



UNIUNEA EUROPEANĂ

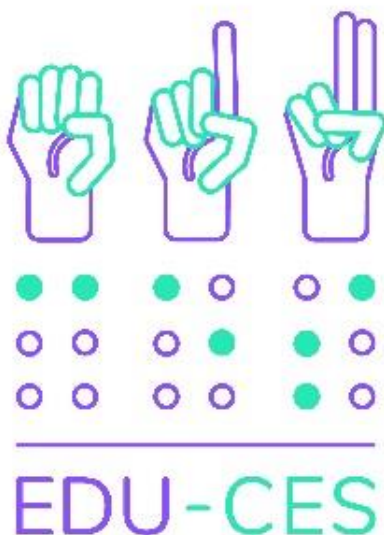


Programul Operațional Capacitate Administrativă
Competența face diferență!



Instrumente Structurale
2014-2020

„Acces la educație incluzivă de calitate pentru copiii CES cu deficiențe auditive și vizuale (EDU-CES)” - cod SMIS 112080 -



STUDIU COMPARATIV PRIVIND POLITICILE EDUCAȚIONALE INCLUZIVE DESTINATE COPILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Noiembrie 2018



Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capacitate Administrativă 2014-2020

www.poca.ro

Autori (în ordine alfabetică)

Daniela Angi este doctor în sociologie, doctoratul fiind susținut la Institutul de Filozofie și Sociologie din cadrul Academiei Poloneze de Științe, Varșovia, Polonia. Temele centrale care fundamentează activitatea sa de cercetare includ subiecte legate de cetățenie și de diferite aspecte ale educației (educația civică, educația pentru democrație și probleme structurale ale sistemului de educație, precum inegalitățile și abandonul școlar).

Gabriel Bădescu este profesor universitar, director al Centrului pentru Studierea Democrației și membru al departamentului de științe politice din Universitatea Babeș-Bolyai. Publicațiile sale din ultimii ani includ teme de socializare politică, capital social, societate civilă, migrație de muncă și scientometrie.

Sorana Constantinescu este doctorand în Sociologie absolventă a programului de masterat de Proiectarea Cercetării și Analiza Datelor derulat de FSPAC. Interesale sale de cercetare includ metode implicite aplicate în științe sociale, stereotipuri și studii de gen.

Carmen Gabriela Greab este cercetător și doctorand în Științe Politice la Universitatea Babeș-Bolyai. Interesele sale de cercetare sunt educația civică și efectul acesteia asupra socializării politice și civice a tinerilor precum și practicile recente privind participarea civică și politică.

Mihaela Griga este cercetător și doctorand în Științe Politice la Universitatea Babeș-Bolyai, precum și cadru didactic în sistemul preuniversitar. Aria sa de expertiză sunt politicile educaționale, cu accent pe metode de evaluare și teorii ale educației.

George Jiglău este lector universitar, cu un doctorat în Științe Politice obținut în 2013 la Universitatea Babeș-Bolyai. A scris și a editat o serie de volume și articole publicate în reviste din țară și din străinătate pe teme precum alegerile și sistemele electorale, partidele și sistemele de partide, relații interetnice sau despre Uniunea Europeană și procesul de europenizare.

Maria Pozsar este studentă în cadrul programului de licență în limba engleză al Departamentului de Științe Politice al UBB Cluj, specializându-se în metode de cercetare și studii de gen.

CUPRINS:

0. REZUMAT EXECUTIV	4
I. INTRODUCERE	7
II. CADRUL EUROPEAN.....	10
II.1. Acorduri internaționale.....	10
II.2 Principiile Cadrului European	11
III. STUDII DE CAZ	18
III.1 IRLANDA.....	18
III.2 POLONIA	34
III.3 DANEMARCA	57
III.4 SUECIA	77
III.5 ITALIA	90
IV. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI PENTRU ROMÂNIA	105
IV.1 Cadrul actual privind accesul copiilor cu CES la educație de calitate în România.	105
IV.2 Recomandări.....	107

0. REZUMAT EXECUTIV

Studiul nostru oferă o analiză a modalității în care educația incluzivă este reglementată de cadrul legal de la nivelul Uniunii Europene, care circumscrie sistemele naționale analizate ulterior. Specificitatea normelor naționale în ceea ce privește educația incluzivă și transpunerea lor în practică sunt discutate în cazul a cinci state UE care oferă configurații diverse ale practicii educației incluzive: Irlanda, Polonia, Danemarca, Suedia și Italia. Cu experiențe în privința educației incluzive (atât ca durată, cât și în privința unei implementări eficiente), cele cinci studii de caz atrag atenția asupra importanței unui cadru legislativ lipsit de ambiguitate, a unor mecanisme de finanțare gândite în mod responsabil și orientate către eficiență, a importanței pe care o au școlile și profesorii din școlile de masă în deschiderea sistemului de educație către elevii cu CES.

Abordarea **Irlandei** cu privire la educația copiilor cu CES a trecut, în ultimele decenii, printr-un proces intens de transformare în sensul deplasării de la contexte educaționale preponderent segregate către construirea unor cadre incluzive pentru educația copiilor cu CES. În prezent, politicile școlilor trebuie să permită și să încurajeze înscrierea copiilor cu CES, pentru a fi în conformitate cu legislația educației și a protecției anti-discriminare. Orice copil evaluat cu CES este automat îndreptățit la sprijin educațional special gratuit livrat prin instituția de învățământ de masă sau special la care este înscris. Legea Educației persoanelor cu nevoi speciale de educație (2004) a introdus cerința legală conform căreia școlile trebuie să pregătească planuri individuale de educație pentru copii cu CES. National Educational Psychological Service (NEPS) pune la dispoziția școlilor informații și ghiduri despre cum să procedeze pentru a răspunde cerințelor pentru educație specială sau pentru a identifica nevoi speciale de educație. Trei categorii de profesori sunt implicați în educația copiilor cu CES în Irlanda: 1) profesorii care oferă sprijin pentru învățare, 2) profesori-resursă și 3) asistenți pentru CES. Aceștia li se pot adăuga experți externi (de exemplu, psihologi) cu un rol important în evaluarea nevoilor speciale de învățare și în oferirea de recomandări pentru soluțiile educaționale adecvate.

Polonia oferă ilustrarea unei noi democrații care și-a reformat substanțial sistemul de educație odată cu transformarea regimului politic. Între schimbările care au marcat revizuirea principiilor și ținutelor sistemului de învățământ se înscrie preocuparea față de furnizarea serviciilor educaționale de calitate către copiii cu diverse dizabilități. Cu toate că pe parcursul ultimelor două decenii Polonia a făcut progrese semnificative în direcția creșterii caracterului incluziv al educației, și această țară traversează, la fel ca multe alte țări europene, o tranziție încă nefinalizată către garantarea unor contexte educaționale incluzive cu adevărat eficiente pentru elevii cu CES. Autoritățile centrale, în speță Ministerul de resort, se poziționează extrem de favorabil în sensul sporirii caracterului incluziv al educației și al asigurării condițiilor pentru acomodarea cât mai eficientă a copiilor cu CES în cadrul școlilor din învățământul de masă. Există încă o serie de deficiențe importante generate de mecanismele imperfecte de finanțare a educației, dar și în privința transunerii în practica zilnică a școlilor, a principiilor care stau la baza educației incluzive. Cu toate acestea, există numeroase semnale pozitive care atestă preocuparea nu doar a autorităților și școlilor, ci și a societății civile, pentru sprijinirea și includerea cu succes a copiilor cu CES în sistemul de educație polonez.

Danemarca, unul dintre statele UE care investesc cel mai mult în educație, aplică o strategie națională privind educația incluzivă care vizează, în primul rând, reducerea progresivă a numărului de elevi care învață în școli speciale. Întregul proces referitor la accesul copiilor cu CES la educație este marcat de rolul esențial al instituțiilor de învățământ, atât pentru identificarea nevoilor speciale cu care se confruntă elevii, cât și pentru asigurarea condițiilor propice pentru ca aceștia să poată răspunde cerințelor și standardelor naționale. Dacă nevoia de asistență în cazul unui copil este mai mică de 9 ore/clase pe săptămână, atunci decizia privind tipul de sprijin este luată de profesor și prevede în general măsuri precum organizarea de grupe pentru copii cu nevoi similare, profesor asistent, predare cu doi profesori etc. Educația specială este oferită copiilor atunci când sprijinul educațional prevăzut mai sus nu este suficient. În acest caz, în urma unei evaluări a nevoilor speciale și după o consultare cu părinții copilului se decide cu privire la modul de acțiune. Unul dintre aspectele cele mai importante privind măsurile care asigură o bună calitate a serviciilor educaționale pentru copii cu CES, inclusiv cu dizabilități vizuale sau auditive, ține de descentralizarea întregului proces de includere în educația de masă. Faptul că întreaga responsabilitate privind educația specială cade în sarcina municipalităților asigură o mai mare flexibilitate și adaptare la nevoile individuale ale elevilor.

În **Suedia**, egalitatea de șanse în învățământ este garantată de legile educației. Principiul de bază urmărit de modelul suedez pentru asigurarea accesului egal la oportunitățile oferite de sistemul de învățământ este de a trata elevii cu CES drept cazuri individuale, și nu de a le defini problemele ca probleme de grup. Pe durata învățământului obligatoriu, copiii cu CES pot alege școli speciale sau școli de masă. Elevii, împreună cu părinții, au dreptul de a-și alege școala, indiferent că își aleg o școală publică sau una independentă, cât timp școala poate să adreseze nevoile educaționale ale elevilor. Majoritatea elevilor urmează învățământul de masă, doar aproximativ 1% dintre elevi învățând în școli speciale segregate. Învățământul special trebuie să corespundă din punct de vedere curricular cu învățământul de masă, indiferent că elevii sunt plasați în școli de masă sau în școli speciale. Cu toate acestea, cerințele educaționale ale elevului sunt prioritare. Încă de la nivel preșcolar, profesorii sunt obligați să păstreze o documentație sistematică în care să urmărească constant progresul fiecărui elev. Rezultatele acestor evaluări trebuie să fie determinarea cât mai precisă a nevoilor elevului de-a lungul dezvoltării sale, dincolo de limitele unei evaluări pur medicale a dizabilităților sale, pentru a-i oferi acestuia cele mai bune oportunități de dezvoltare în interiorul sistemului de învățământ.

Italia se remarcă, între țările europene, prin accentul puternic plasat asupra educării copiilor cu CES în structuri ale învățământului de masă, procentajul elevilor cu CES care învață în contexte segregate fiind printre cele mai reduse. În sistemul educațional italian, copiii cu CES participă la ore școlare în clase comune în care curriculum-ul este adaptat nevoilor lor de către un profesor de sprijin. Nu toți profesorii din sistemul educațional pot îndeplini rolul de profesor de sprijin, dar toți profesorii de sprijin sunt profesori, ceea ce înseamnă că profesorii de sprijin sunt pregătiți special pentru a putea lucra cu copiii cu CES, încă din timpul facultății, când pot alege cursuri de specialitate. Copiii cu CES nu sunt exclusiv responsabilitatea profesorilor de sprijin, ci a întregului personal al școlii. Părinții copilului și un reprezentant al școlii colaborează pentru elaborarea profilului copilului cu CES. Planul individualizat educațional elaborat după realizarea profilului descrie intervențiile planificate dintr-o anumită perioadă de timp. În fiecare școală există un grup de lucru pentru incluziune (GLI), format din profesori, profesori de sprijin, personal administrativ, specialiști și reprezentanți ai autorităților locale medicale. În practică

există însă și numeroase obstacole care mențin actuală dezbaterea despre configurarea optimă a unei educații incluzive eficiente.

Recomandările generale care vizează schimbări majore în privința politicilor publice ce vizează accesul la educație incluzivă a copiilor cu CES în România:

- ***Definirea și delimitarea clară în legislație a ceea ce înseamnă educație incluzivă și/sau integrată***, precum și a măsurilor clare ce vizează educația incluzivă și a tipului de ajutor suplimentar acordat copiilor cu CES odată cu includerea lor în școlile de masă.
- ***Eliminarea definiției medicale a ceea ce înseamnă nevoi speciale sau dizabilitate***, folosind modelul din Danemarca, unde nevoile speciale sunt definite în funcție de numărul de ore de ajutor suplimentar necesare în procesul educativ.
- ***Descentralizarea sistemului de educație***, dar cu atenție acordată modului de finanțare. Modelul irlandez de alocare a resurselor ar putea fi o soluție în acest sens.
- ***Sistem de educație bazat pe elev, cu Plan Educațional Individualizat.***
- ***Flexibilizarea sistemului de educație și a curriculumului.***
- ***Pregătirea cadrelor didactice.*** Este utilă suplimentarea orelor de practică prevăzute în curricula modului pedagogic sau chiar obligativitatea ca o parte din aceste ore de practică să fie realizate în clase în care există copii cu CES.
- ***Evaluarea timpurie a nevoilor speciale și includerea copiilor cu CES în instituții de învățământ preșcolar.***

Un alt set de **recomandări imediate presupune o implicare mai mică de resurse**:

- ***Îmbunătățirea accesului la tehnologie, prin facilitarea creării de parteneriate între instituții de învățământ și companii private de IT.***
- ***Direcționarea fondurilor naționale de cercetare spre teme ce au legătură cu facilitarea accesului la educație a copiilor cu CES.***
- ***Facilitarea și finanțarea creării de rețele naționale*** cu actori diferiți, ce pot veni ca sprijin pentru cadrele didactice care interacționează cu copii cu CES.
- ***Facilitarea și finanțarea aderării la rețele internaționale.***
- ***Stimularea parteneriatului dintre școli, părinți și organizații ce reprezintă interesele persoanelor cu dizabilități.***
- ***Stimularea unor metode de observare în timp a evoluției elevilor cu CES***, dincolo de rezultatele la testele naționale.

I. INTRODUCERE

Sistemele educaționale publice au rolul de a contribui la asigurarea de oportunități educaționale cât mai egale pentru elevi prin realizarea unei educații incluzive. Studiile pe această temă au arătat că nu există soluții simple pentru rezolvarea tensiunilor care apar între asigurarea de oportunități egale pentru elevii care au atribute culturale, socio-economice, dizabilități fizice, senzoriale, emoționale, cognitive, și accentul pus asupra competitivității și performanțelor de ansamblu. În timp ce educația incluzivă este o noțiune foarte vizibilă, este în același timp un concept puternic disputat în reformele educaționale din prezent, datorită unor motive ce țin de definire, unor aspecte istorice, pragmatice și metodologice (e.g., Artiles 2006, 65).

Unii autori consideră că incluziunea poate fi înțeleasă în termeni de dimensiuni multiple, atât verticale, cât și orizontale. Dimensiunea verticală se referă la nivelele diverse ale sistemului educațional, incluzând aspecte ce țin de ideologie, politici și structuri (Haug 2010: 2). Indicele incluziunii dezvoltate de către Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, și Shaw identifică trei dimensiuni verticale: politici, culturi, și practici (Booth et al. 2000). Conform lui Lundgren, există trei sisteme orizontale diferite care constrâng, guvernează și reglează procesul de predare: 1) curricula - *curriculum (goal system)*, 2) aparat administrativ - *administrative apparatus (frame system)*, și 3) aparat juridic - *judicial apparatus (rule system)* (Lundgren 1981).

Haug a identificat patru *criterii principale pentru evaluarea educației incluzive* (2010):

1. **Colegialitate:** toți elevii ar trebui să fie membri ai unei clase și parte a vieții sociale, culturale și profesionale la școală.
2. **Participare:** ar trebui să li se permită elevilor să contribuie la binele comun și să aibă ocazii egale de a beneficia de pe urma apartenenței la comunitate.
3. **Democrație:** toți elevii ar trebui să aibă ocazia de a discuta și de a influența subiectele care privesc educația proprie.
4. **Beneficiu:** toți elevii ar trebui să primească o educație care este în avantajul lor din punct de vedere social și personal.

În pofida relevanței ridicate pentru politici, cercetările empirice sistematice asupra educației incluzive au fost surprinzător de limitate. Foarte frecvent, discuțiile privind educația incluzivă au perspective doar teoretice sau ideologice (Emanuelsson, Haug, and Persson 2005; Haug 2010).

Una dintre puținele analize sistematice ale literaturii privind eficiența măsurilor educaționale incluzive ce a încercat să identifice studiile care sunt riguroase și au metodologii potrivite, a ajuns la următoarele concluzii principale (Dyson, Howes, and Roberts 2002, 27):

1. Studiile tind să aibă loc în școli care au fost identificate anterior ca fiind incluzive (de către cercetător sau chiar de către școli).
2. Cele mai multe studii au la bază un singur caz sau un număr redus de cazuri. Atunci când sunt cuprinse mai multe școli, motivul este cel mai adesea că au fost identificate drept incluzive.

3. Interviuurile cu stakeholderii tind să fie o sursă principală de date. Unele studii includ date ce provin din interviuurile cu elevi sau cu părinți.
4. Datele privind rezultatele elevilor (în termeni de performanță școlară sau de participare) sunt adesea absente sau relatate de către adulți ori inferate din practicile profesionale ale profesorilor. Observarea directă a rezultatelor este rară.
5. Unele studii înțeleg cultura școlară drept complexă și contradictorie (Dyson and Millward 2000; Deering 1996). Aceste studii identifică contradicții între discursurile diverse ale școlii privind incluziunea și practicile acesteia. Totuși, în majoritatea cazurilor, asumția de bază este că școlile au culturi monolitice și nu este nevoie să fie identificate voci „dizidente”.
6. Studiile tind să fie transversale, mai degrabă decât longitudinale. Din acest motiv, încercările de a evalua gradul de incluzivitate a unei școli în prezent față de trecut sunt rare.

În timp ce marea majoritate a studiilor privind educația incluzivă au la bază date calitative pe un număr mic de subiecți, există și câteva studii cantitative de amploare. **O metaanaliză a 50 de studii realizate înainte de anii 90 (Weiner 1985), precum și studiile cantitative realizate ulterior, au identificat următoarele practici educaționale ca având efecte pozitive substanțiale pentru educația incluzivă:**

1. Cultivarea unui sentiment al comunității, a faptului că toți elevii aparțin unui grup comun.
2. Leadership: administratorii școlii joacă un rol cheie în implementarea practicilor incluzive.
3. Standarde înalte: așteptări ridicate și potrivite pentru nevoile lor pentru toți copiii.
4. Colaborare și cooperare: susținerea pentru învățarea cooperării.
5. Adaptarea rolurilor și responsabilităților pentru întreg personalul.
6. Interconectarea de servicii, precum sănătate, sănătate mintală, și servicii sociale.
7. Parteneriatul cu părinții, considerați de școală drept parteneri egali în educarea copiilor.
8. Medii de învățare flexibile, cu accent asupra ritmului, timing-ului și locației.
9. Strategii bazate pe cercetări care identifică cele mai bune practici pentru predare și învățare.
10. Forme noi de responsabilizare, folosind teste standardizate și surse multiple.
11. Acces: mediu fizic și tehnologii potrivite.
12. Dezvoltare profesională continuă.

Studiul nostru oferă o analiză a modalității în care educația incluzivă este reglementată de cadrul legal de la nivelul Uniunii Europene, care circumscrie sistemele naționale analizate ulterior. Specificitatea normelor naționale în ceea ce privește educația incluzivă și transpunerea lor în practică sunt discutate în cazul a cinci state UE care oferă configurații diverse ale practicii educației incluzive: Irlanda, Polonia, Danemarca, Suedia și Italia. Cu experiențe în privința educației incluzive (atât ca durată, cât și în privința unei implementări eficiente), cele cinci studii de caz atrag atenția asupra importanței unui cadru legislativ lipsit de ambiguitate, a unor mecanisme de finanțare gândite în mod responsabil și orientate către eficiență, a importanței pe

care o au școlile și profesorii din școlile de masă în deschiderea sistemului de educație către elevii cu CES.

Referințe

Artiles, A.J (2003) “Special Education’s Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space.” *Harvard Educational Review*, 73: 164–202.

Booth, T. and M. Ainscow (2000) (2002 new edition) *The Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.

Deering, P (1996) “An Ethnographic Study of Norms of Inclusion and Cooperation in a Multi-ethnic Middle School.” *Urban Review*, 28(1): 21–40.

Dyson, A., A. Howes, and B. Roberts (2002) “A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by All Students.” In: *Research Evidence in Education Library*, EPPI Center, Social Science Research Unit, London.

Dyson, A. and A. Millward (2000) *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman.

Emanuelsson, I., P. Haug, and B. Persson (2005) “Inclusion in Some Western European Countries. Different Policy Rhetorics and School Realities.” In: D. Mitchell (ed.) *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*. London: Routledge.

Haug, P (2010) “Approaches to Empirical Research on Inclusive Education.” *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3): 199–209.

Lundgren, U.P (1981) *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Revised Second Edition. Lund, Sweden: CWK Gleerup.

Weiner, R (1985) *Impact on the Schools*. Capitol Publications.

II. CADRUL EUROPEAN

În această secțiune vom analiza cadrul european care trasează, în linii mari, direcția și abordarea pe care legislația și politicile țărilor individuale în materie de educația elevilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) ar trebui să le asume. Ne vom baza pe analiza:

- (1) **acordurilor internaționale și europene** din domeniu – Declarația de la Salamanca a UNESCO din 1994, Convenția ONU cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități din 2006, Declarația de la Inchon: Educație 2030 a UNESCO din 2015, Carta de la Luxemburg din 1996 și Strategia Europeană 2010-2020 pentru persoanele cu handicap din 2010 a Comisiei Europene;
- (2) **rapoartelor și policy brief-urilor organismelor UE** asupra educației persoanelor cu CES – rapoartele „Principii Cheie pentru Educația Specială” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a) și „Educația Specială în Europa” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003b), ale Agenției Europene pentru Dezvoltarea Educației Speciale, raportul „Principii Cheie pentru Promovarea Calității în Educație Incluzivă” (European Commission, 2009) al Comisiei Europene, concluziile Consiliului Uniunii Europene asupra dimensiunii sociale a educației și pregătirii (Council of the European Union, 2010) și policy brief-ul „Educație Incluzivă pentru elevi cu dizabilități” (European Agency for Special Needs and Incluzive Education, 2017) al Agenției Europene Pentru Educație Specială Și Incluzivă.

II.1. Acorduri internaționale

În materie de acorduri internaționale pe care țările UE le urmăresc în stabilirea cadrului pentru educația celor cu CES, cele mai importante documente sunt Declarația de la Salamanca (1994), Convenția ONU cu privire la drepturile persoanelor cu Dizabilități (2006) și Declarația de la Inchon: Educație 2030 (2015).

Declarația de la Salamanca adoptată de UNESCO în 1994 reprezenta rezultatul tratativelor în materie de educație a persoanelor cu nevoi speciale, recunoscând la nivel internațional că educația copiilor cu dizabilități constituie o parte integrală a oricărui sistem educațional, subliniind importanța accesului celor cu CES la școli de masă, care să le ofere servicii bazate pe metode pedagogice care le întâmpină nevoile (UNESCO, 1994). Se stabilesc astfel incluziunea, accesibilitatea și desegregarea sistemului de școlarizare ca principii centrale în abordarea educației persoanelor cu CES. În cazul copiilor cu dizabilități auditive, Declarația insistă asupra accesul la educație în limbajul semnelor în limba lor națională.

Convenția ONU asupra Drepturilor Persoanelor cu Dizabilități din 2006 (UN, 2006) merge și mai departe, recunoscând dreptul la educație al persoanelor cu dizabilități, care să le permită dezvoltarea deplină a potențialului lor individual și participarea completă în viața socială. Accesul la educație incluzivă de calitate, atât în învățământul primar, cât și în cel secundar este considerat a fi o datorie a statelor.

În privința copiilor cu deficiențe vizuale sau auditive, este considerată esențială educarea lor în Braille (sau alte forme de limbaj scris adresate nevăzătorilor) sau în limbajul semnelor. Educația

în aceste forme de comunicare trebuie organizată în așa fel încât să asigure egalitatea de șanse a copiilor cu CES cu cei fără deficiențe. Mai mult, Convenția cere statelor să se asigure că persoanele cu dizabilități pot accesa forme de educație terțiară, vocațională, educație pentru adulți sau educație continuă fără discriminare.

Aceste principii sunt completate de către **Declarația de la Inchon** și planul de acțiune stabilit prin aceasta (UNESCO, 2015), în cadrul cărora persoanele cu dizabilități sunt avute în vedere în mod special în combaterea excluziunii, marginalizării și inegalităților în accesul la educație. Se urmărește astfel eliminarea disparităților în accesul la educație și rezultatele acestora pentru persoane de diferite genuri, persoane cu dizabilități, copii în situații vulnerabile și copii aparținând unor grupuri indigene, până în 2030. Accesul la educație terțiară, universitară, vocațională și pentru adulți reapare ca un obiectiv important în asigurarea egalității de șanse pentru persoanele cu CES.

II.2 Principiile Cadrului European

Folosind aceste acorduri ca puncte de pornire, documentația UE cu privire la educația copiilor cu CES formulează un cadru de principii, direcții și propuneri pentru asigurarea accesului egal la educație de calitate. Acest cadru comun se bazează pe angajamentele pe care și le-au luat statele membre prin **Carta de la Luxemburg din 1996**, „Școală pentru toți”. Pornind de la aceasta, acordurile și legislația UE se vor referi la educație la toate nivelurile, pornind de la principiul incluziunii tuturor indivizilor în educația de masă. Carta se bazează pe rezultatele Helios Community Action Programme, derulat între februarie 1993 și decembrie 1996, care urmărea moduri de a îmbunătăți condițiile de viață ale persoanelor cu dizabilități și de a evita excluziunea sau izolarea socială a acestora.

Pe lângă garantarea accesului egal la învățământ de calitate la fiecare nivel al sistemului educațional, principiul incluziunii mai presupunea recunoașterea potențialului și nevoilor fiecărui elev și adaptarea actului educațional la nevoile individuale, nu invers (Charter of Luxembourg, 1996). Tot aici se stipula importanța părinților în procesul educațional al copilului, recunoscându-li-se rolul de primi educatori ai copiilor și parteneri esențiali în educația acestora, și oferindu-le dreptul de a alege tipul de educație pe care îl consideră cel mai potrivit pentru copii.

Carta de la Luxemburg mai stabilește liniile generale asupra cărora se va concentra educația copiilor cu CES, stabilind ca prioritate intervenția timpurie, bazată pe recunoașterea nevoilor speciale ale copilului încă din primele sale stadii de dezvoltare, pentru a-i garanta în timp autonomia individuală, integrarea socială și bunăstarea personală. Intervenția timpurie trebuie urmată de o evaluare continuă a dezvoltării copilului și a derulării procesului educațional, precum și de sprijinirea indivizilor pentru formare continuă, având în vedere scopul director de a face persoanele cu CES autonome.

Pe lângă toate acestea, importanța Cartei constă în faptul că marchează, încă de la începutul acordurilor europene din domeniu, o preferință pentru abordări holistice bazate pe nevoile și capacitățile copilului mai degrabă decât pe limitarea procesului educațional pe baze medicale. În acest sens, construirea unui program sau plan individual de învățare ținând cont de aceste nevoi și capacități, precum și de dorințele persoanei în cauză, capătă o importanță centrală. În sfârșit, Carta stabilește importanța menținerii infrastructurii deja existente pentru sprijinirea și educația

copiilor cu CES, și integrarea serviciilor deja oferite în cadrul noii abordări. Pentru a sprijini guvernele europene în demersurile lor, tot în 1996 este stabilită Agenția Europeană pentru Dezvoltarea Educației Speciale, la inițiativa guvernului danez, redenumită Agenția Europeană Pentru Educație Specială și Incluzivă din 2014 (European Agency for Development in Special Needs Education, n.d.).

Eforturile țărilor membre UE după semnarea Cartei de la Luxemburg s-au orientat așadar către educație incluzivă oferită de sisteme educaționale flexibile, care sunt capabile să răspundă unor cerințe educaționale foarte diverse și complexe. Direcțiile și rezultatele acestor eforturi sunt sintetizate în două rapoarte al Agenției Europene pentru Dezvoltarea Educației Speciale 2003, asupra fundamentelor esențiale ale educației persoanelor cu CES în statele UE: **Principii Cheie pentru Educația Specială** (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a) și **Educația Specială în Europa** (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003b).

Raportul reiterează principiile Cartei de la Luxemburg și oferă o serie de propuneri pentru implementarea acelor principii, precum: dezvoltarea unui cadru legislativ unitar pentru toate sectoarele învățământului obligatoriu; claritatea limbajului și a obiectivelor urmărite de legislația pentru educația specială; dezvoltarea unei abordări trans-disciplinare și trans-sectoriale, care să permită cooperarea specialiștilor și practicienilor din domenii diferite (educație, sănătate, asistență socială etc.); atenția la politicile și inițiativele de la nivel european și internațional, pentru a permite accesul elevilor cu CES la resursele și oportunitățile oferite de programe derulate la nivel trans-național (SOCRATES, LEONARDO, ERASMUS etc.) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a). Se recomandă de asemenea dezvoltarea flexibilă a politicilor de incluziune în mai multe faze: constituirea unei strategii de acțiune pentru incluziune separate de politica generală de educație pe termen scurt, includerea acestei strategii în politica generală pe termen mediu, și normalizarea prezenței unei componente ce urmărește incluziunea elevilor cu CES în politica generală pe termen lung (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a).

Acest cadru este reluat în documentația din perioada ulterioară, cu anumite modificări, în funcție de evoluția sistemelor de educație specială și a priorităților acestora. În raportul Comisiei Europene din 2009, de exemplu, principiul incluziunii este extins dincolo de copiii identificați ca având CES, adresându-se tuturor elevilor care riscă excluderea de la oportunități de învățare. Mai mult, accesul și incluziunea în educația de masă nu mai sunt considerate a fi suficiente, introducându-se principiul participării, prin care se vizează dezvoltarea unor atitudini pozitive din partea elevilor pentru actul de învățare, și implicarea lor în activitățile de la clasă (European Commission, 2009).

Importanța continuării dezvoltării unui sistem educațional inclusiv pentru elevi cu CES este reiterată și de **Strategia europeană 2010-2020 pentru persoanele cu handicap** (Comisia Europeană, 2010). Strategia urmărește eliminarea tuturor barierelor care afectează persoanele cu dizabilități în toate domeniile vieții, educația și formarea fiind unul dintre cele opt domenii de acțiune principale.

În ciuda eforturilor anterioare, în 2010 rata neparticipării la educație pentru persoanele cu dizabilități severe, la nivel european, ajungea la 37%, la 25% pentru dizabilități parțiale și 17% pentru persoanele fără dizabilități (Comisia Europeană, 2010) Din această cauză, Comisia Europeană continuă eforturile de a remedia problema accesibilității și participării la educație

pentru copii cu CES, oferind concret acestora un învățământ și o formare profesională de calitate. Eforturile naționale particulare urmează a fi sprijinite la nivel european prin intermediul cadrului strategic ET 2020 (Education & Training 2020).

Punctele cheie urmărite de către strategia 2010-2020 sunt eliminarea barierelor juridice și organizatorice care bazează accesul persoanelor cu dizabilități la educație, identificarea timpurie a nevoilor speciale, și oferirea unei formări profesionale corespunzătoare și a sprijinului adecvat personalului didactic la toate nivelurile de învățământ.

Concluziile Consiliului UE cu privire la dimensiunea socială a educației și pregătirii din 2010 (Council of the European Union, 2010) identificau persoanele cu cerințe educaționale speciale ca unul dintre grupurile vulnerabile care cereau o atenție specială din partea autorităților. Consiliul UE se angaja prin acest document să urmărească politici publice și să încurajeze la nivelul statelor membre îmbunătățirea condițiilor de acces la educație, precum și îmbunătățirea sistemelor de educație și pregătire pentru a atinge rezultate mai bune pentru toți elevii, pentru ca aceștia să facă față într-un mediu internațional mai competitiv și în mediul multicultural și multilingvistic european (Council of the European Union, 2010).

Incluziunea copiilor cu CES în sistemul de masă este în continuare privită ca o prioritate. Folosirea abordărilor personalizate, prin planuri individuale de învățare și evaluare continuă, și pregătirea și sprijinul profesorilor pentru provocările predării copiilor cu CES sunt identificate și de către acest raport ca fiind cele mai bune metode de a îmbunătăți calitatea educației și de a promova incluziunea (Council of the European Union, 2010).

Alte metode de îmbunătățire a educației persoanelor cu CES sunt: îmbunătățirea calității și accesibilității învățământului timpuriu, pentru a oferi tuturor copiilor, și în special a celor cu CES, o bază solidă de la care să pornească, și pentru a crește motivația ulterioară a elevilor; oferirea de sprijin suplimentar pentru copiii cu CES dincolo de activitatea la clasă; îmbunătățirea accesului la educația pentru adulți pentru persoanele cu CES și alte grupuri vulnerabile; îmbunătățirea calității serviciilor de consiliere pentru a sprijini elevii cu CES în hotărârea asupra unei traiectorii în educația lor, și pentru a le permite ulterior integrarea de succes pe piața muncii (Council of the European Union, 2010).

Agencia Europeană pentru Educație Specială și Incluzivă identifică, într-un **Policy Brief pe tema educației speciale** pentru **Directoratul General pentru Politici Interne**, (European Agency for Special Needs and Incluzive Education, 2017) trei aspecte cheie de luat în considerare în dezvoltarea politicilor de incluziune a copiilor cu CES:

(1) voința politică a decidenților, educația incluzivă având nevoie de sprijinul activ și angajamentul clar al autorităților la nivel național și european, pentru ca politicile în domeniu să fie coerent adaptate sistemelor de învățământ naționale și implementate în întregime;

(2) punerea accentului pe creșterea capacității sistemului de învățământ, pentru a permite acestuia să ofere, în interiorul școlilor de masă, a educației de calitate pentru toți elevii, indiferent de cerințele și capacitățile lor, și acordând atenție specială elevilor în risc de excluziune, marginalizare sau subperformanță;

(3) regândirea și reorganizarea personalului, infrastructurii și resurselor financiare existente, și cele necesare în viitor, pentru a coordona diferitele componente ale sistemului de învățământ în scopul incluziunii.

II.2.a Definire CES

Definirea cerințelor speciale constituie un alt punct important din strategia europeană. Aceasta poate varia semnificativ între state, majoritatea statelor europene însă folosesc între 6 și 10 categorii de CES. Modul de definire al dizabilităților educaționale a fost un punct de dezbatere în abordarea educației speciale. Deși cadrul european în domeniu (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a; 2003b) stipulează trecerea de la o abordare clinică, centrată pe noțiunea de handicap, la una centrată pe educație și pe consecințele pe care CES le au asupra educației, statele se confruntă cu dificultăți când vine vorba de implementarea practică a acestor principii. Răspunsul cel mai prevalent al sistemelor educaționale a fost de a formula programe sau planuri individuale de învățare, unde capacitățile și cerințele fiecărui elev sunt luate în considerare pentru adaptarea predării în funcție de elev (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003b).

II.2.b Finanțare și Monitorizare

Problema finanțării educației speciale este de asemenea abordată, subliniindu-se că, în absența unei finanțări corespunzătoare care să urmărească clar liniile trasate de cadrul legal, procesul incluziunii educaționale nu va avea loc în practică (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a). Principiile trasate de raport sunt descentralizarea finanțării și flexibilitatea în folosirea fondurilor de către școli. Împreună, acestea au miza de a permite școlilor și organizațiilor locale de a-și identifica nevoile elevilor și de a direcționa fondurile în mod corespunzător. Mai mult, această abordare are beneficiul de a fi mai puțin costisitoare pe termen lung (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a)

Urmărind aceste principii de finanțare, putem identifica o multitudine de proceduri de finanțare, de la modele bazate pe sume forfetare, care oferă școlilor mai multă flexibilitate și simplifică munca birocratică, la modele de finanțare centrate pe elev, care oferă mai multă libertate părinților și îmbunătățește accesibilitate diferitelor forme de educație pentru elev (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003b).

Parametrii care guvernează diferitele modele de finanțare sunt:

- (1) destinația fondurilor: elevi și părinți, școli, rețele locale de școli, municipii sau regiuni;
- (2) indicatorii finanțării.

Indicatorii de finanțare sunt de trei tipuri:

(1) bazate pe nevoile identificate (*input funding*) la nivelurile destinate (număr de elevi cu CES, rezultate școlare, situația materială a elevilor etc.);

(2) bazate pe serviciile oferite (*throughout funding*), pe sarcinile asumate de instituțiile destinate;

(3) bazate pe rezultatele obținute (*output funding*) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003b)

Bineînțeles, această descentralizare necesită implementarea unui sistem de monitorizare și evaluare. Recomandările în privința monitorizării sunt de a dezvolta parteneriate între autoritățile

locale, școli și organizațiile de părinți pentru obține transparență în gestiunea resurselor pentru copiii cu CES, conducând la optimizarea rezultatelor procesului educațional (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a).

II.2.c. Accesibilitate și incluziunea în educația de masă

Având în vedere orientarea către incluziunea în educația de masă, se pune problema rolului pe care școlile speciale separate l-ar putea juca în continuare. Tendința în statele europene după semnarea Cartei de la Luxemburg a fost de a transforma școlile segregate în centre de resurse pentru profesori, specialiști și elevi, care să opereze complementar cu sistemul de masă. Aceste centre oferă pregătire specială pentru profesori, materiale, cursuri sau pregătire suplimentară pentru elevi, consiliere și sprijin pentru intrarea pe piața muncii etc (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a).

În anumite situații excepționale, cu ar fi cele ale unor CES mai severe, părinții și adesea și copiii preferă totuși medii școlare separate, atât din cauza calității percepute a predării, oferite de profesori specializați, cât și din cauza resurselor speciale dedicate CES. De exemplu, în mai multe țări nordice, exista tendința ca părinții să prefere plasarea copiilor cu deficiențe de auz în clase separate, pentru ca aceștia să aibă ocazia de a comunica cu colegii lor în limbajul semnelor (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003b). Autoritățile sunt în cazurile acestea chemate să sprijine elevii în obținerea unei educații de calitate, fără a pierde din vedere importanța incluziunii (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a).

În cazul incluziunii copiilor cu CES în învățământul de masă, apar o serie de provocări legate de diversitatea cerințelor educaționale ale elevilor. În principiu, sistemele educaționale ale statelor europene au dezvoltat mai multe abordări, cinci dovedindu-și eficiența:

(1) predarea cooperativă, cu profesori și învățători lucrând la clasă împreună cu alți colegi sau cu specialiști;

(2) învățarea cooperativă, unde elevii colaborează, în special când au niveluri diferite de abilități;

(3) colaborarea tuturor profesorilor în rezolvarea problemelor și stabilirea unor reguli clare, împreună cu elevii, pentru a asigura buna derulare a lecțiilor;

(4) organizarea unor grupe eterogene, cu elevi de diferite niveluri de abilități de învățare, necesitând o abordare diferențiată din partea profesorilor;

(5) predare orientată spre planuri individuale pentru toți elevii, nu doar cei cu CES, planurile beneficiind de monitorizarea și evaluarea atentă a profesorilor (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a)

Bineînțeles, incluziunea completă în sistemul de masă nu este singurul mod de a aborda problema copiilor cu CES. După cum nota al doilea raport al Agenției din 2003 (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003b) în această privință, **țările europene pot fi grupate în trei categorii în funcție de gradul de separare între educația specială și cea de masă:**

(1) țările care urmăresc incluziunea tuturor sau aproape a tuturor elevilor în educația de masă (*one-track approach*) și care dezvoltă servicii pentru CES direct în școlile de masă (la momentul respectiv: Spania, Grecia, Italia, Portugalia, Suedia, Cipru, Islanda și Norvegia);

(2) Țările cu multiple abordări (*multi-track approach*), care pe lângă oferirea de servicii pentru CES în școlile de masă, păstrează o infrastructură de școli speciale (la momentul respectiv: Danemarca, Franța, Irlanda, Luxemburg, Austria, Finlanda, Marea Britanie, Cehia, Lituania, Letonia, Estonia, Polonia, Lichtenstein, Slovacia și Slovenia);

(3) Țările care folosesc un sistem de educație specială distinct de cel de masă (*two-track approach*), reglementat de un cadru legislativ separat (la momentul respectiv doar Elveția, Belgia, Germania și Olanda aveau astfel de sisteme, ultimele două fiind însă în tranziție spre un sistem *multi-track*) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003b)

Tot în privința accesibilității, se stipula trecerea de la o abordare medicală de evaluare a nevoilor copiilor pornind de la ideea de „handicap”, la una multi-disciplinară, preocupată de adaptarea curriculei la cerințele elevilor, eliminarea barierelor din procesul educațional și maximizarea accesului pe care aceștia îl au la curriculumul educației de masă. Accesul la educația de masă se consideră a fi, pe lângă dezvoltarea abilităților specifice fiecărui tip de CES, necesară pentru autonomia individuală și incluziunea socială viitoare ale copilului (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a). Autonomia și incluziunea presupun nu doar capacitatea elevilor de a interacționa cu ceilalți și de a putea naviga cu succes în societate, ci și tranziția lor eventuală din sistemul de învățământ către piața muncii (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a).

II.2.d. Pregătirea personalului didactic

Pregătirea profesorilor este un factor cheie în succesul politicilor pentru educație specială. Țările care nu oferă încă module de bază adresate pregătirii copiilor cu CES în cadrul pregătirii obligatorii a cadrelor didactice, sunt încurajate să o facă. Având în vedere diversitatea CES, este nerealist să ne așteptăm ca profesorii să fie pregătiți să se ocupe de fiecare cerință specifică, așadar statele sunt încurajate să dezvolte rețele de sprijin prin care profesorii să acceseze resursele și pregătirea suplimentară de care ar avea nevoie în fiecare caz (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003a).

Alte probleme ridicate la acel moment au fost accesul copiilor cu CES la educația secundară și atitudinile profesorilor față de elevi. Deși elevii de regulă erau integrați la nivelul educației primare, la nivelul educației secundare elevii întâmpinau dificultăți din ce în ce mai mari, în special din cauza diferențierii și specializării materiei predate la acest nivel. Această problemă se agravează când profesorii, din lipsă de pregătire, timp, resurse sau din cauza unor prejudecăți personale, preferă să nu aibă elevi cu CES în clasele lor (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003b)

Referințe:

Charter of Luxembourg, 1996. Accesat la data de 17.10.2018 url: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>.

Comisia Europeană. 2010. *Strategia europeană 2010-2020 pentru persoanele cu handicap: un angajament reînnoit pentru o Europă fără bariere.* Accesat la data de 17.10.2018 url: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=en>.

Council Of The European Union. 2010. *Council conclusions on the social dimension of education and training.* Accesat la data de 17.10.2018 url: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf.

European Agency for Development in Special Needs Education (n.d.). Accesat la data de 17.10.2018 url: <https://www.european-agency.org/about-us/who-we-are/history>.

European Agency for Development in Special Needs Education. 2003. *Key Principles for Special Needs Education.* Accesat la data de 17.10.2018 url: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-en.pdf.

European Agency for Development in Special Needs Education. 2003. *Special Needs Education in Europe.* Accesat la data de 17.10.2018 url: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2017. *Policy Brief: Inclusive education for learners with disabilities.* Accesat la data de 17.10.2018 url: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU\(2017\)596807_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf).

European Commission. 2009. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education.* Accesat la data de 17.10.2018 url: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EN.pdf.

UN. 2006. *UN Convention on the Rights of People with Disabilities.* Accesat la data de 17.10.2018 url: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education.* Accesat la data de 17.10.2018 url: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

UNESCO. 2015. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4.* Accesat la data de 17.10.2018 url: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.

III. STUDII DE CAZ

Această secțiune urmărește o analiză în detaliu a politicilor din cinci țări din Uniunea Europeană care vizează accesul la educație a copiilor cu CES. Cele cinci studii de caz selectate sunt: Irlanda, Polonia (ca țară postcomunistă), Danemarca (ca exemplu de țară nordică), Suedia (ca exemplu de bună practică) și Italia (ca exemplu de țară mediteraneeană). Selecția cazurilor a fost determinată, pe de o parte, de încercarea de a cuprinde viziuni diferite asupra educației incluzive, dar și de procente crescute de copii cu CES incluși în sistemul de educație de masă.

Mai concret, această secțiune urmărește, pentru fiecare țară în parte, în primul rând identificarea cadrului legal, a politicilor și mecanismele de implementare și finanțare a educației incluzive în cazul copiilor cu CES, acordând o atenție particulară elevilor cu dizabilități vizuale și auditive.

Mai mult, se urmărește identificarea actorilor principali și modul în care aceștia interacționează pentru asigurarea accesului la educație a copiilor cu CES. În identificarea acestor actori, o atenție deosebită este acordată școlilor, cadrelor didactice, dar și ONG-urilor sau comunității în general.

În același timp, pe tot parcursul studiilor de caz, se urmărește identificarea exemplelor de bună practică alături de eventualele constrângeri sau provocări în implementarea politicilor privind educația incluzivă în statele selectate.

III.1 IRLANDA

Abordarea Irlandei cu privire la educația copiilor cu CES a trecut, în ultimele decenii, printr-un proces intens de transformare în sensul deplasării de la contexte educaționale preponderent segregate către construirea unor cadre incluzive pentru educația copiilor cu CES. În prezent, politicile școlilor trebuie să permită și să încurajeze înscrierea copiilor cu CES, pentru a fi în conformitate cu legislația educației și a protecției anti-discriminare. Orice copil evaluat cu CES este automat îndreptățit la sprijin educațional special gratuit livrat prin instituția de învățământ de masă sau special la care este înscris. Legea Educației persoanelor cu nevoi speciale de educație (2004) a introdus cerința legală conform căreia școlile trebuie să pregătească planuri individuale de educație pentru copii cu CES. National Educational Psychological Service (NEPS) pune la dispoziția școlilor informații și ghiduri despre cum să procedeze pentru a răspunde cerințelor pentru educație specială sau pentru a identifica nevoi speciale de educație. Trei categorii de profesori sunt implicați în educația copiilor cu CES în Irlanda: 1) profesorii care oferă sprijin pentru învățare, 2) profesori-resursă și 3) asistenți pentru CES. Aceștia li se pot adăuga experți externi (de exemplu, psihologi) cu un rol important în evaluarea nevoilor speciale de învățare și în oferirea de recomandări pentru soluțiile educaționale adecvate.

1. Politicile naționale privind egalitatea de șanse, accesul la educație al copiilor cu dizabilități de tip auditiv și vizual, asigurarea nediscriminării și promovarea unei educații incluzive. Prevederile legislative privind accesul la educație și calitatea serviciilor educaționale pentru copiii cu CES

Politicile irlandeze cu privire la managementul educației pentru copii cu nevoi educaționale speciale s-au orientat către o abordare integrativă începând cu anii 1990. Primul efort de revizuire a legislației care a rezultat în promovarea unei agende integrative a fost condus între 1991 și 1993 la inițiativa Ministerului Educației și a rezultat în recomandări incluse în legislația educației adoptată ulterior, printre care și aceea de a promova integrarea la nivelul maxim fezabil și evitarea segregării pe cât posibil (Department of Education, 1993, p. 22). Nevoia de a oferi educație specială integrată în sistemul de educație de masă a devenit evidentă și din cauza efectelor pe care sistemul promovat din anii 1960 până în 1990 le-a avut prin oferirea educației speciale în școli speciale, și anume segregarea copiilor cu CES și împiedicarea integrării lor în instituții de învățământ de masă.

Prevederile legale curente promovează educația incluzivă și garantează accesul la educație adecvată al copiilor cu CES printr-o serie de formule adaptate la nevoile individuale ale fiecărui copil, de la integrare în școli de masă cu diverse grade de sprijin special până la oferirea exclusivă a educației speciale în clase integrate în școli de masă sau în școli speciale localizate în campusuri școlare de masă. Legislația irlandeză este de asemenea aliniată la standardele europene privind asigurarea nediscriminării și a egalității de șanse.

a. Promovarea unei educații incluzive

Pornind de la recomandările Raportului Comisiei Speciale pentru Revizuirea Educației din 1993, legislația și practicile educaționale irlandeze au adus în prim-plan o abordare educațională incluzivă. Ministerul Educației și Competențelor a răspuns recomandării raportului de a privilegia educarea copiilor cu CES în școlile de masă printr-o serie de măsuri menite să susțină educația pentru nevoi speciale într-un mod integrativ: suplimentarea bugetelor școlilor de masă destinate prestării serviciilor educaționale speciale, dezvoltarea unor mecanisme noi de finanțare și încurajarea înscrierii copiilor cu CES în instituții de învățământ de masă.

Atât în școlile primare, cât și în cele secundare, prioritatea Ministerului Educației este incluziunea copiilor cu CES în școlile de masă. În același timp, pentru a asigura nivelul adecvat de servicii educaționale speciale, se pune accent și pe asigurarea claselor speciale în școlile de masă.

În 1998, Ministerul Educației a introdus acordarea automată a sprijinului educațional suplimentar pentru copii evaluați cu nevoi speciale (Irish National Teachers' Organization, 2003), precum și finanțare suplimentară pentru școli bazată pe înscrierea copiilor cu CES, pentru susținerea, în cadrul școlilor de masă și al programelor speciale deopotrivă, a pedagogilor specializați, cunoscuți în sistemul irlandez sub titulatura de profesori-resursă, care suplimentează didactic sprijinul oferit de profesorii claselor, și a asistenților de învățare cu rol de sprijin non-didactic, pentru copii cu probleme de mobilitate sau dizabilități de tip auditiv și vizual. Începând din septembrie 2017, distribuția resurselor suplimentare financiare și umane către școli nu mai este strict condiționată de numărul copiilor cu CES înscriși la instituția de învățământ, astfel școlile primesc resursele necesare înaintea începerii anului școlar asigurând eliminarea întârzierilor în acordarea sprijinului special (Department of Education and Skills, 2017b).

Pentru implementarea politicilor de incluziune, Ministerul Educației se bazează pe serviciile și recomandările Consiliului Național pentru Educație Specială și implică toate instituțiile cu

responsabilități sau interese educaționale: alte departamente guvernamentale, organizații voluntare, conducerile școlilor și organizații profesionale.

Pentru asigurarea incluziunii acelor copii cu nevoi speciale severe care nu pot fi integrați în clase de masă fără a le dezavantaja dezvoltarea educațională, Consiliului Național pentru Educație Specială recomandă integrarea lor în clase speciale din cadrul școlilor de masă sau în școli speciale localizate în complexe școlare de masă.

b. Cadrul legislativ existent:

➤ **Legea educației persoanelor cu nevoi educaționale speciale / Education for Persons with Special Educational Needs Act (EPSEN) (2004)**

- oferă un cadru legal extensiv pentru educația persoanelor cu CES, privilegiind educația incluzivă;
- prevede responsabilitățile comisiilor de conducere ale școlilor și ale directorilor de școli cu privire la copii cu CES;
- prevede moduri de evaluare și identificare ale cerințelor educaționale speciale;
- prevede reguli despre dezvoltarea și implementarea planurilor de educație pentru copii evaluați cu CES;
- oferă părinților copiilor cu CES o serie de drepturi;
- prevede înființarea unui Consiliu Național pentru Educația Specială care are următoarele responsabilități:
 - diseminarea informațiilor legate de bune practici în educarea copiilor cu CES pentru beneficiul școlilor și părinților;
 - planificarea și coordonarea serviciilor educaționale și de sprijin pentru persoanele cu CES în colaborare cu școlile și comisiile de sănătate;
 - planificarea integrării educaționale a copiilor cu CES în colaborare cu școlile;
 - publicitatea informațiilor legate de beneficiile la care au dreptul copii cu CES și părinții lor;
 - asigurarea monitorizării progresului copiilor cu CES în baza evaluărilor la intervale regulate;
 - determinarea resurselor necesare oferirii serviciilor educaționale copiilor cu CES;
 - a se asigura că educația specială este accesibilă pentru toate categoriile de dizabilitate la standarde egale;
 - consilierea Ministerului Educației cu privire la subiecte relaționate cu educația copiilor cu CES;
 - conducerea și publicarea cercetării asupra subiectelor relevante pentru activitățile consiliului.

➤ **Legea dizabilității / Disability Act (2005)**

- oferă un cadru legal pentru reglementarea evaluării nevoilor persoanelor cu dizabilități în domeniul sănătății și al educației;
- oferă un cadru legal pentru măsurile luate de guvern în vederea asigurării serviciilor pentru persoanele cu dizabilități;

- reglementează modul în care guvernul plănuiește implementarea serviciilor;
- promovează egalitatea și incluziunea socială;
- introduce cadrul legal pentru evaluarea independentă a nevoilor speciale educaționale și de sănătate și un mecanism independent de corectare a eșecurilor sistemului în a identifica și oferi serviciile speciale necesare.

b. Accesul la educație al copiilor cu dizabilități de tip auditiv și vizual

➤ **Legea educației / Education Act (1998)**

- reglementează drepturile părinților în procesul de asigurare a educației copiilor;
- obligă școlile să ofere servicii educaționale pentru nevoi, valori și culturi diferite, inclusiv nevoile educaționale ale copiilor cu dizabilități;
- protejează explicit nevoile educaționale ale copiilor cu dizabilități;
- prevede responsabilități ale comisiilor de management ale școlilor:
 - să publice regulamente care vizează înscrierea și participarea în programele școlii ale copiilor cu dizabilități sau alte nevoi speciale;
 - să revizuiască și să îmbunătățească în mod regulat politicile școlii pentru asigurarea educației copiilor cu nevoi speciale, în baza unor indici măsurabili ai egalității de acces și participare a copiilor cu nevoi speciale la serviciile educaționale oferite de instituția de învățământ;
- prevede responsabilitatea Ministerului Educației și Competențelor de a asigura nivelul educațional necesar pentru persoanele cu nevoi speciale, precum și de a asigura accesul la servicii de sprijin precum:
 - servicii de consiliere psihologică și evaluare psihologică;
 - echipament tehnic de ajutor;
 - adăpări ale facilităților pentru libertatea de mișcare și acces în clădiri;
 - transport;
 - educația pentru preșcolari și educația continuă.

c. Asigurarea nediscriminării

➤ **Legea egalității de statut (anti-discriminare) / Equal Status Act (2000)**

➤ **Legea Egalității / Equality Act (2004)**

- ambele promovează egalitatea și interzic discriminarea bazată pe o serie de criterii printre care și dizabilitățile. Discriminarea în baza dizabilității este definită ca eșecul sau refuzul de a acomoda o persoană cu dizabilități prin acordarea unui tratament special adecvat, astfel încât accesul la un serviciu este imposibil sau prea dificil.
- instituțiilor de învățământ li se interzice comportamentul discriminatoriu privind:
 - înscrierea sau condițiile înscrierii;
 - accesul la cursuri, beneficii și facilități;
 - condiții ale participării la activitățile instituției de învățământ;
 - sancțiuni și exmatriculare;
- singura excepție admisă de la aceste standarde este posibilă în baza dovezilor că oferirea tratamentului necesar special persoanelor cu dizabilități ar îngreuna

semnificativ sau ar face imposibilă livrarea serviciilor educaționale celorlalți copii sau persoane înrolate în programele instituției de învățământ.

d. Egalitatea de șanse

- **Legea educației obligatorii minime / Education (Welfare) Act (2000)**
 - stabilește fondarea Comisiei Educaționale Naționale pentru Securitate Socială (National Educational Welfare Board) în 2002, responsabilă cu asigurarea unei educații minime pentru fiecare copil, precum și cu prevenirea abandonului școlar
 - prevederile acestei legi se aplică tuturor copiilor, inclusiv celor cu CES.
- Egalitatea de șanse este promovată și prin măsuri de discriminare pozitivă a zonelor considerate ca fiind defavorizate, pentru care Ministerul Educației și Competențelor acordă finanțări suplimentare dedicate susținerii educației speciale.

2. Mecanisme de finanțare specifice pentru educația copiilor cu CES

Atât școlile primare și secundare de masă, cât și cele speciale sunt finanțate prin fonduri guvernamentale. Aceste fonduri sunt acordate de către Ministerul Educației și Competențelor și pot fi accesate printr-un proces de aplicații trimise de școli, fiecare aplicație fiind considerată individual în contextul resurselor disponibile.

Pe lângă alocațiile de resurse materiale, Ministerul asigură un proces de alocare de resurse umane (profesori-resursă, asistenți de învățare, profesori vizitatori, consilieri). Conform Circularei No 0014/2017 emisă de Ministerul Educației și competențelor, procesul de alocare a resurselor umane a fost revizuit și începând de la 1 septembrie 2017, un nou proces singular unificat distribuie aceste resurse în funcție de profilul educațional al fiecărei școli. Noul proces înlocuiește procesul anterior introdus în 1999 (Circular 08/1999) bazat pe numărul de elevi evaluați cu dizabilități înscriși la fiecare școală și pe nivelul de impact al dizabilității (scăzut sau major). Profilul școlii este un indicator compus din următoarele elemente (Department of Education and Skills, 2017b):

- o componentă de bază (minimală): 20% din totalul numărului de resurse alocate în anul anterior, redistribuite egal între școli, proporțional cu numărul total de elevi înscriși la fiecare școală în anul anterior;
- numărul de elevi cu CES înscriși la fiecare școală;
- gradul de sprijin necesar evaluat în baza rezultatelor testelor standardizate;
- contextul social al școlii: localizarea într-o zonă considerată ca fiind dezavantajată și o componentă de gen (incidența nevoilor speciale de învățare este mai mare în rândul băieților).

De asemenea, noul proces implică suplimentarea generală a resurselor cu scopul de a elimina posibile curențe care ar putea rezulta modificarea profilului unei școli de la un la altul înainte de reevaluarea profilului (reevaluarea se face o dată la doi ani) (Department of Education and Skills, 2017a).

Școlile au responsabilitatea de a distribui resursele primite în funcție de nevoile educaționale ale fiecărui elev.

Tipurile de resurse financiare și umane disponibile sunt:

- fonduri mai mari bazate pe capitație (număr de elevi înscriși)
- programe speciale pentru transportul copiilor cu CES; eligibilitatea e bazată pe diagnosticul dizabilității conform calificărilor (dizabilitate cu impact ridicat sau scăzut) trasate de Ministerul Educației și competențelor în Circular 02/05; copiii sunt înscriși la cea mai apropiată școală generală sau specială capabilă să ofere serviciile speciale necesare;
- sprijin adițional pentru copii cu CES integrați în învățământul general;
- sprijin suplimentar pentru resurse didactice pentru copii cu CES de impact scăzut care sunt integrați în învățământul general;
- pentru cazurile în care dintre numărul de profesori și numărul de elevi este scăzut în școlile speciale sau în clasele speciale atașate școlilor de masă;
- pentru asigurarea unui asistent pentru nevoi speciale în cazul copiilor cu nevoi ridicate înrolați în școli speciale sau de masă;
- fonduri pentru echipamente speciale pentru auz, Brailers și calculatoare;
- fonduri pentru scaune și alte tipuri de mobilier special;
- burse pentru profesori la clase speciale și profesori care oferă sprijin pentru învățare pentru cumpărarea echipamentelor și materialelor necesare;
- rambursarea cheltuielilor de călătorie și subzistență pentru profesorii aflați în delegație;
- finanțarea asigurării resurselor didactice de specialitate în școlile speciale;
- finanțarea învățământului la domiciliu pentru copii cu CES care sunt incapabili, din cauza dizabilității, să frecventeze o instituție de învățământ sau se află în așteptarea unui plasament;
- plata salariilor asistenților pentru nevoi speciale angajați în școli speciale;
- plata salariilor personalului didactic din școlile localizate în zone dezavantajate;
- fonduri suplimentare pentru echipamente și materiale pentru școli localizate în zone dezavantajate.

3. Mecanisme de implementare, actori politici și structuri guvernamentale care contribuie la implementarea prevederilor legislative

Ministerul Educației și Competențelor, responsabil cu implementarea legislației și a programelor relevante, are în subordine următoarele organizații și agenții:

- **Consiliul Național pentru Educație Specială (National Council for Special Education):** Înființat în Decembrie 2003, consiliul este responsabil pentru dezvoltarea serviciilor de educație specială, îndeosebi a serviciilor ai căror beneficiari sunt copii. De asemenea, Consiliul conduce activități de cercetare menite să informeze implementarea serviciilor educaționale speciale, precum și recomandări pentru dezvoltarea unor noi politici publice.
- **Serviciul de Sprijin pentru Incluziune (Inclusion Support Service):** Fondat în Martie 2017 prin comasarea a trei organizații care operau independent anterior - Serviciul Special pentru Sprijinul Educațional (Special Education Support Service), Serviciul Național pentru Sprijin Comportamental (National Behaviour Support Service) și Serviciul Profesorilor Vizitatori (Visiting Teacher Service).

Noua organizație se află sub conducerea Consiliului Național pentru Educație Specială.

- **Serviciul Național Psihologic pentru Educație (National Educational Psychological Service):** Oferă servicii psihologice de evaluare și consiliere școlilor. Fiecărui psiholog angajat de Serviciu i se distribuie o listă de școli pentru care va oferi consultanță.
- **Inspectoratul (Inspectorate):** Asigură controlul calității și a răspunderii publice în sistemul educațional.
- **Serviciul pentru Tineret (Youthreach):** Se ocupă cu reîncadrarea în educația formală a tinerilor între 15 și 20 de ani care au abandonat școala, prin oferirea unor programe personalizate și flexibile de educație pe parcursul a doi ani de zile. Programul are și o componentă dedicată tinerilor cu CES începând din 2007, prin care oferă servicii speciale adaptate în 20% dintre centrele de educație ale organizației.
- **Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare (National Council for Curriculum and Assessment):** are rol consultativ pentru Ministerul Educației și Competențelor. În 2007 a publicat două recomandări, un ghid pentru profesorii și elevii cu dizabilități de învățare generale și un ghid și curriculum pentru copii cu CES aflați în detenție sau în îngrijirea statului.

Sistemul instituțiilor de învățământ cuprinde:

➤ **Instituții preșcolare:**

- Învățământul preșcolar nu este obligatoriu.
- De regulă, programele preșcolare sunt oferite de furnizori privați.
- Guvernul finanțează Programul de Educație și Îngrijire Preșcolare (Early Childhood Care and Education Scheme) prin care copii pot beneficia gratuit de educație timpurie începând de la 2 ani și 8 luni.
- **Copii cu CES în instituțiile preșcolare:**
 - Copii cu CES pot beneficia de educație preșcolară și după limita maximă de vârstă (5 ani și 6 luni).
 - În cadrul Programului de Educație și Îngrijire Preșcolare, a fost introdus în Iunie 2016 Modelul Accesului și Incluziunii (Access and Inclusion Model), un nou program de management al educației preșcolare pentru copii cu CES. Acesta implementează șapte nivele de sprijin progresiv oferite de către guvern familiilor și școlilor implicate în grija și educarea preșcolarelor cu CES.
 - În unele instituții se oferă clase pentru copii preșcolari între 4 și 5 ani (infant classes), care includ copii cu CES.
 - Pentru zone dezavantajate, este disponibil Programul Start Timpuriu (Early Start Programme), oferit în câteva școli primare aflate în aceste zone. Acesta este o schemă de intervenție preventivă care durează un an și oferă sprijin copiilor care riscă să nu își atingă potențialul într-un an școlar.

➤ **Instituții de învățământ primar:**

- Învățământul primar devine obligatoriu de la 6 ani.

- Majoritatea școlilor primare sunt private, deținute de comunități religioase sau de asociații cu caracter privat, dar sunt finanțate de guvern.
- **Copii cu CES în instituțiile școlare primare:**
 - Preponderent, copii cu CES sunt integrați în clasele din învățământul de masă, cu diverse grade de sprijin special.
 - Unele școli de masă găzduiesc clase speciale separate.
 - Există și unele școli primare speciale în complexe școlare de masă.
- **Instituții de învățământ secundar:**
 - în general, ciclul secundar este început la vârsta de 12 ani.
 - integrarea elevilor cu nevoi speciale se face în același fel ca în cadrul școlilor primare.

Formarea cadrelor didactice și a personalului de sprijin

Profesorii implicați în educația pentru nevoi speciale au nevoie de o dublă calificare la nivel postuniversitar. Programele de calificare pentru predarea în educația specială durează doi ani, din care unul constă în frecventarea unor cursuri de specialitate și al doilea an este dedicat practicii supervizate în instituțiile de învățământ la care sunt înscriși. Absolvenții acestor programe pot preda atât în învățământul primar și secundar general, oferind sprijin copiilor cu CES, cât și în școlile sau clasele speciale.

4. Modalitatea de asigurare a accesului la educație și a incluziunii copiilor CES

- Politicile de înscriere ale școlilor trebuie să permită și să încurajeze înscrierea copiilor cu CES pentru a fi în conformitate cu legislația educației și a protecției anti-discriminare.
- Orice copil evaluat cu CES este automat îndreptățit la sprijin educațional special gratuit livrat prin instituția de învățământ de masă sau special la care este înscris.
- Toate școlile primesc finanțare și resurse umane de specialitate în funcție de profilul educațional al fiecăreia.

5. Modalități de adaptare a serviciilor educaționale la nevoile copiilor cu CES

Legea dizabilității (2005) prevede acordarea serviciilor de educație speciale pentru copii cu CES în baza unei evaluări conduse de serviciul public de sănătate irlandez, Health Service Executive. Părinții copiilor sub 5 ani au dreptul de a aplica pentru evaluarea sănătății și a nevoilor speciale ale copilului. Statutul evaluatorilor este independent. Dacă raportul de evaluare determină nevoia unor servicii de sănătate și educație speciale, se va întocmi o declarație de nevoi speciale care va specifica serviciile de sănătate necesare, precum și dura prestării lor. Aceste declarații depind de resursele disponibile și pot conține numai acele servicii pentru care serviciul public de sănătate irlandez deține resursele necesare. Acest raport conține numai serviciile de sănătate speciale, nu și cele educaționale speciale, deoarece acestea sunt responsabilitatea Ministerului Educației și Competențelor. Astfel, dacă raportul identifică și nevoi speciale de educație, atunci acestea vor

trebui adresate fie Consiliului Național pentru Educație Specială (National Council for Special Education), fie unui director de școală.

➤ **Înscriere**

- școlile au autonomie în crearea propriilor politici de admitere;
- politicile de admitere ale școlilor nu pot discrimina în funcție de abilități și sunt obligate să asigure acces egal, precum și facilitățile și serviciile necesare pentru elevii cu CES.

➤ **Curriculum**

Legea Educației persoanelor cu nevoi speciale de educație (2004) a introdus cerința legală conform căreia școlile trebuie să pregătească planuri individuale de educație pentru copii cu CES. Acest plan individual beneficiază de o serie de recomandări publicate în 2006 de către Consiliul Național pentru Educație Specială.

➤ **Modalitatea de organizare a claselor**

Serviciul național psihologic pentru educație (National Educational Psychological Service - NEPS) pune la dispoziția școlilor informații și ghiduri despre cum să procedeze pentru a răspunde cerințelor pentru educație specială sau pentru a identifica nevoi speciale de educație. Procesul recomandat școlilor primare și secundare propune trei niveluri de sprijin pentru copii cu CES:

- a) *Sprijin în clasă - sprijin pentru toți*: Acest nivel recomandă un proces de prevenire și identificare timpurie a nevoilor speciale, precum și predare eficientă la nivel de educație generală pentru toți copiii implicați în procesul educațional.
- b) *Sprijin școlar suplimentar - sprijin pentru o parte*: Este un nivel de intervenție și evaluare pentru unii copii sau grupuri de copii care au nevoie de implicare mai mare din partea școlii.
- c) *Sprijin școlar suplimentar dedicat - sprijin pentru puțini*: Este un nivel de sprijin intensiv și individualizat. Un număr mai mic de copii cu dificultăți mai complexe vor avea nevoie de implicarea directă a psihologului educațional.

6. Rolul școlilor, al cadrelor didactice și al cadrelor didactice de specialitate în oferirea educației specifice copiilor cu CES și formarea cadrelor didactice de specialitate (profilul personalului implicat, cerințele privind formarea profesională pentru lucrul cu copiii cu CES)

Personalul didactic implicat în predarea pentru nevoi speciale se încadrează în trei mari categorii:

➤ **Profesorii care oferă sprijin pentru învățare (Learning Support Teachers)**

Acest rol didactic există în sistemul de învățământ irlandez încă din anii 1960 și responsabilitatea lor este să ofere ajutor copiilor care au probleme cu citirea (alfabetizarea) și numerația.

➤ **Profesori-resursă (Resource Teachers)**

Acest rol este dedicat sprijinului copiilor cu CES și a fost introdus în 1999. Orice copil evaluat ca având nevoi de învățare speciale are dreptul la sprijin unui profesor-resursă pe durata unui număr de ore pe săptămână stabilit în funcție de categoria dizabilității.

➤ **Asistenți pentru CES (Special Needs Assistants)**

Acest rol a fost introdus tot în 1999 de către Ministerul Educației. Asistenții nu au atribuții didactice și activitatea lor se desfășoară sub supravegherea profesorului. Responsabilitatea lor este să ofere sprijin copiilor cu nevoi suplimentare legate de mobilitate sau prezența într-o sală de clasă. În general, copiii care beneficiază de ajutorul unui asistent au o dizabilitate fizică sau multiplă, o dizabilitate de tip senzorial auditiv sau vizual sau autism.

Există de asemenea și categorii de personal didactic și nondidactic de specialitate extern școlilor:

- **Psihologi** din partea Serviciului Național de Psihologie pentru Educație - au rol în evaluarea nevoilor speciale de învățare și în oferirea de recomandări pentru soluțiile educaționale adecvate (asignarea unui asistent pentru CES, curriculum, resurse de predare și echipament).
- **Serviciul de profesori vizitatori** (The Visiting Teacher Service) aparține de Consiliul Național pentru Educație Specială și trimite profesori în anumite regiuni pentru a oferi sprijin copiilor cu deficiențe auditive, vizuale și sindromul Down atât în clasă, cât și la domiciliu.

Strategia națională a dezvoltării profesionale a personalului didactic este dezvoltată de Departamentul pentru Educația Profesorilor (Teacher Education Section) aflat în subordinea Ministerului Educației.

7. Rolul ONG-urilor și a altor părți cointeresate în promovarea și implementarea serviciilor educaționale pentru copii cu CES și în asigurarea unui mediu incluziv pentru aceștia

Datorită modelului robust de sprijin pentru nevoi educaționale speciale oferit de guvernul irlandez instituțiilor de învățământ și familiilor prin agențiile Ministerului Educației și Competențelor, rolul ONG-urilor în educația CES reiese ca fiind întrucâtva redus.

Cu toate acestea, în cazul accesului copiilor cu CES la educație incluzivă în educația terțiară (cea mai puțin reglementată în acest sens) s-a remarcat AHEAD (Association for Higher Education Access and Disability)¹. Această asociație are drept scop promovarea și asigurarea accesului și participarea copiilor cu diverse dizabilități educație terțiară, sau chiar la creșterea șanselor de angajare după terminarea studiilor. AHEAD oferă informații studenților și absolvenților cu dizabilități, profesorilor și părinților cu privire la educația incluzivă. Mai mult decât atât, a dezvoltat un curs online AHEAD-START. Acest curs este destinat în special profesorilor și profesioniștilor din cadrul universităților în vederea dezvoltării de abilități și deprinderi de predare și interacțiune cu copii ce au diverse dizabilități, inclusiv auditive sau vizuale.

Proiecte privind tehnologiile asistive:
Assist Ireland – (www.assistireland.ie) un website ce conține o serie de resurse, ajutoare sau aplicații pentru persoane cu diferite dizabilități, dezvoltat de Citizens Information Board
Try-it (<http://www.try-it.ie>) – a fost un proiect pilot inițiat de National Rehabilitation Hospital în parteneriat cu mai multe organizații non-guvernamentale. Este o librărie online ce oferă tehnologii asistive electronice folosite și în educație, ce pot fi împrumutate și testate cel mult 4 săptămâni.

¹ <https://www.ahead.ie/aboutus>

Un domeniu conex în care ONG-urile au un rol foarte important în Irlanda este acela al dezvoltării și accesului la tehnologii asistive, unde colaborarea dintre Guvern și organizațiile nonguvernamentale este esențială (Work Research Centre, 2012).

În acest sens, de pildă, Consiliul Național pentru Curricula și Evaluare a publicat un ghid ICT pentru profesorii ce lucrează cu copii ce au deficiențe fizice sau senzoriale. Ghidul se referă la utilizarea de tehnologii asistive ce pot ajuta copiii cu astfel de probleme în procesul educațional. Toate aceste resurse cuprinse în ghid au fost elaborate în urma proiectului SOLAS, coordonat de Centrul Național pentru Tehnologii în Educație. (Cullen et al., 2012) Mai mult decât atât, acestea sunt toate disponibile pe un website adaptat diferitelor nevoi speciale– SESS (Special Education and Support Service).²

8. Bune practici – identificarea factorilor/măsurilor care asigură buna calitate a serviciilor educaționale pentru copiii cu dizabilități vizuale și auditive

- *Organizarea și introducerea de structuri suport pentru actul de predare în cazul copiilor cu CES*

În multe școli din Irlanda structurile organizatorice au fost revizuite pentru a răspunde nevoilor actului de predare în cazul educației incluzive. Astfel, echipele de predare sunt considerate ca fiind centrale într-o educație incluzivă eficientă. În acest sens s-a putut observa că în general școlile primare au mai degrabă o abordare bazată pe echipe de predare în cazul copiilor cu nevoi speciale. Mai mult decât atât, s-a observat că este nevoie și de o persoană care să aibe responsabilitatea de a coordona aceste echipe pentru o mai mare eficiență. Nu în ultimul rând, introducerea de programe de tranziție colaborative, cu includerea părinților și educatorilor au fost considerate, de asemenea, ca fiind eficiente în cazul educației incluzive. (Shevlin et al, 2009)

- *Acces liber la ghiduri de bune practici privind educația copiilor cu CES*

Ministerul Educației și Competențelor a pus la dispoziția școlilor două ghiduri de bune practici în utilizarea, organizarea și implementarea resurselor pentru educația specială, conținând recomandări despre: identificarea copiilor cu CES, identificarea metodelor adecvate pentru educația copiilor cu CES înscriși, planificarea programei școlare, rolul directorului școlii, relația școlii cu părinții copiilor cu CES, relația școlilor cu agențiile guvernamentale și dezvoltarea profesională.

- *Posibilitatea de a avea acces la tehnologii asistive în procesul de educație*

Atât în cazul elevilor incluși în învățământul obligatoriu cât în cel secundar sau terțiar, elevi care pot beneficia de anumite tehnologii asistive pot fi aduși în atenție unităților școlare de către părinți. Din acel moment școlile organizează o evaluare a nevoilor copilului împreună cu părinții. În urma evaluării, dacă părinții dețin resurse financiare și doresc să achiziționeze astfel de tehnologii o pot face. Dacă nu dețin aceste resurse, evaluarea se face cu ajutorul Serviciului Național de Educație Psihologică. În cazul, copiilor cu deficiențe de vedere, profesorul vizitator

² <https://www.sess.ie>

poate să propună o asemenea evaluare. În acest caz, evaluarea este realizată de Vision Impaired Children s Assesment Team din cadrul Consiliului Național pentru Nevăzători. În urma acestor evaluări se recomandă achiziționarea de către școală de anumite tehnologii asistive. În funcție de tipul nevoilor speciale și gravitatea acestora există surse diferite de finanțare. (Cullen et. al., 2012)

➤ *Măsuri de încurajare a accesului la educație terțiară a copiilor cu CES*

În ultimii ani Irlanda a făcut un progres substanțial în ce privește includerea studenților cu dizabilități în educația terțiară. Astfel, introducerea Fondului pentru studenți cu dizabilități, încă din 1994, are exact scopul de a ajuta studenții cu dizabilități pentru a avea acces la educația terțiară. Tot în această direcție, în 2009 a fost introdus un nou program – Disability Access Route to Education – care este de fapt o schemă de admitere pe locuri speciale a elevilor cu diferite dizabilități, chiară dacă au obținut rezultate slabe la bacalaureat. (McCarthy și Shevlin, 2017)

9. Potențiale obstacole în accesul la educație pentru copiii cu CES și efectele negative ale lipsei accesului la educație (curriculum, structure organizatorice, atitudini față de copiii cu CES, resurse, pregătirea profesorilor etc)

➤ *Alegerea traiectoriei școlare prea devreme*

Bank și Smith (2011) spun că alegerea traiectoriei școlare se face mult prea devreme (primul an de școală generală), fapt ce stabilește foarte clar traiectoria elevului, limitându-i în același timp posibilitatea de a schimba această traiectorie. Cu alte cuvinte, faptul că aceștia trebuie să aleagă dacă urmează o școală profesională sau una teoretică, imediat după școala primară face ca disproporțional mulți copii cu CES să urmeze o traiectorie profesională. Mai mult decât atât, în urma unui studiu realizat de AHEAD, copiii cu deficiențe de vedere sunt cu 50% mai puțin probabili să urmeze educație terțiară, fapt datorat tot alegerilor mult prea devreme în ce privește traiectoria școlară. În plus, sistemul de educație irlandez, deși oferă consiliere în carieră, aceasta se întâmplă după ce ei deja și-au ales traiectoria școlară.

➤ *Absența obligativității introducerii unui Plan Educațional Individualizat*

Într-adevăr, un alt obstacol poate fi faptul că deși legislația prevede existența unui Plan Educațional Individualizat, care să răspundă cerințelor și nevoilor speciale, nu există specificat în legislație ca o obligație din partea instituțiilor de învățământ. Rezultatul, fiind, că unele școli nu introduc acest plan individualizat, limitând astfel posibilitățile de tranziție spre alte forme de educație.

➤ *Pregătirea profesorilor din școlile de masă pentru a răspunde provocărilor din partea copiilor cu CES*

Un aspect foarte des menționat în diferite evaluări și rapoarte ține de pregătirea profesorilor în ce privește educația copiilor cu CES. Într-adevăr, oportunitățile de dezvoltare profesională sunt esențiale pentru școli și profesori pentru a putea răspunde într-un mod eficient acestor nevoi speciale. Cu toate acestea, pregătirea inițială a profesorilor nu se axează și pe educația specială, având evident multe implicații în practica pedagogică ulterioară. Mai mult decât atât, la nivel de școală s-a raportat că se dedică foarte puțin timp pentru dezvoltarea de practici pedagogice

incluzive, prin organizarea unor zile de training și pregătire, întâlniri cu personalul școlilor care să trateze această temă...etc Nu în ultimul rând, faptul că accesul la servicii de evaluare și asistență psihologică este unul greoi, face ca identificarea de metode și abordări noi a unor nevoie speciale să fie și mai greoaie. (Shevlin et. al., 2010)

➤ *Obstacole ce rezultă din obligativitatea unor materii*

Un alt obstacol privind accesul la educație a copiilor cu CES, mai ales în ce privește accesul la educație terțiară ține de exemplu de faptul că matematica este deseori materie de admitere pentru multe specializări. Cu toate acestea, modul în care este prezentată matematica ca materie în școală, prezintă multe dificultăți, în special datorită faptului că este vizuală, bi-dimensională și non-lineară. Mai mult decât atât, de cele mai multe ori notarea matematică nu se poate face în sistemul Braille. Este astfel nevoie de o mai mare flexibilitate și diversitate a strategiilor și metodelor de predare, pentru ca cei cu deficiențe de vedere să nu fie limitați. Toate acestea limitează accesul copiilor cu deficiențe de vedere la educația terțiară. În plus, un alt aspect este faptul că, unii elevi sunt exceptați în a urma Irlanda ca materie în școală, în condițiile în care această materie este necesară pentru accesul în educația terțiară, sau în cazul alegerii unor profesii cum ar fi cea de profesor. (AHEAD, 2015)

10. Mecanismele existente de preluare de feedback și îmbunătățire a serviciilor educaționale pentru copiii cu CES

În cazul Irlandei, ca în cazul majorității statelor, una din cele mai uzitate modalități de preluare de feedback și îmbunătățire a diferitelor servicii este prin intermediul cercetării. Din acest motiv, guvernul alocă sistematic resurse financiare pentru a realiza astfel de cercetări și evaluări.

Într-adevăr, în ultimii ani au existat o serie de rapoarte importante finanțate de către guvernul irlandez, ce au urmărit identificarea de probleme în ceea ce privește educația specială. Cercetătorii, în toată această perioadă, au încercat să înțeleagă cum cerințele privind educația incluzivă au avut impact asupra percepției privind nevoia de schimbare. Totodată, au identificat persistența anumitor probleme, încercând identificare de soluții prin propuneri de politici publice din domeniul educației incluzive.

Un astfel de proiect este proiectul IRIS (Incluzive Research in Irish Schools), proiect finanțat de Consiliul Național pentru Educație Specială. Acest proiect este un studiu longitudinal pe trei ani ce urmărește exact dezvoltarea educației speciale și incluzive în Irlanda. Datele au fost culese în urma unor chestionare aplicate la nivel national, interviuri și focus grupuri, precum și prin generarea de studii de caz reprezentative.

Rose et al. (2010) a realizat o analiză a tuturor rapoartelor și cercetărilor ce au vizat fie educația incluzivă, fie cea specială și mai ales a modului în care elevii cu nevoi speciale se adaptează și performează în sistemul de educație special sau de masă. În urma analizei, una din aspectele ce merită a fi menționat este faptul că marea majoritate a acestor rapoarte vizează îndeosebi adaptarea din punct de vedere social al acestora, și prea puțin accent pe impactul asupra reușitei școlare.

Mai mult decât atât, într-un raport recent realizat de Departamentul de Educație Specială din cadrul Colegiului St Patrick din Irlanda (2010) s-a evidențiat faptul că aceste rapoarte disparte finanțate de guvern nu sunt suficiente. În raport se consideră că este nevoie de mecanisme pentru implementarea, monitorizarea și evaluarea programelor de educație incluzivă. În plus, se

consideră că introducerea obligativității unui audit intern privind educația incluzivă în școli ar putea contribui substanțial în tot acest proces de evaluare și implicit îmbunătățire a serviciilor educaționale pentru copiii cu CES.

Concluzii

Analizând cele menționate mai sus în această secțiune, unul din aspectele cele mai importante de reținut, în cazul Irlandei, este legat de **modul de alocare al resurselor financiare și umane instituțiilor de învățământ**. În 1999 s-a introdus alocarea pe număr de elev și în funcție de gradul de dizabilitate al acestora. Cu toate acestea, s-a observat că o astfel de măsură poate duce, pe de o parte, la decalaje între instituțiile de învățământ, dar și la întârzieri sau chiar alocarea de fonduri insuficiente. Astfel, odată cu Circulara din 0014/2017, alocarea de resurse se face în funcție de profilul școlii. Profilul școlii este realizat în funcție de: 20% resursele financiare alocate în anul anterior, numărul de elevi cu CES înscriși, grad de sprijin necesar în funcție de rezultatele la testele standardizate și contextul social al școlii (statut socioeconomic al părinților, distribuție de gen, etc). Reevaluarea profilului școlii se face o dată la doi ani.

Un alt aspect important este legat de **delimitarea foarte clară a tipului de cadre didactice implicate în educația copiilor cu CES** și a rolului pe care îl are fiecare dintre acestea: profesori care oferă sprijin pentru învățare, profesori-resursă, asistenți CES, alături de psihologi sau profesori vizitatori din partea Consiliului Național pentru Educație Specială.

Referinte:

Access and Inclusion Model, <http://aim.gov.ie/> .

Association for Higher Education Access and Disability, 2015. Giving Voice to Blind and Visually Impaired students Transition Experiences. Addressing Gaps in Policy Provisions, Dublin: AHEAD.

Citizens' Information (2018) Early Childhood Care and Education Scheme, http://www.citizensinformation.ie/en/education/pre_school_education_and_childcare/early_childhood_care_and_education_scheme.html.

Cullen, Kevin et al., 2012. Research on the provision of Assistive Technology in Ireland and other countries to support independent living across the life cycle, Dublin: Work Research Centre

Department of Education (1993) Report of the Special Education Review Committee, Dublin: Stationery Office, <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Report-of-the-Special-Education-Review-Committee-1993.pdf>.

Department of Education and Skills (2017a) Circular No 0013/2017 - Circular to the Management Authorities of all Mainstream Primary Schools Special Education Teaching Allocation, https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0013_2017.pdf.

Department of Education and Skills (2017b) Circular No 0014/2017 - Circular to the Management Authorities of all Post Primary Schools: Secondary, Community and Comprehensive Schools and the Chief Executive Officers of the Education and Training Boards, https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0014_2017.pdf.

Department of Education and Skills (2017c) Guidelines for Primary Schools Supporting Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools, Dublin, <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Special-Education/Guidelines-for-Primary-Schools-Supporting-Pupils-with-Special-Educational-Needs-in-Mainstream-Schools.pdf>.

Department of Education and Skills (2017d) Guidelines for Post-Primary Schools Supporting Students with Special Educational Needs in Mainstream Schools, Dublin, <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Special-Education/Guidelines-for-Post-Primary-Schools-Supporting-Students-with-Special-Educational-Needs-in-Mainstream-Schools.pdf>.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Country information for Ireland, <https://www.european-agency.org/country-information/ireland> .

Irish National Teachers' Organization (2003) Supporting Special Education in the Mainstream School, Dublin, <https://www.into.ie/ROI/Publications/SupportingSpecialEduc.pdf> .

McCarthy, Patricia și Michael Shevlin, 2017. Opportunities and challenges in secondary education for blind/vision impaired people in the Republic of Ireland, în Disability & Society, vol. 32, Nr. 7, pp. 1007-1026.

The National Council for Special Education, <http://ncse.ie/about-us>.

National Council for Curriculum and Assessment (2007) Guidelines for Teachers of Students with General Learning Disabilities, https://www.ncca.ie/media/1980/overview_guidelines.pdf

National Council for Curriculum and Assessment (2007) Draft Curriculum Framework and Guidelines For Children in Detention and Care (CiDC), https://www.ncca.ie/media/1272/draft_curriculum_framework_and_guidelines_for_children_in_detention_care.pdf.

National Educational Psychological Service, <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/National-Educational-Psychological-Service-NEPS-/Information-for-Parents.html>

National Inspectorate, <https://www.education.ie/en/The-Department/Management-Organisation/Inspectorate.html>

Shevlin, Michael et. al., 2009. Creating inclusive learning environments in Irish Schools: Teacher Perspective, Raport realizat pentru Consiliul Național pentru Educație Specială.

Special Education Department St. Patrick/s College, 2010. Addressing the challenges and barriers to Inclusion in Irish Schools.

Teacher Education Section, <https://www.education.ie/en/The-Department/Management-Organisation/Teacher-Education-Section.html>

Work Research Centre (2012) Research on the provision of Assistive Technology in Ireland and other countries to support independent living across the life cycle, Dublin, <http://nda.ie/File-upload/Research-on-the-provision-of-Assistive-Technology1.pdf>

Youthreach, <http://www.youthreach.ie/>

III.2 POLONIA

Polonia oferă ilustrarea unei noi democrații care și-a reformat substanțial sistemul de educație odată cu transformarea regimului politic. Între schimbările care au marcat revizuirea principiilor și ținutelor sistemului de învățământ se înscrie preocuparea față de furnizarea serviciilor educaționale de calitate către copiii cu diverse dizabilități. Cu toate că pe parcursul ultimelor două decenii Polonia a făcut progrese semnificative în direcția creșterii caracterului incluziv al educației, și această țară traversează, la fel ca multe alte țări europene, o tranziție încă nefinalizată către garantarea unor contexte educaționale incluzive cu adevărat eficiente pentru elevii cu CES. Autoritățile centrale, în speță Ministerul de resort, se poziționează extrem de favorabil în sensul sporirii caracterului incluziv al educației și al asigurării condițiilor pentru acomodarea cât mai eficientă a copiilor cu CES în cadrul școlilor din învățământul de masă. Există încă o serie de deficiențe importante generate de mecanismele imperfecte de finanțare a educației, dar și în privința transpunerii în practica zilnică a școlilor, a principiilor care stau la baza educației incluzive. Cu toate acestea, există numeroase semnale pozitive care atestă preocuparea nu doar a autorităților și școlilor, ci și a societății civile, pentru sprijinirea și includerea cu succes a copiilor cu CES în sistemul de educație polonez.

1. Politicile naționale privind egalitatea de șanse, accesul la educație al copiilor cu dizabilități de tip auditiv și vizual, asigurarea nediscriminării și promovarea unei educații incluzive. Prevederile legislative privind accesul la educație și calitatea serviciilor educaționale pentru copiii cu CES

Tendința de a orienta educația către incluzivitate în contextul Poloniei a devenit mult mai vizibilă după 1990, odată cu reformele legislative care au însoțit schimbarea de regim politic.

Între schimbările legislative referitoare la reglementarea educației furnizate copiilor cu dizabilități se remarcă și următoarele măsuri importante (Ober et al 2015):

- **Actul privind sistemul de învățământ, din 1991** – considerat ca fiind „primul decret care a implementat ideea de incluziune în practica educațională, deși termenii de *integrare* sau *incluziune* nu erau specificați în mod explicit în cadrul acestei ordonanțe” (Ober et al 2015, 317).

Prevederile specifice legate de educația copiilor cu diferite forme de dizabilități sunt următoarele:

- a) „posibilitatea de a frecventa orice tip de școală, în conformitate cu nevoile de dezvoltare și educaționale ale copiilor”;
 - b) „programul educațional individualizat trebuie urmat pentru ca elevii cu dizabilități să poată primi sprijin suplimentar”;
 - c) „ajustarea conținutului, metodelor și formelor de predare astfel încât să fie potrivite abilităților psihologice și fizice individuale ale fiecărui copil” (Ober et al 2015, 317).
- **Reforma sistemului de învățământ din 1999**, prin care a fost redus numărul de ani de învățământ primar de la 8 la 6, urmați de 3 ani de învățământ gimnazial. Din punct de vedere al consențențelor pentru elevii cu CES, această măsură are relevanță din perspectiva posibilității ca, după absolvirea nivelului gimnazial, elevii cu forme ușoare de

dizabilitate să poată continua parcursul educațional în contexte cu nivel ridicat de integrare.

- **Reforma curriculară din 2002**, care a conferit școlilor mai multă autonomie în ceea ce privește construirea programelor educaționale. O consecință importantă a acestei reforme este libertatea sporită a profesorilor de a construi programe și metodologii de predare cu un caracter incluziv mai pronunțat, de care să beneficieze elevii cu cerințe educaționale speciale.

Măsura luată în 1991 este importantă și prin consecințele sale referitoare la distribuirea copiilor cu CES în diversele forme de educație. Astfel, Zyta et al (2017) notează scăderea dramatică a procentului de copii cu CES care frecventează școli speciale (în favoarea înscrierii acestora în școli integrate sau de masă), urmare a posibilității ca părinții să aleagă tipul de școală pentru copiii lor.

Decizia părinților în privința alegerii tipului de școală care va fi urmată de către elevi este foarte importantă; din această perspectivă, deși recomandările unei organizații abilitate sunt importante (în urma evaluării gravității dizabilității și a specificului cerințelor educaționale care decurg din aceasta), părinții au posibilitatea, în virtutea flexibilității sistemului, de a opta pentru schimbarea tipului de școală la orice moment din parcursul educațional al copilului (Pogodzinska 2013, 30).

De asemenea, dinamizarea eforturilor de transformare a sistemului educațional într-unul incluziv poate fi circumscrisă unor măsuri mai recente care adresează explicit situația copiilor cu cerințe educaționale speciale. Astfel, Polonia a ratificat în 2012 Convenția Națiunilor Unite referitoare la Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (2006), document care punctează cu claritate nevoia ca fiecare stat semnatar să creeze un context educațional incluziv și nediscriminatoriu (Zyta et al 2017).

Reglementări legale recente relevante pentru trasarea cadrului în care este organizată și furnizată educația pentru copii cu CES în Polonia (cf. EACEA/Eurydice 2018a) - selecție:

- Regulamentul Ministerului Educației Naționale din 24 iulie 2015 privind cerințele pentru asigurarea educației și îngrijirii copiilor și tinerilor cu dizabilități, a celor defavorizați din punct de vedere social și a celor care sunt expuși riscului de neajustare socială;
- Regulamentul Ministerului Educației Naționale din 9 august 2017 privind condițiile de acordare a educației și îngrijirii copiilor și tinerilor cu dizabilități, a celor defavorizați din punct de vedere social, precum și celor care sunt expuși riscului de neajustare socială;
- Regulamentul Ministerului Educației Naționale din 24 august 2017 privind sprijinul pentru dezvoltarea timpurie;
- Regulamentul Ministerului Educației Naționale din 7 septembrie 2017 privind certificatele și declarațiile emise de comitetele de evaluare în centrele publice de consiliere și orientare;
- Regulamentul Ministerului Educației Naționale din 9 august 2017 privind condițiile și procedurile de acordare a permisiunii de a urma un program de studii sau o direcție de învățare individualizată și de furnizare a unui program de studii sau unei direcții de învățare individualizată.

2. Mecanisme de finanțare specifice pentru educația copiilor cu CES

Tendința generală care marchează un interes sporit pentru educația incluzivă în Polonia este reflectată și de suplimentarea sumelor alocate de către autorități pentru aceste scopuri. Astfel, în perioada 2010-2015, cheltuielile pentru educație incluzivă per elev au crescut cu 33%. Suplimentarea fondurilor a fost cea mai substanțială pentru nivelul ISCED 0: 125%; pentru ISCED 1: 37%; ISCED 2: 19%; ISCED 3: 54%. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2016, 20).

În ceea ce privește responsabilitățile care revin diverselor nivele instituționale pentru aspecte care sprijină educația incluzivă, Polonia oferă următoarea configurație:

- Ministerul Educației asigură resursele pentru materialele didactice și pentru centrele educaționale speciale;
- Ministerul Familiei, Muncii și Politicilor Sociale alocă resurse pentru ajutoare financiare;
- Ministerul Sănătății este responsabil pentru componenta de reabilitare;
- Autoritățile locale trebuie să găsească resurse pentru personal didactic suplimentar, activități de sprijin extra-curricular, specialiști și consiliere din partea centrelor abilitate;
- Școlile trebuie să identifice resurse pentru asigurarea/facilitarea accesului fizic al elevilor în spațiul didactic (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2016, 44).

Frecvențele situații în care școlile de masă acceptă cu dificultate sau chiar recomandă explicit părinților înscrierea copilului în învățământul special sunt explicate prin mecanismele imperfecte de finanțare a educației, care au consecințe și în ceea ce privește educația copiilor cu CES (cf. Pogodzinska 2013).

Mecanismul, specificat în sursa menționată anterior, este descris mai jos:

- fondurile pentru școli ajung la autoritățile locale de la Minister, iar mărimea lor depinde de numărul de elevi înscriși în districtele deservite de către respectivele autorități;
- suma necesară educației pentru un copil cu dizabilități este mai mare decât cea pentru un copil fără probleme (de la 1,4 până la 9,5 ori); această sumă trebuie transferată de către autoritățile locale școlilor în care sunt înscriși copiii cu dizabilități;
- în practică, deși sumele ar trebui să ajungă la școala aleasă de către copilul în cauză (de către părinții acestuia), fondurile respective nu sunt mereu utilizate în totalitate pentru acest scop, autoritățile rezervându-și decizia de a aloca banii respectivi pentru alte priorități;
- consecința acestui fapt este aceea că școala de masă în care sunt înscriși copiii cu dizabilități este de fapt subfinanțată, în raport cu necesitățile – iar cheltuielile operate pentru educația copiilor cu CES acomodați în structura sa nu sunt compensate de către stat.

Pe de altă parte, dincolo de modalitatea în care autoritățile și școlile gestionează resursele de care dispun, Ministerul poate contribui și prin alte căi la susținerea financiară a educației copiilor cu CES. Un recent raport UNESCO (2015) notează că elevii cu deficiențe de auz sau de vedere sau cei cu dizabilități intelectuale ușoare beneficiază de sprijin financiar pentru achiziționarea de manuale școlare adaptate nevoilor lor. Acest ajutor este acordat în cadrul Programului Național

de Burse. Profesorii care predau diferite discipline sunt cei care recomandă manualele/materialele care ar trebui să fie achiziționate.

3. Mecanisme de implementare, actori politici și structuri guvernamentale/publice care contribuie la implementarea prevederilor legislative (instituții educaționale: școli, centre etc; formarea cadrelor didactice și a personalului de sprijin)

Ministerul Educației Naționale este unul dintre actorii importanți în procesul de transformare a sistemului de învățământ polonez într-unul incluziv. În viziunea Ministerului, „educația incluzivă se bazează pe posibilitatea ca un copil care decide cu privire la nevoia de învățământ special să fie acomodat într-o clasă, într-o școală de masă împreună cu restul colegilor săi. Ministerul Educației Naționale se străduiește să se asigure că fiecare școală este pregătită să accepte un copil cu dizabilități.”³

Începând cu iunie 2018, Ministerul Educației Naționale derulează proiectul intitulat *Sprrijinirea îmbunătățirii calității educației incluzive în Polonia*, implementat ca parte a Programului de susținere a reformei structurale al Comisiei Europene.⁴ Scopul proiectului este de a identifica și promova activitățile în măsură să îmbunătățească calitatea educației incluzive în practica grădinițelor și școlilor. Proiectul se desfășoară în colaborare cu Agenția Europeană pentru Nevoi Educaționale Speciale și va dura până în martie 2019.

În ceea ce privește proiecțiile viitoare în privința organizării formelor de învățământ pe care le pot frecventa copiii cu CES, Ministerul precizează: „Menținem în mod constant trei tipuri de școli (speciale, de integrare, publice), în care copiii cu dizabilități pot învăța. Nu se planifică transformarea unor școli speciale sau de integrare. Cu toate acestea, intenționăm să utilizăm profesori calificați în educația specială, care îi vor ajuta pe profesorii școlilor publice să interacționeze cu elevii cu nevoi educaționale speciale. Este deja posibil ca școlile speciale să coopereze cu școlile de masă. Școlile speciale sunt interesate să ofere un astfel de sprijin. Dacă, prin urmare, directorul unei școli publice caută un astfel de sprijin, îl va găsi cu siguranță.”⁵

Pe websiteul Ministerului Educației Naționale există materiale (care pot fi descărcate) adresate profesorilor care lucrează cu elevi ce au diverse dizabilități (inclusiv deficiențe de auz). Acestea sunt puse la dispoziția utilizatorilor sub denumirea generică „Materiale de exerciții pentru elevii cu dizabilități adaptate noului curriculum de bază al educației generale”.⁶

De asemenea, tot siteul Ministerului Educației conține o secțiune care permite utilizatorilor autentificarea într-o platformă online, care găzduiește materiale didactice adaptate elevilor cu dizabilități („Materiale educaționale pentru elevi cu dizabilități în Sistemul Informațional

³ [<https://www.gov.pl/web/edukacja/najczesciej-zadawane-pytania-i-odpowiedzi-dotyczace-wsparcia-dzieci-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi>], accesat 1.11.2018.

⁴ [<https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men>], accesat 1.11.2018.

⁵ [<https://www.gov.pl/web/edukacja/najczesciej-zadawane-pytania-i-odpowiedzi-dotyczace-wsparcia-dzieci-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi>], accesat 1.11.2018.

⁶ [<https://www.gov.pl/web/edukacja/materialy-cwiczeniowe-dla-uczniow-niepelnosprawnych-dostosowane-donowej-podstawy-programowej-ksztalcenia-ogolnego>], accesat 1.11.2018.

Educațional”⁷). De exemplu, pentru elevii cu probleme de auz, sunt oferite materiale video în care instruirea pe o anumită temă se face prin limbajul polonez al semnelor.

Centrul pentru Dezvoltare Educațională (Osrodek Rozwoju Edukacji – ORE)⁸, înființat în 2010, funcționează sub autoritatea Ministerului Educației Naționale din Polonia și are între obiectivele declarate *formarea cadrelor didactice* și *îmbunătățirea calității educației* în acord cu politicile educaționale promovate de către autoritățile centrale. Centrul are în structura sa și o ramură dedicată educației copiilor cu CES.

Departamentul pentru Nevoi Educaționale Speciale din cadrul ORE are, între multiplele obiecte de activitate, și următoarele⁹:

- sprijin acordat instituțiilor publice de formare a cadrelor didactice;
- pregătirea personalului din sistemul educațional pentru dobândirea și îmbunătățirea competențelor cadrelor didactice și a specialiștilor în lucrul cu copiii cu CES;
- sprijin acordat școlilor și instituțiilor în privința consilierii și sprijinului psihologic și pedagogic;
- contribuția la elaborarea și furnizarea de materiale educaționale, informative și metodologice;
- îmbunătățirea competențelor personalului care lucrează în domeniul sprijinirii timpurii a dezvoltării copilului.

Exemplu de proiect implementat de ORE¹⁰

Organizarea unui program de formare cu două ediții (în perioada 2014-2016) denumit ”Elev cu nevoi speciale – instruire pentru liderii educației incluzive”, în cadrul programului guvernamental ”Școala sigură și prietenoasă”. Scopul principal al instruirii (al cărei grup țintă a fost constituit din specialiști în consiliere psihologică și pedagogică și profesori-consultanți din centrele de pregătire a cadrelor didactice) a fost îmbunătățirea competențelor personalului care lucrează în domeniul educației, inclusiv în domeniul metodelor de lucru cu elevi cu CES, în perspectiva includerii acestor elevi în educația furnizată de școlile de masă.

4. Modalitatea de asigurare a accesului la educație și a incluziunii copiilor cu CES (învățământ de masă, școli speciale și prezentarea distinctă a tipurilor de copii cu CES incluși în cele 2 modalități de școlarizare)

În cazul Poloniei, există trei categorii de elevi care sunt vizați de educația specială: (cf. EACEA/Eurydice 2018a):

- (1) elevii cu dizabilități;
- (2) elevii cu dificultăți de adaptare socială;
- (3) copiii și tinerii în situație de risc de inadaptare socială.

⁷ [<https://www.gov.pl/web/edukacja/materialy-edukacyjne-dla-uczniow-niepelnospprawnych-w-systemie-informacji-oswiatowej>], accesat 1.11.2018.

⁸ [<https://www.ore.edu.pl/>], accesat 18.11.2018.

⁹ Conform descrierii proprii a ORE: <https://www.ore.edu.pl/2011/08/wydzial-specjalnych-potrzeb-edukacyjnychzadania/>, accesat 19.11.2018.

¹⁰ [<https://www.ore.edu.pl/2017/11/liderzy-edukacji-wlaczajacej/>], accesat 23.11.2018.

Categoria copiilor cu dizabilități acoperă următoarele situații: copii cu dizabilități intelectuale ușoare, moderate sau severe, copii surzi sau cu deficiențe de auz, copii nevăzători sau cu deficiențe de vedere, copii cu dizabilități motorii, copii cu autism (inclusiv Sindromul Asperger), copii cu multiple dizabilități.

Evaluarea copiilor sub aspectul dizabilităților, respectiv al situației în care sunt încadrabili în categoria copiilor cu „nevoi educaționale speciale” ține de competența unor organisme specifice (Bartnikowska & Antonszewska 2017, 102). Potrivit aceleiași surse, *dizabilitatea* este evaluată și confirmată de Comitetul de Evaluare a Dizabilităților de la nivel districtual sau municipal și de Comitetul de Evaluare a Gradului de Dizabilitate; recomandările emise de aceste organisme facilitează obținerea unor alocații speciale și a altor tipuri de certificare necesare copiilor în cauză; încadrarea în *categoria copiilor cu CES* este decisă de centrele publice de sprijin psihologic și educațional, iar rezultatul acestei evaluări stă la baza organizării educației speciale în învățământul preșcolar și școlar. Situațiile care se înscriu în această categorie se pot referi la un copil cu o dizabilitate sau care manifestă „dificultăți specifice de învățare” (copil cu capacitate intelectuală normală care are dificultăți de acumulare a învățării ca urmare a funcțiilor perceptivă, motorii sau cognitive specifice, fără legătură cu o condiție neurologică).

Copiii cu CES au acces la trei tipuri de școli, iar decizia părinților cu privire la alegerea tipului de învățământ este extrem de importantă. *Actul privind sistemul de învățământ din 1991 prevede* „posibilitatea educării în toate tipurile de școli a copiilor și tinerilor cu dizabilități, în conformitate cu predispozițiile și nevoile individuale educaționale și de dezvoltare” (Bartnikowska & Antonszewska 2017, 103, citând Educational System Act 1991 No. 95, item 425)

Începând cu 1 ianuarie 2016, fiecare școală în care învață copii cu autism (inclusiv sindromul Asperger) sau cu multiple dizabilități are obligația de a angaja personal calificat pentru lucrul cu copii cu CES, iar pentru fiecare elev se va dezvolta un program educațional și terapeutic individualizat (Bartnikowska & Antonszewska 2017, 103). Aceste măsuri sunt prevăzute în *Regulamentul Ministerului Educației Naționale din 24 iulie 2015 privind cerințele pentru asigurarea educației și îngrijirii copiilor și tinerilor cu dizabilități și a celor defavorizați din punct de vedere social și a celor care sunt expuși riscului de neajustare socială*.¹¹

Înscrierea într-una dintre traiectoriile educaționale prezentate mai jos va ține cont de recomandarea emisă de către organisme abilitate în acest sens, însă decizia finală cu privire la forma de învățământ în care va fi înscris copilul aparține părinților copiilor.

¹¹ [<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20150001113>], accesat 1.11.2018.

Structura plurală a învățământului special din Polonia (figură preluată din Ober et al 2015, 321)

Școli speciale	Școli integrate	Școli de masă		
↓	↓	↓	↓	↓
Doar clase speciale	Doar clase integrate	Clase speciale	Clase integrate	Clase obișnuite
↓	↓	↓	↓	↓
Numărul elevilor din clasă depinde de tipul dizabilității	Maxim 20 de elevi, dintre care 3-5 elevi cu dizabilități	Numărul elevilor din clasă depinde de tipul dizabilității	Maxim 20 de elevi, dintre care 3-5 elevi cu dizabilități	Număr de elevi nereglementat
Context segregat	Context integrat	Context incluziv		

Ober et al (2015, 321-322) punctează următoarele situații care descriu participarea elevilor cu diferite dizabilități în cele trei forme de educație reprezentate grafic mai sus:

- Contextul educației de tip segregat: descrie situațiile în care este vorba despre școli speciale sau despre clasele speciale din cadrul școlilor de masă. În această formă de educație, compoziția numerică a claselor depinde de natura dizabilității care afectează elevii. De exemplu, dacă este vorba despre dificultăți de auz (inclusiv lipsa acestuia), mărimea clasei este de aproximativ 8 elevi. În cazul elevilor cu probleme de vedere (inclusiv probleme grave), de obicei se formează clase de câte 10 elevi. În clasele sau școlile speciale, există cerința ca toți profesorii să fie calificați pentru lucrul cu copii cu dizabilități.
- Contextul educațional integrat corespunde situațiilor în care atât elevi cu dizabilități, cât și elevi care nu sunt afectați de dizabilități sunt plasați în aceeași clasă sau în aceeași școală. În aceste situații, o clasă de 20 de elevi va acomoda aproximativ 3-5 elevi cu dizabilități (este posibil ca între cei 3-5 elevi să existe cazuri cu dizabilități diferite, motorii, de vedere, etc.) Pentru asigurarea integrării efective a elevilor cu dizabilități în actul didactic, profesorul de la clasă este însoțit de un profesor de sprijin care trebuie să aibă calificări specifice de educație specială.
- Contextul educațional incluziv este similar cu cel anterior prezentat prin aceea că presupune plasarea copiilor cu și fără dizabilități, în cadrul aceleiași clase, în școli din învățământul de masă. O diferență importantă este legată de lipsa unor reglementări uniforme cu privire la numărul copiilor cu CES într-o clasă.

Zyta et al (2017) notează că în clasele incluzive din școlile de masă numărul copiilor cu CES nu depășește, de obicei, 2 elevi. Oricare ar fi tipul de școală în discuție, acestea au obligația de a adapta procesele didactice în conformitate cu cerințele educaționale speciale ale elevilor (Zyta et al 2017, 245).

Conform filialei poloneze a Eurydice, „aproximativ jumătate din copiii cu cerințe educaționale speciale învață în școli speciale sau în clase speciale din cadrul școlilor obișnuite, pe când cealaltă jumătate sunt înscriși în învățământul integrat sau de masă” (Polish Eurydice Unit 2015, 13). Potrivit aceleiași surse, înscrierea copiilor cu CES în cadrul învățământului de masă este posibilă prin acordarea consimțământului în formă scrisă din partea părinților și/sau din partea unei instituții abilitate în acest sens.

O observație importantă este aceea că sunt frecvente cazurile în care școlile de masă refuză înscrierea copiilor cu diverse dizabilități și recomandă orientarea către o școală specială, fapt ce limitează în practică posibilitatea părinților de a alege ce tip de școală va urma copilul (Ober et al 2015).

Faptul că o mare parte dintre elevii cu dizabilități frecventează școli speciale este explicat parțial și prin lipsa personalului calificat în școlile de masă și de prezența unor stereotipuri negative construite în jurul ideii de dizabilitate. Acestea reproduc, în rândul profesorilor, o atitudine rezervată față de educarea copiilor cu CES în colectivități mixte, împreună cu elevi fără dificultăți de acest tip (Zyta et al 2017).

Tabelul de mai jos ilustrează distribuția elevilor cu dizabilități în funcție de ciclul educațional în care sunt înscriși și arată că procentul de elevi înscriși în învățământul special crește odată cu înaintarea în vârstă.

Ciclul educațional	Participarea școlară a elevilor cu dizabilități raportat la numărul total al elevilor	Procent de elevi cu dizabilități care învață în școli speciale
Preșcolar	0.9%	23%
Școală primară	2.5%	45%
Gimnaziu	3.3%	51%
Liceu	1.6%	78%

(Sursa: Błaszczak, A. 2015, 73)

5. Modalități de adaptare a serviciilor educaționale la nevoile copiilor cu CES și cu precădere a celor cu dizabilități vizuale și auditive (înscriere, curriculum, structure organizatorice, facilități, modalitatea de organizare a claselor)

Educația pentru copiii cu CES implică adaptarea curriculară și a metodologiei de predare, schimbări pe care o parte dintre școli nu sunt dispuse să le opereze, cu precădere dacă se află prima dată în situația de a înscrie un copil cu dizabilități (Pogodzinska 2013, 34). Conform aceleiași surse, deseori acest tip de atitudine este legată de ignoranța conducerii școlii față de dreptul pe care îl au școlile de a solicita autorităților locale sprijinul și ajutorul financiar care se li se cuvin legal pentru instruirea copiilor cu dizabilități.

Există însă și numeroase *semnale pozitive*, care atestă preocuparea existentă pentru adaptarea materialului didactic, predării și evaluării elevilor cu CES. Raportul UNESCO (2015) punctează, pe baza raportului înaintat de către Polonia cu ocazia celei de-a 8-a Consultări privind implementarea Convenției împotriva Discriminării în Educație, următoarele aspecte:

„La solicitarea Ministerului Educației și prin bugetul alocat de acesta, manualele școlare și suplimentele acestora sunt adaptate pentru studenții nevăzători (în limbajul Braille) și pentru cei cu deficiențe de vedere (prin tipărirea cu caractere mărite), iar adaptările recomandate de către școli sunt tipărite în limita posibilităților și a resurselor disponibile. Versiuni electronice ale manualelor în Braille sunt puse la dispoziția școlilor și instituțiilor pe pagina web a Ministerului Educației, în sistemul IT dezvoltat pentru acest scop, fapt ce permite directorilor de școală și de instituții să descarce și să tipărească aceste materiale, parțial sau integral, în funcție de nevoile educaționale ale elevilor. Textele tipărite cu caractere mărite, destinate elevilor cu deficiențe de vedere sunt puse la dispoziția școlilor și centrelor în format tipărit, în funcție de solicitările înaintate către Ministerul Educației Naționale. În acest mod, este posibilă acoperirea nevoilor educaționale ale elevilor, indiferent de tipul de școală în care aceștia învață: publică, integrată sau specială (...)” (UNESCO 2015, 92-93).

„În fiecare an, Ministerul Educației Naționale alocă fonduri pentru implementarea programului *Acces pentru elevii nevăzători și pentru cei cu deficiențe de vedere la reviste pentru copii și tineri în limbaj Braille sau cu caractere mărite*. Obiectivele acțiunilor din acest program:

Furnizarea de oportunități educaționale egale pentru elevii nevăzători și cei cu deficiențe de vedere;

Cultivarea talentelor și intereselor elevilor nevăzători și cu deficiențe de vedere pe baza conținutului didactic al revistelor destinate copiilor și tinerilor;

Sprijinirea unei dezvoltări armonioase a elevilor nevăzători și a celor cu deficiențe de vedere;

Diseminarea revistelor de cultură generală destinate copiilor și tinerilor în rândul elevilor nevăzători și al celor cu deficiențe de vedere;

Popularizarea lecturii în rândul elevilor nevăzători și al celor cu deficiențe de vedere” (UNESCO 2015, 93).

În ceea ce privește evaluarea, „elevii cu dizabilități sunt supuși unor examinări externe la finalul ciclurilor educaționale (...) adaptate condițiilor circumscrise de dizabilitatea acestora” (UNESCO 2015, 92) Adaptările menționate se referă la următoarele aspecte: „minimizarea limitărilor generate de dizabilitatea în cauză, cu ajutorul furnizat de echipament specializat de asistență și a măsurilor didactice; acordarea unor prelungiri de timp corespunzătoare, care să permită elevilor finalizarea testării; asigurarea prezenței, pe durata testului, a unui specialist calificat pentru lucrul cu elevi cu dizabilități” (UNESCO 2015, 92).

Paragrafele următoare se referă la parcurgerea, de către elevii cu CES, a unei traiectorii educaționale din *învățământul de masă* (conform EACEA/Eurydice 2018a).

- Copiii cu dizabilități au dreptul, potrivit Convenției privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, la educație furnizată de unități preșcolare și școlare din învățământul de masă aflate în proximitatea domiciliului acestora;
- În ciclul de învățământ preșcolar, copiii cu dizabilități urmează aceeași curriculă pe care o parcurg și elevii obișnuiți. Același lucru este valabil și în ciclurile de învățământ primar, în condițiile în care dezvoltarea intelectuală a elevului este conformă cu cea corespunzătoare vârstei (precum și în cazurile de dizabilitate intelectuală în formă ușoară).
- Pentru elevii cu CES se elaborează planuri educaționale și terapeutice individualizate care acoperă, între altele, următoarele elemente: ajustările curriculare de care este nevoie pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor; activitățile integrate în care vor fi implicați elevii, sub îndrumarea cadrelor didactice și personalului specializat; formele de sprijin educational și psihologic pe care le primește elevul și durata pe care se extinde acordarea acestui sprijin; sprijin oferit părinților; tipul de ore și activități la care va participa elevul (ex. ore de reabilitare și terapie, ore de consiliere pentru carieră în cazul elevilor din clasele terminale ale nivelului gimnazial, diverse activități conforme cu nevoile particulare ale elevilor); gradul de colaborare dintre profesori, specialiști și părinții elevilor.
- Implementarea planurilor educaționale individualizate este monitorizată de echipe stabilite la nivelul școlilor, iar eventuale ajustări ale acestor planuri sunt făcute în urma evaluărilor periodice (cel puțin două pe parcursul unui an școlar) privind progresul elevilor în cauză.

Atunci când școlile de masă acomodează copii cu care dețin un certificat ce atestă nevoile lor educaționale speciale, pot fi angajați profesori suplimentari, cu acordul conducerii școlii. Profesorii care dețin calificări pentru educația specială pot ține ore, organiza și derula activități integrate conforme cu programul educațional și terapeutic individualizat.

Paragrafele următoare se referă la parcurgerea, de către elevii cu CES, a unei traiectorii educaționale din *învățământul special organizat în diverse contexte educaționale* (conform EACEA/Eurydice 2018b).

Educația specială este furnizată în următoarele tipuri de contexte:

- Grădinițe speciale
- Școli speciale
- Centre sociale de terapie
- Centre pentru educație specială și îngrijire
- Centre educaționale speciale

Unitățile de învățământ special sunt administrate de la nivelul autorităților locale.

Înscrierea în aceste tipuri de învățământ se face pe baza unui certificat care atestă recomandarea pentru parcurgerea de către copil a unei forme de educație specială și pe baza unei solicitări scrise venite din partea părinților sau tutorilor.

Mărimea claselor în școlile speciale sau mărimea claselor speciale din școlile de masă depinde de natura dizabilității de care elevii sunt afectați.

- În cazul elevilor nevăzători sau cu deficiențe de vedere, numărul maxim de elevi dintr-o clasă este 10.
- În cazul elevilor surzi sau cu deficiențe de auz, numărul maxim de elevi dintr-o clasă este 8.

Metodele de predare și învățare din școlile speciale urmează îndeaproape modelul existent în școlile de masă, cu observația plasării unui accent puternic asupra particularizării lucrului cu fiecare dintre elevi, corespunzător cu caracteristicile specifice generate de dizabilitatea fiecăruia.

Profesorii au destul de multă libertate în alegerea curriculei, având posibilitatea de a dezvolta ei înșiși sau în colaborare cu alți profesori o curricula, de a utiliza o curricula deja existentă sau de a ajusta un pachet curricular existent, cu justificarea modificărilor operate.

Statul contribuie cu resurse financiare pentru dezvoltarea și furnizarea de material didactic adaptat învățării pentru copiii cu diverse dizabilități.

Participarea școlară a elevilor surzi sau cu deficiențe de auz

Elevii cu probleme de auz pot frecventa, în funcție de circumstanțele particulare ale fiecăruia, una dintre următoarele tipuri de școli: școli de masă, școli integrate sau în care sunt organizate clase integrate sau școli speciale (Olempska-Wysocka 2017). Conform aceleiași surse, decizia cu privire la tipul de școală care va fi urmată depinde în mare măsură de opțiunea părinților, însă atestarea nevoii unei forme de educație specială este rezultatul unui proces de evaluare derulată de o echipă multidisciplinară organizată în centrele de consiliere psihologică și pedagogică. Elevii cu deficiențe de auz au dreptul la un program educațional și terapeutic individualizat în ciclul preșcolar, care să țină cont de caracteristicile de funcționalitate ale fiecăruia. Olempska-Wysocka notează, de asemenea, tendința de a orienta, în ultimii ani, tot mai mulți elevi cu disfuncții auditive către școli publice sau contexte educaționale integrate. În legătură cu aceasta trebuie observată și schimbarea de viziune de la o atitudine care favoriza educația în școli speciale către o mai puternică acceptare a beneficiilor unui mediu incluziv. Particularitățile mediilor segregate care reduc drastic opțiunile elevilor de a comunica cu o diversitate de elevi și pot conduce către izolare socială sunt înlăturate în cadrul contextelor incluzive. Pe de altă parte, observă autoarea citată, multe aspecte ale școlilor de masă pot reprezenta adevărate provocări pentru elevii cu probleme de auz, însă școlile pot imagina soluții care să elimine cât mai multe dintre barierele pe care acești elevi le întâmpină sau le resimt. Între acestea, a furniza sprijinul necesar din

partea unui corp profesoral bine pregătit și sensibil față de lucrul cu copii cu CES este esențial pentru confortul și succesul școlar al acestor elevi.

6. Rolul școlilor, al cadrelor didactice și al cadrelor didactice de specialitate în oferirea educației specifice copiilor cu CES și formarea cadrelor didactice de specialitate (profilul personalului implicat, cerințele privind formarea profesională pentru lucrul cu copiii cu CES)

Această secțiune începe cu câteva precizări legate de funcționarea școlilor din învățământul de masă, cu referire la inserția copiilor cu CES (cf. Pogodzinska 2013, 30):

- obligativitatea școlilor de a accepta înscrierea tuturor copiilor care domiciliază în aria pe care o deservesc;
- necesitatea ca aceste școli să identifice copiii cu CES și să furnizeze acestora educația adaptată la nevoile specifice care reies din evaluarea elevilor;
- obligativitatea de a dezvolta planuri individuale de studiu pentru elevii cu CES (măsură în vigoare începând cu septembrie 2011).

Desigur că, alături de respectarea acestor principii legate de comportamentul instituțional al școlilor, ce este foarte important în asigurarea unei educații incluzive ține de resursa umană implicată în mod nemijlocit în actul didactic. Prin urmare, referirile la cadrele didactice sunt inevitabile. Paragrafele următoare dezvoltă acest subiect, punctând aspectele particulare legate de educarea copiilor cu CES.

Formarea inițială a cadrelor didactice

Conform EACEA/Eurydice (2018c) în Polonia, formarea inițială a profesorilor este furnizată de către instituții din învățământul superior. Potrivit aceleiași surse, sistemul polonez urmează preponderent un model concomitent de formare, ceea ce înseamnă că studenții care urmează o specializare din învățământul superior au posibilitatea ca, în cadrul studiilor, să parcurgă în paralel și modulul pedagogic care le conferă calificarea de a profesa ulterior drept cadre didactice.

Absolvenții de învățământ superior care nu au parcurs, ca parte a studiilor universitare, formarea pentru a deveni profesori, pot face acest lucru ulterior, prin programe post universitare (organizate de instituții de învățământ superior) sau prin cursuri de calificare (organizate de centre de formare acreditate).

Din punct de vedere al nivelului educational necesar profesării la diferite nivele de învățământ (exprimate prin clasificarea ISCED), situația este următoarea:

- profesorii care, în urma studiilor universitare, dețin o diplomă de licență (BA), pot profesa la nivelele ISCED0 și ISCED1
- pentru a profesa la nivelele ISCED2 și ISCED3, profesorii trebuie să fi absolvit un program de master (MA).

Cei care se pregătesc să fie profesori ca parte a studiilor universitare, pot adăuga modulelor obligatorii pe care trebuie să le parcurgă pentru formarea didactică și un *modul de pedagogie specială sau educație specială*. Acest modul conține cursuri de psihologie și pedagogie specială (140 de ore), metode de predare pentru educația specială (90 de ore) și activități de practică (120 de ore). (EACEA/Eurydice 2018c)

De asemenea, profesorii care *au deja* calificarea de cadru didactic (ca urmare a formării inițiale) și care doresc să parcurgă un program de formare pentru educația specială pot face acest lucru prin înscrierea la cursuri post-universitare. (EACEA/Eurydice 2018c)

Profesorii din școlile speciale și din școlile integrate *trebuie* să dețină, pe lângă o diplomă de nivel corespunzător, calificări relevante pentru tipul de dizabilitate al elevilor cu care lucrează.

Formarea inițială a profesorilor cu specializare în educația elevilor cu CES - ilustrare

Academia de Pedagogie Specială "Maria Grzegorzewska" din Varșovia (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) este cea mai veche dintre instituțiile cu profil pedagogic din Polonia (înființată în 1922).¹² În prezent, structura sa include **Institutul pentru Educație Specială**, care derulează programe de studii ce pregătesc profesorii care vor lucra cu elevi cu CES (inclusiv elevi surzi sau cu deficiențe de auz, respectiv elevi nevăzători sau cu disfuncții de vedere). Mai jos sunt prezentate ariile de studiu acoperite de pregătirea acestor profesori, așa cum sunt ele descrise pe pagina web a universității¹³.

Specializarea: Educația elevilor cu disfuncții auditive

Arii de studiu: medicină, filosofie, educație generală, psihologie, subiecte specializate legate de procesul de compensare, corecție și reabilitare a elevilor cu deficiențe auditive (audiologie, stimularea timpurie a dezvoltării copiilor cu deficiențe auditive, terapia limbajului pentru elevii surzi sau hipoacuzici, limbajul semnelor, metode didactice adaptate copiilor surzi sau hipoacuzici în ciclurile pre-școlar și în învățământul primar. Absolvenții acestei specializări pot activa ulterior ca: educatori sau învățători calificați pentru lucrul cu copii surzi/cu deficiențe auditive; profesori de sprijin în grădinițe și școli integrate; terapeuți specializați în educație specială în centre de intervenție sau de reabilitare, în centre care furnizează consiliere psihologică personalizată.

Specializarea: Educația elevilor nevăzători sau cu deficiențe de vedere

Arii curriculare: teorie și practică educațională și psihologică referitoare la persoanele nevăzătoare/cu deficiențe de vedere; introducere în oftalmologie; intervenție timpurie; metode didactice adaptate elevilor nevăzători/cu deficiențe de vedere; training despre mobilitate și orientare spațială; tehnici Braille; metode didactice asistate de computer în educația elevilor cu probleme de vedere; metode prin care elevii pot fi învățați despre realizarea activităților cotidiene.

¹² [<http://www.aps.edu.pl/uczelnia/>], accesat 20.11.2018.

¹³ [<http://www.aps.edu.pl/university/major-fields-of-study-and-specialities/special-education/>], accesat 20.11.2018.

Formarea continuă a cadrelor didactice

Deși formarea profesională continuă nu are caracter de obligativitate în contextul sistemului de învățământ polonez, acest tip de formare este o cerință în procesul de promovare a cadrelor didactice (EACEA/Eurydice 2018d). Conform descrierii EACEA/Eurydice (2018d), cele două forme principale ale formării profesionale continue sunt:

- *stagiile de pregătire profesională* (furnizate de către instituții de educație superioară și orientate către obținerea unui nivel superior de calificare sau de completarea calificărilor deja obținute)

- *dezvoltarea/perfecționarea profesională* (orientată către îmbunătățirea competențelor profesorilor în cadrul calificării pe care aceștia deja o dețin). Acest tip de formare poate fi efectuată de către centre de formare a cadrelor didactice, colegii și alte organisme ale căror sarcini statutare sunt legate de dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Cu referire particulară la formarea ulterioară a profesorilor în aria educației sau pedagogiei speciale, există posibilitatea accesării de cursuri de calificare ce pregătesc cadrele didactice în acest domeniu.

Ultimele observații din această secțiune se referă la situația participării profesorilor la stagii de formare profesională pentru educația elevilor cu CES, pe baza rezultatelor studiului internațional TALIS din 2013.¹⁴ Studiul menționat arată că, la nivelul întregului eșantion, 23% dintre profesori au indicat *nevoia foarte mare de formare profesională în domeniul educației pentru nevoi speciale*. În cazul subeșantionului din **Polonia**, procentul este mai redus (aproximativ 15%), fapt care poate fi pus în legătură cu un alt rezultat al studiului, anume că procentul profesorilor polonezi care au participat în anul anterior studiului la stagii de formare pentru educația adresată elevilor cu CES a fost de 58%, mult peste media internațională (34%). (Cooc 2018, 18-21).

Merită observat în acest sens că unul dintre rezultatele relevante TALIS 2013 arată că proporția de profesori din **România** care predau în școli despre care directorii spun că se confruntă cu *lipsa profesorilor cu competențe de predare pentru elevii cu CES* este de 56,1% (față de 48% media internațională); procentajul în contextul **Poloniei**, în studiul menționat, este de 19,8%. (CNEE 2014, 99).

7. Rolul ONG-urilor și al altor partii cointeresate în promovarea și implementarea serviciilor educaționale pentru copii cu CES și în asigurarea unui mediu incluziv pentru aceștia

O observație importantă care se desprinde din materialele referitoare la implementarea de facto a unei educații de tip incluziv în Polonia este legată de necesitatea de a spori, la toate nivelele relevante, conștientizarea nevoii de incluziune reală a copiilor cu CES, în termeni practici,

¹⁴ TALIS este un studiu periodic, de anvergură internațională, coordonat de OECD, care urmărește să surprindă opiniile profesorilor despre contextele profesionale în care activează, inclusiv cu referire la nevoile de formare profesională continuă ale cadrelor didactice. România a fost și ea parte a valului de sondaj din 2013. Mai multe detalii despre TALIS la <http://www.oecd.org/education/talis/>

dincolo de nivelul declarativ care este de obicei poziționat favorabil. Mai mult decât atât, importanța colaborării între diferite tipuri de actori care împărtășesc preocuparea pentru situația educațională a elevilor și studenților cu CES este o temă recurentă în recomandările specialiștilor.

Un rol important în acest efort îl au organizațiile non-guvernamentale din domeniu, al căror scop declarat este acela de a sprijini persoanele cu dizabilități pe tot parcursul vieții acestora. În acest mod, ONG-urile transpun în practică una dintre funcțiile cele mai importante ale societății civile, aceea de a contribui la acele zone de politici sociale în care statul performează sub nivelul optim.

Ilustrațiile de mai jos se referă la câteva asemenea organizații care, alături de accentul general plasat asupra sprijinului persoanelor cu dizabilități includ, în agenda lor, proiecte referitoare la educația elevilor și/sau studenților cu CES.

Exemplu: Forumul Polonez al Persoanelor cu Dizabilități¹⁵

Unul dintre proiectele derulate de către Forumul Polonez al Persoanelor cu Dizabilități a fost implementat în perioada 2013-2015, ca parte a unei inițiative ce a inclus mai multe țări europene. Proiectul, intitulat „Recomandări pentru o educație vocațională incluzivă și pentru o educație superioară incluzivă pentru persoanele cu dizabilități” a avut ca scop încurajarea instituțiilor de învățământ profesional și a celor din învățământul superior pentru a crea contexte favorabile incluziunii persoanelor cu dizabilități și pentru a promova participarea activă a persoanelor cu dizabilități în procesele educaționale, contribuind, în acest fel, la dezvoltarea personală, socială și profesională a acestora.

Exemplu: Fundația Institutul de Dezvoltare Regională (Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego - FIRR)¹⁶

FIRR este o organizație non-guvernamentală cu statut de organizație de interes public, care activează din anul 2003 pentru a sprijini persoanele cu dizabilități, în special persoanele cu disfuncții de vedere. Fundația promovează participarea deplină în societate a persoanelor cu dizabilități, având de asemenea preocupări legate de educația incluzivă. Fundația a fost implicată în proiecte care au avut ca scop sprijinul acordat tinerilor cu deficiențe de vedere în demararea și finalizarea studiilor universitare și organizează anual o conferință națională în care sunt dezbătute problematici referitoare, printre altele, la facilitarea accesului tinerilor cu dizabilități la învățământul superior.

Exemplu: Fundația CEDUNIS (Fundația Centrul Educațional pentru elevii nevăzători și cu deficiențe de vedere)¹⁷

Descrierea Fundației, conform prezentării disponibile pe pagina sa web:
”Fundația CEDUNIS a fost înființată în aprilie 2009, ca un răspuns la situația dificilă a educației copiilor cu deficiențe de vedere care învață în școlile publice. Obiectivul principal al Fundației este acela de a egaliza oportunitățile educaționale pentru elevii nevăzători și cu deficiențe de vedere, a oferi sprijin pentru familiile, profesorii școlilor

¹⁵ [<https://www.pfon.org>], accesat 18.11.2018.

¹⁶ [<http://firr.org.pl>], accesat 24.11.2018.

¹⁷ [<http://cedunis.org.pl>], accesat 21.11.2018.

publice și de integrare și pentru toți cei interesați de activitățile de dezvoltare a unui copil cu deficiențe de vedere. Persoanele implicate în crearea și funcționarea fundației sunt tiflopedagogii care, combinând cunoștințele academice și experiența acumulată în țară și în străinătate, sunt perfect conștienți de situația educațională actuală a copiilor cu disfuncție vizuală și răspund cel mai bine nevoilor lor.”¹⁸

Fundația oferă un spectru larg de servicii de sprijin, care includ activități de diagnoză, consiliere de specialitate, precum și programe de formare adresate părinților și cadrelor didactice.

8. Bune practici: identificarea factorilor/măsurilor care asigură buna calitate a serviciilor educaționale pentru copiii cu dizabilități vizuale și auditive

Implicarea activă a ONG-urilor în susținerea educației incluzive, discutată într-o secțiune anterioară, se remarcă drept o direcție importantă de sprijinire a educației incluzive, în completarea eforturilor inițiate de autoritățile centrale și a activității curente a școlilor (pentru care sunt oferite mai jos două ilustrări).

Exemplu de program care vizează formarea profesorilor pentru lucrul cu elevi cu dizabilități: *Îmbunătățirea eficienței educației elevilor cu cerințe educaționale speciale, derulat în perioada 2010-2011*

Programul a inclus peste 52.000 de profesori de pe tot teritoriul Poloniei care au participat la sesiuni de pregătire ce au vizat metodele de lucru cu elevi cu dizabilități, aspecte legate de pedagogia specială și de oferirea de asistență pedagogică și psihologică. De asemenea, o parte dintre sesiunile de formare au vizat și personalul din conducerea școlilor, pedagogii din școli, reprezentanți ai administrației de la nivel local. Aceștia au fost instruiți cu privire la importanța colaborării între actorii relevanți, în efortul de a acorda sprijin și asistență individualizată elevilor cu CES, cu rezultate optime. Proiectul a inclus și o importantă componentă de comunicare (prin crearea unei platforme puse la dispoziția profesorilor și directorilor) și o oportunitate de învățare (prin posibilitatea de a consulta și descărca, de pe site-ul Ministerului Educației, materiale referitoare la metode de lucru cu elevii cu CES. (UNESCO 2015).

Educația elevilor nevăzători sau cu deficiențe de vedere

Conform unui material găzduit de Centrul pentru Dezvoltare Educațională, „elevii nevăzători și cei cu deficiențe de vedere sunt un grup care, în Polonia, este predominant educat în școlile obișnuite (inclusiv în secțiile de integrare) [...] O astfel de situație face necesară căutarea unor modalități de eficientizare a educației care implică elevii cu disfuncții ale vederii” (Smiechowska-Petrovskij 2013, 2). Pentru ca elevii cu aceste dizabilități să poată beneficia de un context cu adevărat

¹⁸ <http://cedunis.org.pl/o-nas>, accesat 21.11.2018.

incluziv, este necesar ca profesorii să fie dispuși să includă în abordarea lor didactică metode și tehnici care încurajează interacțiunea și cooperarea între elevi. Asumția care fundamentează această recomandare este efectul benefic pe care o bună comunicare stabilită între elevii cu disfuncții de vedere și colegii lor îl are pentru confortul elevilor care se pot simți izolați ca urmare a dizabilității lor. Conform sursei citate, care oferă și ilustrări de activități practice, profesorii au la îndemână o gamă variată de activități educative axate pe cooperare și interacțiune care pot facilita stabilirea unui climat benefic și incluziv.

În ceea ce privește *direcțiile de acțiune care ar putea crește calitatea educației incluzive pentru copiii cu CES*, un aspect important este legat de crearea unui înțelegeri corespunzătoare a incluziunii, care presupune renunțarea la barierele existente între diferitele paliere ale sistemului de educație, într-o direcție care să fie în primul rând benefică pentru elevii cu CES. În acest sens, „obținerea cu succes a incluziunii este posibilă prin *facilitarea contactelor și creării de rețele între școlile speciale, cele integrate și cele de masă*” (Ober et al 2015, 334). Autorii citați mai sus consideră că experiența acumulată pe parcursul anilor de către școlile speciale în a adapta actul didactic nevoilor particulare ale elevilor cu dizabilități ar putea fi valorificată în mod optim prin *transformarea acestor unități în centre educaționale și de formare*. Astfel, ar fi posibil *transferul de experiență către școlile de masă, care sunt deficitare în aceste privințe*.

Această abordare ar presupune următoarele direcții concrete:

- furnizarea de training pentru profesori;
- asistarea profesorilor pe parcursul orelor;
- construirea unei atitudini pozitive față de elevii cu dizabilități în contextul învățământului de masă (ar fi vizați profesori, elevi, părinți, personalul auxiliar din școli);
- contribuția la construirea unui program de studiu individual, pentru fiecare elev;
- monitorizarea și evaluarea dezvoltării copiilor;
- adaptarea cărților și a altor materiale didactice;
- sprijinirea unui climat școlar sigur și accesibil pentru toți copiii (Ober et al 2015, 334).

De asemenea, Firkowska-Mankiewicz (2012), specialist în cadrul Academiei de Pedagogie Specială din Varșovia, punctează câteva elemente care ar spori calitatea unei educații incluzive eficiente în contextul Poloniei, între care:

- crearea unor mecanisme de finanțare prin care să fie garantată utilizarea resurselor financiare destinate educației copiilor cu CES pentru acest scop, pentru a evita situațiile în care aceste resurse sunt utilizate pentru alte destinații de către autoritățile locale;
- flexibilizarea programelor educaționale și individualizarea predării în funcție de necesitățile elevilor;
- modificarea abordării legate de formarea cadrelor didactice, prin plasarea unui accent particular, în procesul de formare, asupra tipului de dizabilitate a elevilor și a cerințelor speciale asociate acesteia;
- sprijinirea, la diferite nivele ale administrației locale, a ONG-urilor care derulează activități ai căror beneficiari sunt persoanele cu dizabilități.

9. Potențiale obstacole în accesul la educație pentru copiii cu CES și efectele negative ale lipsei accesului la educație a acestora (curriculum, structuri organizatorice, atitudini față de copiii cu CES, resurse, pregătirea profesorilor etc)

După cum a fost punctat pe parcursul acestui capitol, în context polonez există un acord larg asupra necesității de a spori caracterul de incluzivitate al sistemului de educație, iar un accent particular este plasat asupra beneficiilor pe care educația incluzivă le aduce dezvoltării și inserției sociale a copiilor cu CES. Sistemul apare însă imperfect atunci când este examinată implementarea de facto a acestor principii.

Borowska-Beszta (2014) face o trecere în revistă a unor deficiențe importante apărute în translatarea unei educații incluzive pentru copiii cu CES de la nivelul principiilor teoretice – bine intenționate și optimiste – în practica zilnică a educării acestor elevi. Printre acestea, este notabilă lipsa unui consens explicit, la nivelul actorilor implicați, cu privire la beneficiile pe care copiii cu CES le au, la nivel foarte concret, în urma participării la educație în școlile de masă; acest scepticism nu este fondat pe contestarea normativă a importanței ca elevii cu CES să fie incluși alături de ceilalți copii în sistemul de educație, ci este ancorat în observarea condițiilor existente, care deseori atestă capacitatea redusă a școlilor de masă de a acorda suficientă atenție circumstanțelor particulare de învățare a elevilor cu CES. Dincolo de aceste obiecții, cu precădere părinții elevilor cu CES susțin importanța educației incluzive în virtutea potențialului enorm pe care contextele incluzive le au pentru dezvoltarea și integrarea socială ulterioară a copiilor lor.

Ceea ce creează în special nemulțumire în rândul părinților este insuficienta pregătire a profesorilor din contexe incluzive în care sunt acomodați copiii lor, în sensul capacității acestora de a lucra efectiv, la clasă, cu elevii cu CES. Acestui fapt se adaugă, conform aceleiași surse, comunicarea deficitară dintre școli și părinții elevilor cu CES. La rândul lor, profesorii resimt și ei o serie de dificultăți importante care stau în calea unei educații incluzive eficiente. Între acestea se înscriu numărul limitat de ore alocate pentru activități special dedicate elevilor cu CES, sprijinul deficitar în privința materialelor didactice ajutătoare și, nu în ultimul rând, relațiile uneori ne-cooperante din cadrul colectivului didactic, respectiv cele cu părinții elevilor în cauză.

Tarwacki (în *Educația incluzivă, viitorul educației poloneze*, p. 2) punctează un aspect suplimentar, legat de reticența unora dintre profesorii care au în clase elevi cu CES de a accepta să fie asistați, în timpul orelor, de către asistenți calificați ca profesori de sprijin sau care au competențe pedagogice potrivite lucrului cu copii cu CES. Această atitudine este ancorată în înțelegerea incorectă a ideii de a fi asistat în timpul orelor, deși scopul asistentului nu este de a evalua activitatea profesorului, ci, dimpotrivă, de a-l ajuta în predarea materiei copiilor cu cerințe speciale.

10. Mecanismele existente de preluare de feedback și îmbunătățire a serviciilor educaționale pentru copiii cu CES

Așa cum a fost menționat într-o secțiune anterioară a acestui capitol (sect. 3), Ministerul Educației Naționale din Polonia derulează, în prezent, în colaborare cu Agenția Europeană pentru Nevoi Educaționale Speciale un proiect de anvergură orientat către sporirea calității educației incluzive. În cadrul acestuia a fost organizată, în 12 iulie 2018, o întâlnire cu reprezentanți a 4 categorii de părți co-interesate: (1) părinți și elevi; (2) cadre didactice și directori de școli/grădinițe; (3) reprezentanți ai ONG-urilor cu activități dedicate persoanelor cu nevoi speciale; (4) reprezentanți ai instituțiilor care operează la diferite nivele de sprijin (centre de consiliere pedagogică și psihologică, școli și centre speciale, reprezentanți ai centrelor de formare profesională a cadrelor didactice etc.).¹⁹ În urma acestei consultări, a rezultat un document sintetic care enunță principalele direcții de acțiune identificate de participanți. Paragrafele următoare sumarizează cele mai importante asemenea direcții punctate de către participanții la consultare și sintetizate în documentul ”*Sprijinirea îmbunătățirii calității educației incluzive din Polonia – mesaje cheie din partea părților co-interesate*”.²⁰

1. *Nevoia de a dezvolta atitudini pozitive în legătură cu educația incluzivă*: acest aspect este legat cu precădere de sporirea conștientizării la toate nivelele asupra beneficiilor educației incluzive și asupra drepturilor egale de care beneficiază toți elevii în sensul posibilității de a învăța în școli din învățământul de masă; de asemenea, această componentă presupune cultivarea, la nivelul școlilor, a ideii că diversitatea elevilor dintr-o clasă constituie un aspect pozitiv. Nu în ultimul rând, a fost punctată nevoia de a îmbunătăți comunicarea dintre școli și părinți și de a crea un context colaborativ care să aducă mai aproape școlile, părinții și serviciile specializate oferite de comunități.

2. *Promovarea ideii ca educația incluzivă este ancorată în principiul conform căruia educația de calitate trebuie oferită tuturor elevilor*. Această dimensiune se referă mai ales la sporirea, în rândul tuturor actorilor relevanți din sistemul de educație, a abilității de a adapta și ajusta diversele elemente ale sistemului în sensul acomodării copiilor cu CES și furnizării, către aceștia, a întregului sprijin de care aceștia au nevoie. Pentru aceasta, este nevoie de construirea unor viziuni clare de politici publice și corecții sistematice operate la nivelul funcționării actuale a educației, pentru a armoniza practica existentă cu standardele care descriu un sistem de învățământ incluziv.

3. *Asigurarea sprijinului de care au nevoie școlile din învățământul de masă*: pentru a crește abilitatea școlilor de masă de a asigura furnizarea unei educații incluzive, este nevoie de sporirea formelor de sprijin acordat acestora, atât în sensul resursei umane (personal de specialitate, psihologi, terapeuți), cât și în privința resurselor didactice folosite pentru predare (material didactic și suport tehnic). De asemenea, este din nou punctată importanța comunicării, a colaborării și a creării de rețele profesionale care să permită școlilor să beneficieze de sprijin din partea centrelor specializate și a specialiștilor din domeniu.

¹⁹ [<https://www.gov.pl/web/edukacja/zaproszenie-na-warsztaty-konsultacyjne>], accesat 25.11.2018.

²⁰ Versiunea în lb. engleză ”Supporting the improvement of quality in inclusive education in Poland. Key messages from stakeholders” disponibilă pe site-ul Ministerului: <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/10/kuczowe-postulaty-srodowisk-wersja-angielska.pdf>, accesat 22.11.2018.

4. *Pregătirea cadrelor didactice pentru lucrul cu elevi în clase incluzive*: acest aspect implică o regândire a modului în care este pregătită resursa umană din învățământ și are legătură cu nevoia percepută de a lărgi spectrul de pregătire a cadrelor didactice, în așa fel încât toți profesorii să fie pregătiți să lucreze cu elevi cu diferite cerințe speciale în clase obișnuite, din școlile de masă. În plus, a fost punctată nevoia de stabili o serie de mecanisme de monitorizare a eficienței oportunităților de formare inițială și continuă a profesorilor, în relație cu scopurile educației incluzive.

5. *Creșterea capacității întregului sistem de a deveni incluziv*: importanța unei viziuni comune, a comunicării și colaborării între diverse paliere de decizie și acțiune este din nou punctată ca fiind esențială (de exemplu colaborarea între Ministerul Educației și Ministerul Sănătății, între diferitele nivele ale autorităților centrale și locale, între școlile de masă și școlile speciale). De asemenea, la acest deziderat poate contribui și flexibilizarea mecanismelor de finanțare, pentru a acoperi o gamă mai largă de forme de sprijin pentru școlile de masă.

Concluzii:

Polonia furnizează profilul unui sistem de educație care a marcat, în ultimele decenii, **progrese însemnate în efortul de a imprima educației un caracter incluziv** și care recunoaște beneficiile pe care contextele educaționale de acest tip le au pentru integrarea socială (și mai târziu profesională) a copiilor și tinerilor cu CES. O măsură practică ce transpune această abordare în termeni concreți este relevată de **creșterea sumelor per elev destinate educației incluzive cu 33%, între 2010 și 2015**. Din raportările pe care Polonia le face periodic către organizațiile internaționale reiese, de asemenea, că responsabilitățile pe care diferite instituții (Minister, autorități locale, școli) le au în asigurarea resurselor necesare educației incluzive sunt clare și bine delimitate.

Cu toate acestea, numeroase analize care evaluează situația implementării principiilor educației incluzive în practica școlilor evidențiază **persistența unor deficiențe** legate de modalitatea în care școlile de masă reușesc să își ajusteze profilul, în sensul unei acomodări optime a copiilor cu CES. Principalele probleme sunt legate de finanțare, de disponibilitatea personalului didactic calificat pentru lucrul cu elevi cu CES, de ajustarea curriculară și, uneori, de atitudini care nu se aliniază principiilor care promovează acceptarea diversității.

Pe de altă parte, merită notate câteva aspecte importante legate de **implicarea activă a Ministerului de resort și a organismelor relevante** subordonate acestuia (de exemplu Centrul pentru Dezvoltare Educațională, cu activități de formare a cadrelor didactice). Ministerul Educației din Polonia se remarcă drept un actor activ în implementarea unei educații incluzive, implicându-se în mod regulat în sprijinirea școlilor prin materiale didactice adaptate și prin proiecte care susțin educația incluzivă.

Polonia beneficiază de un context propice **formării profesionale a cadrelor didactice**, cu o ofertă largă de programe de formare (inclusiv o universitate specializată în pregătirea specialiștilor în educația copiilor cu dizabilități) și cu o participare a profesorilor la formări profesionale în domeniul educației speciale peste rata medie la nivel internațional.

Nu în ultimul rând, unul dintre aspectele importante referitoare la Polonia este legat de prezența unui **mediu asociativ activ**, reflectat în implicarea ONG-urilor din domeniul asistării persoanelor cu dizabilități în proiecte educaționale care vizează incluziunea copiilor/tinerilor cu CES în sistemul public de educație.

Referinte:

Bartnikowska, U. & B. Antonszewska. 2017. "Children with Special Educational Needs (SEN) in the Polish Education System", *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, Vol. 6, Issue 3, December 2017, pp. 100-108.

Błaszczak, A. 2015. *Implementarea obligațiilor Poloniei din Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități. Raportul Ombudsmanului (Realizația przez Polskę zobowiązań wynikających z Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych Sprawozdanie Rzecznika Praw Obywatelskich)*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
<https://www.rpo.gov.pl/pl/content/realizacja-przez-polsk%C4%99-zobowi%C4%85za%C5%84-wynikaj%C4%85cych-z-konwencji-o-prawach-os%C3%B3b-niepe%C5%82nosprawnych> (03.11.2018).

Borowska-Beszta, B. 2014. "A Review of Lights and Shadows of Polish Educational Integration", *International Research Quality in Education* 1(2), pp. 23-30.

Centrul Național de Evaluare și Examinare (CNEE). 2014. *Raport national Talis 2013. Analiza mediului educational din România*.
<http://rocnee.eu/sites/default/files/2017-11/Raport%20national%20TALIS%202013%20fa.pdf> (22.11.2018)

Cooc, N. 2018. "Who needs special education professional development? International trends from TALIS 2013", OECD Education Working Paper No.181.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2016. *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education* (S. Ebersold, ed.), Odense, Denmark
https://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing_of_Inclusive_Education_EN.pdf (02.11.2018).

EACEA/Eurydice. 2018a. *Special Education Needs Provision within Mainstream Education*
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-50_en (16.10.2018).

EACEA/Eurydice. 2018b. *Separate Special Education Needs Provision in Early Childhood and School Education*
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-50_en (16.10.2018).

EACEA/Eurydice. 2018c. *Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education*.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-55_en (22.11.2018).

EACEA/Eurydice. 2018d. *Continuing Professional Development for Teachers in Early Childhood and School Education*

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-53_en (24.11.2018).

Firkowska-Mankiewicz, A. 2012. "Educația incluzivă pentru școala poloneză de azi" (Educația włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły). <https://www.ore.edu.pl/2015/03/edukacja-wlaczajaca/>, accesat 23.11.2018.

Ober, K. M., Twardowski, A. & Pierson, M.R. 2015. „Inclusive Education in Poland: policies, practices and perspectives”, *International Perspectives on Inclusive Education* Volume 5, pp. 315-339.

Olempska-Wysocka, M. 2017. "Current tendencies in choosing the form of education of students with hearing impairment in the current educational system in Poland", *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy* (18), pp. 87-107.

Pogodzinska, P. 2013. *Country Report on Poland for the Study on Member States' Policies for Children with Disabilities*. Brussels, online at

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474429/IPOL-LIBE_ET\(2013\)474429_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474429/IPOL-LIBE_ET(2013)474429_EN.pdf) (11.10.2018).

Polish Eurydice Unit. 2015. *The System of Education in Poland in Brief 2015*.

https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF_EN_FINAL2015.pdf (04.11.2018).

Smiechowska-Petrovskij, E. 2013. *Strategii interactive și de cooperare în procesul de integrare socială a elevilor cu disfuncții de vedere în școlile publice și integrate* (Strategie interakcyjne i kooperacyjne w procesie integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych). Osrodek Rozwoju Edukacji.

<https://www.ore.edu.pl/2015/03/dysfunkcja-wzroku/> (09.11.2018).

Tarwacki, M. (lipsă an publicare). "Educația incluzivă – viitorul educației poloneze" (Educația włączająca – przyszłość polskiej edukacji), disponibil la

<https://www.ore.edu.pl/2015/03/edukacja-wlaczajaca/>, accesat 22.11.2018.

UNESCO. 2015. "The Right to Education for Persons with Disabilities. Overview of the Measures Supporting the Right to Education for Persons with Disabilities reported on by Member States", Paris: Unesco.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232592E.pdf> (26.10.2018).

Zyta, A., Byra, S. & K. Cwirynkalo. 2017. "Education of Children and Youth with Disabilities in Poland and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities", *Hrvatska Revizja za Rehabilitacijska Istrazivaja* Vol. 53, pp. 244-251.

Alte surse online:

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
<http://www.aps.edu.pl/uczelnia>

Centrul pentru Dezvoltare Educațională (Ośrodek Rozwoju Edukacji)
<https://www.ore.edu.pl/>

Forumul Polonez al Persoanelor cu Dizabilități (Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych)
<https://www.pfon.org/>

Fundația CEDUNIS
<http://cedunis.org.pl>

Fundația Institutul de Dezvoltare Regională
<http://firr.org.pl>

Ministerul Educației Naționale (Ministerstwo Edukacji Narodowej)
<https://www.gov.pl/web/edukacja>

TALIS (OECD)
<http://www.oecd.org/education/talis/>

<https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/10/kluczowe-postulaty-srodowisk-wersja-angielska.pdf>

<https://www.gov.pl/web/edukacja/zaproszenie-na-warsztaty-konsultacyjne>

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20150001113>

III.3 DANEMARCA

Danemarca, unul dintre statele UE care investesc cel mai mult în educație, aplică o strategie națională privind educația incluzivă care vizează, în primul rând, reducerea progresivă a numărului de elevi care învață în școli speciale. Întregul proces referitor la accesul copiilor cu CES la educație este marcat de rolul esențial al instituțiilor de învățământ, atât pentru identificarea nevoilor speciale cu care se confruntă elevii, cât și pentru asigurarea condițiilor propice pentru ca aceștia să poată răspunde cerințelor și standardelor naționale. Dacă nevoia de asistență în cazul unui copil este mai mică de 9 ore/clase pe săptămână, atunci decizia privind tipul de sprijin este luată de profesor și prevede în general măsuri precum organizarea de grupe pentru copii cu nevoi similare, profesor asistent, predare cu doi profesori etc. Educația specială este oferită copiilor atunci când sprijinul educațional prevăzut mai sus nu este suficient. În acest caz, în urma unei evaluări a nevoilor speciale și după o consultare cu părinții copilului se decide cu privire la modul de acțiune. Unul dintre aspectele cele mai importante privind măsurile care asigură o bună calitate a serviciilor educaționale pentru copii cu CES, inclusiv cu dizabilități vizuale sau auditive, ține de descentralizarea întregului proces de includere în educația de masă. Faptul că întreaga responsabilitate privind educația specială cade în sarcina municipalităților asigură o mai mare flexibilitate și adaptare la nevoile individuale ale elevilor.

1. Politicile naționale privind egalitatea de șanse, accesul la educație al copiilor cu dizabilități de tip auditiv și vizual, asigurarea nediscriminării și promovarea unei educații incluzive.

Prevederile legislative privind accesul la educație și calitatea serviciilor educaționale pentru copiii cu CES

Danemarca are una din cele mai articulate concepții cu privire la incluziune ca principiu esențial în educație și societate, comparativ cu alte state din spațiul european. Astfel, educația incluzivă este definită ca *dezvoltarea unei școli pentru toți*. Mai concret, la nivel de școală, nevoile fiecărui elev sunt tratate individual, iar scopul instituțiilor de învățământ este acela de a oferi ajutorul profesional necesar pentru ca toți elevii să aibă rezultatele dorite. Cu alte cuvinte, elevul devine elementul central și întreg sistemul educațional gravitează în jurul lui pentru a-i oferi sprijinul și ajutorul necesar. În acest sens, pregătirea profesorilor a fost regândită pentru a putea răspunde cerințelor diverse cu care se pot confrunta.

Mai mult, în Danemarca există o strategie națională privind educația incluzivă, strategie ce prevede în primul rând reducerea progresivă a numărului de elevi care învață în școli speciale. Această nevoie a venit în primul rând în urma rezultatelor testelor PISA, unde s-a observat o discrepanță foarte mare între elevii din școlile speciale și cei din învățământul de masă. Astfel, în noua strategie privind accesul la educație al copiilor cu dizabilități, diversitatea este văzută ca o sursă pentru dezvoltare, iar educația incluzivă ca o modalitate de rezolvare a provocărilor privind rezultatele elevilor.

Există o serie de acte legislative care reglementează educația copiilor, tinerilor și adulților. În principal toate aceste acte au referire și aplicare generală, inclusiv în cazul copiilor cu nevoi speciale. Practic, după cum se poate vedea și în continuare, legislația generală prevede faptul că

actul de predare trebuie să fie accesibil tuturor și că acesta trebuie să fie organizat în așa fel încât să ia în considerare toate nevoile și cerințele elevilor. Înainte de a prezenta cadrul legislativ actual cu privire la educația copiilor cu nevoi speciale, în continuare este inclusă o scurtă istorie a modului în care a evoluat educația incluzivă în Danemarca.

Un prim moment ce merită menționat este reforma educației din 1969, reformă determinată de Conferința de la Woods Hole, Statele Unite ale Americii, din 1959. Câteva din aspectele centrale ale acestei reforme se referă la crearea unei școli ce oferă oportunități egale tuturor elevilor, inclusiv a elevilor cu dizabilități. Această lege a dus și la începerea regândirii a ceea ce înseamnă educația specială și a sistemului de educație paralel pentru copiii cu nevoi speciale sau dizabilități. În anii 1980, politicile de integrare au continuat. Chintesența acestor politici a fost asigurarea faptului că acești copii cu nevoi speciale nu sunt ascunși în instituții speciale de învățământ, departe de restul societății, ci să fie integrați în sistemul public de educație. De fapt acest concept de integrare este precursor al conceptului de incluziune, așa cum este el utilizat în prezent. Cu toate acestea, integrarea prevedea de fapt includerea copiilor cu nevoi speciale în școlile de masă, cu precizarea ca aceștia trebuiau să se adapteze noii posturi, școlile sau alte instituții implicate nefiind nevoite să se adapteze nevoilor acestor elevi.

Anii 1990 vin cu schimbări și în discursul privind educația incluzivă. Odată ce Danemarca semnează Declarația de la Salamanca din cadrul Conferinței UNESCO din 1994, și peste doi ani semnează și recunoaște Carta de la Luxemburg, aceasta recunoaște și educația incluzivă ca fiind esențială în asigurarea egalității de șanse pentru toți elevii și toate persoanele. Mai mult, în anii ce au urmat discuțiile au început să se concentreze și pe modalități clare și concrete pentru a se asigura educația incluzivă. Până în acest moment, obligația de a oferi educație copiilor cu nevoi speciale le revenea celor 16 regiuni, iar municipalitățile aveau obligația asigurării învățământului de masă din sistemul public. Aceste prevederi au dus la o serie de bariere în ceea ce privește educația incluzivă, în special datorită faptului că mulți dintre elevii cu nevoi speciale erau îndreptați către școlile regionale, care aveau și finanțare pentru acest lucru. În 2006, aceste prevederi au fost înlăturate, iar responsabilitatea educației speciale a fost îndreptată către municipalități.

În 2010 a fost introdusă Testarea Națională pentru o mai mare responsabilizare a instituțiilor de învățământ cu privire la educarea tuturor elevilor. Cele mai recente și mai ample modificări legislative în ceea ce privește sistemul de educație danez s-au implementat odată cu reforma din anul 2014. Un aspect esențial al acestei reforme a fost introducerea obiectivelor naționale cuantificabile. Un astfel de obiectiv este ca 80% dintre toți elevii să aibă competențe ridicate la citire și matematică, crescând an de an numărul elevilor excepționali și scăzând numărul celor care au rezultate scăzute. Ca element de referință sunt utilizate rezultatele de la testele naționale. Cu toate acestea, încă nu este prevăzut clar ce se întâmplă în cazul școlilor care nu răspund obiectivelor preconizate.

După cum am menționat și anterior în ceea ce privește educația incluzivă, cel mai important moment a fost semnarea Declarației de la Salamanca, declarație ce solicită statelor semnatare să își asume un rol mai activ în ceea ce privește educația incluzivă.

În anul 2010 Ministerul Educației a realizat o cercetare, împreună cu Ministerul de Finanțe și cu DKL (Guvernele locale din Danemarca), asupra învățământului special din cadrul școlilor publice. În cadrul acestui studiu au fost analizate activitățile și modul de gestionare a resurselor alocate educației speciale în 12 municipalități. Concluziile studiului au arătat legătura dintre

managementul și organizarea municipalităților și proporția elevilor cu nevoi speciale încadrați în învățământul de masă. Cu alte cuvinte, s-a observat că pentru scăderea costurilor aferente educației speciale, e nevoie de includerea elevilor în sistemul de educație de masă și de o mai mare flexibilitate a modului în care municipalitățile organizează educația incluzivă (Bukiskar et al, 2014).

Chiar dacă încă din anii 1970 au început reformele în ceea ce privește educația incluzivă, anul 2012 rămâne an de referință, iar prevederile Legii 379/28.04.2012 – Folkeskole privind educația învățământului public, sunt încă actuale. Aceste măsuri au fost luate în urma cercetării mai sus menționate.

Legea din 2012 prevede ca până în 2015 să se reducă substanțial numărul de elevi ce studiază în școli speciale și segregate, mărind astfel incluziunea acestora în învățământul public de masă. Mai concret, această lege prevedea ca până în 2015, 96% dintre elevii danezi să beneficieze de educație în instituții de învățământ de masă, fiind astfel transferați de la școlile speciale în cele de masă.

Pentru ca incluziunea acestora să se realizeze în condiții optime, și să primească ajutorul necesar unei bune desfășurări a actului educațional, e nevoie de o diferențiere și definire mult mai clară a ceea ce înseamnă aceste nevoi speciale și cum pot fi acestea adresate într-un mod eficient de către instituțiile de învățământ. În acest sens, toți copiii care au nevoie de mai mult de 9 ore de ajutor pe săptămână, sunt considerați copii cu nevoi speciale, ce trebuie adresate de către unitatea de învățământ și de municipalitate ca atare. Cu alte cuvinte, școlile sunt cele care trebuie să răspundă și să se adapteze nevoilor elevilor, fie prin includerea acestor elevi în școli speciale, în clase speciale din cadrul unor învățământ de masă, sau în clase normale din aceleași instituții de învățământ. Într-adevăr, în cazul integrării acestora în școlile de masă, li se poate asigura un ajutor suplimentar, în funcție de nevoile pe care aceștia le au. Acest ajutor poate să fie sub forma unor lecții, individuale sau de grup, ore suplimentare sau chiar organizarea de clase speciale în cadrul școlilor de masă. Următoarele secțiuni vor include detalieri cu privire la educația incluzivă, finanțare și includerea diversilor actori în asigurarea unui proces de incluziune eficient.

Cadrul legislativ a fost recent completat de Ordonanța de Guvern privind Educația din Școlile Publice, din 14 decembrie 2017. Acest act normativ aduce câteva completări și reunește prevederile Legii 989/23 August 2017 cu prevederile din Secțiunea 1 a Legii 1445 din 12 Decembrie 2017. La fel ca Legea din 2012, este prevăzută structura școlilor publice, condițiile de admitere, evaluare, dar și materiile care urmează a fi predate în cadrul fiecărei clase, numărul de ore de învățat pentru elevi dar și numărul total de ore pe care profesorii pot să le predea. Există și o serie de prevederi generale cu privire la modul de organizare și funcționare a educației incluzive a copiilor cu nevoi speciale.

În ceea ce privește strict accesul la educație a copiilor cu nevoi speciale, pe lângă prevederile generale mai sus menționate, există Ordonanța de Guvern 380 privind Educația specială și asistența în educația specială din Școlile publice din 28 aprilie 2012, care a fost ulterior amendată și adăugită prin Legea nr. 665 din 20 iunie 2014. Aceste acte normative detaliază modul de organizare și structurare a învățământului special din cadrul școlilor speciale sau a instituțiilor de învățământ de masă. În plus, este prevăzut modul de implementare a educației incluzive în funcție de nevoile copilului, precum și a actorilor implicați în tot acest proces.

Acte normative relevante

Educația timpurie/ preșcolară

- Legea privind creșește și facilitățile pentru copii mici, LBK nr. 748 din 20/06/2016.
- Legea privind Institutul de Evaluare Danez, LBK nr. 449 af 10/05/2017.

Educația publică (Generală și treapta 1 de liceu)

- Amendament la Legea privind Educația publică, LOV nr 406 af 28/04/2014;
- Amendament la Legea privind școlile independente și private din ciclul primar, LOV nr. 688 af 27/05/2015;
- Legea privind formarea continua și alte școli vocaționale, LBK nr 787 af 21/06/2017;
- Legea privind Educația publică, LBK nr. 1510 af 14/12/2017;
- Legea privind Școlile Private, LBK nr. 785 af 21/06/2017;
- Regulament privind funcționarea școlilor pentru tineri, LBK nr. 438 af 08/05/2017;
- Ordin de Ministru privind utilizarea testării în cadrul școlii publice, BEK nr. 742 af 14/06/2017;
- Ordin de Ministru privind planurile de digitalizare în educație, BEK nr. 704 af 23/06/2014;
- Ordin de Ministru privind Examinarea finală din cadrul școlilor publice, BEK nr. 1132 af 25/08/2016;
- Ordin de Ministru privind relația dintre autoritățile locale și instituția care oferă formarea vocațională pentru clasa a 10-a, BEK nr. 1251 af 27/11/2014;
- Ordin de Ministru privind predarea în educația specială și alte forme de asistență pedagogică, BEK nr. 693 af 20/06/2014;
- Legea privind învățământul public în Daneză ca a doua limbă, BEK nr. 1053 af 29/06/2016.

Treapta a doua de liceu

- Legea privind Instituțiile de oferă educație în treapta a doua de liceu, LBK nr 1143 af 23/10/2017
- Legea privind Educația Vocațională, LBK nr 271 af 24/03/2017
- Ordin de Ministru privind materiile predate, BEK nr 683 af 08/06/2016.
- Legea privind educația tinerilor cu nevoi speciale, LBK nr 783 af 15/06/2015
- Ordonanță privind programele educaționale în treapta a doua de liceu, BEK nr 497 af 18/05/2017.

Învățământ Universitar

- Legea privind ajutorului din partea statului, LBK nr. 1037 af 30/08/2017;
- Amendament la Legea privind Universitățile, LOV nr. 1377 af 16/12/2014;
- Legea privind Academiile de Business și Colegiilor universitare, LBK nr. 986 af 18/08/2017;
- Legea privind Colegiile și Învățământul Universitar, LBK nr. 936 af 25/08/2014;
- Legea privind Universitățile, LBK nr. 1328 af 15/11/2016.

2. Mecanisme de finanțare specifice pentru educația copiilor cu CES

Finanțarea instituțiilor de învățământ în Danemarca este peste media OECD. În 2010, Danemarca a cheltuit 8% din PIB pe educație, comparând cu o medie de 6,3% în cazul țărilor din OECD (OECD, 2013) Suma alocată pe elev (începând cu școala primară și terminând cu învățământul universitar) a fost în 2010 de USD 12.848, mult peste media OECD.

Danemarca oferă finanțare atât școlilor publice, cât și celor private în funcție de numărul de elevi, cu scopul de a asigura o finanțare similară (luând în considerare faptul că școlile private primesc finanțare și de la părinți). Sistemul se bazează pe alocarea de bani instituțiilor de învățământ în funcție de activitatea lor: mai mulți studenți înseamnă mai multe fonduri. Bugetul avut în anul precedent nu influențează bugetul din anul următor. Municipalițiile sunt responsabile pentru o proporție mult mai mare a bugetului alocat pentru educație decât orice stat din OECD. Un alt element esențial este faptul că o mare parte a finanțării este sub forma unor granturi ce pot fi utilizate în modul dorit de către instituțiile de învățământ, fără indicații precise din partea guvernului regional/național.

Educația preșcolară este finanțată de către autoritățile locale prin intermediul unor ajutoare primite de la minister. Părinții plătesc o sumă pentru costurile operaționale, primind reduceri în cazul mai multor copii.

Școlile publice (Folkeskole) sunt finanțate de către municipalități (autorități locale) în totalitate. Practic, municipalitățile decid asupra modului de finanțare al școlilor de care sunt responsabile, respectând doar câteva criterii minimale stabilite de minister. Școlile din sistemul public (Folkeskole) se referă la educația preșcolară (clasa 0), precum și clasele 1-9. Statul danez mai dă posibilitatea înrolării în clasa a 10-a tot în sistem public, acelor copii care au nevoie de ajutor suplimentar pentru sedimentarea cunoștințelor sau care nu știu încă spre ce domeniu al școlii vocaționale să se îndrepte. Școlile private primesc și ele finanțare de la autorități locale, în funcție de cum se hotărăște și de nevoile de finanțare a școlilor publice. O parte din taxele colectate de către autoritățile locale sunt redistribuite printr-un mecanism sofisticat de egalizare dinspre localitățile bogate către cele mai puțin bogate.

În ceea ce privește educația secundară, aceasta este fie liceu teoretic, fie școală vocațională. Finanțarea acestor școli se face de la Minister, pe baza numărului de elevi înrolați într-un an școlar. Fiecare școală însă este liberă să își gestioneze cum dorește banii primiți.

În ceea ce privesc școlile speciale sau învățământul special, până în 2012 era finanțat de guvernele regionale și minister, școlile normale nefiind interesate să înroleze copii cu dizabilități. Aceștia erau îndreptați către școlile speciale. Cu toate acestea, costurile tot mai mari asociate educației copiilor cu nevoi speciale au făcut ca Ministerul de Finanțe împreună cu Ministerul Educației să realizeze un studiu privind finanțarea și costurile asociate școlilor speciale. Studiul a reliefat faptul că aproximativ 30% din toate costurile asociate școlilor sunt direcționate către școlile cu nevoi speciale și a instituțiilor de sprijin. A fost, de asemenea, evident faptul că această creștere a cheltuielilor a fost provocată în special de transferul copiilor către școlile speciale.

Legea 379/2012 încearcă să rezolve această problemă a finanțării. O primă măsură a fost introducerea unei definiții mult mai clare a ceea ce înseamnă nevoi speciale. Cu alte cuvinte, începând din 2012 educația specială și banii alocați educației speciale se referă doar la elevii care au nevoie mai mult de 9 ore de ajutor în clasă pe săptămână. Un prim rezultat al acestei măsuri a

fost creșterea numărului de elevi care primesc educație într-o instituție de învățământ de masă. Mai mult, s-a descentralizat modul de finanțare a educației speciale. Dacă până acum finanțarea se făcea de la guvernele regionale, începând cu anul 2012 finanțarea se face de către municipalități, care sunt responsabile de modul în care se gestionează banii alocați educației speciale. Această măsură a încurajat municipalitățile și școlile să nu mai transfere copiii cu nevoie speciale în școlile speciale, ci să îi înroleze în școlile de masă, pentru a minimiza costurile. Într-adevăr, un prim rezultat al acestor măsuri a fost reducerea cheltuielilor cu 12%.

Cu alte cuvinte, Danemarca deține unul din cele mai descentralizate sisteme de finanțare al educației, punându-se mult accent pe asigurarea accesului tuturor la educație, indiferent de statut socioeconomic sau de nevoi speciale.

3. Mecanisme de implementare, actori politici și structuri guvernamentale/publice care contribuie la implementarea prevederilor legislative (instituții educaționale: școli, centre etc; formarea cadrelor didactice și a personalului de sprijin)

➤ Actori politici și structuri guvernamentale

Sistemul public de educație din Danemarca are un sistem complex de guvernare și luare a deciziilor, împărțit pe trei nivele principale: național, municipal și școala.

La nivel național, Ministerul Educației stabilește scopul principal și cadrul general de implementare al învățământului public (clasele 0-9). De asemenea, distribuie și responsabilitățile deținute de fiecare actor în ceea ce privește asigurarea accesului la educație al tuturor copiilor. În vederea implementării prevederilor legislative mai sus menționate, Ministerul Educației cooperează cu alte două ministere: Ministerul Educației Universitare și Științei și Ministerul Afacerilor Interne și Sociale. Mai mult, există un Centru Național de Resurse, care oferă asistență în ceea ce privesc resursele educative și materiale didactice ca sprijin pentru profesorii care predau copiilor cu nevoie speciale.

La nivel local, fiecare municipalitate este responsabilă de modul în care sunt organizate școlile municipale în practică. În acest sens, trebuie să stabilească numărul de materii predate, materii suplimentare, numărul maxim de elevi per profesor sau numărul total de elevi într-o clasă. Trebuie să se asigure că fiecare copil are acces și primește educație gratuită (inclusiv copiii străini care stau cel puțin 6 luni pe teritoriul Danemarcei). Este în responsabilitatea municipalităților modul în care sunt gestionați banii pentru educația publică. Un alt actor ce reprezintă interesele de la nivel local este Guvernul Local Danez, care reprezintă cele 98 de municipalități și care anual negociază cadrul general financiar al autorităților locale în raport cu guvernul.

La nivel de școală, atât școala, cât și profesorii au o influență majoră în a determina conținutul actului de predare, urmărind cadrul general stabilit la nivel național.

În cazul copiilor cu dizabilități severe sunt instituite școli speciale la nivel regional. Acestea, deși sunt instituite la nivel regional, odată cu modificările legislative din anul 2014, primesc finanțare de la municipalități.

➤ Alți actori implicați

Centrul Național de Resurse pentru Incluziune și Educație Specială

Acest Centru de Resurse s-a format în urma unei inițiative naționale caree are drept scop colectarea, diseminarea și consilierea într-un mod coerent și holistic cu privire la cunoștințele practice care țin de eforturile de incluziune a educației speciale. Cu alte cuvinte, acest centru urmărește colectarea de materiale și cunoștințe privind educația copiilor cu CES și distribuirea lor ca sprijin în procesul de incluziune a copiilor CES în educația de masă. Acest centru facilitează și crearea de rețele de specialiști care pot veni tot ca sprijin în educația incluzivă. Mai mult, acest Centru are și un rol consultativ pe lângă Ministerul Educației și Copiilor. Centrul are birouri și la nivel regional și răspunde solicitărilor din partea instituțiilor de învățământ, a municipalităților sau chiar a profesorilor atunci când este nevoie (Ministerul Educației, 2013).

➤ *Mecanisme de implementare și actori implicați*

În ceea ce privește accesul copiilor cu nevoi speciale la sistemul de educație, în Danemarca, școlile publice trebuie să satisfacă nevoile de învățare a fiecărui elev, indiferent de dizabilitățile sau nevoile speciale pe care le are. În acest sens, strategia și politicile actuale privind educația incluzivă prevăd faptul că niciun copil cu nevoi speciale să nu fie exclus din sistemul de învățământ de masă, pe cât posibil. Pentru ca acest lucru să fie posibil, unul din principiile care guvernează întreg sistemul de educație public este principiul predării diferențiate. Practic, actul de predare poate fi organizat în așa fel încât să ajute la dezvoltarea elevului, luând în considerare nevoile speciale de care acesta are nevoie. Acordarea sau asigurarea unui astfel de ajutor suplimentar se implementează în mai multe etape, de fiecare etapă fiind responsabile diferite instituții (Ministerul Educației, 2008).

Un prim aspect prevăzut în cadrul legislativ este acela de a se forma echipe de învățare sau predare diferențiată, în funcție de abilitățile și nevoile elevilor. Decizia în acest caz este luată de profesorul principal al clasei împreună cu directorul școlii.²¹

Copiii care au nevoie de ajutor ce nu poate fi rezolvat prin intermediul echipelor de studiu sau a predării diferențiate trebuie să primească ajutor profesional suplimentar (Art. 3 și 5, paragraful 6 din Legea Folkeskole). Decizia cu privire la acest ajutor suplimentar poate fi inițiat de școală fără implicarea altor instituții sau actori. De obicei acest ajutor suplimentar se oferă în cazul a două sau trei materii.

În cazul în care se consideră că aceste măsuri sunt insuficiente și că este nevoie de un ajutor special, decizia aceasta se ia în urma unei Evaluări Psihologice și Pedagogice. În acest caz, pe lângă școală este implicată și municipalitatea. Implementarea unei astfel de măsuri se realizează în trei pași, după cum urmează:

1. Se transmite o recomandare de evaluare către Comisia privind Asistența psihologică în Educație din cadrul primăriei (municipalității). Această recomandare poate fi dată fie de profesorul clasei prin intermediul directorului școlii, fie de către Serviciul de Sănătate al municipalității, fie de părinții copilului în cauză sau chiar de către elev. Această recomandare trebuie să conțină motivele pentru care se solicită o evaluare pentru identificarea nevoii de asistență specială, precum și tipul de ajutor primit până în acel moment de către școală.

2. Odată analizată recomandarea, se propune realizarea unei evaluări psihologice și pedagogice. Scopul acestei evaluări este de a evalua potențialul și abilitățile profesionale, personale și sociale pentru a se putea oferi consiliere cu privire la viitorul educațional al copilului. Această evaluare

²¹ [<http://us.uvm.dk/folkeskolen/loveogregler>], accesat 2.11.2018.

este realizată de către Comisia privind Asistența Psihologică în Educație din cadrul municipalității (PPR).

3. Decizia cu privire la implementarea de asistență specială se ia pe baza evaluării și după consultarea cu părinții și directorul școlii în care elevul a activat până atunci. Primordial este ca școala în care acesta a învățat să identifice dacă deține resursele necesare pentru a răspunde nevoilor identificate. Decizia poate să recomande continuarea studiilor în cadrul școlii din învățământul de masă, fie cu asistență specială, fie în cadrul unor clase speciale sau continuarea studiilor în cadrul unor școli speciale sau chiar o combinație între cele două. Decizia poate, de asemenea, să recomande încadrarea elevului într-o școală specială dintr-o altă municipalitate (oraș), asigurând transportul gratuit al elevului la acea unitate de învățământ. Cu toate acestea, majoritatea comunităților încearcă să își dezvolte propriul sistem de includere a educației speciale.

În cazul copiilor cu deficiențe de auz sau vizuale, de cele mai multe ori se organizează clase speciale în cadrul școlilor de masă, pentru a le putea răspunde într-un mod cât mai eficient nevoilor lor. Sunt foarte puține școli specializate pentru elevi cu deficiențe severe vedere, auz sau auz și vedere la nivel regional, dar costurile sunt plătite tot de municipalități. În acest context, municipalitățile sunt cele care pot decide transferul elevilor la aceste unități de învățământ.²²

Decizia poate fi contestată în termen de patru săptămâni la Comisia de Plângeri pentru Educație Specială. Odată contestată decizia, Comisia trebuie să dea un răspuns în termen de maxim patru săptămâni.

4. Modalitatea de asigurare a accesului la educație și a incluziunii copiilor cu CES

(învățământ de masă, școli speciale și prezentarea distinctă a tipurilor de copii cu CES incluși în cele 2 modalități de școlarizare)

În cazul Danemarcei, educația este obligatorie pentru copii cu vârsta între 6 și 16 ani. Prin urmare, părinții sunt obligați să se asigure e educația copiilor, iar municipalitățile sunt obligate să ofere acces la educație tuturor copiilor care locuiesc pe raza acelei localități. Același lucru este valabil în cazul copiilor de imigranți, odată ce aceștia locuiesc mai mult de 6 luni în acea localitate, au aceleași drepturi legate de accesul liber și gratuit la educație. Părinții pot să aleagă să își educe copiii acasă, dar sub strictă supraveghere și aprobare din partea autorităților locale. Părinții pot, de asemenea, opta pentru școli private sau independente. Aceste școli trebuie aprobate de Ministerul Educației și trebuie să ofere acces la aceleași nivele de educație ca școlile publice (Folkeskolen). Cea mai mare parte a elevilor urmează o școală publică. Educația oferită de școlile publice este complet gratuită. În cazul educației din școli private sau independente, părinții trebuie să plătească o mică parte din costuri, restul fiind suportate tot de către stat. Toate școlile, indiferent de modul de finanțare, trebuie să ofere acces copiilor cu nevoie speciale dacă este nevoie. Acest acces se realizează fie în cadrul școlilor de masă, prin oferirea unui sprijin suplimentar, fie în cadrul unor clase speciale din cadrul școlilor de masă sau al școlilor speciale.

În ceea ce privește modul de distribuire a copiilor cu nevoi speciale între școlile de masă sau cele speciale, prevederile legislative începând cu anul 2012 fac o primă delimitare a acestora. Practic, toți copiii cu nevoi speciale care au nevoie de mai puțin de 9 ore/clase cu asistență pe săptămână

²² [www.european-agency.org/country-information/denmark/legislation-and-policy], accesat 2.11.2018.

sunt automat incluși în învățământul de masă. În acest caz, se iau măsuri cum ar fi: predare diferențiată, creare de echipe de lucru, aranjamente de predare în echipe de profesori, utilizarea asistenților, etc. Cu alte cuvinte, în cazul unor dizabilități minore, decizia de oferire a unui sprijin educațional de face de către profesor și copilul rămâne în școala și clasa în care a intrat.

Odată ce copilul are nevoie de mai mult de 9 ore/clase pe săptămână de asistență, atunci este încadrat în categoria copiilor cu nevoi educaționale speciale. De obicei, în această categorie se regăsesc copiii cu probleme de auz, vizuale, dislexie sau copiii cu dizabilități intelectuale și motorii. În această situație, în funcție de nevoile individuale, există următoarele posibilități:

- Asistență pedagogică specială pentru părinți, profesori sau alte persoane cu impact semnificativ în dezvoltarea copilului;
- Materiale didactice speciale sau asistență tehnică suplimentară necesară;
- Organizarea actului de predare în așa fel încât să răspundă nevoilor speciale de învățare ale copilului;
- Predarea și instruirea în metodele de lucru care pot ajuta elevul să facă față în pofida dificultăților sale funcționale;
- Oferirea de asistență personală pentru depășirea dificultăților practice în relație cu școala;
- Organizarea de activități speciale.

Mai mult, în funcție de gradul de dizabilitate și de nevoile speciale ale fiecărui copil, asistența pedagogică poate fi oferită fie într-o clasă normală (din învățământul de masă) în clase speciale sau în școli speciale. Cu alte cuvinte, nevoile copilului dictează modul în care asistența este oferită.²³

5. Modalități de adaptare a serviciilor educaționale la nevoile copiilor cu CES și cu precădere a celor cu dizabilități vizuale și auditive (înscrisoare, curriculum, structure organizatorice, facilități, modalitatea de organizare a claselor etc)

În sistemul public de educație din Danemarca, conceptul de incluziune este primordial. Educația incluzivă presupune faptul că toți copiii cu nevoi speciale trebuie să aibă acces la educația de masă, pe cât posibil. În acest sens, toate prevederile aferente Școlii publice (scopuri, obiective, curriculum, evaluare, teste, etc) se aplică tuturor elevilor, inclusiv celor cu nevoi speciale. Pentru a putea răspunde cerințelor există nivele și modalități diferite în care se oferă sprijin educațional.

După cum am menționat și în secțiunea anterioară, dacă nevoia de asistență în cazul unui copil est mai mică de 9 ore/clase pe săptămână, atunci decizia privind tipul de sprijin este luată de profesor și prevede în general măsuri precum: organizarea de grupe pentru copii cu nevoi similare, profesor asistent, predare cu doi profesori etc.

Educația specială este oferită copiilor atunci când sprijinul educațional prevăzut mai sus nu este suficient. În acest caz, în urma unei evaluări a nevoilor speciale de care are nevoie copilul și după o consultare cu părinții copilului, se decide cu privire la modul de acțiune.

Educația specială se poate realiza în mai multe forme:

²³ [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-18_en], accesat 30.10.2018.

- Copilul rămâne în clasa din școala de masă în care a fost înrolat și primește educație specială la una sau mai multe materii, ca un supliment pe lângă predarea normală. Acest aranjament este cel mai întâlnit. Aceste ore suplimentare se desfășoară înainte sau după terminarea programului normal, în funcție de cum decide echipa de profesori a clasei.
- Copilul poate beneficia de educație specială în paralel cu timpul în care are loc predarea normală. În acest caz, elevul menține legătura cu clasa, dar la materiile unde are nevoie de ajutor suplimentar participă la actul educațional în paralel.
- Dacă dificultățile cu care se confruntă elevul la una sau mai multe materii sunt substanțiale, se poate lua decizia ca elevului respectiv să i se predea într-o clasă specială din învățământul de masă sau într-o școală specială. În această situație, copilul pierde total legătura cu clasa în care a fost înrolat inițial.

În afara prevederilor generale din Legea privind Școlile Publice, care limitează numărul total de elevi pe clasă la 28, nu sunt alte prevederi în acest sens.

Dacă un elev are dificultăți atât de mari în cazul unei materii încât se consideră că ele nu pot fi depășite, atunci elevul, cu acordul părinților, poate solicita să nu i se mai predea materia respectivă. Excepție fac însă Limba Daneză și Matematica. Mai mult, notarea la una sau mai multe materii poate fi înlocuită cu declarație din partea elevului a nivelului la care a ajuns (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-18_en)

➤ *Asistență suplimentară acordată în educația timpurie/preșcolară*

Începând cu 1 August 2009, educația preșcolară/timpurie este obligatorie. În cazul școlilor publice acest lucru se realizează în primul an, începând cu vârsta de 1 an. Fiecare copil din Danemarca, în funcție de adresa de rezidență, este alocat unei școli de cartier. Municipality poate să recomande înrolarea copilului, dacă are nevoie de sprijin special, în altă școală decât cea din cartierul lui. Dacă părinții nu sunt de acord cu acest lucru, pot aplica la o altă școală, cu condiția să fie loc liber. Oferta din partea unei alte școli nu trebuie să fie însă mai extinsă decât cea recomandată de municipalitate inițial.²⁴

➤ *Consiliere psihologică*

Toate instituțiile de învățământ public din Danemarca oferă servicii de asistență psihologică sau pedagogică (PPR) Aceste servicii de consiliere sunt oferite de psihologi, terapeuți pentru auz, sau logopezi și are loc în cadrul instituției de învățământ.

➤ *Asistență acordată în cazul celor care urmează instituții de învățământ superior*

În acest caz, ajutorul se acordă sub forma unui sprijin pedagogic suplimentar și este acordat celor care au disfuncționalități precum: dislexie, dificultăți psihologice, deficiențe de auz sau de vedere, handicap fizic. În aceste situații, în funcție de nevoile pe care le au, beneficiază de anumite tipuri de ajutor.

²⁴ [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-18_en], accesat 2.11.2018.

6. Rolul școlilor, al cadrelor didactice și al cadrelor didactice în oferirea educației specifice copiilor cu CES și formarea cadrelor didactice de specialitate (profilul personalului implicat, cerințele privind formarea profesională pentru lucrul cu copii cu CES)

➤ *Rolul școlilor și al cadrelor didactice în oferirea educației specifice copiilor cu CES*

În tot procesul ce ține de accesul la educație a copiilor cu CES, instituțiile de învățământ joacă un rol esențial atât în identificarea nevoilor speciale cu care se confruntă elevii, cât și în asigurarea oferirii de condiții propice pentru ca aceștia să poată răspunde cerințelor și standardelor naționale.

După cum am menționat și în secțiunile anterioare, școala prin intermediul profesorilor este prima instituție care poate sesiza eventuala nevoie de ajutor suplimentar copiilor cu nevoi speciale. Odată realizată această sesizare, este transmisă mai departe către municipalitate și părinți.

Mai mult, odată ce instituția de învățământ primește recomandări cu privire la planul individual de asigurare a educației în funcție de nevoile copilului, este obligată să canalizeze resursele disponibile și de a răspunde recomandărilor enunțate mai sus. În acest sens, după cum se poate observa și mai jos, direcțiunea școlii împreună cu profesorii lucrează împreună la un plan individual privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pentru a răspunde exact nevoilor de care acea instituție de învățământ are nevoie.

➤ *Formarea profesională inițială a cadrelor didactice*

Formarea profesională inițială a cadrelor didactice în Danemarca se realizează în colegii universitare și universități. Pregătirea inițială a educatorilor (Licență în Educație Socială) și a profesorilor de școală gimnazială și treapta 1 de liceu (Licență în Educație pentru Școala Primară și Secundară) are loc în unul din cele 7 colegii universitare din Danemarca. Aceste programe combină aspecte ce țin de educația generală cu aspecte teoretice și practice privind pedagogia sau metodele de predare.

Programul de pregătire inițială a educatorilor durează 3,5 ani și îi corespund 210 credite. Acest program conține atât pregătire teoretică, cât și trei sesiuni de practică, acestea din urmă însumând în total 1 an și 3 luni. Pe lângă cursurile obligatorii, aceștia au posibilitatea să se specializeze pe educația copiilor cu funcționalități reduse sau a copiilor cu probleme sociale. Cu toate acestea, aceste specializări nu sunt obligatorii și depinde de studenți dacă doresc să urmeze această specializare.

Programul inițial de pregătire al profesorilor de școală primară, gimnazială și treapta 1 de liceu durează 4 ani și îi corespund 240 de credite. Dintre acestea, 60 sunt pentru competențe fundamentale, 140 materiile principale, 30 practică și 10 credite proiectul de licență. Interesant este faptul că există posibilitatea de a schimba 20 de credite din Materiile principale înspre Competențe fundamentale sau Proiectul de Licență, oferind astfel posibilitatea specializării în mai multe domenii, inclusiv educația specială. De menționat este și faptul că nu este un curriculum standard, doar niște cerințe generale ce trebuie îndeplinite, practic totul depinzând de instituțiile de învățământ.

Pregătirea inițială a profesorilor din treapta a doua de liceu are loc în cadrul universităților. Aceste programe educaționale sunt organizate după un model consecutiv, ceea ce înseamnă că

studentii urmează în primul rând un program de licență în specializarea dorită, urmat apoi de un program de training post-universitar de un an privind pedagogia și metodele de predare. Mai mult, o condiție de urmare a acestui curs postuniversitar este a fi angajat într-o instituție de învățământ.²⁵

➤ *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice*

În ceea ce privește formarea continuă a cadrelor didactice, indiferent de nivelul de predare, acestea pot participa la diverse cursuri de specializare în funcție de nevoile și interesele lor. Astfel, în cazul programelor de pregătire al adulților există o serie de specializări la nivel licență sau master din domeniul științei pedagogice care urmăresc exact pregătirea cadrelor didactice din învățământul danez. Aceste programe sunt gratuite, la distanță sau cu jumătate de normă și au loc cadrul colegiilor universitare sau a universităților.

În 2011, Uniunea Profesorilor din Danemarca și Guvernul Local Danez au căzut de acord asupra unei noi înțelegeri colective care presupune individualizarea planului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. În acest sens, profesorii împreună cu directorul școlii lucrează împreună la stabilirea unui plan individualizat de continuare a pregătirii profesionale. Scopul este acela de asigurare că fondurile pentru educație sunt utilizate pentru a răspunde nevoilor concrete cu care se confruntă profesorii în actul de predare.

Profesorii danezi sunt liberi să participe și la alte activități de pregătire continuă, dar spre deosebire de alte țări europene avansarea în funcție nu e condiționată de participarea la un anumit număr de astfel de activități. O mare parte din aceste activități sunt oferite de Școala Daneză pentru Educație din cadrul Universității Aarhus sau de către alte colegii universitare sau universități. Instituții publice specializate de training, centre de resurse, asociații ale profesorilor și chiar și Ministerul Educației pot să ofere astfel de cursuri de perfecționare, atât la nivel regional, cât și național. Chiar și municipalitățile se implică în oferirea de cursuri pentru profesori pe perioade scurte de timp. Cu toate acestea, nu există o legislație unitară care să reglementeze această componentă de formare continuă a personalului didactic și auxiliar.

În ultimii ani, cele mai multe astfel de cursuri au fost legate de predarea diferențiată, integrarea TIC în procesul de predare, mai ales în cazul copiilor cu nevoie speciale, sau metode de predare în cazul copiilor bilingvi.

În cazul profesorilor ce predau la treapta a doua de liceu, organizarea acestor cursuri de perfecționare cad în responsabilitatea Ministerului Științei, Inovării și Învățământului Universitar. În acest sens, Ministerul a format comisii de specialitate pentru fiecare domeniu, care împreună cu diverse asociații profesionale oferă cursuri de perfecționare. Boardul fiecărei instituții de învățământ este responsabil pentru stabilirea unui buget dedicat strict pregătirii profesionale continue a profesorilor. Directorul fiecărei școli trebuie să își stabilească un plan privind pregătirea cadrelor didactice, în funcție de nevoile instituției, a profesorilor, dar și a resurselor disponibile.

Pregătirea profesională a profesorilor din învățământul vocațional cade mai mult în responsabilitatea Centrului Național pentru Educație Vocațională. Școlile sunt cele care

²⁵ [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-21_en], accesat pe 2.11.2018.

finanțează și plătesc participarea la astfel de cursuri, în funcție de nevoile identificate în rândul elevilor și cadrelor didactice.

Luând în considerare toate cele menționate mai sus, este evident faptul că atât cadrele didactice, cât mai ales instituțiile de învățământ împreună cu municipalitățile sunt principalii responsabili în ceea ce privește accesul la educație de calitate a copiilor cu CES. Aceștia nu doar că au responsabilitatea de a identifica nevoile speciale cu care se confruntă fiecare elev, dar au responsabilitatea să și răspundă acestor nevoi, chiar prin stabilirea unui plan individual de dezvoltare profesională care să vină în întâmpinarea acestor nevoi.

7. Rolul ONG-urilor și al altor părți cointeresate în promovarea și implementarea serviciilor educaționale pentru copiii cu CES și în asigurarea unui mediu incluziv pentru aceștia

➤ *Rolul ONG-urilor*

În ceea ce privește rolul direct al ONG-urilor în promovarea și implementarea serviciilor educaționale pentru copii cu CES nu există prevederi legale care să reglementeze acest lucru. Cu toate acestea, în funcție de interesul acestor actori, aceștia implementează proiecte sau se alătură demersurilor de inițiere de politici publice care să vină în sprijinul accesului copiilor cu CES la servicii educaționale de calitate.

În procesul de reformare a educației incluzive și a preluării de către școlile de masă a copiilor cu nevoi speciale, cele mai implicate organizații non-guvernamentale au fost:

- Asociația Directorilor de Educație – care cuprinde majoritatea directorilor Comisiilor de Educație din cadrul municipalităților
- Sindicatele Profesorilor și Școlilor
- Organizația părinților – „Școala și Părinți”
- Asociația Elevilor Danezi

În ceea ce privește accesul la educație a copiilor cu deficiențe vizuale una dintre cele mai vizibile și implicate organizații este IBOS (Institutul pentru nevăzători sau parțial nevăzători). IBOS este un centru național pentru adulții și tinerii cu probleme vizuale. Institutul oferă consiliere, reabilitare individuală, educație, training, sau diverse workshop-uri adresate atât celor cu probleme vizuale, cât și celor care lucrează cu aceștia. De asemenea, IBOS lucrează împreună cu Ministerul Copiilor și Educației pentru distribuirea pachetelor SPS pentru elevii nevăzători sau cu probleme vizuale. Mai mult, institutul are și un program special STU (Educație specială) pentru tineri cu probleme vizuale. Cu alte cuvinte, institutul este implicat în dezvoltarea de materiale și resurse educaționale pentru tinerii cu

Listă ONG-uri relevante:

THE DANISH CENTRE FOR DYSLEXIA
<http://www.dvo.dk/>

THE STUTTERING INFORMATION
CENTRE OF DENMARK
<http://www.davs.dk/>

CENTRE FOR THE DEAF
<http://www.cfd.dk/>

INFORMATION CENTRE FOR
ACQUIRED DEAF BLINDNESS
<http://www.cfd.dk/cfd.aspx?id=76>

THE EQUAL OPPORTUNITIES CENTRE
FOR DISABLED PERSONS
<http://www.clh.dk/>

THE DANISH CENTRE FOR TECHNICAL
AIDS FOR REHABILITATION AND
EDUCATION
<http://www.hmi.dk/>

SYNDANMARK (o rețea de profesori,
consultanți și alți profesioniști ce lucrează cu
persoane cu deficiențe vizuale)
www.synsraad.dk

probleme vizuale, oferind în același timp, ajutorul necesar în maximizarea procesului educativ prin consultanță și training-uri oferite profesorilor sau instituțiilor de învățământ. IBOS a dezvoltat un software MUSICXML READER, care are capacitatea de a citi notele muzicale și de a le prezenta în limbajul Braille, putând de asemenea să le citească ca pe un text. Acest program este gratuit și poate fi descărcat de pe websiteul organizației.

➤ *Rolul altor părți cointeresate*

Dincolo de implicarea mediului asociativ, un rol important în promovarea și implementarea serviciilor educaționale a copiilor cu CES sunt părinții acestora. Odată cu reforma din 2012, rolul părinților devine esențial din prisma obligativității consultării acestora cu privire la traiectoria școlară a copiilor. Dacă până în 2012 rolul părinților era unul consultativ, odată cu reforma din educație, aceștia sunt cei care iau decizia finală cu privire la tipul de asistență educațională pe care copilul urmează să o primească, putând chiar să conteste decizia municipalității.

Mai mult, universități și diverse institute sau centre de cercetare se implică activ în analiza impactului pe care noile politici de educație incluzivă le au atât asupra copiilor cu nevoi speciale, cât și colegilor din școlile de masă. Un astfel de centru este VIVE²⁶ (Centrul Național de cercetare și analiză a bunăstării). Acesta a fost înființat în anul 2017, fiind o instituție de stat independentă sub auspiciile Ministerului Economiei și Afacerilor Interne. O atenție specială este acordată educației speciale și a impactului pe care diverse măsuri le au asupra elevilor. Un alt centru de cercetare foarte activ în acest sens este NOVIR²⁷ (Cercetare nordică privind problemele vizuale), ce are drept scop crearea unei rețele de cercetare în toate țările nordice ce are drept scop analiza măsurilor ce vizează, printre altele, facilitarea accesului copiilor cu deficiențe vizuale la educație. Componenta de cercetare este extrem de importantă, mai ales din prisma îmbunătățirii serviciilor oferite acestei categorii de populații.

8. Bune practici: identificarea factorilor/măsurilor care asigură buna calitate a serviciilor educaționale pentru copiii cu dizabilități vizuale și auditive

➤ *Descentralizare*

Unul din aspectele cele mai importante privind măsurile care asigură o calitate bună a serviciilor educaționale pentru copii cu nevoi speciale, inclusiv cu dizabilități vizuale sau auditive, ține de descentralizarea întregului proces de includere a copiilor cu nevoi speciale în educația de masă. Faptul că întreaga responsabilitate privind educația specială cade în sarcina municipalităților, duce la o mai mare flexibilitate și adaptare la nevoile individuale ale elevilor. Mai mult, odată cu reforma din 2012, finanțarea educației speciale cade și ea în sarcina municipalităților, fapt ce duce la o și mai mare responsabilizare a acestora, dar în același timp la maximizarea resurselor existente pentru a putea răspunde într-un mod eficient cerințelor și nevoilor fiecărui copil. Rezultatul acestei măsuri a constat în includerea cât mai multor copii cu nevoi speciale în învățământul de masă, cu ajutorul centrelor de resurse, și implicit în diminuarea costurilor aferente.

➤ *Evaluare precoce a nevoilor speciale și incluziune*

²⁶ <https://vive.dk/om-vive/formaal/>

²⁷ www.novir.net

Evaluarea timpurie a nevoilor este critică pentru determinarea formelor de sprijin adecvate ce urmează a fi acordate. Astfel, în Danemarca, odată cu intrarea într-o formă de educație preșcolară, instituțiile de învățământ au datoria de identifica nevoile specifice cu care se confruntă copiii. De asemenea, după cum am menționat și anterior, în cazul copiilor cu deficiențe vizuale Ministerul a implementat un test de identificare a dislexiei încă din clasa a treia. Cu toate acestea, un alt element ce merită a fi menționat în această secțiune este faptul că toți copiii sunt incluși la început în instituții de învățământ de masă, urmând ca în urma evaluărilor din partea cadrelor didactice și a directorilor să se recomande implementarea unui plan educațional individualizat, cu eventual sprijin suplimentar. Această măsură duce la diminuarea segregării precoce și implicit la creșterea decalajului dintre copiii cu nevoi speciale și a celor din învățământul de masă.

Începând cu anul 2013, toți copiii cu dislexie înrolați în programe educaționale primesc o serie de resurse IT la începerea cursurilor. Între alte resurse, cele mai utile sunt un calculator dotat cu software care îi ajută să citească și să scrie. În plus, mai conține și un mic scanner care poate scana textele și să le transforme în sunete (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education-18_en)

- *Educație specială acordată în funcție de evaluarea nevoilor individuale ale fiecărui copil*

Planurile Educaționale Individualizate în cazul copiilor cu nevoie speciale reprezintă o măsură adoptată de către Danemarca în urma reformei educaționale din 2012. În acest sens, după o evaluare individuală a nevoilor speciale cu care se confruntă elevul, se propune un plan educațional individualizat. Astfel, în funcție de nevoile avute, elevul poate să participe la activități de co-profesorat, grupe de studiu, asistent în realizarea activităților etc. După cum se menționează și într-un studiu OECD (1994), dintre practicile pedagogice cu eficiență crescută în includerea copiilor cu nevoie speciale sunt menționate învățarea prin cooperare, *peer-tutoring* și învățarea în grupuri eterogene. Prevalența acestor forme de sprijin educațional a fost de 5,5% în 2013 și 5,6% în 2014 (Dyssegaard și Egelung, 2015) Dintre aceste forme de sprijin, în 2013, 42% au fost sub forma de co-profesorat și 32 % cu ajutor venit din partea centrelor de resurse. În 2014, 45% au fost sub formă de co-profesorat și 20% cu ajutor venit din partea centrelor de resurse (Denmark Statistics, 2014).

- *Asigurarea serviciilor de asistență pentru copiii cu nevoie speciale la toate nivelele de învățământ*

Studentii cu dislexie primesc programe ajutoare pe computer și studenții cu deficiențe de auz pot solicita un interpret. Aceste ajutoare pot fi acordate doar în cazul instituțiilor de învățământ superior cu finanțare de la stat, excepție făcând cele independente sau private.

Un alt aspect important privind bunele practici din sistemul danez de includere în educație a copiilor cu nevoi speciale este legat de faptul că avem un efort susținut la toate nivelele de învățământ, începând cu educația preșcolară și terminând cu cea vocațională sau universitară. Sistemul public de învățământ (Folkeskole) are obligația de a asigura servicii educaționale de calitate și incluzive pentru copiii cu nevoi speciale. Cu toate acestea, și instituțiile de învățământ superior își asumă un rol activ, oferind o mulțime de

servicii de consiliere, asistență suplimentară acordată, cursuri online sau servicii ITC care vin în întâmpinarea studenților cu diverse nevoi speciale.

- *Implicarea activă a diversilor actori în accesul la educație de calitate a copiilor cu nevoie speciale. Rolul tehnologiei informaționale în asigurarea accesului la educație de calitate a copiilor cu CES*

În acest sens trebuie menționat rolul activ al părinților, municipalităților și a directorilor de școli atât în procesul de identificare al nevoilor, cât mai ales în stabilirea planului educațional individualizat.

Mai mult, în ceea ce privește copiii cu tulburări de vedere, există și alți actori care s-au implicat activ în asigurarea accesului la o educație de calitate a acestora, mai ales venind dinspre actori ce utilizează și promovează tehnologia informației ca modalitate de asigurare a accesului la educație de calitate a copiilor cu CES.

Într-adevăr, în Danemarca un rol important în identificare și dezvoltarea de astfel de resurse l-a avut IBOS. Acest centru nu doar că dezvoltă și distribuie o serie de materiale în format Braille, dar a dezvoltat și o serie de programe ce pot fi utilizate pe calculator. Un astfel de program este WinLog, care nu este altceva decât un program de comunicare Windows care oferă posibilitatea celor cu deficiențe de vedere să aibă o interfață mai prietenoasă a acestui sistem de operare. WinLog se bazează pe un concept nonvizual și oferă posibilități de navigare și orientare bazate pe logică, mai degrabă decât vizual.

RoboBraille

(<http://www.robobraille.org>) este un serviciu gratuit online elaborat de SENSUS. Acest program transformă automat un text în formate alternative, precum: Braille, Synthetic Speech, DAISY sau e-books.

Tot în sprijinul copiilor cu deficiențe vizuale a venit și mediul de afaceri. Mai concret, SENSUS²⁸ este o companie de consultanță specializată pe accesibilitatea tehnologiei informației pentru cei cu deficiențe vizuale sau auditive. Compania a fost înființată în 1987, iar pentru realizarea activităților SENSUS colaborează strâns cu o serie de rețele de specialiști în privința deficiențelor auditive sau vizuale.

Trebuie menționat și rolul BIBLUS (Biblioteca Virtuală pentru cei cu Deficiențe Vizuale). Într-adevăr, una din barierele cele mai mari în privința unui acces eficient și de calitate a copiilor cu deficiențe vizuale la educație este lipsa de materiale în formate diferite și adaptate cerințelor lor (ex. braille). În acest sens, secțiunea 17 din Legea privind Copyright-ul în Danemarca, oferă posibilitatea ca toate materialele să poată fi produse în formate alternative pentru cei care nu pot folosi materialele tipărite. Cu toate acestea, editurile sunt reticente în a pune la dispoziție mai multe formate, restrângând astfel foarte mult accesul celor cu probleme vizuale la diverse materiale educative. Elevii cu deficiențe vizuale incluși în sistemul public de educație dispun de ajutor din partea Centrului Național de Resurse pentru Copii și Tineri cu Deficiențe vizuale. Dar materialele puse la dispoziție de acest centru sunt limitate materiilor de studiu și nu sunt într-un format ce permite căutare online. Astfel, ca răspuns la aceste constrângeri, Agenția Daneză pentru Cultură a finanțat implementarea unei biblioteci virtuale cu motor de căutare și resurse adecvate celor cu dizabilități vizuale (Christiansen și Stevns, 2012).

9. Potențiale obstacole în accesul la educație pentru copiii cu CES și efectele negative ale lipsei accesului la educație (curriculum, structure organizatorice, atitudini față de copiii cu CES, resurse, pregătirea profesorilor etc)

²⁸ <http://www.sensus.dk/virksomhedsprofil>

➤ *Pregătirea și atitudinile profesorilor*

Deși Danemarca a înregistrat în ultimii ani o evoluție clară în ceea ce privește educația incluzivă și diminuarea procentului de segregare a educației copiilor cu nevoi speciale, un studiu recent (Dyssegaard și Egelung, 2015) arată rezultate dezamăgitoare în ceea ce privește gradul de acceptare al acestor măsuri de către profesori. În 2013 de pildă, doar 19% dintre profesorii cuprinși în studiu au fost de acord cu principiul incluziunii. În 2014, procentul a scăzut la doar 14%, anunțând probabil și lipsa de pregătire al acestora pentru a face față nevoilor speciale cu care acești copii întră în școlile de masă. Mai mult, în 2013, 48% dintre profesori au considerat că au cunoștințele și experiența necesară cu privire la includerea copiilor cu CES în educația de masă. În 2014, procentul a scăzut la 46%. În sprijinul profesorilor, directorii de școli au început organizarea a unei zile tematice pe semestru în care să discute doar problemele legate de copii cu nevoi speciale. Cu toate acestea, în 2014 doar 34% dintre profesori au declarat că au participat la astfel de întâlniri, în timp ce 28% au participat la cursuri privind educația incluzivă, iar 35% au declarat că au participat la alte forme de training specializat, organizate de entități terțe. De reținut este faptul că pe de o parte profesorii se simt nepregătiți, dar pe de altă parte, la fel cum am menționat și în secțiunile anterioare, sistemul danez de pregătire a cadrelor didactice nu prevede obligativitatea alegeri de cursuri privind educația specială și a metodelor de predare folosite în cazul copiilor cu nevoie speciale. Cu toate acestea, faptul că sistemul de pregătire al profesorilor este atât de flexibil dar că directorii de școală și municipalitățile pot identifica eventuale curențe în pregătirea profesorilor și îndrumarea lor spre cursuri de calificare, ar putea suplini acest potențial obstacol.

➤ *Resurse*

Schema financiară privind incluziunea în educație este deseori considerată, de către directorii de școli, ca fiind inadecvată, ducând de foarte multe ori la lipsuri majore, mai ales în ceea ce privește timpul și resursele umane. Ultimele reforme au limitat numărul de ore pe care un cadru didactic le poate preda în cadrul unei instituții de învățământ, ceea ce implică angajarea sau colaborarea cu mai multe cadre didactice, care implicit cresc costurile aferente. Mai mult, având în vedere că modul de distribuire al resurselor financiare este descentralizat, depinzând în totalitate de municipalități și de strategia acestora, nu există mecanisme care să verifice dacă într-adevăr aceste resurse au fost folosite în mod eficient. Cu alte cuvinte, deși descentralizarea este văzută în foarte multe studii ca fiind un element pozitiv în ceea ce privește accesul copiilor cu CES la educație, aceasta ar trebui completată și cu eventuale măsuri de control privind modul în care aceste resurse au fost alocate în mod eficient.²⁹

➤ *Accentul pe dezvoltarea și adaptarea socio-emoțională și nu pe cea profesională a copiilor cu CES*

În același raport de evaluare a modului de implementare a măsurilor de incluziune a copiilor cu CES în educație se menționează faptul că unul din obstacole poate fi și accentul instituțiilor de învățământ pe asigurarea unui confort socioemoțional al copiilor cu CES, minimizând în același timp accentul pus pe dezvoltarea profesională. Cu alte cuvinte, de multe ori școlile investesc resurse în crearea unui spațiu propice dezvoltării socioemoționale dar nu au ca prioritate și dezvoltarea profesională a copiilor cu CES, reducând astfel reușita lor pe termen lung.

²⁹ [<https://www.sfi.dk/publikationer/evaluering-af-inklusionsindsatsun-i-billund-kommune-11127>], accesat 1.11.2018.

10. Mecanismele existente de preluare de feedback și îmbunătățirea serviciilor educaționale pentru copiii cu CES

De remarcat, în cazul Danemarcei, este modul în care diverse institute de cercetare și universități se implică în procesul de evaluare a impactului măsurilor privind serviciile educaționale oferite copiilor cu CES. După cum am menționat și în secțiunile anterioare, centre precum NOVIR sau VIVE se implică activ în evaluarea impactului ultimelor măsuri privind educația copiilor cu CES. Analizele vizează impactul asupra copiilor CES, dar și al colegilor din învățământul de masă.

Interesant este și faptul că, imediat după implementarea măsurilor privind creșterea gradului de incluziune a copiilor cu CES în școlile de masă, au urmat o serie de cercetări și analize realizate de Ministerul Educației împreună cu Universitatea Aarhus. Mai mult, Centrului National de Resurse pentru Incluziune și Educație Specială, printre responsabilități realizează și un raport anual de follow-up către guvern și municipalități privind gradul de incluziune a educației speciale, și a măsurilor implementate în acest sens. Există în cadrul structurii centrului și un grup de follow-up al incluziunii, care are drept scop asigurarea sprijinului și dialogului între diferite părți interesate ce au drept scop o școală daneză mai incluzivă.

Concluzii:

De departe, elementul esențial în ceea ce privește Danemarca este **procentul mare din PIB, alocat finanțării educației, inclusiv a educației și a accesului la educație a copiilor cu CES**. Mai mult, pentru o eficientizare a modului în care sunt alocate fondurile, acestea sunt alocate folosind un **model descentralizat**, municipalitățile fiind cele responsabile de acest aspect. De fapt, întreg procesul de implementare și asigurare a accesului copiilor CES la educație este descentralizat.

Un alt aspect important este legat de **modul de definire a nevoilor speciale**, definire ce transcede terminologia medicală, bazată pe referirea la tipuri de dizabilități, fiind fiind determinată generic de numărul de ore necesare de ajutor suplimentar pe săptămână.

Angrenarea actorilor co-interesați în proiecte ce susțin și devin sprijin pentru facilitarea accesului copiilor cu CES este un alt aspect ce merită menționat. În acest sens, atât organizații nonguvernamentale, cât și companii private și centre de cercetare și-au adus aportul atât în identificarea de resurse cât mai ales în identificarea și dezvoltarea de materiale diactice care vin ca sprijin pentru copiii cu CES.

Nu în ultimul rând, **flexibilitatea sistemului de educație** face ca accesul și mai ales menținerea copiilor cu CES în sistemul de educație este mult mai facilă. Un exemplu este anul suplimentar (clasa a 10-a) pe care orice elev îl poate urma înainte de a trece spre alte forme de educație, fie pentru că nu este suficient de pregătit pentru testarea națională, fie pentru că încă nu este hotărât de tipul școlii pe care îl va urma mai departe.

Referinte

Bakiskar et al., 2014. Kommunernes omstilling til oget inklusion pr. Marts, Aarhus University

Bjorn Hamre, 2016. Diagnosing special education, and "learnification" in Danish Schools, in Nordic Journal of Social Research, Vol. 7: Special Issue.

Christiansen Lars Ballien și Tanja Stevns, 2012. Biblus – A digital library to support integration of visually impaired in Mainstream education, ICCHP, Part II, pp. 36-42.

Denmark Statistics, 2014. Special Education in Primary and Lower Secondary Education 2013/2014, Copenhagen, Nyt Denmark Statistik, 26, iunie 2014, Nr. 340.

Dyssegaard Camila Brorup și Niels Egelung, 2015. Developments in Special Education and the inclusion process in Denmark. Establishment, consolidation, criticism, inclusion – conceptual and practical challenges, în David Cameron, Rgnar Thygesen și Waxmann Verlag (editori) Transitions in the field of special education: Theoretical perspectives and implications for practice.

Essi Kesalahti și Sai Vayrynen, 2013. Learning from our Neighbours. Inclusive Education in the Making

European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. Special Needs Education in Europe

European Deafblind Network, 2014. Mapping opportunities for deafblind people across Europe. Governmental and voluntary sector responses to the growing issue of deafblindness in Europe

Global Education Monitoring Report, 2016. Report Summary on Disabilities and Education

Ministry of Education, 2008. The Development of Education. National Report of Denmark

Ministry of Education, 2009. Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and Employment. Country Report, Denmark.

Ministry of Education, 2010. Welcome to the Danish Folkeskole

Ministry of Education, 2013. Strategy for Resource Center for Inclusion and Special Education, Copenhagen, Undervisningsministeriet.

OECD, 1994. The integration of disabled children into mainstream education: Ambitions, Theories and Practices.

Serge Ebersold, Marie Jose Schmitt și Mark Priestley, 2011. Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: trends, issues and challenges.

The National Agency for Quality and Supervision, 2012. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Report for Denmark

Thomas T. Engsig și Christopher J. Johnstone, 2015. Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education lessons from Denmark, in International Journal of Inclusive Education, Vol. 19, No. 5, pp. 469-486.

Resurse Web:

<http://us.uvm.dk/folkeskolen/loveogregler>

<http://www.robobrace.org/>

<http://www.sensus.dk/virksomhedsprofil>

<http://www.sensus.dk/virksomhedsprofil>

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_en

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-21_en

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-18_en

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-18_en

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education-18_en

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education-18_enwww.novir.net

<https://vive.dk/om-vive/>

<https://vive.dk/om-vive/formaal/>

<https://www.european-agency.org/country-information/denmark/ministry-of-education-and-relevant-departments>

<https://www.ibos.dk/omibos/hvem-er-vi/om-ibos.html>

<https://www.sfi.dk/publikationer/evaluering-af-inklusionsindsatsun-i-billund-kommune-11127>

www.european-agency.org/country-information/denmark/legislation-and-policy

III.4 SUEZIA

În Suedia, egalitatea de șanse în învățământ este garantată de legile educației. Principiul de bază urmărit de modelul suedez pentru asigurarea accesului egal la oportunitățile oferite de sistemul de învățământ este de a trata elevii cu CES drept cazuri individuale, și nu de a le defini problemele ca probleme de grup. Pe durata învățământului obligatoriu, copiii cu CES pot alege școli speciale sau școli de masă. Elevii, împreună cu părinții, au dreptul de a-și alege școala, indiferent că își aleg o școală publică sau una independentă, cât timp școala poate să adreseze nevoile educaționale ale elevilor. Majoritatea elevilor urmează învățământul de masă, doar aproximativ 1% dintre elevi învățând în școli speciale segregate. Învățământul special trebuie să corespundă din punct de vedere curricular cu învățământul de masă, indiferent că elevii sunt plasați în școli de masă sau în școli speciale. Cu toate acestea, cerințele educaționale ale elevului sunt prioritare. Încă de la nivel preșcolar, profesorii sunt obligați să păstreze o documentație sistematică în care să urmărească constant progresul fiecărui elev. Rezultatele acestor evaluări trebuie să fie determinarea cât mai precisă a nevoilor elevului de-a lungul dezvoltării sale, dincolo de limitele unei evaluări pur medicale a dizabilităților sale, pentru a-i oferi acestuia cele mai bune oportunități de dezvoltare în interiorul sistemului de învățământ.

1. Politicile naționale privind egalitatea de șanse, accesul la educație al copiilor cu dizabilități de tip auditiv și vizual, asigurarea nediscriminării și promovarea unei educații incluzive. Prevederile legislative privind accesul la educație și calitatea serviciilor educaționale pentru copiii cu CES

Suedia se află printre primele locuri din rândul țărilor OECD în ceea ce privește rezultatele educației și nivel de alfabetizare, având totodată printre cele mai mici rate ale sărăciei și inegalității din OECD. Peste 80% din populație a finalizat nivelul superior al educației secundare (echivalentul liceului). (Berhanu, 2014) Istoric, primele școli de masă adresate și elevilor din medii sărace apar la jumătatea secolului XIX, iar primele școli pentru copii cu cerințe speciale apar încă de la începutul secolului XIX, destinate copiilor orbi și surzi. (Berhanu, 2014) Per ansamblu, Suedia are o cultură politică puternic orientată spre universalism, integrare solidaritate și echitate, caracteristici prezente și la nivelul politicilor educaționale.

Încă din anii 1960, sloganul „O școală pentru toți” (*En skola för alla*) a fost prezent în cadrul discursului și documentelor oficiale cu privire la educație, accesul la educație de calitate fiind văzut ca un element central al unui stat social inclusiv. (Berhanu, 2014) În această perioadă se stabilește o programă școlară unitară pentru învățământul obligatoriu, care concentrează activitatea de predare pe elev și pe dezvoltarea sa, reconciliind astfel nevoia unui sistem de educație de masă accesibil și echitabil cu nevoia de a trata fiecare ca pe un individ cu cerințe specifice (Berhanu, 2014; Gabrielsson, 2014)

Legile ulterioare ale învățământului (**Skollag 1985, Skollag 2010**) reafirmău aceste garanții cu privire la învățământul accesibil și echitabil, specificând și nevoia de a acorda atenție specială elevilor cu CES. Începând cu anii 1980, sistemul educațional suedez trece printr-o serie de transformări, descentralizându-se, acordând mai multe responsabilități și mai multă autonomie

autorităților locale, precum și acordând mai multă libertate de alegere părinților și elevilor. (Berhanu, 2014)

În perioada recentă, sistemul suedez a intrat într-o nouă fază de reforme, declanșate în parte de performanțele elevilor în testări internaționale precum PISA sau TIMSS, (Berhanu, 2014) fiind introduse o serie de schimbări legislative și curriculare, iar în 2016 și 2017 s-a organizat o comisie națională care să formuleze un plan de acțiune pe plan național pentru îmbunătățirea rezultatelor tuturor elevilor (IECE country questionnaire: 13). Printre primele reforme introduse care afectează elevii cu CES sunt:

- creșterea începând cu anul școlar 2018/2019 a nivelului de susținere pentru elevii de liceu care au dificultăți în atingerea țintelor lor educaționale, prin măsuri precum ajustarea sau reducerea curriculumului, oferirea de ore suplimentare de lucru cu profesorul, sau reorganizarea orarului școlar în funcție de nevoile elevului;
- introducerea unor ore de experiență practică de lucru atât în școlile de masă, cât și în școlile speciale, pentru a îmbunătăți legătura între educație și muncă. Aceste ore vor fi introduse pentru clasa a 8-a și a 9-a pentru școlile de masă, și în clasa a 9-a și a 10-a pentru școlile speciale;
- îmbunătățirea coordonării serviciilor de suport pentru elevii cu dizabilități, în special pentru cei cu dizabilități auditive sau tulburări de limbaj, astfel încât eforturile de la nivel național și local să fie coordonate prin hub-uri regionale. De asemenea limbajul semnelor capătă același statut ca și limbile minoritare, permițând astfel Agenției Naționale pentru Școli și Educație Specială să ofere predare în limbajul semnelor și în municipalități unde nu reușesc să angajeze local profesori specializați;
- creșterea investițiilor bugetare în intervenția timpurie în cazul copiilor cu CES, pentru a ameliora problemele acestora de învățare și pentru a îmbunătăți integrarea pe termen lung. Sunt prevăzute de asemenea creșteri bugetare pentru pregătirea profesorilor specializați în educație specială. (National Reforms in School Education, 2018)

Egalitatea de șanse în învățământ este garantată de legile educației. Principiul de bază urmărit de modelul suedez pentru asigurarea accesului egal la oportunitățile oferite de sistemul de învățământ este de a trata elevii cu CES ca și cazuri individuale, și nu de a le defini problemele ca probleme de grup. Pe durata învățământului obligatoriu, copiii cu CES pot alege școli speciale sau școli de masă.

Serviciile sociale sunt responsabile pentru colaborarea între școli și specialiștii în problemele individuale ale elevilor cu CES. Această colaborare este reglementată de:

- **Legea Serviciilor Sociale din 2001** (The Social Services Act, 2001) care stipulează drepturile copilului și formulează cadrul pentru evaluarea nevoilor sale speciale.
- **Legea Sănătății și Serviciilor Medicale din 1982** (The Health and Medical Service Act, 2003)

Combaterea discriminării elevilor cu CES se realizează în cadrul stabilit de **Legea Discriminării din 2017**.

Dreptul la educație al copiilor cu CES și cadrul legislativ care reglementează modul de desfășurare a educației este dat de **Legea Educației din 2010 (Skollagen 2010)**, care înlocuia vechea lege din 1985 (**Skollagen 1985**). (Berhanu, 2014)

2. Mecanisme de finanțare specifice pentru educația copiilor cu CES

Autoritățile locale sunt obligate să ofere servicii de educație și de îngrijire a copilului, municipalitățile fiind libere să finanțeze din impozite locale orice servicii consideră a fi necesare. Majoritatea municipalităților delegă banii direct către școli, în funcție de opțiunile elevului, finanțarea școlilor pentru educație specială fiind făcută sub formă de granturi acordate școlilor în funcție de numărul elevilor cu CES. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b)

În funcție de nivelul de învățământ, finanțarea pentru CES se realizează astfel:

- La **nivelul preșcolar**, educația și îngrijirea copiilor este finanțată printr-un amestec de impozite locale, granturi publice și coplată parentală. Plafonul pentru coplată este stabilit la 1-3% din venitul familiei în funcție de numărul de copii și de număr de ore de școală la care participă, cu cel puțin 525 de ore gratuite în toate municipalităților.
- La **nivelul învățământului obligatoriu**, educația este finanțată doar prin impozite locale. Școlile primesc o sumă de bani în funcție de numărul de elevi și trebuie să distribuie acele fonduri în așa fel încât să acopere nevoile tuturor copiilor, însă ele pot solicita fonduri adiționale pentru a adresa cerințele individuale ale unor elevi.
- La **nivelul educației secundare superioare**, educația este finanțată doar prin impozite locale, în mod similar cu învățământul obligatoriu.

La nici un nivel de educație nu există fonduri separate direcționate către educația specială, finanțarea necesară fiind departajată în colaborare cu școlile și părinții. Atât nivelul învățământului obligatoriu cât și cel al educației secundare superioare sunt gratuite (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b)

3. Mecanisme de implementare, actori politici și structuri guvernamentale/publice care contribuie la implementarea prevederilor legislative (instituții educaționale: școli, centre etc; formarea cadrelor didactice și a personalului de sprijin)

Structura organizațională a sistemului de educație suedez este descentralizată, implementarea reglementărilor și politicilor naționale din domeniu fiind realizată de către municipalitățile autonome (unități administrative locale), ceea ce duce la o diversitate de abordări locale (Alexandersson, Engstrom, 2006; IECE country questionnaire: 16). La nivel național ea este condusă de către **Ministerul Educației și Cercetării**, care are în subordinea sa 3 agenții naționale care se ocupă de elevii cu CES:

- **Agencia Națională pentru Educație**
- **Inspectoratul Școlar Suedez**
- **Agencia Națională pentru Școli și Educație Specială**

Învățământul pre-universitar se desfășoară în trei etape: **învățământ preșcolar**, neobligatoriu, însă urmat de peste 90% dintre copiii cu vârste între 3 și 5 ani (IECE country questionnaire: 3), 9 clase de **învățământ obligatoriu**, primar și secundar inferior, de la vârsta de 6 sau 7 ani, și **învățământ secundar superior** (*gymnasiet*), neobligatoriu, însă urmat de majoritatea elevilor.

(Berhanu, 2014) Programă acestora este armonizată la nivel național, iar în majoritatea municipalităților activitățile pre-școlare și cele din învățământul obligatoriu sunt integrate în aceleași unități de învățământ.

4. Modalitatea de asigurare a accesului la educație și a incluziunii copiilor CES (învățământ de masă, școli speciale și prezentarea distinctă a tipurilor de copii cu CES incluși în cele 2 modalități de școlarizare)

Cu excepția cazurilor severe, de regulă învățământul suedez încurajează participarea la învățământul de masă. Recomandarea din partea cadrelor didactice sau a școlilor ca anumiți elevi să urmeze învățământul special trebuie de regulă să fie însoțită de o motivație solidă, decizia în această privință fiind de regulă luată de către părinți. (Berhanu, 2014)

Majoritatea elevilor urmează învățământul de masă, doar aproximativ 1% dintre elevi învățând în școli speciale segregate. Cu toate acestea, numărul elevilor din școli speciale a crescut semnificativ de la începutul anilor 1990, descentralizarea sistemului educațional având ca efect neintenționat creșterea diferențelor între școli și municipalități. (Berhanu, 2014)

Există **3 școli speciale naționale** și **5 școli speciale regionale publice** adresate **elevilor cu deficiențe de vedere** sau **deficiențe de auz** combinate cu probleme de învățare sau dizabilități multiple, precum și elevilor cu tulburări de limbă sau de vorbire. Raportul profesori-elevi pentru școlile speciale segregate este de 27 de profesori la 100 de elevi. (Berhanu, 2014; IECE country questionnaire)

Deciziile legate de investigarea nevoilor și de stabilirea unui plan de acțiune la nivelul școlii sunt luate de către directorul școlii, care asigură . Detaliile planului individual sunt stabilite de către profesori, consultându-se cu copilul, cu părinții acestuia și cu profesori de sprijin (itineranți) specialiști. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a) Planul individual trebuie să identifice nevoile particulare ale copilului și să stabilească acțiunile și resursele necesare pentru a acoperi aceste nevoi. După construirea planului individual, acesta trebuie supus unei evaluări constante, putându-se interveni asupra sa pe măsură ce elevul progresează.

Elevii împreună cu părinții au dreptul de a-și alege școala, indiferent că își aleg o școală publică sau una independentă, cât timp școala poate să adreseze nevoile educaționale ale elevilor. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a) Perioada de școlarizare obligatorie pentru elevii cu CES este de 9 clase, ca și în cazul celorlalți elevi.

După finalizarea învățământului obligatoriu, elevii cu CES au posibilitatea de a urma școli secundare superioare speciale în cadrul unuia dintre cele **9 programe naționale** de învățământ secundar superior adaptate elevilor cu tulburări de învățare și **18 programe naționale** în cadrul învățământului de masă. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a)

5. Modalități de adaptare a serviciilor educaționale la nevoile copiilor cu CES și cu precădere a celor cu dizabilități vizuale și auditive (înscriere, curriculum, structuri organizatorice, facilități, modalitatea de organizare a claselor etc)

➤ Evaluarea nevoilor

Evaluarea dezvoltării copilului cu CES nu se realizează în mod sistematic în școli, ci prin intermediul sistemului medical. Centrele medicale pediatrice se ocupă de evaluarea copiilor și de pregătirea și consilierea părinților gratuit până la vârsta de 5 ani. După ce împlinesc 6 ani, copiii sunt evaluați medical și din punctul de vedere al dezvoltării de către unitățile medicale școlare. Așadar primele evaluări ale unor probleme sau riscuri ale întârzierii dezvoltării sau prezenței unor dizabilități sunt realizate în cadrul examinărilor medicale timpurii. (Berhanu, 2014; IECE country questionnaire)

Modul de identificare și evaluare a nevoilor speciale ale copilului au fluctuat de-a lungul timpului, între *modelul categorial*, sau psiho-medical, care analizează problemele elevului în termeni de dizabilități sau probleme de dezvoltare, și *modelul relațional*, care interpretează problemele elevului ca ținând de un set de particularități care pun în dificultate elevul într-un anumit cadru social sau educațional. (Berhanu, 2014: 222)

În ultimele decenii, învățământul suedez s-a axat pe o abordare relațională și orientată spre mediul elevului, însă perspectiva categorială nu a fost întru-totul înlocuită, și a cunoscut o resurgență parțială începând cu anii 1990 (Berhanu, 2014) din cauza concentrării cercetărilor și a activităților de sprijin pe anumite probleme specifice ale elevilor cu CES, în speranța ușurării integrării acestora în învățământul de masă. Din cauza aceasta Suedia nu dispune de o listă fixă de categorii de CES, ele fiind evaluate mai degrabă în funcție de consecințele lor și de adaptările pe care le impun actului predării.

➤ **Modalități de adaptare a predării**

Din cauza gradului crescut de autonomie al școlilor și municipalităților, organizarea educației speciale poate să difere semnificativ între regiuni, elevii cu CES primind asistență sub mai multe moduri precum:

- Formularea de planuri de acțiune pentru fiecare elev cu CES;
- Sprijinirea profesorului de clasă prin consultații de către un profesor specialist pe tipul de cerințe speciale ale elevului;
- Aducerea unui profesor sau asistent specializat care să ajute profesorul la clasă sau care să lucreze cu elevul pe o anumită perioadă în cadrul activităților de clasă;
- Oferirea unor materiale de învățare adaptate nevoilor elevului;
- Separarea elevului de clasă pe perioade limitate, în care lucrează cu un profesor specialist;
- Includerea elevilor cu CES similare în grupuri speciale de suport cadrul aceleași școli pe perioade limitate;
- Susținerea profesorilor prin centre de resurse la nivel local;
- Susținerea centrelor de resurse locale prin consilieri ai Agenției Naționale pentru Educație și Școli Speciale. (Berhanu, 2014)

Pentru elevii care nu pot asimila informațiile și dezvolta abilitățile cerute de programa obligatorie, sistemul suedez dispune, ca alternativă la școlile obligatorii de masă, de școlile de pregătire (*training schools*) de 4 ani, unde materiile obișnuite sunt înlocuite cu materii mai generice în cadrul cărora elevii își dezvoltă abilitățile motorii, de comunicare, și își formează

deprinderi necesare în viața de zi cu zi etc. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a)

Pentru elevii care nu sunt eligibili să urmeze unul dintre programele de învățământ secundar superior, există **5 programe introductive** adaptate cerințelor educaționale ale fiecărui elev, care pregătesc elevii pentru a se insera pe piața muncii și pentru a urma diverse forme ulterioare de educație. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a)

Elevii cu deficiențe de vedere sau de auz beneficiază de o serie de măsuri de sprijin particulare:

- Prezența unui asistent sau a unui profesor secund la clasă;
- Manuale și teste adaptate cerințelor sale;
- Suport prin dispozitive tehnice și măsuri de accesibilitate în școală;
- Un an suplimentar într-o instituție specială unde să-și completeze educația și să își dezvolte abilități pentru viața de zi cu zi;
- La nivelul educației superioare pot apela la colegi pentru a lua notițe în timpul cursurilor;
- Centre de resurse naționale specializate pe elevi cu: deficiențe de vedere cu sau fără alte CES; deficiențe de auz combinate cu tulburări de învățare; surd-orbire congenitală (*congenital deaf-blindness*). (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018d).

➤ **Modalități de adaptare a curriculumului**

Învățământul special trebuie să corespundă din punct de vedere curricular cu învățământul de masă, indiferent că elevii sunt plasați în școli de masă sau în școli speciale. Cu toate acestea, cerințele educaționale ale elevului sunt prioritare. Din această cauză există un curriculum special care ajută la stabilirea planului individual de învățare, trasând valorile directoare, sarcinile și țintele care trebuie atinse în educația copilului. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a) Modul și mijloacele prin care elevii își îndeplinesc țintele educaționale sunt stabilite însă la nivel local, mai precis de către școală și de cadrele didactice care lucrează cu elevul.

LGR 62 (1962): primul Curriculum Național în Suedia, care introducea o programă comună pentru cei 9 ani de învățământ obligatoriu, oferit copiilor între 7 și 16 ani. Aici se stipulează pentru prima oară importanța de a oferi elevilor cu CES servicii adecvate în cadrul sistemului de învățământ de masă, ca și alternativă la clasele speciale. (Berhanu, 2014)

LGR 69 (1969): noul Curriculum Național se concentrează explicit pe integrarea copiilor cu diferite dizabilități în învățământul de masă ca miză a politicii guvernamentale. (Berhanu, 2014)

Lpo 94 și Lpf 94 (1994): începând cu anul 1994 au loc schimbări majore în Curriculumul Național, atât pentru învățământul de bază, obligatoriu, cât și pentru cel secundar superior. Sistemul vechi bazat pe *input-uri* este înlocuit cu unul bazat pe *output-uri*. Noul Curriculum se orientează asupra țintelor de atins în procesul învățării, împărțite în două tipuri:

- 1.) Ținte orientative, care stabilesc direcția generală a predării;
- 2.) Ținte de atins, care cuprind cunoștințele, abilitățile și aptitudinile pe care elevii trebuie să și le însușească pentru a absolvi cursurile individuale.

Aceste ținte sunt definite pe 4 dimensiuni: informații, competențe, înțelegere și familiaritate. (Alexandersson, Engstrom, 2006)

În ceea ce privește elevii cu CES, noile reglementări stabilesc o programă comună pentru învățământul special și cel de masă, garantând că toți elevii, indiferent de capacitățile lor, învață orientându-se după același set de valori, chiar dacă clasele speciale folosesc forme adaptate ale curriculumului. (Berhanu, 2004)

Lpfo 98 (1998): stabilește primul curriculum național pentru nivelul preșcolar, integrându-l în sistemul național de educație. Sunt stabilite astfel valorile, țintele și metodele de evaluare continuă pentru nivelul preșcolar (Alexandersson, Engstrom, 2006; IECE country questionnaire)

6. Rolul școlilor, al cadrelor didactice și al cadrelor didactice de specialitate în oferirea educației specifice copiilor cu CES și formarea cadrelor didactice de specialitate (profilul personalului implicat, cerințele privind formarea profesională inițială și continuă pentru lucrul cu copii cu CES)

Principala responsabilitate pentru organizarea educației copiilor cu CES revine școlilor, în colaborare cu părinții și autoritățile locale. Din cauza unității curriculare între învățământul de masă și cel special, pregătirea profesorilor pentru elevi cu CES este asimilată pregătirii lor generale, existând însă o serie de specializări postuniversitare care le oferă calificarea necesară pentru anumite tipuri de CES.

În momentul de față, pregătirea profesorilor este reglementată de către Ordonanța Guvernamentală 2009/10:89, adoptată de către Parlamentul Suedez în aprilie 2010 în cadrul noii legi a educației. Noua legislație propunea înlocuirea vechilor diplome de licență și masterat în educație cu 4 specializări profesionale:

- învățământ preșcolar;
- învățământ primar;
- învățământ disciplinar;
- învățământ vocațional. (Lindström, Beach, 2015)

Pregătirea profesorilor prin aceste programe noi a început din anul universitar 2011-2012. Noile specializări se concentrează mai clar pe trei dimensiuni ale pregătirii pedagogice: studierea materiilor pe care aceștia urmează să le predea, studierea disciplinelor pedagogice și științei educației, și experiență la clasă. (Lindström, Beach, 2015)

Pregătirea educatorilor pentru **învățământul preșcolar** se face printr-o specializare de nivel licență distinctă în cadrul pregătirii pedagogice, pregătire ce durează 3,5 ani (210 credite). Personalul care se ocupă de îngrijirea copiilor la nivel preșcolar trebuie să fi absolvit o specializare liceală în îngrijirea copiilor cu CES (IECE country questionnaire: 5)

Diploma în **învățământul primar** cuprinde trei specializări:

- a) **specializarea pe educației la nivelul clasei pregătitoare și pe primii 3 ani de învățământ obligatoriu**, cu o durată de 4 ani (240 credite), pregătind profesorii cu cunoștințe generaliste, și concentrându-se pe dezvoltarea abilităților de citire, scriere și matematică la elevi;

- b) **specializarea pe clasele 4-6 din învățământul primar**, cu o durată de 4 ani (240 credite), acoperind cunoștințe aprofundate într-o arie largă de discipline, și pregătind profesorii în mod specific pentru problemele pedagogice și de dezvoltare specifice copiilor între 10 și 12 ani;
- c) **specializarea pe îngrijirea și educarea copiilor în afara școlii**, cu o durată de 3 ani (180 credite), concentrată pe discipline practice sau artistice și pregătind profesorii pentru munca cu elevii în afara școlii. (Lindström, Beach, 2015; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c)

Diploma în **învățământul disciplinar** se concentrează pe învățământul secundar, și cuprinde două specializări:

- a) **Specializarea în predarea disciplinelor pentru clasele 7-9 din învățământul obligatoriu** (ciclul inferior al educației secundare). Pregătirea durează 4,5 ani (270 de credite), și se concentrează în primul rând pe materia ce urmează a fi predată. La finalul specializării, profesorii sunt licențiați să predea 3 discipline, în diferite combinații.
- b) **Specializarea în predarea disciplinelor pentru ciclul superior al educației secundare**. Pregătirea cuprinde 300 sau 330 de credite și cuprinde, pe lângă studierea materiilor ce urmează a fi predate și activitatea la clasă, un proiect final de diplomă. Specializarea permite profesorilor să predea 2 discipline diferite.

Pe lângă acestea, există un program de educație suplimentară pedagogică (90 credite), care permite persoanelor specializate pe o disciplină să obțină calificarea de profesor pe disciplina respectivă. (Lindström, Beach, 2015; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c)

Diploma în **învățământul vocațional** cuprinde doar 90 de credite (1,5 ani universitari), însă presupune cunoștințe și pregătire avansată în disciplinele predate, și urmărește să ofere persoanelor cu pregătire artistică sau vocațională pregătirea necesară pentru a deveni un profesor de discipline vocaționale. (Lindström, Beach, 2015; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c)

Dincolo de aceste programe, profesorii pot urmări o serie de programe de diplomă postuniversitare, care îi specializează în munca cu anumite tipuri de CES:

- Specializare pe elevi cu dizabilități intelectuale;
- Specializare pe dezvoltarea limbajului, scrisului și cititului;
- Specializare pe dezvoltarea abilităților matematice. (Berhanu, 2014)

7. Rolul ONG-urilor și al altor părți cointeresate în promovarea și implementarea serviciilor educaționale pentru copii cu CES și în asigurarea unui mediu incluziv pentru aceștia

Implicarea sectorului ONG din Suedia constă în activități de consiliere și suport, precum și consultări publice cu privire la dezvoltarea și implementarea politicilor cu privire la dizabilități. Majoritatea acestor organizații operează sub umbrela **Federației Suedeze pentru Dizabilități (Handikappförbunden)**. Principalele ONG-uri care se adresează elevilor cu dizabilități auditive sau vizuale sunt **Asociația Suedeză a Persoanelor cu Dizabilități Vizuale (SRF)** și **Asociația Națională Suedeză a Surzilor (SDR)**.

SRF-ul a fost fondat în 1889 și are acoperire națională, cu 170 de filiale locale. Principalele activități pe care organizația le întreprinde în sprijinul elevilor cu dizabilități vizuale sunt:

- oferirea de sprijin părinților și crearea unei rețele prin care aceștia se pot consulta, pot schimba experiențe și se pot organiza;
- consiliere cu privire la serviciile disponibile copilului;
- consilierea și pregătirea copiilor care au dezvoltat dizabilități vizuale;
- apărarea celor cu dizabilități vizuale împotriva discriminării (prin consiliere și suport, suport legal etc.);
- oferirea de sprijin pentru pregătirea vocațională;
- oferirea de sprijin pentru inserția absolvenților cu dizabilități vizuale pe piața muncii;
- organizarea de tabere pentru copii și tineri prin filiala lor de tineret. (Synskadades Riksförbund)

SDR-ul, fondat în 1922, are ca principal domeniu de activitate apărarea și promovarea intereselor persoanelor cu dizabilități auditive. Organizația încearcă să elimine stigma asupra persoanelor cu probleme de auz mutând accentul de pe dizabilitate și percependu-se în schimb ca o minoritate lingvistică, care comunică prin limbajul semnelor. Astfel, majoritatea activităților organizației se concentrează asupra răspândirii folosirii limbajului semnelor, atât în instituții publice, în mass-media, cât și în rândul publicului mai larg, pentru a îmbunătăți accesibilitatea pentru persoane cu dizabilități auditive. Pe lângă activitățile obișnuite de suport ale persoanelor cu dizabilități, SDR-ul se ocupă cu pregătirea persoanelor cu probleme auditive și a interpreților în limbajul semnelor, văzând bariera lingvistică ca principala piedică din calea participării persoanelor cu dizabilități auditive la societate în general, și pe piața muncii în particular (Sveriges Dövas Riksförbund).

8. Bune practici: identificarea factorilor/măsurilor care asigură buna calitate a serviciilor educaționale pentru copiii cu dizabilități vizuale și auditive

➤ *Structura descentralizată a învățământului suedez*

Structura descentralizată a învățământului suedez permite dezvoltarea unor abordări mult mai diverse la nivelul fiecărei școli și a fiecărui elev. Această autonomie în determinarea celor mai bune moduri de a interveni oferă profesorilor o libertate mult mai largă în formularea unui plan individual de învățare la nivelul fiecărui elev. Profesorii pot stabili ținte mai realiste pentru elev și au la dispoziție o gamă mai largă de metode de intervenție decât ar avea în cadrul unui sistem centralizat. De asemenea, din punctul de vedere al finanțării, o abordare descentralizată permite o alocare mult mai eficientă a resurselor. Eficiența intervenției personalizate depinde bineînțeles de gradul de pregătire al profesorului și de mecanismele de control și evaluare a activității sale pedagogice.

➤ *Pregătirea specializată a profesorilor*

Pregătirea specializată a profesorilor atât pe faze de dezvoltare ale copiilor, cât și pe tipuri de CES, garantează că aceștia pot întâmpina nevoile și problemele elevilor individuali. Sistemul suedez oferă de asemenea o mulțime de modalități de sprijinire a profesorilor, atât prin centre de resurse, cât și prin asistarea lor de către profesori secundari sau de alți specialiști.

➤ *Cooperare*

Implicarea atât a părinților, cât și a elevului (în funcție de nivelul său de înțelegere) și a administrației școlii, în deciziile luate de profesor cu privire la planul individual de învățare și adaptările curriculare necesare fiecărui elev, asigură pe deoparte că toate deciziile legate de educația copilului sunt în interesul său, și pe de altă parte garantează sprijinul și cooperarea tuturor în educarea copilului.

➤ *Responsabilitatea cu care este înțeleasă educația incluzivă*

Importanța acordată de sistemul educațional suedez asupra **integrării în sistemul de masă**, garantează dezvoltarea socială a copiilor cu CES și integrarea lor ulterioară în societate. Chiar și în cazul elevilor cu dizabilități vizuale sau auditive, normele în vigoare prevăd transferarea lor în școli speciale doar în cazuri excepționale, în care dizabilitățile vizuale sau auditive sunt însoțite de dizabilități intelectuale sau tulburări mai grave de învățare, limbaj sau vorbire. În cazul în care elevii întâmpină dificultăți în urmarea curriculumului obișnuit, sunt prevăzute o serie de măsuri pentru a le îmbunătăți situația, de la ore suplimentare și separarea lor temporară de clasă în grupuri mai mici asistate de alți profesori, și până la plasarea lor în clase speciale cu un curriculum redus și adaptat. Totuși accentul este plasat pe menținerea lor, într-o formă sau alta, în învățământul de masă.

➤ *Abordarea relațională în înțelegerea și definirea CES*

Alt exemplu de bune practici în sistemul suedez este folosirea unei **abordări relaționale** de înțelegere a CES, care se focalizează pe capacitățile și nevoile elevului pentru a determina cum anume poate fi adaptat procesul predării în așa fel încât să-i sprijine acestuia dezvoltarea ulterioară și integrarea cu succes în societate. Modalitatea prin care abordarea relațională este transpusă efectiv în practică este folosirea unui curriculum unificat la nivelul tuturor elevilor, care este ulterior adaptat fiecăruia prin planul individual de învățare al fiecărui elev, indiferent de cerințele sale educaționale.

➤ *Limbajul semnelor recunoscut ca fiind echivalentul unei limbi minoritare*

În sfârșit, în cazul elevilor cu dizabilități auditive, noua prevedere care stabilește **statutul limbajului semnelor** ca fiind echivalent unei limbi minoritare, în ceea ce privește modul în care este tratată de către autoritățile școlare, garantează că și acolo unde autoritățile locale și școlile nu au resursele sau cadrele necesare pentru a oferi educație în limbaj propriu elevilor cu dizabilități auditive, elevul va avea totuși posibilitatea de a învăța în limbajul semnelor.

9. Potențiale obstacole în accesul la educație pentru copiii cu CES și efectele negative ale lipsei accesului la educație (curriculum, structuri organizatorice, atitudini față de copiii cu CES, resurse, pregătirea profesorilor etc)

Accentul pus în sistemul suedez pe echitabilitate și combaterea discriminării, garantează că în majoritatea cazurilor elevii nu întâmpină piedici în înscrierea și urmarea cursurilor școlare, indiferent de cerințele lor educaționale. Cu toate acestea, ca un efect secundar al descentralizării, s-au adâncit în anumite cazuri inegalitățile regionale în ceea ce privește educația. (Berhanu, 2014) Anumite reforme demarate în anii 1990 către creșterea competitivității în învățământ, precum și a creșterii sectorului educației private, au fost criticate în literatură (Alexandersson, 2011; Berhanu, 2014; Gabriellson, 2014; Lindström & Beach, 2015) pentru că ar fi avut ca efect scăderea calității educației și creșterea inegalităților în serviciile oferite între școli și municipalități.

Mai mult, trecerea responsabilității pentru organizarea și finanțarea școlilor către autoritățile locale, fără stabilirea unui prag minim bugetar național pentru salarizarea profesorilor, au dus la stagnarea salariilor profesorilor începând cu anii 1990. Din această cauză meseria de profesor a devenit mult mai puțin atractivă pentru absolvenții universitari, și a dus la scăderea pregătirii cadrelor didactice. (Bjorklund et al., 2005; Alexandersson, 2011; Berhanu, 2014) Astfel, la sfârșitul anilor 2000 aproximativ 20% din profesorii din învățământul public, și aproape 50% din profesorii din școlile private, nu aveau calificările pedagogice necesare. (Alexandersson, 2011) Printre reformele școlare propuse în ultimii ani, există și o serie de măsuri de a îmbunătăți pregătirea profesorilor deja existenți, precum și de a suplimenta în anumite cazuri bugetul pentru salarizarea profesorilor. (National Reforms in School Education, 2018)

În sfârșit, deplasarea de la abordarea relațională înapoi către cea categorială sau clinică, în ceea ce privește evaluarea CES ale copiilor, au dus la o creștere ușoară în procentul elevilor care urmează forme de învățământ special. (Berhanu, 2014)

10. Mecanismele existente de preluare de feedback și îmbunătățire a serviciilor educaționale pentru copiii cu CES

Încă de la nivel preșcolar, profesorii sunt obligați să păstreze o documentație sistematică în care să urmărească constant progresul fiecărui elev. Pe lângă urmărirea dezvoltării copilului, aceste evaluări trebuie să documenteze și:

- condițiile mediului său de învățare (modul de organizare al școlilor, structura lor, etc.);
- procesele pedagogice (conținutul predat și activitățile la clasă);
- cum interacționează elevul cu procesul de documentare și evaluare a progresului său;
- cum sunt folosite perspectivele, întrebările și ideile elevului în procesul de evaluare;
- influența și perspectiva părinților în cadrul evaluării. (IECE country questionnaire: 12)

Concluziile și documentația acestor evaluări sunt prezentate părinților în cadrul unor întâlniri anuale individuale cu profesorii. Ele sunt adunate într-un dosar care cuprinde atât lucrări de-ale elevilor, cât și comentariile și evaluările profesorului. (IECE country questionnaire)

Rezultatele acestor evaluări trebuie să fie determinarea cât mai precisă a nevoilor elevului de-a lungul dezvoltării sale, dincolo de limitele unei evaluări pur medicale a dizabilităților sale, pentru a-i oferi acestuia cele mai bune oportunități de dezvoltare în interiorul sistemului de învățământ. Încă de la nivelul preșcolar, copilul este încurajat să-și exprime părerile și să pună toate întrebările care îl preocupă, perspectiva sa fiind luată în considerare în monitorizarea și evaluarea nevoilor sale. (IECE country questionnaire; Berhanu, 2014)

În ceea ce privește evaluarea școlilor, atât școlile publice municipale, cât și școlile independente sunt monitorizate și evaluate de către Inspectoratul Școlar Suedez prin filialele sale locale. Sarcina inspectoratelor este de a determina dacă și la ce puncte eșuează școlile să întrunească criteriile naționale, putând ajunge la penalizări ale directorilor școlari, sau retragerea licenței de funcționare pentru școlile independente.

Concluzii:

Similar cu situația din Danemarca, un aspect determinant în facilitarea accesului copiilor cu CES în cazul Suediei este **descentralizarea întregului sistem de educație**. Într-adevăr, încă din anii 1980 Suedia a început un proces de descentralizare, prin care treptat s-a acordat mai multe responsabilități și mai multă autonomie autorităților locale, facilitând în același timp mai multă libertate de alegere din partea părinților și elevilor în ceea ce privește orientarea lor școlară.

Mai mult, **sistemul nu prevede fonduri separate pentru educația specială**, finanțarea necesară fiind departajată în funcție de nevoile din fiecare localitate, în urma unei colaborări strânse cu școlile și părinții. Acest lucru responsabilizează și mai mult autoritățile locale și școlile în vederea găsirii de soluții optime pentru educația copiilor cu CES.

Un aspect extrem de interesant este faptul că încă de la nivelul preșcolar, **profesorii sunt obligați să păstreze o documentație sistematică în care să urmărească constant progresul fiecărui elev**. Acest aspect nu doar că responsabilizează cadrul didactic în permanenta eficientizare a metodelor de predare pentru a putea răspunde nevoilor particulare a fiecărui elev, dar ajută și la o reflectare generală asupra impactului pe care diferite reforme din învățământ le pot avea asupra dezvoltării elevilor, incluzive a celor cu CES.

Nu în ultimul rând, flexibilitatea sistemului de educație din Suedia, permite **urmarea unei școli de pregătire (training school) de 4 ani**, unde accentual nu se pune pe acumularea de cunoștințe, ci unde elevii își dezvoltă abilități motorii, de comunicare, sau deprinderi necesare în viața de zi cu zi. Astfel de program poate veni în întâmpinarea copiilor cu nevoie speciale severe și a cărui adaptare la viața de zi cu zi poate fi o adevărată provocare.

Referinte

Alexandersson, U., Engstrom, S. (2006) *Assessment Project Country Report Sweden*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/file/14892/download?token=ZBn6vFOH>

Alexandersson, M. (2011). Equivalence and choice in combination: the Swedish dilemma. *Oxford Review of Education*, 37(2), 195-214.

Berhanu, G. (2014). Special Education Today in Sweden. In A.F. Rotatori, J.P. Bakken, S. Burkhardt, F. E. Obiakor, U. Sharma (eds.), *Special education international perspectives: Practices across the globe* (pp. 209-241). Emerald Group Publishing Limited.

Björklund, A., Clark, M. A., Edin, P., Fredriksson, P., and Krueger, A. (2005). *The market comes to education in Sweden: An evaluation of Sweden's surprising school reforms*. New York: Russell Sage Foundation.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018a. *Country information for Sweden - Legislation and policy*. <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/legislation-and-policy>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018b. *Country information for Sweden – Financing of inclusive education systems*. <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/financing-of-inclusive-education-systems>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018c. *Country information for Sweden - Teacher education for inclusive education*. <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/teacher-education-for-inclusive-education>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018d. *Country information for Sweden - Systems of support and specialist provision*. <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/systems-of-support-and-specialist-provision>

Gabrielsson, M. (2014). *Discursive changes on comprehensive education in Sweden from 1969 to 2011* (Master Thesis). <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/36789>

IECE (Inclusive early childhood education) country questionnaire – Sweden. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/Qs/Sweden%20IECE%20Country%20Survey%20Questionnaire.pdf>

Margareta Nilsson Lindström & Dennis Beach (2015) Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for itself?, *Education Inquiry*, 6:3, 27020, DOI: 10.3402/edui.v6.27020

National Reforms in School Education (2018). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-71_en

Sveriges Dövas Riksförbund, <http://www.sdr.org/sveriges-dovas-riksforbund/about-sdr-in-english>

Synskadades Riksförbund. <http://www.srf.nu/om-oss/in-english/>

The Health and Medical Service Act, 2003. <http://www.ilo.org/dyn/travail/docs/1643/health%20a%20nd%20medical%20insurance%20act.pdf>

The Social Services Act. 2001. <https://dinarattigheter.se/en/your-rights/what-does-the-law-say/the-social-services-act%E2%80%A8/>

III.5 ITALIA

Italia se remarcă, între țările europene, prin accentul puternic plasat asupra educării copiilor cu CES în structuri ale învățământului de masă, procentajul elevilor cu CES care învață în contexte segregate fiind printre cele mai reduse. În sistemul educațional italian, copiii cu CES participă la ore școlare în clase comune în care curriculum-ul este adaptat nevoilor lor de către un profesor de sprijin. Nu toți profesorii din sistemul educațional pot îndeplini rolul de profesor de sprijin, dar toți profesorii de sprijin sunt profesori, ceea ce înseamnă că profesorii de sprijin sunt pregătiți special pentru a putea lucra cu copiii cu CES, încă din timpul facultății, când pot alege cursuri de specialitate. Copiii cu CES nu sunt exclusiv responsabilitatea profesorilor de sprijin, ci a întregului personal al școlii. Părinții copilului și un reprezentant al școlii colaborează pentru elaborarea profilului copilului cu CES. Planul individualizat educațional elaborat după realizarea profilului descrie intervențiile planificate dintr-o anumită perioadă de timp. În fiecare școală există un grup de lucru pentru incluziune (GLI), format din profesori, profesori de sprijin, personal administrativ, specialiști și reprezentanți ai autorităților locale medicale. În practică există însă și numeroase obstacole care mențin actuală dezbaterea despre configurarea optimă a unei educații incluzive eficiente.

1. Politicile naționale privind egalitatea de șanse, accesul la educație al copiilor cu dizabilități de tip auditiv și vizual, asigurarea nediscriminării și promovarea unei educații incluzive. Prevederile legislative privind accesul la educație și calitatea serviciilor educaționale pentru copiii cu CES

Italia este singurul stat european care oferă în mod exclusiv educație incluzivă pentru copii cu nevoi educaționale speciale. Nu există școli speciale și numai 0,4% din copii cu CES sunt educați în spații educaționale speciale, și anume centre de reabilitare. Din 1977 până în prezent, copiii cu nevoi educaționale speciale au fost incluși în școlile de masă la toate nivelurile, de la grădiniță până la liceu. Această orientare înspre o integrare școlară completă a fost parte din programul de reconstrucție națională de după al Doilea Război Mondial și a avut ca obiectiv primar eliminarea reproducerii inegalităților sociale perpetuate de un sistem educațional selectiv (D'Alessio 2011).

Sistemul Italian presupune o legătura constantă între toți actorii interesați, fiind obligatorie o întâlnire în fiecare an, pentru fiecare copil cu CES, între reprezentanți ai serviciilor sociale, de sănătate, părinți și lucrătorii sociali.

Kanter, Damiani & Ferri (2014) recunosc în mod explicit eforturile Italiei de a atinge incluziunea deplină pentru copiii cu dizabilități și sugerează că toate țările ar trebui să urmeze exemplul italienilor. Italia poate servi ca exemplu de bune practici pentru politicile educaționale incluzive.

Cadrul legislativ

Sub influența unei mișcări puternice de dezinstituționalizare și a serviciilor sociale descentralizate, circularele ministeriale conduse antidiscriminatoriu între anii 1971-1977 (de exemplu circularele ministeriale 227/1975 și 235/1975) au deschis calea pentru eliminarea educației speciale tradiționale (Abbring și Meijer 1994; Vitello 1994; D'Alessio 2011).

Mișcarea de dezinstituționalizare a culminat cu apariția legii italiene privind sănătatea mintală 180 din mai 1978, cunoscută sub numele de *Legea Basaglia*, care a impus desființarea spitalelor psihiatrice, cu excepția celor judiciare și a reglementat funcționarea unor servicii de sănătate mentală orientate către comunitate (Fornari și Ferracuti, 1995).

Legea 270/1982 prevedea alocarea de cadre didactice de sprijin la nivelul preșcolar de educație. În plus, Hotărârea 215 din iunie 1987 a Curții Supreme a Italiei a extins incluziunea la învățământul secundar superior și postuniversitar. Această evoluție a condus la Legea-cadru 104 din februarie 1992, care a reunit legislația anterioară și s-a ocupat de includerea elevilor între 14 și 19 ani în învățământul superior (Abbring and Meijer 1994, 9-24, OECD 1999, 184).

Cadrul legislativ general care constituie baza orientării progresiste exclusiv integrative a sistemului educațional italian este compus din:

- **Articolul 34 din Constituția statului Italian** garantează accesul la școală pentru toată lumea.
- **Legea 118/ 1971:** garantează tuturor copiilor dreptul la a fi educați în clase comune și prevede dreptul copiilor cu dizabilități (cu vârste cuprinse între 6 și 15 ani) de a urma cursurile școlii generale în școli publice, cu excepția celor cu insuficiență mentală sau fizică severă.
- **Legea 517/1977:** sunt desființate școlile speciale, prevede că toți copiii, indiferent de mediul socio-economic, deficiențele fizice sau intelectuale, trebuie să frecventeze școlile de masă din cartierele lor. Școlile nu pot refuza înscrierea copiilor pe baza severității handicapului lor (Abbring și Meijer 1994; OCDE 1999).
- **Legea 104/1992** oferă cadrul pentru educația tuturor copiilor cu dizabilități, indiferent care sunt acestea. Garantează drepturi specifice pentru persoanele cu dizabilități și familiile acestora, referindu-se la asistența specifică și stipulează integrarea deplină și adoptarea de măsuri pentru recuperarea și prevenirea abuzurilor și, de asemenea, asigură protecția socială, economică și legală.

O multitudine de legi, decrete și circulare ulterioare au vizat implementarea practicilor incluzive, identificarea și susținerea practicilor de colaborare și cooperarea cu școlile din comunitate (de exemplu, Legea 833/1978, Circulara 199/1979, Legea 270/1982, Circulara 250/1985, Legea cadru 104/1992 privind handicapul pe o gamă largă de aspecte legate de dizabilitate, Legea 440/1997, Decretul ministerial 141/1999, Legea 62/2000, Legea 53 / 2003, Decretul 227/2005, Legea 170/2010 și Decretul ministerial 12/7/2011, Directiva ministerială 27/12/2012).

Sumar legislativ:

Domeniul vizat	Legislație	Prevederi
Promovarea unei educații incluzive și egalitatea de șanse	Legea 118/1971	Garantează tuturor copiilor dreptul la a fi educați în clase comune și prevede dreptul copiilor cu dizabilități (cu vârste cuprinse între 6 și 15 ani) de a urma cursurile școlii generale în școli publice, cu excepția celor cu insuficiență mentală sau fizică severă.
	Legea 517/1977	Desființează școlile speciale.
	Legea 104/1992	Este principalul cadru legislativ privind educația persoanelor cu dizabilități. Garantează drepturile persoanelor cu dizabilități și ale familiilor acestora, prevede integrare educațională completă, și oferă protecție din punct de vedere legal, economic și social.
	Legea 328/2000	Definește „sistemul integrat de intervenție și serviciile sociale”, în acord cu articolul 14 din Legea 328/2000, părinții, serviciile locale de sănătate și serviciile sociale contribuie și lucrează împreună pentru o viață individuală proprie a copiilor cu dizabilități, urmărind integrarea lor deplină atât în viața de familie cât și în viața socială.
	Legea 53/2003	Definește ce înseamnă nivelul esențial în educație și training. Este o reformă a întregului sistem educațional.
	Legea 170/2010	Recunoaște dislexia, disgrafia și discalculia ca tulburări specifice de învățare și ca urmare prevede măsuri specifice, didactice și educaționale care sprijină procesul de învățare. Școlile sunt responsabile pentru detectarea timpurie a acestor tulburări.
	Legea 107/2015	Prevede direcționarea unor fonduri guvernamentale către susținerea nevoilor copiilor cu CES. Acestea sunt folosite pentru instructaje pentru personalul didactic, pentru promovarea incluziunii, pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării, precum și pentru folosirea tehnologiei.

Accesul la educație	Articolul 34 din Constituția statului italian	Garantează accesul la școală pentru toată lumea.
	Legea 118/1971	Obligă administrațiile localităților să finanțeze și să implementeze facilități de acces în clădirile școlilor.
	Legea 104/1992	Prevede eliminarea barierelor fizice și senzoriale și introducerea materialelor și tehnologiilor ajutătoare în școli în funcție de nevoile copiilor cu CES înscriși.
Asigurarea nediscriminării	Legea 67/2006	Oferă protecție legală persoanelor cu dizabilități care sunt victime ale discriminării.

2. Mecanisme de finanțare specifice pentru educația copiilor cu CES

Sistemul național de educație prin Ministerul Educației asigură finanțarea școlilor de la grădiniță până la învățământul secundar (până la 16 ani este învățământul obligatoriu), mai exact, responsabili de finanțarea învățământului sunt statul, autoritățile regionale și cele municipale. Fondurile sunt alocate direct școlilor în funcție de numărul de copii înscriși în fiecare școală.

Ministerul Educației (MIUR) asigură 80% din finanțarea școlilor (salarii și operațiuni școlare), iar 20% este acoperit de autoritățile regionale și autoritățile locale, acoperind intervenții directe și indirecte. Intervențiile directe includ burse, contribuții pentru prezența la școală, iar intervențiile indirecte se referă la transport, masă și manuale.

Angajații școlilor ale căror salarii sunt asigurate de către MIUR includ și personalul administrativ și profesorii de sprijin (care reprezintă 13,2% din totalul profesorilor).

Decretul Prezidențial 275/1999 garantează școlilor italiene autonomie didactică, administrativă și financiară. De asemenea, este permis ca școlile să primească fonduri din surse private sau publice.

Conform Legii 107/2015, statul oferă fonduri speciale pentru copiii cu CES, care sunt folosite pentru instructaje pentru personalul didactic, pentru promovarea incluziunii, pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării, precum și pentru folosirea tehnologiei. Cheltuielile MIUR pentru incluziune trec de 4 milioane de euro, plus alte cheltuieli pentru confortul și starea de bine a elevilor.

Municipalitatea asigură sprijinul necesar copiilor cu CES care sunt înscriși la școlile din jurisdicția lor.

Cheltuielile/elev făcute de instituțiile de învățământ sunt dedicate pentru:

- salariile profesorilor
- sistemul de masă/ servicii
- orele de instruire și învățare

- costurile materialelor folosite în procesul învățării
- programele oferite
- sprijin suplimentar elevilor înscriși în sistemul educațional

3. Mecanisme de implementare, actori politici, structuri guvernamentale/publice care contribuie la implementarea prevederilor legislative (instituții educaționale: școli, centre etc; formarea cadrelor didactice și a personalului de sprijin)

Ministerul Educației, al Universităților și al Cercetării (MIUR) garantează un sistem educațional uniform pentru întregul stat:

- stabilește obiectivele generale educaționale,
- obiective de învățare specifice în conformitate cu abilitățile și competențele copiilor,
- curriculum-ul național minimal
- standardele privind calitatea serviciilor educaționale și criteriile generale pentru participarea copiilor la școală
- organizarea educației pentru adulți.

MIUR a fondat o rețea de școli numită Centre de sprijin teritorial, care cuprinde 103 școli dedicate CES răspândite pe tot teritoriul italian. Acestea oferă cu profesori, specialiști și cercetători specializați în educația pentru nevoi speciale și în tehnologii asistive. Aceștia colectează și diseminează bune practici și oferă sprijin profesorilor din școlile de masă.

4. Modalitatea de asigurare a accesului la educație și a incluziunii copiilor cu CES (învățământ de masă, școli speciale și prezentarea distinctă a tipurilor de copii cu CES incluși în cele 2 modalități de școlarizare)

Înscrierea într-o școală în calitate de elev cu nevoi speciale de educație se face în baza unui certificat care atestă existența unei nevoi/cerințe speciale. Un comitet medical din partea Sistemului Național de Sănătate oferă acest document în baza unei evaluări. În conformitate cu evaluarea dizabilității și cu criteriile biopsihosociale ale copilului este realizat un profil, în baza căruia copilul cu CES va primi sprijin și un plan educațional individualizat.

Echipa de evaluare multidisciplinară cuprinde următorii membri: medic specialist, neuropsihiatru pediatru, terapeut pentru reabilitare, asistent social.

Părinții copilului și un reprezentant al școlii colaborează, de asemenea, la elaborarea profilului copilului cu CES. Planul individualizat educațional elaborat după realizarea profilului descrie intervențiile planificate dintr-o anumită perioadă de timp.

În fiecare școală există un grup de lucru pentru incluziune (GLI), format din profesori, profesori de sprijin, personal administrativ, specialiști și reprezentanți ai autorităților locale medicale. GLI,

condus de directorul școlii, are rolul de a ajuta profesorii în înțelegerea definiției și în implementarea planului de incluziune.

5. Modalități de adaptare a serviciilor educaționale la nevoile copiilor cu CES și cu precădere a celor cu dizabilități vizuale și auditive (înscrisoare, curriculum, structuri organizatorice, facilități, modalitatea de organizare a claselor etc)

Conform Legii 118/1971 municipalitatea are responsabilitatea de a face clădirile școlilor accesibile, conform standardelor naționale. Legea 104/1992 prevede desființarea barierelor și introducerea ajutorului, a instrumentelor care să ajute copiii cu dizabilități în procesul educațional. De exemplu, tot echipamentul tehnic și didactic trebuie adaptat nevoilor copiilor. Clasele care au în componența lor și copii cu CES nu vor fi mai mari de 20 de copii. Profesorii de sprijin sunt parte din echipa de profesori a clasei și participă la toate activitățile cu clasa.

Copiii cu cerințe educaționale speciale primesc ajutorul de care au nevoie, atât în ceea ce privește învățarea, cât și în privința altor servicii precum psiholog, logoped, kinetoterapeut, medic, psihopedagog, persoană însoțitoare sau le este asigurat transportul de acasă la școală și invers.

De asemenea, examenul de la sfârșitul ciclului secundar poate fi susținut de către copiii cu CES cu ajutorul unor tehnologii asistive sau instrumente didactice speciale. Copiii care au urmat studii diferențiate și care nu au obținut calificarea finală primesc un document care să ateste studiile, subiectele studiate, durata studiilor, competențele dobândite și creditele obținute la examenul final.

Cu toate acestea, în Italia încă există îngrijorarea că poate exista micro-excluziune, iar din 2015, prin reforma școlară susținută de Legea 107, este intensificat sprijinul educațional pentru copiii cu CES și sunt oferite mai multe resurse și date.³⁰

Majoritatea copiilor cu deficiențe auditive participă la școlile publice de masă împreună cu copiii fără probleme auditive, iar instruirea este furnizată în funcție de modele diferite (Caselli, Maragna, & Volterra, 2006; Meristo et al., 2007). Familiile copiilor cu deficiențe de auz expuși în mod curent la limbajul semnelor au două posibilități: să solicite prezența în clasă a unei persoane/ profesor cu competențe în limbajul semnelor sau să își înscrie copiii la o școală cu un curriculum bilingv: limbajul semnelor și limba italiană pentru copiii deficienți de auz și cei auditivi. În primul caz, profesorul cu competență în limbajul semnelor furnizează copiilor deficienți de auz explicații individuale în limbajul semnelor sau semne italiene pentru 20 ore pe săptămână. Pentru restul programei școlare, predarea este oferită numai în limba italiană. În aceste situații, există doar un copil surd într-o clasă de colegi fără deficiențe de auz.

Numeroase școli publice oferă un curriculum bilingv care implică utilizarea limbii italiene și limbajul semnelor simultan în clasă. În aceste școli, profesorii folosesc limbajul semnelor, sau există un interpret care traduce simultan mesajele profesorilor și ale elevilor din limba italiană în limbajul semnelor și viceversa. În aceste școli, limbajul semnelor este predat și ca subiect, de la minim 1 oră pe săptămână până la 6 ore pe săptămână, deoarece limbajul semnelor este considerat prima limbă pentru copii (Ardito, Caselli, Vecchiotti, & Volterra, 2008; Russo Cardona & Volterra, 2007). De obicei, doi sau mai mulți copii cu deficiențe de auz sunt înscriși într-o clasă, iar colegii lor urmează un cursuri de limbaj al semnelor. Conversațiile dintre copiii

³⁰ [<https://zeroproject.org/policy/in-italy-students-with-disabilities-are-not-segregated/>], accesat 1.11.2018.

cu deficiențe auditive și profesorii din școli se bazează pe limbajul semnelor, iar conversațiile între copiii cu deficiențe auditive sunt în acest limbaj. În aceste școli bilingve, nu numai că există o posibilitate mai mare de a primi instruire școlară în limbajul semnelor, ci și oportunități sporite de a interacționa folosind acest limbaj între colegii cu deficiențe de auz și cei fără, precum și între instructorii auditivi și copiii surzi, atât în interiorul, cât și în afara clasei.

Limbajul semnelor, ca toate celelalte limbi, este considerat o limbă umană deplină, cu structura sa lexicală, morfologică și sintactică (Russo Cardona & Volterra, 2007). Evaluarea competențelor lingvistice ar trebui să se bazeze, în mod ideal, pe cunoștințele dobândite la achiziția naturală a limbii respective. Dar în Italia, precum și în alte țări, nu a fost efectuată o cercetare privind dobândirea limbajului semnelor pe eșantioane mari de copii. Au fost colectate date limitate privind dobândirea vocabularului semnelor pe un număr mic de copii de vârstă preșcolară (Pizzuto, Ardito, Caselli și Volterra, 2001), iar educatorii și medicii nu dispun de metodele și instrumentele adecvate de evaluare a competenței lexicale și/sau gramaticale a copiilor în limbajul semnelor.

6. Rolul școlilor, al cadrelor didactice și al cadrelor didactice de specialitate în oferirea educației specifice copiilor cu CES și formarea cadrelor didactice de specialitate (profilul personalului implicat, cerințele privind formarea profesională pentru lucrul cu copii cu CES)

În sistemul educațional italian, copiii cu CES participă la ore școlare în clase comune în care curriculum-ul este adaptat nevoilor lor de către un profesor de sprijin. În fiecare an, Ministerul Educației (MIUR) asigură profesori de sprijin în funcție de numărul de copii și de tipul dizabilităților acestora. Profesorii de sprijin fac parte din echipa de profesori: lucrează la adaptarea programei școlare și participă la activități care implică întreaga clasă. Cu toate acestea, nu toți profesorii din sistemul educațional pot îndeplini rolul de profesor de sprijin, dar toți profesorii de sprijin sunt profesori, ceea ce înseamnă că profesorii de sprijin sunt pregătiți special pentru a putea lucra cu copiii cu CES, încă din timpul facultății, când pot alege cursuri de specialitate.

Copiii cu CES nu sunt exclusiv responsabilitatea profesorilor de sprijin, ci a întregului personal al școlii. Personalul este instruit în acest sens după un plan specific de pregătire propus de MIUR și aprobat de fiecare școală. Astfel, dacă este necesar sprijin didactic suplimentar pentru copiii cu CES, acesta este asigurat de autoritățile locale și se numește „asistent pentru autonomie și comunicare”. Acești asistenți lucrează cu profesorii, mediază între copilul cu CES și clasa pentru a le îmbunătăți relația și pentru a ajuta copilul să participe la activitățile clasei, dar și pentru a-i susține autonomia socială și pentru a susține ca respectivul copil să își dezvolte abilitățile de comunicare verbală și nonverbală.

Pe de altă parte, sistemul educațional italian se confruntă și cu probleme. Două studii italiene (Associazione Treelle, Caritas Italiana și Fondazione Agnelli 2011; Dettori 2009) au arătat că „peste o treime dintre profesorii de sprijin pleacă pentru un post permanent ca profesori obișnuiți în clasă, după cinci ani. Lipsa de sprijin, colaborarea slabă cu colegii și sentimente de marginalizare, izolare și nemulțumire personală” (Devecchi et al., 2012, 171), precum și „sentimentul de a fi tratați ca membri de mâna a doua în rândul personalului, se simt lipsiți de puterea de a aduce un sprijin efectiv pentru incluziune” (Devecchi et al., 2012, 172). Lipsa profesorilor de sprijin și pierderea expertizei au consecințe pentru mulți copii cu dizabilități. De

exemplu, „autoritățile locale încearcă să acopere posturile vacante angajând profesori fără o calificare specială” (Devecchi et al., 2012, 178).

7. Rolul ONG-urilor și al părților cointeresate în promovarea și implementarea serviciilor educaționale pentru copii cu CES și în asigurarea unui mediu incluziv pentru aceștia

În general, în Italia, organizațiile non-guvernamentale joacă un rol important în ceea ce privește serviciile sociale. În cazul accesului copiilor cu CES la educație de calitate, ONG-urile au avut pentru prima dată un rol substanțial în propunerea legii 104/1992. Proiectul de lege a fost scris de o comisie din care făceau parte persoane cu dizabilități și organizații ale persoanelor cu dizabilități (zeroproject.org).

Una din cele mai vizibile organizații din Italia în ce privește accesul copiilor CES la educație este Uniunea Italiană a celor cu probleme de vedere.

(www.uiciechi.it) În general activitățile desfășurate de această organizație operează într-un sistem paralel față de sistemul public. Cu toate acestea, în unele regiuni aceste organizații au ajuns să își unească formal eforturile cu sistemul public.

Un proiect interesant în acest sens este proiectul Zero, inițiat de Fundația Essl din Austria în 2008, ce se axează pe drepturile persoanelor cu dizabilități la nivel internațional, inclusiv în Italia. Este o platformă în care se împărtășesc soluții inovatoare și cele mai eficiente la problemele cu care se confruntă persoanele cu dizabilități, inclusiv în ce privește accesul acestora la educație de calitate. Misiunea sa este de a sprijini punerea în aplicare a Convenției Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu handicap (CRPD ONU), colaborând cu o rețea în continuă creștere de peste 4.000 de experți, cu și fără dizabilități, în peste 150 de țări.³¹ Raportul anual al Proiectului Zero prezintă politicile și practicile care au fost selectate ca fiind cele mai inovatoare în abordarea temei din anul respectiv.

În ceea ce privește copiii cu deficiențe de vedere, trebuie menționat *Early Intervention Centre for Visually Impaired Children, Cannero Riviera* – Centrul pentru intervenție timpurie pentru copiii cu deficiențe de vedere - o organizație nonprofit olandeză care oferă intervenții pentru copii până la vârsta de 14 ani și pentru familiile acestora. Centrul oferă diagnosticare și analiză a surdității funcționale, cursuri cu privire la testarea atenției bebelușilor pentru a depista de timpuriu problemele de auz, intervenție recreațională și psiho-educație precum și sprijin pentru părinți.

Un alt sector în care mediul ONG este extrem de activ în Italia este în cel legat de tehnologia asistivă și de modalitatea prin care tehnologia poate suplina anumite deficiențe. În acest sens trebuie menționată Rețeaua GLIC (www.centriausili.it) – o rețea națională de centre de consultanță privind ICT AT. Rețeaua include peste 26 de astfel de centre în toată țara. Rețeaua SIVA este formată din 10 centre ale Fundației Don Carlo Gnocchi și oferă expertiză și ajutor specializat persoanelor și familiilor cu dizabilități.

8. Bune practici: identificarea factorilor/măsurilor care asigură buna calitate a serviciilor educaționale pentru copiii cu dizabilități vizuale și auditive

➤ *Planuri educaționale individuale*

³¹ <https://zeroproject.org/about-us/>

Într-adevăr obligativitatea de a aborda educația copiilor cu CES prin intermediul unor planuri educaționale individuale reprezintă unul din aspectele pozitive ale sistemului de educație incluzivă din Italia. Pentru aproape fiecare copil cu nevoi educaționale speciale din sistemul de educație italian, legea obligă întocmirea unui plan educațional individual, care trebuie să ajute și dezvoltarea capacităților și cunoștințelor, în funcție de abilitățile deținute de aceștia și de zonele în care necesită îmbunătățiri. Acest mod de a aborda accesul la educație a copiilor cu CES, răspunde exact nevoilor individuale ale fiecărui, facilitând astfel dezvoltarea acestora exact în domeniile unde sunt cei mai deficitari, punând în același timp accent pe abilitățile deja avute.

- *Educația incluzivă este parte integrată a procesului de evaluare a instituțiilor de învățământ*

Un aspect extrem de important cu privire la responsabilitatea cu care este văzută educația incluzivă în Italia este legat de faptul că indicatorii ai incluziunii au devenit parte integrată a întreg procesului de evaluare a calității educației în instituțiile de învățământ. Cu alte cuvinte, nivelul de incluziune al unei școli devine unul dintre parametrii în funcție de care se măsoară calitatea educației în acea școală. Acesta este clar un element important de dezvoltare a educației incluzive, deoarece pune mai multă presiune pe școli și pe atenția pe care aceste au acordă în practică educației incluzive.

- *Recunoașterea mai multor tipuri de comunicare și asigurarea traducerii*

Art 1(24) din Legea 107/2015 stipulează foarte clar că actul de predare oferit copiilor cu dizabilități trebuie să asigure recunoașterea diferitelor modalități de comunicare, inclusiv comunicarea prin limbajul semnelor. Această prevedere a fost imediat completată de un act legislativ care recunoaște persoanele surde sau persoanele care folosesc limbajul semnelor ca și comunitate lingvistică. Aceste prevederi garantează oarecum posibilitatea de a se preda prin limbajul semnelor în școlile primare și generale, dar și utilizarea de interpreți la liceu și universități, facilitând astfel accesul mult mai multor copii cu deficiențe de auz la educație de calitate.

- *Includerea părinților și comunității în actul educațional*

Conform art. 14 din Legea 328/2000, părinții, serviciile sociale și de sănătate locale, lucrează împreună la elaborarea Proiectului de Viață Individual, ce are drept scop integrarea copiilor cu nevoi speciale în familie, dar mai ales în societate.

În timpul procesului de admitere la o instituție de învățământ, părinții sunt aceia care trebuie să transmită certificatul obținut în urma procedurii de identificare a dizabilității. Acest document certifică tipul de dizabilitate, dar și dreptul de a primi ajutor specific, în funcție de această dizabilitate/nevoie specială.

Părinții participă la Grupurile de Lucru pentru Incluziune din fiecare școală și sunt reprezentanți și în Grupurile de Lucru Inter-Instituționale de la nivel local.

Mai mult, aceștia trebuie să primească periodic informații de la direcțiunea școlii și de la profesori cu privire la nevoile și progresul copiilor lor. În plus, după cum am menționat și anterior, toate părțile implicate în actul educațional al copiilor cu CES (profesori, asistenți sociali, educatori sau părinți) lucrează împreună la elaborarea Planului Educațional Individual ce stă la baza formării copiilor cu CES.

- *Rețea națională pentru incluziune*

Încă din anul 2007, MIUR (Ministerul Educației, Universității și Cercetării) a creat o rețea permanentă de școli pentru incluziune – rețeaua CTS. Această rețea cuprinde 126 de instituții din învățământul de masă, una pentru fiecare provincie. În fiecare din aceste școli, două treimi dintre cadrele didactice au primit formare pentru educație incluzivă și tehnologii asistive. În prezent, rețeaua s-a dezvoltat și prin înființarea de centre locale de suport pentru educație incluzivă, în care profesorii elaborează și diseminează cele mai bune practici și suport colegilor care au de-a face cu copii cu CES. Un sistem similar s-a implementat și în cazul copiilor cu autism. În anul academic 2015/16 erau deja 126 de birouri operative în Italia, ce aveau drept scop diseminarea de materiale și practici în privința educației incluzive a copiilor cu autism.

9. Potențiale obstacole în accesul la educație pentru copiii cu CES și efectele negative ale lipsei accesului la educație (curriculum, structuri organizatorice, atitudini față de copiii cu CES, resurse, pregătirea profesorilor etc)

➤ *Incluziune totală*

Există studii care arată că incluziunea totală nu este mereu benefică din punctul de vedere al profesorilor din școli unde sunt înscriși elevi cu cerințe educaționale speciale. Acestea menționează că în unele cazuri este necesară o atenție sporită pentru copii cu dizabilități severe (Devecchi et al, 2012).

➤ *Pregătire insuficientă a cadrelor didactice*

O altă problemă identificată este legată de competențele specifice pentru realizarea planificării educației incluzive care sunt încă insuficiente în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Sunt necesare mai multe eforturi pentru asigurarea competențelor prin abordări pedagogice adecvate nevoilor speciale ale copiilor (Florian și Linklater 2010). Sistemul italian necesită, în special, ca profesorii să colaboreze.

➤ *Lipsa clarificărilor conceptuale în legislație*

Până de curând, Italia a fost una din puținele state care nu a cedat clasificării anglo-saxone a clasificării ”nevoilor educaționale speciale” pentru a identifica elevii cu risc de eșec școlar. Cu toate acestea, din 2013, Ministerul Educației a decis crearea unei macro-categorii de elevi, mai special a elevilor cu nevoi educaționale speciale. Într-adevăr, această nouă categorizare este mult mai cuprinzătoare și răspunde nevoilor elevilor care se confruntă cu diverse probleme în procesul educațional. Cu toate acestea, pune în continuare accent pe funcționarea împotriva unei norme bine stabilite și determină ceea ce e bine sau nu la un elev, nefăcând mai degrabă referire la barierele sistemice în învățare. O altă sursă de confuzie o reprezintă suprapunerea BES cu noua definiție a ID (dizabilități intelectuale, după cerința DSM-5) ridică numeroase probleme cu privire la ceea ce trebuie reabilitat pentru cine și cum.

➤ *Resurse financiare limitate*

Anul 2015 a adus o serie de reforme în ceea ce privește educația incluzivă din Italia. Cu toate acestea, deși măsurile prevăzute în noua lege, aduceau o serie de îmbunătățiri, a fost clar specificat în legislație ca toate aceste noi măsuri să se realizeze fără noi sau măritări de resurse financiare publice. Cu alte cuvinte, ministerul se exonerează de orice responsabilități financiare, fapt ce evident duce la îngreunarea îndeplinirii măsurilor privind îmbunătățirea accesului la educație de calitate a copiilor cu CES. Cu alte cuvinte, noile politici cu privire la nevoile educaționale speciale nu au reușit să stabilească pașii următori în dezvoltarea educației incluzive. Nu este suficient să dai posibilitatea tuturor elevilor cu CES să intre în învățământul de masă și

să acceseze diferite fonduri suplimentare sau suport instituțional. Crearea de școli incluzive înseamnă să te asiguri că unitățile școlare țin bugetul necesar pentru dezvoltarea de curricula, metode de predare, organizare sau evaluare adaptate elevilor cu CES. (<http://includiveeducation.ca/2018/03/13/inclusion-in-italy-how-supposedly-incluzive-policies-fail/>)

10. Mecanismele existente de preluare de feedback și îmbunătățire a serviciilor educaționale pentru copiii cu CES

La nivel de școală, atât conducerea cât și profesorii sunt responsabili pentru calitatea educației oferite copiilor cu CES. Cu alte cuvinte, direcțiunea școlii organizează activitățile școlii în funcție de criteriile de eficiență educațională și este responsabil pentru rezultatele acestor activități.

Începând cu anul universitar 2013/2014, fiecare școală trebuie să elaboreze un Plan Anual de Incluziune (PAI) ca și bază a Planului de Politică Educațională îmbrățișată de instituția în cauză. Acest Plan de Politică Educațională (ce include și aspectele ce țin de educația incluzivă) este un document ce cuprinde activitățile curriculare, extra-curriculare propuse, resurse educaționale și organizaționale pe care fiecare școală în parte le adoptă, în funcție de gradul de autonomie pe care îl are. La sfârșitul fiecărui an academic, școlile trebuie să monitorizeze și să evalueze rezultatele, inclusiv eficiența măsurilor prevăzute pentru incluziunea elevilor cu CES.³²

În plus, începând cu noiembrie 2014, Ministerul Educației, Universității și Cercetării a lansat un program de auto-evaluare a instituțiilor de învățământ (www.instruzione.it/sistema_valutazione). Acest program este disponibil și pe o platformă online, unde se găsesc și o serie de materiale și ghiduri privind completarea acestor formulare de autor-evaluare. Rezultatul a fost ca în 2015 Italia să aibă primele rapoarte de auto-evaluare a școlilor. De remarcat este faptul că o parte din indicatorii folosiți sunt indicatori ce măsoară educația incluzivă și accesul copiilor cu CES la educație de calitate. Formatul acestei auto-evaluări ajută școlile să își îmbunătățească rezultatele sau să reducă rata de părăsire timpurie a școlii.

Concluzii:

Discuții recente au ridicat probleme fundamentale cu privire la contradicțiile din cadrul unui sistem aproape incluziv sau la modul în care o clasă poate fi incluzivă în practică. Giangreco, Doyle și Suter (2012) au furnizat date despre oferirea serviciilor speciale din 16 școli din regiuni din Italia. Studiul lor a arătat că unii „elevi italieni cu dizabilități sunt scoși din clasă pentru instruirea individuală sau în grupuri mici, fie din motive comportamentale, fie pentru a primi servicii (de exemplu terapia fizică)”. În ciuda statisticilor care arată că 99,6% din populația copiilor frecventează învățământul general, realitatea este mai complicată. Uneori, școlile oferă în mod informal ședințe individuale sau de grup în timpul programului școlar normal. Motivele țin de comportamentul elevilor sau de nevoia anumitor servicii precum fizioterapie (Giangreco, Doyle, și Suter 2012, 101). Un elev cu dizabilități severe petrece cel puțin 25% din fiecare zi de școală obișnuită la un centru terapeutic local unde primește servicii specializate (de exemplu, fizioterapie) înainte de a fi transportat la școală.

³² <https://www.european-agency.org/country-information/italy/system-of-support-and-special-provision>

Există profesori care confirmă faptul că „experiența majorității studenților cu dizabilități se bazează pe participarea parțială în activitățile de clasă” (Ianes, Demo și Zambotti 2014, 626). Aproximativ un sfert dintre elevii cu dizabilități petrec mai mult de 50% din timpul total în afara clasei. Motivul principal este că „metodele de predare utilizate în clasă nu permit întotdeauna metode de învățare individualizate” (Ianes, Demo și Zambotti 2014, 636).

În sistemul școlar italian lipsește o delimitare clară între tratamentul individualizat care trebuie făcut în afara sălii de clasă și timpul pe care copiii cu CES trebuie să îl petreacă în interiorul școlii. Nu se știe cu precizie cât timp este bine ca acești copii ca îl petreacă în activități de unu-la-unu cu profesorul de sprijin, sau orice formă de terapie de care au nevoie, și cât este intervalul adecvat de timp pe care ar trebui să îl petreacă în clasă, alături de colegii de aceeași vârstă.

Cu toate acestea, există și o serie de aspecte pozitive ce pot fi luate în considerare în eventuale programe de reformare din alte contexte. Un astfel de aspect este faptul că sunt alocate **fonduri speciale privind educația copiilor cu CES, pentru pregătirea cadrelor didactice**, promovarea incluziunii și mai ales pentru folosirea tehnologiei ca resursă în vederea dezvoltării de materiale ajutătoare pentru copiii cu CES.

Mai mult, după ce Ministerul a observat că un număr mare de cadre didactice de sprijin părăsesc sistemul de educație, a facilitat **crearea unei rețele naționale de școli – Territorial Support Centres** – care are în principal scopul de a realiza schimburi și de a asigura sprijinul cadrelor didactice în ceea ce privește educația copiilor cu CES. Tot în acest sens, legislația prevede obligativitatea ca fiecare instituție de învățământ să aibă un grup pentru educație incluzivă, grup compus din cadre didactice, cadre didactice de sprijin, psihologi, terapeuți etc.

Nu în ultimul rând, faptul că se asigură la cerere **programe de predare bilingvă (inclusiv folosind limbajul semnelor)** reprezintă un aspect pozitiv ce trebuie luat în considerare.

Referințe

Abbring, I., and C. J. W. Meijer. 1994. “Italy.” In *New Perspectives in Special Education*, edited by C. J. W. Meijer, S. J. Pijl, and S. Hegarty, 9–24. London: Routledge.

Academic Network of European Disability Experts. 2018. European Semester 2017/2018 country fiche on disability. <https://www.disability-europe.net/downloads/883-task-eu2020-year-3>

Anastasiou, Dimitris & Kauffman, James & Di Nuovo, Santo (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 30. 10.1080/08856257.2015.1060075.

Anastasiou, D., and C. Keller. 2014. “Cross-national Differences in Special Education Coverage: An Empirical Analysis.” *Exceptional Children* 80: 353–367.

Anastasiou, D., and J. M. Kauffman. 2013. “The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability.” *Journal of Medicine and Philosophy* 38: 441–459.

Ardito, B., Caselli, M. C., Vecchiotti, A., & Volterra, V (2008). Deaf and hearing children: Reading together in preschool. In C. Plaza-Pust & E. Morales-López (Eds.), Sign bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations

Associazione Treelle, and Caritas Italiana e Fondazione Agnelli. 2011. Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte [The Inclusion of Children with Disabilities in the Italian School System: Key Figures and Recent Trends]. Trento: Erickson

Begeny, J. C., and B. K. Martens. 2007. "Inclusionary Education in Italy: A Literature Review and Call for More Empirical Research." *Remedial and Special Education* 28: 80–94.

D'Alessio, Simona. 2011. "Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica." Sense Publishers: Rotterdam

Dettori, F. 2009. "La fuga degli insegnanti di sostegno verso il posto comune: una ricerca sulle storie professionali [The Flight of Support Teachers Towards Mainstream Classes: A Study of Professional Lives]." *L'integrazione scolastica e sociale [Social and Educational Integration]* 8: 247–258.

Devecchi, C., F. Dettori, M. Doveston, P. Sedgwick, and J. Jament. 2012. "Inclusive Classrooms in Italy and England: The Role of Support Teachers and Teaching Assistants." *European Journal of Special Needs Education* 27: 171–184.

Di Nuovo, S. 2012. "Rethinking Inclusion and Its Conditions: A Reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012)." *Life Span and Disability* 15 (2): 75–83.

Di Nuovo, S. 2014. *I bisogni educativi speciali. Metodi e materiali per affrontarli [Special Educational Needs. Methods and Materials to Deal with Them]*. Florence: Giunti-Scuola.

EducAid: <https://www.educaid.it/en/>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/>

Florian, L., and H. Linklater. 2010. "Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All." *Cambridge Journal of Education* 40: 369–386.

Fondazione Serono-CENSIS. 2012. *I bisogni ignorati delle persone con disabilità. L'offerta di cura e di assistenza in Italia e in Europa [The Unknown Needs of Persons with Disabilities. The Provision of Care and Assistance in Italy and Europe]*. Rome: Censis.

Fornari, U. and S. Ferracuti. 1995. "Special Judicial Psychiatric Hospitals in Italy and the Shortcomings of the Mental Health Law." *The Journal of Forensic Psychiatry* 6: 381–392.

OECD. 1999. *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.

Giangreco, M. F., M. B. Doyle, and J. C. Suter. 2012. "Demographic and Personnel Service Delivery Data: Implications for Including Students with Disabilities in Italian Schools." *Life Span and Disability: An Interdisciplinary Journal* 15: 97–123.

Ianes, D., H. Demo, and F. Zambotti. 2014. "Integration and Inclusion in Italy. Towards a Special Pedagogy for Inclusion." *ALTER European Journal of Disability Research* 8: 92– 104.

Kanter, A. S., M. L. Damiani, and B. A. Ferri. 2014. "The Right to Inclusive Education under International Law: Following Italy's Lead." *Journal of International Special Needs Education* 17: 21–32.

Kauffman, J. M., and J. Badar. 2014. "Instruction, Not Inclusion, Should Be the Central Issue in Special Education: An Alternative View from the USA." *Journal of International Special Needs Education* 17: 13–20.

Pizzuto, E., Ardito, B., Caselli, M. C., & Volterra, V (2002). Cognition and language in Italian deaf preschoolers of deaf and hearing families. In M. Marschark, D. Clark, & M. Karchmer (Eds.), *Cognition, context, and deafness* (pp. 49– 70). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Russo Cardona, T., & Volterra, V (2007). *Le lingue dei segni: Storia e Semiotica*. Roma, Italy: Carocci

United Nations. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <http://www.un.org/disabilities/convention/convention.shtml>.

UNICEF. 2010. *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*. Vanemonde: București
http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/incluziunea_scolara.pdf

Vianello R., S. Di Nuovo, and S. Lanfranchi. 2014. *Bisogni Educativi Speciali: Il Funzionamento Intellettivo Limite O Borderline. Tipologia, analisi di casi e indicazioni operative [Special Educational Needs: Borderline Intellectual Functioning. Typology, Case-studies and Operative Guidelines]*. Bergamo: Junior

Vitello, S. J. 1994. "Special Education Integration: The Arezzo Approach." *International Journal of Disability, Development and Education* 41: 61–70.

Zanobini, M. 2013. "Some Considerations about Inclusion, Disability, and Special Educational Needs: A Reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012)." *Life Span and Disability* 16 (1): 83–94.

Simpson, R., and Sasso, G. 1992. "Full Inclusion of Students with Autism in General Education Settings: Values vs. Science." *Focus on Autistic Behavior* 7 (3): 1–13.

Fuchs, D., and L. S. Fuchs. 1994. "Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform." *Exceptional Children* 60: 294–309.

MacMillan, D. L., F. M. Gresham, and S. R. Forness. 1996. "Full Inclusion: An Empirical Perspective." *Behavioral Disorders* 21: 145–159.

Meristo, M., Falkman, K. W., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L., & Siegal, M (2007). Language access and theory of mind reasoning: Evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *Developmental Psychology*, 43(5), 1156–1169. doi:10.1037/0012-1649.43.5.1156

Ministry of Education. 1992. Framework Law for the Assistance, Social Inclusion and the Rights of Persons with Disabilities no. 104. Universities and Research: Italy

Zigmond, N. 2003. "Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better than Another?" *The Journal of Special Education* 37: 193– 199.

Scruggs, T. E., M. A. Mastropieri, and K. McDuffie. 2007. "Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research." *Exceptional Children* 73: 392–416.

Zeroproject: <https://zeroproject.org/policy/in-italy-students-with-disabilities-are-not-segregated/>

Zigmond, N., and A. Kloo. 2011. "General and Special Education Are (and Should Be) Different." In *Handbook of Special Education*, edited by J. M. Kauffman and D. P. Hallahan, 160–172. New York: Taylor & Francis.

IV. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI PENTRU ROMÂNIA

IV.1 Cadrul actual privind accesul copiilor cu CES la educație de calitate în România

Accesul la educație reprezintă un drept fundamental al omului. Educația asigură baza dezvoltării personale, profesionale, economice și sociale a individului, dar și a societății în ansamblul ei. În acest context, limitarea accesului la educație a copiilor cu nevoi speciale generează costuri atât pentru individ, cât și pentru întreaga societate (Manea, 2016). Tocmai aceste aspecte au stat și la baza convențiilor și recomandărilor din partea forurilor internaționale cu privire la educația incluzivă și la facilitarea accesului copiilor cu CES în instituțiile de învățământ de masă.

Imediat după căderea comunismului, situația educației copiilor cu nevoi speciale a intrat într-un proces de reformare. Cu toate acestea, cele mai ample măsuri au fost întreprinse după anii 2000.

Astfel, Hotărârea de Guvern nr. 1251/2005, privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de învățământ, instruire, compensare, recuperare și protecție specială a copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educative speciale, aduce câteva modificări însemnate:

- Crearea unei noi instituții – Centru județean de resurse și asistență educațională
- Crearea unei noi instituții – Centru școlar pentru educație incluzivă (care presupune de fapt transformarea unor școli speciale în astfel de centre. În altă țări europene acestea se regăsesc sub forma Centrelor de resurse)
- Diversificarea formelor de integrare școlară a copiilor cu CES

În completare, Legea 448/2006, privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap include prevederi ce urmăresc asigurarea educației permanente și a formării profesionale de-a lungul întregii vieți. Această lege prevede, de asemenea, și posibilitatea de a beneficia de educație pe patul de spital, pe toată durata spitalizării (Vrasmasu, Baba și Murariu, 2010).

Într-adevăr, în plan teoretic s-a trecut treptat de la școlarizarea segregată în școli speciale, la educația integrată, dar mai degrabă sub forma învățământului special integrat (HG 1251/2005). Mai mult, art. 24 din Convenția privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități adoptată în anul 2006 și ratificată de România în 2007, impune exact educația incluzivă pentru persoanele cu dizabilități la toate nivelele. Cu toate acestea, Legea Educației din 2011 nu menționează conceptul de educație incluzivă, ci doar pe cel de incluziune socială și educație specială sau educație specială integrată (Manea, 2016).

Potrivit legislației în vigoare, școlarizarea unui copil cu nevoi speciale se poate realiza în următoarele modalități:

- în școli speciale
- în clase (grupe) speciale

- în unități școlare generale de masă, inclusiv cu predare în limba maternă
- la domiciliul unei persoane
- pe patul de spital

Cu toate că legislația prevede existența acestor clase (grupe) speciale în școlile de masă, European Agency for Development in Special Needs Education consideră că acesta este tot un context educațional segregat. În plus, legislația nu prevede modalități concrete și multiple de incluziune a copiilor cu nevoi speciale sau dizabilități în școli de masă, rămânând ca acești copii să fie de cele mai multe ori orientați tot către școlarizarea specială (Vrasmasu, Baba și Murariu, 2010).

Sistemul de identificare a nevoilor speciale, precum și de orientare școlară a copiilor cu nevoi speciale este împărțit între instituții de învățământ – comisiile interne de evaluare continuă, dar care au o misiune destul de redusă, și instituții ce țin de asistența socială și protecția copilului. Aceasta din urmă deține atribuțiile majore în deciziile care privesc evaluarea și orientarea școlară a copiilor cu nevoi speciale sau cu dizabilități. În acest context, se poate clar observa dualitatea sistemului, și în același timp aportul relativ scăzut al instituțiilor ce țin de educație și învățământ în ceea ce privește evaluarea, dar mai ales orientarea școlară a acestor copii.

Tot cadrul legislativ prevede faptul că pot beneficia de evaluare și servicii ale unui cadru didactic itinerant/de sprijin, următoarele categorii de copii:

- Copii sau elevi cu certificat de expertiză și orientare școlară și profesională, eliberat de comisia de protecție a copilului;
- Copii/elevi cu dificultăți de învățare sau dezvoltare care au recomandația comisiei interne de evaluare continuă din școala/centru de resurse. Acestei comisii interne i se pot adresa: familia, tutorele, alte instituții sau persoane interesate sau ONG-uri.

Aceste prevederi aduc în discuție o altă problemă importantă, aceea a raportării scăzute a situațiilor în care copiii au nevoie de educație raportat la cerințele educaționale speciale ale acestora, cât și a unui proces birocratic complex.

În ceea ce privește finanțarea, pentru copiii cu CES se acordă o serie de drepturi materiale și alocații zilnice de hrană. Cu toate acestea, ar fi utilă o evaluare și chiar o revizuire a acestor măsuri în sensul de a delimita clar facilitățile cu caracter compensator pedagogic de cele care reprezintă prestații sociale.

În plus, din cauza lipsei de definiție și de precizări clare cu privire la incluziune și integrare, unele centre de educație incluzivă au interpretat eronat aceste concepte și au integrat copii cu diferite dizabilități și chiar grade crescute de dizabilitate în aceleași grupe/formațiuni de studiu. Acest lucru poate avea urmări nefaste în dezvoltarea acestor copii, deoarece nu se au în vedere nevoile individuale ale elevului și tratarea lor ca atare. Mai mult, legislația nu acoperă educația incluzivă în formarea prevocațională, vocațională, de tranziție în muncă sau educația adulților (Manea, 2016).

Toate aceste aspecte menționate mai sus fac ca situația din România cu privire la accesul la educație incluzivă a copiilor cu CES să nu fie tocmai cea mai fericită. Datele statistice confirmă această situație, deși monitorizarea accesului la educație al persoanelor cu dizabilități și/sau CES este una greoaie în România.

Astfel, conform ANPD (Autoritatea Natională a Persoanelor cu Dizabilitati) în 30 iunie 2015 au fost înregistrate 752.931 persoane cu dizabilități, dintre care 60.289 copii (între 0-7 ani) aflați în evidența DGASPC (Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului).³³ Dintre aceștia, până la finalul anului 2013, doar 56,2% au beneficiat de servicii educaționale (fie învățământ de masă, special sau special integrat). Aceste date arată încă o dată, lipsa de flexibilitate și ușurință în identificarea de nevoi speciale educaționale și în răspunsul oferit din partea instituțiilor abilitate în acest sens.

Mai concret, în ceea ce privește incluziunea elevilor cu nevoi speciale în școlile de masă, conform ARACIP, în anul școlar 2013-2014, în școlile de masă erau înscriși 32.060 elevi cu nevoi speciale. Dintre aceștia, 39,3% în învățământul primar, 34,8% în cel gimnazial, 7% preșcolar și 18,8% liceal/profesional/postliceal. Ce este și mai important de remarcat este că, dintre aceștia, doar 17.037 elevi beneficiază de servicii educaționale de sprijin. Mai mult, în ceea ce privește participarea persoanelor cu dizabilități și/sau CES la învățământul superior, nu există date colectate în acest moment la nivel național (Hoga, 2016).

Toate aceste date întăresc și mai mult nevoia de a aduce în discuție problema accesului la educație incluzivă a copiilor cu CES în România și în același timp legitimează încercarea de reformare și adaptare a sistemului din România, urmărind îndeaproape reformele și modificările actuale din context internațional și european.

IV.2 Recomandări

După analizarea cazurilor mai sus menționate, dar și a exemplurilor de bună practică din studiile de caz selecționate putem extrage un prim set de **recomandări generale care vizează schimbări majore** în privința politicilor publice ce vizează accesul la educație incluzivă a copiilor cu CES în România:

- ***Definirea și delimitarea clară în legislație a ceea ce înseamnă educație incluzivă și/sau integrată***, precum și a măsurilor clare ce vizează educația incluzivă și a tipului de ajutor suplimentar acordat copiilor cu CES odată cu includerea lor în școlile de masă.
- ***Eliminarea definiției medicale a ceea ce înseamnă nevoi speciale sau dizabilitate***, folosind modelul din Danemarca, unde nevoile speciale sunt definite în funcție de numărul de ore de ajutor suplimentar necesare în procesul educativ.
- ***Descentralizarea sistemului de educație***, dar cu atenție acordată modului de finanțare. Având în vedere discrepanțele majore între regiunile de dezvoltare din România, considerăm că acest proces de descentralizare are trebui să aibă în vedere măsuri de

³³ http://www.mmuncii.ro/j33/images/buletin_statistic/dizabilitati_sem_I_2015.pdf, ultima data accesat la data de 14.11.2018

egalizare între fondurile primite sau chiar de suplینire a fondurilor în zonele și instituțiile de învățământ unde este nevoie. Astfel, modelul irlandez de alocare a resurselor ar putea fi o soluție în acest sens.

- ***Sistem de educație bazat pe elev, cu Plan Educațional Individualizat.*** Într-adevăr, majoritatea cazurilor de succes în privința asigurării educației incluzive pentru copiii cu CES prevăd un astfel de sistem în care nevoile elevului devin centrale și întreg procesul educativ trebuie să vină în întâmpinarea acestor nevoi.
- ***Flexibilizarea sistemului de educație și a curriculei.*** Pentru o mai bună adaptare la nevoile educaționale ale copiilor cu CES este nevoie de o mai mare flexibilizare a curriculei, prin oferirea de ani suplimentari de studiu, posibilitatea de a renunța la anumite cursuri în cazul în care copilul întâmpină dificultăți majore și alegerea de cursuri care se bazează pe dezvoltarea de abilități și nu neapărat pe acumularea de cunoștințe.
- ***Pregătirea cadrelor didactice.*** În acest sens, considerăm că este utilă suplimentarea orelor de practică prevăzute în curricula modului pedagogic sau chiar obligativitatea ca o parte din aceste ore de practică să fie realizate în clase în care există copii cu CES.
- ***Evaluarea timpurie a nevoilor speciale și includerea copiilor cu CES în instituții de învățământ preșcolar.***

Dincolo de aceste recomandări generale și de lungă durată, considerăm utile un set de **recomandări imediate, cu implicare mai mică de resurse**. Astfel, considerăm util:

- ***Îmbunătățirea accesului la tehnologie, prin facilitarea creării de parteneriate între instituții de învățământ și companii private de IT.*** O astfel de măsură ar ajuta accesul mai multor copii cu cerințe educaționale speciale la o educație de calitate.
- ***Direcționarea fondurilor naționale de cercetare spre teme ce au legătură cu facilitarea accesului la educație a copiilor cu CES.*** În acest sens, atât institutele de cercetare, cât și universitățile ar putea deveni interesate de temă și ar putea pune presiune pe instituțiile statului în privința asigurării unei educații incluzive pentru copii cu CES.
- ***Facilitarea și finanțarea creării de rețele naționale*** cu actori diferiți, ce pot veni ca sprijin pentru cadrele didactice care interacționează cu copii cu CES.
- ***Facilitarea și finanțarea aderării la rețele internaționale***
- ***Stimularea parteneriatului dintre școli, părinți și organizații ce reprezintă interesele persoanelor cu dizabilități***
- ***Stimularea unor metode de observare în timp a evoluției elevilor cu CES,*** dincolo de rezultatele la testele naționale.

Referinte:

Horga, Irina, 2016. Educație pentru toți și pentru fiecare: accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF Hai la Școală, Buzău, Editura Alpha MDN.

Manea, Livius, 2016. Accesul la educatie a tinerilor cu dizabilitati in Romania. Cu focalizare pe invatamantul secundar superior, vocational si universitar, Editura Asociatiei RENINCO Romania.

Vrasmas, Traian, 2010. Integrarea si incluziunea scolara a copiilor cu CES in Romania. O scurta sinteza a evolutiilor din ultimii 20 de ani, in volumul Incluziunea scolara a copiilor cu cerinte educationale speciale. Aspiratii si realitati, coordonat de Traian Vrasmas, Letitia Baba si Botez Corina Murariu, Bucuresti: Vanemonde, 2010

HG nr. 1251/2005

Legea 448/2006

http://www.mmuncii.ro/j33/images/buletin_statistic/dizabilitati_sem_I_2015.pdf

Titlul Proiectului: „Acces la educație incluzivă de calitate pentru copiii CES cu deficiențe auditive și vizuale (EDU-CES)”, cod SMIS 112080;

Editorul materialului: Asociația „C4C - Communication for Community”

Data publicării: noiembrie 2018

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capacitate Administrativă 2014-2020