

Ghid

PENTRU CADRE DIDACTICE DE SPRIJIN (CDS)



Editura
VANEMONDE
2005

AUTORI

Ecaterina Vrasmaș
Simona Nicolae
Viorica Oprea
Traian Vrasmaș

MULȚUMIRI SPECIALE PENTRU CONTRIBUȚIE

Domnului *Christopher Robertson* și doamnei *Jill Porter*, de la
Universitatea din Birmingham

TRADUCERI ȘI TEHNOREDACTĂRI SELECTIVE

Gabriela Chiroiu, București
Maricica Botescu, București
Gabriela Dumitrașcu (Radu), București

Vișan Alexandru Ștefan, Florescu Cristina, Dorina Iliescu, Mihai Crucianu, Viorel Darie, studenți la psihopedagogie specială, Facultatea de Psihologie,
Universitatea „Ovidius” din Constanța, sub îndrumarea asist. univ. drd. *Damian Totolan*

CONTRIBUȚII

Bădărău Gena, Vaslui
Becze Zsuzana, Miercurea Ciuc
Bixade Elena, Ploiești
Boie Lucreția, Galați
Botar Dorica, Reșița
Cojocariu Greta, Botoșani
Cseti Gina, Toplița
Dănilă Sorin, Iași
Draghici Tatiana, Vaslui
Dumitrescu Florina, Sebeș
Evi Diana, Satu Mare
Fetcu Daniela, Bacău
Galoin Ecaterina, Focșani
Giurgea Mihaela, Focșani
Gheorghiu Florina, Sfântu Gheorghe
Gociu Claudia, Ploiești
Gresoiu Daniela, Buzău
Gurgu Daniela, Iași
Indrie Mariana, Oradea
Halip Cornelia, Suceava
Karoly Kriszof, Miercurea Ciuc
Marinescu Eugenia, Târgoviște
Melian Sonia, Târgu Mureș
Nedelcu Gabriela, Pașcani
Panaite Doina, Bacău
Petrea Irina, Galați
Popa Lucia, Oradea

Sabău Ștefan, Reghin
 Solomia Nicoleta, Târgu Neamț
 Sarchis Alina, Iași
 Soos Olga, Sfântu Gheorghe
 Somfelean Nicoleta, Bistrița
 Stoenescu Doina, Târgoviște
 Stolojan Sorina, Reșița
 Suciu Ionela, Focșani
 Robu Alina, Botoșani
 Taraș Nina, Măicânești, Vrancea
 Todoran Cornelia, Târgu-Mureș
 Vass Doris, Bistrița
 Vlaiduc Carmen, Iași

CONȚINUTUL LUCRĂRII A FOST REVIZUIT ȘI COMPLETAT ÎN CADRUL UNOR SEMINARII DE LUCRU

La primul seminar (din 2003) au participat:

Prof. *Manolescu Floare*, director Școala specială nr. 10, București
 Cadre didactice de sprijin:

Dediu Cornelia, Ploiești
Duțu Paula, Școala specială nr.10, București
Gramă Georgeta, Târgu-Mureș
Gresoiu Daniela, Buzău
Marinescu Eugenia, Târgoviște
Stancu Luminița, Școala specială nr.11, București
Stoenescu Elena, Târgoviște
Teșă Florentina, Școala specială nr.10, București
Tofan Ileana, Timișoara
Todoran Cornelia, Târgu-Mureș

La al doilea seminar (din 2004) au participat:

Simona Nicolae, inspector MEC, București
Volintiru Mariana, inspector școlar, București
Anucuța Lucia, inspector școlar, Timiș
Manolescu Floare, Școala specială nr.10, București
Teșă Florentina, Școala specială nr.10, București
Stancu Luminița, Școala specială nr.11, București
Meran Mariana, Școala specială nr.6, București
Popa Mihaela, Școala specială, Blaj
Cotoarbă Mihai, Școala specială, Valea Mare, Argeș
Gresoiu Daniela, Școala specială, Buzău
Botar Dorina, Școala specială, Reșița
Stupar Ramona, Școala specială, Cluj
Giurgiu Ariana, Școala specială, Cluj
Barboș Emilia, Școala specială, Cluj
Marinescu Eugenia, Școala specială, Dâmbovița
Râmbu Mihaela, Școala specială, Iași
Toma Gabriela, Școala specială, Iași
Paraschiv Ecaterina, Școala specială, Ilfov

*Grama Georgeta, Școala specială, Mureș
Todoran Cornelia, Școala specială, Mureș
Bădilă Amalia, Școala specială, Prahova
Gociu Claudia, Școala specială, Prahova
Stolojan Sorina, Centrul Primăvara, Reșița
Tofan Ileana, Inspectoratul Școlar Timișoara
Oprescu Maria, Școala generală nr.7, Timișoara
Demeter Ana Maria, Școala specială, Harghita
Gabriela Radu, RENINCO, București*

VALORI

„Acțiunea școlii incluzive este fereastra care are încă zăbrele”.

„Orice ființă umană (unică și irepetabilă) are capacitatea de a se dezvolta în condiții de mediu favorabile”.

„Un copil este o <MAJESTATE> să-l consideram ca atare și să-l lăsăm să descopere lumea obișnuită privind SOARELE”.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Ghid pentru cadre didactice de sprijin / Ecaterina

Vrasmaș, Simona Nicolae, Viorica Oprea, Traian

Vrasmaș. - București : Vanemonde, 2005

Bibliogr.

ISBN 973-86502-9-1

I. Vrasmaș, Ecaterina

II. Nicolae, Simona

III. Oprea, Viorica

IV. Vrasmaș, Traian

376.2

Copertă: *Dan Glăvan*

Layout: *Victoria Dumitrescu*

Editura: **VANEMONDE** • Tel/Fax: 331.02.00

ISBN 973-86502-9-1

CUPRINS

Introducere	6
PARTEA I-a CUNOȘTINȚE	11
1. Delimitări conceptuale (dicționar de termeni)	12
2. Cadrul legislativ, național și internațional	22
3. Din experiența internațională privind sprijinul și cooperarea în predare-învățare pentru copiii cu CES din școlile obișnuite	29
3.1. <i>Cadre didactice itinerante și/sau de sprijin - abordare generală</i>	29
3.2. <i>Echipe de intervenție</i>	39
3.2.1 <i>Echipe multidisciplinare</i>	39
3.2.2 <i>Echipe de sprijin pentru profesori</i>	45
3.3. <i>Servicii de sprijin la elevii cu deficiențe auditive</i>	52
3.4. <i>Servicii adiționale pentru elevii cu deficiențe de vedere</i>	54
3.5. <i>Sprijin și resurse din și pentru familie</i>	56
3.6. <i>Cascada de servicii</i>	60
4. Modele de bune practici și recomandări în integrare și/sau incluziune	63
4.1. <i>Modalități de realizare a integrării și incluziunii.</i>	
<i>Studii de caz și recomandări practice</i>	64
4.2. <i>Proiecte derulate pentru integrarea copiilor cu CES</i>	68
4.3. <i>Bariere și factori de succes în realizarea rolului CDS</i>	73
4.4. <i>Competențele CDS</i>	75
4.5. <i>Dificultățile de învățare. Rolul CDS. Programe, strategii și metode</i>	77
4.6. <i>Comunicare, colaborare și cooperare eficientă</i>	81
PARTEA II-a APLICAȚII	83
Documente și maniere de lucru (instrumente ale CDS și ESP)	84
Evaluarea anuală de diagnostic	84
Schiță de bune practici în întâlnirile de evaluare anuală	90
Planul Educațional Individual (PEI)	92
Curriculum-ul și elevii cu CES în școlile obișnuite	102
PARTEA III-a APTITUDINI ȘI ATITUDINI	112
Întrebările unui practician	113
Un posibil inventar al competențelor CDS	115
În loc de concluzii	120
Bibliografie	124
Glosar de termeni abreviați	128

INTRODUCERE

În ultimii ani, educația a fost privită ca un factor strategic al dezvoltării de perspectivă a societății românești, în sensul realizării integrării sale europene. Sistemul de învățământ este apreciat de Guvernul României ca o „prioritate națională care trebuie să se bucure de o atenție specială în politica de dezvoltare pe termen lung” (Programul de guvernare pe perioada 2001-2004).

Una din direcțiile de acțiune se referă la copiii aflați în situație de risc sau criză pentru care se derulează programe speciale de educație și protecție socială. În ceea ce privește educația copiilor cu dizabilități, Ministerul Educației și Cercetării (MEdC) a adoptat câteva principii majore:

- Copilul/persoana cu dizabilități este membru al societății și trebuie să rămână **în interiorul comunității** în care locuiește;
- Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ **toți copiii**, indiferent de condițiile lor fizice, intelectuale, lingvistice, etnice sau de altă natură;
- **Învățământul trebuie adaptat la cerințele copilului** și nu copilul trebuie să se adapteze la cerințele școlii, atunci când acestea nu sunt conforme cu nevoile sale de dezvoltare;
- Copilul trebuie să primească **sprijin și asistență psihopedagogică**, pentru ca acesta să se poată dezvolta după posibilitățile lui;
- Sistemul de învățământ trebuie să integreze, într-o formă de școlarizare, **toți copiii cu dizabilități**, ținând cont de nevoile lor educaționale.

Pentru a eficientiza integrarea școlară a copiilor cu dizabilități în învățământul de masă, Ministerul Educației și Cercetării a propus ca modalitate de sprijin pentru acești copii **cadrele didactice de sprijin/itinerante**.

Ideea unui Ghid (manual) pentru cadrele didactice itinerante (de sprijin - CDS), a apărut în contextul cooperării fructuoase dintre Asociația RENINCO România și Ministerul Educației și Cercetării, realizată cu asistența financiară și tehnică generoasă a Reprezentanței UNICEF în România, precum și în cadrul colaborării rodnice cu Universitatea din Birmingham, Marea Britanie.

Considerăm că acest ghid este deosebit de necesar atât cadrelor didactice de sprijin/itinerante cât și cadrelor didactice (CD) de la clasele care integrează copiii cu dizabilități, deoarece aduce clarificări necesare în legătură cu problematica integrării acestor copii și propune modalități concrete de lucru cu aceștia.

În perioada 2000-2001, Asociația RENINCO România a desfășurat, în contextul cooperării mai sus menționate, o serie de 3 cursuri cu cadre didactice din toate județele țării și din București, în calitate de potențiale CDS. O parte dintre suporturile de curs au fost foarte apreciate și sunt reluate, într-o formă actualizată, în acest Ghid.

Implicarea în anul 2002 a unor cadre didactice universitare de la Birmingham în evaluarea situației curente și a nevoilor de formare a CDS active s-a materializat printr-o vizită în județul Prahova și un raport cu propuneri de dezvoltare către Ministerul Educației și Cercetării și UNICEF, printre care și un seminar cu mai multe obiective, pentru anul 2003.

Seminarul respectiv s-a realizat în perioada 23-25 iunie 2003, cu participarea a 25 CDS active din 15 județe. Unul dintre obiectivele cursului a fost aprofundarea demersului de evaluare a dificultăților și a necesităților de informare și formare pentru cadrele didactice care au avut cutezanța de a păși pe acest drum nou în cariera didactică.

Conținutul preliminar propus, rezultat în urma cursului desfășurat în luna iunie 2003 la Bușteni este în bună măsură reflectat în sumarul prezentului GHID.

Problematica actuală a cadrelor didactice de sprijin pentru copiii cu dizabilități (handicap) integrați în școlile obișnuite este complexă și provocatoare. Dimensiunile acesteia, inclusiv parametrii care structurează un curriculum sumar de formare, sunt redată foarte bine în răspunsurile date de către cursanții din iunie 2003 la un chestionar completat în acest sens, a căror sinteză este redată mai jos.

Dificultăți majore în activitatea CDS

- ⇒ Reticența față de CDS din partea cadrelor didactice și a directorilor de școli publice (*****)
- ⇒ Număr mare de copii în norma CDS (*****)
- ⇒ Mentalitatea celorlalți (***)
- ⇒ Lipsa rechizitelor (***)
- ⇒ Logistica (Locul/spațiul de desfășurare a activității) (***)
- ⇒ Legislație neclară (**)
- ⇒ Număr mare de sarcini (**)
- ⇒ Curriculum adaptat (**)
- ⇒ Notarea la CES (**)
- ⇒ Lipsa de înțelegere la unii colegi din școala integratoare
- ⇒ Dificultăți în elaborarea programelor de intervenție
- ⇒ Colaborarea cu profesorii din școlile obișnuite
- ⇒ Timpul
- ⇒ Sprijinul pentru elevi din ciclul gimnazial
- ⇒ Lipsa de experiență în domeniu (în general: CDS, CD, etc.)
- ⇒ Interpretări diferite ale metodologiilor
- ⇒ Distanța între localități
- ⇒ Finanțarea CDS
- ⇒ Lipsa continuității CDS la același grup de elevi în anul școlar următor
- ⇒ Norma CDS
- ⇒ Noutăți în activitatea CDS (Analiza SWOT)

Lucruri noi învățate în calitate de CDS

a) Din punct de vedere teoretic

- ❖ Programa de învățământ public (***)
- ❖ Strategii eficiente de predare și învățare (**)
- ❖ Ghidul de predare-învățare elaborat de RENINCO **
- ❖ Legislație
- ❖ Metodologia CDS
- ❖ Metodologia CES
- ❖ Sisteme de evaluare a copilului cu CES
- ❖ Alcătuire PIP
- ❖ Alcătuirea profilului psihologic al copilului cu CES
- ❖ Învățarea metodicii predării anumitor discipline în școala de masă
- ❖ Concepte noi (PIP, PSI etc)
- ❖ Moduri noi de cooperare
- ❖ O nouă abordare a copilului în raport de limitele și nevoile sale
- ❖ Determinarea profilului psihologic la fiecare copil cu CES
- ❖ Ce este handicapul psihic

b) Sub aspect mai practic (metodologic)

- ❖ Colaborare, negociere și toleranță în raporturile cu învățătorii clasei (**)
- ❖ Aplicare PIP (**)

- ❖ Identificarea dificultăților de învățare la copiii cu CES (**)
- ❖ Adaptarea programei școlare
- ❖ Consilierea părinților copiilor cu CES
- ❖ Echipa privită ca sprijin pentru fiecare membru
- ❖ Cooperare între membrii echipei
- ❖ Câștigarea rezistenței la frustrare
- ❖ Antrenarea tuturor elevilor în activitate
- ❖ Obținerea unui ritm comun cu învățătorul clasei
- ❖ Programe concrete de sprijin și de colaborare
- ❖ Adaptarea la diverse stiluri de predare și evaluare
- ❖ Cunoașterea stilului de lucru al CD la clasă
- ❖ Cunoașterea elevilor din clasa integratoare
- ❖ Lucrul individualizat
- ❖ Metode specifice terapeutice
- ❖ Implicarea activă a CDS
- ❖ Aplicarea metodei pașilor mici

Recomandări din partea CDS active viitorilor CDS

- ◆ Bună pregătire teoretică (**)
- ◆ Participare cu interes și empatie (**)
- ◆ Să fie disponibil pentru munca în echipă (**)
- ◆ Flexibilitate - adaptare la condiții noi (**)
- ◆ Încredere în sistem
- ◆ Să fie bun coordonator
- ◆ Să nu renunțe după primele confruntări cu situații dificile
- ◆ Să aibă un scop bine determinat
- ◆ Să-și găsească echipa care se potrivește cu el
- ◆ Să accepte părerile celorlalți
- ◆ Răbdare și perseverență
- ◆ Deschidere
- ◆ Altruism, generozitate, optimism
- ◆ Perfecționare continuă
- ◆ Să aibă informații de ultimă oră în domeniu
- ◆ Adaptarea programei, fără a cunoaște copiii
- ◆ Să învețe să aplice parteneriatul în învățământ
- ◆ Să cunoască copiii și nevoile lor
- ◆ Să pună copilul în centrul activității didactice
- ◆ Să câștige încrederea copiilor
- ◆ Să ceară sfatul în situații de impas
- ◆ Să participe la toate activitățile care presupun colaborare
- ◆ Să-și asume responsabilitatea în ceea ce face
- ◆ Să aibă încredere în CDS și în conceptul de CDS

Recomandări ale CDS către CD din școlile integratoare

- ◆ Să colaboreze cu CDS (**)
- ◆ Să înțeleagă CES ale copiilor
- ◆ Să înțeleagă și să tolereze copiii cu CES
- ◆ Să înțeleagă rolul CDS în școală
- ◆ Să nu provoace blocaje la elevi
- ◆ Să realizeze o evaluare de progres și nu una criterială
- ◆ Să practice sistemul ușilor deschise
- ◆ Să-și înceapă acomodarea cu profesorul de sprijin, prin pași mici
- ◆ Să privească fiecare copil ca pe o ființă unică

- ◆ Să abordeze copiii cu dragoste și înțelegere
- ◆ Să considere copilul ca nucleu
- ◆ Deschidere și implicare CES și CDS
- ◆ Să se informeze cu privire la integrare
- ◆ Să-și schimbe mentalitatea (față de CES)
- ◆ Să adapteze programa la CES ale copiilor
- ◆ Să nu provoace didactogenii
- ◆ Să creeze climatul necesar în clasă

Recomadări din partea CDS către alte persoane

Directori:

- ◆ Să fie conștienți de efortul CDS
- ◆ Să promoveze CDS și să sprijine imaginea CDS
- ◆ Să susțină activitatea CDS

Inspectori:

- ◆ Să creadă în nevoia de CDS
- ◆ Să conștientizeze că CDS = coordonator și mediator pentru copii
- ◆ Să susțină normarea CDS în concordanță cu numărul elevilor cu CES

Foruri superioare

- ◆ Să-și depășească spiritul birocratic
- ◆ Implicare mai mare și mai eficientă

Părinți

- ◆ Să înțeleagă nevoia de CDS
- ◆ Să înțeleagă eficiența CDS
- ◆ Să observe și să aprecieze zilnic copilul
- ◆ Să susțină copilul
- ◆ Să colaboreze strâns cu CDS

Toți din școală

- ◆ Să-și schimbe atitudinea față de CES
- ◆ Să cunoască cerințele/nevoile acestor copii
- ◆ Necesitatea discriminării pozitive
- ◆ Valorizarea tuturor trăsăturilor pozitive la orice copil

Profesori

- ◆ Să accepte prezența copiilor cu CES (inclusiv a celor hiperactivi)
- ◆ Să colaboreze cu CDS
- ◆ Să încurajeze și să susțină copiii cu CES

Ce este important pentru promovarea și dezvoltarea statutului CDS

- Cadru legal stimulat (moral și financiar), clar (**)
- Promovarea CES (**)
- Metodologie bine definită
- Manual/Ghid de lucru
- Schimburi de experiență CDS (inclusiv în plan internațional)
- Simpozioane CDS
- Evaluarea continuă a CDS
- Flexibilizarea și descongestionarea curriculum-ului național
- Informație

- Demonstrație
- Perseverență
- Eficiența actualelor CDS
- Promovarea rezultatelor pozitive
- Mediatizarea CDS
- Implicarea autorităților în domeniu
- Formarea și perfecționarea CDS
- Recunoașterea CDS de către toți factorii educativi

Notă: * indică mai multe răspunsuri de același fel.

Grupurile de lucru de la Bușteni:

Facilitatori:

Jill Porter (Universitatea Birmingham)

Christopher Roberson (Universitatea Birmingham)

Simona Nicolae și Traian Vrasmaș (RENINCO)

Partea I-a (Cunoștințe)

- Vlaiduc Carmen, Iași
- Panaite Doina, Bacău
- Fetcu Daniela, Bacău
- Gresoiu Daniela, Buzău
- Somfelean Nicoleta, Bistrița
- Bixade Elena, Ploiești

Partea II-a (Înțelegere)

- Dumitreșcu Florina, Sebeș
- Galoin Ecaterina, Focșani
- Stolojan Sorina, Reșița
- Botar Dorica, Reșița
- Gociu Claudia, Ploiești

Partea III-a (Aptitudini)

- Suciu Ionela, Focșani
- Vass Doris, Bistrița
- Eugenia Marinescu, Târgoviște
- Todoran Cornelia, Târgu-Mureș
- Cseti Gina, Toplița

Partea IV-a (Atitudini/valori)

- Popa Lucia, Oradea
- Indrie Mariana, Oradea
- Evi Diana, Satu Mare
- Stoenescu Elena, Târgoviște
- Becze Zsuzana, Miercurea Ciuc

PARTEA I-A

CUNOSTINTE

1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE (DICȚIONAR DE TERMENI)

Dizabilitatea (deficiență, dizabilitate/incapacitate, handicap)

Organizația Mondială a Sănătății (OMS) a realizat în ultimii 25 de ani 2 definiții ale acestor termeni de bază (deficiență, incapacitate/dizabilitate, handicap).

În anul 1980, OMS a definit grupul terminologic *Deficiență - dizabilitate (incapacitate) - handicap* care a guvernat timp de 2 decenii problematica persoanelor cu handicap. Definiția a fost controversată și tot mai amplu criticată, în principal pentru faptul că era influențată predominant de modelul medical, care nu reflectă în suficientă măsură drepturile omului.

Deficiența (engl. 'impairment', franc. 'deficience') = absența, pierderea sau alterarea unei structuri ori funcții (leziune anatomică, tulburare fiziologică sau psihologică). Deficiența poate fi rezultatul unei maladii, a unui accident, etc.

Deficiențele pot fi vizibile sau invizibile, permanente ori temporare, progresive ori regresive.

Dizabilitatea (incapacitatea) (engl. 'disability', franc. 'incapacite') însumează un număr de limitări funcționale, ce pot fi întâlnite la orice populație din lume.

Dizabilitatea (incapacitatea) derivă dintr-o deficiență, este determinată, dar nu în mod obligatoriu și univoc, de o deficiență. Dizabilitățile sunt determinate, cauzate de deficiențe (fizice, senzoriale sau intelectuale), de condiții de sănătate (boli mintale/neuropsihice) dar depind și de mediu.

Handicapul = dezavantajul social rezultat din pierderea ori limitarea șanselor unei persoane - urmare a existenței unei deficiențe sau dizabilități (incapacități) - de a lua parte la viața comunității, la un nivel echivalent cu ceilalți membri ai acesteia.

Handicapul descrie 'întâlnirea' (interacțiunea) dintre persoana (cu dizabilitate) și mediu, are rolul de a concentra atenția asupra disfuncționalităților din mediul înconjurător și a unor acțiuni organizate de societate, ca de pildă informațiile, comunicarea și educația, care împiedică persoanele cu dizabilități să participe în condiții de egalitate.

Literatura de specialitate și documentele internaționale din ultimii 20 de ani, redactate în limba engleză, utilizează în locul termenului de handicap pe cel de dizabilitate.

Clasificarea OMS, 2001 - a Funcționării, Dizabilității și Sănătății utilizează următorii 3 termeni de bază:

- **Starea de sănătate** - termen generic pentru boli (acute sau cronice), dezordini/tulburări, răni sau traume;
- **Funcționarea** - un termen generic care se referă la funcțiile corpului, structurile corpului, activități și participare; relevă aspectul pozitiv al interacțiunii dintre individ și factorii contextuali;
- **Dizabilitatea (handicapul, în limba franceză)** - termen generic pentru deficiențe (afectări), limitări de activitate și restricții de participare; relevă aspectul negativ al interacțiunii individ-context.

Clasificarea OMS 2001 (în varianta engleză) nu mai utilizează separat termenul de handicap, acesta fiind încorporat, ca și termenul de deficiență, în cel de dizabilitate.

Alți termeni, care descriu și explică noua clasificare:

- **Limitări de activitate** - dificultățile pe care un individ le poate avea în executarea activităților; este termenul care, în bună măsură, înlocuiește termenul de dizabilitate (tradus în limba română prin incapacitate), din vechea clasificare OMS, 1980)
- **Restricții de participare** - sunt probleme pe care un individ le poate avea în implicarea în situații de viață; este termenul care înlocuiește, în bună măsură, ter-

menul de handicap, în sensul din clasificarea OMS 1980;

- Factori de mediu - se referă la toate aspectele externe ale lumii care formează contextul vieții unui individ: lumea fizică naturală și artificială, oamenii, în diferite relații și roluri, atitudini și valori, sisteme sociale, politici, legi și reguli;
- Factori personali - factorii contextuali legați de individ, cum ar fi: vârsta, sexul, statutul social, stilul de viață, obiceiuri, modul în care a fost crescut, modul de adaptare, mediul social din care provine, educația, profesia, experiența prezentă sau anterioară (evenimente din viața actuală sau din trecut), etc.;
- Facilitatori - factori din mediul unei persoane, care ameliorează funcționarea;
- Bariere - factori din mediul unei persoane care creează sau măresc dizabilitatea.

Implicații principale ale clasificății OMS din 2001

- **Conceptul de dizabilitate apare ca rezultată a interacțiunii mai multor factori** - atât cei care țin în principal de individ (condiții de sănătate, legate de structuri și funcții ale organismului), a celor care țin de activitate și participare, cât și cei contextuali (mediul și factorii personali);
- **Datorită complexității relației de interacțiune** - din care poate rezulta dizabilitatea - impactul diverselor medii asupra aceluiași individ, cu o stare de sănătate dată, poate fi diferit;
- **Prezența unei condiții de sănătate (boli, afecțiuni etc.) sau a unei deficiențe (afectări) este doar o premiză, dar aceasta nu conduce obligatoriu la dizabilitate (handicap).** Diagnosticul medical, în sine, nu este ca atare suficient pentru a fundamenta determinarea stării de dizabilitate (handicap), el trebuie corelat cu evaluarea psihosocială (modul de funcționare în activitatea și participarea socială, felul în care factorii de mediu, inclusiv cei familiari se constituie ca facilitatori sau bariere, precum și influența factorilor personali).

Educația specială

Este un termen asemănător, ca arie de cuprindere, celui de psihopedagogie specială (care are însă o accepție mai restrânsă - domeniul pregătirii pentru educația copiilor cu handicap, din limba română). Acest termen este utilizat mai ales în țările vorbitoare de limba engleză, dar în ultimii ani are o anumită răspândire și în texte legale sau de specialitate din România.

Definiția, în sens general - adaptare după UNESCO (1983):

Adaptarea procesului de învățământ, precum și intervenția specifică (de reabilitare/recuperare) destinate copiilor și persoanelor care nu reușesc să atingă, în cadrul învățământului general (obișnuit) nivelurile educative și sociale corespunzătoare vârstei.

Uzit mai ales în țările anglo-saxone, 'educația specială' se referă, în acest context, la acea educație școlară care are în vedere copiii cu nevoi/cerințe speciale, copii care, din diferite motive, nu pot beneficia pe deplin de curriculum-ul oferit în mod obișnuit în școli (Williams P., Glossary of Special Education, 1988). Potrivit acestei accepții, beneficiarii educației speciale pot fi și alți copii, nu doar cei cu dizabilități.

Un termen relativ similar este cel de **pedagogie sau educație specializată** - folosit îndeosebi de țările francofone. Primul cuvânt se referă mai ales la aspectele teoretice, al doilea mai mult la cele metodologice (Elveția, 1990, Franța 1991), utilizat tot în legătură cu pregătirea personalului care lucrează cu copii cu dizabilități.

În ultimele decenii conceptul de *educație specială* a fost supus unei analize și critici puternice, mai ales din perspectiva drepturilor omului și copilului, din cea sociologică și culturală.

Astfel Fulcher (1989) afirmă că educația specială (ca și conceptul de dizabilitate/handicap) sunt parte a politicii educaționale și ca atare sunt problematice. Politicile școlare derivă din interpretarea interacțiunii dintre politicile guvernamentale, strategii și condiții instituționale. Educația specială, ca și integrarea, normalizarea ori incluziunea sunt puternic dependente de cultura națională și locală, de structura socială, de tradiții.

Skrtic (1991) a afirmat că educația specială este un 'reziduu' al secolului 20, care exprimă contradicția dintre finalitățile unui învățământ public democratic și mijloacele birocratice, ca atare, ea nu reprezintă un răspuns rațional la dizabilitățile elevilor. Din punct de vedere cultural, educația specială distorsionează anomalia eșecului școlar. Educația specială este după Skrtic un artifact organizațional, un sistem nerațional

Datorită și acestor critici, au apărut unele tendințe de a substitui termenul de educație specială cu cel de *educație a cerințelor speciale* (UNESCO, 1994,1995, 1996) sau mai nou cu cel de *educație incluzivă*, ceea ce relevă o tendință firească de modernizare dar creează și unele confuzii.

Unii autori se întreabă dacă în viitor (anul 2015) se va mai vorbi de educație specială? (Mitchel, D., 1995).

Cu toate acestea, în prezent (și probabil în perspectiva apropiată și chiar pe termen mediu), termenul de educație specială este folosit cel mai frecvent în texte legale și de specialitate, de limbă engleză. Termenul este acceptat până și în documentele Conferinței de la Salamanca (UNESCO, 1994), eveniment internațional care a lansat cu multă tărie necesitatea promovării cu prioritate a educației incluzive, în medii școlare obișnuite.

Utilizarea acestui termen și în limba română prezintă avantajul de a se delimita relativ de termenul tradițional de *învățământ special*, a cărui conotație a devenit adesea peiorativă, datorită în principal impresiei de încremenire în ipostaza de instituție școlară separată, segregată, care adesea se autoconservă.

Educația specială - *ca modalitate de adaptare și de completare a intervenției educaționale la situații educaționale specifice, minoritare, față de cele obișnuite, standard, destinate majorității*, este un concept mai cuprinzător și mai flexibil decât învățământul special. Este mai cuprinzător întrucât acoperă ca semnificație o gamă mai largă de activități decât cele corelate noțiunii clasice de învățământ - desfășurate doar în clasă, pe baza unui curriculum formal, numai de către profesori etc; educația specială presupune o viziune mai extinsă în ce privește intervenția de reabilitare/recuperare, colaborarea multiprofesională și multisectorială, cooperarea cu familia și alte activități realizate în afara școlii etc. Termenul este în același timp mai flexibil întrucât procesul de adaptare școlară și intervenția specifică de reabilitare/recuperare pot fi realizate în diverse instituții școlare - atât în cele speciale cât și în școlile obișnuite, alternativ ori combinat - precum și în centre de zi sau chiar în instituții rezidențiale de protecție a copilului, ori în familie.

Învățământul special

Conceptul semnifică mai ales instituțiile și structurile școlare organizate pentru copii (și persoane) cu handicap - în principal școli speciale, clase speciale. Critica organizării școlare separate a fost foarte puternică în ultimii 30 de ani, ca și controversa dintre avantajele și dezavantajele uneia sau alteia dintre cele două forme de școlarizare (specială sau obișnuită).

Dacă învățământul special tradițional însemna doar școlarizarea copiilor cu handicap în instituții separate, organizate special, învățământul special din zilele noastre aspiră la modernizare, prin constituirea de clase integrate sau integratoare în școli obișnuite, prin alocarea de mijloace de sprijin (inclusiv cadre didactice), școlilor obișnuite și dezvoltarea cooperării cu acestea, prin apropierea organizațională, a standardelor și

calității, de învățământul general.

Conferința de la Salamanca, alte documente și practici internaționale în domeniu, acordă în continuare un rol educațional școlilor speciale, dar pentru un număr relativ limitat de copii cu dizabilități, care nu pot fi incluși în clasele obișnuite, precum și roluri noi, în dezvoltare, deoarece școlile speciale pot reprezenta o resursă valoroasă pentru dezvoltarea școlilor incluzive:

- Personalul acestor instituții speciale are experiența necesară examinării timpurii, a identificării și a evaluării copiilor cu dizabilități;
- Școlile speciale pot servi de asemenea drept centre de instruire și resursă de personal pentru școlile obișnuite. O importantă contribuție pe care personalul școlilor speciale o poate aduce în sprijinul școlilor obișnuite este adaptarea curriculară și cea a metodelor didactice la nevoile individuale ale elevilor.

Conceptele de normalizare și integrare

Normalizarea = principiu (filosofie) dezvoltat(ă) la sfârșitul anilor 60' și în anii 70', potrivit căruia, persoanele cu dizabilități au dreptul (universal) de a duce o viață cât mai normală posibil, asemeni semenilor din comunitate și de a-și păstra, pe cât posibil, o conduită personală, față de normele culturale ale comunității.

După un autor danez, normalizarea vieții persoanelor cu dizabilități presupune 5 corolare:

- principiul normalizării reprezintă un imperativ concret, acela de a oferi *un mod de viață asemănător tuturor cetățenilor din aceeași comunitate*;
- condițiile de viață normale se referă la *condițiile economice, culturale, sociale, religioase, etc., la care aspiră toți membrii unei comunități într-o anumită perioadă*;
- condițiile de viață cât mai normale posibil se oferă și *în funcție de complexitatea dizabilităților, de capacitățile existente sau potențiale*;
- pentru a fi capabilă de viață normală, persoanei cu o dizabilitate trebuie să i se asigure *educație specială, asistență și servicii speciale*;
- persoana cu dizabilitate să fie pe cât posibil „*ea însăși*” printre ceilalți, respectiv să nu fie considerată „un deviant”.

Normalizarea vieții persoanelor cu dizabilități se referă în bună măsură la axarea acestora pe cicluri de viață și pe tipuri fundamentale de activitate umană:

a) pe unități de timp

- Zilnic
- Săptămânal
- Lunar (trimestrial)
- Anual etc

b) pe tipuri mari de activitate

- Munca (învățarea la copii)
- Odihna și recreerea, etc.

Integrarea

Concepția „*integrării*” s-a dezvoltat în corelație cu și în bună măsură sinonimă *normalizării* vieții persoanelor cu handicap. Privitor la relația dintre cele două, se consideră că normalizarea constituie mai degrabă scopul general (idealul), în timp ce integrarea reprezintă mijlocul, modalitatea principală de atingere a acestui scop. De multe ori însă cei doi termeni sunt utilizați cu semnificație echivalentă.

Integrarea, în sensul cel mai larg, este definită de UNESCO ca un ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație și urmărește *înlăturarea segregării, sub toate formele*.

Cercetările postmoderniste constată că integrarea socială nu poate fi separată de cea școlară, ea nu poate fi doar post-școlară. Integrarea se realizează treptat, pe măsură dezvoltării unui copil, a devenirii lui ca ființă umană - adică „ființă socială” - școala fiind din acest punct de vedere un mediu și un factor fundamental al socializării la vârsta copilăriei.

Formele și accepțiile integrării au în vedere atât școlaritatea cât și profesionalizarea sau adaptarea la viața socială în general.

Integrarea școlară se poate aborda în cel puțin 2 sensuri:

- un sens larg, adică adaptarea oricărui copil la cerințele școlii (având ca premiză aptitudinea de școlaritate - la debutul școlar);
- un sens restrâns, care vizează problematika școlarizării unor copii cu dizabilități, în contextul aplicării filosofiei normalizării - cuprinderea acestora în instituții școlare obișnuite sau în structuri școlare cât mai apropiate de școlile obișnuite. Această semnificație este corespunzătoare și noțiunilor de educație integrată sau de învățământ integrat.

Din această perspectivă, literatura de specialitate distinge o anumită procesualitate a integrării școlare - în sensul de educație sau învățământ integrat - prezentată de mulți autori printr-o structură pe mai multe niveluri:

- *Integrarea fizică*, ca nivel incipient al integrării are în vedere prezența unor copii cu dizabilități în grupe/clase de învățământ obișnuit, cu scopul de reducere a distanței fizice dintre cele 2 categorii de copii. Acest nivel presupune mai mult utilizarea împreună a unor spații, dotări, echipamente, etc.;
- *Integrarea funcțională sau pedagogică* reprezintă participarea efectivă a copiilor cu deficiențe la un proces comun de învățare cu ceilalți copii din clasa obișnuită, ceea ce presupune ca și acești copii asimilează anumite cunoștințe, își formează abilități împreună cu ceilalți elevi;
- *Integrarea socială* presupune - suplimentar față de contextul fizic și relațiile de învățare atinse în stadiul anterior - includerea copiilor cu dizabilități și în activitățile desfășurate în afara lecțiilor, atât în viața din incinta școlii (pauze, jocuri, activități sportive, cultural-artistice, etc.) cât și în afara școlii - în activități realizate de grupul școlar.

Aceste niveluri ale integrării se află desigur în relații de interdependență.

Ele se constituie de fapt ca un continuum, care presupune creșterea progresivă a sferelor de cuprindere, de la integrarea fizică la cea socială (sau chiar societală, un al patrulea nivel după unii autori), ultima incluzându-le și pe primele.

Cerințe educative speciale (CES)

Conceptul a fost lansat în anul 1978, în Marea Britanie, apoi noțiunea a fost preluată de alte țări, unele chiar din familia țărilor cu limba de origine latină (Spania, Portugalia), precum și de UNESCO. Sfera lui de cuprindere este mai amplă decât grupul copiilor cu dizabilități. Din anul 1995 conceptul de cerințe educative speciale este utilizat și în România prin Legea Învățământului.

Noțiunea de CES *desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin rehabilitare/recuperare corespunzătoare*.

CES exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii o atenție și o asistență educațională suplimentară (un anumit fel de discriminare pozitivă), fără de care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea șanselor, de acces și participare școlară și socială.

Sintagma CES este mai relevantă în plan psihopedagogic decât cea de deficiență, incapacitate/dizabilitate sau handicap. În același timp, noțiunea sugerează o relativizare a concepției și practicii tradiționale de împărțire pe categorii de deficiențe ori handicap precum și o viziune mai nouă, non-categorială, care permite în mai mare măsură o abordare individualizată (personalizată).

CES desemnează un *'continuum' al problemelor speciale în educație*, de la dizabilitățile grave și profunde la dificultățile/tulburările ușoare de învățare. Registrul acestora, în accepția UNESCO cuprinde:

- întârziere/deficiență mintală/dificultăți severe de învățare/dizabilități de învățare/dizabilități intelectuale;
- deficiențe fizice/motorii;
- deficiențe vizuale;
- deficiențe auditive;
- tulburări emoționale (afective) și de comportament;
- tulburări (dezordini) de limbaj;
- dificultăți/dizabilități de învățare (UNESCO, 1995).

Din punct de vedere statistic, copiii cu dizabilități (intelectuale, fizice, vizuale și auditive) reprezintă cam 5-10 % dintr-o populație școlară, în vreme ce copiii cu CES sunt mult mai numeroși variind în unele țări (SUA, Anglia, Danemarca) între 10 și 20% din populația școlară.

În unele țări (SUA, Spania etc) conceptul de CES se referă și la copiii supradotați. La noi în țară, Legea Învățământului (84/1995) și amendamentele ei ulterioare utilizează conceptul de CES, alternativ și/sau echivalent cu cele de deficiență și handicap.

În diverse contexte, CES apare și cu notația prescurtată (aproape sinonimă) de **„cerințe/nevoi speciale”**. Această expresie are însă, adeseori o semnificație mai amplă, ea cuprinzând pe lângă deficiențe sau tulburări și problemele educaționale puse de copiii care cresc în anumite medii defavorizate, copiii delincvenți, copiii străzii sau chiar cei aparținând unor anumite grupuri etnice minoritare, copiii bolnavi SIDA etc. În această accepție, ne apropiem de semnificația, mai largă, a termenului „copii în situație de risc” sau „copii în dificultate”, a cărui registru de cuprindere este și mai amplu. Nu este posibilă o definire foarte precisă a cerințelor/nevoilor speciale, datorită varietății și diversității acestora. În diverse țări anumite grupuri de copii se pot regăsi cel mai frecvent sub această denumire. În ultimii ani (începând din anul 2000) a fost introdus în legislația și practica protecției copilului de la noi conceptul de **„copii cu nevoi speciale”**, dar într-un sens restrâns - *echivalent celui de copii cu handicap*.

UNESCO și țările membre ale Uniunii Europene acordă în ultimii ani noțiunii de CES o semnificație mai largă decât cea legată de necesitățile speciale de educație ale copiilor cu deficiențe ori cu tulburări de învățare - în formula *„educația cerințelor speciale” (ECS)*. Ambele formule terminologice - CES și ECS - circulă în prezent în paralel.

Educația cerințelor (nevoilor) speciale (engl. „special needs education”) = sintagmă introdusă recent de UNESCO (1995), care se referă - într-o manieră mai generală și mai relativizată - la adaptarea și completarea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și integrare școlară. Diferența este dată mai degrabă de accentul care se pune (pe educație și pe școală și nu pe copii).

Rațiunea acestei nuanțări terminologice - care aspiră să înlocuiască atât 'educația specială' cât și CES - este legată de accentul pus în mai mare măsură pe faptul că dacă anumiți copii au cerințe/nevoi speciale, acestea pot fi satisfăcute și în medii de învățare obișnuite, incluzive - nu numai în medii școlare separate - în vreme ce educația specială sugerează mai degrabă o abordare 'specială' și deci segregativă, doar a unor copii.

Ambele concepte (CES și ECS) sunt greu definibile și produc unele confuzii, dar reflectă tendințele de căutare și progresul în domeniu. Ele exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii, mai vulnerabili, o atenție și o asistență educațională suplimentară (un anumit fel de discriminare pozitivă), fără de care nu se poate vorbi

efectiv de egalizarea șanselor, de acces și participare școlară și socială, precum și nevoia de adaptare continuă a școlii la elevi.

Reabilitare/recuperare

Termenul semnifică un proces complex, destinat să dea posibilitatea persoanelor cu deficiențe să ajungă la și să-și păstreze niveluri funcționale fizice, senzoriale, intelectuale, psihiatrice și/sau sociale optime. Serviciile care colaborează la realizarea acestui proces (de natură multidisciplinară: medicală, psihopedagogică și socio-profesională) furnizează instrumentele cu care aceste persoane își pot organiza viața, pentru a obține un grad mai mare de autonomie personală și socială. Reabilitarea include măsuri care să furnizeze și/sau să refacă funcțiuni, să compenseze pierderea, absența ori limitarea unor funcțiuni.

Recuperarea este un termen specific românesc, cu o semnificație echivalentă reabilitării, controversat însă. Uneori în locul lui se folosește termenul de *compensare*.

În unele țări, ca de pildă cele scandinave, pentru a evita situații de acest fel, se folosesc 2 termeni complementari, *abilitare și reabilitare*.

Programe/servicii de reabilitare bazate pe comunitate

Scopul reabilitării bazate pe comunitate - RBC (CBR în limba engleză) - concept apărut la sfârșitul anilor 70', inspirat de OMS - este de a 'demistifica' procesul reabilitării/recuperării și de a reda responsabilitatea acesteia către individ, familie și comunitate.

RBC promovează implicarea comunității în planificarea, implementarea și evaluarea programelor pentru persoane cu handicap, dar include și relații profesionale cu servicii/instituții specializate, pentru a putea face față unor solicitări mai complexe. Este foarte important ca *reabilitarea/recuperarea să fie percepută ca o parte a dezvoltării comunității*. Aspectul costurilor scăzute este de asemenea luat în considerație.

Dificultățile/tulburările de învățare

Este o formulă terminologică cu 2 sensuri principale:

- a) sensul inițial și cel mai răspândit în lume, la ora actuală, respectiv „*dificultățile specifice de învățare*”, care se referă la tulburări cu dominanță psihomotorie, psihoafectivă (fără deviații semnificative ale comportamentului), la ritmul lent de învățare și/sau intelectul liminar, la tulburările instrumentale (deficiențe minore de ordin perceptiv ori cognitiv care afectează negativ comunicarea prin citit-scris, cea verbală sau învățarea matematicii), etc.;

În această accepție există trei note caracteristice:

- Copiii cu dificultăți de învățare trebuie să prezinte o discrepanță severă între abilitatea potențială și realizarea actuală;
- Copiii cu dificultăți de învățare au probleme de învățare care nu sunt legate de alte condiții handicapante (de pildă deficiența vizuală, mintală etc sau condiții negative în mediul de dezvoltare;
- Copiii cu dificultăți de învățare necesită servicii de educație specială, pentru a face față cerințelor școlare - servicii de care colegii lor nu au nevoie.

- b) un sens mai larg, care încearcă relativizarea (și într-un fel estomparea) utilizării unor termeni ce pot traumatiza și stigmatiza (deficiența, incapacitatea, handicapul, etc.), încercând de fapt relevarea consecințelor acestora asupra învățării și deci *convertirea lor în limbaj psihopedagogic*. În

această accepție, termenul *dificultăți de învățare* a circulat o perioadă de timp - în anii 80' mai ales - cu un sens echivalent celui de cerințe educative speciale din zilele noastre.

Educație (învățământ) integrat(ă)

Expresia are în vedere o modalitate instituționalizată de școlarizare a copiilor cu dizabilități (ca și a altor copii cu cerințe speciale), în școli și clase obișnuite, sau în structuri școlare cât mai apropiate de cele obișnuite, dacă nu este posibil chiar în acestea. *Integrarea învățământului* pentru acești copiii are mai multe dimensiuni:

- *una legislativă și administrativă, legată preponderent de politicile educaționale;* școlarizarea acestor copii trebuie să fie o parte integrantă și o responsabilitate a sistemului național de învățământ;
- *una pedagogică,* care relevă necesitatea apropierei condițiilor de predare-învățare, pentru copiii cu dizabilități, de cele accesibile celorlalți copii - din punct de vedere al locului de școlarizare (cât mai aproape și cât mai mult timp în/de clase obișnuite, dacă nu este posibilă integrarea completă), al curriculum-ului; există o gamă variată de forme și modalități de integrare pedagogică;
- *una socială,* care accentuează importanța relațiilor, a interacțiunii sociale dintre copii (în clasă și din afara orelor de clasă) - cu efecte de regulă pozitive pentru toți copiii.

Educația integrată este focalizată mai mult și în principal pe copiii care trebuie integrați. Școala obișnuită face puține schimbări, dacă le face, pentru a putea primi acei copii. Se presupune ca mai degrabă respectivul copil să se adapteze la ceea ce există deja în școală.

Învățământul (educația) incluziv(ă)

Expresia semnifică extinderea scopului (și a organizării) școlii obișnuite - în bună măsură transformarea acesteia - pentru a putea răspunde unei diversități mai mari de copii - în speță copiilor marginalizați, defavorizați și/sau excluși de la educație. „*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).

Educația incluzivă relevă o concepție ecologică și interactivă asupra problematicii dificultăților de învățare și evidențiază posibilitatea ca schimbările organizaționale și metodologice, realizate în școli, ca reacție la dificultățile de învățare ale unor copii, să conducă la ameliorarea predării-învățării pentru toți elevii.

Înțelegerea și adevărată participarea la educația/școala incluzivă pune în evidență necesitatea dezvoltării școlii, pregătirea și schimbarea de ansamblu a acesteia, pentru a primi și satisface corespunzător participarea copiilor cu dizabilități (ca și a altor grupuri marginalizate) în medii școlare obișnuite, ca elemente componente ale diversității umane - cu diferențele ei specifice.

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:

- centrarea pe copil, pe unicitatea acestuia;
- răspunsul la situații educaționale diverse (o pedagogie respondentă, a valorizării diversității umane);
- 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 înseși) și se schimbă.

Prin comparație, dacă *educația integrată* are în vedere mai ales obiective legate de școlarizarea 'normalizată' a copiilor cu CES - deci *accentul se pune pe copii și formele de suport pentru aceștia - incluzivitatea educației*, are ca sens și obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor, iar prin extensie, *adaptarea școlii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate - ceea ce presupune reforma și dezvoltarea de ansamblu a școlii*.

Există o mare diversitate de opinii și variante de înțelegere și aplicare a incluziunii în educație. Cu excepția unora mai radicale și/sau utopice, majoritatea acestora acordă un rol și loc important în procesul complex al dezvoltării unor școli mai incluzive și *structurilor și formelor de sprijin - ca de pildă cadre didactice de sprijin*.

CONCEPTUL DE SPRIJIN (SUPPORT) ÎN ÎNVĂȚARE PENTRU CES

Necesitatea sprijinului pentru învățare în grupa/clasa obișnuită

Educația integrată și/sau incluzivă implică și asumarea unor noi roluri în cadrul sistemului educațional. Situațiile, contextele și manierele noi de lucru în activitatea școlară se referă atât la cadrele didactice din învățământul obișnuit cât și la cele din școlile speciale.

Pentru ca personalul didactic din școlile obișnuite să facă față provocării legate de integrarea copiilor cu CES, una dintre condițiile de bază este sprijinul în activitatea la clasă.

Acest sprijin poate și trebuie să vină de la directorul unității școlare, de la personalul didactic cu experiență din unitate, de la cadre didactice (sau echipe de profesioniști) specializate în abordarea copiilor cu CES, de la psihologi (psihopedagogi) școlari, asistenți sociali și/sau de la personalul medical relevant.

Suportul poate lua diferite forme. În trecut, sprijinul specializat era asigurat mai ales prin retragerea copilului cu probleme din clasă, pentru a lucra cu un profesor specialist (intervenție de remediere). O critică importantă împotriva acestui mod de lucru se baza pe ideea că scoaterea copilului în afara clasei poate reprezenta o formă de segregare - chiar în școala generală. În prezent se conturează o tendință crescândă de descurajare a retragerii (excluderii) din clasă. Se caută de aceea tot mai mult modalități de sprijin în clasa obișnuită a copiilor cu CES. Profesorii de educație specială, de pildă, lucrează împreună cu profesorul (profesorii) clasei obișnuite, acordând sprijin nu numai copiilor integrați ci și altor copii care întâmpină dificultăți.

Organizarea suportului de învățare pentru CES în țările vest europene (studiu al Agenției Europene pentru Educația Cerințelor Speciale, 1999)

Conceptul de suport pentru profesori

În toate cele 17 țări europene care au făcut parte din studiu, obiectivul major al profesorilor de sprijin este să asigure suportul necesar în învățare pentru elevii cu cerințe educative speciale care învață în școli obișnuite. Acest lucru se realizează mai ales în mod indirect, prin colaborarea profesională cu profesorii clasei.

Dimensiuni ale suportului pentru profesori

- Pregătirea/instruirea se referă la modul în care sunt dezvoltate cunoștințele și abilitățile profesionale ale cadrelor didactice. Pregătirea poate fi inițială, continuă sau combinată. Ea se referă atât la profesorii clasei cât și la cei de sprijin.
- Modul de asigurare a suportului cuprinde, în esență, 3 aspecte:
 - lucrul în clasă cu cadrele didactice (utilizarea diferitelor strategii de adaptare a curriculum-ului);

- lucrul cu copiii - stimularea la maximum a potențialului de învățare al elevilor cu CES; indiferent de forma și de conținutul suportului, implicarea profesorului titular al clasei este vitală, în colaborare cu cel de sprijin;
- organizarea școlară (din punct de vedere școlar și educațional) - evidențierea faptului că suportul în învățare trebuie să fie parte a politicii școlare, la nivelul întregii școli. Aceasta presupune luarea în considerare a tuturor factorilor din școală care pot afecta învățarea, nu doar a problemelor și dificultăților individuale ale elevilor.

Situații principale de asigurare a suportului, cu privire la:

- Elev - suport *direct sau indirect* (dacă suportul este asigurat sau nu direct asupra elevului);
- Clasă sau școală - *suport intern sau extern* (dacă suportul este asigurat intern sau extern clasei, intern sau extern școlii);
- Durata - *pe termen lung sau temporar*, în funcție de nevoile elevului (elevilor) sau profesorului;
- Condițiile - *obligatoriu sau opțional* (legat de existența sau nu în școală a posibilității de suport continuu, permanent);
- Modalitatea - *formală sau informală* (în funcție de existența sau nu a unor modalități instituționalizate, formalizate de suport).

Combinarea celor 5 factori, cu câte 2 variante fiecare, conduce la 10 situații (caracteristici). Acestea nu se exclud una pe alta, ci dimpotrivă, ele se pot combina în diferite variante, potrivit necesităților elevilor și profesorilor, în funcție și de resursele existente în școli.

Elementele principale care privesc asigurarea suportului în învățare, așa cum rezultă din rapoartele celor 17 țări europene, sunt:

- Profesorii clasei au responsabilitatea pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu CES;
- În caz de nevoie, suportul este asigurat în principal de către un profesor specializat, în interiorul școlii - înăuntrul sau în afara clasei;
- Profesorul specializat poate fi un cadru didactic din școală sau poate veni din exteriorul școlii - școală specială, servicii educaționale locale de suport, etc.;
- Suportul se adresează atât elevilor cât și cadrelor didactice;
- Serviciile educaționale externe - situate în afara școlii - pot interveni de asemenea prin asigurarea unor forme de sprijin pentru elevi, profesori, școli și părinți;
- Formele principale de suport vizează: informarea, selecția materialelor didactice, elaborarea unor planuri educaționale individuale, organizarea unor lecții, sprijin direct pentru elevi, etc.;
- Modalitățile de sprijin par a fi diverse și flexibile, în raport cu diferiți factori care privesc necesitățile elevului, profesorului, condițiile și resursele din școală;
- Alte servicii decât cele educaționale - în principal cele medicale și de sănătate - sunt de asemenea implicate în acordarea sprijinului necesar copiilor și familiilor acestora, în colaborare strânsă cu profesorii clasei.

2. CADRUL LEGISLATIV NAȚIONAL ȘI INTERNAȚIONAL

Sprrijin legislativ și metodologic pentru copiii cu CES în școli obișnuite în țările europene

Comunitatea (Uniunea) Europeană ca și Consiliul Europei au adoptat, după 1990, mai multe rezoluții și recomandări, dedicate special educației școlare și necesității de integrare în învățământul obișnuit a copiilor cu dizabilități.

Dintre recomandările (și practicile) importante cităm:

- necesitatea dezvoltării unor *structuri de sprijin (inclusiv cadre didactice de sprijin)*
- *dezvoltarea cooperării dintre școlile speciale și cele obișnuite.*

Situația comparativă a sprijinului pentru CES în 17 țări vest europene

Tabelul care urmează prezintă sintetic forme variate de suport pentru CES în școlile obișnuite. Acestea se referă la:

- suportul oferit în interior sau în afara școlii;
- care profesioniști și/sau servicii sunt responsabile;
- din ce organizații sau instituții provine suportul;
- cui i se adresează în principal suportul.

Asigurarea sprijinului în învățare				
Unde se asigură; profesioniști și servicii responsabile; cui i se oferă suport				
Țara	În interiorul școlii		În afara școlii	
	Sprrijin asigurat de către	Sprrijin în principal pentru	Sprrijin asigurat de către	Sprrijin în principal pentru
Austria	Profesor specializat/ școală specială sau serviciu itinerant	Elev Profesor Școală	Școală specială Serviciu itinerant	Elev
Belgia	Profesor specializat/ școală specială	Elev Profesor Școală	Școală specială Servicii de suport	Elev Părinți Profesor Școală
	Profesor de 'remediere' /personalul școlii	Profesor Elev	" " " "	" " "
Danemarca	Profesor specializat/ sau din școală/serviciu psihopedagogic	Elev Profesor Școală	Servicii locale sau regionale de suport în predare, centre de resurse	Profesor Părinți Școală Copil
Finlanda	Profesor specializat/ autoritățile școlare locale	Elev Profesor	Serviciile medicale școlare	Elev
Franța	Profesioniști specializați/servicii diverse	Elev Profesor Școală	Servicii diverse (medicale, sociale, școlare)	Elev Părinți
	Profesor specializat/ Rețea specială de suport	Elev Profesor Școală	" " " "	" " "

Germania	Profesor specializat/ Școală specială sau servicii sociale	Elev Profesor Școală Părinți	Școală specială Centre școlare de suport, Servicii sociale Servicii psihologice și alte servicii	Profesor Școală Elevi Părinți
	Profesor de sprijin Personal din școală	" " "	" " "	" " "
Grecia	Profesor specializat/ Școală specială	Elev Profesor Școală	Școală specială Centre medico- pedagogice	Elevi Părinți Profesor Școală
Islanda	Profesor de Remediere/Școală Specială	Elev	Servicii locale specializate	Profesor Școală Elev Părinți
	Profesor specializat/ Municipalitatea	Profesor Elev	" " " " "	" " " "
Irlanda	Profesor specialist de resursa/Personal din școală	Profesor Elev	Servicii de suport: profesor vizitator, servicii psihologice	Elev Părinți
	Profesor vizitator/ Serviciu itinerant	Profesor Elev	" " " "	" " "
	Profesor de remediere/ personalul școlii	Elev	" " "	" " "
Italia	Profesor specializat/ Personalul școlii	Elev Profesor	Servicii locale de sănătate	Elev Părinți
Luxemburg	Specialiști Profesioniști	Elev Profesor	Serviciu de Suport	Elev Profesor Părinți
Olanda	Profesor specializat/ Școală specială	Profesor	Grup de școli Servicii naționale de suport Serviciu regional de suport	Profesor Școală
	Coordonator de Suport/Serviciu Regional suport	Profesor	" " " "	Elev Profesor Școală
	Profesor de suport/ personal din școală	Profesor Elev	" " " "	" " " "
Norvegia		Elev Profesor	Serviciu suport	Profesor Școală Părinți
			Centre de resurse	Profesor Părinți
Portugalia	Profesor specializat/ personal din școală sau echipe de sprijin	Profesor Elev Școală	Echipe de Suport	Școală Profesor Părinți Elev
Spania	Profesor specializat/ Personal școală	Profesor Elev	Echipe locale de suport	Școală Profesor Elev Părinți
	Profesor de remediere/ Personal școală	Elev	" " " "	" " " "

Suedia	Profesor specializat/ Personal școală	Elev	Serviciu local de suport; Serviciu de suport	Școală Părinți
Marea Britanie (Anglia și Țara Galilor)	Coordonator CES/ personal școală	Profesor Școală Elev Părinți	Servicii de suport	Profesor Elev Școală
	Profesor de Sprijin/personal școală	Profesor Elev	" " " "	" " " "

(European Agency for Development in Special Needs Education, EASNE 1999)

Situația din România

În procesul de tranziție spre școala incluzivă, legislația are un rol foarte important:

- de stabilire (formulare) a principiilor și drepturilor cu scopul de-a crea un cadru adecvat pentru integrare/incluziune;
- de reformare a elementelor din sistemul existent care constituie bariere pentru integrare/incluziune;
- de stabilire a procedurilor și practicilor care facilitează integrarea/incluziunea (de ex. adaptarea curriculară).

Cadrul legislativ, administrativ și contextul social au înregistrat modificări în direcția integrării copiilor cu CES.

Legea învățământului din 1995 consideră învățământul special ca parte integrantă a sistemului național de educație și învățământ și conține prevederi referitoare la dreptul și accesul efectiv al copiilor cu CES la educația școlară în comunitate.

Articolul 41 (alineatul 2) și 45 (alineatul 3) statuează posibilitatea opțiunii pentru integrarea școlară în învățământul obișnuit a copiilor cu CES în două forme:

- grupe sau clase speciale integrate;
- integrare individuală prin asigurarea unor forme și structuri de sprijin.

Această modalitate de integrare școlară este susținută și de Legea nr. 53/1992 privind protecția specială a persoanelor cu handicap și Legea 519/2002.

Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului special oferă premise favorabile pentru atingerea obiectivelor integrării. Cuprinderea individuală sau în grup mic a copiilor cu CES în unități de învățământ obișnuit trebuie realizată prin diferite structuri de sprijin (cadre didactice specializate, servicii de reabilitare/recuperare specifice).

„Planul național de acțiune în favoarea copilului” aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 972/1995 recomandă „accesul copiilor cu deficiențe, în funcție de potențialul acestora, la structurile și programele de învățământ obișnuit”; restructurarea instituțiilor rezidențiale și a celorlalte instituții specializate existente; dezinstituționalizarea; educația școlară în comunitate - pentru copiii în dificultate; egalizarea șanselor (prevenirea excluderii și marginalizării).

Cadrul legal care reglementează statutul cadrului didactic de sprijin/itinerant:

- * **Legea nr. 84/1995 modificată prin Legea nr. 151/1999, cap. VI, art. 41, alin. 2, art. 45.**
- * **Legea nr 128/1997 - Statutul personalului didactic, art. 5, punctul d.**
- * **Norme privind pregătirea școlară la domiciliu a persoanelor handicapate nedeplasabile nr. 9233/8.II.1995, art. 6-8.**
- * **Ordin MEN nr. 4378/7.IX.1999, art. 6.,** care stipulează „Conform principiului ‘resursa urmează copilul’, se va trece, pe măsura avansării acțiunii de integrare, la

transformarea unor catedre didactice de psihopedagogie specială din școlile speciale, în posturi de profesori de sprijin/itinerant. Pentru anul școlar 2000-2001, fiecare județ va transforma cel puțin două catedre de psihopedagogie specială în post de profesor de sprijin, iar în cele 12 județe implicate în procesul de integrare se vor norma 3-5 posturi de acest tip”.

Art. 8 (1) din același ordin stipulează: „Pentru ca activitatea unui cadru didactic itinerant și de sprijin să fie eficientă și să servească integrării autentice a elevului deficient în școala publică, aceasta trebuie să fie normată ca activitate de învățământ special”.

* **Ordin Ministerului Educației și Cercetării nr. 4653/8.10.2001**, privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru copiii/elevii deficienți, integrați în școala publică, prin cadre didactice itinerante și de sprijin. **Acest ordin conturează metodologia funcționării CDS.**

Reglementari noi pentru toamna anului 2005

ANEXĂ la OMEdC nr. 5379/25.11.2004

Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin/itinerante pentru copiii cu cerințe educative speciale școlarizați în învățământul de masă

CAP. I Principii și obiective și finalități ale educației speciale

Art. 1 Educația specială este forma de educație adaptată și destinată tuturor copiilor cu cerințe educative speciale care nu reușesc singuri să atingă un nivel de educație corespunzător vârstei și cerințelor societății pentru un om activ, autonom și independent.

Art. 2 Principiile care stau la baza educației speciale sunt:
 (1) Garantarea dreptului la educație al oricărui copil.
 Copii au dreptul să învețe împreună indiferent de dificultăți și de diferențe;
 Fiecare copil este unic și are un anume potențial de învățare și de dezvoltare;
 Școala și comunitatea asigură șanse egale de acces la educație pentru toți copiii.
 (2) Asigurarea de servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu cerințe educative speciale.

Corelarea tipurilor de educație și a formelor de școlarizare în funcție de scopul educației, obiectivele generale și specifice, precum și de finalitățile educației;
 Asigurarea conexiunii educaționale prin activități complexe.

Art. 3 Finalitatea educației speciale este aceea de a crea condițiile unei bune integrări sociale și profesionale a persoanelor cu nevoi speciale.

Art. 4 (1) Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale este fundamentală pentru realizarea finalității educației speciale. Integrarea școlară se realizează în unități de învățământ de masă și/sau în unități de învățământ special. Una din cerințele integrării eficiente a copiilor cu cerințe educative speciale este crearea unor servicii de sprijin, specializate în asistență educațională, de care să beneficieze atât copiii/elevii integrați cât și colectivele didactice din școlile integratoare.

(2) Unul din serviciile specializate necesare în integrarea educațională a copiilor cu cerințe educative speciale este realizat de către cadrele didactice de sprijin/itinerante.

CAP.II Specificul serviciilor educaționale oferite de cadrele didactice de sprijin/itinerante

- Art. 5 (1) Pentru ocuparea unui post de cadru didactic de sprijin/itinerant trebuie îndeplinite următoarele condiții:
- să fie absolvent al unei instituții de învățământ superior de lungă durată cu una din specializările: psihopedagogie specială, pedagogie sau psihologie;
 - să fie absolvent al colegiului pedagogic, al liceului pedagogic ori a unei școli echivalente;
 - în cazul în care nu se îndeplinesc condițiile de la punctele a) și b), să fie absolvent al unei instituții de învățământ superior de lungă sau de scurtă durată care a efectuat un stagiu atestat de pregătire teoretică și practică în educația specială.
- Art. 6 (1) Posturile didactice ale cadrelor didactice de sprijin/itinerant sunt normate în învățământul special.
- (2) În situația în care, într-un județ, nu există o școală specială sau centru de resurse, cadru didactic de sprijin/itinerant este încadrat într-o unitate de învățământ care poate fi: Școală de masă, Centrul Logopedic Interșcolar sau Centrul de Asistență Psihopedagogică.
- În funcție de necesitățile locale, unitățile de învățământ de masă, Centrele Logopedice Interșcolare, Centrele și Cabinetele de Asistență Psihopedagogică din unitățile de învățământ de masă pot transforma posturi/catedre didactice în posturi de cadre didactice de sprijin/itinerante, în condițiile respectării art. 5 din prezenta metodologie.
- Art. 7 (1) Activitatea unui cadru didactic de sprijin/itinerant este normată ca activitate de învățământ special, conform prevederilor art. 5 din Legea nr. 128/1997.
- (2) Normarea și încadrarea cadrelor didactice de sprijin/itinerante se realizează astfel:
- o normă de 16 ore pentru 8-12 copii/elevi cu cerințe educative speciale în grupe de grădinițe/clase din unități de învățământ obișnuit, la același nivel/palier de studii, echivalentă normei de predare în conformitate cu prevederile art. 43, alin. f din Legea nr. 128/1997;
 - o normă de 16 ore pentru 4-6 copii/elevi cu deficiențe severe/asociate integrați în grupe/clase din școala obișnuită la solicitarea expresă a părinților, în conformitate cu prevederile art. 4, punctul c din HG 586/1990.
- (3) Dacă numărul de elevi este mai mic decât cel prevăzut la alin.2, catedra se poate fragmenta, această situație incluzând cumulul sau plata cu ora.
- (4) Cel puțin jumătate din activitatea din cadrul celor 16 ore se desfășoară în grupă/clasă, în timpul activităților/lecțiilor de predare-învățare, în parteneriat cu educatoarea/învățătoarea sau profesorul de la grupă/clasă, în situațiile în care se constată că există probleme de înțelegere.
- (5) Numărul de ore de activitate în grupă/clasă este stabilit de cadrul didactic de sprijin/itinerant, împreună cu cel de la grupă/clasă.
- (6) Celelalte ore din normă se pot desfășura:
- a) în centrul de resurse;
 - b) în săli multifuncționale din unitatea de învățământ unde este înscris copilul;
 - c) în familia copilului asistat;
 - d) în instituții din comunitatea locală (palate ale copiilor, biblioteci, cinematografe, teatre, circ, etc.), în care însoțește copiii/elevii în diverse contexte educaționale.
- Art. 8 Normarea posturilor de cadru didactic de sprijin/itinerant se va face în cadrul numărului total de catedre și posturi didactice ale învățământului preuniversitar din județul/sectorul respectiv.

- Art. 9 (1) Categoriile de copii/elevi care beneficiază de serviciile cadrelor didactice de sprijin/itinerante sunt:
- a) copiii/elevii cu certificat de expertiză și orientare școlară și profesională eliberat de comisia de protecție a copilului;
 - b) copiii/elevii cu dificultăți de învățare sau de dezvoltare care au recomandarea comisiei interne de evaluare continuă din școala/centrul de resurse;
 - c) copiii/elevii cu cerințe educative speciale pentru care există o solicitare scrisă din partea familiei.
- (2) Serviciile educaționale oferite de cadrele didactice de sprijin/itinerante se asigură în baza unuia din următoarele documente:
- a) Certificat de orientare școlară și profesională eliberat de Comisia pentru Protecția Copilului;
 - b) Recomandarea scrisă a Comisiei interne de evaluare continuă, însoțită de evaluarea complexă a copilului/elevului (psihologică, medicală, familială, socială, a nivelului de achiziții de tip școlar, etc.).
- (3) Recomandarea comisiei interne de evaluare continuă se poate obține numai în urma evaluării complexe a copilului/elevului. Evaluarea copilului/elevului se realizează în baza sesizării comisiei interne de evaluare continuă de pe raza de domiciliu al copilului de către unitatea de învățământ frecventată de copil/elev, familia sau tutorele legal al acestuia, alte instituții, organizații neguvernamentale sau persoane interesate etc.
- Art. 10 Atribuțiile cadrului didactic de sprijin/itinerant:
- a) colaborează cu comisia internă de evaluare continuă din școală/centrul de resurse în vederea preluării informațiilor privind evaluarea și planul de servicii personalizat al copilului/elevului cu cerințe educative speciale integrat în învățământul de masă;
 - b) colaborează cu întreg corpul profesoral al unității de învățământ în care este înscris copilul/elevul în vederea realizării unei integrări eficiente în întregul colectiv al școlii;
 - c) elaborează și realizează planul de intervenție personalizat precum și adaptarea curriculară în parteneriat cu cadrele didactice de la grupă/clasă;
 - d) evaluează, în parteneriat cu echipa, rezultatele aplicării programelor curriculare adoptate;
 - e) colaborează cu cadrele didactice de la grupa/clasa în care sunt elevii cu cerințe educative speciale în vederea stabilirii modalităților de lucru pentru fiecare unitate de învățare:
 - participă, în timpul orelor de predare, la activitățile ce se desfășoară în clasă de către învățător sau profesor;
 - participă la activitățile educative din grupă/clasă în calitate de observator, consultant, coparticipant;
 - organizează activități de intervenție personalizată în grupe/clase sau în afara acestora;
 - desfășoară activități de tip terapeutic-cognitiv-ocupational, individuale sau în grup;
 - colaborează cu specialiștii care realizează terapiile specifice în vederea realizării coerente a planului de servicii personalizat;
 - propune și realizează materiale didactice individualizate în funcție de dificultățile de învățare ale copiilor/elevilor;
 - f) realizează activitatea de evaluare periodică vizând dezvoltarea elevilor și re-proiectează programul de intervenție personalizat;
 - g) consiliază familiile copiilor/elevilor care beneficiază de serviciile de sprijin și colaborează cu acestea;

- h) realizează, în cadrul celor 16 ore, reprezentând norma didactică de predare, programul săptămânal de asistență educațională în funcție de:
- necesitățile elevului;
 - evoluția elevului într-o perioadă de timp limitată;
 - rezultatele evaluărilor periodice;
 - cerințele grupului de elevi asistați.
- i) orientează către comisia internă de evaluare continuă toți acei copii/elevi care au cerințe educative speciale și nu beneficiază de servicii educaționale de sprijin.

Art. 11 Cadrele didactice de sprijin/itinerante sunt salarizate în conformitate cu prevederile Legii nr. 128/1997 privind Statutul personalului didactic.

CAP.III. Facilități acordate unităților de învățământ integratoare

Art. 12 Consiliul de administrație al unității de învățământ poate acorda diminuarea efectivului de elevi la grupa/clasa respectivă cu 1-2 copii/elevi pentru fiecare copil cu cerințe educative speciale integrat în grupa/clasa respectivă.

Art. 13 Cadrele didactice din unitățile de învățământ integratoare beneficiază de cursuri de formare în domeniul educației incluzive, organizate de Ministerul Educației și Cercetării.

Art. 14 (1) Cadrele didactice din școlile de masă care au copii/elevi integrați beneficiază, cu prioritate, de prime acordate din fondul anual de premiere.

(2) Cadrelor didactice care integrează eficient copii/elevi cu cerințe educative speciale în grupe/clase li se vor acorda în fișa de evaluare anuală și în fișa de restrângere a activității cadrului didactic, după caz, cel puțin 5 puncte pentru fiecare copil/elev integrat dar nu mai mult de 10 puncte.

(3) Se recomandă inspectoratelor școlare județene/al municipiului București ca, la întocmirea grilei cu punctajele prevăzute pentru obținerea salariului și a građației de merit, să stabilească pentru cadrele didactice din învățământul de masă, care integrează copii/elevi cu cerințe educative speciale, un punctaj echivalent cu cel acordat pentru obținerea unor performanțe în pregătirea elevilor distinși la concursurile și olimpiadele școlare.

Art. 15 Pentru elevii cu cerințe educative speciale integrați în unități de învățământ de masă, se asigură servicii educaționale prin cadre didactice de sprijin/itinerante pe durata învățământului preșcolar și pe întreaga perioadă a școlarizării.

Resurse pentru școlile incluzive

Școlile publice care devin incluzive trebuie să dispună de:

- dotări tehnico-materiale: săli funcționale, cabinete de specialitate, aparatură pentru diferite tipuri de deficiență, mijloace de învățământ adaptate;
- resursa umană: învățători și profesori inițiați în activitatea de predare-învățare la clasele incluzive, nucleu de specialiști în educație specială;
- adaptări funcționale: modificări ale intrărilor, rampe de access, scări rulante etc.

3. DIN EXPERIENȚA INTERNAȚIONALĂ PRIVIND SPRIJINUL ȘI COOPERAREA ÎN ÎNVĂȚARE PENTRU COPIII CU CES DIN ȘCOLILE OBIȘNUITE

3.1. Cadre didactice itinerante și/sau de sprijin - abordare generală

Cadrul didactic itinerant are un rol ce reprezintă o combinație între un profesor consultant și un ‘tutore’ pentru copiii cu cerințe speciale integrați. Un asemenea profesor acționează în mai multe școli dintr-o zonă geografică delimitată. El asigură consilierea necesară pentru cadrele didactice de la clasa obișnuită, evaluarea unor copii, precum și participarea directă la instruirea unor copii cu CES.

Sarcinile de baza ale unui profesor itinerant:

- identificarea timpurie a copiilor cu CES și a familiilor acestora - dacă au nevoie de sprijin educațional;
- identificarea școlilor generale în care pot fi integrați elevii cu CES;
- vizitarea școlilor în care învață acești elevi;
- sensibilizarea directorilor și a cadrelor didactice din aceste școli;
- sprijinul direct acordat elevilor integrați și profesorilor acestora;
- stabilirea legăturii cu familiile copiilor cu CES integrați;
- asigurarea legăturii dintre familiile în cauză și autoritățile locale, alte familii, serviciile medicale sau sociale, etc.

Un autor, (Hockley, 1985, apud Vrasmaș T., 2001) prezentându-și experiența ca ‘profesor de sprijin’ în școli primare și respectiv în școli secundare (de tip comprehensiv) se delimita de asemenea, în această calitate, de ‘profesorul resursă’. Ca profesor de sprijin, Hockley îndeplinea trei funcții esențiale:

- Activitate în clasă și vizite
- Relații de cooperare și coordonare
- Pregătire de tip perfecționare

Distincția dintre un cadru didactic itinerant și unul de sprijin este mai dificil de surprins în teoria și practica educațională. Profesorul itinerant are fără îndoială și atribuții ale unui profesor de sprijin (în activitatea directă din clasă), dar acestea pot avea o pondere mai mare sau mai mică, în funcție de numărul de copii de care răspunde, respectiv de numărul de școli în care se deplasează, de gravitatea problemelor de învățare ale elevilor din aceste școli, etc. În mod similar, un profesor are mai mult un rol de sprijin dacă ponderea activităților este axată în mai mare măsură pe asistarea și intervenția directă în activitatea de învățare la clasă a copiilor cu CES iar aria de acțiune este mai restrânsă.

În anumite zone rurale, în care acești copii sunt răspândiți pe arii foarte mari, sistemul itinerant poate fi singurul mod realist pentru a asigura servicii de educație specială, permițându-se în același timp rămânerea acestora în clasele/școlile obișnuite.

Printre obstacolele mai importante în aplicarea modelului cadrului didactic de sprijin și/sau itinerant - se pot enumera:

- pregătirea uneori necorespunzătoare a cadrelor didactice care îndeplinesc acest rol;
- lipsa de calitate și eficiență a mijloacelor de transport.

Un exemplu: Profesorii de sprijin în Saxonia Inferioară, Germania

În școlile și clasele care integrează copiii cu CES sunt încadrate, suplimentar, cadre didactice (profesori) de sprijin. Un profesor de sprijin lucrează cam 5 ore, în medie, la susținerea unui copil cu CES integrat - din totalul de 27 de ore care-i formează norma didactică. În cazul unei clase care integrează 3 copii cu CES, profesorul de sprijin este prezent, în principiu, pe parcursul a 15 ore/lecții dintr-o săptămână. Acest nivel de alocare a personalului de sprijin este apreciat ca foarte bun, în comparație cu alte țări europene, dar presupune implicații financiare suplimentare serioase, dacă numărul copiilor cu CES din școlile speciale nu se diminuează.

Angajarea și coordonarea profesorilor de sprijin în Saxonia Inferioară este realizată de administrația școlară regională, la fel ca și pentru alte cadre didactice.

În activitatea propriu-zisă a profesorului de sprijin se remarcă o relație strânsă cu profesorul (profesorii) clasei, atât în planificarea cât și în realizarea lecțiilor. Ambele cadre acordă importanța cuvenită dialogului, formal și informal, dintre profesori, lucrului în echipă.

Cadrele didactice de sprijin cunosc, de regulă, copiii cu care lucrează de mai mulți ani, urmându-i după clase și/sau școli, ceea ce reprezintă o caracteristică importantă a modului de organizare a suportului. Se oferă astfel premisele ca profesorul specialist să poate oferi informații și consiliere cu privire la istoria individuală și la întreaga problematică a unui copil cu CES. În activitatea concretă, acești profesori lucrează nu numai cu copilul (copiii) în cauză ci și cu întreaga clasă.

S-au remarcat și ocazii în care profesorul de sprijin retrăgea anumiți copii în afara clasei, dar pentru perioade scurte de timp. Cea mai mare parte a activității profesorului de sprijin se realiza în clasa obișnuită.

Ca dezavantaj major se pot evidenția costurile relativ ridicate necesare punerii în funcțiune a posturilor didactice necesare, mai ales dacă din instituirea acestora nu rezultă un transfer dinspre școala specială spre cea obișnuită ci mai degrabă ele apar ca posturi suplimentare (Vrasmaș T., 2001).

Modelul profesorului (și camerei) de resursă

Camera (unitatea) de resursă presupune organizarea în școala obișnuită a unei camere (cabinet), echipate cu cele necesare unei clase dar și activităților specifice de reabilitare/recuperare. Ca formă de asigurare a suportului în învățare camera-resursă a fost dezvoltată odată cu apariția educației integrate (după anul 1970). Copiii cu CES vin aici pentru una sau mai multe perioade din timpul unei zile de școală, pentru a beneficia de instruire individualizată. Alți copii pot învăța în acest loc majoritatea timpului. Ei participă, în funcție de potențialul individual al fiecăruia, doar la orele de desen, muzică, educație fizică sau alte activități din clasa obișnuită.

Modelul camerei-resursă pare a fi una dintre cele mai răspândite forme de sprijin a integrării școlare pentru copiii cu CES (UNESCO, 1995). El se regăsește în 45 din cele 63 de țări (din toate continentele) care au răspuns la chestionarul adresat de UNESCO.

Profesorul (de) resursă este pregătit în mod special - el este de regulă un profesor de educație specială - pentru a putea preda specializat copiilor care vin individual sau în grup mic la camera de resursă. Instruirea specială a copiilor poate cuprinde atât cunoștințe și deprinderi școlare cât și pe cele sociale.

Profesorul care lucrează aici oferă, în plus față de activitatea directă cu copiii care vin la camera de resursă și consultații cadrelor didactice din școală, sau, după caz, părinților.

Dezavantajele camerei-resursă:

- absența profesorului de resursă, într-o anumită zi, poate crea multe inconveniente, reducând uneori substanțial posibilitatea elevilor - care sunt beneficiarii camerei de resurse - de a participa la activitățile școlare;

- riscul separării/segregării grupului de copii din camera de resursă față de școală;
- necesitatea unor deplasări lungi ale copiilor cu CES, mai departe decât școala cea mai apropiată de domiciliu, dacă aceasta nu oferă o asemenea cameră de resursă.

Profesorul consultant pentru CES

Rolul de profesor consultant, pentru cerințele speciale de educație, apărut relativ recent, se bucură de o atenție crescândă, pe măsura avansării tendinței internaționale de integrare a copiilor cu deficiențe în școlile obișnuite.

Experiența și literatura de specialitate au relevat că serviciul de consultanță este esențial pentru integrarea cu succes a copiilor cu CES în școlile obișnuite.

Se apreciază că modelul profesorului consultant diferă de modelul 'profesorului camerei de resurse' prin aceea că el presupune existența unui profesor (educator) special itinerant (care se deplasează în mai multe școli), a cărui obiectiv principal este de a sprijini copiii cu CES indirect, prin dezvoltarea directă a abilităților cadrelor didactice din școlile obișnuite pentru a lucra cu acești elevi. Distincția față de profesorul itinerant rezidă în aceea că acesta din urmă realizează atât sarcini de sprijin la elevi cât și de consiliere la cadre didactice, în vreme ce profesorul consultant își axează activitatea mai mult pe consilierea și sprijinirea informării și perfecționării cadrelor didactice - din unitățile școlare obișnuite.

O descriere sugestivă a atribuțiilor cadrului didactic specializat care acționează în calitate de consultant pentru CES, în școala obișnuită o realizează autoritățile școlare scoțiene:

- Sensibilizarea profesorilor de diferite discipline cu privire la problematica complexă a dificultăților de învățare;
- Sensibilizarea acestora cu privire la necesitățile de recapitulare și repetare a materiei, cu deosebire în clasele cu efective mari de elevi;
- Atenționarea cadrelor didactice în legătură cu importanța deosebită a discuțiilor individuale sau în grup mic cu copiii, pentru a putea fi identificate eventuale cauze ale unor dificultăți de învățare;
- Consilierea profesorilor, cu privire la nivelul abilităților de limbaj și de lectură solicitate de conținutul lecțiilor pe care le predau;
- Sfătuirea profesorilor privitor la informația de tip „diagnostic”, care trebuie desprinsă din realizarea diferitelor sarcini de învățare în clasă;
- Consilierea profesorilor asupra problemelor pe care le întâmpină anumiți elevi, ca și asupra domeniilor în care aceștia învață cu succes;
- Oferirea disponibilității pentru a da sfaturi copiilor, atunci când au de ales anumite discipline sau cursuri opționale;
- Relaționarea cu managerii școlari, prin participarea la deciziile care se iau referitor la politica școlară în problema dificultăților de învățare;
- Situarea în centrul discuțiilor din școală, atunci când acestea au caracter de consultare și colaborare cu persoane și instituții din exterior, pe probleme specifice dificultăților de învățare (Jones K, 1987, apud Vrasmaș T., 2001).

Pentru realizarea acestor sarcini complexe și dificile, deoarece includ interacțiune și inter-relaționare umană, autoritățile școlare din Scoția cer ca profesorul consultant să aibă credibilitate, care la rândul ei depinde de:

- < cunoașterea corespunzătoare a aspectelor de curriculum, pentru a putea participa la dezbateri pe această temă;
- < experiență personală anterioară și reputație de profesor competent (a consultantului), care să-i permită abordarea oricăror probleme în activitatea de predare-învățare la clasă; această condiție face puțin probabilă refugiarea pe aceste posturi a unor cadre didactice neavizate;

< capacitatea de a decela cauzele posibile ale dificultăților de învățare;
< capacitatea de relaționare cu cadrele didactice, cu alți profesioniști, cu managerii școlari, etc.

În Marea Britanie existau, în anul 1985, șase roluri de bază ale profesorului consultant:

- a) Rolul de evaluare - identificarea copiilor cu CES, examinarea corectă a acestora, elaborarea și menținerea bazei de date necesare în acest scop, identificarea curriculum-ului adecvat;
- b) Rolul prescriptiv - pregătirea și implementarea strategiilor de sprijin în toate ariile curriculare, pentru a facilita învățarea; armonizarea resurselor necesare; pregătirea și aplicarea programelor de învățare individualizată;
- c) Rolul de predare/tutelare - cooperarea cu colegii, în abordări de echipa a predării-învățării, adecvate elevilor cu CES; sprijinirea elevilor cu probleme sociale, fizice sau comportamentale asociate; intervenția directă, individuală sau în grup, la elevii cu probleme de natură să facă imposibilă satisfacerea acestora în clase obișnuite;
- d) Rolul de sprijin/suport - pentru colegi, cu referire la idei, metode, tehnici, adaptare curriculară, materiale didactice, etc., legate de educația copiilor cu CES;
- e) Rolul de legătură - cu alte școli, cu servicii educaționale sau de reabilitare disponibile, cu părinții, cu agențiile profesionale relevante pe linia sănătății și asistenței sociale, cu comunitatea în ansamblu;
- f) Rolul de conducere (management) - să acționeze ca parte a coordonării problemelor de curriculum și de proiectare pedagogică, de alocare a resurselor și de sesizare și coordonare a problemelor copiilor cu CES din școală; să inițieze acțiuni necesare pe această direcție;
- g) Rolul de dezvoltare/perfecționare a personalului - să inițieze și să faciliteze programe de instruire profesională care privesc cerințele educative speciale; să participe la asemenea programe în școală sau în comunitatea locală; să difuzeze colegilor cunoștințe rezultate din experiență și cercetare, cu privire la CES (Jones, 1987, apud Vrasmaș T., 2001).

Coordonatorul pentru CES

În Marea Britanie coordonatorul pentru CES reprezintă o formă de suport asemănătoare cu profesorul consultant. Acest rol este stipulat în documente oficiale ale ministerului de resort, în aplicarea legislației de învățământ din 1993. Unele dintre aceste documente au fost aprobate și de Parlamentul Britanic (Codul practicii privind identificarea și evaluarea cerințelor educative speciale, 1994, 2000). Potrivit acestui document, coordonatorul CES, într-o școală obișnuită, are ca responsabilități principale:

- realizarea operațiilor de zi cu zi ale unității școlare cu privire la CES;
- legătura cu cadrele didactice și consilierea acestora;
- coordonarea serviciilor pentru elevii cu CES;
- ținerea evidenței copiilor cu CES într-un registru special și urmărirea tuturor documentelor și înregistrărilor cu privire la acești copii;
- legătura cu părinții copiilor cu CES;
- contribuția la perfecționarea personalului didactic din școală;
- legătura cu agențiile externe (medicale, sociale, etc.) și cu organizațiile neguvernamentale de profil.

Codul practicii precizează că rolul de coordonator CES poate fi realizat, în mod concret, în funcție de situația fiecărei școli în parte. Într-o școală mai mică, rolul de coordonator CES poate fi preluat de o anumită persoană, deja încadrată (posibil chiar directorul sau directorul adjunct). În școlile mai mari poate funcționa un coordonator cu normă întreagă sau o echipă de suport a învățării. Alocarea concretă a timpului și

stabilirea sarcinilor de lucru se face în funcție de circumstanțele particulare din fiecare unitate de învățământ.

Școlile pot, de asemenea, dezvolta și adapta rolurile atribuite coordonatorului pentru CES. Exemplificăm prin idei selectate în acest sens dintr-un document de politică școlară a școlii Woodchurch High School, Anglia (1995) referitor la competențele coordonatorului CES:

- coordonează identificarea și evaluarea copiilor cu CES;
- acordă sprijin pentru dezvoltarea resurselor necesare;
- monitorizează progresul copiilor;
- asigură relaționarea și consultarea cu personalul din școală, cu agențiile de suport și cu părinții copiilor;
- sensibilizează colegii (cadre didactice) cu privire la dificultățile de învățare;
- are contacte permanente cu copiii din școală care au deficiențe.

„Facilitatorul de suport”

Stainback, S. și Stainback, W., (1992, apud Vrasmaș T., 2001) identifică un alt rol specific, în opinia acestor autori, pentru școlile obișnuite care doresc să devină școli incluzive în SUA - facilitatorul de suport/sprijin.

Acest rol este, după Stainback, similar celui de ‘profesor colaborator’ sau ‘profesor de resursă’, numitorul comun fiind ideea de ‘colaborare’. Colaborarea presupune că facilitatorul de sprijin, profesorul, elevii și alte categorii de personal din școală lucrează împreună, fără ca vreunul dintre aceștia să-și asume rolul de expert, coordonator sau evaluator.

Obiectivele activității facilitatorului de suport:

- Să lucreze, umăr la umăr, cu profesorii clasei și alte persoane din școală, pentru a *încuraja rețele naturale de sprijin*. Profesorii, împreună cu facilitatorii, promovează interacțiunea dintre copiii de aceeași vârstă, prin strategii de tipul ‘învățării prin cooperare’ și a ‘parteneriatului dintre elevi în învățare’, dezvoltarea prieteniei care conduce la învățarea sprijinirii reciproce;
- Să acționeze uneori ca *profesor resursă*, deoarece profesorul clasei nu poate (și nu are cum) să aibă experiența necesară în probleme specifice de evaluare, curriculum, managementul conduitei copiilor cu CES, etc.;
- Să asigure *sprijin direct, în echipa de profesori*, facilitând învățarea în aria proprie de expertiză. Este foarte important, în acest context, afirmă autorii mai sus citați, ca facilitatorul să acorde sprijin tuturor elevilor care au dificultăți în învățare, așa cum profesorul clasei menține responsabilitatea pentru toți copiii din clasă, inclusiv pentru cei care sunt identificați ca având CES.

Facilitatorul de sprijin poate fi recrutat din rândul consilierilor sau psihologilor școlari, actuali ori foști profesori de educație specială, alte cadre didactice cu experiență în educația specială și în constituirea de rețele de sprijin în cadrul unei școli.

Asistentul de clasă pentru cerințe speciale (ACCES)

Acest tip de personal, asimilabil la noi personalului didactic auxiliar (de genul educatorului puericultor) are în Anglia sarcina de a sprijini profesorii la clasă în activitatea cu copiii care prezintă CES, atât în școlile speciale cât și în cele obișnuite.

După adoptarea în Anglia a unor legi în domeniul învățământului (1981, 1993) care favorizează integrarea copiilor cu dizabilități în învățământul obișnuit, această categorie profesională a crescut semnificativ din punct de vedere numeric, mai ales la nivelul școlilor de nivel primar.

Roluri și sarcini ale ACCES

- Rolul de îngrijire/ocrotire, se referă la hrănirea, îmbrăcarea și toaleta copiilor cu CES;
- Rolul educațional - este destinat să elibereze profesorii de anumite sarcini zilnice solicitante, ca și pentru a-i sprijini pe aceștia în aplicarea programelor individuale de învățare (elaborate de profesori) sau în pregătirea unor materiale pentru lecții;
- Rolul para-profesional, centrat pe realizarea - sub coordonarea profesorului - unor programe specifice de reabilitare/recuperare (kinetoterapie, logopedie, hidroterapie, etc.).

Condiții/criterii de angajare a unui ACCES într-o școală

Încadrarea unui asistent de cerințe speciale se face în Anglia pe baza următoarelor elemente:

- cunoașterea sarcinilor specifice și a celor complementare cu ale profesorului;
- înțelegerea nevoilor individuale ale copiilor cu dificultăți de învățare;
- cunoașterea legislației din învățământ și de protecție a copilului;
- cunoașterea politicii școlare;
- capacitatea de a sprijini profesorul potrivit rolurilor descrise;
- producerea unor materiale de suport pentru învățare;
- capacitatea de a realiza și de a menține înregistrarea informațiilor relevante privind situația copiilor cu CES.

Rolul de coordonare (și de formare-perfecționare) al profesorului specialist în legătură cu asistentul de cerințe speciale în clasă vizează, în principal cunoașterea:

- programului curricular al școlii;
- politicii autorităților școlare privind protecția copilului;
- politicii școlii (în cauză) privitor la copiii cu CES;
- strategiilor și metodelor didactice;
- dezvoltării copilului;
- gamei de cerințe educative speciale care poate fi întâlnită în școală;
- organizării și managementului clasei;
- ariilor posibile de delegare a responsabilității din partea profesorului;
- înregistrării informațiilor cu privire la copiii cu CES;
- mediului școlar, inclusiv din punct de vedere al sănătății și securității;
- legăturilor cu alte categorii de personal din cadrul școlii și cu părinții, relevante din perspectiva educației speciale.

Cooperare și parteneriat în asigurarea suportului pentru învățare

Construirea unui parteneriat între cadrul didactic de la clasa obișnuită și cel specializat se poate realiza în forme variate, în funcție de circumstanțele particulare și preferințele individuale. Multe lucruri depind de credibilitatea profesorului specialist, de capacitatea lui demonstrată de a oferi sprijin și consiliere, sau, acolo unde este necesar, ajutor practic, direct.

În plus față de interacțiunea directă dintre cele 2 grupuri de personal didactic - la activitatea din clasă sau în cadrul consultărilor axate pe evoluția unui (unor) copil (copii), cadrele didactice care lucrează în clasa obișnuită pot participa la diferite activități (de tipul conferință, seminar, analiză de caz, etc.) realizate în comun cu personalul de educație specială.

Oricare ar fi însă maniera de cooperare adoptată, fiecare trebuie să recunoască că are o experiență și o importanță crucială pentru succesul școlar al copilului cu CES integrat.

Profesorul clasei obișnuite este expert în organizarea și funcționarea clasei, în curriculum-ul și în tehnologia didactică utilizată, în proiectarea așteptărilor cu privire la performanțele elevilor, etc. Profesorul specializat este expert în cunoașterea specificului unui anumit grup de copii cu handicap, posibilitățile și deficiențele particulare ale acestuia cu privire la învățare, tehnicile specifice de instruire etc. Toate aceste informații și abilități la un loc sunt extrem de importante pentru succesul integrării școlare, de aceea *comunicarea dintre profesorii din școala obișnuită și cei specializați este foarte necesară.*

Suportul specialistului în educația integrată și/sau incluzivă poate fi abordat în mai multe ipostaze.

Un specialist de 'profil înalt' poate sta lângă copilul cu CES, asigură asistență și sprijin direct copilului (copiilor) în cauză, pentru a participa la activitățile realizate de toți copiii din clasă. *Rolul de mai sus a fost practicat și încă mai este în abordarea preponderentă a educației integrate.*

Un specialist de 'profil jos' se poate angaja alături de cadrul didactic al clasei, într-o situație de predare în echipă (sau în parteneriat), cu acordarea posibilă a unei atenții suplimentare elevilor cu CES.

Un alt specialist, de profil 'și mai jos' ar putea nici să nu intre în clasă, dar să discute în schimb foarte mult cu profesorul (ii) clasei respective, referitor la modalitățile prin care curriculum-ul poate fi făcut accesibil pentru cât mai mulți copii, dacă este posibil chiar și pentru cei mai puțin capabili. Asemenea discuții pot include și examinarea manualelor, dificultăți de conceptualizare, relevanța unor conținuturi, modalități de predare/ prezentare a unor conținuturi, modalități și conținuturi lingvistice, utilizarea unor maniere adecvate de dialog profesor-elev etc. *Acest tip de intervenție este evident mai aproape de spiritul învățământului incluziv.*

Exercitarea atribuției de suport în învățare presupune și un anumit rol de consultare pentru cadrele didactice din școala obișnuită, dar ponderea acesteia este diferită în funcție de tipul de rol asumat. Activitatea unui profesor resursă pune, de pildă, mai mult accent pe sprijinul acordat direct elevului, în timp ce profesorul consultant lucrează mai mult cu cadrele didactice.

Interferențele și suprapunerile sunt însă evidente.

Cooperarea dintre școala obișnuită și școala specială

Derivată din teza *educabilității universale*, credința în nevoia de creștere a cooperării dintre cele 2 tipuri de școli a fost concretizată, de unii autori, în sintagma '*inițiativa școlii generale*'. Esența acestei idei constă în invitația adresată școlilor obișnuite de a prelua complet responsabilitatea pentru succesul școlar al tuturor elevilor și în sugestia ca școlile speciale să devină centre de resurse pentru învățământul general. Evident că inițiativa de cooperare poate veni și dinspre școala specială sau din ambele sensuri.

Principiul de bază al colaborării dintre sistemul obișnuit și cel special de învățământ se extinde și la alte sectoare de servicii, ca de pildă cele sociale și medicale, pentru a se putea asigura o abordare holistică în dezvoltarea copiilor.

Cum pot școlile speciale să sprijine integrarea în școli obișnuite - incluziunea școlară a copiilor cu cerințe speciale de educație ?

Școlile speciale reprezintă o resursă majoră în facilitarea integrării școlare a copiilor cu CES. Școlile speciale posedă ceea ce lipsește celor mai multe școli obișnuite - experiență în abordarea la clasă a copiilor cu CES.

Există mai multe modalități prin care școlile speciale pot coopera cu cele obișnuite (Heggarty, 1989).

O tipologie a relațiilor de cooperare

La nivelul autorităților (exemplificare pentru Anglia):

a) Legături apărute ca răspuns la scăderea rolului unor școli, atât speciale cât și obișnuite, care asigură șansele de raționalizare și realocare a resurselor. În loc de a reduce posturi și de a risca închiderea unității, anumite școli speciale au menținut același nivel de încadrare cu personal didactic, prin acordarea unor sarcini/funcțiuni noi, ca de pildă cele legate de stabilirea unei cooperări cu o altă școală sau de înființare a unui centru de resurse. Problema se poate pune similar și pentru unele școli generale, în care de asemenea este posibil să existe personal didactic care intră în reducere de activitate. Una dintre modalitățile soluționării acestei probleme poate fi și aici inițierea și/sau acceptarea unei cooperări cu învățământul special.

b) O autoritate școlară identifică necesitatea unui centru de resurse pentru educația specială și stabilește că acesta trebuie organizat în cadrul unei școli speciale. Funcționalitatea unui asemenea centru - colectarea de informații și oferta de consiliere - poate fi o extindere validă și un mod de oficializare a ceea ce deja fac unele școli speciale.

c) Aplicarea unor obligații prevăzute de legislația în vigoare din Anglia, pentru școlile generale - de a acorda atenția necesară copiilor cu CES în cadrul acestor școli - ceea ce a condus, în anumite situații și la stabilirea legăturilor de cooperare (școală specială - școală obișnuită), care să asigure resursele suplimentare necesare.

d) Alte autorități au adoptat documente formale de politică școlară, în care au încorporat și schemele unor legături de cooperare între școlile speciale și cele obișnuite, legături ce pot avea un rol important în strategia generală.

Un astfel de document a fost realizat de autoritățile londoneze, sub genericul „Șanse egale pentru toți?” Printre numeroasele recomandări inserate aici există și una privind necesitatea ca fiecare școală specială cu program de zi să stabilească relații formale cu o școală generală de același nivel, cu scopul:

- facilitării interacțiunii dintre elevii și cadrele didactice din cele 2 școli;
- asigurării asistenței necesare școlii obișnuite care integrează copii cu CES;
- dezvoltării curriculum-ului și resurselor din ambele școli.

Școlile speciale se pot asocia de asemenea grupurilor/mănunchiurilor de școli care întrețin legături de cooperare în comunitățile locale, formate de regula din: o grădiniță, o școală primară și una secundară. Dacă la acest grup de unități școlare se asociază și școala specială, sporește coerența în planificarea și asigurarea serviciilor educaționale pentru copiii cu CES. Din această situație derivă, în mod particular și posibilitatea crescută de planificare în comun a unui (unor) centre de resurse, ca un pas important în procesul de integrare.

La nivelul școlilor, se constată că multe legături de cooperare sunt rezultatul inițiativei și eforturilor unor directori sau a unor cadre didactice.

Unele dintre schemele de cooperare puse în lucru, mai ales la debutul acestora, au fost rezultatul acțiunii unor directori de școli speciale, care simțeau cumva o ‘amenințare’ pentru școlile respective, în contextul amplificării atitudinii și practicii în favoarea integrării, dorință de diversificare, specifică cumva și economiei de piață.

Alte inițiative de cooperare au demarat dintr-o îngrijorare clară pentru evoluția școlară a unor copii. Au fost identificate situații în care anumite școli speciale au luat inițiativa de a stabili scheme de cooperare cu școli obișnuite, scheme prin care unii elevi din școli speciale își petreceau perioade tot mai mari de timp în afara școlilor respective, frecventând în schimb școli obișnuite. Scopul unor asemenea inițiative este de a facilita, printr-o serie de pași progresivi, trecerea elevilor din școala specială în cea obișnuită, scopul final fiind integrarea completă (ca timp) în școala generală. Precauția necesară în asemenea demersuri este de a se asigura, pe de o parte ‘desegregarea’, în cât mai mare măsură, dar în același timp ieșirea treptată a copiilor din învățământul

special, într-o manieră planificată și gradată, cu asigurarea sprijinului necesar, pentru continuitate și coerență în satisfacerea cerințelor educaționale.

Relații de cooperare în funcție de subiectul legăturii

O diagramă foarte simplă a unei unități școlare ne indică în esență următoarele elemente: elevii, personalul și resursele. Acestea pot fi abordate fie separat fie în combinație.

Legăturile bazate pe elevi, respectiv pe tranziția acestora din școala specială în cea obișnuită, reprezintă forma cea mai frecventă a unor asemenea scheme de cooperare.

Această relaționare se poate face în diferite moduri:

- din punct de vedere al *numărului de subiecți*: elevii școlii speciale merg în școala generală individual, în grupuri mici sau cu întreaga clasă;
- în raport cu *timpul de integrare*: participarea la activitățile școlii obișnuite se poate face numai pentru anumite lecții sau pentru toate lecțiile dintr-o săptămână;
- în ce privește *scopul*, cooperarea poate fi doar pentru un scop specific, limitat sau pentru explorarea unei posibile dezvoltări a cooperării ulterioare, în sensul creșterii treptate a timpului de interacțiune;
- în situații mai rare există și tranziția inversă, revenirea unor elevi din școala obișnuită în școala specială - situație care este de dorit a fi pe un timp limitat și pentru obiective bine definite; această situație pare să intervină mai ales atunci când profesorii de educație specială atrag atenția asupra evoluției unor anumiți copii din școala generală și sugerează o scurtă intervenție de specialitate intensivă, care este cel mai bine realizată în școala specială.

Cooperarea bazată pe personal se referă atât la profesori cât și la „asistenții de clasă”.

Sensul de bază al mișcării este dinspre școala specială spre cea generală, dar uneori se poate întâmpla și invers, dacă este în interesul dezvoltării unui copil.

Profesorii din școala specială se pot angaja în 3 feluri de activități în școala generală: predare, sprijin în școală, monitorizarea cooperării dintre cele 2 instituții.

Predarea poate fi realizată la elevii care provin din școala specială sau se poate extinde și la alți elevi - din școala generală; în anumite situații, mai rare, un profesor din școala specială poate lua întreaga clasă și poate realiza cu ea predarea-învățarea în incinta școlii generale. O asemenea experiență poate constitui un pas util spre familiarizarea copiilor din școala specială cu particularitățile școlii generale, o etapă în apropierea lor de școala comunității.

În cadrul activităților de predare este implicată deja o doză mare de sprijin, de consiliere pentru profesorii școlii obișnuite, mai ales în cazul predării în parteneriat. Din acest punct de vedere, profesorii de educație specială sunt o resursă foarte utilă: sursă generală de informare, cu privire la specificul predării-învățării la copiii cu CES (posedă literatură de specialitate relevantă, metode și materiale etc), sursă de informare cu privire la serviciile pentru copii și familii în dificultate. Ei pot asigura consiliere și în privința unor situații particulare de copii care prezintă dificultăți de învățare. Consilierea poate avea forma unor recomandări generale, cu privire la managementul unor clase care prezintă probleme aparte, a unor sugestii specifice pentru intervenția la copii care nu răspund la metodele obișnuite de predare, a elaborării unui program specific de lucru.

Cooperarea personalului se face uneori și în sens invers, de la școala generală la cea specială. Această formă de cooperare are în vedere mai ales încadrarea unor profesori de diferite specialități din școli de masă, pentru a preda pe obiecte de învățământ, în școala specială, cu asigurarea adaptărilor necesare. Pentru elevii școlii speciale acest lucru constituie o șansă sporită de depășire a decalajului de curriculum. Asemenea situații pot reprezenta, în același timp, ocazii serioase de perfecționare profesională, mai ales din punct de vedere metodologic, pentru cadrele didactice din învățământul obișnuit.

Resursele didactico-materiale

Schemele de cooperare pot implica, în acest caz, transferul sau utilizarea în comun a unor resurse materiale, ceea ce reprezintă un beneficiu important pentru școlile speciale, ca de pildă, în utilizarea unor ateliere sau laboratoare ale școlii generale.

Pe de altă parte, odată cu trecerea temporară, parțială sau completă a unor elevi din școala specială în cea obișnuită, se transferă adeseori în același sens și materiale curriculare ori echipamente specifice abordării unor dizabilități, care constituie beneficii semnificative pentru școala obișnuită. Diversele materiale legate de suportul învățării pot îmbogăți și diversifica în mod deosebit predarea-învățarea, în sensul prevenirii și/sau depășirii unor dificultăți de învățare.

Există un *caz particular de cooperare, care merită o atenție specială - școala specială care devine centru de resurse.*

Școala specială ca și centru de resurse

O asemenea dezvoltare presupune o valorificare (și valorizare) însemnată a școlii speciale, ca și capital de experiență și resurse, care poate asigura servicii pentru școlile vecine. Această funcționalitate a școlii speciale presupune, în esență o ofertă de informații și consiliere făcută școlilor generale, pe probleme legate de predarea-învățarea la copiii cu CES și realizarea acesteia, ceea ce nu implică obligatoriu și schimburi de elevi sau personal.

Școlile speciale care activează ca și centre de resurse au avantajul că posedă o experiență curentă în abordarea educațională a copiilor cu dizabilități. O condiție importantă pentru ca un profesor de școală specială să poată asigura consilierea necesară este degrevarea lui de norma de predare (parțială, sau, după caz, completă).

Din punctul de vedere al școlii generale, funcționalitatea centrului de resurse care există într-o școală specială poate fi foarte valoroasă. Sprijinul primit de cadrele didactice este, cel puțin ca potențial, mai colegial și mai centrat pe munca la clasă, decât oferta similară a unor alte agenții specializate. Există desigur și riscuri, valabile și pentru alte forme de sprijin extern - riscuri legate de modul în care se realizează acest suport. Dacă de pildă, școala specială pune accentul doar pe asigurarea transferului de responsabilitate pentru copiii cu CES (care trec din școala specială în cea generală), realizând mai degrabă o abordare a problemelor individuale, atunci riscul care apare este cel al eșecului integrării și al revenirii copiilor respectivi în școala specială, sau al menținerii responsabilității acestora numai pentru cadrele de sprijin din școala generală.

Dacă însă, funcția de resursă a școlii speciale se axează mai mult pe prevenire decât pe 'tratament', pe o abordare curriculară și pe acordarea unui sprijin 'formativ' - sprijinirea cadrelor din școala obișnuită pentru a rezolva ele însele problemele în cauză și nu în locul acestora - atunci este mult mai probabil ca școala generală să-și dezvolte o competență proprie de rezolvare a acestei chestiuni.

În esență, funcțiile unui centru de resurse bazat pe școala specială sunt cele generale ale unui centru de resurse în domeniu:

FUNCȚII ALE CENTRELOR DE RESURSE PENTRU CES

- evaluare/expertiză a copiilor
- consiliere, consultanță și suport necesar pentru profesori și părinți
- informare, dezvoltare profesională pentru cadrele didactice (din școli obișnuite)
- informare și sensibilizare pentru familii
- asigurare de materiale și echipamente specifice
- referire către centre mai specializate - la nivel regional sau național
- oferire de informații asupra serviciilor disponibile
- asigurare de sprijin direct în învățare (suport) - de regulă limitat.

3.2. *Echipa de intervenție*

3.2.1 Echipa multidisciplinară

Aspecte generale socio-psihipedagogice

Echipa pluridisciplinară constă într-un grup de profesioniști diferiți care lucrează în comun având drept scop proiectarea, luarea deciziilor și realizarea activităților cele mai potrivite pentru atingerea obiectivelor comune propuse.

Scopul ei fundamental este respectarea interesului superior al copilului prin toate deciziile și activitățile realizate.

Întrucât lucrul în echipă presupune anumite condiții de desfășurare și anumite abilități, competențe din partea membrilor, este necesară prezentarea unor informații generale socio-psihipedagogice.

Condiții de funcționare a echipei pluridisciplinare

Pentru ca echipa să fie eficientă trebuie să îndeplinească o serie de condiții de organizare și de funcționare. Acestea sunt:

- * Scopul comun
- * Claritatea obiectivelor urmărite
- * Program de activități comune
- * Participarea tuturor membrilor
- * Activitatea în grup
- * Decizii în comun
- * Relații eficiente
- * Comunicare optimală
- * Negocierea soluțiilor
- * Aspecte informale - dezvoltarea unei culturi de grup (mici obiceiuri în comun, mediul ambiant, etc.).

Fiecare dintre aceste condiții este importantă. Pentru îndeplinirea lor este nevoie de organizare, planificare și de asigurarea unui climat favorabil.

Moderatorul grupului/echipei

Pentru buna funcționare un grup trebuie organizat, moderat în discuții și sprijinit în activități de către un **moderator**. Rolul moderatorului nu este de șef de grup ci de persoană care sprijină realizarea obiectivelor propuse. Astfel, cel mai eficient mod de alegere a moderatorului într-un grup de profesioniști diferiți este prin rotația rolului de moderator. Alegerea moderatorului poate să se facă în fiecare întâlnire de lucru sau pe o anumită perioadă. Este de dorit ca atunci când se iau anumite decizii care implică mai mult un profesionist anume (de exemplu psihologul, la evaluarea inițială a copilului sau CDS la evaluarea măsurilor, strategiilor care privesc copilul cu CES) acesta să devină moderator.

Moderatorul îndeplinește pentru grup următoarele funcții:

- Funcția de **reglare** între obiectivele propuse dezbaterii și „agenda secretă” a fiecărui participant (agenda secretă se referă la nevoile și la așteptările fiecăruia);
- Funcția de **producere** care se referă la construirea soluțiilor și producerea ideilor necesare împreună;
- Funcția de **facilitare** care se referă la sprijinirea discuțiilor și emiterea unor întrebări care să faciliteze construirea răspunsurilor adecvate problemei.

Componentii echipei - profesioniștii diferiți

Cei care alcătuiesc echipa interdisciplinară, au profesii diferite și sunt diferiți ca oameni și ca roluri și sarcini în cadrul instituției. Cerințele generale față de toți membrii echipei sunt următoarele:

- să înțeleagă dimensiunile responsabilităților și faptul că anumite decizii cer și exprimarea altor puncte de vedere,
- să manifeste conștiinciozitate, probitate și punctualitate,
- să aibe o atitudine cooperantă,
- să se exprime și să se formeze continuu ca experți în domeniul lor de competență,
- să intervină în momentele dificile, dar și în activitățile în care sunt nominalizați.

Pregătirea întâlnirilor echipei pluridisciplinare

Pentru a asigura eficiența lucrului în comun este necesar să se facă o pregătire a fiecărei întâlniri. Pregătirea este sarcina moderatorului dar trebuie implicați și ceilalți.

A. Sarcinile moderatorului

1. Pregătirea subiectului și a discuției.

a. Pregătirea subiectului are în vedere detalierea obiectivului propus și a motivelor pentru care este ales. Pentru aceasta moderatorul trebuie să își realizeze un **plan al problemei de rezolvat**. Nu este obligatoriu ca subiectul discuției să fie precis, el poate fi și exploratoriu, referindu-se la căutarea în comun a unor soluții. Pentru a aduna maxim de informații moderatorul are nevoie de un plan al discuțiilor în care să proiecteze întrebările și să anticipeze răspunsuri. Aceste întrebări se referă la:

- analiza faptelor
- definirea problemei în discuție (despre ce este vorba)
- stabilirea ordinei de zi

b. Pregătirea discuției ca atare are în vedere următoarele condiții necesare:

- a motiva participanții pentru discutarea problemei
- a defini zona de libertate - să se știe până unde se poate merge cu discuția
- a prevedea obiectivele - acestea nu trebuie să răspundă la întrebările participanților ci să le faciliteze reflecția
- să pregătească anumite întrebări cât mai flexibile.

2. Pregătirea materială

Este un lucru recunoscut că eficiența unei discuții depinde și de condițiile materiale în care ea se desfășoară. Dacă sala este amenajată corespunzător unei întâlniri cât mai relaxate, sarcinile de lucru au șansa de a se rezolva optim. De asemenea, plasarea participanților în jurul unei mese de discuții și folosirea unui cadru care să demonstreze dorința de a asculta pe fiecare (exemplu: în jurul unei mese rotunde) facilitează schimbul de idei. Plasarea moderatorului separat, marchează clar rolul lui hotărâtor în decizie și pune o barieră în comunicare. Este de recomandat să se folosească aranjamentele spațiale în care toți participanții să se simtă la fel de importanți și să aibă asigurat confortul psihologic. Aceste lucruri țin de ceea ce se numește **democrația de grup sau dispoziția puterii în grup**.

3. Pregătirea personală.

La acest punct se pot enumera următoarele elemente pe care le necesită animatorul grupului de discuție:

- starea de spirit
- dorința de a comunica cu ceilalți și de a învăța împreună
- voința de a asculta
- disponibilitatea
- eliminarea prejudecăților și preferințelor.

B. Sarcinile participanților se organizează în jurul a două tipuri de responsabilități, pe care aceștia le au în întâlnirile echipei pluridisciplinare:

1. responsabilitățile tehnice care presupun pregătirea prealabilă a unor materiale, informații sau alte instrumente necesare.

2. responsabilitățile psihologice care au în vedere disponibilitatea la lucrul în grup și la rezolvarea problemei avute în discuție. Este astfel de dorit ca fiecare participant să fie:

- disponibil
- sigur de el
- fără agresivitate
- dispus să asculte păreri contrare
- să respecte disciplina de lucru
- etc.

Derularea unei întâlniri a echipei pluridisciplinare

Întâlnirile echipei pluridisciplinare se pot realiza în mod planificat prin respectarea unei anumite frecvențe hotărâte de comun acord. Ele se pot petrece și în urma unor situații care cer soluții rapide.

Desfășurarea unor astfel de întâlniri cere moderatorului următoarele activități specifice:

- **deschiderea întâlnirii** prin anunțarea subiectului și formularea obiectivelor urmărite. Atenția moderatorului trebuie îndrumată la acest nivel spre:

- claritatea definirii
- respectul competențelor participanților
- gestionarea corectă a timpului
- să țină seama și de nevoile particulare ale participanților
- să motiveze participanții la analizele propuse
- să prezinte situația cât mai atractiv pentru rezolvare.

- **lansarea discuției** este legată de realizarea unor condiții care să faciliteze implicarea tuturor într-un mod cât mai activ și responsabil. Aici moderatorul trebuie:

- să completeze analiza în grup
- să identifice participanții cei mai deschiși problemei pe care să se sprijine
- să distingă între fapte și opinii
- să utilizeze întrebările directe
- să înregistreze atitudinile cele mai frecvente
- să fie sensibil la reacțiile diverse ale participanților.

- **progresul discuției** este în dependență de respectarea unor cerințe care țin de modul și stilul de conducere a discuției și urmărirea rezolvării problemelor. Moderatorul are în vedere:

- să evidențieze problema reală din diferitele devieri posibile
- să identifice și să țină seama de **AGENDA SECRETĂ** cu care vine la discuție fiecare participant
- să facă evaluări permanente și sinteze ale discuțiilor
- să păstreze o disciplină a grupului (cum se discută, cât, cu ce ton, etc.)
- să redefiniească subiectul și să recentreze discuția
- să abordeze problemele și situațiile dificile sau neprevăzute.

AGENDA SECRETĂ este propria viziune asupra problemei pe care o are fiecare participant. Ea cuprinde și propriile probleme ale fiecăruia și experiențele sale în domeniul discutat sau în alte domenii. Câteodată este vorba chiar de interese proprii sau convingeri contrare deciziilor optime care pot rămâne ascunse dar împiedică comunicarea, negocierea și decizia în comun.

- **animarea discuției** este o altă preocupare a moderatorului. Ea cuprinde ca acțiuni:

- să anime și să stimuleze discuția și opiniile folosind adecvat **întrebările**
- să facă fiecare participant să se exprime

- să îi ajute să înțeleagă punctele de vedere ale celorlalți
- să asculte
- să reformuleze
- să clarifice
- să rezume
- să respecte toate punctele de vedere
- să noteze pe hârtie sau pe o tablă elementele cele mai importante
- să obțină acordul majorității pentru tot ceea ce se reține și se notează pe hârtie sau pe tablă
- să nu ignore nici o întrebare sau obiecție
- să stimuleze și să calmeze dezbaterile
- să-i oprească pe pătimiși
- să liniștească opoziția dintre grupuri.

- **concluziile întâlnirii** sunt de asemenea un punct focal pentru moderator în plan practic aceasta presupune respectarea următoarelor etape:

- fixarea obiectivelor de atins
- desemnarea responsabilităților
- alegerea mijloacelor
- determinarea timpului de rezolvare
- fixarea termenelor și întâlnirii următoare.

Condițiile unor echipe pluridisciplinare eficiente

În realizarea unei activități eficiente dar și a unui grup care să aibă o cultură a sa, pentru îmbunătățirea deciziilor și stilului de muncă, avem în vedere următoarele condiții:

1. Comunicare eficientă și efectivă

Aceasta presupune ca elemente centrale:

- A comunica
- A asculta
- A evalua.

2. Negocierea soluțiilor optime

Se realizează prin:

- Stăpânirea artei și tehnicii negocierii
- Cunoașterea și acceptarea alternativelor
- Știința argumentării
- Respectarea INTERESULUI SUPERIOR AL COPILULUI.

3. Decizii clare, rapide și în favoarea copilului

Se pot lua numai dacă echipa este unită și are deja un stil de muncă în comun.

4. Rezolvarea creativă a conflictelor apărute

Pentru a face față situațiilor neprevăzute între membri și în raport cu rezolvarea diferitelor situații, grupul trebuie să cunoască și să stăpânească conflictele.

- Ce sunt conflictele
- Cauzele conflictelor
- Tipuri de conflicte
- Cum se orientează creativ rezolvarea conflictelor.

5. Proiectarea clară a întâlnirilor

Pentru o activitate continuă și eficientă trebuie avută în vedere o planificare și o proiectare a fiecărei întâlniri.

6. Informarea reciprocă și circulația informațiilor

Acestea presupun stăpânirea informațiilor necesare.

- Informații despre copil și familie
- Informațiile profesionale.

7. Cultura de grup sau atmosfera și trăirea tradițiilor în comun

Cerințe față de participanții din echipă

- Să-și cunoască rolurile și responsabilitățile;
- Să manifeste conștiinciozitate, probitate, punctualitate;
- Să aibă o atitudine cooperantă și deschisă în întâlniri;
- Să fie flexibili și empatici;
- Să se formeze și să se exprime ca EXPERT în domeniu sau profesional;
- Să INTERVINĂ în momente dificile, dar și în acțiuni unde nu este nominalizat.

Reguli pentru desfășurarea eficientă a grupurilor de discuții

Pentru formarea grupurilor:

- Maniera trebuie să fie destinsă, relaxantă și să trezească motivația participării;
- Fiecare membru trebuie să aibă o responsabilitate, un rol în grup;
- Responsabilitățile să fie clare, concise și stabilite de la început împreună cu membrii grupului;
- Alegerea moderatorului este în funcție de problema pusă în discuție sau se face prin rotație;
- Grupul trebuie să dezvolte relații democratice;
- Membrii grupului trebuie să se cunoască și să se accepte reciproc.

Pentru eficiența activității grupului:

- Sarcina de lucru (situația problemă sau conflictul analizat) să fie exprimată clar, concis și cu cuvinte potrivite;
- Grupul trebuie să confirme înțelegerea activității comune;
- Să se folosească evaluarea continuă și sinteza concluziilor la fiecare pas al discuției;
- Maniera de conducere să fie democratică și pozitivă.

Pentru desfășurarea interactivă a discuțiilor:

- Fiecare participant trebuie să asculte într-o manieră activă punctele de vedere ale celorlalți;
- Deciziile să fie negociate;
- Să fie asigurate informațiile necesare și evaluarea permanentă;
- Să fie ascultate și respectate toate punctele de vedere;
- Este normal și posibil să se comită erori, ele sunt punct de plecare în argumentare și îmbogățesc experiența tuturor;
- Exprimarea liberă a punctelor de vedere trebuie să nu rănească pe nimeni: contrazicerea prin argumente și cedarea la soluții optime trebuie să se realizeze în mod obiectiv;
- Fiecare participant are dreptul să-și schimbe punctul de vedere;
- Responsabilitatea deciziilor și a întrajutorării este împărțită de toți participanții;
- Discuțiile trebuie începute mereu într-o manieră de exprimare constructivă, pozitivă, chiar când există puncte de vedere contrarii (Exemplu: „poate fi adevărat, dar“, „eu cred că“, „este interesant, dar“, etc. în loc de: „nu este așa“, „nu e adevărat“, „ai greșit“, „nu știi“, „nu sunt de acord“, „să spună altcineva că tu nu știi“, etc.).

Aspecte practice

Echipa pluridisciplinară este alcătuită din:

- CDS
- Învățătorul/profesorul clasei
- Părinți
- Specialiști/terapeuți (medic, asistent social, psiholog, psihopedagog, consilier scolar, logoped, kinetoterapeut, etc.)
- Copilul cu CES (de câte ori este cazul)

Componenta echipei se stabilește în funcție de natura CES ale copilului și de tipul de sprijin solicitat.

Consilierea și sprijinul efectiv în rezolvarea problemelor solicită bune abilități de comunicare și de relație din partea CDS, perceput de beneficiari ca cea mai importantă și mai competentă persoană a echipei.

Una din problemele importante cu care se confruntă CDS este aceea a acceptării sprijinului de către beneficiari (profesori, părinți, copii). Cei mai reticenți par a fi învățătorii/profesorii care deși recunosc nevoia de sprijin în condițiile predării la clase integrate, acceptă uneori cu mare dificultate observațiile și sugestiile CDS.

Acceptarea consilierii/intervenției din partea echipei sau a CDS devine posibilă dacă:

- Învățătorii/profesorii receptează echipa ca un forum în care CD își împărtășesc reciproc experiența și cunoștințele pentru a elabora strategii în favoarea copiilor cu CES
- Echipa/CDS **nu** se manifestă ca persoane atotștiutoare în relațiile cu cadrele didactice, părinții, copiii
- Învățătorii/profesorii nu percep echipa ca pe o formă mascată de evaluare
- Echipa/CDS își dovedește eficacitatea în rezolvarea problemelor pentru care se solicită sprijin.

Intervențiile de sprijin din partea echipei sau a CDS trebuie să se caracterizeze prin discreție, tact și să fie orientate spre obținerea unor comportamente dorite din partea beneficiarilor.

Potrivit modelului HERON, CDS trebuie să fie eficient în 6 tipuri de intervenții:

- 1) Intervenția de eliberare.** Rolul CDS este acela de eliberare a tensiunilor și a frustrărilor acumulate, de încurajare a descărcării emoționale;
- 2) Intervenția catalizatoare.** CDS motivează și încurajează beneficiarii pentru a dezvolta relații și a rezolva problemele prin mijloace proprii. Este o intervenție de ajutor care valorizează beneficiarul prin aprobări, confirmări, validarea soluțiilor personale;
- 3) Intervenția de autoritate.** Implică rolul dominant al CDS care se manifestă și se exprimă ca expert în problematica CES și așteaptă un anumit tip de comportamente din partea beneficiarilor;
- 4) Intervenția tip „recomandări”.** Se referă la relația directă dintre CDS și beneficiar și se concretizează în sfaturi, sugestii, evaluare, oferire de alternative;
- 5) Intervenția de informare.** Implică transmitere de instrucțiuni, informații, interpretări ale unor tipuri de intervenții/strategii;
- 6) Intervenția de confruntare.** Vizează în mod direct comportamentul beneficiarului, atitudinea și convingerile sale. Confruntarea nu trebuie să determine conflicte deschise. Acest tip de intervenție implică provocare și răspunsuri directe. Calitățile de bun argumentator al deciziilor și tactul devin calități esențiale ale CDS.

În sistemele școlare incluzive echipele de sprijin pentru profesori (ESP) reprezintă o strategie importantă pentru asigurarea de sprijin pentru elevi. Prin existența și activitatea acestora se evită trimiterea elevilor în afara școlii către alte instituții și se caută modalități de schimbare a ceea ce se întâmplă la clasă, astfel încât elevul să poată fi menținut acolo unde se află.

ESP trebuie privită holistic ca un serviciu care funcționează într-o complexitate de relații multidirecționate. Resursele umane care intră în componența ei completează ceea ce oferă profesorul la clasă și sprijină astfel procesul de învățare.

Rolul ESP din școala generală:

1. Mobilizează sprijinul din școală și din afara ei

Stabilirea nevoilor de sprijin la nivelul clasei/școlii este urmată de precizarea **resurselor** și primele la care se poate face apel sunt cele deja existente în școală.

- sprijinul copil-copil; elevii lucrează împreună și sunt capabili să se ajute unii pe alții în activitățile lor;
 - sprijinul profesor-profesor;
 - predarea diferențiată prin care profesorii își perfecționează abilitățile de-a adapta metodele și resursele la diversitatea copiilor;
 - apelul la camera resursă pentru activități individuale cu elevii cu CES;
 - consultanța acordată de directorii școlii;
 - parteneriatul cu familia și responsabilizarea acesteia în oferirea de sprijin, la domiciliu.
2. Sprijină CDS în implementarea strategiilor propuse de acesta.
 3. Stabilește sarcini și responsabilități pentru fiecare membru al ei, cooptând dacă e cazul specialiștii/terapeuții care monitorizează dezvoltarea copilului.
 4. Organizează periodic întâlniri de lucru cu toți membrii pentru discutarea cazurilor, stabilirea obiectivelor și a etapelor de lucru.
 5. Organizează activități de informare, consiliere pentru cadre didactice, părinți, comunitate.
 6. Stabilește legături cu școala specială (centru de resurse) pentru a beneficia de oferta de servicii speciale, pe care aceasta le poate direcționa spre profesorii și elevii cu CES din școala publică.
 7. Implică comunitatea și ONG-urile în susținerea proiectelor sale.

CE ROL ARE COPILUL/ELEVUL ÎN ACEASTĂ ECHIPĂ?

Copilul/elevul cu CES este persoana pentru care s-a instituit ESP, respectarea INTERESULUI SUPERIOR al acestuia fiind principiul de bază al funcționării echipei.

Copilul/elevul face parte din echipa de sprijin ca și beneficiar de bază al serviciilor acesteia dar și ca participant la propria sa evaluare și formare.

Ori de câte ori este cazul elevul trebuie consultat, ascultat pentru a-și spune punctul de vedere cu privire la problemele sale, cu privire la cauzele care determină dificultățile lui de învățare, cu privire la progresele pe care le face.

Echipa trebuie să ofere elevului oportunități de consemnare a propriilor păreri fie prin completarea unui chestionar, fie verbal în cadrul unui dialog informal cu un profesor în care copilul are încredere și care-l asigură de confidențialitatea discuțiilor.

3.2.2 Echipe de sprijin pentru profesori

Una dintre primele structuri de sprijin în echipă, destinată prevenirii și remedierii dificultăților școlare a fost dezvoltată în anii 70' în Franța, sub denumirea de **Grupe de ajutor psihopedagogic - GAPP**.

Aceste grupe erau constituite, în general, din 3 persoane: un psiholog școlar (de cele mai multe ori un fost institutor, care a urmat un stagiul de perfecționare-specializare), 2 profesori specializați în readaptare (reabilitare) psihologică și psihomotrică.

Principalele domenii de intervenție acoperite erau: psihoafectiv, psihomotor și psihopedagogic. Aria de acțiune a echipei era vastă, deoarece cuprindea atât dificultățile de învățare în sensul general, cât și pe cele specifice de învățare (tulburări ale grafismului și lateralizării, tulburări psihoafective, instrumentale etc).

Obiectivul activității GAPP: să ofere sprijin psihopedagogic suplimentar elevilor în situație de eșec școlar.

Modul de lucru:

- membrii GAPP pot acționa în interiorul unei școli sau a unui sector care cuprinde mai multe școli, pe bază itinerantă;
- cadrele didactice semnalează echipei elevii în dificultate (de pildă în pericol de repetenție);
- GAPP intervine (uneori după o examinare psihologică) și se ocupă de acești elevi în cadrul unor '*ședinte*', realizate în diverse modalități: săptămânal sau de mai multe ori pe săptămână, pe o durată mai mică sau mai mare de timp.

Beneficiarii GAPP sunt cu precădere copiii în vârstă de 4-10 ani.

Există anumite dificultăți de învățare care nu puteau fi rezolvate de membrii GAPP și atunci se făcea apel la alți intervenanți, ca de pildă logopezii (inter) școlari.

Echipe asemănătoare de suport funcționează în prezent și în unele regiuni ale Spaniei, precum și în Portugalia (aici sub denumirea de '*echipe pentru educația specială*').

O abordare promițătoare în asigurarea suportului pentru învățare necesar copiilor cu CES în școala obișnuită pare a fi, în SUA '*echipa de asistență integrată*', ca formă de ilustrare a 'inițiativei învățământului obișnuit' (Eggen și Kauchak, 1992). Acest mod de colaborare presupune prezența la ore, din clasa obișnuită, a unor profesori de educație specială, pentru a-l sprijini pe cadrul didactic al clasei cu copii integrați în proiectarea și aplicarea programelor de instruire, care să corespundă cerințelor educative speciale ale acestora. Sarcinile echipei speciale sunt:

- se întâlnesc cu profesorul clasei pentru a identifica și defini orice problemă de învățare;
- observă conduita în clasă a copiilor cu CES;
- colectează eșantioane din produsele activității în clasă a acestora;
- proiectează, în cooperare cu profesorul clasei, modificările instructive necesare.

Cercetările de la începutul anilor 90' au identificat rezultate încurajatoare în urma experimentării acestei modalități de suport și de cooperare profesională, care poate fi considerată o formă de integrare a ambilor termeni ai educației speciale - elevii și profesorii (Eggen și Kauchak, 1992).

O altă structură de acest tip o constituie *echipele de sprijin a profesorilor (ESP)*, care au fost experimentate recent în Marea Britanie (Creese A., Daniels H., Norwich B., 1997).

Nucleul unei asemenea echipe este format, de regulă, din coordonatorul de CES, un profesor cu mai multă experiență din școală și un alt profesor de la clasa respectivă (la care predă profesorul care solicită sprijinul). Această echipă poate fi lărgită, după caz, prin invitarea unor persoane din exterior (consultanți) ori a părinților.

Obiectivul de bază al ESP este de a oferi un mecanism indirect de suport în învățare pentru elevi (inclusiv pentru elevii identificați a avea CES), prin sprijinirea profesorilor într-un context și într-o manieră ce asigură împărtășirea de experiență și înțelegere, ca bază a dezvoltării profesionale în școală.

Strategia specifică de lucru constă în realizarea unor abordări structurate, pentru rezolvarea de probleme prin colaborare, cu accentuarea *urmăririi ulterioare și a revizuirii*. Aceste accente diferențiază maniera de lucru a ESP de situațiile informale frecvente în care profesorii colegi schimbă păreri despre cum pot rezolva anumite probleme la clasă.

Activitatea efectivă a ESP are în vedere:

- întâlniri săptămânale, sau la 2 săptămâni, cu profesorul care face solicitarea de sprijin (pe baza completării unui chestionar); o întâlnire durează cam 45 de minute;

- într-o asemenea întâlnire se are în vedere, de regulă, un singur caz (fie o nouă solicitare fie o urmărire a unui caz discutat anterior);
- echipele fac adnotări confidentiale, pentru a putea urmări ulterior evoluția cazurilor;
- profesorii implicați în aceste întâlniri trebuie să fie eliberați, în perioada respectivă, de alte îndatoriri;
- aspectele de principiu și cele practice ale activității ESP necesită sprijin din partea colegilor din școală și a conducerii acesteia.

Din cercetarile realizate pe utilizarea ESP în 12 școli din Anglia a rezultat că unele dintre aceste echipe au acoperit o arie mai largă de probleme școlare, decât cele legate strict de cerințele speciale de educație, devenind astfel un suport real în stimularea învățării școlare la toți copiii (Creese și col., 1997).

În Canada, la New Brunswick exista Echipe Districtuale de Sprijin care oferă consultanță și alte forme de sprijin pentru un număr de 20-50 școli. Echipele cuprind profesori speciali, psihologi, asistenți sociali și terapeuți. În paralel la nivel de școală există echipe similare-Echipe de servicii pentru elevi- care cuprind directori de școli, profesori speciali și alte cadre didactice care pot fi de ajutor copiilor cu CES. Intervenția acestora merge de la schimbarea practicilor la clasă până la planificarea individuală și implicarea părinților. Echipa se preocupă să găsească soluții noi în abordarea problemelor copiilor cu CES sau să ofere sprijin direct elevilor și profesorului. De câte ori este necesar echipa școlii apelează la echipa districtuală pentru consultanță și sprijin.

Constituirea și funcționarea echipelor de sprijin pentru profesori în Anglia (selecție și adaptare după A. Creese, H. Daniels, B. Norwich)

A) Descriere:

Inițial ESP-urile au fost concepute ca un sistem de sprijin din partea unei echipe de profesori pentru acei profesori de la clasă care întâmpină dificultăți de predare în ceea ce privește cerințele educaționale speciale (CES). Modelul nostru are la bază acei profesori care, voluntar, au solicitat sprijin, din partea unei echipe care cuprinde de obicei un specialist în CES, un profesor cu experiență și un alt profesor de la clasă. Echipa, împreună cu profesorul care solicită sprijin colaborează pentru a înțelege problema (problemele) și pentru a găsi cele mai adecvate forme de intervenție referitor la dificultățile de învățare și comportament.

ESP-urile sunt o noutate prin aceea că reprezintă un exemplu de dezvoltare care are la bază școala, menit să acorde sprijin și asistență individuală profesorilor. În acest fel, ESP-urile se adresează unei arii semnificative, dar neglijate, de dezvoltare a școlii care prezintă un potențial foarte bun de îmbunătățire a condițiilor de lucru ale profesorilor. Acestea implică împărtășirea de experiențe între colegi, și nu faptul că unii profesori acționează ca experți față de alții.

Mulți profesori cu activitate de predare la clasă cred că nu sunt suficient de pregătiți și sprijiniți pentru a face față provocărilor pe care le prezintă copiii cu cerințe educaționale speciale din clasa respectivă. Au tendința de a-și pierde încrederea în capacitatea de a le oferi programe de studiu diferențiate corespunzător pentru nevoile lor. Se trezesc în situația de a preda unor clase de cele mai multe ori numeroase fără a avea suficient sprijin pentru cerințele interne specifice și fără resurse externe disponibile. Confruntarea cu situații în care să faci față singuri unui număr mare și variat de cerințe poate duce la o stare acută de stres sau de nemulțumire. Aceste lucruri se pot întâmpla oricărui profesor care lucrează într-un mediu nefavorabil. De asemenea, mulți dintre profesori caută sprijin la colegii lor pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă în activitatea generală a clasei sau a școlii. Prin apelarea la o ESP aceștia pot dori să suplimenteze sau să completeze propriile modalități de rezolvare a problemelor sau ale școlii.

Obiectivul ESP-urilor este de a oferi șansa personalului didactic de a-și dezvolta încrederea și competența în a crea programe pentru copiii cu cerințe educaționale speciale din școala publică. ESP-urile oferă un forum pentru profesori pentru a-și împărtăși cunoștințele și abilitățile, de a-și exprima și de a primi sprijin colegial și emoțional.

În acest fel ESP-urile permit profesorilor să învețe metode specifice și să aibă acces la diversele abordări ale predării.

De asemenea, ESP-urile ajută profesorii să realizeze că nu sunt singuri și că și alții se confruntă cu astfel de dificultăți. Echipele oferă profesorilor oportunitatea de a-și învinge frustrările legate de aspecte comportamentale descurajatoare.

În ultimii zeci de ani am asistat la mari schimbări în organizarea școlilor. Indiferent de sursa acestor schimbări, implementarea lor s-a făcut, în cea mai mare parte, de către profesorii înșiși. Aceasta înseamnă că de multe ori profesorii s-au găsit în fața unor mari dileme și tensiuni, la clasă și în afara clasei, pe măsură ce cutezau să predea programa în moduri relevante și cu sens pentru diversele cerințe ale elevilor lor. Profesorii nu sunt numai foarte conștienți de tensiunile, de singurătatea și de stresul experienței pe care astfel de schimbări le pot produce. Mai mult, este aproape imposibil ca profesorii obișniți, nerăbdători să fie capabili să implementeze eficient aceste schimbări. Toate acestea au implicații evidente în rândul elevilor lor.

În ultimii ani s-a înregistrat o tendință opusă excluderii grupurilor de copii din școala publică. Critica supra-utilizării „scoaterii” sau retragerii copiilor cu CES a făcut loc, din ce în ce mai mult, unei recunoașteri a avantajelor unui învățământ non-excluziv (inclusiv) la nivelul școlii publice. Dezvoltarea ESP-urilor trebuie văzută în contextul acestor tendințe.

Principiile care susțin învățământul inclusiv au fost bine primite de profesori. Este foarte important totuși să recunoaștem că punerea în practică a adaptabilității claselor astfel încât învățarea să se producă și să fie accesibilă pentru elevi, a căzut în responsabilitatea profesorilor de la clasă. Mai mult, aceste schimbări sunt așteptate să se producă în perioade de lipsă de resurse și lipsă de sprijin. Gradul foarte ridicat de stres datorat schimbării poate accentua sentimentele de singurătate și izolare. În astfel de momente, profesorii au nevoie de structuri de sprijin puternice și nu slabe.

ESP-urile pot fi considerate drept surse care asigură profesorilor asistență din partea colegilor lor pentru a face aceste schimbări. Avantajele fundamentale pentru formarea acestor echipe de sprijin pentru profesori - acestea sunt:

- un forum pentru educatori pentru a-și împărtăși reciproc cunoștințe și abilități;
- o resursă pentru școală în sprijinul profesorilor și, prin aceasta o îmbunătățire a pregătirii elevilor, în special a celor cu cerințe speciale;
- o exprimare practică a angajamentului școlii integratoare și a politicii privind CES;
- o oportunitate pentru profesori de a-și însuși metode specifice și de a avea acces la diferite materiale curriculare.

B) Constituirea ESP

Prima etapă importantă în constituirea unei ESP este a vedea dacă școala simte nevoia unei astfel de echipe și dacă ar avea avantajele având o astfel de echipă.

O școală poate fi interesată în a explora ideea constituirii unei ESP din mai multe motive. De exemplu, poate fi foarte importantă pentru alte preocupări interne ale școlii cum ar fi măsurile privind CES sau dezvoltarea unui management comportamental.

Interesul inițial ar putea fi explorat printr-un simplu chestionar completat de cadrele didactice din școală după modelul de mai jos:

CHESTIONAR ESP PENTRU PERSONALUL DIDACTIC CARE LUCREAZĂ CU ESP

1. Atunci când ați avut probleme privind procesul de predare sau învățare a elevilor sau cu copiii cu cerințe educaționale speciale, ce fel de sprijin sau asistență ați căutat? (bifați o căsuță)

- neoficial, de la colegi
- de la conducătorul unității
- de la diriginte/ responsabil de clase paralele
- de la coordonatorul pentru CES/coordonatorul de sprijin al învățării

2. O echipă de sprijin pentru profesori (ESP) este o echipă formată din 3 - 4 profesori, inclusiv coordonatorul CES care asigură sprijin inițial și ulterior profesorilor care solicită voluntar un astfel de sprijin, pe bază de confidențialitate. Este un forum pentru schimb de idei, de exprimare a sentimentelor și rezolvare a problemelor.

a. Ați avea nevoie de o astfel de echipă în școala dumneavoastră ?

Da	Nu știu sigur	Nu
Argumentați răspunsul -----		

3. a. Ați dori, în principiu, să apelați la sprijinul unei astfel de echipe?

Da	Nu știu sigur	Nu
b. Ce fel de subiecte sau probleme ați aduce în atenția acestei echipe ? -----		

c. Care ar fi cel mai adecvat număr de membri ai acestei echipe (încercuțiți o singură cifră)

3	4	5	Altă cifră
---	---	---	------------

4. Care ar fi cele mai potrivite persoane care să fie membri ai acestei echipe (considerați funcția didactică) ?

Pregătirea unei școli pentru echipa de sprijin pentru profesori implică crearea posibilităților de participare a profesorilor în:

- A se familiariza cu conceptele și principiile echipelor de sprijin pentru profesori din cadrul școlilor în calitatea lor de a asigura sprijin adecvat și de a veni în întâmpinarea cerințelor educaționale speciale;
- A înțelege funcția, riscurile și restricțiile ce țin de desemnarea și de funcționarea echipei de sprijin pentru profesori;
- A gândi cea mai adecvată echipă de sprijin pentru profesori pentru școala respectivă, prin consultarea cu colegii;
- A fi conștienți de și sensibili la nevoile și sentimentele profesorului care solicită sprijinul echipei.

- A deveni competent în:
 - a primi solicitările de sprijin;
 - a conduce întâlnirile;
 - a face legătura cu părinții și alte servicii de sprijin;
 - a acorda înțelegere față de problemele de predare;
 - a găsi forma corespunzătoare de a da sfaturi;
 - a evalua rezultatele de la nivelul clasei;
 - a prezenta și evalua în ansamblu pregătirea echipei de sprijin pentru profesori.

La momentul constituirii unei Echipe de sprijin pentru profesori la nivelul unei școli există un număr de probleme care trebuie rezolvate. Lista de mai jos servește ca un ghid orientativ.

- Care este populația - țintă?
- Cine se poate adresa echipei?
 - unele școli pot dori să extindă principiile ESP la întreg personalul didactic, inclusiv asistenții la clasă.
- Cine sunt membrii echipei și cum sunt aceștia identificați?
- Cine coordonează echipa?
- Câte cazuri se pot prezenta la o întâlnire?
- Cum și când trebuie conduse întâlnirile?
- Cum poate cel mai bine ESP-ul să folosească:
 - Psihologi
 - Părinți
 - Profesori consultanți
 - Servicii de sprijin?
- Cum se fac recomandările și cum se obține accesul la resurse?
- Cum se concep fișele de evidență care să sintetizeze informațiile înregistrate?
- Cum se urmărește realizarea recomandărilor ?
- Cum se sprijină și se încurajează utilizarea echipei?
- Cum se revizuieste și se evaluează procesul (formativ) echipei?
 - proceduri de echipă adaptate

C) Funcționarea ESP

1. Rolul comun al echipelor de sprijin

- Asistarea profesorilor pentru a găsi modalități pozitive și fiabile de progres în paralel cu recunoașterea responsabilității care trebuie asumată în condițiile create;
- Asigurarea încrederii și a sprijinului emoțional pentru profesori.

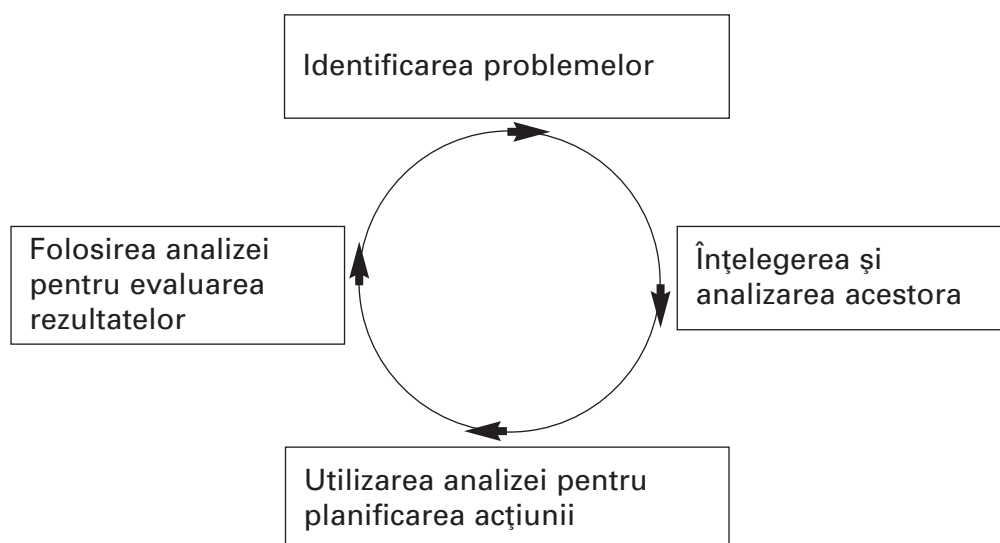
Aceasta înseamnă că trebuie acordată atenție în a manifesta înțelegere și sensibilitate prin modul de a asculta cele prezentate, fără a da prea multe sfaturi sau a fi prea autoritari.

Concentrați-vă pe:

- Cum să faceți ca profesorul care a solicitat sprijin să nu se simtă jenat?
- Cum să faceți pentru a asculta cu atenție ceea ce spune în mod direct și arată în mod indirect profesorul care a solicitat sprijin?

Trebuie să aveți în vedere ce echilibru să stabiliți între a oferi o evaluare și sfaturi despre acțiunea respectivă și a permite profesorului în cauză să redescopere și să exprime propriile idei și planuri.

2. Utilizarea unei scheme de planificare a acțiunii



Această schemă poate fi utilizată pentru planificarea acțiunii individuale, de grup, de clasă, sau la nivelul școlii.

3. Identificarea problemelor și preocupărilor

- Ce dovezi se folosesc pentru a identifica problemele și preocupările?
- În ce măsură problema identificată s-a corelat cu alte probleme?
- În ce măsură a fost problema clar și specific identificată?
- Ce mai trebuie făcut pentru a clarifica situația în timp cât mai scurt?

4. Înțelegerea și analizarea problemelor

- Ce cunoștințe servesc profesorului în cauză și echipei de sprijin pentru a înțelege și analiza problemele?
- Luați în considerație factorii la nivel individual, de grup, de clasă sau de școală?
- Luați în considerație punctele forte și punctele slabe?
- Sunt echipa și profesorul în cauză capabili să analizeze problema:
 - cum este prezentată problema (într-un mod care poate conduce la acțiune care să îmbunătățească lucrurile)?

5. Utilizarea analizei pentru planificarea acțiunii

- Poate echipa și profesorul în cauză să utilizeze înțelegerea și analiza pentru a alcătui planul unei acțiuni viabile?
- S-au utilizat la maximum punctele forte ale situației elevului sau profesorului în cauză?
- Dacă ați formulat mai multe planuri de acțiune, cum veți decide pe care să-l aplicați? Care sunt prioritățile și de ce?
- V-ați gândit de ce alte materiale sau sprijin mai aveți nevoie pentru a realiza planul?
- V-ați gândit de cât timp e nevoie înainte de a revizui cazul din nou?

D) Comunicarea informațiilor

Receptarea pozitivă și acceptarea ESP în școală depinde și de informarea clară, precisă a întreg personalului școlii asupra sarcinilor sale prin pliante și broșuri care trebuie să explice:

ÎN CONCLUZIE:

Ce este o echipă de sprijin pentru profesori?

Este o încercare (adesea riscantă) menită să ofere sprijin și asistență cadrelor didactice pentru a face față varietății de dificultăți pe care le pot întâmpina profesorii în ceea ce privește învățarea și comportamentul elevilor, sau grupurilor de elevi.

Ce va face Echipa de Sprijin pentru Profesori?

Profesorii care doresc să fie sprijiniți vor apela la această echipă. Echipa va ajuta cadrele didactice să definească problema (sau problemele), să considere o serie de posibile alternative și să încerce să aplice strategii practice. Întâlnirile de consolidare (clarificare) se vor organiza pentru a analiza evoluția și pentru a acorda sprijin în continuare, dacă mai este necesar.

Cum funcționează Echipa de Sprijin pentru Profesori?

Echipa va avea trei membri:

- Ana Ionescu
- Eugen Popescu
- Maria Alecu

Echipa va fi la dispoziția profesorilor în fiecare joi, după terminarea orelor de curs.

Cadrele didactice își vor stabili întâlnirile cu echipa prin Ana Ionescu, care este secretara echipei sau pot să discute cu oricare din membrii echipei la solicitarea acestora, transmisă prin Ana.

Întâlnirile vor dura aproximativ 30 minute. Se vor servi prăjituri și ceai. Întâlnirile vor avea loc în biroul D-nei Maria Alecu.

Toate întâlnirile sunt confidențiale și se vor desfășura sub forma unor discuții neoficiale în care problemele se discută și se analizează împreună.

Echipa de sprijin pentru profesori nu este:

- un serviciu de consiliere personală
- un grup de persoane atotștiutoare
- o formă mascată de evaluare a cadrelor didactice

Echipa de sprijin pentru profesori este:

- un forum în care cadrele didactice își împărtășesc reciproc experiența și cunoștințele și în care fiecare are ceva de învățat.

3.3. Servicii de sprijin la elevii cu deficiențe auditive (")

Pentru a răspunde în modul cel mai eficace posibil la nevoile de învățare ale elevilor care prezintă o pierdere auditivă, se impune munca în echipa. Internatul, școala și comunitatea, toate trebuie să facă parte din echipa care va pune în mod esențial accentul pe copil. Părinții sunt acasă responsabili de bunăstarea copilului. Ei trebuie să fie siguri că pot conta de fiecare dată pe școală și pe comunitate.

Atitudinea profesorilor cu privire la elev este extrem de importantă pentru dezvoltarea comportamentului, integrarea socială și rezultatele școlare ale acestuia. Personalul instructiv-educativ trebuie să se simtă confortabil cu elevii ce au o surditate, întrucât există și specialiști înalt calificați în acest domeniu, care pot oferi serviciile de sprijin necesare.

Sprijin școlar

Sprijinul oferit de către școală variază în funcție de sistemul școlar și de nevoile elevilor. Acest sprijin poate proveni de la următorii specialiști: un coordonator de programe de învățământ pentru copiii aflați în dificultate, un cadru didactic specializat în surditate, un audiolog școlar, un ortofonist, o persoană-resursă de la un centru specializat (de resursă).

Părinții și personalul didactic trebuie să comunice în mod regulat (prin scrisori, prin telefon sau cu ajutorul unui jurnal) cu privire la nevoile, punctele tari și progresele

"adaptare după „Surdite et communication. Tous les Cycles. Guide Pedagogique”, 1992, Ministère de L Education, Ontario, traducere Maricica Botescu

copilului, și asupra a tot ceea ce are legătură cu sănătatea sa, cu dezvoltarea sa socio-afectivă și cu educația sa.

Sprijinul colegilor

Elevul care are o pierdere auditivă, ca și ceilalți elevi, vrea să fie acceptat de colegii săi. El își dorește să facă parte din grup și nu-i place să fie marginalizat. Acceptarea de către ceilalți colegi este deci esențială pentru buna sa dezvoltare socială și afectivă.

Comportamentul elevilor unei clase față de copiii ce au o pierdere auditivă este adesea o imitație fidelă a comportamentului cadrului didactic cu privire la aceste persoane. De exemplu, dacă acesta are tendința să excludă o persoană cu probleme de auz, sau să-i acorde puțină atenție, elevii vor proceda adesea la fel.

Dacă profesorul (învățătorul) are dificultăți în a-i inspira persoanei cu probleme de auz sentimentul apartenenței la clasă, acelei persoane îi va fi dificil să se facă acceptată de către grup.

Dacă, profesorul manifestă suplețe și înțelegere cu privire la elevul care prezintă o pierdere auditivă, ceilalți elevi vor avea și ei tendința să se comporte în același fel. În același timp, dacă are o atitudine favorabilă față de adaptările aduse programului, și dacă face comentarii pozitive, va rezulta o mai mare acceptare generală.

Colegii îl pot ajuta pe elevul cu probleme de auz în numeroase feluri, cum ar fi: 1) formarea unei echipe cu elevul; 2) luarea notițelor; 3) rezumarea discuțiilor la tablă; 4) funcționarea în calitate de tutore. Aceste patru roluri sunt descrise în continuare.

Colegul de sprijin

Elevul care prezintă o pierdere auditivă nu aude întotdeauna tot ce spune profesorul (învățătorul), sau nu înțelege sensul tuturor cuvintelor. Anumite probleme sociale și de învățare pot fi rezolvate sau evitate găsind pentru elev un partener care îi va servi drept coleg de sprijin.

Colegul de sprijin poate ajuta elevul care prezintă o pierdere auditivă:

- Asigurându-se că elevul a auzit sau a înțeles anunțurile transmise la difuzorul școlii;
- În timpul conversațiilor cu multe întrebări, repetând răspunsurile date, dacă zgomotul de fond le-a acoperit;
- Repetând indicațiile înaintea debutului unei activități;
- Prevenind elevul asupra evenimentelor neprevăzute și a schimbărilor de rutină (sunetul avertizoarelor de incendiu, anunțuri speciale);
- Dând explicații și informații pentru a ajuta elevul să urmărească discuțiile din clasă.

Acest sistem de asociere cu un coleg de sprijin trebuie să fie monitorizat.

Trebuie să ne asigurăm că elevii îl iau în serios, dacă vrem să obținem rezultate bune.

Elevii pot servi pe rând drept coleg de sprijin al copilului care are o pierdere auditivă. Ajutorarea unui coleg devine atunci un privilegiu pentru fiecare.

Se poate desemna un coleg de sprijin anume pentru anumite activități (de exemplu, gimnastică, bibliotecă).

Învățătorul (profesorul) trebuie să vegheze ca această asociere să convină celor doi elevi și ca asumarea acestei sarcini să nu fie făcută superficial și nici să fie prea presantă pentru colegul de sprijin.

Colegul care ia notițe

Elevii cu o pierdere auditivă nu pot uneori să facă lectura labială și să ia notițe în același timp. Se poate deci încredința unui coleg grija de a lua notițe, fapt ce-i va liniști pe beneficiari care vor fi mai puțin frustrați și angoasați la ideea că anumite informații importante le scapă.

Elevul care ia notițe trebuie să aibă un scris lizibil și să fie capabil să le prezinte în manieră clară. El se poate servi de indigou sau poate recurge la fotocopie. Trebuie prevăzut și un carnet în care elevul să-și înscrie temele, numerele de pagini de lectură, lămuririle asupra claselor speciale, cuvintele cheie când se face un anunț la difuzor. Elevul cu o pierdere auditivă trebuie să se simtă confortabil în a cere explicații.

Este important să se încredințeze această sarcină mai multor elevi pentru a se asigura întotdeauna un înlocuitor în cazul absenței sau oboselii unuia dintre ei. Pe de altă parte, este bine să fie recompensați într-un fel sau în altul pentru serviciile aduse astfel.

Scribul

Elevul care face oficiul de scrib rezumă, în manieră concisă, la tablă sau pe hârtie transparentă pentru retroproiector, ceea ce urmează să spună profesorul (învățătorul). Serviciile scribului sunt deosebit de utile în timpul dezbaterilor, discuțiilor și sesiunilor de recapitulare pentru că e important să se rețină faptele prezentate.

Scribul nu-l înlocuiește pe cel care ia notițe dar reprezintă un ajutor suplimentar. Elevii își pot asuma acest rol cu rândul.

Tutorele

Tutorele are rolul de a ajuta elevul care are o pierdere auditivă să-și revadă lecțiile și să-și perfecționeze abilitățile formate în clasă. Ajutorul tutorelui este important mai ales înainte de un test sau de un examen.

Elevul trebuie să cunoască bine materialul pe care îl are de studiat și trebuie să fie pregătit să accepte sfaturile și instrucțiunile învățătorului (profesorului). Este important să ne asigurăm că personalitatea și competența tutorelui se armonizează cu aceea a elevului cu probleme de auz și că această colaborare dă rezultate valabile. Putem alege mai multi tutori pentru diferite materii de studiu sau pentru diferite perioade ale anului.

3.4. Servicii adiționale pentru elevii cu deficiențe de vedere (*)

Ce servicii adiționale pot oferi școlii profesorul de sprijin (resurse) pentru acești elevi?

În măsura în care timpul o permite, profesorul de resurse poate fi:

- consultant în privința programelor televizate;
- purtător de cuvânt la întâlnirile asociațiilor de părinți - profesori și în grupurile de discuție ale părinților;
- persoana de resursă pentru elevii din liceu care sunt interesați de urmarea unei cariere în educația specială;
- lider de discuții în subiecte ce țin de deficiențe de vedere (atitudini față de persoane cu deficiențe, învățarea aptitudinilor de a se descurca în viața de zi cu zi) ale copiilor, indiferent de clasă;
- membru sau consultant al unei echipe de diagnosticare în ceea ce privește educația specială;
- persoană de referință în cadrul comunității pentru probleme legate de handicapul de vedere;

Ce tip de material, îndrumare sau ajutor trebuie să primească copilul cu deficiențe de vedere de la profesorul de resurse?

* Iris Torres & Anne L. Corn „Prezența unui copil cu deficiențe vizuale în clasa școlară obișnuită. Sfaturi pentru profesori”, Ediția a II-a, American Foundation for the Blind, New York, traducere și adaptare în limba română: Vișan Alexandru Ștefan, Florescu Cristina, studenți la psihopedagogie specială, Facultatea de Psihologie, Universitatea „Ovidius” din Constanța, sub îndrumarea asist.univ.drd. Damian Totolan

Abilități:

- Scrisul la tastatură - pentru unii din copiii cu deficiențe de vedere este greu să-și citească propriul scris. Scrisul în sine poate fi o sarcină obositoare și chiar neproductivă, ținând seama de cât de afectat este văzul. O alternativă la scrisul propriu-zis al temelor este mașina de scris sau calculatorul. Calculatoarele pot fi modificate pentru a obține scrisul braille, redactări la scară mare sau emisii vocale. În general, programele de instruire pentru folosirea calculatorului ar trebui să fie la fel de disponibile pentru toți elevii.
- Ascultatul - simțul auzului copilului cu deficiențe de vedere poate fi dezvoltat prin ascultare. Copilul poate obține informații din lecția predată de profesor sau discuții din clasă și prin înregistrarea acestora pe casetă. Ascultarea și înțelegerea sunetelor din mediu îi pot dezvolta acestuia simțul orientării și mobilitatea.
- Viața de zi cu zi - esențială pentru dezvoltarea independenței, aceasta cuprinde activitățile zilnice cum ar fi gătitul unei mese simple, organizarea și găsirea lucrurilor proprii. Consultați-vă cu profesorul de resurse pentru a vedea ce sarcini poate învăța și reproduce copilul cu deficiențe de vedere. Toți elevii trebuie învățați lucruri practice; de exemplu, cum să se descurce într-o alimentară. Plata cu cecuri sau alte activități pe care copiii obișnuiți le învață prin simpla observație trebuie explicate în amănunt copiilor cu deficiențe de vedere. Profesorul de resurse va asista copilul cu deficiențe de vedere în asimilarea acestor cunoștințe practice.
- Orientarea și mobilitatea - cu toate că printre personalul didactic poate exista un instructor de orientare și mobilitate, profesorul îndrumător îi va preda copilului bazele mișcării. Orientarea extrașcolară ar trebui predată de un instructor specializat.
- Cititul și scrisul în braille - copilul nevăzător folosește sistemul braille ca pe un mijloc de comunicare, la fel precum copilul obișnuit folosește materialul redactat. Profesorul de resurse are sarcina de a transforma scrisul braille al copilului în scris obișnuit, pentru a-i putea fi corectate temele și testele. În unele școli există dispozitive speciale, numite Braille NPrint sau MPRINT cu ajutorul cărora copilul nevăzător scrie în braille, dar, în același timp, să obțină și o copie redactată a lucrării acestuia. Unii dintre profesorii din clasele obișnuite au învățat să scrie și să citească în braille; profesorul de resurse le poate da informații și adulților care vor să învețe să scrie în braille.
- Aptitudini vizuale - profesorul de resurse îi poate ajuta pe copiii cu deficiențe de vedere să descopere în ce condiții își pot folosi vederea în modul cel mai eficient - ce tip de iluminare, poziționarea materialelor, tip și mărime, etc. Când e prescrisă o nouă pereche de ochelari, profesorul de resurse se va consulta cu oftalmologul, pentru a vedea în ce fel această nouă pereche va influența activitatea elevului. Dacă aveți vreun dubiu în aceasta privință, poate fi întrebat profesorul de resurse.
- Aptitudini sociale - când deficiența de vedere a unui elev stă în calea observării comportamentelor sociale (comunicarea non-verbală) poate fi nevoie ca profesorul de resurse să vină cu informații în plus pentru completare.
- Educație sexuală - cu toate că elevii cu deficiențe de vedere vor participa la ore de educație sexuală sau igienă personală, este posibil să nu înțeleagă unele concepte scrise în materiale sau vizionate. Profesorul de resurse poate suplimenta aceste instrucțiuni.
- Calculatoare - instruirea pentru utilizarea tehnicii adaptate copiilor cu deficiențe de vedere se face de către profesorul de resurse.
- Materiale - speciale sau adaptate pot fi obținute din camera de resurse sau chiar din clasă. Profesorul de resurse îl va ajuta pe elev să obțină și să aibă grijă de dispozitivele și echipamentul pe care le utilizează.

- Asistența adițională.
- Dezvoltarea conceptuală - copiii nevăzători cu grave deficiențe de vedere congenitale sau dobândite în primii ani de viață trebuie să li se explice schema corporală și conceptele spațiale pe care ceilalți copii le dezvoltă de la sine. De exemplu: poate fi nevoie să învețe concepte spațiale cum ar fi deasupra, dedesubt, lângă, în raport cu ei sau cu alții. Elevii mai mari pot întâmpina dificultăți în înțelegerea conceptelor de rotație și revoluție, în învățarea schemei corporale și a schemei spațiale. Copiii cu deficiențe de vedere au nevoie de experiența educațională concretă, pe care profesorul de resurse o poate planifica și consolida.
- Asistența de remediere - profesorul de resurse va ajuta determinarea punctele forte ale copilului cu deficiențe de vedere pe teme teoretice sau practice și găsierea altor persoane de sprijin. Dacă sunt identificate și dizabilități adiționale cum ar fi dificultăți de învățare, un profesor specializat în acest sens poate sprijini personalul educațional.
- Consiliere și ghidare - o parte importantă din responsabilitățile unui profesor de resurse constă în asigurarea unei atmosfere înțelegătoare în care copilul cu deficiențe vizuale poate accepta și face față dizabilității sale. Profesorul îi ajută de asemenea să învețe să-și comunice nevoile. Consilierul școlii are, de asemenea responsabilitatea de ghidare și orientare profesională. Elevii de gimnaziu „trebuie” să se consulte cu un consilier în probleme vocaționale de la agențiile sau departamentele de stat în privința nevoilor cu deficiențe de vedere. Ar trebui să afle despre programele publice pentru finanțare, în ceea ce privește educația și planificarea vocațională. Profesorul de resurse va păstra legătura cu părinții sau tutorii elevilor pentru a-i ajuta să înțeleagă aspecte variate în ceea ce privește dezvoltarea copiilor cu referire la deficiențele lor de vedere.
- Coordonarea serviciilor - profesorul de resurse va fi legătura dintre părinții sau tutorii copilului cu deficiențe de vedere și comunitate sau organizațiile pentru servicii speciale, dacă este necesar. Se vor păstra dosare pentru a fi siguri că acel copil este văzut în mod regulat de un oftalmolog.
- Programul educațional individualizat (PEI) - profesorul de resurse va dezvolta sau va fi implicat în dezvoltarea unui program de educație individualizat pentru elevul cu deficiențe de vedere. Programul va include nivelul actual de manifestare a acestuia în plan intelectual, social, psihologic. Profesorul se va consulta cu profesorii, părinții sau tutorii copilului și personalul de la școală, pentru a se asigura că programul este în concordanță cu nevoile prezente ale copilului.

3.5. Sprijin și resurse din și pentru familie

În toată lumea, ca și în România angajarea și responsabilizarea familiei în educația copiilor este fundamentală pentru reușita participării școlare. La orice copil, în mod particular la copiii cu CES, gradul de interes și de colaborare a părinților cu școala este cel mai adesea direct proporțional cu rezultatele școlare obținute de copii. Psihopedagogia modernă, centrată pe copil se bazează pe convingerea că familia este primul educator și cu cel mai mare potențial de modelare. Familiile copiilor cu CES sunt adesea responsabile de copiii lor tot restul vieții.

Un rol foarte important al școlii este de aceea în context acela de a sprijini familiile să aibă încredere în resursele proprii, de a face față greutăților cu care ele se confruntă.

Implicarea familiilor în ameliorarea educației copiilor cu CES a condus la multe schimbări pozitive, adesea în modalități radicale. În SUA de pildă, legea federală de promovare a dreptului la educație în școlile obișnuite pentru copiii cu dizabilități (faimoasa Lege 94 - 142 din 1975) a fost adoptată după ce o familie a câștigat în instanță procesul intentat unei școli obișnuite care le refuzase accesul copilului cu o dizabilitate. În Italia, cam în aceeași perioadă, familiile au susținut puternic ieșirea copiilor cu dizabilități din

școlile speciale și trecerea lor masivă în școlile obișnuite. Și în România, familiile și asociațiile de persoane ori de părinți ai copiilor cu dizabilități au contribuit substanțial, mai ales după 1989, la adoptarea unor măsuri de ameliorare a calității școlarizării copiilor cu CES.

Donellan și Mirrenda (1984, apud Shea și Bauer, 1994) propun câteva standarde fundamentale pentru programele de colaborare a părinților în educația specială.

Toate intervențiile ar trebui să plece de la presupunerea că nu părinții sunt cauza dizabilităților copiilor lor - se are în vedere aici riscul blamării părinților pentru dizabilitățile copiilor lor.

Cadrele didactice ar trebui să aplice criteriul „cele mai puțin periculoase presupuneri”. De pildă, dacă un program educațional utilizat de un părinte a fost ineficient, aceasta s-a întâmplat pentru că programul a fost ineficient și nu că familia a aplicat necorespunzător acest program.

O explicație completă a dificultăților copilului la școală este esențială pentru părinți.

Nici un specialist sau cadru didactic nu ar trebui să spună părinților că „nu mai este nimic de făcut” pentru copilul lor.

Programele de intervenție și sprijin ar trebui să implice familiile la maximum. Ele ar trebui să fie construite astfel încât să satisfacă nevoile copilului în contextul larg al nevoilor familiei. Părinții ar trebui să fie recunoscuți ca fiind cei mai potriviți în relatarea istoriei, comportamentului și nevoilor copilului. Ei ar trebui să aibă acces total la toate informațiile educaționale și la „diagnosticele” copilului.

În multe țări dezvoltate ale lumii părinții au drepturi sporite (mai puternice decât cele actuale din România) în ce privește participarea la educația copilului cu CES.

În SUA de pildă, părinții au dreptul de:

- a controla toate datele despre educația copilului lor;
- a face o evaluare independentă, o caracterizare a copilului lor ca elev;
- a primi înștiințări scrise despre orice schimbare în identificarea, evaluarea și orientarea copilului lor sau despre orice schimbare în Planului Educațional Individualizat (PEI) al copilului;
- a participa în mod egal cu personalul școlii în dezvoltarea și revizuirea PEI a copilului (Shea și Bauer, 1994).

Forme de colaborare și sprijin reciproc (școală-familie)

Ca și în cazul copiilor, familiile sunt foarte diferite, necesitățile lor de a fi sprijinite sau posibilitățile de a oferi sprijin sunt extrem de diverse. Fiecare familie are potențialul și nevoile sale unice, care trebuiesc valorizate corespunzător de către școală.

Comunicarea și colaborarea eficientă dintre profesori și părinți se bazează pe câteva elemente (Beckman, Newcomb, 1996, apud Step by Step, 2001):

- Respectul (reciproc) - poate fi modelat adesea de către cadrele didactice. Este important să se plece de la premisa că părinții sunt cei mai importanți „profesori” din viața copilului; respectul și tactul dovedit de cadrul didactic față de complexitatea unor probleme poate induce respectul reciproc.
- Atitudinea imparțială, care solicită gândirea pozitivă și deschisă despre familii, evitarea judecăților evaluative și dezaprobatore. Atitudinea imparțială înseamnă încurajarea familiilor de către profesori să-și evalueze propriile decizii, fără a influența cu propria lor părere.
- Empatia față de părinte poate fi ușor sesizată de acesta prin deschiderea la dialog și comunicare sinceră, sensibilă.

Shea și Bauer (op. cit) descriu un continuum al activităților colaborative, bazate pe următoarele elemente:

- a) timpul disponibil, în care aceste activități pot fi făcute;
- b) cantitatea și calitatea dorită de implicare a persoanelor;

- c) calitatea sprijinului din partea personalului școlii pe care și-o doresc părinții și pe care o pot obține.

Formele de colaborare sunt:

- Activitățile de oferire a informațiilor - în cadrul acestora familiile primesc informațiile din partea persoanelor autorizate. Exemple de astfel de activități sunt: avizierele, scrisori și bilete, carnetele de corespondență, telefoane, publicații/buletine periodice ale școlii, diferite știri, programe de întâlnire cu părinții, ședințe.
- Activitățile de împărtășire a informațiilor - cele mai obișnuite activități de acest tip sunt ședințele părinți - profesor. În educația cerințelor speciale, ședințele cu părinții iau foarte des forma unor ședințe axate pe PEI. Se planifică acum activitățile de colaborare și se rezolvă problemele apărute în aplicarea planului. Informațiile sunt oferite de asemenea prin intermediul unor carnete în care se notează istoria devenirii copilului, performanțele acestuia, dar și problemele întâmpinate. Informațiile pot veni atât de la profesor la părinte, ca și invers.
- Sprijinul colaborativ pentru curriculum-ul școlar - activitățile de sprijin presupun o implicare activă a membrilor familiei în cadrul programelor școlii. Cele mai obișnuite activități de acest gen sunt intervențiile comune, familie - școală, în care membrii familiei lucrează împreună cu cadrele didactice pentru fixarea obiectivelor PEI. Părinții pot juca rolul de profesori, acasă, și pot supraveghea studiul suplimentar al copilului în scopul sprijinirii derulării PEI sau a temelor școlare.
- Colaborarea cu comunitatea școlară - presupune cooperarea pentru îndeplinirea unei sarcini anume împreună, membrii familiei și cadrele didactice. În cadrul acestei colaborări, membrii familiei pot juca rolul în cadrul școlii de instructori, voluntari, membri de comitet de intervenție, tutori, instructori de „minipredare”, asistență în cadrul călătoriilor în afara școlii, ajutor în pregătirea materialelor didactice și echipamentului necesar.
- Pregătirea părinților - cere atât părinților cât și specialiștilor să-și aloce timp pentru pregătirea și programele educaționale ce vor fi aplicate. Pregătirea părinților este o activitate foarte constructivă, deoarece implică învățarea și acumularea cunoștințelor și tehnicilor folosite de părinți în schimbarea comportamentelor neadecvate ale copiilor. Sensibilizarea părinților pentru obiectivele, țintele, abilitățile programelor este esențială pentru educarea și pregătirea acestora.

Situațiile de non-colaborare dintre familie și școală sunt frecvente. Ele sunt cauzate de motive diverse, de percepții diferite ale părinților și cadrelor didactice cu referire la valoarea școlii, a copiilor, etc.

În munca cu „problemele părinților”, Bemporad, Ratey și O. Driscoll (1987, apud Shea și Bauer, 1994) susțin că există trei tipuri de asemenea probleme, cu care școala se confruntă.

Mai întâi sunt problemele native ale părinților - vigoarea fizică și energia psihică de a putea trăi și sprijini copilul care are o dizabilitate.

Cea de-a doua categorie include tendințele psihologice de apărare folosite de părinți pentru a face față epuizării, furiei și durerii survenite în urma necazurilor derivate din situația de părinte.

În al treilea rând apare o schimbare a experiențelor sociale ale părinților, ca rezultat al dizabilității copilului. Adesea părinții își alocă o mare parte de timp și resurse financiare pentru a se documenta singuri în problematica specifică dizabilității, pentru a căuta servicii de reabilitare adecvate, pentru a încerca să devină chiar ei intervenanți în ameliorarea unei situații.

Recunoașterea complexității problemelor personale ale elevilor pot crește sensibilizarea profesorilor față de nevoile părinților.

Sunt și părinți ale căror dificultăți nu pot fi atenuate prin intervenția profesorilor. Acești părinți trebuie să fie orientați către specialiști calificați (consilieri, psihologi, psihopedagogi, asistenți sociali, medici, etc.). Orientarea este binevenită atunci când părinții:

- resimt probleme financiare;
- sunt implicați în neînțelegeri maritale sau alt gen de crize;
- simt deseori sentimente de neajutorare, disperare;
- cred că nu sunt pregătiți pentru educarea copilului lor;
- sunt situați constant la nivele înalte de stres;
- încep deseori să se plângă mai degrabă de problemele personale decât de cele manifestate de elev sau de programul educațional al acestuia.

Modalități de stimulare a implicării familiale - cu referire la grădiniță (Step by Step, 2001)

Invitarea părinților în activități la clasă (grupă), poate înlesni o experiență pozitivă prin:

- selectarea unei activități care poate fi demonstrată ușor;
- angajarea părinților să lucreze doar cu grupuri mici de copii (2-3);
- încurajarea bunei dispoziții, a unei atmosfere relaxante;
- evitarea declarării de învingători;
- consilierea în îndrumarea comportamentului copiilor.

Grupurile de sprijin constituite din părinți (ai copiilor cu CES)

Părinții acestor copii au nevoie de a se întâlni cu alți părinți care au copii cu CES, mai ales dacă este vorba de probleme de același fel sau asemănătoare. Grupurile de sprijin constituite din părinți le oferă acestora șansa de a-și comunica informații, de a da și de a primi un suport emoțional, de a lucra ca o echipă cu interese comune în favoarea copiilor.

Inițiativa constituirii unor asemenea grupuri este bine să vină de la părinți. Modalitățile de organizare și activitățile pe care și le propune grupul de sprijin pot fi foarte diverse, în funcție de problematica și potențialul copiilor, a școlii, a contextului comunitar etc. Ceea ce este important și esențial în buna funcționare a grupului este cultivarea sentimentului de comunitate.

Păstrarea confidențialității informațiilor este foarte importantă, cel puțin din două motive. Pe de o parte părinții copiilor cu CES au nevoie de mai multe informații pentru a se putea implica, pe de altă parte multe din aceste informații pot fi dureroase.

Implicarea părinților ca factori de decizie este esențială

Părinții copiilor cu CES își stabilesc, cel mai adesea anterior venirii la școală (grădiniță) relații cu specialiști și servicii ale comunității, sunt ei înșiși surse de informații, deci pe ansamblu resurse importante pentru școală, pentru alți părinți. Informațiile oferite de părinți pot fi incluse în modalități diverse în luarea deciziilor privitoare la copiii cu CES.

Formarea unei echipe de sprijin care să includă și părinții

Au fost prezentate deja câteva modalități de acordare a sprijinului în învățare prin intermediul unor echipe formate din cadre didactice și/sau diverși specialiști. Funcționarea unor asemenea echipe este optimizată dacă ele cuprind și părintele copilului, ca și cadrul didactic care predă la clasa respectivă. Uneori chiar și membri ai personalului nedidactic al școlii pot aduce date utile la reuniunile acestei echipe.

Instituirea respectului reciproc, a relațiilor empatice, ca bază a unei colaborări autentice între cadrele didactice, elevi, familiile lor și specialiști este un proces complex,

care cere timp, energie, prudență, adesea mult bun simț și/sau bună credință. Este important de menționat că în acest proces nu numai copiii sunt cei care învață.

3.6 Cascada de servicii (*)

Conceptul „cascada de servicii” a fost propus prima dată de Reynolds (1962) și este cel mai recunoscut în forma sa îmbunătățită care a fost prezentată de Deno (1970). Această cascadă sau continuum de servicii formează un schelet după care se croiesc aceste servicii care trebuie să atenueze nevoile individuale ale elevului. Cele 7 nivele ale acestor servicii prezentate pornind de la serviciile cele mai puțin restrictive până la cele mai restrictive (la care doar câțiva elevi au acces) sunt organizate și suportate financiar de școală. Nivelul 7 al acestor servicii este susținut de comunitate și de agențiile pentru servicii familiale.

Nivelul 1: *elevii din clasele obișnuite*

Elevii care beneficiază de servicii la acest nivel sunt capabili să se descurce în clase obișnuite cu sau fără sprijinul intervențiilor medicale și de consiliere. Aceste servicii primite de elevi sunt aduse prin intermediul agențiilor pentru servicii sociale, de sănătate mentală și al agențiilor medicale publice.

Nivelul 2: *elevii din clasele obișnuite care primesc servicii de instruire școlară suplimentară*

Stainback și Harris (1989) consideră că educația specială are un rol facilitator de sprijin pentru elevii aflați în dificultate. Educatorul/profesorul de sprijin are 3 sarcini:

- să identifice tipul de asistență și sprijin de care este nevoie, prin consultare cu profesorul din învățământul de masă și cu elevul cu dizabilități,
- să determine specificul asistenței cele mai potrivite pentru elev, în colaborarea cu educatorul din învățământul de masă și cu elevul. În cadrul acestui pas, dirigințele, educatorul special și elevul definesc problema, deficiența și identifică posibilele intervenții de sprijin.
- să asiste la organizarea și implementarea serviciilor de sprijin pentru care s-a convenit.

Cel mai comun serviciu de la acest nivel este „camera de resurse” care este un serviciu alternativ de educație prin care elevii primesc sprijin specific din partea serviciilor speciale și cea mai mare parte a instrucției în cadrul educației de masă. Bak, Cooper, Dobroth, Siperstein (1987) consideră că serviciul camerei de resurse prezintă avantaje asupra percepției elevilor asupra colegilor cu dizabilități. Pe populațiile studiate s-a observat că elevii mai în vârstă au așteptări mai înalte cu privire la elevii cu dizabilități decât cei mai tineri.

Într-un studiu bazat de interviuri realizate cu 686 elevi cu dizabilități medii, Jenkins și Heinen (1989) le-au dat elevilor posibilitatea de a alege între primirea asistenței opționale din partea profesorului de clasă sau a unui specialist în aceeași sală de clasă, ori un program de pregătire extrașcolară. Majoritatea elevilor și-au exprimat preferința pentru primirea asistenței în cadrul clasei, din partea profesorului. Principalul motiv pentru care elevii au optat pentru profesorul lor este faptul că ei credeau că acesta știa mai bine de ce anume au ei nevoie. Sfiala, neplăcerea ca ei să fie mutați din clasa lor într-alta și să primească asistență de la un specialist reprezenta un factor major pentru alegerea lor. Ei au mai spus și că ar vrea să rămână împreună cu colegii lor și cu profesorul.

* Shea, T., M., Bauer, A., M., „Learners with disabilities. A social Systems Perspective of Special Education”, Brown & Benchmark, 1994, traducere și teoredactare în limba română Dorina Iliescu, Mihai Crucianu, Viorel Darie, studenți la psihopedagogie specială, Facultatea de Psihologie, Universitatea „Ovidius” din Constanța, sub îndrumarea asist.univ.drd. Damian Totolan

Nivelul 3: *elevii din clasele obișnuite cu program redus care beneficiază de educație specială cu program redus*

La acest nivel al serviciilor, elevii urmează atât clasele obișnuite, cât și cele speciale. Tranziția dintre aceste două medii de predare este frecvent problematică pentru elevii cu dizabilități. Tymitz-Wolf (1984) au observat că elevii cu retard mintal se îngrijorează de plasamentul parțial în clasele obișnuite.

Nivelul 4: *elevii din clasele speciale cu program obișnuit*

La acest nivel elevii își petrec tot timpul alocat educației școlare în clasele speciale. Algozzine, Morsink (1988) au studiat 40 clase pentru elevii cu dizabilități. Au observat câteva diferențe în pattern-urile de comunicare ale profesorilor privind implicarea în învățare și metodele de instrucție din timpul orelor de curs care sunt aplicate elevilor cu dizabilități de învățare, emoționale și cu retard mintal ușor recuperabil. Profesorii unor grupuri de elevi au structurat timpul de învățare și acumulare a cunoștințelor în mod similar, independent unul de altul, au alcătuit strategii de „feed-back”. Profesorii au lucrat separat cu elevii, au folosit metoda cercetării, anchetei în locul lecturării, au ajutat la rezolvarea problemelor referitoare la priceperile elevilor și au facilitat învățarea. Educația pentru elevii cu retard mintal moderat, cu deficiențe de învățare sau de comportament este în mare parte aceeași, deși profesorii elevilor cu retard mintal moderat modifică strategiile de instrucție astfel încât acestea să răspundă necesităților elevilor.

Nivelul 5: *elevii din școlile speciale*

Numărul școlilor speciale a scăzut semnificativ odată cu tendința incluziunii copiilor cu dizabilități în sistemul educației de masă. Școlile speciale oferă facilități separate, care restricționează sever interacțiunea dintre copiii cu dizabilități și cei fără. În cele mai multe state americane, doar un număr mic de copii cu dizabilități severe sunt educați în școli speciale.

Nivelul 6: *elevii care primesc educație specială acasă*

Aceste servicii sunt de obicei oferite elevilor care din punct de vedere fizic sunt incapabili să meargă la școală. Orientarea copilului către aceste servicii reprezintă cea mai restrictivă formă de educație. Ea reduce la minimum interacțiunea cu ceilalți elevi. Orele acestui gen de instruire școlară sunt reduse în unele cazuri până la o oră pe zi, 5 ore pe săptămână și, deci, sunt departe de a fi echivalente cu educația școlară primită de copiii care merg la școală.

Serviciile terminate de educație specială

Mulți elevi cu dizabilități nu termină serviciile de educație specială (Walkev și colaboratorii, 1988). Elevii care rămân în cadrul educației speciale trebuie să absolve școala promovând examenele sau sunt eliminați deoarece depășesc vârsta de încadrare în „noi programe educaționale”.

Kortering, Julnes, Edgar (1990) descriu hotărârile legale legate de absolvirea școlii speciale. Ei apreciază că deciziile oficiale (ale instanțelor), deși au o sferă de întindere limitată, predomină totuși deciziile luate la nivelul local, de district. Districtele locale au puterea de a restricționa hotărârile cu privire la obținerea diplomei standard de liceu. Școlile districtuale și procedurile folosite de acestea trebuie să dea ocazia tuturor elevilor cu dizabilități să satisfacă standardele stabilite prin intermediul unei abordări rezonabile. Personalul districtelor locale trebuie să știe că deși tribunalele intervin în problemele de procedură, trebuie ca aceste responsabilități să fie lăsate în slujba personalului școlar autorizat. În final, țintele și obiectivele prevăzute în PEI-ul (dezvoltat) al fiecărui elev trebuie să fie astfel stipulate încât elevul să le poată atinge.

Deși beneficiază din plin de serviciile educației speciale, copiii cu dizabilități simt adesea nevoia unor servicii de sprijin suplimentare. Aceste servicii suplimentare sunt discutate detaliat în continuare.

Serviciile suplimentare

Legea 94 -142 definește serviciile suplimentare ca servicii de suport, corective și de dezvoltare venite în ajutorul copilului cu handicap pentru a beneficia din plin de educație specială (registru Federal, 1977, Secțiunea 121.550).

Serviciile suplimentare includ:

- transportul - se referă la asigurarea călătoriilor casă-școală și viceversa, între școli; trebuie asigurate și toate mijloacele necesare: rampe, lifturi, rampe pentru autobuze;
- terapia vorbirii - identificarea, diagnosticarea și evaluarea vorbirii și a deficiențelor de limbaj, asigurate de profesioniști specializați în patologia limbajului, în consilierea și orientarea părinților, copiilor, profesorilor cu privire la deficiențele de limbaj;
- audiologia - identificarea elevilor cu deficiențe de auz; determinarea naturii și gradului deficienței respective; programe de prevenire, consiliere și orientare pentru elevi, părinți, educatori, cu privire la aceste deficiențe;
- servicii psihologice - interpretarea psihologică a testelor și evaluărilor; obținerea și interpretarea informațiilor despre stilurile de învățare și consultarea cu ceilalți din conducerea școlii;
- terapia fizică - servicii furnizate de un terapeut calificat în terapie fizică (kinoterapia);
- terapia ocupațională - servicii furnizate de un terapeut calificat în terapie ocupațională;
- recreerea - evaluarea funcționării și a terapiilor de recreere a programelor de recreere propuse de școală și de agențiile din comunitatea locală;
- identificare timpurie - crearea și aderarea la planuri formale pentru identificarea cât mai timpurie a copiilor cu dizabilități;
- servicii medicale - serviciile aduse de un doctor rezident pentru determinarea dizabilităților care rezultă în nevoile copiilor pentru educația specială și servicii suplimentare;
- servicii de sănătate ale școlii - servicii aduse de un asistent medical calificat și de alte persoane auxiliare;
- servicii de consiliere - servicii aduse de consilieri și asistenți sociali, psihologi și alte persoane calificate;
- consilierea și sfătuirea părinților - sprijinirea părinților să înțeleagă nevoile speciale ale copiilor lor și oferirea informațiilor necesare despre dezvoltarea copilului.

Consilierea pentru reabilitare a fost inclusă ca serviciu suplimentar prin Legea 101-476.

Alte două servicii suplimentare, care au generat controverse aprinse sunt: psihoterapia și serviciile de sănătate ale școlii. Osborne (1984) arată că dacă un stat dorește ca psihoterapia să fie întreținută de un psihiatru rezident, atunci acesta este un serviciu medical scutit. Cu privire la serviciile de sănătate ale școlii, Osborne (1988) consideră că acestea trebuie aduse la dispoziția copiilor doar dacă ele asigură abilitatea copilului de a profita de programul educațional. Dacă elevul beneficiază deja la maxim de programul educațional fără aceste servicii suplimentare, atunci serviciile medicale ale școlii nu trebuie să fie aduse obligatoriu de școala respectivă.

Unele școli au întreg personalul calificat disponibil să acorde întreaga gamă de servicii suplimentare.

4. MODELE DE BUNE PRACTICI ȘI RECOMANDĂRI ÎN INTEGRARE ȘI/SAU INCLUZIUNE

Principiul fundamental al educației incluzive - învățământ pentru toți, împreună cu toți - constituie un deziderat dar și o realitate care câștigă adepți și se materializează în experiențe și bune practici de integrare/incluziune.

Integrarea/incluziunea pot fi susținute de:

- existența unui cadru legislativ flexibil și realist
- interesul și disponibilitatea CD din școala publică și din școala specială
- acceptul și susținerea părinților copiilor integrați
- implicarea întregii societăți civile
- nivelul de relații care se formează și se dezvoltă la nivelul clasei integratoare, bazat pe empatie, toleranță și respect față de copilul cu CES

O dovadă a faptului că lucrurile încep să se miște și că integrarea/incluziunea, ESP și CDS devin realități consistente și în România o constituie sinteza următoare a unor opinii ale cadrelor didactice (CD) cu privire la aceste probleme.

În cadrul cursului de formare pentru CDS/itinerante - Iași 2001 și-au exprimat opiniile următoarele cadre didactice:

Florina Gheorghiu - Școala specială Sf. Gheorghe
 Olga Soos - Școala specială Sf. Gheorghe
 Cornelia Halip - Școala profesională Suceava
 Alina Sarchis - Școala specială „C. Păunescu” Iași
 Greta Cojocariu - Școala specială Botoșani
 Alina Robu - Școala specială Botoșani
 Nina Taraș - Școala specială Măicănești Vrancea
 Mihaela Giurgea - Școala specială „Elena Doamna” Focșani
 Sorin Dănilă - Școala specială „C. Păunescu” Iași
 Gabriela Nedelcu - Școala specială Pașcani
 Doina Panaite - Școala specială Bacău
 Daniele Gurgu - Centrul Logopedic Iași
 Ștefan Sabău - Școala profesională specială Reghin
 Sonia Melian - Școala specială nr. 1 Târgu Mureș
 Nicoleta Salomia - Școala specială Târgu Neamț
 Melania Pleșa - Școala specială „Al. Roșca” Piatra Neamț
 Viorica Pricopie - Liceul teoretic „Miron Costin” Iași
 Elena Seserman - Centrul „Sf. Andrei” Gura Humorului
 Tatiana Drăghici - Școala de surzi Vaslui
 Irina Petrea - Școala pentru surzi Galați
 Gena Bădărău - Școala de surzi Vaslui
 Felicia Pașcu - Școala specială Bacău
 Karoly Kriszof - Școala profesională „Sf. Ana” Miercurea Ciuc
 Lucreția Boie - Școala specială nr. 2 Galați

Opiniile CD se referă la următoarele aspecte:

1. Modalități de realizare a integrării/incluziunii. Studii de caz
2. Proiecte derulate pentru integrarea copiilor cu CES
3. Bariere și factori de succes în realizarea rolului CDS
4. Competențele CDS
5. Dificultățile de învățare și rolul CDS. Strategii și metode
6. ESP. Comunicare, colaborare și cooperare eficientă

4.1. Modalități de realizare a integrării/incluziunii. Studii de caz și recomandări practice

CD identifică trei modalități de integrare/incluziune a copiilor cu CES:

- 1.1 Integrare în școala publică, care revine o „școală pentru toți” inclusiv pentru copii cu CES
- 1.2 Deschiderea școlii speciale spre școala publică și comunitate și dezvoltarea de programe speciale educaționale de socializare
- 1.3 Școala specială devine școala integratoare pentru copiii cu dizabilități severe și asociate

Studii de caz și recomandări practice

Integrare în școala publică

a) Integrarea unui copil hipoacuzic în școala publică. Recomandări (prof. Irina Petrea)

Copilul cu nevoi speciale integrat în școala obișnuită are nevoie nu doar de adaptare curriculară, sprijin psihopedagogic, acceptare și susținere din partea învățătorului/profesorului integrator ci și de un mediu social propice dezvoltării, de un rol bine definit, recunoscut în grupul în care își va petrece majoritatea timpului-clasa de elevi. Profesorul de sprijin, împreună cu profesorul/învățătorul integrator trebuie să recunoască faptul că integrarea copilului cu nevoi speciale este dependentă de modul în care clasa, ca întreg, îl acceptă printre membrii ei, iar acest lucru poate să devină hotărâtor în cazul unui copil cu deficiențe auditive.

Într-un colectiv de auzitori, hipoacuzicul ușor sau mediu, chiar protezat și cu limbaj verbal dezvoltat comparativ cu alți hipoacuzici, va trebui să depășească două bariere (cel puțin): propria sa timiditate, inhibiție socială coroborată cu un complex de inferioritate manifestat cu izolarea, respingerea de către ceilalți, datorate de cele mai multe ori ignoranței și prejudecăților.

Profesorul de sprijin, conștient de această realitate, realizează:

- încurajarea relațiilor naturale de sprijin;
- promovarea interacțiunilor copiilor de aceeași vârstă prin strategii de tipul „învățarea în cooperare și parteneriat între elevi în învățare”;
- dezvoltarea prieteniei prin cunoaștere reciprocă.

Introducerea în clasa integratoare a copilului cu deficiențe auditive, mai ales cel de nivel mediu, nu trebuie să se facă întâmplător; prezentarea acestuia trebuie pregătită în prealabil.

Învățătorul/profesorul de sprijin, desfășoară activități de informare privind nevoile copiilor cu deficiențe auditive:

- prezentări de film documentar despre diferitele posibilități de comunicare, despre posibilitatea de a compensa disfuncțiile de la nivelul unui aparat; participări la expoziții de desen comune cu evidențierea faptului că nu se pot face diferențieri calitative între operele copiilor normali și cei deficienți de auz; la activități artistice (știindu-se faptul că elevii deficienți de auz, realizează dansuri remarcabile precum și pantomimică).

Acest proces de sensibilizare presupune ca integrarea să nu se facă brutal, atât învățătorul cât și copiii să fie pregătiți să cunoască ce poate și ce nu poate să realizeze un copil cu hipoacuzie, cât, cum și unde trebuie ajutat și nu în ultimul rând să conștientizeze faptul că este un copil ca toți ceilalți.

Prezentarea copilului în fața clasei trebuie să se desfășoare normal, să fie aceeași ca pentru orice copil nou venit în clasă.

Pentru a favoriza comunicarea între elevi și receptarea mesajului verbal de către copilul hipoacuzic, ar fi de precizat că băncile (mesele de lucru) să fie așezate în semicerc dacă este posibil sau în grupuri mici (4 elevi), învățătorul aflându-se într-o poziție favorabilă receptării limbajului. Modificarea mediului fizic nu este suficientă pentru integrarea reală a copilului cu deficiențe auditive. Procesul de integrare presupune o reconsiderare a metodelor de predare-învățare (prin aceasta neînțelegându-se necesitatea adoptării de către învățătorul integrator a metodelor specifice surdopedagogiei).

Învățătorul trebuie să cunoască că, în majoritatea cazurilor, copiii cu deficiențe auditive sunt normali din punct de vedere intelectual, iar dificultăților lor de învățare provin din înțelegerea deficitară a mesajului verbal și din posibilități reduse de activare a limbajului, iar pentru satisfacerea cerințelor educaționale de către elevul hipoacuzic este nevoie de apelul permanent la metode activ-participative datorită specificului acestor metode de a stimula interesul pentru cunoaștere, de a dezvolta învățarea prin cooperare (activități pe grupe mici), relaționarea dintre membrii participanți la activități comune de colaborare și sprijinul reciproc pentru rezolvarea diferitelor sarcini.

Plasarea copiilor în grupe favorizează interacțiunea directă a copilului hipoacuzic și se poate explica ceea ce nu înțelege din explicațiile învățătorului, își poate completa notițele, poate apela la limbajul scris (dacă este din clasă mai mare) - unul din colegi îi scrie ceea ce nu a înțeles; elevii unui grup se pot ajuta între ei, pot discuta pentru a înțelege mai bine ceea ce li se cere.

Prin prezentarea unor sarcini comune, elevii conștientizează că au nevoie unii de alții pentru a rezolva problema respectivă (mai ales atunci când fiecare membru al grupului are un rol specific).

Jocul de rol reprezintă o modalitate privilegiată pentru dezvoltarea comunicării și învățarea comportamentului social.

O altă tehnică de colaborare și comunicare ar consta în predarea - învățarea reciprocă: un elev explică altui elev, îl ajută să învețe învățând împreună.

Dificultăți de integrare printre auzitori sunt întâmpinate de hipoacuzicii care au fost înscriși de la vârstă mică într-o școală specială, deoarece aceștia au tendința de a folosi predilect limbajul mimico-gestual și de a se izola atunci când se situează printre auzitori.

De aceea, procesul de integrare a acestor copii necesită mult tact și responsabilitate din partea tuturor factorilor implicați, inclusiv opțiunea posibilă pentru limbajul nonverbal.

Dacă copilul hipoacuzic și-a petrecut suficient timp printre auzitori, integrarea este oarecum facilitată cel puțin prin dezvoltarea în mai mică măsură a complexelor de inferioritate.

b) Integrarea adolescenților cu dizabilități asociate în școala profesională (prof. Kirstaf Karaf)

Grupul țintă în acest caz este clasa a IX-a/anul I. Elevii, adolescenți, sunt încadrați în clasă mixtă, la școala profesională (secția de tâmplărie).

În clasa respectivă sunt 3 elevi integrați, cu tulburări asociate, deficiență mintală ușoară, intelect liminar, tulburări de comportament. Din cauza acestor probleme elevii au dificultăți de învățare, dificultăți de socializare iar imaginea de sine este afectată, din cauza etichetării.

În școală există un profesor de sprijin, un consilier școlar și un asistent social.

Profesorul de sprijin a colaborat cu colegii lui, cu profesorii de specialitate, cu dirigintele, cu asistentul social și în anumite cazuri cu consilierul școlar. El a sensibilizat cadrele didactice în privința necesității recapitulării materiei, a atras atenția colegilor asupra importanței deosebite a discuțiilor individuale sau în grup, cu elevii sau chiar a oferit ajutor concret în învățare.

În plus CDS a evaluat nivelul abilităților elevilor și potențialul de învățare, evitând etichetarea acestor elevi.

În consiliile profesionale el și-a informat colegii asupra diagnosticului elevilor ca bază de plecare pentru stabilirea în comun a obiectivelor învățării și a adaptării curriculumului.

CDS a lucrat în parteneriat cu dirigintele în activitatea de predare/învățare și a folosit anumite strategii de intervenție în cazul tulburărilor asociate.

- a observat conduitele elevilor în mod constant, dar în același timp a realizat și un exercițiu de introspecție. Acest lucru presupune o bună autocunoaștere pentru că unele comportamente non-verbale automatizate neconștientizate, pot menține un comportament inadecvat al adolescentului;
- a analizat funcțional conduitele și trebuințele elevilor adolescenți, această analiză putând deveni o resursă pentru CDS. Adolescentul parcurge o perioadă fragilă, se află în criză de identitate, de aceea CDS trebuie să folosească diferite tehnici de valorizare atât pentru elevii integrați cât și pentru restul elevilor;
- conștientizarea idealului profesional are o mare importanță pentru elevul adolescent și constituie un suport pentru ameliorarea învățării;
- a contribuit la maturizarea socială a elevilor prin activități extrașcolare, activități de grup, punând accentul pe cultivarea relațiilor sociale cu ceilalți.

Deschiderea școlii speciale spre comunitate (prof. Florina Gheorghiu, prof. Olga Soos)

Studiu de caz

Școala Specială din municipiul Sfântu Gheorghe a inițiat un program de socializare și integrare a copiilor cu CES, încă de la începutul anului 2000. Acest PROGRAM a avut ca organizatori trei învățători din instituție și a fost coordonat de psihologul școlii. Derularea lui s-a bucurat de avizul ISJ Covasna și de sprijinul mai multor instituții publice ale administrației locale.

Programul viza în principal două direcții de acțiune: una la nivelul cadrelor didactice și alta la nivelul copiilor. Ca resurse umane, angajate în program, au fost vizați 26 de copii cu vârste între 10-12 ani, precum și cadrele didactice din Școala Specială și Școlile generale de pe raza municipiului. Colaboratori la realizarea programului au fost: părinții copiilor, elevii școlilor generale, ONG-uri, instituții de cultură și instituții ale administrației locale. Programul a pornit de la următoarele ipoteze:

- va ajuta la crearea relațiilor interumane;
- va îmbunătăți randamentul școlar;
- va permite manifestarea aptitudinilor;
- va conduce la deblocarea potențialităților ascunse;
- va dovedi dreptul la egalizarea șanselor.

Ca obiective urmărite în derularea programului, au fost fixate următoarele:

- copiii să se manifeste natural în societate, respectând normele de conduită civilizată;
- copiii să lege relații de prietenie și colaborare;
- copiii să se manifeste conform capacităților personale în cadrul activităților, dovedind creativitate;
- copiii să cunoască structurile sociale care cer implicarea lor ca și cetățeni.

În urma unei evaluări inițiale s-au putut constata următoarele:

- multe dintre instituțiile comunității nu dețineau informații reale și concrete despre școala specială și specificul ei raportat la particularitățile copiilor;
- multe persoane erau dezinformate în ceea ce privește specificul copiilor cu CES;

- cadrele didactice din școlile obișnuite nu cunoșteau curriculum special și categoriile de copii cu care lucrează efectiv o școală specială;
- copiii cu CES aveau rețineri în manifestări deschise la nivelul instituțiilor (sociale) care îi excluseseră.

Prin organizarea unor activități pe un palier larg, de socializare inițial, apoi de integrare concretă s-au putut înregistra și modificări de opinii radicale, atât în rândul comunității, cât și al cadrelor didactice, dar totodată și o schimbare a reacțiilor copiilor cu CES.

S-au realizat:

- vizite în instituții școlare;
- vizite în instituții ale administrației publice (Prefectură, Primărie);
- vizite în instituții de cultură (muzeu, bibliotecă);
- vizite în ateliere de muncă și întreprinderi;
- expoziții de materiale și desene (în cadrul zilelor orașului, cu ocazia sărbătorilor de iarnă, la inițiativa unor fundații);
- excursii și drumeții în județ și județele limitrofe.

Toate aceste acțiuni au fost urmate de dezbateri în cadrul clasei având o mare importanță în formarea unei imagini reale despre societate și cu influențe pozitive în conduita în public.

S-au organizat acțiuni de integrare ca:

- acțiuni competitive (concursuri de desene, de poezii, întreceri sportive);
- activități de colaborare cu grupuri și colective de copii (activități tip atelier, activități de gospodărie, aniversări);
- tabere (în care au participat grupuri de copii din școlile generale).

La nivelul cadrelor didactice au avut loc o serie de acțiuni de sprijinire, informare și cooperare care au condus la o eficientă derulare a programului. Dintre aceste acțiuni se pot menționa:

- organizarea unor activități demonstrative în cadrul cercurilor pedagogice la nivel județean;
- distribuirea unor materiale referitoare la modul de integrare și la posibilitățile menținerii copiilor cu CES în școlile generale;
- organizarea unor cursuri de formare continuă pe tematica metodelor de încurajare la copii, cu sprijinul Laboratorului de psihologie integrativă și al CCD*, formatori ai cursului fiind trei dintre organizatorii programului;
- prezentarea unor modalități eficiente de tratare diferențiată a copiilor (în cadrul comisiilor metodice și cercurilor pedagogice);
- conștientizarea în rândul cadrelor didactice a importanței depistării timpurii a copiilor cu CES din propriile clase în vederea orientării spre CECIS** pentru o corectă evaluare și adaptare curriculară;
- informarea despre noua profesie - profesorul de sprijin care va contribui alături de învățător la o eficientă integrare a copiilor cu CES;
- pregătirea activităților comune între clasele din școli diferite în vederea consilierii corecte a copiilor despre persoanele cu handicap.

Eficiența programului a fost, în mare măsură, asigurată și de dublarea activităților concrete cu metode specifice de încurajare, desfășurate în cadrul claselor nucleu. Aceste metode au fost însușite în cadrul cursurilor de Psihologie Integrativă, organizate cu sprijinul CCD.

Deși programul are o perioadă nedeterminată de desfășurare, analiza eficienței lui, se face prin rapoarte de evaluare elaborate periodic (6 luni). Având un timp de derulare de 20 de luni, ultima analiză a constat în următoarele:

* CCD - Casa Corpului Didactic

** CECIS - Comisia de expertiză complexă - învățământ special

- marea majoritate a comunității a conștientizat existența acestei instituții, specificul ei categoria de copii cu care ea lucrează.
- cadrele didactice au manifestat deschidere în orientarea copiilor depistați cu nevoi speciale, spre forurile abilitate să recomande un nivel de învățare adaptat la particularitățile copiilor;
- în rândul elevilor școlilor generale s-a manifestat dorința de colaborare cu copiii cu CES fără animozități;
- nucleul de copii implicați în program a manifestat o mai mare conștientizare a propriilor capacități și aspirații și o mai bună deschidere în activitățile cu ceilalți copii.

Derularea programului a deschis noi perspective dar și noi solicitări. Dacă la nivelul copiilor implicați au intervenit perspective de lărgire a palierului activităților, prin invitarea lor la cursuri de informatică (din partea unui centru de informatică) totuși intervine și trecerea lor în ciclul gimnazial, perspectivă care poate implica schimbări de atitudini.

Ca solicitări, cadrele didactice din școlile generale simt nevoia unui ajutor concret în cadrul copiilor cu CES integrați, ceea ce reclamă o stringentă necesitate de colaborare cu un profesor abilitat special (profesor de sprijin).

Pentru viitorul apropiat programul își propune ca în parteneriatele sale să includă clase cu copii integrați, ceea ce va solicita și implicarea directă a profesorului de sprijin. Activitățile ce se vor desfășura se vor baza pe cooperare și competitivitate atât în rândul cadrelor didactice cât și în rândul copiilor. Vor fi pregătite schimburi de cadre didactice pe termen scurt, cu scopul de familiarizare cu metode specifice. De asemenea, se vor desfășura activități cu nucleul de copii în incinta celei mai apropiate școli generale sub forma schimbării de săli de clasă în cadrul acțiunii „Învăță la mine”. Se vor iniția colaborări între cadrele didactice sub forma unor interasistențe sau proiectări curriculare intermediare între învățătorul special și cel general. Vor avea loc schimburi de informații în ceea ce privește educația integrată și a activității desfășurate în echipe de specialiști. Vor fi organizate, de asemenea cercuri de interese care vor fi mediatizate și în școlile generale și la care vor putea participa și copiii de acolo.

4.2. Proiecte derulate pentru integrarea copiilor cu CES

Proiectul de integrare școlară a copiilor cu CES „Toți suntem copii” (prof. Sorin Dănilă)

Încă din 1996, odată cu constituirea Zonelor de Integrare, Școala Specială „Constantin Păunescu” Iași a devenit Centru Pilot de implementare a proiectelor de integrare a copiilor cu nevoi speciale pentru județul Iași.

Astfel, din 1996, la nivelul școlii s-au înregistrat:

1. deschiderea factorilor de decizie pentru integrare și colaborare cu organizații nonguvernamentale;
2. stabilirea unor parteneriate între clase din școli speciale și clase din școli publice;
3. derularea unor acțiuni cu caracter integrativ în colaborarea cu școli publice;
4. completarea posturilor vacante în ultimii 4 ani cu specialiști în domeniul psihopedagogiei speciale;
5. participarea a 50% dintre cadrele didactice la cursuri de formare în domeniu;
6. dezvoltarea unor proiecte și programe de intervenție pentru eficientizarea procesului de recuperare, adaptare și integrare socială a copiilor deficienți mental;
7. participarea a două cadre didactice la cursuri de formare „Educația integrată a copiilor cu handicap” organizate de RENINCO și Reprezentanța UNICEF în România;

8. dezvoltarea unei colaborări directe și permanente cu CECIS și școlile integrate;
9. construirea în cadrul Școlii Speciale a unui centru de practică pentru studenții din anii terminali ai facultății de profil din Iași (Facultatea de Psihologie și Științele Educației - Universitatea „Al. I. Cuza” Iași și Facultatea de Psihologie și Asistență Socială - Universitatea Academică „P. Andrei” Iași);
10. extinderea Proiectului de integrare școlar-profesională a absolvenților clasei a VIII-a în clase de ucenici - școli profesionale publice;
11. Implicarea ca partener direct în Proiectul de integrare „Suflete deschise” din cadrul Programului „P.I.S.C. - 2000”

Ca urmare a experienței acumulate în cadrul acestui proiect, Școala Specială Iași propune Proiectul „Toți suntem copii” - ca o modalitate concretă de acțiune în vederea eficientizării procesului de recuperare, adaptare și integrare școlară și socială a copiilor deficienți mintal.

Beneficiarii proiectului

- direcți:
 - 12 elevi din clasa I, Școala Specială Iași;
 - 10 elevi ai Școlii Speciale Iași (clasa a II-a și a III-a și a VI-a);
 - 60 elevi ai Școlii Generale nr. 39 Iași (clasa a II-a, a III-a și a VI-a).
- îndirecți:
 - ceilalți elevi ai Școlii Speciale Iași;
 - ceilalți elevi ai Școlii Generale nr. 30 și 39 Iași;
 - părinții elevilor;
 - comunitatea.

Caracteristicile proiectului

1. Proiectul promovează principiile „Educației pentru toți”, realizându-se printr-un parteneriat interorganizațional complex - guvernamental și nonguvernamental - valorificând în principal resurse existente la nivel comunitar.

2. „Toți suntem copii!” - propune o abordare complexă a problematicii copilului cu nevoi speciale îmbinând aspectele recuperatorii și de integrare socială cu cele cu caracter preintegrativ și de integrare școlară.

Obiectivele proiectului

I. Obiective pe termen lung:

- Promovarea principiilor integrării și a „Educației pentru toți” în comunitate;
- Formarea unei imagini reale privind copilul cu CES și procesul de integrare școlară;
- Creșterea gradului de implicare a comunității în procesul de integrare;
- Flexibilizarea strategiilor și metodelor de abordare a copilului cu cerințe educaționale și de formare.

II. Obiective pe termen mediu:

- dezvoltarea relațiilor de prietenie, colaborare și cooperare și ajutorare între copiii din cele două tipuri de școli;
- antrenarea cadrelor didactice în practicarea parteneriatului didactic în activitățile educaționale curente;
- creșterea eficienței procesului de recuperare prin utilizarea proiectelor de intervenție individualizată și a tehnicilor de stimulare polisenzorială;
- familiarizarea cadrelor didactice și a copiilor cu tehnicile specifice terapiei asistate de calculator.

III. Obiective pe termen scurt:

- integrarea fizică a unui grup de 12 elevi ai Școlii Speciale Iași în cadrul școlii Generale „G. Călinescu” Iași;
- organizarea sălii de stimulare multisenzorială;
- introducerea elementelor de terapie asistată de calculator;
- Informarea și formarea cadrelor didactice din școlile partenere în domeniul educației integrate.

Activitățile proiectului

1. Diseminarea de informații privind educația integrată și procesul de integrare în comunitate:

- elaborarea de noi materiale informative;
- difuzarea materialelor informative la întâlnirile cadrelor didactice - cercuri pedagogice, comisii metodice;
- desfășurarea a cel puțin trei întâlniri cu cadrele didactice și părinții din fiecare școală implicată;
- organizarea unei întâlniri cu mass-media din localitate - prezentarea programului „P.I.S.C - 2000” și a proiectelor sale și dezbateri pe marginea problematicii în România.

2. Constituirea grupurilor „de elevi integrați” - individual, în grup, clase, part-time:

- selecția copiilor cu potențial integrativ din Școala Specială Iași;
- identificarea copiilor cu dificultăți de învățare din Școala gen. „G. Călinescu” și Școala gen. „C. Negri” Iași;
- evaluarea complexă a fiecărui copil depistat în cadrul C.E.C.I.S Iași;
- construirea grupurilor de copii integrați individual sau în grupuri mici în cadrul celor două școli integratoare - „G. Călinescu” și „C.Negri” Iași;
- constituirea clasei integrate în cadrul școlii „C. Negri”;
- selecția colectivului de cadre didactice care va lucra direct cu elevii integrați.

3. Integrarea școlară individuală a copiilor cu dificultăți în învățare:

- stabilirea criteriilor de selecție a claselor integratoare;
- identificarea claselor integratoare din cele două școli publice (pentru integrarea individuală și în grupuri mici - 2/3 elevi);
- evaluare curriculară a fiecărui elev integrat;
- elaborarea programelor de intervenție personalizată și a programelor școlare adaptate pentru fiecare copil integrat;
- stabilirea grupului suport pentru fiecare din școlile integratoare;
- organizarea serviciilor de suport pentru elevi integrați și a modalităților de prestare a acestor servicii de asistență psihopedagogică complexă;
- aplicarea programelor de intervenție personalizată;
- monitorizarea procesului de integrare individuală și readaptarea programelor în funcție de evoluția și progresul copiilor.

4. Integrarea part-time a elevilor din Școala Specială Iași:

- identificarea grupurilor de elevi integrați parțial din Școala Specială;
- identificarea claselor integratoare corespunzătoare, pe nivele de clasă;
- stabilirea parteneriatelor între clasele din cele două tipuri de școli;
- realizarea programului de acțiuni necesare și a programului orar de derulare;
- organizarea parteneriatului didactic și a metodelor specifice de lucru;
- constituirea grupului de consultanță/suport pentru clasele partenere;
- derularea activităților de integrare și socializare în parteneriat;
- monitorizarea procesului de integrare.

5. Organizarea sălii de stimulare multisenzorială:
 - stabilirea necesarului de dotare;
 - asigurarea echipamentelor necesare: tunelul optic, fibrele optice, salteaua cu apă, bazinul cu mingi, trusa de aromo-terapie;
 - selecția personalului care va realiza stimularea senzorială;
 - amenajarea spațiului;
 - constituirea grupurilor de terapie;
 - realizarea programului de funcționare a sălii;
 - readaptarea programelor de intervenție personalizată și includerea în programul de recuperare a acestor tipuri de terapie;
 - monitorizarea progreselor elevilor.

6. Organizarea cabinetului de recuperare computerizată:
 - achiziționarea unei rețele de 6 calculatoare, 2 servere și 2 imprimante;
 - amenajarea spațiului;
 - angajarea personalului calificat pentru deservirea rețelei (un informatician/analist programator)
 - perfecționarea în aplicarea programelor de recuperare asistată de calculator a două cadre didactice;
 - achiziționarea de programe specifice de recuperare computerizată;
 - construirea bazei de date a tuturor copiilor asistați de către Școala Specială.

7. Evaluarea finală a proiectului:
 - constituirea echipei de evaluatori;
 - stabilirea instrumentelor de evaluare;
 - evaluarea eficienței proiectului;
 - evaluarea tehnică a proiectului;
 - întocmirea raportului final de evaluare.

Proiectul de integrare școlară a copiilor cu CES „Suflete deschise” (prof. Gabriela Nedelcu)

Inițiatorii proiectului au fost C.E.C.I.S. Iași, Școala Specială Pașcani și două școli publice din Pașcani: „Mihai Busuioc” și „Miron Costin”.

Parteneri: I.S.J. Iași, Centrul Logopedic Interșcolar Iași, Centru Județean de Asistență Psihopedagogică - cabinet Pașcani, Palatul Copiilor, Fundația „World Vision” și Fundația „Vatra Pașcanilor”.

Scopul proiectului: Integrarea școlară a copiilor cu nevoi speciale, în învățământul primar.

Beneficiarii proiectului:

- **Direcți:** - 4 colective de elevi din clasele I-IV, din cele trei școli implicate
- **Indirecți:** - cadre didactice din cele trei școli
 - părinții elevilor implicați
 - comunitatea.

Caracteristicile proiectului:

1. Proiectul „SUFLETE DESCHISE” este parte componentă a Programului de Integrare Școlară inițiat de I.S.J. Iași, începând cu 1 noiembrie 1999.
2. Proiectul pune în practică principiile „egalizării șanselor” și a „normalizării”, valorificând resursele umane și materialele existente la nivel local.
3. Proiectul vine în continuarea experiențelor la nivel de județ: inițiative integrative între școlile speciale și școlile obișnuite; Programul TEMPUS de studii aprofundate - Educație Integrată; cursuri de formare a cadrelor didactice din învățământul primar obișnuit - „Curs de

Educație Integrată a copiilor cu handicap”, organizat de M.E.N. și UNICEF.

4. Realizarea proiectului se bazează pe un parteneriat complex - guvernamental și nonguvernamental - la nivel local.
5. Proiectul articulează coerent activitățile integrative cu cele care au un caracter preintegrativ.

Obiectivele proiectului

I. Obiective pe termen lung:

1. promovarea principiilor integrării școlare și sociale a copiilor cu nevoi speciale din comunitate;
2. schimbarea atitudinii cadrelor didactice, părinților și elevilor din cele trei școli implicate, față de procesul de integrare școlară a copiilor cu nevoi speciale.

II. Obiective pe termen mediu:

1. antrenarea cadrelor didactice în practicarea parteneriatului didactic în activitățile școlii curente
2. dezvoltarea relațiilor de prietenie, colaborare și ajutorare între copiii din cele două categorii de școli
3. creșterea gradului de implicare a comunității în procesul de integrare a copiilor cu nevoi speciale

III. Obiective pe termen scurt:

1. informarea cadrelor didactice privind procesul integrării
2. identificarea potențialelor cazuri de integrare
3. identificarea școlilor integratoare
4. integrarea școlară individuală a unui elev cu CES
5. crearea climatului favorabil integrării școlare a copiilor cu CES
6. ameliorarea atitudinii vis-a-vis de copilul cu CES integrat

Activitățile proiectului (selecție)

1. Diseminarea de informații în cadrul celor trei școli:
 - difuzarea de material informativ (fluturași, pliante);
 - informarea cadrelor didactice privind programul de integrare în cadrul unor întâlniri
 - participarea la comisiile metodice și la consiliile profesionale ale cadrelor didactice din cele trei școli
 - participarea la cercurile pedagogice
2. Evaluarea complexă a copiilor cu CES din cele două școli de masă
 - depistarea copiilor cu CES din cele două școli
 - stabilirea programului de evaluare
 - evaluarea complexă de către C.E.C.I.S. - Iași
 - analiza cazurilor
 - elaborarea rapoartelor de evaluare
 - identificarea potențialelor cazuri de integrare pentru anul școlar 2002-2003
3. Stabilirea parteneriatului între școli
 - realizarea contactelor inițiale
 - identificarea programelor resursă din cadrul fiecărei școli
 - identificarea claselor incluse în proiect
 - stabilirea acordului de parteneriat
 - constituirea grupului de lucru pentru programe adaptate
 - constituirea programelor de integrare

4. Integrare individuală a elevului Amariei Ionuț, clasa I
 - evaluarea curriculară
 - analiza cazului în cadrul echipei de lucru pentru adaptarea programelor școlare
 - adaptarea programelor școlare (matematica, limba română)
 - întâlnirea copil, părinte, învățătoare, membrii C.E.C.I.S
 - consilierea factorilor implicați în procesul de integrare
 - includerea elevului în colectivul clasei
 - includerea în programul școlar
 - aplicarea programelor școlare adaptate
 - evaluarea periodică și efectuarea eventualelor modificări ale programului
 - evaluarea finală
5. Integrarea socială a elevului Amariei Ionuț, clasa I - planificarea acțiunilor integrative
 - organizarea acțiunilor integrative
6. Evaluarea proiectului
 - constituirea grupurilor de evaluatori
 - elaborarea instrumentelor de evaluare/stabilirea criteriilor de evaluare
 - evaluarea din punct de vedere tehnic
 - întocmirea raportului de evaluare finală a proiectului
 - încheierea proiectului

4.3. **Bariere și factori de succes în realizarea rolului CDS** (prof. Alina Sarchis, prof. Sonia Melian)

BARIERE	FACTORI DE SUCCES
<p>1. BARIERE COGNITIVE ȘI AFECTIVE LA NIVELUL CDS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reticența CD obișnuite și a directorilor de școli integratoare care sunt insuficient informați cu privire la rolul CDS și la problema integrării - Dificultăți de acomodare la schimbare care afectează profund activitățile de predare - Teama desființării posturilor atât în școlile speciale cât și în cele integratoare - Schimbarea percepută ca surplus de sarcini (adaptare curriculară, program personalizat, lucru diferențiat, lucru în echipă, evaluare diferențiată) - Neînțelegerea exactă a rolului, sarcinilor și a ponderii lor - Lipsa cunoștințelor profesionale, didactice și psihopedagogice pentru a aplica programul propus de CDS - Teama CD și a directorilor că acceptarea copiilor cu CES va diminua performanțele clasei - Greutăți întâmpinate de CDS în mobilizarea echipei de lucru pentru discutarea și depășirea unor probleme 	<ul style="list-style-type: none"> - contextul internațional favorabil - sprijin legislativ național - valorificarea experiențelor de succes în integrare/incluziune ale unor CDS și a unor ESP din școlile publice - informațiile puse la dispoziție de ONG-uri care promovează integrarea/incluziunea (ex: RENINCO) - cursuri de formare organizate de ONG-uri și Universități din țară - noile generații de absolvenți ai Universităților de profil - orientarea mișcării de integrare spre integrarea timpurie (grădiniță și clasa I-a) - cuprinderea în cursuri de formare/perfecționare pe tema integrării/incluziunii, a unui număr din ce în ce mai mare de CD - formarea unui „contingent” de CDS foarte temeinic pregătit din punct de vedere profesional și al abilităților de relaționare cu factorii implicați - presiunea părinților copiilor cu CES, tot mai motivați și mai decizi să-și integreze copiii în învățământul public - școala specială, ca și centru de resurse pentru școala publică și pentru CDS

Să-i
ajutăm
mai mult
decât
iubindu-i

- Lipsa de motivație a CD
- Nu toate școlile integratoare dispun de CDS

2. LA NIVELUL PĂRINȚILOR; temeri, frustrări, îndoieli

- Părinții copiilor obișnuiți se tem că va scădea calitatea actului educațional
- Părinții copiilor cu CES se tem de eșec, discriminare, marginalizare, pierderea facilităților oferite de școala specială

3. LA NIVELUL COPIILOR

- Depistarea târzie a dizabilităților copilului și integrarea tardivă
- Pericolul de-a se simți doar „alături” și nu împreună cu ceilalți copii
- Izolarea, respingerea copiilor cu CES de grupul de copii
- Suprasolicitarea copiilor cu CES
- Discriminarea copiilor cu CES
- Tendința de abandon școlar în aceste condiții

BARIERE FIZICE/MATERIALE

- Lipsa resurselor materiale și financiare
- Lipsa materialelor didactice adecvate
- Spațiu fizic (camera de resurse)
- Instrumente de evaluare și de lucru
- Posibilități de transport
- Accesibilizarea școlii pentru copiii cu CES

BARIERE DE TIMP

Schimbarea este un proces nu un eveniment.

Deci presupune TIMP:

- de învățare
- de adaptare
- de evaluare
- de aplicare
- de colaborare în echipă

- implicarea mass-mediei în sensibilizarea comunității la problemele copiilor cu CES

- existența unor structuri de sprijin la nivelul școlilor publice (consilier școlar, logoped, medic pediatru)

- implicarea autorităților locale.

MODALITĂȚI DE DEPĂȘIRE A BARIERELOR

- Informare eficientă în școala publică și în comunitate
- Cursuri pentru toate cadrele didactice din școlile publice ce urmează a fi integratoare
- Metodologie adecvată
- Motivare
- Activități preintegrative
- Set de materiale și instrumente de evaluare
- Team-building

4.4. **Competențele CDS** (prof. Nina Taraș, prof. Ștefan Sabău, prof. Lucreția Boie)

Opinia unui profesor participant la cursul de formare al CDS cu privire la competențele specifice ale cadrului didactic de sprijin/itinerant (prof. Nina Taraș).

Profesorul de sprijin este un personaj nou, care are un rol principal în eficiențizarea procesului educațional în clasele unde se desfășoară învățământul integrat. Practic, este elementul de legătură care asigură funcționarea reală a parteneriatului dintre organisme implicate în procesul integrării.

Are relații de:

- subordonare față de Inspectoratul Școlar Județean;
- colaborare cu cadrele didactice de la clasele integratoare;
- colaborare cu părinții elevilor;
- colaborare cu specialiștii/terapeuții;
- cu alte autorități, ONG-uri.

Aceste relații presupun o serie de atribuții specifice și anume:

1. să participe la evaluarea inițială a copilului împreună cu cadrul didactic de la clasă pentru a putea evalua nivelul comportamentului anterior intervenției și pentru a avea un punct de reper în aprecierea modificărilor ulterioare.
2. să participe activ la adaptarea programei curriculare școlare împreună cu membrii comisiei de evaluare.
3. Să colaboreze la elaborarea planului de servicii personalizat - PSP - care este util pentru planificarea și coordonarea serviciilor individuale, scopul final al PSP fiind acela de a răspunde cerințelor copilului, de-a asigura dezvoltarea sa, menținerea, îmbunătățirea autonomiei și favorizarea integrării sociale. Pentru atingerea acestui scop, trebuie să țină seama de:
 - varietatea metodelor de intervenție care trebuie adaptate cerințelor individuale și disponibilitatea resurselor;
 - valorizarea rolului social prin oferirea de sprijin în realizarea de activități utile, în comunitate, încercând în același timp diminuarea la maxim a efectelor negative ale dizabilității sale și dezvoltarea încrederii în sine.
4. să colaboreze împreună cu cadrele didactice la programul de intervenție personalizat PIP și să coordoneze aplicarea lui. PIP reprezintă un instrument de lucru permanent pentru toți membrii echipei. În acest program trebuie specificate:
 - obiectivele ce trebuie realizate;
 - mijloacele folosite pentru a atinge aceste obiective;
 - perioada de timp a intervențiilor;
 - modul de revizuire a planului după o anumită perioadă.

În PIP se vor preciza modalitățile de intervenție prin care se ating scopurile vizate.
5. Să asigure suport și consultanță cadrelor didactice pentru aplicarea efectivă și eficientă a programelor curriculare adaptate, sprijinind activitatea de învățare în clasă și în afara ei a elevilor integrați. Curriculum-ul adaptat trebuie să fie flexibil, accesibil, să fie centrat pe nevoile copiilor. Sarcinile de învățare sunt structurate în pași mici.
6. Asigură aplicarea efectivă și eficientă a programelor de intervenție. De aceea în elaborarea obiectivelor învățării trebuie alese acțiunile cele mai reprezentative pentru atingerea scopului respectiv, ținând cont de condițiile specifice. Pentru a favoriza atingerea unui obiectiv trebuie aleasă strategia de intervenție și învățare, trebuie identificate obstacolele ce pot împiedica atingerea obiectivelor și trebuie prevăzute soluții de combatere a acestora. Odată stabilite obstacolele, se va decide cine va efectua intervențiile, când și cum vor fi aplicate. Pentru fiecare din obiectivele de învățare vizate trebuie prevăzut un mecanism

de evaluare cu ajutorul căruia se vor putea modifica intervențiile în direcțiile necesare.

7. Evaluarea, alături de cadrele didactice a progresului copilului integrat în funcție de programele curriculare adaptate. Procesul de evaluare va fi continuu și se va face în diverse momente ale procesului de învățământ:

- Evaluarea formativă urmărește dacă metodele aplicate sunt eficiente și se realizează în timpul procesului de învățământ.
- Evaluarea sumativă sau a rezultatelor are loc la sfârșitul unor programe de învățare. Prin acest tip de evaluare este identificată măsura în care s-au atins obiectivele, efectul strategiilor folosite și informarea echipei asupra achizițiilor realizate și a celor viitoare.

Activitatea profesorului de sprijin se va desfășura pe baza următoarelor documente:

- planificarea activității;
- proiecte/schițe didactice;
- programe de intervenție personalizate;
- dosar pentru fiecare copil integrat.

Opinia CDS active

În opinia cadrelor didactice active participante la seminarii RENINCO pe această temă profesia de cadru didactic de sprijin este un cumul de competențe și abilități.

CDS este:

- | | |
|----------------------|-------------------|
| - suport; | - terapeut; |
| - colaborator; | - manager de caz; |
| - susținător; | - evaluator; |
| - ajutor; | - tutore; |
| - îndrumător; | - avocat; |
| - consilier; | - liant; |
| - element cheie; | - specialist; |
| - factor de decizie; | - expert; |
| - mediator; | - consultant; |
| - organizator; | - profesor. |

ACTIVITĂȚI:

a) Cu cine colaborează ?

CDS colaborează cu:

- învățătorul
- dirigintele
- profesori de la alte discipline
- specialiști
- familie
- comunitate

b) În ce scop ?

- stimularea, compensarea, recuperarea și integrarea copiilor cu CES

c) Beneficiari

- copii cu CES din școala publică
- părinți
- CD

d) Ce se urmărește?

- depistarea timpurie a copiilor cu CES
- evaluarea lor inițială
- propunerea lor pentru Comisia Internă de Evaluare
- întâlnirea factorilor implicați în procesul educativ
- întocmirea protocolului de colaborare care să cuprindă:
 - stabilirea sarcinilor, rolurilor și ponderii acestora
 - stabilirea perioadelor de lucru și fixarea datei întâlnirilor
 - precizarea activităților
- prezentarea și flexibilizarea/adaptarea programelor de la clasele I-IV și V-VIII
- elaborarea unui plan educațional, în parteneriat, care să cuprindă:
 - precizarea strategiilor adecvate
 - stabilirea metodelor adecvate
 - întocmirea PSP și a PIP
 - elaborarea fișelor individuale de muncă independentă
 - elaborarea fișelor de evaluare
- stabilirea unor întâlniri săptămânale pentru:
 - discutarea evoluției cazurilor
 - discutarea și soluționarea unor probleme curente
 - consilierea CD obișnuite de către CDS
 - modificări ale programelor
 - revizuirii ale PIP
- evaluări intermediare
- evaluare finală
- aprecierea rezultatelor, recunoașterea lor și prezentarea acestora tuturor celorlalți factori implicați în educația/integrarea copilului (familie, colectivul de elevi al clasei și al școlii)

e) Cu ce mijloace materiale:

- camera de resurse cu dotare adecvată
- sala de clasă
- fișe de lucru diferențiate pe performanțe
- PSP, PIP
- programe adaptate

4.5. Dificultățile de învățare. Rolul CDS. Strategii și metode

(prof. Simona Nicolae, prof. Tatiana Drăghici)

Copiii cu dificultăți de învățare/dezvoltare reprezintă o categorie aparte de copii cu CES. În primul rând, acești copii nu sunt deficienți. Se poate spune că la un moment dat în evoluția lor, toți copiii pot prezenta dificultăți în învățare. Prin urmare, trebuie făcută o delimitare clară între copilul cu dificultăți de învățare și copilul deficient. Un copil cu dificultăți de învățare, pe baza unui program eficient, poate depăși momentul. Sigur, acest copil trebuie să beneficieze de ajutorul unui profesor de sprijin, de ajutorul unei echipe de profesioniști.

În cazul copiilor cu dificultăți de învățare rolul cel mai important îl are învățătorul/profesorul clasei, atât din cauza bugetului de timp alocat cât și din perspectiva intervenției precoce, cadrul didactic al clasei fiind cel care îi depistează, în cele mai multe cazuri, pe elevul cu dificultăți.

Printre competențele profesorului de sprijin intră și suportul pentru copiii cu dificultăți de învățare. Abordarea poate presupune munca de parteneriat (cu profesorul/învățătorul) sau de elaborare și aplicare a unui program personalizat. De asemenea, un rol foarte important îl are profesorul de sprijin în abordarea consultanței/suportului pentru cadrul didactic de la clasă și pentru părinții unui copil aflat în dificultate.

Important de menționat este faptul că un copil cu dificultăți de învățare nu va fi orientat spre învățământul special. El va trebui să beneficieze de ajutorul profesorului de sprijin și al cadrelor didactice de la clasă. În acest context se pune problema pregătirii psihopedagogice (și în domeniul psihopedagogiei speciale) a cadrelor didactice din învățământul de masă. Astfel, ca metodă concretă de sprijinire și informare a cadrelor didactice, aș organiza cursuri, module de pregătire teoretică în domeniul psihopedagogiei speciale, cu ajutorul formatorilor județeni, al specialiștilor din centre universitare. În aceste cursuri se va insista pe ideea că dificultățile la învățare nu presupun în mod necesar deficiență mintală. Se va vorbi, de asemenea, de diferitele tipuri de deficiență și despre educația incluzivă/integrată. Se vor prezenta diferite metode de lucru cu elevul cu CES și se va insista pe ideea educației diferențiate.

Rolul CDS:

- informarea cadrelor didactice în cadrul comisiilor metodice cu privire la problematica educației integrate și modul de lucru cu elevii cu CES (prezentare teoretică + dezbateri + activități practice);
- parteneriatul în munca de la clasă, asistând efectiv la ore și oferind sprijin ori de câte ori este nevoie;
- cooptarea profesorului în realizarea de fișe individuale pentru lucrul pe sarcini mici, diferențiate, care să permită achiziții în pași mărunți, conform ritmului de învățare al fiecărui elev;
- activități care să promoveze lucrul în echipă, ajutorarea între copii, susținerea și sprijinul între membrii echipei de lucru, element foarte important pentru copiii cu CES, deoarece în acest caz, se simt valorizați pentru ceea ce sunt și-i valorifică drept indivizi;
- activități de consiliere în cadrul colectivului clasei și de consiliere individuală a elevului cu CES (tot în cadrul parteneriatului);
- activități de consiliere cu părinții pentru a asigura suportul familiei și intervenția eficientă a acestora în procesul de învățare.

Programe, metode și strategii în dificultățile de învățare

Dat fiind faptul că segmentul copiilor cu dificultăți de învățare este semnificativ ca pondere în învățământul public, mai ales în condițiile integrării/incluziunii, este necesar să inventariem o serie de programe de intervenție dar și de metode și strategii de abordare.

Cele mai eficiente programe de intervenție pornesc de la modalitatea de a privi dificultățile de învățare într-un mod individualizat și curricular. Literatura de specialitate ne oferă o gamă variată de modele de intervenție.

Ysseldyke și Salvia redau două direcții de remediere instrucțională care țin seama de stabilirea unui diagnostic prescriptiv, într-o viziune individualizată cu accent pe remedierea proceselor psihice deficitare:

- programele de exersare a abilităților - programe de refacere a proceselor psihice deficitare în cazul dificultăților de învățare;
- deficitul de performanță este o problemă și consideră că se datorează unei slăbiciuni, imperfecțiuni a abilităților de rezolvare a unei sarcini anume;
- identifică ca abilități de bază cele motor perceptiv, senzoriale și psiholingvistice;
- implică testarea inițială a copilului prin probe adecvate (Frostig sau ITPA) care să determine dizabilitatea și să ofere posibilitatea prescrierii tipului de activitate instrucțională care intervine remedial;

- programele de exersare a deprinderilor se referă la analiza sarcinilor de îndeplinit;
- consideră deficitul de învățare ca un deficit al performanței;
- dificultățile de învățare nu reprezintă o dizabilitate ascunsă ci o problemă și un rezultat al lipsei ocaziilor adecvate de a învăța;
- apelează la programe educaționale de tip behaviorist (analiza aplicată a comportamentelor, instruirea directă, predarea țintă/precisă).

Predarea ținută pune accent pe valorizarea mediului școlar (Ontario, 1986), care ar trebui să se caracterizeze prin:

- climat de încredere în care să se manifeste fiecare elev ca membru al unui grup școlar;
- elevii să nu fie sub influența stresantă a unui sistem bazat pe succes și eșec ci pe rezultate în comun stabilite cu profesorul referitoare la randamentul de atins dar și pe participarea în mare măsură la evaluarea propriilor activități;
- comportamentele inacceptabile nu sunt reprimite de profesor prin pedepse ci explicate prin consecințele lor logice, tuturor elevilor ținând seama de securitatea tuturor;
- profesorul manifestă un comportament de încredere în elevi, ceea ce se observă prin faptul că nu încearcă să le pună capcane ci îi sprijină unde greșesc;
- cea mai mare parte a timpului profesorul vorbește cu elevii nu „elevilor” ceea ce înseamnă că îi ascultă și când au probleme și trăiește alături de ei micile incidente ale clasei.

Metode pedagogice generale în abordarea dificultăților de învățare în clasa obișnuită

În abordarea teoretică a metodelor generale folosite în domeniul dificultăților de învățare în clasa obișnuită se pornește de la premisa că toți copiii cu dificultăți de învățare au nevoie de o organizare a învățării în funcție de cerințele lor educative.

De aceea se impune o individualizare a metodelor folosite în învățare.

Cadrele didactice trebuie să cunoască și să utilizeze o gamă diversificată de strategii didactice care să identifice și să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasă.

În acest context învățătorul/profesorul clasei este de dorit să respecte câteva cerințe:

- să cunoască bine dificultățile de învățare ale fiecărui elev, modul lor de manifestare și domeniul în care apar;
- să se asigure că elevii aflați în situație dificilă au achiziționat aptitudinile prelabile;
- să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă;
- să procure material de sprijin atunci când este nevoie;
- să-și rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităților de învățare și predare;
- învățătorul/profesorul clasei trebuie să organizeze situații de învățare variate la care să participe toți elevii, inclusiv cei cu dificultăți;
- învățarea trebuie să se producă într-un mediu stimulativ și adecvat pentru toți copiii, deci și pentru cei care primesc o intervenție suplimentară în afara clasei.

Metoda/modelul analizei de sarcină pune accentul pe sarcina de lucru pe care o îndeplinește elevul. Învățătorul/profesorul trebuie să respecte etapele analizei de sarcină:

- definirea obiectivelor,
- determinarea comportamentului elevului la începutul activității,
- stabilirea instrucțiunilor și desfășurării lor, evaluarea realizării.

Învățarea țintită/precisă vizează să amelioreze un anumit comportament. Această metodă are patru etape:

- determinarea comportamentului deficitar;
- determinarea obiectivelor adecvate stăpânirii comportamentului;
- determinarea unităților de măsură pentru îndeplinirea comportamentului;
- tabloul progresului zilnic.

Metoda lucrului cu grupul oferă elevilor cu dificultăți de învățare ocazia de a colabora cu ceilalți prin activități comune.

Organizarea eficientă a activității din perspectiva acestei metode implică mai multe tipuri de grupare:

- grupuri de schimb - realizează schimburi de idei pentru o temă dată;
- grupuri de lucru dirijate - participarea tuturor membrilor grupului la schimbul de idei și evaluarea înțelegerii;
- grupuri de discuție - presupune abordarea eficientă a problemei în grup și găsirea în comun a soluției precum și numirea unui moderator de grup, a unui observator al participării la discuții și a unui raportor al rezultatelor;
- grupuri de cercetare - presupune desfășurarea în comun a unui proiect;
- grupuri de analiză creatoare - presupune studiul în comun a unei probleme delicate și controversate;
- grupuri de stimulare - se folosesc experiențele de viață ale copiilor și discuțiile se poartă pornind de la intuițiile acestora folosind jocul de rol;
- grupuri de clarificare a valorilor - permit elevilor să precizeze propriile lor valori și să înțeleagă punctul de vedere al celorlalți;
- întâlnirea clasei - este un mod de lucru potrivit pentru a modifica comportamentele inadecvate și de a responsabiliza elevii.

Ortopedagogia eficientă cuprinde patru etape:

- stabilirea obiectivelor (grupuri compacte de enunțuri a unor comportamente ce descriu obiectivele învățării);
- diagnosticul (determinarea obiectivelor realizate și nerealizate);
- prescripția (indicația activităților care permit atingerea obiectivelor nerealizate);
- evaluarea criterială (determină măsura în care elevul a atins obiectivele vizate).

Îndemnuri pe care le putem cuprinde într-un posibil **cod al profesorului**:

- Predați adresându-vă tuturor elevilor!
- Observați și notați la toți elevii: aptitudinea fizică la realizarea sarcinilor didactice, atitudinea referitoare la sarcina de lucru și la sine însuși, modul în care îndeplinește sarcina de lucru, cum încearcă să-și compenseze lacunele, cum încearcă să-și compenseze erorile!
- Variați sarcinile și analizați erorile elevilor; determinați dispoziția elevului în raport cu etapele de lucru; la nevoie simplificați lucrul sau obiectivele!
- Furnizați cadrul și materialul necesar învățării!
- Administrați teste criteriale pentru a determina dacă obiectivele au fost atinse;
- Reluați învățarea în funcție de obiective și de analiza de mai sus!
- Modificați metodele pedagogice și la nevoie concentrați-vă pe altceva!

Există o serie de cerințe generale ale organizării predării și învățării în școala generală:

- copiii au nevoie de o învățare multisenzorială explicită care să-i facă să avanseze; nu este cazul să piardă vremea cu activități repetitive asupra unor lucruri care s-au însușit ci, mai curând, să se varieze metodele și suporturile de învățare;

- copiii cu dificultăți de învățare au nevoie de inițiere adecvată în citire și scriere ceea ce presupune de cele mai multe ori alte metode și mijloace decât cele folosite în mod obișnuit de educatorul clasei respective;
- este nevoie de structurarea cunoașterii și de o doză bună de orientare pentru a se duce la bun sfârșit învățarea școlară; cum acești copii au dificultăți în organizarea informației care provine de la simțurile lor, ei sunt adesea capabili să prevadă și de aceea trebuie să li se asigure un cadru adecvat și structurat de învățare în clasă fiind mereu preveniți de ceea ce urmează;
- construirea unei imagini pozitive despre sine este o nevoie a copiilor cu dificultăți de învățare; aceasta se poate realiza pe fondul unor activități de grup orientate spre valorizarea posibilităților fiecăruia și pe un sistem de relații pozitive între profesor și elev și între elevi; relațiile respective trebuie să ofere terenul încrederii reciproce, al empatiei cu trăirile fiecăruia, împărtășirii emoțiilor, sentimentelor, preocupărilor ca și a experienței de cunoaștere și învățare;
- însușirea unor metode și tehnici de învățare, memorare, de redare a ideilor unui conținut;
- elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de profesori care înțeleg modul lor de învățare, se pot adapta ritmului acestora și îi pot orienta să-și depășească dificultățile fără a-i desconsidera;
- toți elevii au puncte tari și puncte slabe;
- aceste puncte tari/slabe sunt la originea aptitudinii lor de învățare;
- forțele și slăbiciunile copiilor sunt detectabile;
- învățarea se poate sprijini pe deficiențele de procese sau pe punctele tari/slabe.

4.6. Comunicare, colaborare și cooperare eficientă

(prof. C. Halip, prof. N. Salomia, prof. G. Cojocariu, prof. A. Robu, prof. G. Bădărău, prof. M. Giurgea)

Resursele umane ale școlii integrative sunt:

- Cadrele didactice din școală (școala publică și școala specială ca și centru de resurse)
- Învățătorul/profesorul clasei
- CDS
- Echipa managerială a școlii
- Specialiștii/terapeuții care asigură servicii de evaluare și corectiv recuperative
- Părinții copiilor/elevilor
- Agenți ai comunității/autorități, ONG-uri etc.

CD susțin în unanimitate ideea că fără comunicare și colaborare între toți acești factori, integrarea/incluziunea nu se poate realiza eficient.

Rolul CDS este decisiv. El este persoana „cheie”, liantul grupului de profesioniști, cel care trebuie să convingă și să determine adeziunea și colaborarea tuturor resurselor umane implicate în procesul integrării.

Credibilitatea și eficiența lui în rezolvarea unor probleme ale copiilor cu CES pe care școala publică nu este pregătită să le rezolve, devin surse de succes în promovarea integrării/incluziunii și în funcționarea ESP.

CDS trebuie să se manifeste ca expert în dirijarea și concentrarea eforturilor întregii echipe spre a oferi copilului cu CES șanse, oportunități și strategii eficiente de învățare și socializare. El informează, mediază, consiliază, evaluează, predă, adaptează programe și metode, cooperează cu specialiștii și părinții, este „avocatul” intereselor copilului.

Important este însă ca prestația sa să nu fie resimțită de colaboratori ca fiind a unui șef sau ca o formă de monitorizare a activităților lor.

Gândirea pozitivă, abilitățile de comunicare și mediere, flexibilitatea și profesionalismul vor face ca demersurile CDS să fie acceptate, susținute și implementate.

La un prim nivel al colaborării, acela cu CD, CDS este responsabil de crearea unui climat favorabil educației incluzive, de schimbare a mentalităților cu privire la copiii cu CES și de informarea/formarea CD pentru a opera cu conceptele specifice educației integrate.

Alte aspecte țin de rolul CDS în relația sa cu clasa integratoare. Modalitatea în care acesta prezintă un copil cu CES nou venit în clasă, modul în care mediază conflictele între elevi, în care explică elevilor din școala publică că elevul X are sarcini mai ușoare dar este tot un copil cu drepturi egale cu ei și că multe activități le pot face împreună, constituie strategii ale CDS care în timp determină schimbarea mentalităților copiilor dar și a părinților lor cu privire la integrarea și acceptarea elevilor cu CES în clasă.

În altă ordine de idei, camera de resurse trebuie privită nu numai ca o bază de date pentru profesori și specialiști ci și un mediu în care se construiesc și se dezvoltă relațiile cu familia, în care părinții primesc și oferă informații, sunt consiliați și responsabilizați în educația copilului lor.

Nu în ultimul rând, este extrem de importantă colaborarea CDS cu echipa managerială a școlii, dar și cu comunitatea, cu ONG-urile care pot oferi sprijin informațional, material sau financiar pentru derularea unor acțiuni, proiecte, activități extrașcolare.

PARTEA II-A

APLICATII

3

DOCUMENTE ȘI MANIERE DE LUCRU (INSTRUMENTE ALE CDS ȘI ESP)

În Marea Britanie, Guvernul a produs un „Cod de practică” în care sunt definite modalitățile prin care școlile obișnuite pot să satisfacă cerințele speciale ale copiilor.

Codul de practică oferă practicienilor instrumente pentru identificarea, evaluarea copiilor cu CES , dar și sugestii metodologice pentru întocmirea planurilor educaționale individualizate și pentru adaptarea curriculară:

- Evaluarea anuală de diagnostic
- Planul educațional individualizat (PEI)
- Adaptarea și diferențierea curriculară

Evident că acestea sunt instrumente, materiale de lucru care pot fi completate, adaptate, îmbunătățite în raport cu realitățile școlii românești.

EVALUAREA ANUALĂ DE DIAGNOSTIC

Care este scopul evaluării anuale?

Cel puțin o dată pe an, părinții, elevul, autoritățile, școala și toți ceilalți profesioniști implicați monitorizează și evaluează eficiența măsurilor stabilite în urma diagnosticului.

Se pot realiza și evaluări intermediare sau înainte de termen dacă:

Există recomandare în acest sens ca rezultat al evaluării anterioare;

Școala identifică un elev expus riscului lipsei de afecțiune sau excluderii;

Un elev are niște cerințe despre care se știe că se schimbă foarte repede;

Este nevoie de o reconciliere între părinți și specialiști în cazul în care apar dezacorduri.

PREGĂTIREA ȘI DESFĂȘURAREA EVALUĂRILOR ANUALE DE DIAGNOSTIC

Întâlnirea de evaluare anuală de diagnostic trebuie să ia în considerare următoarele:

Opinia elevului;

Opinia părinților;

Evoluția generală a elevului din ultimul an, în special în aria cerințelor educaționale speciale;

Progresul elevului în ceea ce privește realizarea obiectivelor generale stabilite prin diagnostic;

Succesul realizat de elev în realizarea obiectivelor din planul educațional individual și a obiectivelor stabilite în urma diagnosticului;

Nivelul la care a ajuns din perspectiva curriculum-ului național, inclusiv rezultatul ultimei etape de evaluare;

Nivelul actual al elevului din punct de vedere a deprinderilor de citit-scris și calcul matematic;

Comentarii referitoare la dificultățile încă existente, cu evidențierea bunelor practici;

Orice schimbare apărută în aria cerințelor educaționale speciale ale elevului;

Orice schimbare care privește necesitatea unor echipamente, sprijin, materiale sau acces.

PREGĂTIREA ȘI DESFĂȘURAREA EVALUĂRILOR ANUALE DE DIAGNOSTIC

Recomandările făcute se consemnează după întrebările:

S-au schimbat cerințele educaționale ale elevului?

Mai este diagnosticul adecvat?

Este cazul ca diagnosticul să fie modificat? Dacă da, de ce și în ce sens?

Este cazul ca autoritățile să nu mai mențină diagnosticul?

Mai are nevoie de sprijin pentru a putea realiza incluziunea copilului, fie într-o școală din comunitatea locală fie într-o altă școală obișnuită?

Este elevul pe deplin inclus în comunitatea școlii? Dacă nu, cum se poate realiza acest lucru?

De ce mai are nevoie elevul pentru ca incluziunea sa să fie reușită?

Este nevoie de alte acțiuni și dacă da, cine le inițiază?

Dacă elevul este în prezent într-o școală specială - este acesta pregătit pentru a fi inclus într-o școală obișnuită?

În cazul în care, în cadrul acestei întâlniri sunt exprimate puncte de vedere și opinii divergente, acestea trebuie consemnate ca atare astfel încât autoritățile să poată cunoaște exact opiniile tuturor participanților.

Să-i
ajutăm
mai mult
decât
iubindu-i

Care este scopul evaluării anuale de diagnostic?

1. Să se asigure că cel puțin o dată pe an părinții, elevul, autoritățile, școala și toți ceilalți profesioniști implicați monitorizează și evaluează eficiența continuă și rolul măsurilor stabilite prin diagnostic. Pentru copilul de vârstă școlară, Codul de Practică pentru Cerințe educaționale speciale recomandă considerarea unor evaluări formale bianuale. Acestea pot fi incluse în categoria evaluărilor intermediare.

Evaluările intermediare (înainte de termenul de un an)

2. Codul de practică pentru CES recomandă realizarea unor evaluări intermediare sau înainte de termen în cazurile în care școala identifică un elev care se află în situația de a fi exclus. Procedând în acest fel, este posibil să se țină seama de cerințele în schimbare ale copilului, să se recomande modificarea diagnosticului - ca alternativă la excluderea elevului.
3. Evaluările intermediare și înainte de termen se pot face și dacă există o recomandare în acest sens în raportul evaluării din anul anterior. Evaluările intermediare sunt necesare în cazul în care se știe că cerințele elevului se schimbă foarte repede. De asemenea, aceste evaluări intermediare conferă părinților și profesioniștilor certitudinea că, în cazul în care la întâlnirea de evaluare anuală au apărut diferențe de opinie în ceea ce privește modul de acțiune, acest mod de acțiune se va schimba într-o perioadă mai mică de un an.

Organizarea evaluărilor anuale de diagnostic

4. Școala are obligația să invite:

- părinții copilului/elevului, sau - dacă copilul face obiectul ocrotirii unor servicii sociale - asistentul social care se ocupă de copil sau persoana în îngrijirea cărei se află acesta, sau părinții adoptivi, după caz;
- un profesor/diriginte/învățător - care lucrează mai mult cu copilul, coordonatorul pentru cerințe speciale sau altă persoană care răspunde de educația copilului, alegerea cea mai potrivită fiind lăsată la decizia școlii.

În funcție de cerințele elevului și de circumstanțele particulare în care se face evaluarea anuală de diagnostic, la aceasta participă:

- elevul;
- un psiholog;
- reprezentanți ai serviciilor medicale;
- reprezentanți ai serviciilor sociale;
- un reprezentant al școlii care primește copilul - în cazul unui transfer al elevului la altă școală;
- alți profesioniști/specialiști implicați direct.

Colectarea și organizarea informațiilor/datelor

5. Directorul are obligația de a-i ajuta pe părinți, dacă e necesar, să-și formuleze opiniile/punctele de vedere.
6. Ori de câte ori este posibil se va solicita opina copilului/tânărului. Școala are obligația de a oferi elevului oportunități de consemnare a propriilor păreri/puncte de vedere, fie prin completarea unui simplu chestionar, fie sub forma unei exprimări libere în scris sau prin discuții, cu ajutorul unui profesor. Există situații când este foarte util ca elevului să i se dea posibilitatea să se exprime

- verbal, ceea ce spune să fie notat și consemnat într-un document separat de către școală sau să fie introdus în rapoartele întocmite de diriginte/învățător, coordonatorul pentru cerințe speciale sau psiholog.
7. Toate aceste opinii și rapoarte, puse în ordine și prezentate în întâlnirea anuală de evaluare trebuie să ofere o imagine completă a progresului elevului pe parcursul unui an, în special în ceea ce privește realizarea obiectivelor specificate prin diagnostic, impactul unor măsuri speciale, inclusiv gradul de adecvare a echipamentului asigurat și evidențierea oricărei alte nevoi educaționale speciale apărute pe parcursul respectivului an. Rapoartele menționate vor acorda o atenție specială cerințelor educaționale speciale menționate în diagnostic, precum și obiectivelor și strategiilor din planul educațional individual.
 8. Dacă cerințele unui elev s-au modificat semnificativ pe parcurs, și ca urmare întâlnirea de evaluare ajunge la concluzia că sunt necesare niște schimbări radicale în ceea ce privește locul sau măsurile necesare, atunci se va solicita părerea/recomandări din parte specialiștilor implicați. Părerea/recomandările acestora nu numai că ajută autoritățile educaționale să ia o decizie adecvată, ci sunt foarte utile și pentru reformularea/schițarea unui diagnostic precis și pertinent. Din această cauză, prezența la întâlnire a reprezentanților autorităților educaționale este foarte importantă.
 9. Școala mai poate contribui la documentația necesară întâlnirii de evaluare cu profilul elevului în ceea ce privește realizările acestuia în aria deprinderilor de citire, socotit și sociale, precum și cu un rezumat referitor la realizările sale în aria curriculară, inclusiv curriculum-ul național. În cazul în care diagnosticul implică modificări sau elemente din curriculum-ul național care nu sunt aplicabile elevului în cauză, școala trebuie să indice ce anume aranjamente speciale s-au făcut pentru elevul respectiv.

Desfășurarea întâlnirilor de evaluare anuală de diagnostic

10. Școlile vor face tot ce le stă în putință pentru a crea un mediu pozitiv și de a respecta o anume ordine în desfășurare întâlnirii, pentru ca părinții și profesioniștii să știe ce anume urmează. Mai jos este prezentat un model de desfășurare:
 - Prezentările:** persoana care prezidează întâlnirea urează bun venit tuturor și prezintă participanții, explică scopul întâlnirii și are grijă ca cei care fac prezentări să explice foarte clar în ce mod s-a lucrat cu copilul astfel încât părinții să înțeleagă foarte bine rolul și responsabilitățile pe care aceste persoane le-au avut în ceea ce privește copilul lor și procesul de evaluare a diagnosticului. Directorul/coordonatorul CES îi informează pe părinți cu privire la alte persoane invitate dar care nu au putut să participe.
 - Confirmarea** rapoartelor primite și citite: persoana care prezidează întâlnirea verifică dacă toți cei prezenți au primit și citit rapoartele, ceea ce pentru părinți înseamnă certitudinea că toată lumea este în cunoștință de cauză. Se vor evidenția însă orice divergențe de păreri existente în rapoartele prezentate.
 - Analiza progresului:** se discută despre progresul pe care l-a înregistrat copilul de la data stabilirii diagnosticului sau de la ultima întâlnire de analiză. Se vor pune la dispoziție copii după diagnostic pentru a putea fi consultate. Dacă elevul este prezent, acesta va fi încurajat să spună ce crede despre propriul său progres și să descrie cum se simte. Tonul și atmosfera întâlnirii trebuie să fie de așa natură încât copilul să se simtă în siguranță. Este important ca școala să pregătească dinainte elevul pentru această întâlnire, explicându-i cum se va desfășura întâlnirea.

11. Prin prisma celor evidențiate din rapoarte, se vor considera următoarele:
- opinia elevului;
 - opinia părinților;
 - progresul general al elevului din ultimul an, în special în aria fiecărei cerințe educaționale speciale;
 - progresul elevului în ceea ce privește realizarea obiectivelor generale stabilite prin diagnostic;
 - succesul realizat de elev în realizarea obiectivelor din planul educațional individual și a obiectivelor stabilite prin diagnostic;
 - nivelul la care a ajuns din perspectiva curriculum-ului național, inclusiv rezultatul ultimei etape de evaluare;
 - nivelul de realizare actual al elevului din punct de vedere a deprinderilor de citit și socotit;
 - comentarii referitoare la dificultățile încă existente, cu evidențierea strategiilor care dau rezultate;
 - orice schimbare semnificativă din situația/mediul/viața copilului;
 - orice schimbare apărută în aria cerințelor educaționale speciale ale elevului;
 - orice schimbare care privește necesitatea unor echipamente, sprijin, materiale sau acces.

12. **Recomandări**

Recomandările făcute se consemnează cu justificarea/motivația aferentă:

- Mai este diagnosticul adecvat?
- Este elevul pe deplin inclus în comunitatea școlii? Iar dacă nu, cum se poate realiza acest lucru?
- Dacă elevul este în prezent într-o școală specială - este acesta pregătit pentru a fi inclus într-o școală obișnuită?
- Dacă elevul este în prezent într-o școală obișnuită - nu este mai potrivit să fie transferat într-o școală specială?
- Mai este diagnosticul necesar pentru a putea realiza incluziunea copilului, fie într-o școală din comunitatea locală, fie într-o altă școală obișnuită?
- De ce mai are nevoie elevul pentru ca incluziunea sa să fie o reușită?
- Mai sunt necesare și alte acțiuni? Dacă da, cine trebuie să acționeze?
- S-au schimbat cerințele elevului?
- Este cazul ca autoritățile să nu mai mențină diagnosticul?
- Este cazul ca diagnosticul să fie modificat? Dacă da, de ce și în ce sens?
- Mai există și alte recomandări semnificative?

În cazul în care în cadrul acestei întâlniri sunt exprimate puncte de vedere și opinii diferite, acestea trebuie consemnate ca atare astfel încât autoritățile să poată cunoaște exact opiniile/punctele de vedere ale tuturor participanților.

13. **Planificarea** pentru următoarele 12 luni. Se va conveni asupra unui obiectiv ce urmează a se realiza în anul următor pentru fiecare cerință educațională specială identificată în diagnostic sau la întâlnirea de evaluare. De asemenea, se pune în discuție primul plan educațional individual pentru anul următor.

14. **Alte probleme** care apar pe parcursul desfășurării întâlnirii. Dacă se impune adoptarea de noi acțiuni, se va conveni ce și cine răspunde de respectivele acțiuni (se numește acțiunea și persoana). Dacă aceste acțiuni presupun abordarea unor organizații/agenții externe cu care nu s-a mai colaborat până atunci, legătura cu acestea o va face directorul școlii.

**SCHIȚA DE BUNE PRACTICI ÎN ÎNTÂLNIRILE DE EVALUARE ANUALĂ
(a copiilor cu CES) - Grupul de CDS din cursul de la Bușteni, iunie
2003**

Să-i
ajutăm
mai mult
decât
iubindu-i

MAMA

POZITIV	NEGATIV
<ul style="list-style-type: none"> - Sfaturi accesibile - Comunicarea cu școala - Vizite la școală - Sprijin ca să recunoască progresul - Valorizarea așteptărilor părinților 	<ul style="list-style-type: none"> - Fără amenințări - Fără criticism - Fără intoleranță

ELEVUL

POZITIV	NEGATIV
<ul style="list-style-type: none"> - Este consultat în absența mamei - I se cer motive, cele recunoscute ca valide - Stă în apropierea celor pe care îi cunoaște - Poate spune celorlalți despre lucruri pozitive - Se spun lucruri care reduc anxietatea 	<ul style="list-style-type: none"> - Adulții decid pentru el, mai ales mama

CADRELE DIDACTICE DE SPRIJIN

POZITIV	NEGATIV
<ul style="list-style-type: none"> - Este bine pregătit - Prezintă date, informații pentru alții din școală - Participă la elaborarea unor recomandări - Vorbește părinților - Explorarea implicațiilor - Planificarea intervențiilor - pași mici - Ajută la stabilirea persoanelor care vor fi invitate la întâlnire - Face sugestii despre modul în care se realizează ședința (întâlnirea) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mai buna redare/povestire (comunicare)

aplicații

DIRECTORUL

POZITIV	NEGATIV
<ul style="list-style-type: none"> - Poate trage concluzii - Cunoaște copilul - Poate adăuga la recomandări - Este pregătit să negocieze, pe baza unor metode de rezolvare a conflictelor - Supervizează activitățile membrilor 	<ul style="list-style-type: none"> - Mai multă flexibilitate - Deciziile să se bazeze și pe competențe în educația specială

PROFESORUL CLASEI

POZITIV	NEGATIV
<ul style="list-style-type: none"> - Să-i fie valorizate opiniile proprii - Să aibă ocazia să vorbească despre ceea ce face și despre cum răspunde copilul - Să se pregătească pentru întâlnire (cu informații despre copil) - Să se menționeze calitățile, să se construiască pe acestea - Să împărtășească mamei despre calități 	<ul style="list-style-type: none"> - Să nu fie blamat

PLANUL EDUCAȚIONAL INDIVIDUAL (PEI)

Ce este Planul Educațional Individual (PEI)?

PEI este un instrument de planificare, predare și evaluare.

PEI trebuie să stea la baza procesului de planificare a intervenției pentru fiecare copil cu cerințe educaționale speciale.

Planurile educaționale individuale trebuie să fie planuri de predare - învățare care să specifice:

- „CE” trebuie predat copiilor
- „CUM” trebuie predat
- „CÂND” sau la ce interval trebuie introduse cunoștințe particulare, elemente de înțelegere și deprinderi, prin activități suplimentare sau diferențiate față de cele prevăzute pentru toți copiii, printr-o programă diferențiată.

PEI reprezintă un document de planificare structurată și personalizată a unor obiective specifice de învățare și de adaptare a cerințelor curriculare la nivelul de dezvoltare al copilului cu CES.

PEI este un document de lucru pentru întreg personalul didactic.

PEI trebuie să fie accesibil și să poată fi înțeles de toți cei care lucrează cu astfel de plan.

Când se utilizează Planul Educațional Individual (PEI)?

PEI se utilizează pentru a planifica:

- *Acțiuni de intervenție timpurie sau acțiuni de intervenție ulterioară*
- *Acțiuni de intervenție în școală sau extrașcolare*
- Acțiuni de intervenție pentru elevii declarați ca fiind elevi cu cerințe educaționale speciale

Ce trebuie să cuprindă un Plan Educațional Individual?

PEI trebuie să se concentreze pe trei - patru obiective individuale principale și trebuie să conțină informații despre:

- Set de obiective pe termen scurt urmărite pentru sau de copil;
- Strategiile de predare utilizate;
- Asigurarea măsurilor funcționale necesare;
- Termene de evaluare a planului individual;
- Criteriile de succes și/sau de renunțare la plan
- Rezultate obținute (consemnate la termenele de evaluare a planului).

Întocmirea de planuri educaționale individuale

Indiferent de sistemele care există și funcționează în școală sau în instituție, procedurile de concepere și evaluare a planurilor educaționale individuale trebuie să fie *operaționale/funcționale* și realiste.

Orice obiectiv identificat în planurile educaționale individuale trebuie să fie *realizabil* atât pentru elev, cât și pentru profesor.

Ce este un Plan Educațional de Grup?

În cazul în care în același grup de copii, la aceeași clasă sau la aceeași disciplină de studiu există obiective comune și, prin urmare, strategii comune, atunci se poate întocmi un plan de învățare pentru grup și nu neapărat pentru fiecare elev în parte.

Monitorizarea și evaluarea PEI

Ideal este ca orice PEI să fie supus unei „revizuirii/evaluări permanente”, caz în care nu se poate stabili un termen „fix” sau o întâlnire formală de evaluare. Cu toate acestea, pentru a vedea dacă un plan educațional individual conduce către niște rezultate pozitive, este necesar să se facă o evaluare a acestuia cel puțin de două ori pe an.

Planurile educaționale individuale trebuie:

Să determine creșterea nivelului de realizare a copiilor cu cerințe educaționale speciale

Să fie văzute ca documente de lucru

Să utilizeze un format simplu

Să ofere detalii suplimentare sau diferite de cele puse la dispoziție în general pentru toți elevii

Să ofere detalii despre obiectivele identificate ca fiind în plus sau diferite de cele identificate pentru toți elevii

Să aibă un limbaj accesibil tuturor celor care lucrează cu ele

Să poată fi înțelese de toți membrii personalului și de către părinți

Să fie distribuite întregului personal didactic/nedidactic, dacă este necesar

Să promoveze o planificare eficientă

Să-i ajute pe elevi să-și evalueze propriile progrese

Să aibă ca rezultat o planificare și o intervenție adecvată din partea personalului

Să aibă ca rezultat realizarea unor obiective de învățare specificate clar pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.

Ce este un plan educațional individual?

1. PEI este un instrument de planificare, predare și evaluare. Acesta trebuie să stea la baza oricărui proces de planificare a intervenției pentru fiecare copil cu cerințe educaționale speciale.

Planurile educaționale individuale trebuie să fie planuri de predare-învățare în care să se specifice „CE”, „CUM” și „CÂND”. Ele trebuie să includă cunoștințe particulare, elemente de înțelegere și deprinderi formate prin activități suplimentare sau diferențiate într-o programă diferită față de cea prevăzută pentru toți copiii.

PEI reprezintă un document de planificare structurată a unor pași diferențiați și a unor cerințe curriculare care îl pot ajuta pe elev să realizeze obiectivele identificate. Este un document de lucru pentru tot personalul didactic¹.

PEI trebuie să fie accesibil și să poată fi înțeles de toate persoanele implicate. Ori de câte ori este posibil, acest plan trebuie discutat împreună cu părinții și elevii, în funcție de cerințele elevului și de anumite condiții speciale. Eficiența unui astfel de plan este maximă în condiții de implicare maximă a elevului în cadrul întregului proces.

Când se utilizează un plan educațional individual?

2. Planurile educaționale individuale se utilizează pentru a stabili intervențiile necesare pentru fiecare elev în parte, intervenții realizate prin *Acțiuni de intervenție timpurie sau acțiuni de intervenție ulterioară*, *Acțiuni de intervenție în școală sau extrașcolare* și *Acțiuni pentru elevii diagnosticați ca fiind elevi cu cerințe educaționale speciale*. Planul trebuie să consemneze numai obiectivele principale pe termen scurt și strategiile care sunt diferite de sau în plus față de cele care există pentru restul grupului sau clasei. Obiectivele stabilite prin PEI trebuie să aibă termene precise care să țină seama de nevoile identificate.
3. În cazul în care un copil este diagnosticat ca având cerințe educaționale speciale, atunci stabilirea obiectivelor pe termen scurt și a strategiilor de realizare a acestora trebuie corelate cu obiectivele generale și cu elementele evidențiate în diagnostic. În majoritatea cazurilor, strategiile de realizare a acestor obiective sunt stabilite printr-un plan educațional individual. *Ca acțiune la nivel de școală sau extrașcolară*, PEI trebuie să consemneze numai ceea ce este în plus sau diferit de planul din curriculum-ul diferențiat. Ca urmare, vor exista copii cu cerințe educaționale speciale, diagnosticați sau nu ca atare, care nu au nevoie de un plan educațional individual pentru că cerințele lor sunt respectate și realizate prin metode alternative. Cu toate acestea, obiectivele individuale, strategiile folosite pentru a atinge aceste obiective și progresele realizate trebuie consemnate ca parte a unor evidențe generale pentru toți copiii dintr-un grup.
4. Planul educațional individual NU este și NU SE VREA un duplicat al nici unui alt plan care cuprinde proceduri de stabilire a unor obiective individuale, și nici a unui alt plan curricular urmat de copil în altă parte.

¹ În acest context prin personal didactic se înțelege: practicieni care se ocupă de copil în perioada timpurie, profesori, profesori de sprijin, terapeuți și orice alte persoane calificate implicate în punerea în practică a unui plan educațional individual.

5. Atunci când concep un plan educațional individual, profesorii trebuie să știe foarte bine ce urmăresc (unul sau mai multe scopuri), precum și cui se adresează planul. Planurile educaționale individuale trebuie să fie clare, precise, să aibă un limbaj accesibil (fără termeni de specialitate).

Ce trebuie să cuprindă un PEI?

6. Planurile educaționale individuale se concentrează pe:
- Trei-patru obiective individuale principale, identificate pentru a ajuta la realizarea nevoilor individuale ale elevului și a priorităților particulare ale acestuia;
 - Obiectivele trebuie să aibă legătură cu ariile cheie din comunicare, citire, aritmetică, precum și cu aspecte legate de comportament sau de capacitățile/abilitățile fizice ale elevului;
 - Setul de obiective și strategiile utilizate trebuie să se bazeze pe punctele forte și realizările/succesele elevului.

7. PEI trebuie să conțină informații despre:

- Set de obiective pe termen scurt urmărite pentru sau de copil;
 - Strategiile de predare utilizate;
 - Asigurarea măsurilor funcționale necesare;
 - Termene de evaluare a planului individual;
 - Criteriile de succes și/sau de renunțare la plan;
 - Rezultate obținute (consemnate la termenele de evaluare a planului).
8. Nu se recomandă și nu este adecvată stabilirea de prea multe obiective în același timp. Este normal ca elevului să i se asigure predarea continuă a întregii arii curriculare, dar obiectivele planului educațional individual trebuie să se limiteze la prioritățile convenite pentru momentul/etapa respectivă.
9. În cazul în care un elev identificat ca având cerințe educaționale speciale este expus riscului de lipsă de afecțiune sau excludere, atunci planul educațional individual trebuie să conțină strategiile adecvate de acoperire a acestor nevoi. Nu se recomandă utilizarea unor programe sociale de sprijin pentru a înlocui răspunsul gradat la nevoile educaționale speciale.
10. Unele școli pot opta pentru adăugarea unor obiective pe termen lung pe care să le includă într-un plan educațional individual. Un astfel de obiectiv pe termen lung poate fi util pentru identificarea rezultatelor și progresului înregistrat de elev, dar acesta trebuie corelat cu obiectivele inițiale și trebuie să asigure informații pentru stabilirea obiectivelor ulterioare. Criteriile de succes incluse într-un PEI înseamnă că obiectivele stabilite au fost atinse și că trebuie stabilite noi obiective, în timp ce criteriile de renunțare înseamnă nu numai că s-au realizat obiectivele propuse ci și că nu mai este nevoie de un plan educațional individual.
11. În general, într-un PEI profesorii trebuie să includă obiective **SMART**:
- S**pecifice (specific)
 - M**ăsurabile (measurable)
 - R**ealizabile (achievable)
 - R**elevante (relevant)
 - (cu) **T**ermene (time bound)

Dar, există situații în care, pentru a realiza un progres, sunt mai adecvate obiective mai puțin măsurabile, dar mai ușor de evaluat/revizuit.

12. De obicei, este de mare ajutor dacă orice obiectiv urmărit este precedat de o formulare ca: „până la sfârșitul semestrului, Monica va fi capabilă să...”
13. Deși nu face parte dintr-un PEI, profesorii trebuie să țină seama și de fișa individuală sau de „profilul” (caracterizarea) elevului care oferă date de referință sau datele de la care se pornește în evaluarea inițială, precum și informații despre cerințele particulare și punctele forte ale elevului la momentul respectiv. Dacă și unde este cazul, profilul (caracterizarea) trebuie să conțină și informații despre cerințele elevului față de strategiile generale pentru a-i putea asigura acestuia accesul la curriculum și în programul obișnuit al unei zile de școală.
14. Informațiile despre cerințele particulare ale unui elev în ceea ce privește accesul la curriculum trebuie transmise întregului personal. În anumite cazuri acestea pot constitui o anexă a planului educațional individual, deși trebuie să se țină seama de confidențialitatea asupra anumitor aspecte.
15. Dacă elevul are cerințe severe sau complexe, atunci întreg personalul trebuie să cunoască câteva dintre acestea. Este o problemă a școlii care, prin consultare cu părinții, profesioniștii și elevul, decide cum să se consemneze și să se disemineze strategii legate de activități ca: îmbrăcatul, hrănirea și mobilitatea (deplasarea); dar, obiectivele în aceste arii trebuie înregistrate în planul educațional individual al respectivului copil. Indiferent care dintre aceste obiective și strategii sunt menționate în PEI, acestea trebuie discutate cu părinții, revizuite și evaluate în mod regulat și abordat/dezbătute la evaluarea anuală.

Natura intervenției

16. Deseori se pornește de la presupunerea că intervenția, strategiile sau sprijinul preconizat menționate în planul educațional individual („CUM”) se vor face sub forma renunțării la personalul suplimentar pentru a se putea lucra în sistem de „unu - la - unu” (un elev-un profesor). Cu toate acestea, acest mod de lucru poate să nu fie de ajutor elevului. O abordare mai adecvată este aceea de a-i oferi permanent elevului materiale de învățare diferențiate, diferite ori suplimentare sau echipament special ori de a-l introduce într-un grup, de a-i asigura sprijin individual sau al colegilor; sau ca adulții să dedice timp mai mult pentru a configura natura intervenției planificate și de a monitoriza eficiența acesteia.

Întocmirea de planuri educaționale individuale

17. Indiferent de sistemele care există și funcționează în școală sau în instituție, procedurile de concepere și evaluare a planurilor educaționale individuale trebuie să fie **operaționale/funcționale**. PEI trebuie considerat în contextul general de organizare a clasei/orei de curs pentru toți elevii și profesorii. Momentele/intervalele de timp pentru a acoperi planul educațional individual trebuie să fie realiste și integrate în planificarea generală a clasei și a curriculum-ului. În planul de predare, zilnic sau săptămânal, a profesorului, se vor menționa perioadele de timp în care acesta va lucra cu elevul respectiv sau în care elevul va lucra pentru anumite obiective din planul său individual.

Să-i
ajutăm
mai mult
decât
iubindu-i

aplicații

18. Toate obiectivele din PEI trebuie să fie **realizabile** atât pentru elev, cât și pentru profesor. Obiectivele vor fi împărțite în pași mici astfel încât progresul să fie vizibil pentru elev, părinți și profesor. Pe măsură ce elevul capătă mai multă încredere în sine, rata progresului crește astfel încât provocările să devină din ce în ce mai riguroase.
19. Întreg personalul școlii sau instituției, care are tangență cu elevul respectiv, are obligația de a cunoaște obiectivele individuale și strategiile planificate. Acesta trebuie să asigure un feedback către coordonatorul pentru cerințe educaționale speciale sau învățătorul/profesorul clasei sau profesorului de o anumită specialitate. În măsura maxim posibilă, PEI trebuie construit pe curriculum-ul pe care îl urmează elevul împreună cu colegii săi și să se folosească de programe, activități, materiale și tehnici de evaluare existente și disponibile pentru toți profesorii care lucrează cu elevul. De obicei, planul se implementează, măcar parțial, în contextul unei clase obișnuite. De aceea, rolul coordonatorului este de a asigura legătura dintre clasă și profesorii clasei, curriculum, învățători/profesori.
20. Coordonatorul (CDS) nu este singurul responsabil pentru conceperea și implementarea tuturor planurilor educaționale individuale din întreaga școală. În funcție de cerințele elevilor, de complexitatea și dimensiunea școlii, acest coordonator poate superviza organizarea procesului pentru toți elevii cu cerințe educaționale speciale, oferind consultanță și sprijin colegilor, când și dacă este necesar.
21. Responsabilitatea de coordonare a planificării planurilor educaționale individuale, și în special stabilirea obiectivelor adecvate, poate reveni școlii sau coordonatorului pentru cerințele educaționale speciale, sau aceștia pot avea rol de consultanți, sprijinind colegii. Pe de altă parte, definirea strategiilor și identificarea metodelor adecvate de acces la curriculum vor intra în aria de responsabilitate și experiență a învățătorului sau a profesorilor fiecărei discipline în parte. Este și motivul pentru care proiectarea planului educațional individual și ceea ce se înregistrează se realizează și se pune de acord cu întreg personalul, se avizează și se aprobă de conducerea școlii. Pentru ca delegarea responsabilităților legate de PEI către învățătorul clasei sau profesorilor de specialitate să fie eficientă, este necesară respectarea unui program ciclic și regulat.
22. Coordonatorul pentru CES, alți specialiști, profesorii de specialitate, specialiști din afară, etc., separat sau prin colaborare unii cu ceilalți, trebuie să aibă în vedere și o serie de abordări de predare deosebite și echipament special sau materiale didactice, inclusiv utilizarea tehnologiei informatice.
23. Coordonatorul CES și conducerea școlii au obligația de a asigura continuitatea planului educațional individual. În cazul în care un elev este mutat de la o clasă la alta sau este transferat la o altă școală, acesta va fi urmat de un Protocol referitor la planul său individual, care va fi făcut cunoscut și pus la dispoziția noilor profesori.

Specialiști externi

24. Specialiștii externi pot oferi consultanță, evaluări suplimentare sau de alt tip sau pot fi implicați direct în activitățile de predare. Cerințele educaționale spe-

ciale ale elevilor se pot reduce considerabil dacă, urmând sfatul specialiștilor externi în probleme medicale, școala se organizează mai bine sau adoptă o serie de aranjamente alternative. Dacă planul educațional individual este alcătuit împreună sau cu sprijinul unor specialiști externi, atunci strategiile adoptate trebuie implementate, cel puțin în parte, în contextul normal al clasei de elevi.

Planificarea curriculară la clasă pentru respecta obiectivele comune

25. În cazul în care există un grup de copii care au aceleași cerințe de învățare, pentru aceștia se pot identifica niște obiective comune. Este posibil ca, într-o clasă de elevi, să existe un grup - sau chiar toată clasa - care să aibă dificultăți similare și obiective similare. În astfel de cazuri, profesorul va folosi planificarea curriculară de la clasă ca pe un motor de realizare a respectivelor obiective. Planul pentru întreaga clasă se va concentra pe obiective de învățare precise pe care să le poată realiza toți elevii grupului sau clasei, dar evaluarea, măsura în care s-au realizat aceste obiective se va face individual. Această abordare poate fi utilă în contextul unei școli obișnuite, dar se poate aplica mai bine în contextul școlii speciale. În astfel de situații, planul educațional individual nu este decât un duplicat al obiectivelor curriculare și, deci, nu mai este necesar. Cu toate acestea, în situațiile în care unii elevi au cerințe sensibil diferite de restul grupului, se va utiliza un plan educațional individual pentru a consemna și a planifica caracteristicile care sunt suplimentare sau diferite de curriculum-ul și planul de lecție general (comun). În acest caz, școlile au obligația de a asigura accesul părinților la planul curricular și obiectivele comune ale clasei, precum și la planurile educaționale individuale.

Monitorizarea și evaluarea PEI

26. Ideal este ca orice PEI să fie supus unei „revizuirii/evaluări permanente”, caz în care nu se poate stabili un termen „fix” sau o întâlnire formală de evaluare. Cu toate acestea, pentru a vedea dacă un plan educațional individual conduce către niște rezultate pozitive, este necesar să se facă o evaluare a acestuia cel puțin de două ori pe an iar pentru copiii din instituțiile preșcolare sau pentru cei cu cerințe educaționale speciale, evaluarea se va face trimestrial sau chiar mai des.
27. **Evaluarea PEI nu trebuie confundată cu evaluarea anuală** a diagnosticului „copil cu cerințe educaționale speciale”, deși planul individual existent se analizează ca punct de pe agenda de lucru a întâlnirii anuale de evaluare. Procesul statutar anual de evaluare diferă de ceea ce profesorul revizuieste/evaluează permanent în/prin PEI.
28. Frecvența de evaluare a PEI, intervalele de evaluare, inclusiv discuțiile cu părinții, trebuie să se realizeze întotdeauna în funcție de natura cerințelor copilului și de ceea ce se face pentru a veni în întâmpinarea acestor cerințe. Este posibil ca unele obiective să se realizeze mai repede decât altele, ceea ce determină schimbări progresive ale planului educațional individual.
29. Evaluarea succesului PEI se va face în funcție de natura strategiilor utilizate și de frecvența intervenției planificate. Dacă nu se realizează obiectivele, atunci profesorul trebuie să ia în considerație toate cauzele posibile - necesitatea de a schimba strategia de predare sau resursele, sau chiar obiectivul. Poate fi

necesar ca obiectivul să fie divizat în etape mai mici sau să se aleagă un obiectiv alternativ din cadrul aceleiași arii de cerințe, revenirea la obiectivul inițial realizându-se mai târziu.

30. Evaluarea regulată a PEI, precum și evaluarea succesului acestuia, nu se va face în cadrul monitorizării continue a progresului elevului. Profesorul trebuie să verifice dacă strategiile utilizate într-o lecție își ating scopul și să se asigure că elevul înțelege conținutul oricărei noțiuni noi introduse în lecție, fie ca suplimentară sau diferită. Nu se va continua cu utilizarea unor strategii neadecvate sau care nu conduc la nici o reușită numai pentru că nu s-a realizat evaluarea planului educațional individual.
31. **La evaluarea PEI profesorii trebuie să aibă în vedere:**
 - progresul realizat de elev;
 - opinia părinților;
 - opinia elevului;
 - eficiența PEI;
 - orice aspect legat de acces care poate avea un impact asupra progresului copilului;
 - orice informație și recomandare recentă;
 - acțiuni viitoare, inclusiv schimbarea obiectivelor și strategiilor, abordarea unor aspecte particulare identificate și dacă este sau nu nevoie de mai multe informații, consultanță în ceea ce privește elevul, precum și modul de obținere a informațiilor și consultanței necesare.
32. După analiza progresului elevului, personalul implicat va stabili obiectivele care trebuie realizate până la următoarea evaluare, pe cât posibil împreună cu părinții și elevii.
33. Dacă, în urma a două evaluări consecutive, progresul rămâne constant și mulțumitor, se poate decide mărirea intervalului de evaluare. În cazul în care progresul realizat de elev continuă să se mențină la cote satisfăcătoare, se poate trage concluzia că elevul respectiv nu mai are nevoie de un ajutor special și că cerințele sale speciale pot fi acum îndeplinite prin curriculum-ul diferențiat, pe care-l urmează toți ceilalți elevi. Înainte de a lua o decizie finală, este necesar ca părinții să fie consultați.
34. Pentru ca progresul unui elev să fie considerat cu adevărat adecvat, obiectivele deja atinse trebuie menținute pentru încă o perioadă de timp astfel încât elevul să poată continua exersarea abilităților formate și după perioada respectivă. Profesorii vor adapta practica de la clasă și își vor propune să generalizeze deprinderile și cunoștințele acumulate, astfel încât elevul să poată continua să le folosească. Există și situații în care este foarte clar pentru toată lumea, profesori sau specialiști, că elevul nu înregistrează un progres adecvat sau în limite rezonabile.
35. Progresul adecvat poate fi definit în mai multe feluri. De exemplu, progres adecvat poate fi atunci când:
 - dispăre „ruptura”/diferența dintre elev și colegii săi;
 - se previne adâncirea „rupturii”/diferenței dintre elev și colegii săi;
 - elevul evoluează la fel cu colegii săi, care au pornit de la același nivel, dar evoluează mai puțin, comparativ cu majoritatea colegilor din grup/clasă;
 - elevul rămâne la sau depășește nivelul său de progres înregistrat anterior;

- elevul reușește să facă față la curriculum, în întregime;
- elevul demonstrează o îmbunătățire a deprinderilor de auto-servire, sociale sau personale;
- elevul demonstrează o îmbunătățire comportamentală;
- este posibil ca elevul să facă față unui examen;
- este posibil ca elevul să poată continua studiile, să învețe o meserie și/sau să se angajeze.

CURICULUM-UL ȘI ELEVII CU CES ÎN ȘCOLILE OBIȘNUITE

Curriculum-ul (engl. curriculum-curriculae) - este un concept identic la prima vedere cu cel de **conținut** (al procesului de învățământ) - ce și cât se predă (și se învață) în școală. *Sensul este însă mai complex și mai nuanțat. Se au în vedere toate implicațiile, tot ceea ce are legătură cu conținutul predării-învățării, inclusiv ceea ce este neplanificat* (dar se poate întâmpla într-o lecție) *neintenționat sau chiar ascuns*. Obiectivele predării-învățării și chiar evaluarea sunt părți componente ale curriculum-ului. Din această perspectivă chiar și modul în care se învață ceva poate deveni o componentă de curriculum. În teoria curriculum-ului există trei nivele principale de descriere:

- curriculum formal, prescris (planuri, programe, manuale, etc.)
- curriculum realizat (ce se învață efectiv de către elevi)
- curriculum ascuns

Dacă în legătură cu primele două nivele lucrurile sunt destul de clare, privitor la curriculum-ul *ascuns* - concept postmodernist adus în educație de sociologie, sunt diverse interpretări:

- intențiile nedecarate, ascunse ale profesorilor;
- cultura implicită a școlii, ansamblul de norme care aparțin spațiului informal al școlii;
- curriculum noncognitiv sau instrumental (Păun E., Potolea I., 2002):

Accesul la curriculum este una dintre barierele majore ale educației integrate și/sau incluzive a copiilor cu CES. În literatura și practica psihopedagogică se utilizează de aceea concepte și strategii prin care se încearcă depășirea acestei dificultăți: adaptarea curriculară, diferențierea curriculară, instruirea diferențiată, instruirea multinivelară etc.

UNESCO (*) a dezvoltat un suport de instruire, cu **scopul** de a-i ajuta pe profesori să înțeleagă și să utilizeze **curriculum-ul diferențiat** în clasele în care lucrează și în alte medii de învățare.

Curriculum-ul diferențiat este un mod de gândire, afirmă autorii materialului.

Este un mod de gândire despre:

- elevi, despre felul în care ei învață în mod real în școli
- profesori și elevi - modul în care se predă și se învață în școli
- realizarea unei instruirii școlare care să răspundă necesităților, abilităților și intereselor elevilor
- cum fiecare dintre elevi va putea să învețe cu succes abilitățile și conceptele *pe care noi dorim să le învețe*
- viața elevilor, ce îi interesează, ce îi motivează să înceapă, să inițieze ei înșiși procesul de învățare.

Abordarea diferențierii curriculare înseamnă reflecția asupra predării și învățării în modalități noi și diferite, în mod continuu și flexibil. În această perspectivă nu poate fi vorba de un început și de un sfârșit, de lucruri corecte sau incorecte, de rețete sau de

* UNESCO Module on Curriculum Differentiation, document de lucru, septembrie 2002

'ingrediente' infailibile. Este mai degrabă o filosofie lucrativă despre cei care învață, despre predare și despre învățare. A aborda astfel lucrurile constituie o strategie eficientă de predare-învățare, cu focalizare pe curriculum.

Planificarea, predarea și evaluarea curriculum-ului pentru elevii cu CES ()**

Într-o școală incluzivă, curriculum-ul trebuie să fie echilibrat, cu o deschidere largă și cu obiectivele de:

- a oferi oportunități pentru ca toți elevii să învețe și să aibă realizări;
- a promova dezvoltarea spirituală, morală, socială și culturală a elevilor și de a-i pregăti pe toți elevii școlii pentru oportunitățile, responsabilitățile și experiențele vieții.

În stabilirea unui curriculum al școlii cu referire particulară pentru elevii cu CES, ar trebui să se țină seama de următoarele principii:

- cerințele tuturor elevilor, care devin priorități pe măsură ce elevii se apropie de viața de adult, de exemplu, aspecte de educație personală și socială, deprinderi de bază și deprinderi de gândire
- cerințele unor anumite grupuri de elevi, de exemplu, dezvoltarea deprinderilor de comunicare pentru elevii care au dificultăți de exprimare (vorbire) și ascultare
- cerințele particulare ale unor elevi, de exemplu kinetoterapie, logopedie sau programe speciale de educație fizică

Pentru elevii cu CES, curriculum-ul trebuie să aibă ca obiective:

- să permită elevilor să interacționeze și să comunice cu o largă diversitate de persoane;
- să permită elevilor să-și exprime preferințele, să-și comunice nevoile, să aleagă, să ia decizii și să aleagă acele opțiuni după care se conduc sau pe care le respectă ceilalți oameni;
- să promoveze capacitatea de a-și susține singuri cauza sau de a se folosi de diversitatea sistemelor de susținere și sprijin;
- să pregătească elevii pentru viața de adult, asigurând cel mai mare grad de autonomie posibil și să-i sprijine în a stabili relații de respect reciproc și dependență unii față de ceilalți;
- să ducă la creșterea gradului de conștientizare și înțelegere de către elevi a mediului în care trăiesc și a lumii înconjurătoare;
- să încurajeze elevii să exploreze, să fie curioși (să cerceteze) și să caute provocări;
- să le ofere o gamă largă de experiențe de învățare în fiecare dintre etapele școlare, potrivit vârstei.

Stabilirea ariilor curriculare și a priorităților de învățare

Cerințele generale din Curriculum-ul Național se aplică cu referire specială și la copiii cu CES. În principiu, ar trebui cuprinsă toată gama de discipline din Curriculum-ul Național. Nu ar trebui să lipsească elemente de curriculum privind educația religioasă, educația sexuală și a relațiilor, alte aspecte ale educației personale, sociale și de sănătate, educație și orientare pentru carieră, aspecte curriculare care pregătesc elevul pentru viața de adult, cu acces la cursuri complementare adecvate, pe măsură ce se apropie de viața de adult.

În plus, tuturor elevilor cu CES trebuie să li se asigure posibilități de a achiziționa, dezvolta, practica, aplica și extinde deprinderile dobândite, în toate contextele prevăzute de curriculum. Aceste deprinderi trebuie să fie relevante pentru viață și pentru a continua să învețe în afara școlii și după ce termină școala. Astfel de deprinderi cuprind:

- Deprinderi esențiale de comunicare (inclusiv a ști să scrie și să citească), de utilizare a numerelor, calculatorului (tehnologiei informatice), de a lucra cu alții, de a-și

** Ghid general Planificarea, predarea și evaluarea curriculum-ului pentru elevii cu dificultăți de învățare, Anglia, SENCO Toolkit

îmbunătăți propria învățare și performanțe și în rezolvarea de probleme.

- deprinderi de gândire (inclusiv prelucrarea informațiilor, raționament, investigație, gândire creatoare și evaluare)

Dezvoltarea acestor deprinderi reprezintă o parte esențială a oricărui curriculum. Oportunitățile și exemplele de dezvoltare a acestor deprinderi esențiale trebuie evidențiate în întreaga planificare curriculară și la toate disciplinele cuprinse în curriculum.

Asigurarea nevoilor personale prioritare ale elevului cu CES: locul pentru terapiile specifice

Mulți dintre acești elevi au nevoi personale prioritare, care sunt centrale pentru propria lor învățare și pentru calitatea vieții lor. Unii dintre elevi au cerințe terapeutice sau cerințe de îngrijire paramedicale. De aceea, prevederea lor în curriculum este esențială, legitimă și justificată, pentru acestea trebuind să existe o planificare. Prin aceste prevederi se largesc posibilitățile care pregătesc elevii pentru a putea învăța în mai multe feluri, de exemplu prin:

- a sprijini identificarea și evaluarea corectă a nevoilor individuale în ceea ce privește limbajul și comunicarea;
- a-i așeza pe elevi în acele poziții în care aceștia să învețe eficient;
- a-i ajuta pe elevi să-și mențină o poziție adecvată, tonusul muscular și ușurința în mișcare și a încuraja dezvoltarea, îmbunătățirea sau menținerea deprinderilor de mobilitate independentă;
- a-i ajuta pe elevi să se descurce când trebuie să mănânce sau să bea;
- a promova relaxarea și a-i ajuta pe elevi să facă față stresului și anxietății;
- a câștiga încrederea în forțele proprii;
- a asigura tratamente paleative pentru stări degenerative sau dureroase pentru a asigura sănătatea și starea de bine a elevilor;
- a promova autonomia și independența elevilor prin utilizarea de dispozitive și echipamente de sprijin specializate;
- a dezvolta la elevi respectul de sine;
- a permite elevilor comportamente și modalități alternative de comunicare, recunoscute și înțelese.

Unele dintre terapiile necesare, *de exemplu, logopedia, terapia ocupațională sau kinetoterapia*, sunt necesare pentru a menține condiția fizică sau pentru a dezvolta învățarea de bază, sănătatea sau nevoile emoționale. Natura și măsura sprijinului necesar pentru fiecare elev în parte, precum și modul în care acestea sunt asigurate, necesită o considerare serioasă și atentă. Sunt elevii care au nevoie de ajutorul unui specialist în mod regulat și continuu, în timp ce pentru alții este suficient dacă școala oferă un program mai discret, sub îndrumarea și supervizarea unui specialist.

Terapeuții trebuie să fie calificați și acreditați profesional în cazul în care se desfășoară programe terapeutice, în întregime sau parțial, de către non-terapeuți, atunci terapeuții profesioniști trebuie:

- să ofere consultanță și cursuri de formare pentru personalul școlii, elevi și familiile acestora cu privire la tehnicile și abordările ce urmează a fi utilizate;
- să monitorizeze calitatea muncii și să ofere sprijin adecvat și eficient;
- să se asigure că programele se desfășoară pe baza unor politici clar documentate.

Terapiile prin muzică, desen, teatru sau mișcare pot juca un rol complementar în curriculum-ul necesar pentru anumiți elevi și trebuie planificate ca parte componentă a curriculum-ului integral. Aceste programe trebuie să includă niște obiective precise, pentru a determina pe ce anume se va concentra terapia respectivă pentru fiecare elev în parte.

Planificarea curriculară

Pentru a veni în întâmpinarea cerințelor de învățare ale elevilor cu CES, școlile pot construi/dezvolta, peste punctele forte existente, punând accentul pe anumite părți ale curriculum-ului sau pe abordări distincte pentru elevii care se află în etape de educație diferite. Pentru toți elevii școlii, de toate vârstele, este esențial să se considere modul de echilibrare a curriculum-ului, adecvat pentru elevi care sunt în aceeași categorie de vârstă.

Pentru a-și organiza curriculum-ul ca număr de ore și componente, școlile se pot folosi de o serie de strategii eficiente. Acestea cuprind:

- Acordarea unui număr semnificativ de ore pentru acele părți ale curriculum-ului care reprezintă priorități pentru elevii școlii, *de exemplu comunicare, dezvoltare fizică sau EPSS (educație personală, socială și de sănătate);*
- Variații ale frecvenței anumitor părți curriculare, *de exemplu, școlile alocă zilnic câte o oră pentru ariile curriculare esențiale, inclusiv ore de citire și aritmetică, dar și săptămânal câte o oră pentru alte activități importante și câte o oră la două săptămâni pentru disciplinele obligatorii (de cultură generală);*
- Predarea unor discipline de cultură generală în blocuri alternative, *de exemplu istoria se va studia într-un trimestru, iar geografia în celălalt trimestru.*
- Predarea unor părți ale unei discipline în profunzime în timp ce alte părți se tratează mai superficial, *de exemplu, în școală, în etapa cheie 3 pentru elevii cu cerințe complexe se pune accentul pe istoria personală, a familiei și locală, prin compararea și evidențierea contrastelor dintre propria lor viață și viața oamenilor din evul mediu.*
- Accentuarea acelor programe de studiu care sunt esențiale pentru cerințele/nevoile elevilor școlii;
- Identificarea deprinderilor, *ca de exemplu, cele ce se formează prin muzică și educație fizică, care implică exersare teoretică și practică regulată și frecventă;*
- Recunoașterea faptului că timpul elevului în afara programului de la clasă are o contribuție în toate aspectele învățării, care sunt foarte importante pentru elevii cu dificultăți de învățare, *de exemplu, planul școlii, consemnarea și monitorizarea progresului elevului în timpul pauzei de prânz ca parte a dezvoltării deprinderilor personale ale elevului sau pentru a respecta cerințele de sănătate ale acestuia;*
- Integrarea părților de dezvoltare personală a elevului în planurile de lecție ale disciplinelor de studiu, *de exemplu, la începutul și sfârșitul orei de educație fizică, elevilor li se acordă un timp pentru a forma deprinderi de folosire a toaletei, de igienă personală sau de îmbrăcat/dezbrăcat.*
- Stabilirea de conexiuni tematice între diferite discipline, *de exemplu, școlile pot crea o unitate de lucru despre transport, ceea ce implică discipline ca științele reale, istorie, desen și tehnologie (abordare interdisciplinară).*
- Asigurarea unor perioade de studiu intensiv în unele arii, ca alternativă la lecțiile din orarul curent al elevilor, *de exemplu, școlile pot oferi experiențe foarte bogate și variate legate de alte limbi și culturi, pe durata unei săptămâni (opțional).*

Deciziile privind cuprinderea, echilibrul și numărul de ore alocate diferitelor componente curriculare în fiecare etapă cheie, trebuie revăzute și revizuite permanent.

Deciziile sunt influențate de cerințele individuale ale elevilor, adaptate la cerințele educaționale speciale, la rezultatele evaluării anuale și la prioritățile identificate în planurile educaționale individuale. Modificările trebuie monitorizate regulat și ajustate pentru a asigura realizarea dreptului fiecărui elev de a beneficia permanent de un curriculum cuprinzător și echilibrat.

Planificarea pe termen scurt ajută personalul să grupeze elevii în diverse moduri care să se potrivească cu diferitele obiective și să se asigure că, în timp, predarea se poate face:

- la întreaga clasă
- la grupuri mai mari cu elevi din mai multe clase;
- în seturi identice și unitare;
- în grupuri de elevi cu abilități mixte (ca într-un joc de puzzle);
- în perechi
- în spații de predare de 'unu la unu' (elev și profesor).

Planificarea pe termen scurt presupune decizii care privesc cele mai eficiente și adecvate metode de predare. Personalul este cel care decide dacă anumite cunoștințe, deprinderi sau elemente de înțelegere se predau unui singur elev sau unui grup de elevi, folosind metode cât mai variate pentru a asigura oportunități eficiente de învățare pentru toți elevii, în sensul în care acest lucru este prevăzut în prevederile de incluziune din Curriculum-ul Național. Aceștia pot aplica o întreagă paletă de abordări ale predării, între care:

- perspectivele mai largi, *de exemplu, comportamentale și interactive;*
- tehnici particulare, *de exemplu, indicații, modelare sau întrebări;*
- moduri de lucru specifice activităților de la clasă, *de exemplu, investigația, explorarea, lucru în grup sau jocul de rol.*

Pentru alegerea celor mai specifice și eficiente **metode de predare**, personalul își va folosi capacitatea de selecție profesională, prin a considera:

- aptitudinile, cerințele și caracteristicile individuale sau ale grupului;
- componența grupurilor de elevi, *de exemplu, vârsta și numărul;*
- modul în care elevii preferă să învețe, *de exemplu, ascultare pasivă înainte de o nouă experiență;*
- rezultatele urmărite în urma însușirii unor experiențe și activități planificate, *de exemplu, realizarea de investigații științifice active;*
- abordarea care, conform experienței, este în măsură să-i ajute cel mai bine să *relaționeze și să comunice cu elevii.*

Evaluarea progresului în învățare

O caracteristică esențială pentru orice sistem de evaluare sunt modalitățile de identificare a punctelor de pornire de la care poate fi măsurat progresul. Corect efectuate, aceste evaluări implică și oferă informații părinților, celor care au elevi în îngrijire și familiilor, unei diversități de profesioniști și elevilor înșiși. Printr-o astfel de evaluare se pot acumula informații care pot să clarifice pentru elevi:

- nivelul existent de dezvoltare, cunoștințe, deprinderi și înțelegere;
- prioritățile de învățare care pot fi abordate prin obiectivele Planului Educațional Individual;
- felul în care răspund la anumite metode și planuri de predare și modul în care preferă să învețe;
- folosirea resurselor, inclusiv a personalului, situațiilor, spațiului și materialelor;
- reacțiile individuale, inclusiv cele care indică faptul că se produce un progres, fie că este planificat și urmărit sau neașteptat;
- interesele și motivația personală;
- cerințele de sprijin pentru a avea acces la și/sau a finaliza sarcini;
- cerințele terapeutice.

Pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, evaluarea este o parte dintr-un ciclu continuu care ghidează procesul anual de revizuire și care oferă informații în favoarea sprijinirii dezvoltării și revizuirii permanente a obiectivelor din Planul Educațional Individual.

Recunoașterea progresului în învățare

Pentru orice elevi, inclusiv pentru cei cu CES, progresul înseamnă schimbare și dezvoltare. Pentru cei mai mulți din acești elevi - realizările pot fi prognozate și planificate iar progresul poate fi demonstrat prin creșterea nivelului de cunoștințe, deprinderi și înțelegere. Unii elevi respectă același tipar de dezvoltare ca și colegii lor, dar nu neapărat și la aceeași vârstă sau în același ritm. Progresul se poate realiza în anumite arii curriculare, dar nu și în altele. De asemenea, pentru alți elevi progresul este foarte greu de prognozat și se poate demonstra numai în anumite medii, cu anumite persoane și materiale.

Se poate recunoaște progresul elevilor cu dificultăți de învățare când aceștia:

- dezvoltă moduri de comunicare prin utilizarea unor modalități concrete (limba-
jul corpului sau obiecte de referință);
- dezvoltă o serie de reacții/răspunsuri la interacțiunile sociale prin trecerea de la
atitudinea defensivă, prin manifestare de rezistență (față de anumiți elevi, răs-
puns pozitiv) la toleranță; și de la cooperarea pasivă la participarea activă ală-
turi de alți indivizi, în grupuri sau în circumstanțe sociale mai largi;
- dezvoltă o serie de reacții/răspunsuri la acțiuni, evenimente sau experiențe
chiar dacă progresul nu este foarte evident în dobândirea de cunoștințe și de-
prinderi;
- demonstrează aceeași realizare în mai multe ocazii și în condiții de schimbare
a circumstanțelor;
- demonstrează o creștere a nivelului de cunoștințe și de înțelegere a unei dis-
cipline;
- demonstrează abilitatea de a păstra, perfecționa, generaliza sau combina de-
prinderi în timp și într-o diversitate de circumstanțe, situații și medii;
- evoluează de la dependența de rutine predictibile și sigure la un grad mai mare
de autonomie indicat prin asumarea de riscuri sau încrederea în sine;
- demonstrează o nevoie redusă de sprijin în realizarea unor sarcini, *de exemplu,*
sprijin din partea altei persoane, prin tehnologii sau echipamente create spe-
cial;
- dezvoltă o utilizare regulată mai largă a pozițiilor sau mediilor de învățare,
reducând necesitatea de a li se prezenta activități în manieră unitară sau perso-
nalizată;
- prezintă o reducere a frecvenței de manifestare sau a severității unui compor-
tament care inhibă învățarea prin manifestarea unui comportament adecvat;
- demonstrează o mai mare capacitate de a face față unor situații, *de exemplu,*
frustrare sau eșec, în fața unor oportunități sau situații de învățare noi sau pro-
vocatoare;
- decide dacă să participe sau să reacționeze.

Evaluarea învățării și documentele de evidență

Evaluarea eficientă, prin documente de înregistrare a progresului școlar poate fi sprijinită prin:

- menționarea momentelor de observație într-o unitate de lucru/învățare;
- observarea unor elevi-țintă și consemnarea anumitor lecții, asigurându-se că în
timp se realizează observarea tuturor elevilor, la toate disciplinele;
- atribuirea responsabilității observării și a întocmirii documentelor de evidență
pentru lecțiile specificate, anumitor membri ai personalului;
- implicarea elevilor în evaluare și în înregistrarea progresului.

Lucrând în acest fel, înseamnă că evaluarea, documentele de evidență și recunoașterea progresului, precum și realizarea devin parte integrantă a procesului de pre-
dare - învățare pentru toți elevii. Există elevi care sunt capabili să monitorizeze și să
analizeze propriile puncte forte și puncte slabe; alții pot indica preferințele din cadrul
unei activități sau dintre mai multe activități, fie singuri, fie cu ajutorul altor persoane.

Monitorizarea, evaluarea și revizuirea curriculum-ului școlar

Monitorizarea și evaluarea sistematică ajută profesorii să identifice clar prioritățile curriculare și să obțină informațiile necesare revizuirii. Procesul trebuie să se realizeze în sensul producerii unei schimbări.

Motivele pentru care școlile monitorizează, evaluează și revizuiesc curriculum-ul sunt diverse, de exemplu, pentru a se asigura că:

- S-au realizat obiective curriculare propuse
- Curriculum-ul este echilibrat și asigură un ritm adecvat pentru învățare
- Se analizează relația dintre politica și practica curriculară
- Curriculum-ul permite realizarea obiectivelor individuale
- Sunt respectate ariile curriculare și prioritățile de învățare
- Cerințele individuale ale elevilor sunt recunoscute și îndeplinite integral
- Sunt respectate și recunoscute contextele culturale ale elevilor din diferite grupuri etnice și religioase
- Se acordă atenție dezvoltării spirituale, morale, sociale și culturale a elevilor
- Se încorporează, se pune în practică și se aplică învățarea anterioară și se asigură condiții de continuitate și progres.

Pentru a **analiza eficiența predării**, următoarele întrebări pot fi foarte utile:

- Care au fost scopurile și rezultatele propuse ale învățării prin programele oferite? S-au realizat acestea?
- Care și cum au fost utilizate metodele de măsurare a răspunsurilor/reacțiilor și rezultatelor? - Au existat rezultate ale învățării care nu au fost propuse inițial?
- Au asigurat oportunitățile de învățare oferite calea către progres?
- Au existat diferențe dintre realizările fetelor și băieților?
- Ce metode de predare s-au folosit? Cum s-au diferențiat acestea în funcție de fiecare elev în parte?
- A încurajat punerea elevilor în grupuri interacțiunea dintre membrii grupului?
- A ajutat și încurajat folosirea personalului de sprijin pentru elevi învățarea independentă?
- Au fost resursele adecvate și utile?
- A reușit contextul fizic să ajute?

Curriculum-ul și deprinderile de bază ale/pentru învățare (SESCO, Anglia)

Comunicarea

Pentru elevii cu CES, formarea comunicării ca deprindere de bază este fundamentală pentru participarea și realizările din toate ariile curriculare. Această deprindere cheie cuprinde:

- a răspunde celorlalți, *de exemplu, prin mimică sau gesturi*
- a comunica cu ceilalți, *de exemplu, prin exprimarea nevoilor și preferințelor*
- a interacționa cu ceilalți, *de exemplu, prin a se privi reciproc sau a participa alături de ceilalți*
- a comunica eficient folosind modalități preferate de comunicare cu diferite grupuri de persoane, *de exemplu, comunicare 'unu - la - unu' cu un membru al personalului, sau într-un grup mic de elevi, sau în cadrul unei activități școlare;*
- a comunica pentru o diversitate de scopuri, *de exemplu, exprimarea sentimentelor, stabilirea și păstrarea relațiilor de prietenie, descrierea sau comentariile*
- a comunica adecvat în contexte diferite, *de exemplu, în clasă, la magazin, la locul de muncă, acasă;*
- a recunoaște și obține informații, *de exemplu, fotografii, ilustrații, simboluri, texte, rețete culinare prezentate pe diverse obiecte;*
- a înregistra și a-și aminti informația în diverse moduri, *de exemplu, prin/din fișele de auto-evaluare referitoare la managementul comportamentului*

- a folosi deprinderile de citire, pe măsură ce se dezvoltă, *de exemplu, prin recunoașterea siglelor, simbolurilor și semnele care oferă informații din comunitate.*

Deprinderi matematice

Formarea deprinderii de bază de a folosi cifrele include învățarea deprinderilor matematice/de calcul de bază și aplicarea lor în situații practice. Aceste deprinderi cuprind:

- a analiza și manevra obiecte care îi ajută pe elevi să înțeleagă și să aplice idea de permanență a obiectului;
- a recunoaște, anticipa și interpreta tiparele și activitățile rutiniere, *de exemplu, succesiunea activităților pe parcursul unei zile, imitarea bății de tobă, răspuns/reacție la „oprește/pornește” la repetițiile de teatru sau educație fizică;*
- a pune în perechi, sorta, grupa, compara și clasifica activitățile, *de exemplu, alegerea banilor pentru a plăti la casă un articol cumpărat;*
- a colecta, înregistra, interpreta și prezenta date/informații, *de exemplu, a măsura cu cât crește o floare a soarelui sau realizarea de sondaje pe tipuri de locuințe, culoare de ochi, planuri de a confecționa o jucărie sau de a alege ce să conțină un sandwich;*
- a fi în stare să înțeleagă utilizarea limbajului matematic pentru a rezolva probleme concrete, *de exemplu, aranjarea scaunelor pentru o ședință, a pune masa, a lua autobuzul cu numărul corespunzător, a utiliza un mers al treburilor, autobuzelor, etc.*

Deprinderi sociale (a lucra cu ceilalți)

Formarea deprinderii de bază de a lucra cu ceilalți înseamnă:

- a dezvolta deprinderi sociale de tipul: *cunoaștere și toleranță față de ceilalți, empatie și cunoaștere a sentimentelor și punctelor de vedere ale celorlalți, a aștepta să-i vină rândul, a împărtăși (împărți), a stabili un echilibru dintre a asculta și a răspunde, a negocia și a sprijini;*
- a capta, menține și direcționa atenția celorlalți, *de exemplu, vocalizare sau cântat pentru a solicita să se alăture unei activități de grup;*
- asumarea și acceptarea diverselor roluri, adecvate contextului în care se află, *de exemplu, lider de grup, observator, raportor;*
- a recunoaște regulile și convențiile diferitelor grupuri, în contexte formale sau informale, în funcție de dimensiunea grupului, *de exemplu, la petreceri, în jocurile sportive de echipă, în discuțiile de unu - la - unu, în experiența de lucru;*
- a recunoaște un scop comun, *de exemplu, a lucra împreună cu alții pentru a pune în scenă o piesă de teatru.*

Îmbunătățirea propriei învățări și performanțe

Formarea acestei deprinderi de bază îi ajută pe elevi:

- să înțeleagă de ce o sarcină trebuie îndeplinită și ce implică realizarea ei, *de exemplu, activitatea făcută împreună în bucătărie de a pune unt, gem pe pâine, a tăia pâine, legume, etc. conduce la pregătirea gustării;*
- să înțeleagă ce înseamnă finalizarea unei sarcini, *de exemplu, respectarea unei anumite succesiuni de simboluri este modul prin care se realizează un anumit rezultat cerut la locul de muncă;*
- să comunice preferințele și alegerile, *de exemplu, în ceea ce privește stilurile de lucru sau ariile curriculare;*
- să-și motiveze preferința individuală, *de exemplu, îi place o anumită disciplină/lecție pentru că lucrează împreună cu un grup de prieteni;*
- să recunoască realizările personale, *de exemplu, să știe că a stăpâni mai bine o arie curriculară înseamnă mai multe satisfacții;*

- să recunoască dificultățile pe care le întâmpină, *de exemplu, atunci când deschide o conservă, atunci când vorbește cu adulți pe care nu-i cunoaște prea bine, sau atunci când solicită ajutor;*
- să identifice și să evalueze punctele forte și puncte slabe, de exemplu, *'Sunt bun la...', sau 'am nevoie de ajutor la/pentru...';*
- să învețe din greșeli, *de exemplu, să învețe cum să se folosească de mimică pentru a spune unui membru al personalului în ce ritm să i se dea de mâncare.*
- să stabilească obiective, *de exemplu, să răspundă la încurajări și să întrebe 'Ce să fac în continuare?';*
- să-și dezvolte atenția și concentrarea, avansând de la control extern la auto-monitorizare și abilitatea de a-și muta atenția de la o sarcină la alta.

Rezolvarea de probleme

Formarea deprinderii de bază de rezolvare de probleme este foarte strâns legată de deprinderile de gândire. Pentru ca elevii să devină independenți, trebuie să rezolve probleme prin folosirea cunoștințelor, memoriei și deprinderilor de gândire. Pentru ca elevii cu CES să dobândească o gândire independentă și mai eficientă, personalul poate concepe moduri de implicare a acestora în activități de rezolvare de probleme care să-i motiveze, să-i provoace și să le stimuleze atenția. La început, rezolvarea de probleme implică înțelegerea relației cauză - efect, *de exemplu, să dea la o parte un obiect pe care nu-l doare, să dea la o parte pânza care ascunde jucăria preferată, să se folosească de un adult pentru a obține un obiect.*

Formarea deprinderii de bază de rezolvare de probleme include:

- **percepția**
 - recunoașterea oportunităților, *de exemplu, a lua parte la încercările unui grup de a rezolva probleme*
 - recunoașterea și identificarea problemelor, *de exemplu, că nu poate ajunge la o jucărie preferată, că a pierdut autobuzul, că stă într-o poziție incomodă.*
- **gândirea**
 - fragmentarea problemei în componente mai mici, *de exemplu, pentru a mânca trebuie să cumpere alimente, să le gătească, să servească masa și să facă curat după aceea*
 - raționare prin prisma caracteristicilor relevante ale unei probleme, *de exemplu, ce să facă atunci când apa dă peste chiuvetă*
 - găsirea de modalități de rezolvare a problemei, *de exemplu, să discute cu alte persoane despre soluții anterioare la probleme similare*
- **acțiune**
 - să-și amintească cum să rezolve o problemă, *de exemplu, să folosească strategii ca repetiția, vizualizarea sau scrierea de simboluri*
- **evaluarea**
 - să evalueze cum a funcționat un plan, *de exemplu, evaluarea sinceră, obiectivă a valorii unei anumite contribuții după încercarea de a rezolva o problemă*
 - să știe când planurile și strategiile existente trebuie schimbate, *de exemplu, să se oprească cu planificarea și să discute cu alți elevi înainte de a acționa.*

Deprinderi de gândire

Gândirea combină structurile și procesele aferente percepției, memoriei, formării de idei, limbajului și utilizării de simboluri - adică, deprinderile cognitive de bază care accentuează abilitatea de a raționa, de a învăța și de a rezolva probleme. Atunci când elevii își folosesc deprinderile de gândire ei de fapt se concentrează pe 'a ști cum' să învețe, precum și pe 'a ști ce' să învețe. Pentru elevii cu dificultăți de învățare, formarea deprinderilor de gândire implică și a lucra asupra cunoașterii senzoriale, percepției și a deprinderilor de gândire timpurie.

În această privință, succesul este determinat de trei procese combinate:

- de a recepționa - respectiv, a obține și a organiza cunoștințele primite prin cunoaștere senzorială și percepție pentru a confirma 'ceea ce știe'
- de a controla - gândire într-o situație și acțiuni cu sens, *de exemplu, planificarea, luarea deciziilor și evaluarea.*
- de a obține produsul/rezultatul - strategii de utilizare a cunoștințelor și rezolvării de probleme care combină ceea 'ce fac' cu 'ceea ce știu', *de exemplu, să-și amintească și să gândească despre și să genereze idei noi.*

Pentru ca lumea din jur să înceapă să aibă un sens, un elev trebuie să perceapă, să participe și să asimileze informații pe cale senzorială. Pentru unii elevi cu CES, (cu dizabilități fizice și/sau senzoriale) este foarte dificil să selecteze, să separe și să explice informația pe care o primesc. Pentru alții pot fi afectate reacțiile/răspunsurile la, stocarea și pierderea informației.

La acești elevi de multe ori modalitățile de a-și aminti de și de acces la informație și utilizarea deprinderilor de gândire trebuie învățate în mod explicit. A învăța cum să gândești nu este un lucru pe care cineva îl poate realiza singur. Gândirea are loc într-un context social și este influențată, formată și modelată de cultura și mediul în care învață elevii.

PARTEA a III-A

**APTITUDINI ȘI
ATITUDINI**

Data fiind complexitatea atribuțiilor sale, a contextelor și situațiilor în care trebuie să le pună în lucru, CDS este un profesionist care are nevoie de cunoștințe temeinice de specialitate, abilități de observare, de analiză, sinteză a situațiilor didactice, de capacități și strategii de rezolvare a problemelor, de aptitudini pentru relații și comunicare interumană și nu în ultimul rând de vocație psihopedagogică.

ÎNTREBĂRILE UNUI PRACTICIAN ATRIBUȚII ȘI COMPETENȚE ALE CDS

Acest tip nou de profesionist din învățământul românesc pune o serie de întrebări legate de rolul acestuia:

CINE poate deveni profesor de sprijin/itinerant?

- un pedagog, psiholog, psihopedagog;
- un profesor logoped din centrele logopedice interșcolare;
- un profesor de psihopedagogie specială din școala specială
- un învățător/profesor din școala obișnuită care a efectuat un stagiu atestat de pregătire teoretică și practică în educație specială.

CUM poate deveni un profesor oarecare din învățământ profesor de sprijin/itinerant?

- în urma absolvirii unor cursuri speciale;
- în urma parcurgerii unor forme de evaluare și selecție;
- în urma satisfacerii unui stagiu pe termen limitat.

CARE ESTE PREGĂTIREA unui profesor de sprijin/itinerant?

- se selecționează din rândul profesorilor din învățământul special și din centrele logopedice interșcolare;
- urmează un curs de pregătire (atestat de pregătire teoretică și practică în educație specială).

CUI SE ADRESEAZĂ?

- tuturor copiilor, dar mai ales celor cu CES;
- tuturor părinților, dar mai ales celor care au copii cu CES;
- tuturor cadrelor didactice care au copii care întâmpină, la un moment dat, dificultăți de învățare, adaptare, dezvoltare etc.

CE FACE profesorul de sprijin/itinerant?

Oferă sprijin tuturor partenerilor implicați:

- | | |
|--------------------------------|---|
| a. Copilului - cu CES | <ul style="list-style-type: none"> - realizează evaluarea, diagnoza și prognoza asupra copilului cu CES; - elaborează programul de intervenție personalizată (PIP); - îi asigură sprijin la clasă și în afara ei în situații concrete; |
| - obișnuit | <ul style="list-style-type: none"> - consiliere în direcția acceptării și integrării copiilor cu CES; - sprijin în activitatea școlară atunci când este nevoie. |
| b. Familiei - copilului | <ul style="list-style-type: none"> - informează cu privire la particularitățile și nevoile copilului cu CES - consiliază atunci când întâmpină dificultăți în acceptarea copilului cu CES sau în educația propriului copil; |

- copilului cu CES

- mediază relațiile cu părinții copiilor cu CES.
- informează și îndrumă cu privire la opțiunile vizând propriul copil;
- consiliază membrii familiei atunci când întâmpină diverse probleme;
- face posibilă participarea familiei la realizarea programului de intervenție;
- sprijină desfășurarea activității educaționale în familie;
- oferă posibilitatea familiei de a oferi copilului accesul la terapii recuperatorii de specialitate, în școlile speciale.

- c) Cadrelor didactice**
- sensibilizează conducerea școlii și cadrele didactice față de problema integrării copiilor cu CES și acceptării lor alături de ceilalți;
 - consiliază relațiile cu părinții ambelor categorii de copii;
 - colaborează la realizarea adaptării curriculare în funcție de dificultățile întâmpinate;
 - oferă sprijin în activitățile directe din clasă;
 - oferă suport pentru elaborarea și realizarea practică a unor materiale și tehnici de învățare care să se adreseze tuturor elevilor.

- d) Comunității**
- sensibilizează autoritățile școlare față de problemele copiilor cu CES;
 - implică instituții diverse în sprijinirea programelor de integrare;
 - promovează ideea nondiscriminării copiilor cu CES în comunitate.

UNDE își desfășoară activitatea?

- la una sau mai multe școli publice;
- în clasă, împreună cu profesorul clasei;
- în cabinete/centre de resursă.

CE INSTRUMENTE folosește?

- teste psihologice (pentru diagnostic și prognoză);
- teste pedagogice;
- programe școlare;
- programe de intervenție personalizate (individualizate);
- cărți, pliante, broșuri (pentru consilierea familiei și a cadrelor didactice);
- materiale și mijloace didactice adaptate (pentru intervenție).

CÂT TIMP durează intervenția sa?

Nu există delimitări de timp în cadrul orarului zilei sau pe durata anului școlar - aceasta variază în funcție de numărul de copii, diversitatea și complexitatea dificultăților lor, cererea expresă a beneficiarilor.

Care este un posibil PROFIL PSIHOLAGIC al profesorului de sprijin/itinerant?

- aptitudini specifice;
- motivația superioară a activității;
- perseverența;

- consecvența în realizarea programelor;
- abilități de comunicare bine dezvoltate;
- spirit de observație dezvoltat.

CE ESTE profesorul de sprijin/itinerant?

- psiholog - pentru a evalua, diagnostica și formula un prognostic cu privire la copil;
- psihopedagog - pentru a concepe și elabora programul de intervenție personalizat (individualizat);
- pedagog - pentru a realiza adaptarea curriculară;
- consilier - pentru a consilia copilul, familia și școala;
- practician în sfera educației - pentru a interveni în realizarea programelor.

CU CINE COLABOREAZĂ profesorul de sprijin/itinerant în elaborarea și realizarea programelor de intervenție personalizate?

- cu copilul cu CES;
- cu familia copilului cu CES;
- cu profesorul clasei pe care o frecventează copilul cu CES;
- cu consilierul psihopedagog al școlii;
- cu profesorii de terapii recuperatorii din școlile speciale sau centrele logopedice interșcolare;
- cu instituții din comunitate.

Cum vede MEdC ROLUL PROFESORULUI DE SPRIJIN/ITINERANT?

- acordă sprijin și consiliere copiilor, părinților, cadrelor didactice;
- elaborează programe de intervenție timpurie și personalizată;
- acordă consultații întregului personal didactic din școala obișnuită în care sunt înscriși copii integrați;
- realizează acțiuni periodice de evaluare a progresului sau regresului copilului ținut sub observație;
- realizează terapii specifice de compensare;
- utilizează, recomandă, adaptează resursele naturale necesare integrării copilului;
- realizează parteneriate pe mai multe niveluri:
 - *elev cu CES - elev cu CES;
 - *elev cu CES - elev obișnuit;
 - *elev cu CES - cadru didactic;
 - *elev obișnuit - cadru didactic;
 - *părinte cu copil cu CES - cadru didactic;
 - *părinte cu copil cu CES - părinte cu copil obișnuit;
 - *școala obișnuită - clasa integrată;
 - *clasa integrată -clasa obișnuită.

Cum văd PROFESIONIȘTII din domeniul educației rolul profesorului de sprijin/itinerant?

UN POSIBIL INVENTAR AL COMPETENȚELOR CDS

1. **Identifică** nevoile de sprijin în clasele/clasa de elevi. Identificarea se face la solicitarea CD care resimte nevoia sprijinului sau din proprie inițiativă.
2. **Organizează** întâlniri preliminare de „tatonare” cu grupul „tintă” de copii cu CES în alt cadru decât clasa (eventual o cameră de resurse) în scopul cunoaș-

terii personalității acestora și a identificării cauzelor care determină situația de impas educațional. Obiective: cunoașterea factorilor nonintelectuali (stabilitatea emoțională, tulburări afective, motivație, voință, încredere în sine, capacitatea de automobilizare și adaptare, conflicte școlare/familiare) implicați în eșecul școlar/comportamental.

În cadrul dialogului cu copiii se va adopta o atitudine încurajatoare, stimulativă, valorizatoare, lipsită de criticism, în așa fel încât CDS să fie perceput ca prieten, partener.

3. **Evaluează** potențialul de învățare al grupului de copiii, stabilind competențele (punctele forte) și dificultățile (punctele slabe) precum și nivelul acestora în următoarele domenii:
 - a. nivelul percepției vizuale și auditive;
 - b. limbajul oral: vocabular, articulare, tulburări de pronunție, auz fonematic, înțelegere, codificare, decodificare, evocare;
 - c. grafie-lexie: conexiune grafem-fonem, analiză/sinteză grafo-lexică, copiere vizual motrică;
 - d. motricitate și praxie: abilități motrice, priza creionului, lateralitate;
 - e. orientare spațio-temporală;
 - f. memorie vizuală, auditivă, verbală, de scurtă durată, de lucru;
 - g. atenție;
 - h. conduite operatorii;
 - i. abilități simbolico-matematice: calcul, raționament, asociere/disociere, rezolvare de probleme;
 - j. nivelul inteligenței-(QI);
 - k. ritmul de lucru.
4. **Stabilește** obiectivele intervenției/sprijinului și pașii de realizare a comportamentelor așteptate, consemnându-le în instrumentele specifice.
5. **Solicită** sprijinul și colaborarea specialiștilor (psihologi, psihopedagogi, logopezi, kinetoterapeuți, medici, asistenți sociali, etc.).
6. **Organizează** și susține acțiuni de consiliere a CD cu privire la problematica complexă a copiilor cu CES.
7. **Colaborează** și se **consultă** cu învățătorul/profesorul clasei oferind și solicitând informații cu privire la integrarea acestor copii în clasă, relațiile lor cu colectivul clasei, depistarea cauzelor ce țin de mediul extrașcolar, medical, relațiile cu familia.
8. **Consiliază** CD în vederea evitării marginalizării copiilor cu CES și a adoptării unei atitudini pedagogice pozitive, încurajatoare, de descoperire a nevoilor lor, a hobby-urilor lor, care pot fi folosite în dezvoltarea motivației pentru învățare.
9. **Realizează** întâlniri de lucru cu părinții asigurându-i de confidențialitatea discuțiilor angajate:
 - responsabilizează familia în actul recuperării/reabilitării
 - acționează cu familia în parteneriat oferind și urmărind realizarea unor programe educaționale la domiciliu
 - acționează, dacă este cazul, ca psihoterapeut al familiei pentru asanarea conflictelor intrafamiliale.

10. **Stabilește** în colaborare cu ceilalți membri ai echipei PSP (planul de servicii personalizat) în care sunt implicați profesioniștii care realizează recuperarea/reabilitarea.
11. **Evaluează** în colaborare cu învățătorul de sprijin și învățătorul clasei, programele curriculare și realizează adaptarea și diferențierea curriculară în funcție de ariile deficitare.
12. **Elaborează** PEI (planul educațional individualizat) în funcție de competențele copilului (ce poate face, ce-i place) și de dificultățile sale (ce nu poate) și stabilește prioritățile de acțiune pe secvențe de timp.
13. **Evaluează și readaptează** PEI în raport de evoluția copiilor.
14. **Colaborează** cu învățătorul/profesorul clasei integratoare stabilind împreună strategii și modalități de lucru adaptate pentru anumite capitole, teme, lecții sensibilizându-i cu privire la necesitatea repetării și reactualizării materiei, pentru anumiți copii.
15. **Propune** modalități de lucru individualizate, punctuale, pe anumite secvențe de predare/învățare (ex.: fișe de lucru individualizate).
16. **Desfășoară** activități de intervenție recuperatorie care vizează învățarea curriculară propriu-zisă în alt context decât clasa (camera de resurse, cabinet etc.), unde, de regulă, schimbă modalitatea de învățare (ex.: folosește alte tehnici și procedee de învățare a operațiilor logico-matematice decât la clasă).
17. **Participă** la procesul de predare/învățare ca asistent, observator, consultant, factor catalizator pentru elevi.
18. **Predă** în echipă cu învățătorul/profesorul clasei anumite secvențe de învățare.
19. **Desfășoară** activități cu un grup de elevi sau individual propunând copiilor secvențe de învățare, sarcini pe care să le poată realiza cu succes, pentru a le trezi interesul și motivația pentru învățare, sentimentul de siguranță și încredere în forțele proprii.
20. **Orientează** copiii spre alte servicii de specialitate din comunitate (ex.: NPI, ORL, Oftalmologie, etc.).

Informațiile prezentate în acest subcapitol au fost desprinse din discuțiile și materialele elaborate cu prilejul „Cursului de pregătire pentru cadrele didactice de sprijin/itinerante” realizat în București, în perioada 27.01.- 01.02. 2001 cu profesori din învățământul special din regiunea Muntenia și din literatura de specialitate, din acest domeniu (în limba română).

CADRUL DIDACTIC DE SPRIJIN ESTE:

1. BUN CONSILIER

- Pentru părinți
- Pentru copii/elevi
- Pentru cadrele didactice
- Pentru comunitatea locală

2. BUN COLABORATOR cu:

- Alte cadre didactice
- Copii/elevi
- Familia
- Specialiști/terapeuți
- ONG-uri
- Comunitatea, etc.

3. MODERATOR AL ECHIPEI MULTIDISCIPLINARE

4. ALTE ABILITĂȚI NECESARE

- Respect pentru toți copiii (inclusiv pentru cei cu CES)
- Empatie
- Toleranță
- Gândire pozitivă
- Bun coordonator
- Mediator, negociator
- Spirit de inițiativă
- Creativitate
- Metode eficiente
- Perseverență
- Flexibilitate, adaptare la cerințele momentului
- Persuasiune
- Tact pedagogic
- Abilitatea de a aplană conflictele, disponibilitate
- Rezistență la frustrări/momente dificile
- Decizii clare, rapide
- Valorizator al colaboratorilor și al opiniilor lor

ATITUDINI

● *ale cadrelor didactice față de copilul cu CES*

- acceptarea diversității
- nondiscriminarea (toleranța)
- flexibilitatea
- respectarea relației de parteneriat
- atitudine pozitivă
- empatie
- responsabilitate

● *ale elevilor din clasele integratoare și ale părinților acestora*

- acceptare, toleranță
- cooperare
- implicare afectivă și materială
- parteneriat

-
- **ale părinților copiilor cu CES**
 - atitudine pozitivă, optimistă față de școală
 - acceptarea deciziilor în favoarea copiilor
 - implicarea în rezolvarea nevoilor/cerințelor educaționale
 - continuarea activităților în familie

- **ale membrilor echipei de lucru (multidisciplinare)**
- comunicare
- cooperare, colaborare
- negociere
- supervizare
- responsabilizare
- eficientizare

- **ale comunității, față de copilul cu CES**
- normalizare
- șanse egale
- non-discriminare
- toleranță

ÎN LOC DE CONCLUZII

Din jurnalul unui CDS

JURNAL DE <INTEGRAT> IDEI

*Motto: „Un cuvânt bine gândit
poate reeduca lumea”.
Constantin Noica*

15 septembrie 2003

Lipsește prima pagină din Jurnal. Ce scriesem acolo despre Integrarea Copiilor cu CES? Ceva personal, probabil. Ideea era că aş putea face orice, dar nu este de-ajuns un singur om, un singur copil, o singură şcoală...

Fiecare om e o formă de încăpătânare, adică o idee!

Câte idei, câte gesturi și câte voci a ascultat Reninco România? Nenumărate, important este că știe să asculte.

Pagina antedată 22-25 iunie 2003, Bușteni.

Prima întâlnire cu oameni adevărați ai Școlii din toată țara și doi profesori de la Universitatea din Birmingham. Oameni, idei, promovarea educației incluzive în comunitate, modele de bune practici. Cine ar fi crezut că noi suntem în stare să scriem o carte? Peste un an și trei întâlniri ne puteam deja numi Grupul de la Bușteni.

20 octombrie 2003

Serviciul de evaluare al Comisiei Județene mă informează, în calitate de pastor al Comisiei interne de evaluare continuă de numărul elevilor integrați și de școlile generale unde sunt înscriși.

Primesc vizita unei mămici care mă roagă să-i evaluez fata. A primit certificat de integrare și dorește să știe dacă va face față. A avut și anul trecut (2002-2003) recomandare pentru integrare individuală în școala de masă, nu a venit nici un profesor de sprijin. Învățătoarea s-a ocupat în mod deosebit de ea, știa multe lucruri despre integrare. Vorbesc cu fetița; prima impresie: este foarte timidă și tensionată de prea mulți evaluatori de care are parte în acest timp. Testul de inteligență îmi confirmă diagnosticul: este foarte aproape de intelectul de limită.

Tatăl este foarte autoritar? Mama îmi răspunde afirmativ. (Am văzut și în testul familiei lucruri interesante). Copacul din test este tremurat, plătând, are nevoie de sprijin, protecție. Nu este prea optimistă Daniela, tiza mea.

Și ce scorbura imensă! Oare ce traumă a avut la 7 ani?

Scrie încet, aplecată cu tot corpul peste foaie, omite litere, pe unele le confundă.

Citește aproape bine un text necunoscut; după un timp se bâlbâie, apoi tace complet.

Nu mai vrea să vorbească. O încurajez. Îmi zâmbește, dar privește tremurătoare spre ușă. Dincolo este mama ei pe hol, și este sigură că trage cu urechea.

Facem o pauză și trecem la proba de matematică. Nu este prea încântată de exerciții cu trecere peste ordin, iar înmulțirea este doar o tablă ruginită. Cred că aici este problema. Una dintre ele.

Mama dorește să afle „cum este”. A aflat multe despre învățământul integrat (lucrează ca îngrijitoare într-un centru de terapie) și crede că această soluție este cea mai bună pentru Daniela. Este unul dintre numeroșii părinți care văd în această formă de educație, alternativa cea mai potrivită pentru copii.

Îmi doresc să aibă un profesor de sprijin care să „lupte” cu ideile preconcepute ale profesorilor obișnuiți să înțeleagă prin performanță doar rezultat strălucit și lauri olimpici.

Acceptarea unui copil cu dizabilități în grupul clasei și reușita școlară a acestuia cu ajutorul unui program individualizat NU ESTE OARE TOT O PERFORMANȚĂ?

Îmi doresc să mai văd această fetiță și nu știu de ce...

22 octombrie 2003

Colega mea, Mona mă invită să prezint la Comisia „psihologilor și logopezilor” Ghidul profesorului itinerant și noutățile privind educația integrată. Sunt invitați alături de specialiști, învățători cu experiență care au primit ore suplinite și sunt acum cadre didactice de sprijin. Le-am multiplicat materiale și le-am răspuns la întrebări. Doresc să facă lucrurile foarte bine. Sunt interesați mai ales de adaptarea programelor școlare. Sunt copleșiți de rolul important pe care și-l asumă. Majoritatea au experiență în domeniu, au lucrat într-un proiect cu Școala nr.11, timp de doi ani. Se discută aprins dar sunt câteva voci care spun nu se poate, copiilor le este mai bine în școala specială (reexpertiza forțată din 2001, atunci mulți copii propuși pentru integrare s-au întors în Școala Specială nr.1 Buzău).

Într-o școală a rămas o fetiță fără profesor de sprijin. Este clasa a V-a și are ca diagnostic, deficiență mintală ușoară și deficiențe asociate, senzoriale.

Mă aud spunând: Aș vrea să mă duc eu, acolo dacă se poate!

Surpriză: este Daniela, fetița care venise la mine în cabinet cu două zile mai devreme.

22 octombrie 2003

Sunt profesor de sprijin; mâine voi merge pentru prima dată, la școala Danielei.

23 octombrie 2003

Am emoții. Cred că trebuie să schimb ceva: nu poate să fie în clasă, o persoană stingheră, așezată în ultima bancă. Diriginta o mută în banca a doua, la rugămintea mea, dar este tot singură. Mă prezint și le spun copiilor care este rostul meu în clasă. Se prezintă și ei. Doamna R. îmi înlesnește demersurile și mă lasă pe mine să „țin” lecția de consiliere. Copiii ascultă povestea mea despre copacul singur care se uscă de tristețe într-un deșert și despre vindecarea lui miraculoasă, când Vântul vrăjitor l-a adus în mijlocul pădurii.

Am continuat parabola la tablă, cu un joc, solicitându-i pe toți. Din atitudinea lor am dedus că au prins tâlcul poveștii: 16 copii din 18 doreau să fie prieteni cu Daniela-copacul singur. 7 pomișori: 3 fete și 4 băieți doreau să crească în aceeași poieniță cu mlădița solitară. Am convenit ca ei să se așeze pe rând cu Daniela în bancă și să o ajute la lecții.

4 noiembrie 2003

Lucrurile nu mai sunt așa ușoare. Daniela era la fel de tăcută și de nesolicitată la activități în clasă, numai la educație fizică, participarea era satisfăcătoare.

Către, Școala Generală nr.10 Buzău

În unitatea pe care o conduceți, d-na Gresoiu Daniela, profesor titular pe catedra de psihodiagnostic de la Școala Specială nr.1 Buzău, va desfășura un număr de 1 oră pe săptămână, după un program pe care-l veți stabili de comun acord, în funcție de posibilitățile și nevoile copilului integrat, beneficiar al acestui demers.

Am cunoscut într-un consiliu profesoral toate cadrele didactice și managerul școlii.

Acum am o echipă.

11 noiembrie 2003

Programe adaptate la limba română, matematică, istorie, discipline cu risc de corigență.

Plan de obiective pentru o lună, planuri personalizate pentru o săptămână.
Profesorii au devenit buni colaboratori. Daniela face progrese.

17 noiembrie 2003

Am participat la revizuirea materialului din Ghid ...Reninco îți oferă mai mult decât Informații, îți dăruiește o Stare de Spirit.

18 noiembrie 2003

Timpul este insuficient. Este prea puțin o oră. Părintii sunt de acord să mai facem o oră în plus: terapie cognitivă, dezvoltarea capacității de comunicare, corectarea disgrafiei. NU MEDITAȚII.

25 noiembrie 2003

Am descoperit că aptitudinea pentru desen ne poate ajuta și la matematică. Învățăm tabla înmulțirii și din rezultate conturăm desene bune de colorat acasă.
Părinții sunt încântați (oare) pentru că primesc și ei teme (?!).

Decembrie 2003

Tezele ca niște ace de gheață pe o sticlă opacă. Daniela nu primește subiecte adaptate și rămâne corigentă la română și istorie.
Moș Crăciun îi iubește pe toți copiii la fel.

Ianuarie 2004

Am lăsat în urmă un an. Daniela a venit la mine și mi-a spus: îmi place mult când veniți la școală. Colegii mă plac mai mult acum.

Am scris împreună o pagină care respectă spațiul între cuvinte și cuvintele fără omisiuni de litere. Am avut grijă să fie un fragment literar foarte atractiv. Are simțul umorului și reușim să scriem câteva glume. Ilustrăm bineînțeles cu un desen creionat de Daniela și încercăm să reconstituim prin adunare și înmulțire merele din text.

Entuziasmul ei mă binedispune pentru toată ziua.

Oare asta ar fi o idee de integrare? Să-i imprimi elanului tău didactic o tentă de umor? Să nu te temi de terapia prin râs, atât de firească și atât de gustată de terapeuții americani?

Să fii empatic și să redevii copil.

„Când nu mai suntem copii suntem aproape morți” sculpta pe o filă de jurnal, Constantin Brancuși.

Martie 2004

Memoria. Să fie de vină memoria?

Pe firul ei de păianjen stau grele și gata să cadă ecuațiile, popoarele migratoare, rude descinzând din goți, adjectivele cu gradele lor de comparație (doar enumerate), fracții nesimplificate și întregi neluați în seamă, republica română și Povestea vorbeii.

Tatăl: Am fost la medic, domnișoară psiholog. Nu mai reține nimic! Nu mai citește nimic!

Eu: Încercați cu lecitină, dar nu fără acordul medicului; poate e o astenie de primăvară!

Daniela: (tace și zâmbește vinovată).

Eu: (tac și zâmbesc vinovată).

Aprilie 2004

Am fost la Comisia diriginților din Școala nr. 10 și am supus dezbaterii modalități practice de intervenție pentru copiii integrați, conținutul evaluării anuale de diagnostic și modul în care fișa de caracterizare psihopedagogică folosește C.I.E.C.-ului pentru redactarea fișelor privind traseul educațional și expertiza psihologică.

La ora de română, Daniela s-a luptat cu două complemente de loc și de timp. S-au dovedit a fi directe și făceau parte din programa adaptată. Aș fi preferat să fi fost complimentată pentru curajul de a ieși la tablă.

Mai 2004

Lumea ca reprezentatie. Am încercat să le ofer colegilor mei, specialiștii din comisie o întâlnire-model de colaborare cu școala generală care să fie o bună practică pentru întâlnirile viitoare. Au răspuns invitației: D-l. Director al Școlii Generale nr.10, d-l profesor de matematică, părinții Danielei, colegii mei din comisie și Daniela.

Părerile exprimate au condus la decizie: Daniela poate continua școala în această formă.

Dacă toate întâlnirile ar decurge în maniera aceasta extraordinară!

02-05 iunie 2004

Grupul de la Bușteni. Așteptări. Dezbateri pline de idei. Împliniri. Un Jurnal întreg.

15 iunie 2004

Mama Danielei mi-a telefonat. Cu vocea găuită de emoție mi-a șoptit că este foarte fericită: Suntem în clasa a VI-a !

Sufletul meu a zâmbit și el.

IDEE fără SFÂRȘIT

Poate integrarea nu înseamnă doar *conținuturi*, nu doar *sfaturi*, nu doar *învățături*. „*Stări de spirit, asta trebuie dat altora*”.

În fiecare trebuie să existe o STARE DE SPIRIT și o Metaforă.

Este ideea unui jurnal dedicat unei fetițe care încearcă zâmbind, să deseneze Discul Solar cu toate RAZELE de aceeași MĂRIME.

La urma urmei, SOARELE ne încălzește pe toți la fel, nu-i așa?

Daniela Gresoiu - Buzău

BIBLIOGRAFIE

*** *A practical guide for disabled people. Where to find information, services and equipment*, Department of Health, London, 1997

*** *Acces la educație al copiilor cu cerințe educative speciale*, Ministerul Educației și Cercetării, București, Mai 2004

Băndilă, A., Rusu, C., *Handicap și readaptare. Psihopedagogie specială. Defectologie medico-socială*, PRO HUMANITATE, 1999

Burke, M., A., *Children with disabilities in Central and Eastern Europe and the former Soviet Union*, The 6th International on Community Inclusion for Children with Disabilities, Edmonton, 2000

Bunch, G., *Inclusion: How to. Essential Classroom Practices*, Inclusion Press, Toronto, 1999

Carantină, D., *Integrarea școlară a copilului cu handicap fizic*, în Educația integrată a copiilor cu handicap, UNICEF și RENINCO, 1998

*** *Cerințele speciale în clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor*, UNESCO, 1993, versiunea în limba română cu sprijinul UNICEF, 1995

Chapman, E.,K., Stone J.,M., *The visually handicapped child in your classroom*, Cassell, London, 1988

*** *Clasificarea Internațională a Funcționării, Dizabilității și Sănătății (CIF)/OMS*, varianta în limba română cu sprijin UNICEF, București, Marlink, 2004.

Coman, S. (coordonator), *Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale*, Editura Spiru Haret, Iași, 2001

*** *Convenția cu privire la drepturile copilului*, ONU, 1989

Daniels, E.,R, Stanford, K., *Formarea claselor integrate - Includerea copiilor cu nevoi speciale - Step by Step*, Children's Resources International, Editura Tehnică și Științifică, CERMI, Iași, 2001

Daniels, H., editor, *Special education reformed: beyond rhetoric?*, Falmer Press, 1999

*** *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

*** *Dezvoltarea practicilor incluzive în școli. Ghid managerial*, MEN și UNICEF, București, 1999

*** *Educația integrată a copiilor cu handicap*, Verza, E. și Păun, E., coordonatori, UNICEF și RENINCO, 1998

*** *Education of deaf children and young people*, Centre of Total Communication, Copenhagen, Denmark, UNESCO, 1987

Eggen, P., Kauchak, D., *Educational Psychology. Classroom Connections*, Macmillan, New York, 1992

Ezechil, L., *Educația incluzivă ca principiu metodologic*, în Revista de Pedagogie, Drepturile copilului și discriminarea în învățământ, 2002

*** *Financing of Special Needs Education. A Seventeen-country Study of the Relationship Between Financing of Special Needs Education and Inclusion*, European Agency for Special Needs Education (EASNE), November 1999

Fulcher, G., *Disabling policies? A comparative approach to education policy and Disability*, London, Falmer Press, 1989

Gartner, A, Lipsky, D., *Beyond special education: Towards a quality system for all students*, Harward Educational Review, 57, 367-395, 1987

Gearheart B., Gearheart C., *Introduction to Special Education Assessment: Principles and practices*, ove Publishing Company, USA, 1990

Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Polirom, Iași, 2001

Gordon L.P., Lichier D., *Reformer les ecoles canadienes. Des perspectives sur le handicap et l integration*, Institut Rocher, 1992

*** *Including the excluded: Meeting Diversity in education. Example from Romania*, UNESCO, Paris, 2001

*** *Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Educational Needs. Trends in 14 European Countries*, European Agency for Special Needs Education (EASNE), on behalf of The European Commission, Directorate General XXII, May, 1998

*** *Integrarea școlară a copilului în dificultate/cu nevoi speciale - ghid pentru directorul de școală*, Colecția CRIPS - Resurse pentru formare, 2002

Heggarty S., *Meeting Special Needs in Ordinary Schools*, Cassel, 1989

Holst, J., Melero, M.,L., Verza, E., Perez., J., M., Flores, I., R., Radu, I., Gh., Popovici, D., *Development of Special Needs Education Methods in Denmark, Spain and Romania*, Agenția Națională Socrates, România, PRO HUMANITATE, 2000

*** *Human Resource Development in Suport of Inclusive Education, Sub-regional Workshop Report*, Bucharest, UNESCO & UNICEF, 2000

*** *L'integration scolaire des enfants et adolescents handicapés: Ambitions, theories et pratiques*, OCDE, Paris, 1994

Lunt, I., Norwich B., *Can effective schools be inclusive schools? Perspectives on Education Policy*, University of London, Institute of Education, 1999

Lupu C., *Învățământul obișnuit, un obstacol pentru copiii cu dizabilități fizice?* În Revista de Pedagogie, Drepturile copilului și discriminarea în învățământ, 2002

*** *Making it happen. Examples of good practice in Special Needs Education & Community-based Programmes*, UNESCO, Special Education Unit, 1993, Paris

*** *Manifestul Dizabilității (Handicapului) în România*, Grupul de Inițiativă pentru constituirea Consiliului Național al Dizabilității în România, București, MarLink, 2003

*** *Mental Retardation, Definition, Classification and Systems of Supports*, 9th Edition, American Association On Mental Retardation, 1992

Mitchell R.D. Plus 25: *What will special education look like in 2021?* The 18th World Congress of Rehabilitation International, Auckland, New Zealand, September 1996

Mușu, I., (coordonator), *Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*, RENINCO și UNICEF, 2000

Mușu, I, Vrasmaș, T., *Copiii cu dizabilități*, în Un deceniu de tranziție. Situația copilului și a familiei în România, UNICEF, București, 2000

Neagoe, M., Iordan, A., *Psihopedagogia adaptării și problematica anxietății școlare*, HUMANITAS, 2002

Neamțu, C., *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul probelemelor de comportament la copii*, Polirom, Iași, 2003

Norwich, B., *Inclusion in education: from concepts, values and critique to practice*, in Special Education reformed: beyond rhetoric?, editor Daniels, H., Falmer Press, 1999

*** *Open File on Inclusive Education*, UNESCO, Paris, 2001

O Hanlon, C., *The European Dimension in integration and special needs education*, in Research Papers in Education. Policy and Practice, edited by Wrang T., Routledge, Volume 8, Number 1, March 1993

O'Brien J., Forest, M., *Action for Inclusion. How to improve Schools by Welcoming Children with Special Needs into Regular Classrooms*, Inclusion Press, 2001, Toronto, Ontario, Canada

Păun E., *Bazele sociopedagogice ale educației integrate, în Educația integrată a copiilor cu handicap*, Verza, E. și Păun, E., coordonatori, UNICEF și RENINCO, 1998

Păun, E., Potolea, D., (coordonatori), *Pedagogie, Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Polirom, Iași, 2002

Popa, M., *Comunicare și personalitate la deficientul de auz*, HUMANITAS, 2001

Popovici, D., V., *Elemente de psihopedagogia integrării*, PRO HUMANITATE, 1999

Popovici, D., V., *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*, Editura Pro Humanitate

*** *Pour une coopération accrue entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé*, HELIOS II, Groupe no.9, 1996

Preda, V., (coordonator), *Orientări teoretico-praxeologice în educația specială*, Presa Universitară Clujeană, 2000

Preda V., (coordonator) *Intervenția precoce în educarea copiilor deficienți vizuali*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1999

Radu, Gh., *Considerații privind educația integrată în România*, Cartea Albă RENINCO, 1999

Radu, Gh. *Psihologie școlară pentru învățământul special - sinteze*, HUMANITAS, 2002

*** *Regulile Standard privind Egalizarea Șanselor pentru Persoanele cu Handicap*, Rezoluția Adunării Generale ONU nr. 48/96 din 1993, tradusă și editată în limba română prin grija Reprezentanței Speciale UNICEF în România, 1995

*** *Review of the Present Situation in Special Needs Education*, Paris, UNESCO, 1995

*** *Raportul de țară privind dizabilitatea (handicapul) în România*, Consiliul Național al Dizabilității din România, 2004

Revista de educație specială, București, 1991-1994

*** *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive*, UNESCO, 2001, publicat în limba română cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România, RO MEDIA, 2002

*** *Să comunicăm cu plăcere. Ghid pentru părinți, educatori și alte persoane implicate în lucrul cu copiii care au dificultăți de comunicare*, UNICEF & RENINCO, 2001

Shea, T., M., Bauer, A., M., *Learners with disabilities. A social Systems Perspective of Special Education*, Brown & Benchmark, 1994

Skrtic, T., M., *Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum*, în Ainscow M., (editor), *Effective schools for all*, London, Fulton, 1991

*** *Social Justice in Education. Policy and Guidelines for the Education of Students with Disabilities*, Education Department of Western Australia, 1995

Societate și Handicap, Anul VI (XIV), NR.2/2003, Autoritatea Națională pentru Persoanele Cu Handicap, Institutul Național pentru Prevenirea și Combaterea Excluziunii Sociale a Persoanelor cu Handicap

Stănică, I., Popa, M., Popovici, D., V., *Psihopedagogie specială - deficiența de auz*, PRO HUMANITATE, 2001

Ștefan, M., *Psihopedagogie specială - deficiența de vedere*, PRO HUMANITATE, București, 2000

*** *Sprijinirea integrării școlare a copiilor cu deficiențe. Analiză de situație*, Reprezentanța UNICEF în România, Asociația RENINCO România, Ministerul Educației și Cercetării, Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului și Adopției, 2002

Tilstone, C., Lacey, P., Porter, J., Robertson, C., *Pupils with Learning Difficulties in Mainstream Schools*, David Fulton Publishers, London, 2000

*** Teacher Support. *Organization of Support for Teachers Working with Special Needs in Mainstream Education*. Trends in 17 European Countries, European Agency for Special Needs Education (EASNE), on behalf of The European Commission, July 1999

Tomsa, Gh. *Integrarea școlară a copiilor cu tulburări de comportament*, în Educația integrată a copiilor cu handicap, Verza, E. și Păun, E., coordonatori, UNICEF și RENINCO, 1998

Verza, E., *Psihopedagogia integrării și normalizării*, Revista de educație specială, nr.1/1993

Verza, E., *Bazele psihologice ale educației integrate*, în Educația integrată a copiilor cu Handicap, UNICEF și RENINCO, 1998

Verza E., *Tratat de logopedie*, PRO HUMANITATE, 2003

Verza, F., E., *Introducere în psihopedagogia specială și în asistența socială*, Humanitas, 2002

Vrasmaș, E., *Introducere în educația cerințelor speciale*, Credis, 2004

Vrasmaș, E., Vrasmaș, T., *Copiii cu cerințe educative speciale*, Revista de educație specială, nr.1/1993

Vrasmaș T., *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Aramis, 2001

Vrasmaș T., *Școala și educația pentru toți*, Miniped, 2004

Ungureanu, D., *Copiii cu dificultăți de învățare*, EDP RA, București, 1998

Williams P, editor, *A Glossary of Special Education*, Open University Press, Philadelphia, 1988

*** *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*, UNESCO, 1999

GLOSAR DE TERMENI ABREVIATI

ACCES – asistent de clasă pentru cerințe speciale (în Anglia)

CCD - Casa Corpului Didactic

CD – cadre didactice

CDS – cadru didactic de sprijin

CECIS – comisia de expertiză complexă – învățământ special

CES – cerințe educative speciale

ISJ – inspectorat școlar județean

EASNE – European Agency for Special Needs Education

ECS – educația cerințelor speciale

EPSS – educație personală, socială și de sănătate (în Anglia)

ESP – echipe de sprijin pentru profesori

GAPP – grupe de ajutor psihopedagogic (Franța)

MEdC – Ministerul Educației și Cercetării

MEN – Ministerul Educației Naționale

OMS – Organizația Mondială a Sănătății

OMEdC – Ordinul Ministrului Educației și Cercetării

ONG – organizație neguvernamentală

PIP – program de intervenție personalizat

PEI – plan educațional individualizat (individual)

SENCO – Special Educational Needs Coordinator (Anglia)

RBC – reabilitare bazată pe comunitate