

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ – ȘCOALĂ INCLUZIVĂ

Alina Bolea

Universitatea „Babeș-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. CONSIDERAȚII TEORETICE

1.1. CONCEPTELE DE INTEGRARE ȘI SEGREGARE

Conceptul de integrare socială a fost definit ca reprezentând „procesualitatea interacțiunilor dintre individ sau grup și mediul social specific sau integral, prin intermediul căreia se realizează un echilibru funcțional al părților”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 interacțiune (proces în cursul căruia au loc mutații la nivelul ambelor sisteme), trecându-se prin mai multe etape: acomodare, adaptare, participare și abia apoi integrare propriu-zisă.

Conceptul de segregare, introdus în literatura de specialitate de R. E. Park și E. W. Burgess, este întâlnit astăzi în două accepții. Prima este aceea de „separare rezidențială a persoanelor cu caracteristici rasiale, etnice, culturale sau ocupaționale similare, care tind să se așeze și să locuiască în acele zone ale unei comunități, ocupate deja de alte persoane (grupuri) având caracteristici particulare”². Cea de-a doua accepție în care este folosit termenul de segregare este aceea prin care se denumesc „acele situații de separare geografică și de folosire separată a diferitelor resurse și servicii sociale care sunt impuse cu forța unor

¹ C. Zamfir, L. Vlăsceanu, *Dicționar de sociologie*, București, 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.

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

R. Baubock, A. Heller și A. R. Zolberg, referindu-se la adaptarea culturală, pornesc de la fenomenul de imigrare pentru a explica unele aspecte privind integrarea și 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 și 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 și temporar, fie permanent), dar populația nativă a societății care îi primește nu caută asocierea cu imigranții dintr-o altă țară.”⁴ Procesul prin care imigranții sunt transformați în noi membri ai societății primitoare (descriș în mod variabil în termeni de asimilare, integrare sau inserție) a fost legat, spun aceiași 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 „inclusiunea coercitivă în cultura dominantă.”⁵ A. Heller distinge non-asimilarea ca opțiune ce caracterizează defensivă 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 anumit fel un concept ambiguu, întrucât se poate referi atât la admiterea de noi membri, cât și 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 și, 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 și segregare de la problematica adaptării și inadaptării. G. Popescu și O. Pleșa, de pildă, definesc adaptarea ca reprezentând „ansamblul reacțiilor prin care entitatea de adaptat își ajustează (acomodează) structura și 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 și prin alegeri (selecții) ale condițiilor existente.”⁹ În ceea ce privește 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. Pleșa, (coord.), *Handicap, readaptare, integrare*, București, Edit. Pro Humanitate, 1998, p. 16.

⁹ *Ibidem*.

inadaptați, iar situațiile diferă între ele, având anumite particularități. Definirea inadaptării este făcută în termeni de negare a adaptării, atât adaptarea, cât și inadaptarea depinzând de particularitățile celui care urmează să se adapteze și de particularitățile ambianței/mediului/sistemului în care urmează a se integra.

Se poate face distincție între mai multe tipuri de adaptare, în funcție de factorul dominant: adaptarea prin asimilare – care „se produce atunci când pulsunile și disponibilitățile adaptatului sunt suficient de puternice pentru a învinge rezistențele exterioare”; adaptarea prin acomodare – „datorită dificultăților copleșitoare ale mediului, subiectul renunță la dorințele sau intențiile de afirmare inițiale, adoptând o atitudine preponderent conformistă”; adaptarea prin deplasare – „subiectul, neavând energia necesară (neidentificând mijloacele potrivite) pentru a învinge ostilitatea mediului sau pentru a-și impune o reprimare a tendințelor, deturneză calea normală de satisfacție spre direcții mai facile, mai lipsite de obstacole, mulțumindu-se cu surrogate ale satisfacției.”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 interfață, rezultate ale amestecului dintre asimilare, acomodare și deplasare.

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

1.2. PERSPECTIVA SEGREGAȚIONISTĂ ȘI PERSPECTIVA INTEGRAȚIONISTĂ ÎN PLANUL EDUCAȚIEI COPIILOR CU NEVOI SPECIALE

G. Popescu și O. Pleșa 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 deficiențe, persoană înfirmă, persoană cu incapacități, persoană cu maladii cronice, persoană anormală, persoană deviantă, persoană exclusă etc. Autorii susțin avantajul folosirii acestei sintagme în virtutea faptului că ea le acoperă pe toate celelalte mai sus menționate și, în plus, se referă și la săraci, șomeri, bătrâni, persoane cu probleme și dificultăți economice, familiale (drame) sau de inserție socio-profesională. Mai mult, ea este o sintagmă lipsită de conotații 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 și în țările din nordul Europei, s-a propus ca substitut pentru acestea sintagma de „persoană cu nevoi speciale” sau „persoană cu cerințe speciale”. Această sintagmă a fost consacrată de literatura de specialitate, întrucât nu întotdeauna se dorește să se facă referire la toate categoriile înglobate în conceptul de „persoană aflată în dificultate.”

În cazul de față, vom folosi conceptul de persoană/copil cu nevoi speciale sau copil cu cerințe speciale (dacă este cuprins într-o formă de învățământ – copil cu cerințe educative speciale sau CES, cum este abreviat în literatura de specialitate), întrucât este suficient de sugestiv, făcând să se înțeleagă exact la ce ne referim. În această sintagmă vom include următoarele categorii: tulburări emoționale și de comportament, deficiențe/întârziere mintală, deficiențe fizice/motorii, deficiențe vizuale, deficiențe auditive, tulburări de limbaj, tulburări/dificultăți (disabilități) de învățare.¹² Va fi, de asemenea, des folosit în continuare și conceptul de deficiență, înțelegând prin aceasta „absența, pierderea sau alterarea unei structuri sau a unei funcții (anatomice, fiziologice sau psihologice) ca urmare a unei maladii, a unui accident, a unor condiții negative din mediul de dezvoltare.”¹³

Educația specială (termen folosit uneori în locul celui de „învățământ special”) se referă la „educația copiilor cu deficiențe realizată prin intermediul unor instituții școlare speciale – de regulă separate de celelalte unități școlare.”¹⁴ Cerințele educative (educaționale) speciale sunt „acele cerințe sau nevoi față de educație – derivate sau nu dintr-o deficiență – care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației pentru un copil.”¹⁵

Segregarea și, în general, tratamentul persoanelor cu nevoi speciale este un proces istoric. T. Vărășmaș, P. Daunt și I. Mușu, făcând o trecere în revistă a practicilor segregacioniste, afirmă că primele manifestări ale segregării au apărut la spartani, unde acest proces se manifesta ca o „soluție finală”, prin eliminarea fizică a persoanelor cu nevoi speciale, stigmatizate de societate și 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 instituții specializate izolate a fost practică frecvent. De obicei, aceste instituții erau rezidențiale și menite să izoleze atât persoanele în cauză, cât și societatea. La începutul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea au început să apară instituții speciale, de tipul azilului, în care, cu mici excepții, toți asistații erau tratați în bloc, nediferențiat, interesul pentru ei ca ființe umane fiind foarte scăzut. Între cele două războaie mondiale apar primele tendințe de spargere a modelului segregacionist, însă după cel de Al Doilea Război Mondial, segregacionismul ia amploare (anii '50

¹² Vezi: *Tipologia categoriilor de cerințe educative speciale din chestionarul aplicat în 1993 de UNESCO*, apud T. Vărășmaș, P. Daunt, I. Mușu, *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*, Reprezentanța UNICEF în România, 1996, p. 8–9.

¹³ *Ibidem*, p. 10.

¹⁴ *Ibidem*, p. 12.

¹⁵ *Ibidem*, p. 13.

fiind cunoscuți ca anii „febrei segregacioniste”). 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 și țările din blocul socialist) și cei ai noii concepții (integraționistă) a dus la deplasarea accentului de la „diagnosticul” predominant medical la o evaluare multidisciplinară și la intervenția în echipa profesională. Problematika handicapului începe să nu mai fie privită ca o boală (deși poate fi consecința ei), ci mai degrabă ca o diferență între oameni. În planul practic aplicativ, problematica segregării și cea a integrării copiilor cu nevoi speciale este încă un punct nevralgic. E. Verza precizează că adepții învățământului special segregat susțin această poziție, pornind de la mai multe presupuneri, cum ar fi:

- Învățământul special oferă posibilitatea aplicării unor programe specializate în funcție de categoria handicapului și 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 și psihoterapia de expresie, unde se poate lucra pe grupe, atingându-se în acest fel și 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 și 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 și pentru cel special).
- În învățământul obișnuit sporesc de fapt izolarea și autoizolarea, deoarece copiii normali își dezvoltă și își mențin anumite rezerve sau chiar atitudini negative față de copiii cu nevoi speciale.
- În învățământul obișnuit, unde sunt prezenți doi-trei copii cu nevoi speciale, aceștia sunt neglijăți de cadrele didactice din lipsă de timp, de pregătire sau de preocupare¹⁶.

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

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

Didactica modernă s-a conturat pe noi principii¹⁷, ajungându-se la concluzia că nu se poate renunța la ideea integrării, la cuprinderea în clasele din școlile obișnuite a copiilor care prezintă dificultăți ușoare 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 obișnuit.
- 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 și 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 obișnuit și la reducerea contactului cu lumea normalilor. De foarte multe ori, învățământul special segregat impune chiar și separarea copilului de familie, datorită condițiilor specifice de mediu și amplasării fizice a școlilor speciale.
- Prin integrarea în școlile normale, copiii cu nevoi speciale sunt stimulați de mediul competițional și de expectanțele existente în condiții obișnuite.
- Ca urmare a contactului direct, copiii normali îi vor înțelege și îi vor accepta mai ușor pe copiii cu nevoi speciale, ajungând chiar să-și 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. Mișcarea în favoarea educației integrate are la bază ideea de normalizare, care a apărut mai întâi în țările scandinave și s-a extins apoi și în restul Europei și în S.U.A. „Normalizarea presupune: asigurarea unor condiții pentru copiii cu nevoi speciale asemănătoare cu cele ale copiilor normali; egalizarea șanselor pentru toate categoriile de copii; egalitatea în drepturi la educație.”¹⁸ Egalitatea reală, conform aceluiaș 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 normalizării a fost definită în mai multe moduri. În sens restrâns, cu referire strictă la copiii cu cerințe educative speciale (CES) și în contextul filosofiei normalizării, integrarea se referă la cuprinderea acestora în instituții școlare obișnuite 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 și imperativul calificării profesionale. Integrarea socială presupune „acceptarea și participarea copilului sau persoanei în cauză la diversele forme de viață comunitară, cu asumarea de roluri și stabilirea de relații sociale – spontane sau cu caracter permanent – în grupul/microgrupul social în care trăiește.”¹⁹

Conform opiniei acestor autori, există o anumită procesualitate a integrării copiilor cu CES, care presupune trecerea prin anumite niveluri de integrare: integrarea fizică (existența împreună cu ceilalți, utilizarea în comun a unor spații fizice, materiale și echipamente); integrarea funcțională (participarea la un proces comun de învățare, implicând inițial anumite obiecte de studiu sau anumite abilități, pentru ca abia mai apoi procesul să se extindă); integrarea socială (includerea copilului cu deficiențe în toate activitățile comune din viața școlii, atât în activitățile de învățare, cât și în cele de joc, din pauze etc., având ca efect apariția unor relații cu ceilalți copii și participarea relativ egală la viața grupului școlar); integrarea societală (apartenența și participarea deplină la comunitate, cu asumarea de roluri, integrarea socială cunoscând o extensie în afara microgrupului școlar sau comunitar).

S. Dixon²⁰ face o precizare importantă în ceea ce privește distincția dintre integrare și includere. Se poate vorbi de integrare în contextul în care avem de-a face cu existența a două sisteme diferențiate, care funcționează paralel: sistemul educației speciale și cel al educației de masă. Cele două nu se află într-un raport de egalitate, în sensul că sistemul educației speciale se află în „minoritate” față de sistemul educației de masă, care reprezintă o „majoritate”. Astfel, integrarea – în acest context, al sistemului de învățământ – implică procesele prin care membrii proveniți din sistemul minoritar acced în cel majoritar, ajungând până la urmă să fie în concordanță cu standardele acestuia din urmă. Potrivit lui Dixon, includerea implică existența unui singur sistem educațional, în care copiii cu nevoi speciale intră de la început și sunt menținuți până la ieșirea dintr-un anumit ciclu de învățământ. Totuși, este foarte important de menționat faptul că, din motive obiective, în cele mai multe țări din lume funcționează în momentul de față ambele sisteme.²¹

2. ASPECTE PRIVIND INTEGRAREA COPIILOR CU „CES” ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC

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

¹⁹ T. Vărășmaș ș.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.

mentali (Școală Centru de Resurse), Liceul „Onisifor Ghibu”, Liceul de Chimie Industrială „Terapia”, Liceul „Sigismund Bathory”, Școala Generală „Nicolae Titulescu”, Școala Generală „Alexandru Vaida Voievod”, Școala Generală „David Prodan”. Descrierile ce urmează au la bază 15 interviuri semidirective, ai căror subiecți au fost câteva persoane implicate în integrarea copiilor cu CES: directori (de Centru de Resurse și de școală incluzivă), profesori de limba și literatura română și matematică (întrucât acestea sunt disciplinele la care se acordă cu preponderență sprijin), profesori de sprijin, învățători, logopezi.

Scopul acestei analize este acela de a înțelege 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 înțelegere a „lunii” participanților. Realitatea – în concordanță cu această paradigmă – este construită prin intermediul interacțiunilor umane și 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 subiecților, pentru a nu da o notă de subiectivism și 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; dificultăți întâmpinate în integrarea copiilor cu CES; probleme privind pregătirea cadrelor didactice implicate în integrarea copiilor cu CES; curriculumul și adaptarea curriculară; munca individualizată; evaluarea.

În vederea unei mai bune înțelegeri a analizei ce va urma, vom încerca pentru început să facem o scurtă descriere a unor aspecte ce țin de modul în care funcționează sistemul de învățământ integrat românesc în general.

Modul în care copiii ajung să fie cuprinși în acest sistem este următorul: în urma evaluărilor făcute la clasă de învățători/profesori, dacă există bănuiala că unii copii au cerințe educative speciale (CES), acest lucru se raportează la direcțiunea școlii. Dacă unitatea respectivă nu este încă școală 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 și stabilește dacă au sau nu nevoie de sprijin. În funcție de numărul de copii care se constată că sunt cu CES (și vor intra în programul de sprijin) se pot scoate la concurs posturi de profesor de sprijin. Conform legislației actuale, pentru un astfel de post este necesară o grupă de 12 copii cu CES. Cadrul didactic de sprijin 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 – și pe care îi vom numi în cercetarea de față profesori specialiști – mai ales la materiile la care copiii vor susține examen de capacitate și cu preponderență la limba și literatura română și matematică.

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

Comisia de evaluare internă, compusă din psihologi, psihopedagogi și psihodiagnosticieni, face la începutul și la sfârșitul fiecărui an școlar o evaluare de sinteză a copiilor care deja sunt cuprinși în învățământul integrat și/sau a copiilor vizați pentru a fi incluși în acest sistem. Copiii care au posibilități ce le permit menținerea în învățământul de masă nu sunt orientați înspre școala specială, ci sunt menținuți în cadrul acestuia cu ajutorul cadrului didactic de sprijin, care încearcă să facă echipă cu cadrul didactic de la clasă și, după caz, cu consilierul școlar și cu logopedul. De asemenea, ar fi de preferat, în măsura posibilităților, și o colaborare cu familia.

Centrele de Resurse sunt școli speciale denumite astfel, deoarece sunt „centre pilot de unde pleacă oferta de servicii educaționale specializate pentru toate categoriile de populație școlară, de consultanță psihopedagogică pentru toate categoriile de adulți care se ocupă de copii și de copiii care intră sub influența educațională. (...) Centrul de Resurse trebuie în mod normal să fie oferta de specialiști, oferta de alternative educaționale, oferta de modalități de lucru și 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 arondați, deși pontajul lor se face la școala unde își desfășoară activitatea.

Planul de școlarizare, respectiv *numărul de posturi* îl propune școala, îl centralizează inspectoratul și îl aprobă ministerul, în funcție de nevoi și de resurse.

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

Subiecții intervievați au răspuns la această întrebare abordând strategii 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 obișnuite din învățământul de masă etc.

„(...) înseamnă în primul rând cuprinderea lor în sistemul acesta de învățământ 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 activității școlare, dar mai ales integrarea lor socială, deci să colaboreze cu copiii normali, să dezvolte diferite tipuri de relații cu aceștia, să se ajute unul pe altul” (subiectul nr. 6, profesor de sprijin).

„(...) interacționează cu ceilalți copii, au prieteni, vecini și se simt bine că se duc la aceeași școală. Dar mai e vorba și de integrarea școlară. Ei parcurg aceeași programă ca și ceilalți și pot să țină ritmul clasei normale – implicând aici și 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 acești copii, la specificul acesteia.

„(...) înseamnă colaborare cu profesorul de la clasă, înseamnă consilierea familiei, consilierea colegilor. Și atunci mă duc la oră în parteneriat cu profesorul de română și 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 și încercăm să rezolvăm sarcinile împreună, conform unui curriculum adaptat, pentru că există un curriculum național cu toate punctele și descriptorii de performanță, de unde eu iau descriptorii pentru nota 5, deci minimum minimorum. Nu toți îl ating și atunci relaxăm și acel curriculum” (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).

„La nivel de activitate ce se face și 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 și 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 și mai încrezători, pentru că copiii cu CES de obicei sunt izolați sau au fost până la un moment izolați și au deja un comportament de inferioritate, sunt mai retrași. Și atunci încercăm să-i motivăm și 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 școală 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 și la materiile la care ei simt nevoia” (subiectul nr. 10, profesor de Limba și literatura română).

În cele ce urmează, vor fi evidențiate și alte idei importante pentru dimensiunea de față, desprinse din discursurile subiecților. După cum au relatat aceștia, 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 introduși în sistem în virtutea neadaptării lor la cerințele învățământului de masă), dar și cazuri de copii care au fost aduși din învățământul special și incluși în școala de masă, fiind considerați integrabili.

Prima categorie ne poate duce cu gândul la binecunoscuții copii slabi la învățătură, de obicei lăsați undeva în ultima bancă, trecuți clasa de multe ori chiar dacă nu atingeau descriptorii de performanță pentru calificativul suficient sau nota 5, deci nu reprezentau visul oricărui profesor, așa cum se poate presupune despre copiii cu rezultate la olimpiade – aducători de satisfacții profesionale, dar mai ales de punctaje anuale suplimentare și, eventual, de salarii sau gradații de merit.

Logica ar putea să ne spună din start că un copil care a crescut într-un anumit sistem de învățământ și nu a fost niciodată rupt de acesta este integrat în respectivul sistem. În practică, însă, lucrurile nu stau întotdeauna astfel. Din cercetarea de față rezultă că ei erau de fapt inadaptați, nu făceau față cerințelor învățământului de masă, fiind de cele mai multe ori izolați și stigmatizați. Nu erau incluși în învățământul special, deși ar fi putut fi. Unii dintre respondenți sunt de părere că nu se poate afirma despre acești copii că erau integrați, chiar dacă erau înmatriculați în învățământul de masă. Pe de altă parte, acești copii erau incluși, de multe ori, în așa numitele „clase slabe”, unde predau de regulă profesorii mai puțin influenți dintr-o școală. Acest lucru demonstrează faptul că poate exista segregare și în cadrul învățământului de masă. Un lucru implicit în acest caz este etichetarea și stigmatizarea tuturor copiilor din respectivele clase, precum și tendința părinților de a-și muta copiii în alte clase.

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

A doua categorie de copii care a devenit – cel puțin la începutul implementării sistemului – obiectul învățământului integrat este aceea a copiilor din învățământul special, considerați integrabili. Problemele legate de integrarea lor, așa cum declară unii respondenți, erau însă mult mai complexe.

Copiii cu CES la care se face aici referire sunt copii care au fost întotdeauna cuprinși în învățământul de masă, întrucât copiii proveniți din învățământul special au ieșit deja din sistem, iar alții nu au mai intrat, în contextul în care între timp s-a stabilit foarte clar:

„Obiectul școlii speciale: deficiențele moderate, severe, profunde, tulburările asociate, autismul, rămânerea în urmă (copiii care au vagabondat), nedeplasabili. Integrarea lor nu este posibilă. (...) Ei au nevoie de o abordare specială și au un program de lungă durată” (subiectul nr. 1, director Centru de Resurse).

Copiii cu pseudoretard (retard dobândit), cu tulburări moderate, medii și submedii, fie ele tulburări emoționale și de comportament, întârziere mintală, tulburări de limbaj, dificultăți de învățare etc., fac subiectul integrării individuale sau pe grupe. Unii copii cu tulburări moderate pot fi încadrați în clase speciale

integrate în școlile de masă (clase care funcționează însă după programele didactice și stilul de muncă din învățământul special). Nu se mai pune, așadar, problema integrării vreunui copil din școala specială în școala de masă, întrucât copiii care sunt considerați integrabili sunt menținuți în școala de masă, indiferent de alte circumstanțe. Subiecții intervievați (printre ei fiind și susținători vehemenți ai sistemului de integrare a copiilor cu CES) au susținut, fără excepție, că nu toți copiii pot fi și nu toți copiii trebuie menținuți în școala de masă, aceasta fiind o extremă păguboasă pentru toată lumea. Acest sistem de învățământ integrat are, se pare, mai ales un rol profilactic, de evitare a eșecului școlar care ar putea duce fie la abandon școlar, fie la repetenții repetate până la necesitatea includerii copilului/copiilor în învățământul special, datorită depășirii limitei de vârstă prevăzută pentru a putea frecventa o anumită clasă sau un anumit nivel de învățământ.

2.2. DIFICULTĂȚI ÎNTÂMPINATE ÎN INTEGRAREA COPIILOR CU CES

Dificultățile menționate de către respondenți se referă la mai multe categorii de probleme.

a) Una dintre principalele probleme pe care respondenții le-au specificat este legată de lipsa dorinței de implicare a profesorilor specialiști în integrarea copiilor cu CES. Aceasta duce la anumite dificultăți în ceea ce privește parteneriatul dintre profesorii de sprijin și profesorii specialiști (de acest parteneriat depinzând buna organizare a întregii activități). Lipsa de implicare a profesorilor specialiști se datorează mai multor cauze.

În primul rând, efectivele foarte mari de elevi dintr-o clasă și curriculumul supraîncărcat 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 învățământul de masă au fost puși în situația de a face integrare în aceste condiții, deși legislația prevede că, în clasele care cuprind copii integrați, numărul de elevi să se reducă, un copil cu CES fiind echivalat cu doi copii obișnuiți.

„Lucrul acesta nu se prea aplică. Eu am clasă 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).

Tendința generală a profesorilor specialiști, după cum susțin profesorii de sprijin, a fost – cel puțin inițial – una de respingere a noului sistem. Mulți dintre ei au refuzat să colaboreze, mai ales că legislația în vigoare nu prevede măsuri coercitive în acest sens. Au existat chiar și situații (destul de frecvente, se pare) în care profesorii de sprijin nu au fost acceptați la ore de către unii dintre profesorii specialiști.

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

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

„Profesorii din învățământul de masă sunt obișnuiți 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 niște cursuri cu profesorii din învățământul obișnuit, 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. Și e și comoditatea. Este mult mai ușor 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 specialiști nu au înțeles în ce constau munca și intervenția lor. Profesorul de sprijin a fost deseori confundat cu o persoană plătită ca să facă lecții și meditații cu copiii mai slabi. Trebuie însă menționat faptul că profesorul de sprijin are de făcut terapii de compensare și de recuperare, în funcție de nivelul, de deficiențele și de rămănerile în urmă ale fiecărui copil. Astfel, cu un copil care este în clasa a VI-a, dar are cunoștințe 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 și alte probleme care îl pot obstrucționa în evoluția sa (dislexie, disgrafie, discalculie etc), profesorul de sprijin având datoria de a interveni și în acest sens.

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

Există și o categorie deloc neglijabilă de profesori specialiști care sunt interesați, se implică, colaborează foarte mult și fac echipă cu profesorii de sprijin. Această categorie este formată – după cum declară unii dintre respondenți – din profesorii tineri, din profesorii deschiși și dinamici din fire, dar și din profesorii care predau în școlile 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 obișnuit pentru a lucra cu copii integrați există, pentru că și ei sunt ajutați de noi. Și nu e vorba de a-ți impune niște puncte de vedere pe care ceilalți trebuie să le respecte. Nu. Este într-adevăr o colaborare” (subiectul nr. 4, logoped).

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

O altă categorie a cadrelor didactice – și încă una aparte – o reprezintă învățătorii. Ei sunt o categorie omogenă de persoane, care colaborează și fac față noilor cerințe mult mai bine decât profesorii specialiști. Toți profesorii de sprijin intervievați, care lucrează în învățământul primar, au vorbit la superlativ de comunicarea cu învățătorii, raportându-se probabil și 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. Și și-au bătut capul multă vreme cum să facă și cum să se mai descurce așa încât să lucreze și 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 școală, colegele învățătoare au înțeles utilitatea acestor servicii de integrare și colaborăm foarte bine. Și sunt implicate. Și 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 specialiști, 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 și el de această scădere, iar profesorii știu acest lucru. Din discursurile unora dintre subiecți, rezultă că miezul problemelor se reduce la faptul că ei nu știu să lucreze altfel decât s-a lucrat până acum, nu știu să colaboreze și să aplice cerințele sistemului de învățământ integrat, multe elemente le sunt cu totul neclare și acest lucru generează o mulțime de frustrări. Le este mai ușor să fie lăsați în pace și să-și continue activitatea așa cum știu și cum cred de cuviință. Dar acest lucru nu se poate.

b) Există și foarte multe dificultăți datorate bazei materiale de care dispun școlile, 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, și ea, o mare nemulțumire în rândul profesorilor. La sfârșitul fiecărui an școlar, profesorul de sprijin trebuie să întocmească o documentație cu necesarul pentru anul școlar următor. Există însă posibilitatea ca unii dintre copii să iasă din sistem și să intre alții, cu alte probleme, care presupun alte cheltuieli decât cele prevăzute inițial. Iar în cazul în care acest „necesar” nici măcar nu este făcut de cadrul didactic care îl va folosi (lucru frecvent întâlnit, datorită mișcării personalului didactic), situația este și mai dezastruoasă.

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

Există și profesori care au declarat că nu au probleme legate de partea materială. Aceștia, fără excepție, funcționează în școli în care s-au obținut fonduri PHARE pentru integrarea romilor. Pe de altă parte, școlile de masă nu pun la dispoziție, în cele mai multe cazuri, cabinete necesare desfășurării orelor de sprijin, fiind frecvente situațiile în care mai multe persoane – profesori de sprijin și consilieri – sunt nevoite să împartă același cabinet, care deseori este foarte mic (un fel de anexă improvizată).

„Cum poți să faci ore mai multe persoane în același cabinet, fiecare cu grupa lui de copii? Că nici nu încapi într-un spațiu așa de mic. Fiecare are altceva de făcut, toți au de vorbit și nici nu te mai poți înțelege. Iar dacă mai este și consilierul, ce să faci, că el nu-și poate ține ora dacă mai este cineva de față” (subiectul nr. 13, profesor de sprijin).

„Au fost cazuri când am fost nevoită să-mi țin ora pe hol. Era acolo o masă și am adus scaune și acolo am lucrat, pentru că nu aveam unde. Până și în bibliotecă, unde mi-au spus la un moment dat că pot să mă duc, se fac uneori tot felul de vizionări și de audiții” (subiectul nr. 11, profesor de sprijin).

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

c) O mare parte a profesorilor cu care s-a stat de vorbă s-au referit și la dificultăți ce țin de munca efectivă cu copiii.

„Asta-i problema, că nu putem să-i obligăm să participe la ore. Nu avem cum. Și nu participă. Unii nu vin nici pe la școală, alții 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 și comportamente stereotipe ale copiilor obișnuiți față de copiii cu CES, și ele mai des întâlnite și mai agresive la nivel de gimnaziu, în special acolo unde copiii obișnuiți nu au avut în clasă de mici (din clasa I) copii care să fi fost cuprinși 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 și 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 și legal, mai au în vedere și alți copii care au probleme, chiar și mai puțin grave, dar care vin de obicei la școală și sunt interesați să participe la orele de sprijin de la cabinet. Aceștia nu sunt de fapt înscriși în niciun document școlar, dar pot profita de sistem uneori mai mult decât cei din grupa de sprijin, care sunt nemotivați. Lucrurile acestea sunt tacite, dar generalizate, deși 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 specialiști, care vin cu rugămintea ca profesorul de sprijin să ia la cabinet și anumiți copii indicați de ei. În situația în care numărul de profesori cu care colaborează în școală este oricum destul de restrâns, profesorul de sprijin, de regulă, cedează acestor intervenții și se conformează cum poate.

O altă problemă, menționată atât de profesorii specialiști, cât și 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 școală 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 și adu-l la cabinet. După ce că-i CES, să-l mai și chinui. Sunt în clasa a V-a și au ore până la două. De la opt la trei să stea în școală” (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 târziu și unii stau destul de departe de școală. Mai alternăm orele de la care pleacă” (subiectul nr 10, profesor de limba și literatura română).

Dacă aceasta este sau nu cea mai bună soluție, nu se știe! Se știe 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 și de dorit. În plus, intervine din nou etichetarea. Dar chiar și în situația în care, să presupunem, un copil cu CES promovează în mod miraculos examenul de capacitate, se poate naște o altă problemă: ce va face mai departe? Examenul de capacitate nu poate fi și 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 școală decât cele la care ar avea acces și fără promovarea acestui „chinuitor” examen (cel puțin pentru copiii cu CES) sau dacă școala nu-i formează niște abilități care să-l ajute realmente mai departe.

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

Stigmatizarea devine o problemă stringentă și se accentuează mai ales atunci când copiii cu CES sunt incluși 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. Totuși, din studiul de față rezultă că în școlile în care copiii obișnuiți 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 și nu m-ascultă nimeni. Copiii căpșunarilor. Acuma am două fetițe. Au venit după patru ani de școală făcută în Spania. Au aterizat în România în clasa a VI-a. Or, fetițele nu știu la limba română mare lucru. La matematică, în clasa a V-a făceau înmulțiri și împărțiri. Unul ca ăsta este copil CES sau nu? Are eventual un anumit vocabular, pentru că acasă vorbeau românește în familie. Dar atât. Nu gramatică, nu teorie literară etc. Dar nu-s copii CES practic. Dar atunci ăștia ce sunt? Și ce facem cu copiii ăștia, că-s tot mai mulți. Au IQ de 100–110, dar sunt paraleli” (subiectul nr. 2, profesor de sprijin).

Profesorul de sprijin, deși este trimis de către directorul Centrului de Resurse într-o anumită școală la cererea directorului școlii 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-și facă simțită în mod pozitiv prezența în școală, nu poate justifica în fața colegilor utilitatea postului său, a muncii sale și nici nu-i poate convinge să-l trateze ca pe un egal și să colaboreze cu el. O soluție la această problemă, întrevăzută de către un subiect, ar putea fi următoarea:

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

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

Pregătirea psihopedagogică a profesorilor specialiști, precum și pregătirea didactico-metodică (și nu numai) a profesorilor de sprijin la materiile la care se acordă sprijinul este o altă problemă spinoasă. Profesorii își 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 și 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 și susține o oră de activitate sau două ore de activitate practică (...) cine dorește, 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 și 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, aceeași prostie ca și în facultate. Niște cursuri care nu au nicio legătură cu materia pe care ți-o dau ei. Și 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. Și asta numai din vina sistemului. Tu ai făcut studii de specialitate, dar în practică 50% este ceea ce ai învățat și 50% este ceva aproape nou. Și ceva-ul ăsta nou nu e structurat undeva să zic: da, iau de acolo și 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 și marea majoritate a colegilor lor ar dori să învețe mai multe. Cursurile de perfecționare se plătesc, însă, în general și 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 ȘI ADAPTAREA CURRICULARĂ

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

„Curriculumul este suprasolicitant la școlile de masă. Predominant informativ, foarte puțin axat pe operațional, pe competențe. Inconvenientul: acei copii predispuși 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 și abandon școlar sau insucces școlar” (subiectul nr. 1, director Centru de Resurse).

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

Un alt lucru pe care l-au reclamat profesorii implicați în învățământul integrat este lipsa, încă de la început, a unor documente școlare referitoare la copiii cu CES, ceea ce a generat la rândul său tot felul de confuzii și de neînțelegeri.

„Dacă am fi avut încă de la început niște documente școlare bine puse la punct, niște descriptori de performanță bine puși la punct – până unde poate coborî nivelul copilului cu CES (...) Toate astea le-am experimentat noi și 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 știau că-l au de făcut era acela că profesorul de sprijin împreună cu profesorul de la clasă trebuie să adapteze tot ceea ce ține de domeniul curricular, în funcție de necesitățile fiecărui copil. În acest context, au existat multe băjbâieli și neînțelegeri. Există situații în care despre adaptare curriculară nici nu s-a putut vorbi, deoarece profesorilor nu li se părea normal să le ceară mai puțin unor copii care nu sunt scutiți de examenul de capacitate. Unii profesori specialiști consideră că a face adaptare curriculară în cazul copiilor cu CES, a nu le cere toate lecțiile și a nu-i evalua pe baza aceluiași set de descriptori de performanță cu restul clasei este echivalent cu a le tăia orice șansă de a promova examenul de capacitate.

2.5. MUNCA INDIVIDUALIZATĂ

Munca diferențiată și programul pedagogic personalizat pentru copiii cu CES constă în stabilirea unor obiective și a unui program, diferite de cele folosite pentru restul clasei și adaptate în funcție de necesitățile și dificultățile copilului. Lucru simplu de înțeles, dar dificil de pus în practică. Obiectivele didactice și conținuturile de învățare care urmează să fie parcurse de către fiecare copil cu CES ar trebui să fie stabilite de către profesorul de sprijin și profesorul specialist, în egală măsură. Întreaga intervenție asupra copiilor din învățământul integrat presupune, de fapt, o muncă în echipă: profesor specialist, profesor de sprijin, logoped, profesor consilier, părinți.

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

de elevi dintr-o clasă. Profesorii se pot ocupa de elevii mai slabi eventual în cadrul orelor de recapitulare și de fixare a cunoștințelor, ceea ce este foarte puțin și neconstructiv, deoarece în cazul copiilor cu CES este nevoie de o muncă susținută, bazată pe principiul „puțin și des”. Teoretic, ar trebui ca profesorul specialist să aloce în fiecare oră câteva minute copiilor care nu țin pasul cu ritmul clasei. Acest lucru presupune însă muncă independentă pentru ceilalți copii din clasă, dar și 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 și scriu mult mai mult în același interval de timp, este aproape imposibil de aplicat. Aplicarea acestor lucruri, în condițiile 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 și lung și cu multe eforturi), îi poate dezarma și pe cei mai dinamici și mai implicați dintre profesori.

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

„(...) Nu este foarte ușor 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 și literatura română).

În cercetarea de față nu am întâlnit niciun profesor care să aplice ceea ce se prevede teoretic, la modul ideal. Și poate că nu ar fi corect să se pornească de la ipoteza că toți profesorii sunt lipsiți de implicare, de preocupare, de interes și nu sunt dispuși să-și facă datoria.

2.6. EVALUAREA ȘCOLARĂ

Evaluarea copiilor cu CES reprezintă o problemă aparte. În urma cercetării de față, am ajuns la concluzia că, în ceea ce privește evaluarea metodele, acestea sunt discutate, criticate, iar în final fiecare profesor face așa cum poate, cum știe și cum consideră de cuviință.

„Există posibilitatea evaluării diferențiate 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 aceeași lucrare, același test ca și la restul clasei, tocmai pentru aceea că profesorii nu acceptă să lucreze diferențiat, pentru că nu pot fizic să lucreze diferențiat. Și atunci li se dă aceeași lucrare ca și la restul

clasei, doar că exercițiile sunt date cu grade de dificultate diferite: cele de la început ușoare și apoi mai grele, mai grele, tot mai grele” (subiectul nr. 5, profesor de sprijin).

Un inconvenient menționat de unii respondenți în cazul în care testul este același, dar itemii sunt pe grade de dificultate, ar fi acela că copilul cu CES nu percepe și nu reține 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 față mai multe subiecte, să piardă destul de mult timp citind și 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 și copilului să-i scadă motivația. Profesorul de sprijin are posibilitatea să facă și face evaluare la cabinet pentru a monitoriza progresul copiilor, dar rezultatele acestor evaluări nu pot fi trecute în catalog.

Oricum, părerile despre cum ar trebui să fie gândită și să se facă notarea copiilor cu CES sunt împărțite. Unii respondenți (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 performanță cu totul diferiți decât cei pentru restul copiilor, în timp ce o altă parte din respondenți (profesorii specialiști, fără excepție) 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 toți copiii vor fi notați pe aceeași scală și nu ar fi corect să li se inducă copiilor cu CES alte așteptări și o altă imagine de sine decât cea reală. Pe de altă parte, atunci când un copil cu CES primește o notă de 7, de exemplu, pentru rezultatele la testul lui (mult mai ușor decât cel dat celorlalți) și alți copii sunt notați cu note de 5 sau 6 la testul dat clasei, se pot stârni tot felul de nemulțumiri. Iar în sistemul de învățământ, afirmă unii respondenți, lucrurile se schimbă foarte des și notele au ajuns să conteze în prea multe situații, fără să se țină cont de alte detalii. Profesorii specialiști declară că nu li se pare corect să facă experimente care nu se știe unde vor duce, ei fiind de fapt cei care răspund din toate punctele de vedere (inclusiv în fața părinților) de felul în care se face notarea la clasă.

3. CONCLUZII

Perspectiva integraționistă a avut câștig de cauză și a luat amploare și în cadrul învățământului românesc. Pe acest fond, au apărut o serie de prevederi legislative menite să sprijine procesul de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă. Dificultățile în implementarea acestor prevederi și, 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, și anume: dificultăți datorate lipsei de comunicare între specialiștii care, în mod teoretic, ar trebui să facă echipă și să lucreze în parteneriat; dificultăți datorate bazei materiale precare de care dispun școlile; dificultăți datorate carențelor din pregătirea didactico-metodică a profesorilor; dificultăți datorate curriculum-ului prea încărcat și efectivelor numeroase de elevi; dificultăți datorate existenței și perpetuării atitudinilor și 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 școli. 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 școală.