
DISABILITY AND SCHOOL INTEGRATION ISSUES**Lioara-Bianca Bulboiu, PhD Student, University of Oradea**

Abstract: The quality of life of people with disabilities is a current concern of social policies promoted at international and national level. Removing discrimination and creating equal opportunities for all, involves a process of maturation of the whole society. Because every child can become an active part of society in which he lives, he must be accepted and integrated into its structures. An effective integration requires a comprehensive restructuring process conducted both at individual and social level, a transformation of society so that it can meet the needs of all its members. How to integrate children with special educational needs in mainstream schools? What are the issues of integration? What is and how to conduct an effective integration? - Are just some aspects of the comprehensive school integration process – foundation of social integration.

Keywords: disability, school, integration, quality of life, normalization

Integrare / incluziune

Normalizarea vieții persoanelor cu dizabilități este un proces amplu ce presupune procese de asimilare și acomodare atât a individului la societate cât și a societății la individul dizabil. Pentru o imagine corectă și completă asupra fenomenului este nevoie de o abordare interdisciplinară cu referire la domeniul psihologiei, pedagogiei, sociologiei, asistenței sociale, medicinei, juridic. Reușita normalizării depinde de numeroși factori, interni și externi subiectului în cauză, procesele de integrare și incluziune având un rol important în desăvârșirea acestui deziderat.

Integrarea definită de UNESCO (apud Bândilă și Rusu, 1999, p.111) ca „ansamblu de măsuri care se aplică diferitelor categorii de populație pentru a înlătura segregarea de toate formele”, reprezintă unul dintre principalele obiective ale actualelor politici educaționale promovate la nivel internațional și național. Ea presupune în sens larg „plasarea / transferul unei persoane dintr-un mediu mai mult sau mai puțin separat într-unul obișnuit, vizând ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație, și urmărește înlăturarea segregării sub toate formele ei” (Gherguț, 2006, p. 17). Definită de Wolfensberger (1983, apud Chelemen, 2010, pp. 80-81) drept „unul dintre mijloacele de a obține acceptarea socială și de a ajunge la schimbarea adaptivă a comportamentului”, integrarea reprezintă una dintre principalele probleme cu care se confruntă atât copilul cu dizabilitate cât și familia acestuia. Văzută ca „un proces de transfer al copiilor și tinerilor dintr-o școală specială în una de masă” (Thomas et al., 2006, p. 10) integrarea este adeseori redusă la introducerea copilului cu dizabilitate întru-un mediu școlar obișnuit, pierzându-se din vedere elementele esențiale/necesare unei integrări eficiente și anume: angajamentul, resursele, timpul, energia, numărul de cadre didactice, mediul școlar, cu alte cuvinte ceea ce oferă școala unui copil pentru ca acesta să fie parte integrantă a mediului căruia aparține (Forest, 1987).

Alois Gherguț (2013, p. 321) punctează câteva elemente a ceea ce este / ceea ce nu este integrarea. Astfel, integrare înseamnă:

- „educarea copiilor cu cerințe educative speciale alături de ceilalți copii normali;
- asigurarea serviciilor de specialitate recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc, în școala respectivă;

- sprijinirea personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (săli de clasă, cabinet, laboratoare, bibliotecă, terenuri de sport etc.);
- încurajarea relațiilor de prietenie și comunicare între toți copiii din clasă/școală;
- a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
- luarea în considerare a problemelor cu care se confruntă părinții și valorizarea opiniilor acestora, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
- a accepta schimbări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.”

Conform aceluiași autor nu este integrare:

- „- a cuprinde copiii cu cerințe educative speciale în programul școlilor obișnuite fără pregătirea și suportul necesar;
- a izola copiii cu cerințe educative speciale în școlile obișnuite sau a plasa clasele speciale în extremitatea clădirii școlii ori în spații separate de clădirea principală a școlii;
- a grupa copiii cu cerințe speciale foarte diferit în același program;
- a ignora cerințele strict individuale ale copilului;
- a expune copilul unor riscuri nejustificate;
- a solicita sarcini nerealizabile în aplicarea programului de integrare a personalului didactic și managerilor școlii ;
- a ignora problemele și opiniile părinților;
- a plasa copiii cu cerințe speciale în instituții școlare obișnuite alături de copiii mai mici ca vârsta;
- a structura un orar separat pentru copiii cu cerințe speciale aflați în școlile obișnuite;”

În ultima perioadă termenul de „integrare” a început să fie înlocuit prin cel de „incluziune”, care face referire, în principal, la numeroase aspecte privind scopul și rolul școlii în acest context (Kliwer, 1998). Considerată „esența unui sistem educațional comprehensiv, specific unei societăți care are ca obiectiv valorizarea și promovarea diversității și egalității în drepturi” (Ghergut, 2006, p. 20), incluziunea implică o restructurare a școlilor de masă de așa manieră încât fiecare școală să fie capabilă a „se acomoda” mai mult decât „a asimila” fiecare copil, indiferent de dizabilitatea pe care o are (Avramidis et al., 2000, p.192). Termenul de incluziune a început să fie utilizat începând cu sfârșitul anilor 1980 și vizează aspectul social-etic cu puternice accente puse asupra „valorilor” și are la bază documentele de politică socială care susțin egalitatea drepturilor tuturor copiilor, oportunități egale în ceea ce privește școlarizarea. Deși termenii de integrare și incluziune sunt diferiți, ei se întrepătrund, mai ales în context școlar, deoarece o integrare fără incluziune nu este o integrare eficientă iar incluziunea nu poate fi realizată în absența integrării. Un moment crucial care marchează schimbarea viziunii internaționale asupra școlarizării copiilor cu dizabilități l-a reprezentat Conferința de la Jomtiem 1990 (Thailanda) precum și Conferința din 1994 de la Salamanca (Spania), când noile tendințe privesc trecerea de la un învățământ

integrat înspre unul incluziv, considerat mai eficient și cu beneficii majore asupra calității vieții copiilor dizabili.

Factori facilitatori și frenatori ai integrării/ incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități

Deși politicile sociale promovate la nivel internațional sunt pro integrare și incluziune a copiilor cu dizabilități în învățământul de masă, multe cadre didactice manifestă rezerve serioase în ceea ce privește sprijinirea acestui proces (Florian, 1998). Altele, deși se arată deschise față de conceptul general de integrare, nu sunt de acord a implementa în propria clasă practicile specifice integrării (Scruggs și Mastropieri, 1996), condițiile dizabilității fiind unul dintre factorii care au dus la discrepanțe între atitudine și comportamentul manifestat efectiv.

Cercetările sugerează că implementarea cu succes a politicilor de integrare și incluziune depind în mare măsură de atitudinea pozitivă a educatorilor. Studiul realizat în Anglia de Avramidis et al. (2000) a investigat atitudinile profesorilor față de includerea copiilor cu dizabilități în școala obișnuită. Rezultatele au evidențiat atitudini pozitive vizavi de conceptul de integrare, care însă au scăzut în funcție de gradul de severitate al simptomelor manifestate de copii. Conform studiului, copiii cu dificultăți emoționale și comportamentale sunt considerați a fi cei care provoacă mai mult stres și îngrijorare decât copiii cu alte tipuri de deficiențe. Studiul a semnalat o serie de probleme legate de amplexarea și calitatea formării inițiale a cadrelor didactice din Marea Britanie.

Gregor & Campbell (2001) au realizat, în Scoția, un studiu vizavi de avantajele și dezavantajele integrării copiilor cu tulburare din spectrul autist în școala de masă și predictorii de succes. Rezultatele au evidențiat că o mică parte a profesorilor din școala de masă cred că acești copii ar trebui integrați în unități școlare obișnuite, constatându-se faptul că cei cu experiență în domeniul autismului s-au arătat mai încrezători în a putea gestiona situația decât cei fără experiență în munca cu astfel de subiecți. Mulți dintre respondenți și-au exprimat îngrijorarea cu privire la efectele pe care această integrare le-ar putea avea asupra copiilor fără dizabilități. Cei cu o atitudine mai pozitivă s-au arătat a fi profesorii de specialitate, specialiștii, care au recunoscut posibile dezavantaje față de ambele categorii de subiecți, subliniind că succesul integrării depinde de fiecare copil.

Atitudinile specialiștilor privitor la educația integrată a fost un aspect amplu studiat și investigat. Studiile privind atitudinile profesorilor (Center & Ward, 1987), ale psihologilor (Center & Ward 1989), ale directorilor (Center et al., 1985), ale educatorilor (Bochner & Pieterse, 1989) au evidențiat că natura dizabilității și problemele educaționale prezente sunt factori cu o puternică influență asupra atitudinilor manifestate vizavi de integrare. Un alt aspect important reliefat de studiul lui Center & Ward (1987) a fost acela că atitudinile profesorilor din școala publică reflectă o lipsă de încredere atât în propriile competențe profesionale cât și în cele ale personalului de sprijin, fapt dovedit prin manifestarea unor atitudini pozitive față de integrarea acelor copii a căror caracteristici nu necesită competențe suplimentare, de management sau de instruire, din partea profesorului.

Studiul realizat de Vaughn et al. (1996) a urmărit modul în care este percepută incluziunea de către profesorii din învățământul de masă și de către cei din învățământul special. Atitudini negative au fost înregistrate din partea profesorilor care nu au participat la

programe incluzive, adică nu aveau experiență în acest domeniu. Totodată au fost identificați o serie de factori care influențează incluziunea, respectiv: dimensiunea clasei, resurse inadecvate, măsura în care toți copiii ar beneficia în urma incluziunii, lipsa de pregătire adecvată a cadrelor didactice.

Politicile promovate la nivel internațional și adoptate inclusiv de către țara noastră au făcut ca și învățământul românesc să devină din ce în ce mai deschis ideii de integrare și incluziune. Proiectele pilot efectuate au evidențiat faptul că integrarea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite este posibilă și poate fi extinsă la nivel național (Vrășmaș, 2001). Un număr semnificativ dintre copiii cu dizabilități înscriși în învățământul de masă și părinții acestora, se declară satisfăcuți de experiența de învățare din școala obișnuită și de serviciile educaționale de care au beneficiat (Horga & Jigău, 2006).

Organizarea școlarizării copiilor cu cerințe educative speciale în România

Organizarea școlarizării copiilor cu cerințe educative speciale este reglementată în România printr-o serie de documente specifice. Dintre acestea putem aminti:

- Articolul 46 din Constituția României;
- Legea învățământului nr. 1/ 2011;
- Ordinul nr. 5573/7.10.2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat;
- Ordinul nr. 5574/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă;
- OMECTS nr. 5575/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind școlarizarea la domiciliu, respectiv înființarea de grupe/clase în spitale, publicat în Monitorul Oficial al României, partea I, Nr. 797, din 10 noiembrie 2011;
- Ordinul nr. 6552/13.12.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale;
- Ordinul nr. 4927/08.09.2005 privind aprobarea Planului-cadru de învățământ pentru clasele/grupele din învățământul special sau de masă care școlarizează elevi cu deficiențe moderate sau ușoare;
- Ordinul nr. 4928/08.09.2005 privind aprobarea Planului-cadru de învățământ pentru clasele/grupele/unitățile de învățământ special care școlarizează copii/elevi/tineri cu deficiențe grave, severe, profunde sau asociate;
- Ordinul nr. 5239/01.09.2008 privind aprobarea Planului-cadru de învățământ pentru clasele/grupele din învățământul special sau de masă care școlarizează elevi cu dizabilități moderate sau ușoare;
- Ordinul nr. 5755/17.09.2012 privind aprobarea Planului-cadru pentru învățământul primar, ciclul achizițiilor fundamentale - clasa pregătitoare, învățământ special;

Pentru facilitarea integrării și incluziunii copiilor cu CES în școlile de masă, în România au fost derulate numeroase strategii și programe menite a contribui la realizarea acestui deziderat (Horga și Jigău, 2009, pp. 19-20):

- „Strategia Națională Acțiunea Comunitară – desfășurată la început în câteva școli

- pilot și implementată începând cu anul școlar 2004-2005 în toate județele;
- *Programul împreună în aceeași școală* – ce a avut drept scop înscrierea tuturor copiilor în școală corespunzător domiciliului acestora și dezvoltarea unor servicii educaționale variate și eficiente, capabile să facă față nevoilor fiecărui copil;
 - *Programul Phare RO Acces la educație pentru grupurile dezavantajate* – a cărui activități au vizat elaborarea de materiale curriculare pentru educația incluzivă, desfășurarea programelor de tip „a doua șansă” pentru învățământul primar și cel gimnazial, pregătirea personalului din învățământ, stimularea participării comunității la educație prin dezvoltarea Centrelor de resurse pentru educația incluzivă, sprijinirea procesului de integrare a copiilor cu CES în școlile de masă;
 - *Proiectul pentru Reforma Educației Timpurii (2007-2011)* – grupul țintă al proiectului au fost copiii cu vârste între 0 și 3 ani. Proiectul a urmărit prin activități specifice facilitarea integrării acestui grup în învățământul preșcolar de masă, precum și formarea profesională a cadrelor didactice pentru munca cu copiii ce prezintă dizabilități;
 - *Programul pentru educația incluzivă (2007-2011)* – ce a avut drept scop accesul egal pentru copiii care aparțin unor grupuri dezavantajate și vulnerabile la o educație de calitate;
 - *Programul Și noi avem drepturi (2006)* – implementat de Organizația „Salvați copiii”, a urmărit pregătirea elevilor și cadrelor didactice din învățământul preuniversitar pentru cunoașterea, susținerea și promovarea drepturilor copilului;
 - *Proiectul Puterea rețelei-sprjin pentru includerea școlară și socială a tuturor copiilor (2005)*, realizat de RENINCO, UNICEF și MECT și a urmărit realizarea unor suporturi și programe de formare pentru profesori pe tema incluziunii sociale, în general, și cu acente deosebite pe incluziunea socială a copiilor cu cerințe educative speciale;
 - *Proiectul Impreună pentru o educație incluzivă (2007-2008)*. Proiectul a avut drept scop promovarea educației incluzive în România prin extinderea și dezvoltarea REI (rețeaua de educație incluzivă) ca forță de acțiune pentru schimbarea mentalității și atitudinii față de integrarea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite”

Integrare școlară reprezintă „procesul de adaptare a persoanei cu CES la normele și cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor relații afective pozitive cu membrii grupului școlar (grupă/clasă) și de desfășurare cu succes a activităților școlare” (Ordinul 5574/ 2011). Integrarea școlară a copiilor cu CES în România se realizează după cum urmează (Ordinul 5573/ 07.10.2011, art. 7):

- a) prin intermediul claselor și grupelor speciale - pentru copii și elevi cu dizabilități - din unitățile școlare speciale sau din școlile de masă;
- b) prin școli de masă, individual, cu sau fără servicii educaționale de sprijin;
- c) prin intermediul grupelor sau claselor din unitățile sanitare în care sunt internați copiii, elevii și tinerii cu boli cronice sau cu boli care necesită perioade de spitalizare mai mari de 4 săptămâni;
- d) la domiciliu (școlarizare itinerantă), pe o perioadă determinată;
- e) prin alte structuri școlare.

Organizarea școlarizării copiilor cu CES presupune o serie de cerințe de bază și anume (Vrășmaș, 2001):

- o instruire individualizată bazată pe o evaluare complexă a subiectului în cauză;
- accesibilitatea locală (distanța școlii față de domiciliul elevului);
- comprehensivitatea – toate persoanele cu handicap trebuie să beneficieze de educație, indiferent de vârstă sau gradul de handicap;
- programe educaționale multiple și variate;

Școlarizarea copiilor cu dizabilități nu se realizează identic școlarizării unui copil tipic. Există diverse forme și modele de realizarea a educației integrate (Gherguț, 2013):

➤ *Modelul cooperării școlii obișnuite cu școala specială*

În cadrul acestui model școala obișnuită coordonează integrarea, primind sprijin din partea școlii speciale în ceea ce privește adaptarea materialelor și mijloacelor didactice. Modelul prezintă atât avantaje cât și dezavantaje (Popovici, 1998, p. 30):

- profesorii din ambele școli au beneficii majore în cadru acestui model, cei din școlile de masă dobândesc cunoștințe și experiențe legate de nevoile specifice ale copiilor cu dizabilități, iar profesorii din școala specială au posibilități de predare mult mai largi;
- școala specială devine o resursă pentru școala obișnuită;
- fiind un mediu socializator propice, copiii cu dizabilități își dezvoltă sociabilitatea, ceea ce sporește șansele unei integrări totale;
- copiii normali dobândesc o serie de cunoștințe legate de dizabilitate, fapt cu o influență pozitivă în direcția acceptării și valorizării diversității umane.

Dezavantajul major al acestui model constă în faptul că este dificil de administrat, iar copiii implicați în acest program pierd timp prețios prin deplasările de la un loc la altul.

➤ *Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită*

Acest model urmărește stabilirea unor raporturi de socializare între copiii cu deficiențe și copiii tipici, prin introducerea unei clase speciale în structura școlii obișnuite. Modelul a atras numeroase critici fiind considerat tot o formă de segregare, interacțiunea dintre cele două categorii de copii (cu dizabilități și tipici) nefiind una autentică, poate duce foarte ușor la discriminare.

➤ *Modelul bazat pe amenajarea în școala obișnuită a unui spațiu sau a unei săli de instruire și resurse pentru copiii cu dizabilități, integrați individual în clase obișnuite*

Acest model presupune desfășurarea de către profesorul de sprijin a unor activități cu copilul dizabil, atât în acest spațiu special amenajat cât și la orele de clasă, prin colaborarea cu educatorii de la clasa unde este integrat copilul.

➤ *Modelul itinerant*

Conform modelului itinerant, copilul dizabil este integrat în școala obișnuită unde își desfășoară întregul program, fiind sprijinit de profesorul itinerant.

➤ *Modelul comun*

Este asemănător cu modelul itinerant, diferența constând în faptul că în cazul modelului comun profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu dizabilități dintr-o anumită zonă și oferă „servicii de sprijinire a copilului și familiei, ajută părinții la alcătuirea programelor de învățare, urmărește evoluția școlară a copilului, colaborează cu profesorii școlii obișnuite în care este integrat copilul și intervine atunci când apar probleme de învățare sau adaptare a

copiilor la anumite cerințe școlare” (Gherguț, 2013, p. 333).

Implicarea copilului cu CES într-un model sau altul nu este suficientă. Pentru o integrare eficientă în învățământul de masă trebuie să fie îndeplinite și o serie de condiții legate de: atitudinile și motivația cadrelor didactice, cunoștințe și competențe profesionale, resurse materiale, resurse umane, sprijin specializat acordat atât elevilor cât și cadrelor didactice, eficiența parteneriatului școală-familie, politici relevante (Horga & Jigău, 2009).

Suportul în învățare joacă un rol important și presupune pe lângă sprijin acordat atât copilului în cauză cât și cadrelor didactice, prin prezența profesorului specializat/ de sprijin, și informare, elaborarea planurilor educaționale individualizate, selecția materialelor didactice, adaptarea acestora la particularitățile fiecărui educabil (Vrășmaș, 2010).

La nivelul clasei de elevi și al practicilor, în învățământul de masă, pentru realizarea optimă a integrării, trebuie să fie îndeplinite următoarele condiții (Horga & Jigău, 2009):

- sprijin pentru cadrul didactic care are integrați în clasă elevi cu dizabilități, atât din partea celorlalți colegi de breaslă, cât și sprijin specializat venit din afara școlii;
- organizarea diversificată a activităților prin modalități de învățare în grup, învățare prin cooperare, care dau posibilitatea copiilor cu CES de a participa alături și împreună cu ceilalți colegi;
- obiective raportate la posibilitățile de învățare a fiecărui copil, adaptarea conținuturilor, sarcinilor de învățare și strategiilor de evaluare;
- conceperea unor planuri de intervenție personalizate, care să stimuleze la maxim potențialul fiecărui educabil, monitorizarea progresului și rezultatelor elevilor cu CES pentru a putea fi luate măsurile optime de intervenție.

Profesorul itinerant și de sprijin este „cadrul didactic cu studii superioare în domeniul psihopedagogic care desfășoară activități de învățare, stimulare, compensare și recuperare cu persoanele cu CES integrate în unitățile de învățământ de masă, în colaborare cu toți factorii implicați” (Ordinul nr. 5574/7.10.2011). El are numeroase atribuții și sarcini privind realizarea evaluării periodice a acestor copii, elaborarea planului de intervenție personalizat în funcție de disponibilitățile elevului integrat, asigurarea sprijinului pentru cadrele didactice de la clasa în care sunt elevi cu CES integrați, asigurarea suportului în ceea ce privește consilierea părinților și a familiei respectivilor educabili (Vrășmaș, 2010). Totodată, realizează adaptarea curriculară în funcție de nivelul de dezvoltare și competențele fiecărui copil, sprijină cadrele didactice de la clasă în vederea selectării modalităților optime de lucru pentru fiecare unitate de învățare, participă activ la activitățile de predare realizate în clasă, desfășoară activități de intervenție recuperatorie și în alt context decât clasa, participă și realizează activități extracurriculare, monitorizează permanent copilul cu CES în vederea readaptării planului de intervenție personalizat în raport cu progresele realizate de copil (Horga & Jigău, 2009). Neajunsurile legate de cadrul didactic de sprijin/ itinerant ar fi cele legate de nivelul de pregătire profesională sau incapacitatea de a crea o colaborare fructuoasă cu cadrul didactic de la clasă.

Organizarea activităților de învățare a copiilor cu CES se face așadar raportat și în accord cu diagnosticul și disponibilitățile fiecărui copil. În acest context nu de puține ori vorbim de curriculum diferențiat care se referă la „modalitățile de selectare și organizare a conținuturilor, metodelor de predare-învățare, metodelor și tehnicilor de evaluare,

standardelor de performanță, mediului psihologic de învățare, în scopul diferențierii experiențelor de învățare și de adaptare a procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale și de înțelegere, la nivelul intereselor și cerințelor educaționale, la ritmul și la stilul de învățare al elevului” (Gherguț, 2013, pp. 325-326).

Adaptarea curriculară reprezintă „corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu CES, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia” (Ordinul nr. 5573/7.10.2011). Astfel, curriculum adaptat presupune fața de curriculum-ul diferențiat și „o adaptare a conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în activitățile instructiv-educative. (Gherguț, 2013, p.325).

Pe lângă numeroasele aspecte legate de organizarea procesului de învățământ, un rol important în realizarea unei integrări de succes în școala de masă îl are și familia. Realizarea unui parteneriat eficient, productiv între școală și familie reliefat prin: schimb permanent de informații, sprijin reciproc în elaborarea planului de intervenție personalizat, activități de consiliere a părinților, organizarea împreună a unor activități extracurriculare etc, reprezintă „factori esențiali pentru o participare școlară reușită, pentru succesul intervențiilor educative și progresul școlar al copiilor” (Horga & Jigău, 2009, p. 71).

Principalele probleme care pot să apară în calea unei integrări eficiente sunt legate de:

- atitudinile discriminatorii ale cadrelor didactice, colegilor de clasă;
- lipsa resurselor umane și materiale necesare;
- lipsa competențelor profesionale în munca cu copiii cu CES;
- neadaptarea curriculară;
- neadaptarea strategiei didactice la particularitățile tuturor educabililor;
- lipsa unei colaborări eficiente între cadrele didactice și profesorul itinerant/ de sprijin;
- absența unui parteneriat eficient și productiv școală-familie;

Concluzii

Deși politicile sociale promovate la nivel internațional sunt de integrare și incluziune, de înlăturare a discriminărilor de orice fel și de egalizare a șanselor, realizarea acestui deziderat întâmpină adesea probleme. Integrarea școlară a copiilor cu dizabilități este un proces în plină desfășurare ce cunoaște restructurări și reorientări în vederea optimizării beneficiilor pentru această categorie de copii. Abordarea diverselor modele de integrare, restructurări curriculare, adaptări ale conținuturilor și strategiilor didactice, perfecționarea continuă a cadrelor didactice, reglementări legislative în domeniu, atitudini diverse ale cadrelor didactice și ale celorlalti actori sociali vizavi de integrarea unui copil cu CES într-o școală obișnuită, sunt doar câteva aspecte care trebuie luate în considerare atunci când vorbim de integrarea școlară a unui copil cu dizabilități.

Acknowledgement

Această lucrare este elaborată și publicată sub auspiciile Institutului de Cercetare a Calității Vieții, Academia Română ca parte din proiectul co-finanțat de Uniunea Europeană prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013 în cadrul

proiectului Pluri și interdisciplinaritate în programe doctorale și postdoctorale Cod Proiect POSDRU/159/1.5/S/141086.

BIBLIOGRAFIE:

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Bandilă, A., & Rusu, C. (coord). (1999). *Handicap și Readaptare. Dicționar selectiv*, Editura Pro Humanitate, București.
- Bochner, S. & Pieterse, M. (1989) Preschool directors' attitudes towards the integration of children with disabilities into regular preschools in New South Wales, *International Journal of Disability, Development and Education*, 36, pp. 133- 150.
- Center, Y. Ward, J., Parmenter, T. & Nash, R. (1985). Principals' attitudes toward the integration of disabled children into regular schools, *The Exceptional Child*, 32, pp. 149-161.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools, *The Exceptional Child*, 34, pp. 41-56.
- Center, Y. & Ward, J. (1989) Attitudes of school psychologists towards the integration of children with disabilities, *International Journal of Disability*, 36, pp. 117-132.
- Chelemen, I. (2010). Delimitări conceptuale în psihopedagogia specială, în Chelemen, I (coord.) *Elemente de psihopedagogie specială*, Editura Universității din Oradea, Oradea.
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies, *Support for Learning*, 13, pp.105-108.
- Forest, M. (1987). *More Education/Integration. A Further Collection of Readings on the Integration of Children with Mental Handicaps into Regular School Systems*. Fitzhenry and Whiteside, 195 Allstate Parkway, Markham, Ontario, Canada L3R 4T8.
- Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, ediția a II-a. Editura Polirom, Iași.
- Gherguț, A. (2013). *Sinteze de Psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ediția a III-a*. Editura Polirom, Iași.
- Gregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism* 5(2), 189-207.
- Horga, I., & Jigău, M. (2006). *Program pilot de intervenție prin sistemul Zone prioritare de educație ZEP*, Institutul de științe ale educației, Reprezentanța UNICEF în România, Editura Alpha MDN, Buzău.
- Horga, I., & Jigău, M. (coord) (2009). Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă, Institutul de științe ale educației, Reprezentanța UNICEF în România, Editura Vanemonde, București.
- Kliewer, C. (1998) The meaning of inclusion, *Mental Retardation*, 36, pp. 317- 322.

Scruggs T.E. & Mastropieri, M.A. (1996) Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-

1995: a research synthesis, *Exceptional Children*, 63, pp. 59-74.

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2006). *The making of the inclusive school*. Routledge.

Vaughn, S., Schumm, J.S., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. (1996) Teachers' views of inclusion,

Learning Disabilities Research and Practice, 11(2), 96- 106.

Vrășmaș, E.(2001). *Curs Educația copiilor cu cerințe speciale*, Editura Credis, București.

Vrășmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București.

Vrășmaș, T. (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale. Aspirații și realități*. Editura Vanemonde, București.

***Ordinul nr. 5573/7.10.2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a

învățământului special și special integrat.

***Ordinul nr. 5574/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă.