvoltarea unei politici pentru educația copiilor cu nevoi speciale.

În Macedonia, *Legea învățământului obligatoriu* acoperă obligativitatea de a oferi educație pentru copiii cu nevoi speciale, copiii cu dificultăți de învățare și pentru copiii supradotați. Legea include o serie de articole referitoare la o varietate de grupuri de copiii cu dificultăți, dizabilități și cu nevoi speciale. În Moldova, *Legea învățământului* acoperă educația copiilor cu nevoi speciale și în “Strategia Națională a Educației pentru Toți”, educația copiilor cu nevoi speciale este una dintre cele trei priorități. Diferite cantoane din Bosnia și Herțegovina au încă legi controversate în practică. Cu toate acestea, *Legea privind învățământul obligatoriu și învățământul secundar* din 2003 prevede ca în învățământul primar de stat să fie educați copiii cu dificultăți în clase obișnuite.

În Muntenegru, problematica învățământului special este abordată în șapte legi diferite: *Legea educației* (2002), *Legea învățământului preșcolar* (2002), *Legea învățământului primar* (2002), *Legea învățământului gimnazial* (2002), *Legea învățământului secundar vocațional* (2002), *Legea pentru educația adulților* (2002) și *Legea învățământului special* (1992).

Ministerul Educației și Științei din Muntenegru a alcătuit o comisie pentru a pregăti un prim draft pentru o “Lege a educației copiilor cu nevoi speciale”. Acest draft a fost înaintat Consiliului Europei pentru observații și reprezentanții CE i-au recomandat ca prevederile din draft să fie încorporate în *Legea educației*. Acest lucru s-a petrecut în decembrie 2004. În România, în acord cu unele documente internaționale semnate de țară, “*Legea Educației (învățământului)*” face referiri la învățământul special – îndeosebi cu privire la problema integrării copiilor cu “deficiențe ușoare și medii” în învățământul de masă.

De asemenea, Serbia a ratificat documente internaționale privind educația și drepturile copilului. În *Legea privind învățământul primar* nu există referiri la copiii cu nevoi speciale dar, într-un amendament la *Legea* din 2002, copiii cu “probleme de dezvoltare” sunt menționați și, de asemenea, legea definește procedura prin care acești copii sunt clasificați. Într-o *Lege privind sistemul educațional de bază* din 2003, principiile generale și obiectivele educaționale sunt redefinite și pentru prima dată legea vorbește de “rezultate așteptate ale educației” care pot avea un impact pe termen lung asupra educației copiilor cu nevoi speciale.

Revizuirea politicii care vizează grupurile speciale

Cum sunt definite nevoile speciale ?

Fără a fi surprinzător, datorită pregătirii bune în defectologie înregistrată în țările Europei de SE, copiii cu nevoi speciale sunt în mare parte definiți în termeni care privesc categorii de dizabilități – multe se referă la termeni folosiți în defectologie. Cu toate acestea, în multe țări, recente reforme au lărgit conceptul în vederea includerii minorităților etnice și chiar a copiilor supradotați în câteva cazuri. Serbia este un exemplu clar în acest sens, unde conceptul de “copii care necesită un sprijin social special” acoperă această sferă largă de copii și este preferat în locul celui de “învățământ special”. Această definiție reflectă aproape ceea ce țările OECD gândesc în general.

Principalele diferențe între învățământul de masă și învățământul special apar atunci când vorbim de locul unde acești copii învață (de exemplu: pentru cea mai mare parte dintre țări, copiii cu dizabilități sunt educați în școli speciale) dar și de nevoia de individualizare a învățării pentru a veni în întâmpinarea nevoilor copilului. De asemenea, modificările privind numărul de copii la clasă sunt considerate, în general, importante. Școlile speciale, de regulă, au o rată favorabilă profesor-elev, iar în școlile de masă numărul de copii la clasă a fost redus în cazul în care clasele includ copii cu dizabilități. La nivelul învățământului secundar există o tendință de a pregăti copiii cu nevoi speciale în școli vocaționale, cu intenția declarată de a-i angaja în viitor și nu de a-i trimite spre învățământul superior. Numai în raportul unei singure țări a fost menționat faptul că elevii cu deficiențe, cu certificat de absolvire a învățământului secundar, ar putea fi capabili să acceseze nivelul terțiar (superior) de educație. În alte țări însă nu există nici o legătură între învățământul special și învățământul de masă, cu sisteme paralele și fără nici o legătură între școlile obișnuite și școlile speciale.

Cum sunt înțelese și definite conceptele privind integrarea și incluziunea ? Cum poate fi implementată incluziunea ?

Ca în aproape toate țările OECD, școli speciale, clase speciale și clase obișnuite se regăsesc în toate țările din Europa de SE. În câteva țări, multe școli oferă și regim rezidențial, dar și educație și instrucție. Respectând înțelegerile stabilite la nivel internațional (ex.: Carta privind drepturile copilului și Declarația de la Salamanca) majoritatea țărilor au acordat o atenție deosebită dezvoltării conceptului de incluziune. Înțelegerea conceptului de incluziune, în contrast cu cel al integrării, variază la scară largă. În unele țări nu există nici o diferență în utilizarea acestor termeni. Cu toate acestea, pentru cea mai mare parte ei sunt văzuți clar ca fiind diferiți – integrarea e înțeleasă ca reinserția elevilor cu nevoi speciale în clase ale învățământului de masă și incluziunea implică o schimbare substanțială în modul în care școala funcționează în așa fel încât aceasta să se adapteze la nevoile copilului. Acest lucru adesea înseamnă că elevii merg la școala cea mai apropiată de domiciliu și beneficiază de o învățare individualizată. Țările recunosc că acest lucru cere modificări considerabile în gândirea modului în care este furnizată educația.

Implementarea incluziunii cere reforme la un număr de nivele în sistem și într-o mare varietate de factori. Acest lucru include schimbări ale cadrului legislativ, schimbări în terminologie, în bugetare, în extinderea tipurilor de servicii care sprijină educația, în formarea profesională - atât în cea inițială cât și în cea continuă, în accesul fizic în școli și grădinițe. De asemenea, părinții trebuie să devină mult mai implicați și atitudinile profesorilor, atât în învățământul special cât și în învățământul de masă, trebuie schimbate. Părinții elevilor care nu au nevoi speciale trebuie, de asemenea, să devină mult mai toleranți. Mai mult, procedee mai bune de monitorizare trebuie implementate.

Pe scurt, trebuie să aibă loc schimbări culturale la mai multe nivele, cu noi strategii și politici la nivelul școlii care trebuie implementate în practică. Unele țări au abordat deja problemele implementării și au descoperit importanța dezvoltării intervenției timpurii și a înscrierii în învățământul preșcolar și în

primul an al învățământului primar. În paralel, aici poate fi făcut transferul elevilor cu dizabilități mai puțin severe de la școlile speciale la școlile de masă. În plus, unele școli speciale devin școli deschise pentru toți copiii din comunitate. Profesorii din școlile speciale pot să ajute în procesul de integrare devenind flexibili și deplasându-se de la o școală la alta. Anumitor profesori selectați din acest grup li se poate da un rol extins în sprijinirea și mentoratul profesorilor din școlile de masă și în dezvoltarea unor materiale specializate.

Sunt toți copiii educabili și este aceasta responsabilitatea guvernului ?

Cu toate că acest lucru nu a existat în trecut, acum, în toate țările, guvernul preia responsabilitatea pentru educarea tuturor copiilor, cel puțin până la sfârșitul învățământului primar, deși această responsabilitate nu este întotdeauna a Ministerului Educației. Cu toate acestea, pentru că multe dintre aceste schimbări sunt foarte recente în unele țări, nu toți copiii cu dizabilități urmează școala.

Sunt nevoile copiilor cu dizabilități și ale elevilor în situație de risc luate în considerație la toate nivelele procesului de reformă a educației ?

Răspunsurile la această întrebare sunt sărace și foarte amestecate, extinzându-se de la în totalitate la deloc.

Resursele sunt substanțiale sau minime ?

Resursele sunt universal considerate inadecvate. În cele mai multe țări ele sunt puține și de-abia dacă sunt date școlilor ceva resurse adiționale pentru educația copiilor cu dizabilități. Câțiva angajați și administratori ai școlilor speciale, de asemenea, se tem că integrarea va însemna pierderea slujbelor pentru personalul angajat al școlilor speciale.

Ce factori sunt considerați bariere sau facilitatori ai incluziunii și ai echității ?

Facilitatori sunt reformele în educație care au introdus un cadru legislativ pozitiv, politici și sprijinul autorităților, aderarea la înțelegeri internaționale, rolul organizațiilor neguvernamentale, interesul școlilor și flexibilitatea acestora, autonomia profesională a profesorilor, formarea lor – îndeosebi formarea inițială și atitudinea lor pozitivă. Alți facilitatori sunt părinții motivați și dedicați, conducerea școlilor și organizațiile din comunitate, inclusiv numeroasele organizații locale/naționale sau internaționale care oferă asistență. Coordonarea între furnizorii de servicii, inclusiv serviciile auxiliare cum ar fi cele pentru sănătate, serviciile sociale este un factor esențial, cu răsunet, de facilitare în sistemul educațional. O țară a identificat rolul și importanța sistemului care permite individualizarea. Planurile individuale de educație sunt alți facilitatori ai succesului în procesul de incluziune și echitate. Alți facilitatori sunt climatul pozitiv socio-emoțional, inclusiv echipamentele și materialele suficiente din școli și din clasă. Resursele prezente de regulă în școlile speciale sunt facilitatori ai incluziunii atunci când sunt folosite pentru formare și pentru asistența oferită școlilor de masă. Utilizarea mass-mediei pentru promovarea reformei a fost menționată în unele rapoarte.

Au fost menționate multiple bariere: situația economică în sine, cadrul legal, lipsa de claritate în rolul sprijinitorilor, lipsa diagnosticării, lipsa educației preșcolare, lipsa calității educației copiilor cu CES în școlile normale, lipsa datelor statistice, lipsa formării profesorilor, atitudini negative ale copiilor care nu au deficiențe (care conduc la izolare), ale părinților lor și ale profesorilor din școlile de masă, prejudecăți, dispute la bază în locul asumării responsabilității, clase supradimensionate, muncă (activitate școlară) foarte solicitantă, lipsa materialelor, resurse inadecvate, acces limitat la alte servicii esențiale, rigiditate, dificultatea utilizării unei abordări multidisciplinare, lipsurile sistemului de notare pentru măsurarea progresului individual al copilului, predarea diferitelor discipline de către profesori diferiți la nivelul învățământului secundar în contrast cu stilul de predare de la nivelul învățământului primar unde predarea

mai multor discipline este responsabilitatea unui singur profesor și restricțiile legate de vârsta de debut a școlarității.

Noi politici pentru copiii cu dizabilități și pentru copiii aflați în situație de risc

Copiii care se află „în situație de risc” constituie o preocupare crescută în regiune. Bulgaria se concentrează asupra numeroșilor copii care abandonează școala, orfanilor și a celor care pot locui în stradă sau care pot deveni parte a rețelelor ilicite de traficanți. Mulți dintre copiii care abandonează școala și a celor care trăiesc în sărăcie provin din familii roma. Îndepărtarea de școală, izolarea socială, lipsa interesului pentru educație din partea familiei, o pedagogie neatractivă și o sănătate precară sunt toate menționate ca motive ale părăsirii școlii. Este interesant faptul că mulți dintre acești factori au fost, de asemenea, identificați în studiile¹⁴ OECD/ECRI cu privire la copiii aflați în situație de risc din țările OECD. În Moldova, Bosnia și Herțegovina, Serbia și alte câteva țări, guvernul asigură câteva subvenții pentru astfel de copii.

Este foarte clar faptul că există inițiative noi în domeniul politicilor educaționale care intenționează să îmbunătățească educația acestor grupuri de copii. Noi legi cu privire la drepturile copilului au fost promulgate, cum este și în cazul Serbiei, promovând democratizarea, descentralizarea, depolitizarea și evaluarea sistemului educațional în contextul economiei generale. Mai multă presiune se face asupra școlilor obișnuite în vederea acceptării tuturor copiilor. Nevoia unei abordări individualizate, centrate pe nevoile copilului este larg acceptată pentru ambele categorii de copii: copiii cu dizabilități (inclusiv cei cu probleme severe) și copiii în situație de risc (cum ar fi copiii romi), cu o mai mare flexibilitate acordată acestor copii (ex.: în Bulgaria, copiilor cu cerințe educative speciale nu li se cere să repete clasa).

Schimbări în ceea ce privește numărul de copii la clasă au fost deja făcute și formarea profesioniștilor, inclusiv a profesorilor, face aceste schimbări mai relevante. Unele țări au planuri strategice adresate direct factorilor socio-economici și lipsei de sprijin din partea familiei. De asemenea, formarea profesională s-a îmbunătățit.

Cum participă părinții la procesul de decizie cu privire la copilul lor ?

Importanța implicării părinților copiilor cu cerințe educative speciale în educația acestora este larg acceptată de ministere chiar și atunci când uneori părinții nu sunt conștienți de faptul că au un copil cu dizabilități și când, în trecut, implicarea părinților a fost minimă. În multe țări părinții de astăzi se implică în conducerea școlii la diferite niveluri și pot chiar să-și sprijine copilul în activitățile de la clasă. În plus, părinții sunt frecvent implicați în evaluarea propriilor copii și pot insista pentru menținerea acestora în clase obișnuite chiar dacă aici sprijinul primit nu este la fel de bun pe cât ar putea fi în clasele speciale.

Cum se decide asupra faptului că un copil are nevoie de o educație specială ?

Influențele, în ceea ce-i privește pe acești copii, s-au modificat, trecând de la abordarea medicală, adesea bazată pe principiile defectologiei care încă există în unele țări, spre o abordare multidisciplinară care implică o varietate de practicieni. Criticile au fost aduse îndeosebi asupra metodelor care se bazează pe un diagnostic pus copilului în urma unei singure întâlniri. Acest lucru poate conduce la erori grave, de exemplu la plasarea copiilor romi în școli speciale.

¹⁴ *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools (OECD, 1999).*

Cine îi ajută pe copiii cu cerințe educative speciale în școlile de masă ?

În multe țări, școlile de masă au servicii de sprijin pentru a ajuta la educația copiilor cu dizabilități. În România, școlile de masă primesc servicii de sprijin prin profesorii itineranți și prin centrele interșcolare logopedice. Numărul copiilor în clase este adesea mic. În Croația spre exemplu, numărul de copii la clasă în cazul în care ai un copil cu cerințe educative speciale este de 28, în cazul în care ai doi astfel de copii, 26 și în cazul în care ai trei, 24. Învățământ la domiciliu este furnizat copiilor care se îmbolnăvesc. De asemenea, există o îndrumare specifică în carieră pentru copiii mai mari.

În alte țări, există foarte puțin sprijin profesional. În Macedonia, unitățile mobile de defectologie au fost introduse în contextul unui proiect-pilot, dar pot exista și alți experți disponibili. În general, o mare presiune se face asupra părinților pentru a acorda acestor copii sprijin suplimentar.

Statistici și indicatori

Statisticile și indicatorii prezentați în raportul național arată o lipsă a informației cu privire la copiii cu cerințe educative speciale în fiecare țară. Multe țări declară că aceste date sunt inexistente sau foarte limitate. Ca rezultat, o analiză detaliată în acest sens, nu se justifică. În plus, este recunoscut faptul că mulți copii cu cerințe educative speciale nu intră la școală. Mai mult chiar, în unele țări, acești copii se găsesc în instituții conduse de diferite ministere (*ex.*: educație, sănătate, muncă) și acest lucru, în sine, nu ajută la dezvoltarea unei baze pertinente de date. Cu toate acestea, țările recunosc importanța dezvoltării unei baze de date comprehensive în zonă.

Când sunt disponibile estimări, cum ar fi în țările OECD, se înregistrează mari variații ale cifrelor. Proportia copiilor cu dizabilități în învățământul obligatoriu variază de la 1,7% în Bulgaria la 4,76% în Serbia și Muntenegru (bazându-ne pe rezultatele unui raport elaborat de UNICEF în anii 1990). Croația (cu 2,9%) și Kosovo (cu 3,9%) sunt între cele două extreme. (Totuși, în Croația datele recensământului arată o scădere substanțială estimată la aproximativ 1,3% pentru nivelurile ISCED 1 și 2. Această estimare a fost făcută de OECD pe baza datelor furnizate de Croația.)

Croația și Kosovo au furnizat date cu privire la copiii cu cerințe educative speciale aflați în diferite instituții. În Croația, aproximativ 66% dintre elevii cu cerințe educative speciale sunt în școlile obișnuite cu amintirea că au fost în clase sau școli speciale. Tabloul este și mai complex în Kosovo datorită datelor incomplete, dar indică faptul că 90% dintre elevii cu cerințe educative speciale parcurg școala primară în școli de masă. Bulgaria acordă educație unui număr mic de elevi cu dizabilități în școli de masă (0,1%). Acest procent include grădinițele, școlile generale și școlile profesionale și este neclar în prezent cum acest număr se leagă de anteriorul dat pentru Bulgaria, de 1,7%. În Serbia, aproximativ 6% dintre elevii cu dizabilități se află în școlile speciale.

Datele din România arată că în ultimii ani numărul copiilor care intră în învățământul special a scăzut de la 53.446 la 27.539, în timp ce numărul copiilor integrați în școlile de masă a crescut de la 1.076 la 11.493. Punând unele lângă altele cifrele date pentru fiecare an în parte și făcând diferențele rămân 15.670 de copii neluați în calcul. În timp ce această cifră este o estimare brută, datorită faptului că schimbările anuale din școală înregistrate pentru toți copiii nu sunt date și astfel nu pot fi luate în calcul, se pare că alți factori operează aici pentru explicarea diferențelor observate.

O serie de alte date merită a fi menționate. Serbia și Muntenegru furnizează estimări de date cu privire la copiii cu probleme de auz (1%) și cu probleme de văz (0,5%), ambele substanțial mărite față de datele OECD (copiii cu probleme de auz din datele OECD variază între 0,05% și 0,3%; copiii cu probleme de văz din datele OECD variază între 0,01% și 0,10%).

Serbia furnizează date privind diferențele de gen ale copiilor din școlile speciale. La nivelul învățământului primar procentajul băieților este de 59,37% și al fetelor este de 40,63%. La nivelul învățământului secundar procentajul băieților este de 63,51% și al fetelor este de 36,49%. Proporții asemănătoare au fost citate în Kosovo pentru elevii cu dizabilități (61% băieți și 39% fete) și 55% băieți și 45% fete pentru elevii cu cerințe educative speciale din școlile de masă. Această proporție de aproximativ 60 la 40, respectiv de trei băieți la două fete, replică aproximativ aceeași proporție pe genuri a elevilor din țările OECD.

De asemenea, Croația a furnizat date cu privire la numărul altor profesioniști implicați în educația pentru sprijinirea copiilor cu cerințe educative speciale. Dar nu sunt disponibile date comparative cu privire la acești copii pentru a privi lucrurile în perspectivă. Cititorii interesați pot găsi datele în raportul Croației, unde sunt menționate șapte școli speciale pentru fiecare 100.000 de elevi din învățământul primar cu o medie de 114 copii pe școală. Pentru școlile secundare cifre echivalente sunt disponibile: șapte școli speciale pentru 100.000 de elevi din învățământul secundar cu o medie de 87 de elevi pe școală.

În Bosnia și Herțegovina, „Duga” un ONG local a făcut cercetări extinse care detaliază numărul de copii și tipurile de dizabilități de la nivelul țării.

În întregul raport natura limitată a datelor este remarcată și accentuează necesitatea unei investiții substanțiale și a unei dezvoltări din punct de vedere tehnic în această privință în zona țărilor OECD.

Formarea profesorilor

Rapoartele scot în evidență importanța acordată instruirii profesorilor - atât a celor care lucrează cu copiii cu handicap, cât și a celor care instruiesc copiii normali - deși impresia lăsată este că o mare parte a acestei instruirii este teoretică. Pregătirea profesorilor este diferențiată, în funcție de cerințele specifice educației preșcolare, primare sau gimnaziale. Cu toate acestea, în toate țările instruirea profesorilor obișnuieți în vederea lucrului cu elevii cu nevoi educative speciale este limitată. În general, se realizează o pregătire a profesorilor care urmează să lucreze în școli speciale, cu diferite tipuri de handicap, deși cel mai adesea în cadrul *defectologiei*. Instruirea profesorilor care lucrează în grădinițe este, de asemenea, foarte limitată sau chiar inexistentă în unele țări.

Cu toate acestea, în ciuda limitărilor actuale, multe dintre aceste țări au în vedere reforma tipurilor de instruire în scopul satisfacerii cerințelor puse de integrarea copiilor cu nevoi speciale în școlile de masă. Astfel, în țări precum Bulgaria și România, toți profesorii vor fi instruiți în vederea lucrului cu elevi cu nevoi educative speciale.

O altă caracteristică pusă în evidență de aceste studii este aceea că o mare parte a pregătirii profesionale la locul de muncă este furnizată de către ONG-uri și prin intermediul ajutorului străin. Cursurile universitare de specialitate sunt considerate a fi prea teoretice.

Studiul scoate în evidență necesitatea unor eforturi susținute în vederea dezvoltării unor cursuri de pregătire potrivite și a unor înlesniri la nivel local, pentru toți profesorii.

Formarea altor categorii profesionale

Existența unor cursuri de pregătire a unor categorii profesionale precum psihologii și logopezii în vederea integrării copiilor cu nevoi educative speciale în școlile de masă, deși semnalată în unele țări, nu este universală în întreaga regiune. România desfășoară cursuri INSET pentru directorii și inspectorii școlari.

Părinți

Majoritatea țărilor din regiune recunosc rolul important pe care îl joacă părinții, nu doar în conducerea școlilor la nivelul comitetelor școlare, ci și în educarea propriilor copii. Unele dintre aceste țări acordă părinților un acces larg în clase astfel încât să-și susțină copiii în școli, altele sunt considerabil mai restrictive. Importanța implicării părinților este recunoscută și există planuri de a-i implica și mai mult în viitor. În Muntenegru, legislația care este definitivată în prezent stipulează că părinții pot alege dacă proprii copii vor fi sau nu introduși în programele de educație incluzivă puse la dispoziția lor în cadrul învățământului primar. Alte țări, precum Moldova și România, desfășoară cursuri și seminarii pentru părinți, pe tema educației copiilor cu deficiențe.

Pedagogie

În trecut, în țările din sud-estul Europei educația copiilor cu nevoi educative speciale a fost dominată de principiile defectologiei care încuraja prin ea însăși dezvoltarea de școli speciale. Cu toate acestea, acceptarea recentă a principiilor integrării acestor copii în școli obișnuite, a creat în majoritatea țărilor din regiune oportunitatea de regândire a pedagogiei referitoare la acești elevi. Astfel, deși nu a intrat încă pe de-a întregul în practica pedagogică, viziunea actuală este evidentă: situarea elevului în centrul activității de predare-învățare și dezvoltarea unor planuri de predare care să țină cont de nevoile individuale ale elevilor. O lipsă a resurselor, în special resurse umane și materiale didactice, a fost identificată ca o limitare serioasă, puține fiind țările din regiune care au acces la tehnologia informației, ca resursă didactică. Programul „Step by Step” și, în Kosovo, sprijinul acordat de Finlanda în vederea dezvoltării de programe de instruire a profesorilor pentru elevii cu nevoi educative speciale, sunt câteva influențe particulare care au încurajat abordarea „constructivistă”. În această privință, există și alte ONG-uri și programe pilot care funcționează în întreaga regiune și merită a fi apreciate. Deși aceste metode sunt dezvoltate pentru elevii cu nevoi educative speciale, există o acceptare răspândită a faptului că ele sunt folositoare și pentru elevii fără nevoi speciale. Cu toate acestea, în termeni generali, se prevede pentru elevii cu nevoi speciale o pedagogie diferită, bazată pe mai multe resurse și mai individualizată. Este recunoscut că metoda de predare frontală, în care profesorul este doar o sursă de informații, nu este întotdeauna cea potrivită și că se impune o trecere către ideea de profesor ca organizator al procesului de învățare al elevilor. Această metodă de predare folosește o abordare mai independentă a procesului de învățare al elevilor, axată pe căutarea de informații, rezolvarea de probleme și urmărește implicarea mai creativă a copiilor prin stimularea independenței în învățare, a gândirii critice, etc. Toate acestea sunt considerate ca fiind strategii cognitive esențiale pentru o funcționare eficientă în economia cunoașterii.

Învățarea prin cooperare – prin care elevii se ajută unul pe altul – este, de asemenea stimulată prin acest proces și, în plus, încurajează și confirmă importanța lucrului în echipă și a colaborării. Punerea la dispoziția copiilor cu nevoi educative speciale a unor abordări multiple, așa cum se precizează în raportul Kosovo, este o inovație importantă, cu scopul de a-i ajuta pe aceștia să învețe mai eficient, menținând totodată contactul cu diferențele lor individuale. Aceste strategii le permit profesorilor să folosească o parte a timpului lor pentru a înțelege dificultățile de învățare pe care le au elevii și să utilizeze aceste informații în planificarea ulterioară și pentru conceperea unor noi materiale didactice. Scopul acestor materiale este acela de a-i motiva și activa pe copii, fiind necesar ca ele să se inspire din viața reală, să dezvolte comportamentul social, să fie multi-senzoriale (de exemplu, să acorde elevilor posibilitatea de a-și folosi toate simțurile) și să se adreseze nevoilor specifice ale copiilor.

Curriculum

Este evident faptul că în toate țările au avut și continuă să aibă loc schimbări la nivelul dezvoltării unui curriculum, adesea implementat prin intermediul unor comitete sau birouri nou înființate, care se adresează nevoilor speciale. S-au identificat mai multe tendințe. În primul rând, controlul curriculumului –

realizat în trecut de către autoritățile centrale, el este astăzi o responsabilitate a autorităților centrale și locale în colaborare cu comunitățile școlare. În al doilea rând, influența mișcărilor pentru o educație inclusivă au determinat țările din regiune să acorde atenție asemănărilor și deosebirilor dintre programele obișnuite și cele speciale și să demareze procesul de aliniere a acestora. Există încă deosebiri substanțiale între curriculumul școlilor obișnuite și cel al școlilor speciale. În al treilea rând, există o practică extensivă de individualizare a programei, de exemplu prin planuri educațive individuale (PEI) și de utilizare a evaluării formative prin monitorizarea atentă a progresului individual al elevului. În România, cel mai vast plan de serviciu individual (PSI), prevede cel mai cuprinzător set de modalități de sprijinire a elevilor cu nevoi educative speciale. Acest proces de îmbunătățire a curriculumului este descris în termeni generali, în Croația, pe patru niveluri:

- Curriculumuri generale stabilite la nivel central.
- Curriculum executiv (plan educativ și programe) cu implementare locală.
- Curriculum operațional, pregătit de un grup de profesori sau de către un singur profesor responsabil pentru o singură arie curriculară la nivelul întregii școli.
- Implementarea în clasă de către fiecare profesor, care ar permite individualizarea.

Este semnalată, de asemenea, preocuparea pentru dezvoltarea unor noi manuale și materiale didactice. Toate aceste reforme se datorează viziunii moderne, larg răspândite, conform căreia educația trebuie să se schimbe astfel încât școlile să se adapteze la nevoile copiilor mai degrabă decât elevii să fie nevoiți să se adapteze cerințelor școlare.

O altă trăsătură interesantă este cea reprezentată de un curriculum secundar axat pe muncă și pe dezvoltarea de capacități, care să li se ofere elevilor cu nevoi educative speciale. Se semnalează existența unei păreri generale potrivit căreia copiii cu nevoi educative speciale nu sunt capabili să urmeze cursurile unor instituții de educație superioară, lucru care, în mod clar, nu este valabil pentru toți acești elevi. În timp ce educația în vederea ocupării unui post pe piața forței de muncă este de mare importanță pentru toți elevii, nu trebuie limitate nici perspectivele elevilor cu nevoi educative speciale.

Organizarea școlară

În general, școlile sunt organizate de la nivel central și au aceleași structuri de bază, cu reguli referitoare la curriculum, ore lucrate, număr de profesori raportat la numărul de elevi, etc. În majoritatea țărilor raportul dintre numărul de profesori și cel de elevi este mult mai favorabil în școlile speciale decât în școlile obișnuite. În multe dintre țările din regiune există o varietate de comitete și consilii care asigură implicarea personalului, părinților și elevilor în luarea deciziilor la nivelul școlilor. Adesea, școlile lucrează în ture. În mare parte, școlile obișnuite nu sunt ușor accesibile elevilor cu handicap și, cu toate că, în principiu, se presupune că sistemele educaționale trebuie să se adapteze elevilor cu nevoi speciale, în practică, majoritatea țărilor din regiune raportează că nu sunt încă în această etapă. Nu doar accesibilitatea fizică este o problemă (de exemplu, lipsa unor modificări ale construcțiilor), ci și alte dificultăți legate de flexibilitatea mecanismelor de finanțare și de atitudinea profesorilor din școlile obișnuite față de copiii cu deficiențe.

În România, educația elevilor cu handicap mental sau complex se realizează în școli speciale, în timp ce pentru elevii cu handicap fizic sau senzorial aceasta se desfășoară în școli obișnuite. În plus, în această țară, sistemele de evaluare permit participarea elevilor cu nevoi speciale, în sensul că acestora li se alocă mai mult timp, iar elevilor cu handicap vizual li se pot prezenta foi de examen cu caractere mai mari sau de tip Braille. Acești elevi își pot continua studiile dacă trec examenul de bacalaureat. Alte țări raportează

eforturi de dezvoltare a unor clase speciale în școlile obișnuite în vederea îndepărtării graniței existente între școlile speciale și incluziune.

Educația elevilor cu deficiențe se realizează în principal în școli speciale, deși toate țările au politici de incluziune educațională, aflate în stadii de dezvoltare diferite. În unele țări, educația specială se realizează în instituții de tip internat. Aceste școli sunt adaptate la cerințele specifice ale elevilor lor, au un raport foarte favorabil între numărul de profesori și cel de elevi și beneficiază de consultanți suplimentari precum profesori misionari, psihologi și logopezi.

În general, se vorbește despre nevoia de a îmbunătăți educația pentru elevii cu nevoi speciale de instruire, lucru datorat lipsei accesibilității și a resurselor, precum și atitudinilor ostile ale profesorilor. Aspectul pozitiv este datorat faptului că majoritatea țărilor raportează dezvoltarea unor politici și practici pedagogice noi care să stea la baza unei educații inclusive. În mod cert, toate aceste țări mai au un drum lung de parcurs.

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE	3
CAPITOLUL 8 – ROMÂNIA	5
INTRODUCERE	7
CADRUL LEGISLATIV	8
Cadrul legislativ în domeniul educației speciale	8
REVIZUIREA UNOR POLITICI FOCALIZATE PE GRUPURILE CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE	11
Schimbări recente și schimbări prevăzute în politica educațională	11
Definiții utilizate în România privind persoanele cu dizabilități	11
Concepte folosite în învățământul special	12
Conceptul de integrare și incluziune	13
Integrarea în sistemul românesc de educație	16
Reforma în învățământul special	17
Factori facilitatori și frenatori ai incluziunii	18
Politicile educaționale cu privire la copiii cu dizabilități	18
Servicii de sprijin pentru copiii cu cerințe educative speciale integrați în școlile obișnuite	19
Profesorii de sprijin sau profesorii itineranți	19
Sprijin pentru copiii/elevii aparținând grupurilor minoritare	21
Participarea părinților în luarea deciziilor privind educația copiilor lor	21
Categoriile de copii ale căror acces la educație este limitat	22
INDICATORI ȘI DATE STATISTICE	24
ORGANIZAREA ȘCOLARĂ	26
Aspecte distincte care privesc sistemul învățământului special	28
Accesibilitatea în școli	28
PEDAGOGIE	29
CURRICULUM	30
Curriculumul pentru școlile speciale	32
Curriculumul pentru copiii cu deficiențe integrați în învățământul de masă	33
Modele de educație	35
FORMAREA CADRELOR DIDACTICE	35
Formarea cadrelor didactice	35
Descrierea sistemului de formare inițială	36
Descrierea sistemului de formare continuă	36
Formarea cadrelor didactice din domeniul educației speciale	37
Activitatea de informare a părinților	38
CONCLUZII	39

RAPORT DE SINTEZĂ	41
Introducere	43
Cadrul legal	44
Revizuirea politicii care vizează grupurile speciale	46
Statistici și indicatori	49
Formarea profesorilor	50
Formarea altor categorii profesionale	50
Părinți	51
Pedagogie	51
Curriculum	51
Organizarea școlară	52