

PROVOCĂRI ȘI DILEME ÎN EDUCAREA COPILOR CU DIZABILITĂȚI¹

MIHAELA CIOBANU GRASU

Una dintre categoriile de populație cele mai vulnerabile o reprezintă copiii cu dizabilități. În vederea incluziunii lor sociale ulterioare, se pune accent pe calitatea educației și recuperării acestora. Printr-un demers calitativ, interviuri semidirective aplicate actorilor relevanți, s-au dedus principalele provocări și dileme cu care se confruntă specialiștii în ceea ce privește găsirea celor mai bune soluții pentru identificarea, evaluarea precum și școlarizarea acestor copii.

***Cuvinte-cheie:** copii cu dizabilități, școală incluzivă, școală specială, incluziune socială.*

INTRODUCERE

Copiii cu dizabilități fac parte din categoria copiilor cu cerințe de educație speciale (CES). Gama cerințelor speciale este mai vastă și cuprinde, pe lângă categoria „dizabilități”, încă alte două categorii: „dificultăți” și „dezavantaje” (OECD, 2003: 14). Din punct de vedere statistic, „dizabilitățile” sunt reprezentate de 2–5% dintre populația școlară, în timp ce celelalte categorii reprezintă între 10–20% din elevi (Vrăsmaș, 2010: 17). În categoria „dificultăți” sunt incluși elevii cu probleme de învățare, deficit de atenție și tulburări de comportament. Categoria „dezavantaje” este legată de proveniența copilului dintr-o familie defavorizată socioeconomic, sau dintr-o etnie minoritară, cum este, de exemplu, cea rromă. În astfel de familii nu se pune accent pe educație, copilul nu frecventează grădinița și el are un decalaj față de alți copii din clasă, pe care el singur nu îl poate recupera.

Copiii cu dizabilități au reprezentat, în România, „cea mai controversată categorie de copii ocrotită conform Legii 3/1970” (Zamfir, 1995: 140). În perioada

Adresa de contact a autorului: Mihaela Ciobanu Grasu, Facultate de Filosofie și Științe Social-Politice, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași, e-mail: ciomi73@yahoo.com.

¹ Acest articol a fost sprijinit de European Social Fund în România, sub responsabilitatea autorității Programului Sectorial Operațional pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007–2013 (grant POSDRU/88/1.5/S/47646 Proiect: *Studii doctorale: portal spre o carieră de excelență în cercetare și în societatea cunoașterii*, coordonat de prof. univ. dr. Ovidiu Gabriel Iancu, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași).

comunistă, internarea acestor copii într-o instituție era considerată modalitatea cea mai adecvată de îngrijire și, eventual, școlarizare a lor, deoarece se considera că au nevoie de un mediu adaptat cerințelor speciale. Conform acestei legi, copiii erau împărțiți în „recuperabili”, „parțial-recuperabili” și „nerecuperabili”. Categoria de copii „recuperabili” primea orientare spre școli pentru deficienți de auz, de văz sau motorii, iar cei cu deficiență mentală ușoară, spre școli-ajutătoare. După terminarea nivelului gimnazial, ei erau școlarizați în școli profesionale speciale, în vederea obținerii unei calificări profesionale. Copiii „parțial-recuperabili” erau internați în cămine-școală și desfășurau educație școlară elementară. Copiii „nerecuperabili”, adică diagnosticați cu handicap mental sever sau deficiențe asociate, erau internați în cămine-spital, unde primeau doar îngrijire, personalul din aceste instituții având pregătire medicală.

Cercetări desfășurate la nivel internațional au dovedit că modelul social care urmărește integrarea în comunitate a persoanelor cu dizabilități este mai eficient pe termen lung decât cel medical. Acesta din urmă pune accentul pe procesul de reabilitare a persoanelor, pentru a ajunge cât mai aproape de normalitate (Barnes, c2003). Cercetarea efectuată de Goffman privind situația persoanelor internate în „instituțiile totale” a stat la baza proceselor de dezinstituționalizare și de diversificare a serviciilor de sprijinire a persoanelor dezavantajate. Autorul definește instituția totală ca „un hibrid social: în parte comunitate de rezidență, în parte organizație formală” (Goffman, 2004: 22) și o consideră incompatibilă cu viața de familie. Instituția totală exercită controlul social asupra indivizilor, deoarece îi tratează identic, impune reguli și ritualuri. În același loc ei servesc masa, își desfășoară munca, învătătura, își petrec timpul liber și perioada de odihnă. Instituțiile totale creează dependență, deoarece indivizii nu sunt implicați în hotărârile care îi privesc, fiind puși în postura de a cere acordul pentru orice inițiativă. În astfel de instituții nu este respectată intimitatea, individul neavând posibilitatea de a fi singur. Deseori este umilit, înjosit, fiindu-i „încălcate granițele eului” (idem: 52). Odată ce o persoană intră într-o instituție totală, ea ajunge să fie stigmatizată de ceilalți.

Alte cercetări axate pe problematica educării copiilor cu CES au evidențiat faptul că educația specială reprezintă un abuz și o încălcare a drepturilor copiilor cu CES, nu răspunde rațional la dizabilitățile elevilor și este în contradicție cu valorile democrației (Skrtic, 2005).

Din acest motiv, în ultimele două decenii, s-au intensificat eforturile pentru incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite. În încercarea de a-i primi pe toți elevii, se pune accentul pe schimbarea politicii școlare. Aceasta presupune eliminarea formelor de discriminare în ceea ce privește școlarizarea copiilor cu dizabilități, dobândirea unor valori ca: deschidere în fața diferențelor, a toleranței și respectul față de celălalt. Pentru adoptarea acestei politici de incluziune este

nevoie să ai comunități pregătite, care să accepte diversitatea (Watson, 2009: 278), să ai resurse umane care să lucreze cu copiii care au CES, să ai servicii adecvate nevoilor lor speciale, să poți coopera strâns cu părinții.

Alinierea la reglementările internaționale a făcut ca și învățământul românesc să devină din ce în ce mai deschis la ideea de incluziune. O serie de proiecte-pilot, care s-au efectuat în țara noastră, au scos în evidență faptul că integrarea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite este posibilă și poate fi extinsă la nivel național (Vrăsmaș, 2001: 185–217). Un alt studiu recent indică faptul că un număr semnificativ dintre copiii cu dizabilități înscriși în învățământul de masă și părinții lor se declară satisfăcuți de experiența de învățare din școala obișnuită și de serviciile educaționale de care au beneficiat (Horga și Jigău, 2009: 13).

Totuși, procesul de incluziune a elevilor ce provin din grupuri și medii defavorizate este dificil. Concluziile unei cercetări, desfășurate în anul 2001 de către MEC și UNICEF, au fost că, în rândul cadrelor didactice, se perpetuează atitudinile și comportamentele stereotipe față de această categorie de copii, respectiv, persistă ideile că ei ar trebui educați în școala specială, că prezența lor va afecta performanțele școlare ale elevilor obișnuiți și va altera climatul clasei (Moldovan, Bălaș-Timar, 2006: 19–23). Este dificil de schimbat mentalitățile, având în vedere faptul că, în țara noastră, a existat obișnuința ca elevii cu dizabilități sau cei care nu se adaptau în școlile de masă să fie orientați spre rețeaua de școli speciale, care era destul de bine pusă la punct (Manea, 2006: 48). În plus, dificultățile cu care se confruntă învățământul românesc: subfinanțarea, performanțele școlare slabe la testări internaționale, o rată ridicată a abandonului școlar, amplifică greutățile procesului de incluziune (Preda, 2009: 180). Un alt motiv este că numai un număr limitat de școli au devenit incluzive și au resursele necesare pentru a oferi sprijin adecvat copiilor (OECD, 2003).

Din aceste motive, principiul incluziunii aplicat la scară mare poate determina situații de neadaptare școlară sau de absolvire a învățământului obligatoriu, dar fără a li se asigura elevilor o educație de bază, care să-i ajute în integrarea lor socială și profesională (Miroiu, 1998: 127). Astfel, „școlarizarea în învățământul special, pentru anumiți copii, este cea mai bună opțiune, barierele din sistemul de masă fiind, deocamdată, extrem de dificil de depășit” (Horga și Jigău, 2009: 13).

În vederea găsirii celei mai bune forme de educație pentru copiii cu dizabilități, a programelor care să-i ajute să le fie stimulat potențialul și să le sprijine dezvoltarea, se pune accent pe identificarea și evaluarea dizabilităților, precum și a cerințelor speciale de educație. Scopul acestui studiu este de a face o descriere a modului în care este organizată identificarea, evaluarea și educația

copiilor cu dizabilități, pentru a surprinde provocările și dilemele cu care se confruntă profesioniștii.

IDENTIFICAREA ȘI EVALUAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

Procesele de identificare și de evaluare a copiilor cu dizabilități au cunoscut, de-a lungul timpului, o serie de transformări în ceea ce privește instituțiile responsabile de efectuarea lor.

Perspectiva istorică

În perioada comunistă funcționa, pe lângă consiliile populare județene, comisia pentru ocrotirea minorilor. Această comisie era formată din reprezentanți ai consiliului județean, delegați din partea direcției pentru probleme de muncă și ocrotiri sociale, direcției sanitare, inspectoratului școlar, inspectoratului de miliție etc. și lua măsuri de ocrotire pentru copiii care, datorită deficienței, aveau nevoie de îngrijire specială care în familie nu le putea fi asigurată (art. 1, legea 3/1970). Acești copii erau încredințați instituțiilor școlare pentru deficienți recuperabili, căminelor-școală sau atelier pentru deficienți parțial recuperabili, sau căminelor pentru deficienți nerecuperabili.

Căderea regimului comunist a adus schimbări importante în domeniul protecției copilului și a persoanelor cu dizabilități. În primul rând, accentul a început să se pună pe descentralizare, respectiv pe responsabilitatea colectivității locale de a asigura copiii în situație de risc protecție și asistență. În an doilea rând, s-a început dezinstituționalizarea și sprijinirea familiei pentru a avea grijă de copii. În plus, criteriul recuperabilității a fost eliminat (Vrăsmaș, 2010: 7), astfel încât să poată fi respectat dreptul la educație al oricărui copil.

Între anii 1992–1999, încadrarea în grad de handicap a copiilor a revenit comisiilor de diagnostic și triaj. Acestea funcționau pe lângă direcțiile sanitare județene (legea 53/1992). Prin Ordinul 153/1999, aceste comisii au fost preluate de comisiile de expertiză medicală a copiilor cu handicap, care erau compuse dintr-un medic specialist pediatru, un medic de psihiatrie infantilă, un psiholog, toți angajați ai direcțiilor de sănătate publică. De asemenea, comisiile erau completate și de un psihopedagog, desemnat de inspectoratele școlare județene, de obicei inspectorul pentru învățământ special. După cum reiese dintr-un fragment de interviu, un punct slab era faptul că se lucra mai mult pe dosare și nu era obligatorie prezența copilului la evaluare.

Am sesizat o dificultate, noi semnam, includeam niște copii în școli speciale, fără să vedem copiii și atunci, fără să fie ceva legal, am instituit, împreună, cu doamna inspector general, măsura aceasta, persoana care venea cu dosarul să vină împreună cu copilul (interviu fost inspector școlar).

Legea învățământului din 1995 a adus o serie de schimbări importante, printre care: înființarea comisiilor de expertiză în subordinea inspectoratelor școlare județene, cu rol de a stabili tipul și gradul handicapului copilului (art. 43), precum și diversificarea formelor de școlarizare pentru copiii cu deficiențe (art. 41).

În perioada 1995–2001, comisia de expertiză complexă a inspectoratului școlar a funcționat în paralel cu cea de diagnostic și triaj, care a fost apoi transformată în cea de expertiză medicală a copiilor cu handicap. Pentru a exista un singur for tutelar care să ia hotărâri privind copiii aflați în dificultate, atribuțiile acestor comisii au fost preluate de către comisia de protecția copilului (CPC), prin intermediul serviciului de evaluare complexă (SEC). Conform Hotărârii nr. 1205/2001, rolul acestui serviciu este de identificare, evaluare și monitorizare a copiilor sau tinerilor cu deficiențe și dificultăți de învățare și adaptare socioșcolară, de orientare școlară a lor, precum și de verificare a îndeplinirii condițiilor privind încadrarea copilului într-un grad de handicap (art. 21):

Înainte exista această comisie care era subordonată inspectoratului școlar și care realiza numai evaluarea și orientarea spre învățământul special; s-au prins și doi ani de învățământ integrat și, separat, era o comisie medicală care încadra copiii în grad de handicap. Separat era CPC care răspundea pentru măsurile de protecție. Serviciul ăsta s-a înființat tocmai pentru a le uni pe toate trei și a se realiza o evaluare complexă și din punct de vedere medical, educațional și social (interviu cu specialist SEC).

În anul 2003, se remarcă publicarea în monitorul oficial al Ghidului metodologic pentru evaluarea copilului cu dizabilități și încadrarea într-un grad de handicap întocmit de Ministerul Educației și Cercetării, Ministerul Sănătății și Familiei și Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului și Adopție, instrument care furnizează principiile directe și pune bazele științifice ale evaluării copiilor cu dizabilități. Conform acestui ghid, evaluarea este văzută ca un act de mare responsabilitate, iar scopul ei nu este doar de constatare a dizabilității, ci și de identificare a potențialului de dezvoltare și învățare, care va sta la baza propunerii de programe de stimulare și dezvoltare a ariilor afectate, precum și de orientare a copiilor către serviciile adecvate (Ordinul 18/3989/416/142/2003).

În noua lege a învățământului nr. 1/2011 se prevede o schimbare, respectiv ca evaluarea, orientarea școlară și profesională a copiilor și tinerilor cu CES să revină centrelor județene de resurse și de asistență educațională (CJRAE), aflate în subordinea inspectoratelor școlare județene (ISJ), iar stabilirea gradului de deficiență al elevilor cu CES să se realizeze de către aceste centre, în colaborare cu CPC. Metodologia de aplicare, care urmează să apară, va aduce clarificări în ceea ce privește modalitatea concretă de funcționare. În acest fel, considerăm că vor fi reglementate o parte dintre disfuncționalitățile care există în prezent.

Pentru exemplificare redăm mai jos tabelul:

Tabelul nr. 1

Evoluția legislativă privind instituțiile competente în evaluarea copiilor cu dizabilități

Actul normativ	Aspecte
Legea protecției copilului 3/1970	– împărțirea copiilor cu dizabilități în deficienți recuperabili, parțial recuperabili și nerecuperabili (art. 5); – stabilirea atribuțiilor comisiei pentru ocrotirea minorilor, care funcționa pe lângă consiliile populare județene (art. 12).
Legea 53/1992 privind protecția specială a persoanelor handicapate	– încadrarea în grad de handicap a copiilor, prin comisiile de diagnostic și triaj, din cadrul Direcțiilor Sanitare Județene (art. 1).
Legea învățământului nr. 84/1995	– înființarea comisiilor de expertiză în subordinea ISJ care au rolul de a stabili tipul și gradul handicapului copilului (art. 43).
Ordinul nr. 153/1999 privind înființarea comisiilor de expertiză medicală a persoanelor cu handicap	– înființarea comisiilor de expertiză medicală a copiilor cu handicap, prin preluarea comisiilor de diagnostic și triaj (art. 4); – ISJ desemnează un membru psihopedagog care face parte din această comisie (art. 5).
Hotărârea nr. 1205/2001, completată prin Hotărârea nr. 1437/2004 privind Metodologia de funcționare a comisiei pentru protecția copilului	– preluarea atribuțiilor comisiilor de expertiză medicală a copiilor cu handicap și ale comisiilor de expertiză din cadrul ISJ privind încadrarea într-un grad de handicap și orientarea școlară/profesională, de către CPC prin intermediul serviciului de evaluare complexă (art. 21).
Legea nr. 1/2011 a educației naționale	– evaluarea, orientarea școlară și profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu CES revine CJRAE; – stabilirea gradului de deficiență a elevilor cu CES se realizează de către CJRAE în colaborare cu CPC, după apariția metodologiei (art. 50).

Remarcăm următoarele aspecte pozitive în ceea ce privește evoluția legislativă:

- trecerea de la o evaluare a copiilor mai mult formală, pe baza unor dosare, la expertizarea efectivă a cazurilor, prin înființarea unui serviciu care are doar această sarcină;
- constituirea bazei legale care îi îndrumă și orientează pe specialiști, prin apariția ghidului metodologic de evaluare și încadrare în grad de handicap;
- soluționarea situațiilor copiilor și propunerea unor măsuri eficiente care să le asigure dreptul la educație, prin importanța mai mare care urmează să fie acordată specialiștilor din învățământ, în ceea ce privește expertizarea copiilor cu dizabilități.

După apariția normelor metodologice, Legea nr. 1/2011 a educației naționale urmează să aducă o schimbare, respectiv cadrele didactice din cadrul CJRAE vor realiza evaluarea copiilor cu dizabilități, precum și orientarea școlară și profesională a acestora. Aportul mai substanțial pe care-l vor avea, va genera, probabil, un grad mai mare de implicare în identificarea soluțiilor celor mai potrivite pentru educația acestei categorii de copii.

Instituții și mecanisme responsabile cu identificarea și evaluarea copiilor cu dizabilități

Principalele instituții responsabile de identificarea și evaluarea copiilor cu dizabilități sunt: DGASPC, prin SEC și unitățile școlare, prin Comisiile Interne de Evaluare Continuă (CIEC).

Rolul DGASPC în identificarea și evaluarea copiilor cu dizabilități

DGASPC, înființată în 1997, este instituția publică aflată în subordinea consiliilor județene care coordonează modul în care se aplică politicile și strategiile sociale în domeniul protecției copiilor, inclusiv cei cu dizabilități. Activitatea decizională în domeniul protecției copilului se realizează de către CPC. Printre alte atribuții, CPC stabilește încadrarea copiilor cu dizabilități într-un anumit grad de handicap și realizează orientarea școlară a acestora.

Din anul 2001, în cadrul DGASPC s-a înființat SEC, care are sarcina de a efectua evaluarea inițială și de a verifica dacă sunt întrunite criteriile medico-psiho-sociale de încadrare în grad de handicap, aprobate prin Ordinul nr. 725/12709 din 2002. În cadrul acestui serviciu sunt angajați: un medic pediatru, un medic de neuropsihiatrie infantilă, un psiholog, un psihopedagog, un asistent social, astfel încât situația copilului este evaluată atât din perspectivă medicală, psihologică, pedagogică, cât și socială.

În anul 2010, în cadrul SEC Iași s-au evaluat 4 547 de copii, dintre care 3 562 au fost încadrați în grad de handicap. Dintre acești, un număr de 1 130 sunt ocrotiți în centre de plasament pentru copii cu handicap, 263 de cazuri se află în plasament la un asistent maternal profesionist, iar restul, în familia de origine.

Procedura de evaluare este organizată de SEC, astfel: părinții completează o cerere și aduc un dosar cu acte obligatorii. Pentru fiecare din domeniile în care se realizează evaluarea, respectiv medical, educativ, psihologic, social sunt necesare documente. De exemplu, pentru copiii de vârstă școlară sunt solicitate: adeverința de elev, un traseu educațional în care profesorul-diriginte sau învățătorul de la clasă recomandă, după caz, școală specială, școală de masă, școală de masă cu profesor de sprijin, curriculum adaptat sau adaptarea cerințelor sau programei școlare și o caracterizare psihopedagogică făcută de învățător sau profesorul diriginte, în care este descris progresul școlar al copilului, comportamentul în cadrul școlii, familiei, grupului de prieteni etc. Evaluarea inițială este coordonată de un manager de caz, cu contribuția tuturor angajaților SEC.

Evaluarea are un caracter interinstituțional. Astfel, copilul este evaluat în instituțiile sanitare, în cele sociale sau în cele de învățământ, iar specialiștii serviciului fac propria lor evaluare, comparând, în acest fel, informațiile.

Pentru a efectua o evaluare cât mai precisă a achizițiilor pe care le are un copil, dar și pentru a anticipa potențialul lui de dezvoltare, este nevoie de timp ca să te familiarizezi cu el. Din acest motiv informațiile furnizate de cei care stau mai

mult în contact cu copilul au o foarte mare importanță. Cu cât acestea sunt mai detaliate, cu atât specialiștii din cadrul SEC își pot face o imagine mai completă și mai reală asupra copilului.

Reevaluarea copiilor cu dizabilități are loc după un an de zile. În această perioadă, managerul de caz din cadrul SEC are sarcina de a monitoriza situația copilului pentru a constata dacă au fost puse în aplicare măsurile propuse, dacă ele s-au dovedit eficiente sau dacă este necesar ca ele să fie regândite.

Încadrarea copilului într-un grad de handicap, orientarea spre o școală specială sau spre programul de sprijin prin cadru didactic itinerant intră în atribuțiile CPC. Din această comisie fac parte persoane cu experiență în activitățile de asistență socială și protecție a drepturilor copilului din cadrul instituțiilor de stat sau ONG, un psihopedagog din cadrul ISJ, un reprezentant al inspectoratului teritorial de poliție.

Modelul social care stă la baza identificării și evaluării copiilor cu dizabilități face ca accentul să se pună pe abordarea multidisciplinară și pe o responsabilizare a tuturor actorilor sociali din cadrul unei comunități (Vrăsmaș, 2010: 28). Astfel, persoanele care pot identifica și orienta copilul cu dizabilități spre acest serviciu sunt profesioniștii care îndeplinesc diferite roluri sau funcții în comunitatea respectivă: medicul de familie, medicul de specialitate, asistentul medical comunitar, cadrul didactic, profesorul psihopedagog, psihologul, preotul, asistentul social etc.

Este de dorit ca acești profesioniști să cunoască legislația și să informeze corect părinții, atunci când sesizează anumite probleme sau pune diagnostice unui copil. O implicare mai mare a celor responsabili cu identificarea cazurilor de copii cu dizabilități ar da posibilitatea de a se interveni cât mai timpuriu asupra segmentelor deficitare, prin activarea potențialului existent, iar aceasta va determina creșterea șanselor de recuperare a unui copil.

În identificarea copiilor cu dizabilități, un rol important îl are familia. Procedura de evaluare a copilului nu poate începe fără acordul părinților sau al reprezentantului legal.

În general, momentele în care sunt aduși copiii la evaluare coincid cu: terminarea concediului de maternitate, când familia are nevoie de angajarea unui asistent personal care să aibă grijă de copil, înscrierea la grădiniță sau la școală.

Mediul social și economic precar din care provine copilul și accesul limitat la serviciile medicale sau psihopedagogice pot determina diagnosticarea târzie a dizabilității, ceea ce reduce considerabil șansele copilului de recuperare.

Sociologul Colin Ong-Dean de la Universitatea din California a efectuat o cercetare longitudinală privind strategia aplicată de părinții din clasele superioare, comparativ cu cei din clasele inferioare, în cazul copiilor cu dizabilități. A constatat faptul că, în familiile privilegiate, copiii primesc diagnostice grave la o vârstă timpurie, astfel încât beneficiază de programele de recuperare oferite de stat, în mare majoritate gratuite. La vârste mai mari, acești copii nu mai au probleme,

intervenția precoce dovedindu-se eficientă. În familiile defavorizate, situația este inversă. Copiii din aceste familii sunt diagnosticați târziu, iar acest lucru le limitează șansele de recuperare (Ong-Dean, 2006).

Rolul unităților școlare în identificarea și evaluarea copiilor cu dizabilități

În cadrul unităților de învățământ special sau incluziv funcționează, începând cu anul 2003, CIEC. Această comisie este compusă din profesorul de sprijin, profesorul psihopedagog, logopedul, medicul, precum și alte cadre didactice din școală. În școlile incluzive, rolul acestei comisii este atât de a urmări evoluția școlară a copiilor recunoscuți prin certificat CPC ca având CES, în vederea reevaluării condițiilor privind orientarea școlară, cât și de a depista și evalua copii cu dificultăți de învățare sau dezvoltare, care nu sunt înregistrați oficial în categoria copiilor cu CES.

Evaluarea copiilor despre care învățătorii sau profesorii au bănuiala că au CES se realizează, de obicei, în prima lună a anului școlar. În urma testării lor, CIEC stabilește dacă aceștia au nevoie de sprijin. În cazul în care părinții nu-și dau acordul pentru includerea copiilor în programul de sprijin, cadrele didactice recurg la o altă modalitate, și anume, amenințarea cu repetenția. Pentru a evita repetarea anului școlar de către copil, părinții dau curs recomandării și acceptă ca fiul sau fiica să frecventeze acest program.

Demersul laborios de evaluare a copiilor în cadrul SEC, pericolul stigmatizării copilului și a familiei prin încadrarea lui în grad de handicap, fac ca părinții să evite DGASPC. În schimb, cadrele didactice găsesc destule pârghii prin care reușesc să convingă părinții de importanța evaluării copiilor în cadrul CIEC și includerea lor în programul de sprijin.

ORGANIZAREA EDUCAȚIEI PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI

Una dintre direcțiile strategiei învățământului preuniversitar este cuprinderea tuturor copiilor cu dizabilități în școli obișnuite sau speciale. Teoretic, gradul dizabilității nu are o legătură directă cu formele de educație care sunt disponibile pentru fiecare copil. Chiar având un certificat de dizabilitate severă, un copil poate fi înscris la școala de masă (Vrăsmaș, 2010: 53). În schimb, numai cu certificatul de încadrare în grad de handicap și cu acordul părinților, un copil poate fi înscris într-o școală specială. De asemenea, certificatul emis de CPC garantează intrarea copilului în programul de sprijin, în cazul în care el frecventează o școală incluzivă.

În România există următoarele oferte educaționale pentru copiii cu CES:

– unități de învățământ special, care oferă educație specializată, în concordanță cu tipul de dizabilitate;

– servicii socioeducaționale de sprijin în școlile de masă, pentru copiii care prezintă diverse probleme: cabinete logopedice, cabinete de asistență psihopedagogică, servicii educaționale prin cadre didactice de sprijin/ itinerante și servicii prin mediatorii școlari.

Ca exemplificare, descriem modul în care este organizat învățământul special și cel incluziv din județul Iași.

Învățământul special

Sistemul de învățământ special din județul Iași este compus din șapte școli speciale, care cuprind mai multe niveluri de învățământ: preșcolar, primar, gimnazial, profesional și liceal. Pentru fiecare tip de dizabilitate există cel puțin o instituție școlară.

În anul școlar 2009–2010, în școlile speciale au fost înscriși un număr de 1 422 preșcolari, copii și tineri cu dizabilități: mintale, fizice și motorii, auditive și vizuale. Numărul de elevi în clase este cuprins între 8–12 copii, pentru clasele cu deficiențe moderate și între 4–6 copii cu deficiențe severe sau asociate.

Programul instructiv-educativ se desfășoară în cursul dimineții, iar după-amiaza, elevii beneficiază de ore de recuperare și de terapii specifice. Școlile dispun de ateliere și laboratoare în care are loc formarea profesională a tinerilor.

Toate școlile speciale au internate și cantine, care fiind preluate din anul 2000 de către DGASPC, au primit titlatura de centre de plasament. Elevii care beneficiază de programul terapeutic-recuperator de după-amiază servesc masa de prânz la cantina școlii. Din anul 2001, prin sprijinul programului PHARE, pe lângă aceste centre de plasament, s-au creat centre de zi. În acest fel, aproximativ 300 de elevii cu dizabilități sunt transportați cu un microbuz pe ruta domiciliu – școală și beneficiază de dreptul de a crește în familie.

Corpul profesoral din aceste școli a fost alcătuit dintr-un număr de 522 de cadre didactice:

– profesori de psihopedagogie specială, care desfășoară activități de predare-învățare-evaluare cu întreaga clasă;

– profesori psihopedagogi, care sunt responsabili pentru efectuarea terapiilor specifice: intervenție logopedică, educație psihomotrică, stimulare-compensare-integrare, mobilitate și orientare în spațiu, educația auditiv-perceptivă compensatorie, ortofonia, labiolectura, limbaje și sisteme alternative și augmentative de comunicare (mimico-gestual, Braille etc.);

– profesori de kinetoterapie, ce desfășoară activități de cultură fizică medicală și kinetoterapie;

– profesori-educator care desfășoară terapia educațională complexă și integrată;

– profesori de diferite specialități;

– ingineri, maiștri-instructori;

– cadre didactice auxiliare (asistent social, laborant, bibliotecar etc.).

Un număr de 354 de cadre didactice sunt titulare, iar 168, suplinitoare. Faptul că 32% dintre cadrele didactice au contract de muncă pe o perioadă determinată implică o fluctuație destul de mare a specialiștilor. De asemenea, doar 32% dintre suplinitorii sunt calificați, deși conform legii nr. 128/1997 privind Statutul personalului didactic, cadrele didactice care funcționează în învățământul special trebuie să aibă o pregătire teoretică și practică în educația specială.

Învățământul incluziv

În anul școlar 2009–2010 au fost incluși 407 de copii cu CES în 34 de unități școlare integratoare, de nivel preșcolar, primar și gimnazial.

În școlile de masă, sarcina principală în incluziunea copiilor cu CES le revine cadrelor didactice care predau la clasă. Ei trebuie să organizeze clasa și să proiecteze strategia didactică, astfel încât toți copiii să dobândească un minim de cunoștințe.

Deoarece nu se poate vorbi de egalizarea șanselor și de acces la participarea școlară și socială fără a se acorda copiilor cu CES atenție și asistență educațională suplimentară (Vrăsmaș, 2010: 17), în școlile din județul Iași au funcționat: 32 de profesori de sprijin, 19 profesori logopezi, iar 69 de profesori psihopedagogi au deservit întreaga rețea școlară.

Posturile profesorilor psihopedagogi se calculează în funcție de numărul total de elevi din școală. Din acest motiv, liceele și școlile centrate spre performanță, care sunt căutate și au un număr mare de elevi, sunt deservite de un profesor psihopedagog. În schimb, în școlile incluzive, numărul de elevi este mai mic, iar din acest motiv profesorul psihopedagog are doar jumătate de normă, cu toate că problemele acestor elevi sunt numeroase.

Profesorii psihopedagogi din cabinetele de asistență psihopedagogică oferă servicii copiilor cu tulburări de comportament și dificultăți de adaptare școlară, aflați în situație de risc sau criză, dar și familiilor și cadrelor didactice. Au rolul de a optimiza relațiile școală–elevi–părinți, inclusiv pentru copiii cu CES.

Profesorii logopezi au atribuții de a asigura depistarea, evaluarea complexă, identificarea și corectarea tulburărilor de limbaj și de comunicare la copiii preșcolari și la școlarii mici, precum și de a îndruma educatorii, învățătorii cu privire la activitatea de intervenție logopedică.

Mediatorii școlari sunt angajați în școlile care au o populație școlară numeroasă de etnie rromă. Rolul acestora este de a sprijini copiii cu risc de abandon școlar, prin încurajarea implicării părinților în educația copiilor și prin facilitarea colaborării dintre familie, școală și comunitate.

Profesorii de sprijin sunt angajați ai școlilor speciale, dar funcționează în școlile integratoare. Principalele sarcini pe care le îndeplinesc constau în: adaptarea programei școlare la abilitățile și nevoile copiilor, în colaborare cu cadrele didactice care predau la clasă; conceperea unor planuri de intervenție personalizată, care să

răspundă nevoilor copiilor cu CES și pe care să le implementeze împreună cu logopedul și profesorul psihopedagog; consilierea părinților.

Managerul școlar este un factor decisiv în educația incluzivă, care poate implementa schimbarea în școală și practicarea unei culturi incluzive. Principala responsabilitate este menținerea motivației cadrelor didactice în a lucra cu copiii cu CES, organizarea muncii echipei interdisciplinare, acordarea atenției grupurilor de copii cu CES din școală precum și a părinților.

Analizând comparativ modul în care decurge școlarizarea copiilor cu dizabilități, se poate observa faptul că, în școlile speciale, activitatea de predare – învățare – evaluare poate fi mai ușor individualizată, deoarece numărul de copii în clase e mai mic. În plus, cea mai mare parte din personal este specializat. Copiii au posibilitatea să rămână în programul de după-amiază pentru efectuarea temelor sau alte terapii. După terminarea clasei a VIII-a, elevii pot urma ciclul inferior al liceului tehnologic, unde pot dobândi o calificare profesională. Elevilor cu deficiențe motorii și senzoriale li se oferă și posibilitatea de a continua studiile și în clasele de liceu teoretic și să dea examen de bacalaureat. În școlile incluzive, clasele sunt numeroase, elevii au niveluri diferite de pregătire și ridică o problemă diversă. Procesul de incluziune din școli depinde foarte mult de gradul de implicare al managerului, precum și de modul de funcționare al CIEC. În liceu, programul de sprijin nu mai există, iar acest lucru face ca după terminarea clasei a VIII-a elevii să urmeze o școală specială, în vederea profesionalizării lor.

METODOLOGIA DE CERCETARE

Ancheta de teren a fost efectuată în Iași, în perioada mai–decembrie 2010. Metodele de cercetare utilizate au fost: interviul semidirectiv, observația aferentă acestuia și documentarea. Au fost intervievate 62 de persoane, din trei grupe diferite de actori ai procesului de incluziune școlară:

– profesioniștii din domeniul asistenței sociale: inspectori de la Serviciul de Evaluare Complexă (SEC) din cadrul Direcției Generale pentru Protecția Copilului (DGASPC) și reprezentanți ONG;

– profesioniști din cadrul sistemului de învățământ de masă și special;

– familia elevilor cu dizabilități.

Populația selecționată a fost împărțită în mai multe categorii, pentru a compara informațiile obținute. În acest fel s-a respectat triangulația, definită ca strategia de cercetare prin care sunt obținute date din surse diverse, ceea ce duce la o largă cuprindere și la o interpretare bogată și nuanțată a fenomenului studiat (Mucchielli, 2002: 422–423). De asemenea, s-a căutat ca fiecare categorie să fie reprezentată îndeajuns, pentru a obține „unități de analiză suficiente pentru a fi semnificative” (Singly, 1998: 230). Totuși, există în eșantion o disproporție între categoriile de profesioniști intervievate. Astfel, categoria de subiecți cea mai bine reprezentată este cea a cadrelor didactice (institutori-învățători și profesori

clasele V–VIII), dat fiind numărul mare al acestora în fiecare școală, comparativ cu al specialiștilor (profesor–logoped, profesor–psihopedagog), care deserveșc chiar și mai multe unități școlare.

Subiecții intervievați au fost selectați dintr-o școală de masă, opt școli incluzive, două unități de învățământ special, DGASPC și două ONG din municipiul Iași. Metoda de eșantionare folosită a fost metoda *bulgărelui de zăpadă*, respectiv am început interviurile cu profesorii de sprijin, iar aceștia mi-au recomandat alte persoane cu care să discut. Căutarea de noi persoane s-a oprit atunci când informațiile au devenit redundante, adică nimic nou sau semnificativ nu a mai apărut din ele (Moscovici, 2007: 187).

Ghidul de interviu a fost conceput în urma documentării, prin consultarea literaturii de specialitate: articole de specialitate, cărți, documente legislative, rapoarte anuale, strategii, materiale publicate despre instituții. Întrebările din ghidul de interviu au fost formulate într-un limbaj clar și „purător de sens pentru populația țintă” (idem: 218), ținându-se cont de încercarea de a privi problema din perspectiva informatorului. S-a preferat ca întrebările din ghidul de interviu să fie formulate precis, ca să reprezinte „unelte mai finite” (Singly, 1998: 232), dar ele au fost doar orientative. Adresarea întrebărilor nu a urmat o ordine strictă, ci s-a realizat „în funcție de fluxul conversațional și al reacțiilor interlocutorului” (Moscovici, 2007: 213). Întrebările au fost ajustate după felul în care interviuatul a răspuns întrebărilor premergătoare. Datorită acestei flexibilități, s-au putut aborda perspective care nu erau prevăzute în ghidul de interviu inițial. În acest sens, li s-a solicitat să comenteze unele informații, să clarifice anumite aspecte sau să dezvolte unele din ideile expuse, pentru a se ajunge la sensul pe care-l dau ei acelu subiect (idem: 206). De asemenea, cu unele persoane s-au abordat mai în profunzime unele teme, pe care le cunoșteau mai bine, în timp ce altele au fost mai sumar discutate.

Pentru acest articol au fost luate în considerare doar o parte dintre întrebările din ghidul de interviu, studiul de față făcând parte dintr-o cercetare mai amplă, care vizează incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă.

PROVOCĂRI ȘI DILEME ÎN INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

În urma anchetei de teren au fost scoase în evidență provocările cu care se confruntă specialiștii care trebuie să caute soluțiile cele mai potrivite pentru a interveni. De asemenea, s-au evidențiat și câteva situații dilematice, când ei erau în situația de a alege ce variantă era cea mai potrivită pentru fiecare caz în parte.

Provocările incluziunii educaționale a copiilor cu dizabilități

Principalele provocări pe care le ridică incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități sunt generate de următoarele situații: caracterul interinstituțional al

evaluării, lucrul în echipă, colaborarea cu părinții, eterogenitatea colectivelor de elevi din școlile incluzive.

Provocări generate de caracterul interinstituțional al evaluării copiilor cu dizabilități

În lipsa unor protocoale clare de colaborare între instituțiile implicate în evaluarea copiilor cu dizabilități apar o serie de dificultăți.

De exemplu, specialiștii SEC se plâng de faptul că cei responsabili cu identificarea cazurilor de copii cu dizabilități nu cunosc legislația și nu-i informează la timp pe părinți:

Ar trebui ca medicii de familie să se implice mai mult, că altă soluție... Medicul de familie este persoana care este cel mai des în contact. Dacă ar fi direcționați bine de către medicul de familie, ar fi perfect (...). Și cadrele didactice ar trebui să se implice mai mult. La noi este mentalitatea că va vorbi mai târziu... și se așteaptă la niște rezultate... mai târziu (interviu specialist SEC).

Astfel, mulți elevi vin la evaluare abia în clasa a V-a datorită toleranței, dar și a neglijenței învățătorilor:

Sunt foarte multe cazuri care în a V-a rămân repeteți, dar nu rămân repeteți o dată, rămân repeteți un an, doi. După aceea vin, după două eșecuri școlare (...) și facem atunci și încadrare și orientare școlară spre școala specială (interviu specialist SEC).

În plus, specialiștii SEC consideră că evaluările pe care le primesc din partea altor instituții *sunt făcute sumar, cu foarte puține detalii, nu ne oferă foarte multe informații* iar din ele nu reiese tabloul copilului (interviu specialist SEC). Uneori constată diferențe mari între comportamentul copilului în momentul evaluării pe care o fac ei și rapoartele celorlalți specialiști:

Dacă există discrepanțe foarte mari, văd că e un copil liniștit și omul de la clasă spune că nu mai poate lucra cu el, clar că îmi pun probleme (interviu specialist SEC).

La rândul lor, cadrelor didactice din învățământul special semnalează faptul că procedura de evaluare a copiilor, concepută de către SEC, este greoaie, iar ideea că trebuie să meargă la multe instituții îi descurajează pe unii părinți:

Este o procedură destul de complicată. În primul rând familia trebuie să apeleze la serviciile medicului de familie, care îi dă trimitere la medicii de specialitate, inclusiv la neuropsihiatru. Există un dosar cu foarte multe documente pe care trebuie să le facă părinții. Familiile cu nivel scăzut, care nu sunt nici foarte bine instruite nu se descurcă și trebuie să renunțe. Unii copii au beneficiat de serviciile asistentului social de la Primărie care a rezolvat dosarele (...). Trebuie anchetă socială, caracterizări de la școală sau de la grădiniță... (interviu cadru didactic școală specială).

De asemenea, cadrele didactice sunt nemulțumite de faptul că în CPC au un singur reprezentant, a cărui rol e mai mult formal, iar decizia privind evaluarea și orientarea școlară a copiilor cu dizabilități o iau angajații din cadrul serviciului de asistență socială. Una din cele mai mari dificultăți semnalate este faptul că, în școlile speciale, printre copii cu dizabilități mentale au fost introduși elevi din categoria „dificultăți” și „dezavantaje”, care au o influență negativă asupra colectivelor de elevi, deoarece ridică probleme comportamentale:

Până în 2000 a existat o comisie care aparținea de Inspectoratul Școlar și în care lucrau cadre didactice din domeniu, adică din învățământul special. Acum nu mai este niciun cadru didactic în această comisie și avem probleme ... în ce sens, au fost trimiși copii cu tulburări de comportament, dar cu intelect limitat sau normal inferior, care s-au amestecat în populația școlară și această categorie nu este benefică deloc (interviu profesor școală specială).

În multe situații, circulația informațiilor se blochează la nivelul unei instituții, de exemplu, mecanismele cele mai frecvente de rezolvare a cazurilor în care un cadru didactic observă situația unui copil ce se confruntă cu probleme de adaptare școlară sunt cele proprii sistemului școlar: respectiv, discuțiile cu aparținătorii, în care ei semnalează părinților problemele copiilor, îi informează despre existența SEC, sau referirea cazului celorlalți specialiști din școală: profesor psihopedagog, profesor de sprijin, manager școlar. Ei nu recurg la sesizarea către DGASPC atunci când părinții nu iau măsuri pentru depistarea dificultăților de adaptare școlară ale copiilor; acest lucru se întâmplă și datorită lipsei de încredere în cealaltă instituție:

Chiar foarte greu a fost comunicarea, inițial, dar pe parcurs, lucrurile s-au lămurit. A fost greu de lucrat și cu școlile speciale, la început, foarte greu, dar după aia s-au lămurit lucrurile (interviu specialist SEC).

Părinții se plâng că întâmpină greutăți când merg la medic, unii refuză să le dea certificatele medicale, unii nici nu-i bagă în seamă. Au fost probleme, la început, cu medicii de familie, deși Autoritatea de Sănătate a avut obligația să informeze medicii de familie (interviu specialist SEC).

De multe ori am apelat la Protecția Copilului că-i bătut copilul în ultimul hal (...). Ei au metodele lor, iau copiii, îi duc într-un centru din ăsta, ei plâng de numai pot (...). Acum am un caz, aș sesiza Direcția de Protecție a Copilului, dar nu cred foarte mult nici în sistemul ăsta pe care-l oferă ei (interviu profesor de sprijin).

Provocările generate de lucrul în echipă

Din interviurile cu cadrele didactice din școlile incluzive a reieșit faptul că întotdeauna au avut elevi cu dificultăți de adaptare școlară, care asimilau greu materia, iar părinții nu acceptau ca ei să frecventeze școala specială. Înainte de introducerea profesorilor de sprijin și a celorlalți specialiști, cu ei lucrau doar cadrele didactice care predau la clase. Astfel, o parte dintre învățători și profesori apreciază aportul acestor specialiști:

Înainte era mai greu, lucrai singur, nu era profesor de sprijin să te ajute. Elevilor le mai dădeai diferențiat (...), mai făceai ore de pregătire, meditații în școală, cât permitea timpul (...), mai rămâneau și făceau temele doi, trei, patru cât erau cu probleme, că nu puteai mai mulți să-i oprești (...), mai chemai familia și mai dădeai niște sarcini pentru acasă, să-l pună să scrie, să facă dictări, copieri (...). O parte dintre elevi rămâneau repetenți, abandonau școala, asta mai ales în gimnaziu, dar mai mult din cauza problemelor de comportament (interviu manager școlar).

Munca în echipă implică un schimb permanent de informații, de încredere și respect reciproc între specialiști, dar ascunde și o „muncă de culise” (Goffman, 2007: 137), astfel încât toți specialiștii să înțeleagă nevoile acestor copii și să-și împartă responsabilitățile.

Sunt situații în care specialiștii care funcționează în școli formează o echipă, cum sunt cazurile următoare:

Atât eu cât și logopedul ne-am gândit în primul rând la copil. Pentru că un copil integrat are cea mai mare nevoie. Că un copil bun se poate și altfel corecta ... la o simplă dislalie, în familie sau prin intervențiile învățătorului, dar la ei e un pic mai greu (interviu cadru didactic de sprijin).

Copiii cu CES au, în general, o stimă de sine scăzută, probleme de comunicare, tendințe de impulsivitate, de aceea am organizat un grup în care îi implic și pe ei. Facem activități ce au ca obiectiv creșterea încrederii în forțele proprii... Pe mulți îi auzi, nu pot doamna, nu știu... (interviu profesor psihopedagog).

Totuși, în urma interviurilor s-au remarcat și o serie de dificultăți de lucru în echipă, generate de barierele de comunicare între specialiști, rivalitatea, tendința de dominare, dar și de lipsa de organizare:

La început, oamenii mă percepeau ca pe un om trimis de inspectorat sau de conducerea școlii care să-i evalueze pe ei, să le pună notă proastă că n-au reușit cu elevul X sau Y să-l aducă la un nivel ...dar, după ce au văzut că aveam tot timpul grijă să laud omul (...), oamenii nu m-au mai perceput ca o amenințare, care vine să-i controleze, ci ca un om care-i ajute să iasă mai la lumină (...) și atunci mă acceptau în clasă. Totul ține un pic de modul ăsta de interrelaționare umană, pentru că nu poți să zici că omul care vine în școală este primit cu brațele deschise. Depinde și de natura ta, să te faci acceptat. Când omul te simte că ești acolo pentru el și nu împotriva lui e deschis (interviu cadru didactic de sprijin).

Învățătorul e învățător și vine doamna, că e specialistă. Profesorul spune și eu am studii superioare, doar n-o să-mi spună mie, ce o să-mi spună (...). Văd că nu știe, dar nici nu spune că nu știe (interviu cadru didactic de sprijin).

Dificultatea foarte mare este că noi nu avem o structură formală prin care noi să colaborăm cu adevărat [...]. Fiecare vine din alt centru, cu alte indicații (...). Toamna este chiar distractiv, pentru că vine câte un părinte, îl chemăm și vine, îmi dă mie datele copilului, apoi îi mai dă și logopedului și în aceeași timp îi mai dă și

consilierului școlar (...). Odată ce nu există un control și o coerență, fiecare este controlat de altcineva, fiecare își face fișa lui, ceea ce este o pierdere de timp, pentru că, în loc să întreb iarăși cum îl cheamă, eu aș putea să-i aplic un chestionar și să merg mai departe cu investigația. N-ar fi normal, dacă e un singur copil în școală, el să aibă un singur dosar, la care să aibă acces anumite persoane. În fiecare toamnă, o luăm de la capăt și fiecare părinte (...), trebuie să mai spună povestea copilului încă o dată. Asta, după ce a spus-o învățătorului (interviu cadru didactic de sprijin).

De asemenea, sunt prezente situații în care specialiștii își centrează activitatea pe alte categorii de elevi și nu pe cei care au problemele cele mai mari:

Am cinci copii cu probleme de logopedie, iar logopedul mi-a și spus că, din cauza numărului mare de copii, să nu-i mai ia anul acesta pe cei integrați. Mi-a spus că atâta timp cât beneficiază de programă adaptată și de profesor de sprijin, ea o să se centreze numai pe probleme specifice de logopedie (interviu cadru didactic școală incluzivă).

Am identificat mai mulți copii cu tulburări emoționale și am semnalat aceste cazuri profesorului psihopedagog. Mi-a spus că și-a format deja niște grupe de elevi și nu are cum să-i ia și pe ei (interviu profesor de sprijin).

Un alt aspect este că rolul CIEC a început să devină din ce în ce mai formal. Faptul că inspectoratul școlar consideră insuficientă evaluarea realizată de această comisie și solicită o confirmare „oficială” a copiilor ca având CES, prin evaluarea lor de către SEC, contribuie la descurajarea membrilor acestei comisii:

În primele dăți ne întâlneam, discutam și, la sfârșit, hotărâam împreună. Apoi, puneam anunțul în cancelarie, era rupt, nu ne întâlneam, erau mulți profesori care terminau mai repede, erau care făceau naveta și când terminau orele vroiau să se ducă acasă. Ca acte, documente erau toate în regulă, le făceam, le dădeam și lor, dar mi-ar fi plăcut să fie mai bine (interviu profesor de sprijin). La noi, comisia funcționează în felul următor: eu ca profesor de sprijin îmi fac evaluările și decid eu dacă copilul intră sau nu în sprijin (interviu profesor de sprijin).

Atunci când situația cere o analiză mai detaliată, discutăm împreună cu celelalte cadre didactice, alteori ... ține de managementul intern, adică eu și cu logopedul, n-are rost să-i deranjez pe ei (interviu profesor de sprijin).

Conform legislației în vigoare, activitatea tuturor serviciilor socioeducaționale de sprijin este coordonată de CJRAE, care a fost înființat la Iași în august 2010. Considerăm că existența unui singur for cu atribuții de control și organizare va îmbunătăți calitatea și va aduce o viziune unitară asupra acestor servicii.

Provocări generate de colaborarea cu părinții

Colaborarea cu părinții implică provocări pentru toți profesioniștii. Diverși practicieni, bine intenționați, sesizează anumite probleme pe care le au copiii

și-i îndrumă pe părinți către SEC. În schimb, în multe situații, se confruntă cu rezistența părinților, fie din teama de etichetare, respingere sau orientare a copilului spre școala specială, fie datorită comodității:

Unii nu acceptă, mama are impresia că o să-i dăm copilul afară din școală. Le explicăm că suntem aici ca să lucrăm cu acest copil, nu putem să dăm copilul afară din școală, că am rămâne fără obiectul muncii. Noi îi vrem binele copilului... (interviu profesor de sprijin).

Avem cazuri cu care ne luptăm de ani de zile ca părintele să îi scoată copilului un certificat ... dacă îmi ia statul copilul...îl asigurăm că o să învețe în continuare aici. Sunt oameni simpli, needucați, au un univers îngust de cunoștințe ... sunt mai greu de convinși (interviu profesor psihopedagog).

Pentru părinți e comod să nu meargă (...), îi plimbă la psiholog, la psihiatru, ancheta socială acasă, duci hârtii, mai trebuie ceva, te întoarce înapoi, parcă ... și atunci e, nu e comod. Pe de altă parte există beneficiul material, dar nu la toți, depinde de grad... (interviu profesor de sprijin).

Specialiștii din cadrul SEC au remarcat că cea mai mare rezistență la ideea că au un copil cu dizabilități se întâlnește la părinții cu studii superioare, care depășesc cel mai greu dezamăgirea că nu este copilul dorit:

Cel mai greu acceptă familiile de intelectuali, foarte greu și foarte mult pierd copiii. Durează 2, 3 ani până acceptă familia că acel copil are o problemă și ajung la servicii care l-ar putea ajuta (interviu specialist SEC).

Familiile cu un statul socioeconomic mai modest acceptă mai ușor problemele copilului, deoarece se bazează pe o filozofie de tipul *asta ne-a dat Dumnezeu, aceasta este crucea și trebuie să o ducem (...)* și iau lucrurile ca atare (interviu specialist SEC). Ele solicită mai repede ajutorul, dar uneori nu au resursele necesare pentru a susține recuperarea copilului.

Comunicarea diagnosticului pe care îl are copilul trebuie făcută cu responsabilitate și profesionalism, deoarece de buna pregătire a părinților depinde viitoarea colaborare cu familia:

E mai greu de lucrat cu părinții decât cu copiii. Nici nu ști cum să procedezi, nu poți să le dai nici speranțe deșarte, că nu-i firesc, nici nu poți să-i spui direct, pentru că reacțiile sunt diverse, și atunci, de fiecare dată, trebuie să folosești diplomația și să ai grijă cum pui problema, cum le transmiți diagnosticul, ce le prezinți pe viitor ca evoluție, pentru că unii specialiști sunt foarte direcți și chiar îi sperie, alții preferă să nu le spună totul (interviu specialist SEC).

Este de dorit ca toți părinții să adopte o atitudine realistă, de acceptare a diagnosticului copilului și de încredere în sfatul specialiștilor. Pentru a se ajunge la această situație este nevoie să se acorde o importanță mare prezentării perspectivelor pe care le are copilul, să se ofere posibilitatea părinților de a-și împărtăși temerile și sentimentele prin care trec.

Provocarea generată de colectivele diverse de elevi

Colectivele numeroase și diverse de elevi, așa cum se întâlnesc în școlile incluzive, implică o „destandardizare a muncii” (Beck, 1992):

Trebuie să lucrezi pe 3–4 niveluri... e o muncă titanică, grea și ca volum și presupune consum nervos, dar și timp fizic (interviu cadru didactic școală incluzivă).

În plus, acest lucru le determină pe cadrele didactice să trăiască sentimentul lipsei de eficiență, în ceea ce privește activitatea lor:

Am 30 de copii, dintre care trei integrați... nu este ușor, sunt mulți copii și doar eu. La sfârșitul unei zile de muncă nu pot să zic că am făcut suficient sau tot ce trebuia și asta mă nemulțumește și chiar îmi reproșez, în drumul spre casă, că parcă a mai trecut o zi în care nu am făcut tot cât aș fi vrut (interviu cadru didactic școală incluzivă).

În lipsa unor soluții eficiente de a lucra cu colective diverse de elevi, profesorii încearcă să niveleze clasele, sau să-i ignore pe copiii cu CES. Neglijarea copiilor cu CES este explicată și prin presiunea părinților copiilor obișnuiți care doresc rezultate bune de la copii la diferite concursuri școlare și extrașcolare. În plus, prestigiul școlii și al dascălului e mai mare dacă se orientează spre performanță:

Uneori procesul de integrare este înțeles ca aducerea la același numitor cu elevii normali în ceea ce privește achiziții școlare, comportamentul, lucru care în mod evident nu-l poți realiza (interviu profesor de sprijin).

Eu simt așa, că acuma îi mai mult acceptată, nu integrată, o suportă, o suportă pur și simplu în clasă profesorii și n-am ce spune îi pun la note bune, cum face ceva, cum îi pun note bune, parcă prea stimulat (…). De când a început școala nu a avut nici o temă, că la radicali și la poliedre, nu pot să-i explic, că ea nu stăpânește înmulțirea și din clasa a II-a tot înmulțirea o învățăm și o știe și are perioade când n-o mai știe. [...] Și acuma la geografie, la ... ei nici nu-i mai dă să scrie și ea stă și stă și stă o oră cât copiii ăia dau testul, să-i dea să facă ceva ... înainte îi mai dădea doamna să conspcteze din carte (interviu părinte copil cu CES).

În cazul în care astfel de dificultățile nu sunt depășite, va fi afectat scopul incluziunii, respectiv de a-i ajuta pe elevi să deprindă noi comportamente, cunoștințe, deprinderi care vor fi utile în integrarea lor socială (Gherguț, 2005: 65).

Dilemele cu care se confruntă specialiștii

În privința școlarizării copiilor cu dizabilități, specialiștii își pun următoarele dileme: care este școala cea mai potrivită pentru copil – cea de masă sau cea specială; să păstreze copilul în familie, sau să recomande instituționalizarea lui pentru a fi școlarizat.

Din partea specialiștilor, există o prudență în a-l înscrie pe copil într-o școală specială în clasa I. Aceasta pentru că palierele de dezvoltare pot cunoaște o evoluție

inegală, ceea ce dă impresia că este o deficiență, dar, în timp, acel copil poate recupera stagnarea:

E o tatonare la început, nu ai cum să-i pui un diagnostic rapid unui copil de 6–7 ani. Asta e, gata, de școala specială, depinde și de evoluția lui. Sunt copii care se maturizează mai lent ... la 8 ani, deci e bine să fie lăsat într-o școală publică, să facă această probă (interviu cu cadru didactic școală specială).

În plus, o dată intrat într-o școală specială, revenirea în învățământul de masă se va face cu mai mare dificultate. În astfel de cazuri, riscul cel mai mare este de a marca negativ traseul școlar al unui copil (Vrăsmaș, 2010: 29).

Am avut câteva cazuri de copil în clasa a IV-a, a III-a, a II-a scoși din învățământul special și au făcut școala de masă, dar foarte greu, foarte, foarte greu. Au fost evaluați, am demonstrat că au achiziții (...) pentru nivelul clasei respective. Și îți dai seama cât trebuie să muncească un părinte acasă, că la școala specială nu ai cum, ca să atingă nivelul de școală normală (interviu cu specialist SEC).

Pe de altă parte, majoritatea părinților doresc înscrierea copiilor la o școală obișnuită, indiferent de gravitatea problemelor și a diagnosticelor. Aceasta se întâmplă deoarece școala specială este un simbol aducător de stigmat (Goffman, 1975), care discreditează persoana care învață acolo. Mai ales părinții care au domiciliul în altă localitate față de cea unde este școala trăiesc teama că vor fi acuzați că dau copilul la stat și că nu mai au grijă de el:

Sunt (...) părinți mulțumiți doar de faptul că într-o școală publică este școlarizat copilul și nu într-o școală specială și dacă obiectivul lui a fost atins, e OK. Nu contează ce probleme are copilul...pentru ei contează imaginea, nu binele copilului (...). Sunt copii care fac turism școlar, schimbă 3–4 școli încercând să caute un colectiv OK (interviu cu specialist SEC).

Ca să fie școlarizat într-o școală de masă, părinții apelează la diferite soluții, de exemplu ascund problemele copilului, solicită sprijinul unei autorități, cum ar fi inspectoratul școlar sau al rețelei de cunoștințe pe care le au:

Am găsit grădiniță, n-am spus adevărul, am dat certificatul de naștere și am zis că am copil pentru grădiniță. Și am tăcut, n-am spus nimic altceva. Și când m-am dus să o iau în prima zi, doamna educatoare mi-a spus, copilul asta are ceva, are probleme, nu-i la fel ca ceilalți. Bineînțeles, n-aveam cum să mai ascund... (interviu părinte).

Am venit disperată la Inspectorat, plângând că nu-l primește. Doamna inspector a pus mâna pe telefon, a lămurit situația și m-am dus la domnul director și mi-a spus da, o să fie înscris în clasa a V-a B (interviu părinte).

Am mers la grădinița unde a fost și fetița mai mare. Am fost la director să văd dacă o primește, directorul a fost de acord, dar m-a sfătuit să vorbesc cu educatoarea, că ea se ocupă de copil. Educatoarea a acceptat (interviu părinte).

Doamna logoped m-a dus la un învățător care a mai avut copii cu deficiențe și a acceptat-o în clasă (interviu părinte).

Hotărârea înscrierii copilului într-o școală specială este luată cu multă greutate de părinți și au nevoie de timp să ia această decizie. Unele familii, pentru care dizabilitatea copilului reprezintă una dintre principalele surse de venit, refuză în mod constant școala specială, care presupune cazarea copilului în centrul de plasament pe durata școlarizării, deoarece în această perioadă nu mai beneficiază de drepturi bănești.

În cazul în care copilul este diagnosticat cu deficiență mentală ușoară, cu hiperkinezie, cu autism, cu intelect conservat se preferă ca el să frecventeze învățământul de masă. În schimb, nu este recomandată integrarea în școala de masă a copiilor cu deficiențe mentale moderate sau severe. Chiar și susținătorii incluziunii copiilor cu cerințe educative speciale sunt de părere că „nu toți copiii pot și nu toți copiii trebuie menținuți în școala de masă” (Bolea, 2007: 244).

În unele situații, specialiștii din cadrul SEC au propus scoaterea copilului din familie și internarea într-un centru de plasament, unde copilul să poată beneficia de recuperare și de condiții normale de trai:

Am avut copii cu o situație atât de precară încât am propus să fie interni în Centru de Plasament, chiar dacă au părinți din Iași sau îi orientăm spre Centru de zi (interviu specialist SEC).

Copilul are 2–3 eșecuri școlare, acasă nu are ce mânca, părinții sunt alcoolici, stai să te gândești ce faci cu el, el are deficiență mentală ușoară pe fondul carențelor educaționale. Oricât l-ai ține în familia aceea și oricât ai vrea tu și oricâte servicii de sprijin i-ai oferi în școala de masă, rezultatul tot nul va fi... trei ani repetent, apar și alți factori, e mult mai mare decât ceilalți, apare absenteismul. Școala specială nu este soluția ideală, dar stai și te gândești ce preferi decât cu abandon școlar și să ceară ajutor de la vecini, mai bine unul care merge la școala specială și termină și învață și el o meserie (interviu cu specialist SEC).

Cazurile mai aparte sunt cele de copii cu deficiențe senzoriale. Deoarece în școlile de masă nu există specialiști calificați, doar în școala specială acești copii pot beneficia de o educație adecvată problemelor pe care le au, însă părinții refuză internarea lor:

Pentru mine ca specialist ar fi dezirabil ca acel copil să meargă la școală specială. Dar, dacă aș fi părinte, nu știu dacă aș accepta (...) să meargă. Și atunci se ține cont și de părerea lor, de felul în care autonomia e structurată la copil... Dar părintele, dacă e într-adevăr un părinte implicat în recuperarea copilului, înțelege...Acum contează de ce gălesc în centru, ei se duc, dar de multe ori nu e totul OK (...). Atunci mai bine stă acasă, decât la școală...Ști cum e, mai bine nedemutizat și neabuzat (interviu cu specialist SEC).

Deoarece se pune accent atât pe performanță și pe educație de calitate, cât și pe individualizarea educației pentru elevii cu CES, este nevoie de o pregătire a cadrelor didactice să fie flexibile, rezistente la stres și să utilizeze metode moderne de predare–învățare–evaluare.

CONCLUZII ȘI PROPUNERI

În ultimele decenii se acordă o importanță din ce în ce mai mare incluziunii copiilor cu dizabilități în școlile de masă. Fiind un fenomen complex, constituie o provocare pentru instituțiile implicate și pentru societatea în ansamblu și are drept consecință nevoia de schimbare atât a mentalităților cât și a politicilor educaționale.

Este recunoscut faptul că, în ultimii ani, s-au făcut progrese simțitoare în ceea ce privește incluziunea elevilor cu dizabilități în școlile de masă, atât din punct de vedere legislativ, cât și prin angajarea mai multor instituții și introducerea unor noi profesii.

Cercetarea de față scoate în evidență faptul că, în teren, aplicabilitatea prevederilor legislative este uneori redusă, ceea ce dă naștere la o serie de provocări și dileme. Pentru a preveni aceste aspecte, propunem următoarele:

1. existența unor protocoale de colaborare la nivel interinstituțional, astfel încât să fie asigurată o coerență și o continuitate a demersului de incluziune;
2. organizarea unor conferințe de caz care să ajute la schimbul de informații între specialiști, pentru a identifica cele mai bune soluții în cazul unor copii;
3. dezvoltarea spiritului de echipă, prin îmbunătățirea comunicării, asumarea de responsabilități, împărțirea sarcinilor între specialiști;
4. dezvoltarea parteneriatelor cu părinții și atragerea lor pentru a se implica în viața școlii; sensibilizare părinților copiilor obișnuiți față de problemele copiilor cu CES; consilierea părinților copiilor cu CES pentru a-i ajuta să adopte o atitudine realistă față de copii;
5. pregătirea personalului didactic astfel încât să dobândească o atitudine adecvată față de incluziune, să cunoască particularitățile psihice și socioculturale ale copiilor cu nevoi speciale, să mențină un climat de învățare în clasă;
6. număr optim de elevi în clasă pentru a se reuși individualizarea educației și acordarea atenției tuturor copiilor, în funcție de nevoile pe care le au;
7. existența unui sistem de valorizare a școlilor care să pună accent pe progresele realizate de copii și nu doar pe performanțe;
8. extinderea programului de sprijin și în cadrul unor școli din mediul rural.

BIBLIOGRAFIE

1. Barnes, C., *Rehabilitation for Disabled People: A "Sick" Joke?*, în "Scandinavian Journal of Disability Research", vol. 5, nr. 1, 2003, pp. 7–23.
2. Beck, U., *Risk Society. Towards a New Modernity*, London, Sage Publications, 1992.
3. Bolea, A., *Școala românească – școală incluzivă*, în „Analele Institutului de Istorie G. Bariț din Cluj-Napoca, Seria Humanistica”, V, 2007, pp. 233–254.
4. Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Iași, Editura Polirom, 2005.
5. Goffman, E., *Viața cotidiană ca spectacol*, București, Editura Comunicare.ro, 2007.

6. Goffman, E., *Aziluri. Eseuri despre situația socială a pacienților psihiatrici*, Iași, Editura Polirom, 2004.
7. Goffman, E., *Stigmat, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Editions de Minuit, 1975.
8. Horga, I., Jigău, M. (coord.), *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*, București, Editura Vanemonde, 2009.
9. Manea, L., *Dizabilitatea ca factor de risc privind accesul la serviciile de educație*, în „Calitatea vieții”, nr. 1–2, 2006, pp. 41–50.
10. Moldovan, O., Bălaș-Timar, D., *Psihopedagogia copiilor cu handicap de vedere*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2006.
11. Miroiu, A., *Învățământul românesc azi – studiu de diagnoză*, Iași, Editura Polirom, 1998.
12. Moscovici, S., Buschini, F. (coord.), *Metodologia științelor socio-umane*, Iași, Editura Polirom, 2007.
13. Muchielli, A., *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*, Iași, Editura Polirom, 2002.
14. Ong-Dean, C., *High Roads and Low Roads: Learning Disabilities in California, 1976–1998*, în “Sociological Perspective”, vol. 49, nr. 1, 2006, pp. 91–113.
15. Preda, M. (coord.), *Riscuri și inechități sociale în România*, Iași, Editura Polirom, 2009.
16. de Singly, F., Blanchet, A., Gotman, A., Kaufmann, J.-C., *Ancheta și metodele ei: chestionarul, interviul de producere a datelor, interviul comprehensiv*, Iași, Editura Polirom, 1998.
17. Skrtic, T., *A Political Economy of Learning Disabilities*, în „Learning Disability Quarterly”, vol. 28, nr. 22, 2005, pp. 149–155.
18. Vrăsmaș, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv*, București, Editura Aramis, 2001.
19. Vrăsmaș, T. (coord.), *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*, București, Editura Vanemonde, 2010.
20. Watson, S. F., *Barriers to inclusive education in Ireland: the case for pupils with a diagnosis of intellectual and/or pervasive developmental disabilities*, în “British Journal of Learning Disabilities”, 37, 2009, pp. 277–284.
21. Zamfir, E., Zamfir, C. (coord.), *Politici sociale: România în context european*, București, Editura Alternative, 1995
22. *** *Education Policy Analysis*, OECD, 2003, disponibil online la <http://www.oecd.org/dataoecd/27/30/26527517.pdf>.
23. *** *HG nr.1251/2005 privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de învățare, instruire, compensare, recuperare și protecție specială a copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educative speciale din cadrul sistemului de învățământ special și special integrat*, publicată în Monitorul Oficial, Partea I, nr. 977 din 2005.
24. *** *Hotărârea nr. 1205/2001 privind aprobarea Metodologiei de funcționare a comisiei pentru protecția copilului*, publicată în Monitorul Oficial, nr. 774 din 2001.
25. *** *Hotărârea nr. 1437/2004, privind organizarea și metodologia de funcționare a comisiei pentru protecția copilului*, publicată în Monitorul Oficial, Partea I nr. 872 din 2004.
26. *** *Legea nr. 3/1970 privind regimul ocrotirii unor categorii de minori*, publicată în Buletinul Oficial nr. 28/1970.
27. *** *Legea nr. 53/1992 privind protecția socială a persoanelor handicapate*, publicată în Monitorul Oficial nr. 199 din 1992.
28. *** *Legea Învățământului nr. 84/1995 privind sistemul național de învățământ*, republicată în Monitorul Oficial nr. 606 din 1999.
29. *** *Legea educației naționale nr. 1/2011*, publicată în Monitorul Oficial, nr. 18 din 2011.
30. *** *Ordinul Autorității Naționale pentru Protecția Copilului și Adopție, MEC, Ministerului Sănătății și Familiei, Autorității Naționale pentru Persoane cu Handicap nr. 18/3989/416/142 din 2003 privind aprobarea Ghidului metodologic pentru evaluarea copilului cu dizabilități și încadrarea într-un grad de handicap*, publicat în Monitorul Oficial, Partea I, nr. 538 din 2003.

31. *** *Ordinul Secretariatului de Stat pentru Persoanele cu Handicap nr. 153/1999 privind înființarea comisiilor de expertiză medicală a persoanelor cu handicap*, publicat în Monitorul Oficial, nr. 11 din 2000.

32. *** *Ordinul Ministerului Sănătății și Familiei, Autorității Naționale pentru Protecția Copilului și Adopție nr. 725/12709 din 2002 privind criteriile pe baza cărora se stabilește gradul de handicap pentru copii și se aplică măsurile de protecție specială a acestora*, publicat în Monitorul Oficial, nr. 781 din 2002.

33. www.dasiasi.ro.

34. www.isjis.ro.

One of the most vulnerable categories of population are children with disabilities. In order to achieve their further social inclusion, the focus is on quality education and their recovery. Through a qualitative approach, semi-directive interviews applied to relevant stakeholders, we have identified the main challenges and dilemmas faced by professionals, in terms of finding the best solutions for the identification, the assessment and the education of these children.

Keywords: *children with disabilities, inclusive schools, special education, social inclusion.*

Primit: 02.07.2011

Acceptat: 09.11.2011

Redactori: Ioan Mărginean, Manuela Sofia Stănculescu