



Institutul de Științe ale Educației



# EDUCAȚIE PENTRU TOȚI ȘI PENTRU FIECARE

Accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF *Hai la școală!*





Institutul de Științe ale Educației

# EDUCAȚIE PENTRU TOȚI ȘI PENTRU FIECARE

Accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități  
și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF  
*Hai la școală!*

**Autori:**

Irina Horga  
Otilia Apostu  
Magdalena Balica

**Coordonator din partea UNICEF România:**

Luminița Costache

**Coordonatori:**

Ciprian Fartușnic  
Traian Vrăsmaș

București, 2015

Prezentul studiu este rezultatul unei inițiative comune a Reprezentanței UNICEF în România, a Asociației RENINCO România și a Institutului de Științe ale Educației, în contextul Campaniei naționale *Hai la școală!* Autorii acestui studiu adresează mulțumiri echipelor de conducere ale școlilor participante la cercetare, pentru sprijinul constant acordat în toate etapele de elaborare a prezentului raport. Studiul a beneficiat de contribuția doamnei Ecaterina Vrăsmaș și, de asemenea, de sprijinul Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice, prin contribuția doamnei Viorica Preda, inspector în cadrul Direcției Generale Învățământ Preuniversitar. Mulțumiri sunt adresate și experților care au contribuit cu observații și propuneri în cadrul atelierelor de lucru pe tema raportului de cercetare.

#### **Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:**

**HORGA, IRINA**

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

Conține bibliografie

ISBN 978-973-139-336-0

I. Apostu, Otilia

II. Balica, Magdalena

III. Costache, Luminița (coord.)

IV. Fartușnic, Ciprian (coord.)

V. Vrăsmaș, Traian (coord.)

## CUPRINS

<b>Rezumat</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducere</b> .....	<b>9</b>
<b>Metodologia de cercetare</b> .....	<b>12</b>
1.1. Întrebări-ancoră și ipoteze de cercetare.....	12
1.2. Scop și obiective .....	13
1.3. Aria de investigare.....	14
1.4. Metode și instrumente de cercetare .....	15
1.5. Limite ale cercetării .....	17
<b>Rezultate ale cercetării</b> .....	<b>19</b>
2.1. Statistici generale la nivel național cu relevanță pentru școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES.....	19
2.1.1. <i>Statistici privind copiii cu dizabilități și/sau CES din învățământul de masă</i> .....	21
2.1.2. <i>Statistici privind învățământul special</i> .....	23
2.2. Accesul la educație al copiilor cu dizabilități și/sau CES.....	31
2.2.1. <i>Identificarea și evaluarea copiilor cu dizabilități și/sau CES</i> .32	
2.2.2. <i>Înscrierea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă</i> .....	38
2.2.3. <i>Monitorizarea participării la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES</i> .....	41
2.3. Participarea la educație. Tranziții școlare.....	43
2.3.1. <i>Frecvență școlară, cuprindere, abandon școlar</i> .....	44
2.3.2. <i>Tranziția de la un nivel de studiu la altul</i> .....	48
2.4. Servicii și resurse (umane, materiale, financiare) .....	53
2.4.1. <i>Calitatea formării profesorilor în domeniul educației incluzive</i> .....	54
2.4.2. <i>Serviciile de sprijin la nivelul școlilor</i> .....	57
2.4.3. <i>Spațiile școlare și resursele materiale – aspecte privind adaptarea rezonabilă</i> .....	60
2.4.4. <i>Resurse financiare</i> .....	63
2.4.5. <i>Alte resurse și servicii de sprijin la nivel comunitar sau/și județean</i> .....	64
2.5. Curriculum și activități de învățare pentru copiii cu dizabilități și/sau CES.....	66
2.5.1. <i>Măsurile specifice la nivelul școlii: adaptarea curriculară</i> .....	67
2.5.2. <i>Activități specifice de predare-învățare</i> .....	69

2.5.3. <i>Activități de educație nonformală</i> .....	74
2.5.4. <i>Abordări specifice în evaluare</i> .....	76
2.5.5. <i>Activitatea de consiliere, orientare școlară și profesională</i> ...	79
2.6. Parteneriatul școlii cu familia și cu comunitatea .....	81
<b>3. Ethosul școlar și cultura incluzivă</b> .....	<b>86</b>
<b>Recomandări</b> .....	<b>97</b>
<b>Bibliografie</b> .....	<b>105</b>
<b>ANEXA 1. Date sintetice privind aplicarea instrumentelor de cercetare</b> .....	<b>107</b>
<b>ANEXA 2. Instrumente de cercetare</b> .....	<b>111</b>

## Rezumat

Raportul *Educație pentru toți și pentru fiecare. Promovarea educației incluzive pentru copiii cu dizabilități și/sau CES în România, cu focalizare pe învățământul preșcolar, primar și gimnazial* prezintă rezultatele unui demers de cercetare pe tema situației copiilor cu dizabilități și cerințe educaționale speciale (CES) din învățământul de masă, în contextul mai larg al promovării principiilor educației incluzive.

Cercetarea a fost realizată în perioada septembrie 2014 – iulie 2015, în 32 de școli participante la Campania UNICEF *Hai la școală!*, situate în zone dezavantajate socio-economic. Metodologia de cercetare a inclus aplicarea unui chestionar la nivelul școlilor, observări ale activității la clasă și ancheta pe bază de interviu individual și interviu focalizat de grup cu diverși actori educaționali: directori de școală, profesori de sprijin, elevi cu dizabilități și/sau CES, părinți ai acestora, reprezentanți ai autorităților locale/ONG-urilor.

Principalele aspecte supuse investigației au vizat monitorizarea accesului copiilor cu dizabilități și/sau CES în sistemul educațional și participarea acestora la educație în învățământul preșcolar, primar și gimnazial de masă. De asemenea, cercetarea a analizat serviciile și resursele existente la nivelul școlilor alocate activităților de sprijin pentru această categorie de copii și diferite aspecte legate de curriculum. Nu în cele din urmă, demersul de față a avut în vedere aspecte privind ethosul școlar și cultura incluzivă și parteneriatul școlii cu familia, una dintre presuposițiile importante ale echipei de cercetare fiind aceea că, singură, școala nu poate răspunde în mod adecvat variatelor nevoi ale acestor copii.

Capitolul de analiză secundară a datelor statistice ale Institutului Național de Statistică, disponibile la nivel național, evidențiază provocările importante legate de acces, participare, rezultate și continuarea studiilor într-un nivel superior de educație pentru copiii cu dizabilități și/sau CES. Datele semnalează absența unui sistem de monitorizare unitar, explicit și detaliat cu privire la parcursul educațional al acestei categorii de copii, care să permită prevenirea timpurie a abandonului școlar și care să ofere un reper în activitățile de sprijin pentru copiii cu dizabilități și/sau CES de vârstă școlară care sunt în afara sistemului de educație.

Provocări asemănătoare au fost identificate și la nivelul unităților de învățământ. Datele de cercetare arată că monitorizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES se realizează ad-hoc, în absența unei abordări strategice a echipei manageriale. De cele mai multe ori monitorizarea situației acestor copii se reduce numai la demersuri formale de realizare de liste nominale și de raportare a acestora către instituțiile responsabile cu păstrarea evidențelor statistice.

În ceea ce privește problematica accesului la educație al copiilor cu dizabilități și/sau CES, datele de teren evidențiază faptul că, cel mai adesea, debutul școlar este momentul în care copiii cu dizabilități sunt identificați ca atare și cerințele speciale de educație sunt recunoscute. În unele situații, părinții, din diferite motive, nu se implică activ în demersurile de evaluare timpurie a situațiilor de dizabilitate și/sau CES. Mai mult, copiii din medii dezavantajate socio-economic (mediul rural sau zona periferică a orașelor) au adesea acces scăzut la aceste servicii.

Analiza participării școlare a copiilor cu dizabilități și/sau CES a evidențiat unele situații de bune practici, dar mai ales un ansamblu de bariere pentru această categorie de copii, la nivelul învățământului de masă. Astfel, înscrierea acestor copii în școlile de masă reprezintă adesea un real succes al părinților, în lupta cu prejudecățile și atitudinile negative ale diferiților actori școlari. Pe fondul promovării unei atitudini elitiste la nivelul sistemului de învățământ românesc, al insuficienței valorizării a practicilor incluzive în diferite evaluări instituționale și de personal, precum și al lipsei de resurse umane și materiale specifice, școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES a constituit o provocare pentru multe dintre unitățile de învățământ de masă cuprinse în cercetare. În același context al participării școlare, tranziția de la un nivel de educație la altul se realizează adesea cu provocări, dificultăți sau riscuri pentru copiii cu dizabilități și/sau CES; de multe ori, parcursul școlar al acestor elevi în școlile de masă se încheie la final de ciclu gimnazial.

Analiza serviciilor și a resurselor pe care școlile de masă le alocă în prezent copiilor cu dizabilități și/sau CES evidențiază nevoi urgente de intervenție. Din perspectiva resurselor umane, datele de cercetare arată că, la nivelul întregului sistem de învățământ, există bariere legate de calitatea formării inițiale și a formării continue a profesorilor, care nu pun accent pe pregătirea acestora pentru abordări didactice incluzive. Deși serviciile de sprijin sunt din ce în ce mai valorizate de către actorii școlari, cel puțin în

școlile din mediile defavorizate, acestea sunt adesea insuficiente: profesorii de sprijin sunt în foarte puține școli o prezență permanentă, nu există spații și resurse materiale adaptate și accesibilizate pentru diferite categorii de dizabilități și de cerințe educaționale speciale. Pe lângă această realitate, se adaugă accesul foarte limitat, în aceste comunități, la servicii de sprijin din afara școlii, în vederea abilitării și reabilitării.

Un alt aspect supus cercetării a fost măsura în care curriculumul școlar este barieră sau un facilitator al învățării în cazul copiilor cu dizabilități și/sau CES. Cercetarea noastră a evidențiat existența unor practici variate. Activitățile de formare a cadrelor didactice derulate în cadrul Campaniei *Hai la școală!* par a fi determinat schimbări la nivelul strategiilor de predare, ce pun accent din ce în ce mai mult pe implicarea elevilor, inclusiv a celor cu dizabilități și/sau CES, în activități participative, de relaționare pentru rezolvarea unor sarcini de învățare. Cu toate acestea, lipsa unor exemple de bune practici privind demersurile de abordare personalizată a curriculumului pentru copiii cu dizabilități și/sau CES și absența unor resurse educaționale destinate explicit lucrului cu acești copii îngreunează munca profesorilor în sensul educației incluzive. La acestea se adaugă și aspecte deficitare care țin de *curriculumul ascuns*, de ethosul școlar, ce necesită demersuri substanțiale de deschidere către incluziune. Cercetarea arată că situațiile de discriminare sunt mai profunde atunci când dizabilitatea se suprapune și peste alte situații de dezavantaj, cum ar fi proveniența din familii sărace sau apartenența la o minoritate etnică.

În ceea ce privește parteneriatul școlii cu familia și comunitatea, rezultatele de cercetare au evidențiat rolul părinților copiilor cu dizabilități și/sau CES ca factor cheie al incluziunii educaționale. În multe cazuri, școala nu percepe familia ca un partener educațional real, situație influențată și de faptul că deseori chiar familia nu ajunge să conștientizeze nevoia unui astfel de rol. La nivelul localităților defavorizate socio-economic, sprijinul comunității pentru acești copiii este văzut aproape exclusiv din perspectiva măsurilor strict administrative, de asistență socială. Acești copii sunt considerați ca fiind responsabilitatea numai a familiei, nu sunt valorizați ca membri activi ai comunității.

Raportul de cercetare se finalizează cu un set de recomandări, care valorifică concluziile cercetării și, în același timp, punctează nevoi urgente de intervenție la nivel național, județean și local. Cele mai importante se referă la: monitorizarea adecvată și sistematică a situației copiilor cu dizabilități



și/sau CES la nivel de sistem și la nivelul comunității (inclusiv copiii în afara sistemului de educație); creșterea și orientarea mai bună a investițiilor/ alocațiilor de resurse pentru susținerea dreptului la educație a copiilor cu dizabilități și/sau cu CES; dezvoltarea serviciilor de informare/formare a actorilor cu un rol important în susținerea dreptului la educație a acestor copii (inclusiv în aria revizuirii curriculumului și a abilității curriculare a profesoriilor sau în aria dezvoltării de strategii manageriale adecvate pentru echipele de conducere ale școlilor); recunoașterea/ încurajarea implicării partenerilor educaționali ai școlii, în special a celor care reprezintă societatea civilă în activitățile de sprijin dezvoltate, redefinirea rolului școlilor speciale drept centre de resurse pentru școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES în școlile de masă. În multe dintre aceste situații, o modificare a cadrului de reglementare este, de asemenea, recomandată.

## Introducere

Studiul de față este dedicat analizei situației copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale (CES) din învățământul de masă, în contextul mai larg al promovării principiilor educației incluzive. Demersul investigativ descris în cadrul studiului a pornit de la premisa că **educația incluzivă** reprezintă una dintre prioritățile majore ale sistemelor educaționale contemporane, care solicită reforme de ansamblu la nivelul tuturor componentelor, centrate pe valori precum echitatea, participarea și respectul pentru diversitate și diferență.

Deși este o temă general acceptată, implementarea educației incluzive întâmpină greutăți semnificative la nivelul sistemelor de învățământ, date fiind varietatea mediilor de învățare, a contextelor sociale și a resurselor disponibile, a experiențelor în dezvoltarea programelor de învățare incluzivă.

În România, educația copiilor cu dizabilități și/sau CES este reglementată printr-o serie de acte normative, este susținută și implementată de o serie de instituții educaționale cu diferite atribuții în acest domeniu și este subiectul mai multor programe și proiecte, care contribuie la dezvoltarea și adaptarea sistemului de învățământ la nevoile specifice ale acestora.

La nivelul legislației educaționale din România, utilizarea terminologiei din vocabularul educației incluzive este uneori confuză și necorelată, chiar eronată. Astfel, există o serie de termeni diferiți ca semnificație (handicap, deficiență, dizabilitate, cerințe educaționale speciale, integrare, incluziune etc.), care sunt utilizați adesea ca fiind similari, atât în documente de politici, precum și în studii sau în practica școlară. De asemenea, nu există o corespondență între conceptele utilizate în legislația din domeniul educației și legislația din alte domenii sociale.

Punctul de referință privind reglementarea educației pentru persoanele cu dizabilități este reprezentat de articolul 50 din Constituția României, care prevede că „... persoanele cu handicap se bucura de protecție specială. Statul asigură realizarea unei politici naționale de egalitate a șanselor, de prevenire și de tratament ale handicapului, în vederea participării efective a persoanelor cu handicap în viața comunității, respectând drepturile și îndatoririle ce revin părinților și tutorilor.” În același sens, *Legea nr. 448/2006*

*privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap* utilizează conceptul de handicap ca termen de bază.

La nivelul politicilor educaționale, *Legea educației naționale nr. 1/2011* cu modificările și completările ulterioare utilizează un ansamblu de termeni (cerințe educaționale speciale, dizabilitate, deficiență), fără definiții specifice și fără stabilirea unei relații evidente între aceștia. De asemenea, o serie de metodologii aferente legii educației și alte ordine de ministru recente fac specificații privind: funcționarea învățământului special și special integrat; evaluarea, asistența și orientarea copiilor cu CES din această rută de școlarizare; organizarea serviciilor de sprijin educațional; aprobarea unui curriculum specific.

În prezent, cel mai puternic instrument internațional în domeniul dizabilității îl reprezintă *Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități*, adoptată de Adunarea Generală a Națiunilor Unite la nivelul anului 2006, împreună cu Protocolul Opțional. Convenția ONU oferă un cadru de elaborare a politicilor publice și de modernizare a practicilor, instrumentelor și modalităților de sprijin în comunitate, care să conducă la o participare fără bariere a persoanelor cu dizabilități în societate și în comunitate.

În vederea asigurării implementării Convenției, Comisia Europeană a adoptat la 15 noiembrie 2010, *Strategia europeană 2010-2020 pentru persoanele cu dizabilități: un angajament reînnoit pentru o Europă fără bariere*, care are ca scop oferirea pentru persoanele cu dizabilități a drepturilor depline de participare la viața socială și economică europeană, prin eliminarea barierelor în opt domenii de acțiune principale: accesibilitate, participare, egalitate, ocuparea forței de muncă, educație și formare, protecție socială, sănătate, acțiune externă.

România a semnat *Convenția* în data de 26 septembrie 2007 și a ratificat-o prin *Legea nr. 221/2010*. În prezent se află în curs de elaborare *Strategia națională "O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități" 2015-2020*, care își propune să asigure implementarea prevederilor *Convenției* prin seturi de măsuri coerente, integrate și interinstituționale.

În acest context, studiul de față a optat pentru **utilizarea sintagmei de "copii cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale"**, pornind de la concluziile unor abordări actuale care evidențiază evoluția relației dintre cele două concepte.

- Dizabilitatea este definită în perspectivă dinamică, ca rezultat al unor relații complexe dintre starea de sănătate a unei persoane, factorii individuali și factorii externi; dizabilitatea implică afectări (deficiențe), limitări ale activității și restricții de participare<sup>1</sup>.
- Cerințele educaționale speciale sunt definite ca nevoi educaționale complementare obiectivelor generale ale învățământului, ce solicită o abordare adaptată particularităților individuale sau celor caracteristice unei dizabilități sau dificultăți de învățare.<sup>2</sup>

Abordarea mixtă a celor două concepte în cadrul studiului de față susține ideea că există o zonă largă de suprapunere între acestea, dar și zone distincte de diferențiere. Astfel, unii dintre copii pot avea o dizabilitate, fără ca acest lucru să presupună nevoi educaționale specifice. Alți copii pot avea cerințe educaționale speciale și certificare în acest sens, fără însă a avea o dizabilitate anume. Există și o a treia categorie de copii, care pot fi în ambele situații: cu o dizabilitate ce presupune cerințe educaționale corespunzătoare.

În contextul legislativ al reglementărilor internaționale și naționale, în sistemul educațional românesc se pot identifica diferite experiențe și practici de incluziune a copiilor cu dizabilități și/sau CES în școlile de masă. Care este situația reală, ce pași înainte sau înapoi au fost făcuți în ultimii ani în domeniul educației incluzive? Cu ce facilitatori sau bariere se confruntă copiii cu dizabilități și/sau CES și familiile lor la debutul școlar, pe parcursul anilor de școală sau la finalizarea acesteia? Ce nevoi urgente și măsuri de politici educaționale se impun în viitorul apropiat? – sunt doar câteva întrebări ce au constituit punctul de pornire în realizarea prezentului demers de cercetare.

Această cercetare a fost realizată în perioada septembrie 2014 – iulie 2015. Investigația a fost realizată în 32 de școli participante la Campania UNICEF *Hai la școală!*, situate în zone dezavantajate socio-economic. Sperăm ca rezultatele de cercetare și concluziile acestui studiu să reprezinte o evaluare utilă pentru strategia curentă a guvernului în domeniul educației, care urmărește în mod explicit asigurarea politicilor de echitate socială, promovarea politicilor publice bazate pe nevoile sistemului de învățământ, și să ofere noi argumente pentru promovarea susținută a politicilor de incluziune socială.

---

<sup>1</sup> Vrasmaș, T., *Cerințele speciale și dizabilitatea în educație. O perspectivă internațională*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 2015, p. 62.

<sup>2</sup> Cf. OMECTS nr. 5537 din 2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare învățământului special și special integrat.

# Metodologia de cercetare

## 1.1. Întrebări-ancoră și ipoteze de cercetare

Cercetarea și-a propus următoarea **problemă** de analiză: evaluarea modalităților de incluziune a copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul preșcolar, primar și gimnazial, din perspectiva promovării educației incluzive.

Elaborarea metodologiei de cercetare a pornit de la un set de **întrebări de bază**, cu rol de orientare a demersului investigativ:

Ce înțeleg prin dizabilitate profesorii, părinții și alți actori din sistemul educațional?

Care este situația privind accesul la educație al persoanelor cu dizabilități și/sau CES, din punct de vedere statistic?

Ce tipuri de experiențe semnificative privind educația copiilor cu dizabilități și/sau CES raportează subiecții incluși în cercetare (copii, părinți, cadre didactice, manageri)?

Care sunt motivele, actorii și procedurile prin care un copil este orientat, prin certificat de orientare școlară, spre măsuri de sprijin, la nivelul școlilor investigate? Cum sunt identificați și monitorizați copiii cu dizabilități și/sau CES la nivelul unității de învățământ?

Care sunt resursele (umane, materiale, financiare, de timp etc.), pe care sistemul educațional românesc le asigură în prezent pentru persoanele cu dizabilități și/sau CES?

Ce factori cu rol de facilitatori acționează la nivelul școlilor de masă în vederea susținerii accesului la educație de calitate pentru persoanele cu dizabilități și/sau CES?

Care sunt cele mai importante bariere în asigurarea accesului persoanelor cu dizabilități și/sau CES la educație de calitate (factori școlari, familiali, individuali etc.)? Ce aspecte specifice se evidențiază din această perspectivă la diferite niveluri educaționale?

Care este impactul tranzițiilor de la un nivel de școlaritate la altul asupra participării și adaptării școlare a persoanelor cu dizabilități și/sau CES (cu accent pe trecerea de la ciclul primar la cel gimnazial)?

În ce etape de școlaritate există fluxuri dinspre învățământul special spre cel obișnuit / dinspre învățământul obișnuit spre cel special? Ce factori determină această mobilitate, cu ce scop, cu ce efecte?

Pornind de la aceste interogații, demersul de cercetare a formulat câteva **ipoteze de cercetare**:

1. Abordarea incluzivă, așa cum este definită din perspectiva actualelor politici europene, este încă un deziderat la nivelul școlii românești, în ansamblu.
2. Școlile situate în medii defavorizate socio-economic se confruntă cu bariere specifice în domeniul incluziunii copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă, legate de condiții materiale și curriculare și de calitatea pregătirii resurselor umane.
3. Specificul comunității și experiența unității de învățământ în domeniul școlarizării copiilor cu dizabilități și/sau CES determină practici diferite de susținere educațională a acestora.
4. Parteneriatul deficitar școală – familie influențează negativ incluziunea și progresul școlar al elevilor cu dizabilități și/sau CES.

## **1.2. Scop și obiective**

**Scopul cercetării** a vizat realizarea unei analize de diagnoză privind accesul și participarea copiilor cu dizabilități și/sau CES la învățământul preșcolar, primar și gimnazial.

### **Obiective:**

Investigarea din punct de vedere statistic a accesului copiilor cu dizabilități și/sau CES la diferite niveluri de educație, cu detalieri și analize specifice la nivelul lotului de școli incluse în Campania *Hai la școală!* în anul școlar 2014/2015;

Identificarea barierelor și facilitatorilor ce se manifestă în asigurarea accesului persoanelor cu dizabilități și/sau CES la o educație de calitate;

Descrierea unor situații de bune practici / exemple de strategii de succes privind accesul copiilor cu dizabilități și/sau CES la diferite niveluri de educație;

Analiza relevanței intervențiilor din cadrul Campaniei *Hai la școală!* din perspectiva asigurării accesului la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES;

Elaborarea unor recomandări de susținere a integrării cu succes a copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă.

### 1.3. Aria de investigare

Cercetarea a vizat cele **32 de școli cuprinse în Campania UNICEF *Hai la școală!* în anul școlar 2014/2015**. Prezentăm, în cele ce urmează, o scurtă descriere a școlilor și a comunităților în care acestea funcționează.

Comunitățile din care provin aceste școli au caracteristicile specifice unei zone de educație prioritare, fiind cu preponderență regiuni sărace și cu migrație externă intensă. Comunitățile sunt situate, în special, în regiunile Moldova și Muntenia, în mediul rural sau urban mic. Din punct de vedere etnic, populațiile acestor comunități sunt variabile: în unele comunități se regăsesc majoritar romii, în altele majoritari sunt românii, iar în altele sunt populații mixte.

Câteva caracteristici ale școlilor cuprinse în cercetare: sunt școli de dimensiuni mici și medii, cu populație școlară între 200 și 700 de elevi, cu o rată a abandonului școlar de peste 7% (de cel puțin patru ori mai mare decât media la nivel național) și cu o rată a absenteismului ridicată, cel puțin în ultimii ani; școlile au participat ca beneficiari ai Campaniei *Hai la școală!*, pe o perioadă de cel puțin trei ani, în intervalul 2010-2014; aceste școli au elevi cu certificat de încadrare în grad de dizabilitate, elevi cu certificat de orientare școlară, dar și alți elevi care nu sunt certificați ca atare, dar au nevoie de sprijin în învățare; majoritatea școlilor au desfășurat activități educaționale specifice cu elevii aflați în risc de abandon școlar, inclusiv cu elevii cu dizabilități și/sau CES, în cadrul campaniei *Hai la școală!*.

Caracteristici ale directorilor școlilor investigate: directorii sunt, la nivel general, interesați de problematica abandonului școlar, de identificarea unor măsuri eficiente pentru prevenirea și combaterea abandonului și a absenteismului la nivelul școlii; aceștia au participat la sesiuni anuale de formare în domeniul managementului educațional, în fiecare an în care școala a fost inclusă în campanie.

Caracteristici ale cadrelor didactice din școlile cuprinse în cercetare: la nivel general, cadrele didactice și-au manifestat explicit interesul pentru a învăța cum să lucreze la clasă cu copiii cu dizabilități și/sau CES; în contextul Campaniei *Hai la școală!*, cel puțin un cadru didactic din fiecare școală a participat la sesiuni de formare dedicate lucrului cu elevii cu dizabilități și/sau CES, din perspectiva educației incluzive.

Caracteristici ale elevilor: cei mai mulți dintre elevi provin din familii defavorizate din punct de vedere socio-economic; o parte dintre părinții acestor copii au un nivel educațional redus și din această cauză cei mai mulți dintre copii nu primesc sprijin în învățare în cadrul familiilor lor.

Caracteristici ale părinților elevilor: majoritatea părinților elevilor sunt preocupați mai curând de asigurarea subzistenței decât de educarea/susținerea copiilor pentru a participa la educație; există, la nivel general, două categorii de părinți: cei care conștientizează importanța educației, dar nu pot susține cheltuielile directe și indirecte pentru participarea școlară a propriilor copii; cei care nu recunosc importanța educației și, ca urmare, nu investesc timp și resurse pentru susținerea participării școlare a copiilor.

#### **1.4. Metode și instrumente de cercetare**

În cercetare au fost utilizate metode calitative și cantitative de cercetare, într-o abordare mixtă, care să asigure acoperirea ariilor de investigație anterior prezentate și să ofere informațiile necesare pentru a răspunde obiectivelor de cercetare. Astfel, metodologia de cercetare a cuprins următoarele categorii de metode: analiza de documente și ancheta pe bază de interviu individual / interviu focalizat de grup semistructurat (focus-grup) / chestionar.

În elaborarea instrumentelor de cercetare specifice s-a avut în vedere operaționalizarea unui **set comun de probleme de analiză**. Aceste aspecte s-au regăsit în conținutul mai multor instrumente, în scopul creșterii obiectivității informațiilor colectate și al valorificării mai multor percepții și reprezentări cu privire la aceeași realitate școlară:

- practici de identificare, evaluare și monitorizare a copiilor cu dizabilități și/sau CES;
- participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES;
- resurse umane implicate în educația copiilor cu dizabilități și/sau CES: nevoi de formare, calitatea în activitatea la clasă;
- resurse materiale și financiare: suficiență, adaptabilitate, modalități de identificare de resurse suplimentare;
- aspecte caracteristice ale colaborării școlii cu familia;
- colaborarea școlii cu alte instituții cu rol în educația și protecția copiilor cu dizabilități și/sau CES;
- tranziția acestor copii de la un nivel de studiu la altul;
- climatul incluziv al școlilor care cuprind copii cu dizabilități și/sau CES;



Detalierea fiecărei metode și a specificului său în cadrul acestei cercetări este prezentată în cele ce urmează.

**Analiza de documente.** Au fost analizate reglementări legislative pentru: asigurarea contextualizării adecvate a cercetării, identificarea arilor de cercetare și a problematicilor punctuale de investigat. Informațiile astfel colectate au oferit contextul general de analiză a datelor concrete colectate de la nivelul școlilor. De asemenea, au fost analizate documente de tip statistic (surse: Institutul Național pentru Statistică, Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice), în vederea colectării de date privind accesul la educație al copiilor cu dizabilități și cu CES, la nivelul sistemului educațional în ansamblu și la nivelul lotului de școli cuprinse în Campania *Hai la școală!* în anul școlar 2014/2015.

**Ancheta prin interviu individual.** Această metodă a fost aplicată la nivelul diferitelor categorii de actori ai școlii, prin ghiduri de interviu specifice:

- Interviul individual adresat directorilor a avut ca scop investigarea opiniilor managerilor școlari în domeniul educației incluzive, cu accent pe participarea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă.
- Interviul individual adresat profesorilor de sprijin a avut ca scop identificarea atitudinilor acestora față de problematica dizabilității și a cerințelor educaționale speciale, precum și inventarierea unor practici educaționale în lucrul cu copiii cu dizabilități și/sau CES.
- Interviul individual cu copiii cu dizabilități și/sau CES a vizat chestionarea directă a acestora cu privire la modul în care se simt la școală și măsura în care ei percep propria dizabilitate și atitudinea celorlalți față de aceasta.
- Interviul individual cu părinți ai copiilor cu dizabilități și/sau CES a pus accent pe analizarea, din perspectiva familiei, a modului în care acești copii se integrează în școală, a dificultăților cu care se confruntă familia din această perspectivă, a modului în care este percepută școala ca mediu incluziv.
- Interviul individual cu reprezentanții autorităților locale/ai unor organizații non-guvernamentale active în domeniul educației incluzive și-a propus să analizeze rolul pe care acești parteneri îl au/îl pot avea în această privință, sprijinul efectiv pe care îl acordă copiilor cu dizabilități și cu CES / școlilor/ familiilor.

**Ancheta prin interviu focalizat de grup semistrukturat (focus-grup).** Interuiul de grup a avut ca scop identificarea opiniilor cadrelor didactice care lucrează cu copii cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă, în vederea analizării măsurii în care actorii școlari percep propria organizație ca un mediu incluziv, au abordări pozitive față de această categorie de copii și aplică strategii adaptate.

**Ancheta prin chestionar.** Chestionarul aplicat în cadrul cercetării s-a adresat directorilor de școli și a avut ca scop realizarea unei fotografii generale cu privire la situația copiilor cu dizabilități și/sau CES în școlile de masă, cu accent pe aspecte statistice cantitative.

**Observarea la clasă.** Fișa de observare la clasă a vizat analiza practicilor didactice incluzive, cu accent pe: observarea mediului fizic, analiza strategiilor de predare-învățare-evaluare utilizate cu preponderență în activitatea cu elevii, aspecte specifice privind climatul școlar.

În toate cele 32 de școli cuprinse în investigație au fost aplicate următoarele instrumente: chestionarul adresat directorului de școală; observări ale activității la clasă. În 10 dintre școli (cele cu număr mai mare de copii cu dizabilități și/sau CES) au fost aplicate, adițional, și restul de instrumente de cercetare: interviu individual cu directorul de școală, interviu individual cu profesorul de sprijin, interviu individual cu elevi cu dizabilități și/sau CES, interviu individual cu părinți ai acestora, interviu individual cu reprezentanți ai autorităților locale/ONG-urilor.

La nivel global, au fost aplicate: 32 de chestionare școală, 34 de observări la clasă, 10 interviuri cu directorii, 10 interviuri cu profesorii de sprijin, 10 focusuri cu profesorii, 21 de interviuri cu elevi cu certificat de dizabilitate sau de orientare școlară, 15 interviuri cu părinți, 4 interviuri cu autoritățile locale. Tabelul detaliat cu școlile și instrumentele aplicate se regăsește în Anexa nr. 1.

### **1.5. Limite ale cercetării**

O primă limită a cercetării de față este determinată de specificul lotului de școli care au constituit aria de intervenție a acestui demers investigativ. Cele 32 de școli cuprinse în Campania UNICEF *Hai la școală!* în anul școlar 2014/2015 nu constituie un eșantion reprezentativ la nivel național. Așa cum am precizat în subcapitolul 2.3, aceste școli au caracteristici specifice:

pe de o parte, sunt școli ce provin din comunități defavorizate, cu nevoi ample de suport educațional, social, material; pe de altă parte, aceste școli au făcut parte cel puțin doi ani din Campania UNICEF *Hai la școală!* și au beneficiat de diferite forme de sprijin educațional pentru copiii aflați în risc de abandon școlar, inclusiv pentru copiii cu dizabilități și/sau CES. Ca urmare, acest context de cercetare nu permite generalizarea concluziilor la nivelul întregului sistem educațional românesc. În același timp însă, concluziile investigației pot evidenția măsura în care intervenții specifice de sprijin la nivelul școlilor care au cel mai mult nevoie de ajutor educațional au reușit sau nu să schimbe atitudini, idei, practici educaționale cu relevanță din perspectiva copiilor cu dizabilități și/sau CES.

O altă limită constă în faptul că instrumentele de cercetare și-au propus, cu preponderență, investigarea problematicii copiilor cu dizabilități și/sau CES numai din perspectiva actorilor școlari (directori, profesori, elevi, părinți) la nivel de atitudini, percepții, practici, opțiuni. Ca urmare, cercetarea nu abordează această problemă din perspectiva altor categorii de instituții cu rol în sprijinul persoanelor copiilor cu dizabilități și/sau CES (ex. sprijin medical, de asistență și protecție socială etc.).

## Rezultate ale cercetării

### 2.1. Statistici generale la nivel național cu relevanță pentru școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES

Monitorizarea accesului la educație al persoanelor cu dizabilități și/sau CES reprezintă un punct vulnerabil la nivelul practicilor din România. Analiza studiilor în domeniu sau un simplu demers de identificare a numărului de persoane cu dizabilități și/sau CES cuprinse în educație evidențiază faptul că nu există un sistem coerent și unitar de monitorizare a acestui aspect. La nivel național, nu există o singură instituție care să colecteze și să pună la dispoziția interesului public informații statistice referitoare la acești copii, în particular informații referitoare la accesul acestora la servicii de educație.

Principala sursă de informație statistică la nivel național referitoare la persoanele cu dizabilități este reprezentată de Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice (MMFPSPV), prin Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Dizabilități (ANPD) și Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție (ANPDCA). Conform datelor ANPD, la 30 iunie 2015 erau înregistrate 752931 persoane cu handicap, dintre care 60289 copii (0-17 ani) aflați în evidențele serviciilor de evaluare complexă ale DGASPC.

**Tabel 1. Numărul de copii cu dizabilități (la data de 30 iunie 2015)**

	Număr
<b>Total</b>	<b>60289</b>
<b>Distribuția pe grupe de vârstă</b>	
- 0-4 ani	12236
- 5-9 ani	18248
- 10-14 ani	19109
- 15-17 ani	10696
<b>Distribuția pe tipuri de handicap</b>	
- handicap grav	32351
- handicap accentuat	12550
- handicap mediu	14721
- handicap ușor	667

Sursa: Direcțiile Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului,  
[http://www.mmuncii.ro/j33/images/buletin\\_statistic/dizabilitati\\_sem\\_I\\_2015.pdf](http://www.mmuncii.ro/j33/images/buletin_statistic/dizabilitati_sem_I_2015.pdf)

Până la nivelul anului 2013, aceste instanțe au pus la dispoziție și date referitoare la includerea persoanelor cu dizabilități în educație; astfel, la finalul anului 2013, numai 56,2% din totalul copiilor cu dizabilități înregistrați la acea dată beneficiau de servicii educaționale, în diferite forme (învățământ de masă, învățământ special, învățământ special integrat).

Alte surse de informații statistice sunt Institutul Național de Statistică (INS) și Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS). INS oferă date periodice cu privire la învățământul special, de la nivelul preșcolar (grădiniță) la cel postsecundar nonuniversitar (școli postliceale), la început de an școlar, respectiv la final de an școlar. Complementar, MENCS / ARACIP colectează date referitoare la efectivele de copii cu CES în învățământul preuniversitar, special și de masă.

Instituțiile care colectează date statistice, anterior menționate, realizează această activitate în diferite momente ale anului calendaristic, utilizând criterii diferite:

- INS și MENCS/ARACIP colectează datele pe niveluri de învățământ; ca urmare, datele statistice din aceste surse fac referire la grupa mare de vârstă 3-21 ani (de la debutul învățământului preșcolar la finalizarea învățământului secundar superior – învățământ liceal/ profesional/ postliceal);
- MMFPSPV colectează datele pe alte grupe de vârstă (0-4 ani, 5-9 ani, 10-14 ani, 15-17 ani).

Ca urmare, apar diferențe semnificative și necorelări privind statisticile, iar datele nu pot fi comparate și nu pot fi utilizate complementar între sistemul educațional și alte sisteme (de sănătate, de protecție socială).

În cele ce urmează realizăm o prezentare a datelor statistice disponibile la nivel național cu privire la copiii cu dizabilități și/sau CES din învățământul de masă și din învățământul special. Principalele aspecte tematice pe care le acoperim prin aceste date sunt: evoluția unităților de învățământ; evoluția efectivelor de elevi și de cadre didactice; eficiența internă (tranziție de la un ciclu educațional la următorul; abandon școlar; distribuția mediilor generale ale elevilor promovați; prezența și reușita absolvenților de liceu la examenul de bacalaureat).

### **2.1.1. Statistici privind copiii cu dizabilități și/sau CES din învățământul de masă**

O serie de date statistice referitoare la copiii cu dizabilități și/sau CES integrați în învățământul de masă sunt colectate de MENCS anual, prin inspectoratele școlare județene.

Măsurile de susținere a abordărilor integrate și incluzive în sistemul educațional românesc au determinat o creștere a numărului unităților de învățământ de masă care școlarizează elevi cu dizabilități și/sau CES, concomitent cu scăderea treptată a rețelei de învățământ special.

Informațiile colectate de Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Preuniversitar ARACIP cu privire la anul școlar 2013/2014, prin aplicația de sprijin pentru evaluarea internă a calității educației, evidențiază evoluția numărului de elevi cu CES din învățământul de masă. Astfel, în școlile de masă erau înscriși, în anul școlar de referință, un număr de 32060 elevi cu CES; dintre aceștia, cele mai mari ponderi sunt în învățământul primar (39,3%) și gimnazial (34,8%) și ponderi foarte reduse în învățământul preșcolar (7%) și liceal/profesional/postliceal (18,8%). Pentru același an școlar, date MENCS evidențiază faptul că numai 17037 elevi în beneficiază de servicii educaționale de sprijin. Comparația globală a datelor (pe care ne-am permis-o chiar dacă sursele de date sunt diferite) evidențiază efective mari de elevi cu CES care nu sunt beneficiari ai măsurilor de sprijin educațional.

**Tabel 2. Număr copii cu CES în școlile din învățământul preuniversitar, anul școlar 2013-2014**

<b>Nivel de școlarizare</b>	<b>Nr. total copii cu CES</b>	<b>Din care, copii cu CES din învățământul de masă</b>
		<b>Nr.</b>
învățământ preșcolar	3659	2258
clasa pregătitoare	1294	675
învățământ primar (clasele I-IV) fără clasa pregătitoare	16962	11936
învățământ gimnazial (clasele V-VIII)	18919	11169

Învățământ liceal (clasele IX-XII/XIII)	8589	5295
Învățământ profesional cu durată de 2 ani (după clasa a IX-a)	1046	270
stagii de pregătire practică (după finalizarea ciclului inferior al liceului)	815	104
Învățământ postliceal	511	353
<b>Total</b>	<b>51795</b>	<b>32060</b>

Sursa: ARACIP, date colectate pentru anul școlar 2013/2014 prin aplicația de sprijin pentru evaluarea internă a calității educației

Cât privește participarea persoanelor cu dizabilități și/sau CES la învățământul superior, nu există date în acest sens colectate la nivel național. Studii în domeniul educației<sup>3</sup> apreciază că participarea acestei categorii este foarte scăzută, nefiind considerată prioritate nici de către politicile educaționale în domeniu, nici de către instituțiile de învățământ superior din România.

În afara datelor anterior prezentate, nu există alte raportări și monitorizări periodice la nivel național în domeniul educației, care să permită analize detaliate, comparative, pe criterii variate de dezagregare a datelor statistice referitoare la copiii cu dizabilități și/sau CES școlarizați în învățământul de masă.

Informațiile disponibile, chiar și parțiale, evidențiază următoarele:

- Există un număr redus al persoanelor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă, raportat la nevoile reale de incluziune a acestei categorii de beneficiari educaționali.
- Accesul persoanelor cu dizabilități/CES la nivelurile superioare de învățământ de masă (de exemplu, învățământul secundar superior și învățământul terțiar) este foarte redus.
- Lipsa unui sistem explicit de monitorizare a acestui aspect nu poate sprijini efectiv progresul educației incluzive, care să asigure – în acord cu prevederile articolul 24 din *Convenția privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități* – accesul persoanelor cu dizabilități la o educație efectivă, în condiții de egalitate cu ceilalți, în comunitățile în care trăiesc.

<sup>3</sup> Cf. *Raport Eurostudent V. Condiții economice, sociale și mobilitatea internațională a studenților din România*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2014.

## **2.1.2. Statistici privind învățământul special**

Deși învățământul special nu a reprezentat obiect de analiză al cercetării de față, prezentarea datelor statistice referitoare la această rută de formare oferă o imagine de ansamblu cu privire la abordarea educației copiilor cu dizabilități care nu se regăsesc în învățământul de masă.

### **Rețea școlară**

Evoluțiile înregistrate la nivelul rețelei școlare a învățământului special au fost influențate, de-a lungul anilor, de măsurile de politici educaționale implementate în acest domeniu.

Generalizarea integrării elevilor cu dizabilități în învățământul de masă, fără o pregătire corespunzătoare a școlilor de masă, a determinat, la nivelul anilor 1999-2001, o scădere drastică a numărului de unități de învățământ special, concomitent cu înființarea de „secții” – clase speciale în învățământul obișnuit. Scăderea s-a înregistrat în special în învățământul preșcolar și primar, ca urmare a orientării masive a copiilor cu dizabilități către școlile de masă, în urma evaluărilor inițiale la debutul grădiniței / școlii.

Implementarea unor noi măsuri de educație incluzivă începând cu anul 2005 a determinat o altă etapă de scădere a numărului de unități de învățământ special. Desființarea școlilor de arte și meserii (SAM) începând cu anul 2009/2010 a dus, de asemenea, la scăderea amplă a numărului de unități și secții de învățământ profesional destinat elevilor cu dizabilități, concomitent cu creșterea numărului de licee și de secții liceale de învățământ special. Pe fondul reorganizării învățământului special, începând cu anul școlar 2014/2015 a crescut din nou numărul de școlile profesionale speciale.



**Tabel 3. Numărul unităților și secțiilor școlare destinate învățământului special în perioada 1998-2014**

An școlar	Preșcolar		Primar și gimnazial		Liceu		Profesional		Postliceal și de maiștri	
	Unități	Secții*	Unități	Secții*	Unități	Secții*	Unități	Secții*	Unități	Secții*
1998/1999	67	0	170	0	5	0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
1999/2000	60	0	151	0	7	0	34	0	1	0
2000/2001	39	23	159	31	9	3	30	63	0	2
2001/2002	34	38	151	40	8	3	34	64	0	4
2002/2003	21	55	145	26	9	3	32	86	0	3
2003/2004	22	56	141	28	10	4	32	108	0	3
2004/2005	26	61	135	33	12	6	32	113	0	4
2005/2006	20	66	126	33	11	7	33	78	0	4
2006/2007	9	67	125	33	12	5	28	141	0	4
2007/2008	13	74	122	30	13	5	28	130	0	4
2008/2009	14	90	113	39	14	5	31	124	0	4
2009/2010	13	90	105	43	41	43	11	118	0	4
2010/2011	11	86	106	50	45	59	4	97	0	4
2011/2012	13	88	99	54	43	53	5	71	0	4
2012/2013	7	85	99	47	**	**	4	44	0	5
2013/2014	8	85	100	49	46	38	5	25	0	6
2014/2015	***	***	95	54	45	41	5	43	0	7

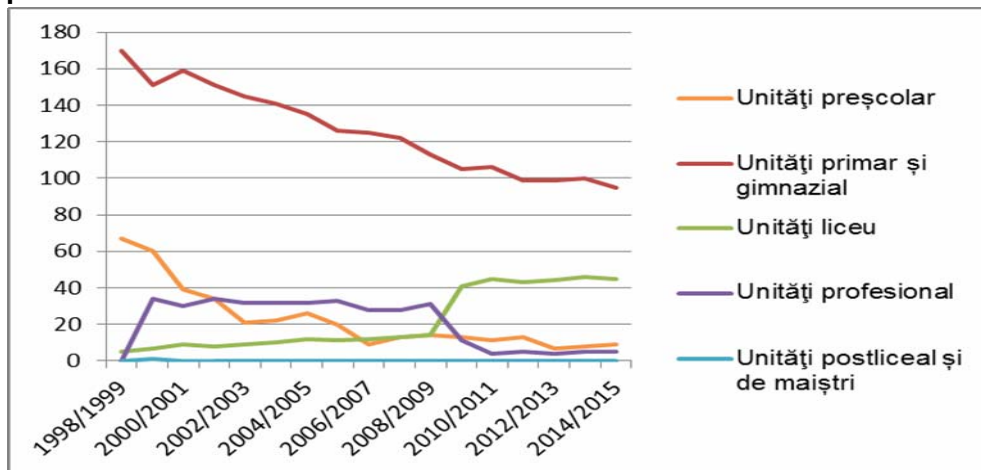
\* Secții în cadrul grupurilor școlare sau al altor tipuri de unități de învățământ de masă.

\*\* Pentru anul școlar 2012/2013, INS oferă date despre învățământul liceal special numai pentru filiera teoretică.

\*\*\* Pentru anul școlar 2014/2015, INS nu oferă date despre numărul unităților și secțiilor din învățământul preșcolar.

Sursa: Caiete statistice INS început de an școlar, 1998-2015.

**Fig. 1. Numărul unităților școlare destinate învățământului special în perioada 1998-2014**



La nivelul învățământului special primar și gimnazial, rețeaua de unități de învățământ este dezvoltată cu prioritate în mediul urban. Conform datelor INS pentru anul școlar 2014/2015, dintre cele 95 de unități independente, 90,5% sunt localizate în mediul urban, iar în rural sunt 9,5% (sursa: *Învățământul special primar și gimnazial la începutul anului școlar 2014/15*, INS, 2015).

### Efective de elevi

Ca și numărul de unități de învățământ, efectivele de elevi din învățământul special au fost influențate, de asemenea, de momentele cheie de implementare a politicilor educaționale în domeniu.

Per ansamblu, numărul copiilor școlarizați în învățământul special a scăzut constant începând cu anul 2000, ajungând de la peste 55 de mii elevi în 1998/1999 la 25 de mii în 2014/2015. Anvergura reducerii efectivelor în intervalul analizat este similară cu cea înregistrată la nivelul unităților de învățământ special.

Numărul de copii cu dizabilități din învățământul preșcolar special a scăzut ușor pe parcursul a șaisprezece ani, de la 2807 de copii în 1998/1999 la puțin peste 1700 de copii în 2014/2015, cu ușoare oscilații (scăderi și creșteri repetate) de-a lungul perioadei analizate.

În învățământul special primar și gimnazial tendința de scădere a efectivelor de elevi a fost constantă, în perioada de referință numărul de elevi reducându-se cu peste 55% (de la 37423 de elevi în 1998/1999 la 17621 de elevi în 2014/2015).

Cele mai ample schimbări ale efectivelor de elevi s-au înregistrat în învățământul liceal și în cel profesional. Astfel, numărul de elevi din liceele speciale a crescut semnificativ, de la 733 de elevi în 1998/1999 la 3964 de elevi în 2014/2015. În același timp, efectivele de elevi cuprinși în învățământul special profesional au scăzut de la 13976 de elevi în 1998/1999 la 1847 de elevi în 2014/2015. Valorile mici care se înregistrează începând cu anul școlar 2009/2010 se datorează celor două momente care au marcat acest nivel educațional: renunțarea la școlarizarea prin școlile de arte și meserii începând cu 2009/2010 și reintroducerea învățământului profesional începând cu anul școlar 2013/2014.

Cumulând datele la nivelul învățământului special secundar superior (liceu și profesional), se constată, în ultimii șaisprezece ani, o scădere cu peste 60% a efectivelor de elevi cu dizabilități incluși la acest nivel de studiu. Aceste date, coroborate cu faptul că numărul copiilor cu dizabilități din învățământul de masă nu a înregistrat evoluții semnificative în ultimii ani, concluzionează o participare scăzută a persoanelor cu dizabilități la nivelurile superioare de învățământ preuniversitar.

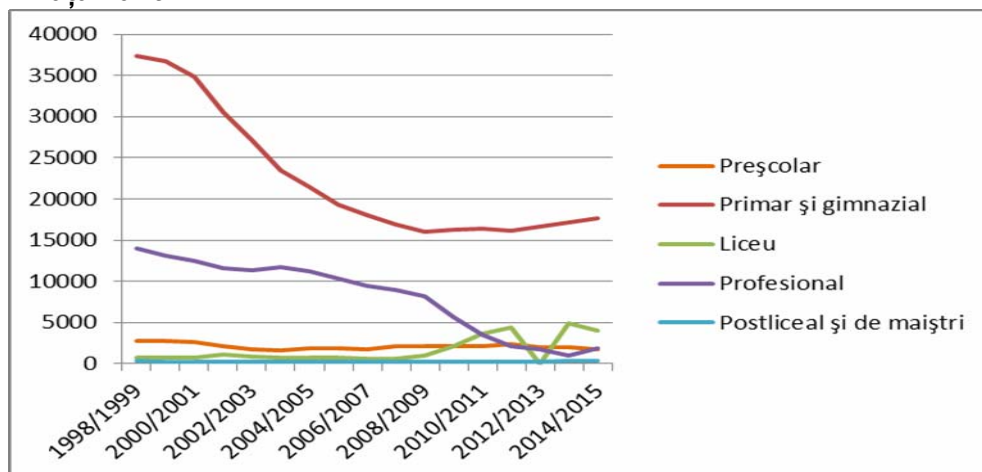
**Tabel 4. Numărul elevilor înscriși în învățământul special în perioada 1998-2014**

An școlar	Total	Preșcolar	Primar și gimnazial	Liceu	Profesional	Postliceal și de maiștri
1998/ 1999	55237	2807	37423	733	13976	298
1999/ 2000	53510	2725	36729	680	13142	234
2000/ 2001	50826	2681	34805	685	12468	187
2001/ 2002	45470	2108	30497	1078	11562	225
2002/ 2003	41313	1693	27165	853	11328	274
2003/ 2004	37808	1600	23533	782	11682	211
2004/2005	35510	1826	21417	771	11269	227
2005/2006	32531	1897	19315	730	10371	218
2006/2007	30163	1767	18079	626	9459	232
2007/2008	28828	2080	16861	662	8990	235
2008/2009	27654	2156	16048	1020	8206	224
2009/2010	26313	2147	16308	2063	5598	197
2010/2011	25862	2139	16341	3690	3509	183
2011/2012	25138	2324	16165	4345	2094	210
2012/2013	20598	2039	16609	**	1687	263
2013/2014	25302	1956	17154	4934	935	323
2014/2015	25514	1739	17621	3964	1847	343

\*\* Pentru anul școlar 2012/2013, INS oferă date despre învățământul liceal special numai pentru filiera teoretică.

Sursa: Caiete statistice INS început de an școlar, 1998-2015.

**Fig. 2. Numărul elevilor înscriși în învățământul special, pe niveluri de învățământ**



Conform datelor furnizate de INS pentru anul școlar 2014/2015, peste 94% dintre copiii cu dizabilități din învățământul special sunt înscriși în unități școlare care funcționează în mediul urban, rețeaua unităților de învățământ special fiind dezvoltată cu prioritate aici.

### Resurse umane

Personalul didactic care funcționează în învățământul special a înregistrat reduceri la aproape toate nivelurile învățământului preuniversitar. Per total, efectivele au scăzut cu aproape 20% în ultimii 15 ani, de la 9199 în 1998/1999 la 7397 în 2014/2015.

### Eficiența internă la nivelul învățământului special

La nivelul anului școlar 2014/2015, **rata de tranziție** a elevilor de la ciclul primar special la cel gimnazial special (din clasa a IV-a în clasa a V-a) a înregistrat valori de peste 90%, cu diferențe semnificative în favoarea populației școlare feminine: 96,1% fete, 90,9% băieți.

Tranziția elevilor din gimnaziu la învățământul secundar superior (liceu și profesional) depășește valoarea de 66%, cu diferențe pe genuri (69,6% fete și de 66,3% băieți). Valorile ratei de tranziție la învățământul profesional le depășesc pe cele ale tranziției la liceal, lucru de așteptat, în condițiile re-

începerii școlarizării elevilor prin filiera învățământului profesional, din anul școlar 2013/2014.

Astfel, datele statistice evidențiază faptul că peste două treimi dintre elevii cu dizabilități din învățământul gimnazial special își continuă studiile la nivelul învățământului secundar superior (licee speciale și școli profesionale speciale). Rata de tranziție la nivelul postliceal se situează în jurul valorii de 13%.

În comparație cu rata de tranziție la nivel național (care depășește valoarea de 95%), se poate afirma că șansele copiilor cu dizabilități de a urma niveluri superioare de educație sunt scăzute.

**Tabel 5. Rata de tranziție în învățământul special, după nivelul de educație, pe sexe, la nivelul anului școlar 2014/2015**

	Gimnaziu	Liceu	Profesional	Postliceal
<b>Total</b>	92,7	30,8	36,6	13,7
<b>Feminin</b>	96,1	32,9	36,6	14,5
<b>Masculin</b>	90,9	29,7	36,6	13,1

Sursa: Prelucrări pe baza datelor INS, Caiete statistice de început de ani școlari 2013/14 și 2014/15, INS, 2014, 2015.

**Rata abandonului școlar** în învățământul special este un alt indicator care oferă date despre eficiența acestei rute de formare. În comparație cu rata abandonului școlar la nivelul întregului sistem de învățământ, se evidențiază niveluri mai mari ale abandonului școlar în învățământul liceal special și niveluri mai reduse în învățământul profesional special.

**Tabel 6. Rata abandonului școlar în învățământul special, după nivelul de educație, pe sexe, la nivelul anului școlar 2013/2014**

	Gimnaziu	Liceu	Profesional	Postliceal
<b>Total</b>	*	5,3	4,1	5,9
<b>Urban</b>	*	4,5	4,9	7,3
<b>Rural</b>	*	5,8	3,6	4,8

\* Datele puse la dispoziție de INS nu permit calcularea acestui indicator la nivelul acestui an de referință.

Sursa: Prelucrări pe baza datelor INS, Caiete statistice de început și de sfârșit de an școlar 2013/2014, INS 2014, 2015.

În ceea ce privește **situația școlară** a elevilor din învățământul special la sfârșit de an școlar, datele statistice evidențiază, pentru anul școlar

2013/2014, următoarele: rate de promovabilitate de peste 96%; rate de repetenție variate (de la 1,8% în învățământul primar și gimnazial special la 5,8% în învățământul liceal special).

În ceea ce privește **prezentarea și reușita la examenul de bacalaureat**, situația este net în defavoarea filierei speciale: 32% dintre absolvenții de învățământ liceal special se prezintă la bacalaureat (față de aproape 80% în total liceu) și numai 9,3% reușesc la examen (față de peste 50% în total liceu).

**Tabel 7. Prezența și reușita la examenul de bacalaureat a absolvenților de liceu în anul școlar 2013/2014**

	Număr absolvenți	% prezenți *	% reușiți *
<b>Total</b>	172613	79,3	54,4
<b>Special</b>	484	32,0	9,3

\*absolvenți din anul curent.

Sursa: Prelucrări pe baza datelor INS, Învățământul liceal la sfârșitul anului școlar 2013/2014, INS 2015.

\* \* \*

Ca o concluzie la capitolul privind datele statistice, se remarcă faptul că nu există un sistem de monitorizare explicită și detaliată a școlarizării copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă. Totuși, din datele existente, se înregistrează o creștere lentă a numărului acestora cuprinși în servicii educaționale de sprijin. La nivelul învățământului special se poate vorbi, în ultimii ani, de o autoconservare a rețelei de unități de învățământ și a efectivelor de elevi și de profesori.

În contextul redefinirii politicilor educaționale bazate pe evidențe (*evidence based policy making*), se impune ca necesitate implementarea unor mecanisme de colectare unitară a datelor privind accesul la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES – atât în învățământul special, cât mai ales în învățământul de masă. În prezent, există unele preocupări relevante, cu scopul explicit de a eficientiza monitorizarea acestor copii incluși în sistemul educațional. Astfel, pentru prima dată, în anul 2014 au fost incluși în SNIE (*Sistemul Național de Indicatori privind Educația*) al MENCS, indicatori spe-

cifici privind participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES<sup>4</sup>. De asemenea, este de așteptat ca implementarea *Registrului electronic al persoanelor cu handicap* de către MMFPSPV să susțină demersul de înregistrare a accesului persoanelor cu dizabilități la serviciile educaționale.

## 2.2. Accesul la educație al copiilor cu dizabilități și/sau CES

Problematika accesului la educație al copiilor cu dizabilități și/sau CES deschide discuția asupra a trei aspecte importante din perspectiva demersurilor de egalizare a șanselor<sup>5</sup>: intrarea în sistemul de educație, parcursul școlarității, ieșirea din sistemul de educație.

- Egalizarea de șanse la intrarea în sistemul de educație este determinată atât de structura rețelei școlare, cât și de contextul social, economic și cultural în care funcționează un sistem educațional. Interacțiunea dintre aceste aspecte presupune adaptare permanentă, astfel încât să fie cât mai mult diminuate efectele discriminatorii asupra includerii copiilor în sistemul de educație.
- Egalizarea șanselor pe parcursul școlarității urmărește susținerea permanentă a copilului în vederea menținerii lui în școală, cel puțin până la finalizarea învățământului obligatoriu, prin asigurarea unui curriculum adaptat, a unor servicii de sprijin specifice, precum și prin valorificarea potențialului de dezvoltare al fiecărui copil.
- Egalizarea șanselor la ieșire (cu impact asupra tranziției de la un nivel de școlaritate la altul sau asupra inserției pe piața muncii) aduce în prim-plan chestiuni ce țin de evaluarea de final de ciclu de învățământ și de oportunitatea continuării dezvoltării personale și profesionale (în sistemul formal de învățământ, apoi pe piața forței de muncă).

În contextul cercetării de față, accesul la educație al copiilor cu dizabilități și/sau CES a fost analizat din trei perspective:

- identificarea și evaluarea inițială a situației de dizabilitate/CES;

---

<sup>4</sup> Indicatorii sunt prezentați în detaliu în Jigău, M., Horga, I., Novak, C., Fartușnic, C., Balica, M., *Sistemul național de indicatori pentru educație, Ghid metodologic 2014*, elaborat în cadrul proiectului PODCA *Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România – SIIIR* (cod SMIS 39144).

<sup>5</sup> Egalizarea șanselor este definită în relație cu prevederile *Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități* (2006) și a *Regulilor Standard ale ONU privind Egalizarea șanselor Persoanelor cu Dizabilități* (1993).



- înscrierea în învățământul de masă sau în forme alternative de educație;
- monitorizarea parcursului școlar, în vederea susținerii absolvirii diferitelor niveluri de educație.

Datele de cercetare referitoare la aceste aspecte au fost colectate pe baza anchetei prin interviu aplicat actorilor școlari (directori, cadre didactice, profesori de sprijin, părinți), precum și prin chestionarul aplicat la nivelul fiecărei școli cuprinse în investigație.

### **2.2.1. Identificarea și evaluarea copiilor cu dizabilități și/sau CES**

Identificarea și evaluarea inițială a copiilor cu dizabilități și/sau CES este un demers complex, pentru care toți actorii responsabili de educația copiilor au încă nevoie de informare și formare, în sensul aplicării unor demersuri de identificare și evaluare timpurie.

În vederea contextualizării modului în care se realizează identificarea și evaluarea situației de dizabilitate și/sau CES, investigația de față a urmărit **modul în care actorii școlari definesc, la nivel general, conceptul „dizabilitate”**. În acord cu *Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități*, dizabilitatea este un concept în evoluție, care rezultă din interacțiunea dintre persoanele cu deficiențe și barierele de atitudine și de mediu care împiedică participarea lor deplină și efectivă în societate în condiții de egalitate cu ceilalți. Chiar dacă la nivel național există o accepțiune comună asupra dizabilității, reglementată prin *Legea nr. 448/2006* și prin *Legea nr. 221/2010*, în practică aceasta este nuanțată prin conotațiile/sensurile pe care le atribuie conceptului fiecare actor al școlii implicat în lucrul cu elevii cu dizabilități.

În cadrul interviurilor individuale cu directorii, focus-grupurilor cu profesorii și interviurilor cu părinții s-au evidențiat câteva perspective în accepțiunea dată dizabilității.

Majoritatea opiniilor cadrelor didactice se situează în paradigma negativă-limitativă, abordând dizabilitatea mai curând ca pe o problemă, o abatere de la normal, o limitare care impune restricții.

- *Dizabilitate este o problemă a unor oameni. Termeni asociați: incluziune, defect fizic, deficiență, handicap, lipsă, afectare, limitare de activitate și restricții de participare (interviuri directori).*
- *Dizabilitatea este un comportament care se abate de la normal (...) [și care necesită] asigurarea unor condiții diferite și speciale (interview de grup profesori).*

Pe de altă parte, există și cadre didactice care se situează în paradigma pozitivă atunci când definesc problematica dizabilității. Aceștia sunt, de regulă, profesorii de sprijin, care au o pregătire specifică în domeniul lucrului cu copii cu dizabilități și/sau CES. Astfel, acești copii sunt considerați ca fiind egali cu toți ceilalți, cu aceleași drepturi, cu potențial semnificativ de dezvoltare, având valențe pozitive care trebuie încurajate și valorizate. Din această perspectivă, statutul de copil „special” nu mai face trimiteri la limitările și imposibilitatea de a fi inclus în „normal”, ci la dreptul de a fi „altfel”, de a fi „diferit” și la nevoia de mai multă atenție, înțelegere și sprijin din partea celorlalți.

- *Este un copil care trebuie privit ca oricare copil, iar aspectul care îi e mai puțin dezvoltat necesită o atenție sporită.*
- *Eu asociez dizabilitatea cu termenul special – într-un sens frumos, nu peiorativ, ceva ce trebuie tratat altfel, ceva ce are nevoie de multă atenție, implicare, empatie și multă răbdare. Pentru a putea comunica și relaționa cu oamenii cu dizabilități e nevoie să înțelegi ce înseamnă acea dizabilitate, să înțelegi care e diferența dintre lumea ta și lumea acelei persoane.*
- *Este un copil ce are anumite calități, poate altele decât majoritatea, calități pe care trebuie să i le scoatem în evidență (interview de grup profesori).*

Specificitatea copilului cu dizabilități și/sau CES este o accentuare a acelei dimensiuni care îl diferențiază de ceilalți și care contribuie în mod fundamental la construirea identității personale, aflate în permanentă evoluție între identificare cu ceilalți și distincție de aceștia, unitate și diversitate, uniformitate și singularitate.

Dincolo de o accepție sau alta a dizabilității, peste jumătate dintre actorii școlari caracterizează situația de dizabilitate ca o situație de dezavantaj din punct de vedere socio-emoțional și al relaționării cu ceilalți.

- *Un copil cu dizabilități este un copil trist, neînțeles, frustrat, izolat, nemulțumit, agitat (interview de grup profesori).*

Oricare ar fi abordarea asupra dizabilității – negativă sau pozitivă – există un liant comun care îi poate aduce, pe toți cei implicați în lucrul cu copiii cu dizabilități și/sau CES, să acționeze împreună. Acest liant este dat de nevoia de sprijin consistent și coerent pe care acești copii o au și care ar trebui să faciliteze acțiunea, în manieră integrată, a tuturor instanțelor care lucrează cu copiii cu dizabilități și/sau CES.

Modul în care actorii școlari definesc dizabilitatea are efecte asupra identificării copiilor cu dizabilități și/sau CES și a practicilor angrenate în relația cu aceștia. Cercetarea de față nu și-a propus inventarierea și descrierea modurilor de realizare a evaluării situației de dizabilitate/CES, ci identificarea practicilor școlare cu privire la acest aspect, a facilitatorilor sau barierelor cu care se confruntă profesorii și părinții în acest sens.

**Inițiativa organizării demersurilor de identificare a situației de dizabilitate și/sau CES** intră fie în grija părinților, fie îi revine școlii, atunci când părinții nu conștientizează suficient existența unei situații speciale cu care se confruntă copilul sau refuză să accepte această realitate. Cercetarea de față validează concluzii ale altor studii în domeniu: cel mai adesea, debutul școlar este momentul în care copiii cu dizabilități sunt identificați ca atare, cu sprijinul comisiilor de specialitate (comisia de încadrare în grad de handicap, comisia de orientare școlară de la nivelul CJRAE/CMBRAE).

Interviurile cu profesorii, precum și cele cu părinții arată că aceștia consideră că debutul școlar este momentul oportun pentru evaluarea inițială, date fiind solicitările intelectuale preponderente ale mediului școlar, la care copilul va trebui să facă față. Astfel, se poate vorbi despre lipsa unor practici de evaluare timpurie a situației de dizabilitate/CES, fapt care atrage după sine amânarea intervențiilor de sprijin educațional, precum și lipsa acestor copii din statistici, înainte de vârsta de debut școlar.

În nenumărate rânduri, **cadrele didactice** percep situația de dizabilitate/CES prin raportare la norma de grup, bazându-se mai curând pe experiența în lucrul cu copiii și mai puțin pe o cunoaștere documentată cu privire la copiii cu dizabilități și/sau CES. Practica îndelungată de lucru cu copiii și timpul petrecut la școală cu elevii cu diferite nevoi educaționale le facilitează profesorilor identificarea situațiilor în care copiii au nevoie de sprijin de specialitate.

- *Identificarea dizabilităților în rândul elevilor se face de către cadrul didactic de la diferite niveluri de învățământ prin observare*

*directă, evaluare inițială, comunicarea dintre cadrele didactice (interview director).*

Identificarea situației de dizabilitate/CES după intrarea copilului în sistemul de învățământ, în special în ciclul primar, se întâmplă, de regulă, atunci când familiile – din necunoaștere, din neglijență sau din negare – nu au conștientizat existența unor aspecte care îi fac pe copiii lor mai „altfel” decât ceilalți. Mai mult, pot fi forme ușoare de dizabilitate care nu au fost vizibile în primii ani de viață sau în contexte familiare, ce nu au implicat anumite abilități pe care contextul școlar le solicită cu preponderență.

Profesorii reclamă faptul că, în multe cazuri, părinții sunt cei care întârzie certificarea copiilor și includerea lor în programe de sprijin adaptat. Acest aspect este considerat a fi determinant de efecte negative asupra parcursului școlar al elevilor, asupra dezvoltării lor.

- *Mulți copii nu merg mai departe în evaluare pentru a primi o orientare școlară corectă deoarece părinții sunt cei ce refuză ideea că elevul are o „problemă”. Lipsa implicării părinților conduce la efective de copii mai mari care nu sunt certificați corespunzător și pentru care nu se poate solicita un profesor de sprijin, sau alte facilități (interview de grup profesori).*

Aceasta opinie a profesorilor a fost parțial confirmată de părinții intervievați. Toți au recunoscut rolul școlii (al educatoarei/al învățătoarei) în semnalarea dificultăților de adaptare la mediul școlar, precum și în informarea sau chiar sprijinul în inițierea demersurilor de identificare a situației de dizabilitate/CES. Cercetarea de teren a permis identificarea unor situații de “bune practici”, prin implicarea activă a părinților în susținerea propriilor copii. La rândul lor, aceștia au semnalat situații în care alți părinți nu se implică la fel în identificarea nevoilor de sprijin ale copiilor.

- *Copilul meu este mai altfel, știu asta. Este foarte inteligent, ați văzut la clasă, dar are probleme de adaptare. Dar și alți colegi de ai lui sunt altfel, au nevoi speciale. Doar că nu au certificat (interview părinte).*

Sunt și contexte în care identificarea situației de dizabilitate/CES este realizată la inițiativa **familiei**, copiii aceștia având avantajul unei evaluări mai timpurii. Astfel de cazuri au, în opinia actorilor școlari intervievați, avantaje și dezavantaje deopotrivă. Pe de o parte, interviurile cu cadrele didactice au evidențiat următorul aspect: dacă identificarea se realizează timpuriu, în

perioada preșcolară, cresc șansele de abilitare și reabilitare. Pe de altă parte însă, aproape toți părinții investigați ai căror copii aveau certificat de încadrare în grad de handicap din primii ani de viață au declarat că acest fapt a constituit un dezavantaj și că s-au confruntat cu dificultăți de acces în învățământul de masă: situații de refuz la înscrierea la grădinița sau școala cea mai apropiată de domiciliu, chiar situații în care cu foarte mare dificultate au găsit o școală care să accepte copiii cu certificare. Motivele invocate de școli în refuzul primirii copiilor au fost diverse: lipsa locurilor libere la înscriere; lipsa de personal de sprijin; recomandarea de a merge la altă școală din localitate, care are mai multă experiență de incluziune sau are dotarea adecvată.

Identificarea copiilor cu dizabilități și/sau CES din școală este uneori munca profesorului de la clasă, alteori munca de echipă a profesorilor din școală, **practicile specifice** ținând mai mult de experiența școlii în domeniul lucrului cu elevii cu dizabilități și/sau CES și de existența unor persoane resursă în acest domeniu la nivelul școlii (profesori de sprijin, consilier școlar).

Astfel, sunt școli care refuză de obicei școlarizarea acestor copii, nu au personal de sprijin, iar practicile de identificare a situației de dizabilitate sau de CES sunt cvasi-inexistente ori se realizează pe baza cunoașterii comune, fără sprijin și informație de specialitate.

Investigația de teren a permis identificarea, în câteva cazuri, a unor practici complexe de evaluare inițială a copiilor cu dizabilități și/sau CES. Sunt școlile care au experiență amplă în lucrul cu această categorie de copii și care beneficiază de expertiza constantă a profesorilor de sprijin. Avantajul acestora este multiplu: expertiza de specialitate în evaluare și identificare timpurie, recomandarea și îndrumarea de specialitate pentru evaluare și întocmirea dosarului, facilitarea accesului copilului în diferite activități recuperatorii, cluburi, centre etc. care pot sprijini dezvoltarea integrată a copilului.

Școlile care beneficiază de profesori de sprijin pot fi considerate oarecum privilegiate nu doar pentru expertiza pe care o aduc în școală în domeniul educației incluzive, ci și pentru faptul că aplică în mod constant modalități de identificare a copiilor cu dizabilități și/sau CES și experimentează, inovază modalități de lucru cu copiii și cu familiile lor.

- *Dacă reușești să-i transmiți părintelui că este în folosul copilului să se întâmple lucrul acesta (evaluarea și certificarea), e bine.*

*Dacă nu se întâmplă lucrul acesta, copilul are de pierdut (interview director).*

Dezvoltarea practicilor incluzive și a modalităților de identificare și evaluare inițială a situației de dizabilitate/CES a fost determinată, în școlile investigate, de factori variați: acumularea de experiență de incluziune, prin multiple cazuri cu care aceste școli s-au confruntat de-a lungul timpului; atitudinea deschisă, incluzivă a echipei manageriale și a profesorilor din școală; proximitatea unei școli speciale / a unui Centru Școlar pentru Educație Incluzivă (CSEI) care a sprijinit demersurile profesorilor de identificare a elevilor cu dizabilități și/sau CES și de lucru cu aceștia.

**Colaborarea cu alte instituții** de la nivel județean care asigură servicii educaționale, de sănătate și de protecție a copiilor constituie un alt sprijin major în lucrul cu elevii cu dizabilități și/sau CES. Din informațiile obținute din interviurile cu cadrele didactice, Centrele Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE) și Direcțiile Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului (DGASPC) sunt principalele instituții care sprijină demersurile de identificare și evaluare a copiilor cu dizabilități și/sau CES. În școlile care au deja experiență în lucrul cu acești copii, solicitarea evaluării este avansată de școală, profesorii și directorul cunoscând și aplicând proceduri clare în acest sens.

- *La nivelul școlii există diferite comisii și proceduri de identificare a elevilor cu dizabilități. De exemplu, comisia de orientare școlară și profesională. În primul rând, elevii și preșcolarii sunt identificați de fiecare cadru didactic prin observație, evaluare inițială, discuții cu părinții, chestionare (interview de grup profesori).*
- *Există proceduri prin care solicit aceste date cadrelor didactice la începutul fiecărui an școlar și în urma analizei datelor pot solicita o evaluare de către specialiștii de la CJRAE. Dacă se semnalează pe parcursul anului școlar noi cazuri, procedez la solicitarea evaluării de către specialiști (interview director).*

Conform datelor colectate prin intermediul chestionarelor aplicate la nivelul școlilor, colaborarea cu CJRAE și DGASPC este bună, acestea răspunzând solicitărilor unităților de învățământ. În peste o treime dintre cazuri sunt menționate însă și o serie de aspecte critice: intervenția limitată a unora dintre aceste instituții, pornind de la drepturile pe care trebuie să le acorde copiilor; lipsa specializării în domeniul educației a specialiștilor din sănătate, asistență și protecție socială; lipsa, în unele situații, a colaborării

efective și a integrării intervențiilor punctuale ale acestor instanțe, dincolo de cadrul formal al comisiilor de evaluare.

Chiar dacă majoritatea școlilor incluse în cercetare au deja tradiție în școlarizarea copiilor cu dizabilități și au dezvoltat o serie de abilități de identificare a acestora, peste trei sferturi dintre directorii de școli afirmă că au încă nevoie de sprijin în identificarea situației de dizabilitate/CES. Acest lucru este solicitat de: cunoașterea limitată în domeniul problematicii dizabilității / cerințelor educaționale speciale, lipsa instrumentelor standardizate care să ofere informații și sprijin educațional relevant pentru acești copii, lipsa unor specialiști / echipe mobile care să participe permanent la identificarea acestor copii la vârste cât mai mici, la nivelul școlii.

### **2.2.2. Înscrierea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă**

Înscrierea copiilor cu dizabilități și/sau CES în sistemul educațional este stipulată prin diferite reglementări normative specifice, care susțin accesul la cea mai adaptată formă de educație pentru copil. Vizitele în școli și interviurile cu profesorii și cu părinții evidențiază experiențe variate, dificultăți cu care se confruntă familiile acestor copii, dar și modele de bună practică. Un aspect considerat esențial trebuie precizat aici: vorbim de **copiii cu dizabilități și/sau CES vizibili** la nivelul școlii (cu certificat de încadrare în grad de handicap sau cu certificat de orientare școlară), oricare ar fi dificultățile lor de integrare în sistemul de învățământ.

Interviurile cu profesorii evidențiază o opinie aproape generalizată conform căreia numărul copiilor cu dizabilități și/sau CES înscriși în învățământul de masă este în creștere, aceasta datorându-se, cel mai probabil, conștientizării și promovării unor proceduri de identificare a acestei categorii la nivelul școlilor, pe fondul promovării principiilor educației incluzive.

Interviurile cu directorii de școli arată că înscrierea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă a produs un **clivaj între rural și urban**. Școlile din mediul rural, fiind de cele mai multe ori unice la nivelul comunității, nu pot refuza înscrierea copilului cu dizabilități sau alte nevoi educaționale în învățământul de masă, în condițiile în care există această recomandare din partea unor specialiști. Pe de o parte, școlile nu pot încălca un drept fundamental al copilului (dreptul la educație). Pe de altă parte, în comunitățile rurale există foarte rar școli speciale, distanța până la o ast-

fel de unitate de învățământ este mare, opțiunea singulară fiind școala din comunitate. La aceste situații concrete, reale, școlile din rural au fost nevoite să se adapteze, iar cadrele didactice să învețe să lucreze cu acești copii, de cele mai multe ori pe baza practicii și pe baza simțului comun.

Situația este oarecum diferită la nivelul mediului urban. Părinții participanți la interviuri și chiar unii dintre directorii de școli au reclamat faptul că, fără a fi o practică acceptată legal, agreată la nivel de sistem, există unități de învățământ care acceptă școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES, iar altele care nu primesc astfel de copii. Refuzul de a primi copiii cu certificate este prezent, cel mai adesea, la școlile centrale, care au înregistrat rezultate semnificative și care promovează un climat competitiv; atitudinea lor este argumentată divers, dar este determinată, de cele mai multe ori, de frica de etichetare a școlii. În investigația de teren, părinții au prezentat situații dramatice referitoare la debutul școlar al copiilor care aveau certificare timpurie: refuzuri repetate de înscriere la școală a copiilor, intervenții la forurile superioare (inspectorat școlar, minister) pentru a găsi soluții / a forța efectiv școlile de masă din proximitate de la nivelul unei comunități pentru a primi copii cu dizabilitate sau alte nevoi speciale. Astfel de situații, apreciate de părinți a fi mai frecvente în urmă cu 5-10 ani, par să fie mai puțin manifeste în ultima perioadă. În unele situații (în special la nivelul preșcolar), refuzul repetat de includere a copiilor cu dizabilități (pe motivul că grădinițele nu beneficiază de profesori de sprijin, iar copiii sunt mici și puși în pericol de copiii cu dizabilități ce implică probleme de socializare) a determinat opțiunea familiei pentru grădinițe aflate la mare depărtare de casă, chiar în alte localități.

Directorii școlilor investigate din mediul urban au afirmat faptul că astfel de practici de limitare a accesului la învățământul de masă au condus la concentrarea unor ponderi mai mari de copii cu dizabilități și/sau cu CES la nivelul școlilor de cartier, situate în zone urbane periferice. Așa se explică de ce multe dintre școlile ZEP cuprinse în cercetare – prin excelență școli ce activează în zone defavorizate, în cartiere urbane mărginașe – au ajuns să școlarizeze un număr semnificativ de copii cu dizabilități și/sau CES, în contextul în care aceștia aparțin deseori de circumscriptii școlare diferite. Câteva practici au fost identificate în acest sens:

- La nivelul acestor unități de învățământ s-au dezvoltat, de-a lungul anilor, practici școlare incluzive, susținute de echipa managerială în primul rând, dar și de cadrele didactice. Argumentele directorilor și profesorilor, menționate în cadrul interviurilor, fac uneori referire la



dreptul copilului la educație, la misiunea profesorului, dar de cele mai multe ori sunt argumente subiective cu referire la experiențe personale (*putea fi copilul meu în această situație...; dacă se ținea cont de această nevoie specială a mea...*), la nevoia personală de a fi buni cu ceilalți (*primindu-l, pot să mă uit bine la mine, în oglindă*). Sunt acele școli care înscriu copii cu dizabilități și/sau CES încă de la debutul lor școlar, dar unde își găsesc loc și acei copii care au avut experiențe negative privind integrarea în alte școli.

- Dezvoltarea de practici școlare incluzive este uneori un efect secundar al nevoii școlii de a-și menține efectivele de elevi și de profesori. Este cazul unor școli situate în comunități defavorizate socio-economic din mediul urban, cu efective de elevi în scădere. Directorii acestor școli recunosc faptul că practica incluziunii a determinat, în timp, atragerea unui număr din ce în ce mai mare de copii cu dizabilități și/sau CES și, ca urmare, a condus la creșterea efectivelor de elevi, la implicarea mai activă a părinților în viața școlii, la scăderea abandonului școlar – aspecte cu implicații directe asupra menținerii resurselor umane în școală. În astfel de unități de învățământ, nu foarte numeroase, părinții sunt cei care solicită cel mai adesea certificarea situației de dizabilitate sau de cerințe educaționale speciale, iar școala susține solicitările și demersurile părinților, chiar dacă în rândul elevilor nu este vorba întotdeauna de dizabilitate, ci și de întârzieri în învățare determinate de lipsa de susținere din partea familiei sau de frecvența școlară slabă.

Pe fondul acestor practici, numărul copiilor cu dizabilități și/sau CES care au certificare este în creștere. Acestora li se adaugă o categorie puțin menționată, dar care, din declarațiile profesorilor și ale părinților, se pare că există la nivelul comunităților – **copiii cu dizabilități invizibili**, despre care se discută foarte rar sau tangențial. Sunt copii pe care familia, din cauze variate (teama etichetării, lipsa de preocupare pentru educația copiilor etc.), nu îi înscriu în sistemul de învățământ sau amână mult debutul lor școlar. Efectele acestei izolări își pun amprenta asupra întregii lor dezvoltări. Chiar dacă familia conștientizează efectele negative ale izolării, ale neparticipării la educație, își menține argumentele și acționează pe baza acestora.

- *El este bolnav [Basedow Graves] și nu l-am dus la grădiniță ca să nu se lovească. Plânge dacă vreau să-l duc pe frate-su [geamăn] că vrea și el. Așa că îi țin acasă pe amândoi. [...] La școală nu știu cum o să fac, mi-e frică să nu se lovească, să nu fie și mai rău. [...] Și mai e și ce zice lumea... (interviu părinte).*

În special în comunitățile rurale, profesorii cunosc această categorie a copiilor neînscriși în învățământ din cauza unor dizabilități, dar demersurile de a convinge familia pentru a întreprinde intervenții specifice cu scop de certificare și înscriere la școală sunt dificile. Posibilitățile școlii sunt limitate, fiind nevoie de sprijin din partea instituțiilor responsabile cu protecția copilului, a specialiștilor de la CJRAE și/sau CSEI.

- *Numărul acestor copii este într-o ușoară creștere, mai ales dacă am lua în considerare și populația care nu este școlarizată. Și în satul acesta există familii de romi care nu își aduc copiii la școală și noi știm, din recensământul pe care îl facem sau de la mediatorul școlar care merge mult pe teren, că sunt copii cu dizabilități pe care noi nu îi avem în situațiile noastre (interviu director).*

Indiferent de practici, toți actorii școlari intervievați recunosc faptul că școala românească are nevoie de sprijin pentru identificarea, pentru certificarea și pentru înscrierea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă, profesorii și managerii au încă nevoie de informare și suport complementar. Din lotul școlilor investigate, peste o treime sunt școli care, datorită experienței, și-au dezvoltat abilități, practici, proceduri în acest sens. Mai mare este, însă, numărul școlilor care, chiar la nivel managerial, afirmă o cunoaștere limitată a problematicii și recunosc nevoia de sprijin permanent în acest domeniu.

### **2.2.3. Monitorizarea participării la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES**

Monitorizarea participării la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES este reglementată de prevederi legislative specifice și este responsabilitatea mai multor instituții educaționale, cu roluri diferite: școala, cu rol de monitorizare a tuturor categoriilor de copii participanți la educație; CSEI-urile, care au misiunea de a asigura servicii de consultanță pentru educația incluzivă; CJRAE, cu rol de evaluare și urmărire a evoluției școlare a elevilor cu CES prin intermediul comisiilor interne de expertiză complexă; comisiile interne de evaluare continuă (CIEC) care funcționează în unitățile de învățământ special.

Datele colectate prin intermediul interviurilor individuale și de grup cu directorii și cu profesorii arată faptul că aparenta disipare a responsabilităților de monitorizare către diferite instituții poate determina dificultăți în colectarea

și raportarea datelor statistice la nivelul școlilor.

Astfel, monitorizarea elevilor cu dizabilități și/sau CES a limitat discuția, în cadrul interviurilor de la nivelul școlilor, la elevii cu certificare (fie certificat de încadrare în grad de handicap, fie certificat de orientare școlară).

- *Există proceduri privind monitorizarea copiilor cu dizabilități. Se colaborează cu CJRAE, ISJ și se transmit datele solicitate. Din păcate, datele includ, de cele mai multe ori, doar elevii certificați.*
- *Chiar și în proiectul planului de școlarizare este o anexă în acest sens, unde trebuie să cuprindem acești copii. ISJ-ul, CJRAE-ul și cei de la Statistică ne cer informații despre numărul lor [...] Nu avem dificultăți legat de asta, profesorul de sprijin are lista completă a celor certificați (interviuri directori).*

Este vorba, aici, de date statistice care se colectează oficial, standardizat. Interviurile realizate la nivelul școlilor arată faptul că directorii nu cunosc în detaliu instanțele cu rol de monitorizare, acordând doar profesorului de sprijin rolul central de colectare și raportare a informațiilor specifice către echipa managerială, respectiv către CJRAE.

Dincolo de aceasta, investigația a evidențiat absența unor proceduri de monitorizare permanentă a progresului școlar al copiilor cu dizabilități și/sau CES, a unei strategii clar agreate, cel puțin la nivel de școală. Interviurile cu directorii arată că exemplele concrete de monitorizare eficientă a progresului în învățare (pe baza Planului de Intervenție Personalizată) se realizează doar în puține dintre școlile vizitate și mai curând la nivelul ciclului primar, unde învățătoarea devine prezență permanentă și foarte importantă în viața copilului cu dizabilitate și/sau cu CES. Rolul profesorilor de sprijin se relevă încă o dată aici, ei fiind aceia care au atribuții directe de monitorizare a acestor elevi.

Discuțiile sumare pe acest subiect în cadrul interviurilor de grup cu profesorii, lipsite de consistența informațiilor, dovedesc faptul că școlile nu au practica monitorizării, aceasta reducându-se, de regulă, la demersuri formale de realizare de liste cu copiii cu dizabilități și/sau CES din școală și de **raportare a unor cifre** către instituțiile responsabile cu păstrarea evidențelor privind efectivele de elevi. Datele de cercetare susțin, astfel, concluziile altor studii în domeniu: lipsa unui sistem coerent și unitar de monitorizare a participării la educație a acestei categorii de copii.

\* \* \*

Analiza accesului la educație al copiilor cu dizabilități și/sau CES evidențiază faptul că identificarea și evaluarea inițială a acestei categorii este un demers complex, pentru care toți actorii școlari au încă nevoie de informare și formare. La nivelul familiilor, nu există preocupări constante din partea profesioniștilor pentru identificarea și evaluarea timpurie a situației de dizabilitate. Cel mai adesea, debutul școlar este momentul în care copiii cu dizabilități și/sau CES sunt identificați ca atare.

Actorii școlari apreciază că numărul copiilor cu dizabilități și/sau CES înscriși în învățământul de masă este în creștere de la un an la altul, cel puțin în unitățile de învățământ care au deja tradiție în școlarizarea acestora. Acestea sunt, adesea, școlile de cartier, situate în zone urbane periferice. La nivelul unităților de învățământ, monitorizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES se reduce uneori numai la demersuri formale de realizare de liste cu acești copii și de raportare de cifre către instituțiile responsabile cu păstrarea evidențelor statistice.

În acest context, se pune în discuție măsura în care se asigură dreptul copiilor cu dizabilități și/sau CES la educație și modul în care se cunoaște și se monitorizează dimensiunea reală a situațiilor de excludere din sistemul de învățământ pe criterii de dizabilitate.

### **2.3. Participarea la educație. Tranziții școlare**

Participarea la educație presupune includerea efectivă în sistemul educațional a tuturor celor care au vârsta oficială pentru un anumit nivel de studiu și dobândirea nivelului minim de competențe cerut pentru școlarizarea obligatorie și pentru gestionarea vieții proprii de (viitor) adult în contextul social în care trăiește persoana. Participarea la educație poate fi facilitată sau afectată / împiedicată / periclitată de o serie de factori ce țin de:

- nivelul de adecvare și adaptare rezonabilă a școlii la nevoile unor grupuri specifice de elevi, pentru a asigura educație de calitate tuturor elevilor, pentru a răspunde cerințelor de accesibilitate și dotare adecvată (incluzând o gamă largă de aspecte ce țin de resurse curriculare, infrastructură și resurse materiale, resurse umane, resurse de timp prin raportare la calendar și orar, alte aspecte semnificative);
- costuri directe și indirecte pe care le implică școlarizarea unui copil, chiar și în contextul învățământului gratuit stipulat prin lege;

- specificul cultural al comunității, care poate acționa ca factor facilitator sau frenator asupra accesului și participării școlare;
- proximitatea școlii pentru fiecare elev.

Toți acești factori, asociați celor ai dezvoltării personale, au influență directă asupra menținerii în școală a copiilor cu dizabilități și/sau CES pentru un timp mai îndelungat, respectiv asupra speranței de viață școlară a acestora<sup>6</sup>.

### **2.3.1. Frecvență școlară, cuprindere, abandon școlar**

Înscrierea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă este uneori un proces firesc, alteori devine un real succes al părinților, în lupta cu atitudinile negative ale diferiților actori școlari. Școlile care manifestă o atitudine incluzivă, nu doar că investesc resurse (umane, materiale, financiare, de timp) în acești copii, ci și văd în orice formă de manifestare pozitivă a acestor copii un succes, echivalat cu un punct tare al întregii școli. Un exemplu menționat de directorii și profesorii din școlile investigate este **frecvența școlară bună a copiilor cu dizabilități**, interesul lor de a participa la educație, dorința de a veni la școală împotriva atitudinilor nu tot timpul prietenoase ale celorlalți. Dorința acestora de a merge la școală, a părinților lor de a-și înscrie copiii într-o școală de masă pentru „a nu-i pierde și mai mult”, dar și schimbările în atitudini, demersuri, practici la nivelul școlilor a făcut ca numărul copiilor cu dizabilități și/sau CES incluși în învățământul de masă – la nivelul școlilor investigate – să fie în creștere.

Specificul școlilor cuprinse în cercetare, acela de a fi plasate în comunități dezavantajate din punct de vedere social și economic, este, în opinia unor profesori și directori, alt factor determinant pentru efectivele tot mai numeroase de elevi cu dizabilități și/sau CES.

În cele ce urmează, propunem o scurtă privire asupra stării actuale a participării la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile cuprinse în studiu. Datele statistice prezentate au fost colectate prin intermediul chestionarelor aplicate la nivelul tuturor celor 32 de școli cuprinse în investigație.

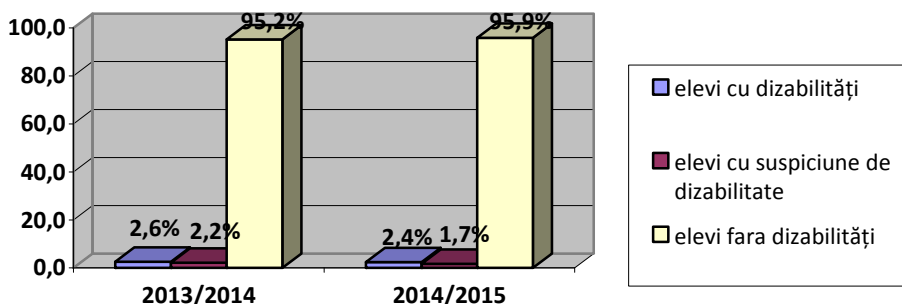
---

<sup>6</sup> Indicatorul *speranța de viață școlară* exprimă numărul total de ani de școlarizare care se așteaptă să fie parcurși de o persoană de-a lungul vieții și este calculat prin adunarea ratelor nete de participare pentru fiecare vârstă.

Aceste date oferă un cadru general pentru analizarea aspectelor din capitolele următoare, dar reprezintă, în același timp, contexte de interogare sau de evidențiere a unor tendințe similare ori diferite cu cele înregistrate la nivelul sistemului de învățământ, în ansamblu.

Datele statistice evidențiază faptul că la nivelul celor 32 de școli investigate, în ultimii doi ani școlari, efectivele de elevi cu și fără dizabilități nu au înregistrat variații semnificative.

**Fig. 3. Ponderea elevilor cu dizabilități**



Ponderea elevilor cu dizabilități și/sau CES în totalul populației școlare din cele 32 de școli (337 copii cu dizabilități sau CES din totalul de 13358 elevi) evidențiază o tendință similară cu cea înregistrată la nivelul întregului sistem de învățământ (a se vedea capitolul 3.1). Astfel, ponderea copiilor cu certificare crește cu aproape un punct procentual odată cu trecerea de la grădiniță la ciclul primar, respectiv de la ciclul primar la gimnaziu. Acest fapt se datorează, cel mai probabil, identificării treptate a situației de dizabilitate, pe parcursul școlarizării. Mai mult, la nivel gimnazial, acolo unde complexitatea informației și exigențele profesorilor cresc, nevoia de sprijin în învățare este mai ușor de identificat.

Astfel, în școlile investigate, sunt certificați cu dizabilitate 1,3% dintre copii la nivel preșcolar, 2,2% la nivel primar și 3% la gimnaziu. Ponderea redusă a copiilor cu dizabilități la nivelul grădiniței este determinată de încetățenirea practicii evaluării la debutul școlarității: atât profesorii și specialiștii intervievați, cât și părinții consideră că acesta este momentul oportun pentru evaluarea inițială, date fiind solicitările intelectuale preponderente ale mediului școlar, la care copilul va trebui să facă față.

Datele de la nivelul școlilor au fost colectate pe tipurile de dizabilități utilizate în statisticile INS. Aceste date arată că aproape jumătate dintre acești copii prezintă dizabilități intelectuale, toate celelalte valori înregistrate pentru alte tipuri de dizabilitate fiind ne semnificative din punct de vedere statistic. Dizabilitatea intelectuală este cel mai des menționată și la celelalte niveluri de învățământ la care s-a realizat studiul – primar și gimnazial (56,9%, respectiv 65%).

La nivelul ciclului primar, tipurile de dizabilități mai des întâlnite, în afară de cele intelectuale sunt dizabilitățile asociate (15%) și dizabilități psihice (8,5%). Acestea sunt slab reprezentate la nivelul ciclului gimnazial (înregistrând valori ne semnificative din punct de vedere statistic), fapt ce ridică **noi întrebări de cercetare** pentru studii viitoare: acești copii abandonează o dată cu tranziția de la un ciclu la altul? acești copii sunt încadrați, o dată cu creșterea în vârstă, în alte forme de dizabilitate? sunt orientați către învățământul special și se regăsesc în acele statistici? La nivelul învățământului gimnazial, dincolo de dizabilitățile intelectuale care au ponderea cea mai mare, există un singur tip de dizabilitate care înregistrează o valoare semnificativă statistic – dizabilități somatice (9,1%).

Din perspectiva **tipurilor de certificate** pe care le au copiii cu dizabilități și/sau CES școlarizați în unitățile de învățământ cuprinse în investigație, apar și aici diferențe în funcție de nivelul de educație. Astfel, copiii cu dizabilități din grădinițe au certificat de încadrare în grad de handicap de la serviciile de protecție a copilului. Odată cu debutul școlar, pe lângă copiii cu certificat de încadrare în grad de handicap, se înregistrează și copii cu certificat de orientare școlară emis de CJRAE/CMBRAE. O pondere semnificativă a elevilor care au recomandare scrisă pentru una sau alta dintre certificări este întâlnită doar la nivel primar.

**Tabel 8. Distribuția copiilor cu dizabilități și/sau CES, pe tipuri de certificare**

Nivel de educație	Copii cu dizabilități și/sau CES				
	Total	Numai cu certificat de orientare școlară de la CJRAE/CMBRAE	Cu certificat de încadrare în grad de handicap de la protecția copilului	Cu recomandare scrisă pentru certificare (medic, psiholog, consilier, logoped)	Cu alte documente care pot duce la certificare
Preșcolar	23	3	19	1	0
Primar	168	88	61	18	1
Gimnaziu	146	95	47	4	0
<b>Total</b>	<b>337</b>	<b>186</b>	<b>127</b>	<b>23</b>	<b>1</b>

Chiar dacă actorii școlii afirmă că, în general, elevii cu dizabilități și/sau CES au o frecvență școlară bună, aceștia se află într-o zonă de risc din perspectiva participării la educație. Acest risc poate fi determinat **de rezultatele școlare slabe, de riscul de abandon școlar, de lipsa sprijinului din partea familiei**. Toate aceste aspecte reprezintă motive pentru care unele unități de învățământ refuză școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES, invocând scăderea nivelului de pregătire al clasei sau efectele negative asupra rezultatelor școlii în ansamblu ori la evaluările naționale. Interviurile cu părinții copiilor cu dizabilități și/sau CES au evidențiat faptul că majoritatea s-au confruntat cu situații de refuz din partea unor școli din comunitate, la momentul debutului școlar al propriilor copii.



**Tabel 9. Ponderea elevilor cu dizabilități și/sau CES, în funcție de situația școlară (%)**

Nivel de educație	Situația școlară		
	% copiii/elevi a căror vârstă depășește vârsta specifică a grupei/clasei din care fac parte	% elevi care au rezultate școlare slabe (în risc de a repeta clasa)	% copiii/elevi care sunt în risc de a abandona școala
<b>Primar</b>	29,2	65,7	28,5
<b>Gimnaziu</b>	33,3	79,7	42,8

Datele evidențiază întârzieri privind vârsta de debut școlar, respectiv situații multiple de părăsire a coortei din care făceau inițial parte, conform vârstei oficiale de școlarizare – în pondere crescută de la ciclul primar la ciclul gimnazial. Această situație este determinată atât de debutul școlar întârziat, cât și de situații de repetare a clasei.

Dificultățile de învățare determină ponderi foarte ample de copii cu dizabilități și/sau CES aflați în situația de risc de repetenție sau de abandon școlar, în creștere semnificativă de la ciclul primar la ciclul gimnazial.

Astfel, se poate afirma că elevii cu dizabilități și/sau CES reprezintă o categorie cu risc școlar major din punct de vedere al rezultatelor școlare. Această situație evidențiază insuficienta pregătire a școlii de masă în vederea adaptării ofertei de învățare la nevoile și interesele de dezvoltare a acestor copii, implicit dificultățile de adaptare a copiilor la mediul școlar. Din ambele perspective, practicile incluzive par a fi puțin promovate.

### **2.3.2. Tranziția de la un nivel de studiu la altul**

Trecerea de la un nivel de educație la altul se realizează cu diverse provocări, dificultăți sau riscuri pentru mulți copii, indiferent dacă prezintă dizabilități și/sau CES, indiferent de tipul de dizabilitate sau de școala în care aceștia sunt înscriși. Conștientizarea acestui fapt și acțiunea familiei și a profesorilor în vederea reducerii acestor riscuri variază în funcție de practici didactice, cultura școlii, specificul comunității sau alți factori externi.

Interviurile individuale și de grup cu cadrele didactice din școlile cuprinse în studiu, cu copii și cu părinți evidențiază faptul că majoritatea acestora con-

sideră că tranziția de la un nivel de educație la altul se realizează cu dificultate pentru copiii cu dizabilități și/sau CES, aceasta reprezentând o problemă care necesită eforturi suplimentare din partea tuturor actorilor implicați.

### **Tranziția de la grădiniță la ciclul primar**

Învățătorii participanți la discuțiile de grup afirmă că tranziția de la învățământul preșcolar la învățământul primar al copiilor cu dizabilități și/sau CES se realizează cu mai mare ușurință în comunitățile (de regulă rurale) în care grădinița funcționează în apropierea sau în incinta școlii: copiii cunosc cadrele didactice, desfășoară activități împreună, socializează, iar școala devine astfel un mediu familiar pentru copiii de grădiniță. Au fost semnalate și situații mai dificile, în special pentru copiii cu dizabilități care nu au frecventat în mod constant învățământul preșcolar. Adaptarea la un program de învățare, la contexte noi de socializare și la solicitări preponderent cognitive reprezintă provocări majore pentru copiii cu dizabilități și/sau CES.

Cheia reușitei debutului școlar stă, adesea, în priceperea învățătoarei, în atitudinea incluzivă a acesteia. De aceea, lucrul cu copiii cu diferite dizabilități a reprezentat adesea și pentru acestea o provocare.

- *Când am aflat că voi avea în clasa mea un copil cu autism, m-am dus la formare, am căutat informații despre această dizabilitate. Trebuia să știu ce să fac cu el; nu știam nimic înainte despre ce înseamnă lucrul cu acești copii, nimeni nu m-a pregătit* (interviu de grup profesori).

În școlile investigate, ca și în altele posibil, există uneori tradiția ca numai anumite învățătoare să fie dispuse să preia la clasă copiii cu dizabilități și/sau CES. Astfel, se dezvoltă, în timp, experiențe semnificative de lucru cu acești copii, iar aceste cadre didactice pot uneori să devină exemple de bune practici.

### **Tranziția de la primar la gimnaziu**

Toți actorii intervievați – profesori, copii și părinți deopotrivă – apreciază că tranziția de la ciclul primar la gimnaziu este mai dificilă, cu mai multe provocări pentru copiii cu dizabilități și/sau CES, determinate de nevoia de colaborare cu mai multe cadre didactice, de complexitatea informațiilor, de creșterea solicitărilor din partea școlii.

Stilurile diferite de predare și de interacțiune cu elevii, existența uneori a contextelor sporadice de socializare (în condițiile în care există discipline școlare cu o singură oră pe săptămână) determină o cunoaștere deficitară de ambele părți (profesori – elevi) și o interacțiune limitată, care este în detrimentul tuturor elevilor, cu atât mai mult al elevilor cu dizabilități și/sau CES.

- *Trecerea cea mai grea o reprezintă cea de la nivelul primar la cel gimnazial, sunt mai multe discipline de studiu, cerințe mai complexe și „pretenții” ale cadrelor didactice pentru disciplina lui.*
- *Cadrelor didactice de la nivel gimnazial nu reușesc să cunoască foarte bine elevii datorită timpului mic alocat în clasă și în școală. Un cadru didactic care predă o oră pe săptămână la clasă și este și în mai multe școli abia reușește să le cunoască numele (interviu de grup profesori).*

Discuțiile cu copiii cu dizabilități și/sau CES au evidențiat, în majoritatea cazurilor, atitudinea lor în fața acestei tranziții: frica de necunoscut, teama de separare față de învățătoarea față de care, de cele mai multe ori, au dezvoltat o relație de atașament afectiv puternic.

Tranziția de la ciclul primar la gimnaziu se realizează cu mai mare ușurință dacă în școală este un colectiv relativ mic de profesori, care interacționează și acționează în contexte variate în sprijinul copiilor. În astfel de condiții, se dezvoltă practici de „predare a ștafetelor”: cadrele didactice schimbă informații cu privire la copiii cu dizabilități și/sau CES pentru ca interacțiunea dintre aceștia și profesori să fie pregătită, să nu se piardă timp și încredere.

- *Trecerea de la un nivel la altul de școlarizare necesită eforturi suplimentare din partea cadrelor didactice. Noi, pentru că suntem un colectiv relativ mic, avem obiceiul ca atunci când copilul cu CES trece de la un ciclu la altul să se poarte discuții din timp între învățătoare și profesorii care vor prelua clasa a V-a. În general, se fac cunoscute aceste situații, în sala profesorală se discută despre asta, preîntâmpinăm problemele (interviu director).*

Aceste dificultăți de trecere de la primar la gimnaziu se accentuează în situațiile în care copiii cu dizabilități și/sau CES schimbă școala, din cauze diverse (comasarea unor școli, încercarea de a găsi, după un ciclu de școlaritate, un mediu școlar mai prietenos etc.). Aceste treceri pot determina regres în învățare, în socializare, în integrarea în clasă.

- *Când schimbă un ciclu de învățământ, pentru ei este foarte greu. De exemplu, o fetiță cu hipoacuzie bilaterală a început școala în localitate X și anul trecut această școală s-a desființat, a venit aici. Este o fetiță foarte cuminte. Dacă la vechea școală ajunsese să aibă curajul să vorbească în clasă, acum este mult mai tăcută. Nu mai participă, nu se joacă cu ceilalți, doar cu colega de bancă (interview profesor de sprijin).*

Interviurile cu copiii și cu părinții acestora arată faptul că există un element resursă în tranziția de la ciclul primar la gimnaziu – profesorul de sprijin – dacă tranziția se realizează în cadrul aceleiași școli, iar profesorul de sprijin este stabil pe post. În aproape toate situațiile investigate, copiii cu dizabilități și/sau CES au dezvoltat încredere în aceștia, lucrul în comun le-a oferit siguranță socio-afectivă. Acesta a devenit elementul de stabilitate, reperul în parcursul școlar al copiilor cu dizabilități și/sau CES, marcat de tranziția de la primar la gimnaziu.

Această realitate evidențiază două aspecte: pe de o parte, nevoia de sprijin constant și pe termen lung a acestei categorii de copii la nivelul climatului școlar; pe de altă parte, insuficienta pregătire a școlii de masă pentru a asigura, în ansamblu, prin toate resursele umane specifice, un mediu incluziv și securizant pentru acești copii.

### **Tranziția de la gimnaziu la liceu/școală profesională**

Trecerea de la ciclul gimnazial la liceu/școală profesională este o nouă încercare pentru elevii cu dizabilități și/sau CES care ajung la acest nivel. Datele statistice din capitolele anterioare evidențiază rate reduse de tranziție la nivelul învățământului secundar superior pentru acești copii.

În opinia majorității cadrelor didactice, aceasta este o trecere căreia foarte puțini copii cu dizabilități și/sau CES îi fac față și unde se încheie, de cele mai multe ori, parcursul școlar al acestor copii în școlile de masă. Interviurile cu directorii și cu profesorii arată că, cel mai adesea, trecerea se face către licee sau școli profesionale speciale.

- *În general, elevii din școala noastră care au dizabilități sau certificat de orientare școlară și termină clasa a VIII-a sunt orientați către Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, din comuna vecină, însă din păcate abandonează și acele cursuri (interview de grup profesori).*

- *Tranziția către clasa a IX-a este o problemă. Foarte puțini doresc să continue studiile, în licee sau școli profesionale care oferă pregătire profesională. Meseriile respective sunt puțin căutate pe piața muncii. De aici și interesul scăzut și abandonul școlar după 1-2 luni. (interviu director)*

Această orientare a copiilor cu dizabilități și/sau CES către zona învățământului special este una de tip tradițional, bazată pe modul de repartizare a elevilor în învățământul secundar superior (în care contează media la evaluarea națională de la finalul clasei a VIII-a) și pe faptul că acest nivel de studiu are un caracter predominant elitist.

Trecerea din învățământul gimnazial în cel liceal sau profesional este mult mai dificilă pentru elevii cu dizabilități din mediul rural; la propriile nevoi speciale și un mediu școlar total nou se adaugă lipsa de acces la nivelurile superioare de învățământ în zona de proximitate (peste 90% din școlile speciale se află în urban), distanța mare față de școală, nevoia părinților de a-i opri pe copii acasă pentru a fi o altă forță de muncă în gospodărie.

### **Tranziția între învățământul de masă și învățământul special**

În cadrul investigației de față, realizate la nivelul școlilor de masă, nu au fost înregistrate situații de trecere de la învățământul de masă la cel special. Unii dintre părinți au relatat, în cadrul interviurilor individuale, experiențe de trecere de la învățământul special la cel de masă, motivate de multiple aspecte: recomandarea comisiei de evaluare; nevoia de a păstra copilul în familie, în situația în care școala specială se afla la o distanță mare față de domiciliu; dorința de a încerca o cale alternativă la învățământul special, perceput adesea ca o zonă în care nu este suficient încurajat progresul individual, depășirea limitelor (în sensul teoriei proximei dezvoltări).

\* \* \*

Analiza participării școlare a copiilor cu dizabilități și/sau CES evidențiază un ansamblu de bariere pentru această categorie de copii la nivelul învățământului de masă. Astfel, înscrierea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă este uneori un proces firesc, alteori devine un real succes al părinților, în lupta cu atitudinile negative ale diferiților actori școlari.

Pe fondul promovării unei atitudini elitiste la nivelul întregului sistem de învățământ românesc, școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES devine o provocare pentru multe dintre unitățile de învățământ de masă. În condițiile în care școlile sunt din ce în ce mai interesate să obțină locuri fruntașe în ierarhizările realizate la nivelul sistemului de învățământ (de exemplu, sistemele recente de clasificare a școlilor în funcție de rezultatele de la evaluările naționale sau de la concursurile școlare), iar demersurile incluzive sunt puțin valorizate în metodologiile de evaluare a cadrelor didactice (de exemplu, criteriile privind acordarea gradăției de merit în învățământul pre-universitar, cf. OMECS nr. 6211 din 2012), școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES este percepută ca o piedică în atingerea țintelor instituționale. Astfel, în contextul în care nu există resursele necesare unei susțineri educaționale reale a acestor copii, iar atitudinile manifeste la nivelul școlilor nu sunt favorabile incluziunii, copiii cu dizabilități și/sau CES se află, în ponderi ridicate, în zona de risc școlar.

Tranzițiile școlare de la un nivel de educație la altul se realizează cu provocări, dificultăți sau riscuri pentru copiii cu dizabilități și/sau CES. Cea mai problematică din perspectiva dezvoltării sociale și afective pare a fi tranziția de la ciclul primar la gimnaziu. De cele mai multe ori, parcursul școlar al acestor elevi în școlile de masă se încheie la final de ciclu gimnazial.

#### **2.4. Servicii și resurse (umane, materiale, financiare)**

În cadrul acestei secțiuni analizăm, pe baza răspunsurilor obținute prin aplicarea instrumentelor de teren, o serie de aspecte legate de cantitatea și calitatea resurselor umane, materiale, financiare utilizate în lucrul cu copiii cu dizabilități și/sau CES, din perspectiva școlilor investigate. Principalele chestiuni pe care le evidențiem, în relație cu dezideratul educației incluzive a elevilor cu dizabilități și/sau CES, sunt:

- formarea cadrelor didactice;
- dotarea școlilor cu personal de sprijin;
- dotarea școlilor cu resurse materiale, de spațiu și adaptarea lor la cerințele elevilor;
- resurse financiare alocate școlilor;
- resurse instituționale disponibile la nivel comunitar sau/și județean și aportul familiei și al voluntarilor.

### 2.4.1. Calitatea formării profesorilor în domeniul educației incluzive

În activitatea cu copiii cu dizabilități și/sau CES, resursele umane au cel mai important rol pentru asigurarea unei incluziuni depline în mediul școlar. Studii în domeniul educației<sup>7</sup> evidențiază faptul că, la nivelul ansamblului sistemului educațional românesc, **continuă să fie un aspect problematic pregătirea profesorilor din învățământul de masă în spiritul unei educații incluzive**, precum și în domeniul strategiilor de lucru cu copii cu dizabilități și/sau CES, care să ofere acestora contexte pentru a se informa și a se forma în ceea ce privește afecțiunile, dificultățile de adaptare școlară, de comunicare și de socializare ale elevilor cu dizabilități.

Formarea inițială a profesorilor de învățământ preșcolar și primar cuprinde un curs obligatoriu în domeniul educației incluzive. În formarea inițială a profesorilor de gimnaziu și liceu nu există elemente de curriculum obligatoriu destinate acestui scop<sup>8</sup>.

Oferta de programe de formare continuă în domeniul educației incluzive la nivelul județelor este limitată – fie din cauza faptului că nu este considerată o prioritate a dezvoltării profesionale, fie din cauza lipsei de specialiști la nivel local, în domeniul educației copiilor cu dizabilități și/sau CES.

La nivelul investigației noastre, din răspunsurile oferite de directori, aflăm că în 75% dintre școlile investigate, profesorii au avut acces la cursuri de formare în aria educației incluzive<sup>9</sup>. Aproximativ o treime din numărul total de profesori aferent fiecărui nivel educațional au participat la programe de formare având ca tematică educația copiilor cu dizabilități și/sau CES. Pe lângă aceste cursuri, profesorii au participat la proiecte menite a facilita incluziunea elevilor cu dizabilități și/sau CES, procentul celor care au luat

---

<sup>7</sup> Vrăsmaș, E., Vrăsmaș, T., Studiu privind educația incluzivă pentru copiii cu CES în învățământul primar, în: *Promovarea educației incluzive în învățământul primar. Ghid pentru cadre didactice, manageri școlari și părinți*, MEN, RENINCO, UNICEF, București, Editura Vanemonde, 2013, pag. 64-76; Horga, I., Jigău, M. (coord.), *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*, Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, București, Editura Vanemonde, 2010.

<sup>8</sup> Planurile cadru ale programelor de formare psihopedagogică prin DPPD-uri (OMEN nr. 5745/2012) includ disciplina Educație integrată ca disciplină opțională la nivelul II.

<sup>9</sup> În cadrul Campaniei *Hai la școală!*, subcomponenta ZEP *Reducerea abandonului școlar și a absenteismului în Zone Prioritare de Educație* ZEP, profesorii de primar și gimnaziu au beneficiat de un modul de formare pe tema educației incluzive. Tot în cadrul Campaniei *Hai la școală!*, subcomponenta Educația Incluzivă în grădinițe, profesorii de învățământ preșcolar au beneficiat de formare pe tema *Grădinița incluzivă – parteneriat educațional în favoarea copilului*.

parte la acestea ajung la aproximativ un sfert din total (pe fiecare nivel educațional). La nivel gimnazial se constată cea mai slabă acoperire cu formare specifică a profesorilor care lucrează cu acești elevi, respectiv de 42%.

**Tabel 10. Numărul profesorilor și pregătirea / experiența în aria lucrului cu copiii / elevi cu dizabilități și/sau CES**

Nivel educațional	Nr. total profesori	Nr. profesori care lucrează în prezent cu copii cu dizabilități și/sau CES	din care:	
			Nr. profesori care au participat la programe de formare în domeniul educației copiilor cu dizabilități și/sau CES	Nr. profesori care au participat la proiecte derulate de școală în aceeași arie
<b>Preșcolar</b>	99	23	19	16
<b>Primar</b>	218	95	81	56
<b>Gimnazial</b>	437	323	133	112
<b>Total</b>	754	441	245	184

În ceea ce privește cursurile de formare continuă pe tematica elevilor cu dizabilități și/sau CES, directorii au menționat o serie de exemple în acest sens, alături de experiența de formare în cadrul Campaniei *Hai la școală!*: COREI – Centre de orientare și resurse educaționale incluzive (POSDRU, 2009); *Comportamentul copiilor cu autism* (CCD); *Pedagogia diversității și dificultățile de învățare* (CCD); *Acces la educație pentru grupurile dezavantajate* (MECT, 2004); *Educație de calitate pentru elevii cu cerințe educaționale speciale* (POSDRU, 2011); *Școala incluzivă* (2008; Tematică: *Managementul clasei incluzive; Sprijin individualizat în învățare; Evaluarea în cadrul sistemelor educaționale incluzive; CDS în mediul incluziv*); *Profesor – elevi – părinți – comunitate* (CCD, 2010; Tematică: *Egalizarea șanselor prin educația școlară; CES și dizabilitate; Parteneriat educațional; Instituții și servicii*); *Școala românească în mediu incluziv* (ISJ și CJRAE); *Educația copiilor cu CES* (Asociația Educațională Humanitas Botoșani); *Șanse egale la educație* (CCD și ISJ); *Copiii cu CES în școala incluzivă; Școala românească, mediu incluziv* (CCD, 2011-2013); *Educația incluzivă în grădiniță* (2013); *ADHD - Tehnici de abordare a copilului cu CES* (CCD, 2012-2014); *Tehnici de intervenție în cazul copiilor cu autism* (Colegiul psihologilor, 2009-2010); *Curs de informare ADHD* (2012, ISJ și CJRAE); *Curs informare - copii cu autism* (2013, CJRAE); *Consilierea copiilor cu CES, hiperkinetici, cu ADHD, copii cu tulburări de comportament în vede-*



*rea integrării în școala de masă (2013, CJRAE și CCD); Educația incluzivă este dreptul fiecărui copil! (Asociația RENINCO).*

Analiza exemplurilor listate evidențiază următoarele:

- În ultimii ani s-a diversificat oferta de formare continuă în domeniul educației incluzive și a lucrului cu copiii cu dizabilități și/sau CES; o parte dintre cursuri s-au adresat diferitelor categorii specifice de dizabilitate.
- Pe lângă ofertanții tradiționali de formare continuă (Casele Corpului Didactic), ONG-urile sunt din ce în ce mai active în acest domeniu, valorificând, prin oferta de formare continuă propusă, experiențe practice de lucru efectiv și de cercetare în domeniul dizabilității și a cerințelor educaționale specifice.
- Există o ofertă bogată de cursuri de formare în domeniul ADHD (în condițiile în care a crescut numărul de copii diagnosticați ca atare) și mai puțin sau deloc dezvoltată în domeniul altor tipuri de dizabilitate.

Din discuțiile purtate cu actorii școlari investigați au reieșit câțiva factori legați de formarea cadrelor didactice ce au rol de bariere în calea educării elevilor cu dizabilități și/sau CES: lipsa psihopedagogiei speciale din formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul gimnazial și liceal; lipsa sau insuficiența componentei practice, aplicate, din multe dintre cursurile de formare pe tematica incluziunii copiilor cu dizabilități și/sau CES, în special pe chestiuni ca: adaptarea programei, a activităților, a materialului didactic, gestionarea problemelor comportamentale, sprijinirea elevilor.

Redăm, mai jos, câteva extrase din declarațiile profesorilor:

- *Am avut curs prin CCD. "Practica ne omoară", știți, am vrea să vedem practic, să vină cineva timp de două zile și să ne facă lecții demonstrative, să vedem noi, cadrele didactice. În situația asta și noi avem nevoie ca și copiii, de la concret la abstract. Să vedem întâi practic și apoi să și discutăm pe marginea acestor lecții. Să vedem mai multe metode de abordare a unor situații diferite, că noi ne întâlnim cu situații diferite, nu putem să îi punem pe toți în rând.*
- *Eu cred că fiecare s-a pregătit și ne-am pregătit, dar nu în mod formal. Nu avem o pregătire inițială, nu am urmat nici un curs în urma căruia eu să știu că, uite, de aici am pornit și vom mai construi pe asta.*
- *Îmi amintesc de un curs de formare pe lucrul cu copiii cu CES, dar mie îmi plac formările care se bazează pe concret, nu pe te-*

*orie, aș fi interesată de niște formări care să fie aplicabile. După aceea să fie o monitorizare, să vadă ce facem, să primim sfaturi. Nu materiale scrise, asta avem, eu ca profesor cred că una este când citești ceva și alta este când ești în clasă și trebuie să faci. Când vezi că ceva nu funcționează, trebuie să stai, să vezi ce e, să reevaluezi situația, să adaptezi și, repet, cei mai mulți dintre noi ne ghidăm doar după simțul comun.*

- *Având în vedere creșterea numărului copiilor cu CES din școli, ar fi bine să fim pregătiți înainte. Deci o pregătire practică. Eu așa văd lucrurile: învățăm ceva și apoi să existe o modalitate în care să fim monitorizați. Cuvântul acesta poate că are o conotație negativă, dar eu aș vrea astfel: uite, ai învățat asta, să vedem cum faci, apoi să discutăm ce am văzut, a fost bine așa, ar mai trebui asta. Ambii factori ar trebui să fie interesați: și cel care aplică și cel care îl învață să aplice. Doar așa putem să ne simțim pregătiți să lucrăm cu astfel de copii (interviuri de grup profesori).*

Astfel de date de cercetare atrag atenția asupra următoarelor aspecte: nevoia de regândire a formării inițiale a cadrelor didactice, prin includerea unei componente obligatorii de formare în domeniul educației incluzive; nevoia de creștere a calității ofertelor de formare continuă, prin: accent pe aspecte practice, exemple de bune practici, monitorizare, schimb de experiență între școli.

#### **2.4.2. Serviciile de sprijin la nivelul școlilor**

Pe lângă cadrele didactice, specialiștii cu responsabilități diverse (profesori de sprijin, consilieri școlari, logopezi etc.) reprezintă o adevărată resursă la care ceilalți profesori pot să apeleze pentru a înțelege mai bine specificul copiilor cu dizabilități și/sau CES, dar și pentru stabilirea tipurilor de intervenție pedagogică adaptate nevoilor individuale ale acestora. La nivelul ansamblului sistemului educațional românesc, **situația resurselor umane de sprijin pentru susținerea educării copiilor cu dizabilități și/sau CES reprezintă un aspect problematic, cu rol de barieră, care îngreudește accesul la o educație de calitate pentru acești copii**, prin:

- insuficiența numărului de profesori de sprijin, fapt care conduce la abateri importante de la raportul număr de elevi/profesor de sprijin prevăzute prin legislație și, prin urmare, la afectarea negativă a calității și a eficacității activităților desfășurate cu copiii;

- absența altor categorii de resurse umane alocate serviciilor educative specializate și accesul limitat la astfel de servicii în afara școlii, cel puțin în mediul rural;
- dificultăți de normare a acestor categorii de personal, fapt care conduce la completarea normei cu ore în multiple unități de învățământ și, ca urmare, la șanse reduse ca profesorul de sprijin să fie perceput și acceptat ca parte integrantă din comunitatea pedagogică a unei școli;
- lipsa unei continuități pe post, aspect cu efecte negative semnificative asupra dezvoltării de relații de durată cu copiii cu dizabilități și/sau CES.

La nivelul investigației noastre, răspunsurile oferite de directori evidențiază următoarea situație a disponibilității în școli: logoped – disponibil în 8 dintre școli, nedisponibil în 24; profesor de sprijin/itinerant – disponibil în mod constant în 17 dintre școli, nedisponibil în 15 (sau cu timp foarte redus de lucru în cadrul acestora); consilier școlar – disponibil în 17 dintre școli, nedisponibil în 15.

În ceea ce privește suficiența în școli a profesorilor de sprijin, raportat la numărul și nevoile specifice ale copiilor cu dizabilități și/sau CES, aproape 80% dintre directori au considerat numărul acestora ca fiind inadecvat/insuficient.

Timpul insuficient pe care îl pot aloca elevilor cu dizabilități și/sau CES – efect al unei normări deficitare în raport cu nevoile reale de sprijin educațional ale acestor copii – este unul dintre principalele neajunsuri pe care profesorii de sprijin le-au menționat în cadrul interviurilor individuale. Sunt situații în care timpul alocat unui elev, săptămânal, este sub o oră. Cu cât numărul elevilor cu certificare de la nivelul unei școli este mai mare, cu atât mai dificil devine procesul de sprijin real al copiilor. Aceasta, cu atât mai mult cu cât rolurile profesorului de sprijin la nivelul școlii sunt multiple: sprijin pentru identificare și evaluare, sprijin educațional, suport pentru părinți și pentru celelalte cadre didactice care au în grupă/clasă copii ce întâmpină dificultăți de învățare, adaptare, dezvoltare.

Timpul insuficient petrecut de profesorul de sprijin în școală a fost menționat și de celelalte cadre didactice, în discuțiile focalizate de grup, care au conștientizat din ce în ce mai mult aportul pe care acesta îl poate aduce la integrarea școlară a copiilor cu dizabilități și/sau CES, preluând și sprijinind

eforturile lor în activitatea la clasă. Astfel, sunt situații în care s-a susținut necesitatea încadrării profesorului de sprijin și a consilierului școlar cu normă întreagă în școală, în condițiile unui număr mai mare de copii certificați.

- *Din punctul nostru de vedere, ca profesori de sprijin, activitatea noastră este limitată. Conform reglementărilor în vigoare, norma presupune intrarea la o oră de limba română, o oră de matematică și o singură dată pe săptămână să programezi copilul respectiv într-o grupă, după terminarea orelor pentru ajutor. Întrebarea noastră pentru cei care au gândit acest program: oare noi venim în școală doar pentru română și matematică? Eu intru la o singură oră de română și matematică, dar copilul acela nu are o singură oră de română și matematică în program. Cum îl pot ajuta eu pe acel copil care are cerințe educative speciale să înțeleagă lumea în care trăiește? Și activitățile de remediere, de la cabinet nu acoperă suficient. Ești obligat să lucrezi conform normei, cu maxim 12 copii, dar ei sunt 20, diferiți, cu nevoi individuale și nu îi pot grupa pe grupe omogene pentru a lucra de pe aceeași fișă, ca să lucreze diferențiat. Dacă eu găsesc în școală 20 de copii cu CES, pe ce criterii selectez 12? (interviu individual profesor de sprijin).*

**Putem așadar vorbi despre lipsa de personal care să poată asigura un sprijin constant la nivelul școlilor pentru copiii cu dizabilități și/sau CES.** Acest aspect este și mai accentuat la nivelul școlilor ZEP, care își desfășoară activitatea în zone defavorizate socio-economic. La lipsa de personal de sprijin constant la nivelul școlii se adaugă, în localitățile defavorizate, lipsa de servicii de sprijin și la nivelul comunității. În aceste situații, interviurile cu părinții au evidențiat faptul că familiile copiilor cu dizabilități și/sau CES fac uneori eforturi extreme de a asigura sprijin de specialitate pentru copii (de exemplu, deplasarea regulată în localitățile municipiu de județ, care necesită resurse de timp și financiare ample). În alte situații, acestea renunță să mai facă orice demers de sprijin pentru proprii copii. Ca urmare, lipsa de personal specializat din instituții acționează puternic ca barieră, alături de alte aspecte problematice, și determină rezultate slabe ale procesului educațional, condamnând deseori copiii cu dizabilități și/sau CES la asistență permanentă din partea statului.

### **2.4.3. Spațiile școlare și resursele materiale – aspecte privind adaptarea rezonabilă**

*Convenția privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități* definește termenul de „adaptare rezonabilă” ca ansamblu de modificări și ajustări necesare și adecvate, care nu impun un efort disproporționat sau nejustificat atunci când este necesar într-un caz particular, pentru a permite persoanelor cu dizabilități să se bucure sau să-și exercite, în condiții de egalitate cu ceilalți, toate drepturile și libertățile fundamentale ale omului. În contextul cercetării de față am corelat termenul de „adaptare rezonabilă” cu dotările materiale și spațiul școlar.

În vederea asigurării unui mediu incluziv, spațiul școlar are adesea rol definitoriu. Standardele aplicate de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) în evaluarea unităților de învățământ fac referire la nevoia de accesibilitate a tuturor spațiilor școlare pentru elevii cu dizabilități și pentru personalul școlii<sup>10</sup>; aceste standarde se află în prezent într-un proces de revizuire, care pune accent mai mult pe includerea indicatorilor care țin de bunăstarea copilului, prin dezvoltarea capacității instituției de învățământ de a fi „prietenoasă” în raport cu nevoile acestuia și de a colabora cu părinții în beneficiul copilului<sup>11</sup>. În același scop, unele studii vorbesc despre importanța adoptării unui set coerent de indicatori pentru incluziune<sup>12</sup>.

Studii în domeniul accesului la educație evidențiază însă că **realitatea școlii românești este încă departe de ideea de incluziune reală a copiilor cu dizabilități și/sau CES din perspectiva organizării spațiului școlar**. Dacă școlile speciale beneficiază uneori de fonduri destinate ameliorării dotărilor materiale necesare pentru lucrul cu copiii cu dizabilități, acest aspect este ignorat în școlile de masă. Dincolo de rampele de acces, este o nevoie acută – mai ales în școlile situate în zone defavorizate socio-economic sau în mediul rural – de spații special amenajate și dotate corespunzător pentru aplicarea unor abordări personalizate specifice lucrului cu

---

<sup>10</sup> Cf. HG nr. 21/2007 (standarde de acreditare și evaluare periodică) și HG nr. 1534/2007 (standarde de referință și indicatori pe performanță).

<sup>11</sup> Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, *A doua declarație de principii*, 2014.

<sup>12</sup> Vrăsmaș, E, Vrăsmaș, T. *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*, MECTS, Reprezentanța UNICEF în România, RENINCO, Buzău, Ed. Alpha MDN, 2012.

elevii cu dizabilități și/sau CES. În absența acestora, aceste activități se derulează în spații improvizate sau deloc.

În cadrul investigației de teren, adaptarea mediului fizic al școlii s-a realizat în cazul a aproape două treimi dintre școli, celelalte unități de învățământ nebeneficiind de o astfel de măsură de facilitare a incluziunii. Cel mai des menționate astfel de adaptări sunt: rampa de acces, bare de susținere pentru deplasare, mobilier modular, grupuri sanitare adaptate.

În ceea ce privește cabinetele, respectiv spațiile de lucru pentru personalul educațional de sprijin, situația evidențiază o stare gravă. Astfel: cabinet de logopedie există în 5 școli, dar alte 27 nu au un astfel de spațiu; cabinet de asistență psiho-pedagogică există în 11 școli, dar alte 21 nu au; spațiu de lucru special pentru profesorul de sprijin există în 9 școli, dar alte 23 nu au.

**Lipsa spațiilor necesare pentru desfășurarea activităților de sprijin cu copiii cu dizabilități și/sau CES pare a fi, așadar, generalizată.**

Discuțiile cu profesorii în cadrul interviurilor și observările în spațiul școlar evidențiază următoarele:

- Școlile românești sunt încă departe de ideea de „design universal” promovată de *Convenția privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități* cu sens de proiectare a produselor, mediului, programelor și a serviciilor, astfel încât să poată fi utilizate de către toate persoanele, pe cât este posibil, fără să fie nevoie de o adaptare sau de o proiectare specializate. Majoritatea școlilor vizitate, ca de altfel, cele mai multe dintre școlile din România, au arhitecturi monotone, tipice, proiectate pentru efective ample de elevi.
- Chiar și atunci când există spații / cabinete destinate în mod direct lucrului cu copiii cu dizabilități și/sau CES, acestea nu au, cel mai adesea, niciun fel de dotări specifice.
- Pe fondul scăderii efectivelor de elevi, în unele școli există spații libere, dar care nu sunt alocate acestui scop.
- În lipsa unor astfel de spații dedicate lucrului cu copiii cu dizabilități și/sau CES, se folosesc spații improvizate, precum biblioteca școlii, camere dezafectate sau uneori chiar holul școlii.
- Tipul de management al școlii și importanța acordată incluziunii la nivelul culturii organizaționale sunt aspectele care determină direct alocările de spații specifice pentru lucrul cu copiii cu dizabilități și/sau CES.

La aceste aspecte se adaugă nevoia de alocare și dotare cu echipamente de specialitate, corelate cu nevoile educaționale ale diferitelor categorii de copii. În acest sens, diferite studii<sup>13</sup> consideră că, la nivel general, **lipsa tehnicilor asistive constituie adesea cauză a abandonului școlar pentru copiii cu dizabilități**, în special pentru anumite categorii (de exemplu, grupul copiilor și tinerilor cu dizabilități senzoriale), iar eforturile și proiectele punctuale ale unor asociații sau organizații nonguvernamentale nu pot acoperi necesarul de intervenție la nivelul întregului sistem educațional.

În cadrul cercetării de teren puțin peste jumătate dintre școlile vizitate au declarat că utilizează materiale educaționale speciale: caiete speciale, fișe de lucru, auxiliare etc. De cele mai multe ori, aceste materiale sunt produse chiar de cadrele didactice, uneori cu ajutorul profesorilor de sprijin. În cadrul interviurilor, toate școlile au reclamat lipsa de resurse didactice, a caietelor speciale, a unor exemple de bune practici pentru lucrul cu elevii cu dizabilități și/sau CES. **Deși în România există o piață foarte dezvoltată a auxiliarelor didactice, educația copiilor cu dizabilități și/sau CES rămâne un spațiu aproape total descoperit din acest punct de vedere.** Modul în care acest aspect influențează strategiile de predare-învățare utilizate la clasă este detaliat în capitolul următor.

Cadrele didactice care au participat la schimburi de experiență în cadrul unor programe europene au constatat o situație mult mai bună, în alte țări, a condițiilor materiale și de normare a personalului de sprijin:

- *Prin implicarea școlii în diverse proiecte Comenius, cadrele didactice au făcut schimburi de experiență cu școli din alte state - Turcia, Polonia, Cehia, Italia, Portugalia - și au observat modul diferit de lucru: număr mic de elevi în clasă, existența în fiecare clasă a profesorului colaborator care sprijină lucrul cu elevii cu dizabilități în fiecare moment al lecțiilor, existența materialelor didactice adaptate nevoilor intelectuale ale acestor elevi. Din acest motiv ele își exprimă nemulțumirea față de modul de organizare în țara noastră a lucrului cu elevii cu dizabilități în școlile de masă, răspunderea care revine în totalitate cadrului didactic pentru organizarea lecției într-o clasă cu 3-4 tipuri de elevi, la care se*

---

<sup>13</sup> Cf. Stanciu, M., *Copiii cu dizabilități*, Reprezentanța UNICEF în România, București, 2013, p. 49-50.

*adaugă lipsa totală a materialelor didactice specifice lucrului cu elevii cu dizabilități (interviu director).*

#### **2.4.4. Resurse financiare**

Studii recente care analizează modul în care funcționează finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar pe baza standardelor de cost<sup>14</sup> evidențiază situația de subfinanțare în care se află cu prioritate acele școli care au elevi aflați în risc de abandon școlar, inclusiv elevi cu dizabilități și/sau CES, a căror școlarizare necesită o paletă foarte largă de intervenții educaționale și de susținere. Promovarea politicii de incluziune la nivel de sistem nu este posibilă în lipsa unor alocări bugetare suplimentare. **Lipsa resurselor financiare adecvate devine una dintre cele mai importante bariere în participarea cu succes la educație a copiilor cu dizabilități în învățământul de masă**<sup>15</sup>. Nu există o fundamentare aprofundată și transparentă a costurilor financiare suplimentare pe care le presupune școlarizarea elevilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă, nici studii de comparare a costurilor școlarizării acestei categorii de copii în învățământul de masă, respectiv în învățământul special.

Cercetarea de față a evidențiat aceeași situație de subfinanțare gravă la nivelul școlilor investigate. Astfel, doar șase școli au declarat că beneficiază de alocare suplimentară pe formula per capita, numai două școli primesc alocări suplimentare de fonduri din partea primăriei și patru școli au primit donații și sponsorizări destinate explicit copiilor cu dizabilități și/sau CES.

Resursele financiare sunt considerate bariere în special de către profesorii de sprijin, care conștientizează nevoile reale de susținere a copiilor cu dizabilități și/sau CES. Lipsa acestora este resimțită în special de către părinți, în condițiile în care o parte dintre copiii cu dizabilități și/sau CES provin din familii foarte sărace, ce nu pot asigura un sprijin real al acestora, iar activitățile de abilitare și reabilitare, altele decât cele educaționale, necesită costuri suplimentare consistente.

---

<sup>14</sup> Fartușnic, C. (coord.), *Finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar pe baza standardelor de cost: o evaluare curentă din perspectiva echității*, Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, București, Ed. Vanemonde, 2014.

<sup>15</sup> Horga, I., Jigău, M. (coord.), *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*, Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, București, Ed. Vanemonde, 2010.



Actorii școlari remarcă faptul că **eforturile suplimentare pe care familiile le realizează pentru a acoperi costurile suplimentare de educație creează un adevărat cerc vicios, ascunzând costurile reale ale școlarizării copiilor cu dizabilități în învățământul de masă**. Resursele suplimentare necesare nu sunt recunoscute în mod oficial și nu sunt luate în considerare atunci când școlilor li se cere să adopte politici incluzive.

#### **2.4.5. Alte resurse și servicii de sprijin la nivel comunitar și/sau județean**

În ceea ce privește existența unor alte resurse la care ar putea avea acces elevii cu dizabilități și/sau CES, directorii celor 32 de școli investigate au oferit răspunsuri care arată următoarea situație a distribuției acestora la nivel comunitar, respectiv județean:

- centre de zi pentru copiii cu dizabilități: 17 numai la nivel de județ și doar 4 în comunitate; în cazul a 15 școli nu există astfel de instituții nici măcar la nivel de județ;
- centre de recuperare a diferitelor tipuri de dizabilități: copiii din 16 școli au acces numai la centre la nivel județean; numai copiii dintr-o singură școală au acces la astfel de servicii la nivelul comunității; elevii din 15 școli nu au acces la astfel de servicii în județul lor;
- cabinete de logopedie: copiii din 17 școli beneficiază de astfel de servicii numai în cabinete la nivel de județ, cei din 4 școli au acces la nivel de comunitate; pentru elevii din 11 școli astfel de servicii nu sunt disponibile nici la nivel local, nici la nivelul județului;
- centre de consiliere pentru copil și familie: 14 numai la nivel de județ, 6 la nivel de comunitate; elevii și familiile din 12 școli nu au acces la astfel de servicii;
- școli speciale: 22 numai la nivel de județ, 2 în cadrul comunității; în 8 dintre situațiile investigate nu există școli speciale în județ;
- centre de resurse pentru copiii cu dizabilități și familiile acestora: 20 la nivel de județ și doar 1 în cadrul comunității; 11 nu au astfel de centre;
- ONG-uri ce derulează programe adresate diferitelor categorii de copii cu dizabilități: 15 numai la nivel de județ, 1 în cadrul comunității; 16 nu beneficiază de sprijinul unui ONG.

Se poate constata că, la nivelul tuturor școlilor investigate, răspunsurile oferite indică **o predominanță a existenței unor astfel de instituții și servicii de sprijin complementar la nivel județean**. Mai mult decât atât, la

nivelul comunităților din locații urbane importante (gen reședință de județ), proximitatea spațială a unor astfel de centre de resurse este mai mare decât în cazul comunităților amplasate în mediul rural.

În aceste condiții, accesul copiilor cu dizabilități și/sau CES la alte servicii de sprijin la nivelul comunității este redus, cel puțin în comunitățile în care funcționează școlile ZEP cuprinse în investigație. În acest context, interviurile cu părinții au arătat faptul că aceștia fie se află în imposibilitatea de a oferi copiilor sprijinul de care au nevoie, fie fac eforturi semnificative (financiare, de timp) pentru a implica copiii în diferite activități de abilitare și reabilitare, uneori la distanțe semnificative față de domiciliu.

\* \* \*

Analiza serviciilor și a resurselor pe care școlile de masă le utilizează în perspectiva unei abordări incluzive, pentru toți copiii și pentru copiii cu dizabilități și/sau CES în particular, evidențiază nevoi urgente de intervenție.

Există bariere legate de calitatea formării inițiale și continue a personalului didactic, din perspectiva pregătirii acestora pentru abordări didactice incluzive. În același timp, școlile se confruntă cu insuficiența personalului de sprijin, în raport cu diversitatea situațiilor de dizabilitate sau de cerințe educaționale speciale și cu nevoile educaționale individuale.

Deși în România există o piață foarte dezvoltată a auxiliarelor didactice, educația copiilor cu dizabilități și/sau CES rămâne un spațiu aproape total descoperit din acest punct de vedere.

La nivelul comunităților dezavantajate socio-economic, copiii cu dizabilități și/sau CES au acces foarte limitat la resurse instituționale de sprijin, iar eforturile suplimentare de sprijin pe care le fac familiile acestora sunt ample și conduc adesea la ascunderea costurilor reale ale școlarizării acestor copii în învățământul de masă.

## 2.5. Curriculum și activități de învățare pentru copiii cu dizabilități și/sau CES

În acord cu prevederile *Convenției privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități*, sistemele educaționale trebuie să asigure, pentru persoanele cu dizabilități, adaptarea rezonabilă a condițiilor la nevoile individuale, sprijinul necesar pentru facilitarea unei educații efective, care să maximizeze progresul școlar și socializarea în conformitate cu obiectivul de integrare deplină.

Din această perspectivă, curriculumul școlar și serviciile de sprijin constituie "intermediarul" între asigurarea accesului copiilor cu dizabilități și/sau CES la educație și reușita/nereușita lor școlară. Investigația realizată la nivelul școlilor a urmărit să identifice modalitățile de sprijin al copiilor cu dizabilități și/sau CES la nivelul curriculumului școlar, prin analiza unui ansamblu de aspecte:

- măsuri concrete de adaptare a curriculumului la nivelul școlii;
- activități și strategii specifice de predare-învățare utilizate în activitatea cu acești elevi;
- resurse de învățare adaptate;
- rezultate școlare și abordări specifice în evaluarea acestora;
- alte activități de educație în care sunt implicați copiii cu dizabilități.

Aceste aspecte au fost abordate în cadrul interviurilor individuale și de grup cu cadrele didactice și cu profesorii de sprijin, dar au constituit și obiect principal al observărilor realizate la clasă.

Prezentul capitol a pornit de la ideea că educația incluzivă este o temă general acceptată, dar implementarea sa efectivă întâmpină greutăți semnificative și ia forme variate, în funcție de specificul și unicitatea fiecărui mediu de învățare.

Analiza modalităților de adaptare curriculară și de construire a demersurilor de predare-învățare-evaluare a căutat să evidențieze măsura în care activitatea cadrelor didactice din școlile investigate corespunde profilului unui profesor incluziv care, în acord cu definițiile unor studii<sup>16</sup>, se concentrează pe

---

<sup>16</sup> Watkins, A. (ed.), *Formarea cadrelor didactice pentru incluziune. Profilul profesorului incluziv*, Agenția Europeană pentru Dezvoltare în Domeniul Educației Cerințelor Speciale, Brussels, 2012.

arii de competență precum: valorizarea diversității elevilor, sprijinirea tuturor elevilor, colaborarea cu ceilalți, dezvoltarea personală și profesională.

### **2.5.1. Măsuri specifice la nivelul școlii: adaptarea curriculară**

Dacă în cazul învățământului special funcționează un curriculum școlar specific, pentru copiii cu dizabilități și/sau CES din învățământul de masă se recomandă adaptarea personalizată a curriculumului național, ce este definit ca ofertă unică pentru toți copiii.

Reglementările în vigoare definesc adaptarea curriculară ca proces de corelare a conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevilor cu dizabilitate și/sau CES, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestora<sup>17</sup>. Adaptarea curriculară reprezintă un exemplu foarte clar despre cum se poate realiza personalizarea în educație, prin: personalizarea obiectivelor de învățare, personalizarea activităților de învățare și de evaluare, personalizarea timpului necesar / alocat pentru activitate, personalizarea resurselor necesare în munca cu copiii cu dizabilități și/sau CES.

Planul de Intervenție Personalizat (PIP) reprezintă instrumentul de proiectare și implementare a activităților educaționale, cu implicații directe la nivelul curriculumului. PIP fixează obiectivele de învățare pe termen mediu, precizând modalitățile concrete de intervenție prin care se operaționalizează obiectivele propuse<sup>18</sup>, realizează adaptarea și personalizarea curriculară a programelor școlare la nevoile fiecărui copil cu dizabilități și/sau CES din învățământul de masă, prin: selectarea conținuturilor, stabilirea metodologiilor de lucru, stabilirea criteriilor minimale de apreciere a progresului copilului, a modalităților și instrumentelor de evaluare.

În investigația de față ne-am propus analiza măsurii în care PIP-urile reprezintă o realitate la nivelul unităților de învățământ care școlarizează copii cu dizabilități și/sau CES. Discuțiile cu actorii școlari și observările la clasă au evidențiat **situații și practici variate privind elaborarea și utilizarea PIP-urilor**, determinate atât de suficiența și calitatea resurselor umane, cât și

---

<sup>17</sup> Cf. Ordin nr. 5574/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă.

<sup>18</sup> Gherguț, A., *Evaluare și intervenție psihoeducațională*, Editura Polirom, Iași, 2011.

de specificul comunității pedagogice de la nivelul școlii.

În școlile cu număr mai mare de copii cu dizabilități și/sau CES, în care profesorii de sprijin desfășoară activități constante/zilnice, PIP-urile reprezintă o realitate. Acestea sunt dezvoltate pornind de la curriculumul național, din care sunt selectate competențe specifice și unități de conținut ce pot fi abordate în activitatea cu elevii cu dizabilități și/sau CES. PIP-urile sunt elaborate de profesorii de sprijin în colaborare cu celelalte cadre didactice, pe baza unei evaluări inițiale și a unor evaluări sumative de final de semestru/an școlar.

- *Noi, învățătorii, ne facem planul individualizat împreună cu profesorul itinerant, pornind de la ceea ce știe și poate elevul. Colaborăm în ideea că dânsul știe ce lucrăm noi la clasă și completează prin alte activități de sprijin, la cabinet. Într-un final îl ajutăm pe copil să ajungă la un nivel acceptabil, la care să se descurce în învățare (interviu de grup profesori).*

Cele mai multe astfel de situații se regăsesc, însă, la ciclul primar, situație determinată în principal de specificul acestui nivel de studiu: învățătorii lucrează un timp zilnic mai amplu cu elevii, îi cunosc mai bine, sunt mai implicați în identificarea unor soluții de individualizare a învățării, au mai mult timp la dispoziție pentru aplicarea PIP-urilor și pentru monitorizarea reușitei individuale.

Există și școli în care cadrele didactice, chiar în lipsa unui profesor de sprijin prezent permanent în școală, utilizează diverse demersuri de adaptare curriculară pentru copiii cu dizabilități și/sau CES cu care lucrează, chiar dacă acestea nu reprezintă PIP-uri coerente. Trebuie remarcat faptul că, spre deosebire de etapele de început ale includerii acestei categorii de copii în învățământul de masă, profesorii par acum să fie din ce în ce mai conștienți de nevoia tratării individualizate a acestor copii, nu doar ca obligație impusă, ci ca soluție unică de „conviețuire școlară”.

- *Eu am experimentat la cercul pedagogic al profesorilor de limbi străine cum putem realiza o activitate diferențiată. Fiecare putem face planuri personalizate și ne străduim ca acestea să fie chiar de folos, să nu rămână numai pe hârtie.*
- *Nu avem planuri de intervenție personalizată, însă la unele discipline se adaptează activitățile pentru copiii cu dizabilități, utilizând fișe cu grade diferite de dificultate. Este o nevoie, altfel nu putem merge mai departe nici cu ei, nici cu ceilalți elevi (interviu de grup profesori).*

Însă, în lipsa unui sprijin de specialitate, demersurile acestea rămân unele de „tatonare” didactică: *Noi când predăm la astfel de copii doar presupunem că așa ar fi corect, dar clar nu știm dacă procedăm sau nu bine* (interviu de grup profesori).

În școlile în care profesorul de sprijin ajunge rar, o dată sau de două ori pe săptămână, practica elaborării și utilizării PIP-urilor nu este așa încetățenită. Pe de o parte, profesorii consideră că nu au resurse de timp pentru elaborarea, aplicarea și monitorizarea PIP-urilor.

- *Eu recunosc că nu prea adaptez programa, am mulți copii în clasă, multă materie de predat, profesorul de sprijin ajunge numai de două ori pe săptămână în școală, așa că ajung să neglijez acest aspect.*
- *Eu am clasă simultană și îmi este greu să acord destulă atenție acestei probleme. Unde mai pui faptul că profesorul itinerant și consilierul nu vorbesc limba maghiară, iar copiii mei nu vorbesc limba română. Așa că nu primesc niciun sprijin* (interviu de grup profesori).

Pe de altă parte, nu toate cadrele didactice au experiență și, ca urmare, resimt nevoia unui sprijin de specialitate pentru realizarea unui astfel de document. Aceste situații evidențiază, uneori, lipsa totală a unei viziuni incluzive:

- *Eu zic că acești copii, mai ales cei cu grave probleme, ar trebui conduși de profesori care numai cu astfel de copii lucrează. Pentru că nouă ne este foarte greu.* (interviu de grup profesori)

Această realitate face ca **PIP-ul să rămână, chiar și la peste 10 ani de la implementarea în sistem, un deziderat**: fie este bine elaborat pe hârtie, dar nu ajunge să fie implementat (din cauza lipsei personalului de sprijin, a lipsei formării cadrelor didactice pentru aplicarea lor, a lipsei de resurse de timp pentru abordare personalizată), fie este aplicat punctual, fără o monitorizare globală la nivelul tuturor domeniilor de intervenție/ariilor de dezvoltare a copilului cu dizabilitate/CES.

### **2.5.2. Activități specifice de predare-învățare**

Abordarea curriculumului pentru elevii cu dizabilități, cu deosebire în cazul învățământului special, are la bază corelarea directă cu tipul și gradul deficienței, după modelul defectologic, care nu valorifică viziunea non-

categorială propusă de educația incluzivă<sup>19</sup>. Din perspectiva copiilor cu dizabilități și/sau CES integrați în școlile de masă, adaptarea curriculară rămâne, de asemenea, o situație problematică. Interveniile cu profesorii și observarea activităților la clasă evidențiază practici școlare variate.

Precizările legislative în domeniu<sup>20</sup> specifică faptul că cel puțin jumătate dintre activitățile adresate copiilor cu dizabilități și/sau CES trebuie să se desfășoare în cadrul programului școlar normal, în interiorul colectivelor de elevi, în parteneriat cadru didactic – profesor de sprijin. Pe lângă activitățile curente, elevii cu dizabilități și/sau CES beneficiază și de activități de susținere individuală din partea profesorilor de sprijin.

Observările la clasă realizate în cadrul investigației de teren au evidențiat faptul că **participarea copiilor cu dizabilități și/sau CES alături de colegi la activități comune a devenit o practică încetățenită**. Această participare la activități comune cu ceilalți se realizează fie în prezența profesorului de sprijin (atunci când acesta are mai multe ore în școală), fie în lipsa acestuia (de cele mai multe ori).

Prezența profesorului de sprijin alături de copiii cu dizabilități și/sau CES în sala de clasă nu pare să mai fie, ca acum câțiva ani, o practică ce perturbă atenția celorlalți elevi<sup>21</sup>. Cel puțin la nivel teoretic, aceste strategii de organizare a activităților de învățare au multiple avantaje, prin: împărtășirea strategiilor de instruire între profesori, accesibilizarea sprijinului individual pentru mai mulți elevi decât cei cu dizabilități și/sau CES; complementaritatea activității didactice a celor două categorii de profesori<sup>22</sup>. Realitatea școlară observată în investigația de față nu susține, însă, aceste avantaje:

- În cele câteva situații în care profesorul de sprijin a fost prezent în sala de clasă, nu a existat deloc comunicarea cu cadrul didactic de la disci-

---

<sup>19</sup> Vrăsmas, E., Manea, L., Vrăsmas, T., *Studiu privind legislația referitoare la educația copiilor cu dizabilități și alte cerințe educaționale speciale (CES) din perspectiva educației incluzive. Sumar executiv*, MEN, RENINCO, Reprezentanța UNICEF în România, 2014, p. 6.

<sup>20</sup> Cf. *Ordin nr. 5574/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*.

<sup>21</sup> Horga, I., Jigău, M. (coord.), *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*, Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, București, Ed. Vanemonde, 2010.

<sup>22</sup> Bateman, D., Bateman, C.F. *Ghid de educație specială pentru directori*. Timișoara: Ed. Mirton, 2008, p. 13.

plina respectivă. Unul a discutat numai cu copilul cu dizabilitate, celălalt preponderent cu restul clasei.

- Spațiul școlar (organizat, în majoritatea situațiilor, tradițional, cu băncile aliniate pe rânduri) nu a permis profesorului să își găsească un loc fizic specific, adecvat susținerii unei activități de sprijin.
- Profesorul de sprijin a avut numai rolul de intermediar între cadru didactic și elevii cu dizabilitate și/sau CES, reluând și repetând explicațiile acestuia.

Cele mai frecvente sunt situațiile de învățare în care elevii cu dizabilități și/sau CES participă la ore neînsoțiți de profesorul de sprijin. Tot comparativ cu alte experiențe de cercetare anterioare, observările la clasă au evidențiat o **implicare mai amplă a cadrelor didactice în activarea elevilor, inclusiv a celor cu dizabilități și/sau CES, în activități participative, de grup, de relaționare în rezolvarea unor sarcini de învățare**. Peste trei sferturi dintre cele 34 de lecții observate au implicat astfel de medii de învățare. Pe de o parte, elementele de noutate din curriculumul școlar impun profesorilor astfel de abordări. Pe de altă parte, prezența constantă a copiilor cu dizabilități în clasă solicită căutarea unor strategii didactice „de supraviețuire”, de a face lucrurile să meargă. Nu în ultimul rând, această atitudine a cadrelor didactice este determinată de faptul că, în cadrul Campaniei *Hai la școală!*, acestea au beneficiat de formare continuă în variate modalități, ce a promovat centrarea pe elev, pe nevoile lui de cunoaștere, pe implicarea activă în procesul de învățare a copiilor aflați în risc de abandon școlar, inclusiv a copiilor cu dizabilități și/sau CES.

Astfel, copii cu dizabilități și/sau CES au fost scoși la tablă, ca și colegii lor, au participat la activitatea pe grupuri, au completat fișe de lucru individual, au făcut evaluare în perechi etc. Toate aceste contexte de învățare sunt însă adaptate: au primit sarcini de lucru mai simple, au fost îndemnați să își aleagă partenerii de echipă cu care se simt cel mai confortabil din punct de vedere socio-emoțional, au completat fișe de lucru cu grad mai redus de dificultate.

Pe lângă astfel de activități observate la clasă, interviurile cu elevii arată faptul că profesorii folosesc destul de des fișele de lucru sau sarcinile individuale pentru copiii cu dizabilități și/sau CES.

- *Doamna de română îmi mai dă să copiez câte ceva din carte, să scriu pe fișă.*



- *În clasă mie profesorii îmi dau ceva, la copii altceva.* (interviuri individuale copii cu dizabilități)

Astfel, datele de cercetare arată că, în practica școlară, practici incluzive coexistă alături de unele elemente de segregare, în forme și modalități variate, determinate de nivelul de experiență al profesorilor, de nevoia de învățare a elevilor, nu în ultimul rând de opțiunea pentru strategii active sau pasive de interacțiune cu copiii cu dizabilități și/sau CES.

Chestionați cu privire la activitățile de învățare realizate în școală, **copiii cu dizabilități și/sau CES își exprimă, în cea mai mare parte, preferința pentru disciplinele care nu solicită cu preponderență abilități cognitive** sau pentru cele care fac apel la experiențe concrete (de exemplu, desenul, educația fizică, biologia, istoria, fizica chiar). Aproape în unanimitate, copiii intervievați recunosc în matematică un domeniu greu accesibil, dificil de înțeles – dat fiind gradul ridicat de abstractizare al domeniului și lipsa de racordare la realitate prin abordări transversale, aplicate. Domeniile de studiu preferate sunt asociate adesea cu valorizarea ușurinței în învățare (*Îmi place educația fizică pentru că am învățat ușor să joc fotbal*) și cu relația cu profesorul care predă disciplina respectivă (*Îmi place româna pentru că îmi place de doamna, e bună cu mine*).

În clasele în care sunt mai mulți copii cu dizabilități și/sau CES, s-a constatat o colaborare activă între aceștia, o susținere reciprocă în rezolvarea anumitor sarcini de lucru. În aproape două treimi din lecțiile observate (19 activități) s-a evidențiat însă **atitudinea relativ pasivă a copiilor cu dizabilități și/sau CES față de sarcinile de învățare**, în special în clasele mici sau în colective noi: de cele mai multe ori, au intervenții numai ca urmare a solicitării explicite a profesorului. Lipsa de inițiativă, determinată cel mai probabil de frica de eșec/etichetare ori de insuficienta integrare în colectiv, devine un element critic, ce trebuie luat în considerare și compensat prin alte tipuri de activități educaționale, care să permită dezvoltarea de abilități noncognitive, atât de necesare în demersul de autonomizare a persoanelor cu dizabilități și/sau CES.

**Interviurile cu profesorii evidențiază eforturi ample pe care le fac aceștia pentru adaptarea strategiilor didactice la lucrul cu copiii cu dizabilități și/sau cu CES.** În condițiile în care nu au resurse de învățare specifice și nici exemple de bună practică sau recomandări metodologice, aceste acțiuni se bazează adesea numai pe intuiție, simț pedagogic sau

experiență didactică. Astfel de elemente sunt de importanță majoră pentru prestația incluzivă a unui cadru didactic, dar reprezintă numai o parte a pregătirii acestora pentru o activitate de calitate cu acești copii.

Aspectul cel mai frecvent adus în discuție este **lipsa de timp pentru realizarea de abordări personalizate**. Cadrele didactice apreciază că timpul este o resursă insuficientă la nivel general, lait-motivul fiind mereu același (programe școlare stufoase). Cu atât mai mult, timpul de predare-învățare pare să nu ajungă pentru a răspunde nevoilor copiilor cu dizabilități și/sau CES: înțeleg mai greu sarcinile de lucru, le rezolvă în timp mai mare etc. Ca urmare, și activitatea unora dintre profesori se adaptează în mod neadecvat: demersurile de individualizare a activității cu această categorie specifică de copii se rezumă numai la utilizarea unor fișe de lucru individual cu grad scăzut de dificultate.

- *Este foarte greu să lucrezi într-un astfel de colectiv. Acolo unde există probleme de intelect este mai ușor, copilul primește o fișă pe măsura aptitudinilor lui și se rezolvă, însă acolo unde există probleme de comportament, rămâi fără soluție, cu toată înțelegerea (interviu de grup profesori).*

Astfel, din punctul de vedere al timpului ca resursă educațională, interviurile cu cadrele didactice și o parte din observările la clasă evidențiază mai degrabă o cultură a toleranței, decât o practică incluzivă bazată pe valorizarea fiecărui elev. S-au înregistrat însă și practici școlare de susținere și încurajare a copiilor cu dizabilități și/sau CES, din acest punct de vedere:

- *Nu ai terminat de colorat pentru că fructul tău a fost mai mare, dar poți continua acasă sau data viitoare....*
- *Ați ajuns [în discuția de grup] la concluzii foarte interesante și foarte creative, acestea necesită timp mai mare, de aceea nu ați terminat, dar puteți continua și ora următoare (observare la clasă).*

În afara activităților comune alături de colegi, copiii cu dizabilități și/sau cu CES beneficiază și de sprijin individualizat. Deși se susține ideea că abordarea globală și complementară a dezvoltării personalității trebuie să fie principiul fundamental în organizarea acestor activități, cercetarea de teren a reliefat faptul că PIP-urile promovează în special activități de dezvoltare a competențelor de bază (scris, citit, socotit) și pun accent pe remediere și mai puțin pe dezvoltarea competențelor care să asigure autonomizarea și integrarea socială reală a copiilor cu dizabilități și/sau CES. Astfel, **cel mai adesea, activitățile de sprijin individual vizează alfabetizarea de bază**

(citit, scris, numerație și calcul), respectiv materiile de bază din planul de învățământ: limba română, matematică. Abordarea simplistă a activităților de sprijin individual este reclamată atât de către profesorii de sprijin, cât și de către părinți, în cadrul interviurilor organizate cu aceștia. Ambele categorii de actori intervievați recunosc nevoia de sprijin polivalent pentru copiii cu dizabilități și/sau cu CES.

Interviurile de la nivelul școlilor au evidențiat faptul că **părinții identifică mai bine chiar decât profesorii nevoile de dezvoltare ale copiilor cu dizabilități și/sau CES, din perspectiva pregătirii lor pentru viața de adult**. Aceasta, pentru că părinții abordează global și pe termen lung problema dezvoltării propriilor copii, în timp ce profesorii privesc adesea activitatea educațională numai din perspectivă monodisciplinară sau numai din punctul de vedere al competențelor academice.

Excepție fac adesea învățătorii. Observările la activități didactice din ciclul primar au demonstrat o bună cunoaștere a copiilor cu dizabilități și/sau CES de către aceștia, determinată de: timpul îndelungat de lucru împreună, pe parcursul a patru sau chiar cinci ani de școală; interesul și autoresponsabilizarea învățătorilor pentru alfabetizarea tuturor copiilor din colectiv; buna colaborare cu părinții, implicarea mai activă a familiei în viața școlii, cu preponderență la acest nivel de studiu.

### **2.5.3. Activități de educație nonformală**

Valențele activităților de educație nonformală sunt recunoscute și analizate de diverse studii educaționale<sup>23</sup>, care subliniază **efectele și implicațiile participării asupra elevilor**:

- participarea la astfel de activități se asociază cu creșterea motivației pentru învățare, implicit cu o rată mai mare de frecvență a cursurilor și cu o scădere a ratei abandonului școlar;
- activitățile de educație nonformală au un impact pozitiv asupra dezvoltării psihologice a elevilor implicați în acestea, pentru că promovează activități care valorizează toate aspectele personalității copiilor, care susțin dezvoltarea stimei de sine și a autovalorizării, dezvoltarea aptitudinilor și intereselor de cunoaștere;

---

<sup>23</sup> Feldman, A., Matjasko, J. (2005), cit. în Ionescu, D., Popescu, R. (2011). *Activități extrașcolare în ruralul românesc. Dezvoltarea de competențe cheie la copii și tineri*, Fundația Soros, București: Editura Universitară, p. 14.

- participarea la aceste activități se asociază cu scăderea manifestărilor de violență în spațiul școlii, prin faptul că au un puternic caracter prosocial;
- participarea se asociază cu o implicare mai amplă a părinților în viața școlii.

Astfel de valențe în plan educațional ale activităților de educație nonformală au fost susținute, în cadrul interviurilor, și de profesori și de părinți. Angrenarea copiilor cu dizabilități și/sau CES și în alte activități decât cele strict didactice este apreciată ca o necesitate pentru asigurarea unei reale incluziuni a acestora în învățământul de masă, pentru dezvoltarea de competențe transversale, altele decât cele strict academice.

Datele colectate prin intermediul chestionarelor aplicate la nivelul școlilor au evidențiat faptul că toate unitățile de învățământ desfășoară variate activități extracurriculare în care îi implică și pe copiii cu dizabilități și/sau CES.

De altfel, în cadrul Campaniei *Hai la școală!*, subcomponenta ZEP *Reduce-re abandonului școlar și a absenteismului în Zone Prioritare de Educație* ZEP, școlile au beneficiat de microgranturi, prin care au dezvoltat multiple activități de educație nonformală ce au implicat cu prioritate copiii aflați în risc de abandon școlar, inclusiv o parte dintre copiii cu dizabilități și/sau cu CES din aceste școli. De asemenea, o parte dintre profesorii din aceste școli au participat la activități de formare pe teme de educație nonformală.

Exemple de astfel de activități organizate la nivelul școlilor ZEP: excursii, vizite, concursuri sportive, competiții școlare, cluburi, jocuri.

- *Am avut activități de remediere școlară în fiecare an pentru acești elevi și i-am integrat în mai multe activități extrașcolare: club origami, vizionare de filme oferite de Agenția Împreună, ieșiri la Hipodrom, la piscină, întâlnire cu reprezentanți de la Allways, activități în colaborare cu CSEI ... pentru evaluarea coeficientului de inteligență, cursuri de dans.*
- *Unii dintre copiii cu CES au talent la desen (unii desenează mai bine decât copiii normali), avem copii talentați la muzică, la sport (participă la concursuri și au ocupat locuri I, II, III), participă la activități practice, activități care nu presupun doar muncă intelectuală. Organizăm astfel de activități periodic, și pentru ei, și pentru ceilalți elevi (interviu de grup profesori).*

Toate școlile au suținut explicit, cel puțin la nivel declarativ, rolul acestor activități în dezvoltarea globală a personalității copiilor cu dizabilități și/sau CES, în dezvoltarea afectivă și socială, prin creșterea gradului de acceptanță a acestei categorii de elevi în cadrul grupului, prin dezvoltarea cooperării și a apartenenței la grupul de covârșnici.

Se poate afirma că, la nivelul școlilor investigate, intervențiile din cadrul Campaniei *Hai la școală!* au reușit să dezvolte o serie de practici incluzive din perspectiva organizării de activități de educație nonformală la care participă toți copiii, în condiții de egalitate, inclusiv copiii cu dizabilități și/sau CES.

Pe lângă activitățile de la nivelul școlii, o parte dintre părinții intervievați au căutat să îi implice pe copii în activități de educație nonformală, la recomandarea medicului sau a altor specialiști (de exemplu, ore de dans, pictură, pian etc.). În unele situații, părinții au reclamat faptul că s-au confruntat cu dificultăți de acces la astfel de activități organizate de alte instanțe decât școala. **Certificarea situației de dizabilitate sau de cerințe educaționale speciale a funcționat ca etichetă, ca barieră de acces la activități de educație nonformală**, motivele făcând referire la lipsa de personal de supraveghere și de sprijin, necunoașterea specificului dizabilității sau a nevoilor de învățare și considerarea acesteia ca pericol pentru ceilalți copii.

#### **2.5.4. Abordări specifice în evaluare**

În cadrul cercetării au fost chestionate opiniile actorilor școlari – profesori, părinți, elevi – față de problematica evaluării școlare a copiilor cu dizabilități și/sau CES: atitudini, strategii, dificultăți, efecte. În cercetările anterioare ce au abordat și această problematică, se evidențiază atitudinea critică a profesorilor și a părinților celorlalți copii față de demersurile de evaluare raportată la progresul individual și nu la norma de grup.

La nivelul școlilor investigate, opiniile actorilor școlari par a se fi schimbat. **Acumularea de practică și experiență de lucru cu copii cu dizabilități și/sau CES a relaxat atitudinile critice, a familiarizat cadrele didactice și părinții deopotrivă cu conceptul de evaluare personalizată.**

Sunt încă prezente atitudini fataliste sau sceptice cu privire la progresele pe care le pot înregistra copiii cu dizabilități și/sau cu CES, în special în situațiile în care situația de dizabilitate, de exemplu, este însoțită de situația de

dezavantaj socio-economic sau de apartenența la o minoritate etnică.

Însă, observările la clasă și discuțiile focalizate de grup cu cadrele didactice au arătat faptul că acelea care au experiențe multiple de lucru cu această categorie de copii știu să identifice și să valorizeze progresul individual al acestora. Se consideră că cele mai importante progrese se înregistrează în aria competențelor de bază (scris, citit, socotit), dar și a socializării, a comunicării și a creșterii încrederii în sine.

- *Rezultatele sunt pe măsura posibilităților lor. Pentru ei și pentru noi este un progres, pentru că știm exact de la ce am pornit. Dar s-ar putea ca pentru alții, care nu lucrează cu acești copii, să nu fie progres. Și aici este durerea mare. Tu știi bine de la ce ai pornit, ai plecat de la A și ai ajuns la B, alții au pornit de la A și au ajuns la M. Startul nu a fost același, nici finișul.*
- *Pentru tine este o mare mulțumire când vezi un copil care nu a fost la grădiniță, mama nu știe carte, tata nu știe carte, condițiile de acasă sunt vai și amar, și copilul acela vine la școală, participă la concursuri. Am chiar fetiță care a fost premiată în cadrul concursului... , e bună la matematică și e acum în clasa a V-a și merge bine, știe să scrie și să citească frumos, a progresat. (interviu de grup profesori)*
- *Finalitatea este de a forma și de a crea condițiile de a se integra în zona socială, nu neapărat obținerea de performanțe școlare, ci de a-i forma copilului abilitățile de integrare socială. Și atunci, și copiii cu dizabilități se vor simți nediscriminați și înțeleși de comunitate, și comunitatea la rândul său va ști cum să acționeze, cum să se comporte cu o astfel de persoană (interviu individual director).*

Interviurile cu copii cu dizabilități și/sau cu CES au evidențiat, în majoritatea cazurilor, **rolul motivațional al evaluării pentru acești copii**. În special în clasele primare, copiii nu reușesc să se autoevalueze obiectiv în raport cu ceilalți colegi, au încredere în potențialul lor și simt nevoia valorizării oricărui progres prin atitudine, dar și prin notă.

- *Sunt mulțumit de rezultatele la școală. Mi se dau note pe merit. Aș vrea să am FB și FB cu steluță. Aș vrea notele acestea pentru că sunt bun și îmi plac aceste note.*
- *Da, sunt mulțumit. Da, iau notele pe merit. Aș vrea să am numai Bine și Foarte bine cu steluță, că îmi place să am Foarte bine cu steluță (interviu individual copil).*

Uneori, părinții **percep evaluarea personalizată ca situație de supraevaluare**, dar o acceptă ca atare pentru că valorizează impactul pozitiv al notei asupra propriilor copii.

Interviurile cu profesorii au semnalat ca **punct critic accesul copiilor cu dizabilități și/sau CES la evaluările naționale**, respectiv la evaluarea de final de clasa a VIII-a. Pe de o parte, au fost criticate condițiile de acces, birocrăția la care trebuie să se supună părinții pentru a obține condițiile specifice de evaluare prevăzute de legislația în vigoare (din cauza cărora unii dintre părinți renunță a mai înscrie copiii la acest examen). Pe de altă parte, și profesorii și părinții reclamă faptul că evaluarea națională nu cuprinde subiecte speciale pentru diferite categorii de copii cu dizabilități și/sau CES (lucru de altfel imposibil, în condițiile în care toate evaluările naționale sunt unice la nivelul întregului sistem de învățământ, nediferențiate).

- *Degeaba le facem programa pe nivelul lor pentru că nici un fel de evaluare națională nu cuprinde secțiune și pentru ei, îi tot discriminăm la evaluări.*
- *Chiar dacă la clasă copiii sunt încurajați, adeseori supraestimați pentru a obține note de trecere, evaluările naționale demonstrează incapacitatea acestor copii de a face față cerințelor actualei programe (interviu de grup profesori).*

Chiar dacă actorii școlii afirmă că, în general, elevii cu dizabilități și/sau cu CES au o frecvență școlară bună, aceștia se află într-o zonă de risc determinat de rezultatele școlare slabe pe care le obțin. Este unul dintre motivele pentru care unele școli refuză înscrierea acestor elevi, invocând scăderea nivelului general de performanță al școlii. Integrarea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă pune sub semnul întrebării **repetenția ca „soluție” în cazul unor rezultate slabe la învățătură**. Astfel, datele de cercetare prezentate în capitolele anterioare evidențiază ponderi foarte mari de elevi din această categorie aflați în risc de a repeta clasa din cauza rezultatelor școlare slabe. Majoritatea cadrelor didactice conștientizează că o situație de repetenție duce la repetenție repetată sau chiar la abandon școlar. Datele arată și faptul că dificultățile de învățare ale copiilor cu dizabilități și/sau CES sporesc o dată cu trecerea de la un nivel de educație la altul, aspect corelat cu scăderea treptată a sprijinului pe care familia îl oferă copiilor în plan educațional.

Aceste date permit chestionarea măsurii în care repetenția este cu adevărat o soluție sau, dimpotrivă, încă un factor de risc pentru copiii cu dizabilități și/sau CES.

### **2.5.5. Activitatea de consiliere, orientare școlară și profesională**

**Activitatea de consiliere, orientare școlară și profesională este un subiect puțin abordat în discuțiile cu profesorii** implicați în lucrul cu elevii cu dizabilități și/sau CES. Discuția este mai mult purtată de profesorii de sprijin, iar cadrele didactice o menționează mai mult cu referire la rolul acestei activități în identificarea și monitorizarea situației de dizabilitate sau CES.

În școlile în care există profesori de sprijin, aceștia derulează și activități de consiliere și orientare școlară cu copiii cu dizabilități și/sau CES. Astfel, sunt organizate teme de dezbatere, completate cu jocuri interactive, intervenții punctuale de corectare a unor comportamente neîncurajate în spațiul școlar, exerciții de socializare și relaționare în grup. În majoritatea situațiilor, propunerile de activități și temele de abordat vin de la profesori sau de la unii dintre părinți, aproape deloc de la copiii cu dizabilități și/sau CES. **Aceștia nu sunt încurajați să aibă inițiativă în acest sens, nu sunt susținuți explicit să reflecteze asupra situației lor de dizabilitate sau să inițieze demersuri de management al propriei învățări: Nu știu despre ce aș vrea să mai învăț, nu mi-a spus nimeni** (interviu individual copil).

Activitatea de orientare școlară și profesională pornește, de cele mai multe ori, de la interesele copiilor și de la proiecțiile lor despre propriul viitor. Interveniile organizate la nivelul școlilor cuprinse în investigație au evidențiat **diferențe de percepții și așteptări privind viitorul personal, social și profesional, între copiii cu dizabilități și/sau CES și părinții lor.**

- Pe de o parte, copiii au declarat proiecții pozitive, optimiste pentru viitorul lor școlar și profesional. Ei doresc, așteaptă și speră integrarea socială și profesională firească. Raportarea se face în special la contexte familiare, cunoscute, predictibile. Modele de devenire și realizare profesională sunt preluate din mediul apropiat (mama, tata, fratele, rudele etc.): *Vreau să lucrez pe TIR / să fiu polițist / să fiu bucătăreasă / să mă fac frizer...* Copiii vor să fie la fel cu ceilalți din jur, să fie așa cum le cer așteptările celorlalți (*Vreau să mă fac liniștit...*) sau, prin compensare, să fie altfel decât cei ce nu manifestă atitudinile adecvate față de



dizabilitate (*Vreau să mă fac profesor... un profesor bun cu copiii...*) (interviuri individuale copii).

- Pe de altă parte, părinții nu își construiesc așteptări înalte de la propriii copii și nici nu reușesc să gândească viitorul acestora ca fiind unul autonom, fără nevoia de sprijin permanent din partea lor: *Visul nostru, al părinților, este să reușească să ajungă în clasa a VIII-a...* (interviu individual părinte).

**Și părinții copiilor cu dizabilități și/sau CES resimt nevoia acută a unor activități de consiliere**, în care caută: orientare pentru demersurile de certificare a dizabilității sau a nevoilor educaționale speciale, sprijin pentru a accepta situația specială în care se află, îndrumare pentru o mai bună cunoaștere a dizabilității și a propriilor copii, identificarea de soluții la situațiile problematice de integrare în grupul de covârșnici, orientarea către cele mai adecvate servicii de sprijin în afara școlii, nu în ultimul rând suport afectiv în situațiile dramatice prin care trec unele dintre aceste familii. În acest sens, profesorii de sprijin intervievați semnalează **valorizarea din ce în ce mai importantă a serviciilor de consiliere din partea părinților**.

- *În primul an am avut 10 elevi, în al doilea an 15, acum am 23 de elevi cu dizabilități, cu certificat. Eu cred că în fiecare an vor fi tot mai mulți pentru că până acum părinții nu au avut încredere în itineranți și în consilieri, așa că nu apelau la noi. Despre mine până anul trecut spuneau că sunt doctoriță. Dar, de la un an la altul, tot mai mulți părinți îmi cer ajutorul* (interviu individual profesor de sprijin).

\* \* \*

Analiza datelor de cercetare din perspectiva modului în care curriculumul școlar este barieră sau facilitator al învățării la copiii cu dizabilități și/sau CES evidențiază practici școlare diferite.

Observările la clasă au evidențiat faptul că activitățile de formare a cadrelor didactice în cadrul Campaniei *Hai la școală!* au determinat schimbări la nivelul strategiilor de predare, ce pun accent din ce în ce mai mult pe implicarea elevilor, inclusiv a celor cu dizabilități și/sau CES, în activități participative, de grup, de relaționare în rezolvarea unor sarcini de învățare.

Se resimte nevoia redefinirii activităților de sprijin individual pentru copii cu dizabilități și/sau CES, dincolo de alfabetizarea de bază, prin accent pe

dezvoltarea de abilități noncognitive, care au rol major în dezvoltarea personalității acestora.

Școlile investigate au experiențe semnificative de dezvoltare de activități de educație nonformală pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu dizabilități și/sau CES. În același sens, la nivelul acestora se semnaleză valorizarea din ce în ce mai importantă a serviciilor de consiliere, de către părinți și profesori deopotrivă.

Cu toate acestea, demersurile de abordare personalizată a curriculumului pentru copiii cu dizabilități și/sau CES rămâne încă la nivelul "tatonării" didactice și reclamă sprijin de specialitate, susținut prin demersuri periodice de formare, care să promoveze principiile educației incluzive.

## 2.6. Parteneriatul școlii cu familia și cu comunitatea

În cadrul acestei secțiuni analizăm relația școlilor cu familiile copiilor cu dizabilități și/sau CES și cu alți membri ai comunității. Vom vedea ce fac și, respectiv, ce nu fac părțile implicate pentru a facilita realizarea unor deziderate precum: stabilirea de obiective comune, acceptarea și implicarea activă, concomitent cu prevenirea și combaterea manifestărilor de respingere, indiferență și discriminare.

Cei mai mulți dintre directorii școlilor investigate consideră că nu au nevoie de sprijin în ceea ce privește comunicarea cu părinții și implicarea acestora în vederea îmbunătățirii activității școlii; au răspuns ca și cum situația ar fi oarecum sub control, mai mult de jumătate considerând că au nevoie redusă sau chiar deloc de sprijin în acest sens.

Părinții/responsabilii legali (ai) elevilor cu dizabilități și/sau CES se împart în două mari categorii, din punct de vedere al implicării în educația și susținerea propriilor copii. O parte dintre ei colaborează cu școala, urmează sfaturile și recomandările actorilor școlari cu privire la realizarea de intervenții de sprijin, corectare, completare, monitorizare a activității copiilor. O altă parte resping recomandările privind îmbunătățirea situației copilului venite din spațiul școlar și nu inițiază măsuri de susținere a copiilor.

În termeni de acțiuni concrete, **părinții care colaborează cu școala** în ceea ce privește progresul propriilor copii se implică în activități precum: certi-

ficarea situației de dizabilitate sau CES; solicitarea de servicii de consiliere și semnarea protocolului în vederea asigurării acestora; oferirea de sprijin copiilor acasă, în sensul susținerii activităților educaționale începute la școală; comunicarea cu școala cu privire la susținerea cognitivă și socio-emoțională a copilului; monitorizarea atentă a copilului, în vederea identificării și corectării dificultăților pe care le întâmpină; însoțirea copilului la școală sau la activități extrașcolare; ajutorarea copilului în aspecte de management al vieții personale/private (pregătirea hainelor, asigurarea mâncării, sprijin în caz de dificultăți motrice) și în pregătirea lecțiilor.

Uneori, acești părinți participă și la cursuri de formare; de exemplu, cursul de educație parentală *Cum să devenim părinți mai buni!*, derulat în cadrul campaniei *Hai la școală!*; în acest fel, ei caută să își îmbunătățească relația cu proprii copii și să își dezvolte abilitățile de sprijin adecvat al acestora. Oferim, în acest sens, informații furnizate de actorii școlari investigați:

- *Tot ceea ce începi aici, trebuie terminat acasă. Dacă putem să colaborăm foarte bine și cu părintele, e mult mai ușor. Noi, când descoperim o problemă, o putem pune acasă pe mama să încerce să vadă unde este. E un aspect foarte important. Sunt părinți care acceptă și colaborează. Au fost cazuri în care copilul provenea dintr-o familie destul de numeroasă, nevoiașă, și atunci, aflând de beneficiile și pe partea de educație, și pe partea de măsuri sociale, au acceptat să investigheze situația (interviu de grup profesori).*

**Părinții care se implică mai puțin sau chiar deloc în colaborarea cu școala** sunt, de regulă, aceiași care nu se implică nici în susținerea propriilor copii. Acești părinți nu acordă interes educației, nu vor să inițieze demersurile de certificare a situației de dizabilitate și/sau CES, nu țin legătura cu școala, refuză semnarea protocolului de asigurare a consilierii. Mai mult decât atât, în anumite cazuri, acești părinți au situații familiale dificile, înregistrând lipsuri materiale și/sau probleme comportamentale și de comunicare.

- *Uneori părinții refuză să conștientizeze problema și refuză inclusiv să semneze acel protocol de asigurare a consilierii. (interviu individual profesor de sprijin)*
- *Părinții copiilor cu CES se implică relativ puțin în activitățile școlare și extrașcolare, vin la consiliere doar când sunt chemați. (interviu individual profesor de sprijin)*
- *Familiile care au copii cu dizabilități nu prea au climat bun, au multe frustrări, întrebări legate de problema copiilor. Am o fami-*

*lie cu un băiat, cu mama colaborez foarte bine, vine la școală sau discutăm la telefon, însă cu tata nu am putut să mă întâlnesc. De doi ani lucrez cu copilul și, de câte ori vorbesc cu el despre familie, observ că îi este foarte frică de tatăl lui (interviu de grup profesori).*

Părinții care au participat la discuțiile individuale organizate în cadrul investigației au completat tabloul colaborării cu școala. Fie că se implică, fie că sunt mai rezervați în colaborarea cu școala, acești părinți au caracteristici comune:

- Trăiesc cu toții drame personale, *au mereu lacrimi în ochi*, nu înțeleg și nu reușesc să accepte situația de dizabilitate.
- Fac eforturi extreme (financiare, materiale, de timp) sau se declară învinși și nu investesc deloc în sprijinul copiilor cu dizabilități.
- Se simt altfel, etichetați (în special de ceilalți părinți), nedreptățiți, nesușinuți și neajutați: *Într-un fel, toți copiii au câte o nevoie specială, nu numai copilul meu. Doar că nevoia copilului meu este mai vizibilă* (interviu individual părinte).

**Profesorii** joacă un rol deosebit de important în susținerea copiilor cu dizabilități și/sau CES, ei ajungând să aibă un **rol de mediator între copil și familie și/sau între familie și școală sau alte instituții cu rol de suport** (protecția copilului, centre de sprijin etc.). Au fost situații în care, în lipsa implicării familiei, profesorul de sprijin și/sau consilierul școlar au inițiat demersurile de certificare a dizabilității și de informare a părinților cu privire la cerințele speciale ale copiilor:

- *Părinții sunt reticenți în raport cu școala pentru că nu înțeleg de ce copilul lor nu este abordat la fel ca ceilalți. Mai ales la început, colaborarea este mai redusă, cu atât mai mult când cadrul didactic își exprimă anumite nemulțumiri. În aceste cazuri depinde foarte mult de cum pune problema cadrul didactic astfel încât părinții să devină mai deschiși.*
- *Suntem conștienți că dacă nouă, profesorilor, ne este greu, sigur mai greu le este părinților care nu au pregătire, cunoștințe. Uneori nu știu unde să meargă, la ce instituții să apeleze, așa că aici rolul nostru este foarte important* (interviu de grup profesori).

Un alt obstacol în calea incluziunii educaționale a copiilor cu dizabilități și/sau CES îl reprezintă **părinții celorlalți elevi**, care, în anumite situații,

manifestă atitudini de respingere față de aceștia. În 9 dintre cele 15 interviuri individuale, părinții copiilor cu dizabilitate și/sau CES au confirmat faptul că au avut diferite experiențe negative de relaționare cu părinți ai celorlalți elevi, că aceștia nu doresc ca proprii copii să fie în clasă cu copiii *cu probleme*, să împartă aceeași bancă sau alte servicii educaționale. Pe de o parte, este reclamată frica celorlalți părinți față de diferite situații de dizabilitate și/sau CES, ideea că socializarea lângă acești copii nu oferă un mediu școlar securizant. Pe de altă parte, se consideră că atitudinea refractară a celorlalți părinți este determinată de orientarea preponderent competitivă a școlii românești în ansamblu, respectiv de ideea că prezența copiilor cu dizabilități și/sau CES într-o clasă atrage după sine un ritm mai lent al predării și rezultate școlare mai reduse.

În unele situații, la o astfel de discriminare se adaugă și cea determinată de apartenența la o etnie minoritară, care pare a fi uneori mai puternică decât atitudinea față de dizabilitate și/sau CES.

- *Mămicile celorlalți copii însă au tot spus să nu stea copiii lor cu el în bancă. Niciodată acești copii nu vor fi tratați la fel ca ceilalți. Copilul este rom, iar problema este și dizabilitatea, și etnia. O mai jignesc și colegii uneori că e țigancă, dar nu că e înceată la învățare.* (interview individual profesor de sprijin)
- *Sunt clase unde sunt respinși, sunt etichetați (spun "tu ești prost, tu ai hârtie"), în general în cele în care sunt mai puțini copii cu dosar. Acolo unde sunt mai mulți, nu sunt respinși.* (interview de grup profesori)
- *Înscrierea în școala noastră a copiilor cu dizabilități, în loc să fie un titlu de glorie, așa cum ar trebui să fie pentru că ne pasă de genul acesta de copii, devine o țară. [...] Părintele dorește ca propriul lui copil să nu fie în clasă cu un astfel de copil și ajungem într-un cerc vicios, viciat de gândirea profesorilor, în cea mai mare parte a părinților și aproape spre zero a copiilor [...]* (interview individual director).

Cadrele didactice sunt nevoite să intervină ca moderatori și în astfel de situații, cel puțin pentru a aspira la crearea unui mediu școlar incluziv. Acestea poartă discuții cu părinții celorlalți elevi, pentru a îi ajuta să înțeleagă dificultatea situației familiilor și copiilor cu dizabilități și/sau CES. Astfel, cresc șansele ca situația de incluziune educațională să fie o realitate și nu doar un deziderat.

- *Atitudinea celorlalți părinți este uneori refractară, trebuie să intervină cadrele didactice astfel încât să determine părinții să fie*

*mai empatici. Mulți părinți ajung să își dea seama că părinților de copii cu dizabilități nu le este deloc ușor (interviu individual profesor de sprijin).*

Pe lângă relația cu părinții, **școlile au nevoie de sprijin susținut din partea comunității, pentru a gestiona incluziunea reală a copiilor cu dizabilități și/sau cu CES.** În foarte puține situații investigația a reușit să implice în discuții reprezentanți ai autorităților locale; **sprijinul acestora este văzut exclusiv numai din perspectiva facilitării măsurilor de asistență socială, iar responsabilitatea pentru dezvoltarea copiilor cu dizabilități și/sau CES este considerată ca fiind numai a familiilor.** În cazuri mai rare, intervine un alt tip de actor care poate facilita incluziunea educațională a elevilor cu dizabilități și/sau CES: **voluntarii.** Aceștia, conform declarațiilor directorilor, își fac simțită prezența din ce în ce mai mult, în ultimii ani, prin intervenții punctuale sau proiecte coerente la nivel local, județean sau chiar național.

\* \* \*

Analiza parteneriatului școlii cu comunitatea evidențiază aspecte cu relevanță din perspectiva sprijinului oferit copiilor cu dizabilități și/sau CES. Interveniile realizate au evidențiat faptul că părinții acestor copii sunt un factor cheie al incluziunii educaționale. Între părinții care se implică activ în susținerea propriilor copii și cei refractari la orice colaborare cu școala, profesorii joacă un rol major de facilitare a comunicării și relaționării. Sprijinul comunității este văzut exclusiv numai din perspectiva măsurilor de asistență socială, iar responsabilitatea pentru dezvoltarea copiilor cu dizabilități și/sau CES este considerată ca fiind numai a familiilor.

### 3. Etosul școlar și aspirația spre o cultură incluzivă

Educația incluzivă presupune o concepție interactivă asupra dificultăților de învățare și implică demersuri de sprijin pentru ameliorarea activității educaționale pentru toți elevii. Din această perspectivă, cultura incluzivă nu reprezintă numai susținerea eforturilor copilului de adaptare la spațiul școlar, ci și adaptarea școlii la cerințele de învățare ale copiilor, la diversitatea copiilor de la nivelul comunității<sup>24</sup>.

Din perspectiva educației incluzive, cercetarea de față a vizat măsura în care școlile promovează - la nivel obiectiv, dar și prin semnificații subiective, la nivel de *curriculum ascuns* – norme, valori și credințe, reprezentări, înțelesuri și moduri de gândire cu relevanță pentru incluziune.

Date factuale și opinii ale actorilor școlari cu privire la aceste aspecte au fost punctate în majoritatea capitolelor anterioare. Aici încercăm sintetizarea principalelor aspecte de etos școlar care caracterizează școlile cuprinse în investigație.

- O parte dintre școli au acumulat deja o istorie semnificativă în ceea ce privește includerea copiilor cu dizabilități și/sau CES. Se poate vorbi, în cazul acestora, de **practici școlare incluzive**. Chiar dacă uneori acceptarea copiilor cu dizabilități și/sau CES este o consecință a nevoii de păstrare a efectivelor de elevi, prezența constantă a acestora în școală determină schimbări de atitudini, acțiuni, practici.
- La nivel declarativ, managerii școlari susțin valori și practici afirmative în ceea ce privește accesul nediscriminatoriu la educație al fiecărui copil, inclusiv al copiilor cu dizabilități și/sau CES. Se evidențiază scăderea ideilor preconceptuate și **rolul directorului în schimbarea climatului dintr-o unitate de învățământ**.
- Cadrele didactice care lucrează cu copiii cu dizabilități și/sau CES caută **soluții de „supraviețuire didactică”**. Rolul activităților de formare în domeniul dizabilității, dar și al metodologiilor moderne este evident la nivelul practicii didactice. Astfel, profesorii conștientizează propriile nevoi de formare în domeniul educației incluzive, își asumă rolul de a oferi

---

<sup>24</sup> Vrăsmaș E., Vrăsmaș, T., *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*, UNICEF, Buzău, Ed. Alpha MDN, 2015.

sprijin educațional copiilor cu dizabilități și/sau CES, susțin declarativ potențialul de învățare al oricărui copil. La nivelul școlii, împărtășesc valori precum: toleranță și nediscriminare, tratarea diferențiată, încrederea în puterea educației. În lipsa personalului de sprijin, a susținerii cu resurse de învățare adaptate diferitelor nevoi de învățare și a unei formări adecvate și aplicate, activitatea didactică este deficitară din punct de vedere al abordării incluzive. Profesorii nu știu cum să aplice demersuri personalizate, nu găsesc resurse de timp pentru astfel de intervenții, experimentează strategii și nu au exemple de bune practici.

- Există o **diferență de raportare a școlii față de diferite categorii de dizabilități și/sau CES**. Pornind de la faptul că școala românească susține o cultură școlară orientată spre competiție și este centrată aproape exclusiv pe dezvoltarea de competențe cognitive, profesorii par a se simți mai în "siguranță didactică" în fața dizabilității intelectuale; știu cum să acționeze, știu ce strategii didactice să adopte. Alte tipuri de dizabilitate sunt slab monitorizate (cel puțin în școlile rurale) și determină situații de nesiguranță și tatonare didactică.
- **Serviciile de sprijin** sunt din ce în ce mai valorizate la nivelul școlilor; rolul acestora este recunoscut de profesori și de părinți deopotrivă. Cel puțin în școlile din mediile defavorizate, acestea sunt **mereu insuficiente**: profesorii de sprijin nu sunt o prezență permanentă în școală, nu există spații și resurse materiale adaptate și accesibilizate pentru diferite categorii de dizabilități și/sau CES.
- În general, copiii cu dizabilități și/sau CES din școlile de masă sunt bine acceptați de colegii lor, dar întâmpină dificultăți din partea părinților acestora. **Situațiile de discriminare** sunt mai profunde atunci când dizabilitatea se suprapune și peste alte situații de dezavantaj, cum ar fi proveniența din familii sărace sau apartenența la o etnie minoritară. Apar astfel situații de stigmatizare din partea profesorilor, a celorlalți copii și a părinților lor, uneori chiar din partea propriilor părinți.
- **Școala nu percepe familia ca un partener educațional real; uneori, nici chiar familia nu are o astfel de percepție și nici nu conștientizează nevoia unui astfel de rol**. De frica etichetării, din cauze sociale, economice ori de altă natură, unii dintre părinții copiilor cu dizabilități și/sau CES nu au o relație constructivă cu școala. Dar, chiar și în cazurile în care părinții se implică în susținerea propriilor copii și sunt prezenți zilnic în spațiul școlii, aceasta nu reușește să îi valorifice ca persoane resursă: nu îi implică în activități educaționale; nu recomandă explicit prezența acestora în clasă, pentru a observa direct progresul



școlar al propriului copil, pentru a suplini nevoi de susținere și ajutor, măcar din punct de vedere organizatoric și administrativ.

- **Comunitatea nu își asumă roluri și atribuții în educația copiilor cu dizabilități, altele decât cele strict administrative.** Acești copii sunt văzuți ca fiind responsabilitate numai a familiei, nu sunt acceptați ca membri activi ai comunității.

## Concluzii

Prezentul studiu a pornit de la premisa că educația incluzivă este o temă general acceptată la nivelul sistemului educațional românesc, dar implementarea sa efectivă întâmpină bariere semnificative în școlile din România. Fiecare copil/profesor/mediu de învățare este unic, iar acest fapt necesită eforturi suplimentare pentru adoptarea de strategii personalizate privind modul de dezvoltare a educației incluzive.

Analiza de date statistice și investigația calitativa realizată la nivelul celor 32 de școli cuprinse în Campania UNICEF *Hai la școală!* în anul școlar 2014/2015 a permis sintetizarea unor rezultate de cercetare, care evidențiază:

- aspecte generale cu privire la asigurarea dreptului la educație pentru copiii cu dizabilități și/sau CES în sistemul educațional românesc;
- aspecte specifice ale școlarizării acestor copii în unități de învățământ din medii defavorizate socio-economic;
- măsura în care intervențiile specifice din campania UNICEF au reușit să promoveze și să dezvolte practici incluzive la nivelul acestor școli.

Prezentăm, în cele ce urmează, principalele rezultate ale cercetării. O parte dintre acestea fac apel la aspecte specifice școlilor investigate, care provin din medii defavorizate socio-economic, dar au beneficiat de intervenții complexe (la nivel educațional și comunitar), cu impact direct și asupra problematicei incluziunii copiilor cu dizabilități și/sau CES. Alte concluzii au nivel mai ridicat de generalitate, oferind o imagine globală asupra diferitelor probleme privind incluziunea.

### **Monitorizarea participării la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES**

- Datele de cercetare arată că, în prezent, nu există mecanisme de colectare unitară a datelor privind accesul la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES – atât în învățământul special, cât și, mai ales, în cel de masă sau în forme alternative de educație. Această situație are cauze multiple ce țin în egală măsură de varietatea instituțiilor și fragmentarea responsabilităților cu privire la monitorizarea

copiilor cu dizabilități/CES, cât și de practicile de colaborare insuficient dezvoltate între acestea.

- Informațiile colectate de MENCS arată că, în ultimii ani, se înregistrează o creștere constantă, dar lentă, a numărului de copii cu cerințe educaționale speciale cuprinși în învățământul de masă. De asemenea, se constată o situație de autoconservare a rețelei de învățământ special, ultimii ani școlari evidențiind modificări nesemnificative ale numărului de unități de învățământ, de elevi și de profesori.
- Din păcate, nu sunt colectate date statistice dezagregate (pe medii de rezidență, gen, vârste, grad de dizabilitate, caracteristici socio-economice ale familiei, rezultate școlare etc.), pentru o analiză detaliată a situației incluziunii copiilor cu dizabilități și/sau CES în educație; datele despre această categorie de copii de vârstă școlară aflați în afara sistemului de educație sunt la fel de reduse.
- Datele statistice privind participarea la educație evidențiază șansele scăzute ale copiilor cu dizabilități și/sau CES de a urma niveluri superioare de educație. În comparație cu rata de tranziție națională de la învățământul gimnazial la cel secundar superior (care depășește valoarea de 95%), numai două treimi dintre elevii cu dizabilități își continuă studiile la acest nivel (licee și școli profesionale speciale). În condițiile în care oportunitățile de a participa la un curs de calificare sau de a se reîntoarce în sistemul de educație prin programe de tip *A doua șansă* sunt foarte scăzute, cea mai mare parte a celor care nu continuă după clasa a VIII-a ajunge să se înscrie în categoria celor care au părăsit prematur sistemul de educație sau a celor în categoria NEET (*Not in Education, Employment or Training*).
- Situația dificilă a acestor copii este evidențiată nu doar de indicatorii din aria participării sau continuării parcursului educațional la niveluri superioare de educație, ci și în ceea ce privește incidența situațiilor de eșec școlar. De exemplu, în comparație cu rata abandonului școlar la nivelul întregului sistem de învățământ, se evidențiază niveluri mai mari ale abandonului școlar în învățământul liceal special și niveluri mai reduse în învățământul profesional special; la celelalte niveluri de studiu, ratele abandonului școlar sunt comparabile.
- Datele de cercetare demonstrează disparități importante și în aria rezultatelor și a absolvirii unui ciclu de învățământ. În ultimii cinci ani se înregistrează o pondere din ce în ce mai redusă de elevi din învățământul special care se prezintă și reușesc să absolve examenul de bacalaureat, în comparație cu media la nivel național. În prezent,

participarea elevilor cu dizabilități și/sau CES la Evaluarea Națională de la finalul clasei a VIII-a nu este un aspect monitorizat la nivel național.

### **Accesul la educație al copiilor cu dizabilități și/sau CES**

- Identificarea și evaluarea inițială a copiilor cu dizabilități și/sau CES este un demers complex, pentru care toți actorii școlari au încă nevoie de informare și formare.
- Nu există preocupări constante și coerente pentru identificarea și evaluarea timpurie a stării de dizabilitate sau de cerințe educaționale speciale. Cel mai adesea, debutul școlar este momentul în care copiii cu dizabilități sunt identificați ca atare.
- Cadrele didactice percep situația de dizabilitate prin raportare la norma de grup, bazându-se mai curând pe experiența în lucrul cu copiii și mai puțin pe o cunoaștere documentată științific cu privire la caracteristicile, nevoile și modul în care învață copiii cu dizabilități și/sau CES.
- De la un an școlar la altul, numărul copiilor cu dizabilități și/sau CES înscriși în învățământul de masă este în creștere, cel puțin în unitățile de învățământ care au deja tradiție în școlarizarea acestora.
- La nivelul comunităților (în special în mediul urban) există unități de învățământ care refuză școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES, invocând diferite motive (lipsa resurse umane, a resurselor materiale etc.).
- Datele studiului de față, coroborate cu alte cercetări recente, arată că ponderi mai mari de copii cu dizabilități și/sau CES se regăsesc, cel mai adesea, la școlile de cartier, situate în zone urbane periferice. La nivelul acestor unități de învățământ s-au dezvoltat, de-a lungul anilor, practici școlare incluzive. Dezvoltarea acestora este uneori un efect secundar al nevoii școlii de a-și menține efectivele de elevi și de profesori. În statisticile oficiale nu sunt înregistrați copiii cu dizabilități „invizibili”, pe care familia nu îi înscrie în sistemul de învățământ sau care au fost înscriși, dar au renunțat pe parcurs. Existența fenomenului neșcolarizării în rândul acestora este susținută de mulți dintre directorii de școli investigate, dar dimensiunea fenomenului nu este monitorizată periodic.
- La nivelul școlilor, monitorizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES se reduce, de regulă, la demersuri formale de realizare de liste cu copiii și de raportare a cifrelor către instituțiile responsabile cu păstrarea evidențelor statistice.

## **Participarea școlară a copiilor cu dizabilități și/sau CES; tranziții școlare**

- Înscrierea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă este uneori un proces firesc, alteori devine un real succes al părinților, în lupta cu atitudinile negative ale diferiților actori școlari.
- Ponderea copiilor cu certificare (în special certificat de orientare școlară emis de CJRAE/CMBRAE) din învățământul de masă crește o dată cu trecerea de la grădiniță la ciclul primar, respectiv de la ciclul primar la gimnaziu. Acest fapt este determinat, cel mai probabil, de identificarea treptată a situației de dizabilitate/CES, pe parcursul școlarizării.
- Copiii cu dizabilități și/sau CES se află într-o zonă de risc din perspectiva participării la educație, determinat de rezultatele școlare slabe, de riscul de abandon școlar, de lipsa sprijinului din partea familiei. Toate acestea reprezintă motive pentru care unele dintre unitățile de învățământ refuză școlarizarea acestor elevi, pe fondul promovării unei atitudini elitiste la nivelul întregului sistem de învățământ românesc; astfel de situații reprezintă, în fapt, o încălcare a dreptului la educație a acestor copii.
- Trecerea de la un nivel de educație la altul se realizează cu provocări, dificultăți sau riscuri pentru copiii cu dizabilități și/sau CES. Cea mai problematică tranziție, din perspectiva dezvoltării sociale și afective a acestor copii, pare a fi trecerea de la ciclul primar la gimnaziu, determinată de nevoia de adaptare la cerințele/ stilul de predare al mai multor cadre didactice, de complexitatea informațiilor, de creșterea solicitărilor din partea școlii. Din perspectiva accesului, și mai problematică pare a fi trecerea de la gimnaziu la învățământul secundar superior (liceu/școală profesională). Această tranziție se realizează în procente reduse. De cele mai multe ori, aici se încheie parcursul școlar al elevilor cu dizabilități în școlile de masă. În situațiile în care copiii cu dizabilități și/sau CES continuă studiile, trecerea se face cel mai adesea către licee sau școli profesionale speciale.

## **Servicii și resurse pentru sprijinirea parcursului școlar al copiilor cu dizabilități și/sau CES**

- Datele de cercetare au identificat o serie de bariere legate de sprijinul insuficient pe care acești copii îl primesc în activitățile de învățare. În bună măsură, aceste bariere sunt determinate de calitatea formării personalului didactic: lipsa obligativității pregătirii în domeniul educației incluzive din programele de formare inițială a cadrelor didactice ce predau la ciclul gimnazial și cel liceal; lipsa sau insuficiența componentei practice, aplicate, din multe dintre cursurile de formare continuă pe tematica incluziunii copiilor cu dizabilități și/sau CES.
- Din punct de vedere numeric, personalul de sprijin pentru copiii cu dizabilități și/sau CES este insuficient la nivelul școlilor investigate, ca de altfel, la nivelul întregului sistem educațional românesc. Cercetarea a identificat **nevoia de revizuire a sistemului de normare a personalului de sprijin** astfel încât acesta să facă față diversității nevoilor de sprijin ale copiilor cu dizabilități și/sau CES.
- Asigurarea de spații școlare (cabine) adecvate pentru lucrul personalizat cu copiii cu dizabilități și/sau CES și dotarea corespunzătoare a acestora sunt aspecte critice în multe dintre școlile investigate.
- Deși în România există o piață foarte dezvoltată a auxiliarelor didactice, educația copiilor cu dizabilități și/sau CES rămâne un spațiu aproape total descoperit din acest punct de vedere. În general, în activitățile comune cu ceilalți copii nu se utilizează materiale specifice acestei categorii de elevi. În activitățile individualizate, profesorii de sprijin improvizează, construiesc, adaptează, împrumută, susținând, nu de puține ori, din propriile resurse aceste lipsuri. Formula de finanțare actuală oferă un sprijin material suplimentar unităților de învățământ care școlarizează copii cu dizabilități și/sau CES, însă acest lucru se întâmplă numai pentru costuri salariale, nu și pentru achiziționarea unor materiale didactice sau alte resurse necesare.
- Resursele instituționale de sprijin pentru copiii cu dizabilități și/sau CES (centre de suport, de consultanță, de formare, ONG-uri etc.) nu sunt dezvoltate aproape deloc la nivelul comunităților dezavantajate socio-economic.
- Eforturile suplimentare pe care familiile copiilor cu dizabilități și/sau CES le realizează pentru a acoperi costurile suplimentare de educa-

ție a acestora creează un adevărat cerc vicios, ascunzând costurile reale ale școlarizării acestor copii în învățământul de masă.

### **Curriculum și activități de învățare pentru copiii cu dizabilități și/sau CES**

- La nivelul școlilor există practici variate de elaborare și utilizare a Planurilor de Intervenție Personalizată (PIP). În lipsa unui sprijin de specialitate, demersurile acestea rămân unele de "tatonare" didactică, iar PIP-urile rămân, chiar și la peste 10 ani de la implementarea în sistem, un deziderat.
- Investiția în formarea cadrelor didactice determină schimbări de practici școlare. Astfel, la nivelul școlilor cuprinse în Campania *Hai la școală!*, participarea copiilor cu dizabilități și/sau CES alături de colegi la activități comune a devenit o practică curentă, care poate fi considerată o practică incluzivă. Se evidențiază o implicare mai amplă a cadrelor didactice în activarea elevilor, inclusiv a celor cu dizabilități și/sau CES, în activități participative, de grup, de relaționare în rezolvarea unor sarcini de învățare.
- Datele de cercetare indică faptul că școlile promovează insuficient atitudinea activă a copiilor cu dizabilități și/sau CES față de sarcinile de învățare, autonomia în învățare; de multe ori, aceștia au intervenții numai ca urmare a solicitării explicite a profesorului.
- Profesorii reclamă lipsa de timp pentru realizarea de abordări personalizate în activitățile de predare. Din acest punct de vedere, se evidențiază mai degrabă o „cultură a toleranței”, decât o practică incluzivă bazată pe valorizarea fiecărui elev, pe efortul de sprijin individualizat, de dezvoltare a potențialului real al fiecărui copil.
- Adesea, activitățile de sprijin individual pentru copiii cu dizabilități și/sau CES vizează alfabetizarea de bază și mai puțin sau chiar deloc abilități noncognitive, care au rol major în dezvoltarea globală a acestora.
- În multe situații, părinții identifică mai bine chiar decât profesorii nevoile de dezvoltare ale copiilor cu dizabilități și/sau CES, din perspectiva pregătirii lor pentru viața de adult. Aceasta, pentru că părinții abordează global și pe termen lung problema dezvoltării propriilor copii, în timp ce profesorii privesc adesea activitatea educațională numai din perspectiva timpului școlar, monodisciplinar sau numai din punctul de vedere al competențelor teoretice.
- Certificarea situației de dizabilitate sau de CES funcționează uneori ca etichetă, ca barieră de acces la activități de educație nonformală

din afara școlii. Acest lucru atrage atenția asupra nevoii promovării, la nivelul curriculumului și al climatului școlar, a experiențelor de învățare care să promoveze valori și atitudini precum respectul pentru celălalt, valorizarea diferențelor, promovarea activă a incluziunii, interculturalitatea și nondiscriminarea etc.

- Acumularea de practică și experiență de lucru cu copii cu dizabilități și/sau CES a familiarizat actorii școlari cu conceptul de evaluare personalizată. Cu toate acestea, sarcinile de învățare, dar și modalitățile de evaluare a copiilor cu dizabilități și/sau CES rămân de multe ori generale, prea puțin personalizate la nevoile acestei categorii de copii.
- Există diferențe de percepții și așteptări privind viitorul personal, social și profesional, între copiii cu dizabilități și/sau CES și părinții lor.
- Se semnalează valorizarea din ce în ce mai importantă a serviciilor de consiliere și sprijin, de către părinții copiilor cu dizabilități și/sau cu CES.

### **Parteneriatul școală – comunitate în vederea susținerii copiilor cu dizabilități și/sau CES**

- Părinții copiilor cu dizabilități și/sau CES reprezintă un factor cheie al incluziunii educaționale, colaborarea lor contribuind decisiv la susținerea, adaptarea, integrarea elevilor în școală; unii dintre părinți se implică și facilitează acest demers de colaborare, dar alții refuză. La nivel general, școlile nu percep familia ca un partener educațional real pentru susținerea nevoilor copiilor cu dizabilități și/sau CES.
- Profesorii joacă un rol major de facilitare a comunicării și relaționării familiilor cu școala; contribuția lor se realizează atât în direcția acceptării, asumării și susținerii de către familie a copiilor cu dizabilități și/sau CES, cât și în cea a prevenirii și moderării atitudinilor de respingere și discriminare manifestate de părinți ai celorlalți elevi.
- Responsivitatea părinților cu privire la realizarea și finalizarea demersurilor de certificare a copiilor cu dizabilități și/sau CES este un factor care poate contribui la dotarea școlii cu resurse umane și materiale suplimentare necesare pentru susținerea educației incluzive.
- Autoritățile locale definesc sprijinul comunității pentru copiii cu dizabilități și/sau CES numai din perspectiva facilitării măsurilor de asistență socială, iar responsabilitatea pentru devenirea copiilor cu dizabilități este considerată ca fiind numai a familiilor.



- Directorii de școli reprezintă actori importanți pentru adoptarea de practici școlare incluzive la nivelul unităților de învățământ, iar dezvoltarea lor profesională în domeniul educației incluzive pare a fi definitivă în acest sens.

Ansamblul de concluzii prezentate anterior confirmă ipotezele de cercetare definite inițial și evidențiază **nevoia de construcție și reconstrucție în domeniul educației incluzive** în școala românească, cu intervenții specifice asupra incluziunii copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă. Chiar dacă majoritatea aspectelor investigate în cadrul cercetării joacă rol de bariere în realizarea unei educații adecvate pentru copiii cu dizabilități și/sau CES, de calitate și în spiritul unei abordări incluzive, se remarcă faptul că intervenții de durată și complementare, de genul celor promovate prin Campania UNICEF *Hai la școală!* reușesc să schimbe măcar parțial practici, idei, atitudini. Toate acestea, în acord cu obiectivul susținerii dreptului la educație al copiilor cu dizabilități și/sau cu CES, în condiții de egalitate cu ceilalți.

## Recomandări

După o perioadă de peste zece ani în care s-a implementat măsura de includere a copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă, rămân încă numeroase aspecte problematice în realizarea acestei politici educaționale. Rezultatele de cercetare indică faptul că în prezent, la nivelul școlilor, actorii educaționali manifestă o înțelegere mai bună și o acceptare a nevoii de incluziune educațională a copiilor și tinerilor cu dizabilități și/sau CES. Acest fapt poate fi considerat o premisă favorabilă aplicării prevederilor din *Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități*, ce pun accent pe respectarea egalității de șanse, pe dezvoltarea personalității, talentelor și creativității acestora, precum și a abilităților lor mentale și fizice, la potențial maxim.

Această deschidere a școlii permite depășirea înțelegerii dizabilității ca pe o limită ce împiedică un copil să ducă o viață normală și care poate îngreuna participarea deplină în diferite contexte sociale, în interacțiune cu diverse bariere.

În acord cu "modelul social al dizabilității"<sup>25</sup> – ce promovează o abordare din perspectiva umanistă, prin luarea în considerare a dizabilității ca rezultat al interacțiunii dintre o persoană și mediu, mai degrabă decât ca o barieră rigidă, de neschimbat – punctul comun al intervențiilor la nivelul sistemului de educație trebuie să fie unul care are ca principală preocupare crearea unui mediu incluziv. Aceste intervenții trebuie să aibă la bază informații specifice, care să permită identificarea și eliminarea obstacolelor curente din calea participării și a reușitei școlare a copiilor cu dizabilități și/sau CES.

În strânsă legătură cu alte autorități competente, din domeniul protecției copilului, sănătății sau asistenței sociale, autoritățile de decizie din domeniul educației trebuie să urmărească în egală măsură și pe copiii și tinerii cu dizabilități și/sau CES de vârstă școlară care sunt, în prezent, în afara sis-

---

<sup>25</sup> Wasserman, D., Asch, A., Blustein, J., Putnam, D. *Disability: definitions, models, experience*. În *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy*, Zalta, E.N. (Ed.), 2011, <http://plato.stanford.edu/entries/disability/>.

temului de educație – fie pentru că nu au fost niciodată școlarizați, fie pentru că, la un moment dat, au abandonat studiile.

Recomandările de intervenție identificate în cadrul acestei cercetări au în vedere ambele categorii de copii și tineri cu dizabilități și/sau CES (în sistemul de educație și în afara acestuia) și se sprijină pe concluziile prezentate în secțiunea anterioară a raportului. În formularea acestor recomandări am fost orientați, de asemenea, de categoriile variate de bariere care fac ca situația de dizabilitate și/sau de CES să limiteze participarea școlară efectivă și deplină, în condiții de egalitate cu ceilalți. Avem speranța că aceste recomandări de intervenție vor contribui la fundamentarea unor viitoare politici în domeniu și pot conduce la noi practici educaționale care, în timp, pot influența pozitiv cultura școlară.

De asemenea, credem că aceste măsuri pot fi valorificate în cadrul documentelor de politici în domenii relevante, ce contribuie la dezvoltarea unui cadru comun de cooperare între actorii principali cu responsabilități în aria asigurării dreptului la educație a copiilor și tinerilor cu dizabilități și/sau CES:

- a) *Strategia națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități”;*
- b) *Strategia privind drepturile copilului;*
- c) *Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a sistemului de educație;*
- d) *Proiectul de Strategie privind învățământul persoanelor cu CES în contexte incluzive.*

Pentru a avea o imagine cât mai fidelă cu privire la categoriile mari de intervenții indicate în raport, acestea au fost organizate în tabelul de mai jos. Principalele aspecte avute în vedere, analizate atât din perspectiva intervențiilor necesare la nivel național, cât și a celor de la nivel județean/local țin de: cadrul actual de reglementare; monitorizare, identificare, evaluarea copiilor cu dizabilități și/sau CES; accesul și participarea la educație; servicii și resurse; curriculum și activități de învățare; management și cultură organizațională și parteneriatul școală-familie-comunitate.

<b>Aspecte</b>	<b>Nivel național</b>	<b>Nivel județean / local</b>
<b>Reglementări legislative</b>	<p>Realizarea de clarificări terminologice la nivel legislativ, privind definirea dizabilității în relație cu sintagma “cerințe educaționale speciale” (CES), armonizarea regulamentelor și metodologiilor din domeniul educației copiilor cu dizabilități și/sau CES.</p> <p>Revizuirea metodologiei de normare a activității profesorului de sprijin și a consilierului școlar, precum și a responsabilităților și atribuțiilor acestora, în acord cu nevoile de sprijin real ale copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile de masă.</p>	<p>Transpunerea, în documentele manageriale de la nivel județean și local, a clarificărilor terminologice (de exemplu, strategii de intervenție, regulamente de organizare și funcționare etc.).</p>
<b>Monitorizare, identificare, evaluare</b>	<p>Realizarea de analize ale sistemelor actuale de certificare a situațiilor de dizabilitate și/sau CES, care să identifice exemple de bune practici, aspecte problematice, nevoi de corecție.</p> <p>Corelarea criteriilor de definire și colectare a informațiilor între instituțiile care culeg date privind copiii cu dizabilități și/sau CES, prin dezvoltarea unui sistem coerent, unitar, standardizat, informatizat de monitorizare a acestei categorii.</p> <p>Colectarea, la nivel oficial, de date statistice care să releve situația elevilor cu dizabilități</p>	<p>Colectarea de date statistice la nivel local/județean, privind copiii cu dizabilități și/sau CES (din învățământul de masă/din învățământul special/aflați în afara sistemului educațional) și resursele umane care lucrează cu aceștia (profesori de sprijin, consilieri școlari, logopezi, personal angajat în cadrul CJRAE etc.).</p> <p>Implementarea unor demersuri constante de identificare și evaluare timpurie a situației de dizabilitate și CES, prin constituirea de echipe mobile</p>

	<p>și/sau CES incluși în învățământul de masă, astfel încât să se poată stabili, fundamentat pe date de cercetare, strategii de intervenție (de exemplu, identificarea adecvată a necesarului de resurse materiale, financiare, umane).</p> <p>Colectarea, la nivel oficial, de date statistice privind resursele umane care lucrează cu copiii cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă și în cel special (profesori de sprijin, consilieri școlari, logopezi, personal angajat în cadrul CJRAE etc.), pentru corelarea cu efectivele anuale de elevi.</p> <p>Realizarea de evaluări ale fenomenului neșcolarizării în rândul copiilor cu dizabilități, prin dezvoltarea unui sistem de monitorizare a copiilor neînscriși în sistemul de învățământ, în care să existe explicit evidențiați copiii cu dizabilități.</p>	<p>multidisciplinare de intervenție în medii defavorizate (mediul rural, zone sărace, comunități izolate).</p>
<p><b>Acces și participare la educație</b></p>	<p>Monitorizarea situațiilor de încălcare a dreptului copiilor cu dizabilități și/sau CES de acces în învățământul de masă.</p> <p>Includerea principiilor adaptării rezonabile în standardele de asigurare a calității în învățământul preuniversitar.</p> <p>Prevenirea abandonului prin introducerea</p>	<p>Implementarea principiilor adaptării rezonabile la nivelul școlilor de masă, prin adaptarea resurselor materiale și a resurselor didactice la nevoile și diversitatea elevilor, inclusiv a celor cu dizabilități și/sau CES.</p> <p>Diversificarea serviciilor educaționale</p>

	<p>unui sistem de monitorizare și avertizare timpurie asupra acestui risc.</p>	<p>alternative la nivel județean și local (educația la distanță, educația la domiciliu) pentru anumite categorii de copii cu dizabilități și/sau CES ce au acces limitat la învățământul de zi.</p> <p>Diversificarea serviciilor de sprijin pentru copii cu dizabilități și/sau CES la nivelul comunității (centre de suport, de consultanță, de informare și formare etc.), de calitate și cu costuri rezonabile, în special în zonele defavorizate socio-economic și cultural.</p>
<p><b>Servicii și resurse</b></p>	<p>Introducerea, în formarea inițială a tuturor cadrelor didactice, a unor discipline, domenii de pregătire teoretică și practică obligatorie cu relevanță pentru educația incluzivă.</p> <p>Dezvoltarea unor programe de formare continuă la nivel național, care să promoveze principiile educației incluzive și modele de bune practici în activitatea didactică cu copiii cu dizabilități și/sau CES.</p> <p>Redefinirea rolului școlilor speciale, ca și centre de resurse pentru școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES în școlile de masă.</p> <p>Dezvoltarea serviciilor de orientare și consi-</p>	<p>Dezvoltarea ofertei de formare continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive și al lucrului cu copii cu dizabilități și/sau CES, la nivel județean, de calitate, cu accent pe aspecte de practică didactică.</p> <p>Implementarea unor servicii de consiliere psihologică la nivel de școală/comunitate de care să beneficieze cu periodicitate elevii cu dizabilități și/sau CES, precum și părinții copiilor cu suspiciune de dizabilitate.</p> <p>Asigurarea de spații școlare (cabinețe) pentru lucrul personalizat cu elevii</p>

	<p>liere personalizate pentru stimularea continuării studiilor post-obligatorii pentru acești copii.</p>	<p>cu CES și dotarea corespunzătoare a acestora.</p> <p>Elaborarea și implementarea unor măsuri de sprijin pentru școlile care școlarizează copii cu dizabilități și/sau CES (prioritizare la alocarea de resurse; consultanță pentru elaborarea și implementarea de proiecte etc.).</p> <p>Identificarea unor roluri noi în serviciile de sprijin educațional și social, care să valorizeze resursele umane existente în proximitatea copilului cu dizabilități și/sau CES (părinții, alte categorii de personal didactic de la nivelul școlilor).</p> <p>Instituirea unui post didactic pentru copiii cu dizabilități și/sau CES în fiecare școală de masă, cu roluri specifice în vederea participării la identificarea, monitorizarea, consilierea copiilor cu dizabilități și/sau CES, precum și a profesorilor, elevilor, părinților care lucrează cu aceștia.</p> <p>Recunoașterea și valorizarea activității cadrelor didactice din școala de masă care lucrează cu copii cu</p>
--	--	--

		dizabilități și/sau CES, în diferite forme și contexte de evaluare.
<b>Curriculum și activități de învățare</b>	<p>Sintetizarea sistematică și periodică a unor colecții de bune practici privind abordarea incluzivă la nivelul curriculumului în școala de masă.</p> <p>Elaborarea și promovarea de auxiliare didactice (ghiduri, fișe de lucru, materiale didactice etc.) destinate activității cu diferite categorii de copii cu dizabilități și/sau CES. Promovarea unor modalități și practici flexibile de evaluare a rezultatelor școlare ale copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile de masă, în vederea raportării la progresul individual și a evitării situațiilor de repetenție. Simplificarea metodologiilor care reglementează participarea copiilor cu dizabilități și/sau CES la evaluările și examenele naționale, în vederea facilitării și creșterii ponderii de înscriere și participare, în condiții favorabile.</p>	<p>Promovarea unor oferte variate de activități nonformale la nivelul școlilor de masă, care să implice activ pe copiii cu dizabilități și/sau CES, alături de ceilalți, în condiții de egalitate.</p> <p>Diseminarea, la nivelul școlilor, a exemplurilor de bune practici în domeniul educației incluzive.</p>
<b>Management și cultură organizațională</b>	Promovarea principiilor educației incluzive la nivelul activităților de formare a managerilor școlari.	Includerea principiilor educației incluzive la nivelul Planurilor de Dezvoltare Instituțională ale școlilor.



<p><b>Parteneriatul școală – familie-comunitate</b></p>	<p>Dezvoltarea de materiale de informare și programe de formare destinate părinților copiilor cu dizabilități și/sau CES, în vederea pregătirii acestora pentru cunoașterea specificului dezvoltării propriului copil și pentru oferirea de sprijin adecvat.</p> <p>Instituirea unor proceduri de responsabilizare a părinților în a iniția procedurile de certificare a dizabilității propriilor copii, în situația în care cadrele didactice și/sau alți actori școlari consideră necesar acest lucru.</p> <p>Elaborarea unei platforme electronice (sub coordonarea MENCS) care să faciliteze realizarea unor comunități de practici pentru susținerea integrării în învățământul de masă a copiilor cu dizabilități și/sau CES.</p>	<p>Realizarea unor campanii de informare pentru toți actorii școlii pentru o bună cunoaștere a problematicii dizabilității și a cerințelor educaționale speciale, cu focalizare pe abordarea pozitivă, susținerea discriminării pozitive.</p> <p>Dezvoltarea de activități și proiecte la nivelul comunității pe tema educației incluzive.</p>
---	---	--

## Bibliografie

1. Bateman, D., Bateman, C.F., *Ghid de educație specială pentru directori*, Timișoara, Ed. Mirton, 2008.
2. Fartușnic, C. (coord.), *Finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar pe baza standardelor de cost: o evaluare curentă din perspectiva echității*, Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, București, Ed. Vanemonde, 2014.
3. Gherguț, A., *Evaluare și intervenție psihoeducațională*, Iași, Ed. Polirom, 2011.
4. Horga, I., Jigău, M. (coord.), *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*, Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, București, Ed. Vanemonde, 2010.
5. Ionescu, D., Popescu, R., *Activități extrașcolare în ruralul românesc. Dezvoltarea de competențe cheie la copii și tineri*, Fundația Soros, București, Ed. Universitară, 2011.
6. Jigău, M., Horga, I., Novak, C., Fartușnic, C., Balica, M., *Sistemul național de indicatori pentru educație, Ghid metodologic 2014*, elaborat în cadrul proiectului PODCA Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România – SIIIR (cod SMIS 39144).
7. OMEN nr. 5574/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă.
8. OMEN nr. 5574/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă.
9. OMEN nr. 5745/2012 privind Planurile cadru ale programelor de formare psihopedagogică prin DPPD-uri.
10. Stanciu, M., *Copiii cu dizabilități*, Reprezentanța UNICEF în România, București, 2013.
11. Vrăsmaș, E., Vrăsmaș, T. *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*, MECTS, Reprezentanța UNICEF în România, RENINCO, Buzău, Ed. Alpha MDN, 2012.
12. Vrăsmaș, E., Vrăsmaș, T., *Studiu privind educația incluzivă pentru copiii cu CES în învățământul primar*, In: *Promovarea educației incluzive în învățământul primar. Ghid pentru cadre didactice, manageri școlari și*

- părinți*, MEN, RENINCO, UNICEF, București, Editura Vanemonde, 2013, pag. 64-76.
13. Vrăsmaș, E., Manea, L., Vrăsmaș, T., *Studiu privind legislația referitoare la educația copiilor cu dizabilități și alte cerințe educaționale speciale (CES) din perspectiva educației incluzive. Sumar executiv*, MEN, RENINCO, Reprezentanța UNICEF în România, 2014.
  14. Vrăsmaș, T., *Cerințele speciale și dizabilitatea în educație. O perspectivă internațională*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 2015.
  15. Wasserman, D., Asch, A., Blustein, J., Putnam, D. *Disability: definitions, models, experience*. In *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy*, Zalta, E.N. (Ed.), 2011, <http://plato.stanford.edu/entries/disability/>.
  16. Watkins, A. (ed.), *Formarea cadrelor didactice pentru incluziune. Profilul profesorului incluziv*, Agenția Europeană pentru Dezvoltare în Domeniul Educației Cerințelor Speciale, Brussels, 2012.
  17. \*\*\* *A doua declarație de principii*, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, 2014.
  18. \*\*\* *Copii la limita speranței. O analiză focalizată asupra situației copiilor vulnerabili, excluși și discriminați în România*, Reprezentanța UNICEF în România, București, Ed. Vanemonde, 2006.
  19. \*\*\* *Eurostudent V. Condiții economice, sociale și mobilitatea internațională a studenților din România*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2014.

## ANEXA 1. Date sintetice privind aplicarea instrumentelor de cercetare

Nr. crt.	Unitatea de învățământ	Județ	Chestionar școală	Fișă observare activitate la clasă	Interviu individual director școală	Interviu individual profesor de sprijin	Interviu individual elev	Interviu individual părinte	Interviu individual ONG/primărie	Focus grup profesori
1.	Școala Gimnazială A. Pann Brăila	Brăila	1	1	1	1	2	1	-	1
2.	Școala Gimnazială Nedelcu Chercea Brăila	Brăila	1	1	1	1	1	1	-	1
3.	Școala Gimnazială Culciu Mare	Satu-Mare	1	1	1	1	2	1	1	1
4.	Școala Gimnazială Odoreu	Satu-Mare	1	1	1	1	2	1	1	1
5.	Școala Gimnazială nr. 4 Turnu Măgurele	Teleorman	1	2	1	1	4	2	1	1
6.	Școala Gimnazială Slobozia Bradului	Vrancea	1	3	1	1	2	2	1	1
7.	Școala Gimnazială O. Voicu Bacău	Bacău	1	2	1	1	2	2	-	1
8.	Școala Gimnazială A. Russo Bacău	Bacău	1	2	1	1	2	2	-	1

Nr. crt.	Unitatea de învățământ	Județ	Chestionar școală	Fișă observare activitate la clasă	Interviu individual director școală	Interviu individual profesor de sprijin	Interviu individual elev	Interviu individual părinte	Interviu individual ONG/primărie	Focus grup profesori
9.	Școala Gimnazială N. Titulescu Buzău	Buzău	1	2	1	1	3	2	-	1
10.	Școala Gimnazială Dragomirești	Neamț	1	1	1	1	1	1	-	1
11.	Școala Gimnazială Horgești	Bacău	1	2						
12.	Liceul Tehnologic Todireni	Botoșani	1	-						
13.	Școala Gimnazială nr. 3 Botoșani	Botoșani	1	-						
14.	Școala Gimnazială Prejmer	Brașov	1	2						
15.	Școala Gimnazială nr. 3 Râmnicu Sărat	Buzău	1	2						
16.	Școala Gimnazială Cilibia	Buzău	1	-						
17.	Școala Gimnazială nr. 1 Sărulești Gară	Călărași	1	-						
18.	Școala Gimnazială nr. 14 Constanța	Constanța	1	2						

Nr. crt.	Unitatea de învățământ	Județ	Chestionar școală	Fișă observare activitate la clasă	Interviu individual director școală	Interviu individual profesor de sprijin	Interviu individual elev	Interviu individual părinte	Interviu individual ONG/ primărie	Focus grup profesori
19.	Școala Gimnazială „Mihail Sadoveanu” Medgidia	Constanța	1	2						
20.	Școala Gimnaziala Fantanele Cojasca	Dâmbovița	1	-						
21.	Școala Gimnazială nr. 2 Liești	Galați	1	-						
22.	Școala Gimnazială Crucea	Iași	1	-						
23.	Școala Gimnazială Slobozia Deal	Iași	1	-						
24.	Școala Gimnaziala Chicerea, Goruni	Iași	1	-						
25.	Scoala Gimnazială Nr.1 "Virgil Mazilescu" Corabia	Olt	1	-						
26.	Școala Gimnazială Filipeștii de Târg	Prahova	1	2						
27.	Școala Gimnazială nr.3 Vicovu de Sus	Suceava	1	-						
28.	Scoala Gimnazială Conțești	Teleorman	1	2						

Nr. crt.	Unitatea de învățământ	Județ	Chestionar școală	Fișă observare activitate la clasă	Interviu individual director școală	Interviu individual profesor de sprijin	Interviu individual elev	Interviu individual părinte	Interviu individual ONG/ primărie	Focus grup profesori
29.	Liceul Tehnologic „Petru Rareș” Vetrișoaia	Vaslui	1	-						
30.	Școala Gimnazială Bunești	Vâlcea	1	-						
31.	Școala Gimnazială „Principele Șerban Ghica și Principesa Aristița Ghica” Sihlea	Vrancea	1	2						
32.	Școala Gimnazială „Mihail Armencea” Adjud	Vrancea	1	2						
<b>TOTAL</b>			<b>32</b>	<b>34</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>10</b>

## **ANEXA 2. Instrumente de cercetare**

### **CHESTIONAR LA NIVELUL ȘCOLII**

#### **SECȚIUNEA 1. DATE PRIVIND ȘCOALA ȘI PERSOANELE CARE AU OFERIT INFORMAȚII**

1. Mediu de rezidență (urban/rural): .....
2. Statut (coordonatoare/structură): .....
3. Categorie (învățământ de masă/învățământ special):  
.....
4. Număr elevi școală: .....
5. Număr elevi aparținând minorităților naționale (maghiari/romi/alte naționalități): .....
6. Număr elevi care provin din familii cu venituri reduse (beneficiare de Venit Minim Garantat): .....
7. Număr elevi cu dizabilități și/sau CES care provin din familii mono-parentale: .....
8. Număr elevi cu dizabilități și/sau CES care sunt în plasament familial (asistent maternal): .....
9. Număr elevi cu părinți cu dizabilități și/sau CES plecați la muncă în străinătate: .....



## SECȚIUNEA 2: SITUAȚIA COPIILOR/ELEVIILOR CU DIZABILITĂȚI ȘI/SAU CES DIN ȘCOALĂ

### Q2.1. Evoluția numărului copiilor cu dizabilități și/sau CES

2013-2014 Nivel educațional	Număr total copii/elevi	Număr total elevi cu suspiciune de dizabilitate (fără nici un document scris)*	Număr total copii/elevi cu dizabilități	Din care copii cu dizabilități și/sau CES:			
				numai cu certificat de orientare școlară de la CJRAE	cu certificat de încadrare în grad de handicap de la protecția copilului (CPC)	cu recomandare scrisă pentru certificare (medic, psiholog, consilier, logoped)	cu alte documente care pot duce la certificare (la CPC sau CJRAE); care?
Preșcolar							
Primar							
Gimnazial							

\* De precizat sursa și/sau motivul suspiciunii de dizabilitate.

**Q 2.2. Număr copii/elevi pe tipuri de dizabilitati și nivel de educație (anul școlar curent: 2014/2015)**

	Număr total copii cu dizabilități	Dizabilitati fizice	Dizabilitati somatice	Dizabilitati auditive	Dizabilitati vizuale	Surdo-cecitate	Dizabilitati psihice	Dizabilitati intelectuale	HIV/ SIDA	Deficiente asociate	Altele; care? *
Preșcolar											
Primar											
Gimnaziu											
Total											

\* Tipul de dizabilitate si numărul pe fiecare categorie de dizabilitate

**Q 2.3. Situația copiilor cu dizabilități și/sau CES din școala dvs. (anul școlar curent: 2014/2015):**

	Nr. copii/elevi a căror vârstă depășește vârsta specifică a grupei/ clasei din care fac parte	Nr elevi care au rezultate școlare slabe (în risc de a repeta clasa)	Nr copii/elevi care sunt în risc de a abandona școala*	Nr. copii/elevi care beneficiază de sprijinul familiei pentru a face față cerințelor școlare**
Preșcolar				
Primar				
Gimnaziu				
Total				

\*Înregistrează un număr ridicat de absențe, au fost deja în situație de repetenție, au un nivel scăzut de integrare în viața clasei/școlii, provin din familii cu un nivel foarte redus de venituri/educație etc.

\*\*De exemplu, sprijin în realizarea temelor, implicarea în activități de învățare remedială, vizite în școală pentru a discuta cu cadrele didactice despre parcursul școlar al copilului etc.

### SECȚIUNEA 3. RESURSE UMANE ȘI MATERIALE

#### Q 3.1. Numărul profesorilor și pregătirea/experiența în aria lucrului cu copiii/elevii cu dizabilități și/sau CES

Nivel educațional	Număr total profesori	Număr profesori care lucrează în prezent cu acești copii	Din care:		
			Nr. profesori care au participat la programe de formare în domeniul educației incluzive	Nr. profesori care au participat la proiecte derulate de școală în această arie	Alt tip de experiență relevantă pentru lucrul cu copii cu dizabilități și/sau CES; care?.....
Preșcolar					
Primar					
Gimnazial					
Total					

#### Q 3.2. Cadrele didactice din școala dumneavoastră au avut acces la cursuri de formare în aria copiilor cu dizabilități și/sau CES?

Da\_                      Nu\_

În cazul în care ați răspuns pozitiv, vă rugăm să oferiți câteva detalii despre fiecare curs în parte: furnizor, tematică, durată, costuri, certificare, anul în care a fost organizat:

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....

**Q 3.3. Care din următoarele resurse există în școala dumneavoastră (umane, materiale, financiare etc.) pentru a sprijini elevii cu dizabilități și/sau CES?**

		Da	Nu	Observații
1.	Resurse Umane - Personal didactic calificat a.1. Logoped a.2. Profesor de sprijin / itinerant a.3. Consilier școlar			
2.	Voluntari în aria lucrului cu copiii/elevi cu dizabilități <i>* Va rugăm precizați nr. acestora în coloana cu observații/precizări</i>			
3.	Resurse materiale – Adaptări ale mediului fizic (rampe de acces, bare de susținere pentru deplasare, toalete adaptate, repere tactile/sonore etc.) <i>* Va rugăm listați resursele materiale din școala dvs. în coloana cu observații/precizări</i>			
4.	Resurse materiale – Materiale educaționale speciale (caiete speciale, fișe de lucru, auxiliare etc.)			<i>Vă rugăm oferiți câteva exemple</i>
5.	Resurse materiale – Cabinet de logopedie			<i>Vă rugăm să precizați dacă acest cabinet este în școală sau se află în comunitate, iar elevii din școală sunt arondați acestuia</i>
6.	Resurse materiale – Cabinet de asistență psiho-pedagogică			<i>Vă rugăm să precizați dacă acest cabinet este în școală sau se află în comunitate, iar elevii din școală sunt arondați acestuia</i>

7.	Spațiu de lucru special pentru profesorul de sprijin			<i>(se vor face referiri la ultimii 3 ani școlari)</i>
8.	Resurse financiare – alocare suplimentară pe formula per capita			<i>(se vor face referiri la ultimii 3 ani școlari)</i>
9.	Resurse financiare – alocări suplimentare de la primărie <i>*Vă rugăm să precizați sumele alocate în coloana cu observații/precizări</i>			<i>(se vor face referiri la ultimii 3 ani școlari)</i>
10.	Resurse financiare – donații și sponsorizări <i>*Vă rugăm precizați sursa în coloana cu observații/precizări</i>			<i>(se vor face referiri la ultimii 3 ani școlari)</i>
11.	Cadru normativ intern – includerea specifică a unor referințe la copiii cu dizabilități în PDI			<i>Oferiți, dacă e cazul, câteva exemple de activități specifice cuprinse în PDI adresate copiilor cu dizabilități</i>
12.	Cadru normativ intern – alte prevederi specifice în regulamentul școlii sau în alte documente oficiale ale școlii			<i>Oferiți, dacă e cazul, câteva exemple</i>

**Q 3.4. Numărul profesorilor de sprijin, raportat la numărul și nevoile specifice ale copiilor cu dizabilități și/sau CES, este suficient în școala dvs.?**

Da\_                      Nu\_

Dacă nu, care sunt nevoile la care nu reușiți să răspundeți?

.....  
 .....

**Q 3.5. Există și alte resurse în comunitatea/județul dvs. la care au acces copiii/elevii cu dizabilități și/sau CES din școală (DA/NU/NU ȘTIU)?**

	În comunitate	La nivel de județ
Centre de zi pentru copiii cu dizabilități		
Centre de recuperare a diferitelor tipuri de dizabilități		
Cabinete de logopedie		
Centre de consiliere pentru copil și familie		
Școli speciale		
Centre de resurse pentru copiii cu dizabilități și/sau CES și familiile acestora		
Asociații de părinți		
Alte ONG-uri care derulează programe pentru copiii cu dizabilități și/sau cu CES (indicați aria de activitate – autism, down etc)		
Alte organizații. Care?		

#### **SECȚIUNEA 4. INCLUZIUNEA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI ȘI/SAU CES; NEVOILE ȘCOLII ÎN ACEASTĂ ARIE**

**Q 4.1. Școala dvs. s-a confruntat cu dificultăți în incluziunea copiilor cu dizabilități și/sau CES?**

Da\_                      Nu\_

Daca da, vă rugăm să descrieți sintetic aceste situații:

.....  
.....  
.....

**Q 4.2. Școala dumneavoastră organizează activități extracurriculare care să-i vizeze pe copiii cu dizabilități și/sau CES?**

Da\_                      Nu\_

Daca da, vă rugăm să oferiți câteva exemple:

.....  
.....

Daca nu, vă rugăm să specificați care sunt motivele principale:

.....  
.....

**Q 4.3. Pentru a îmbunătăți activitatea didactică din școala dvs. în lucrul cu copiii cu dizabilități și/sau CES, în ce măsură credeți că aveți nevoie de sprijin în ariile de mai jos?**

	Nu avem nevoie de sprijin	Avem nevoie de sprijin într-o măsură redusă, (beneficiem de ajutorul unor specialiști de la nivel județean)	Avem nevoie de sprijin în mare măsură, nu ne descurcăm cu resursele/competențele disponibile acum în școală	Nu știu/Nu pot aprecia
a. Identificarea copiilor cu dizabilități				
b. Elaborarea Planurilor de Intervenție Personalizate pentru copiii certificați				
c. Utilizarea unor noi metode și tehnici de predare în funcție de tipul de dizabilitate/CES				
d. Utilizarea unor noi metode de lucru cu clasa de elevi pentru facilitarea integrării elevilor cu dizabilități și/sau CES				
e. Utilizarea unor metode moderne de selectare și organizare a conținuturilor de învățare				
f. Promovarea unor noi metode de evaluare a progreselor elevilor cu dizabilități și/sau CES				



g. Utilizarea unor metode și tehnici de comunicare cu elevii cu dizabilități și/sau CES				
h. Gestionarea comportamentelor provocatoare				
i. Comunicarea cu părinții copiilor cu dizabilități și/sau CES				
j. Implicarea părinților copiilor cu dizabilități și/sau CES în viața școlii				
k. Sensibilizarea personalului școlii la nevoile copiilor cu dizabilități și/sau CES				
l. Alte arii; care?.....				

**Q 4.4. Cum apreciați relația de colaborare cu următoarele categorii de actori pentru derularea de activități de susținere a integrării în școală și în comunitate a copiilor cu dizabilități și/sau CES?**

	Foarte bună	Bună	Neutră	Slabă	Foarte slabă/Fără relație de colaborare
Părinții elevilor fără dizabilități și/sau CES din școală					
Părinții elevilor cu dizabilități și/sau CES din școală					
Primărie/SPAS					

Instituții medicale/ medicul de familie					
Biserica					
ONG-uri					
CJRAE					
DGASPC					
ISJ					
Alte organizații; care? .....					

**Q 4.5. Ce alte aspecte considerați importante a fi menționate în legătură cu integrarea copiilor cu dizabilități și/sau CES, ce nu au fost tratate în acest chestionar?**

.....  
 .....



## Oglinda clasei

P = profesor, E = elev, D = elev cu dizabilități și/sau CES

## Spațiul fizic al sălii

1. Așezarea spațială:
  - tradițional (bănci organizate pe rânduri, una în spatele celeilalte)
  - cerc sau pătrat închis
  - semicerc sau careu deschis
  - grupe de elevi
  - organizare necoventțională (fără bănci, mobilitate permanentă a elevilor, arii de stimulare etc.)
2. Localizarea copiilor/elevilor cu dizabilități și/sau CES în spațiul clasei:
  - în locuri speciale (în fața clasei / în ultimele bănci etc.)
  - în locuri obișnuite, alături de ceilalți colegi
3. Adaptarea spațiului clasei/al școlii la nevoile individuale ale copiilor/elevilor cu dizabilități:
  - în școală/clasă există adaptări ale spațiului școlar la nevoile diferitelor tipuri de dizabilități (rampe de acces, spații comune – baie, holuri etc. – semnalizate)
  - nu există adaptări ale spațiului școlar la nevoile diferitelor tipuri de dizabilități
4. Organizarea spațiului (bănci, table etc.):
  - permite lucrul individual, în perechi sau în grupuri mici
  - permite numai organizarea de activități frontale

*Alte aspecte referitoare la spațiul clasei, cu relevanță pentru integrarea fizică a copiilor/elevilor cu dizabilități și/sau CES, sintetizate pe baza observațiilor și a discuțiilor cu cadrul didactic.*

## Curriculum, strategii de predare-învățare-evaluare

5. Abordarea conținuturilor în contextul lecției observate:
  - activitatea de predare-învățare observată implică elemente de conținut explicite referitoare la diferențiere, integrare, incluziune etc.
  - activitatea de predare-învățare observată nu implică astfel de elemente
6. La lecția observată, profesorul utilizează:
  - același curriculum pentru toți elevii din clasă
  - un curriculum diferențiat pentru copiii/elevii cu dizabilități și/sau CES, în acord cu prevederile din Planurile de Intervenție Personalizate PIP
7. Cu pondere mai mare, profesorul propune sarcini de lucru:
  - frontal, aceleași pentru toți
  - diferențiate, pe diferite criterii
  - diferențiate numai pentru copiii/elevii cu dizabilități și/sau CES
8. Profesorul utilizează strategii didactice ce permit abordarea personalizată a copiilor/elevilor, inclusiv a celor cu dizabilități și/sau CES:

	Frecvent	Rareori/ deloc
sunt organizate sarcini/activități de învățare diferențiate (pentru elevii cu dizabilități și/sau CES – pentru ceilalți elevi)		
se organizează grupuri de lucru cu sarcini diferențiate, în funcție de interese, motivații etc., din care fac parte și copiii/elevii cu dizabilități și/sau CES		
copiii/elevii cu dizabilități sunt sprijiniți individual de către profesor pentru realizarea unei sarcini de lucru		
copiii/elevii cu dizabilități și/sau CES sunt sprijiniți individual de profesorul de sprijin/însoțitor pentru realizarea unei sarcini de lucru		

9. La lecția observată, copiii/elevii cu dizabilități și/sau CES:
  - au intervenții din proprie inițiativă (se anunță voluntar pentru rezolvarea unei sarcini de lucru etc.)
  - au intervenții numai ca urmare a solicitării explicite a profesorului (rezolvă o sarcină de lucru etc. numai dacă sunt solicitați direct de profesor)

- nu au deloc intervenții (nu sunt solicitați deloc de către profesor pentru a realiza o sarcină de lucru)
- nu au deloc intervenții (nu răspund la solicitarea profesorului de a realiza o sarcină de lucru)

10. La lecția observată, profesorul utilizează următoarele mijloacele didactice (auxiliare didactice, fișe de lucru, materiale de lucru, echipamente etc.):

	Frecvent	Rareori/ deloc	Nu e cazul
tabla de scris			
flipchart, tabla albă, tabla magnetică			
manualul școlar			
alte resurse bibliografice (cărți de povești, descrieri literare, citate etc.)			
hartă, atlas			
culegeri			
caiete / fișe de lucru pentru elevi (general)			
caiete / fișe de lucru pentru elevii cu dizabilități și/sau cu CES			
echipamente și substanțe de laborator			
planșe, ilustrații, scheme conceptuale			
obiecte reale (din natură, casnice, profesionale etc.)			
mijloace multimedia (videoproiector, TV, video, DVD, casetofon etc.)			
computer			
materiale de lucru specifice pentru copiii/elevii cu dizabilități și/sau CES; care? .....			

*Alte aspecte referitoare la strategiile de predare-învățare-evaluare, cu relevanță pentru incluziunea copiilor/elevilor cu dizabilități și/sau CES, sintetizate pe baza observațiilor și a discuțiilor cu cadrul didactic.*

## Rezultate școlare și evaluare

11. Frecvența cu care au fost utilizate în lecția observată următoarele strategii, tehnici sau instrumente de evaluare continuă a învățării elevilor:

	Frec-vent	Rareori/deloc
se oferă feedback și sprijin tuturor elevilor în procesul de învățare (încurajări verbale și non-verbale, aprecieri pozitive imediate, corecții de parcurs, întrebări evaluative, sprijin individualizat sau frontal)		
se utilizează fișe de evaluare comune pentru toți copiii/elevii		
se utilizează tehnici inovative de evaluare (autoevaluare, evaluare în perechi între colegi etc.), ce implică și participarea copiilor/elevilor cu dizabilități și/sau CES		
pentru copiii/elevii cu dizabilități și/sau CES se utilizează modalități alternative de organizare a activității de evaluare (fișe specifice etc.); care? .....		

12. În formularea de aprecieri verbale privind activitatea copiilor/elevilor cu dizabilități și/sau CES, profesorul manifestă:

- atitudini încurajatoare
- atitudini indiferente, de ignorare
- atitudini critice (ex.: *nu deranja ora, fii cuminte, nu ai răspuns bine etc.*)

13. În lecția observată, profesorul încurajează, la nivel general:

- un climat de competiție între copii/elevi
- cooperarea între copii/elevi, care îi include și pe cei cu dizabilități și/sau CES

*Alte aspecte referitoare la activitatea de evaluare, cu relevanță pentru incluziunea copiilor/elevilor cu dizabilități și/sau CES, sintetizate pe baza observațiilor și a discuțiilor cu cadrul didactic.*



## Climat școlar

14. În timpul lecției observate, profesorul:
- colaborează cu profesorul de sprijin/însoțitorii copiilor/elevilor (comunică, îi implică în organizarea activităților, în supravegherea elevilor, în sprijinul acordat acestora etc.)
  - nu colaborează cu profesorul de sprijin/însoțitorii copiilor/elevilor, deși acesta este prezent în sala de clasă
  - profesorul de sprijin/însoțitorul copiilor/elevilor nu este prezent în sala de clasă
15. În activitatea din clasă, profesorul utilizează:
- numele de familie al copiilor
  - prenumele copiilor
  - apelative specifice gen (*copile, fato, băiatule* etc.)
16. În timpul lecției observate, copiii/elevii cu dizabilități și/sau CES:
- colaborează cu ceilalți copii/elevi în rezolvarea unor sarcini de lucru
  - primesc ajutor de la ceilalți colegi pentru rezolvarea unor sarcini de lucru
  - sunt ignorați de ceilalți colegi
17. Apreciere generală privind climatul afectiv din timpul lecției observate:
- comunicare caldă, deschisă, apropiată, pozitivă între copii/elevi și profesor
  - comunicare reținută, neutră afectiv, centrată pe conținutul științific al lecției și pe sarcinile de realizat
  - comunicare tensionată, rigidă sau conflictuală

*Alte aspecte referitoare la climatul școlar, cu relevanță pentru incluziunea copiilor/elevilor cu dizabilități și/sau CES, sintetizate pe baza observațiilor și a discuțiilor cu cadrul didactic.*

## GHID DE INTERVIU DE GRUP CU CADRE DIDACTICE

### Aspecte generale

1. Pentru început, haideți să încercăm să definim împreună, la nivel general, **termenul de dizabilitate**. Care ar fi portretul unui copil cu dizabilități? Cu ce cuvinte asociați termenul de dizabilitate? (Tur de masă gen brainstorming pentru evidențierea conceptelor pe care profesorii le asociază cu dizabilitatea).
2. **Cum apreciați, la nivel general, integrarea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă?**
  - Cât de oportună este această măsură pentru elevii cu dizabilități și/sau CES, pentru ceilalți elevi din școală?
  - Cât de pregătit este sistemul de educație acum pentru a-i integra pe copiii cu dizabilități și/sau CES?
3. Care este **experiența școlii dumneavoastră / a dumneavoastră ca profesori** în școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES? (Relatarea experiențelor personale de lucru cu copii/elevi cu dizabilități și/sau CES: număr copii, tipuri de dizabilități, aspecte pozitive de succes în lucrul cu acești copii, obstacole etc.)? Cum ați caracteriza **rolul dvs. personal** în eforturile de realizare a unui demers de educație incluzivă?
4. Cum apreciați **evoluția efectivelor de elevi cu dizabilități și/sau CES** în școala dvs.?
  - În ultimii 10 ani, din perspectiva numărului, a integrării în colectivul de elevi.
  - Proceduri utilizate pentru identificarea copiilor cu dizabilități și/sau CES.
  - Proceduri utilizate pentru monitorizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES (parcurs, transfer în/din învățământul special, evoluția rezultatelor școlare, tranziția către niveluri superioare de educație).

### Acces la educație

5. Care este **modalitatea prin care sunt identificați și evaluați** copii cu dizabilități și/sau CES din școala dumneavoastră?
  - La ce vârstă au fost identificați? De către cine? Prin ce mijloace?
  - Cum apreciați colaborarea școlii cu instituțiile cu rol în identificarea și evaluarea copiilor? Ce recomandări propun acestea?

- Ce dificultăți întâmpinați în identificarea și evaluarea copiilor? Aveți cazuri de copii cu dizabilități și/sau CES nediagnosticscați ca atare (fără „dosar“)?
- 6. Cât de pregătiți sunteți dvs., profesorii, pentru a lucra cu copii cu dizabilități și/sau CES?**
- Apreciați că dumneavoastră, ca profesori care lucrați cu copii obișnuiți, aveți competențele necesare pentru lucrul cu copii cu dizabilități și/sau CES (integrare, relaționare în grup, adaptarea curriculumului)?
  - Ce nevoi de formare ați avea în acest domeniu?
  - Oferta furnizorilor de formare (CCD) cuprinde astfel de cursuri?
  - Ați beneficiat de formare (când, tematică, furnizori de formare)? Au fost aceste cursuri adaptate la nevoile concrete din școală?
  - Aveți personal de sprijin (profesori de sprijin, alte categorii – logoped, consilier, psiholog etc.)? Faceți aprecieri privind suficiența (număr total profesori; număr elev/profesor), calitatea pregătirii și activității acestuia în școală. Cum colaborați cu aceștia?
- 7. Cum s-a realizat integrarea copiilor cu dizabilități și/sau CES în cadrul grupului** (nivel de acceptanță al colegilor; relații de prietenie etc.)? În școala dumneavoastră au apărut situații deosebite privind atitudinea față de copiii cu dizabilități și/sau CES (exemple de moduri de manifestare, soluții adoptate)?

## Participare la educație

- 8.** Care sunt principalele **acțiuni întreprinse de școală** pentru a susține participarea la educație a elevilor cu dizabilități și/sau CES?
- 9.** Ce **activități specifice** desfășurați împreună cu copiii cu dizabilități și/sau CES din școala dumneavoastră?
- Activități curente (planuri de intervenție personalizate – curriculum și metodologie adecvate) – exemple de organizare a activității simultan cu activitatea ceilalți elevi (modalități de organizare, dificultăți).
  - Activități de sprijin educațional – exemple.
  - Activități extrașcolare – exemple.
- 10.** Cum apreciați **evoluția școlară a copiilor cu dizabilități și/sau CES** de la momentul integrării în unitatea dumneavoastră de învățământ?
- Care sunt progresele în învățare / rezultatele școlare ale acestor elevi? Ce aspecte specifice și dificultăți întâmpinați în **evaluarea acestora** (prin raportare la criteriile generale și la norma de grup, nu la progresul individual)?

- Ați avut cazuri de **eșec școlar** – repetenție; abandon școlar; trimiterea către / reîntoarcerea în învățământul special?
  - Ce oportunități de **continuare a studiilor** au acești elevi?
  - Ce probleme întâmpină acești copii la **trecerea** de la grădiniță la școală/ la trecerea de la clasa a IV-a la clasa a V-a / la trecerea de la gimnaziu la liceu? Oferiți câteva exemple.
- 11.** Cum apreciați **colaborarea cu familiile copiilor** cu dizabilități și/sau CES din școala dumneavoastră?
- Care este gradul de interes al familiilor pentru situația propriilor copii cu dizabilități și/sau CES (acceptă sau nu identificarea și evaluarea etc.)?
  - Care este gradul lor de interes pentru implicarea în viața școlii? În ce activități se implică părinții / ce activități desfășurați împreună (activități școlare, activități extrașcolare, consiliere etc.)?

### **Dificultăți și propuneri**

- 12.** Pentru final, vă rugăm să oferiți **un exemplu de punct tare (facilitator)** al activității dvs. cu elevii cu dizabilități și/sau CES, **un exemplu de dificultate** cu care vă confrunțați în lucrul cu acești elevi și **o propunere de ameliorare**.
- 13.** În ce măsură **participarea școlii dvs. la proiecte** (precum Inițiativa națională *Hai la școală!*) vă ajută în lucrul cu copiii cu dizabilități și/sau CES? Din ce perspective? Oferiți exemple.
- 14.** Din perspectiva celor discutate, **cum ați caracteriza o școală incluzivă?** Cu ce cuvinte asociați termenul de incluziune? (Tur de masă gen brainstorming pentru evidențierea conceptelor pe care profesorii le asociază cu incluziunea). Este școala dvs. o astfel de școală?

## **GHID DE INTERVIU PENTRU ELEVII CU DIZABILITĂȚI ȘI/SAU CES**

### **Date generale de autoidentificare**

1. Te rog sa ne spui **câteva cuvinte despre tine** (nume și prenume, școala, localitatea, vârsta, starea de sănătate etc.).

### **Mediul familial**

2. Te rog sa ne spui **câteva cuvinte despre familia ta**. Câți frați ai? Unde locuiești? Ce faci tu acasă (exemple de activități desfășurate)? Cine te ajută la lecții?
3. Cum te îngrijești de **responsabilitățile tale personale și gospodărești**? Cât de dificil îți este să te ocupi singur de spălat (igiena corporală), îmbrăcat, pregătit ghiozdanul, aranjarea rechizitelor, strângerea mesei etc.?

### **Mediul școlar**

4. **Cum este la școală?** Ce îți place cel mai mult – colegii, profesorii, materialul didactic, cărțile, activitățile desfășurate etc.? Cine te ajută la școală (profesor de sprijin, consilieri, logopezi, cadre didactice etc.)? Ce activități faci împreună cu aceștia? Ce ai vrea să se schimbe?
5. **Cum te simți la școală?** Cum se poartă profesorii cu tine? Ai prieteni la școală? Dar în afara ei? Cum se poartă colegii cu tine? Dar tu cu ei?
6. **Îți place ceea ce faci / ce înveți la școală?** Îți plac lecțiile pe care le faci la școală? Ce îți place cel mai mult să înveți, la ce te descurci cel mai bine? Ți se pare dificil să înveți la anumite discipline, întâmpini dificultăți? Dă-mi exemplul de un lucru învățat care ți-a plăcut cel mai mult. Despre ce ai vrea să mai înveți?
7. **Ești mulțumit de rezultatele** pe care le-ai obținut în școală? Crezi că profesorii îți pun notele pe care le meriți? Ce note ai vrea să ai? De ce?
8. **Cum te-ai adaptat** / Cum a fost atunci când ai intrat în clasa I / când ai trecut în clasa a V-a? Ce dificultăți ai întâmpinat? Ce te-a deranjat sau nu ți-a plăcut?

- 9. Cât de ușor/greu a fost să te adaptezi la cerințele școlii?** Ți este ușor/greu să stai în picioare un timp îndelungat dacă activitățile necesită acest lucru? Este ușor/difil să înveți lucruri noi? Este ușor/difil să participi la activități care îți solicită să te concentrezi mai mult de 10 minute?
- 10. Ce ai vrea să te faci tu când vei fi mare?** De ce vrei să îți alegi această carieră?

### **Mediul extrașcolar**

- 11. La ce activități participi în comunitate?** Cu cine mergi la aceste activități (părinte, tutore etc.)? Cine mai participă la aceste activități? Cât de des participi? Cine te ajută acolo?
- 12. Unde se desfășoară?** Este o locație bine cunoscută de tine? Cât de ușor/greu îți este să ajungi la locul de desfășurare a activității? Cât de ușor/greu îți este să înveți drumul până la o locație nouă?
- 13. Cu cine interacționezi la aceste activități?** Sunt persoane cunoscute sau străine/pe care le cunoști la activitate? Ți-ai făcut prieteni acolo? Cât de ușor/difil este să comunici/interacționezi cu persoane necunoscute? Cine ți-ai dori să participe alături de tine?

## GHID DE INTERVIU PENTRU PĂRINȚII ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI ȘI/SAU CES

### Mediul familial

1. Descrieți pe **scurt situația dvs. familială** (se fac referiri directe sau indirecte la numărul de membri ai familiei, nivelul de educație al părinților, statutul socio-profesional al acestora, aprecieri generale privind veniturile familiei, condiții de locuit, alte situații speciale ale membrilor familiei).
2. Care este **istoria dizabilității** copilului dvs.? Când ați făcut identificarea, cu sprijinul cui? Care a fost parcursul școlar?
3. Cum se îngrijește copilul dvs. de **responsabilitățile personale și gospodărești**? Cât de dificil îi este să se ocupe singur de spălat (igiena corporală), îmbrăcat, pregătit ghiozdanul, aranjarea rechizitelor, strângerea mesei etc.? Cine îl ajută? Cât este de afectat emoțional în situațiile în care nu reușește să realizeze singur aceste demersuri?
4. Ce **planuri de viitor** aveți pentru a vă ajuta mai mult copilul pentru integrare școlară, socială, profesională?

### Mediul școlar

5. Cum ați **caracteriza**, în câteva cuvinte, pe copilul dvs. (referiri directe sau indirecte la atitudinea părintelui față de copil, față de problema dizabilității)?
6. Cel mai adesea, se spune despre copilul dvs. că este un copil cu dizabilități/CES? Cum ați defini dvs., la nivel general, **dizabilitatea**? (Concepte asociate).
7. De ce ați ales să aduceți copilul dvs. în **învățământul obișnuit** (nu într-o școală specială)? Care sunt avantajele / dezavantajele?
8. Cum **ați ales școala** în care învață în prezent copilul (A fost alegerea proprie / orientarea de către comisie? Ce dificultăți ați întâmpinat la înscrierea copilului la școală?).
9. **Cum se simte** copilul dvs. în această școală? Care sunt atitudinile față de copilul dvs. în această școală? Se fac referiri la și se dau exemple concrete despre:

- atitudinea cadrelor didactice (Cum se poartă profesorii cu copilul dumneavoastră? Credeți că se comportă diferit față de ceilalți colegi? De ce?)
  - atitudinea colegilor (Copilul dumneavoastră are prieteni din clasa sa sau din școală? Dar în afara ei? Cum ați caracteriza comportamentul celorlalți colegi față de el?)
  - atitudinea altor părinți față de copil (Cum ați caracteriza atitudinea celorlalți părinți față de situația copilului dumneavoastră?)
10. **Cum este școala** în care este înscris copilul? Ce măsuri de sprijin sunt asigurate (profesor de sprijin, consilieri, logopezi, cadre didactice etc.)? Ce s-ar putea face pentru un mediu școlar mai potrivit copilului dvs.?
  11. **Cum și ce învață copilul** dvs. în această școală? Poate face față cerințelor școlii? Ce îi place cel mai mult să învețe, la ce se descurcă cel mai bine? Are dificultăți la anumite discipline? Credeți că ar fi necesar să se învețe și altceva, folositor lui? Există un plan adaptat posibilităților lui după care învață?
  12. **Ce rezultate școlare** a avut copilul dvs.? Cum apreciați modul în care este evaluat copilul dvs. în diferite situații? **Cum s-a adaptat la trecerea** de la grădiniță la clasele I-IV/ la clasele V-VIII? Ce dificultăți a întâmpinat, cum le-ați depășit?
  13. **Cum s-a adaptat copilul** dvs. la școală atunci când a intrat în clasa I / când a trecut în clasa a V-a? Ce dificultăți a întâmpinat? Ce soluții ați găsit?
  14. **Cu ce l-a ajutat școala până acum** pe copilul dvs. (aprecieri privind evoluția comportamentului copilului)?
  15. **Cum colaborați cu școala?** Care sunt cadrele didactice cu care interacționați în mod direct? Sunteți solicitat pentru implicare în activitățile educative curente? Dar în activitățile extrașcolare? Cine ar trebui să vă susțină mai mult? Cum intermediază școala relaționarea cu alți părinți?
  16. Cum se implică/participă școala **la respectarea drepturilor copilului**? Cunoașteți aceste drepturi? Ce acțiuni concrete sunt întreprinse? Cu cine colaborează?
  17. Ce **alte activități** mai face copilul dvs. în afara școlii (în sensul susținerii integrării în grupul de prieteni, al sprijinului dizabilității etc.)?

### Mediul extrașcolar

18. **La ce activități participă în comunitate?** Cine mai participă la aceste activități? Cât de des? Cine îl însoțește? Cum/Cine a ales să participe la aceste activități?



19. **Unde se desfășoară?** Este o locație bine cunoscută de copil? Este un spațiu care îi facilitează accesul? Necesită întotdeauna însoțitor?
20. **Cu cine interacționează la aceste activități?** Sunt persoane cunoscute sau străine/pe care le cunoaște la activitate? Cât de dificil îi este să comunice/interacționeze cu persoane necunoscute? Cine ar fi oportun să participe la aceste activități?
21. Ce **activități** ați dori să se desfășoare în comunitate/școală în beneficiul copilului dvs.?

## GHID DE INTERVIU PENTRU MANAGERI ȘCOLARI

### Aspecte generale

1. Cum apreciați, la nivel general, **integrarea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământ** (învățământul de masă/învățământul special)?
  - Cum am defini, la nivel general, termenul de **dizabilitate**? Cu ce cuvinte asociați termenul de dizabilitate?
  - În ce măsură **reglementările** legislative privind integrarea copiilor cu dizabilități și/sau CES au fost implementate la nivelul școlii dvs./școlilor din județul dvs.?
  - În opinia dvs. și pe baza experienței dvs., cât de **oportună / eficientă** este această măsură pentru elevii cu dizabilități și/sau CES / pentru ceilalți elevi din școală / pentru alte categorii de actori educaționali?
2. Cum apreciați **evoluția efectivelor de elevi cu dizabilități și/sau CES** din școală / județul dvs.?
  - Care este *istoria*/experiența școlii dvs. din ultimii 10 ani (număr de elevi cu dizabilități și/sau CES, aspecte de succes în integrarea acestora în școală, bariere, tranziția de la un nivel de educație la altul)?
  - Ce predicții faceți pentru peste 10 ani la nivelul comunității din care vă selectați elevii?

### Acces la educație

3. Care sunt **procedurile** pe care le utilizați la nivelul școlii **pentru înscrierea unui copil cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă / în învățământul special**?
  - Care dintre prevederile la nivel de sistem funcționează ca practici utile la nivel de școală/județ?
  - Cu ce dificultăți vă confrunțați din acest punct de vedere?
  - S-a întâmplat să refuzați școlarizarea unui copil cu dizabilități și/sau CES în unitatea dvs. de învățământ? Din ce cauză?
4. Cum **identifică școala existența unor dizabilități/nevoi speciale** în rândul unor elevi?
  - Aplicați o procedură standardizată?

- Există practici specifice la nivelul școlii?
  - Cum organizați, din punct de vedere managerial, această activitate? Ce dificultăți ați întâmpinat (în organizarea internă, în colaborarea cu alte instituții cu rol în această etapă, în colaborarea cu familiile etc.)?
5. Care sunt **posibilitățile de intervenție/acțiune ale școlii** pentru a include elevii cu dizabilități și/sau CES în programe de intervenție adaptate nevoilor lor?
- La ce instituții poate apela școala în acest sens?
  - Ce categorii de activități pot fi realizate în acest sens?
  - Ce dificultăți apar din acest punct de vedere?

### Participare la educație

6. Care sunt măsurile luate la nivel de școală/județ **pentru a susține participarea la educație a elevilor cu dizabilități și/sau CES**? Faceți referiri la: adaptarea curriculară, adaptarea orarului, adaptarea modalităților de evaluare, campanii de informare la nivelul comunității etc. Funcționează aceste aspecte ca factori de facilitare a accesului la educație a copiilor cu dizabilități?
7. În ce măsură școala dvs./ școlile din județul dvs. răspund nevoilor elevilor cu dizabilități și/sau CES din perspectiva: **accesibilității** (din punct de vedere al spațiului fizic și al dotărilor), **adaptabilității** (din punct de vedere al demersurilor curriculare), **acceptabilității** (din punct de vedere al climatului școlar)? Faceți referiri specifice la diferite niveluri de educație (preșcolar, primar, gimnazial, profesional, liceal), după caz.
8. **Cât de pregătite sunt cadrele didactice** pentru a lucra cu elevii cu dizabilități și/sau CES (formare inițială, formare continuă)? Oferiți exemple de bune practici.
9. La nivelul școlii/județului dumneavoastră există un corp de **profesori de sprijin** pentru integrarea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă? Ce avantaje / dificultăți întâmpinați din această perspectivă?
10. Care sunt, pentru școală, **costurile directe pentru școlarizarea elevilor cu dizabilități și/sau CES**? Care este situația în județul dvs. / școala dvs. din punctul de vedere al resurselor financiare corespunzătoare?
11. Care sunt **pentru familie costurile (directe și indirecte) pentru școlarizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES**?

**12.** Ce dificultăți întâmpină copiii cu dizabilități și/sau CES la **momentul tranziției** de la un nivel de studiu la altul (de la grădiniță în clasa I etc.), de la o școală la alta?

### **Monitorizare**

**13. Cum monitorizați** la nivelul școlii/județului dvs. situația copiilor cu dizabilități și/sau CES integrați în școlile de masă / în învățământul special?

- Proceduri
- Instituții cu care se colaborează în scop statistic
- Instituții care solicită datele / către care se raportează
- Dificultăți în colectarea de date statistice referitoare la elevii cu dizabilități

**14.** Care sunt **aspectele urmărite în cadrul monitorizării** copiilor cu dizabilități și/sau CES?

- Număr de elevi cu dizabilități și/sau CES integrați în diferite forme de educație.
- Parcursul școlar al elevilor cu dizabilități și/sau CES (transfer în/din învățământul special).
- Evoluția rezultatelor școlare. Tranziția către niveluri superioare de educație.

**15. Cum integrați și valorificați**, în PDI (Planurile de Dezvoltare Instituțională) / PO (Planurile Operaționale) sau în rapoartele anuale de activitate, datele statistice cu privire la situația copiilor cu dizabilități și/sau CES?

### **Climat școlar, colaborarea școală – părinți**

**16.** Din perspectiva celor discutate, **cum ați caracteriza o școală incluzivă?** Este școala dvs. o astfel de școală? Cu ce cuvinte asociați termenul de incluziune?

**17.** Ce **dificultăți** apar cu privire la incluziunea copiilor cu dizabilități și/sau CES în școală?

**18.** Care este **atitudinea diferiților actori școlari** (profesori / părinți ai copiilor cu dizabilități și/sau CES / părinți ai celorlalți copii / elevi cu privire la integrarea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă (nivel de acceptanță, conflicte apărute și cauze, măsuri de depășire a acestor situații etc.)?

## **Puncte tari, dificultăți și perspective**

- 19.** Sintetizând discuția, care sunt principalele **3 dificultăți** cu care se confruntă copiii cu dizabilități și/sau CES în ceea ce privește accesul la educație și integrare în școala dvs./școala de masă?
- 20.** Dar care ar fi principalele **3 puncte tari (facilitatori)** care susțin copiii cu dizabilități și/sau CES în ceea ce privește accesul la educație și integrarea în școala dvs./școala de masă? Cum ați caracteriza **rolul dvs. personal** în eforturile de realizare a unui demers de educație incluzivă?
- 21.** Care ar fi principalele **3 soluții de ameliorare** a situației integrării copiilor cu dizabilități și/sau CES în școală, aplicabile în următorii cinci ani?

## GHID DE INTERVIU PENTRU PROFESORI DE SPRIJIN / CONSILIERI ȘCOLARI

### Aspecte generale

1. Pentru început, haideți să încercăm să definim împreună, la nivel general, **termenul de dizabilitate**. Care ar fi portretul unui copil cu dizabilități și/sau CES? Cu ce cuvinte asociați termenul de dizabilitate?
2. Care este opinia dvs. referitoare la **integrarea copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământ** (învățământul de masă / învățământul special)? Ce oportunități și ce riscuri sunt specifice fiecărei situații în parte?
3. Care este **experiența dvs. de lucru cu copiii cu dizabilități și/sau CES**? Cum apreciați evoluția efectivelor de elevi cu dizabilități și/sau CES din școala dvs., pe baza experienței personale de lucru cu aceștia (experiența din ultimii 10 ani)? Ați lucrat cu astfel de elevi? Ce elemente de succes ați avut în aceste demersuri educaționale? Oferiți exemple concrete. Cum ați caracteriza **rolul dvs. personal** în demersurile de realizare a educației incluzive?

### Aspecte generale

4. Cum apreciați **condițiile de sprijin** oferite de școală pentru elevii cu dizabilități și/sau CES? În opinia dumneavoastră, școala asigură măsuri de sprijin suficiente și de calitate pentru copil: resurse umane (profesor de sprijin, consilieri, logopezi etc.), accesibilizarea spațiilor și a resurselor materiale etc.? Ce propuneri de ameliorare aveți (număr de specialiști raportat la nevoile reale, aspecte privind normarea profesorului de sprijin etc.)?
5. Ce **oportunități specifice de învățare** sunt oferite în școala dvs. pentru elevii cu dizabilități și/sau CES? Oferiți exemple (adaptarea curriculumului prin planuri individualizate, metodologii specifice, materiale didactice adecvate, activități curriculare și extracurriculare derulate cu acești elevi, evaluări adaptate).
6. Cum apreciați **nivelul de pregătire metodologică** a cadrelor didactice din școala dvs. pentru a lucra cu elevii cu dizabilități și/sau CES? Profesorii din școală au competențele necesare? Cum colaborați cu aceștia în vederea asigurării sprijinului pentru copiii cu dizabilități și/sau CES?

7. **Cât de integrați se simt** elevii cu dizabilități și/sau CES în școala dvs.? Faceți referire la: atitudinea generală a cadrelor didactice față de elevii cu dizabilități și/sau CES; atitudinea colegilor față de elevii cu dizabilități și/sau CES; atitudinea altor părinți față de elevii cu dizabilități și/sau CES, alte contexte semnificative.
8. Care este, la nivel general, **evoluția rezultatelor școlare** ale elevilor cu dizabilități și/sau CES (discipline la care obțin performanțe înalte / slabe etc., specific și dificultăți în evaluarea lor, relația dintre rezultate și potențialul copiilor; situații de eșec școlar; oportunități de continuare a studiilor).
9. În **momentele de tranziție a elevilor cu dizabilități și/sau CES de la un nivel de studiu la altul** (de la grădiniță la clasa I, de la primar la gimnaziu, de la gimnaziu la liceu), ce dificultăți sau situații specifice se manifestă? Oferiți detalii, exemplificări, pornind de la experiența personală de lucru cu acești elevi.

### **Mediul familial**

10. **Cum colaborați cu familiile elevilor cu dizabilități și/sau CES?** Care este nivelul de interes al familiei față de copil? Care este atitudinea familiei față de măsurile de integrare și de rezultatele școlare ale elevului? Oferiți exemple.
11. Faceți câteva **aprecieri privind climatul familial și impactul acestuia asupra evoluției școlare a elevului** (situație socio-economică, relații familiale).

### **Puncte tari, dificultăți și perspective**

12. Sintetizând discuția, care sunt principalele **3 dificultăți** cu care se confruntă copiii cu dizabilități și/sau CES în ceea ce privește accesul la educație și integrarea în școala dvs.?
13. Dar care ar fi principalele **3 puncte tari (facilitatori)** care susțin copiii cu dizabilități și/sau CES în ceea ce privește accesul la educație și integrarea în școala dvs.?
14. Care ar fi principalele **3 soluții de ameliorare** a situației integrării copiilor cu dizabilități și/sau CES în școală, aplicabile în următorii cinci ani?
15. Din perspectiva celor discutate, **cum ați caracteriza o școală incluzivă?** Este școala dvs. o astfel de școală? Cu ce cuvinte asociați termenul de incluziune?

## GHID DE INTERVIU PENTRU ONG-URILE DE LA NIVELUL COMUNITĂȚII

### Aprecieri generale

1. Haideți să începem discuția cu încercarea de a defini, la nivel general, **termenul de dizabilitate**. Care ar fi portretul unui copil cu dizabilități? Cu ce cuvinte asociați termenul de dizabilitate?
2. **Cum apreciați la nivel general** situația integrării copiilor cu dizabilități și/sau CES în sistemul educațional românesc (aspecte pozitive/negative, acord/dezacord cu privire la diferitele modalități ale integrării din perspectiva școlii /elevului /familiei).
3. În opinia organizației dumneavoastră, **cât de pregătit este sistemul românesc de învățământ** pentru incluziunea reală a copiilor cu dizabilități și/sau CES (aprecieri privind resursele materiale, umane, financiare, oportunități și constrângeri)?
4. Din perspectiva celor discutate, **cum ați caracteriza o școală incluzivă**? Cu ce cuvinte asociați termenul de incluziune?

### Roluri speciale

5. Care este **experiența organizației dumneavoastră** în domeniul educației copiilor cu dizabilități și/sau CES? Oferiți exemple (proiecte, activități, colaborări, studii, impact asupra deciziilor de politică educațională etc.).
6. Ce **oportunități** ați valorificat în organizarea/desfășurarea de activități cu elevii cu dizabilități și/sau CES, cu școlile care au elevi cu dizabilități și/sau CES, cu alte instanțe cu atribuții în domeniu?
7. Ce **dificultăți** ați întâmpinat în organizarea/desfășurarea de activități cu elevii cu dizabilități și/sau CES, cu școlile care au elevi cu dizabilități și/sau CES, cu alte instanțe cu atribuții în domeniu?
8. În opinia dvs., care credeți că sunt dificultățile cu care se confruntă un elev cu dizabilitate și/sau CES atunci când face **tranziția** de la grădiniță la clasa I, de la primar la gimnaziu, de la gimnaziu la liceu? Ce măsuri de intervenție credeți că se impun? Cum puteți contribui la ameliorarea situațiilor critice?
9. Faceți unele referiri la **sistemul actual de identificare și de monitorizare** a copiilor cu dizabilități și/sau CES, pe baza experienței organiza-



ției dumneavoastră (aprecieri privind evoluția situațiilor de dizabilitate la nivelul comunității în care activați, modalități de identificare a acestor copii, aspecte monitorizate, completitudinea monitorizării, coerență, dificultăți, rolul ONG-urilor în acest domeniu).

10. Din această perspectivă, **ce rol au/pot avea ONG-urile?** În ce domenii: identificarea și monitorizarea copiilor cu dizabilități și/sau CES, formarea resurselor umane, asigurarea resurselor materiale și a celor financiare, proiectarea/derularea de activități la nivel de curriculum și activități extrașcolare, dezvoltarea unui climat școlar incluziv, susținerea activităților de orientare și parcurs școlar viitor, motivarea familiilor și a comunităților etc. Oferiți exemple de astfel de activități pe care le-ați derulat în ultimii ani.

### **Colaborarea cu alte organizații**

11. Pe baza experienței pe care o aveți în domeniu, cum apreciați **colaborarea ONG-urilor cu instituțiile publice** (ministere, agenții etc.) ce au responsabilități sau rol de sprijin al copiilor cu dizabilități și/sau CES? Oferiți exemple: aspecte pozitive, dificultăți.
12. Pe baza experienței pe care o aveți în domeniu, cum apreciați **colaborarea ONG-urilor cu școala** în vederea ameliorării integrării copiilor cu dizabilități și/sau CES în învățământul de masă? Oferiți exemple: aspecte pozitive, dificultăți.
13. Din experiența dumneavoastră, cum apreciați **colaborarea ONG-urilor cu familiile** copiilor cu dizabilități și/sau CES? Oferiți exemple: aspecte pozitive, dificultăți.

### **Puncte tari, dificultăți și perspective**

14. Sintetizând discuția, care sunt principalele **3 dificultăți** cu care se confruntă copiii cu dizabilități și/sau CES în ceea ce privește accesul la educație și integrarea în școala românească?
15. Dar care ar fi principalele **3 puncte tari (facilitatori)** care susțin copiii cu dizabilități și/sau CES în ceea ce privește accesul la educație și integrarea în școala românească?
16. Care ar fi principalele **3 soluții de ameliorare** a situației integrării copiilor cu dizabilități și/sau CES în școală, aplicabile în următorii cinci ani?

UNICEF România  
Bd. Primăverii Nr. 48 A,  
Sector 1, cod poștal 011975,  
București, România  
Email: bucharest@unicef.org  
Website: www.unicef.ro

Lucrare realizată și tipărită în 500 exemplare  
cu sprijinul UNICEF România.