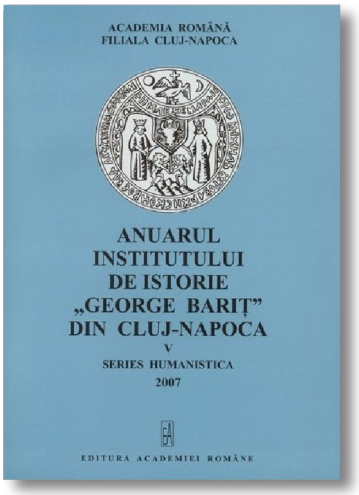

ISSN 1584-4404

Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca Series *Humanistica*

humanistica.ro

Școala românească – școală incluzivă

Alina Bolea

How to cite this article:
Bolea, Alina (2007) *Școala românească – școală incluzivă*, Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca, Series Humanistica, Vol. 5, pp. 233–254. DOI: 10.5281/zenodo.22965718

© 2007: The Publishing House of the Romanian Academy.
Humanistica Yearbook is published online since 2003.
Submit your article to Humanistica Yearbook: secretariat.dcsu@acad-cj.ro

ŞCOALA ROMÂNEASCĂ – ŞCOALĂ INCLUZIVĂ

Alina Bolea

Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca

In this study I tried to tackle some questions such as: what integration and segregation of children with special needs means in actual Romania; which are advantages and disadvantages of each approach?; can one approach be justified for all students or not?; what kind of reactions may have regular children towards children with special needs?; why integration became the predominant approach in the whole world and how romanian social politics support it?

1. **CONSIDERAŢII TEORETICE**

1.1. CONCEPTELE DE INTEGRARE ŞI SEGREGARE

Conceptul de integrare socială a fost definit ca reprezentând „procesualitatea interacţiunilor dintre individ sau grup şi mediul social specific sau integral, prin intermediul căreia se realizează un echilibru funcţional al părţilor"[1]. Integratul poate fi o persoană, un grup de persoane, o categorie socială, o comunitate teritorială, un subsistem social etc. Indiferent despre ce tip de integrare ar fi vorba, s-a ajuns la concluzia că aceasta este posibilă doar prin interacţiune (proces în cursul căruia au loc mutaţii la nivelul ambelor sisteme), trecându-se prin mai multe etape: acomodare, adaptare, participare şi abia apoi integrare propriu-zisă.

Conceptul de segregare, introdus în literatura de specialitate de R. E. Park şi E. W. Burgess, este întâlnit astăzi în două accepţii. Prima este aceea de „separare rezidenţială a persoanelor cu caracteristici rasiale, etnice, culturale sau ocupaţionale similare, care tind să se aşeze şi să locuiască în acele zone ale unei comunităţi, ocupate deja de alte persoane (grupuri) având caracteristici particulare"[2]. Cea de-a doua accepţie în care este folosit termenul de segregare este aceea prin care se denumesc „acele situaţii de separare geografică şi de folosire separată a diferitelor resurse şi servicii sociale care sunt impuse cu forţa unor

[1] C. Zamfir, L. Vlăsceanu, *Dicţionar de sociologie,* Bucureşti, Edit. Babel, 1993, p. 304.

[2] R. E. Park, E. W. Burgess, *Introduction in the Science of Sociology*, 1924, apud C. Zamfir, L. Vlăsceanu, *op.cit.,* p. 536.

An. Inst. de Ist. „G. Barit" din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. V, 2007, p. 233–254

grupuri cu statut subordonat, dominat”[3]. În analiza relațiilor majoritate- minoritate, în analiza relațiilor interetnice şi în teoriile conflictului social, termenul de segregare este folosit cu acest din urma sens.

R. Baubock, A. Heller şi A. R. Zolberg, referindu-se la adaptarea culturală, pornesc de la fenomenul de imigrare pentru a explica unele aspecte privind integrarea şi segregarea. Ei sunt de părere că „dacă un grup mare de imigranți dintr-o țară de origine intră într-o societate, acest lucru afectează atât grupul, cât şi societatea respectivă, schimbările în ambele părți fiind interdependente, astfel încât procesul este neapărat unul de adaptare mutuală. În final însă nu putem vorbi de o simetrie, întrucât imigranții devin membri ai societății primitoare (fie parțial şi temporar, fie permanent), dar populația nativă a societății care îi primeşte nu caută asocierea cu imigranții dintr-o altă țară.”[4] Procesul prin care imigranții sunt transformați în noi membri ai societății primitoare (descris în mod variabil în termeni de asimilare, integrare sau inserție) a fost legat, spun aceiaşi autori, de unele conotații normative care alocă procesului diferite granițe referitoare la adaptarea de ambele părți. Termenul de asimilare face referire la sau se identifică cu „includerea coercitivă în cultura dominantă.”[5] A. Heller distinge non-asimilarea ca opțiune ce caracterizează defensiva multiculturalismului, prin impunerea loialității față de un grup etnic sau cultural.[6]

Termenul de inserție este utilizat de obicei aproape ca sinonim celui de integrare. „Integrarea este într-un anume fel un concept ambiguu, întrucât se poate referi atât la admiterea de noi membri, cât şi la forțele coeziunii interne”, în timp ce „inserția are, de asemenea, anumite conotații. În contrast cu asimilarea, inserția se referă mai degrabă la grupuri decât la indivizi şi, în contrast cu integrarea, grupurile sunt privite în termeni de inserție mai degrabă ca obiecte pasive decât ca agenți activi.”[7]

Unele abordări pornesc în tratarea conceptelor de integrare şi segregare de la problematica adptării şi inadaptării. G. Popescu şi O. Pleşa, de pildă, definesc adaptarea ca reprezentând „ansamblul reacțiilor prin care entitatea de adaptat îşi ajustează (acomodează) structura şi comportamentul pentru a putea răspunde armonios (adecvat, satisfăcător, homeostatic) condițiilor realității față de care se produce adaptarea.”[8] Adaptatul se raportează la sistem „nu numai prin acțiuni, ci şi prin alegeri (selecții) ale condițiilor existente.”[9] În ceea ce priveşte inadaptarea, autorii consideră că acest concept este ceva abstract. Avem de-a face de fapt cu

[3] *Ibidem*.

[4] R. Baubock, A. Heller, A. R. Zolberg, *The Challenge of Diversity. Integration and Pluralism in Societies of Immigration,* Avebury, Aldershot, 1996, p. 9.

[5] *Ibidem,* p. 9–10.

[6] *Ibidem*.

[7] *Ibidem*.

[8] G. Popescu, O. Pleşa, (coord.), *Handicap, readaptare, integrare*, Bucureşti, Edit. Pro Humanitate, 1998, p. 16.

[9] *Ibidem*.

inadaptaţi, iar situaţiile diferă între ele, având anumite particularităţi. Definirea inadaptării este făcută în termeni de negare a adaptării, atât adaptarea, cât şi inadaptarea depinzând de particularităţile celui care urmează să se adapteze şi de particularităţile ambianţei/mediului/sistemului în care urmează a se integra.

Se poate face distincţie între mai multe tipuri de adaptare, în funcţie de factorul dominant: adaptarea prin asimilare – care „se produce atunci când pulsiunile şi disponibilităţile adaptatului sunt suficient de puternice pentru a învinge rezistenţele exterioare"; adaptarea prin acomodare – „datorită dificultăţilor copleşitoare ale mediului, subiectul renunţă la dorinţele sau intenţiile de afirmare iniţiale, adoptând o atitudine preponderent conformistă"; adaptarea prin deplasare – „subiectul, neavând energia necesară (neidentificând mijloacele potrivite) pentru a învinge ostilitatea mediului sau pentru a-şi impune o reprimare a tendinţelor, deturnează calea normală de satisfacţie spre direcţii mai facile, mai lipsite de obstacole, mulţumindu-se cu surogate ale satisfacţiei."[10] Adaptarea prin asimilare, afirmă cei doi autori, este modalitatea cea mai dezirabilă, în timp ce adaptarea prin acomodare duce la sentimentul învinsului, iar adaptarea prin deplasare este o falsă adaptare întrucât este doar aparentă, individul fiind mai curând inadaptat. În realitate însă, se întâlnesc doar efecte de interfaţă, rezultate ale amestecului dintre asimilare, acomodare şi deplasare.

La J. Piaget,[11] asimilarea şi acomodarea sunt, de asemenea, aspecte ale procesului de adaptare. Acomodarea implică modificări sau transformări cognitive ori ale schemelor senzorio-motorii, în acord cu cerinţele mediului înconjurător, în timp ce asimilarea presupune încorporări ale unor elemente externe în scheme conceptuale existente. În procesul de adaptare, acomodarea şi asimilarea sunt simultane, între ele existând un anumit echilibru.

1.2. PERSPECTIVA SEGREGAŢIONISTĂ ŞI PERSPECTIVA INTEGRAŢIONISTĂ ÎN PLANUL EDUCAŢIEI COPIILOR CU NEVOI SPECIALE

G. Popescu şi O. Pleşa consideră că sintagma „persoană aflată în dificultate" este mult mai potrivită decât alte sintagme, cum ar fi: persoană inadaptată, persoană handicapată, persoană cu invaliditate, persoană cu deficienţe, persoană infirmă, persoană cu incapacităţi, persoană cu maladii cronice, persoană anormală, persoană deviantă, persoană exclusă etc. Autorii susţin avantajul folosirii acestei sintagme în virtutea faptului că ea le acoperă pe toate celelalte mai sus menţionate şi, în plus, se referă şi la săraci, şomeri, bătrâni, persoane cu probleme şi dificultăţi economice, familiale (drame) sau de inserţie socio-profesională. Mai mult, ea este o sintagmă lipsită de conotaţii depreciative.

[10] *Ibidem,* p. 17.

[11] C. R. Reynolds, E. Fletcher-Janzen, *Concise Encyclopedia of Special Education*, New York, John Wiley & Sons, 1990, p. 25.

În Anglia şi în ţările din nordul Europei, s-a propus ca substitut pentru acestea sintagma de „persoană cu nevoi speciale" sau „persoană cu cerinţe speciale". Această sintagmă a fost consacrată de literatura de specialitate, întrucât nu întotdeauna se doreşte să se facă referire la toate categoriile înglobate în conceptul de „persoană aflată în dificultate."

În cazul de faţă, vom folosi conceptul de persoană/copil cu nevoi speciale sau copil cu cerinţe speciale (dacă este cuprins într-o formă de învaţământ – copil cu cerinţe educative speciale sau CES, cum este abreviat în literatura de specialitate), întrucât este suficient de sugestiv, făcând să se înţeleagă exact la ce ne referim. În această sintagmă vom include următoarele categorii: tulburări emoţionale şi de comportament, deficienţe/întârziere mintală, deficienţe fizice/motorii, deficienţe vizuale, deficienţe auditive, tulburări de limbaj, tulburări/dificultăţi (disabilităţi) de învăţare.[12] Va fi, de asemenea, des folosit în continuare şi conceptul de deficienţă, înţelegând prin aceasta „absenţa, pierderea sau alterarea unei structuri sau a unei funcţii (anatomice, fiziologice sau psihologice) ca urmare a unei maladii, a unui accident, a unor condiţii negative din mediul de dezvoltare."[13]

Educaţia specială (termen folosit uneori în locul celui de „învăţământ special") se referă la „educaţia copiilor cu deficienţe realizată prin intermediul unor instituţii şcolare speciale – de regulă separate de celelalte unităţi şcolare."[14] Cerinţele educative (educaţionale) speciale sunt „acele cerinţe sau nevoi faţă de educaţie – derivate sau nu dintr-o deficienţă – care sunt suplimentare, dar şi complementare obiectivelor generale ale educaţiei pentru un copil."[15]

Segregarea şi, în general, tratamentul persoanelor cu nevoi speciale este un proces istoric. T. Vrăşmaş, P. Daunt şi I. Muşu, făcând o trecere în revistă a practicilor segregaţioniste, afirmă că primele manifestări ale segregării au apărut la spartani, unde acest proces se manifesta ca o „soluţie finală", prin eliminarea fizică a persoanelor cu nevoi speciale, stigmatizate de societate şi considerate incurabile. În timpul celui de al treilea Reich au fost ucise mii de persoane considerate anormale. De-a lungul istoriei, izolarea acestor persoane în instituţii specializate izolate a fost practicată frecvent. De obicei, aceste instituţii erau rezidenţiale şi menite să izoleze atât persoanele în cauză, cât şi societatea. La începutul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea au început să apară instituţii speciale, de tipul azilului, în care, cu mici excepţii, toţi asistaţii erau trataţi în bloc, nediferenţiat, interesul pentru ei ca fiinţe umane fiind foarte scăzut. Între cele două războaie mondiale apar primele tendinţe de spargere a modelului segregaţionist, însă după cel de Al Doilea Război Mondial, segregaţionismul ia amploare (anii '50

[12] Vezi: *Tipologia categoriilor de cerinţe educative speciale din chestionarul aplicat în 1993 de UNESCO,* apud T. Vrăşmaş, P. Daunt, I. Muşu, *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerinţe educative speciale*, Reprezentanţa UNICEF în România, 1996, p. 8–9.

[13] *Ibidem,* p. 10.

[14] *Ibidem,* p. 12.

[15] *Ibidem,* p. 13.

fiind cunoscuți ca anii „febrei segregaționiste"). În anii '60 (1969) apare principiul filosofiei normalizării, de sorginte scandinavă. Mai apoi, au început să apară diverse reglementări privind drepturile persoanelor cu nevoi speciale.

Disputa dintre adepții segregării (școala defectologică sovietică şi țările din blocul socialist) şi cei ai noii concepții (integraționistă) a dus la deplasarea accentului de la „diagnosticul" predominant medical la o evaluare multidisciplinară şi la intervenția în echipa profesională. Problematica handicapului începe să nu mai fie privită ca o boală (deşi poate fi consecința ei), ci mai degrabă ca o diferență între oameni. În planul practic aplicativ, problematica segregării şi cea a integrării copiilor cu nevoi speciale este încă un punct nevralgice. E. Verza precizează că adepții învățământului special segregat susțin această poziție, pornind de la mai multe presupoziții, cum ar fi:

- Învățământul special oferă posibilitatea aplicării unor programe specializate în funcție de categoria handicapului şi de nivelul de dezvoltare.
- Se poate realiza o mai bună omogenizare a grupelor de lucru (una dintre practicile de bază în cazul educării copiilor cu nevoi speciale fiind terapia ocupațională şi psihoterapia de expresie, unde se poate lucra pe grupe, atingându-se în acest fel şi o serie de obiective care se referă la modul de interrelaționare).
- Învățământul special funcționează cu efective mici de elevi, fiind posibilă organizarea activităților în funcție de particularitățile psiho-individuale ale copiilor.
- Învățământul special dispune de cadre didactice specializate (prin studii şi experiență), ceea ce nu este întotdeauna posibil în cazul învățământului integrat (cele mai multe discipline fiind predate în acest din urmă caz de profesori care sunt specializați pentru învățământul normal, nu şi pentru cel special).
- În învățământul obişnuit sporesc de fapt izolarea şi autoizolarea, deoarece copiii normali îşi dezvoltă şi îşi mențin anumite rezerve sau chiar atitudini negative față de copiii cu nevoi speciale.
- În învățământul obişnuit, unde sunt prezenți doi–trei copii cu nevoi speciale, aceştia sunt neglijați de cadrele didactice din lipsă de timp, de pregătire sau de preocupare[16].

Teza sociopedagogică ce stă la baza modelului segregaționist se fundamentează pe principiul adaptării copilului la şcoală, iar dacă el nu poate răspunde exigențelor, atunci trebuie inclus în şcoli speciale. Aceste lucruri au dus la apariția şi menținerea şcolilor speciale, înființate ca necesitate, întrucât programele şi proiectele didactice erau construite prin raportarea la copiii fără deficiențe, iar copiii cu deficiențe de cele mai multe ori nu se ridicau la nivelul aşteptărilor impuse de respectivele programe şcolare.

[16] E. Verza, *Bazele psihologice ale educației integrate*, în *Educația integrată a copiilor cu handicap*, E. Verza, E. Păun (coord.), Bucureşti, Asociația Reninco România, 1998, p. 12–13.

Didactica modernă s-a conturat pe noi principii[17], ajungându-se la concluzia că nu se poate renunța la ideea integrării, la cuprinderea în clasele din şcolile obişnuite a copiilor care prezintă dificultăți uşoare sau lejere.

Potrivit lui E. Verza, adepții integrării pornesc în demersurile lor de la ipoteze cum ar fi:

- Informațiile, programele, metodologiile specializate, aplicate în învățământul special, sunt o prelucrare simplificată a celor din învățământul de masă obişnuit.
- Grupele sau clasele de elevi din învățământul special nu pot fi omogenizate, datorită diversității accentuate a structurilor psiho-fizice ale copiilor.
- În învățământul special se manifestă o diminuare a motivației şi interesului cadrelor didactice, datorită solicitării reduse la care sunt supuse.
- Caracterul de instituționalizare specific învățământului special contribuie la o accentuare a izolării copiilor cu nevoi speciale față de mediul obişnuit şi la reducerea contactului cu lumea normalilor. De foarte multe ori, învățământul special segregat impune chiar şi separarea copilului de familie, datorită condițiilor specifice de mediu şi amplasării fizice a şcolilor speciale.
- Prin integrarea în şcolile normale, copiii cu nevoi speciale sunt stimulați de mediul competițional şi de expectanțele existente în condiții obişnuite.
- Ca urmare a contactului direct, copiii normali îi vor înțelege şi îi vor accepta mai uşor pe copiii cu nevoi speciale, ajungând chiar să-şi formeze atitudini de protejare a lor.

Aceste principii au dus la întărirea paradigmei integraționiste, care a luat amploare pe plan mondial la nivel educațional în ultimele patru–cinci decenii. Mişcarea în favoarea educației integrate are la bază ideea de normalizare, care a apărut mai întâi în țările scandinave şi s-a extins apoi şi în restul Europei şi în S.U.A. „Normalizarea presupune: asigurarea unor condiții pentru copiii cu nevoi speciale asemănătoare cu cele ale copiilor normali; egalizarea şanselor pentru toate categoriile de copii; egalitatea în drepturi la educație."[18] Egalitatea reală, conform aceluiaş autor, nu presupune egalitarism. Nu trebuie deci pusă problema unor drepturi egale, ci a unor drepturi specifice. Normalizarea este scopul general, poate idealul, iar integrarea (diferitele ei forme sau moduri) reprezintă mijlocul de atingere a normalizării.

Integrarea ca mijloc de atingere a normalizarii a fost definită în mai multe moduri. În sens restrâns, cu referire strictă la copiii cu cerințe educative speciale (CES) şi în contextul filosofiei normalizării, integrarea se referă la cuprinderea acestora în instituții şcolare obişnuite sau în moduri de organizare cât mai apropiată

[17] M. Ionescu, I. Radu, *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Edit. Dacia, 2001.
[18] E. Verza, *op.cit.,* p. 12.

acestora, incluzând şi imperativul calificării profesionale. Integrarea socială presupune „acceptarea şi participarea copilului sau persoanei în cauză la diversele forme de viaţă comunitară, cu asumarea de roluri şi stabilirea de relaţii sociale – spontane sau cu caracter permanent – în grupul/microgrupul social în care trăieşte."[19]

Conform opiniei acestor autori, există o anumită procesualitate a integrării copiilor cu CES, care presupune trecerea prin anumite niveluri de integrare: integrarea fizică (existenţa împreună cu ceilalţi, utilizarea în comun a unor spaţii fizice, materiale şi echipamente); integrarea funcţională (participarea la un proces comun de învăţare, implicând iniţial anumite obiecte de studiu sau anumite abilităţi, pentru ca abia mai apoi procesul să se extindă); integrarea socială (includerea copilului cu deficienţe în toate activităţile comune din viaţa şcolii, atât în activităţile de învăţare, cât şi în cele de joc, din pauze etc., având ca efect apariţia unor relaţii cu ceilalţi copii şi participarea relativ egală la viaţa grupului şcolar): integrarea societală (apartenenţa şi participarea deplină la comunitate, cu asumarea de roluri, integrarea socială cunoscând o extensie în afara microgrupului şcolar sau comunitar).

S. Dixon[20] face o precizare importantă în ceea ce priveşte distincţia dintre integrare şi includere. Se poate vorbi de integrare în contextul în care avem de-a face cu existenţa a două sisteme diferenţiate, care funcţionează paralel: sistemul educaţiei speciale şi cel al educaţiei de masă. Cele două nu se află într-un raport de egalitate, în sensul că sistemul educaţiei speciale se află în „minoritate" faţă de sistemul educaţiei de masă, care reprezintă o „majoritate". Astfel, integrarea – în acest context, al sistemului de învăţământ – implică procesele prin care membrii proveniţi din sistemul minoritar acced în cel majoritar, ajungând până la urmă să fie în concordanţă cu standardele acestuia din urmă. Potrivit lui Dixon, includerea implică existenţa unui singur sistem educaţional, în care copiii cu nevoi speciale intră de la început şi sunt menţinuţi până la ieşirea dintr-un anumit ciclu de învăţământ. Totuşi, este poate important de menţionat faptul că, din motive obiective, în cele mai multe ţări din lume funcţionează în momentul de faţă ambele sisteme.[21]

2. ASPECTE PRIVIND INTEGRAREA COPIILOR CU „CES" ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT ROMÂNESC

Vom prezenta, în continuare, unele concluzii la care am ajuns în urma unei cercetări personale pe această temă, desfăşurată în perioada iunie–iulie 2006 în mai multe şcoli din municipiul Cluj-Napoca: Şcoala Specială Nr. 1 pentru deficienţi

[19] T. Vrăşmaş ş.a., *op. cit.,* p. 18.

[20] S. Dixon, *Inclusion – Not Segregation or Integration Is Where a Student with Special Needs Belongs*, "The Journal of Educational Thought", 39 (1), 2005, p. 33–54 (www.proquest.org).

[21] www.european-agency.org.

mintali (Şcoală Centru de Resurse), Liceul „Onisifor Ghibu", Liceul de Chimie Industrială „Terapia", Liceul „Sigismund Bathory", Şcoala Generală „Nicolae Titulescu", Şcoala Generală „Alexandru Vaida Voievod", Şcoala Generală „David Prodan". Descrierile ce urmează au la bază 15 interviuri semidirective, ai căror subiecţi au fost câteva persoane implicate în integrarea copiilor cu CES: directori (de Centru de Resurse şi de şcoală incluzivă), profesori de limba şi literatura română şi matematică (întrucât acestea sunt disciplinele la care se acordă cu preponderenţă sprijin), profesori de sprijin, învăţători, logopezi.

Scopul acestei analize este acela de a înţelege cât mai în profunzime realitatea socială studiată. Din acest motiv, în prelucrarea datelor calitative provenite din interviuri s-a pornit de la viziunea paradigmei interpretativ-constructiviste, scopul acestei paradigme fiind acela de înţelegere a „lumii" participanţilor. Realitatea – în concordanţă cu această paradigmă – este construită prin intermediul interacţiunilor umane şi este privită ca fiind relativă (nu există un adevăr unic, extern, obiectiv).[22] În expunerea rezultatelor vor fi folosite fragmente destul de ample din discursurile subiecţilor, pentru a nu da o notă de subiectivism şi a nu distorsiona unele idei prin ruperea lor din context.

Dimensiunile analizate în acest studiu sunt următoarele: ce înseamnă în plan practic/aplicativ integrarea copiilor cu CES din România; dificultăţi întâmpinate în integrarea copiilor cu CES; probleme privind pregătirea cadrelor didactice implicate în integrarea copiilor cu CES; curriculumul şi adaptarea curriculară; munca individualizată; evaluarea.

În vederea unei mai bune înţelegeri a analizei ce va urma, vom încerca pentru început să facem o scurtă descriere a unor aspecte ce ţin de modul în care funcţionează sistemul de învăţământ integrat românesc în general.

Modul în care copiii ajung să fie cuprinşi în acest sistem este următorul: în urma evaluărilor făcute la clasă de învăţători/profesori, dacă există bănuiala că unii copii au cerinţe educative speciale (CES), acest lucru se raportează la direcţiunea şcolii. Dacă unitatea respectivă nu este încă şcoală incluzivă, dar s-ar dori acest lucru, directorul acesteia are posibilitatea de a se adresa unui Centru de Resurse, de unde va veni Comisia de evaluare internă. Aceasta testează copiii şi stabileşte dacă au sau nu nevoie de sprijin. În funcţie de numărul de copii care se constată că sunt cu CES (şi vor intra în programul de sprijin) se pot scoate la concurs posturi de profesor de sprijin. Conform legislaţiei actuale, pentru un astfel de post este necesară o grupă de 12 copii cu CES. Cadrul didactic de spijin are datoria de a se ocupa de copiii din grupa sa 16 ore pe săptămână, dintre care un număr de ore (de obicei 8) la cabinet, iar restul în parteneriat cu profesorii care predau diverse discipline – şi pe care îi vom numi în cercetarea de faţă profesori specialişti – mai ales la materiile la care copiii vor susţine examen de capacitate şi cu preponderenţă la limba şi literatura română şi matematică.

[22] Vezi M. B. Miles, A. M. Huberman, *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage Publication, 1994; H. Schuman, S. Presser, Q*uestions and Answers in Attitude Surveys*, London, Sage Publications, 1996, p. 126–132.

Comisia de evaluare internă, compusă din psihologi, psihopedagogi şi psihodiagnosticieni, face la începutul şi la sfârşitul fiecărui an şcolar o evaluare de sinteză a copiilor care deja sunt cuprinşi în învăţământul integrat şi/sau a copiilor vizaţi pentru a fi incluşi în acest sistem. Copiii care au posibilităţi ce le permit menţinerea în învăţământul de masă nu sunt orientaţi înspre şcoala specială, ci sunt menţinuţi în cadrul acestuia cu ajutorul cadrului didactic de sprijin, care încearcă să facă echipă cu cadrul didactic de la clasă şi, după caz, cu consilierul şcolar şi cu logopedul. De asemenea, ar fi de preferat, în măsura posibilităţilor, şi o colaborare cu familia.

Centrele de Resurse sunt şcoli speciale denumite astfel, deoarece sunt „centre pilot de unde pleacă oferta de servicii educaţionale specializate pentru toate categoriile de populaţie şcolară, de consultanţă psihopedagogică pentru toate categoriile de adulţi care se ocupă de copii şi de copiii care intră sub influenţa educaţională. (...) Centrul de Resurse trebuie în mod normal să fie oferta de specialişti, oferta de alternative educaţionale, oferta de modalităţi de lucru şi de adaptare a copilului", după cum afirmă directorul unui astfel de centru (subiectul nr. 1).

Profesorii de sprijin sunt titularii unui Centru de Resurse, la care sunt arondaţi, deşi pontajul lor se face la şcoala unde îşi desfăşoara activitatea.

Planul de şcolarizare, respectiv *numărul de posturi* îl propune şcoala, îl centralizează inspectoratul şi îl aprobă ministerul, în funcţie de nevoi şi de resurse.

2.1. CE ÎNSEAMNĂ ÎN MOD CONCRET INTEGRAREA COPIILOR CU „CES" DIN ROMÂNIA?

Subiecţii intervievaţi au răspuns la această întrebare abordând stretegii diferite.

a) Unii dintre ei au făcut apel la mixaje de idei, cum ar fi: normalizarea, adaptarea curriculară, includerea, cuprinderea sau acceptarea copiilor cu CES în clase obişnuite din învăţământul de masă etc.

> *„(...) înseamnă în primul rând cuprinderea lor în sistemul acesta de învăţământ de masă, integrarea lor în clase de copii care nu au CES în vederea realizării în primul rând a unei integrări sociale a acestor copii"* (subiectul nr. 4, logoped).
>
> *„Cred că integrarea copiilor cu CES ar însemna adaptarea acestora atât în planul activităţii şcolare, dar mai ales integrarea lor socială, deci să colaboreze cu copiii normali, să dezvolte diferite tipuri de relaţii cu aceştia, să se ajute unul pe altul"* (subiectul nr. 6, profesor de sprijin).
>
> *„(...) interacţionează cu ceilalţi copii, au prieteni, vecini şi se simt bine că se duc la aceeaşi şcoala. Dar mai e vorba şi de integrarea şcolară. Ei parcurg aceeaşi programă ca şi ceilalţi şi pot să ţină ritmul clasei normale – implicând aici şi adaptarea curriculară"* (subiectul nr. 11, profesor de sprijin).

b) O altă categorie de subiecți au descris integrarea copiilor cu CES, făcând referire la munca efectivă cu aceşti copii, la specificul acesteia.

> *„(...) înseamnă colaborare cu profesorul de la clasă, înseamnă consilierea familiei, consilierea colegilor. Şi atuncea mă duc la oră în parteneriat cu profesorul de română şi ajut copilul unde are nevoie. În plus, vine activitatea individualizată, deci asta la cabinet, reluăm lecția de la clasă, punctăm ce-i mai dificil pentru copil şi încercăm să rezolvăm sarcinile împreună, conform unui curriculum adaptat, pentru că există un curriculum național cu toate punctele şi descriptorii de performanță, de unde eu iau descriptorii pentru nota 5, deci minimum minimorum. Nu toți îl ating şi atunci relaxăm şi acel curriculum"* (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).
>
> *„La nivel de activitate ce se face şi ce face un profesor de sprijin pentru un copil integrat este adaptare curriculară. Deci o programă adaptată în funcție de nivelul fiecărui copil, plan de intervenție pentru fiecare copil, cam atât. Deci asta înseamnă integrare. Ei sunt tratați altfel decât ceilalți numai la nivelul ăsta: programă şi plan de intervenție. Integrarea socială este pe terapii. Asta încercăm noi să facem: socializare, legat de autonomie personală (...) cât de cât să devină mai independenți şi mai încrezători, pentru că copiii cu CES de obicei sunt izolați sau au fost până la un moment izolați şi au deja un comportament de inferioritate, sunt mai retraşi. Şi atuncea încercăm să-i motivăm şi să facem să le crească încrederea în propriile puteri"* (subiectul nr. 5, profesor de sprijin).

c) O a treia categorie de subiecți au explicat ce înseamnă integrarea copiilor cu CES în România, făcând apel la descrierea celor care beneficiază de acest sistem.

> *„Sunt copii care au anumite disabilități. Ei nu au fost diagnosticați cu ceva foarte grav. Aici nu e vorba de problemele sociale ale copiilor, ci de probleme mentale – nu pot să învețe, nu pot să se integreze etc."* (subiectul nr. 7, director de şcoală incluzivă).
>
> *„În categoria copiilor cu CES intră copiii care au rezultate mai slabe la învățătură, în special la materiile la care vor avea examen de capacitate şi la materiile la care ei simt nevoia"* (subiectul nr. 10, profesor de Limba si literatura română).

În cele ce urmează, vor fi evidențiate şi alte idei importante pentru dimensiunea de față, desprinse din discursurile subiecților. După cum au relatat aceştia, la începutul implementării sistemului de învățământ integrat în România, au existat cazuri de copii integrați care proveneau din învățământul de masă (nu au avut niciodată vreo legătură cu învățământul special, ci au fost introduşi în sistem în virtutea neadaptării lor la cerințele învățământului de masă), dar şi cazuri de copii care au fost aduşi din învățământul special şi incluşi în şcoala de masă, fiind considerați integrabili.

Prima categorie ne poate duce cu gândul la binecunoscuţii copii slabi la învăţătură, de obicei lăsaţi undeva în ultima bancă, trecuţi clasa de multe ori chiar dacă nu atingeau descriptorii de performanţă pentru calificativul suficient sau nota 5, deci nu reprezentau visul oricărui profesor, aşa cum se poate presupune despre copiii cu rezultate la olimpiade – aducători de satisfacţii profesionale, dar mai ales de punctaje anuale suplimentare şi, eventual, de salarii sau gradaţii de merit.

Logica ar putea să ne spună din start că un copil care a crescut într-un anumit sistem de învăţământ şi nu a fost niciodată rupt de acesta este integrat în respectivul sistem. În practică, însă, lucrurile nu stau întotdeauna astfel. Din cercetarea de faţă rezultă că ei erau de fapt inadaptaţi, nu făceau faţă cerinţelor învăţământului de masă, fiind de cele mai multe ori izolaţi şi stigmatizaţi. Nu erau incluşi în învăţământul special, deşi ar fi putut fi. Unii dintre respondenţi sunt de părere că nu se poate afirma despre aceşti copii că erau integraţi, chiar dacă erau înmatriculaţi în învăţământul de masă. Pe de altă parte, aceşti copii erau incluşi, de multe ori, în aşa numitele „clase slabe", unde predau de regulă profesorii mai puţin influenţi dintr-o şcoală. Acest lucru demonstrează faptul că poate exista segregare şi în cadrul învăţământului de masă. Un lucru implicit în acest caz este etichetarea şi stigmatizarea tuturor copiilor din respectivele clase, precum şi tendinţa părinţilor de a-şi muta copiii în alte clase.

Însă nu este vorba de o segregare şi de o stigmatizare echivalentă cu cea a copiilor proveniţi din învăţământul special, întrucât în cazul acestora lucrurile merg mult mai departe. Ei resimt stigmatizarea, nu atât în interiorul şcolii pe care o frecventează, cât dincolo de aceasta, la nivel social şi pe termen lung (posibil toată viaţa).

A doua categorie de copii care a devenit – cel puţin la începutul implementării sistemului – obiectul învăţământului integrat este aceea a copiilor din învăţământul special, consideraţi integrabili. Problemele legate de integrarea lor, aşa cum declară unii respondenţi, erau însă mult mai complexe.

Copiii cu CES la care se face aici referire sunt copii care au fost întotdeauna cuprinşi în învăţământul de masă, întrucât copiii proveniţi din învăţământul special au ieşit deja din sistem, iar alţii nu au mai intrat, în contextul în care între timp s-a stabilit foarte clar:

> *„Obiectul şcolii speciale: deficienţele moderate, severe, profunde, tulburările asociate, autismul, rămânerea în urmă (copiii care au vagabondat), nedeplasabilii. Integrarea lor nu este posibilă. (...) Ei au nevoie de o abordare specială şi au un program de lungă durată"* (subiectul nr. 1, director Centru de Resurse).

Copiii cu pseudoretard (retard dobândit), cu tulburări moderate, medii şi submedii, fie ele tulburări emoţionale şi de comportament, întârziere mintală, tulburări de limbaj, dificultăţi de învăţare etc., fac subiectul integrării individuale sau pe grupe. Unii copii cu tulburări moderate pot fi încadraţi în clase speciale

integrate în şcolile de masă (clase care funcţionează însă după programele didactice şi stilul de muncă din învăţământul special). Nu se mai pune, aşadar, problema integrării vreunui copil din şcoala specială în şcoala de masă, întrucât copiii care sunt consideraţi integrabili sunt menţinuţi în şcoala de masă, indiferent de alte circumstanţe. Subiecţii intervievaţi (printre ei fiind şi susţinători vehemenţi ai sistemului de integrare a copiilor cu CES) au susţinut, fără excepţie, că nu toţi copiii pot fi şi nu toţi copiii trebuie menţinuţi în şcoala de masă, aceasta fiind o extremă păguboasă pentru toată lumea. Acest sistem de învăţământ integrat are, se pare, mai ales un rol profilactic, de evitare a eşecului şcolar care ar putea duce fie la abandon şcolar, fie la repetenţii repetate până la necesitatea includerii copilului/copiilor în învăţământul special, datorită depăşirii limitei de vârstă prevăzută pentru a putea frecventa o anumită clasă sau un anumit nivel de învăţământ.

2.2. DIFICULTĂŢI ÎNTÂMPINATE ÎN INTEGRAREA COPIILOR CU CES

Dificultăţile menţionate de către respondenţi se referă la mai multe categorii de probleme.

a) Una dintre principalele probleme pe care respondenţii le-au specificat este legată de lipsa dorinţei de implicare a profesorilor specialişti în integrarea copiilor cu CES. Aceasta duce la anumite dificultăţi în ceea ce priveşte parteneriatul dintre profesorii de sprijin şi profesorii specialişti (de acest parteneriat depinzând buna organizare a întregii activităţi). Lipsa de implicare a profesorilor specialişti se datorează mai multor cauze.

În primul rând, efectivele foarte mari de elevi dintr-o clasă şi curriculumul supraîncarcat îi obligă pe profesori în general să galopeze prin materie, neavând posibilitatea să se raporteze la copii în decursul unei ore altfel decât ca la o masă de persoane. Profesorii din învăţământul de masă au fost puşi în situaţia de a face integrare în aceste condiţii, deşi legislaţia prevede că, în clasele care cuprind copii integraţi, numărul de elevi să se reducă, un copil cu CES fiind echivalat cu doi copii obişnuiţi.

> *„Lucrul acesta nu se prea aplică. Eu am clasa de a VI-a cu 28 de copii, în care am 5 copii cu CES. Acolo din start ar trebui să fie maxim 20 de copii”* (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).

Tendinţa generală a profesorilor specialişti, după cum susţin profesorii de sprijin, a fost – cel puţin iniţial – una de respingere a noului sistem. Mulţi dintre ei au refuzat să colaboreze, mai ales că legislaţia în vigoare nu prevede măsuri coercitive în acest sens. Au existat chiar şi situaţii (destul de frecvente, se pare) în care profesorii de sprijin nu au fost acceptaţi la ore de către unii dintre profesorii specialişti.

„La început a fost o revoltă în sânul profesorilor din învățământul preuniversitar. «Ce, ăsta vine la oră să mă verifice?», aşa percepeau. Că eu intru la oră să-i verific pe ei” (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).

Au mai existat însă şi alte motive pentru care profesorii specialişti au refuzat să coopereze. Munca în acest sistem este foarte dificilă din toate punctele de vedere. Legislația acordă mai nou aceleaşi privilegii profesorilor care lucrează cu copiii integrați, ca şi celor care obțin rezultate la olimpiade cu copiii supradotați. Dar problema tot nu a fost rezolvată.

„Profesorii din învățământul de masă sunt obişnuiți să pregătească copii de elită. Cu cei care au CES de ce să lucreze? Că doar nu se pot lăuda cu ei. (...) Ar trebui să se facă nişte cursuri cu profesorii din învățământul obişnuit, dar la care să fie obligați cumva să participe. (...) li se acordă punctaj dacă lucrează cu copiii cu CES, dar nu-i interesează, pentru că au punctaj obținut cu olimpicii, au grade didactice, sunt titulari, nu au postul în pericol etc.” (subiectul nr. 15, profesor de sprijin).

„Pentru că nu înțeleg ce urmărim noi. Şi e şi comoditatea. Este mult mai uşor să lucrezi cu toți, la fel, să nu te implici foarte mult față de cei ce au lacune” (subiectul nr. 12, profesor de sprijin).

Un alt aspect important pe care îl reclamă profesorii de sprijin este acela că profesorii specialişti nu au înțeles în ce constau munca şi intervenția lor. Profesorul de sprijin a fost deseori confundat cu o persoană plătită ca să facă lecții şi meditații cu copiii mai slabi. Trebuie însă menționat faptul că profesorul de sprijin are de făcut terapii de compensare şi de recuperare, în funcție de nivelul, de deficiențele şi de rămânerile în urmă ale fiecărui copil. Astfel, cu un copil care este în clasa a VI-a, dar are cunoştințe la matematică doar de nivelul clasei a III-a, se vor face elemente de clasa a III-a, în vederea realizării unui progres de la nivelul la care a avut loc stagnarea. De asemenea, se va testa dacă fiecare copil în parte are şi alte probleme care îl pot obstrucționa în evoluția sa (dislexie, disgrafie, discalculie etc), profesorul de sprijin având datoria de a interveni şi în acest sens.

„Nu e normal ca profesorul de sprijin să devină un fel de meditator. Eu sunt psihilog, eu fac altceva. Fac terapii cognitive, îl învăț pe copil efectiv să învețe, nu analiză morfologică” (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).

Există şi o categorie deloc neglijabilă de profesori specialişti care sunt interesați, se implică, colaborează foarte mult şi fac echipă cu profesorii de sprijin. Această categorie este formată – după cum declară unii dintre respondenți – din profesorii tineri, din profesorii deschişi şi dinamici din fire, dar şi din profesorii care predau în şcolile în care implementarea sistemului de învățământ integrat a demarat cu mai mulți ani în urmă (cu cât mai mulți, cu atât mai bine).

„Deschiderea cadrelor didactice din învățământul obişnuit pentru a lucra cu copii integrați există, pentru că şi ei sunt ajutați de noi. Şi nu e vorba de a-ți impune nişte puncte de vedere pe care ceilalți trebuie să le respecte. Nu. Este într-adevăr o colaborare" (subiectul nr. 4, logoped).

„La noi în şcoală sunt foarte deschişi. Nu au fost cazuri în care să refuze să lucreze cu copiii cu CES pentru că nu aşa s-a pus problema" (subiectul nr. 5, profesor de sprijin).

O altă categorie a cadrelor didactice – şi încă una aparte – o reprezintă învățătorii. Ei sunt o categorie omogenă de persoane, care colaborează şi fac față noilor cerințe mult mai bine decât profesorii specialişti. Toți profesorii de sprijin intervievați, care lucrează în învățământul primar, au vorbit la superlativ de comunicarea cu învățătorii, raportându-se probabil şi la experiențele negative ale colegilor lor din învățământul gimnazial.

„Învățătoarele sunt cele mai deschise. Ele au avut întotdeauna în clasă copii cu CES, copii cu probleme sociale, copii de care nu se ocupa nimeni etc. Şi şi-au bătut capul multă vreme cum să facă şi cum să se mai descurce aşa încât să lucreze şi cu ei. De aceea, când au văzut că vine cineva să le ajute s-au bucurat" (subiectul nr. 14, profesor de sprijin).

„E foarte bine că s-a înțeles, cel puțin aici în şcoală, colegele învățătoare au înțeles utilitatea acestor servicii de integrare şi colaborăm foarte bine. Şi sunt implicate. Şi noi suntem implicați" (subiectul nr. 4, logoped).

„Problemele sunt cu profesorii. Colegele foarte puține pot să intre la parteneriat. Unii nu le primesc pentru că consideră că n-au ce să facă în timpul orei lor. N-au cu ce să-l ajute pe copilul ăla atunci (...) dar cu cei mici nu. Absolut nimeni nu ne-a spus să nu intrăm" (subiectul nr. 11, profesor de sprijin).

Lucrurile sunt complicate, mai ales dacă ne gândim la faptul că, în multe cazuri, problema care se pune – după părerea unora dintre subiecți – nu este neapărat aceea că profesorii specialişti, care nu doresc colaborarea cu profesorii de sprijin, refuză de fapt să lucreze cu copiii cu CES. Numărul de copii scade de la un an la altul, numărul de posturi este afectat şi el de această scădere, iar profesorii ştiu acest lucru. Din discursurile unora dintre subiecți, rezultă că miezul problemelor se reduce la faptul că ei nu ştiu să lucreze altfel decât s-a lucrat până acum, nu ştiu să colaboreze şi să aplice cerințele sistemului de învățământ integrat, multe elemente le sunt cu totul neclare şi acest lucru generează o mulțime de frustrări. Le este mai uşor să fie lăsați în pace şi să-şi continue activitatea aşa cum ştiu şi cum cred de cuviință. Dar acest lucru nu se poate.

b) Există şi foarte multe dificultăți datorate bazei materiale de care dispun şcolile, întrucât integrarea copiilor cu CES presupune cheltuieli suplimentare. Munca cu copiii cu CES implică folosirea unei game variate de materiale didactice.

Modalitatea de decontare a cheltuielilor pentru aceste materialele reprezintă, şi ea, o mare nemulţumire în rândul profesorilor. La sfârşitul fiecărui an şcolar, profesorul de sprijin trebuie să întocmească o documentaţie cu necesarul pentru anul şcolar următor. Există însă posibilitatea ca unii dintre copii să iasă din sistem şi să intre alţii, cu alte probleme, care presupun alte cheltuieli decât cele prevăzute iniţial. Iar în cazul în care acest „necesar" nici măcar nu este făcut de cadrul didactic care îl va folosi (lucru frecvent întâlnit, datorită mişcării personalului didactic), situaţia este şi mai dezastruoasă.

> *„Mie îmi trebuie material didactic. Mie jumătate din salariu mi se duce pe hârtii, xeroxuri (...) tot felul. E o mizerie şi o porcărie. Ne facem un necesar aşa orientativ şi dacă are şcoala bani OK, dacă nu, nu. Asta cu necesarul ar trebui să se şteargă de tot şi să-mi aloce un fond de la început, după o lună de la începerea şcolii, când îmi dau seama de ce am nevoie"* (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).

Există şi profesori care au declarat că nu au probleme legate de partea materială. Aceştia, fără excepţie, funcţionează în şcoli în care s-au obţinut fonduri PHARE pentru integrarea rromilor. Pe de altă parte, şcolile de masă nu pun la dispoziţie, în cele mai multe cazuri, cabinete necesare desfăşurării orelor de sprijin, fiind frecvente situaţiile în care mai multe persoane – profesori de sprijin şi consilieri – sunt nevoite să împartă acelaşi cabinet, care deseori este foarte mic (un fel de anexă improvizată).

> *„Cum poţi să faci ore mai multe persoane în acelaşi cabinet, fiecare cu grupa lui de copii? Că nici nu încapi într-un spaţiu aşa de mic. Fiecare are altceva de făcut, toţi au de vorbit şi nici nu te mai poţi înţelege. Iar dacă mai este şi consilierul, ce să faci, că el nu-şi poate ţine ora dacă mai este cineva de faţă"* (subiectul nr. 13, profesor de sprijin).
>
> *„Au fost cazuri când am fost nevoită să-mi ţin ora pe hol. Era acolo o masă şi am adus scaune şi acolo am lucrat, pentru că nu aveam unde. Până şi în bibliotecă, unde mi-au spus la un moment dat că pot să mă duc, se fac uneori tot felul de vizionări şi de audiţii"* (subiectul nr. 11, profesor de sprijin).

Orele ţinute pe hol reprezintă un lucru destul de frustrant, atât pentru cadrele didactice, cât mai ales pentru copiii cu CES, pentru că sunt situaţii generatoare de ridiculizări în plus din partea copiilor obişnuiţi.

c) O mare parte a profesorilor cu care s-a stat de vorbă s-au referit şi la dificultăţi ce ţin de munca efectivă cu copiii.

> *„Asta-i problema, că nu putem să-i obligăm să participe la ore. Nu avem cum. Şi nu participă. Unii nu vin nici pe la şcoală, alţii nu participă la orele de sprijin în special. Nu-i interesează absolut deloc"* (subiectul nr. 9, profesor de matematică).

Tendința de sustragere a copiilor cu CES de la orele de sprijin este, se pare, mai accentuată în învățământul gimnazial. Aceasta este o problemă strâns legată de manifestarea unor atitudini şi comportamente stereotipe ale copiilor obişnuiți față de copiii cu CES, şi ele mai des întâlnite şi mai agresive la nivel de gimnaziu, în special acolo unde copiii obişnuiți nu au avut în clasă de mici (din clasa I) copii care să fi fost cuprinşi în programul de sprijin. Problema majoră este la cabinet, deoarece profesorul de sprijin poate fi pus în mod frecvent în situația de a nu avea cu cine să țină anumite ore. Dacă lucrurile se complică şi ceilalți copii din grupa de sprijin nu au la un moment dat ore de la care să poată fi luați (în locul celor absenți), profesorii de sprijin au găsit următoarea soluție: pe lângă cei doisprezece copii cu care lucrează în mod normal şi legal, mai au în vedere şi alți copii care au probleme, chiar şi mai puțin grave, dar care vin de obicei la şcoală şi sunt interesați să participe la orele de sprijin de la cabinet. Aceştia nu sunt de fapt înscrişi în niciun document şcolar, dar pot profita de sistem uneori mai mult decât cei din grupa de sprijin, care sunt nemotivați. Lucrurile acestea sunt tacite, dar generalizate, deşi profesorii spun că li s-a atras atenția în cadrul comisiilor metodice să nu lucreze cu mai mulți copii decât cei prevăzuți în grupa de sprijin, din motive de eficiență. În activitatea practică există însă tot felul de situații neprevăzute – de la cele descrise mai sus, până la intervenția unor învățători sau profesori specialişti, care vin cu rugămintea ca profesorul de sprijin să ia la cabinet şi anumiți copii indicați de ei. În situația în care numărul de profesori cu care colaborează în şcoală este oricum destul de restrâns, profesorul de sprijin, de regulă, cedează acestor intervenții şi se conformează cum poate.

O altă problemă, menționată atât de profesorii specialişti, cât şi de profesorii de sprijin, se referă la dificultățile de a face un program săptămânal, pe baza căruia să fie luați copiii la cabinet. Copiii nu pot fi reținuți peste programul de la clasă, în condițiile în care stau la şcoală un număr destul de mare de ore în care sunt foarte solicitați.

> *„Copiii au ore până târziu. Ia tu un copil CES după atâtea ore şi adu-l la cabinet. După ce că-i CES, să-l mai şi chinui. Sunt în clasa a V-a şi au ore până la două. De la opt la trei să stea în şcoală”* (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).

Din aceste motive, s-a ajuns la soluția să fie luați de la unele ore, considerate „mai puțin importante”.

> *„Copiii sunt luați de la anumite ore, de exemplu sport, dirigenție, desen, religie, pentru că copiii au ore destul de târzii şi unii stau destul de departe de şcoală. Mai alternăm orele de la care pleacă”* (subiectul nr 10, profesor de limba şi literatura română).

Dacă aceasta este sau nu cea mai bună soluție, nu se ştie! Se ştie doar că există riscul de a nu trece clasa sau de a nu promova examenul de capacitate, condiții în care nu vor avea oportunități prea interesante şi de dorit. În plus, intervine din nou etichetarea. Dar chiar şi în situația în care, să presupunem, un copil cu CES promovează în mod miraculos examenul de capacitate, se poate naşte o alta problemă: ce va face mai departe? Examenul de capacitate nu poate fi şi nu ar trebui privit altfel decât ca o condiție necesară pentru o evoluție ulterioară, dar nu suficientă. Promovarea acestui examen nu oferă nimic în mod implicit, dacă copilul nu va face față oricum la o altă şcoală decât cele la care ar avea acces şi fără promovarea acestui „chinuitor" examen (cel puțin pentru copiii cu CES) sau dacă şcoala nu-i formează nişte abilități care să-l ajute realmente mai departe.

d) Alte tipuri de dificultăți în integrarea copiilor cu CES.

Stigmatizarea devine o problemă stringentă şi se accentuează mai ales atunci când copiii cu CES sunt incluşi într-o grupă de sprijin. Acest lucru are ca efect refuzul unor copii de a mai participa la orele de la cabinet sau chiar refuzul părinților de a-i mai lăsa pe copii în programul de sprijin. Aceasta este o problema majoră pentru copiii cu CES, deoarece se întâlnesc cu ea zilnic. Totuşi, din studiul de față rezultă că în şcolile în care copiii obişnuiți au luat contact cu sistemul de învățământ integrat încă din clasa I, această problema a cunoscut o oarecare diminuare.

Iată modul în care este definită sintagma „cerințe educative speciale".

> *„Am o categorie de copii despre care tot vreau să vorbesc şi nu m-ascultă nimeni. Copiii căpşunarilor. Acuma am două fetițe. Au venit după patru ani de şcoală făcută în Spania. Au aterizat în România în clasa a VI-a. Or, fetițele nu ştiu la limba română mare lucru. La matematică, în clasa a V-a făceau înmulțiri şi împărțiri. Unul ca ăsta este copil CES sau nu? Are eventual un anumit vocabular, pentru că acasă vorbeau româneşte în familie. Dar atât. Nu gramatică, nu teorie literară etc. Dar nu-s copii CES practic. Dar atuncea ăştia ce sunt? Şi ce facem cu copiii ăştia, că-s tot mai mulți. Au IQ de 100–110, dar sunt paraleli"* (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).

Profesorul de sprijin, deşi este trimis de către directorul Centrului de Resurse într-o anumită şcoală la cererea directorului şcolii respective, de la acest punct mai departe se vede de regulă în situația că trebuie să se descurce singur: să explice, să convingă, eventual să impresioneze dacă se poate, făcând ceva miraculos. Dacă nu recurge la ceva rapid prin care să-şi facă simțită în mod pozitiv prezența în şcoală, nu poate justifica în fața colegilor utilitatea postului său, a muncii sale şi nici nu-i poate convinge să-l trateze ca pe un egal şi să colaboreze cu el. O soluție la această problemă, întrevăzută de către un subiect, ar putea fi următoarea:

> *„Directorii de şcoală ar trebui să-i prezinte pe profesorii de sprijin în consiliul profesoral şi să explice tuturor în ce constă activitatea lor, nu să-i lase să se descurce singuri într-o şcoală în care nu au nimic de spus pentru că nu sunt titularii şcolii respective*" (subiectul nr. 13, profesor de sprijin).

2.3. PREGĂTIREA PROFESORILOR IMPLICAȚI ÎN INTEGRAREA COPIILOR CU „CES”

Pregătirea psihopedagogică a profesorilor specialişti, precum şi pregătirea didactico-metodică (şi nu numai) a profesorilor de sprijin la materiile la care se acordă sprijinul este o altă problemă spinoasă. Profesorii îşi recunosc, în general, carențele pe care le au, dar nu se consideră vinovați pentru ele. Susțin că vinovat este sistemul, care nu le-a oferit o pregătire reală pentru ceea ce au de făcut în practică.

> *„Profesorii în general au o pregătire psihopedagogică şi didactico-metodică precară. Nu slabă, mai mult decât slabă. Nu se poate să-i dai calitatea de dascăl unui viitor profesor, care vine, face trei-patru asistențe şi susține o oră de activitate sau două ore de activitate practică (...) cine doreşte, intră la facultate cu profil didactic, că-i plac, că nu-i plac copiii”* (subiectul nr. 1, director Centru de Resurse).
>
> *„Modulul pedagogic este o poveste”* (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).
>
> *„Totul ține de om şi de capacitățile lui de a se adapta. (...) Absolut cu nimic nu m-a ajutat pe mine facultatea la ce am avut în continuare de predat. (...) la perfecționare, aceeaşi prostie ca şi în facultate. Nişte cursuri care nu au nicio legătură cu materia pe care ți-o dau ei. Şi nici pe partea de pedagogie nu există ceva semnificativ”* (subiectul nr. 9, profesor de matematică).
>
> *„Practic se învață mai mult lucrând, ca în orice meserie, primii un an-doi. Şi asta numai din vina sistemului. Tu ai făcut studii de specialitate, dar în practică 50% este ceea ce ai învățat şi 50% este ceva aproape nou. Şi ceva-ul ăsta nou nu e structurat undeva să zic: da, iau de acolo şi încerc să merg mai departe. Trebuie să ți le cam faci pe propria piele”* (subiectul nr. 11, profesor de sprijin).

Cei mai mulți dintre respondenți susțin că atât ei, cât şi marea majoritate a colegilor lor ar dori să învețe mai multe. Cursurile de perfecționare se plătesc, însă, în general şi nu sunt ieftine, iar de multe ori nu se fac serios sau se fac de către oameni care, la rândul lor, n-au înțeles anumite lucruri.

2.4. CURRICULUMUL ŞI ADAPTAREA CURRICULARĂ

Opiniile profesorilor despre curriculum sunt relativ omogene şi nu sunt deloc pozitive.

> *„Curriculumul este suprasolicitant la şcolile de masă. Predominant informativ, foarte puțin axat pe operațional, pe competențe. Inconvenientul: acei copii predispuşi spre operațional, spre activitate practică nu fac față cantității de informații pe care le-o pretinde curriculumul. Apare dezinteresul copilului față de cantitatea de informație care i se cere, iar apoi tot cortegiul de atitudini negative, de respingere, de refuz şi abandon şcolar sau insucces scolar”* (subiectul nr. 1, director Centru de Resurse).

„Programele şcolare ar trebui refăcute. Prea multă informaţie. Mult prea multă informaţie (...) Pur şi simplu îi îndepărtăm prin cuantumul ăsta de informaţie. Mie mi-e milă de copii, dar trebuie să fac” (subiectul nr. 10, profesor de limba şi literatura română).

Un alt lucru pe care l-au reclamat profesorii implicaţi în învăţământul integrat este lipsa, încă de la început, a unor documente şcolare referitoare la copiii cu CES, ceea ce a generat la rândul său tot felul de confuzii şi de neînţelegeri.

„Dacă am fi avut încă de la început nişte documente şcolare bine puse la punct, nişte descriptori de performanţă bine puşi la punct – până unde poate coborî nivelul copilului cu CES (...) Toate astea le-am experimentat noi şi am mers de fapt de jos în sus” (subiectul nr.3, profesor de sprijin).

În lipsa acestor documente care să le ghideze activitatea, profesorii s-au descurcat cum au putut, uneori aplicând principiul încercare/eroare. Singurul lucru pe care ştiau că-l au de făcut era acela că profesorul de sprijin împreună cu profesorul de la clasă trebuie să adapteze tot ceea ce ţine de domeniul curricular, în funcţie de necesităţile fiecărui copil. În acest context, au existat multe bâjbâieli şi neînţelegeri. Există situaţii în care despre adaptare curriculară nici nu s-a putut vorbi, deoarece profesorilor nu li se părea normal să le ceară mai puţin unor copii care nu sunt scutiţi de examenul de capacitate. Unii profesori specialişti consideră că a face adaptare curriculară în cazul copiilor cu CES, a nu le cere toate lecţiile şi a nu-i evalua pe baza aceluiaşi set de descriptori de performanţă cu restul clasei este echivalent cu a le tăia orice şansă de a promova examenul de capacitate.

2.5. MUNCA INDIVIDUALIZATĂ

Munca diferenţiată şi programul pedagogic personalizat pentru copiii cu CES constă în stabilirea unor obiective şi a unui program, diferite de cele folosite pentru restul clasei şi adaptate în funcţie de necesităţile şi dificultăţile copilului. Lucru simplu de înţeles, dar dificil de pus în practică. Obiectivele didactice şi conţinuturile de învăţare care urmează să fie parcurse de către fiecare copil cu CES ar trebui să fie stabilite de către profesorul de sprijin şi profesorul specialist, în egală măsură. Întreaga intervenţie asupra copiilor din învăţământul integrat presupune, de fapt, o muncă în echipă: profesor specialist, profesor de sprijin, logoped, profesor consilier, părinţi.

În mod sintetic, se poate afirma că munca individualizată este des întâlnită în învăţământul primar şi aproape inexistentă în învăţământul gimnazial. Acest fapt este determinat de curriculumul foarte încărcat, precum şi de efectivele foarte mari

de elevi dintr-o clasă. Profesorii se pot ocupa de elevii mai slabi eventual în cadrul orelor de recapitulare şi de fixare a cunoştinţelor, ceea ce este foarte puţin şi neconstructiv, deoarece în cazul copiilor cu CES este nevoie de o muncă susţinută, bazată pe principul „puţin şi des". Teoretic, ar trebui ca profesorul specialist să aloce în fiecare oră câteva minute copiilor care nu ţin pasul cu ritmul clasei. Acest lucru presupune însă muncă independentă pentru ceilalţi copii din clasă, dar şi corectarea sau verificarea zilnică a ceea ce au lucrat copiii. Dacă la clasele primare acest lucru este posibil, la clasele gimnaziale, unde copiii operează mult mai repede şi scriu mult mai mult în acelaşi interval de timp, este aproape imposibil de aplicat. Aplicarea acestor lucruri, în condiţiile în care progresul la copiii cu CES este în general aproape insesizabil pe termen scurt (cunoscut fiind faptul că, în cazul lor, un anumit progres se poate sesiza doar pe termen mediu şi lung şi cu multe eforturi), îi poate dezarma şi pe cei mai dinamici şi mai implicaţi dintre profesori.

Referitor la munca individualizată cu copiii cu CES, cei mai mulţi dintre subiecţi au declarat lucruri în consens cu cele ce urmează:

> *„(...) Nu este foarte uşor de aplicat. Nu se aplică de cele mai multe ori din lipsă de timp"* (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).
>
> *„Nu se poate lucra cu ei separat. Nu este timp într-o oră. Eu vă pot arăta manualele. Sunt cumplit de stufoase. Sunt unele probleme pe care le făceam noi la liceu. Potrivit programei trebuie să fac. Programa mă obligă"* (subiectul nr. 10, profesor de limba şi literatura română).

În cercetarea de faţă nu am întâlnit niciun profesor care să aplice ceea ce se prevede teoretic, la modul ideal. Şi poate că nu ar fi corect să se pornească de la ipoteza că toţi profesorii sunt lipsiţi de implicare, de preocupare, de interes şi nu sunt dispuşi să-şi facă datoria.

2.6. EVALUAREA ŞCOLARĂ

Evaluarea copiilor cu CES reprezintă o problemă aparte. În urma cercetării de faţă, am ajuns la concluzia că, în ceea ce priveşte evaluarea metodele, acestea sunt discutate, criticate, iar în final fiecare profesor face aşa cum poate, cum ştie şi cum consideră de cuviinţă.

> *„Există posibilitatea evaluării diferenţiate a copiilor cu CES. Profesorii nu vor să beneficieze de această posibilitate, pentru că acest lucru presupune multă muncă"* (subiectul nr. 1, director Centru de resurse).
>
> *„La clasă li se dă aceeaşi lucrare, acelaşi test ca şi la restul clasei, tocmai pentru aceea că profesorii nu acceptă să lucreze diferenţiat, pentru că nu pot fizic să lucreze diferenţiat. Şi atunci li se dă aceeaşi lucrare ca şi la restul*

clasei, doar că exerciţiile sunt date cu grade de dificultate diferite: cele de la început uşoare şi apoi mai grele, mai grele, tot mai grele" (subiectul nr. 5, profesor de sprijin).

Un inconvenient menţionat de unii respondenţi în cazul în care testul este acelaşi, dar itemii sunt pe grade de dificultate, ar fi acela că copilul cu CES nu percepe şi nu reţine până unde i se cere lui să lucreze pentru un calificativ S, respectiv nota 5. Există astfel posibilitatea ca, atunci când îi sunt puse în faţă mai multe subiecte, să piardă destul de mult timp citind şi subiectele mai grele. În altă ordine de idei, chiar dacă există un progres real la cabinet, este posibil ca în notările de la clasă acest lucru să fie insesizabil şi copilului să-i scadă motivaţia. Profesorul de sprijin are posibilitatea să facă şi face evaluare la cabinet pentru a monotoriza progresul copiilor, dar rezultatele acestor evaluări nu pot fi trecute în catalog.

Oricum, părerile despre cum ar trebui să fie gândită şi să se facă notarea copiilor cu CES sunt împărţite. Unii respondenţi (profesorii de sprijin în exclusivitate) consideră că ar trebui să li se dea teste diferite, ceea ce poate presupune folosirea unei scale diferite, calificativele fiind asociate unor descriptori de performanţă cu totul diferiţi decât cei pentru restul copiilor, în timp ce o altă parte din respondenţi (profesorii specialişti, fără excepţie) consideră că ideea de a se da teste total diferite decât cele pentru restul clasei este utopică, din mai multe motive. Unul dintre motive ar fi acela că la examenul de capacitate toţi copiii vor fi notaţi pe aceeaşi scală şi nu ar fi corect să li se inducă copiilor cu CES alte aşteptări şi o altă imagine de sine decât cea reală. Pe de alt parte, atunci când un copil cu CES primeşte o notă de 7, de exemplu, pentru rezultatele la testul lui (mult mai uşor decât cel dat celorlalţi) şi alţi copii sunt notaţi cu note de 5 sau 6 la testul dat clasei, se pot stârni tot felul de nemulţumiri. Iar în sistemul de învăţământ, afirmă unii respondenţi, lucrurile se schimbă foarte des şi notele au ajuns să conteze în prea multe situaţii, fără să se ţină cont de alte detalii. Profesorii specialişti declară că nu li se pare corect să facă experimente care nu se ştie unde vor duce, ei fiind de fapt cei care răspund din toate punctele de vedere (inclusiv în faţa părinţilor) de felul în care se face notarea la clasă.

3. **CONCLUZII**

Perspectiva integraţionistă a avut câştig de cauză şi a luat amploare şi în cadrul învăţământului românesc. Pe acest fond, au apărut o serie de prevederi legislative menite să sprijine procesul de integrare a copiilor cu CES în învăţământul de masă. Dificultăţile în implementarea acestor prevederi şi, în general, în derularea procesului de integrare sunt la ora actuală foarte complexe.

În cadrul cercetării de față au fost identificate mai multe astfel de dificultăți, şi anume: dificultăți datorate lipsei de comunicare între specialiştii care, în mod teoretic, ar trebui să facă echipă şi să lucreze în parteneriat; dificultăți datorate bazei materiale precare de care dispun şcolile; dificultăți datorate carențelor din pregătirea didactico-metodică a profesorilor; dificultăți datorate curriculum-ului prea încărcat şi efectivelor numeroase de elevi; dificultăți datorate existenței şi perpetuării atitudinilor şi comportamentelor stereotipe față de copiii cu CES etc. Multe dintre aceste dificultăți (mai ales cele de comunicare) au cunoscut însă un anumit proces de estompare în unele şcoli. Această estompare, mai accentuată în învățământul primar decât în cel gimnazial, este în general direct proporțională cu numărul anilor, de când s-a demarat procesul de integrare a copiilor cu CES într-o anumită şcoală.