

Mona Lisa PISLARU

University of Bucharest, Faculty of Psychology and Educational Sciences

LEGISLATIVE ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION

Methodological
article

Keywords

inclusive education
educational legislation
pupils with special educational needs
support teacher

Abstract

In the last decade the efforts of Romanian educational system to engage in a complex process of profound restructuring meant to change the education values according to the democratization process of Romanian society, have become visible. During this process, assuring the right to education for all the children and equalizing their success chances were and still are the essential objectives, nevertheless, the limitation of actual financial support possibilities transformed these objectives into real challenges for educational decision factors and specialists. An indispensable role in facilitating effective inclusive education of students with Special educational needs is owned to the support teachers. In this article we propose to analyze general and specific legislative elements that scale the activity of support teachers in the current Romanian education and identify the best action that can facilitate effective results pursuing this profession.

Realitatea sistemului educațional românesc a ultimilor ani a demonstrat cu tărie faptul că transformarea școlii de masă în școală incluzivă nu mai reprezintă un deziderat, ci un imperativ. Este necesar ca fiecare școală să devină o “școală pentru toți și pentru fiecare”, în care să poată fi asigurate toate condițiile materiale, umane și pedagogice pentru dezvoltarea plenară și liberă a fiecărui copil, (indiferent de condiția socială, culturală, politică, etnică, de sex, psihologică, de capacitate etc.), cu atât mai mult cu cât în contextul conștientizării și aderării la principiile care guvernează sistemul educațional românesc (în special a principiului echității, a principiului asigurării egalității de șanse, a principiului incluziunii sociale, a principiului centrării educației pe beneficiarii acesteia) majoritatea părinților elevilor cu Cerințe Educative Speciale (CES) optează ca forma de realizare a educației formale pentru învățământul de masă în sistem integrat.

În România, educația formală a copiilor cu Cerințe Educative Speciale (CES) se realizează prin intermediul a două tipuri de trasee școlare: școli și clase speciale (integrate în cadrul școlilor de masă) precum și, din în ce mai frecvent, școli obișnuite (prin integrarea individuală sau de grup a elevului/elevilor cu diferite cerințe educative speciale într-o clasă obișnuită a școlii de masă) (Vrasmas, 2004). Indiferent de modalitățile de realizare a educației școlare, scopul comun îl reprezintă dezvoltarea la copiii cu C.E.S. a unor abilități și comportamente care să le permită acestora o integrare optimă în viața profesională și socială. Un rol indispensabil în facilitarea unei educații incluzive eficiente a elevilor cu C.E.S., îl are cadrul didactic de sprijin sau itinerant.

În cadrul acestui articol ne propunem să analizăm elementele legislative generale și specifice (Legea 1 a Educației Naționale din 5 ianuarie 2011, Ordinul Ministrului 5574 din 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă) care dimensionează activitatea cadrului didactic de sprijin în contextul actual al învățământului românesc și să identificăm modalitățile optime de acțiune care pot facilita rezultate eficiente în exercitarea acestei profesii. Analiza teoretică a documentelor legislative amintite mai sus are la bază o experiență profesională personală de cadru didactic de sprijin de peste treisprezece ani.

În conformitate cu Ordinul Ministrului 5574 din 7 octombrie 2011, capitolul III, „integrarea școlară a persoanelor cu CES se realizează în unități de învățământ de masă. Pentru integrarea eficientă a persoanelor cu CES este necesară crearea unor servicii de sprijin specializate în asistența psihopedagogică de care să beneficieze copiii/elevii/tinerii integrați, precum și a unor

servicii de consultanță pentru cadrele didactice din școala incluzivă, ceilalți elevi, familie și comunitate.”

Serviciile specializate necesare pentru realizarea integrării copiilor cu CES sunt asigurate de profesorii itineranți și de sprijin, în colaborare cu toți factorii implicați. Atribuțiile profesorului itinerant și de sprijin sunt următoarele (conform articolului 19 din OM 5574 din 2011):

- a) colaborează cu comisia internă de expertiză complexă din unitatea de învățământ special în vederea preluării informațiilor privind evaluarea și planul de servicii individualizat al copilului/elevului cu CES integrat în învățământul de masă;
- b) colaborează cu toate cadrele didactice din unitatea de învățământ în care este înscris copilul/elevul în vederea realizării unei integrări școlare eficiente și a punerii în aplicare, în mod unitar, a planului de servicii individualizat;
- c) elaborează și pune în aplicare planul de intervenție personalizat, realizat pe baza planului de servicii individualizat, în parteneriat cu membrii echipei multidisciplinare;
- d) realizează adaptarea curriculară în parteneriat cu cadrele didactice de la grupă/clasă;
- e) monitorizează aplicarea programelor curriculare adaptate și evaluează, în parteneriat cu cadrele didactice de la grupă/clasă, rezultatele aplicării acestora;
- f) realizează materiale didactice, instrumente de lucru și de evaluare specifice, în colaborare cu cadrele didactice de la grupa/clasa în care sunt elevi cu CES;
- g) participă, în timpul orelor de predare-învățare, la activitățile care se desfășoară în clasă;
- h) participă la activitățile educative școlare și extrașcolare din grupă/clasă în calitate de observator, consultant, coparticipant;
- i) desfășoară activități de stimulare cognitivă individuală sau în grup;
- j) realizează evaluări periodice și reprojecțiază programul de intervenție personalizat în funcție de rezultatele obținute;
- k) consiliază părinții/tutorii copiilor/elevilor care beneficiază de serviciile de sprijin și colaborează cu aceștia;
- l) la cererea părinților/tutorilor și/sau a cadrelor didactice poate recomanda evaluarea și orientarea școlară de către comisia din cadrul Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională, CJRAE/CMBRAE a tuturor acelor copii/elevi care au dificultăți de învățare și nu beneficiază de servicii educaționale de sprijin.

Pornind de la elementele legislative enumerate mai sus și comparându-le cu cele similare din OMEC nr. 5379/25.11.2004 și Ordinul Ministrului nr. 5379 din 25 noiembrie 2004 - constatăm următoarele elemente, organizate, în urma unei analize detaliate,

în puncte tari, puncte slabe, provocări și oportunități.

Puncte tari:

- o evoluție semnificativă referitoare la calitatea formării profesionale a cadrelor didactice de sprijin (doar specialiștii în domeniu psihopedagogic pot ocupa, conform actului legislativ în vigoare, un post de cadru didactic de sprijin);
- reducerea numărului de elevi cu CES cu care lucrează un cadru didactic de sprijin, ceea ce poate constitui o premisă a activității eficiente (în documentul legislativ OMEC nr. 5379/25.11.2004, numărul de elevi cu CES era minim șaisprezece, maxim douăzeci);
- preluarea Serviciului de Evaluare și Orientare Școlară și Profesională a copiilor cu CES de la Direcția Generală de Asistență Socială și Protecție a Copilului de către Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională – o instituție de învățământ cu care școlile integratoare și Centrele Școlare pentru Educație Incluzivă sau școlile speciale colaborează mult mai facil și mai eficient, fiind parteneri în domeniul educațional;
- insistența asupra necesității ca toți elevii cu CES integrați individual să beneficieze de servicii educaționale de sprijin;
- facilități acordate școlilor, claselor și cadrelor didactice care lucrează cu elevi cu CES (reducerea numărului minim de elevi din clasa integratoare, punctaje speciale acordate în evaluările cadrelor didactice etc.).

Puncte slabe

- În majoritatea situațiilor, timpul acordat (conform actelor legislative în vigoare) sprijinului educațional elevilor cu CES (precum și părinților, cadrelor didactice și colegilor lor) este insuficient în acoperirea nevoilor reale educațional-terapeutice. Acest aspect se accentuează în situațiile în care eterogenitatea grupului de elevi cu CES este ridicată iar nevoile educaționale ale elevilor cu CES sunt extrem de diferite. Poate că ar fi **oportun** un număr minim șase și maxim opt de elevi cu CES cu deficiențe ușoare.
- Există contradicții semnificative între specificațiile legislative (art. 12 din OMEC nr. 5574/07.10.2011) și realitatea procesului instructiv-educativ pentru elevii cu CES. În documentul amintit se menționează „cel puțin jumătate din activitatea din cadrul celor 16 ore se desfășoară în grupă/clasă, în timpul activităților/lecțiilor de predare-învățare, în parteneriat cu cadrul didactic de la grupă/clasă.” O astfel de precizare legislativă este eficientă în cazul în care elevii cu CES (elevi cu deficiențe senzoriale, motrice, cu tulburări de comportament sau în anumite situații, cu tulburări din spectrul autist) au un potențial cognitiv care să

le permită parcurgerea la nivelul (cel puțin) minim al programei școlare corespunzătoare clasei în care sunt integrați. În astfel de împrejurări, prezenta cadrului didactic de sprijin în clasa ar putea constitui un sprijin real pentru elev. În majoritatea cazurilor însă elevii integrați au deficiența mintală și de aceea ritmul de achiziții școlare este lent și foarte lent iar abordarea la nivelul programei școlare este imposibilă și deci ineficientă. Pentru acești elevi **oportuna** este activitatea terapeutic-educatională individuală centrată pe formarea unor abilități de baza de tipul formării/dezvoltării autonomiei personale, orientării în timp și spațiu, citit-scrisului, calculului elementar, etc. Susținerea acestor activități în sala de clasă ar putea constitui un factor perturbator pentru ceilalți elevi din grupul școlar și ar fi mai puțin eficientă din perspectiva progresului elevului cu CES. De altfel, în situațiile în care familiile elevilor cu CES sunt parteneri educaționali în acest proces complex și exprimă solicitarea și preferința pentru desfășurarea individuală a demersului de sprijin Educațional.

- O alta contradicție este creată de precizarea „Activitatea directă cu copilul/elevul cu CES integrat, în săli multifuncționale/centre de resurse din unitatea de învățământ, se desfășoară în afara orelor de curs.” (conform OMEC nr. 5574/07.10.2011). Literatura psihopedagogică de specialitate a demonstrat (Popovici D.V., 1999, Radu Gh., 2002) faptul că majoritatea elevilor cu CES au un ritm lent în activitatea cognitivă, dificultăți de concentrare și menținere a atenției, dificultăți de mobilizare și menținere a efortului voluntar, labilitate emoțională, etc, astfel ei obosind mult mai rapid decât copiii fără tulburări de dezvoltare. În acest context, prelungirea programului de activitate didactică ar fi excesiv de solicitată și deci ineficientă. În plus, acest lucru ar implica modificări în programul zilnic al copilului și colaborarea obligatorie a familiilor (multe familii, de regula cele marcate de dificultăți sociale, economice și culturale nu colaborează cu reprezentanții instituțiilor școlare.)

- Dificultăți majore în realizarea procesului de evaluare pedagogică echitabilă a elevilor cu CES, comparativ cu a celorlalți elevi ai clasei; lipsa unei baze legislative (testele naționale de evaluare formativă și sumativă nu sunt concepute individualizat așa cum se lucrează cu elevii cu CES).

- Ca urmare a presiunii factorilor decizionali dar și a resurselor temporale limitate, există o tendință de focalizare a serviciilor de asistență psihopedagogică în special pe domeniul cognitiv și mai puțin pe domeniul optimizării nivelului interrelațional și al abilităților socio-emoționale ale elevului integrat.

- Art. 14 din cadrul aceluiași document legislativ, OMEC nr. 5574/07.10.2011 poate crea confuzii grave și poate genera situații care contrazic

principiul de baza al educației integrate si anume principiul abordării individualizate. „În situația în care elevul nu atinge standardele minime de evaluare pentru fiecare disciplină, domeniu de studiu, de pregătire corespunzătoare a clasei în care se află, deși a beneficiat de toate serviciile educaționale de sprijin, acesta poate fi reorientat către o unitate de învățământ special, în conformitate cu prevederile art. 54 din Legea nr. 1/2011.” Acest articol stabilește, de fapt, nivelul minim de achiziții pe care ar trebui sa il atingă, în mod obligatoriu, toți elevii cu CES integrați în sistemul de masa. În aceste condiții, abordarea educaționala a elevului în baza Planului de Intervenție Personalizat (PIP) si a adaptărilor curriculare consecutive obiectivelor stabilite în PIP nu se mai justifica. În plus, așa cum s-a menționat mai sus, majoritatea elevilor cu CES integrați individual în sistemul de masa prezintă deficiența mintala astfel încât ritmul de achiziții școlare este lent si foarte lent iar abordarea la nivelul minim al programei școlare este imposibila si deci ineficienta.

- O alta mențiune legislativa care contravine principiului echității în abordarea educaționala este cea conținuta în art. 25, OMEC nr. 5574/07.10.2011: „Pentru asigurarea egalității de șanse, toți elevii cu CES care participă la evaluările prevăzute de art. 74 din Legea nr. 1/2011 si la examenele/concursurile locale si naționale beneficiază de adaptarea condițiilor de desfășurare a acestora, pe baza recomandărilor formulate în certificatul de orientare școlară si profesională”. Dat fiind faptul ca educația integrata a elevilor cu CES nu poate fi conceputa în lipsa unui plan de intervenție personalizat care implica adaptări curriculare complexe, este dificil de conceput în ce măsura adaptarea condițiilor de desfășurare a evaluărilor naționale si nu adaptare itemilor/subiectelor de concurs poate sa asigure egalitatea de șanse.

Provocări

Este necesar de precizat faptul ca în documentele legislative analizate exista anumite mențiuni care deși nu ar putea fi considerate puncte slabe, aplicarea în practica si deci respectarea lor este extrem de dificila constituind adevărate provocări pentru toți factorii implicați.

- Astfel art.13.(2), OMEC nr. 5574/07.10.2011, menționează „Toți copiii/elevii care au fost orientați școlar către serviciile educaționale de sprijin beneficiază de suportul psihopedagogic al unui profesor itinerant si de sprijin.” Teoretic, aceasta precizare legislativa este binevenita însa, practic ar putea fi considerata binevenita numai în măsura în care ar exista si resursele necesare aplicării ei. În județul Buzău, de exemplu, în anul școlar 2015-2016 numărul total al elevilor cu CES integrați individual în școlile de

masa este în jur de 600 (similar anilor anteriori) ceea ce presupune ca ar trebui sa existe 60 de posturi de cadru didactic de sprijin prin care sa se asigure serviciile terapeutic-educaționale necesare. În fapt, din cei 600 de elevi integrați individual numai aproximativ 200 sunt beneficiari ai serviciilor de sprijin deoarece la Centrul Școlar pentru Educație Incluziva Buzău exista numai 16 posturi de cadru didactic itinerant, acesta fiind numărul maxim de posturi aprobat la nivel de Minister. În condițiile în care cei 400 de elevi cu CES si școlile în care sunt integrați individual nu beneficiază de servicii educaționale de sprijin este mai mult decat o provocare realizarea „educației pentru toți si pentru fiecare”.

- Din aceleași considerente si precizările legislative din cadrul articolelor 17 si 18 sunt practic imposibil de respectat în condițiile în care la cei 400 de elevi nu exista profesor de sprijin care sa monitorizeze situația lor școlara raportând-o ulterior comisiei interne de expertiza complexa. „Art. 17.Copilul/Elevul cu CES integrat va fi monitorizat si evaluat periodic de către comisia internă de expertiză complexă din unitatea de învățământ special la care este încadrat profesorul itinerant si de sprijin, care oferă serviciile de sprijin. Art. 18 Anual, comisia internă de expertiză complexă realizează un raport pe care îl trimite, împreună cu dosarul elevului, comisiei din cadrul CJRAE/CMBRAE, propunând menținerea tipului de orientare școlară sau modificarea acestuia, în funcție de rezultatele evaluării.” (O.M.E.C. 5574, 2011)

Bibliografie

- [1] Legea 1 a Educației Naționale din 5 ianuarie 2011, www.edu.ro.
- [2] OMEC nr. 5379/25.11.2004 privind Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin/itinerante pentru copiii cu cerințe educative speciale școlarizați în învățământul de masă, www.edu.ro.
- [3] OMEC nr. 5574/07.10.2011 privind Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin/itinerante, www.edu.ro.
- [4] Popovici, D.V. (1999). *Elemente de psihopedagogia integrării*, Ed. Pro Humanitate, București.
- [5] Radu, Gh. (2002). *Psihologie școlară pentru învățământul special*, Fundația Humanitas, București.
- [6] Vărășmaș, T. (2004). *Școala și educația pentru toți*, Miniped, București.