



ELEMENTE DE EDUCAȚIE
INCLUZIVĂ PENTRU
MANAGERII ȘCOALRI
GHID

Livia Crețulescu
Delia Elena Stoicescu
Anca Mihaela Voineag
Gheorghe Bîrză

Ianuarie 2019

Argument

Pentru justificare și argumentarea necesității elaborării acestui ghid, autorii au realizat un studiu privind situația existentă în opt școli din județul Sibiu cu privire la:

- cunoașterea/aplicarea temeiului legislativ referitor la educația incluzivă în sistemul național de învățământ;
- utilizarea adecvată a conceptele din domeniul educației incluzive;
- înțelegerea principiilor și filozofiei care fundamentează educația incluzivă;
- demonstrarea unor abilități analitice care să faciliteze procesul de identificare a barierelor în învățare și de participare cu care se confruntă copiii proveniți din grupuri dezavantajate / cu nevoi educative speciale;
- analiza școlii pornind de la repere, precum: îmbunătățirea procesului de învățare și participare la educație, bariere în calea învățării, resurse pentru facilitarea învățării, sprijin pentru diversitate, crearea unei culturi, a unor politici și practici incluzive la nivelul școlii;
- colaborarea cadre didactice, părinții și comunitate, în procesul de elaborare a planului de dezvoltare școlară;
- rolul parteneriatelor cu ONG-uri, instituții publice sau din mediul economic;
- conștientizarea privind importanța desegregării;
- capacitatea de a construi programe de educație parentală în funcție de nevoile școlii.

Ghidul este proiectat cu scopul de a dezvolta capacitatea școlii ca organizație, a directorilor de școală, a coordonatorilor de proiecte și programe educative și a cadrelor didactice, de a promova și dezvolta o cultură și practici incluzive. Contribuie la optimizarea procesului de învățare al elevilor prin implementarea și monitorizarea practicilor didactice specifice dezvoltării unui mediu educațional incluziv, prin valorificarea învățării interactive ca o modalitate de creare de oportunități de progres școlar pentru toți elevii, prin valorificarea valențelor psihopedagogice ale comunicării educaționale în cazul elevilor cu CES și prin utilizarea educației emoționale în construirea relațiilor educaționale în spațiul școlar.

CUPRINS

Argument	1
Educația incluzivă, prezentare generală (definire, terminologie specifică, principiile și filozofia care fundamentează educația incluzivă	3
Educația incluzivă; contextul național și internațional (repere legislative).....	22
Incluziune și/sau integrare.....	43
Bariere în procesul de învățare și în participarea la educație	43
Analiza unei școli din perspectiva incluziunii. Modalități de valorificare a educației incluzive în proiectul de dezvoltare instituțională	64
Elemente de management educațional în școala incluzivă.....	65
Elemente de management de proiect în școala incluzivă	95

1. Educația incluzivă, prezentare generală (definire, terminologie specifică, principiile și filozofia care fundamentează educația incluzivă

Conceptele specifice educației incluzive

Conferința de la Salamanca (1994) intitulată „*Cadrul de acțiune în domeniul educației (învățământului) cerințelor speciale*” a fost evenimentul care a consacrat cele mai importante concepte legate de educația incluzivă și principiile acesteia. Încorporând ideile generoase, universale, ale unei pedagogii sănătoase, în care copilul devine centrul preocupărilor, educația incluzivă pleacă de la premisa remarcabilă că diferențele dintre oameni sunt firești și că, în mod indiscutabil, învățământul trebuie să se adapteze la aceste diferențe precum și la cerințele specifice de educație, derivate din ele. Este momentul crucial în care se evidențiază ideea că **sistemul educativ trebuie să se adapteze la aceste diferențe și nu copilul școlii.**

Conceptul incluziunii, promovat încă din anul 1948, prin Declarația Universală a Drepturilor Omului (O.N.U. 1948) lansează ideea valorii ființei umane, născute libere și egale în demnitate și drepturi, încurajând umanitatea, de la acel moment istoric, fără rezultate plauzibile ce-i drept, la reflecții legate de acceptarea tuturor semenilor, indiferent de diferențele existente. După anii 2000 apare tendința, din ce în ce mai evidentă, de realizare a unei educații integrate, privită ca un ansamblu de măsuri aplicate tuturor categoriilor sociale, educație care urmărește înlăturarea oricăror forme de segregare, societățile, inclusiv societatea românească, fiind mai atente în conturarea politicilor sociale și educative.

În acest context, a apărut ideea că școlile obișnuite pot și trebuie să devină „mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor discriminatorii, un mijloc care creează comunități primitoare și construiesc o societate incluzivă, care oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența întregului sistem de învățământ”.

Privită în ansamblu, „educația incluzivă caută să răspundă nevoilor de învățare ale tuturor copiilor, tinerilor și adulților, cu un deosebit accent pe cei vulnerabili din punct de vedere al marginalizării și excluziunii sociale”, punând astfel bazele unei culture incluzive, indispensabile unei societăți deschise, capabile să valorizeze aportul fiecărui individ la construcția ei.

„Școala trebuie să cuprindă toți copiii, și pe cei provenind din cadrul minorităților lingvistice, etnice sau culturale, copiii din grupuri îndepărtate sau nomade, copiii străzii sau care lucrează, copiii cu deficiențe sau talentați” (Forumul Mondial pentru Educație, Dakar, 2000).

Educația incluzivă impune derularea unui proces permanent de îmbunătățire a unităților școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane (resursă esențială în acest proces) pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor copiilor din cadrul comunității (H.G nr. 1251/2005).

Primul pas în acest proces de deschidere spre filozofia incluziunii îl constituie pasul de clarificare conceptuală, respectiv înțelegerea conceptelor de bază din domeniul educației incluzive, pas important în stabilirea unui limbaj comun, specific incluziunii:

Adaptare curriculară /curriculum adaptat - corelarea conținuturilor componentelor curriculum-ului național (conținuturi educaționale, metode de predare- învățare, metode și tehnici de evaluare), mediului fizic și psihologic de învățare cu posibilitățile aptitudinale, nivelul intereselor cognitive, ritmul și stilul de învățare a copilului cu cerințe educative speciale, în concordanță cu obiectivele și finalitățile propuse prin planul de intervenție personalizat; adaptarea curriculară se realizează de către cadrele didactice de sprijin împreună cu membrii echipei pedagogice de la grupă/clasă (educatoare/învățător/profesorii de diferite discipline din planul cadru) prin eliminare, substituie sau adăugare de conținuturi, metode, tehnici, etc;

Afectare - o pierdere sau o anormalitate a structurii corpului sau a unei funcții fiziologice (inclusiv a funcțiilor mintale). Prin noțiunea de *anormalitate* înțelegem aici variațiile semnificative de la norma stabilită statistic (adică o deviație de la media populației, stabilită conform normelor standard măsurate) și ea trebuie utilizată exclusiv în acest sens;

Anti-discriminare - acțiuni care se întreprind, printr-o abordare pozitivă, pentru a înlătura efectele discriminării;

Atelier protejat – spațiul adaptat nevoilor persoanelor cu CES/dizabilități, în care acestea desfășoară activități de dezvoltare și perfecționare a abilităților, în vederea integrării în viața activă a tinerilor; poate funcționa în locații din comunitate, în centre de zi, în centre rezidențiale sau în unități de învățământ special/centre școlare de educație incluzivă;

Centrul județean de resurse și de asistență educațională (CJRAE) - unitate conexă a învățământului preuniversitar, cu personalitate juridică, coordonată metodologic de inspectoratul școlar, care desfășoară servicii de asistență psihopedagogică pentru părinți, copii/elevi/tineri, cadre didactice și care coordonează, monitorizează și evaluează, la nivel județean, activitatea și serviciile educaționale oferite de către centrele logopedice interșcolare și cabinetele logopedice, centrele și cabinetele de asistență psihopedagogică, mediatorii școlari;

Certificat de orientare școlară și profesională - document/act oficial eliberat de către CJRAE/CMBRAE, conform prevederilor cuprinse în Legea nr. 1/2011 respectiv Ordinului 1985/1305/5805/2016 din 4 octombrie 2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și

intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale; certificatul precizează diagnosticul/deficiența și orientează copiii, elevii și tinerii cu CES în învățământul de masă sau în învățământul special;

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

Deficiență – absența, pierderea sau alterarea unei structuri ori a unei funcții (leziune anatomică, tulburare fiziologică sau psihologică) a individului, rezultând în urma unei maladii, unui accident sau unei perturbări, care îl împiedică să participe normal la activitate, în societate;

Discriminare: Politici, practici sau comportamente care se materializează prin in Justiție față de indivizi sau grupuri, din cauza identității lor sau a subscrierii acestora la o anumită identitate;

Discriminare pozitivă: Se produce când o persoană se bucură de un tratament preferențial sau atunci când o persoană ocupă un post, doar în baza unor criterii etnice, sexuale sau de altă natură. În multe jurisdicții, acest lucru este ilegal și contrar politicilor de promovare a șanselor egale;

Dizabilitate - rezultatul sau efectul unor relații complexe dintre starea de sănătate a individului, factorii personali și factorii externi, care reprezintă circumstanțele de viață ale acestui individ. Datorită acestei relații, impactul diverselor medii asupra aceluiași individ, cu o stare de sănătate dată, poate fi extrem de diferit. „Dizabilitatea“ este termenul generic pentru afectări, limitări ale activității și restricții de participare, conform *Clasificării internaționale a funcționării, dizabilității și sănătății*;

Educație incluzivă - proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități;

Educație specială - ansamblul proceselor de punere în aplicare a programelor, activităților de învățare și asistență complexă de recuperare (compensare psihoterapeutică, medicală, socială, culturală), adaptate persoanelor care nu reușesc independent să atingă, temporar sau pe toată durata școlarizării, un nivel de dezvoltare corespunzător vârstei, pentru formarea competențelor de bază, în vederea pregătirii pentru viața de adult;

Evaluare incluzivă – se exprimă prin trecerea de la **o școală pentru toți, la o școală pentru fiecare**. Obiectivul general al evaluării incluzive este că toate procedurile de evaluare trebuie să sprijine incluziunea și participarea cu succes a tuturor copiilor, inclusiv și a celor cu CES;

Evaluare complexă - presupune evaluarea sub aspect *psihologic, pedagogic, medical și social* a copilului/elevului/tânărului cu CES, pentru etapa stabilirii diagnosticului inițial, desfășurându-se în cadrul unei instituții abilitate. Evaluarea complexă periodică se organizează ori de câte ori se constată necesitatea la un copil/elev/tânăr cu CES și, în mod obligatoriu, la toți copiii/elevii/tinerii, în momentele de trecere de la o etapa la alta a intervenției educativ-compensatorii, de exemplu, la sfârșitul anului școlar;

Evaluare psihologică - are în obiectiv atât constatarea stadiului de dezvoltare, cât și a potențialului cognitiv și socio-afectiv al copilului;

Evaluarea pedagogică - se raportează la competențele curriculare în grădinițe/școli și Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere la 7 ani/standardele curriculare, sub aspectul dublu al nivelului actual și al potențialului de achiziții și progres;

Evaluarea sociologică - relevă problemele din mediul familial și social, dificultățile socio-economice, dificultățile în relații, așteptările și opțiunile copilului, așteptările și opțiunile părinților și personalului din domeniul educațional;

Evaluarea medicală evidențiază dezvoltarea fizică și starea de sănătate a fiecărui copil/elev/tânăr. Bilanțul stării de sănătate se finalizează cu recomandări privind prevenția inadaptării și promovarea educației pentru sănătate. Diagnosticul de CES se pune unui copil/elev/tânăr după realizarea unor evaluări asupra nivelului cognitiv, al limbajului/abilității de comunicare, a legăturii dintre vârsta biologică și cea mintală, condiția medicală;

Evaluare prin raportare la standarde sau norme - măsoară performanțele unui copil/elev/tânăr într-o anumită arie de dezvoltare, pornind de la un standard stabilit, cu scopul de a determina o întârziere sau o neconcordanță față de respectivul standard. Fiecare copil/elev/tânăr evaluat este comparat cu standardul aplicat, de regulă, cu punctajul mediu și astfel se poate determina performanța particulară a acestuia;

Evaluare prin raportare la criterii – este un tip de evaluare care se axează pe evaluarea punctelor forte și a deprinderilor unui copil, precum și pentru identificarea nevoilor acestuia. Aceste evaluări ajută la elaborarea planului de servicii personalizat (PSP), precum și a diverselor planuri educaționale individualizate (PEI). Testele raportate la criterii și aplicate copiilor cu dizabilități, stabilesc deprinderi și comportamente-țintă, pe care copiii urmează să le realizeze;

Evaluare prin raportare la individ - măsoară progresul copilului/elevului/tânărului, pe parcursul procesului său unic, de dezvoltare și învățare (se compară „*copilul de ieri cu copilul de azi*”). Pentru ca acest tip de evaluare să fie considerat unul adecvat copilului cu CES, setul inițial de obiective trebuie să fie raportat la abilitățile și potențialul unic al copilului, și nu raportate la standarde sau criterii, deoarece acestea pot fi unele restrictive pentru aceștia;

Handicap - dezavantaj social rezultat în urma unei deficiențe sau incapacități, care limitează sau împiedică îndeplinirea de către individ a unui rol așteptat de societate. Semnifică interacțiunea dintre persoana cu dizabilitate și mediu; împiedică persoanele cu dizabilități să participe și ele, în condiții de egalitate cu ceilalți. Persoanele cu dizabilități nu pot face unele lucruri cu ușurință, cu îndemânare, cu pricepere și sunt nevoite să muncească enorm de mult pentru ca să reușească ; până la urmă, le efectuează, dar de cele mai multe ori, cu stângăcie și cu efort colosal. Pentru evitarea ofensării sau complexării persoanei cu handicap vizate se apelează tot mai des la noțiuni, cum ar fi: dizabilitate, cerințe educative speciale, nevoi speciale etc., care sunt mai ușor acceptate de acele persoane;

Incapacitate - limitări funcționale cauzate de disfuncționalități (deficiențe) fizice, intelectuale sau senzoriale, de condiții de sănătate ori de mediu, care reduc posibilitatea individului de a realiza o activitate (motrică sau cognitivă) ori un comportament;

Incluziune (școlară) - procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ, pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității școlare, indiferent de caracteristicile, abilitățile, dezavantaje/ dificultățile acestora;

Integrare (școlară) - procesul de adaptare a persoanei cu CES la normele și cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor relații afective pozitive cu toți membrii grupului școlar (grupă/clasă) și de desfășurare cu succes a activităților școlare;

Normalizarea este un termen care se referă la asigurarea condițiilor de viață corespunzătoare pentru persoanele cu cerințe speciale. Ea poate fi: fizică, funcțională, socială;

Program de intervenție personalizat - un instrument de proiectare și implementare a activităților educațional-terapeutice, utilizat pentru eficientizarea activităților de intervenție și atingere a finalităților prevăzute în planul de servicii personalizat;

Plan de servicii personalizat - modalitatea de programare și coordonare coerentă a resurselor și serviciilor individualizate pentru copiii/elevii/tinerii cu CES integrați în unități de învățământ de masă, focalizată pe nevoile de dezvoltare ale acestora;

Profesor itinerant și de sprijin - cadrul didactic cu studii superioare în domeniul psihopedagogic, care desfășoară activități de învățare, stimulare, compensare și recuperare cu elevii cu CES integrate în unitățile de învățământ de masă, în colaborare cu toți factorii implicați;

Reabilitare - un proces destinat să ofere posibilitatea persoanelor cu deficiențe să ajungă (și să se mențină) la niveluri funcționale fizice, psihice și/sau sociale corespunzătoare, furnizându-le acestora instrumentele cu ajutorul cărora își pot schimba viața, în direcția obținerii unui grad mai mare de independență;

Recuperare - se referă mai ales la restabilirea, refacerea sau reconstituirea unei funcții umane, plecându-se de la premisa că aceasta s-a pierdut;

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

Școală profesională specială - instituție școlară care prin organizarea și desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare facilitează integrarea socioprofesională a elevilor prin certificarea calificărilor profesionale;

Școală specială/centru școlar de educație incluzivă - unitatea de învățământ în care se asigură de către profesori specializați **educație și intervenție psihopedagogică** persoanelor cu diferite tipuri și grade de limitări/dizabilități/deficiențe.

Pentru că, deseori, au fost generate confuzii între concepte, ca de exemplu, între **dizabilitate** și **cerințe educaționale speciale**, termeni care nu sunt sinonimi, profesorul T. Vrășmaș evidențiază ideea că *noțiunea de cerințe educaționale speciale se extinde dincolo de categoria dizabilității, pentru a cuprinde și elevii care înregistrează dificultăți și eșecuri la școală, din alte motive* (decât cel legat de o anumită condiție de sănătate, de o afectare / deficiență, respectiv de dizabilitate).

Termenul de dizabilitate este clar precizat în CIF - **Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății** (OMS, 2004). Acest document propune utilizarea termenului de „dizabilități” ca termen generic pentru problemele generate de boală la nivelul organismului, la cele de natură socială. Astfel, termenul de „dizabilitate” este utilizat pentru a desemna un fenomen multidimensional care rezultă din interacțiunea dintre oameni și mediul lor fizic și social (CIF, 2004). Dizabilitatea nu este un atribut al unui individ, ci un amestec complex de condiții, din care multe sunt create de mediul social. Dizabilitatea este definită, în perspectivă dinamică, ca rezultat al unor relații complexe dintre individ și societate, dintre factorii individuali și factorii externi. Dizabilitatea implică afectări/deficiențe (factori de sănătate), dar și limitări ale activității și/sau restricții de participare (factori sociali), precum și factori personali.

În esență, cerințele educaționale speciale (CES) sunt definite ca nevoi educaționale complementare obiectivelor generale ale învățământului, care solicită o abordare adaptată particularităților individuale sau celor caracteristice unei dizabilități sau dificultăți de învățare.

Referitor la **incluziune**, este extrem de important să evidențiem faptul că, există viziuni diferite asupra unei idei complexe precum este incluziunea. Tocmai de aceea, este important ca

la nivelul fiecărei unități școlare să fie identificat gradului de incluziune a copiilor/elevilor/tinerilor cu CES. În esență, incluziunea implică schimbare, fiind un *proces* care poate crește practic la nesfârșit nivelul învățării și al participării pentru toți elevii. Incluziunea are loc concomitent cu creșterea gradului de participare.

O școală incluzivă este o școală în mișcare. Incluziunea în educație presupune:

- Valorizarea egală a tuturor elevilor și a personalului;
- Creșterea participării tuturor elevilor la educație și, totodată, reducerea numărului celor excluși din cultura, curricula și valorile comunității promovate prin școala de masă;
- Restructurarea culturii, a politicilor și a practicilor din școli, astfel încât ele să răspundă diversității elevilor din comunitate;
- Reducerea barierelor în învățare și participare pentru toți copiii/elevii/tinerii, nu doar pentru cei cu dizabilități sau cei etichetați ca având „nevoi educaționale speciale”;
- Însușirea și valorificarea învățămintelor rezultate din încercările de depășire a barierelor de accesare a școlii și de participare din partea unor elevi;
- Înțelegerea diferențelor dintre elevi ca resursă pentru procesul de învățare, nu ca o problemă ce trebuie depășită;
- Recunoașterea dreptului elevilor la educație în propria lor comunitate;
- Evoluția gradului de incluziune în școli, atât în privința personalului, cât și în privința elevilor;
- Extinderea rolului școlilor în construirea comunităților și creșterea valorii lor și a performanțelor;
- Cultivarea unor relații de susținere reciprocă între școli și comunități;
- Recunoașterea faptului că incluziunea în educație este un aspect al incluziunii sociale.

Participarea școlară înseamnă învățarea alături de ceilalți și colaborarea cu ei, prin împărtășirea experiențelor de învățare. Ea presupune implicarea activă a fiecăruia în învățare și dreptul la opinie, în ceea ce privește modul în care educația este trăită de către individ. Mai mult, participarea înseamnă **recunoașterea, acceptarea și valorizarea ca personalitate**.

Dezvoltarea gradului de incluziune școlară implică reducerea presiunilor de excluziune, în sens restrâns se cunoaște „excluziune disciplinară” (cum ar fi mutarea sau eliminarea temporară sau permanentă a unui elev din școală pentru încălcarea regulilor acesteia). Precum incluziunea, și excluziunea poate fi înțeleasă într-un sens larg. Ea se referă la toate presiunile temporare sau de lungă durată care stau în calea unei depline participări. Acestea pot rezulta din dificultăți de relaționare, dificultăți cu privire la înțelegerea conținuturilor predate în școală, precum și cele derivate din sentimentul de a nu fi valorizat de ceilalți din comunitatea

școlară. Incluziunea presupune minimalizarea **tuturor** acestor bariere în **educație pentru toți elevii**.

Incluziunea se realizează prin metoda pașilor mărunți. Ea începe de la recunoașterea diferențelor dintre elevi. Iată de ce, dezvoltarea abordărilor incluzive ale învățării și predării respectă și se clădește tocmai pe diferențe; diferențele fac incitantă învățarea. Ea presupune schimbări profunde ale mediilor educative din sălile de clasă, din sălile profesionale, din spațiile extraclasă (terenurile de joacă) și reconstruirea relațiilor cu părinții/persoanele care îngrijesc copiii. Pentru a răspunde cerințelor includerii copiilor sau tinerilor, trebuie să fim preocupați de ei ca personalități complete, complexe și integre. Din păcate, de cele mai multe ori însă, acest aspect este neglijat, efortul de incluziune concentrându-se doar pe aspectul limitărilor/dizabilității unui elev, sau pe o anumită dificultate a sa, la un domeniu curricular sau altul, sau la toate deopotrivă, ori de a învăța în școală, într-o altă limbă decât cea maternă. Presiunile de excludere asupra unui copil/elev/tânăr cu dizabilități pot fi inițial direcționate asupra condițiilor speciale necesare integrării acestuia – cum ar fi cele legate de o medicație sau de o dietă specială – sau pot apărea deoarece programa nu îi stimulează interesele sau îi depășesc nivelul de înțelegere/experiențele de învățare acumulate pe parcursul școlarității.

Expertiza dobândită în identificarea și reducerea dificultăților unui anumit elev, poate fi folosită și în abordarea educațională a altor elevi, cu probleme similare, diferențele dintre elevi legate de interese, competențele academice, abilitățile, limba maternă, performanțele sau dizabilitățile pot fi o resursă pentru susținerea învățării autentice, în toate comunitățile școlare.

Istoria probează, în continuare, faptul că, elevii continuă să fie excluși din învățământul de masă pentru că au limitări/dizabilități sau sunt văzuți ca având „dificultăți de învățare”, fiind ignorat faptul că **educația este un drept fundamental al omului ce permite fiecăruia să dobândească cunoștințele necesare pentru a înțelege lumea și pentru a putea participa în mod activ la aceasta**. Educația, în ansamblu, contribuie la păstrarea valorilor și stă la baza învățării de-a lungul vieții; ea generează încredere, asigură independență și totodată conștientizează persoana referitor la drepturile și posibilitățile proprii. Statisticile UNICEF evidențiază faptul că foarte mulți copii sunt, din păcate, în continuare, marginalizați, izolați sau chiar excluși din școală deoarece ei au anumite dizabilități sau pentru că provin din familii dezbinat.

Identificarea tipologiei și aspectelor dizabilității

Pentru a înțelege pe deplin diversitatea participanților la educație precum și nevoia esențială de adaptare a întregului proces de învățământ la particularitățile individuale și potențialul fiecărui elev, este necesar să conturăm semnificația anumitor termeni direct relaționați cu fenomenul

educației, în general, și a educației incluzive, în special precum și incidența acestora în tabloul general al deficiențelor. Principalele tulburări întâlnite în mod frecvent la elevii sunt deficiențele de învățare. În categoria acestora sunt incluse (Vrășmaș, E, 1998):

- **Deficiențe de atenție:** elevii au dificultăți în a se concentra în timpul activităților, asupra lecțiilor;
- **Deficiențe de motricitate generală și fină:** elevii întâmpină dificultăți de coordonare spațială a motricității;
- **Dificultăți în prelucrarea informațiilor perceptivă auditive și vizuale:** elevii au greutate de recunoaștere a sunetelor limbii, dar recunosc ușor literele și cuvintele scrise;
- **Carențe în dezvoltarea unor strategii cognitive de învățare:** elevii sunt incapabili să-și organizeze studiul și nu au dobândit un stil propriu de învățare;
- **Tulburări ale limbajului oral:** de recepție, generate de nedezvoltarea/slaba dezvoltare a vocabularului, prezența deficiențelor de limbaj;
- **Dificultăți de citire:** principalele carențe sunt legate de recunoașterea, decodificarea și înțelegerea cuvintelor citite;
- **Dificultăți de scriere:** sunt manifestate prin carențe în realizarea unor sarcini ce solicită activități de scris;
- **Dificultăți în realizarea activităților matematice:** concretizate prin slaba însușire a simbolurilor și calculului matematic, precum și a noțiunilor spațiale și temporale folosite în domeniul matematic (Popovici, 1998).

Aspectul medical

Dizabilitatea este parte a condiției umane. Oricine poate ajunge, într-un anumit moment, la o situație de dizabilitate rezultată din interacțiunea condițiilor de sănătate cu mediul în care persoana, copil sau adult, trăiește, se dezvoltă și își desfășoară activitatea. Dizabilitatea este un fenomen complex, multidimensional, aflat în dinamică; în prezent accentul este pus pe înlăturarea barierelor atitudinale și pe cele legate de mediu, care împiedică participarea deplină și efectivă a persoanelor cu dizabilități în societate, în condiții de egalitate cu ceilalți. (Art. 4 -1 din Capitolul II. Cadrul general privind funcționarea, dizabilitatea și CES la copii din Metodologia pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau CES).

Deficiențele / afectările sunt probleme ale funcțiilor sau structurilor corpului, ca deviație semnificativă sau pierdere înregistrată pe diferite paliere. Acest concept nu se suprapune peste

conceptul de boală sau afecțiune, ci reprezintă consecința funcțională a afecțiunii. De asemenea, acest concept nu se suprapune nici peste conceptul de dizabilitate și nici peste conceptul de CES. În mod curent se folosește sintagma deficiență/ afectare pentru a evidenția echivalența acestora. Deficiențele / afectările pot fi temporare sau permanente, evolutive, regresive sau staționare, intermitente sau continue. Aprecierea deficiențelor/ afectărilor se face prin aplicarea criteriilor medicale de încadrare în grad de handicap, criterii clar stabilite în cadrul legal. Dizabilitatea este un concept care cuprinde deficiențele / afectările, limitările de activitate și restricțiile de participare. Acest termen denotă aspectele negative ale interacțiunii dintre individ, care se confruntă cu o problemă evidentă de sănătate și factorii contextuali în care se regăsește, respectiv factorii de mediu și factorii personali. Aprecierea dizabilității se face prin aplicarea criteriilor biopsihosociale de încadrare în grad de handicap. Termenul de dizabilitate este echivalent cu termenul de handicap, dar nu toți copiii/elevii/tinerii cu dizabilități sunt încadrați în grad de handicap, acesta din urma fiind acordat numai la solicitarea părinților/ reprezentantului legal.

Clarificări conceptuale legate de aspectul medical:

- **Deficitul** desemnează înțelesul cantitativ al deficienței, adică ceea ce lipsește pentru a completa o anumită cantitate sau întregul;
- **Defectuozitatea** este ceea ce determină un deficit;
- **Deficiența** se referă la deficitul stabilit prin metode și mijloace clinice sau paraclinice, explorări funcționale sau alte evaluări folosite de serviciile medicale; deficitul poate fi de natură senzorială, mintală, motorie, comportamentală sau de limbaj;
- **Infirmitatea** constă în diminuarea sau absența unei sau a mai multor funcțiuni importante care necesită o protecție permanentă. Este incurabilă, dar poate fi reeducată, compensată sau supracompensată. După datele UNESCO, infirmitatea se limitează numai la deficiența motorie;
- **Invaliditatea** implică pierderea sau diminuarea temporară ori permanentă a capacității de muncă;
- **Perturbarea** se referă la abaterile de la normă.

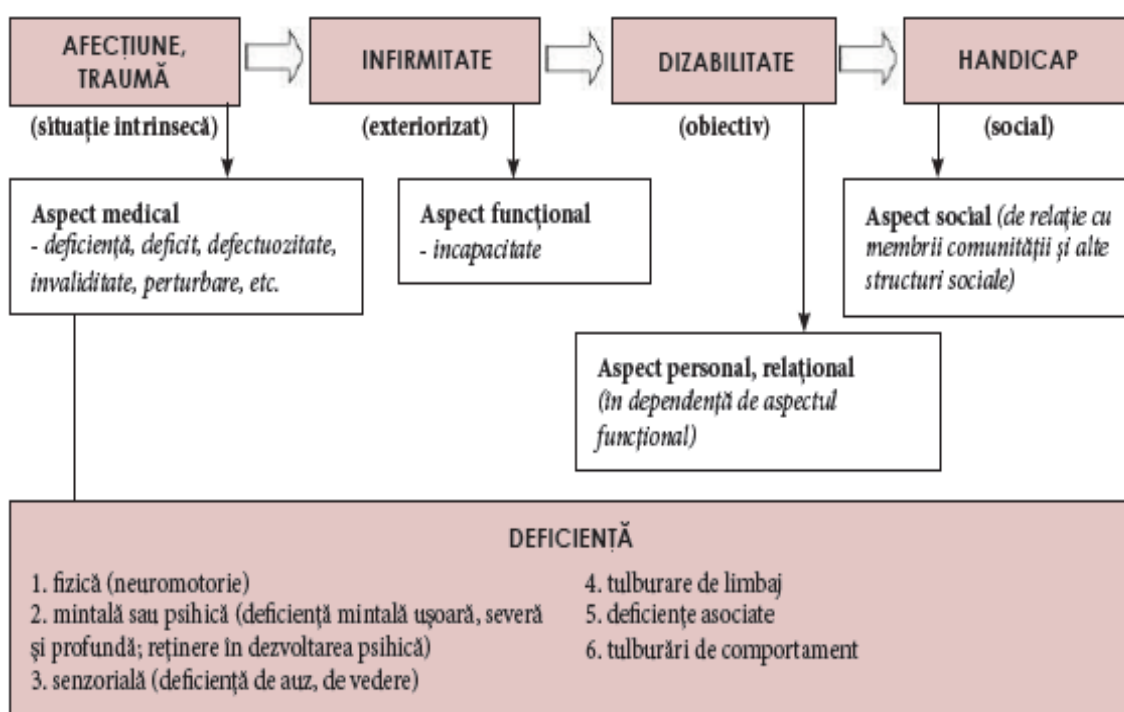
Personalul medical are un rol determinant în examinarea stării de sănătate prin examinarea propriu-zisă, prin consultarea istoricului medical (cuprins în fișa personală), prin chestionarea părinților; în fișele medicale, documente esențiale completate de personalul de specialitate sunt cuprinse:

- ✓ date generale despre copil;
- ✓ antecedente familiale (boli), vaccinări, rezultate ale investigațiilor de laborator;

- ✓ dezvoltare fizică în raport cu indicatorii staturponderali, integritatea și funcționalitatea (deficiențe fizice, fiziologice, senzoriale);
- ✓ antecedente la naștere, anamneza bolilor;
- ✓ tratamente, respectiv, efecte ale acestora asupra dezvoltării de ansamblu.

Aspectul social

Tranziția de la o perspectivă individuală medicală, a dizabilității, la o perspectivă structurală, socială reprezintă elementul de noutate din abordare, schimbarea de la modelul medical la modelul social în care indivizii sunt considerați defavorizați de societate, prin bariere de atitudine și de mediu. Prezentul ordin de încadrare în grad de handicap promovează un model integrat, bazat pe combinarea dintre modelul medical și modelul social, care reprezintă o abordare holistică a copilului, bazată pe identificarea potențialului său de dezvoltare și a abilităților, în contextul familiei și al comunității, precum și nevoia de furnizare de servicii și programe integrate de intervenție și sprijin, atât pentru copil, cât și pentru familia sa. Se rezumă, astfel, consecințele deficienței și ale incapacității cu manifestări variabile în raport cu gravitatea deficienței și cu exigențele mediului. Consecințele pe plan social sunt incluse în noțiunile de **handicap**, respectiv de **inadaptare** și se pot manifesta sub diverse forme: inadaptare propriu-zisă, marginalizare, inegalitate, segregare, excludere, forme ușor recognoscibile în tabelul următor:



Aspectul funcțional

Incapacitatea reprezintă o diminuare totală sau parțială a posibilităților fizice, mintale, senzoriale, etc. și, în consecință, împiedică efectuarea normală a unei activități. Copiii se pot naște cu limitări/incapacități funcționale sau pot dobândi, din varii motive, pe parcursul existenței, aceste diminuări ale posibilităților senzoriale, fizice, mintale, sociale, impunându-se abordări specializate, integrate pentru optimizarea dezvoltării acestora.

Abordări ale educației copiilor cu CES

Abordarea incluzivă pornește de la o idee pedagogică generoasă, aceea că nu există nici o metodă de predare sau de îngrijire, care să nu se poată avea rezultate optime, în cadrul unei comunități școlare „obișnuite”, dacă există responsabilitate, dăruire și sprijin reciproc, în cadrul echipelor pedagogice. Din păcate, această perspectivă a fost contestată și continuă să fie un subiect viu de dezbatere, în care chiar și criticii conceptului de „incluziune completă” acceptă ideea incluziunii „acolo unde se poate efectua”.

În esență, educația incluzivă se referă la sprijinirea unităților școlare în depășirea barierelor/obstacolelor, pentru ca acestea să și deschidă porțile tuturor copiilor, să poată progresa și să vină în întâmpinarea nevoilor de învățare ale acestora.

Copiii învață tot timpul, atât în cadrul comunităților școlare cât și în afara lor. Ei dețin propriile lor experiențe de învățare, similare și totuși atât de diferite. Este binecunoscut faptul că, elevii cu dificultăți de învățare au o altă manieră și un alt ritm de învățare, spre deosebire de ceilalți colegi. Dacă un copil/elev/tânăr întâmpină probleme în procesul amplu de învățare, trebuie să vedem dacă, în cadrul mediului educațional, nu există impedimente care îl împiedică pe copil să învețe. Această abordare *inedită* este diferită de abordarea de factură tradițională, abordare în care se presupune că, dacă un copil are dificultăți de învățare, acel copil este o problemă și el trebuie să se schimbe, și nu școala. Abordarea incluzivă impune comunităților școlare să-și concentreze atenția asupra copiilor, să aprecieze/să valorizeze diferențele dintre copii și să adapteze acestor diferențe.

În această nouă filozofie, școlile incluzive „...*trebuie să recunoască și să răspundă nevoilor diferite ale copiilor/ elevilor, ținând cont de existența atât a unor stiluri diferite de învățare, cât și a unor ritmuri diferite și asigurând educație de calitate pentru toți, prin intermediul unor curriculum-uri adecvate, a unor măsuri organizaționale, strategii de predare, a unui anumit mod de utilizare a resurselor și parteneriatelor cu comunitățile din care fac parte. Trebuie să existe un sprijin continuu și servicii corespunzătoare nevoilor speciale întâlnite în fiecare grădiniță/școală*”. (Declarația de la Salamanca și Cadrul General de Acțiune al Nevoilor Speciale în Educație, paragraful 3).

Efectele incluziunii în cadrul educației sunt, în mod indiscutabil :

- Aprecierea, valorizarea tuturor copiilor și a personalului în mod egal;
- Creșterea gradului de participare a acestora și reducerea excluderii lor din culturile, curriculum-ul și comunitățile școlare;
- Regândirea/restructurarea culturilor, politicilor și practicilor în școli, încât acestea să răspundă diversității populației școlare;
- Identificarea și reducerea barierelor de învățare și participaer, a tuturor elevilor;
- Învățarea din încercările de a depăși barierele care împiedică anumiți copii să aibă acces și să participe activ la procesul de luare a deciziilor;
- Exploatarea diferențelor dintre copii/elevi ca oportunități /resurse de sprijinire a procesului de învățare și nu transformarea acestor diferențe în probleme ce trebuie depășite;
- Recunoașterea dreptului tuturor copiilor/elevilor la o educație de bună calitate în comunitatea lor;
- Îmbunătățirea mediilor școlare atât pentru personal, cât și pentru elevi;
- Creșterea rolului școlilor atât în cadrul procesului de construire/dezvoltare a comunităților din care provin elevii cât și în procesul de îmbunătățire a rezultatelor fiecăruia, ca scop împărtășit al echipelor pedagogice din fiecare comunitate școlară;
- Încurajarea relațiilor de comunicare și conlucrare dintre școli și comunități, deschiderea școlilor către nevoile și oportunitățile oferite de comunități;
- Recunoașterea faptului **că incluziunea în educație reprezintă un aspect esențial al incluziunii în societate.**

Avantajele incluziunii copiilor/elevilor cu CES în grădiniță/școală

Un mediu favorizant dezvoltării oferă tuturor posibilități de a explora și de a-și dezvolta capacitățile și înzestrările unice. Comunitățile școlare incluzive sunt benefice pentru toți actorii responsabili în educație, dar în special pentru copiii/elevii/tineri, așa cum reiese din prezentarea următoare :

Copiii cu CES incluși în grădiniță/școală:

- beneficiază de o dezvoltarea cognitivă, motorie, de limbaj, socială și emoțională ; aceasta este consolidată prin intermediul interacțiunilor semnificative cu cei de aceeași vârstă cronologică, se află între semeni și dezvoltă relații esențiale pentru ei;
- învață gradual „socializarea” prin comunicarea și interacțiunea cu ceilalți colegi de grupă/clasă, după modelele furnizate de adulți, dobândind deprinderi mai bune de comunicare;
- se cunosc, dezvoltă relații pozitive, optime, starea de bine dintre ei reprezentând o condiție facilitatoare pentru învățare și dezvoltare;
- dezvoltă prietenii prin aceste contacte, învață prin intermediul modelelor furnizate de ei;
- își descoperă interesele și preferințele pentru anumite activități (pictură, muzică, sport, etc.);

- dobândesc încrederea în sine, exprimă mai multă mândrie pentru achizițiile lor, fac eforturi de afirmare;
- dobândesc abilitățile socio-emoționale necesare integrării în comunitate;
- devin mai rezistenți și reacționează pozitiv la schimbări;
- construiesc o interdependență și dezvoltă capacitatea de a depăși obstacolele;
- își dezvoltă orizontul cognitiv, acumulând noi cunoștințe și abilități; demonstrează o capacitate mai bună de rezolvare a problemelor, descoperă/ învață să-și accepte propriile forțe și nevoi;
- învață respectul de sine, făcând parte dintr-un mediu stimulat;
- rămân în familie, alături de frați și surori, într-un mediu afectiv și înțelegător;
- contribuie la funcționarea mediului familial, preiau responsabilități în cadrul acestuia;
- dobândesc încredere și o atitudine pozitivă față de viață;
- obțin performanțe mai bune.

Copiii majoritari din școlile incluzive:

- devin sensibili și empatici față de nevoile celorlalți;
- învață să accepte diferențele, mult mai bine, față de persoane cu dizabilități;
- dezvoltă / extind relații, își diversifică prietenii;
- învață să coopereze;
- își consolidează creativitatea, explorarea resurselor proprii, empatia;
- își cultivă răbdarea și sentimentele de compasiune;
- îi acceptă pe ceilalți ca persoane, nu ca simple etichete acordate acestora;
- sunt mai inteligenți emoțional;
- reacționează pozitiv la schimbări;
- rezolvă mai ușor conflicte;
- învață să-i ajute pe ceilalți;
- nu au prejudecăți și stereotipuri;
- obțin rezultate academice mai bune etc.

Cadrele didactice și alți specialiști:

- înțeleg diferențelor individuale și le privesc ca provocări, nu ca pe impedimente;
- învață strategii de promovare a dezvoltării și susținerii stilurilor de învățare ale tuturor copiilor;
- descoperă noi tehnici de învățare, pentru a veni în ajutorul copiilor care întâmpină dificultăți reale în învățare;
- își extind cunoștințele despre limitările/dizabilitățile/potențialul copiilor;
- creează și îmbogățesc mediul educațional pentru a încuraja înțelegerea și flexibilitatea atitudinii referitoare la incluziune, a copiilor cu cerințe speciale;
- dezvoltă empatie, sentimente de compasiune, bunătate și respect față de toți copiii;

- specialiștii (asistenți sociali, pedagogi sociali, psihologi, logopezi, kinezioterapeuți etc.) își formează o imagine de ansamblu asupra beneficiarilor și dezvoltă o perspectivă holistică centrată pe copil, dezvoltând o rețea de servicii profesionale și de resurse comunitare.

Familia:

- primește informații relevante privind dezvoltarea copilului;
- descoperă modalități de integrare a altor copii, împărtășesc experiențe personale care pot servi celorlalți părinți aflați în situații similare;
- descoperă că și altcineva le poate asigura copiilor lor un mediu securizant și stimulat;
- învață să accepte potențialul și nevoile propriului copil;
- devin mai participativi în educația copiilor lor;
- stabilesc prietenii și relații de înțelegere cu ceilalți părinți;
- acceptă că sunt în situații similare cu ceilalți părinți;
- conștientizează că sunt o parte importantă a comunității educaționale.

Comunitatea:

- membrii comunității dezvoltă o nouă înțelegere și apreciere a diversității, sunt mai conștienți de faptul că toți oamenii au nevoi unice, care trebuie respectate;
- copiii devin membrii participanți ai comunității și contribuie la buna dezvoltare a acesteia;
- ajută la dezvoltarea solidarității și toleranței comunitare;
- există avantaje financiare pe termen lung, deoarece educarea copiilor în clase incluzive presupune resurse financiare mai mici decât în unități speciale;
- previne și reduce o bună parte din problemele sociale ;
- mijloacele financiare care se alocă pentru întreținerea instituțiilor specializate (grădinițe/școli speciale de tip internat) pot fi redirecționate pentru suportul familiei copilului cu dizabilități și vor rămâne în comunitate.

Filozofia incluziunii a evidențiat, de asemenea, câteva **elemente esențiale care asigură o practică incluzivă eficientă** și anume:

- Înțelegerea educației incluzive în contextul drepturilor universale ale omului;
- Asigurarea resurselor și fondurilor necesare pentru sprijinirea procesului de incluziune a copiilor ;
- Comunicarea cu părinții copiilor marginalizați, cooptarea lor în luarea deciziilor, decizii bazate pe informații furnizate de aceștia, valorizarea experiențelor;
- Asigurarea că managerii instituțiilor, cadrele didactice și autoritățile din domeniul învățământului cunosc cadrul legal și conștientizează necesitatea incluziunii educaționale a copiilor cu CES, pentru dezvoltarea unor culturi și practici instituționale incluzive.

Pentru incluziunea cu succes a copiilor cu dizabilități în învățământul de masă trebuie respectate câteva elemente esențiale :

- Evaluarea copiilor/elevilor, înainte de integrarea lor educațională, în grădiniță/școală și monitorizarea permanentă a rezultatelor /progreselor copiilor/elevilor cu CES integrați în unitățile școlare obișnuite;
- Comunicarea/cooperarea specialiștilor care sprijină educația incluzivă;
- Adaptarea/accesibilizarea mediului educațional la necesitățile copiilor cu CES;
- Adaptarea și flexibilizarea permanentă a curriculum-ului (pre)școlar;
- Asigurarea programelor de sprijin individualizat pentru copiii cu CES;
- Implicarea și încurajarea participării părinților copiilor, în proiectul de incluziune, identificarea așteptărilor și ascultarea opiniilor părinților, schimb de informații între aceștia, consilierea lor, mobilizarea resurselor disponibile și competente;
- Transmiterea informațiilor celorlalți copii din grupă/clasă legate de limitările/deficiențele copilului cu CES inclus în mediul educațional, pentru a educa și ajuta toți elevii, pentru înțelegerea și acceptarea diversității dintre ei;
- Transmiterea informațiilor și/sau explicațiilor părinților celorlalți copii/elevi ai grupei/clasei despre incluziunea educațională a copiilor cu CES;
- Abordarea integrată a formării cadrelor didactice în domeniul incluziunii educaționale a copiilor cu CES/cu dizabilități ; tot personalul instituției, inclusiv cel tehnic, trebuie să conștientizeze necesitatea asumării principiului de incluziune ;
- Înființarea– la nivelul instituției sau comunității – a unor centre de resurse, informare și comunicare pentru cadrele didactice și părinți ;
- Existența și funcționarea serviciilor specializate (recuperare, terapie educațională, consiliere psihopedagogică, asistență medicală și socială etc.), acordate copiilor cu CES în cadrul grădiniței/ școlii incluzive sau în cadrul altor centre comunitare;
- Acceptarea schimbării în organizarea activităților instructiv-educative.

Principiile cheie ale incluziunii

Principiile cheie ale incluziunii au fost formulate în cadrul dezbaterilor Consiliului european, la Lisabona, în martie, 2000. Aceste sunt:

- valorizarea diversității;
- respectarea demnității ființei umane;
- înțelegerea nevoilor individuale ca cerințe individuale;
- planificarea activităților incluzive;
- responsabilitatea colectivă;

- dezvoltarea relațiilor și culturii profesionale;
- dezvoltarea profesională a echipelor;
- asigurarea șanselor egale pentru fiecare copil.

Principiile Educației pentru Toți

Viitorul societății depinde, în mod indiscutabil, de modul în care creștem și educăm astăzi toți copiii, ca exponenți ai umanității. Pentru dezvoltarea viitoare a unei societăți este nevoie să valorizăm și să sprijinim fiecare copil, pentru că:

- Fiecare copil este unic. Diversitatea copiilor, determinată de particularitățile fiecăruia, nu este o piedică în educație, ci o resursă de învățare și dezvoltare pentru toți.
- Fiecare copil este important pentru familia lui, dar și pentru întreaga societate.
- Fiecare copil poate învăța.
- Fiecare copil are dreptul la educație și la sprijin adecvat pentru a participa la procesul educativ.

Iată de ce, în procesul educațional este esențială folosirea adecvată a resurselor materiale, umane, metodologice și spirituale.

Educația incluzivă pornește de la convingerea că dreptul la educație este unul din drepturile fundamentale ale omului și temelia unei societăți drepte. Educația incluzivă are în vedere pe toți cei care învață, cu accent asupra celor care, în mod tradițional, au fost excluși de la oportunitățile de educație, respectiv, cei cu cerințe speciale și dizabilități, copiii aparținând minorităților etnice și lingvistice și alții. Incluziunea presupune ca toți copiii să participe la viața și activitățile grădiniței/școlii, indiferent de nevoile pe care le au. **Indexul pentru incluziune**, publicat pentru prima dată în 2000 de Centrul de Educație Incluzivă Londra și care astăzi este utilizat peste tot în lume definește incluziunea drept „*procesele de creștere a gradului de participare și de reducere a gradului de excludere a copiilor din culturile, Curriculum-ul și comunitățile școlilor locale*”. În acest sens, incluziunea și segregarea nu sunt stări fixe. Grădinițele/școlile se îndreaptă treptat spre incluziune, rezolvând problema segregării. **Prin educație incluzivă se înțelege faptul că educația nu trebuie să fie percepută ca un privilegiu pentru câțiva oameni, ci ca un drept esențial pentru toți semenii.**

Perspective de abordare ale incluziunii și integrării

Se face de multe ori confuzia între termenii de „integrare” și „incluziune”, ceea ce face necesară diferențierea lor.

Integrarea este asimilarea unui copil/elev în educația generală, unde acesta se adaptează (sau nu) politicilor, practicilor și curriculum-urilor existente în grădinița/școala respectivă, în timp ce instituția în sine rămâne în mare parte neschimbată, dar cu adăugarea anumitor elemente care să răspundă copiilor cu nevoi diferite. Când se vorbește de *integrare*, se evoca un individ care este în afara grupului și pentru care se va face un “efort” pentru a-l primi în grup. În context școlar, integrarea este un proces de educare a copiilor, cu sau fără dizabilități, în același spațiu și aceleași condiții, scopul final fiind participarea tuturor copiilor la activitățile școlare și extrașcolare. (M. Popa). T. Vrășmaș sintetizează nivelurile de integrare, cu referire la mediul școlar, în:

- integrare spațială – a fi prezent;
- integrare socială – a fi împreună cu ceilalți copii;
- integrare școlară – a învăța împreună cu ceilalți elevi.

Spre deosebire de integrare, **incluziunea** pune accentul pe necesitatea ca sistemul educațional și instituțiile educaționale să se schimbe și să se adapteze pentru a răspunde nevoilor elevilor (Ainscow, 1998, Kisanji, 1999).

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățămînt a tuturor copiilor din cadrul unei comunități.

INTEGRARE versus INCLUZIUNE (adaptare Walker, 1995)

INTEGRARE	INCLUZIUNE
Modalitate de realizare/atingere a normalizării.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientarea și concentrarea acțiunilor școlii ca instituție deschisă pentru toți; • Esența unui învățământ comprehensiv real prin adaptarea școlii la diversitatea copiilor dintr-o comunitate.
PRESUPUNE: <ul style="list-style-type: none"> • Focalizare pe copil / elev / tânăr • Examinarea copilului de către specialiști; <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticul rezultatelor; • Programe pentru copii/elevi; • Plasarea în programe adecvate. 	PRESUPUNE: <ul style="list-style-type: none"> • Focalizare pe grup de copii/clasă; • Examinarea copilului de către factori implicați în desfășurarea procesului instructiv-educativ; • Crearea unui mediu adaptativ și a condițiilor de sprijinire a copiilor în grupă/clasă; • Strategii pentru profesori; • Colaborare în rezolvarea problemelor.
PUNE ACCENTUL PE: <ul style="list-style-type: none"> • Nevoile “copiilor speciali”; • Recuperarea și beneficiile elevilor cu cerințe educative speciale; • Expertiză și intervenție specializate. 	PUNE ACCENTUL PE: <ul style="list-style-type: none"> • Drepturile și beneficiile tuturor copiilor; • Predare- instruire de calitate pentru toți • Suport informal și expertiza cadrelor didactice specializate.

Conceptul de *educație incluzivă* a apărut ca urmare a recunoașterii faptului că integrarea nu era suficientă pentru a împiedica marginalizarea copiilor cu nevoi speciale, copiilor cu deficiențe sau celor care diferă în alt mod față de „norma” generală. Se recunoaște acum faptul că nu putem să ne așteptăm ca copiii/elevii să se adapteze în mod miraculos pentru a se armoniza cu politici și practici școlare ce au fost inițial elaborate în vederea educării unei majorități dominante de copii, omogenă din punct de vedere cultural și fără dizabilități. De asemenea, nu este acceptabil nici să căutăm să „remodelăm” copiii care sunt diferiți, presupunând că nu este nimic rău dacă aceștia pierd sau sunt forțați să își ascundă aspecte importante ale propriei persoane, aspecte care le definesc identitatea. Recunoscând necesitatea educației incluzive, ne plasăm, în sfârșit, în punctul în care se acceptă că **principiul de bază** al unui sistem educațional public este acela că grădinița/ școala trebuie să fie pentru TOȚI COPIII, că aceștia pot și trebuie să fie educați împreună dacă urmează să trăiască împreună și că

grădinița/școala trebuie să fie pregătită să se schimbe pentru a răspunde nevoilor copiilor pe care îi educă.

Principiile Educației pentru Toți:

Viitorul societății depinde de modul în care creștem și educăm azi toți copiii. Pentru dezvoltarea viitoare a societății este nevoie să valorizăm și să sprijinim fiecare copil.

- Fiecare copil este unic. Diversitatea copiilor, determinată de particularitățile fiecăruia de dezvoltare nu este o piedică în educație, ci o resursă de învățare și dezvoltare pentru toți.
- Fiecare copil este important pentru familia lui, dar și pentru întreaga societate.
- Fiecare copil poate învăța.
- Fiecare copil are dreptul la educație și la sprijin adecvat pentru a participa la procesul educativ.

Pentru procesul educațional este esențială folosirea adecvată a resurselor materiale, umane, metodologice și spirituale.

2. Educația incluzivă; contextul național și internațional (repere legislative)

În esență, schimbările radicale promovate în domeniul educației și accesului la educație pentru toți copiii, evidențiate în politici relativ unitare, internaționale și naționale, au fost generate, în esență, de schimbarea atitudinii societății față de persoanele cu dizabilități sau de persoanele aflate în dificultate. De la practicile radicale de segregare a copiilor cu dizabilități, din antichitate, la atitudini nuanțate, de acceptare sau ignorare, chiar de învinovățire a părinților, devalorizare, izolare, respingere, segregare sau timidă deschidere spre copiii care „sunt mai puțin dotați de la natură...”, societatea a conturat de-a lungul timpului modele educaționale tributare unor principii. Pași notabili făcuți în schimbarea atitudinii sociale au fost făcuți relativ târziu, prin facilitarea accesul în școli speciale, a copiilor cu deficiențe; această etapă, numită plastic de unii ca etapă a „acordării cetățeniei reduse” a reprezentat momentul timid de schimbare a atitudinii societății, în care aceasta era forțată să accepte copiii percepuți ca „diferiți” și să gândească structuri educaționale marginale pentru cei care nu atingeau standardele de performanță așteptate.

Procentul deținut de acești copii nu putea fi ignorat. Organizațiile internaționale precum ONU, OMS, respectiv EDF (Forumul European al Dizabilității – partener de consultare al Comisiei Europene) evidențiază faptul că cca 10% din populație se confruntă cu probleme funcționale reale, urmare a dizabilității. De asemenea, numeroase țări apreciază că un procent semnificativ de cca

15-20 % elevi se confruntă cu variate forme și nivele de insucces școlar, întâmpinând dificultăți reale în învățarea școlară – cerințe educaționale speciale (CES).

De-a lungul timpului, în domeniul educațional, am asistat la trecerea de la educația segregată a persoanelor cu dizabilități, în școli speciale, spre o educație integrată și ulterior incluzivă, pentru cei care nu aveau anterior decât șansa școlarizării separate. Educația specială (adaptată) a fost până de curând un concept mai cuprinzător și mai flexibil decât învățământul special (formulă de școlarizare separată, segregată a copiilor cu deficiențe /handicap), întrucât reușește să acopere ca semnificație o gamă mai largă de activități, decât cele corelate noțiunii clasice de învățământ special. Astfel, educația specială presupunea o viziune mai extinsă în ce privește intervenția complexă de reabilitare / recuperare, compensarea, colaborarea multiprofesională și multisectorială, de cooperare cu familia precum și alte activități realizate în școala specială sau în cea generală, ori în afara școlii.

Până în anul 1989, în România, denumirea acestui domeniu de cunoaștere și acțiune era tributară modelului sovietic, **defectologia**, denumire care reflectă o viziune dominantă, în întreaga lume până în anii '70 ai secolului XX, respectiv viziunea medicală asupra dizabilităților și dificultăților care însoțesc unele persoane. Abia după anul 1980 a apărut tendința timidă de trecere de la viziunea medicală la alte modele asupra dizabilității, cu deosebire la modelul social.

După anul 1970 se înregistrează o serie de schimbări semnificative în domeniul educației, probând astfel maturizarea societății în ansamblu, deschiderea și receptivitatea față de drepturile omului, oportunitate pentru regândirea locului copiilor considerați a avea cerințe/nevoi speciale, cu limitări și dificultăți reale de integrare școlară. Este momentul apariției unor concepte relativ noi cum ar fi cele de **Cerințe Educaționale Speciale** (CES) sau mai nou **Educația Cerințelor Speciale** (ECS), în acesta evoluție a societății.

După anul 1990, incluziunea școlară - educația incluzivă - a acestor copii – ca și a altor grupuri vulnerabile, aflate în risc de marginalizare și excludere, a devenit indiscutabil parte integrantă, inseparabilă a paradigmei **educație pentru toți - și pentru fiecare** – într-o societate democratică, deschisă și responsabilă la diferențe, la diverse particularități și necesități individuale (personalizate).

O caracteristică fundamentală care s-a prelungit până în secolului XX, a fost orientarea și cuprinderea copiilor diferiți, cu dizabilități, în formule de educație specială, deseori cu regim intern, prin care conexiunea cu familia a avut, indiscutabil, de suferit. Distanțarea copiilor cu dizabilități de mediul comunitar din care făceau parte a generat, după finalizarea școlarizării, eforturi mai mari de adaptare și de reîntegrare în familie și comunitate. Există încercări timide,

Între cele două războaie mondiale, de integrare fizică a claselor speciale în școlile comunitare (Franța, Legea învățământului din anul 1924).

Menținerea și chiar amploarea viziunii „segregționiste” din domeniul educațional, în ciuda democratizării evidente a societăților civile se menține și după finalizarea celui de-al doilea război mondial, etape de multiplicare și consolidare a formulelor educaționale specializate, care școlarizează copii proveniți din medii sociale vulnerabile, carentiale educativ, sau copiii care se confruntă cu tulburări specifice de învățare precum dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, apărând totodată și conceptul de dificultăți/tulburări de învățare.

Școlarizarea specială distinctă pentru astfel de copii a fost fundamentată pe argumente precum:

- Copiii percepuți „altfel” sunt respinși de sistemul tradițional de învățământ, urmare a incapacității de a atinge standarde așteptate; integrarea lor în clase speciale era argumentată/fundamentată deci pe „bunele intenții”;
- Copiii cu dificultăți ușoare și moderate, integrați în școlile de masă, care înregistrau inevitabil eșec școlar în absența unui suport specializat, erau redirecționați, inevitabil, către școlile speciale;

Există o perspectivă limitată de asociere a învățământului special cu formule de educație adecvate tipurilor de dizabilitate, ceea ce a condus la dezvoltarea unor structuri școlare specializate precum școli pentru nevăzători, surzi, copii cu deficiențe mintale, unități care se dezvoltă independent față de sistemul de învățământ de masă, perspectivă depășită în prezent, mai ales după ce fenomenul integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale (urmare a operațiilor de implant cohlean, dreptului părinților de a alege formula de școlarizare/de a rămâne în școala de circumscripție, măsurilor suportive asigurate pentru elevii cu CES- profesor itinerant) a generat scăderea numărului de elevi în școlile speciale și a impus cuprinderea celor cu deficiențe moderate și severe/ deficiențe asociate (neintegrabili în învățământul de masă) și constituirea grupelor/claselor cu deficiențe asociate.

Sumarizând, este important să înțelegem că de-a lungul timpului, reformele au fost condiționate de schimbările de ordin economic și socio-cultural care au generat, pe lângă efectele pozitive, repercusiuni cu impact negativ asupra exercitării drepturilor omului, fiind resimțit deseori sentimentul marginalizării, izolării, excluderii. Fenomenele marginalizării și excluziunii sociale, condiționate de segmentarea pe criterii economice (sărăcia fiind considerată principala cauză), cumulate cu factori de ordin social și cultural, precum și de factori personali (demotivare, dizabilitate etc.), au afectat un procent semnificativ din populație, de diferite vârste, inclusiv copii.

Viziunea segregționistă din structurile educaționale a fost, treptat, schimbată după intensificarea mișcărilor organizațiilor persoanelor cu handicap, pentru recunoașterea drepturilor egale cu ceilalți semenii, la sfârșitul anilor '60, când, motto-ul **Declarației de la 1948** promovează recunoașterea deplină a acestor persoane ca ființe umane, născute libere și egale, în demnitate și drepturi.

O privire retrospectivă a evoluției și a schimbărilor semnificative din domeniul politicilor educative, evidențiază clar conturarea a două etape relative distincte: cea a **integrării** (1970-1990) și cea a **incluziunii** (după 1990), etape sinuoase, complexe dar relevante pentru schimbarea paradigmei din domeniul educației.

Referitor la perioada integrării educaționale, apariția și promovarea principiului normalizării, ca răspuns la câștigarea drepturilor persoanelor cu handicap, a generat începutul unor reforme complexe, menite să diversifice formulele și structurile formulelor de școlarizare a copiilor cu cerințe educaționale special. Plecând de la modelul structural al școlii speciale, la clase speciale integrate fizic în școlile de masă, sau la structuri suportive precum unități/centre de resurse, sistemul educațional a demarat eforturile pentru facilitarea integrării școlare a copiilor cu cerințe educaționale în învățământul de masă. Pentru prima dată, apar elemente suportive specializate (profesorul de sprijin/itinerant), fiind canalizată atenția predominant pe schimbarea copilului și mai puțin exercitate presiuni asupra pregătirii și schimbării mediului educațional școlar, pentru prevenirea marginalizării sau excluderii. Paradigma din domeniul educational se schimbă, cel puțin în plan conceptual, după anul 1990, când, Adunarea Generală a Națiunilor Unite adoptă **Convenția cu privire la drepturile copilului (1989)**. Este momentul crucial în care viziunea asupra copilului reflectă câteva valori de bază cu privire la tratamentul copiilor, la participarea activă în societate, la protecția lor. Este așadar un moment istoric în care Convenția a răsturnat întreaga filozofie legată de copil, fundamentând dreptul la educație pe principii precum: nondiscriminarea, interesul superior al copilului, asigurarea supraviețuirii și dezvoltării, exprimarea opiniei și participarea la decizii legate de propria soartă. Nondiscriminarea și indivizibilitatea drepturile se aplică tuturor copiilor, fără niciun fel de discriminare, inclusiv pe criteriul incapacității, pentru participarea activă la viața comunității, integrarea socială, dezvoltarea individuală, într-un nou context cultural și spiritual.

Conceptul „**Educație pentru toți**”, concept lansat în 1990 la Tailanda, în cadrul Conferinței Internațională a Ministerului Educației, a generat discuții constructive patru ani mai târziu, în anul 1994 la Salamanca, în Spania, când s-au conturat noile dimensiuni ale educației pentru toți, educația bazată pe calitatea actului educațional și accesul nemijlocit pentru toți copiii. „Școlile trebuie să primească toți copiii, fără nici o deosebire privind condițiile lor fizice, sociale,

emoționale, lingvistice sau de altă natură”. Acestea se referă la copiii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice... ”

Idealul școlii pentru toți evidențiază conceptual de școală care nu exclude (prin selecție și marginalizare în forme variate, directe sau indirecte), ci include, acceptă și valorizează deopotrivă toți copiii, ca exponenți ai umanității, chiar foarte diferiți, anterior excluși.

Prin documentul adoptat la Salamanca, statele semnatare, printre care și țara noastră au decis realizarea unor schimbări fundamentale în domeniul politicilor educaționale în sensul dezinstituționalizării și adoptării educației integrate (incluzive).

Educația integrată se referă la includerea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe educative speciale, pentru asigurarea unui climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora. Pentru prima dată în filozofia pedagogică se pornește de la ideea că mediul școlar are datoria de a asigura șanse egale tuturor elevilor/copiilor.

Conceptul de **cerințe educative speciale** a fost lansat în 1978, în Marea Britanie, odată cu Raportul Warnock, document care a constituit fundamentul reformei educației speciale în Marea Britanie. Acest concept a fost inclus în terminologia UNESCO în anii '90 ca o consecință a orientării accentuate a educației speciale spre copil și comunitate. Termenul desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care constau într-o școlarizare adaptată particularităților individuale, caracteristice unei deficiențe, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare (Vrășmaș T., 2001, p. 27).

Cunoașterea direcțiilor comune în educația incluzivă din Europa

Conceptul **educație incluzivă** a luat naștere ca o reacție logică la abordările tradiționale și perimate, conform cărora anumite categorii de copii au fost excluși din școlile de masă din motivul dizabilității, dificultăților/problemelor de învățare, vulnerabilității familiei sau din cauza altor situații cu impact negativ asupra acestora. Conceptul incluziunii își are originile în **Declarația Universală a Drepturilor Omului** (ONU, 1948), care recunoaște că toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și drepturi. Această declarație induce ideea că incluziunea este o idee generoasă a acceptării tuturor oamenilor, independent de diferențele dintre ei. Diferențele sunt acceptate și nu constituie o problemă ci dimpotrivă o provocare. Deschiderea aduce în discuție nevoia generală de apreciere a persoanelor pentru ceea ce sunt și competențele lor, mai degrabă decât despre felul în care merg, vorbesc sau se comportă. Incluziunea permite oamenilor să valorifice diferențele dintre ei și să stabilească că fiecare

persoană este unică. Educația incluzivă a fost lansată în lume în anii '90 ai secolului trecut pentru a depăși limitările educației integrate (dominante pe plan mondial în perioada 1970-1990), în asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii.

Un rol fundamental în abordarea acestei paradigme actuale - educația incluzivă - l-a avut recunoașterea integrală a drepturilor, pentru toți copiii, realizată în 1989, odată cu adoptarea de către Adunarea Generală a Națiunilor Unite a **Convenției cu privire la drepturile copilului** (1989). În esență, spiritul incluziunii educaționale este implicit acestui document, ratificat și de România încă din anul 1990, fiind evidențiat faptul că toți copiii beneficiază de toate drepturile enumerate în Convenție, „*indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică sau altă opinie a copilului ori a părinților sau a reprezentanților săi legali, de originea lor națională, etnică sau socială, de situația lor materială, de incapacitate, de nașterea lor sau de altă situație*”.

Evidențierea principiului nediscriminării, într-o manieră clară, exprimă cu certitudine negarea discriminării, care generează cel mai adesea fenomenele marginalizării și excluderii. În mod evident promovarea nondiscriminării conduce la incluziune. Prin prisma acestor prevederi de bază ale Convenției, dreptul la educație (articolele 28 și 29), la fel ca și celelalte drepturi fundamentale ale copilului, nu poate fi diminuat sau minimalizat.

În Articolul 23 al Convenției se face referire punctuală la protecția copiilor cu dizabilități, declarând dreptul acestora de a se bucura de o viață completă, plină și decentă, în condiții care să le garanteze demnitatea (valoarea reluată de Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități din 2006) și autonomia și să le faciliteze participarea activă la viața comunității. Toate drepturile acestor copii trebuie realizate într-o manieră care să conducă la o „*integrare socială și o dezvoltare individuală cât se poate de complete, incluzând dezvoltarea lor culturală și spirituală*”.

În anul 1990, **Declarația de la Jomtiem** a consacrat lansarea paradigmei EDUCAȚIEI PENTRU TOȚI. Fără să conceptualizeze în mod explicit, la acea dată, nevoia de incluziune în educație, Declarația de la Jomtiem, lansată în cadrul aceluși forum mondial, a generat numeroase reflecții asupra disparităților și inegalităților în educație, fiind considerată evenimentul major care a grăbit formularea ulterioară a noii paradigme. Educația pentru toți nu poate fi realizată efectiv decât dacă se acordă o atenție deosebită, specială celor mai vulnerabili și mai marginalizați, pentru a se preveni și diminua excluderea, nevoia de incluziune în educație devenind tot mai clară.

Regula a 6-a (Educația) **din Regulile Standard pentru egalizarea șanselor persoanelor cu handicap**, 1993, recomandă ca autoritățile din domeniul învățământului general să fie responsabile pentru educarea persoanelor cu dizabilități, în contexte integrate, educația lor trebuind să fie o parte integrantă a sistemului național de învățământ, a planificării și organizării

acestui, a dezvoltării curriculare. Deși termenul principal utilizat era, încă, cel de integrare, recomandarea a fost clară în ceea ce privește obligația statelor de a adapta practicile educaționale la persoanele cu dizabilități din învățământul obișnuit - adică practici incluzive.

În sfârșit, afirmarea explicită, definirea, nuanțarea și promovarea efectivă a educației incluzive se vor face ulterior, în diverse alte documente, elaborate de UNESCO, ONU, Consiliul European, Comisia Europeană, după anul 1994.

Definiția educației incluzive (UNESCO, Conferința de la Salamanca, 1994): „Educația incluzivă caută să răspundă nevoilor de învățare ale tuturor copiilor, tinerilor și adulților, cu un accent deosebit pe cei vulnerabili din punctul de vedere al marginalizării și excluziunii sociale.”

În formularea definiției educației incluzive în România, s-a beneficiat și de asistența unui recunoscut expert UNESCO, Mel Ainscow, definiția reflectând importanta viziune lansată de UNESCO, viziune care trebuie cunoscută de toate comunitățile școlare, împărtășită și asumată prin toate demersurile educative făcute de acestea:

„Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități” (MEN&UNICEF, 1999 și HG nr.1251/2005).

Este conturată, de asemenea, o **nouă viziune asupra educației incluzive**, respectiv: „Școlile obișnuite cu o orientare incluzivă sunt cele mai eficiente mijloace de combatere a discriminării și creează comunități primitoare, dezvoltând o societate incluzivă și oferind tuturor accesul la educație” (UNESCO, Salamanca, 1994).

Documentul evidențiază și o nouă **responsabilitatea a educației incluzive**, respectiv: „Sistemele educaționale trebuie să fie incluzive și să caute în mod activ să cuprindă copiii care nu merg la școală și să răspundă cu flexibilitate la situațiile și nevoile tuturor elevilor”.

„Trebuie incluși în școală toți copiii, și cei provenind din cadrul minorităților lingvistice, etnice sau culturale, copiii din grupuri îndepărtate sau nomade, copiii străzii sau care lucrează, copiii cu dizabilități sau cei talentați” (Forumul mondial al educației pentru toți de la Dakar, 2000).

Incluziunea în **Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități**, din 2006 (accentul pe comprehensiune și demnitate...) apare în **Legea nr. 221/2010** în România, Articolul 24 – Educația:

- 1) Se va asigura un sistem educațional incluziv la toate nivelurile și pe toată durata vieții, cu scopul de:

- a-i dezvolta pe deplin potențialul uman, simțul demnității și al stimei de sine, spre consolidarea respectului pentru drepturile și libertățile fundamentale ale omului și pentru diversitatea umană;
- a-și dezvolta personalitatea, talentele și creativitatea proprii persoanelor cu dizabilități, precum și a abilităților lor mentale și fizice, la potențial maxim;
- a da posibilitatea persoanelor cu dizabilități să participe efectiv la o societate liberă.

2) În îndeplinirea acestui drept, Statele Părți se vor asigura că:

- Persoanele cu dizabilități nu sunt excluse din sistemul general de educație pe criterii de dizabilitate, iar copiii cu dizabilități nu sunt excluși din învățământul primar gratuit și obligatoriu sau din învățământul secundar din cauza dizabilității;
- Persoanele cu dizabilități au acces la învățământ primar incluziv, de calitate și gratuit, și la învățământ secundar, în condiții de egalitate cu ceilalți, în comunitățile în care trăiesc...”.

În anul 2006, Consiliul Europei a adoptat un **Plan de acțiune pentru persoanele cu dizabilități (2006-2015)** care, la capitolul Educație, stipulează, printre altele:

„Crearea ocaziilor pentru ca persoanele cu dizabilități să participe la școlarizarea obișnuită nu este importantă doar pentru acestea ci și pentru persoanele fără dizabilități, în beneficiul înțelegerii de către oameni a diversității umane... “(idee extreme de generoasă pentru forma tinerilor).

„Structurile școlare obișnuite și cele specializate trebuie încurajate să lucreze împreună ca să sprijine educația în comunitățile locale, ceea ce trebuie să fie consonant cu scopul incluziunii depline.”

„Toate persoanele cu dizabilități, indiferent de natura și nivelul de deficiență au acces egal la educație”.

Strategia europeană 2010-2020 pentru persoanele cu handicap, propune un angajament reînnoit pentru o Europă fără bariere (Comisia Europeană, Bruxelles, 2010):

„Persoanele cu handicap, în special copiii, trebuie să fie integrate în mod adecvat în sistemul general de învățământ și să beneficieze de sprijin individual cu respectarea intereselor copilului.” Recomandarea esențială din acest important document al UE este:

„Promovarea unui învățământ favorabil incluziunii și învățării de-a lungul vieții pentru elevii și studenții cu handicap”.

În **Raportul mondial asupra dizabilității, elaborat de OMS și Banca Mondială, 2011** sunt promovate câteva Strategii relevante pentru incluziune și anume:

- Focalizarea pe educația copiilor (cu dizabilități) cât mai aproape posibil de școlile generale; aceasta cuprinde – dacă este necesar - legături cu școli speciale;

- Asigurarea unei structuri educaționale incluzive – de pildă prin standarde minimale de accesibilitate;

- Nu construiți o școală specială dacă aceasta nu există! Asigurați în loc resurse adiționale în școli obișnuite;

- Faceți profesorii responsabili pentru toți copiii și asigurați pregătirea acestora pentru a preda copiilor cu dizabilități;

- Sprijiniți profesorii și școlile să adopte modalități flexibile de lucru;

- Luați în seamă introducerea „asistenților de profesori”, cu grija pentru a preveni izolarea celor asistați;

Comitetul privind Drepturile Copilului, în raportul din cea de-a 16 a sesiune (CRC/C/69, para. 338), a identificat nevoia de acțiune pentru a încheia segregarea în educație și a recomandat consistent dezvoltarea sistemelor educaționale incluzive. De asemenea, a accentuat faptul că:

„Educația incluzivă este un obiectiv major pentru educația copiilor cu dizabilități, din anul 2002. Incluziunea cuprinde principiul ca școlile să primească toți copiii, indiferent de condiția lor fizică, intelectuală, socială, emoțională, lingvistică sau alte condiții și, de asemenea, să se adapteze și să răspundă nevoilor acestora.”

Comitetul privind Drepturile Copilului, în raportul din cea de-a 16 a sesiune (CRC/C/69, para. 338), a identificat nevoia de acțiune pentru a încheia segregarea în educație și a recomandat consistent dezvoltarea sistemelor educaționale incluzive. De asemenea, a accentuat faptul că educația incluzivă este un obiectiv major pentru educația copiilor cu dizabilități, din anul 2002. Incluziunea cuprinde principiul ca școlile să primească toți copiii, indiferent de condiția lor fizică, intelectuală, socială, emoțională, lingvistică sau alte condiții și, de asemenea, să se adapteze și să răspundă nevoilor acestora. Aceasta solicită acțiune concertată în tot sistemul educațional, inclusiv privind:

- legislația;
- colaborarea interministerială;
- sisteme adecvate de finanțare;
- instruirea profesorilor de sprijin;
- metode de predare incluzivă;
- promovarea respectului pentru diversitate, nondiscriminarea în școli;
- analiza și adaptarea curriculară, a resurselor pentru predare în clase;
- sprijin individualizat adecvat;

- respectul pentru copil, ca să învețe în limbajul mimicogestual și prin toate formele adecvate de comunicare.

Declarația **organizației Disabled People International** (DPI) de la Durban, din 10-13 octombrie 2011, Africa de Sud evidențiază că :

„Trebuie accentuată” nevoia de cooperare pentru o dezvoltare incluzivă a problematicii dizabilității.

„Trebuie întărită ideia acordării unei atenții speciale femeilor, copiilor și tinerilor cu dizabilități intelectuale și de dezvoltare, celor de natura psihosocială și altor grupuri vulnerabile...”

În raportul **Conferinței Incluziune Europa** (pentru persoane cu dizabilități intelectuale) Bruxelles, 20-21 octombrie 2011, elaborat pe baza lucrului a 22 de experți din tot atâtea țări membre ale UE – inclusiv din România sunt trecute în revistă o serie de date statistice și sunt făcute o serie de evaluări asupra celor cinci arii mari care au făcut obiectul de analiză.

Sunt relevante pentru tema incluziunii structura capitolului VI, educația, următoarele aspecte:

- Dreptul la educație incluzivă;
- Accesul la educație incluzivă;
- Sprijin pentru familii în educația incluzivă;
- Resurse de sprijin pentru o educație de calitate;
- Traseu educațional pentru copiii cu dizabilități intelectuale.

La aproape două decenii de la lansarea paradigmei educației incluzive pe plan mondial înregistrăm rezultate modeste în schimbarea cadrului organizațional și metodologic din unitățile școlare, ca reacție firească la dificultățile de învățare ale unui procent din ce în ce mai semnificativ de copii, schimbare care să asigure, în esență, la ameliorarea predării-învățării pentru toți elevii. Unitățile școlare reclamă o schimbare de ansamblu, impusă de nevoia de incluziune în educație, pentru a răspunde nevoilor tuturor copiilor, inclusiv a celor cu cerințe speciale, cu dizabilități (ca și a altor grupuri marginalizate și/sau excluse) în medii școlare obișnuite, ca elemente componente ale diversității umane - cu diferențele ei specifice. În acest context, există mai multe dimensiuni și provocări contemporane, legate de introducerea și aplicarea acestui concept, de largă rezonanță asupra modului în care este organizată și funcționează școala, dimensiuni asupra cărora, fiecare echipă pedagogică trebuie să reflecte și să acționeze și anume:

- centrarea pe copil, pe unicitatea acestuia;
- răspunsul la situații educaționale diverse (o pedagogie respondentă, de luare în considerare și de valorizare a diversității umane, sub diversele ei aspecte);

- comprehensivitate – înțelegere, acceptare a diferențelor între copii (o pedagogie a alterității);
- democrație și solidaritate umană - o școală mai echitabilă, mai naturală; - o școală deschisă, prietenoasă;
- o școală flexibilă, care se adaptează, învață (ea însăși) și se schimbă.

Incluzivitatea educației are ca sens și obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele (speciale ori adiționale) de învățare ale copiilor, iar prin extensie, adaptarea școlii la diversitatea copiilor dintr-o comunitate, impunându-se reforma și dezvoltarea de ansamblu a școlii (din comunitate). Ulterior, conceptul a fost completat, îmbogățit, fiindu-i atribuite diferite nuanțe semantice.

Organizații internaționale cu notorietate, precum UNESCO, UNICEF, Banca Mondială și altele, au lansat viziunea lor asupra ei și a conceptelor ce derivă din aceasta, viziuni asupra cărora merită să reflectăm:



UNESCO declară că **educația incluzivă** se bazează pe dreptul tuturor copiilor la o educație de calitate care satisface necesitățile de bază de învățare și îmbogățește viața. Cu accent deosebit asupra grupurilor vulnerabile și marginalizate, educația incluzivă urmărește să dezvolte întregul potențial al fiecărui individ. De asemenea, UNESCO a lansat termenul **educația cerințelor speciale**, acesta însemnând adaptarea, completarea și flexibilizarea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și incluziune. Principiile-cheie cu impact asupra educației incluzive sunt prezentate în *Linile Directoare UNESCO privind Incluziunea în Educație (2009)*, care constată că educația incluzivă este un proces de consolidare a capacității sistemului de învățământ de a ajunge la toți copiii. Un sistem educațional incluziv poate fi creat doar în cazul în care școlile obișnuite devin mult mai incluzive, cu alte cuvinte – când acestea devin mai bune pentru educarea tuturor copiilor din comunitățile în care sunt amplasate. *Orientările Politicii UNESCO* evidențiază următoarele principii cu privire la educația incluzivă:

- Incluziunea și calitatea sunt reciproce;
- Accesul și calitatea sunt legate și se consolidează reciproc;
- Calitatea și echitatea sunt esențiale pentru asigurarea educației incluzive.

Orientările Politicii UNESCO constituie resurse importante, deopotrivă, pentru elaboratorii de politici și decidenții din domeniul educațional, pentru cadre didactice și elevi, pentru liderii comunitari și membrii societății civile în eforturile acestora de promovare a incluziunii.



UNICEF promovează modelul școlii prietenoase copilului – un concept holistic (cu contribuție-cheie în asigurarea calității educației), care se referă la un mediu sigur, sănătos și protector de învățare. Școala prietenoasă copiilor este incluzivă, efectivă, sănătoasă și protectoare, încurajând participarea copiilor, familiilor și comunităților; se bazează pe respectarea drepturilor copilului, dă prioritate celor mai dezavantajați copii.

În viziunea UNICEF, școala prietenoasă copiilor:

- identifică copiii excluși și îi înrolează;
- recunoaște educația ca drept al fiecărui copil;
- contribuie la supravegherea (monitorizarea) drepturilor și bunăstării fiecărui copil din comunitate;
- nu exclude, nu discriminează și nu stereotipizează copiii în bază de diferențe;
- oferă educația obligatorie gratuită, accesibilă, în special pentru familiile și copiii în situații de risc;
- respectă diversitatea și asigură egalitatea în învățare pentru toți copiii;
- răspunde necesităților copiilor și diversității bazate pe gender, probleme sociale, etnice și pe nivel de abilitate.

Banca Mondială susține că principiul fundamental al școlii incluzive este că toți copiii trebuie să învețe împreună, ori de câte ori este posibil, indiferent de orice dificultăți sau diferențe pot avea. Școlile incluzive trebuie să recunoască și să răspundă necesităților diverse ale elevilor. Școlile trebuie să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de studiu adecvate, aranjamente organizaționale, strategii de predare, utilizarea resurselor și parteneriatelor cu comunitățile lor. În fiecare școală trebuie să existe servicii de sprijin potrivit necesităților speciale ale elevilor. Incluziunea nu ar trebui să fie privită ca ceva adăugat la o școală convențională. Acesta trebuie să fie privită ca parte intrinsecă a misiunii, filozofiei, valorilor, practicilor și activității școlii.



În accepțiunea OCDE, respectarea cerințelor speciale ale copiilor este o parte a dezvoltării unei atenționază asupra unui aspect foarte important al promovării și asigurării implementării EI – cel legat de finanțare. Astfel se acreditează ideea că pentru abordarea adecvată a CES ale copiilor este necesară alocarea resurselor suplimentare care să sprijine educația atunci când

elevii au anumite dificultăți de acces la curriculumul general⁷. societăți echitabile și incluzive, în care sunt recunoscute și protejate drepturile individuale.



AECSEI

consideră că misiunea sistemelor educaționale incluzive este de a asigura că toți elevii, de orice vârstă, beneficiază de oportunități educaționale semnificative și de înaltă calitate în comunitatea lor locală, alături de prietenii și colegii lor. Pentru ca această misiune să fie pusă în aplicare, legislația care orientează sistemele educaționale incluzive trebuie să fie susținută de angajamentul fundamental al asigurării dreptului fiecărui copil la oportunități educaționale incluzive și echitabile.

Politica care reglementează sistemele educaționale incluzive trebuie să ofere o viziune clară și conceptualizarea educației incluzive ca o abordare pentru îmbunătățirea oportunităților educaționale ale tuturor elevilor. Politica trebuie, de asemenea, să sublinieze în mod clar că implementarea eficientă a sistemelor educaționale incluzive este responsabilitatea partajată a tuturor educatorilor, a liderilor și a factorilor de decizie.

Principiile operaționale care reglementează implementarea structurilor și a procedurilor în cadrul sistemelor educaționale incluzive trebuie să fie cele ale echității, eficacității, eficienței și realizării rezultatelor tuturor părților interesate - elevilor, părinților și familiilor lor, profesioniștilor din domeniul educației, reprezentanților comunității și factorilor de decizie.

Direcții comune în educația incluzivă din Europa

O privire de ansamblu asupra sistemelor educaționale europene din ultimii 30 de ani a evidențiat tendința dominantă de integrare a politicilor educaționale privind copiii cu cerințe speciale – de educație integrată. După Conferința de la Salamanca (1994) multe țări au început să-și reorienteze politicile spre incluziune – educație incluzivă - aceasta devine efectiv dominantă în unele țări abia după anul 2000. Iată doar foarte succint anii de marcare (accentuare) a integrării în câteva țări din Europa de Vest respectiv: Austria (1993), Belgia (1994), Danmarca (1994). Anglia (1994), Finlanda (1990), Franța (1991), Germania (1994), Islanda (1996), Irlanda (1995, 1998), Italia (1992), Luxemburg (1994), Olanda (1990), Norvegia, 1991, Portugalia (1991), Spania (1995), Suedia (1997). Modificările și inițiativele legislative surprinse în continuare, subliniază eforturile și

evoluțiile spre integrare și în cele mai multe țări chiar spre incluziune școlară pentru copiii și persoanele cu CES.

Cehia (proiect 2008)

Ministerul Educației a finalizat un Cod de practică destinat să faciliteze transferul către și în cadrul structurilor școlare de sprijin pentru CES. Focalizarea acestui document este spre copiii cu dificultăți de învățare, în particular cei de etnie romă și privește transferul acestora dinspre structuri separate către cele generale de învățământ, având ca scop:

- reducerea numărului de elevi romi în structuri separate în favoarea contextelor incluzive;
- reducerea numărului de elevi diagnosticați cu dificultăți de învățare (întârziere/ deficiență mintală), în paralel cu revizuirea instrumentelor de evaluare (diagnostic), cu focalizare pe aspectul de școli „prietenoase cultural”. Demersurile făcute au fost impuse, din păcate, de deciziile de la Curtea superioară a Curții europene a drepturilor omului, ca urmare a plângerilor venite din partea a 18 organizații ale romilor, împotriva Republicii Cehe.

Grecia (proiect de lege a educației speciale 2008)

În Noua lege a educației speciale s-a încercat:

- a) să se facă o codificare a legilor existente;
- b) să se actualizeze și să îmbogățească legile existente;
- c) să se formeze o unitate legislativă prin care să fie promovată o politică națională bazată pe caracteristici internaționale recunoscute. În plus legea încerca să simplifice decretele prezidențiale existente și să faciliteze implementarea reformei educaționale. Principiile de bază ale legii erau:
 - realizarea pentru prima dată învățământul obligatoriu pentru copiii cu cerințe speciale;
 - exprimarea deciziei politice pentru includerea substanțială a persoanelor cu cerințe speciale în societate prin „asigurarea de șanse egale”;
 - introducerea definiției internaționale a dizabilității, ca extensie a ființei umane, prin plasarea accentului asupra funcționalității și a capacităților de participare;
 - clarificarea scopul educației speciale, către asigurarea șanselor egale pentru persoanele cu cerințe speciale la participare deplină, viață independentă și autonomie financiară;
 - precizarea clară a ideii că școlarizarea trebuie asigurată în școala generală pentru toți elevii cu cerințe speciale moderate și școli speciale pentru cei cu necesități severe;

- definirea a cine sunt elevii care au nevoie de educație specială și se introduce pentru prima dată o definiție oficială pentru elevii cu abilități și talente speciale, care au nevoie de acțiune și sprijin. Impactul probabil Implementarea educației speciale se baza pe două structuri:

A) Servicii de diagnostic (evaluare) și sprijin noua lege reorganizând activitatea „directoratelor de educație specială” și reconsiderând modul de operare a „centrelor de evaluare și sprijin, ca de pildă prin:

- introducerea serviciilor de consultanță și suport în programele de intervenție timpurie;
- introducerea responsabilității de a se elabora rapoarte individuale pentru fiecare elev, cu participarea părinților;

- instituirea unei evaluări anuale a „centrelor de evaluare și sprijin”, pe baza rapoartelor lor anuale;

- demonstrarea procedurilor de evaluare a CES pentru un copil la două nivele, de către o comisie formată din cinci experți pedagogici, acolo unde participarea părinților este necesară.

B) Serviciile educaționale vizau realizarea următoarele măsuri inovatoare:

- punerea în acțiune măsuri de intervenție timpurie în învățământul preprimar (preșcolar);
- introducerea, validarea și acreditarea de certificate pentru toate nivelurile de învățământ special, similare celor din învățământul general;

- validarea drepturilor profesionale și certificatelor din școlile profesionale speciale cu cele din sistemul general;

- extinderea limitelor actuale a studiilor școlare după vârsta de 22 de ani și introducerea programelor de învățare permanentă (continuă) pentru persoanele cu cerințe speciale, în afara cadrului școlar;

- determinarea calificărilor concrete pentru profesorii care vor lucra în educația specială, precizând un număr de minim 400 de ore de formare, posibilitatea specializării în autism, în limbajul mimico-gestual, în alfabetul Braille, dându-se în același timp dreptul profesorilor cu dizabilități care doresc să lucreze în educație specială (până la un procent de 20%);

- facilitarea aplicării de noi programe de predare și instruire individuală și generală;

Islanda (Legea învățământului obligatoriu, 2008)

Legea se referă la toate nivelurile și formele de școlarizare obligatorie, inclusiv la structuri specializate. Există o referire generală relevantă privind practicile și metodele școlare: acestea trebuie să se caracterizeze prin toleranță, egalitate, cooperare democratică, preocupare și respect fără de valorile umane. Focalizarea pe elevii cu cerințe speciale – legea stipulează că „elevii au dreptul de a li se satisface cerințele speciale cu privire la studiile din școala obligatorie, fără

discriminare și indiferent de performanțele lor fizice sau mintale”. Există un capitol (6) care se referă la „Servicii specializate și sisteme de sprijin în școlile obligatorii”.

Impactul probabil: Autoritățile locale și directorii de școli vor avea un rol mai important în coordonarea serviciilor specializate, cu accent pe elevii cu cerințe speciale, dizabilități rare și boli pe termen lung.

Irlanda (lege din 2004, operațională 2010)

Legea este intitulată *Învățământul pentru persoane cu cerințe educaționale speciale*.

Focalizare și obiective:

Este vizată optimizarea școlarizării pentru persoane cu cerințe speciale și asigurarea acestora atunci când este posibil în contexte incluzive. Legea are prevederi privind evaluarea necesităților educaționale și pentru un plan educațional pentru fiecare elev cu CES (până la vârsta de 18 ani). Este prevăzut de asemenea un cadru oficial pentru Consiliul Național al Educației Speciale și pentru Curtea de Apel în privința CES. Impactul probabil Legea este considerat „foarte important” deoarece este prima care se referă exclusiv la învățământul persoanelor cu cerințe educative speciale. Se instituie Consiliul Național al Educației Speciale, se prevede recrutarea unor „organizatori pentru CES” (care să opereze la nivel local și să aibă responsabilitatea pentru școlarizare și resurse adiționale, inclusiv de personal), ca și un sistem independent de apel. Se asigură un cadru oficial pentru evaluarea Planurilor Educaționale Individuale.

Portugalia (lege din 2008)

Legea nouă introduce schimbări substanțiale în întregul sistem de învățământ, la niveluri diferite: sistemul de furnizare a educației, abordarea bazată pe drepturi, planificarea, evaluarea și ameliorarea.

Focalizare și obiective: Legea se focalizează pe educație incluzivă și echitate în accesul la școlile generale pentru copii și tineri cu cerințe speciale, de la grădinițe până la școala secundară. Nici o școală nu va putea refuza înscrierea unui elev cu CES. Integrarea socială este astfel asigurată de la vârsta timpurie pentru elevi, cu asigurarea de șanse egale nu doar în termeni de acces ci din punct de vedere al rezultatelor.

Impact probabil: Realizarea răspunsurilor personalizate la necesități educative speciale, cu personalul calificat disponibil în școli, cu proceduri, instrumente și tehnologii.

Eligibilitatea pentru CES: Noua lege definește clar conceptul de CES dar nu definește categorii - este un sistem noncategorial.

Identificarea nevoilor – legea identifică obiectivele și abordările de evaluare în contexte incluzive.

Obiectivul evaluării de nevoi (cerințe) educaționale este de a potența incluziunea cu succes și participarea școlară la toți elevii cu CES. Se introduce utilizarea CIF pentru copii și tineri (OMS, 2007), pentru a se dezvolta profile de funcționare a copilului, cu scopul de a se realiza o abordare holistică și nestigmatizatoare a dizabilității. Există două documente esențiale care stabilesc necesitățile educaționale și serviciile de intervenție și sprijin necesare: Planul educațional individual (PEI) și PIT. Planul Individual de Tranziție (PIT) facilitează viața postșcolară și/sau activitatea profesională. Acest plan trebuie prevăzut și pregătit cu 3 ani înainte de încheierea școlarizării obligatorii. Documentul promovează competențele necesare în familie și incluziunea socială. Școlile speciale au devenit din anul 2013 centre de resurse.

Spania (legea organica educației 2006)

Partea a II-a se referă la „Echitatea în educație,,. Un capitol se referă la „cerințele educaționale specifice de sprijin,, (specific educational support needs).

Focalizare și obiective: sunt prevăzute responsabilități pentru administrațiile școlare ale comunităților autonome și anume:

- asigurarea măsurilor și resurselor necesare;
- atenția timpurie în identificare și intervenție;
- garantarea și ameliorarea școlarizării persoanelor cu CES și a participării părinților;
- încurajarea elevilor cu CES să-și continue studiile post-obligatorii;
- integrarea socială și în muncă, inclusiv tranziția de la școală la muncă și viață de adult.

Legea reafirmă principiul normalizării și statuează – pentru prima dată – principiul incluziunii.

Impact: Fiind o lege generală și organică ea trebuie aplicată de toate autoritățile (regionale, locale etc.) și în toate activitățile educaționale (de învățământ).

Marea Britanie (Scoția) – Lege privind sprijinul suplimentar pentru învățare (2004, cu aplicare 2005)

Legea se axează pe legislația existentă direcționată pe atingerea potențialului maximal al unui copil sau tânăr. Se introduce un cadru larg, construit în jurul conceptului de necesități (cerințe) adiționale de sprijin, care să asigure ca toți copiii să beneficieze de educație. Conceptul se aplică la orice copil, care, pentru diverse motive, necesită sprijin adițional (suplimentar), pe termen scurt sau mediu, în scopul asistării pentru a beneficia maximal de educație școlară. Autoritățile școlare sunt solicitate să identifice aceste necesități suplimentare de sprijin, să ofere soluții la ele și să revizuiască periodic aceste soluții (măsuri).

Focalizare și obiective: Legea promovează lucrul integrat al diverselor agenții (de sănătate, sociale, educaționale - inclusiv de învățământ superior etc.) care să sprijine autoritățile

locale de învățământ în realizarea sarcinilor care rezultă din lege: evaluare, intervenție, planificare, revizuire și reevaluare etc. Părinții vor fi consultați în asigurarea măsurilor necesare.

Impact probabil: Se conferă funcții variate și sunt impuse sarcini noi autorităților școlare, în legătură cu asigurarea educației școlare. Apar de asemenea implicații semnificative pentru furnizorii de servicii și profesioniștii care lucrează în sectorul de sănătate, social sau alte sectoare.

Planuri de sprijin coordonate: Aceste planuri devin obligatorii, pentru orice copil cu necesități (cerințe) adiționale de sprijin. Ele rezultă dintr-o complexitate sau multitudine de factori, dacă cerințele de sprijin suplimentar vor fi necesare pentru cel puțin un an de zile și dacă este solicitat sprijin semnificativ din interiorul învățământului și o agenție adecvată. Va fi numit un coordonator de plan.

Măsuri de asistare a tranziției: sunt reglementate măsuri de asigurare a planificării timpurii, a pregătirii și coordonării eficiente a informațiilor - care să sprijine copiii și tinerii cu necesități adiționale de sprijin pe perioada unor schimbări în viața școlară – fie că este vorba de trecerea de la nivelul preșcolar la cel primar, de la cel gimnazial etc. Pentru tranzițiile postșcolare se prevede ca, acolo unde este necesar, să se întreprindă măsurile adecvate de suport (cu cel puțin 12 luni, apoi cu 6 luni) înainte de absolvirea școlii.

Marea Britanie (Anglia) – Inițiative politice 2006

1. Consultare asupra reglementărilor privind activitatea SENCO (Special Educational Needs Coordinator) – Coordonatorul CES din fiecare școală generală. Inițiativa a plecat de la o recomandare a Comitetului pentru copii și familie (2006) și anume că SENCO nu are suficientă proeminență în ierarhia școlii.

2. În ce privește Comitetul pentru copii și familie, acesta a ridicat în dialogul cu Guvernul necesitatea revitalizării Planului de Dezvoltare pentru Incluziune (Inclusion Development Plan – IDP). Strategia generală a IDP este de a ameliora școlarizarea celor cu cerințe educaționale speciale. IDP trebuie să asigure materiale practice care să sprijine educația copiilor cu diverse cerințe speciale. În prima fază s-a pus accentul pe tulburările de limbaj (de vorbire, citire, scriere), în prezent se are în vedere autismul (tulburările/dezordinile din spectrul autist).

Franța

La data de 11 februarie 2005 a fost adoptată Legea cu privire la egalitatea drepturilor și șanselor, participării și cetățeniei persoanelor cu handicap. Un punct important din această lege îl reprezintă articolul 19 care afirmă că „serviciul public de educație asigură o formare școlară,

profesională sau superioară a elevilor, adolescenților și adulților ce prezintă un handicap sau o tulburare de sănătate invalidantă.

În domeniile sale de competență, Statul trebuie să pună în funcțiune mijloacele financiare și umane necesare școlarizării în școala de masă a copiilor, adolescenților și adulților cu handicap. Orice copil, adolescent care prezintă un handicap sau o tulburare invalidantă de sănătate este înscris la școala cea mai apropiată de domiciliul său, care constituie o „școala de referință”. Un criteriu esențial de construcție a incluziunii școlare – școala din proximitate, școala comunității – este clar stipulat în prevederea de mai sus. Pentru sistemul educațional francez, expresiile „integrare” sau „incluziune școlară” par să aibă oarecum același sens.

După legea din 2005 au loc însă schimbări semnificative, care sugerează tranziția viziunii, de la integrare spre incluziune. Astfel, clasele de integrare școlară, apărute în anii '80 (în perioada promovării masive a integrării în lume), la rândul lor derivate din cunoscutele „clase de perfecționare” (cu debut din 1909), devin după 2005 clase de incluziune școlară (CLIS). Acestea operează în învățământul primar. În mod similar, unitățile pedagogice de integrare (apărute în anii '90) devin acum unități pedagogice de incluziune (UPI), care operează mai ales la nivelul învățământului secundar (gimnazial).

Concluzii: Educația cerințelor speciale (ECS) evidențiază o responsabilitate sporită și împărțită – către toate cadrele didactice, indiferent de școala în care învață acești copii (cu CES), precum și alte persoane din școli și comunitate, către părinți și familie. Țările membre UE utilizează tot mai mult această denumire (ECS), în paralel (și complementar) cu promovarea incluziunii școlare și sociale. În esență, sensul extins, profund și generos al educației incluzive vizează întreaga funcționare a școlii, cu referire asupra multiplelor vulnerabilități din educație, vulnerabilități generate de contextul socio-economic, cultural, lingvistic etc.

Prin extindere, UNESCO apreciază în prezent drept grupuri țintă importante pentru reducerea marginalizării și excluziunii școlare în diverse zone ale lumii:

- copiii străzii;
- copiii care muncesc ;
- copiii soldați ;
- copiii cu dizabilități ;
- populația indigenă;
- copiii romi ;
- populația rurală.

În acest context nou, un învățământ adecvat pentru persoane cu cerințe educaționale speciale, în spiritul educației incluzive presupune respectarea drepturilor și demnității tuturor

indivizilor, a persoanelor tradițional marginalizate, sau a celor care aflate în situații de vulnerabilitate temporală. De aceea se impune respectarea egalității de drepturi dar și de șanse, pentru a permite efectiv accesul și participarea (calitatea educației lor) școlară și socială.

O privire atentă asupra dinamicii sistemelor de învățământ europene dar și din lume evidențiază trecerea progresivă dar tot mai clară spre contexte școlare cât mai incluzive.

În România, implementarea practică a principiilor incluziunii, care se regăsesc de peste 20 de ani în documente asumate este dificilă, în contextul |neasurării financiare a tuturor costurilor impuse de accesibilizarea școlilor integratoare, a suportului educațional și a construirii tuturor structurilor care să asigure integrarea reală inclusiv inserția pe piața muncii a tinerilor cu handicap.

Aplicarea mecanismelor legislative naționale care susțin educația incluzivă

Viziune europeană asupra educației incluzive se impunea, cu celeritate, să fie transpusă în documente naționale, cu provocări însemnate pentru toate sectoarele, în primul rând pentru cel de învățământ special, viziune regăsită în documentele următoare:

Legea Educației Naționale (nr.1/2011) cu modificările și completările ulterioare a cuprins și principiul incluziunii sociale fiind necesară însă operaționalizarea acestei legi, prin diversele metodologii și regulamente precum și aplicarea unitară a acestora;

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

ORDIN nr. 5574 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă;

Legea 448/ din 06/12/2006 - Revizuită și Modificată prin O.G.nr. 14/2007, secțiunea 2 Educație

ORDIN nr. 5574 din 7 octombrie 2011 - Facilități acordate unităților de învățământ integratoare:

Art. 21. În grupele/clasele în care sunt integrați copiii/elevii cu CES care beneficiază de servicii educaționale de sprijin efectivele se diminuează cu 2 copii/elevi pentru fiecare copil/elev integrat.

Art. 22. Cadrele didactice din unitățile de învățământ integratoare beneficiază de cursuri de formare în domeniul educației incluzive, organizate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.

Art. 23. (1) Cadrelor didactice care lucrează cu copiii/elevii cu CES integrați în unități de învățământ de masă li se vor acorda în fișele de evaluare cel puțin 5 puncte pentru fiecare copil/elev integrat, dar nu mai mult de 10 puncte. De punctajul acordat beneficiază și profesorul itinerant și de sprijin.

(2) Se recomandă inspectoratelor școlare județene/al municipiului București ca, la întocmirea grilei cu punctajele prevăzute pentru obținerea gradației de merit și a distincțiilor, să stabilească

pentru cadrele didactice din învățământul de masă care integrează copiii/elevi cu CES un punctaj echivalent cu cel acordat pentru obținerea unor performanțe în pregătirea elevilor distinși la concursurile și olimpiadele școlare.

ORDIN Nr. 1985/1305/5805/2016 din 4 octombrie 2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale

Legea nr. 18/1990 pentru ratificarea Convenției cu privire la drepturile copilului, republicată, cu modificările ulterioare;

Legea nr. 221/2010 pentru ratificarea Convenției privind drepturile persoanelor cu dizabilități, adoptată la New York de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 13 decembrie 2006, deschisă spre semnare la 30 martie 2007 și semnată de România la 26 septembrie 2007, cu modificările ulterioare;

Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, republicată, cu modificările și completările ulterioare;

Legea nr. 95/2006 privind reforma în domeniul sănătății, republicată, cu modificările și completările ulterioare;

Clasificarea Internațională a Funcționării, Dizabilității și Sănătății, versiunea pentru copii și tineri, denumită în continuare CIF-CT, adoptată de Organizația Mondială a Sănătății în anul 2007 și validată de România în anul 2012, de către Ministerul Sănătății, Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice și Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului

3. Incluziune și/sau integrare.

Bariere în procesul de învățare și în participarea la educație

Accesul la educație este, în mod indiscutabil, un drept fundamental al omului pentru că, în esență, educația asigură baza dezvoltării personale, profesionale, economice și sociale a fiecărui individ. Educația trebuie să ofere persoanelor, în general, și a celor cu dizabilități în egală măsură, oportunități pentru dezvoltarea abilităților și atingerea maximului potențial.

Din păcate, după treizeci de ani de la schimbarea regimului politic, mai ales în cazul persoanelor cu dizabilități, persistă numeroase bariere care împiedică atingerea potențialului acestor persoane, limitând, astfel, contribuția pe care ar putea să o aibă într-o societate deschisă, societate care trebuie să își valorizeze toți semenii. Sumarizând, aceste bariere pot fi de ordin fizic, mental, social sau financiar. Barierele – conform definiției formulate în CIF – reprezintă „factorii din mediul unei persoane care, prin absență sau prezență, limitează funcționarea și crează dizabilitatea”. Astfel apar posibile bariere precum: mediul fizic inaccesibil, lipsa unor tehnologii asistive/de sprijin relevante, atitudinile negative ale oamenilor față de dizabilitate, precum și serviciile, sistemele și politicile care, fie nu există, fie ridică obstacole în calea implicării tuturor persoanelor care au o problemă de sănătate în toate domeniile existenței”.

Educația incluzivă presupune înlăturarea numeroaselor bariere care stau în fața accesului egal la educație al persoanelor cu dizabilități. Printre cele mai frecvente bariere identificate se numără:

- Atitudinile conform cărora, copiii/elevii/tinerii cu dizabilități nu ar fi apti să fie educați și educația lor ar fi inutilă;
- Formarea inadecvată a cadrelor didactice și a managerilor din sistemul de educație;
- Curriculumul inaccesibil și lipsa ofertei de materiale educaționale în formate alternative;
- Eșecul sistemului de educație în a asigura comunicarea adecvată, cum ar fi interpretarea limbajului mimico-gestual pentru elevii cu dizabilități;
- Lipsa de înțelegere la nivelul părinților copiilor cu dizabilități;
- Lipsa de experiență a cadrelor didactice de predare în diverse clase unde există o gamă largă de nevoi funcționale;
- Lipsa accesului fizic în școli și în facilitățile educaționale;
- Transportul inaccesibil la și de la școli și facilități educaționale;
- Angajarea de resurse pentru sistemele educaționale speciale și segregate este o opțiune opusă dezvoltării de sisteme educaționale incluzive.

Deși există numeroase studii care au avut drept obiectiv identificarea barierelor cu care se confruntă copiii și tinerii cu dizabilități în accesul lor la educație la nivel mondial, unul dintre cele mai complete ca abordare în privința acestor bariere apare într-un document elaborat în Australia. Studiul evidențiază o serie de probleme, care pot fi considerate universal valabile, întâlnite în majoritatea mediilor educaționale din diferite țări, inclusiv în România și anume :

1. Lipsa opțiunilor disponibile. Nu există suficiente servicii disponibile elevilor cu dizabilități care să răspundă nevoilor/cerințelor. În educația timpurie, adesea este necesar un mix de servicii. În școli, accesul fizic limitează alegerea, ca și furnizarea de servicii de sprijin. În zonele rurale, mai ales în cele izolate există oportunități minime.

2. Lipsa de informare a familiilor sau a viitorilor elevi/studenti cu privire la opțiuni. Un procent semnificativ de părinți nu dețin informații relevante legate de opțiunile de educare/reabilitare pentru copiii lor, în școlile special/ în cele incluzive. În numeroase cazuri, ei nu sunt conștienți de modul în care pot fi accesate serviciile educaționale adecvate nevoilor copilului cu dizabilități, mai ales în perioada educației timpurii. Dificultățile se mențin și în cazul elevilor mai mari, care întâmpină dificultăți în obținerea de informații privind educația vocațională, serviciile de sprijin sau educația adulților în comunitate.

3. Lipsa de informare la nivelul familiilor privind procedurile (cereri de finanțare, așteptările la nivelul managementului școlii privind procesul de educație a copilului). Mulți părinți nu au informații despre procedurile de finanțare sau de sprijin personal și nu știu ce pot oferi școlile sau cum pot fi stabilite aranjamente cu anumite servicii în favoarea elevului. Mulți nu au informații despre planificarea obiectivelor educaționale ale elevului și cum sunt acestea stabilite, care este rolul profesorului de sprijin sau dacă poate fi obținut un anumit echipament care să ajute la accesarea curriculumului. Ei nu cunosc cum pot fi acordate îngrijirile medicale sau ce terapii necesare pot fi furnizate în unitatea de educație.

4. Inconsistența (lipsa de echivalență) între diferiți furnizori educaționali și între sectoare. Deseori, mutarea dintr-un sector educational la următorul relevă discrepanțe semnificative în ceea ce privește nivelul de furnizare a serviciilor. Mutarea unui copil cu dizabilitate de la grădiniță la școala primară reprezintă adesea o tranziție în care programele și serviciile de sprijin nu se mai regăsesc la nivelul școlii. Aceeași situație se întâmplă la toate tranzițiile între niveluri, de la ciclul primar la cel gimnazial, de la cel gimnazial la cel secundar superior etc. Există lipsă de echivalență într-o anumită regiune, de la o școală la alta și familiile - nemulțumite de servicii sau care își schimbă domiciliul - constată că elevul nu se poate adapta adecvat la unitățile educaționale.

5. Coordonare nesatisfăcătoare la nivelul serviciilor, departamentelor și personalului de sprijin. Nevoia de colaborare la nivelul furnizării de servicii este mare în acordarea de sprijin elevilor cu dizabilități. În multe orașe, zone, regiuni, coordonarea necesară între serviciile de educație, de sănătate și cele ale comunității este dezorganizată sau inexistentă. Personalul de sprijin cu anumite specializări necesare cum ar fi logopedia, terapia ocupațională, fizioterapia adesea nu este ușor accesibil autorităților educaționale pentru elevii lor. Procedurile de acces la aceste servicii au fost modificate și accesibilitatea s-a diminuat în ultimii ani.

6. Finanțarea insuficientă pentru elevul cu dizabilități afectează accesul echitabil al acestuia la educație, mai ales dacă se ia în considerare asigurarea gamei de servicii necesare (echipamente, forme de sprijin, interpreți, specialiști terapeuți etc.).

7. Procedurile și formulele pentru cererile de finanțare sunt prea complexe; întârzieri; etichetarea elevilor cu dizabilitate pentru accesarea fondurilor; bugetarea globală/management propriu al școlilor. Apar schimbări ale procedurilor, furnizarea finanțării este fragmentată, implicând un număr mare de departamente; apar întârzieri în obținerea aprobărilor pentru anumiți elevi, lăsându-i în unitatea școlară fără asistența necesară, sau în afara educației, pentru că accesul lor fără finanțare nu este posibil. Uneori finanțarea este aprobată pentru un elev după anumite criterii, fapt care produce etichetarea aceluși elev prin utilizarea diagnosticului, neglijând că este o persoană sau că are anumite abilități. Când se acordă un buget global la dispoziția unității de învățământ, preocupările pentru sprijinul elevilor cu dizabilități nu sunt considerate o prioritate, în comparație cu alte aspecte.

8. Finanțare indisponibilă pentru anumite condiții cum ar fi dizabilitatea intelectuală medie, problemele comportamentale și dificultățile de învățare. Multe cadre didactice raportează că dacă elevii care prezintă niveluri situate imediat deasupra categoriilor stabilite prin criterii ar beneficia de finanțare care să permită asigurarea unor servicii de logopedie sau de alt tip de sprijin pentru dizabilitate, acei elevi ar putea progresa din punctul de vedere al educației, cu foarte puține resurse financiare.

9. Numărul insuficient al asistenților de profesori instruiți și al personalului de sprijin; lipsa personalului de îngrijire a sănătății și a asistenților de îngrijire personală. Personalul trebuie format pentru a face față complexității și sensibilității sarcinilor. Acolo unde există, prea mulți asistenți de profesori distanțează copilul de clasă și de cadrul didactic mai degrabă decât să îl ajute în procesul de incluziune. Mulți copii, tineri și adulți cu dizabilități necesită îngrijire personală sau intervenții medicale pe tot parcursul zilei. Există probleme în a determina cine să se ocupe de acele

proceduri, dintre părinți, cadre didactice, personal medical, personal acreditat în acest sens și, în anumite privințe, cine plătește costul acestor servicii.

10. Schimbări în disponibilitatea personalului de sprijin, a asistenților de profesori instruiți ori aranjamente inechitabile pentru astfel de servicii de sprijin. Asigurarea personalului auxiliar de sprijin angajat de departamentele de educație este discontinuă. Diferite versiuni au fost înlocuite cu aranjamente anterioare. Personalul de acest tip este încadrat pe bază de contract și trebuie să se ocupe de mai multe școli. Nu există o disponibilitate echitabilă a personalului de la o zonă la alta.

11. Insuficiența echipamentului, a tehnologiei asistive și a altor tipuri de mijloace tehnice de sprijin. Obținerea echipamentului adecvat necesar anumitor elevi, de la protezele auditive și ajutoarele pentru cei cu probleme de vedere, la dispozitive electronice pentru mobilitate, cadre de mers, reprezintă o barieră continuă pentru asigurarea accesului echitabil la educație la toate nivelurile.

12. Necesitatea adaptării curriculumului; curriculum limitat; situații în care acesta nu trebuie abordat. Componente ale unor cursuri (discipline) care nu sunt accesibile. Deși s-a lucrat mult pentru adaptările curriculare în funcție de o gamă largă de elevi din grupe de vârstă diferite, cu abilități diferite, acesta rămâne unul din domeniile cele mai mari în care apar dificultăți pentru furnizorii de educație și pentru elevi. Este un domeniu extrem de vast dată fiind natura individuală a elevilor, a nevoilor lor și a disponibilității de a învăța. În anumite situații, adaptarea este prea puțin înțeleasă. O problemă separată apare când cursurile de formare (vocațională, academică) includ anumite segmente la care elevul/studentul cu dizabilitate nu poate avea acces. Astfel se creează dificultăți la înmatriculare, la acreditarea formării sau la post-calificare.

13. Dizabilitate nerecunoscută sau nedagnosticată. În anumite situații, eșecul în recunoașterea sau în diagnosticarea dizabilității reprezintă o problemă în asigurarea accesului la educație. Este posibil ca în copilărie să nu poată fi identificată dizabilitatea, în măsura în care copilul nu o manifestă, dacă este o întârziere în dezvoltare sau dacă este o dizabilitate care implică un complex de aspecte musculare, comportamentale/emoționale, acestea putând să fie observate la o vârstă mai mare. Problemele psihiatrice nu sunt recunoscute de multe cadre didactice și adesea sunt negate de elev sau de părinții săi.

14. Dizabilitate negată de părinți sau minimizată nerealist. Uneori, părinții neagă sau nu informează școala cu privire la gradul dizabilității, ori pretind școlii să furnizeze educație cu mult peste nivelul capacității elevului cu dizabilitate. Acest fapt creează probleme sensibile pentru cadrele didactice și pentru școală.

15 Alegerea/selecția plasamentului pentru copil pe care o face părintele. În multe zone, cadrul educațional în care ajunge copilul este cel preferat de părinte. În cele mai bune circumstanțe, un cadru adecvat abilităților și nevoilor copilului este agreat de părinți și școală. Totuși, există multe situații unde acest aspect generează conflict. O minoritate de părinți dorește sau să păstreze copilul într-o școală specială pentru a obține cel mai ridicat raport între personal și copii, sau să îl protejeze și să aibă grijă de el, când ar putea beneficia de plasamentul într-o școală de masă. Unii părinți ai căror copii au dizabilități mai severe doresc să-i înscrie în școli incluzive, când nu pot fi atinse beneficii educaționale. Această problemă, în general, poate genera supărare (frustrare) și suferință pentru mulți și, în special, pentru copil.

16. Participarea părinților este necesară în aranjamentele de sprijin pentru elevi, obiective educaționale adecvate și planificarea programului. Familia unui copil, tânăr sau adult cu dizabilitate îi cunoaște probabil mai bine decât oricine altcineva abilitățile, deficitale, stilul de învățare și comunicare, precum și calitățile personale. În formularea planificării curriculare și a obiectivelor învățării, aceste probleme sunt mai semnificative pentru un elev cu dizabilitate decât pentru unul fără, pentru că ele pot limita sau facilita factorii de care educatorii ar putea beneficia, dacă ar fi în cunoștință de cauză. Cadrele didactice ar trebui să încurajeze serios participarea părinților, să le explice mai bine procesul și să-i asculte mai mult.

17. Pregătirea necesară a cadrelor didactice și a personalului de sprijin. Probabil că aceasta este cea mai mare problemă din tot spectrul de bariere în calea accesului la educație al copiilor cu dizabilități, alături de problema finanțării insuficiente a infrastructurii. Unele cadre didactice au fost formate cu decenii în urmă, fără să se aștepte să aibă elevi cu dizabilități în clasă. În marea lor majoritate, cadrele didactice sunt dispuse să se descurce cu o serie de astfel de elevi, însă, pentru a putea să capete încrederea esențială care să le permită o predare creativă și sensibilă, ei necesită formare, consolidare teoretică și practică în mod regulat și un mecanism de consultare – cineva la care să apeleze și să întrebe cum să procedeze în situațiile cu care se confruntă. Unele cadre didactice fără pregătire pentru a lucra cu elevii cu dizabilitate manifestă atitudini negative și rezistență. Este nevoie de formare în ce privește managementul claselor incluzive. La fel se pune problema asistenților de profesori și a asistenților pentru integrare care necesită training și sprijin pentru asumarea rolurilor lor complexe.

18. Stresul cadrului didactic. Există o povară substanțială asupra cadrelor didactice din clasele incluzive din cauza sprijinului de specialitate inadecvat, a pregătirii inadecvate în ce privește predarea după un curriculum adaptat, gestionarea clasei care include elevi cu dizabilități și o

înțelegere inadecvată a unei serii de dizabilități și a ceea ce înseamnă acestea în termeni practici pentru respectivii elevi din clasă. Cercetările demonstrează că sentimentul de încredere al cadrului didactic este de departe cel mai important factor de succes pentru cei care lucrează cu clasele incluzive. Încrederea rezultă dintr-o combinație de pregătire, sprijin, experiență și competență.

19. Efectivul de elevi trebuie redus în clasele incluzive, în condițiile unui număr insuficient de cadre didactice . Este evident că dacă unui anumit cadru didactic de la oricare nivel al sistemului de educație i se cere să predea unor elevi cu o serie largă de abilități, aceasta înseamnă un consum mai mare de timp și creează solicitări mai mari din punctul de vedere al timpului, creativității și capacității de reacție.

20. Condiții și dizabilități care sunt cele mai problematice pentru cadrele didactice care trebuie să le includă în clasă. Există o părere comună la toate nivelurile de educație că anumite dizabilități sunt mai problematice decât altele, cum ar fi tulburările de comportament, incluzând ADHD, autismul, dificultățile de învățare (care adesea sunt secondate de frustrarea elevului, conducând la probleme comportamentale), deficiența severă de auz (din cauza dificultăților de comunicare) și problemele psihiatrice.

21. Accesul în clădiri (costuri și alte probleme). Multe clădiri utilizate pentru îngrijirea copiilor, a preșcolarilor, școli și spații folosite pentru educația adulților nu sunt accesibile din punct de vedere fizic. Multe dintre ele nu se pretează la modificări sau modificările ar necesita cheltuieli enorme.

22. Transport: bariere (funcționale și financiare) în ce privește transportul la și de la școală/colegiu/universitate. Mulți elevi cu dizabilitate au limitări ale mobilității. Mulți au comportamente inadecvate, care pot fi permise în clasă, dar care ar crea dificultăți sau jenă pentru elev/student în public. Mulți au probleme fizice și medicale care fac problematică utilizarea transportului public. Unii frecventează unități de învățământ departe de domiciliu, pe motiv că acele unități le asigură sprijin și accesibilitate. Costul transportului special este o dificultate. Disponibilitatea părinților de a transporta elevii nu este întotdeauna posibilă, îndeosebi când ambii lucrează.

23. Programe tranziționale și proceduri inadecvate. Există o mare nevoie de mai multe servicii, mai adecvate și cuprinzătoare care să ajute elevii cu dizabilități în trei perioade principale ale trecerii de la un nivel de educație la altul. Acestea sunt de mare importanță în soluționarea problemelor elevului legate de trecerea efectivă la următorul nivel. Prima etapă de tranziție este cea de la preșcolar la ciclul primar. A doua este trecerea de la școala generală la liceu. A treia este tranziția de la școală la muncă, la formare vocațională, cursuri academice sau la educația adulților. Există

nevoie de mult mai multe servicii în acest domeniu pentru a permite persoanelor cu dizabilități să obțină mijloacele de existență, să desfășoare o activitate semnificativă în măsură adecvată, pentru a-și petrece zilele în mod util.

24. Atitudinea negativă sau rezistența cadrului didactic ori a directorului școlii sau negarea obligațiilor. Există numeroase dovezi raportate de părinți la toate nivelurile că un anumit cadru didactic sau un anumit director de școală are o atitudine care este sau negativă sau total rezistentă la plasarea elevilor cu dizabilitate în clasele obișnuite, că ar exista discriminare, excluziune sau dificultăți dacă elevul ar fi înmatriculat. Acesta este domeniul cel mai vehement și frecvent reclamat de părinții elevilor cu dizabilități. Există un decalaj între schimbările politicii privind incluziunea și practică, între politică și răspunsurile celor care administrează grădinițele sau școlile. Reclamațiile sunt îndreptate mai mult împotriva directorilor decât a cadrelor didactice. Mulți directori și unele cadre didactice încă neagă că ar avea vreo obligație de a accepta elevi cu dizabilități.

25. Diferențe, dificultăți sau conflicte între părinți și școli, incluzând cereri de plasare, aranjamente la școală, așteptări neîmplinite ale părinților privind copilul. Aceste trei domenii au dat naștere multor conflicte și au afectat perspectivele educațională și socială ale elevului, de soluționare la nivelul mediului educațional și de acces al educației la nivelul adecvat, cu toate formele de sprijin cerute. Există obstacole constante și dezamăgiri ale părinților copiilor cu dizabilități, conducând la emoții și la multe neîmpliniri de speranțe și așteptări. Adesea ambele părți ajung la limită în încercarea de a ajunge la o soluție care să corespundă propriilor nevoi și nevoilor educaționale ale copilului.

26. Discriminarea conștientă sau inconștientă la nivelul școlilor sau a altor instituții educaționale, inclusiv lipsa de înțelegere a aspectelor relevante. Ambele forme de discriminare, directă sau indirectă din cauza dizabilității apar în mod regulat la nivelul autorităților educaționale. În anumite situații, discriminarea elevilor/studentilor este deschisă și directă; în altele, este fondată pe lipsa de cunoaștere a problemelor dizabilității și a practicilor incluzive. Până când nu va fi atins un nivel mai ridicat al cunoașterii și înțelegerii dizabilității și a efectelor acesteia, până când dreptul și principiile drepturilor omului, experiența și practica incluziunii nu vor fi fost atinse ca normă, indivizii și instituțiile vor continua să discrimineze, cu sau fără știrea lor. Totuși, domeniul educației este sprijinit de o largă mișcare spre accesul echitabil al elevilor cu dizabilități la educație.

27. Discriminare, izolare socială, șicanare, intimidare sau hărțuire din partea elevilor fără dizabilități. Există, în mod regretabil astfel de tendințe, mai des la vârsta pubertății decât la vârstele mai mici, când se tinde mai mult spre acceptare și sprijin în atitudinile față de colegii cu dizabilități.

Reacțiile respective depind de mediul suportiv din școală, de la director la ultimul membru al personalului și de măsura în care li se permite să se manifeste, odată ce au apărut.

28. Prejudiciu și discriminare sau reclamații ale părinților copiilor fără dizabilități. Părinții elevilor fără dizabilități sunt uneori nemulțumiți de faptul că în clasa în care învață copiii lor se află unul sau mai mulți elevi cu dizabilități. O astfel de situație se întâmplă mai ales în școlile care vizează excelența academică. Acei părinți sunt conștienți că timpul și atenția cadrului didactic sunt alocate elevilor cu abilități diferite. Unii părinți se consideră pur și simplu prejudiciați și afirmă că nu le place ca propriul copil să fie asociat cu elevii cu dizabilități, în special cu cei care prezintă dizabilități fizice evidente sau dizabilități intelectuale. Unii dintre astfel de părinți au cerut ca școala "să scape" de elevii cu dizabilități. Alții își mută copilul (sau amenință că o vor face) la altă școală, unde nu sunt înmatriculați elevi cu dizabilități.

29. Tendința sau planul de „a grupa” elevii cu dizabilități similare în școli sau alte instituții educaționale care au dezvoltat expertiză în anumite dizabilități. Într-un număr de zone, diferite instituții educaționale au recunoscut că o anumită școală este bine echipată pentru a furniza educație elevilor cu o anumită dizabilitate (spre exemplu, mobilitate, lipsa auzului, deficiență vizuală, tulburări de comportament) și au direcționat înmatriculările către acel anumit furnizor de educație. În timp ce o astfel de politică are un oarecare sens practic, este totuși o dovadă că nu toți furnizorii de educație din prezent se află în poziția de a asigura accesul elevilor cu dizabilități și acest lucru duce la marginalizarea nedorită a unui anumit grup de elevi cu dizabilitate.

30. Lipsa familiarizării cu legislația anti-discriminare. Mulți furnizori de educație nu cunosc obligațiile legale și nu știu cum să interpreteze realitatea din această perspectivă.

31. Competiția dintre școli, testările abilităților, ierarhizarea școlilor cu efecte dăunătoare, nefavorabile promovării politicilor și practicilor incluzive. Există o cerere din partea publicului, în general, stimulat de considerente politice la modă, de a promova competiția academică drept principal obiectiv al sistemului de educație. În timp ce acest lucru este deja o viziune îngustă a educației pentru toți elevii și este inspirată vocațional, ea împinge către margini chiar elevii fără dizabilități, nerecunoscând multe alte elemente alături intelectuală care alcătuiesc educația ca întreg, precum eforturile creative (teatru, muzică, artă) sau abilitățile interpersonale și aspectele sociale. Când școlile exclud din start elevii cu dizabilitate de la înscrierea la testarea abilităților la anumite discipline, pe motiv că ar scădea ratingul, există o problemă de preocupare serioasă cu privire la direcția pe care o apucă educația, în general, și, în special, ce efecte are o astfel de situație asupra încercărilor de a face școlile mai incluzive. În același timp, apar efecte asupra elevilor care

”niciodată nu vor trece” în competiția academică, cu mare impact negativ asupra stimei de sine ca indivizi care pot contribui cu ceva de valoare. Credințele referitoare la lipsa de capacitate sau la limitarea acesteia în cazul copiilor cu dizabilități în ce privește învățarea ajung să genereze un anumit fel de „profeție autocreatoare”, în condițiile în care fără intervenții adecvate, rezultatele confirmă respectivele credințe. Modul în care se ajunge în stadiul la care astfel de credințe (ale unor părinți, ale unor cadre didactice și ale personalului medical) par să fie confirmate poate fi ilustrat printr-un cerc vicios. Prin urmare, dacă se pornește de la credința că un anumit copil cu dizabilitate „nu poate învăța”, vor exista așteptări reduse față de educația lui, nu îi vor fi oferite șansele adecvate de a învăța, va fi privat de stimulare, ceea ce va duce la accentuarea problemelor lui și în final la întărirea credinței de la care s-a pornit.

În România, tradiția a asigurat un loc bine delimitat educației speciale în forme segregate; singura concesie care pare a fi fost făcută a vizat acceptarea formulei învățământului „special integrat”.

Identificarea și tratarea barierelor în învățare

Problematika dizabilității a fost și rămâne o problemă extrem de complexă și sensibilă. Nevoia de ancorare a sistemului educațional românesc la politici și practici incluzive care să urmărească în abordarea dizabilității respectarea drepturilor fundamentale ale omului și principiile care guvernează o educație de calitate pentru toți (exigențe stipulate în documentele internaționale și cele naționale) impune, în esență:

- Normalizarea condițiilor de viață pentru toți copiii și tinerii;
- Accesibilizarea sistemului de educație, pentru a oferi șanse egale tuturor copiilor și tinerilor, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare, sau de condițiile de viață (sociale, economice, culturale);
- Valorizarea unicității modelor de dezvoltare prin cultivarea diversității ca sursă de dezvoltare;
- Nondiscriminarea în școală și societate;
- Egalizarea șanselor de reușită școlară și socială – echitate în educație;
- Intervenția timpurie pentru înlăturarea barierelor în învățare și dezvoltare;
- Implicarea și participarea socială a fiecărei persoane, indiferent de particularitățile sale.

Identificarea comportamentelor cheie pentru constituirea unor relații eficiente profesor-elevi

Fiecare copil merită să învețe într-un mediu sigur, productiv și confortabil. Cu fiecare cuvânt, profesorul ar trebui să probeze un nivel ridicat de autoconștientizare, de autocontrol, de sensibilitate socială, certe abilități de comunicare și relaționare, maturitate în luarea deciziilor.

În esență, condițiile care stau la baza unei relații pozitive dintre profesori și elevi sunt:

Limbajul profesorului: Cuvintele profesorului îi determină pe toți să se simtă văzuți, auziți, incluși, valorizați. De aceea, trebuie să fie amabil, stimulat, relațional, angajat.

Modelul: Fiecare cuvânt și acțiune ampretează comportamentele celor din jur, de aceea trebuie să demonstreze permanent un nivel ridicat de auto-conștientizare, autocontrol, sensibilitate socială, abilități relaționale și de luare a deciziilor. Dacă greșește este normal să își ceară scuze, corectând lucrurile, furnizând un model.

Salutul și abordarea tuturor elevilor după nume: Conexiunea personală construiește relații precum și legături între profesori și elevi.

Stabilirea și utilizarea continuă a acordurilor convenite: Învățarea centrată pe învățare nu poate funcționa decât în medii structurate, guvernate de reguli clar stabilite, în consens profesori-elevi, consolidate zilnic, motivante pentru elevi, în care sunt evidențiate și modalitățile de abordare ale situațiilor în care elevii încalcă aceste reguli. Este important să furnizăm elevilor și mecanisme de monitorizare a propriului comportament, prin adoptarea unui semnal (gest, cuvânt, pictogramă).

Eliminarea afirmațiilor jignitoare: Nimic nu poate fi mai distructiv, decât umilirea prin cuvinte, afirmații jignitoare. În situațiile în care, din păcate, apar în mediul școlar, consecința ar trebui să fie formularea a trei declarații măgulitoare persoanei jignite.

Stabilirea unui semnal de liniște: Ridicarea unei mâini, elevii imitând gestul, sunetul unui clopoțel, ar putea fi modalități de gestionare a activității grupului, în nici un caz ridicarea tonului. Pentru a evita declanșarea frustrărilor, profesorul ar putea atenționa timpul rămas pentru a facilita finalizarea sarcinilor.

Activități graduale, de la simplu la complex: Activitățile evoluează de la simplu la complex, pe măsură ce elevii dobândesc comportamentele necesare pentru a comunica și conlucra, iar mediul didactic mai sigur pentru o învățare autentică.

Modalități multiple: Este esențial să oferim mai multe modalități de învățare pentru a asigura implicarea tuturor elevilor. Abilitățile academice pot fi facil exersate prin jocuri colaborative, mișcare, ascultare.

Niveluri ridicate de implicare: Fiecare activitate/lecție ar trebui să fie o invitație la conversații structurate, în care să se asigure interacțiunile cu ceilalți.

Medii incluziv: Activitățile trebuie să fie gândite și structurate pentru a asigura participarea fiecărui exponent al grupului la discuții, decizii, produs final.

Umor: Tonul învățării (umor, bucuria descoperirii, dreptul de a greși, de a-și asuma riscuri, trebuie să fie întreținut pentru modelarea abilităților.

Vocea și alegerea elevului: Activitățile/lecțiile trebuie să ofere posibilitatea opțiunilor, să-ți împărtășească preferințele, experiențele, opiniile și să repete cu ceilalți ce au învățat.

Ajustarea la nivelul elevului: Atent la reacțiile cognitive și afective ale elevilor, profesorul este dator să aducă clarificări, să schimbe strategiile pentru a optimiza învățarea.

Concentrarea pe pozitiv: Fiecare profesor trebuie să se concentreze pe dezvoltarea curajului și încrederii în sine a elevilor, pe calități și competențe pozitive care sunt în curs de formare, identificând permanent oportunități de a aprecia eforturile depuse de elevi.

Alegeri sănătoase în situații dificile: Școala trebuie să sprijine copilul să facă alegeri sănătoase, să nu-și asume riscuri nejustificate și să găsească mecanisme de a face față în situații de risc, apelând la persoane suportive, care nu le pun însă în pericol integritatea.

Lista de verificare pentru strategiile instructionale care asigură climatul bazat pe **RELAȚIONARE**:

Ce trebuie să fac?

În crearea mediului fizic, în clasa mea, eu:

- Aranjez clasa pentru a facilita abordarea centrată pe elev;
- Aranjez locurile astfel încât elevii să se poată vedea unul pe altul;
- Mă asigur că lucrările expuse în școală/clasă reflectă diversitatea clasei;
- Pregătesc toate materialele înainte să fie prezentate elevilor;
- Salut elevii și creez un mediu primitiv;
- Creez materiale vizuale ușor de citit și de înțeles pentru toți elevii.
- Prezint pe rând câte o idee când utilizez mijloacele de predare.

Pentru crearea unui mediu de învățare confortabil, eu:

- Pregătesc conținutul activității/lecției în avans;
- Cunosc numele elevilor și le folosesc adesea;
- Îmi întâmpin elevii cu o postură deschisă și receptivă a corpului;
- Stabilesc acorduri/reguli comune cu aceștia;
- Pun în aplicare acordurile/regulile, în mod constant;

- Formez permanent comportamente socio-emoționale de respect, grijă, autocontrol/control și de luare corectă a deciziilor;
- Formulez un limbaj al corpului adecvat, cuvinte energizante și transmit entuziat mesaje;
- Folosesc un semnal respectuos de atenționare atunci când este nevoie;
- Mă concentrez pe calitățile pozitive ale elevilor și laud/recompensez eforturile;
- Stabilesc sarcini conforme cu vârsta/nivelul/potențialul elevilor;
- Acord atenție reacțiilor elevilor, răspund nevoii de clarificare și de schimbare;

La deschiderea unei lecții, eu:

- Mă asigur că toți elevii sunt pregătiți pentru lecție și au finalizat activitățile care nu au legătură cu lucrul;
- Scriu obiectivele pe tablă pentru a concentra atenția acestora;
- Pun întrebări deschise, ca să descopăr ce știu deja elevii;
- Utilizez o varietate de metode de chestionare pentru a facilita răspunsurile autentice;
- Folosesc întrebări precum „ce credeți?” în loc de „De ce?” stimulând gândirea divergentă;
- Invit toți elevii, într-o manieră non-agresivă, să participe la activități, încurajez voluntarii să răspundă;
- Folosesc un timp confortabil de așteptare (7-10 secunde) înainte de a apela la elevi să răspundă, pentru a oferi tuturor șansa să răspundă autentic;

La prezentarea de noi cunoștințe și informații, eu:

- Prezint și fac legătura noilor informații/aptitudini cu experiențele și răspunsurile copiilor;
- Dau instrucțiuni clare și exemple, ori de câte ori este nevoie;
- Acord respect și deschiderilor tuturor răspunsurilor, valorizând gândirea divergentă (exp. Bine, În regula, Multumesc)
- Împărtășesc experiențe personale din timp în timp, pentru a încuraja revelații adecvate și autentice din partea elevilor;
- Respect diferitele moduri de învățare;

La pregătirea elevilor pentru exersarea și aplicarea noilor competențe și consolidarea informațiilor, eu:

- Explic scopul practicii ghidate și abilitatea care trebuie demonstrată;
- Asigur elevii că este normal să faci greșeli;
- Dau exemple;
- Gândesc în avans situații practice, ori de câte ori se poate;

- Joc întotdeauna rolul negativ, într-un joc de roluri;
- Ofer feedback în timp util, pentru validare;
- Utilizez întotdeauna întrebări de închidere pentru a facilita reflecția;
- Dau teme pentru acasă doar atunci când sunt relevante și când am posibilitatea de a le evalua și valoriza.

În gestionarea disciplinei cu respect, eu:

- Încurajez elevii să discute soluții, mai degrabă decât să dea vina pe alții;
- Pun în aplicare în mod constant regulile și normele de convivialitate convenite;
- Rezolv rapid /discret problemele, tratând elevii cu respect, corectitudine și egală măsură;
- Îmi exprim reacțiile mele la comportamentele inadecvate și dau explicații de ce sunt comportamentele inadecvate;
- Vorbesc în afara clasei cu elevii care continuă să ignore regulile de convivialitate.

Sesizarea dificultăților de învățare ale elevilor și acordarea suportului necesar prin constituirea unor relații educaționale de calitate

Excluziunea copiilor și tinerilor cu dizabilități din sistemul de educație, din viața economică și socială ar trebui să constituie un subiect de maximă preocupare, atât pentru factorii de decizie din mediul școlar, pentru combaterea oricăror forme de discriminare asociată deficienței/afectării și dizabilității, cât și pentru societatea civilă, în ansamblu. Există, din păcate, contexte sociale și culturale în care pot fi întâlnite diferite stereotipuri și prejudecăți care vizează persoanele confruntate cu problema excluderii. Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități (preambul 2006) se recunoaște că **dizabilitatea este un concept în evoluție** și că aceasta „rezultă din interacțiunea persoanelor care au anumite afectări/deficiențe cu barierele de mediu și cu cele atitudinale care le împiedică participarea deplină și efectivă în societate, pe baze egale cu celelalte persoane”. Tot în cadrul Convenției, în art. (1) care definește scopul respectivului document, se precizează că persoanele cu dizabilități includ acele persoane „care au deficiențe fizice, mentale, intelectuale sau senzoriale de durată, deficiențe care, în interacțiune cu diverse bariere, pot îngreuna participarea deplină și efectivă a persoanelor în societate, în condiții de egalitate cu ceilalți”.

Dizabilitatea devine, așadar, o modalitate de categorizare a oamenilor, în general, inclusiv a copiilor care trebuie să beneficieze de educație; din acest motiv, este importantă examinarea semnificațiilor acestui termen, precum și a modelelor explicative: individual și social. În acest mod, pot fi înțelese mai bine reacțiile sociale față de dizabilitate.

Este evident faptul că, în orice comunitate umană, există persoane cu diferite condiții de sănătate, cu diferite afectări (deficiențe), însă reacțiile sociale față de acele afectări și față de persoanele respective variază semnificativ, în timp și spații culturale.

După cum am văzut, în literatura de specialitate sunt evidențiate două perspective, două modele principale de abordare a dizabilității:

- modelul medical (individual) – corelat cu certificarea, caritatea, protecția, beneficiile;
- modelul social – focalizat pe impactul societății, pe barierele pe care aceasta le impune anumitor persoane cu anumite probleme de sănătate.

Din modelul social a derivat cel al drepturilor omului, model în care atenția este concentrată asupra accesului la diferitele categorii de drepturi fundamentale, printre care și dreptul la educație. Modelul individual s-a conturat la începutul secolului al XX-lea, model centrat pe „anormalitate”, pe afectare, tulburare sau deficiență, care generează limitări funcționale sau ale dizabilității. În acest context, s-a conturează bazele unei „tragedii personale”, în care individul devine o victimă (a bolii), are nevoie de atenție și îngrijire, devenind dependent de alții. Chiar și politicile de suport bazate pe acest tip de abordare au ajuns să fie concepute și promovate pentru a sprijini beneficiarii să se adapteze dizabilității. Soluția propusă de acest model constă în intervenția medicală curativă (specifică medicinei) sau realizată cu ajutorul altor specialiști (psihologi, asistenți sociali, pedagogi, kinetoterapeuți ș.a.). Scopul declarat al specialiștilor vizează limitarea/reducerea pe cât posibil a consecințelor negative ale dizabilității individuale. Acest model care abordează dizabilitatea, ca pe o „tragedie personală”, generează dependența individului de diferitele formule suportive primite din partea celorlalți. În termeni medicali, dizabilitatea echivalează cu patologicul, în cei educaționali – cu anormalitatea, iar în termenii protecției sociale echivalează cu o problemă socială.

În manieră tradițională, dizabilitățile au fost abordate din punct de vedere medical; copilul cu dizabilitate era considerat „bolnav”, „cu probleme medicale”, motiv pentru care impune, în primul rând, tratament respectiv necesită diferite forme de asistență.

Aceste tipuri de abordări aveau ca efecte negarea drepturilor persoanelor cu dizabilități, consolidarea unor stereotipuri, manifestarea stigmatizării, discriminării, excluziunii și segregării. Surprinzător este faptul că, acest model ajunge să fie îmbrățișat uneori chiar și de către persoanele cu dizabilități; în acest sens se poate spune că uneori are loc o internalizare a acestui model individual chiar și la persoanele respective. Și ele, în cea mai mare parte ajung să explice astfel propriile situații prin inadecvare personală; doar puține dintre ele vorbesc de necesitatea adaptării

educației, a locurilor de muncă, de accesibilizare, de necesitatea unor schimbări la nivelul societății etc.

Modelul social, promovat începând cu anii 1970-1980 - inițial în Marea Britanie -, a impus o nouă perspectivă, o inversare a abordării în comparație cu modelul individual, identificând și o altă cauzalitate. Conform susținătorilor acestui model, deficiența/afectarea este privită ca un atribut individual, însă nu și dizabilitatea, care capătă accepțiunea unui dezavantaj sau a unei restricții de activitate din cauza organizării sociale contemporane, care nu ține cont deloc (sau, dacă o face, le ia în considerare doar într-o mică măsură) de persoanele cu deficiențe, excluzându-le astfel din activitățile sociale obișnuite. Societatea este cea care impune dizabilitatea persoanelor cu deficiențe, iar soluția ar trebui căutată mai degrabă la nivelul societății decât la cel al ajustării individuale și al reabilitării. Spre exemplu, dacă un elev este nevoit să utilizeze fotoliul rulant, acesta se va confrunța cu o serie de bariere, de dificultăți în deplasare din cauza absenței accesibilizării clădirilor, a mijloacelor de transport în comun etc; multă vreme nu s-au luat în considerare nevoile persoanelor cu dificultăți de mobilitate în diferitele tipuri de aranjamente ale mediului fizic și social. Ignorarea acelor nevoi este cea care generează problemele. În mod asemănător, un copil cu tulburări din spectrul autist, confruntat cu atitudinile negative ale cadrelor didactice, pe motiv că nu poate învăța sau că nu este inteligent, ajunge în situația de a întâlni o barieră în accesul la educație; de data aceasta, dizabilitatea reprezintă interacțiunea dintre funcționarea cognitivă a copilului și atitudinile negative ale cadrelor didactice. Iată de ce, din momentul definirii individului ca persoană cu dizabilități, acesta ajunge să fie stigmatizat și așteptările sociale referitoare la modul în care ar trebui să se comporte sau la ceea ce ar mai fi capabil să facă, exercită o influență care se manifestă independent de deficiență. Măsurarea dizabilității din perspectiva modelului social ar trebui focalizată pe barierele și pe atitudinile cu care se confruntă persoana respectivă.

Cele două modele de abordare oferă răspunsuri total diferite la întrebările legate de dizabilitate. Spre exemplu, cum poate fi privită dificultatea sau chiar imposibilitatea unui copil sau tânăr cu o anumită dizabilitate de a beneficia de educație în unitățile de învățământ de masă? Există două răspunsuri:

- ✓ din perspectiva modelului „individual”, ca o inadecvare personală, individuală, din cauza deficienței, a incapacității de a face față solicitărilor. În ce privește educația, se consideră că problema este a individului care nu poate face față cerințelor, că nu se poate alinia grupului de învățare în unitățile educaționale de masă, motiv al orientării spre educația specială, cu precădere în forma segregată;

- ✓ din perspectiva modelului „social”, ca efect al unei discriminări structurale în ce privește dreptul de acces la educație, dar și cu asocieri ale altor tipuri de bariere. În măsura în care accesul la educație al copiilor cu dizabilități este mai redus, iar rata abandonului lor școlar mult mai ridicată comparativ cu cea a celorlalți copii fără dizabilități, poate fi luată în considerare existența unui dezavantaj colectiv social, mai degrabă decât unul individual. Perspectiva socială, modelul social recunoaște necesitatea înlăturării barierelor de mediu care împiedică persoanele cu dizabilități să beneficieze de drepturile lor; perspectiva a fundamentat un nou tip de abordare, cea a drepturilor omului, care consideră că anumite bariere îngreșesc participarea în societate a unor persoane care au anumite condiții de sănătate.

O nouă abordare, abordarea din perspectiva drepturilor omului, este complementară perspectivei sociale prin crearea unui cadru legal/moral imperativ de înlăturare a barierelor, asigurând ca toate ființele umane să se bucure de drepturile și libertățile fundamentale. Sunt identificate standardele legale minime necesare pentru ca persoanele cu dizabilități să poată participa liber în societate. Odată cu adoptarea Clasificării Internaționale a Funcționării, Dizabilității și Sănătății la nivelul Organizației Mondiale a Sănătății (OMS, 2004), abordarea dizabilității se face din perspectiva modelului biopsihosocial (care reprezintă un compromis între modelele anterioare, medical și social). În acest context, dizabilitatea este considerată ca dificultate sau ca dificultăți care se manifestă la unul sau la mai multe dintre următoarele trei niveluri:

- ✓ ca probleme, ca “afectări/deficiențe” la nivelul unor funcții sau structuri ale organismului;
- ✓ ca probleme în executarea unor activități, denumite “limitări de activitate”;
- ✓ ca probleme legate de implicarea în anumite arii ale vieții, denumite “restricții de participare”.

Astfel, dizabilitatea apare din interacțiunea dinamică a condițiilor de sănătate cu două categorii de factori contextuali – cei de mediu și cei personali. Condiția de sănătate în sine nu se asociază în mod automat, mecanic cu un anumit parcurs educational al copilului; se va putea observa, din experiențele practice, că persoane cu situații relativ similare din punctul de vedere al deficienței (de exemplu, nevăzătorii) au înregistrat progrese școlare diferite, unii în învățământul special segregat, alții în învățământul de masă.

Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități reflectă abordarea dizabilității din perspectiva drepturilor omului. O astfel de abordare recunoaște persoanele cu dizabilități ca

purtătoare de drepturi, în opoziție cu celelalte abordări (ale carității, asistenței și intervenției medicale). Interacțiunile dintre persoanele cu dizabilități vizibile și persoanele fără dizabilități au fost, de-a lungul timpului, marcate de anumite tensiuni generate de ambiguitate, disconfort și ignoranță privind deficiența. Diagnosticul presupune o serie de schimbări majore: ajustări emoționale, stres generat de lipsa de informații privind etiologia și consecințele bolii, precum și de incertitudinea privind disponibilitatea și eficacitatea tratamentului. Aceste circumstanțe impun apelul la ajutorul de specialitate. Răspunsurile specialiștilor (al personalului medical) precum și atitudinile acestora constituie factori semnificativi de negociere a perspectivei asupra dizabilității, a strategiilor de căutare de suport și a soluțiilor, care pot exacerba sau îmbunătăți situația individului. Copiii cu dizabilități sunt constrânși nu numai de mediul lor fizic și social, ci și de alte sisteme majore ale societății: sistemul de educație, cel de îngrijire medicală și cel de administrare a bunăstării (sub aspectul protecției sociale). Din păcate, există o serie de factori adverși/bariere care afectează în mod negativ persoanele cu dizabilități, cum ar fi lipsa accesului la tratament eficient, lipsa ajutoarelor tehnice și a adaptărilor, condițiile necorespunzătoare de locuit, suportul limitat din partea serviciilor sociale sau din partea rețelelor informale. Obstacolele de acest tip sunt negociate, consumă resurse de timp, de energie și resurse financiare, ceea ce uneori determină persoana în cauză să ia decizia unei retrageri forțate, pe considerentul că nu poate face față situației. Dificultăți considerabile întâmpinate de persoanele cu dizabilități impun dependența acestora de sprijinul celor apropiați, cu impact major asupra familiei. Evaluarea obiectivă a dizabilității este esențială pentru persoanele cu dizabilități, familiile din care fac parte și pentru societate pentru luarea deciziilor. Pe baza evaluării se definește apartenența la categorie, ceea ce conferă eligibilitate, acces la prestații și servicii care să răspundă nevoilor actuale și viitoare. Dizabilitatea poate fi conceptualizată pe un continuum, de la dificultățile minore de funcționare, la formele majore de impact asupra vieții unei persoane.

Utilizarea educației emoționale în modul de construire a relațiilor educaționale în spațiul școlar, în vederea asigurării sănătății mentale și emoționale a elevilor și a eficientizării învățării

Schimbările preconizate în domeniul educațional vizează asigurarea echilibrului dintre competențele cognitive și cele afective, prin curriculumul secolului 21, contribuind la formarea unor tineri voluntari, competenți, empatici, capabili să genereze schimbări palpabile în societate. Pentru ca tinerii să se integreze facil în condițiile unei presiuni sociale evidente, într-o lume deschisă, fără granițe, școala trebuie să-și regândească filozofia de construcție a identității personale, respectiv integrarea cunoștințelor academice atât pe formarea competențelor cheie

cât și pe autoevaluarea, capacitatea de a-și identifica emoțiile, de a le gestiona optim, de a empatiza cu cei din jur, construind relații, de a lua decizii, de a se implica în acțiuni civice. Este evident faptul că societatea modernă presupune mai bune competențe de a culege și evalua rapid noile informații, prin colaborare cu indivizi proveniți din medii și culturi extrem de diferite, dovedind abilitatea de a gestiona stresul cotidian. În acest context, școala are menirea de a păstra echilibrul între învățământul academic, social, emoțional și etic, pe tot parcursul educației unui copil, asigurând comunități școlare centrate pe relaționare, punți de legătură între echipele pedagogice, elevi, familii și comunități. Școala devine astfel mediu de învățare socio-emoțională, dezvoltarea caracterelor, prevenție pozitivă, atitudine voluntară.

În noul context, se impune o schimbare reală în atitudinea profesorilor. Experiențele de bună practică au evidențiat faptul că cei mai eficienți în formarea competențelor socio-emoționale sunt profesorii care au atins la nivel individual reale competențe socio-emoționale. De asemenea, este evident faptul că, directorii și membrii echipelor manageriale au un rol determinant, prin exemplul propriu, în construcția și întreținerea relațiilor de încredere, pozitive din mediul școlar, amprentând, deopotrivă și beneficiarii direcți/indirecți ai educației. În esență, competențele de bază ale învățării socio-emoționale sunt construite în interdependență, putând fi grupate astfel:

Conștiința de sine, respectiv:

- capacitatea de a-și recunoaște și numi cu acuratețe sentimentele;
- recunoașterea legăturilor dintre sentimente, gânduri, comportamente;
- recunoașterea punctelor tari și limitărilor personale;
- automotivarea;
- stabilirea obiectivelor realiste;
- capacitarea pentru depunerea efortului necesar atingerii obiectivelor;
- simț realist de auto-eficiență și optimism;
- gândire pozitivă;

Autocontrolul, impune:

- controlul emoțiilor;
- automotivarea;
- gestionarea optimă a stresului;
- controlul impulsurilor;
- efortul depus pentru atingerea obiectivelor;

Conștiința socială, care se referă la:

- empatia;
- privirea în perspectivă;
- respectul diversității,
- înțelegerea și respectarea normelor etice și sociale de comportament;
- recunoașterea sprijinului familiei, școlii, comunității;

Aptitudini relaționale, precum:

- construirea unor relații sănătoase, cu individualități și grupuri;
- comunicarea asertivă;
- munca în cooperare;
- rezistența la frustrare și la presiune socială negativă;
- rezolvarea conflictelor;
- apelare la ajutor, în caz de nevoie;

Luarea de decizii responsabile, respectiv:

- alegeri pozitive, constructive care îl vizează;
- conștientizarea binelui propriu și al celorlalți semeni;
- recunoașterea responsabilităților și asumarea comportamentului etic;
- opțiunea deciziilor etice, sigure;
- evaluarea realistă a consecințelor propriilor acțiuni.

Prin formarea abilităților socio-emoționale se înlătură o bună parte dintre barierele din calea învățării, îmbunătățindu-se participarea școlară, dezvoltarea pozitivă, limitând/eliminând comportamentele indesezirabile/negative, comportamente și atitudini îmbunătățite, facilitând obținerea unor rezultate școlare mai bune.

Tributari modelelor comportamentale oferite de familie, copiii sunt supuși, deseori, unor **factori de risc**, identificați de școli precum:

- medii familiale disfuncționale, haotice;
- părinți ineficienți, incapabili să administreze copiii cu tulburări comportamentale sau temperamente dificile;
- relații fragile/inexistente de atașament dintre copii și părinți;
- comportamente excesive (timide sau agresive);
- eșec școlar;
- abilități reduse de adaptare școlară;

- opțiuni pentru grupuri care se evidențiază prin comportamente deviante;
- modele inadecvate dobândite în familie, comunitate.

Școala trebuie să sprijine tinerii să se protejeze de aceste comportamente nocive, reducând impactul la riscuri prin implicarea părinților în viața copiilor și sprijinirea familiilor în dezvoltarea abilităților parentale, în monitorizarea copiilor, stabilirea regulilor clare, consecvente de conduită.

Search Institute din Statele Unite a identificat cca 40 de vectori specifici care contribuie la dezvoltarea optimă a tinerilor, grupați în două grupe, de câte patru categorii:

VECTORI EXTERNI, respectiv:

1. **Sprijin:** sprijin familial, comunicare familială pozitivă, relații cu alți adulți, vecinătăți prietenoase, climat școlar pozitiv, implicarea părinților în activitățile școlare;
2. **Încurajare:** comunitatea îi apreciază pe tineri, tinerii sunt resurse, sunt în serviciul celorlalți, siguranță;
3. **Limite și așteptări:** limitele familiale, limitele școlare, limitele comunității, rolul de model al adulților, influența pozitivă a prietenilor, așteptări înalte;
4. **Utilizarea constructivă a timpului:** activități creative, programe pentru tineri, comunitate religioasă, timpul de acasă.

VECTORI INTERNI, respectiv:

5. **Angajamentul față de învățare:** motivația de a reuși, angajamentul școlar, teme, legături cu școala cititul de plăcere;
6. **Valori pozitive:** empatia, egalitatea, integritatea, cinstea, responsabilitatea, constrângerile;
7. **Competențele sociale:** planificarea și luarea de decizii, competențe interpersonale, competențe culturale, abilități de rezistență, rezolvarea pașnică a conflictelor,
8. **Identitatea pozitivă:** putere personală, stima de sine, sentimentul scopului, viziune pozitivă a viitorului propriu.

Învățarea socio-emoțională și prevenirea hărțuirii.

Cea mai răspândită formă de violență școlară, hărțuirea, conduce la consecințe care includ suferința emoțională, singurătatea, anxietatea și chiar depresia, performanțe școlare slabe, încredere în sine scăzută, marginalizare. Procentul (în creștere) al interacțiunilor negative evidențiază amploarea fenomenului precum și necesitatea conjugării eforturilor tuturor unităților școlare pentru dezvoltarea unui climat general de incluziune, respect, dezvoltarea

aptitudinilor sociale și emoționale de bază atât ale cadrelor didactice cât și elevilor. Abordarea vizează:

- Efortul întregii unități școlare, centrat pe formarea și dezvoltarea conștiinței, stabilirea normelor de convivialitate, pregătirea echipelor pedagogice pentru gestionarea cazurilor de hărțuire;
- Elaborarea unui curriculum centrat pe formarea abilităților socio-emoționale (comunicarea nevoilor, managementul stresului, rezolvarea problemelor, rezolvarea conflictelor, empatia);
- Implicarea familiei și a comunității, pentru sprijinirea tinerilor, în vederea administrării optime a situațiilor de hărțuire.

Școlile care dezvoltă programe de prevenire a hărțuirii în școală, de recunoaștere, gestionare și oprire a hărțuirii, care creează un climat veritabil de incluziune, de respect, crează medii prietenoase, optime construirii unor relații autentice, constructive între elevi.

Învățarea socio-emoțională și învățarea conceptului de parteneriat

Comisia pentru Educație a Statelor Unite și Laboratoarele pentru succesul Elevilor, au descoperit că învățarea conceptului de voluntariat este un element esențial în programele de dezvoltare socio-emoțională. Voluntariatul este cea mai eficientă modalitate de predare, modelare și întărire a competențelor socio-emoționale, prin care:

- Se îmbunătățește și se extinde învățarea dincolo de clasă;
- Se oferă oportunități pentru aplicarea cunoștințelor academice, sociale, emoționale, etice, practice;
- Se favorizează apariția sentimentelor de empatie, altruism;
- Se stabilește o legătură între școală și comunitate;
- Se alocă timp reflecției, cu privire la ce știu și sunt capabili să facă.

4. Analiza unei școli din perspectiva incluziunii. Modalități de valorificare a educației incluzive în proiectul de dezvoltare instituțională

Parteneriatul educational reprezintă o formă de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul elevului la nivelul procesului educational. Acesta se desfășoară în paralel cu procesul instructiv-educativ, având caracter continuu și prospectiv.

Parteneriatul educațional, în calitatea sa de relație socială, înglobează acel ansamblu de interrelații al actorilor/agenților educaționali, asigurând, astfel, integrarea socială a copilului/elevului. Important este să se asigure o dezvoltare permanentă și progresivă a acestui proces.

În accepția UNICEF (1993), parteneriatul instituției de învățământ cu familia/părinții reprezintă o strategie care și-a demonstrat eficiența acolo unde a fost aplicată, iar bunele practice implementate deja confirmă că acesta se poate realiza în baza următoarelor principii fundamentale:

- părinții sunt considerați de personalul școlii ca participanți activi în educația copiilor, care aduc o contribuție reală și valoroasă în acest demers;
- tuturor părinților li se oferă oportunități de participare activă la experiențele educaționale ale copiilor lor;
- copilul/elevul este tratat drept actor activ în relația “școală - familie”;
- responsabilitatea dezvoltării și evoluției copilului, dar și succesele obținute, se împart între școală și părinți;
- relația “școală - familie” constituie fundamentul restructurării procesului educațional, precum și al dezvoltării comunității;
- eficiența profesională a personalului școlii (cadrelor didactice, managerilor) se va maximiza prin dezvoltarea unor competențe concrete, esențiale conexiunii cu părinții și comunitatea.
-

„Orice sistem de educație, oricât ar fi de perfect, rămâne neputincios, dacă se ciocnește de opoziția sau indiferența părinților.”

H. Stern

5. Elemente de management educațional în școala incluzivă

Privit din perspectivă generală, managementul este parte integrantă și poate fi asociat cu orice domeniu, presupunând organizarea și mobilizarea tuturor resurselor într-un sistem care să asigure realizarea obiectivelor domeniului și calitatea proceselor. Astfel, managementul influențează direcțiile de activitate, prioritățile recunoscute și obiectivele de atins.

Fiind considerat un aspect implicit al organizării unui domeniu, *managementul*:

- se desfășoară într-un cadru organizațional structurat și cu roluri precise;
- este axat pe atingerea scopurilor și obiectivelor;
- se realizează prin efortul resurselor umane;
- utilizează/valorifică sisteme și proceduri pre-stabilite.

Implicând analiză, planificare, implementare și control, managementul se manifestă, cu intensitate diferită, pe multiple planuri: al procesului decizional, al structurilor organizaționale, al comunicării interne și externe etc. Cultura și calitatea managementului influențează eficiența proceselor, progresul și performanța domeniului.

Ca și alte domenii de activitate, învățământul evoluează spre un sistem deschis, capabil de schimbare, dornic să corespundă standardelor de calitate impuse de cerințele timpului. Acest deziderat poate fi realizat prin promovarea și asigurarea unui management calitativ la toate nivelurile: de sistem, de unitate școlară și de individ (furnizor și beneficiar al educației).

I. Jinga definea managementul educațional ca fiind *“arta și știința de a pregăti resurse umane, de a forma personalități potrivit unor finalități acceptate de individ și societate... un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ la standarde și eficiență cât mai înalte.”*

Termenul *“management educațional”* este cunoscut ca având diverse semnificații:

- direcționarea sistemului și instituțiilor spre atingerea obiectivelor stabilite, prin realizarea unor procese determinate;
- grupul de oameni/specialiști care administrează domeniul învățământului ca sistem și ca unități educaționale, care au autoritatea pentru a lua deciziile adecvate privind programele aplicate, resursele umane, financiare, materiale care asigură funcționarea domeniului.

Managementul educațional se bazează pe trei caracteristici:

- abordarea globală a tuturor elementelor educației și a aplicațiilor specifice funcției conducerii, la diverse niveluri;

Elemente de educație incluzivă pentru managerii școlari

- valorificarea optimă a resurselor pedagogice ale sistemului educației, prin funcțiile manageriale: planificare – organizare, orientare metodologică, reglare – autoreglare;
- asigurarea evoluției inovatoare de perspectivă a sistemului la diferite niveluri de organizare.

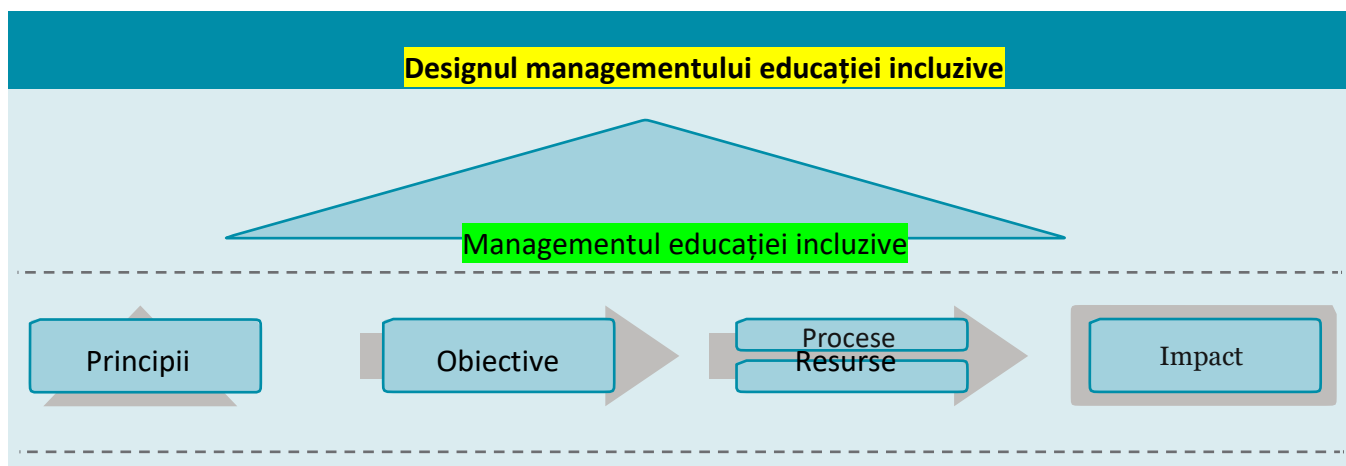
Managementul educațional este important și necesar, pentru că:

- asigură funcționarea efectivă și eficientă a domeniului;
- contribuie la realizarea obiectivelor și atingerea finalităților educației;
- optimizează utilizarea resurselor;
- contribuie la instaurarea unor relații interpersonale pozitive și la motivarea personalului;

Prin finalitățile și procesele promovate, managementul constituie un element fundamental și indispensabil organizării și funcționării sistemelor, organizațiilor și chiar indivizilor. Rolul managementului este de a genera sistemul de organizare a unor procese în scopul ridicării/asigurării eficienței acestora.

În contextul educației incluzive, managementul vizează, de asemenea, sistemul, instituțiile și indivizii, precum și toate resursele implicate: umane, informaționale, materiale, financiare și de timp. Fiind un proces complex care se derulează pe toată verticala sistemului educațional, educația incluzivă necesită mecanisme clare de planificare, organizare, coordonare, orientare, îndrumare metodologică, reglare/autoreglare și colaborare, care țin de domeniul managementului. Managementul educației incluzive presupune adaptarea principiilor și metodologiilor proprii managementului general și subordonarea acestora principiilor și obiectivelor educației incluzive, realizate la diferite niveluri.

Designul managementului educației incluzive se prezintă ca un construct plurivalent, constituit din diferite elemente inter-relaționate:



La baza constructului stau principiile educației incluzive, reieșite din politicile naționale și internaționale în domeniu:

- principiul drepturilor egale în domeniul educației;
- principiul egalizării șanselor;
- principiul interesului superior al copilului;
- principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor;
- principiul intervenției timpurii;
- principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil;
- principiul asigurării serviciilor de sprijin;
- principiul flexibilității în activitatea didactică;
- principiul designului universal care permite crearea unui mediu accesibil tuturor;
- principiul managementului educațional participativ.

Fiecare din principiile menționate fundamentează liniile directorii de acțiune și **obiectivele** stabilite în funcție de nivelul de management la care sunt abordate procesele educației incluzive (strategic/general, operațional/tactic) și de orizontul de timp alocat realizării lor (pe termen scurt, mediu și lung). Stabilirea celor mai potrivite obiective drept ținte dezirabile se face după studii și analize care furnizează informația necesară pentru proiectarea acestora.

La nivel strategic, obiectivele se vor referi la crearea, dezvoltarea, asigurarea sustenabilității sistemelor/instituțiilor/proceelor. Menționăm exemple de obiective strategice:

- asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii;
- asigurarea educației de calitate pentru copiii cu CES;
- crearea sistemului de structuri și servicii de educație incuzivă;
- dezvoltarea parteneriatelor socio – educaționale în procesul incluziunii copiilor cu CES;
- sensibilizarea și mobilizarea comunitară în promovarea educației incluzive.

Obiectivele *operaționale*, cunoscute și ca obiective tactice, sunt sarcini pe termen scurt, care asigură realizarea obiectivelor strategice. Spre deosebire de țintele strategice, obiectivele operaționale trebuie să indice direcțiile concrete de acțiune și să reflecte rezultatele așteptate. În plus, obiectivele operaționale trebuie să fie bine definite, concentrate pe obiect, clar formulate astfel încât toți cei implicați să înțeleagă ce sarcini le revin pentru realizarea acestora.

Exemple de obiective operaționale/tactice:

- evaluarea și identificarea copiilor cu CES;
- consolidarea capacităților specialiștilor în abordarea CES ale copiilor (posibil cu concretizare: dezadaptare, dificultăți de învățare, tulburări de comunicare);
- organizarea *Zilei educației incluzive*;

Obiectivele operaționale se transpun în activități concrete la realizarea cărora contribuie atingerea obiectivelor. Este vorba despre procesele educației incluzive, care asigură operaționalizarea filozofiei incluziunii în practica educațională curentă.

Procesele pot fi grupate, convențional, în două mari categorii:

1. cele care țin de re-setarea sistemului prin prisma noilor abordări educaționale: reconsiderarea rolului și atribuțiilor instituțiilor/structurilor și specialiștilor, crearea structurilor/serviciilor și funcțiilor noi, promovarea drepturilor, sensibilizare, formarea atitudinilor, cooperare etc.;
2. cele care se referă la organizarea efectivă a incluziunii: școlarizare, adaptare, organizarea asistenței și suportului, formare competențe, evaluare, certificare etc.

Un element important al managementului educației incluzive sunt resursele, având, în acest context, semnificația totalității surselor și mijloacelor antrenate în dezvoltarea educației incluzive.

Principalele tipuri de resurse educaționale sunt:

- informative: politici, legislație, metodologii, instrucțiuni, studii, cercetări, literatură etc.;
- informaționale: site-uri, webinare, platforme cu informații electronice, pe diverse categorii;
- umane: specialiștii angajați în implementarea educației incluzive și competențele lor;
- financiare: bugete alocate pentru realizarea proceselor;
- materiale: infrastructură, echipamente etc.

Esența designului managementului educației incluzive o constituie interconexiunea între principii, obiective, procese, și resurse astfel încât acestea să aibă impact asupra beneficiarilor educației incluzive. În acest context, se vor lua în considerare beneficiarii direcți și cei indirecti ai acesteia.

Firește că, beneficiarii direcți ai educației incluzive sunt copiii din diverse medii între care menționăm:

- copiii orfani, abandonați, lipsiți de îngrijire părintească;
- copiii din familiile defavorizate;
- copiii instituționalizați;
- copiii cu dizabilități; cu dificultăți de învățare și comunicare;
- copiii cu tulburări psihice, devieri de comportament sau emoționale, alte stări patologice;

Elemente de educație incluzivă pentru managerii școlari

- copiii minorităților naționale, grupurilor religioase sau lingvistice;
- copiii refugiaților;
- alte categorii de copii, tineri și adulți care, din diferite motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul accederii și realizării unui program de educație.

În cadrul designului managementului educației incluzive, este important să se asigure coordonarea tuturor elementelor acestuia. Prezentăm mai jos un exemplu prin care se ilustrează coerența respectivă.

Matricea elementelor designului managementului educației incluzive

Principii	Obiective generale	Obiective operaționale	Activități/procese	Resurse	Impact
Principiul drepturilor egale în domeniul educației	Asigurarea educației de calitate pentru copiii cu CES	Instituirea posturilor de personal de suport	Analiza necesităților instituției în personal de suport (bazată pe necesitățile copiilor înscriși). Planificarea tipurilor și numărului de unități de personal de suport. Formularea propunerilor de buget pentru instituirea posturilor noi. Recrutarea și pregătirea pentru intrarea în funcție a titularilor posturilor. Monitorizarea&Evaluarea calității activității în lucrul cu copiii cu CES.	Buget planificat pentru salarizarea unităților de personal de suport Resurse umane desemnate pentru sprijinirea titularilor posturilor noi (mentorat)	Impact asupra calității educației copiilor cu CES, exprimat în asistență calificată. Indicatori: • Posturi instituite • Specialiști angajați și formați • Prestație profesională evaluată continuu și îmbunătățită
		Dezvoltarea competențelor profesionale ale angajaților în abordarea CES ale copiilor	Instituirea și organizarea activităților intrașcolare de formare continuă a personalului didactic: Seminarul permanent "Dezvoltarea practicilor incluzive". Ateliere de lucru (pe comisii metodice/arri curriculare): "Elaborarea testelor individualizate"	Resurse metodologice: formatori, suporturi informative, materiale didactice	
			Promovarea bunelor practici înregistrate în cadrul școlii: Organizarea activităților demonstrative și de tip <i>coaching</i> Asistarea reciprocă etc.	Plan de promovare elaborat, responsabilități delimitate, timp alocat	
			Delegarea angajaților la cursuri de formare continuă (conform ofertelor instituțiilor formatoare)	Buget planificat pentru formarea continuă a angajaților	

Elemente de managementul comunicării în școala incluzivă

Pornind de la premisa că accesul la educația incluzivă și adaptabilă permite tuturor elevilor să beneficieze de valorile universale ale drepturilor omului, dar și implicarea acestora în viața socială, susținem că școala românească este în măsură a implementa și incluziunea socială.

Educația incluzivă are rolul de a monitoriza adaptarea continuă a sistemului educațional la nevoile societății în general și al fiecărui elev în particular. Acest lucru a fost accentuat în *Declarația de la Salamanca* (1994) unde e stipulat faptul că: „*principiul fundamental al școlii incluzive este că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care aceștia le pot avea sau de diferențele care pot exista*”.

Specialiștii în domeniul psihopedagogic definesc educația incluzivă, făcând referire la următoarele caracteristici:

- toți copiii pot învăța și au nevoie de o formă de sprijin pentru învățare;
- identificarea și minimizarea barierelor învățării;
- cuprinde educația pentru familie, pentru comunitate, alte oportunități de educație în afara școlii;
- presupune schimbarea de atitudini, comportamente, curriculum, în măsură să satisfacă diversitatea copiilor, inclusiv a celor cu Cerințe Educaționale Speciale;
- reprezintă un proces dinamic, care se dezvoltă continuu în funcție de cultură și context;
- este parte a strategiei de dezvoltare a unei societăți incluzive.

Așadar, în contextul actual național, *“educația incluzivă devine tipul de educație responsabil de asigurarea dreptului la educație al tuturor copiilor, fără nici o discriminare și, mai ales, de asigurarea unei educații de calitate”*.

Deși, educația își extinde în permanență sfera de cuprindere, în centrul său se află mereu *comunicarea*, cele două găsindu – se într-o relație de reciprocitate.

Credem important a menționa și faptul că procesul de comunicare didactică este unul complex, iar cunoașterea și înțelegerea componentelor structurale ale comunicării și ale relațiilor dintre acestea este o condiție necesară bunei funcționări a procesului de învățământ.

1. De ce avem nevoie de comunicare ?

Succesul actului managerial este dependent de existența unei comunicări eficiente, procedurale cu toții cei interesați de organizație.

2. Comunicarea eficientă este o comunicare care conduce la acțiunile și rezultatele dorite realizând un climat de încredere reciprocă.

Dintre deținătorii de interese (stakeholderi) cu care managerul unității trebuie să întrețină o comunicare directă și continuă cea mai importantă este relația **cu clientul**: elevul.

3. Conținutul procesului de comunicare.

Comunicarea este procesul prin care se schimbă informație între indivizi utilizându-se un sistem comun de simboluri, semne sau comportamente:

Sursa - emitentul mesajului;

Codificarea - simbolurile orale sau scrise utilizate pentru a transmite mesajul;

Mesajul - ceea ce emitentul dorește să comunice;

Canalul - mediul utilizat pentru a transmite mesajul;

Decodificarea - interpretarea mesajului de către receptor;

Receptor - destinatarul mesajului;

Feedback – informația utilizată pentru a determina fidelitatea transmiterii și recepționării mesajului

Perturbații - orice element care distorsionează procesul comunicării

4. Principalele cauze ale problemelor de comunicare cu care se poate confrunta managerul unei unități de învățământ:

- **subordonații nu transmit informațiile** în legătură cu apariția unei probleme în speranța că aceasta se va rezolva de la sine;
- **membrii echipei de lucru evită să comunice informații** care pot fi critice pentru succesul organizației pentru a-și conserva puterea sau poziția pe care le dețin;
- managerul **nu utilizează suficient comunicarea bidirecțională**, nu solicită feedback în legătură cu înțelegerea și acceptarea de către executanți a sarcinilor pe care le atribuie;
- persoanele implicate, indiferent de nivelul ierarhic la care se află, **comunică ineficace**;
- managerul trebuie să conștientizeze faptul că funcțiile sale de planificare, organizare, antrenare, coordonare și control nu pot fi exercitate adecvat decât prin intermediul unei comunicări eficiente.

5. Comunicarea în cadrul organizației preuniversitare:

Există trei tipuri de comunicare absolut necesare într-un proiect:

-**comunicarea verticală în sus și în jos**, bazată pe relații ierarhice;

-**comunicarea orizontală / laterală** dintre angajații de pe același nivel ierarhic;

-**comunicarea diagonală / mixtă**, care include totodată și comunicarea cu terțe părți, cum ar fi contractorii, furnizorii sau consultanții.

6. Comunicarea informală

Relațiile informale între membrii echipei se bazează pe:

- prietenie;
- preocupări comune;
- statut social asemănător și se datorează unor nevoi psihologice și sociale firești.

Scopul acestor relații: realizarea anumitor obiective personale și, mai rar, a unor obiective organizaționale.

7. Comunicarea scrisă

Comunicarea scrisă include **documentații tehnice, rapoarte, planuri, proceduri, scrisori, memo-uri, instrucțiuni, dispoziții, ordine de modificare** etc.

Redactarea eficace a mesajului este condiționată de *pregătirea adecvată a acestuia pe baza selectării, analizei și organizării prealabile a ideilor* care îl compun.

Metode pentru **structurarea mesajului:**

- *cronologică* – prezintă evenimentele în ordinea producerii lor;
- *narativă* – sub forma unei „călătorii”, a unei povești;
- *problemă / soluție* – formulează întâi problema și apoi răspunsul la acesta;
- *cauză / efect* – explică mai întâi cauzele și apoi arată efectele pe care acestea le produc;
- *pe teme* – împarte tema generală în câteva sub-teme;
- *jurnalistică* – folosește câteva sau toate întrebările Cine?, Ce?, Cum?, De ce?, Când?

8. Comunicarea nonverbală

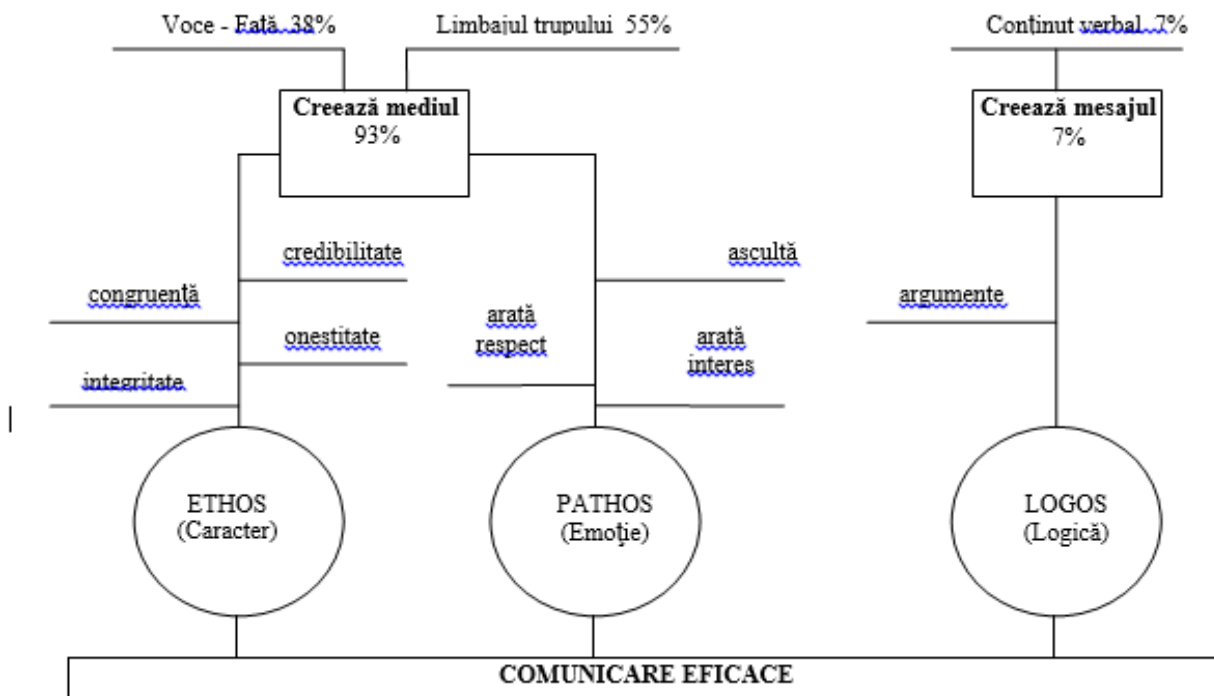
- **Capacitatea de a recepționa** și transmite mesaje nonverbale, numite astfel deoarece nu au ca suport cuvintele, ci expresia facială, gesturile, tonul vocii, posturile corpului etc. constituie un element important în comunicarea eficace;
- **Aspectele nonverbale ale comunicării nu sunt controlate și calculate de către emitent** și de aceea ele constituie un indicator mai bun în legătură cu adevăratele intenții ale unei persoane.
- **Componenta nonverbală a comunicării** este critică în schimbarea de atitudini:

S-a constatat că:

- 7%** din efecte s-au obținut datorită conținutului verbal al mesajului;
- în timp ce **38%** s-au datorat caracteristicilor vocii (inflexiuni, ton, calitate, viteza de vorbire) și expresiei faciale;
- 55%** limbajului trupului.

9. Componentele comunicării eficiente

Conștientizarea comunicării nonverbale îl poate ajuta pe manager în rezolvarea conflictelor și facilitarea cooperării între subordonați, prin identificarea tipurilor de relații interpersonale dintre aceștia.



10. Comunicarea verbală

Stilul de comunicare poate fi definit ca un set specializat de comportamente interpersonale utilizate într-o situație dată. Se pot întâlni șase stiluri de comunicare: **directiv, egalitarist, structurat, dinamic, de abandon și de evitare.**

Stilul de comunicare	Caracteristici
Directiv	<ul style="list-style-type: none"> - comunicarea este unidirecțională - managerii insistă ca ideile lor să aibă prioritate - managerii îi conving pe ceilalți să acționeze așa cum doresc ei - managerii își folosesc puterea și autoritatea pentru a se face ascultați.
Egalitarist	<ul style="list-style-type: none"> - comunicarea e bidirecțională - managerii stimulează generarea de idei de către ceilalți - comunicarea este deschisă și fluidă

	- comunicarea este prietenoasă și caldă, bazată pe înțelegere reciprocă
Structurat	- comunicarea este orientată către sistematizarea mediului - managerii îi influențează pe ceilalți prin citarea procedurilor, regulilor, standardelor; - comunicarea este orientată spre clarificarea sau structurarea problemelor
Dinamic	- managerii se exprimă scurt și la obiect - managerii sunt sinceri și direcți - conținutul comunicării este pragmatic și orientat spre acțiune
de Abandon	- managerii se supun dorințelor celorlalți - managerii se arată de acord cu punctele de vedere exprimate de ceilalți - managerii sunt receptivi la ideile și contribuțiile altor persoane - managerii cedează responsabilitatea altor persoane, asumându-și doar un rol suportiv
de Evitare	- managerii evită procesul de comunicare - nu se dorește exercitarea vreunei influențe - deciziile sunt luate în general independent, nu interactiv - managerii evită subiectul aflat în discuție vorbind despre altceva sau atacându-și verbal interlocutorul

11. Tergiversarea – secretul celor mai multe eșecuri

De ce amânăm ?

- nu ne este foarte clar ce avem de făcut;
- nu vedem finalitatea activității;
- ne este frică de eșec;
- activitatea este neplăcută;
- avem tendința de a ne lua angajamente peste puterile noastre;
- ne place “să alergăm în sprinturi”.

12. Sedințele

Ședințele reprezintă o **modalitate esențială de asigurare a eficacității comunicării** între oamenii și grupurile legate prin activități, scopuri sau obiective comune. În același timp, ședințele

pot îndeplini și rolul de coordonare, în situația în care sunt orientate, bine pregătite și desfășurate potrivit.

A. Planificarea ședinței:

- care este scopul ședinței? Ce rezultate trebuie să obțină?
- ce s-ar întâmpla dacă ședința nu ar avea loc?
- care ar trebui să fie agenda? Care sunt subiectele, ordinea și timpul alocat?
- cine va vorbi?
- care trebuie să fie nivelul de pregătire al participanților?

B. Informarea prealabilă în legătură cu:

- data, timpul și durata ședinței;
- agenda;
- participanții;
- numele președintelui (moderatorului), secretarului, vorbitorilor
- nivelul de pregătire necesar
- materiale scrise

C. Pregătirea presupune :

- existența unor copii ale materialelor ce vor fi înmânate participanților
- verificarea sălii și a echipamentului tehnic
- revizuirea minutei / planului ședinței anterioare
- realizarea unei verificări preliminare a disponibilității participanților și trimiterea unui reminder.

D. Derularea ședinței: aspecte procedurale:

- deschiderea ședinței;
- scuze din partea celor care nu au putut participa;
- aspecte care reies din minuta ședinței anterioare;
- documente, comunicare;
- propuneri;
- rezolvări ale activităților viitoare;
- diverse, data următoarei întâlniri și încheierea.

E. Pentru ca ședința să reprezinte baza următoarelor acțiuni și ședințe sunt necesare:

- scrierea rezultatelor fiecărui punct de pe ordinea de zi;
- notarea ideilor, opiniilor și a rezoluțiilor, sprijinului acordat rezoluției respective

- notarea activităților următoare – cine ce va face, până când etc.
- redactarea înregistrării minutei cât mai repede după încheierea ședinței
- înainte de finalizarea și distribuirea minutei, cel puțin un participant trebuie să o citească
- distribuirea minutei tuturor celor care au participat, altor părți interesate, precum și celor cărora le-au fost atribuite sarcini în lipsă.

F. În pregătirea și derularea ședințelor trebuie anticipate și evitate anumite erori și omisiuni precum:

- prelungirea ședințelor;
- lipsa deciziilor;
- abandonarea rezoluțiilor;
- puțini participanți iau cuvântul;
- participanții nu înțeleg pentru ce se ține ședința;
- participanții nu sunt siguri de motivul pentru care au fost convocați.

Nu mai puțin importante într-o comunicare didactică sunt și relațiile de comunicare, acestea conferind procesului de învățământ valoarea unei intervenții educaționale complexe, bazate pe un limbaj didactic care determină și structura personalității elevului, modificări de natură cognitivă, afectivă, atitudinală și acțională. Deci, o comunicare eficientă este aceea în care subiectul își exprimă în mod deschis și direct sentimentele și îl încurajează în același timp pe partener să facă la fel. În direcția optimizării comunicării didactice și a intercomunicării, cadrul didactic va ține cont de caracteristicile individuale ale elevilor cu care lucrează, caracteristicile grupului școlar, contextul general al comunicării, dar și de relațiile, efectele și tendințele elementelor care pot influența comunicarea (context, mesaj, contact, cod).

În opinia noastră, la diagnosticarea disfuncțiilor comunicative sesizabile într-un proces educațional se va ține cont de următoarele perspective:

- Lingvistică – particularități ale limbajului și formelor de comunicare în activitățile școlare;
- Psihologică – a caracteristicilor psihologice proprii partenerilor comunicării;
- Psihosocială – a caracteristicilor psihosociale specifice mediului școlar (clase, grupuri școlare);
- Contextuală – a influențelor de natură fizică și temporală în care are loc procesul de comunicare;
- Funcționalitatea comunicării didactice - a factorilor cauzali derivați din funcționarea specifică a comunicării din cadrul procesului educațional.

Comunicarea trebuie să se orienteze în mod firesc către intercomunicare, către modernizare, către adaptarea la un context educațional în continuă schimbare, optimizarea comunicării fiind un obiectiv fundamental al educației.

Cât privește comunicarea precizăm că aceasta, în contextul educației incluzive este o posibilă, dar și necesară inter-relație umană, un cadru de acțiune și reacțiune; un instrument de cunoaștere, de transmitere și de descoperire de cunoștințe, informații; dar și un mijloc de instruire, formare de personalități și incluziune socială

Propuneri pentru activități practice

Exerciții de spargere a gheții:

Inițialele calităților

Mărimea grupului: 10-30 participanți

Timp: 15 minute

Obiective

- A permite cunoașterea numelor participanților și a crea de la început o atmosferă plăcută.

Procedură

- Fiecare își spune numele și două calități pozitive ce îl caracterizează a căror denumire începe cu aceleași inițiale ca și numele. (de exemplu: Petru Anghel — plăcut și amabil.)
- Fiecare vorbește când îi vine rândul, nu prea repede, pentru ca ceilalți să aibă timp să-i memorizeze numele.

Evaluare

- Se poate începe de exemplu cu întrebarea: Cum v-ați simțit fiind "obligați" de a găsi și de a prezenta două calități de-ale voastre?

Dezbateri:

1. Argumentați necesitatea aplicării principiilor managementului în domeniul educației incluzive. În cazul dezacordului, expuneți argumentele contra.
2. Expuneți punctul de vedere/explicați elementele designului managementului educației incluzive și relația dintre acestea. Identificați, dacă sunt, elemente-lipsă sau elemente în plus

Lucru în echipă:

1. Analizați organizarea și funcționarea școlii în care ați învățat din perspectivă incluzivă. Ce ați constatat?

2. Identificați 5 particularități/elemente de bază ale școlii incluzive. Transpuneți/ transformați aceste elemente în activități de inclus în Planul de dezvoltare instituțională a școlii.
3. Argumentați importanța implicării copiilor în procesele școlare, în general, și în educația incluzivă, în particular.
4. Examinați Standardele de calitate a instituțiilor de învățământ preuniversitar din OUG nr. 75/2005 privind asigurarea calitatii educatiei cu modificarile si completarile, aprobate prin Legea nr.87/2006 si prin OUG nr. 75/2011 pe domeniul Management și selectați indicatorii cu relevanță pentru educația incluzivă
5. Modalități de comunicare managerială – joc de rol

Bibliografie

Acte legislative:

Legea educației naționale, nr.1 din 2011, cu modificările și completările ulterioare

OUG nr. 75/2005 privind asigurarea calitatii educatiei cu modificarile si completarile, aprobate prin Legea nr.87/2006 si prin OUG nr. 75/2011

Lucrări generale și speciale:

1. Agabrian M., Strategii de comunicare eficientă. Iași: Polirom, 2008.
2. Child Participation. UNICEF <https://www.unicef.org/sowc03/contents/childparticipation.html>
3. Bulat G., Gînu D., Rusu N. Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic. Chișinău: Bons Offices, 2015.
4. Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic. Chișinău: Bons Offices, 2015.
5. Bulat G., Solovei R., Balan V. Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, vol.I. Modulul II: Managementul educației incluzive și dezvoltarea școlii incluzive. Chișinău: Lyceum, 2016.
6. Cara A. Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Studiu de politici publice, IPP. Chișinău: Lexon-Prim, 2014.
7. Chicu V., Cojocaru V., Galben S., Ivanova L. Educația incluzivă. Repere metodologice. Chișinău: Bons Offices, 2006.
8. Christenson S. L., Sheridan S. M. Schools and families: Creating essential connections for learning. New York: Guilford, 2001.

9. Cucos C., Pedagogie, Editura Polirom, București, 2002;
10. Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale: Acces și calitate, Salamanca, Spania, iunie 1994, tradusă și publicată în limba română prin grija Reprezentanței Speciale UNICEF în România, 1995.
11. Dumitru, Ion, Al. Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice. Iași: Editura Polirom, 2008
12. Ganihar N. N. Fundamentals of Educational Management. NY: Global Vision Publishing House, 2016.
13. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică. În: Marcus S. Competența didactică. București: ALL, 1999.
14. Gherguț A. Management general și strategic în educație. Ghid practic. Iași: Polirom, 2007.
15. Guțu V., Darii L. Managementul schimbării/ inovațiilor în învățământ. În: Management Educațional. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013.
16. Hart A. Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florence, Italy: UNICEF, 1992.
17. Iosifescu Ș. (coord.) Management educațional pentru instituțiile de învățământ. București: IȘE-MEC, 2001
18. Mogonea F. A., Pedagogie pentru viitorii profesori, Editura Universitaria Craiova, 2008
19. Mogonea F., Profesorul și managementul clasei de elevi, Editura Universitaria Craiova, 2009;
20. Preda, M. *Comportament Organizațional*, Iași, Polirom, 2006
21. Proeuro – Cons, management educațional, Suport de curs, Slatina, 2015
22. Rückle, Horst, *Limbajul corpului pentru manageri*, Editura Tehnică, 2000.
23. Siewert, Horst H., *...totul despre INTERVIU în 100 de întrebări și răspunsuri*, Editura Tehnică, București, 1999
24. Stanton Nicki, *Comunicarea*, Societatea "Știință & Tehnică" SA, 1995
25. Soitu, Laurențiu, *Comunicare și acțiune*, Institutul European, 1997
26. Van Cuilenburg J.J., O.Scholten, G.W. Noomen, *Știința comunicării*, Humanitas, București, 2000.
27. Vlad, C., *Textul aisberg*, Casa Cărții de Știință, Cluj, 2000.
28. Velișco Nadejda, (coord.) Educație incluzivă, Chișinău, 2017
29. Verdeș T, *Comunicarea în contextul educației incluzive*, Intertext ediție specială, 2016

Considerații generale asupra planului de dezvoltare instituțională a școlii (PDI)

Proiectarea/planificarea *planului de dezvoltare instituțională a unității de învățământ* reprezintă stabilirea traiectului ipotetic de la „*ceea ce este*” – starea actuală a organizației la „*ceea ce trebuie să devină*” – starea dorită și anticipată în care se va găsi organizația după realizarea proiectului și aplicării planului de acțiune. Ca urmare, proiectul reprezintă o colecție de activități legate între ele, duse la îndeplinire în mod organizat, având puncte de plecare (scopuri /ținte/ obiective) și de încheiere (rezultate) clar definite.

Destinat deopotrivă celor din interiorul cât și celor din exteriorul organizației școlare, proiectul de dezvoltare a școlii incluzive :

- se focusează asupra finalităților educației: dobândire de competențe, abilități, deprinderi, atitudini și pentru copiii cu cerințe educative speciale;
- asigură participarea tuturor domeniilor funcționale ale managementului: curriculum, resurse umane, resurse materiale și financiare și relațiile sistemice și comunitare;
- asigură coerența transpunerii strategiei pe termen lung a organizației într-o listă de obiective pe termen scurt, ce pot fi ușor înțelese și manageriate;
- favorizează creșterea încrederii în capacitățile, capacitățile și forțele proprii;
- asigură dezvoltarea personală și profesională;
- stabilește și întărește parteneriatele din interiorul și exteriorul unității școlare;

Proiectul școlii incluzive ține seama de complexitatea, diversitatea și amplitudinea activităților școlare, este rodul analizei și reflecției critice asupra situației de fapt, explorează și folosește cât mai eficient resursele existente pentru atingerea obiectivelor propuse și satisfacerea nevoilor organizației. Acesta este centrat pe problemele cheie ale școlii și are o identitate a sa, care-l face dificil de copiat în altă unitate de învățământ. Sursele care fac din proiectul școlii incluzive o entitate aparte, irepetabilă sunt:

- **cultura organizației școlare incluzive** – care conține un set specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri împărtășite de membrii unei organizații, care determină modul în care aceștia se vor comporta în interiorul și în afara organizației respective și care sunt transmise noilor membri drept corecte;

- **viziunea** colectivului școlii incluzive – în special a echipei manageriale – privind misiunea și, mai ales, dezvoltarea unității școlare pe termen mediu și lung – aici calitățile, competențele, atitudinile și comportamentele manageriale prezentate fiind determinate;

- **misiunea** unității școlare incluzive – reprezintă **rațiunea de a fi**, definește filosofia activității școlii din perspectiva managerilor organizației, precizând scopul activităților organizației ce se recomandă a fi cunoscută și asumată de către toți beneficiarii direcți și indirecti ai organizației școlare (profesori, elevi, părinți, autorități locale, agenți economici, alți reprezentanți ai comunității);

- **nevoile și resursele comunitare** – conștientizate, exprimate și negociate în parteneriat cu comunitatea locală;

Desigur că un proiect de dezvoltare instituțională are anumite trăsături caracteristice între care menționăm următoarele:

a. **determinarea multiplă**: pe de o parte țintele strategice ale dezvoltării și, pe de altă parte, situația, condițiile și resursele concrete ale școlii și ale comunității pe care aceasta o servește.

b. **valoarea strategică** – este conceput pentru o perioadă cuprinsă între 3-5 ani și, chiar dacă suferă modificări pe parcurs, oferă un orizont și direcții clare pentru activitatea din școala respectivă, inclusiv priorități în alocarea resurselor.

c. **caracterul situațional** – este elaborat având în vedere mediul și condițiile concrete în care funcționează școala și tendințele de evoluție ale acestora. Important este de asemenea și modul în care sunt văzute aceste tendințe: ca oportunități sau ca amenințări pentru dezvoltarea instituțională. Chiar amenințări evidente – cum ar fi lipsa de pregătire a directorilor sau formarea deficitară a profesorilor – pot deveni oportunități pentru dezvoltare chiar și prin simpla lor conștientizare: știu că nu știu, deci trebuie să învăț.

d. **existența a două componente** :

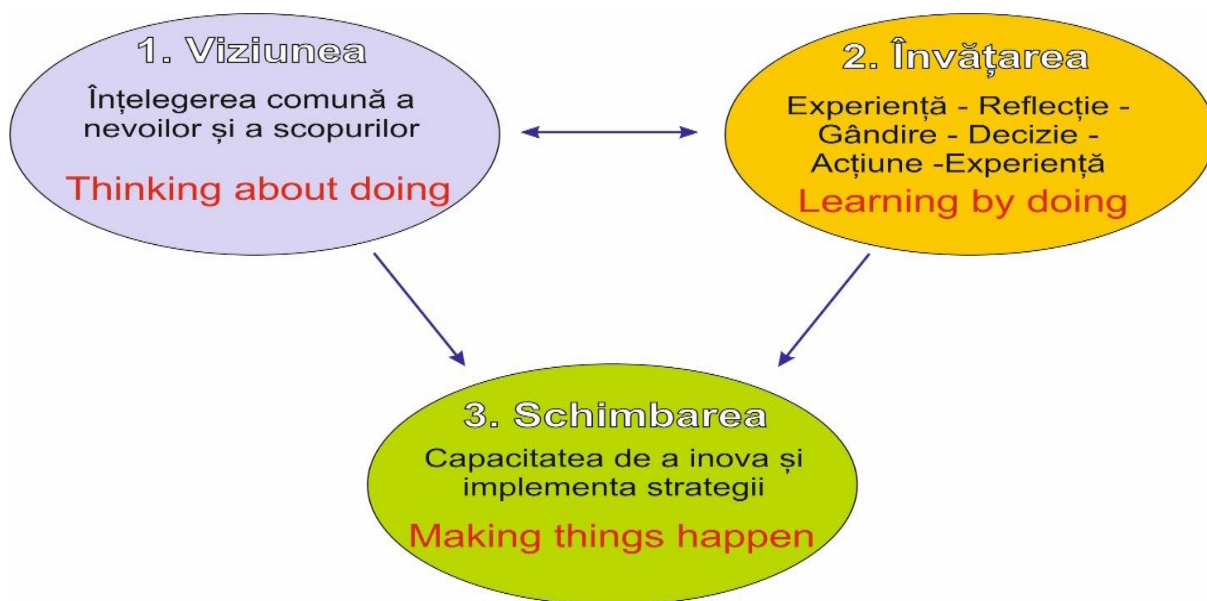
- „**perenă**” – misiunea, țintele și opțiunile strategice ale organizației școlare incluzive. -**operațională** – programe, activități și acțiuni concrete prin care se ating țintele strategice și se realizează misiunea.

e. atingerea celor patru domenii funcționale: curriculum –ul, resursele umane, resursele materiale și financiare și relațiile cu comunitatea. De subliniat e faptul că indiferent de opțiunea sau opțiunile strategice, beneficiarul ofertei educaționale este elevul, căruia e necesar să-i acordăm întreaga atenție a noastră.

f. elaborarea planului se realizează de la *general la particular* – mai întâi definim misiunea școlii, și, pe baza ei, țintele strategice pentru dezvoltarea instituțională, apoi construim opțiunile strategice și pe baza acestora proramamele operaționale și acțiunile concrete.

g. *negocierea proiectului în toate fazele elaborării și implementării sale* – doar printr-o comunicare eficientă intra – și extra- organizațională și prin participare se poate realiza un bun proiect instituțional.

Un proiect instituțional de dezvoltare a școlii incluzive nu este, și nu poate fi rodul gândirii unui singur individ, ci este expresia unei analize, a unei gândiri și decizii colective, a unei comunități de finalități și interese precum și a dorinței comune de schimbare și cooperare. Este expresia efortului unei echipe aflată într-un permanent proces de inovare.



Membrii oricărei echipe de lucru au moduri diferite de acțiune și gândire care se vor manifesta în activitatea concretă a echipei. Cunoașterea, pe lângă preferințele pentru un anumit rol în echipă, a tipurilor de demersuri reflective oferă modalitatea ideală de valorificare a resurselor fiecăruia.

1. Blue sky Logicul	3. Red sky Imaginativul
2. Blue earth Practicul	4. Red earth Entuziastul

Structurare logică și orientare către obiect: „Logicul” este un teoretician care apreciază ideile abstracte, gândirea logică și cea *orientată către proiect*, preferă să privească lucrurile ca un întreg, structurează problemele și formulează ipoteze. El este orientat spre tehnică și detalii, este meticulos și organizat, preferă diagramele și modelele atent elaborate, are imaginea lucrurilor pe termen lung.

Concretețe, orientare spre subiect și obiect: „Practicul” apreciază structurarea, ordinea și grija pentru sarcină, ia în considerare faptele și datele, se concentrează pe detalii, controlează situația, demarează proiecte, gestionează controlul, acționează independent.

Viziune, imaginație, orientare către persoană: „Imaginativul” produce idei, creează inspirație, motivează dar fără ordine și structură.

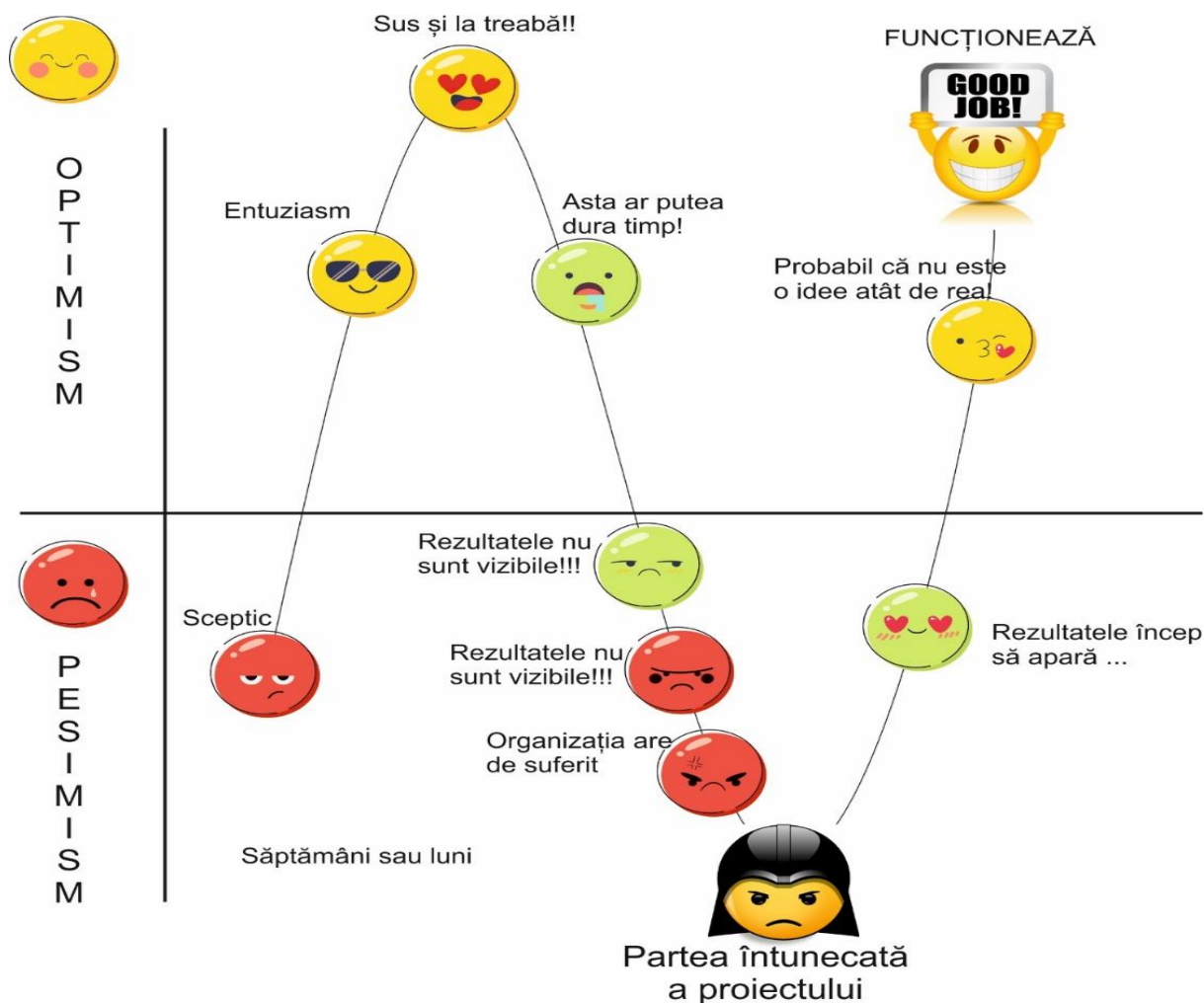
Concretețe, orientare spre subiect și persoană: „Entuziastul” discută idei, creează înțelegere și obligații, ia decizii bazat mai degrabă, pe impresia generală și nu pe date concrete. Nu e interesat de detalii tehnice, teorii sau procese logice de conjunctură.

În derularea activităților comune „logicul” va prefera un stil managerial mai degrabă autoritar, „practicul”, interesat de rezultate, se va interesa mai mult de detalii, „imaginativul” va evolua la un nivel intelectual superior, în care ideile sunt mai incitante decât realitatea, iar „entuziastul” va dori, într-un cadru social important, acțiune și rezultat „aici și acum”.

În cadrul coeziunii grupului managerul are rolul de a susține valori și norme de bază, cum ar fi: încredere și respect reciproc, dreptate și onestitate, altruism, cooperare dar și competiție, toleranță și egalitate, respect de sine și respectul echipei, „ethos”, „pathos” și „logos”, spirit liber și spirit critic, creativitate. Prin urmare, o echipă de succes trebuie să dovedească:

- scopuri împărtășite: „știm ce avem de făcut”;
- responsabilitate pentru succes: „trebuie să reușim”;
- colegialitate: „suntem împreună”;
- îmbunătățire continuă: „se poate și mai bine”;
- învățare continuă: „învățătura este pentru toți”;
- asumare de riscuri: „învățăm încercând”;
- sprijin: „întotdeauna există cineva care să te ajute”;
- respect reciproc: „oricine are ceva de oferit”;
- deschidere: „putem discuta despre diferențele noastre”;
- sărbătorire și umor: „ne simțim bine împreună”.

Un proiect trece în mod inevitabil prin următorul ciclu de viață:



Remarcăm din această reprezentare prezența unor faze „optimiste” și altele „pesimiste” în derularea oricărui proiect – inclusiv „proiectul școlii”. Ceea ce este important este să nu se piardă încrederea (în special a membrilor echipei) în reușita proiectului. Pentru aceasta este bine ca să facem în așa fel încât primele rezultate pozitive să apară repede, pentru ca motivația participanților la proiect să nu fie definitiv pierdută.

2. Structura proiectului de dezvoltare instituțională

A. Elaborarea strategiei

a.1. Prezentarea organizației școlare: istoric și starea actuală a resurselor umane, materiale și financiare, relația cu comunitatea locală și organigramă

În prima parte a proiectului de dezvoltare instituțională se va realiza un scurt istoric al unității școlare de la înființare și până în prezent. Apoi se va prezenta situația actuală a unității școlare în privința resurselor umane (personal didactic, didactic auxiliar și nedidactic al școlii, numărul

elevilor/clase), resursele materiale existente în unitatea de învățământ (dotarea școlii cu laboratoare, săli de clasă, cabinete, etc), legăturile cu comunitatea locală și organigrama aprobată a unității școlare.

a2. Analiza de nevoi, alcătuită din analiza mediului intern (de tip SWOT) și analiza mediului extern (de tip PESTE)

Următoarea etapă în realizarea proiectului de dezvoltare instituțională în școala incluzivă o reprezintă analiza mediului intern (cultura organizațională, resursele curriculare, umane, materiale și financiare, oferta educațională actuală) și extern (factorii de mediu care afectează direct funcționarea organizației școlare).

Analiza de tip PESTE presupune o radiografiere a aspectelor referitoare la:

- *contextul politic* se referă cu precădere la politicile sociale, educaționale, promovate în societate la nivel național, regional sau local și mai puțin la distribuția puterii între diferitele partide politice;
- *contextul economic* se referă la resursele existente la nivelul analizat (național, regional sau local): dacă există expansiune sau recesiune economică, care sunt ramurile economice prioritare și ce resurse pot oferi ele organizației școlare care face analiza, care este dinamica pieței forței de muncă, care este nivelul mediu al câștigurilor, care este puterea de cumpărare a populației;
- *contextul social* se referă atât la existența problemelor sociale (cum ar fi somajul, sărăcia, delincvența, starea de sănătate a populației) și la modul în care acestea sunt abordate, la nivel național, regional, local, cât și la poziția diferitelor grupuri de interese față de problematica socială existentă;
- *contextul tehnologic* se referă la posibilitățile de utilizare a noilor tehnologii: dacă există în zonă posibilități de accesare a surselor multimedia, dacă există dotare cu aparatură eficientă, infrastructura zonei, facilități de transport;
- *contextul ecologic* se referă la calitatea mediului și la felul cum aceasta influențează calitatea vieții oamenilor dintr-o anumită regiune, la implicațiile factorilor de mediu asupra apariției unor afecțiuni sau asupra creșterii gradului de risc în rândul populației, la aspecte privind alimentația populației, gradul de poluare.

Analiza de tip SWOT oferă o bună ocazie de evaluare a organizației (pregătirea și calitatea personalului, motivația acestuia, resursele materiale și financiare disponibile), partenerilor (disponibilitatea pentru cooperare, resursele pe care le pot pune la dispoziție) și a beneficiarilor

directi (starea acestora, gradul de implicare, dorința de a-și rezolva problemele, resursele de care dispun pentru atingerea obiectivelor organizației, riscurile la care sunt expuși). Se realizează pe cele 4 domenii funcționale stabilindu - se punctele **tari** (Strengths), punctele **slabe** (Weaknesses), **oportunitățile** (Opportunities) și **amenințările** (Threats).

Punctele tari și punctele slabe se referă la “mediul intern” al organizației: resurse umane și material, motivația personalului, expertiză, experiență profesională;

Oportunitățile și amenințările se referă la “mediul extern” al organizației: relația cu administrația locală, și alte instituții din comunitate, condiții socio – economice, posibili finanțatori, factori de risc existenți în comunitate și care pot afecta activitatea organizației.

Rezultatele analizei SWOT, pe lângă sprijinirea unui proces decizional eficient, prezintă și alte avantaje:

- identifică, clarifică și clasifică prioritățile în activitatea prezentă și viitoare a organizației școlare;
- evidențiază problemele existente;
- identifică punctele slabe (se oferă astfel posibilitatea evitării sau eliminării lor);
- identifică punctele tari și oportunitățile;
- protejează sau poate lua măsuri împotriva agresiunilor/amenințărilor externe;

De regulă, în analiza contextelor sociale și organizaționale sunt folosite mai multe proceduri combinate: de exemplu, PESTE(E), cu SWOT sau analize SWOT referitoare la comunitate ori la grupurile de interese.

a.3. Viziunea și misiunea organizației școlare

Viziunea reprezintă imaginea ideală a ceea ce își dorește organizația / școala să realizeze în viitor.

Misiunea reprezintă un enunț sintetic (de circa 50 – 100 de cuvinte) prin care se exprimă motivul fundamental pentru care organizația există și își desfășoară programele în comunitate.

Aceasta derivă din nevoile de educație identificate la nivelul societății și al comunității și din viziunea comună a diferitelor grupuri de interes reprezentate la nivelul școlii (elevi, părinți, profesori, reprezentanții comunității locale) în legătură cu modul în care unitatea școlară respectivă își structurează oferta respectivă. Reprezintă și esența culturii organizaționale, formulând explicit valorile fundamentale promovate și asumate. Formulează tipul de rezultate și nivelul de performanță așteptate prin punerea în aplicare a respectivului proiect.

Totdată misiunea școlii incluzive trebuie să fie realizată pe înțelesul tuturor și în concordanță cu curriculum-ul, calitatea educației, cu managementul precum și cu ethosul școlii.

În vederea realizării unei viziuni și misiuni clare, concise și realiste se impune a se avea în vedere următoarele întrebări:

- Care este scopul școlii, de ce există aceasta?
- Care este filosofia școlii și care sunt valorile cheie?
- Ce întreprinde școala pentru a fi deosebită sau unică?
- Care sunt așteptările grupurilor de interes?
- Ce v-ar plăcea să auziți din partea grupurilor de interes?

În consecință putem afirma că misiunea reprezintă “declarația de identitate” a școlii care trebuie cunoscută de beneficiarii școlii. Se recomandă ca misiunea să fie explicată întregului personal al școlii, elevilor, părinților, reprezentanților comunității locale și de asemenea afișată în locuri vizibile în școală.

a. 4. Stabilirea scopurilor (țintelor) strategice ale proiectului de dezvoltare instituțională

Derivate din misiune, acestea reprezintă finalitățile care vor fi atinse sau intențiile majore care vor fi realizate prin proiectul unității școlare și prin care va fi îndeplinită misiunea asumată, fiind fixate pe o perioadă de 3 – 5 ani. Pentru a fi viabile și acceptate, obiectivele trebuie să îndeplinească anumite condiții:

- acceptabile: să fie pertinente, adecvate situației de fapt;
- motivate: să ofere o motivație necesară și suficientă pentru eforturile pe care le presupune atingerea lor;
- comprehensibile: mesajul transmis să fie concret și clar pentru fiecare membru al organizației;
- tangibile: acțiunile realizate prin intermediul obiectivelor să fie realiste și realizabile;
- flexibile: să poată permite modificări în funcție de situația nou apărută.

Este important ca scopurile/țintele strategice să fie realiste, clar formulate, pentru a fi înțelese de toate grupurile de interese și, nu în ultimul rând să răspundă intereselor și așteptărilor acestora. Pentru fiecare țintă/scop este necesară expunerea motivelor și argumentelor care au determinat alegerea sa, indicând punctele slabe, aspectele nesatisfăcătoare sau amenințările reieșite din studiile diagnostice și de analiză de nevoi, precum și modul cum acestea pun sau vor pune în pericol, împiedica sau stânjeni realizarea misiunii sau chiar funcționarea normală a unității școlare.

a.5. Definirea opțiunilor strategice

Constau în identificarea căilor principale de acțiune, urmată de definirea categoriilor mari de resurse necesare atingerii scopurilor formulate, de stabilirea termenelor și a etapelor în atingerea

finalităților strategice și de identificarea principalelor rezultate așteptate. Ele sunt selectate pornind tot de la punctele tari și oportunitățile constatate la diagnoză dar urmărind și compensarea slăbiciunilor și evitarea amenințărilor. Vor fi explicitate motivele pentru care au fost selectate scopurile propuse și căile strategice ale dezvoltării unității școlare.

a.6. Stabilirea programelor de dezvoltare

Acestea sunt sisteme unitare și coerente de activități care servesc atingerea țintelor strategice pe baza opțiunilor strategice, fiind structurate pe domeniile funcționale, astfel: programe de dezvoltare curriculară, programe de dezvoltare a bazei materiale și pentru achiziția de echipamente, programe de dezvoltare a resursei umane (de recrutare, de formare și dezvoltare profesională, de motivare și stimulare a personalului), programe de optimizare a comunicării în cadrul sistemului de învățământ și de întărire a legăturilor cu comunitatea.

Programele mai pot fi structurate și în funcție de grupurile țintă (programe pentru părinți, pentru prevenirea părăsirii timpurii a școlii, pentru copiii cu cerințe educative speciale, pentru familii care au părinți cu deficiențe, etc) sau în funcție de rezultatele așteptate, care, de asemenea, se pot adresa unuia sau mai multor domenii funcționale și unuia sau mai multor grupuri țintă.

Structurarea programelor trebuie să fie specifică fiecărui proiect în parte și adaptată contextului și situației în care funcționează fiecare unitate școlară.

B. Implementarea strategiei

b.1. Planificarea operațională – se referă la stabilirea planurilor operaționale întocmite pentru una sau mai multe activități concrete, fiind elaborate pe termen scurt (maximum 1 an) și constituie partea „variabilă” a proiectului.

Planurile operaționale reprezintă mijloacele prin care vor fi atinse țintele strategice respectând opțiunile strategice într-o perioadă definită de timp. Fiecare program din proiectul școlii va fi operaționalizat în așa fel încât pentru fiecare să fie stabilite activități concrete.

Pentru fiecare activitate se vor stabili **obiective, resursele educaționale, termene, etape, responsabilități și indicatori de performanță.**

Obiectivele au un caracter operațional. Obiectivul este un enunț referitor la un rezultat așteptat al planului operațional. Fiecare obiectiv prezintă următoarele caracteristici:

- concretețe – este ușor de identificat;
- relevanță – este adecvat situației;
- oportunitate – acțiunea respectivă se desfășoară la momentul potrivit,
- realizabilitate – adecvare la posibilitățile reale ale celor care inițiază acțiunea;

- măsurabilitate – ușor de măsurat cu instrumente calitative și cantitative.

Resursele educaționale reprezintă al doilea element important al oricărui plan operational. Optimizarea corelației dintre scopuri/ținte și resurse (umane, materiale, financiare, de timp de autoritate și putere) este esențială pentru creșterea eficienței și efectivității educației, indiferent de tipul, forma și nivelul la care se realizează.

Pot fi identificate mai multe categorii de resurse, dintre care cele mai importante sunt:

- resursele umane – sunt esențiale și se alocă în funcție de expertiza deținută de fiecare persoană și de timpul necesar pentru realizarea activităților alocate;
- resursele financiare și materiale;
- resursele informaționale, de experiență și de expertiză existente;
- resursele de timp;
- resursele de autoritate (dreptul de a lua decizii și de a le impune) și de putere (posibilitatea concretă de a influența comportamentul altor persoane pe baza expertizei, a controlului resurselor și a identificării cu liderul sau cu mesajul transmis).

Trebuie subliniat faptul că orice resursă identificată și presupusă a fi alocată diferitelor activități trebuie, în final, transformată într-un buget al activității respective. Așadar bugetul nu trebuie să lipsească din anexele proiectului, indiferent de tipul acestuia. În condițiile obținerii unei finanțări, fiecare finanțator are bareme de finanțare și structure (de capitol ale bugetului) proprii, care trebuie respectate, acestea fiind o condiție absolut esențială pentru obținerea finanțării.

Responsabilitățile și termenele – ambele trebuie să fie cât mai precise. Se știe că răspunderea colectivă echivalează de fapt cu lipsa de răspundere. Termenele stabilite trebuie să fie realiste, în funcție de durata normală a activității respective și de resursele disponibile. Dacă activitatea este mai complexă, se recomandă să fie prevăzute etape intermediare de realizare.

Indicatorii de performanță – reprezintă reperele observabile ale nivelului de realizare a obiectivelor stabilite (pot fi ierarhizați - de exemplu, “ inacceptabil” , “ bine” “ foarte bine” “excelent” – și li se pot asocia indici cantitativi, cum ar fi: procente, produse, termene intermediare de realizare,etc) în planurile operaționale. Se utilizează în fazele ulterioare de implementare și evaluare a planurilor operaționale și a proiectelor. Doar dacă stabilim de la început indicatori de evaluare, în faza de proiectare, vom putea realiza o legătură firească și corectă între proiectare și evaluare și vom putea avea măsura eficienței proiectării. Indicatorii de evaluare / performanță trebuie să aibă o serie de caracteristici:

- accesibilitate – posibilitatea identificării și observării directe;

- inteligibilitate – să fie ușor de înțeles și de aplicat;
- adecvare – evidența legăturii cu obiectivul evaluat (există posibilitatea de a utiliza același indicator pentru nivelul realizării multor obiective sau dimensiuni);
- măsurabilitate – să poată fi apreciați (din punct de vedere calitativ și cantitativ);
- relevanța – să se refere la performanțele de fond, și nu la cele conjuncturale, la cele rezultate din proiect;
- acceptabilitate – să fie percepuți ca benefici și utili de către cei care îi utilizează.

C. Impementarea proiectului de dezvoltare instituțională

Următoarea etapă în cadrul proiectului de dezvoltare instituțională o reprezintă faza de punere în aplicare a acestuia, adică **implementarea** proiectului. În cadrul acestei etape principalele funcții manageriale sunt **monitorizarea și evaluarea**.

Monitorizarea se realizează prin supervizarea transformării “ intrărilor” sistemului în “ ieșirile” scontate, utilizând procesele de comunicare interpersonală precum și activitatea concretă legată de atingerea obiectivelor /țintelor organizaționale.

Monitorizarea are trei laturi esențiale și anume:

- decizia curentă care se referă la derularea concretă a acțiunilor;
- rezolvarea de probleme referitoare la procedurile de generare, evaluare și selecție, aplicate succesiv situațiilor problematice, soluțiilor și căilor de implementare a acestora;
- stilurile manageriale ca moduri alternative de abordare a situației concrete.

În context de monitorizare, punctul cheie îl constituie indicatorii de performanță stabiliți prin proiectare care trebuie urmăriți, clasificați, indexați – făcându se astfel pregătirea evaluării.

Evaluarea reprezintă acțiunea finală a proiectului care constă în coroborarea rezultatelor verificărilor anterioare ale progresului și formularea, pe baza lor, a unei concluzii finale. Criteriile de evaluare sunt stabilite, de la început, de comun accord și vor fi urmărite de către toți membrii echipei, pe întreaga durată a acțiunii. Acestea se referă la gradul de atingere a obiectivelor propuse, gradul de implicare a factorilor principali și secundari, impactul asupra mediului intern și extern, nivelul costurilor, oportunitatea continuării /dezvoltării / diversificării acțiunilor.

Scopurile evaluării au în vedere:

- **Îmbunătățirea practicii** – prin stabilirea atingerii sau neatingerii țintelor (strategice și operaționale) propuse, în vederea fundamentării deciziei referitoare la schimbările care trebuie sau nu introduse în PDI;

- *Informarea decidenților* – de la toate nivelurile și fundamentarea, pe această bază, a deciziilor ulterioare de nivel strategic, pe baza judecării valorii și calității rezultatelor PDI;
- *Oferirea de feed-back* către toate grupurile țintă și către toți partenerii – în privința „valorii adăugate” prin PDI;
- *Analiza impactului PDI* – la nivel local, regional și chiar național

În evaluarea proiectului de dezvoltare instituțională (PDI) este esențială *analiza impactului*. Se va măsura sau aprecia impactul asupra:

- *Comunității țintă* – la nivelul cunoașterii, al atitudinilor și al comportamentelor individuale și de grup;
- *Politicii și legislației* în domeniu;
- *Discursului public* referitor la problematica abordată în PDI;
- *Creșterii resurselor disponibile* pentru continuarea sau amplificarea intervenției;
- *Instituțiilor implicate*. Un proiect de dezvoltare instituțională va afecta nu numai unitatea școlară în care se aplică, ci și relațiile acesteia cu inspectoratul școlar, cu autoritățile locale, cu alte asociații și organizații din cadrul sistemului școlar sau din afara lui;
- *Pieței* - proiectul respectiv este unic sau nu? Este inovator în domeniu sau urmează o tendință? Este sau nu copiat de la alte unități școlare similare?
- *Cooperării cu alte instituții similare* – apar (noi) cereri de colaborare.

Evaluarea nu este importantă doar pentru a vedea dacă scopurile au fost atinse, dacă rezultatele așteptate au fost obținute sau dacă proiectul s-a încadrat în consumul de resurse prevăzut, ci și pentru a identifica nevoile, cele mai bune practici, resursele necesare și problemele care pot să apară la viitoarele proiecte. Evaluarea poate fi de mai multe feluri și poate cuprinde proceduri diverse, cum ar fi:

- raportul financiar;
- evaluarea internă;
- evaluarea externă;
- auditarea.

Propuneri pentru activități practice

Exercițiu de spargere a gheții

5. Lampa magică

Grupul de cursanți a găsit o lampă magică. Surpriză!!! Din lampă apare un duh fermecat. Duhul va poate îndeplini trei dorințe. Aveți posibilitatea să faceți trei schimbări la școală. Te poți schimba pe tine, colegii, dirigintele, directorul școlii, școala, notele din catalog etc.

1. Conducătorul grupului împarte cursanții în grupuri de minimum 3 și le va da câte o foaie de flipchart.
2. Când aceștia s-au gândit vor scrie lista de dorințe pentru duh. Când au terminat vor lipi lista pe perete.

Materiale necesare: Foi de flipchart, Markere

Timp necesar: Cinci – zece minute pentru pregătire, scriere și lipirea posterelor pe perete.

Lucru în echipă:

1. Identificați 5 particularități/elemente de bază ale școlii incluzive. Transpuneți/ transformați aceste elemente în activități de inclus în Planul de dezvoltare instituțională a școlii.
2. Se va realiza pe grupe/fiecare unitate școlară un plan de dezvoltare instituțională care va cuprinde și activități specifice educației incluzive.
3. Fiecare echipă va elabora un program operațional structurat pe un singur domeniu funcțional

Acte legislative:

Legea educației naționale, nr.1 din 2011, cu modificările și completările ulterioare

Regulamentul – cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar aprobat prin OMENCȘ nr.5079 din 2016 cu modificările și completările ulterioare

BIBLIOGRAFIE

1. Al-Khalifa, E., Hall, V., Mc Mahon, A, Equal Opportunities in School Management, Bristol, National Centre for Educational Management and Policy, University of Bristol, 1993
2. Allaire, Y, Management strategic, Editura Economică, București, 1998
3. Gherghuț, A., Management general și strategic în educație, ghid practic, Polirom, 2007
3. Iosifescu, Ș., Managementul educațional la zi în „ Info Educațional”, anul I, nr. 1, 2000

4. Iosifescu, Ș., Proiectul instituțional al unității școlare între viziune, cultură și misiune, în Buletinul informativ al Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar, nr.9, ianuarie 2000
5. Iosifescu, Ș.(coord.), Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare, Editura ProGnosis, București, 2000
6. Joița, E., Management educațional, Editura Polirom, Iași, 2000
7. Nicolescu, O. (coord.), Management, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992
8. *** Management educațional, Institutul Român de Management Educațional, Editura CDRMO, Iași, vol.I – II, 2003

6. Elemente de management de proiect în școala incluzivă

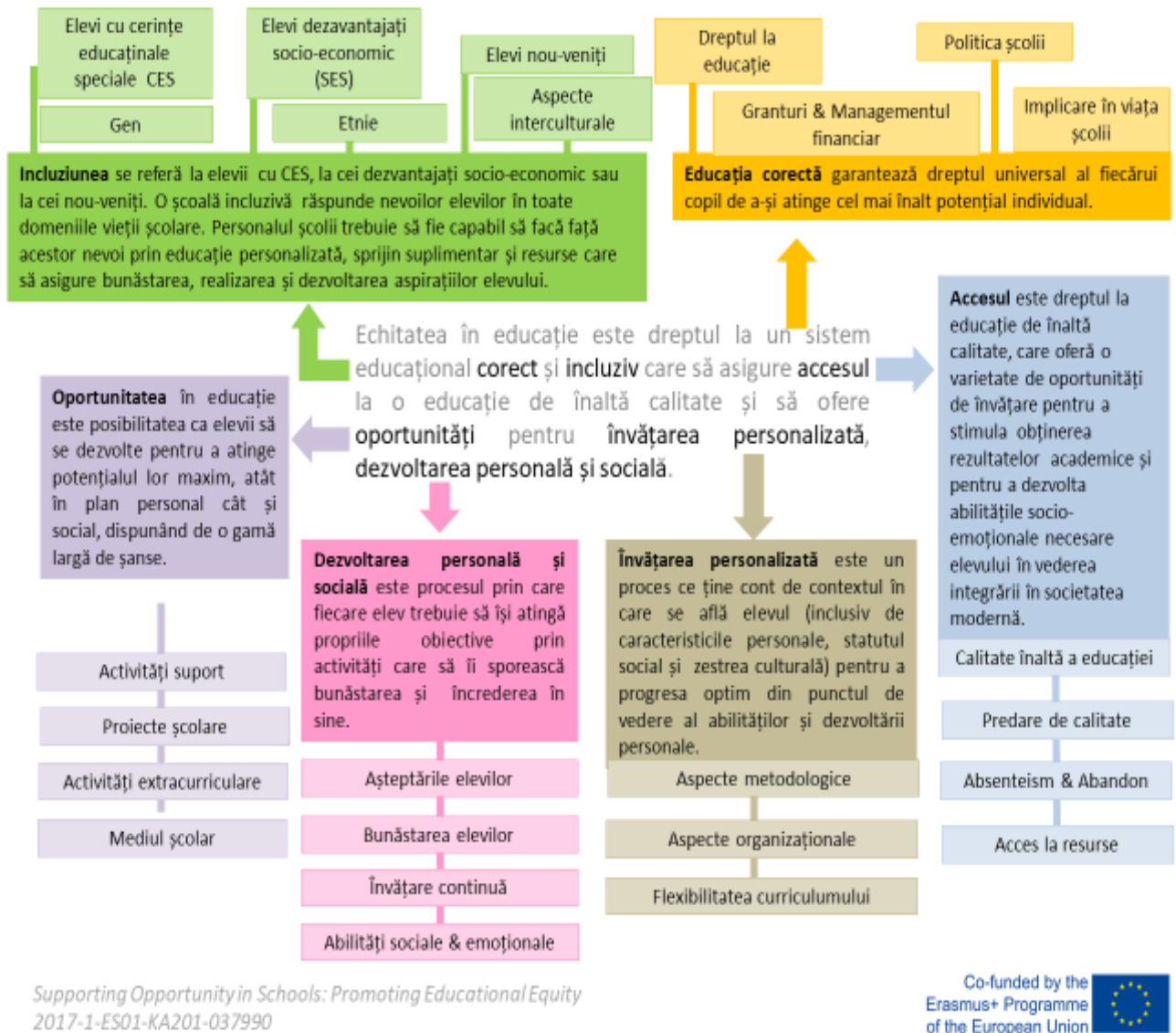
Proiectele educaționale naționale și europene reprezintă o oportunitate de învățare atât pentru elevi cât și cadre didactice cât și pentru directori deoarece prin natura lor, proiectele aduc valoare adăugată atât la nivel curricular cât și extracurricular. Participarea în proiecte reprezintă oportunitatea de a dezvolta competențe transversale (de comunicare, de lucru în echipă, de gestionare a timpului, de management al riscului, de identificare a nevoilor, etc.) precum și implementarea unor activități extracurriculare și extrașcolare, în școală și în comunitate, pe baza parteneriatului, în scopul atingerii scopului și obiectivelor propuse.

Cunoșterea elementelor de management al proiectelor contribuie la optimizarea stilului de conducere a unității de învățământ, prin abordarea parteneriatului ca modalitate de soluționare a nevoilor, prin aplicarea conducerii colaborative/participative care să contribuie la optimizarea planului de dezvoltare instituțională (PDI).

Proiectul educational în școala incluzivă permite asigurarea participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei. Participarea presupune în primul rând acces și apoi găsirea căilor ca fiecare să fie integrat în structurile care facilitează învățarea socială și individuală, să-și aducă contribuția și să se simtă parte activă a procesului. Accesul are în vedere posibilitatea copiilor de a ajunge fizic la influențele educative ale unei societăți (familie, școală, comunitate), de a se integra în școală și de a răspunde favorabil solicitărilor acesteia.

Proiectele educaționale naționale și europene contribuie la **asigurarea echității educaționale**, pe care am definit-o din perspectiva a șase dimensiuni, care la rândul lor conțin subdimensiunii, așa cum arată imaginea de mai jos:

Elemente de educație incluzivă pentru managerii școlari



Parteneriatul în educația incluzivă

Concepte-cheie: parteneriat educațional, educație incluzivă, implicare activă, implicare pasivă, implicare formală, implicare informală, echipa de sprijin, comunitate, resurse comunitare, mobilizator comunitar

Parteneriatul educațional – abordări conceptuale

Funcțiile parteneriatului

Tipuri de parteneriat

Colaborarea între școală și familie în procesul educației incluzive

Implicarea comunității în activitatea școlii incluzive

Modalități de implicare crearea unor parteneriate școlare eficiente cu familiile și comunitatea

Parteneriatul educațional – abordări conceptuale

Conceptul de parteneriat educațional a fost inclus de cercetători în circuitul științific pornind de la faptul că comunitatea socială constă dintr-un ansamblu de colectivități ce exercită influențe asupra generației în creștere, care se cer corelate și coordonate.

Parteneriatul educațional reprezintă o formă de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional, care se desfășoară în paralel cu procesul instructiv-educativ, având caracter prospectiv și continuu.

În pedagogia contemporană, conceptul menționat tinde să devină unul central și denotă „abordarea de tip curricular, flexibilă și deschisă a problemelor educative”, reliefând atitudinea și relația actorilor sociali care devin parteneri în domeniul educației.

În aspect de atitudine, parteneriatul educațional presupune:

- acceptarea acțiunilor și influențelor educative;
- egalizarea șanselor pentru a participa la o acțiune educativă comună.

În aspect de relație, parteneriatul educațional presupune:

- comunicare optimă între actorii sociali care participă în educație;
- colaborarea actorilor educaționali sub diverse forme și modalități, orientate spre
- formarea personalității copilului;
- cooperarea în domeniul interrelațiilor și unirea eforturilor pentru realizarea acțiunilor
- educative comune;
- interacțiunea și feed-back-ul acceptat și realizat de toți partenerii.

În literatura de specialitate la nivelul unui concept operațional (Sorin Cristea, 2000), parteneriatul educațional constituie:

- un angajament într-o acțiune comună negociată;
- un aport de resurse, de schimbări, de contacte, de rețele asociate în termeni constructivi;
- o prestare de servicii realizate de actorii sociali;
- un acord de colaborare între parteneri egali care activează, de comun acord, pentru realizarea scopului;
- un cadru instituțional de soluționare a unor probleme comune, prin acțiuni coerente, pornind de la definirea obiectivelor-cadru cu repartizarea clară a responsabilităților și a procedurilor de evaluare (într-un spațiu și timp delimitat).

Funcțiile parteneriatului

Elemente de educație incluzivă pentru managerii școlari

Parteneriatul realizează două funcții generale complementare	funcția de deschidere organizațională	se exercită	prin deschiderea organizațională a școlii spre instituții și personalități aflate în afara sistemului de învățământ; în sens larg, ea se exercită în interiorul sistemului de învățământ
	funcția de acțiune sinergetică	privată	în sens restrâns, se referă la relația școlii cu alte instituții sociale implicate în mod direct și indirect în realizarea finalităților educației

Tipuri de parteneriat

Parteneriat educațional	în funcție de	domeniul abordat	parteneriat cultural,
			parteneriat economic
			parteneriat de asistență socială
		sfera de acțiune	parteneriat intern
			parteneriat extern
		modul de funcționare	parteneriat de promovare
			parteneriat de realizare
			parteneriat bazat pe diferite rețele de colaborare

Rolul parteneriatului educațional se amplifică în contextul dezvoltării și promovării educației incluzive, care presupune o nouă orientare cu accent pe cooperare, educație socială și valorizarea relațiilor interumane. Sunt reconsiderate scopurile, obiectivele și formele de organizare a educației, este reevaluată atitudinea statului și societății față de copiii, tinerii, adulții cu nevoi speciale, excluși și/sau marginalizați.

Beneficiarii indirecti ai educației incluzive:

- familiile/părinții;
- cadrele didactice din instituțiile de învățământ;
- specialiștii din domeniile conexe;
- autoritățile publice centrale și locale;

➤ comunitatea/societatea.

Parteneriatul educațional, în calitate sa de relație socială, înglobează acel ansamblu de interrelații al actorilor/agenților educaționali, asigurând, astfel, integrarea socială a copilului/elevului. Important este să se asigure o dezvoltare permanentă și progresivă a acestui proces.

Colaborarea între școală și familie în procesul educației incluzive

În procesul de promovare a educației incluzive, în încadrul parteneriatului educațional un rol deosebit revine colaborării între școală și familie, care, în calitate de

Un rol deosebit în parteneriatul educațional îi revine colaborării între școală și familie

parteneri, au obiective comune, bazate pe principii de reciprocitate. Astfel, cadrele didactice și părinții sunt uniți de dorința comună de a-i sprijini pe copii în dezvoltare. În acest parteneriat, fiecărui actor îi revine un rol anume.

Rolurile parentale de bază se realizează în cadrul familiei, precum și în relațiile de tip „școală – familie” și țin de creștere, învățare și modelare. În interiorul structurii extinse „familie – școală”, părinții trebuie să realizeze roluri de învățare, acțiune, sprijinire și luare de decizii. În mod normal, părinții folosesc toate aceste roluri variate în complex, dar le accentuează pe unele, în funcție de situația dictată de familie sau de relația „școală – familie” (Schaefer, 1985).

Rolurile cadrelor didactice, esențiale procesului de parteneriat, includ rolurile centrate pe familie: de sprijin, educare și îndrumare.

Rolurile care vizează implicarea familiei în activitățile școlii și ale clasei țin de îngrijire, susținere, ghidare și luare a deciziilor. Împreună, părinții și cadrele didactice pot sprijini parteneriatul prin comportamente de colaborare, planificare, comunicare și evaluare.

- Roluri parentale
- Rolurile cadrelor didactice
- Rolurile familiei în activitățile școlii

(Epstein și Dauber, 1991; Swick, 1991).

Părinții și cadrele didactice au responsabilități multiple și sunt în permanență sub presiunea timpului, într-o societate în continuă schimbare. În aceste condiții, parteneriatul „școală – familie” se integrează în procesul de învățare, determinând succesul acestuia.

Cadrelor didactice le revine rolul de liant care menține colaborarea și, prin instrumente eficiente, maximizează beneficiile școlii pentru toți copiii și pentru familiile acestora.

Procesul de implicare a familiei/părinților în parteneriatul „școală-familie” se realizează în câteva modalități: activ și pasiv, formal și informal.

Modalități de implicare a familiei/părinților	Activ	Părinții sprijină activităților școlare și ajutorul la clasă oferit de părinți.
	Pasiv	Părinții se asigură că elevii (copiii lor) au toate cele necesare pentru școală, atunci când pleacă de acasă.
	Formal	Părinții participă la activitățile unui grup de lucru din școală, la nivelul căruia se iau decizii care vizează școala, cum ar fi : comitetul părinților pe școală, asociația părinților, Consiliul de administrație, grup/grupuri de sprijin, etc
	Informal	Părintele vine la școală să discute despre progresele copilului său, participă la activitățile organizate în școală, activează ca voluntar etc

În literatura de specialitate (Fruchter, 1992) au fost identificate patru principii iminente pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare ale copiilor:

- Părinții sunt primii profesori ai copiilor și au o influență permanentă asupra valorilor, atitudinilor și aspirațiilor acestora.
- Succesul educațional al copiilor cere o congruență între ceea ce se predă în școală și valorile exprimate acasă.
- Cei mai mulți dintre părinți – indiferent de statutul economic, de nivelul educațional și/sau mediul cultural, sunt puternic interesați de educația copiilor și pot oferi un sprijin substanțial, dacă li se oferă cunoștințe și oportunități specifice.
- Școlile trebuie să preia conducerea în eliminarea sau cel puțin reducerea barierelor tradiționale în implicarea părinților.

În accepția UNICEF (1993), parteneriatul instituției de învățământ cu familia/părinții reprezintă o strategie care și-a demonstrat eficiența acolo unde a fost aplicată, iar bunele practici implementate deja confirmă că acesta se poate realiza în baza următoarelor **principii fundamentale**:

- părinții sunt considerați de personalul școlii ca participanți activi în educația copiilor, care aduc o contribuție reală și valoroasă în acest demers;
- tuturor părinților li se oferă oportunități de participare activă la experiențele educaționale ale copiilor lor;

Elemente de educație incluzivă pentru managerii școlari

- copilul/elevul este tratat drept actor activ în relația “școală – familie”;
- responsabilitatea dezvoltării și evoluției copilului, dar și succesele obținute, se împart între școală și părinți;
- relația “școală-familie” constituie fundamentul restructurării procesului educațional, precum și al dezvoltării comunității;
- eficiența profesională a personalului școlii (cadrelor didactice, managerilor) se va maximiza prin dezvoltarea unor competențe concrete, esențiale conexiunii cu părinții și comunitatea.

În școala cu practici incluzive, parteneriatul dintre personalul școlii și părinții elevilor cu cerințe educaționale speciale poate contribui la progresul acestora. Dacă părinții sunt realmente interesați de progresul copilului și manifestă disponibilități de colaborare cu personalul școlii, atunci informațiile pe care le pot oferi cadrului didactic despre copil pot reprezenta o bază pentru luarea celor mai adecvate decizii. La rândul său, cadrul didactic poate ajuta părinții să devină mai sistematici și mai eficienți în acțiunile educative realizate în mediul familial. Prin urmare, orice demers educativ eficient cere o coordonare a acțiunilor între cadrele didactice și părinți, nu numai la nivelul obiectivelor propuse pentru realizare, dar și în privința metodelor, tehnicilor, formelor de activitate și a feedback-ului.

În acest context, în parteneriatul educațional, pot fi utilizate diverse forme de acordare de sprijin familiilor de către cadrele didactice, inclusiv:

Comunicarea informațiilor	Primirea și oferirea informațiilor părinților, organizarea ședințelor cu părinții în scopul revizuirii opțiunilor educaționale pentru copiii acestora și identificarea căilor de soluționare a problemelor existente.
Accesul la comunitate	Antrenarea/contractarea de furnizori de servicii educaționale pentru copii cu CES și consolidate legăturile cu organizațiile din comunitate, din instituțiile religioase, alte școli, grupuri civice și profesionale etc pentru a completa nevoile familiilor care solicită ajutor.
Facilitarea etapei de tranziție	Planificarea întocmită cu grijă, precum și acțiunile bine gândite, duc la diminuarea stresului care însoțește trecerea oricărui copil de la viața de acasă la viața școlară. Pregătirea copiilor cu CES pentru etapele de tranziție de succes implică colaborarea cadrelor didactice cu familia copilului, cu furnizorii de servicii în programele noi și cele anterioare ale copilului. Pentru a facilita integrarea copiilor în noile programe, cadrele didactice trebuie să stimuleze

Elemente de educație incluzivă pentru managerii școlari

	abilitățile funcționale ale acestora, participarea socială, independentă și de grup
Suport în formarea abilităților de autoadministrare	Copiii aflați în situații de dificultate se descurcă mult mai greu în dobândirea abilităților de autoadministrare, din cauza complexității acestor activități. Cadrele didactice și părinții trebuie să trateze copilul individual, ținând cont de prioritățile lui, atunci când stabilesc obiectivele pentru formarea abilităților de autoadministrare
Suport în formarea abilităților sociale	Copiii cu cerințe educaționale speciale vor beneficia în activitățile zilnice de interacțiunea cu ceilalți copii și adulți. Supravegherea atentă, formularea întrebărilor, comunicarea și participarea copiilor sunt câteva exemple de activități care stimulează interacțiunea socială pozitivă. Cadrul didactic poate reduce barierele sociale dintre copiii din cadrul unei clase prin planificarea unor activități care să stimuleze prietenia dintre copii
Facilitarea participării independente și participării în grup	Participarea independentă și participarea activă în grup sunt abilități esențiale pentru un copil care este pe punctul de a experimenta cu succes un program de incluziune. Copiii cu CES au nevoie de condiții pentru a-și exercita zi de zi abilitățile în contextul activităților din clasă. Cadrele didactice pot ajuta copiii să dobândească abilități de participare activă și independentă prin folosirea unui limbaj clar și concis. Astfel, asistând părinții și oferind informații specifice despre noile oportunități pe care școala le oferă pentru dezvoltarea și creșterea copilului lor, cadrele didactice pot contribui ca integrarea acestuia să se desfășoare într-un mod firesc

În opinia cadrelor didactice, a părinților și a elevilor, o condiție importantă a unui program reușit de integrate îl constituie colaborarea reciprocă și colaborarea cu specialiștii (Statuback și Stamback, 1996), care se materializează în formarea unor grupuri de sprijin. Specialiștii cu abilități și pregătire specială (psihologii, psihiatrii, asistenții sociali, nutriționiștii, specialiștii în logopedie, în terapia muncii și cultura fizică, etc.), implicați în activitatea de sprijin a dezvoltării copiilor cu CES, pot oferi suport cadrelor didactice care elaborează programe de incluziune.

Succesul colaborării în promovarea respectării drepturilor copiilor și asigurarea incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale ține de ajutorul și sprijinul reciproc al participanților.

Sugestii pentru dezvoltarea unor parteneriate de succes:

1. Nu există o abordare unică potrivită tuturor tipurilor de parteneriat.
2. Perfecționarea și dezvoltarea actorilor parteneriatului reprezintă o investiție esențială.
3. Comunicarea reprezintă temelia unui parteneriat eficient.
4. Flexibilitatea și diversitatea reprezintă cheia succesului.
5. Instruirea, asistența și fondurile oferite din sursele externe școlilor se consideră un avantaj.
6. Schimbarea înseamnă/necesită timp. Dezvoltarea unui parteneriat de succes „familie - școală” necesită un efort continuu în timp, iar soluționarea unei probleme determină apariția a noi provocări.
7. Efectele parteneriatului urmează a fi evaluate în mod regulat, folosind indicatori multipli.

Implicarea comunității în activitatea școlii incluzive

În parteneriatul educațional un rol aparte revine comunității – entitate social- umană, ai cărei membri sunt legați prin faptul că locuiesc pe același teritoriu, iar relațiile sociale stabilite între ei sunt constante și consolidate în timp (C. Zamfir, L. Vlăsceanu).

Abordarea problemelor tuturor elevilor la nivel de comunitate demonstrează că aceasta nu este indiferentă față de problemele cu care se confruntă elevii

Comunitatea reprezintă una din principalele surse de soluționare a unui spectru larg de probleme sociale. Comunitatea dispune de resurse neutilizate a căror mobilizare ar putea fi utilă celor aflați în dificultate. Este foarte important a identifica resursele comunității și a le orienta spre școala incluzivă.

Pentru a spori eficiența școlii incluzive pot fi utilizate toate resursele existente în comunitate, inclusiv:

- organizațiile funcționale (grădinița, centrul medical, biserica, ONG-le active, organizațiile din sectorul privat etc.);
- membrii comunității (persoane cu influență, oameni de afaceri, lideri de opinie, specialiști etc.).

Scopul implicării comunității în activitatea școlii incluzive constă în mobilizarea tuturor resurselor disponibile în comunitate în vederea eficientizării procesului de identificare și soluționare a necesităților și problemelor cu care se confruntă școala, părinții și/sau elevii cu CES. spirituale, emoționale și sociale

Abordarea problemelor tuturor elevilor la nivel de comunitate demonstrează că aceasta nu este indiferentă față de problemele cu care se confruntă elevii

maxime, precum și promovarea drepturilor copiilor și părinților, tratarea acestora de la egal la nivel de comunitate, indiferent de diferențele individuale.

Abordarea problemelor tuturor elevilor la nivel de comunitate demonstrează că aceasta nu este indiferentă față de problemele cu care se confruntă elevii și se implică activ în soluționarea lor. Totodată, școlile, care atrag comunitatea în activitatea pe care o desfășoară, sunt considerate mai mult în centre de sprijin pentru comunitatea respectivă și nu doar locul unde elevii însușesc cunoștințe.

Modalități de implicare crearea unor parteneriate școlare eficiente cu familiile și comunitatea

Modelul de participare prezentat mai jos furnizează o structură în jurul căreia școala își poate organiza eforturile pentru a amplifica participarea:

Încurajarea membrilor comunității să	participe la activitățile școlii;
	ajute la coordonarea unei activități școlare (un grup muzical, cerc de dansuri etc.);
	acționeze ca voluntari în școală, ajutând, de exemplu, la procesul de predare;
	activeze într-un grup de lucru din școală, de exemplu în Consiliul de administrație;
	furnizeze servicii comunitare din cadrul școlii, cum ar fi utilizarea acestora ca o bază pentru diverse servicii sanitare și sociale, coordonate de instituții publice sau de ONG-uri
Colaborarea dintre agenții/instituții/ONG-uri	Implicarea agențiilor/alți actori din localitate în procesul de predare/învățare din școală (ex.: invitația unui reprezentant ONG pentru protecția mediului la o lecție de geografie);
	Invitarea la școală un furnizor de servicii publice sau un reprezentant de ONG, pentru a vă ajuta la predare sau la soluționarea altor chestiuni (ex.: căutarea unui loc de muncă);
	Invitarea la școală reprezentanți ai diverselor agenții (ex.: agențiile de protecție a copilului, agențiile care activează în domeniul delincvenței

	juvenile etc.), care ar acorda suport în realizarea activităților cu copii cu cerințe educaționale speciale;
	Colaborarea cu alte agenții care se ocupă de copiii/elevii cu cerințe educaționale speciale.

În calitate de mobilizator al implicării comunității în activitatea școlii incluzive cadrul didactic îi revine rolul:

Reflecție și acțiune - Identificați în comunitatea dumneavoastră toate persoanele și agențiile pe care le puteți implica.

- de a furniza informații corecte tuturor membrilor comunității despre drepturile copiilor de a beneficia de educația școlară comunitară și a asigura că toate informațiile sunt corect interpretate și colectate;
- de a elimina informațiile incorecte despre copiii cu cerințe educaționale speciale sau dizabilități, în special cele care descurajează așteptările sau pot crea ulterior atitudine de neplăcere sau neîncredere;
- de a contribui la coordonarea activității resurselor umane din comunitate capabile să sporească calitatea integrării copiilor cu CES în școala incluzivă;
- de a stimula membrii comunității să participe în dezvoltarea școlii incluzive prin acțiuni comunitare;
- de a se angaja în activități care promovează creșterea eficienței, capacității și puterii membrilor comunității;
- de a asigura că fiecare decizie cu privire la copiii cu CES sau dizabilități este percepută corect și utilizată în interesul superior al copilului, familiei și al întregii comunități.

Cadrele didactice trebuie să contribuie la crearea în comunitate a unei atmosfere de toleranță și respect pentru diversitate.

BIBLIOGRAFIE

1. Dumitrașcu, D. Pascu, R., *Managementul proiectelor*. Ed. ULBS, 2004.
2. Meredith, J.R., Mantel, S.J., *Project management*, ediția a III-a, Ed. John Wiley&Sons, Inc., New York, 1995.
3. Voineag, A. *Management de proiect*, Ed. Magister 2008

Lucrări generale și speciale:

1. Alderson, J. & Jarvis, S. *Introduction to Supervision for Child Welfare Services*. 1999.
2. Asistența socială în contextul transformărilor din Republica Moldova / coord. M. Dilion, V. Prițcan – Ch.: „Cu drag” S.R.L. 2008.
3. Chapel Hill, NC: University of North Carolina at Chapel Hill School of Social Work
Freudenberger. 1977.
4. Gerguț, A.; Neamțu, C., *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași. 2000.
5. Gerguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2005.
6. Healy, K *Participation and Child protection: The Importance of Context*, *British Journal of Social Work*, 28, 897-914. 1998.
7. Lăscuș, V., *Colaborarea școlii cu familia și educația în familie*, Casa Corpului
Didactic, Cluj
– Napoca, 1974
8. *Parteneriat școală - familie-comunitate. Ghid pentru cadrele didactice*. Editura
Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2007.
9. *Suport de curs pentru instruirea inițială a asistenților sociali comunitari* / Ministerul
Protecției Sociale, Familiei și Copilului din R. Moldova. - h.: „ Elena -V.I.” S.R.L., 2009.
10. UNESCO&UNICEF, *Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor. Cerințe speciale in
clasa*, 1993.
11. Vrășmăș, T., *Învățământul integrat și / sau incluziv pentru copiii cu cerințe speciale*, Editura
Aramis, București, 2001.