

**RAPORT CU PRIVIRE LA SITUAȚIA
EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN ROMÂNIA**

Lucrarea este elaborată în cadrul Proiectului *Parteneriat pentru educație incluzivă (2007 – 2009)*, conceput și implementat prin cooperarea dintre:

Centrul Educația 2000+, România

Fundația de Abilitare *Speranța*, România

Finanțator:

Open Society Institute, Budapesta – cu contribuția Education Support Program și Mental Health Initiative

Coordonatori de proiect:

Nicoleta Voicu, CEDU2000+

Letiția Baba, Fundația de Abilitare *Speranța*

The guide is developed in the framework of the project *Partnership for inclusive education (2007-2009)*, designed and carried out in co-operation between:

Center Education 2000+, Romania

Rehabilitation Foundation *Speranta*, Romania

Supported by the Open Society Institute, Budapest – with the contribution from the Education Support Program and Mental Health Initiative

Project Coordinator:

Nicoleta Voicu, CEDU2000+

Letitia Baba, Rehabilitation Foundation *Speranta*

ISBN: 978-973-1715-29-2

CUPRINS

I. STAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN EUROPA ȘI ÎN ROMÂNIA

1. Educația incluzivă: cadru legislativ internațional	5
2. Practici incluzive în Europa	9
2.1. Considerații generale	9
2.2. Direcții comune în educația incluzivă din Europa	12
2.3. Bune practici în educația incluzivă din Europa	13
3. Educația incluzivă în România: începuturi și experiențe	16
3.1. Direcțiile analizei și punctul de pornire al educației incluzive în România	16
3.2. Aspectele legislative ale educației incluzive în România	20
3.3. Implementarea ideilor, informarea profesioniștilor și a opiniei publice	24
3.4. Proiecte, modele, inițiative	25
3.5. Schimbarea practicilor educaționale în școală – primele proiecte naționale de cercetare-acțiune pentru educația incluzivă	28
3.6. Lecții învățate sau ce mai avem de făcut	31
3.7. O analiză a stării actuale a persoanelor cu dizabilități din România	38
3.7.1. Politicile educaționale în general și cele de educație școlară în special	39
3.7.2. Dreptul la educație, accesul și participarea	41
3.7.3. Pregătirea și percepțiile profesioniștilor din domeniul educației	46
3.7.4. Implicarea, participarea și responsabilizarea la nivelul programelor de educație a familiilor care au copii, tineri sau persoane cu dizabilități	47

3.7.5. Atitudinea și percepțiile asupra educației copiilor, tinerilor și a persoanelor cu dizabilități la nivelul serviciilor publice, instituțiilor comunitare și al comunității în general	49
BIBLIOGRAFIE	51
GLOSAR DE TERMENI	52
II. POLITICI EDUCAȚIONALE PRIVIND INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ A COPIILOR CU CES	
1. Aspecte cheie privind incluziunea școlară a copiilor cu CES	55
1.1 Delimitări conceptuale	55
1.2 Grupuri țintă – categorii de copiii cu CES.	57
2. Politici educaționale incluzive	58
2.1. Cadrul european privind promovarea politicilor educaționale incluzive	58
2.2. Cadrul legislativ național privind incluziunea școlară a copiilor cu CES	60
3. Dezvoltarea de politici educaționale incluzive în Europa	64
4. Dezvoltarea unor strategii de incluziune școlară a copiilor cu CES în România	69
4.1. Strategia Ministerului Educației și Cercetării privind Egalizarea șanselor pentru copiii și tinerii cu deficiențe, precum și accesul acestora la orice formă de educație și ocrotire	69
4.2. Forme ale integrării	70
4.3. Cadrul didactic de sprijin/itinerant.	70
4.4. Etape parcurse în vederea integrării copiilor cu cerințe educative speciale	72
4.5. Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă	73
CONCLUZIE	75
BIBLIOGRAFIE	76

I

STAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN EUROPA ȘI ÎN ROMÂNIA

1. Educația incluzivă: cadru legislativ internațional

Procesul educației incluzive este susținut de o serie de documente cu caracter internațional și european.

Educația pentru toți a preocupat și angajat comunitatea internațională încă din anul 1948, o dată cu adoptarea **Declarației Universale a Drepturilor Omului**.

Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile copilului (CDC), adoptată și deschisă spre semnare și ratificare de către Adunarea Generală prin Rezoluția 44/25 din 20 noiembrie 1989, este ratificată și de România la 25 septembrie 1990. Această convenție obligă statele semnatare să asigure dreptul la educație pentru toți copiii. Astfel, în Articolul 28 se specifică: „Statele părți recunosc dreptul copiilor la educație și în vederea exercitării acestui drept, în mod progresiv și în baza egalității de șanse, în special statele membre vor avea obligația de a asigura învățământul primar și gratuit pentru toți copiii”.

În cadrul **Conferinței Mondiale a Educației pentru Toți** care a avut loc la Jomtien (Thailanda) în anul 1990 și la care au participat miniștrii, organizații neguvernamentale și factori de decizie din 155 de țări a fost lansat și adoptat conceptul de „educație pentru toți”.

Declarația de la Salamanca (Spania, 10 iunie 1994)¹ este un document de valoare majoră în promovarea educației incluzive. Principiul-cadru care guvernează *Declarația de la Salamanca* este acela că: „Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale,

¹ UNESCO, Declarația de la Salamanca și cadrul de acțiune pentru educația persoanelor cu nevoi speciale adoptată la Conferința Mondială cu tema „Educația persoanelor cu nevoi speciale: acces și calitate”, Salamanca, Spania, 7-10 iunie 1994.

lingvistice sau de altă natură. Acestea trebuie să includă în egală măsură copiii cu handicap și cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, pe cei aparținând minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate”. În conformitate cu această declarație, școlile incluzive trebuie să înțeleagă și să accepte diversitatea adaptându-se ritmului de învățare al fiecărui copil și asigurând o educație de calitate pentru toți.

Dreptul la educație pentru persoanele cu dizabilități sunt stipulate în **Regulile Standard privind Egalizarea de Șanse pentru Persoanele cu Handicap**¹, document adoptat de către Adunarea Generală a Națiunilor Unite în 20 decembrie 1993 (Rezoluția 48/96). **Regula 6** din Capitolul „Educație” stipulează faptul că: „Statele trebuie să recunoască principiile șanselor egale la o educație primară, secundară și terțiară pentru copiii, tinerii și adulții cu handicap, în contexte integrate”.

Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene (2000/C364/01) specifică în **Articolul 14 (Dreptul la educație)**: „Orice persoană are dreptul la educație, precum și la accesul la formare profesională și formare continuă”.

În același document, în **Articolul 21 (Nediscriminarea)** este menționat faptul că: „Se interzice orice discriminare bazată în special pe motive de sex, rasă, culoare, origini etnice sau sociale, caracteristici genetice, limbă, religie sau convingeri, opinii politice, apartenență la o minoritate națională, avere, naștere, handicap, vârstă sau orientare sexuală”.

În **articolul 26 (Integrarea persoanelor cu handicap)** se specifică: „Statele Membre ale Uniunii Europene recunosc și respectă dreptul persoanelor cu dizabilități de a beneficia de măsuri care să le asigure autonomia, integrarea socială și profesională, precum și participarea la viața comunității”.

Miniștrii educației și alți responsabili pentru învățământul superior au semnat, în 2004, un memorandum de înțelegere în care se angajează să coopereze în cadrul „Programului detaliat de lucru al Uniunii Europene pentru atingerea obiectivelor educației și a sistemului de formare din Europa”. Totodată, ministerele semnatare

¹ ONU: Regulile Standard privind Egalizarea de Șanse pentru Persoanele cu Handicap.

au declarat că „lărgirea accesului la o educație de calitate și asigurarea de oportunități egale de învățare, [...], în special pentru comunitățile de romi și pentru alți membri ai unor grupuri dezavantajate, inclusiv membrii cu un venit scăzut, **persoane cu dizabilități**, cetățeni ai comunităților izolate geografic, rurale etc. trebuie să reprezinte o formă prioritară pentru dezvoltarea educației”.

Recomandarea 5 a Consiliului de Miniștri a Statelor Membre ale Consiliului European, Planul de acțiune dreptul și participarea deplină a persoanelor cu dizabilități în societate – creșterea calității vieții a persoanelor cu dizabilități în Europa 2006-2015 în Direcția nr. 4 (Educația)¹ menționează următoarele aspecte:

- Educația este factorul principal în asigurarea includerii și independenței tuturor persoanelor, inclusiv a celor cu dizabilități. Influențele sociale, de exemplu familia și prietenii, contribuie de asemenea la atingerea obiectivelor acestei directive care ar trebui să acopere toate etapele vieții, inclusiv educația preșcolară, primară, secundară, liceală și calificarea profesională, precum și învățarea pe parcursul vieții.
- Crearea de oportunități pentru persoanele cu dizabilități de a participa în educația de masă nu este importantă doar pentru acestea, ci contribuie la înțelegerea diversității umane de către persoanele fără dizabilități. Cele mai multe sisteme educaționale furnizează accesul la educația de masă și la structurile educaționale specializate pentru persoanele cu dizabilități. În concordanță cu scopul includerii, structurile de masă și cele specializate trebuie încurajate să colaboreze pentru a sprijini persoanele cu dizabilități din comunitățile locale.

Prin această recomandare se urmărește:

1. Să se asigure că toate persoanele, indiferent de natura și gradul dizabilității, au acces egal la educație și își dezvoltă la potențialul maxim personalitatea, creativitatea, abilitățile intelectuale și fizice.
2. Să se asigure că persoanele cu dizabilități au acces la educația de masă prin încurajarea autorităților în implementarea măsurilor educaționale necesare pentru a veni în întâmpinarea nevoilor persoanelor cu dizabilități.

¹ Traducere neoficială.

3. Să sprijine și să promoveze învățarea pe parcursul vieții pentru persoanele cu dizabilități de toate vârstele și să faciliteze trecerea eficientă și efectivă de la o etapă la alta a educației și de la educație la angajare.
4. Să dezvolte la toate nivelele sistemului educațional, inclusiv la toți copiii și de la vârstă fragedă, o atitudine de respect față de drepturile persoanelor cu dizabilități.

Pentru a atinge aceste obiective, statele membre trebuie să întreprindă următoarele **acțiuni specifice**:

1. Promovarea legislației, a politicilor și a planurilor pentru prevenirea discriminării copiilor, tinerilor și adulților cu dizabilități prin accesul la toate etapele educației din primii ani de viață până la vârsta adultă. Aceasta se realizează prin consultarea persoanelor cu dizabilități, a părinților, a persoanelor care oferă sprijin, a organizațiilor neguvernamentale și a altor instituții implicate în educația și formarea acestor persoane.
2. Încurajarea și sprijinirea dezvoltării sistemului educațional de tip unificat, prin promovarea educației de masă și a celei specializate care promovează schimbul de experiență și incluziunea copiilor, a tinerilor și adulților cu dizabilități din comunitate.
3. Evaluarea timpurie a nevoilor educaționale speciale ale copiilor, tinerilor și ale adulților cu dizabilități în scopul planificării intervențiilor educaționale.
4. Monitorizarea implementării planurilor educaționale individualizate.
5. Asigurarea sprijinului necesar pentru copiii cu dizabilități din cadrul sistemului educațional de masă. În cazuri excepționale, unde nevoile educaționale speciale nu sunt întâmpinate în cadrul sistemului educațional de masă, statele membre se vor asigura că sunt luate măsuri eficiente pentru sprijinul de tip alternativ, în scopul incluziunii totale.
6. Încurajarea calificării inițiale și continue pentru toți profesioniștii și personalul care lucrează în toate etapele educației pentru a conștientiza problematica dizabilității și pentru a utiliza tehnici și materiale educaționale adecvate elevilor cu dizabilități.

7. Asigurarea accesibilității materialelor și a planurilor educaționale oferite în sistemul educațional de masă.
8. Includerea în planurile de învățământ a unor teme cu privire la persoanele cu dizabilități, ca persoane care au drepturi egale cu toți cetățenii.
9. Conștientizarea dizabilității ca parte integrală a programei din școlile și instituțiile de masă.
10. Accesibilizarea instituțiilor de învățământ și de formare profesională pentru persoanele cu dizabilități, inclusiv prin acordarea sprijinului individual și operarea adaptărilor (inclusiv echipamentul) pentru a veni în întâmpinarea nevoilor acestor persoane.
11. Implicarea părinților copiilor cu dizabilități ca parteneri activi în elaborarea planurilor educaționale individualizate.

În concluzie, comunitatea internațională este preocupată de asigurarea accesului la educație pentru toți copiii, acordând o atenție deosebită copiilor cu dizabilități. Cu toate acestea, mai ales persoanele cu dizabilități intelectuale au de înfruntat prejudecăți majore și se confruntă cu obstacole semnificative în exercitarea drepturilor fundamentale¹. Limitarea accesului la educație pentru copiii cu dizabilități duce la excluderea socială, stigmatizarea și limitarea independenței.

2. Practici incluzive în Europa

2.1. Considerații generale

La baza educației incluzive se află principiul potrivit căruia educația constituie un aspect fundamental pentru dezvoltarea indivizilor și a societăților. În ultimii cincizeci de ani, comunitatea internațională a contribuit la crearea unei viziuni asupra educației care nu mai este considerată un privilegiu pe care îl au doar unele persoane, ci un drept al tuturor. Educația incluzivă constituie unul dintre procesele fundamentale prin care este pusă în practică această viziune, deoarece are în centrul demersurilor sale grupurile care au fost excluse de la educație. În acest

¹ Raport EUMAP: *Dreptul Persoanelor cu Dizabilități Intelectuale, Acces la Educație și Angajare.*

sens, potrivit **Declarației Mondiale privind Educația pentru Toți** (Dakar, 2000) educația incluzivă constituie una dintre strategiile-cheie în abordarea problematicii marginalizării și excluderii din procesul educației.

Educația incluzivă este un proces prin care se urmărește să se răspundă unor nevoi diverse ale elevilor prin sporirea participării acestora la procesul învățării și comunicării, reducând formele de excludere din educație¹. Abordările recente în educația incluzivă evidențiază faptul că aceasta este în primul rând o reformă în educație și nu o chestiune care vizează doar plasarea elevului și tipul instituției în care este școlarizat acesta.

Există o serie de studii care analizează politicile și legislația cu privire la educația incluzivă în țările Uniunii Europene și cele aparținând OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).

Datele prezentate în studiul **Special Needs Education in Europe** realizat de Agenția Europeană pentru Dezvoltare în Educarea Nevoilor Speciale și **EURYDICE**² ilustrează practici incluzive din 30 de țări europene. **Studiul s-a axat pe cinci arii ale educației incluzive și anume:** (1) politici și practici incluzive; (2) aspecte financiare ale educației cerințelor speciale; (3) cadrele didactice și educația cerințelor speciale; (4) tehnologiile de informare și comunicare în educația cerințelor speciale și (5) intervenție timpurie.

În funcție de politicile și practicile privind includerea elevilor cu cerințe educaționale speciale, studiul menționat anterior a identificat **trei categorii de țări:**

- Țări care promovează politici și practici incluzive ce urmăresc includerea tuturor elevilor, prin oferirea de servicii școlilor incluzive (Spania, Grecia, Italia, Portugalia, Suedia, Islanda, Norvegia și Cipru).
- Țări care pun în practică diferite abordări ale educației incluzive, oferind servicii variate, de la educație incluzivă la educație specială (Danemarca, Franța, Irlanda, Luxemburg, Austria, Finlanda, Marea Britanie, Letonia, Liechtenstein, Republica Cehă, Estonia, Lituania, Polonia, Slovacia și Slovenia).

¹ **Guideline for inclusion: Ensuring Access to Education for All** (2005), Paris, UNESCO

² *Special Needs Education In Europe* (2003), European Agency for Development in Special Needs Education, and EURYDICE, Brussels.

- Țări în care există două sisteme educaționale distincte, inclusiv și special, fiecare dintre acestea fiind reglementate de legi separate. Copiii cu dizabilități sunt plasați de obicei fie în școli speciale, fie în clase speciale din școli de masă. În Elveția și Belgia sistemul special este bine dezvoltat.

Evident, există diferențe în ceea ce privește stadiul în care se află fiecare dintre aceste țări în implementarea politicilor incluzive. Spre exemplu, în Suedia, Danemarca, Italia și Norvegia au fost implementate de timpuriu politici care au promovat și susținut educația incluzivă.

În majoritatea țărilor sunt menționate 6-10 tipuri de nevoi speciale, iar conceptul de „cerințe educaționale speciale” este inclus în agenda factorilor de decizie și a specialiștilor. Se constată tendința de a înlocui modelul medical al dizabilității cu modelul social al dizabilității și o abordare educațională axată pe implicațiile dizabilității asupra procesului educației.

Cadrele didactice de la clasă au un rol fundamental în procesul incluziunii, ele fiind responsabile pentru educarea tuturor elevilor. Atitudinile cadrelor didactice față de educația incluzivă depind de experiența acestora cu elevii cu dizabilități, formarea inițială, existența unor forme de sprijin la clasă, mărimea clasei de elevi și responsabilitățile pe care le au la clasă. Cadrele didactice din învățământul secundar manifestă mai puțin interes față de includerea copiilor cu dizabilități în clasa lor, mai ales dacă aceștia au dificultăți emoționale și comportamentale severe¹.

Elevii și cadrele didactice primesc sprijin din partea unui cadru didactic specializat, în clasă sau în afara acesteia. Sprijinul este acordat în primul rând elevilor, însă se constată tendința de a acorda sprijin și cadrelor didactice de la clasă. În unele țări, cadrul didactic specializat face parte din echipa școlii incluzive, în schimb, în alte țări acesta aparține unei alte instituții (în general, școli speciale). Aceste două tipuri de sprijin coexistă în Suedia. Sprijinul acordat elevilor este flexibil, în funcție de resursele disponibile și de nevoile copiilor. Sprijinul acordat cadrelor didactice

¹ *Special Needs Education In Europe* (2003), European Agency for Development in Special Needs Education, and EURYDICE, Brussels.

constă în informarea, selectarea materialelor didactice, elaborarea *Planurilor Educaționale Individualizate* și organizarea sesiunilor de formare continuă.

2.2. Direcții comune în educația incluzivă din Europa

În pofida aspectelor specifice fiecărei țări există unele tendințe comune care reflectă progresele din aceste țări în direcția implementării educației incluzive¹.

- În țările în care există două sisteme educaționale distincte, incluziv și special, se observă tendința de a dezvolta și oferi servicii suplimentare.
- Există progrese în ceea ce privește legislația în sprijinul educației incluzive. Acest aspect se remarcă mai ales în țările în care există un sistem educațional segregat și care au elaborat noi cadre legislative pentru includerea elevilor cu dizabilități în școlile de masă.
- Implicarea părinților în deciziile cu privire la plasarea copiilor cu dizabilități constituie un subiect major în multe țări, părinții având la dispoziție diverse posibilități pentru a alege între diferite servicii educaționale.
- **Transformarea școlilor speciale în centre de resurse** este un proces continuu în majoritatea țărilor. Acest model se află la început în unele țări.
- În general, în multe țări se urmărește trecerea de la modelul medical al dizabilității la o paradigmă care să aibă educația în centru.
- **Majoritatea cadrele didactice de la clasă beneficiază de formare inițială în domeniul cerințelor educaționale speciale.** Această formare are adeseori caracter general sau este insuficientă (în ceea ce privește formarea unor abilități sau deprinderi de care au nevoie cadrele didactice la clasele incluzive).
- Cadrele didactice care doresc să lucreze cu elevii cu dizabilități trebuie să participe la formări continue în domeniu. Aceste formări au caracter opțional în majoritatea țărilor, însă sunt recomandate cadrelor didactice.

¹ *Idem.*

2.3. Bune practici în educația incluzivă din Europa

Implementarea educației incluzive se află în etape diferite. Unele demersuri au avut succes în mai multe țări și, prin urmare, constituie exemple de bună practică ce pot fi analizate și implementate în mod adaptat, în funcție de nevoile fiecărei țări. Astfel, transformarea școlilor speciale în centre de resurse, implementarea *Planurilor Educaționale Individualizate*, formarea unor atitudini pozitive ale părinților și promovarea învățării prin cooperare constituie doar câteva exemple de succes.

1. Transformarea școlilor speciale în centre de resurse are loc în multe țări din Europa și constituie un exemplu de bună practică. Majoritatea țărilor se află în etape diferite: unele dintre acestea sunt într-o etapă inițială de implementare (spre exemplu, Cipru, Olanda, Germania, Grecia, Portugalia și Republica Cehă), în timp ce altele au dezvoltat deja o rețea de centre de resurse în țările lor (spre exemplu, Austria, Norvegia, Danemarca, Suedia și Finlanda). În general, aceste centre urmăresc atingerea următoarelor obiective:

- Oferirea de cursuri de formare continuă a cadrelor didactice și altor profesioniști.
- Elaborarea și diseminarea de materiale și metode de lucru moderne.
- Oferirea de sprijin școlilor incluzive și părinților copiilor cu dizabilități.
- Oferirea de sprijin individualizat elevilor, pe termen scurt.
- Sprijinirea accesului tinerilor cu dizabilități pe piața muncii.

În țările în care sistemul de educație specială este bine dezvoltat, școlile speciale se implică activ în procesul incluziunii, colaborarea dintre școlile de masă și cele speciale fiind un element cheie în asigurarea succesului incluziunii. Pe de o parte, educația incluzivă poate fi privită ca o amenințare la adresa școlilor speciale. În unele țări, incluziunea este dificil de realizat, deoarece școlile de masă obișnuiesc, mai mult sau mai puțin, să delege școlilor speciale responsabilitățile pentru anumite probleme. Pe de altă parte, unele cadre didactice din școlile speciale și alți specialiști consideră că sunt unicii experți în problematica elevilor cu dizabilități, fiind singurii în măsură să satisfacă nevoile educaționale ale acestora.

2. Un alt exemplu de bună practică în educația incluzivă îl reprezintă *Planurile Educaționale Individualizate care* au un rol major în precizarea tipurilor de adaptări

care sunt necesare în mediul de învățare și în evaluarea progresului elevilor cu dizabilități.

Peters (2003) trece în revistă datele din raportul OECD (1994), *The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices*, în care au fost analizate succesele și dificultățile întâmpinate în integrarea copiilor cu dizabilități din 23 de țări membre ale OECD¹.

Conform datelor prezentate în acest raport, există mai multe forme de plasare a copiilor cu dizabilități, de la plasarea în școli speciale (segregare), până la includerea în clase din școlile de masă, cu oferirea de sprijin individualizat. O dată identificată forma de sprijin, în majoritatea țărilor se elaborează *Planuri Educaționale Individualizate* (PEI). Aceste planuri au ca punct de pornire evaluarea nevoilor și identificarea abilităților/capacităților copiilor pentru a le oferi ulterior acestora forme adecvate de sprijin. Dintre practicile pedagogice cu eficiență crescută în includerea copiilor sunt menționate învățarea prin cooperare, peer tutoring, și învățarea în grupuri heterogene.

3. Cele mai multe țări raportează atitudini pozitive ale părinților copiilor cu dizabilități față de educația incluzivă și presiunile pe care aceștia le exercită în scopul includerii cât mai multor copii. În țările în care există un sistem educațional segregat părinții exercită presiuni în favoarea incluziunii (Belgia, Franța, Olanda, Germania și Elveția).


Părinții au atitudini pozitive și în țările în care includerea constituie o practică uzuală (Cipru, Grecia, Spania, Portugalia, Norvegia și Suedia).

În Belgia (Comunitatea Flamandă) s-a emis, în anul 2002, o nouă lege cu privire la șansele egale în educație². Această lege promovează drepturile părinților și ale copiilor de a alege tipul școlii și descrie condițiile în care școala poate să refuze înscrierea unui elev cu dizabilități. Orientarea elevului către un anumit tip de instituție (de tip incluziv sau special) pornește de la descrierea formelor de sprijin existente în școală, consultarea părinților și a serviciilor de consiliere școlară.

¹ Peters, S. J. (2003), *Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*, Prepared for the disability group, The World Bank.

² *Special Needs Education In Europe* (2003), European Agency for Development in Special Needs Education, and EURYDICE, Brussels.

4. **Învățarea prin cooperare** contribuie la dezvoltarea elevilor cu dizabilități atât din punct de vedere cognitiv, cât și socioafectiv și facilitează procesul învățării¹.

Însă, în egală măsură, incluziunea ridică o serie de **dificultăți sau provocări**  cărora trebuie să le facă față statele implicate în acest proces.

Potrivit raportului *Agenției Europene pentru Dezvoltare în Educarea Nevoilor Speciale*², dificultățile identificate se referă la:

- **Educația incluzivă la nivel secundar.** Multe țări raportează „probleme serioase” la acest nivel, comparativ cu învățământul primar, ca urmare a formării insuficiente a cadrelor didactice, atitudinilor cadrelor didactice, care nu sunt întotdeauna pozitive, adâncirii diferențelor în învățare dintre elevii cu dizabilități și cei fără dizabilități, nivelului academic ridicat și a modalităților de organizare a procesului didactic.
- **Rolul părinților.** Familiile copiilor cu dizabilități severe preferă, uneori, școlile speciale celor de tip incluziv.
- **Aspecte financiare.** Multe țări menționează aspectele financiare ca fiind o barieră majoră în calea educației incluzive. În țările în care sistemul educațional este de tip segregat, școlile speciale și cadrele didactice se pot simți amenințate de procesul incluziunii, exprimând adeseori temeri cu privire la posibilitatea de a-și pierde locurile de muncă.
- **Legislație.** Deși au fost emise acte legislative, acestea sunt insuficiente.
- **Descentralizare.** Deși alocarea resurselor și luarea deciziilor la nivel local sporește flexibilitatea și mai buna adaptare a serviciilor la nevoile locale, calitatea și nivelul serviciilor sunt variabile.
- **Mărimea clasei.** În unele țări (spre exemplu, Franța) se consideră că numărul crescut al elevilor din clasă este un factor negativ în procesul incluziunii. Cadrele didactice din aceste țări consideră că este foarte dificil să includă elevi cu dizabilități, deoarece au foarte multe sarcini didactice.

¹ *Inclusive education and classroom practices* (2003), European Agency for Development in Special Needs Education.

² *Special Needs Education In Europe* (2003), European Agency for Development in Special Needs Education, and EURYDICE, Brussels.

Procesul educației incluzive este în continuă evoluție, fiind rezultatul eforturilor conjugate ale reprezentanților comunității internaționale, ale instituțiilor naționale și ale factorilor de decizie locali. Deciziile și acțiunile întreprinse de acești factori au rolul de a promova și facilita prezența, participarea și învățarea în contexte incluzive a tuturor elevilor. De asemenea, demersurile acestora urmăresc în egală măsură identificarea și înlăturarea barierelor din calea incluziunii.

3. Educația incluzivă în România: începuturi și experiențe

3.1. Direcțiile analizei și punctul de pornire al educației incluzive în România

Educația incluzivă în România are o istorie de peste 15 ani. Putem analiza modul de implementare a acestei noi paradigme educaționale pornind chiar de la modelul oferit de indicatorii educației incluzive și anume detaliind ceea ce s-a realizat în cele trei planuri de acțiune:

- **Legislație**
- **Practici educaționale**
- **Cultură**

Dacă în legislație vom găsi foarte multe puncte de reper pentru a considera că educația incluzivă este cunoscută și promovată în România, practicile ne dau destule motive să credem că drumul este încă înaintea noastră, pentru implementarea acestui tip de dezvoltare și schimbare, iar cultura constituie acel element, constant și bogat, care poate fi atât un obstacol, cât și un factor facilitator dacă se promovează dimensiunile care acoperă nevoia de inovare și dezvoltare din cadrul sistemului de educație românesc.

Având în vedere complexitatea unei asemenea analize devine necesar, pentru toate aceste trei dimensiuni, să pornim de la a identifica stadiul de la care s-a plecat în acest proces complex de schimbare.

La 1990, România se găsea în pragul unor mari prefaceri și transformări. Revoluția din decembrie 1989 declarase clar nevoia de schimbare și de reorientare în toate planurile vieții sociale. Dar, de la declarații la fapte drumul este foarte lung.

Acesta trece neapărat prin acțiuni sociale care să asigure în primul rând acoperirea unor lipsuri economice și materiale legate de sistemul general de educație, dar și determinate de nevoia unor modificări de percepție la nivel social. Este vorba de provocările determinate de existența unor „modele puternice” prin care educația din România a rezistat în anii dictaturii. Nu putem înțelege modul de implementare a educației incluzive în România decât dacă facem referire, pentru început, la un anumit „nucleu dur” al educației românești.

Cele mai importante rezultate în timpul dictaturii au fost obținute în urma unui sistem educațional destul de rigid, conservator, dar care a pus în centru învățarea și performanța. Nu putem neglija faptul că școala, cu toate limitele ei, cu accentele puse pe social și nu pe individual, a format în perioada ceaușistă numeroase personalități și a obținut recunoașterea internațională în multe domenii. În ultimii 20 de ani ai epocii ceaușiste, din 1970 până la 1990, confruntată în special cu lipsuri și cu interzicerea accesului la cercetarea și informația științifică pe plan mondial, școala românească a fost caracterizată de coordonate de dezvoltare contradictorii:

- Pe de o parte a început să dea rateuri. Să ofere rezultate declarate fals, legate de pregătirea multilaterală și de dezvoltarea unui „om nou” cu potențial de excepție, în toate domeniile, și în același timp să se preocupe doar de elevii care străbăteau traseul educațional în mod firesc, fără probleme. Aceasta a lăsat tot mai mult în afară unii elevi care nu mergeau în ritmul și cu performanțele cerute de politica școlară a epocii. Incredibil, dar în acea epocă se vorbea chiar de copii „needucabili”.
- Pe de altă parte, s-a consolidat un „nucleu dur”, format dintr-o experiență practică și anumite strategii didactice care dădeau rezultate, din păcate însă numai cu anumiți copii. Acest nucleu de practici și conduite didactice cuprindea însă nu numai ceea ce exista în școală, ca ofertă și suport, ci și o adevărată proliferare a pregătirii extrașcolare, prin mijlocirea părinților. Este vorba de „industria meditațiilor” care are la rândul ei, pe de o parte, aspecte pozitive, oferind o completare și o rigurozitate a formării unor elevi și, pe de alta, aspecte clar negative, care țin de lipsa de reponsabilitate a unor cadre

didactice și de programele școlare tot mai încărcate și complicate, neluând în calcul și neimplicând elevii și nevoile lor de educație și dezvoltare.

Cu toate acestea, ideea de a educa toți copiii și de a oferi egalizarea șanselor la educație pentru toți exista în politica învățământului românesc încă din anii 1980, din păcate tot la nivel declarativ și printr-o aplicare practică materializată în responsabilizarea elevilor și a profesorilor pentru obținerea rezultatelor, dar niciodată luând în calcul drept cauze ale problemelor școlare sistemul și politicile sale generale sau particulare. Altfel spus, deși în documentele care reglementau școala românească se preciza valoarea principiului egalizării șanselor și nevoia de democratizare a școlii, în realitate, practica oferea alternative și ocazii de dezvoltare numai celor care își puteau permite și care, oricum, ar fi avut rezultate bune. A existat chiar și o prevedere legislativă de combatere a repetenției, dar aceasta nu a fost pusă în practică prin măsuri pedagogice, de adaptare a sistemului și a procesului educațional, ci s-a materializat în măsuri punitive la adresa dascălilor, care la rândul lor au pedepsit elevii.

De la aceste experiențe și realități trebuie pornit pentru a înțelege cât și cum a pătruns ideea și practica școlii incluzive în România. Chiar și astăzi, dacă declarativ vom vedea că există o preocupare constantă la nivelul legislației și parțial chiar în practicile didactice, schimbările nu sunt încă suficiente și acoperitoare, pentru că sistemul se mișcă încet, împiedicat de anumite elemente care depind de „nucleul dur” menționat și de lipsa unei construcții coerente prin care să se consolideze rezultatele pas cu pas.

Revenind la anii 1990, primul eveniment apărut în România, din punct de vedere legislativ, a fost recunoașterea și ratificarea **Convenției cu privire la drepturile copilului**. Moment de mare importanță, această ratificare și semnare a documentului internațional a deschis calea unor prefaceri extrem de complexe și spectaculoase în educația din țara noastră. Recunoașterea valorii acordate copilului, nevoii acestuia de ocrotire, educație și sprijin, responsabilitățile sistemului educațional, dar și a celorlalte instituții sociale (familia și instituțiile comunității) au generat o multitudine de măsuri și schimbări, din păcate cu precădere sociale, în favoarea copiilor. Am precizat, „din păcate”, pentru că schimbările din sistemul de

educație nu au ținut aceeași cadență a schimbării ca și sistemul de protecție a drepturilor copilului, care a pus în practică măsurile sociale. Trebuie spus că reforma sistemului de *Protecție a drepturilor copilului din România* constituie o mare reușită la nivelul Europei Centrale și de Est și un model clar și concret de schimbare și acțiune. În primul rând, ne permitem această subliniere luând în considerare punctul de plecare, de condițiile externe de sărăcie și limitate de la care s-a pornit. Am putea chiar spune că, în anul 1990, momentul zero pentru schimbarea spre educație incluzivă, situația copiilor din România a fost dacă nu cea mai gravă, una dintre cele mai grave din Europa.

Cunoașterea și aplicarea principiilor educației pentru toți și în particular a educației incluzive prin respectarea diversității, inițierea și realizarea practică a accesului și participării la educație și viață socială pentru toate categoriile de copii, a devenit un model adoptat în România, încă din anul 1990, prin trei domenii de intersecție teoretică și de acțiune:

- a. Plan legislativ.
- b. Implementarea în practică.
- c. Proiecte românești inovatoare.

Analiza acestor domenii se referă la:

- a. Aderarea, promovarea și implementarea în plan legislativ a măsurilor care au fost precizate în următoarele documente internaționale:
 - **Convenția cu privire la drepturile copilului** (1990).
 - **Declarația de la Jomtiem referitoare la educația pentru toți** (1990).
 - **Declarația de la Salamanca** (1994), care propune liniile directoare ale accesului și calității educației pentru copiii cu cerințe speciale de educație.
- b. Implementarea ideilor principale din documentele menționate și popularizarea prin materiale, publicații, lucrări din mass-media și acțiuni specifice a valorilor promovate în spiritul educației pentru toți, a nediscriminării, a promovării diversității, acordării șanselor egale la acces, participare și integrarea tuturor categoriilor de copii.

- c. Realizarea unor inițiative și proiecte inovatoare, de tip cercetare-acțiune, care și-au propus să valorizeze educația tuturor copiilor, asigurând preluarea modelelor internaționale și adaptându-le pentru implementarea valorilor educației incluzive.

3.2. Aspectele legislative ale educației incluzive în România

Așa cum am precizat, din anul 1990, prin Legea nr.18 a fost ratificată de Parlamentul României *Convenția cu privire la drepturile copilului*. Convenția stabilește respectarea interesului superior al copilului și principiul nondiscriminării, detaliind coordonatele de bază în patru categorii de drepturi: drepturile copilului la supraviețuire, drepturile la dezvoltare, drepturile la protecție și la participare.

Articolul 2 al Convenției specifică obligația statelor semnatare de a realiza aplicarea tuturor drepturilor, pentru toți copiii, fără excepție și fără nicio discriminare. Legislația națională a fost reglementată în acord cu respectarea Convenției și a documentelor menționate, care se constituie ca bază a incluziunii. Astfel, putem menționa: **Constituția României, votată de Parlamentul României în anul 1991, stabilește în art. 32 și 45 dreptul la educație și protecție a tuturor copiilor și tinerilor din România.**

În ceea ce privește organizarea, structura și administrarea sistemului educațional din România, politicile educaționale se bazează pe o serie de principii generale, precum:

- Educația se desfășoară pe toată durata vieții, fără restricții sau discriminări.
- Educația reprezintă o prioritate națională.
- Învățământul nu trebuie să fie influențat de diversele ideologii politice.
- Învățământul românesc este democratic, deschis valorilor europene și universale.
- Sistemul de învățământ trebuie să ofere șanse egale tuturor cetățenilor.
- Instituțiile de stat trebuie să ofere învățământ gratuit pentru nivelul preuniversitar, iar pentru cel universitar, în limita locurilor subvenționate.

- Persoanele care provin din rândul minorităților etnice au dreptul să studieze în limba maternă.
- Rețeaua de învățământ trebuie adaptată permanent la evoluțiile demografice și la cerințele de formare profesională.
- Ministerul Educației este instituția publică centrală care definește și implementează politicile în domeniul educației.

Legea 47/1993 reglementează anumite aspecte legate de declararea abandonului la copiii orfani sau care nu mai pot rămâne în îngrijirea familiei; aceste prevederi oferă condițiile necesare pentru menținerea și includerea în familia naturală sau în familii de substituit (plasament sau adopție). Dreptul la educație, care este prevăzut de **Art. 28** al *Convenției ONU* cu privire la drepturile copilului, se regăsește și în **Art. 32** din *Constituția României*.

Legea învățământului nr. 84/1995 asigură dreptul tuturor copiilor la educație de calitate, ca și gratuitatea școlii pentru învățământul obligatoriu.

Iată câteva principii din *Legea învățământului* care au o relevanță deosebită pentru promovarea incluziunii școlare:

- „Statul promovează principiile învățământului democratic și garantează dreptul la educația diferențiată, pe baza pluralismului educațional” (art. 5, alin. 2).
- „Cetățenii României au drepturi egale de acces la toate nivelurile și formele de învățământ, indiferent de condiția socială și materială, de sex, rasă, naționalitate, apartenență politică sau religioasă” (art. 5, alin. 1).
- „[...] organizarea și conținutul învățământului nu pot fi structurate după criterii exclusiviste și discriminatorii de ordin politic, religios sau etnic” (art. 12, alin. 2).

De asemenea, *Legea învățământului* definește învățământul special care se ocupă de copiii cu cerințe educative speciale ca parte componentă a sistemului general de învățământ și stabilește o serie de legături operaționale între cele două forme de învățământ astfel încât să fie asigurată deschiderea și șansele egale de educație și oferă o perspectivă flexibilă și nediscriminativă asupra coordonatelor

școlii românești. Cadrul general din *Legea învățământului* definește și realizarea drepturilor și obligațiilor părinților sau, după caz, reprezentanților legali ai copilului le revine dreptul de a alege tipul educației pe care o va primi copilul lor, având totodată obligația de a lua măsurile necesare pentru înscrierea copilului la școală și pentru asigurarea condițiilor necesare participării la procesul de învățământ (rechizite, alimente, identificarea unor mijloace de transport etc.). Înscrierea copilului în învățământ se face în baza solicitării scrise a părintelui sau reprezentantului legal al copilului (art. 20 și 180 din Legea nr. 84/1995). În situația în care părinții nu își îndeplinesc obligația de a asigura frecventarea învățământului obligatoriu de către copil, fapta constituie contravenție și se sancționează conform legii (art. 180, alin. 2 din Legea nr. 84/1995).

În exercitarea acestui drept, părinții pot acționa conform propriilor convingeri fiind totuși necesar să ia în considerare și recomandările formulate de specialiști, mai ales în situația copiilor cu cerințe educative speciale.

Este reglementată posibilitatea schimbării tipului educației sau pregătirii profesionale de către instanța judecătorească, la cererea copilului care a împlinit 14 ani, în situația în care apar neînțelegeri între copil și părinți sau reprezentanții săi legali cu privire la aceste aspecte. Instanța decide având în vedere cu prioritate interesul superior al copilului.

Legea 272/2004 stabilește dreptul fundamental al copilului la educație, procesul instructiv-educativ urmărind inclusiv dezvoltarea aptitudinilor copilului și a personalității acestuia.

Articolul 48 al Legii 272/2004 stabilește o serie de obligații în sarcina autorităților publice centrale și județene cu atribuții în domeniul educației, vizându-se în special următoarele direcții de acțiune: realizarea demersurilor pentru participarea copiilor la învățământul preșcolar și învățământul obligatoriu. Învățământul preșcolar se asigură în cadrul grădinițelor publice și private autorizate. Beneficiarii învățământului preșcolar sunt copiii cu vârste cuprinse între 3 și 6/7 ani. Obligația organizării învățământului preșcolar revine organelor administrației publice locale și inspectoratelor școlare cărora le revine responsabilitatea de a asigura resursele necesare funcționării grădinițelor (art. 18 și 19 din Legea nr. 84/1995).

Învățământul obligatoriu este de 10 clase, frecventarea obligatorie a acestuia în forma de zi încetând la împlinirea vârstei de 18 ani (art. 6 din Legea Învățământului). În ceea ce privește copiii cu cerințe educative speciale, aceștia pot fi școlarizați în unități de învățământ preșcolar și școlar speciale, în clase speciale din cadrul unor unități de învățământ de masă sau pot fi integrați în cadrul claselor din unitățile de învățământ de masă. Învățământul special primar și secundar inferior este obligatoriu și are o durată de 10-11 ani. Copiii nedeplasabili pot beneficia de școlarizare la domiciliu, iar pentru copiii bolnavi cronic spitalizați, pot fi înființate grupe în cadrul unităților medicale în care aceștia sunt tratați (art. 15, alin. 10 și art. 47, alin. 3 din Legea Învățământului). În vederea asigurării accesului la procesul instructiv-educativ, în special în situația copiilor cu vârste mici, Ministerul Educației, inspectoratele școlare și autoritățile publice au obligația de a organiza unități de învățământ, preșcolar, primar și gimnazial, în localitățile de domiciliu ale copiilor. În situația în care acest lucru nu este posibil, copiilor li se asigură, după caz, servicii de transport, masă și internat.

În consecință, copiii proveniți din familii cu dificultăți economice au următoarele drepturi (suplimentare în raport cu drepturile elevilor în ansamblu):

- Beneficiază de manuale școlare gratuite; au gratuitate pentru transportul în comun local și pentru transportul intern auto, feroviar și naval, în situația copiilor din cadrul sistemului de protecție specială sau în cazul copiilor orfani (art. 176, alin. 2 din Legea Învățământului).
- Pot fi acordate rechizite, în funcție de fondurile existente.
- Beneficiază de burse de ajutor social și alte ajutoare ocazionale (a se vedea în acest sens HG nr. 859/1995 privind acordarea de burse și alte facilități financiare și materiale și HG nr. 1488/2004 privind aprobarea criteriilor și cuantumului sprijinului financiar care se acordă elevilor în cadrul Programului național „Bani de liceu”).
- Beneficiază de serviciile centrelor de zi înființate în vederea prevenirii abandonului școlar de către inspectoratele școlare, autoritățile publice locale sau organismele private.

Dispoziții similare sunt cuprinse și în *Regulamentul de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ preuniversitar*, aprobat prin Ordinul 4747/ 2001 secțiunea

a 3-a al Ministrului Educației și Cercetării, iar art. 157 din *Legea învățământului* interzice aplicarea pedepselor corporale, încălcarea acestor dispoziții conducând la sancțiuni administrative sau de altă natură, în funcție de gravitatea faptelor.

Se stabilește dreptul la contestație al copilului cu privire la modalitatea și rezultatele evaluării sale școlare, asistat de reprezentantul său legal, în condițiile legilor și regulamentelor școlare. În realizarea acestui drept, elevii pot solicita și primi informații cu privire la criteriile de evaluare.

Prevederile legii 272/2004 obligă cadrele didactice care în exercitarea funcției observă sau suspectează situații de abuz, rele tratamente, neglijarea copiilor de către părinți ori de către reprezentanții lor legali, să sesizeze serviciul public de asistență socială sau **Direcția generală de asistență socială și Protecția copilului**.

Din anul 2000, prin hotărâri de ministru se legiferează noi funcții didactice: **cadrul didactic de sprijin și consilierul psihopedagog**. Din anul 2006 consilierii psihopedagogi activează și în unitățile preșcolare. Tot în 2006 s-au înființat **Centrele de resurse și asistență psihopedagogică și Centrele de resurse pentru educația incluzivă**. În această perioadă începe și procesul de transformare a școlilor speciale în centre de resurse care oferă servicii educaționale tuturor copiilor cu dizabilități din comunitate.

Dacă sintetizăm efortul legislativ putem spune că legislația românească oferă un teren propice implementării educației incluzive, chiar dacă sintagma de școală incluzivă și învățământ incluziv nu se regăsesc **ad litteram** ci mai mult ca tendințe, direcții și orientări.

3.3. Implementarea ideilor, informarea profesioniștilor și a opiniei publice

O direcție necesară pătrunderii ideilor și orientărilor legate de educația incluzivă o constituie traducerea și distribuirea materialelor informative. Aceste documente, promotoare ale schimbărilor din politicile internaționale, cu precădere promovate de UNESCO și UNICEF, au oferit o bază de pornire în schimbarea practicilor educaționale. *Convenția cu privire la drepturile copilului, Declarația de la Jomtiem*

și *Declarația de la Salamanca* au fost traduse și distribuite în toată țara până în anul 1995, de către Ministerul Educației Naționale, cu sprijinul **Reprezentanței Speciale UNICEF în România**, ca parte componentă a *Programului național de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale în învățământ*.

Pachetul de Resurse UNESCO pentru profesori: *Cerințe speciale în clasă*, (1995), *Open File on Inclusive Education*, UNESCO (2001), a devenit suport pentru cursuri de formare și material de lucru în unele școli. Prin parteneriatul Ministerului Educației Naționale cu societatea civilă, **Asociația RENINCO România** a tradus mai multe materiale UNESCO și le-a distribuit în toată țara: *Ghidul UNESCO pentru cadrele didactice* (2002), *Să înțelegem și să răspundem nevoilor elevilor la clasă* (2003), *Realizări pentru toți* (2005) etc.

Răspândirea materialelor menționate s-a realizat prin politica coerentă a Guvernului României după 1990 și până în prezent. Aceasta a constituit o preocupare constantă a unor organisme neguvernamentale ca **Salvați Copiii, ANHR, Arad, ASCHIF, Binecuvântați Copiii Onești, Asociația RENINCO România** etc. și s-a materializat în organizarea de seminarii, simpozioane, conferințe naționale și internaționale pe tema educației pentru toți și/sau a educației incluzive. Un rol decisiv a avut sprijinul constant și susținut al **Reprezentanței UNICEF în România**, atât în traducerea și editarea materialelor, cât și în sprijinirea numeroaselor manifestări și proiecte de promovare a ideilor educației integrate și incluzive.

3.4. Proiecte, modele, inițiative

Acțiunile concrete în perspectiva educației incluzive s-au desfășurat încă din 1990, pe fundalul reformei socioculturale, politice și economice din România. Au fost realizate primele proiecte pilot ca modele de implementare a ideilor educației pentru toți și respectării drepturilor copiilor. Primele preocupări de implementare a ideilor școlii incluzive și a educației pentru toți au fost legate de reforma învățământului special și de posibilitatea deschiderii acestuia către școlile obișnuite.

Prin **Programul Național de Integrare (1993-1996)**, colaborarea dintre Ministerul Educației și organizații internaționale precum UNICEF și UNESCO s-a materializat

printr-o serie de proiecte și programe în care educația incluzivă și-a făcut loc pas cu pas. Primele organizații ale societății civile, formate din părinți și profesioniști, au început să coopereze cu autoritățile și să implementeze ideile oferite de o legislație tot mai deschisă și flexibilă în acest sens.

Cele mai relevante proiecte-pilot au fost:

- **Proiectele de integrare în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale** realizate de Ministerul Educației. Primul proiect în acest sens a fost **Proiectul-pilot de integrare început la Cluj-Napoca și Timișoara (1992), apoi extins la Iași.** Al doilea pas l-a constituit organizarea a **10 zone de integrare** care au implementat integrarea școlară a copiilor cu dizabilități în școli obișnuite. Al treilea pas al programului la nivel național l-a constituit **implicarea a patru universități din România (Cluj-Napoca, București, Iași și Timișoara)** și colaborarea acestora cu alte patru universități din Europa de Vest prin deschiderea, după un studiu de analiză a integrării în proiectele-pilot, a **masteratelor de formare a specialiștilor în educația integrată.** Coagularea mișcării în favoarea integrării și educației incluzive s-a materializat în înființarea primei **Rețele Naționale de Informare și Cooperare pentru Integrarea în Comunitate a copiilor cu dizabilități: Asociația RENINCO România,** care a pornit de la colaborarea Ministerului Educației cu Reprezentanța Specială UNICEF în România și cu **30 de organizații neguvernamentale (1992-1998).**
- **Promovarea accesului, calității și participării tuturor copiilor la educație** se realizează prin reforma învățământului românesc. Sunt elaborate noi planuri, programe, manuale alternative și se realizează în cascadă perfecționarea cadrelor didactice pentru implementarea direcțiilor novatoare ale educației de calitate.
- **Noul Curriculum Național,** elaborat de comisiile de specialitate ale Ministerului Educației în colaborare cu **Institutul de Științe ale Educației,** constituie un alt pas înainte pentru școala participativă și deschisă tuturor copiilor.
- **Departamentul pentru Protecția Copilului,** înființat în anul 1997, ca organism direct dependent de Guvern și cu filiale în fiecare județ (Direcțiile pentru protecția copilului) asigură în mod explicit respectarea drepturilor copilului și sprijinirea creșterii, educării și orientării acestuia în cadrul familiei sale.

Se pune tot mai mult accentul pe sprijinirea dezinstituționalizării și crearea condițiilor ca fiecare familie să-și poată educa și crește copilul, indiferent de categoriile sociale, de problemele și dificultățile de dezvoltare și de alte diferențe posibile.

- Alte proiecte în spiritul **școlii pentru toți** și al **școlii incluzive** au fost cele dedicate programelor de sănătate, reducerii absenteismului și abandonului școlar.

În vederea reducerii abandonului școlar și absenteismului, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului a inițiat, în anul 2006, și dezvoltat programe educaționale destinate susținerii participării școlare a elevilor din întreg sistemul de învățământ preuniversitar prin:

- Susținerea educației grupurilor dezavantajate (program PHARE, **Acces la educație pentru grupurile dezavantajate** și programul **A doua șansă**, 2005-2007).
- Susținere financiară și asigurarea transportului școlar (programele: **Bani de liceu**, **EURO 2000**, **Cornul și laptele**).
- Relansarea învățământului rural prin programele Băncii Mondiale pentru învățământul rural.
- Reabilitarea unităților de învățământ și construcția unor noi spații educaționale prin **Programul de reabilitare a școlilor**, centrat pe reabilitarea, creșterea capacității instituționale al Ministerului Educației de planificare, dezvoltare și întreținere a clădirilor din sectorul educațional public, la nivel central și județean (grădinițe, campusuri școlare).
- Prin proiectele și programele inițiate sau elaborate în parteneriat cu alte instituții guvernamentale și neguvernamentale, Ministerul Educației și-a focalizat interesul asupra susținerii elevilor defavorizați sau aflați în situație de risc, în vederea combaterii diferitelor fenomene negative care afectează dezvoltarea personalității acestora (analfabetismul, absenteismul, abandonul școlar, sănătate, delincvență, violență, abuz, exploatare, consum de droguri, alcool, tutun).
- Programul minimal pe baza căruia fiecare școală să fie echipată cu calculatoare cu acces la INTERNET și cu baza necesară pentru acest tip de instrucție.

- Prin parteneriatul dintre Guvernul României – *Ministerului Educației, Banca Europeană de Investiții și Banca de Dezvoltare a Consiliului Europei* s-au executat lucrări de reabilitare, reconstrucție a școlilor, instalații termo-sanitare și aducțiuni de apă în 1 200 de unități școlare. Elaborarea de programe de prevenire a abandonului și a insuccesului școlar, totodată, la nivel județean/local, fiecare inspectorat școlar/unitate de învățământ își elaborează propriul proiect de prevenire și combatere a abandonului școlar în conformitate cu realitatea educațională (grupul țintă îl reprezintă, cu precădere, elevii ai căror părinți sunt plecați în străinătate; proiecte de parteneriat cu diverse organizații neguvernamentale etc.).
- **Înființarea Centrelor de Resurse pentru Educația Incluzivă (prin proiecte naționale susținute de programul PHARE) și Centrele de asistență psiho-pedagogică ce au început să activeze din anul 2006.**

3.5. Schimbarea practicilor educaționale în școală – primele proiecte naționale de cercetare-acțiune pentru educația incluzivă

Primul moment de informare și inovare a practicilor educaționale l-a constituit organizarea unei manifestări pentru promovarea schimbării abordărilor la nivelul sistemului educațional, în principal „copiii cu handicap”, cum se preciza la timpul respectiv. Este momentul de derulare a Conferinței Internaționale *Educație și Handicap* din București (1992), beneficiind de expertiza oferită de UNESCO și UNICEF și prin care s-a deschis pentru prima dată în România posibilitatea **dezinstituționalizării copiilor cu dizabilități și ideea integrării școlare și educaționale a tuturor copiilor.**

În implementarea practicilor și a strategiilor incluzive, un alt moment important, de această dată în formarea cadrelor didactice, l-a constituit anul 1995 după traducerea și distribuirea în cadrul unor proiecte-pilot la inițiativa Ministerului Educației a **Pachetului de resurse pentru profesori, „Cerințele speciale în clasă”,** editat sub egida UNESCO, cu sprijin UNICEF.

Acest demers a fost cuprins în cadrul *Proiectului național de integrare în comunitate a copiilor cu handicap.* După două sesiuni de formare a formatorilor, realizate

cu participarea consultantului UNESCO, profesorul Mel Ainscow de la Universitatea din Manchester, au început primele activități de formare a cadrelor didactice la nivel local. Aceste formări s-au desfășurat în următoarele centre din țară: Bacău, Brașov, București, Craiova, Iași, Timișoara și Cluj-Napoca. Trebuie specificat că acest prim demers de formare pentru educația incluzivă a fost sprijinit de patru universități românești: Universitatea din București, din Cluj-Napoca, Timișoara și din Iași.

Un al doilea pas l-a constituit înființarea *Zonelor de Integrare și Dezvoltare* (ZIDIE), organizate de RENINCO și MEN în 10 județe și prin care au început să se răspândească ideile și practicile de integrare școlară a tuturor copiilor și de colaborare între școlile speciale și cele obișnuite. Proiectul de integrare a fost susținut de organizațiile neguvernamentale, cu precădere formate din părinții copiilor cu dizabilități, reunite în rețeaua RENINCO.

Un alt moment important în pornirea demersului incluziunii l-a constituit proiectul-pilot de cercetare-acțiune *Dezvoltarea unor medii școlare incluzive în comunitate*, derulat în perioada februarie 1998 – iunie 2002, în 12 unități de învățământ din București, Ploiești și Pitești. Proiectul a fost coordonat de Ministerul Educației, Universitatea din București, Universitatea din Manchester și Asociația RENNCO România, cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România. Acesta a avut atât o componentă de formare a managerilor și cadrelor didactice, cât și una de cercetare pentru a aduce concluziile necesare măsurilor de dezvoltare a politicilor de incluziune școlară la nivel național.

Obiectivul central al proiectului a fost participarea școlară în toate dimensiunile și nuanțele care le implică. Toate unitățile școlare participante au parcurs un ciclu complet de dezvoltare, aspirând mereu către idealul unei școli incluzive. Ciclul de dezvoltare a implicat cinci faze, care se suprapun într-o oarecare măsură:

- **Faza 1: Inițierea ciclului** – constituirea unui grup de coordonare națională și a grupurilor la nivel local.
- **Faza 2: Culegerea informațiilor** – determinarea stării actuale a școlilor cu privire la participarea copiilor din comunitățile în care erau amplasate școlile.
- **Faza 3: Definirea elementului central al ciclului de dezvoltare școlară** – elaborarea unor planuri de dezvoltare pentru fiecare școală, pornind de la

elaborarea unor indicatori ai incluziunii cu privire la principalele aspecte antrenate de dezvoltare a culturii educaționale incluzive.

- **Faza 4: Derularea planului de dezvoltare cu evaluări continue, periodice și reconstrucții a propunerilor inițiale** – punerea în practică a strategiei de dezvoltare pe direcțiile unei școli incluzive.
- **Faza 5: Evaluarea stadiului atins** – evaluarea stadiului de dezvoltare atins de fiecare participant, atât la nivelul instituțiilor implicate, cât și la nivelul cadrelor didactice antrenate și al elevilor care au fost evaluați din perspectiva integrării școlare și a participării.
- Decizia de a relua ciclul de dezvoltare a aparținut fiecărei unități școlare în parte, ținând seama de experiența acumulată, de obstacolele și de progresul înregistrat în ciclul deja încheiat.

În anul 1998 a fost editată și distribuită prima carte care a concretizat experiența românească de incluziune: *Ghidul pentru manageri – Dezvoltarea practicilor educației incluzive în România*, cu sprijinul tehnic și financiar al UNICEF. Aceasta a fost însoțită de o casetă video, prezentând principalele elemente și dimensiuni ale proiectelor de integrare și educație incluzivă din școlile-pilot. Casetă a fost prezentată în toate județele, dar și la nivel internațional (tradusă în limbile franceză și engleză) prin proiectele UNESCO, la care au participat reprezentanți din România. Un alt moment important a avut loc în anul 2001, prin elaborarea și editarea lucrării *Including the Excludes, Meeting Diversity in Education, Example from Romania* (autori Butuca, A. (coord.), Bădescu, M., Brâncoveanu, R., Păun, E., Potolea, D., Vrasmaș, E., Vrasmaș, T., Ulrich, C., Slămnescu, R.) de către UNESCO, care a valorizat și a încurajat mișcarea românească în favoarea educației incluzive.

Introducerea educației incluzive, pe scară largă, deși poate fi considerată ca o constantă prin preocupările de rezolvare a problemelor de acces și de participare școlară a tuturor copiilor, în concordanță cu legislația, a devenit însă o preocupare distinctă pentru întreg sistemul, nu numai pentru copiii cu dizabilități din sistem, abia prin proiectele PHARE, după 2005, extinse la un număr de 10 județe și apoi la alte 16 județe. Au fost realizate formări în cascadă, s-au distribuit ghiduri și materiale informative, s-au organizat seminarii și conferințe naționale, s-au schimbat idei și

experiențe la nivel național. Există multe puncte forte și succese obținute de aceste proiecte, dar și limitări și probleme. Deși formatorii au fost experți străini din Europa de Vest și au fost antrenate în formare foarte multe cadre didactice, realizându-se condițiile **continuării instruirilor prin Casa Corpului Didactic**, s-a rămas la un nivel limitat din lipsa colaborării între școli, între profesori, neimplicându-se mecanismele de dezvoltare ale școlilor și neantrenând componenta părinților și a comunității ca susținere. Să reamintim că nu putem vorbi de o clasă incluzivă sau o școală incluzivă, ci de un sistem care să acționeze incluziv. Încurajarea schimburilor de idei și experiență, cooperarea, colaborarea, parteneriatul, necesită coerența sistemului, schimbarea planificată și echilibrată în centrul căreia este grija pentru copil-elev și valorizarea lui ca persoană unică și valoroasă.

În acest moment există un efort susținut din partea Ministerului Educației, Cercetării și Inovării pentru implementarea educației incluzive la nivelul tuturor zonelor țării, prin antrenarea resurselor de dotare a școlilor. Formările propuse și derulate de Casa Corpului Didactic din toată țara sunt menite să consolideze noile **Centre de resurse pentru asistența psihopedagogică**.

3.6. Lecții învățate sau ce mai avem de făcut

Din toate demersurile întreprinse din anul 1990 până astăzi se simte nevoia de a sintetiza ideile și lecțiile învățate pe două direcții ale experiențelor de educație incluzivă:


1. Formarea cadrelor didactice și a managerilor.
2. Practicile din școlile care au pilotat implementarea practicilor incluzive.

Prima și cea mai importantă concluzie este că **abordarea școlii pentru toți este o nevoie vitală și pentru sistemul de învățământ românesc**. Acest mod de construire a intervențiilor educaționale este o cerință a timpului actual și a condițiilor de dezvoltare implicate de acesta. Specificăm că nu este vorba de o modă sau de o ideologie trecătoare, ci de o posibilă soluție la provocările cu care se confruntă atât instituția școlară, cât și relațiile interumane pe care le promovează și le orientează. Dar, educația pentru toți nu vine de la sine, ci trebuie discutată,


analizată, acceptată și implementată pas cu pas într-o simbioză care unește teoria, practica și cu viziunea despre viață, societate, educație și valoare a ființei umane.

A doua idee este aceea că **dezvoltarea unor practici didactice de tip incluziv este obligatoriu legată de schimbări în formarea inițială a cadrelor didactice.**

Un singur curs de formare continuă (adică o completare a studiilor) nu este suficient. Este nevoie de o viziune unitară cu privire la rolurile educației, ale școlii în general, referitor la valorile universale cu care trebuie să opereze sistemul de învățământ și chiar de o reformulare a curriculumului național în așa fel încât acesta să presupună accesul și participarea fiecărui elev, nu numai al aceluia care au aptitudini înalte sau calități apreciate din punct de vedere social. Dacă pregătirea inițială se va realiza în spiritul școlii incluzive, evident că și formările ulterioare vor putea aprofunda tehnicile de lucru și maniera de dezvoltare optimă. Or, dacă profesorii vor vedea în școala de cultură generală doar un teren de competiție și de selecție a unor elevi, prin excluderea și neglijarea altora, va fi dificil ca în curentul principal să-i acceptăm pe toți și să acționăm incluziv.

O idee desprinsă din experiențele de formare demonstrează că **nu orice profesor poate deveni formator pentru educația incluzivă și că formările în cascadă nu sunt mereu o soluție eficientă.** 

Formatorii trebuie selecționați dintre profesorii care doresc să se schimbe și care cred în ideea cooperării și respectului celuilalt. Așa cum acceptăm că ne putem schimba, diversitatea ne învață că unii profesori de schimbă mai greu și nu sunt convingși de valorile fundamentale ale incluziunii: unicitatea, pozitivismul, flexibilitatea, adaptarea curriculară, individualizarea, învățarea continuă, etc.

Orice formare pentru dezvoltarea practicilor școlii pentru toți devine viabilă doar când se exemplifică prin activitățile de la clasă. 

De aceea, cele mai eficiente cursuri sunt cele care au module practice de experimentare a celor însușite în teorie. Orice astfel de curs trebuie să aibă modele practice de derulare a unor activități, să se bazeze pe prezentarea și analiza unor activități model, pe schimburi de experiență, dar și pe practicarea permanentă a celor propuse. Lecțiile demonstrative sunt utile la început, dar apoi este firesc ca lucrul la clasă în fiecare zi să fie în sensul și în spiritul școlii incluzive.

Apoi este nevoie să ne amintim că nu se poate face incluziune „pe bucăți”, adică o singură clasă, un profesor sau o școală. Abordarea unei educații de calitate pentru toți este necesar să se facă în cadrul muncii în echipă din școală, împreună cu directorii, inspectorii, dar și cu decidenții de politici educaționale.

Diversitatea participanților este prin ea însăși o lecție bună și ajută la discuții și clarificări. De aceea un program de formare pentru educație incluzivă trebuie să se adreseze tuturor categoriilor de profesioniști implicați în activitatea didactică, pentru a deveni eficient și a se multiplica. Mai mult, este benefic ca în același program să fie incluși profesori diferiți (de ciclu primar, gimnazial și chiar liceal), manageri și cadre didactice care joacă roluri de sprijin în școală (logopezi, psihopedagogi, cadre didactice de sprijin, etc.) și chiar părinți.

Strategiile de lucru a unui curs de formare în educația incluzivă este firesc să fie de interacțiune și lucru în grup. Profesorii trebuie să experimenteze ceea ce doresc să realizeze cu elevii. Nu poți să înțelegi educația incluzivă dacă nu o folosești și dacă nu te pui în locul elevului. Metodele interactive se completează cu jocul și cu participarea empatică a fiecăruia. Prelegerile sunt utile dacă ocupă doar mici secvențe din curs. Cel mai eficient este să se folosească discuțiile cu temă propusă de formator sau cu temă aleasă de participanți, exercițiile de rezolvare a unor situații educaționale, să fie implicați participanții, să propună și să deruleze anumite activități.

Atitudinea formatorului este necesar să fie a unui coleg care împărtășește propriile experiențe, nu ale eruditului care le știe pe toate. **Ceea ce promovăm pentru elevi este valabil și pentru profesori.** Formatorul trebuie să fie deschis, pozitiv, flexibil și cu respect pentru experiența și opiniile participanților. De multe ori, construcția noilor cunoștințe este mai temeinică dacă pornește de la experiența și practicile profesorilor participanți la cursuri. Pe de o parte se realizează o construcție mai solidă, bazată pe implicarea persoanei a fiecăruia, pe de altă parte se apreciază și se valorizează fiecare cadru didactic. Respectul față de profesorii beneficiari ai cursurilor este de multe ori o resursă extrem de valoroasă. Dacă există încredere și se acceptă discuțiile și analiza sinceră a practicilor la clasă, succesul cursului este asigurat. Fiecare are nevoie de un răspuns la problemele pe care le pune

zilnic activitatea didactică. Or, aceste răspunsuri este bine să le găsească singur analizând situațiile împreună cu colegii săi. Dacă oferim profesorilor ocazia de a schimba experiențe, de a-și exprima opiniile și de a fi încurajați, ei vor învăța în cursurile de formare că pot greși și că nu există rețete, ci doar o continuă reflecție asupra problemelor și soluțiilor alternative.

Eficiența cursurilor de educație incluzivă se îmbunătățește dacă implicăm părinți și persoane focale din comunitate în prezentarea și discuțiile propuse. Spiritul școlii pentru toți este în munca în echipă și cel mai dificil este când participanții găsesc cauza problemelor în familie sau în comunitate. De aceea, o lecție bună este aceea în care activitatea de curs este completată cu discuții cu părinții sau activități comune la care participă aceștia și chiar unii membri ai comunității. Astfel, se „**demitizează rețetele**” didactice și se sprijină formarea unei imagini noi asupra școlii. O școală la care să mergem cu plăcere, nu cu teamă, în care să fim împreună și în activități nonformale și informale. Un alt aspect la acest moment este și a face mereu apel la experiența și imaginea de părinte și de membru al comunității pe care o are de fapt fiecare profesor.

Locul de desfășurare a cursurilor de acest tip este important. Desigur, este de dorit o locație plăcută, un mediu bine organizat, bogat în materiale și care să stimuleze imaginația și inovația. De amintit totuși că orice curs eficient are nevoie de exemple practice și de aceea este bine ca la mijlocul acestuia să se poată face cel puțin o vizită la o școală. Această activitate trebuie să fie pretext de discuție, analiză și învățăminte. Pentru a avea succes se simte nevoia unor sublinieri: este vorba de analize făcute de „prieteni critici”, nu de o critică ofensatoare, precum și ideea de a asista la activități zilnice și nu la activități de sărbătoare, special pregătite.

Un curs eficient este cel care oferă modele și exemple concrete. De aceea, formatorii trebuie să lucreze în echipă, să colaboreze și să încurajeze colaborarea între profesori și munca în comun.

Formatorul trebuie să fie flexibil și încrezător în soluțiile pe care le discută cu participanții. Când se deschide supapa sincerității și sunt descrise situațiile de

zi cu zi, o serie din întrebările, problemele și temerile profesorilor par de nerezolvat. Trebuie să specificăm că multe din acestea vor rămâne discuții deschise, teme de reflecție și motiv de perfecționare continuă.

Implicarea participanților la propria lor formare, valorizarea trăirilor lor, a experiențelor și acceptarea diferențelor de opinii, construirea cursurilor prin proiectare anticipativă, dar și prin implicarea pas cu pas a participanților.

Pentru a evidenția progresele proiectelor de educație incluzivă am ales să prezentăm în încheiere rezultatele unui studiu asupra opiniilor unor manageri școlari participanți la aceste demersuri, concentrate în lucrarea *3 ani de incluziune* (2003), editată după faza a doua a *Proiectului de dezvoltarea practicilor incluzive bazate pe comunitate* (2000-2002), derulat de MEN, ACSC și RENINCO împreună cu Universitatea din București și cu Universitatea din Manchester, în școli și grădinițe din București, Ploiești și Pitești, cu sprijinul UNICEF.

Factorii care au favorizat mersul înainte al proiectelor și înregistrarea reușitelor au fost, în opinia managerilor, următorii:

- Înțelegerea corectă a obiectivelor proiectului.
- Stabilirea unei colaborări eficiente cu educatorii și între educatori, cu membrii grupului de coordonare.
- Informarea corectă a tuturor celor implicați (*Grupul de coordonare care s-a implicat foarte mult și i-a făcut și pe ceilalți să se implice; fiecare membru al grupului de coordonare stătea de vorbă cu alți colegi, realizându-se o bună informare și colaborare.*).
- Activitățile demonstrative, care au avut putere de convingere și și-au dovedit eficiența.
- Sprijinul constant către alți factori implicați: manageri, profesori, copii, familii.
- Climatul de colaborare, atmosfera primitoare creată în școli.
- Aplicarea concretă a strategiilor de predare-învățare incluzive, tehnicile muncii în echipă.
- Evidențierea reușitelor.
- Colaborarea și schimburile de experiență între școli și participanți.

- Colaborarea și parteneriatul cu părinții tuturor elevilor.
- Mobilierul adecvat donat fiecărei școli de către UNICEF.
- Reamenajarea spațiilor din clase, în spiritul proiectului.
- *„Deschiderea oamenilor școlii către schimbare”.*

Obstacole întâmpinate:

- Înțelegerea greșită a scopului proiectului de către unele cadre didactice (*„cadrele didactice sunt și ele unice și înțeleg în felul lor lucrul cu copiii cu dizabilități”).*
- *„Ajutorul comunității s-a redus de multe ori la simpla prezență în cadrul întâlnirilor zonale și la aprecieri verbale pozitive”.*
- Schimbarea practicilor educative este considerată de către unele cadre didactice „o muncă în plus” și este privită cu ostilitate.
- Lipsa profesorilor de sprijin sau, dacă aceștia există în școală, *„se ocupă doar de copiii care au certificat de la comisia județeană, dar în școală există mai mulți copii care au nevoie de intervenția acestui profesor”.*
- Lipsa cunoașterii conceptelor de bază din psihopedagogia specială, care să permită lucrul cu elevii cu dizabilități.
- Teama etichetării școlii ca „școală specială”.
- Lipsa programelor adaptate (*Mai ales la nivel național, deși profesorii au încercat adaptarea programei pentru disciplina predată de ei, la examenul de capacitate, copiii au avut de suferit.*).
- *„Pentru unele cadre didactice, integrarea copiilor cu dizabilități sau ne-sanționarea acestor copii prin repetenție este egală cu scăderea calității învățării”.*

Atitudinile cadrelor didactice față de educația incluzivă:

- Unele cadre didactice au fost entuziasmate și s-au implicat, altele își mai pun încă întrebări (*unele colege au spus de la început că proiectul este realizabil, acceptabil și nu foarte greu, având în vedere că mai fuseseră acceptați copii cu diverse probleme în grădiniță; alte colege au considerat că*

acești copii trebuie să meargă la unități speciale, deoarece le îngreunează munca și nu au pregătirea specială corespunzătoare).

- *„Unii au înțeles și s-au implicat (cei mai mulți), alții au considerat că diminuează prestigiul școlii și au acceptat mai mult verbal”.*
- Cel mai mult s-au implicat cadrele didactice de la învățământul primar și pre-primar; profesorii au acceptat mai greu să-și schimbe practicile și atitudinile.

Reacții ale părinților:

- *Au existat reacții pozitive ale părinților (Au fost încântați să răspundă solicitărilor cadrelor didactice; avem un Centru de Resurse pentru părinți, cu tot felul de materiale informative puse la dispoziția lor; au venit și părinți ai copiilor cu dizabilități care au zămis de proiect și, deși avuseseră copiii înscriși la alte grădinițe, au văzut că la noi copiii nu sunt marginalizați și ne-au apreciat și ajutat.).*
- *„Părinții au întrebat despre acest proiect, având în vedere că în fiecare clasă există puncte de documentare, care conțin **Declarația de la Salamanca**, indicatorii de incluziune... au fost desfășurate activități în parteneriat cu părinții.”*
- Există părinți care nu recunosc că au copii cu probleme (mai ales părinții ai căror copii au tulburări de comportament).
- Unii părinți au fost îngrijorați că aplicarea proiectului ar putea duce la scăderea învățământului academic de calitate.
- Marea majoritate a părinților reacționează negativ atunci când este vorba despre includerea copiilor cu tulburări de comportament.
- *„Cadrul didactic este cel care influențează atitudinile și comportamentele de respingere ale părinților.”*

Motivarea și stimularea cadrelor didactice:

- Acordarea salariilor de merit pentru cadrele didactice care s-au implicat și au desfășurat activități în cadrul proiectului.
- *„Am sensibilizat și am motivat cadrele didactice prin concret, prin lecții demonstrative. Colegele mele sunt foarte receptive la ceea ce este nou, la noi tipuri de strategii și de lecții.”*

- „Lecțiile în parteneriat, interacțiunea copil–copil, copil–cadru didactic, materialul didactic specific și diversificat pentru fiecare grup de lucru în parte au constituit motive pentru cadrele didactice de a încerca și altceva. Este vorba de cei ce vor să se schimbe și să încerce noul.”
- Sprijinul profesional a venit în primul rând din partea *Grupului de Coordonare* al proiectului, care a organizat seminarii, cursuri de formare, întâlniri de lucru zonale și interzonale, au donat materiale informative.
- „Am beneficiat de sprijinul și cunoștințele profesorului de sprijin din zonă.”

Dacă vom analiza starea de fapt a educației incluzive în România nu putem să evităm o privire de ansamblu asupra sistemului educației. Deși este destul de trist, trebuie să spunem de la început, cu tot regretul, că în întregul sistem educațional românesc domnește confuzia, incertitudinea și schimbarea după bunul plac.

Nu putem să ne abatem de la a înțelege că educația incluzivă nu vizează doar integrarea copiilor cu dizabilități, ci toată educația privită prin prisma unei abordări complexe și curriculare. Din păcate, România se găsește într-o reformă perpetuă. Or, educația are nevoie de constanță, flexibilitate, dar și acceptarea noului cu pozitivism și deschidere. Reforma continuă nu face decât să destabilizeze și să nu dea șansa sistemului să se reculeagă. Nu putem nega eforturile enumerate mai sus, inovațiile și proiectele de succes. Dar, educația incluzivă înseamnă schimbare în tot sistemul, nu doar la anumite școli sau anumite persoane.

În primul rând, educația copiilor cu dizabilități are de întâmpinat multe piedici determinate de incoerența sistemului și de încetineala cu care se schimbă politicile generale, practicile și atitudinile dascălilor și ale părinților. Dacă vom prezenta în continuare punctul de vedere al **CNDR** (Consiliul Național al Dizabilității din România) privind educația vom fi mai clari cum se percepe schimbarea prin ochii beneficiarilor principali – persoanele cu dizabilități.

3.7. O analiză a stării actuale a persoanelor cu dizabilități din România

În România, educația copiilor, tinerilor și a persoanelor cu dizabilități este o problemă complexă și dependentă de o mulțime de factori. Analiza stării educației

pentru persoanele cu dizabilități în acest moment trebuie să țină seama de politicile derulate, de practicile dezvoltate la nivelul instituțiilor de educație, programelor neguvernamentale derulate și la nivelul familiilor, dar și de modelul cultural. Educația este dependentă și de schimbările necesare în felul cum este percepută persoana cu dizabilități de membrii societății și de profesioniștii implicați în derularea unor programe tip formativ care să asigure dezvoltarea și integrarea socială a fiecăruia. Trebuie evidențiați următorii factori de analiză:

1. **Politicile educaționale** în general și cele de educație școlară în special.
2. **Dreptul la educație, accesul și participarea.** Contextul discuției cuprinde reforma educației, reforma școlii, integrarea copiilor cu dizabilități și formele alternative existente, politicile de includere a tuturor copiilor în structuri de educație, educația și intervenția timpurie, educația adolescenților, a tinerilor și adulților cu dizabilități.
3. **Pregătirea și percepțiile profesioniștilor din domeniul educației.**
4. **Implicarea, participarea și responsabilizarea** la nivelul programelor de educație a **famiilor** care au copii, tineri sau persoane cu dizabilități.
5. **Atitudinea și percepțiile asupra educației copiilor, tinerilor și a persoanelor cu dizabilități** la nivelul serviciilor publice, instituțiilor comunitare și al comunității și societății în general.

3.7.1. Politicile educaționale în general și cele de educație școlară în special

Starea de fapt

Trebuie specificat că educația, deși aflată într-o reformă prelungită, nu acoperă deocamdată decât educația școlară (copiii) și există doar încercări de extindere către educația părinților și a familiilor. În acest sens, educația persoanelor cu dizabilități nu se referă decât la ceea ce se realizează pentru școlarizarea și integrarea copiilor cu dizabilități prin responsabilitatea Ministerului Educației și aproape deloc la tinerii și adulții cu dizabilități.

Deși sunt exemple de programe derulate de organizații neguvernamentale în favoarea persoanelor cu dizabilități (tineri și adulți), precum și programe de

educație pentru categoriile cele mai vulnerabile, dizabilitățile asociate și cele profunde, severe, totuși, la nivel național, nu se cunoaște numărul acestora, nu sunt luate măsuri coerente de sprijin și nu există programe eficiente. Mai mult, pentru persoanele adulte cu dizabilități severe și profunde nu există programe de educație. Pentru copiii cu dizabilități severe și profunde aflați în instituțiile rezidențiale, nu este un Curriculum Național. Deși responsabilitatea programelor este împărțită între Ministerul Educației și ANDPC, nu există suficiente exemple pentru aplicarea cerințelor unui asemenea instrument.

Cauze

Printre cauze sunt lipsa de colaborare reală pe principii democratice și de pe poziții de respect reciproc dintre organizațiile guvernamentale și cele neguvernamentale și faptul că în general nu sunt preluate și nici sprijinite programele de succes. Înțelegem prin succes acele programe care au dovedit că pot sprijini educațional și formativ anumite persoane cu dizabilități, oferind tot mai multă independență și demnitate în viața acestora.

De asemenea, se constată lipsa preocupării Ministerului Educației pentru soluții concrete la problemele reale ale copiilor, tinerilor și adulților cu dizabilități. Un exemplu, neabordarea limbajului mimico-gestual, la persoanele care nu aud, ca obligație profesională pentru specialiștii care lucrează în școlile speciale pentru persoanele cu deficiențe de auz. Politica încă discriminativă de la acest nivel se manifestă și prin abordarea separată a curriculumului pentru persoanele cu dizabilități, ceea ce face imposibilă integrarea reală în școlile obișnuite.

Soluții imediate

- Generalizarea Curriculumului Național pentru copiii cu dizabilități profunde și severe produs în colaborarea dintre Ministerul Educației și organizațiile neguvernamentale (RENINCO).
- Colaborarea reală pe poziții de parteneriat cu asociațiile neguvernamentale cu experiență și rezultate în programele educaționale.

- Înlăturarea barierelor birocratice și colaborarea reală în programe de interes comun.
- Implicarea instituțiilor de educație ale statului în rezolvarea problemelor reale ale persoanelor cu dizabilități.
- Acceptarea discuțiilor în comun și a deciziilor luate împreună cu familiile și cu societatea civilă în ceea ce privește educația și programele educative la nivel național și local.

Referitor la evaluarea dizabilității și orientarea către școli și centre de educație și reabilitare, trebuie specificat că este necesară sprijinirea aplicării unor criterii profesionale de tip psihopedagogic și nu a celor sociale.

3.7.2. Dreptul la educație, accesul și participarea

Starea de fapt

Trebuie precizat încă de la început că **dreptul tuturor copiilor și a persoanelor cu dizabilități la educație**, deși recunoscut în *Constituția României* și în *Legea învățământului*, nu are încă aplicabilitate totală în practică.

Educația este un bun necesar tuturor persoanelor, în special atunci când acestea se găsesc într-o situație specială și au anumite limitări în învățare și participare. Dacă greșelile și stângăciile reformei educaționale au ca victime generații de copii și adulți care găsesc în școală un factor de presiune și nu un sprijin, pentru persoanele cu dizabilități riscurile se acumulează. Practic, situațiile determinate de dizabilitate fac ca elevii și tinerii cu diferite limitări în participarea la școală și în programe educative să fie excluși prin imposibilitatea de a răspunde cerințelor acestora. Deocamdată școala nu răspunde nevoilor elevilor, ci elevii trebuie să fie apți de a face față cerințelor exprimate de școală.

Barierile reformei școlii și sistemului de învățământ. La ora actuală, în România se derulează un proces de reformă a școlii și a educației în general. Acest proces început după anul 1990 este anevoios, delicat și plurifactorial determinat. Educația persoanelor cu dizabilități nu se poate realiza decât în contextul reformei globale a sistemului economic și prin schimbări în cultura și practica socială. Școala românească suferă schimbări, unele dintre acestea insuficient explicate

și argumentate, este și cazul procesului de integrare a copiilor cu dizabilități din școlile speciale în școli obișnuite. Educația specială a străbătut în ultimul deceniu un drum dificil, marcat de încercări și tendințe de integrare în structurile școlare a tuturor copiilor, inclusiv a celor cu dizabilități.

Între politici și practici este însă o diferență marcată de nevoia de experimentare și de informare atât la nivelul școlilor, cât și la nivelul familiilor și a comunităților locale.

Limitele existente în serviciile educaționale. Deși s-au înregistrat progrese însemnate, nu putem considera că s-a reușit o integrare reală a copiilor în structurile învățământului și în asigurarea dreptului la educație.

Încă există copii care sunt „invizibili”, nu sunt luați în evidență și nu beneficiază de niciun serviciu educațional. Există familii care nu sunt sprijinite în acest sens, tineri care nu sunt integrați în nicio structură de sprijin educațional și care nu au posibilitatea integrării profesionale. Există adulți care trăiesc singuri și izolați fără a beneficia de un sprijin cu valoare formativă și stimulativă. Încă mai contează doar grupul, clasa, fără să fie valorizat și acceptat copilul, individual, persoana cu nevoile ei specifice.

Dacă școala se adresează încă doar elitelor, premianților și olimpicilor, pe care îi valorizează cu precădere, cultivă în principal competențele intelectuale, concurența și promovează achiziția cunoștințelor de ordin academic, aceasta nu poate răspunde nevoilor de bază ale tuturor copiilor. În același timp, deși sunt o serie de programe de depistare a dizabilității și intervenție timpurie, acestea sunt insuficiente și neacoperitoare asupra realității dizabilității în România.

Integrarea școlară ca politică. Deși s-a început din anul 1990 cu un program de **integrare școlară** a copiilor cu dizabilități, proces sprijinit de societatea civilă prin asociațiile neguvernamentale și beneficiind de sprijinul tehnic și financiar al Reprezentanței UNICEF în România, câtă vreme nu s-au realizat schimbări profunde la nivelul înțelegerii rolului școlii în comunitate și la deschiderea și flexibilizarea curriculumului școlar, rezultatele au fost parțiale și nesemnificative pentru o schimbare reală. Integrarea școlară a copiilor cu dizabilități a fost forțată prin măsuri politice în anul 2002 (cerința ca 18 000 de copii din școlile speciale

să fie distribuiți în școli obișnuite). Aceste măsuri bine intenționate au făcut însă victime tot în rândul copiilor, pentru că aceștia nu s-au mai regăsit nici în școlile speciale, nici în cele de masă care sunt încă insuficient pregătite pentru a admite accesul copiilor cu dizabilități. Schimbările necesare în învățământ și în școală se referă nu numai la politici care trebuie să fie coerente și pozitive, ci și la practicile didactice, la percepțiile sociale ale profesorilor și ale familiilor, dar și ale altor actori din comunitate.

Deși s-au realizat în cadrul *Programului Național de Pregătire a Cadrelor Didactice pentru Integrarea Copiilor cu Dizabilități*, de către Ministerul Educației în parteneriat cu **RENINCO** (Rețeaua Națională de Informare și Cooperare pentru Integrarea Copiilor cu Cerințe Educative Speciale) și cu sprijinul **UNICEF** un număr de cursuri care se adresează managerilor școlari, cadrelor didactice, părinților și profesorilor itineranți, realitatea demonstrează că acestea trebuie să devină o prezență permanentă în formarea inițială și continuă a educatorilor.

Accesul limitat la educație al categoriilor neconvenționale, vârstele mici, copiii cu dizabilități severe și/sau profunde, tineri și adulți.

În acest moment, în România se derulează proiecte și programe inițiate de asociații neguvernamentale, dar și de autoritățile centrale și locale care oferă șanse la dezvoltare pentru persoanele cu dizabilități. Aceste programe sunt insuficiente, nu pot fi considerate politică națională pentru că se referă în principal la copii și neglijează tinerii și persoanele în vârstă. Chiar referitor la copii cu dizabilități, procesul de integrare educațională și școlară a copiilor cu dizabilități profunde și/sau severe este doar la început. Unele școli speciale au început să-și identifice rolul și să primească această categorie de copii.

Educația pentru persoanele cu dizabilități indiferent de vârsta lor, trebuie să fie o soluție de bază pentru integrare socială și pentru valorizare individuală. În acest sens trebuie înțeles un mesaj deosebit de important: educație nu înseamnă numai educație școlară, iar programele de educație trebuie să fie alternative și adaptate la personalitatea și la abilitățile fiecăruia.

Programe educaționale pentru copii. Integrarea școlară în învățământul obișnuit și în învățământul special. În acest moment, în România, deși se fac

eforturi, integrarea educațională a persoanelor cu dizabilități este fragmentată și incoerentă. Copiii cu dizabilități sunt orientați spre școli speciale și spre centrele de zi care derulează programe specializate, dar acest lucru nu este complet controlat: încă există copii care nu participă la programele de educație pentru că nu sunt depistați și nu este dezvoltat un instrument de identificare timpurie a dizabilității. Lipsa de colaborare între instituțiile abilitate la nivel central și la nivel local se observă în cifre diferite care există referitor la aceeași categorie de copii, deși de un an funcționează noi criterii de încadrare în categoria de handicap pentru copiii cu dizabilități. Procesul de depistare și evaluare se găsește la început, cu atât mai mult cu cât în același timp s-au introdus noi criterii de încadrare conforme cu Clasificarea Mondială a Funcționalității și este nevoie de timp pentru ca acestea să devină operaționale.

Sistemul învățământului special ca parte a învățământului obligatoriu.

Educația specială este parte integrantă a sistemului național de educație, coordonat de Ministerul Educației, dar nu se respectă suficient valoarea școlii și rolul școlii în formarea și dezvoltarea copiilor cu dizabilități. Educația specială a persoanelor cu dizabilități se poate realiza prin:

- Unități școlare speciale.
- Grupe sau clase speciale în unități obișnuite de învățământ.
- Grupe sau clase speciale în unități obișnuite de învățământ cu forme de sprijin.
- Alternative educaționale, cum ar fi școlarizarea la domiciliu.

Cauze

Înainte de toate, școala trebuie să fie unică și toți copiii ar trebui să fie sprijiniți să urmeze și să străbată treptele școlarizării obligatorii. În realitate, există o serie de obstacole care împiedică acest proces:

- Măsurile pompieristice de integrare, lipsa unei pregătiri suficiente a școlilor generale, a cadrelor didactice și a managerilor școlari în problematica dizabilității.
- Lipsa de interes a autorităților pentru realizarea unei integrări reale care să aibă în centru interesul persoanei și nu normele și orele pe discipline, precum și lipsa unui curriculum național flexibil și deschis nevoilor tuturor elevilor.

- Lipsa mijloacelor de sprijin/echipamentelor necesare în școli pentru integrarea copiilor cu dizabilități: mecanismele de evaluare sunt limitate la performanțe și rezultate care să ateste competențe academice, nu integrare școlară și socială prin instrucție și educație.
- Atitudinea fățișă împotriva integrării școlare a tuturor copiilor din partea unor cadre didactice de la grădinițe și școli generale și chiar atitudinea unor școli speciale care integrează mai greu copiii cu dizabilități severe și/sau profunde.

Terminologie și concepte. Confuziile terminologice au avut mare impact în politicile ultimilor ani. Desființarea instituțiilor rezidențiale s-a confundat cu nevoia de a elimina alternativele de sprijin cum ar fi internatele sau semiinternatele. Lipsa de coerență și de claritate a politicilor a făcut ca direcția bună a dezinstituționalizării să fie prost înțeleasă și în loc de alternative și sprijin diferențiat în funcție de nevoile copiilor să se desființeze anumite structuri și instituții, să se creeze un climat de nesiguranță și neîncredere, iar copiii sprijiniți prin semiinternate și internate, pentru a urma un program cât mai adecvat nevoilor lor, să fie considerați „instituționalizați” (de exemplu, copiii nevăzători s-au găsit în situația de a fi obligați să părăsească aceste alternative educaționale).

Soluții imediate

Asigurarea dreptului la educație/învățământ pentru persoanele cu dizabilități ar trebui să se bazeze pe egalizarea șanselor. Școala și programele de educație care se adresează copiilor cu dizabilități trebuie să pornească de la a considera că fiecare copil sau individ este unic și are nevoile sale specifice. Fiecare poate învăța, iar acest lucru este dependent de mediul în care se dezvoltă și de școala pe care o parcurge. Rolul școlii este să educe toți copiii din comunitatea în care se găsește și între aceștia este firesc să găsim și copii cu dizabilități. Școala de cultură generală nu trebuie să fie o școală a competiției și a discriminării, ci o școală care să răspundă nevoilor tuturor persoanelor care sunt în grija acesteia.

Este necesară asigurarea gratuității unor mijloace și echipamente care să sprijine integrarea școlară a copiilor cu dizabilități.

Școala și programe educative pentru adulții cu dizabilități. Inițiativele care implică organizarea unor programe educative indiferent de vârsta persoanei cu dizabilități sunt rare, dominate de concepția potrivit căreia cu unele persoane nu se mai poate face nimic și oricum nu are importanță. Este încă pregnantă la nivel social imaginea handicapului/dizabilității care nu poate fi înlăturată și a eforturilor zadarnice în intervenție după o anumită vârstă. Dintre toate inițiativele, în special ale societății civile și de obicei ale asociațiilor de părinți, s-a evidențiat nevoia de coerență, claritate, structurare și generalizare. Educația persoanelor cu dizabilități nu se poate rupe de educația generală și de imaginea rolului școlii în întreaga societate.

Participarea părinților la decizii, orientare și programele educaționale ale copiilor cu dizabilități. Nevoia de alternative și de soluții variate educaționale este legată de existența școlilor speciale și de orientarea acestora către problemele asociate și severe. Este impetuos necesar ca în orientarea educațională și școlară, ca și în cea profesională, să fie tot mai implicați părinții și beneficiarii direcți. Opiniile, dorințele, nevoile persoanelor cu dizabilități trebuie să fie punctul de plecare pentru toate intervențiile.

Organizarea învățământului special, deși este una dintre resursele bune ale școlii românești, nu numai că nu a fost valorizată, dar s-a găsit în ultima perioadă numai sub spaima desființărilor și dispariției, ceea ce nu a facilitat deloc deschiderea acestora către noi grupuri de dizabilități și către situațiile de dizabilitate severă și/sau profundă. Schimbările curriculumului merg încet și se împiedică de concepții potrivit cărora există situații care nu se pot rezolva și persoane care nu au șanse în educație.

3.7.3. Pregătirea și percepțiile profesioniștilor din domeniul educației

Starea de fapt

La momentul actual se simte nevoia de o pregătire mai largă și pozitivă a profesioniștilor implicați în educație. Este vorba de cadrele didactice, de managerii școlilor de cultură generală și a școlilor speciale, dar și de toate categoriile de cadre didactice care trebuie să cunoască fețele diferite ale realității umane și să înțeleagă dizabilitatea ca o stare umană reală și nu ca o stare inferioară. Relația

dintre educatorii din diferitele centre care se ocupă de copilul cu dizabilități și familia lui, necesită schimbări pentru înțelegerea parteneriatului eficient în activitatea de formare și dezvoltare. Deși și aici legislația evidențiază rolul nou al părinților în orientarea și alegerea serviciilor educaționale, în realitate, părinții, care au puține informații și deseori nu au suficientă încredere în profesioniști, nu pot decide efectiv.

Soluții imediate

Din acest punct de vedere responsabilitatea ar trebui să existe la nivelul politicilor globale care să propună și să ofere alternative pentru persoanele cu dizabilități, dar și la nivel local unde să se identifice, evalueze și să se răspundă prin programe individualizate pentru persoanele cu dizabilități.

3.7.4. Implicarea, participarea și responsabilizarea la nivelul programelor de educație a familiilor care au copii, tineri sau persoane cu dizabilități

Starea de fapt

În legislație este prevăzut rolul pe care trebuie să îl joace părinții în opțiunile pentru programele de educație și de recuperare. Când este vorba însă de practică, folosind argumentul că părinții nu pot să ia decizii sau nu au dorința de a sprijini în mod real copilul, se neglijează sau chiar este eliminat rolul acestora în recuperarea și în orientarea spre serviciile necesare.

Vocea persoanei cu dizabilități, aflată în cadrul unui program educațional, nu este suficient ascultată și luată în considerație. Relația dintre profesioniști și familie este încă bazată pe autoritate și nu implică în mod real calitatea de decidenți și de responsabili ai beneficiarilor. Practic, părinții nu pot decide pentru că nu au informația necesară, iar profesioniștii aleg și direcționează alegerile pentru a urmări binele persoanei prin prisma propriilor informații și nu din punctul de vedere al nevoilor acestora. Percepțiile profesioniștilor sunt de tip tradiționalist, de tipul binele persoanei poate fi determinat prin măsuri exterioare și rolul unei persoane cu dizabilități nu poate fi semnificativ. Unii profesioniști consideră că anumite categorii de dizabilitate nu pot fi recuperate și anumite persoane, determinate de gravitatea dizabilității și de vârstă, nu pot avea beneficii din programe educaționale.

Cauze

- Insuficienta informare a părinților, a profesioniștilor și a societății în ansamblu cu privire la dizabilitate, valoare umană și posibilități de recuperare.
- Lipsa relațiilor democratice de colaborare și comunicare eficientă între beneficiari și furnizori de servicii educaționale.
- Neimplicarea familiilor în evaluare, orientare și intervenție.

Soluții imediate

Opiniile și așteptările persoanelor cu dizabilități depind de participarea acestora la educație și de motivarea lor pentru a se dezvolta și a se implica. Acestea nu se pot exprima dacă nu au posibilitate de alegere, opțiune și decizie.

Este nevoie de pregătirea generală a profesioniștilor pentru a comunica bine cu familiile, de pregătirea părinților care trebuie formați pentru a-și susține opiniile și a le argumenta, dar și de pregătirea managerilor care trebuie să coordoneze aceste schimbări de roluri. Fiecare trebuie să învețe să vadă dizabilitatea ca o situație normală umană și nu ca o excepție care trebuie marginalizată.

Avem nevoie de servicii prin care să se sprijine ideea de educație și de recuperare posibilă pentru orice persoană cu dizabilități. De asemenea, profesioniștii implicați în activitățile educaționale au nevoie să evedențieze și să respecte opinia și opțiunea familiei. Aceasta la rândul ei are nevoie de sprijin și de înțelegere pentru luarea deciziilor în interesul copilului și dezvoltării lui.

Aceste schimbări trebuie făcute prin învățământul superior care pregătește personalul didactic, dar și prin pregătirea continuă a managerilor și a cadrelor didactice. Toți educatorii trebuie să cunoască fenomenul dizabilității și realitatea umană pe care o determină. Cunoștințele trebuie dublate de practici didactice care să se adreseze tuturor copiilor și persoanelor pornind de la principiile incluziunii educaționale: fiecare persoană este unică și fiecare persoană poate învăța.

Propunem ca orice persoană care este educator într-un program școlar special să aibă o experiență de cel puțin 3-5 ani în învățământul obișnuit și să fie permanent conectată la formarea continuă (perfecționare).

Să nu se blocheze accesul la educație și formare a tinerilor și adulților cu dizabilități. În ceea ce privește tinerii și adulții, este nevoie de o pregătire

profesională adecvată și în meserii moderne pentru persoanele cu dizabilități. Acestea au nevoie nu numai de calificare și recalificare profesională, ci și de reabilitare psihologică. Pentru aceasta propunem să existe centre și servicii specializate, inexistente la acest moment.

Avem nevoie de programe de informare și formare la nivelul părinților și de dezvoltare a unor practici de comunicare pe poziții egale între familii și persoanele cu dizabilități, pe de o parte, și profesioniștii educației, pe de altă parte.

3.7.5. Atitudinea și percepțiile asupra educației copiilor, tinerilor și a persoanelor cu dizabilități la nivelul serviciilor publice, instituțiilor comunitare și al comunității în general

Starea de fapt

Persoanele cu dizabilități și de multe ori copiii care au dizabilități sunt percepuți la nivelul comunității și al societății în general ca persoane limitate, fără valoare sau care nu își pot aduce aportul în învățarea socială și prin urmare nu sunt utile. Faptul că dizabilitatea este percepută ca o limitare drastică se reflectă în considerarea adulților cu dizabilități fără șanse de schimbare și deci fără a fi implicate în programe educative atât de necesare în viața fiecăruia. Atitudinea societății când nu este disprețuitoare este dominată de milă și compătimire, ceea ce limitează șansele de realizare a oricărei persoane.

Cauze

La ora actuală nu există o politică democratică și coerentă de valorizare a persoanelor indiferent de capacitățile și de posibilitățile lor. La nivelul societății predomină modelul medical bazat pe înțelegerea oricărei dificultăți ca o problemă de sănătate și concepția de milă și compasiune, care este determinată de componenta valorii muncii sociale, ca domeniu important în valorizarea oricărei persoane.

Soluții imediate

Pentru ca imaginea persoanelor cu dizabilități la nivelul mentalului colectiv să se schimbe este nevoie de un efort concertat al autorităților, instituțiilor de învățământ, al asociațiilor care susțin drepturile acestor persoane și mass-media.

Deși există o evoluție evidentă în modul de abordare și înțelegere a persoanelor cu dizabilități, mass-media rămâne tributară unor modele și încă nu exprimă vocea acestor oameni. Educația presupune și schimbări în modul de percepere a situației persoanelor cu dizabilități și în acceptarea lor ca persoane cu drepturi egale. Ca vocea persoanelor cu dizabilități să fie auzită, să se exprime valoarea fiecăruia și să se realizeze schimbarea necesară în percepții și imagini avem încă nevoie de campanii de presă de calitate care să promoveze valorile societății inclusive și valoarea fiecărui individ.

O **școală pentru toți** este încă un deziderat, un vis spre care este nu numai firesc, dar și necesar să deschidem calea și să o netezim prin acțiunile noastre. O școală perfectă, care să primească pe toți și să valorizeze potențialul fiecăruia este încă un model pedagogic departe de realitatea socială în care trăim. Ne aducem însă aminte de caracterul prospectiv și anticipativ al educației, precum și de importanța pe care o are fiecare profesor în formarea copiilor și tinerilor. La capătul fiecărui pas al acestui drum pot fi tineri și adulți (și respectiv generații) mai indulgenți, mai implicați social și cu mai multă responsabilitate.

Fiecare pas în acest demers contează și ne apropie de o lume mai deschisă, mai tolerantă, **de o lume mai INCLUZIVĂ.**

Bibliografie

- Asociația RENINCO România** (1998), *Cartea albă RENINCO*, București, MEN, UNICEF.
- Butuca, A.** (2001), (coord.), Bădescu, M., Brâncoveanu, R., Păun, E., Potolea, D., Vrasmaș, Ecaterina, Vrasmaș, T., Ulrich, C., Slamnescu, R., *UNESCO, Including the Excludes, Meeting Diversity in Education, Example from Romania*, ED 2001/WS/2, Paris.
- CNDR**, *Manifestul dizabilității în România*, București, 2003.
- CNDR**, *Raportul de țară pe problematica dizabilității în România*, Editura Omega Print, București, 2004.
- Jonsson, Ture** (2000), *Inclusive education*, UNESCO.
- UNESCO** (2002), *Dosar deschis al educației incluzive. Materiale suport pentru directori și administratori de școli*, traducere UNICEF – RENINCO, București.
- UNICEF, MEN** (1999), *Dezvoltarea practicilor incluzive în școli. Ghid managerial*, București.
- UNESCO** (2002), *Ghid pentru profesori. Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor în clasele incluzive*, publicat de UNICEF, Editura Romedia, București.
- UNESCO** (1995), *Pachetul de resurse UNESCO pentru instruirea profesorilor. Cerințe speciale în clasă*, UNICEF, București.
- UNESCO** (2002), *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive*, traducere UNICEF, RENINCO, MEC, Editura Romedia, București.
- UNICEF** (2003), *3 ani de incluziune. Raportul proiectului Dezvoltarea unor medii școlare cât mai incluzive bazate pe comunitate*, București.
- Verza E., Păun E.**, coord. (1998), *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF, RENINCO.
- Vrasmaș, T.** (2001), *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București.
- Vrasmaș, T.** (2004), *Școala și educația pentru toți*, Editura Miniped, București.
- Vrasmaș, E.** (2004), *Introducere în educația cerințelor speciale*, Editura Credis, Universitatea din București.

Glosar de termeni

Educația incluzivă: Incluziunea implică schimbarea, deci este un proces care contribuie la creșterea gradului de participare și învățare pentru toți elevii. MacKay¹ arată că educația incluzivă se referă la educarea tuturor elevilor și nu numai a celor cu dizabilități sau a unui grup dezavantajat.

Incluziunea în educație presupune:

- valorizarea egală a tuturor elevilor și a personalului;
- creșterea participării tuturor elevilor la educație și totodată reducerea numărului elevilor excluși;
- reducerea barierelor în învățare și participare pentru toți elevii nu numai pentru cei cu dizabilități;
- înțelegerea diferențelor dintre elevi ca sursă pentru procesul de învățare și nu doar ca o problemă care trebuie rezolvată;
- recunoașterea dreptului elevilor la educație în comunitatea din care aceștia fac parte.

Educația incluzivă duce la „dărâmarea” zidurilor dintre școli și comunitate și pune bazele unei societăți incluzive.

Educația incluzivă se referă la ridicarea tuturor barierelor în învățare și la asigurarea participării tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare (UNESCO, 2000).

Incapacitate/dizabilitate²: însușirea unui număr de limitări funcționale. Dizabilitățile sunt determinate, cauzate de deficiențe fizice, senzoriale sau intelectuale, de condiții de sănătate, dar depind și de mediu.

Funcțiile³ organismului sunt funcțiile fiziologice ale sistemelor organismului (inclusiv funcțiile psihologice).

¹ MacKay, A.W. (2007), *Inclusion: What is Inclusion anyway*. Fredericton, New Brunswick Department of Education .

² Vrasmaș, T. (2004), *Școala și educația pentru toți*, Editura Miniped, București.

³ *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății* (CIF).

Structurile corpului¹ sunt părțile anatomice ale organismului ca organele, membrele și componentele acestuia.

Afectările² sunt probleme ale funcțiilor sau structurilor organismului, ca pierderi și deviații semnificative.

Activitatea³ este executarea unei sarcini sau a unei acțiuni de către o persoană.

Participarea⁴ este implicarea într-o situație de viață.

Limitarea activității⁵ reprezintă dificultățile unei persoane în a executa unele activități.

Restricție de participare⁶ reprezintă problemele pe care le poate întâmpina o persoană prin implicarea unei anumite situații de viață.

¹ Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății (CIF).

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

⁶ *Idem.*

II

POLITICI POLITICI EDUCAȚIONALE PRIVIND INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ A COPIILOR CU CES

„...Școlile trebuie să fie compatibile cu toți copiii, indiferent de condiționările fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură.”

UNESCO, 1994.
The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.
Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spania.

1. ASPECTE CHEIE PRIVIND INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ A COPIILOR CU CES

1.1. Delimitări conceptuale

Utilitatea definirii terminologiei utilizate în țara noastră la momentul actual este necesară din perspectiva stabilirii unui limbaj comun specific domeniului incluziunii.

Dizabilitatea (incapacitatea) (engl. *disability*, fr. *incapacite*) însumează un număr de limitări funcționale, ce pot fi întâlnite la orice populație din lume. Cauze ale dizabilităților sunt considerate deficiențele (fizice, senzoriale sau intelectuale), condițiile de sănătate (boli mintale/neuropsihice), dar și factorii de mediu. Dizabilitate este termenul generic pentru afectări, limitări ale activității și restricții de participare (conform CIF).¹

Cerințe educative speciale (CES) – sfera de cuprindere a acestui concept este mai amplă decât grupul copiilor cu dizabilități. În SUA, Spania și în alte țări conceptul de CES se referă și la copiii supradotați.

¹ CIF reprezintă *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății*, document elaborat de Organizația Mondială a Sănătății, Geneva, 2001.

Din anul 1995, conceptul de cerințe educative speciale este utilizat și în România prin *Legea învățământului*. Noțiunea de CES acceptată în țara noastră 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 reabilitare/recuperare corespunzătoare* (HG nr. 1252/2005).¹

Integrare școlară – proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar (clasă) și de desfășurare cu succes a prestațiilor școlare. Asimilarea de către copil a statusului de elev este rezultatul unor modificări interne în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate având consecințe în planul acțiunii sale. Integrarea este definită de UNESCO drept un ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație și urmărește *înlăturarea segregării, sub toate formele*.

Adaptare curriculară – corelarea conținuturilor componentelor Curriculumului Național cu posibilitățile elevului cu cerințe educative speciale, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia. Aceasta se realizează de către cadrele didactice de sprijin/itinerante împreună cu cadrul didactic de la clasă prin eliminare, substituire sau adăugare de conținuturi în concordanță cu obiectivele și finalitățile propuse prin planul de intervenție personalizat.

Incluziune – procesul de pregătire a unităților de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora.

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

¹ www.edu.ro

Școală incluzivă – unitate de învățământ în care se asigură o educație pentru toți copiii și reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare. Copiii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile sociale și educaționale conform principiului „resursa urmează copilul”.

Centru Școlar pentru Educație Incluzivă – instituție școlară care, pe lângă organizarea și desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare are și alte direcții de dezvoltare instituțională: formare/informare în domeniul educației speciale, documentare/cercetare/experimentare, precum și servicii educaționale pentru/în comunitate.

Centru Județean de Resurse și Asistență Educațională – unitate conexă cu personalitate juridică, subordonată Ministerului Educației, Cercetării și Inovării care desfășoară servicii de asistență psihopedagogică pentru părinți, copii, cadre didactice și care coordonează, monitorizează și evaluează, la nivel județean, activitatea și serviciile educaționale oferite de Centrele Școlare pentru Educație Incluzivă, centrele logopedice interșcolare și cabinetele logopedice, centrele și cabinetele de asistență psihopedagogică și mediatorii școlari.

1.2. Grupuri țintă – categorii de copii cu CES

Copiii cu CES sunt copii ale căror nevoi (cerințe) speciale sunt educaționale și derivă, în principal, din *deficiențe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socioafective și de comportament ori asociate*, indiferent de severitatea acestora. Lor li se adaugă și unii copii ocrotiți în instituții rezidențiale, copiii/elevi din învățământul obișnuit care prezintă tulburări/dificultăți de învățare și/sau adaptare școlară. Tipologia categoriilor de CES include: tulburări emoționale și de comportament, deficiență/întârziere mintală, deficiențe fizice/motorii, deficiențe vizuale, deficiențe auditive, tulburări de limbaj, tulburări/dificultăți/dizabilități de învățare. Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi în mod real de egalizarea șanselor/premiselor de acces, participare și integrare școlară și socială.¹

¹ UNESCO, 1994, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain.

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, Marea Britanie, Danemarca) între 10 și 20% din populația școlară.

O serie de statistici realizate de UNESCO¹ apreciază că peste 650 de milioane de oameni din întreaga lume trăiesc cu handicap care poate exclude participarea acestora în societate. Din cele 75 de milioane de copii de vârsta școlii primare care nu mai frecventează școala, o treime sunt copii cu handicap. Se estimează că 20% dintre cei mai săraci oameni ai lumii sunt cei cu handicap; mai mult de 90% dintre copiii cu handicap, în țările în curs de dezvoltare, nu merg la școală; în lume, aproximativ 30% dintre copiii străzii trăiesc cu handicap; rata de alfabetizare a adulților cu handicap este cu trei la sută mai mică față de rata estimată la nivel global.

2. POLITICI EDUCAȚIONALE INCLUZIVE

2.1. Cadrul european privind promovarea politicilor educaționale incluzive

Politicile școlare derivă din interpretarea interacțiunii dintre politicile guvernamentale, strategii și condiții instituționale.

Anul 1989 aduce cu sine **Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului**, ratificată de România prin *Legea nr. 18/1990*. Articolul 3 al Convenției pledează pentru obligativitatea statului în a asigura copilului protecția și îngrijirea necesare în vederea bunăstării sale, interesele copilului prevalând.

Declarația mondială cu privire la **Educația pentru Toți (Education for All – EFA)** s-a adoptat la **Jomtien**, Thailanda (1990), și propune o viziune globală: *accesul la educație al tuturor copiilor, tinerilor și adulților*. Un principiu general al **Declarației de la Jomtien** ar fi acela că se impune ca *toate politicile și practicile educaționale să pornească de la dezideratul că educația este un drept de bază al omului*.

¹ <http://www.unesco.org/en/inclusive-education/children-with-disabilities/>

Articolul 3 din Declarația Mondială asupra **Educației pentru toți** prevede următoarele: "Nevoile școlare ale persoanelor deficiente/cu handicap cer o atenție specială. Trebuie întreprinse măsuri pentru asigurarea accesului la educație fiecărei categorii de persoane deficiente, ca parte integrantă a sistemului de învățământ."¹

O altă inițiativă a ONU este reflectată în Normele Standard privind **Egalizarea Șanselor pentru Persoanele cu Handicap**, adoptate de **Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite în 1993**. Articolul 6 se preocupă de educație: „Statele ar trebui să recunoască principiul egalității de șanse pentru toți copiii, tinerii și adulții. ... educația persoanelor cu handicap este parte integrantă din sistemul de educație”.

Conferința Mondială UNESCO, organizată în Spania, la Salamanca, în iunie 1994 (UNESCO 1994), a adoptat **Declarația de la Salamanca** prin care se reafirmă angajamentul ferm al importanței pe care o are incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale. Această conferință a încurajat guvernele să adopte politici educaționale inclusive, prin progresele din reforma școlară pentru a răspunde diversității din ce în ce mai crescânde din comunitățile locale.

Declarația de la Salamanca proclamă faptul că: „școlile de masă (obișnuite), cu o orientare inclusivă, sunt cele mai eficiente mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunități primitive, de realizare a educației pentru toți; în plus, acestea oferă o educație eficientă pentru majoritatea copiilor, precum și de cost-eficacitate a întregului sistem educațional”².

Această viziune a fost reafirmată și cu prilejul **Forumului Educațional Mondial** reunit la **Dakar**³, în aprilie 2000, care a avut loc pentru a revizui progresul realizat, începând cu anul 1990. Forumul a declarat că *Educația pentru Toți* trebuie să țină cont de nevoile celor săraci și dezavantajați, inclusiv de cele ale copiilor care

¹ *World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs, 1990, World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, New York, NY, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.

² UNESCO, 1994, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain.

³ *World Education Forum, 2000, The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*, Paris, UNESCO, (ED-2000/WS/27).

locuiesc în mediul rural, nomazilor, minorităților etnice și lingvistice; copiilor, tinerilor și adulților afectați de conflict, HIV și SIDA, de foame și de sănătate precară, precum și cei cu handicap sau nevoi speciale de învățare. De asemenea, s-a punctat situația specială a fetelor și femeilor (discriminări negative de gen). Astfel, incluziunea este văzută ca un proces de abordare și de răspuns la diversitatea de nevoi ale tuturor copiilor, tinerilor și adulților, prin creșterea participării la învățare, cultură și comunități și de reducere și eliminare a excluderii.¹

Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (Rezoluția 61/106 a Adunării Generale a ONU, 13 decembrie 2006) subliniază dreptul copiilor cu dizabilități de a fi tratați în mod egal ca și alți copii, în special în cazul în care aceștia se confruntă cu dezavantaje suplimentare, ținând cont de sex, de conflict armat, de excluderea socială sau de sărăcie.²

2.2. Cadrul legislativ național privind incluziunea școlară a copiilor cu CES

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

România ține cont de legislația creată de organismele internaționale cu privire la educația persoanelor cu CES (cerințe educaționale speciale), legislație la care și România a aderat prin semnarea documentelor internaționale prezentate deja în secțiunea destinată cadrului juridic internațional (*Convenția ONU cu privire la*

¹ UNESCO, 2009, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*.

² Consiliul Europei, 2008.

drepturile copilului, Declarația de la Salamanca, Regulile standard privind educația specială, Declarația Mondială de la Jomtien asupra Educației pentru Toți).

Cadrul legislativ românesc privind copiii cu CES cuprinde următoarele documente:

Constituția României (Articolul 46) prevede următoarele: „persoanele handicate se bucură de protecție specială. Statul asigură realizarea unei politici naționale de prevenire, de tratament, de readaptare, de învățământ, de instruire și de integrare a handicaților, respectând drepturile și îndatoririle ce revin părinților și tutorilor.”¹

Legea învățământului nr. 84/1995, cu modificările și completările ulterioare, prevede, de asemenea, structura legală a învățământului special din România. Capitolul VI, denumit „Învățământ special”, în articolele 41-46, face referiri la copiii/elevii cu nevoi speciale. Articolul 41 prevede faptul că: „învățământul special se organizează de către Ministerul Educației și Cercetării pentru *copiii* (preșcolari și elevi) cu deficiențe mentale, fizice, senzoriale, de limbaj, socioafective și de comportament, în scopul instruirii și educării, al recuperării și integrării lor sociale”. Articolele 42-46 detaliază durata învățământului special obligatoriu (care este de 10 sau 11 ani, după caz), structura și conținutul învățământului special (planuri de învățământ, programe școlare, manuale, metodologii didactice, alternative educaționale), orientarea și reorientarea școlară către școala de masă și din școala de masă. Articolul 141, alineatul I adaugă următoarele: ”Ministerul Educației și Cercetării asigură școlarizarea specializată și asistența psihopedagogică a copiilor și tinerilor cu deficiențe fizice, senzoriale, mentale sau asociate”.²

Legea privind Statutul personalului didactic, nr. 128/1997, în articolele 5, 7 și 43 face referire la criteriile, condițiile și modalitățile de normare și încadrare a personalului didactic în unitățile de învățământ special.

Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (Ordinul ministrului nr. 4747/2001) în capitolul VIII privind învățământul special face referire la problema integrării copiilor/elevilor cu deficiențe mentale ușoare și medii în școala de masă. Articolul 140 (1) prevede următoarele:

¹ www.edu.ro

² OECD (2007), *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe*.

„copiii cu deficiențe mentale ușoare și medii sunt integrați în școala de masă cea mai apropiată de domiciliul acestora”; iar la alin.2 declară că „elevii cu deficiențe mentale ușoare și medii sunt integrați în școlile de masă prin următoarele forme: integrare individuală sau de grup pentru elevii cu deficiențe ușoare, integrare prin clase speciale compacte pentru elevii cu deficiențe medii”. Articolul 144 (1) se referă la grupele de preșcolari și la clasele din învățământul de masă care „pot să funcționeze în școli speciale, urmând ca ambele categorii de elevi să beneficieze de servicii de specialitate competente și eficiente”. În plus, se menționează că: „Unitățile de învățământ special care primesc asemenea clase își vor schimba structura, organizarea, componența, conținutul și obiectivele de realizat”.

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

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

- **Ordinul MEN nr. 4323/13.08.1998** privind aprobarea **Planului-cadru de învățământ pentru învățământul special la ciclul primar și gimnazial**, începând cu anul școlar 2005-2006, se aplică numai la clasele V-VIII.

¹ OECD (2007). *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe*.

- **Ordinul MEN nr. 3796/11.05.1999** privind aprobarea **Planului-cadru de învățământ pentru învățământul profesional special.**
- **Ordinul MEN nr. 4378/7.09.1999** privind aprobarea programului: **Măsuri de organizare a învățământului special.**
- **Ordinul MEN nr. 3634/12.04.2000** privind aprobarea programului național: **Integrarea și reabilitarea copiilor cu deficiențe în/prin comunitate.**
- **Ordinul MEC nr. 4653/8.10.2001** cu privire la aprobarea **Metodologiei de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru copiii/elevii deficienți integrați în școala publică, prin cadre didactice itinerante și de sprijin** a fost înlocuită prin **Ordinul MEC nr. 5379/25.11.2004** privind **Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin/itinerante pentru copiii cu CES școlarizați în învățământul de masă.**
- **Ordinul MEC nr. 4747/17.10.2001** privind aprobarea **Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar,** care are capitolul 8 dedicat învățământului special, înlocuit cu **Ordinul MEC nr. 4925/2006** privind aprobarea regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.
- **Ordinul MEC nr. 3662/27.03.2003** privind aprobarea **Metodologiei de înființare și funcționare a Comisiei Interne de Evaluare Continuă.**
- **Ordinul MECT nr. 3372/08.03.2004** privind aprobarea **Planului cadru de învățământ pentru școlile de arte și meserii – învățământ special.**
- **Ordinul MEC nr. 5081/22.10.2004** privind obținerea **atestatului în limbaj mimico-gestual** specific persoanelor cu deficiențe de auz.
- **Ordinul MEC nr. 5418/8.11.2005** privind aprobarea **Regulamentului de organizare și funcționare a Centrelor județene/al municipiului București de resurse și de asistență educațională și a regulamentelor-cadru ale instituțiilor din subordine.**

- **HG nr. 1251/2005**, care prezintă **Structura, organizarea, formele și tipurile de instituții, precum și de personal din unitățile de învățământ special și special integrat.**
- **HG nr.1251/ 2005** privind **Organizarea învățământului special.**
- **Ordinul MEC nr. 4763/2006** de aprobare a **Metodologiei** privind repartizarea fondurilor în vederea dotării cabinetelor de consiliere psihopedagogică și a cabinetelor de logopedie.¹
- **Ordinul MECT nr. 5236 din 01/09/2008** privind aprobarea **curriculumului pentru grupele de învățământ special** pedagogie curativă, care integrează elevi/tineri cu deficiențe severe, profunde sau asociate.
- **Ordinul MECT nr. 1529/18.07.2007** privind **dezvoltarea problematicii diversității în curriculumul național.**
- **Ordinul MECT nr. 3414 din 16.03.2009** privind aprobarea **Planului-cadru de învățământ pentru învățământul special** – clasele a IX-a – a XI-a, ciclul inferior al liceului, filiera tehnologică.²

3. DEZVOLTAREA DE POLITICI EDUCAȚIONALE INCLUZIVE ÎN EUROPA

Într-un raport al **European Agency for Development in Special Needs Education** se apreciază că toate țările europene au implementat deja sau sunt pe cale de a pune în aplicare politicile de promovare a educației incluzive.³ În ceea ce privește furnizarea de nevoi speciale de educație din Europa, o serie de **tendințe** pot fi recunoscute.

Există o tendință de transformare a școlilor speciale în **centre de resurse**, în special în țări în care există o proporție mare de elevi cu dizabilități în școala specială.

^{1,2} http://www.edu.ro/index.php/articles/search?articles_fields%5Btitle%5D=1&q=legislatie

³ *Key Principles for Special Needs Education, Recommendations for Policy Makers, European Agency for Development in Special Needs Education, www.european-agency.org, 2003.*

În general, următoarele **sarcini** sunt identificate pentru aceste centre de resurse:

- *furnizarea de formare și dezvoltare profesională pentru profesori;*
- *elaborarea și difuzarea de materiale și abordări;*
- *sprijin pentru școli și părinți;*
- *acordarea de ajutor individual pentru elevii cu CES;*
- *sprijin cu privire la intrarea pe piața forței de muncă.*

Cooperarea între școlile speciale și cele de masă este esențială pentru a face eficiente centrele de resurse.

În țările cu o puternică tradiție a școlii speciale, presiunea spre includere este în creștere, iar în cele în care includerea este o practică obișnuită, părinții raportează atitudini pozitive, dar, în cazul elevilor cu dizabilități severe părinții tind să prefere mediile speciale de educație, existând percepția că școlile speciale au mai multe resurse și competențe decât școlile de masă.¹

În acest context, există tendințe opuse, astfel, unele țări europene susțin politica de eliminare treptată a tuturor școlilor speciale pe o perioadă de timp, pe motivul incompatibilității cu incluziunea.

O altă abordare este cea întâlnită în **Marea Britanie**, unde guvernul s-a angajat să mențină școlile speciale, ca parte a unui spectru larg de servicii și opțiuni și pentru a permite părinților să opteze pentru o școală specială în care să își plaseze copiii.

Numărul de școli speciale din **Marea Britanie** a scăzut cu aproximativ 15 procente în perioada 1986-1996 (1405-1191), deși numărul de elevi care frecventează școlile speciale au rămas doar la sub 100 000. În **Anglia** și **Țara Galilor** 1,2% din totalul elevilor de vârstă școlară sunt în școlile speciale, dar cifrele variază între 0,32 și 2,6% în diferite părți ale țării.

În contrast cu aceste cifre, aproximativ 60% din totalul elevilor cu nevoi educaționale speciale sunt acum integrați în școlile de masă. Acești elevi beneficiază de resurse suplimentare, oferite de către LEA, în funcție de necesitățile ce decurg din evaluările realizate. Mulți dintre acești copii ar fi fost trimiși la școlile speciale în

¹ *Key Principles for Special Needs Education, Recommendations for Policy Makers*, European Agency for Development in Special Needs Education, www.european-agency.org, 2003.

trecut, dar nevoile lor sunt în prezent satisfăcute în școlile de masă și cu ajutorul acestor fonduri suplimentare furnizate de către LEA. Guvernul britanic exprimă clar sprijinul ferm de colaborare între școlile speciale și cele de masă.

Pentru exemplificare, o școală specială care școlarizează un număr mai mic de 100 de elevi cu dificultăți de învățare severe și profunde va plasa 8-10 elevi pentru a participa la cursuri într-o școală primară din proximitate pentru o medie de trei ore pe săptămână. Elevii sunt însoțiți de un profesor. De obicei, incluziunea în astfel de cazuri este individuală, mai degrabă decât cea de grup, iar elevii cu CES participă la cursuri de alfabetizare și aritmetică, educație fizică și de dans, artă și activități sociale.

Clase speciale

Multe școli de masă, în special în **Statele Unite**, au clase speciale, care cuprind adesea copii cu dificultăți de învățare sau probleme de comportament. Aceste clase au fost puternic criticate pentru o anumită perioadă de timp, în principal, pe motiv că acestea conțin un număr disproporționat de copii hispanici și de culoare, oferindu-li-se o educație inferioară, fiind privați de șansa de a fi incluși în clase obișnuite.¹ Posibilitățile văzute odată ca oportunitate de integrare sunt acum criticate pentru că furnizează un mediu restrictiv pentru copiii ale căror nevoi ar putea fi îndeplinite în săli de clasă obișnuite într-un sistem mai cuprinzător.

Școala „Clustere”

Într-o zonă dens populată, școlile pot avea beneficii datorate creării unor structuri și mecanisme de colaborare; acest lucru este adesea descris ca „clustering”². Un exemplu tipic de cluster poate consta din parteneriatul dintre zece sau mai multe școli primare, cu cel puțin o școală secundară și una sau mai multe școli speciale.

Școlile pot cădea de acord să lucreze împreună pentru a îmbunătăți calitatea serviciilor oferite elevilor cu nevoi educaționale speciale din zona respectivă.

¹ Lipsky, D. and Gartner, A. (1997), *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*, Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.

² Lunt, I., Evans, J., Norwich, B. and Wedell, K. (1994), *Working Together: Inter-School Collaboration for Special Needs*, London, David Fulton Publishers.

Cooperarea dintre școli poate avea ca scop: instruirea elevilor cu CES, schimburile de idei cu privire la planificarea individualizată a educației sau practica inclusivă.

Schimbări în sistemul de școli

Precondiție fundamentală pentru incluziunea școlară a copiilor cu CES este reforma și restructurarea școlilor și a sistemului de învățământ în sine. Acest lucru implică o reformă a curriculumului, astfel încât acesta să devină accesibil și relevant pentru o gamă largă de elevi din comunitate, nu numai pentru cei cu dizabilități. Restructurarea din școlile obișnuite implică schimbarea la diverse nivele.

În **Marea Britanie**, restructurarea include:

- reforma curriculumului, în vederea extinderii accesului și a participării tuturor elevilor la educație;
- introducerea obligatorie a unui **Cod de bune practici** pe segmentul nevoilor speciale în toate școlile și numirea unui coordonator de nevoi educaționale speciale la fiecare școală;
- furnizarea de orientări detaliate cu privire la parcursul educațional în școală al elevilor, pe baza identificării elevilor cu CES și a evaluării acestora la o vârstă timpurie, cu scopul de a reduce segregarea și excluziunea;
- oferirea unei palete variate de servicii de sprijin pentru școli și elevi;
- recrutare de personal didactic de predare pentru alfabetizare și aritmetică, precum și pentru CES;
- alocarea de fonduri suplimentare pentru elevii cu nevoi educative speciale;
- acceptarea culturii și filosofiei incluziunii școlare a copiilor cu CES de către întreg personalul unei școli integratoare;
- implicarea părinților în susținerea schimbării.¹

Este utilă evaluarea puterii de suport sau de rezistență la includere a personalului școlilor obișnuite. Deși mulți copii cu nevoi speciale sunt educați în sistemul școlilor integrate, cercetările întreprinse de psihologii educaționali arată că multe cadre didactice au serioase rezerve față de acceptarea copiilor cu dizabilități intelectuale și cred cu tărie că elevii cu tulburări comportamentale ar trebui să beneficieze de

¹ Mittler, P. (2000), *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, London, David Fulton Publishers.

sprijin de specialitate oferit în școala specială.¹ Psihologii educaționali își exprimă îndoiala în legătură cu capacitatea școlilor obișnuite de a satisface în întregime nevoile educaționale speciale solicitate.²

Tendențe în Educația Incluzivă la nivel regional și interregional³

A. Schimbări de atitudine și dezvoltarea de politici educaționale

- Termenul de educație incluzivă necesită în continuare să fie clarificat și adoptat de către educatori, organizații guvernamentale și neguvernamentale, factori de decizie politică și actori sociali.
- Lipsa de înțelegere, de conștientizare și sprijin în societate, la adresa educației incluzive trebuie să fie abordată prin **advocacy** și dialog la nivel regional și național.
- Politicile durabile de dezvoltare economică și socială pe termen lung trebuie să ia în considerare educația incluzivă.
- Dialogurile regionale și naționale sunt necesare pentru a se asigura înțelegerea și conștientizarea publică a politicilor de sprijin.

B. Intervenția timpurie

- Intervenția în copilăria timpurie ar fi văzută ca un mod durabil de a garanta dreptul la educație pentru toți copiii încă de la început.

C. Curriculum incluziv

- Articulația curriculumului în tranziția de la copilăria timpurie la ciclul primar și secundar superior.
- Adaptările curriculare sunt necesare pentru a sprijini învățarea și evaluarea.
- Curriculumul ar trebui să dezvolte oportunități pentru educația informală și nonformală.

¹ Croll, P. and Moses, D. (2000), *Special Needs in the Primary School: One in Five?* London, Cassell.

² Lunt, I. and Evans, J. (2002), *Inclusive education: are there limits?* *European Journal of Special Needs Education*, 17 (1), 1-14.

³ Operti, R. and Belalcázar, C. 2008, *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*, Geneva, IBE.

- Supraîncărcarea curriculumului este contraproductivă pentru educația incluzivă.

D. Profesorii și formarea cadrelor didactice

- Implicarea profesorilor în programe educaționale de formare continuă, pe problematica educației incluzive, oferind acestora capacitățile pedagogice necesare pentru a deține și utiliza tehnici de lucru diverse în clasă în conformitate cu reforma școlară.
- Formarea profesioniștilor în învățământul inclusiv este esențială pentru sprijinirea unei școli de către membrii comunității.
- Crearea de stimulente acordate profesorilor, menite să crească statutul social al acestora și să le îmbunătățească nivelul de trai.

E. Resurse și legislație

- Legislația națională ar trebui să fie schimbată și revizuită pentru a încorpora noțiuni de educație incluzivă.
- Convențiile internaționale ar trebui să fie semnate și ratificate în legislația națională în vigoare.
- Punerea în aplicare a politicii și a legislației ar trebui să fie promovată și pusă în aplicare.
- Alocațiile bugetare pentru educația incluzivă trebuie să fie echitabile, transparente și eficiente.

4. DEZVOLTAREA UNOR STRATEGII DE INCLUZIUNE ȘCOLARĂ A COPIILOR CU CES ÎN ROMÂNIA

4.1. Strategia Ministerului Educației și Cercetării privind Egalizarea șanselor pentru copiii și tinerii cu deficiențe, precum și accesul acestora la orice formă de educație și ocrotire¹

Printre scopurile acestei strategii dezvoltate de MEC, cu repercusiuni directe asupra incluziunii copiilor cu CES, putem aminti: garantarea (asigurarea) unei

¹ Preoteasa, L., Aldescu, L., (2005), *Proiect CREI (Centru de Resurse pentru Educație Incluzivă)*, ISJ Cluj.

participări totale și active în viața comunității elevilor cu CES, evitarea sau eliminarea oricăror forme de discriminare asupra persoanelor cu dizabilități.

Principiile strategiei:

1. Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, lingvistice sau de altă natură.
2. Educația specială încorporează principiile unei pedagogii sănătoase, centrate pe elev, de pe urma căreia toți copiii vor avea de câștigat.
3. Integrarea școlară a copiilor și tinerilor cu CES se obține eficient prin participarea la procesul de învățământ în cadrul școlilor obișnuite care deservește toți membrii societății.
4. În școala obișnuită toți copiii trebuie să învețe împreună.
5. În școala obișnuită, copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru a performa, după posibilitățile lui.
6. Principiul drepturilor egale presupune că necesitățile fiecărui individ și ale tuturor sunt de importanță egală.
7. Persoanele cu dizabilități sunt membre ale societății și au dreptul de a rămâne în interiorul comunităților în care trăiesc. Ele au dreptul de a primi tot sprijinul de care au nevoie în cadru structurilor de educație, sănătate, angajare în muncă și servicii sociale.

4.2. Forme ale integrării

În sistemul de educație românesc, integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școlile de masă se poate realiza în mai multe forme: clase compacte, grupuri de 3-4 copii cu CES integrate în școlile de masă. Cea mai des uzitată formă de integrare este cea individuală în clase obișnuite în școlile de masă cele mai apropiate de domiciliul elevilor.

4.3. Cadrul didactic de sprijin/itinerant

Beneficiază de serviciile cadrelor didactice de sprijin/itinerante: copii/elevi cu certificat de expertiză și orientare școlară și profesională eliberat de comisia de

protecție a copilului; copii/elevi cu dificultăți de învățare sau de dezvoltare care au recomandarea comisiei interne de evaluare continuă din școala/centrul de resurse; copii/elevi cu cerințe educative speciale pentru care există o solicitare scrisă din partea familiei.¹

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

Normarea cadrelor didactice de sprijin/itinerante se realizează astfel:

- 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.

Printre beneficiile integrării pe care cadrele didactice din învățământul de masă le obțin, ca urmare a integrării eficiente a copiilor cu CES, amintim: 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, cursuri de formare în domeniul educației incluzive, organizate de Ministerul Educației și Cercetării.²

¹ Ordinul MEC nr. 5379/25.11.2004 privind *Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin/itinerante pentru copiii cu CES școlarizați în învățământul de masă*, Art. 9 (1).

² OMEC nr. 5379/2004, *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*.

4.4. Etape parcurse în vederea integrării copiilor cu cerințe educative speciale

- Începând cu anul școlar 1993-1994 a fost elaborat un program-pilot de integrare a copiilor cu deficiențe ușoare și medii în școlile de masă, care s-a desfășurat timp de trei ani în județele Iași, Cluj, Timiș și în București.
- În 1997 s-a decis generalizarea integrării la nivel național.
- În anul școlar 1998-1999 au fost rediagnosticați și evaluați toți copiii și elevii din clasele I-IV, din grădinițele și școlile speciale.
- În anul 2000, internatele și cantinele școlilor speciale au fost preluate de Consiliile Județene.
- În iunie 2001 au fost evaluați copiii cu deficiențe din întregul învățământ special, o parte din ei fiind integrați, începând cu anul școlar 2001-2002, în școala publică.

Proiectul TWINNING LIGHT – Accesul la educație pentru grupurile dezavantajate: 2003-2004 a realizat o **evaluare a stării de fapt din educația incluzivă în România**. Au fost evaluate 16 școli (școli de masă și școli speciale) în județele Arad, Timișoara, Suceava, Iași și București.

Principalele rezultate ale evaluării au arătat că integrarea și incluziunea copiilor și tinerilor cu CES din școala de masă a fost o preocupare de politică educațională, a școlilor, a profesorilor și a părinților.

Aproape o treime din toți copiii și tinerii cu CES din România sunt integrați în școala de masă (în termen 2003/2004: 11 493 din 38 792). Acești copii prezintă dizabilități ușoare și medii, iar prezența lor în școlile de masă nu este însoțită și de o bază logistică specifică. În cazurile în care copiii și tinerii prezintă deficiențe severe și multiple, ei continuă să fie școlarizați în învățământul special.

Cadrelle didactice din sistemul obișnuit de învățământ nu sunt suficient de pregătite pentru integrarea eficientă a acestor copii. O cooperare reală în cadrul lecțiilor între profesorul itinerant și profesorii din școlile integratoare nu are loc.

Un număr considerabil de copii cu multiple handicapuri severe nu frecventează școala din lipsă de posibilități de transport, lipsă de echipamente și servicii sociale; integrarea în școala publică este considerată a nu fi posibilă.

Responsabilitatea pentru identificarea unor nevoi educaționale speciale îi revine *Comisiei pentru Protecția Copilului* din județul respectiv (sector din București). Comisia ia o decizie pe baza rezultatelor de specialitate, iar părinții nu au nici o influență asupra deciziilor luate.¹

Programul național de integrare a copiilor cu CES în școala publică din țara noastră a cunoscut 3 direcții fundamentale:

- Acordarea de șanse egale în educație, în școala publică, tuturor copiilor de vârstă școlară, indiferent de posibilitățile lor de învățare, de participare, de dezvoltare.
- Pregătirea școlii publice (managerul școlii – părinții copiilor) în vederea acceptării copiilor/elevilor deficienți în clasele acesteia, astfel încât școala publică să devină una incluzivă.
- Crearea condițiilor optime de dezvoltare fizică, intelectuală, psihică, comportamentală, atitudinală a copiilor deficienți în comunitate prin:
 - asistență psihopedagogică de specialitate în școala publică;
 - asistență de specialitate în familie;
 - servicii sociale specializate acordate copilului și familiei din partea autorităților legale.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), printr-un raport privind situația dezvoltării educației elevilor/copiilor în situație de risc și a celor cu dizabilități din SE Europei, apreciază că, referitor la experiența românească în ceea ce privește integrarea copiilor cu CES, putem vorbi mai mult despre o integrare fizică decât de una reală. Serviciile de sprijin sunt insuficiente și ineficiente atât pentru copiii cu CES și familiile lor, cât și pentru cadrele didactice, copiii și familiile copiilor din școlile de masă.²

¹ <http://www.edu.ro/index.php/articles/c477>

² OECD (2007), *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe*.

4.5. Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă¹

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă îndeplinește următoarele **funcții**:

- de intervenție directă prin oferire de servicii psihopedagogice, psihologice și de consiliere în domeniul educației incluzive beneficiarilor direcți: copii/elevi/tineri cu cerințe educative speciale, părinți, cadre didactice din școlile de masă, membri ai comunității locale;
- de informare, formare continuă/perfecționare și consiliere a personalului didactic în domeniul educației incluzive;
- de suport metodic-științific în domeniul educației incluzive pentru cadrele didactice din școlile de masă;
- de învățare, de pregătire pentru viața de adult.

Atribuții ale Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă:

- realizează depistarea precoce și asigură intervenția timpurie în cazul copiilor cu cerințe educative speciale;
- școlarizează copiii cu diverse grade și tipuri de dizabilități;
- realizează terapii specifice pentru copiii cu cerințe educative speciale din învățământul special și din învățământul de masă;
- evaluează, diagnostichează și urmărește evoluția școlară a copiilor cu cerințe educative prin intermediul comisiei interne de evaluare continuă;
- realizează și aplică planuri de servicii personalizate pentru fiecare copil evaluat;
- realizează adaptări curriculare pentru copiii cu cerințe educative speciale integrați în învățământul obișnuit;
- propune servicii de sprijin și/sau terapii specifice, după caz;
- asigură asistență psihoeducațională copiilor cu cerințe educative speciale prin cadre didactice de sprijin/itinerante, terapeuți, consilieri etc.;
- oferă asistență psihopedagogică și consiliere cadrelor didactice care furnizează programe de educație remedială;
- promovează învățământul incluziv;

¹ Ordinul MEC nr. 5418/8.11.2005 privind aprobarea *Regulamentului de organizare și funcționare a Centrelor județene/al municipiului București de resurse și de asistență educațională și a regulamentelor-cadru ale instituțiilor din subordine.*

- asigură asistență educațională copiilor/elevilor nedeplasabili prin formele de școlarizare: la domiciliul elevului, cu frecvență redusă, cu scutire de frecvență, comasat etc.;
- monitorizează evoluția copiilor cu cerințe educative speciale;
- oferă asistență socială și servicii în regim de semiinternat/centru de zi pentru copiii/elevii cu cerințe speciale care solicită acest lucru;
- informează și consiliază familiile copiilor cu cerințe educative speciale cu privire la problematica educației copiilor lor;
- participă, împreună cu *Centrul județean de resurse și asistență educațională*, la activități de informare, formare, perfecționare și documentare a cadrelor didactice din învățământul obișnuit și special, care se ocupă de educația copiilor cu cerințe educative speciale;
- valorifică experiența psihopedagogică pozitivă și promovează ideile moderne privind educația specială prin publicații de specialitate periodice, prin cercetare aplicativă și prin crearea de mijloace didactice;
- asigură resursele umane și materiale necesare realizării practicii pedagogice în domeniul educației speciale;
- desfășoară activități de cercetare și consultanță metodică-științifică, sub coordonarea *Centrului județean de resurse și de asistență educațională*;
- colaborează cu instituțiile care promovează alternativele educaționale aprobate.

CONCLUZIE

Sistemul învățământului special oferă servicii educaționale care corespund nevoilor de dezvoltare și posibilităților de adaptare și învățare ale copiilor. Sistemul devine zi de zi tot mai deschis. Copiii cu deficiențe au acces în școlile publice și pot beneficia de servicii de sprijin care să le faciliteze acest tip de integrare. Reforma sistemului educației speciale este cu atât mai amplă cu cât aceasta trebuie să includă atât principiile noi abordate de școlile obișnuite, cât și principiile noi dezvoltate de educația specială din lume.¹

¹ OECD (2007), *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe*.

Bibliografie

- Centre for Studies in Inclusive Education** (2000), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol: CSIE. <http://www.inclusion.uwe.ac.uk>
- Croll, P. and Moses, D.** (2000), *Special Needs in the Primary School: One in Five?* London, Cassell.
- Evans, J. and Lunt, I.** (2002), *Inclusive education: are there limits?* *European Journal of Special Needs Education*, 17,(1), 1-14.
- Fletcher-Campbell, F. and Kingham, A.** (2001), *Links between special and mainstream schools: a follow-up survey.* *Journal of Research in Special Educational Needs* 1, (3) (www.nasen.org)
- Jowett, S. and Moses, D.** (1988), *Joining Forces: A Study of Links between Special and Ordinary Schools*, Slough: National Foundation for Educational Research/Nelson.
- Lipsky, D. and Gartner, A.** (1997), *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*, Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- Lunt, I., Evans, J., Norwich, B. and Wedell, K.** (1994), *Working Together: Inter-School Collaboration for Special Needs*, London, David Fulton Publishers.
- Lunt, I. and Evans, J.** (2002), *Inclusive education: are there limits?* *European Journal of Special Needs Education*, 17 (1), 1-14.
- Mittler, P.** (2000), *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, London, David Fulton Publishers, (Japanese translation 2002, Tokyo University Press).
- Mittler, P. and Farrell, P.** (1987), *Can children with severe learning difficulties be educated in ordinary schools?* *European Journal of Special Needs Education*, 2, 221-236.
- OECD** (2007), *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe*.
- Opertti, R. and Belalcázar, C.** (2008), *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*, Geneva, IBE.
- UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1994), *The Salamanca Declaration and Framework for Action*, Paris.
- UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2001), *Open File on Inclusive Education*, Paris. www.unesco.org/education/educprog.sne, www.edu.ro