



Universitatea
Transilvania
din Braşov

RAPORT DE CERCETARE

Competiția UniTBv – Granturi pentru echipe interdisciplinare

Profesorul itinerant - pion al integrării elevilor cu CES în școala de masă. Program de formare exploratorie a profesorilor itineranți.

(PION)

Mihaela VOINEA, PSE, director de proiect

Alina Oana BOTA, PSE, membru

Iona Roxana TOPALĂ, PSE, membru

Ana Maria BOLBORICI, SOC, membru

Diana Cristina BODI, SOC, membru

Alina Raluca TURCULEȚ, PSE, membru

Februarie, 2019

Cuprins:

Introducere	1
1.Obiectivele proiectului	2
2. Metodologia cercetării	3
3. Rezultate și discuții	5
4. Concluzii	25
5. Analiza SWOT a proiectului PION	26
6. Bibliografie	27

Introducere

Motto: *"Dacă vrei să îmbunătățești un sistem școlar, înainte de a schimba regulile, trebuie să analizezi modurile în care gândesc oamenii și în care interacționează."*

(Senge, 2016, p.36)

Motto-ul de mai sus, sintetizează ideea întregului proiect interdisciplinar, prin care s-a dorit identificarea modului în care actorii educației percep, înțeleg și abordează concret problema integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale în școala de masă.

Proiectul propus, prin beneficiarii direcți și indirecti implicați, a venit în întâmpinarea unei nevoi a comunității brașovene, având la bază cel puțin două argumente de natură pragmatică:

1. Managerii școlari, profesorii, dar și elevii și părinții acestora sunt confrunțați din ce în ce mai des cu diversitatea tipurilor de elevi integrați în școala de masă, ca urmare a politicilor de integrare la nivel național și european.

Una dintre dificultățile în procesul de integrare reală, autentică a elevilor cu CES este, așa cum apare în literatura de specialitate și în documentele de politică educațională (Aiscow 2005, 2016; Unesco 2001, 2015), mentalitatea actorilor educației, modul în care aceștia înțeleg problema integrării și cum se comportă efectiv cu cei aflați în situații speciale.

Există două modele de interpretare a dizabilității, a integrării (Campbell, Oliver, 1996) - *modelul medical* (care pune accent pe dizabilitate și pe tratamentul ei), și *modelul social*, mult mai adecvat societății actuale, care pune accent pe mediul social, în care persoana cu dizabilitate trăiește. Adoptarea modelului social în școala actuală este o adevărată provocare, ce poate conduce la modificarea reprezentărilor și la depășirea barierelor mentale.

2. Formarea profesorilor itineranți, văzuți ca principalii pionieri/lianți între toți cei implicați în educația integrată, este calea de optimizare a serviciilor educaționale. Este vorba însă despre un alt fel de formare, care să răspundă nevoilor reale și complexe ale beneficiarilor, formare bazată pe învățare exploratorie.

Proiectul PION, prin programul de formare conceput într-o manieră inovativă, îmbinând, așa cum se recomandă în studiile recente de specialitate (Stolivici, Keeps, 2017; Robinson, 2015, Ushner, 2014; Westwood 2004, 2008) practica cu satisfacerea nevoii de învățare individualizată, într-un mediu de învățare și informare complex, în care cursanții dețin

controlul asupra propriei învățări (formare exploratorie), oferă un exemplu de bună practică a formării profesorilor, în general, iar a celor itineranți în special.

1. Obiectivele proiectului PION

Obiectivul general al proiectului l-a reprezentat dezvoltarea (proiectarea, implementarea și evaluarea) unui program de formare exploratorie a profesorilor itineranți, coerent și acordat la politicile de dezvoltare socială națională și europeană, în vederea optimizării integrării elevilor cu CES în școala de masă.

Obiective specifice:

- OS1: Identificarea percepțiilor și atitudinilor managerilor școlari, profesorilor, elevilor, părinților și diferiților reprezentanți ai comunității locale privind integrarea elevilor cu CES în școala de masă;
- OS2: Analiza critică a modelelor de formare a profesorilor itineranți din alte țări europene cu tradiție în integrarea elevilor cu CES;
- OS3: Proiectarea unui program de formare a profesorilor itineranți, bazat pe strategia învățării exploratorii, destinat optimizării integrării elevilor cu CES în școala de masă;
- OS4: Implementarea programului de formare exploratorie a profesorilor itineranți;
- OS5: Evaluarea programului de formare exploratorie;
- OS6: Analiza și monitorizarea impactului programului de formare a profesorilor itineranți;

2. Metodologia cercetării

Metodele și instrumentele de lucru au fost alese în concordanță cu obiectivele formulate:

- Studiul documentelor – analiza programelor de formare a profesorilor itineranți existente, cu focus pe natura și relevanța schimbărilor propuse la nivelul strategiilor de integrare a elevilor cu CES în școala de masă (Analiză SWOT);
- Ancheta pe bază de chestionar privind percepția și atitudinea managerilor școlari, profesorilor, părinților, elevilor și a diferiților reprezentanți ai comunității locale față de integrarea elevilor cu CES în școala de masă;
- Focus group cu elevii și cu profesorii itineranți;
- Interviuri cu manageri școlari și reprezentanți ai comunității locale;
- Grile de observație;

Obiective specifice	Activități	Metode și instrumente de investigație
OS1: Identificarea percepțiilor și atitudinilor managerilor școlari, profesorilor, elevilor, părinților și diferiților reprezentanți ai comunității locale privind integrarea elevilor cu CES în școala de masă	A1: Analiza rezultatelor obținute în urma aplicării instrumentelor de investigație privind percepțiile și atitudinile managerilor școlari, profesorilor, elevilor, părinților și diferiților reprezentanți ai comunității locale privind problematica integrării elevilor cu CES în școala de masă	Ancheta pe bază de chestionar Focus-group
	A2: Identificarea nevoilor de formare a profesorilor itineranți din județul Brașov	
OS2: Analiza critică a modelelor de formare a profesorilor itineranți din alte țări europene cu tradiție în integrarea elevilor cu CES	A3: Analiza documentelor curriculare de formare a profesorilor itineranți din țări din Europa	Studiu documentelor curriculare Interviuri
OS3: Proiectarea unui program de formare a profesorilor itineranți, bazat pe strategia	A4: Elaborarea programului de formare interdisciplinară pentru profesorii itineranți în acord cu nevoile identificate anterior	Grile de observație a comportamentului

învațării exploratorii, destinat optimizării integrării elevilor cu CES în școala de masă		
OS4: Implementarea programului de formare exploratorie a profesorilor itineranți	A5: Derularea activităților de formare interdisciplinară prin organizarea de workshopuri și sesiuni de formare bazate pe învățarea exploratorie	
OS5: Evaluarea programului de formare exploratorie	A6: Activități de evaluare a eficienței programului de formare de către profesorii itineranți prin raportare la obiectivele stabilite	Chestionare Grile de observare Fișe de evaluare și autoevaluare
OS6: Analiza și monitorizarea impactului programului de formare a profesorilor itineranți	A7: Evaluarea beneficiarilor indirecti (elevi, elevii cu CES părinți, manageri, reprezentanți ai comunității locale	Chestionare Focus group
OS7: Asigurarea vizibilității proiectului prin creșterea impactului cercetării problematice formării continue a profesorilor itineranți privitoare la optimizarea integrarea elevilor cu CES în școala de masă, la nivel național și internațional	A8: Promovarea programului de formare exploratorie (workshopuri, comunicat de presă)	-

Perioada de desfășurarea a proiectului a fost februarie 2018-februarie 2019.

Grupul țintă a fost format din două categorii de beneficiari: *directi* - profesori itineranți din învățământul gimnazial / liceal din Brasov, și beneficiari *indirecti* - elevi, elevii cu CES, părinți, manageri școlari, reprezentanți ai comunității locale.

Eșantionarea a fost nonprobabilistă, în funcție de scopul cercetării. S-au ales subiecți care interacționau și lucrau cu elevii cu CES. Școlile în care s-au aplicat chestionarele, interviurile și focus-grupurile au fost selectate în funcție de numărul copiilor cu CES, integrați în respectivele școlile de masă, din baza de date a Inspectoratului Școlar Județean Brașov.

Pentru a asigura saturatia teoretica a eșantionului, s-au selectat 5 unități școlare din municipiul Brașov (două din centru, trei de la periferie) și una din județ, asigurând astfel reprezentativitatea fiecărei zone din județul Brașov.

Au fost aplicate chestionare unui număr de:

- 100 de profesori din învățământul preuniversitar din școlile selectate,
- 100 de părinți ai elevilor din școlile unde existau elevi integrați,

Au fost organizate focus-grupuri cu:

- 160 de elevi de la nivelul învățământului primar (de la clasa pregătitoare până la clasa a IV-a),
- 80 de elevi de la nivel gimnazial (clasele V-VIII),
- 40 de elevi de la nivel liceal (clasele a IX-XII).
- 30 de profesori itineranți.

Au fost organizate interviuri cu directorii tuturor instituțiilor implicate în cercetare.

Au fost construite chestionare de atitudine, autoadministrate, cu scale, de tip Lickert, de la 1 la 5, care au vizat investigarea atitudinii față de problematica integrării, colaborarea profesorilor clasei cu profesorii itineranți.

Datele culese au fost interpretate atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ, într-o manieră constructivistă, conform căreia perspectiva fiecărui subiect completează imaginea complexă a integrării.

3. Rezultate și discuții:

În cercetarea desfășurată în perioada martie-iunie 2018, privind reprezentările părinților, profesorilor și elevilor despre problematica integrării în județul Brașov, s-au desprins concluzii care se întâlnesc și în literatura de specialitate internațională (Ainscow 1999, 2015; Avramidis, Norwich, 2002).

Analiza datelor culese cu ajutorul focus-grupului evidențiază faptul că *elevii*, de la nivelul ciclului primar până la nivel liceal manifestă o percepție superficială, tributară paradigmei medicale (tradițională) asupra elevilor cu CES. Aceștia sunt văzuți cel mai des ca elevi cu probleme medicale care le creează dificultăți în atingerea performanțelor școlare. Aceasta

pare a fi percepția cea mai puternică, susținută în unanimitate de toți elevii intervievați de la toate nivelurile de învățământ. Această concluzie este întărită și de alte comportamente și atitudini față de elevii cu CES. De exemplu, emoția dominantă, pe care o descriu elevii față de colegii lor, este cea de milă (lucru care denotă o înțelegere de suprafață a problemei) însoțită de dorința de într-ajutorare, care rămâne însă doar la nivel de dorință (la nivel declarativ), fără a fi pusă în practică. Există însă și situații, în care elevii mai mari, în marea lor majoritate cei de la gimnaziu și liceu, îi ajută pe colegii lor cu CES, mai ales în cadrul școlii (îi ajută să se deplaseze, să își gestioneze lucrurile personale și la teme) și foarte rar în afara școlii, la inițiativa părinților copilului cu CES. Deci, ajutorarea este legată tot de școală și nu este un comportament ce poate fi extrapolat și în alte situații. Mai mult, elevii mai mari, de liceu, se simt deranjați, cum declară „trași în jos” de colegul cu CES, care acaparează atenția profesorilor printr-un comportament inadecvat (elevul aflându-se în plină criză de adolescență).

Tabelul nr. 1 Reprezentări ale elevilor tipici despre colegii cu CES

Temele identificate	Elevi clasa pp. – a-II-a	Cl.a III-a-aIV-a	Cl. V-VI	Cl. VII-VIII	Cl. IX-X
Cum sunt colegii cu CES	Probleme medicale Dificultăți de învățare	Probleme medicale Dificultăți de învățare Probleme sociale Probleme emoționale	Probleme medicale Dificultăți de învățare Probleme de comportament	Probleme medicale Dificultăți de învățare Probleme de comportament	Probleme medicale Dificultăți de învățare Probleme de comportament
Emoția	Milă	Milă	Milă dorința de ajutorare	Milă dorința de ajutorare	Milă dorința de ajutorare
Soluții	Activități împreună	Activități împreună	Activități împreună	Activități împreună Discuții despre situația colegilor clase separate	Activități împreună clase separate

În privința soluțiilor pe care le propun elevii pentru ajutorarea celor cu CES, cei mai mulți găsesc potrivită separarea lor, într-o clasă specială din școala în care învață („O clasă specială, în care să învețe în ritmul lor”).

Dorința tuturor elevilor de a discuta despre problematica elevilor cu CES sau chiar de a participa la activități extradidactice împreună cu aceștia, reflectă o nevoie de cunoaștere mai profundă a problematicii integrării.

Corelând toate răspunsurile rezultate putem afirma că elevii de la toate nivelurile de învățământ au o percepție de suprafață asupra colegilor cu CES, circumscrisă paradigmei medicale.

Analizând comparativ, temele abordate în cadrul focus-grupurilor, sesizăm faptul că diferențele de percepție, de înțelegere și de interpretare a problemei legată de integrarea elevilor cu CES în școala de masă țin de mai mulți factori:

1. Experiența directă cu copii / persoane cu CES (copiii care experimentează viața alături de cei aflați în dificultate manifestă o înțelegere și acceptare a persoanelor cu CES mai profundă)
2. Participarea la activități formale și nonformale pe tematica incluziunii (elevii din clasele a III-a și a IV-a au declarat că au discutat la disciplina educație civică despre “persoane cu dizabilități, persoane care au pierdut pe cineva drag”; elevii din clasele a V-VIII și-au amintit cu plăcere despre proiectele realizate împreună cu copiii cu CES). Aici se conturează foarte clar rolul școlii în promovarea unor valori, comportamente specifice incluziunii. Desigur că impactul emoțional cel mai puternic îl au activitățile nonformale de genul proiectelor, concursurilor, organizării unor evenimente culturale. (Voinea, 2018)
3. De asemenea, prezența profesorului de sprijin, a psihologului în școala care desfășoară activități cu elevii este un alt factor care contribuie la formarea unor atitudini legate de copii cu CES.

Focus grupurile au evidențiat, pe lângă aspectele pozitive legate de problematica incluziunii și anumite vulnerabilități:

1. Încă exista o percepție limitată asupra persoanelor cu CES, dominând aspectul medical și cel legat de reușita în învățare (cea mai frecventă descriere a elevilor / persoanelor cu CES este una negativă “nu învață”, “nu scrie”, “este leneș”). Această percepție limitată este uneori susținută și de faptul că se lucrează separat (personalizat) cu acești copii, mai ales pentru competențele fundamentale de scris-citit și este “luat de psiholog”. Opinia unei fete de clasa a II-a este semnificativă: “Și pe mine mă ia, doamna psiholog, dar nu pentru că sunt rea, ci ca să mă dezvolt”.

2. O altă slăbiciune identificată în cadrul focus-grupurilor este legată de insuficienta comunicarea cu elevii despre problematica integrării. Copiii au nevoie de mai multe discuții cu persoane specializate, care să le prezinte într-un mod accesibil diverse aspecte ale incluziunii. De cele mai multe ori discuțiile le au cu învățătoarea, la clasele primare sau cu un profesor (la ciclul gimnazial) și foarte rar sunt discutate cu părinții. Majoritatea elevilor participanți la focus grup au apreciat ca pozitivă discuția, interesantă, și și-au manifestat dorința de a mai participa la aceste discuții.

Reprezentările părinților despre elevii cu CES sunt la fel de superficiale, ca și ale copiilor, manifestând (declarativ) dorința de a-i ajuta, dar nu prin efort propriu. De exemplu, la întrebarea referitoare la disponibilitatea de a oferi din timpul lor pentru ajutorarea copiilor cu CES, părinții nu răspund pozitiv.

Analiza statistică a răspusurilor formulate de părinți în cadrul anchetei pe bază de chestionar a evidențiat următoarele rezultate:

1. La itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă este importantă* s-au înregistrat următoarele frecvențe: 3 dintre părinți sunt de părere că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este importantă într-o foarte mică măsură; 7 în mică măsură; 14 nici în mică, nici în mare măsură; 25 dintre părinți consideră că integrarea este importantă în mare măsură; 18 părinți declară că integrarea copiilor cu CES este importantă în foarte mare măsură (N=67; M=3,71; SD=1,11). Astfel, 14,9% dintre părinții respondenți cred că integrarea este importantă în mică măsură; 20,9% adoptă o poziție neutră, alegând varianta *nici în mică, nici în mare măsură*; 64,2% dintre părinți declară că integrarea în învățământul de masă este importantă în mare măsură. Rezultatele sunt prezentate sintetic în tabelul nr. 2 și figura nr. 1.

Tabelul nr. 2 Frecvențele și procentele valide înregistrate în răspunsurile părinților la itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este importantă*

<i>Cred că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este importantă</i>		
Varianta de răspuns	Frecvențele	Procentele valide
În foarte mică măsură	3	4,5
În mică măsură	7	10,4
Nici în mică, nici în mare măsură	14	20,9
În mare măsură	25	37,3
În foarte mare măsură	18	26,9

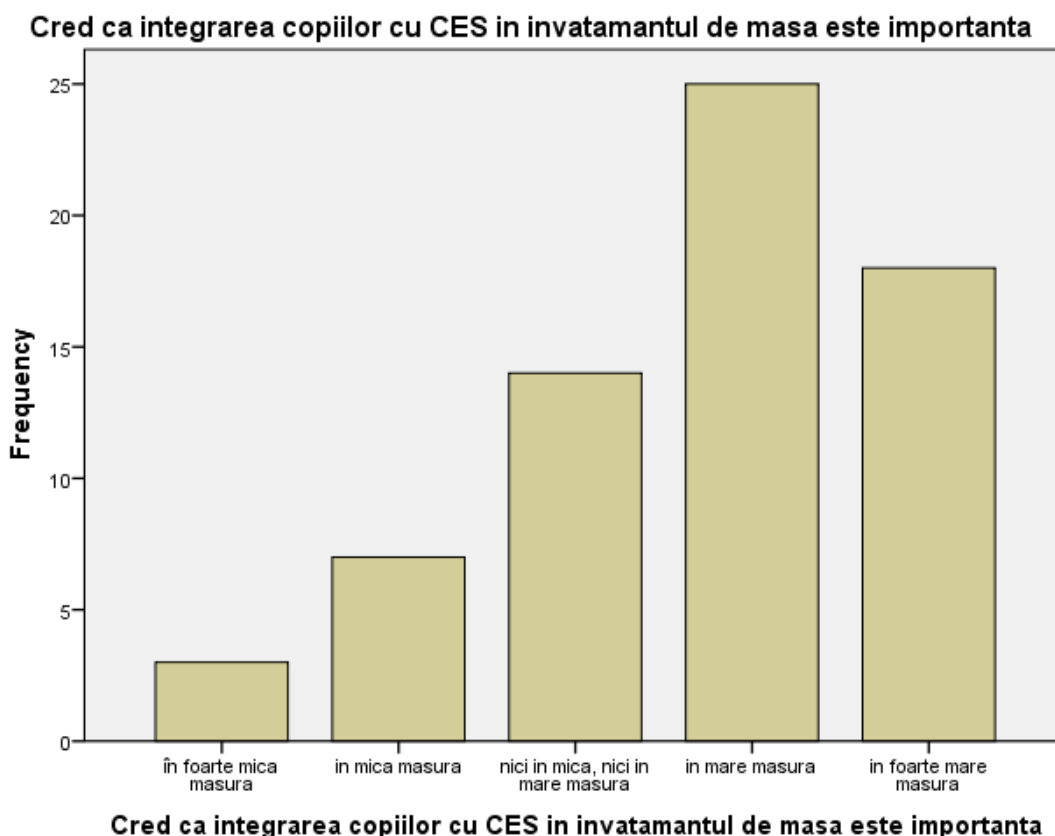


Figura nr. 1 Frecvențele răspunsurilor părinților referitoare la importanța integrării

2. La itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este un subiect de impact asupra tuturor* s-au înregistrat următoarele frecvențe: 3 dintre părinți sunt de părere că integrarea este un subiect de impact asupra tuturor în foarte mică măsură; 4 în mică măsură; 13 nici în mică, nici în mare măsură; 30 dintre părinți declară că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este un subiect de impact în mare măsură; 16 părinți declară că integrarea este un subiect de impact în foarte mare măsură ($N=67$; $M=3,78$; $SD=1,03$). Astfel, 10,5% dintre părinți consideră că integrarea este un subiect de impact în mare măsură; 19,4% adoptă o poziție neutră alegând varianta de răspuns *nici în mică, nici în mare măsură*; 78,7% dintre părinți declară că sunt de acord că integrarea este un subiect de impact în mare măsură. Rezultatele prezentate sunt sintetizate în tabelul nr. 3 și în figura nr. 2.

Tabelul nr. 3 Frecvențele și procentele valide înregistrate în răspunsurile părinților la itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este un subiect de impact asupra tuturor*

<i>Cred că integrarea copiilor cu CES este un subiect de impact asupra tuturor</i>		
Varianta de răspuns	Frecvențele	Procentele valide
În foarte mică măsură	5	5

În mică măsură	1	1
Nici în mică, nici în mare măsură	8	8
În mare măsură	55	55
În foarte mare măsură	31	31

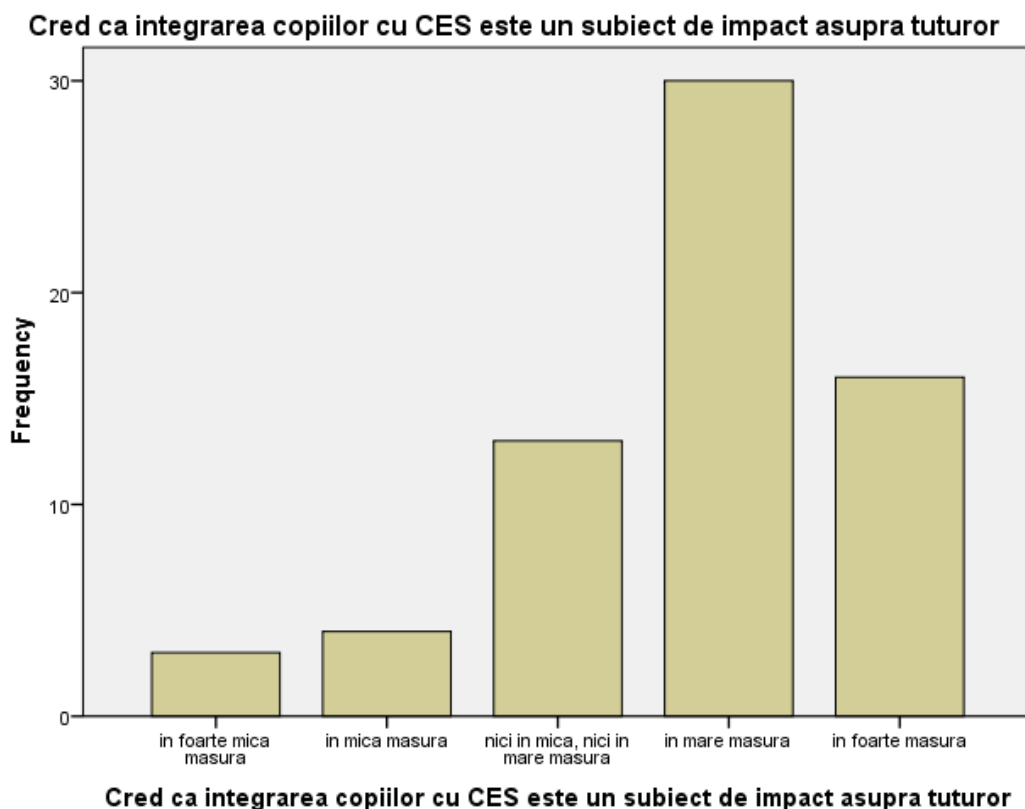


Figura nr. 2 Frecvențele răspunsurilor părinților referitoare la impactul integrării

3. La itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este necesară* s-au înregistrat următoarele frecvențe: 4 dintre părinți sunt de părere că integrarea copiilor cu CES este importantă în foarte mică măsură; 5 în mică măsură; 16 nici în mică, nici în mare măsură; 28 dintre părinți declară că integrarea este necesară în mare măsură; 14 dintre părinți declară că integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă este necesară în foarte mare măsură ($N=67$; $M=3,64$; $SD=1,08$). Astfel, 13,55% dintre părinți consideră că integrarea este necesară într-o mică măsură; 23,9% adoptă o poziție neutră, alegând varianta de răspuns *nici în mică, nici în mare măsură*; 62,7% dintre părinți declară că integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă este

necesară în mare măsură. Rezultatele prezentate sunt sintetizate în tabelul nr. 4 și în figura nr. 3.

Tabelul nr. 4 Frecvențele și procentele valide înregistrate în răspunsurile părinților la itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este necesară*

<i>Cred că integrarea copiilor cu CES este necesară</i>		
Varianta de răspuns	Frecvențele	Procentele valide
În foarte mică măsură	4	6
În mică măsură	5	7,5
Nici în mică, nici în mare măsură	16	23,9
În mare măsură	28	41,8
În foarte mare măsură	14	20,9

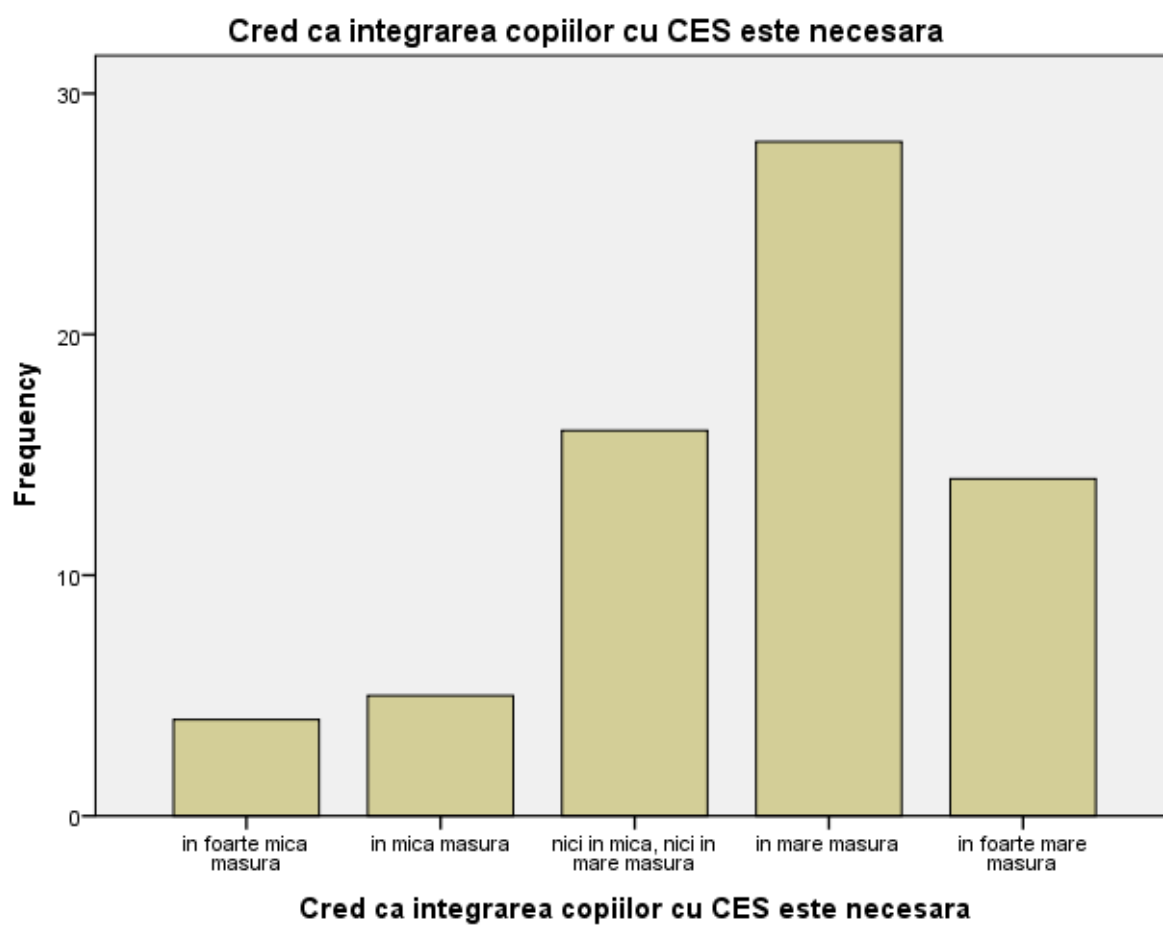


Figura nr. 3 Frecvențele răspunsurilor părinților referitoare la necesitatea integrării

4. La itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este benefică* s-au înregistrat următoarele frecvențe: 5 dintre părinți sunt de părere că integrarea este benefică în foarte mică măsură; 5 dintre părinți sunt de părere că integrarea este benefică în mică măsură; 16 sunt de acord cu afirmația că integrarea este benefică nici în mică, nici în mare măsură; 26 dintre părinți declară că integrarea este benefică în mare măsură; 15 declară că integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă este benefică în foarte mare măsură (N=67; M=3,61; SD=1,14). Astfel, 15% dintre părinți consideră că integrarea este benefică în mică măsură; 23,9 adoptă o poziție neutră alegând varianta *nici în mică, nici în mare măsură*; 61,2% declară că integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă este benefică în mare măsură. Rezultatele sunt prezentate sintetic în tabelul nr. 5 și figura nr. 4.

Tabelul nr. 5 Frecvențele și procentele valide înregistrate în răspunsurile părinților la itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este benefică*

<i>Cred că integrarea copiilor cu CES este benefică</i>		
Varianta de răspuns	Frecvențele	Procentele valide
În foarte mică măsură	5	7,5
În mică măsură	5	7,5
Nici în mică, nici în mare măsură	16	23,9
În mare măsură	26	38,8
În foarte mare măsură	15	22,4

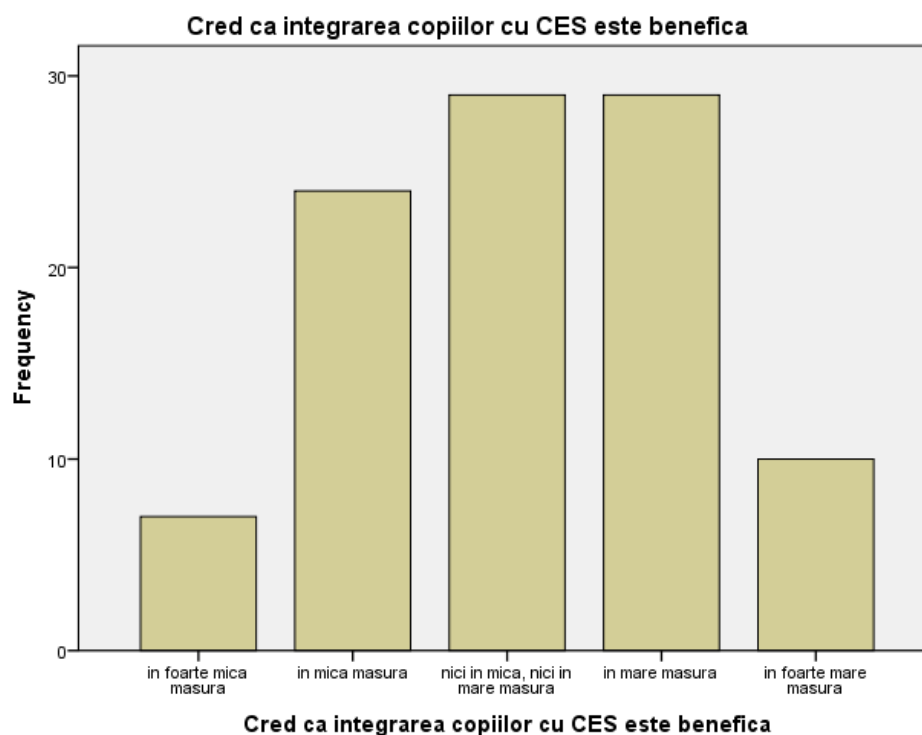


Figura nr. 4 Frecvențele răspunsurilor părinților referitoare la beneficiile integrării

Observăm că reprezentările elevilor și ale părinților privind problematica integrării și a copiilor cu CES sunt asemănătoare (la fel de tributare viziunii tradiționale despre dizabilități). Diferențe de nuanțe sesizăm mai ales la cei care cunosc personal și au avut experiențe cu persoane cu CES (elevii care au rude sau prieteni cu CES au o perspectivă mai largă asupra problematicii integrării, sunt mai dispuși să ajute efectiv și manifestă o atitudine de acceptare a celorlalți mai pronunțată, așa cum a rezultat în cadrul focus grupului cu elevii). Cei care au o imagine mai realistă asupra problematicii integrării copiilor cu CES în învățământul de masă sunt *profesorii*, mai ales învățătorii, cei care sunt direct implicați în integrarea elevilor.

Prelucrarea statistică a datelor culese în urma anchetei pe bază de chestionar a pus în evidență următoarele rezultate:

1. La itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este importantă* s-au înregistrat următoarele frecvențe: 5 respondenți cred că integrarea este importantă în foarte mică măsură; 8 cred că este importantă în mică măsură; 29 cred că este importantă nici în mică, nici în mare măsură; 41 consideră că este importantă în mare măsură; 16 consideră că este importantă în foarte mare măsură (N=100; M=3,55; SD=1,02).

Așadar, 13,1% dintre profesorii chestionați sunt de părere că integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă este puțin importantă, 29,3% aleg varianta neutră atunci se pronunță în legătură cu importanța integrării, 57,6% consideră că integrarea copiilor cu CES este importantă. Rezultatele prezentate sunt sintetizate în tabelul nr. 6 și în figura nr. 5.

Tabelul nr. 6 Frecvențele și procentele valide înregistrate în răspunsurile profesorilor la itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este importantă*

<i>Cred că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este importantă</i>		
Varianta de răspuns	Frecvențele	Procentele valide
În foarte mică măsură	5	5,1
În mică măsură	8	8,1
Nici în mică, nici în mare măsură	29	29,3
În mare măsură	41	41,4
În foarte mare măsură	16	16,2

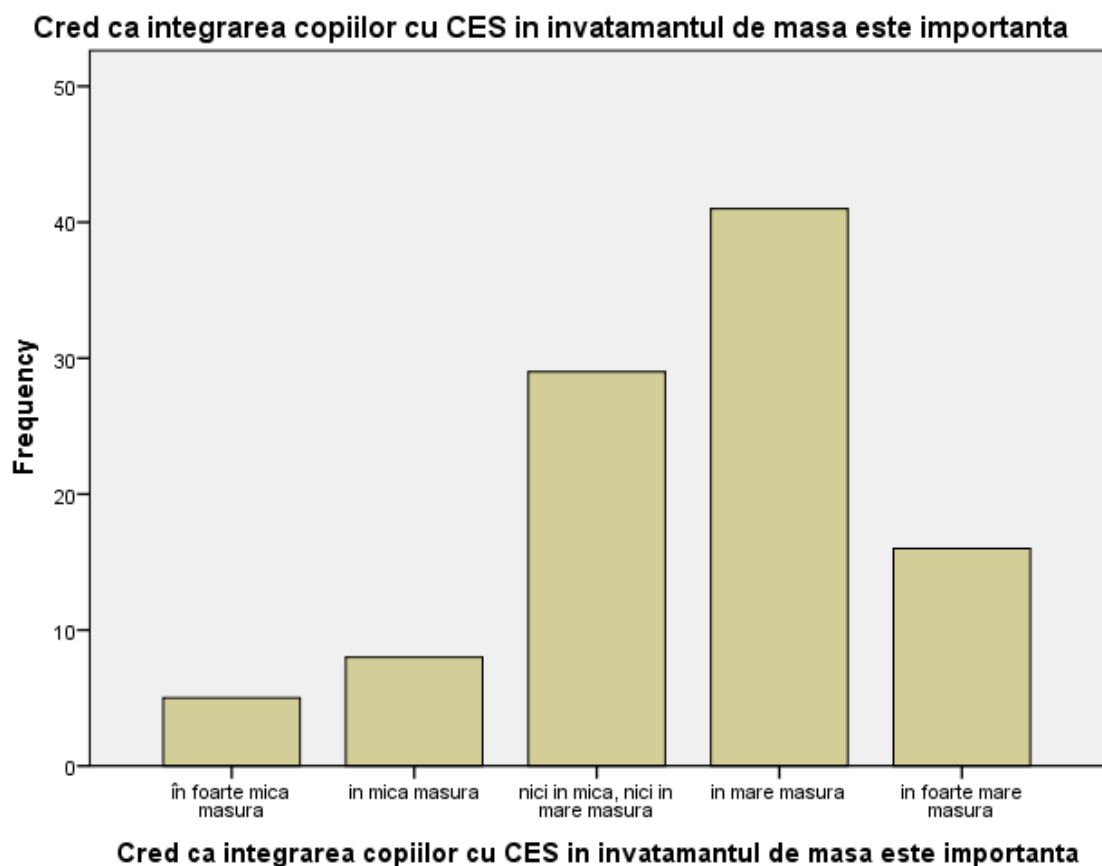


Figura nr. 5 Frecvențele răspunsurilor profesorilor din învățământul preuniversitar referitoare la importanța integrării

2. La itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este un subiect de impact asupra tuturor* s-au înregistrat următoarele frecvențe: 5 profesori cred că integrarea este un subiect de impact în foarte mică măsură; 1 crede că integrarea este un subiect de impact în mică măsură; 8 consideră că integrarea este subiect de impact nici în mică, nici în mare măsură; 55 sunt de părere în mare măsură că integrarea este un subiect de impact; 31 sunt de părere în foarte mare măsură că integrarea este un subiect de impact la nivelul societății românești (N=100; M=4,06; SD=0,96). Așadar, numai 6% dintre respondenți consideră că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este un subiect de impact în mică măsură, 8% dau un răspuns rezervat, iar 86% dintre respondenți declară că sunt de acord în mare măsură că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este un subiect de impact asupra tuturor. Rezultatele prezentate sunt sintetizate în tabelul nr. 7 și în figura nr. 6.

Tabelul nr. 7 Frecvențele și procentele valide înregistrate în răspunsurile profesorilor la itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este un subiect de impact asupra tuturor*

<i>Cred că integrarea copiilor cu CES este un subiect de impact asupra tuturor</i>		
Varianta de răspuns	Frecvențele	Procentele valide
În foarte mică măsură	5	5
În mică măsură	1	1
Nici în mică, nici în mare măsură	8	8
În mare măsură	55	55
În foarte mare măsură	31	31

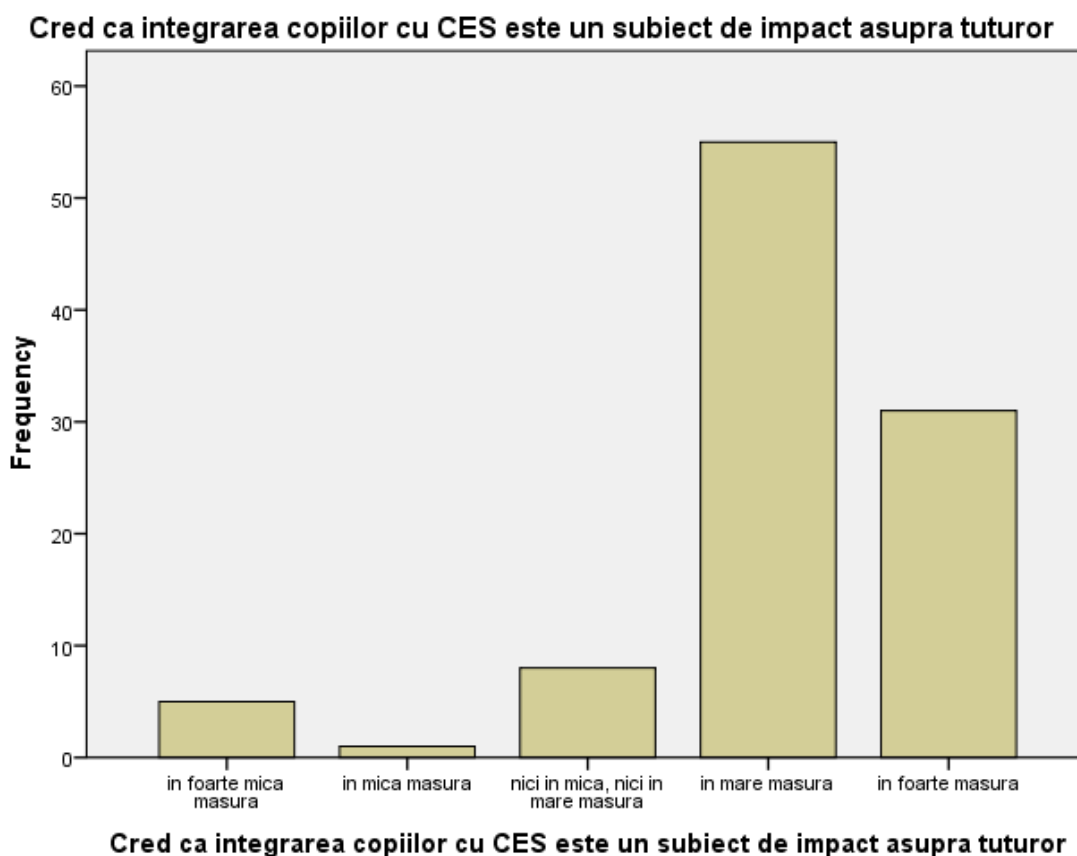


Figura nr. 6 Frecvențele răspunsurilor profesorilor din învățământul preuniversitar referitoare la impactul integrării

3. La itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este necesară* s-au înregistrat următoarele frecvențe: 8 dintre profesorii investigați sunt de părere că integrarea este necesară în foarte mică măsură; 9 dintre profesorii investigați sunt de părere că integrarea este necesară în mică măsură; 35 consideră că integrarea este necesară nici în mică, nici în mare măsură; 42 declară că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este necesară în mare măsură; 6 profesori din învățământul preuniversitar declară că integrarea este necesară în foarte mare măsură ($N=100$; $M=3,29$; $SD=0,99$). Așadar, 8% dintre respondenți declară că integrarea este importantă în foarte mică măsură; 9% declară că integrarea este importantă în mică măsură; 35% adoptă un răspuns neutru, alegând varianta *nici în mică, nici în mare măsură*; 42% dintre profesori declară că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este importantă în mare măsură; 6% declară că integrarea copiilor cu CES în școala de masă este importantă în foarte mare măsură. Rezultatele prezentate sunt sintetizate în tabelul nr. 8 și în figura nr. 7.

Tabelul nr. 8 Frecvențele și procentele valide înregistrate în răspunsurile profesorilor la itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este necesară*

<i>Cred că integrarea copiilor cu CES este necesară</i>		
Varianta de răspuns	Frecvențele	Procentele valide
În foarte mică măsură	8	8
În mică măsură	9	9
Nici în mică, nici în mare măsură	35	35
În mare măsură	42	42
În foarte mare măsură	6	6

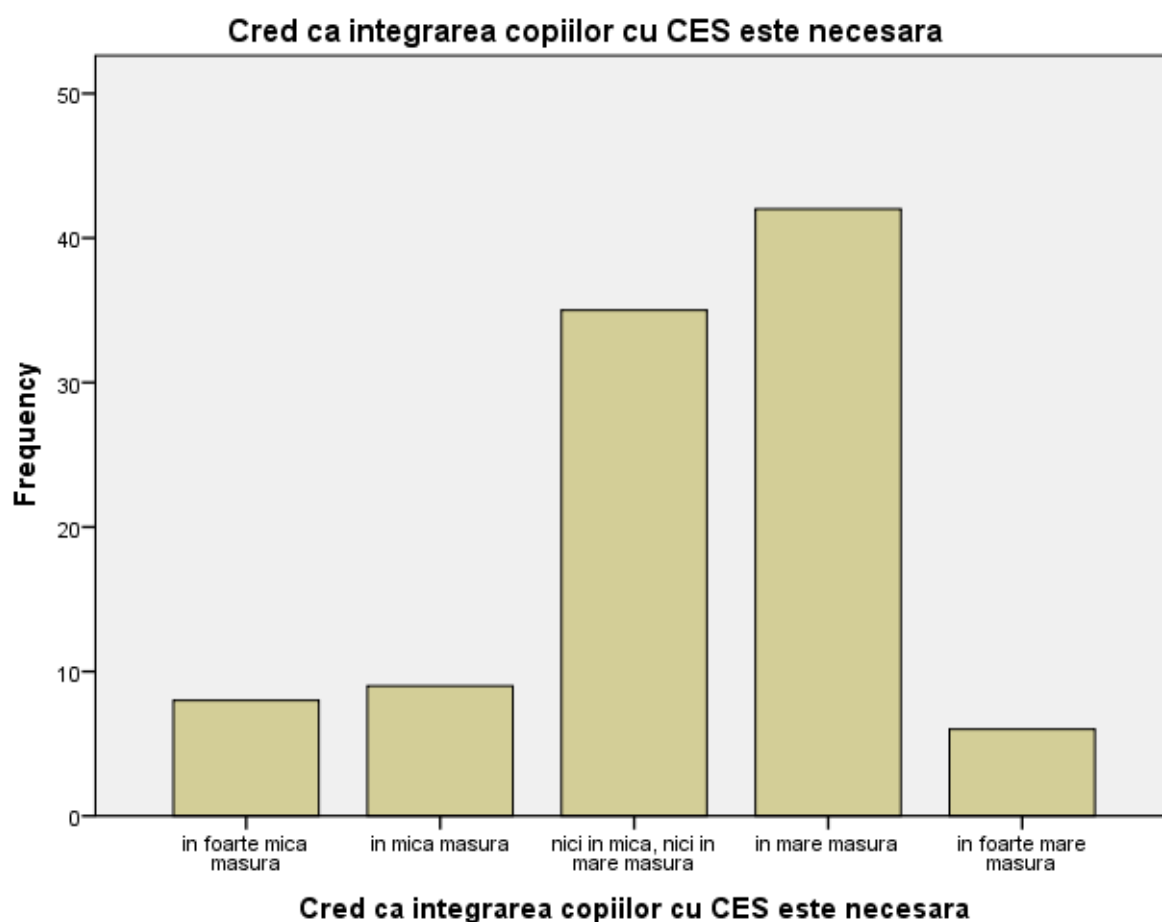


Figura nr. 7 Frecvențele răspunsurilor profesorilor din învățământul preuniversitar referitoare la necesitatea integrării

4. La itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este benefică* s-au înregistrat următoarele frecvențe: 7 dintre respondenți sunt de acord în foarte mică măsură că integrarea este benefică; 24 sunt de acord în mică măsură că integrarea este benefică; 29 declară că integrarea este benefică nici în mică, nici în mare măsură; 29 declară că integrarea este

benefică în mare măsură; 10 dintre profesorii investigați consideră că integrarea este necesară în foarte mare măsură (N=100; M=3,11; SD=1,10). Așadar, 31,3% dintre profesorii din învățământul preuniversitar declară că integrarea este benefică în mică măsură; 29,3% adoptă un răspuns neutru; 29,3% declară că integrarea copiilor cu CES este benefică în mare măsură; 10% declară că integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă este benefică în foarte mare măsură. Rezultatele prezentate sunt sintetizate în tabelul nr. 9 și în figura nr. 8.

Tabelul nr. 9 Frecvențele și procentele valide înregistrate în răspunsurile profesorilor la itemul *Cred că integrarea copiilor cu CES este benefică*

<i>Cred că integrarea copiilor cu CES este benefică</i>		
Varianta de răspuns	Frecvențele	Procentele valide
În foarte mică măsură	7	7,1
În mică măsură	24	24,2
Nici în mică, nici în mare măsură	29	29,3
În mare măsură	29	29,3
În foarte mare măsură	10	10,1

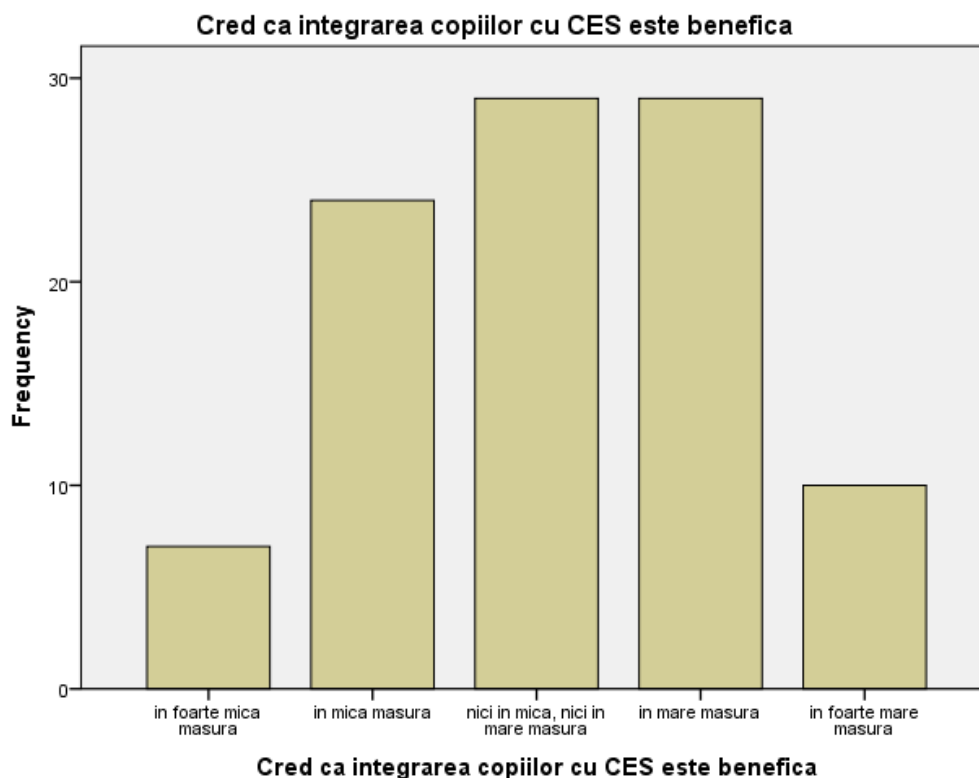


Figura nr. 8 Frecvențele răspunsurilor profesorilor din învățământul preuniversitar referitoare la beneficiile integrării

Corelând rezultatele obținute din prelucrarea statistică a datelor obținute în urma administrării chestionarelor cu analiza calitativă a răspunsurilor formulate de respondenți în chestionare, precum și cu datele calitative obținute în focus grupuri, putem concluziona că reprezentarea actorilor educației asupra integrării este una de suprafață, redusă la model medical, clasic, de interpretare și înțelegere, acompaniată de o discrepanță între intenții / dorințe și comportamentele efective. Există însă și un număr de persoane, care au o reprezentare mai adecvată asupra copiilor cu CES, iar acest lucru se explică prin faptul că înțeleg integrarea la un nivel mai profund, discută mai des despre acest subiect, participă alături de persoane cu CES la diferite activități nu numai în context școlar.

De aici rezultă și o concluzie de natură practică, integrarea copiilor cu CES în școala de masă, implicarea lor în diferite activități devine o ocazie de învățare și dezvoltare pentru toți: profesori, părinți, elevi.

În legătură cu reprezentările actorilor educației (profesori, elevi și părinți) despre profesorul itinerant și de sprijin, datele culese cu ajutorul chestionarelor și a focus-grupurilor au condus spre următoarele concluzii:

În ceea ce privește interacțiunea cu profesorul itinerant sau de sprijin, profesorii din învățământul preuniversitar declară că interacționează în mare măsură, această variantă de răspuns având rangul cel mai mare (39). Frecvențele răspunsurilor la acest item sunt următoarele: 5 dintre profesori declară că interacționează în foarte mică măsură; 5 declară că interacționează în mică măsură; 11 nici în mică, nici în mare măsură; 39 declară că interacționează în mare măsură; 34 dintre profesorii din învățământul preuniversitar declară că interacționează cu profesorul itinerant sau de sprijin în foarte mare măsură ($N=97$; $M=3,97$; $SD=1,08$). Astfel, 10,6% dintre respondenți declară că interacționează cu profesorul itinerant sau de sprijin în mică măsură; 11,7% adoptă o poziție neutră; 77,7% dintre profesori declară că interacționează cu profesorul itinerant sau de sprijin din instituția în care își desfășoară activitatea. Rezultatele prezentate sunt sintetizate în tabelul nr. 10 și în figura nr. 9.

Tabelul nr. 10 Frecvențele și procentele valide înregistrate în răspunsurile profesorilor la itemul *Interacționați / ați interacționat cu profesorul itinerant / de sprijin al instituției unde lucrați*

<i>Interacționați / ați interacționat cu profesorul itinerant / de sprijin al instituției unde lucrați</i>		
Varianta de răspuns	Frecvențele	Procentele valide
În foarte mică măsură	5	5,3
În mică măsură	5	5,3

Nici în mică, nici în mare măsură	11	11,7
În mare măsură	39	41,5
În foarte mare măsură	34	36,2

Interactionati/ati interactionat cu profesorul de sprijin/itinerant al institutiei unde lucrați

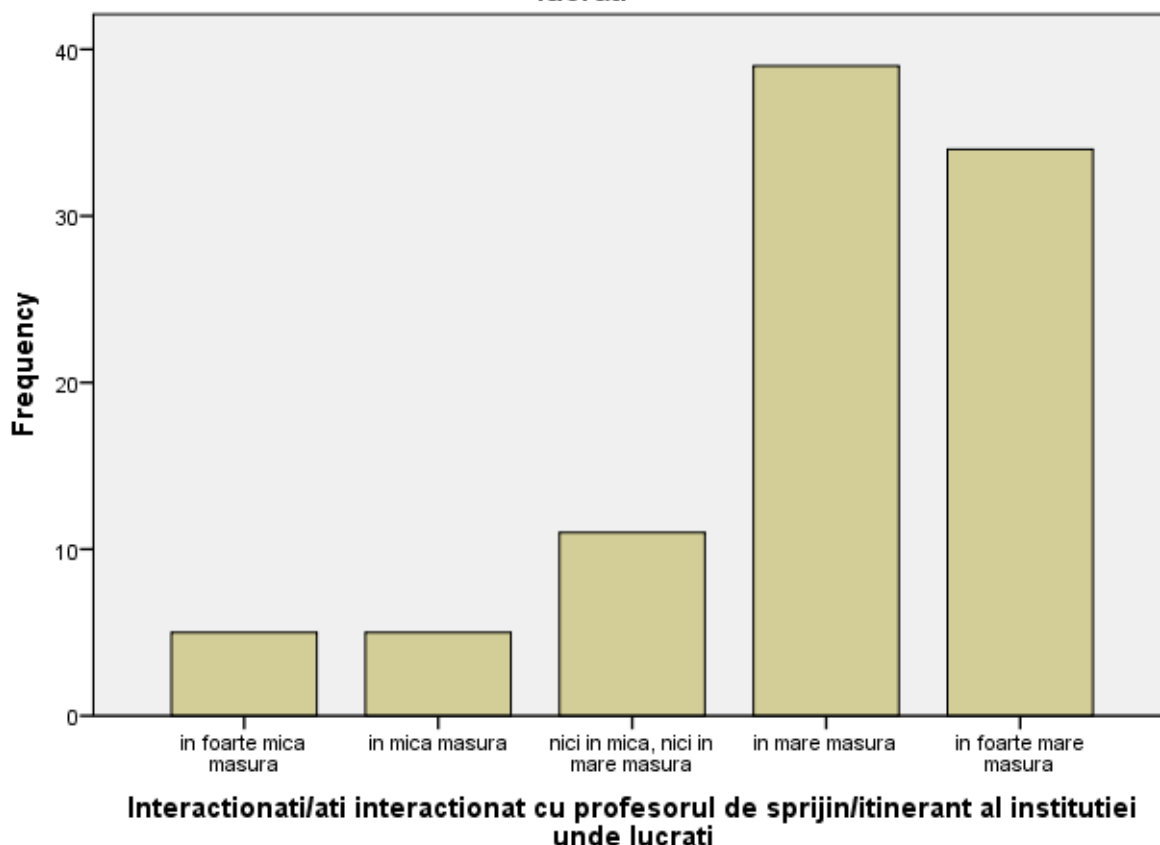


Figura nr. 9 Frecvențele răspunsurilor profesorilor din învățământul preuniversitar referitoare la interacțiunea cu profesorii itineranți sau de sprijin

În ceea ce privește solicitarea intervenției profesorului itinerant sau de sprijin în cazul unui copil cu cerințe educaționale special integrat în învățământul de masă, 47,3% dintre profesorii respondenți declară că solicită intervenția profesorului itinerant sau de sprijin săptămânal, iar 20,2% declară că solicită intervenția acestuia lunar. Doar 2,2% dintre profesorii respondenți declară că solicită suportul specialistului în cazul copiilor CES integrați în clasele lor zilnic. Rezultatele prezentate sunt sintetizate în tabelul 11 și în figura 10.

Tabelul nr. 11 Frecvențele și procentele valide înregistrate în răspunsurile profesorilor la itemul *În cazul unui copil cu CES integrat în clasa dumneavoastră ați solicitat intervenția profesorului de sprijin / itinerant*

În cazul unui copil cu CES integrat în clasa dumneavoastră ați solicitat intervenția profesorului de sprijin / itinerant		
Varianta de răspuns	Frecvențele	Procentele valide
Zilnic	2	2,2
Săptămânal	43	47,3
Lunar	19	20,9
O data la câteva luni	12	13,2
Nu am solicitat intervenția	4	4,4
Alt răspuns	11	11,7

Interactionati/ati interactionat cu profesorul de sprijin/itinerant al institutiei unde lucrați

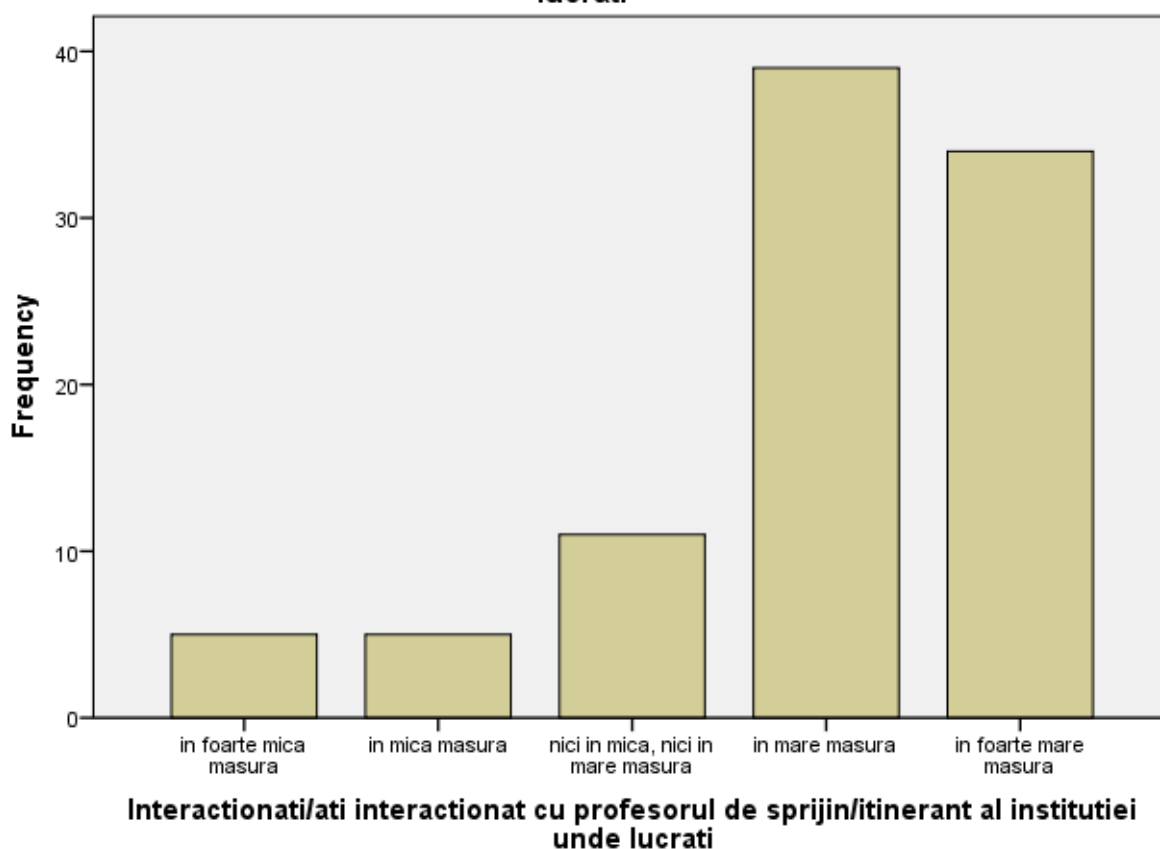


Figura nr. 10 Frecvențele răspunsurilor profesorilor din învățământul preuniversitar referitoare la interacțiunea cu profesorii itineranți sau de sprijin

Focus –grupul cu profesorii itineranți, a evidențiat următoarele aspecte:

Tabelul nr. 11 Temele focus-group cu profesorii itineranți și de sprijin

Temele identificate	Profesori cu vechime mai mică de 10 ani	Profesori cu vechime mai mare de 10 ani
<i>Rolurile și responsabilitățile profesorului de sprijin</i>	suport și mediere	sprijin, mediere, „avocat al copilului”
<i>Cea mai mare satisfacție</i>	integrarea copilului	integrarea copilului relații bune cu părinții și profesorii
<i>Cea mai mare dificultate</i>	legislația documente multe de completat	documente multe lipsa colaborării cu profesorii
<i>Colaborarea cu profesorii</i>	dificilă (mai ales cu cei de științe exacte) bună (cu învățătorii)	dificilă (mai ales cu cei de științe exacte) bună (cu învățătorii)
<i>Nevoia de formare</i>	cursuri specifice (autism, tulburări comportamentale, terapii)	cursuri specifice (autism, tulburări comportamentale, terapii) dezvoltarea personală

Focus-grupul desfășurat cu profesorii itineranți și de sprijin a evidențiat faptul că în privința rolurilor și a responsabilităților, profesorii se autodefinesc prin rolul de sprijin, de mediator sau chiar de „avocat” al copilului. Faptul că nu există diferențe de percepție între cele două categorii de profesori (cu vechime mare și cu vechime mai mică) demonstrează ca una dintre responsabilitățile asumate de către profesorii de sprijin este tocmai aceea de a ajuta copilul cu cerințe educative speciale. Centrarea pe copilul cu nevoi speciale este evidentă și în cea de-a doua temă identificată în focus-group, în care toți profesorii declară că cea mai mare satisfacție o trăiesc atunci când copilul este integrat. Evident, că această integrare este percepută nuanțat de profesori (unii declară că simt satisfacție când văd că elevul achiziționează anumite comportamente, cum ar fi scrisul sau cititul, sau când elevul reușește să treacă de la un nivel de învățământ la altul). Sesizăm o diferență de percepție la profesorii cu vechime mai mare, care în privința satisfacției adaugă și relațiile bune cu părinții elevilor și profesorii. Acest lucru ne demonstrează faptul că odată cu experiența, satisfacția în lucrul cu

copiii cu CES nu se reduce doar la integrarea copilului, ci și la relațiile bune cu ceilalți agenți importanți ai integrării.

Dificultățile profesorilor de sprijin sunt legate de documentele stufoase pe care trebuie să le completeze, precum planurile de intervenție, diverse adaptările curricular (de altfel, extreme de necesare), aspecte legislative sau lipsa colaborării cu profesorii clasei (lucru declarat de profesorii de sprijin cu experiență de peste 10 ani).

În privința colaborării cu profesorii clasei, toți profesorii de sprijin au declarat că există o bună colaborare cu învățătorii și o colaborare dificilă cu profesorii care predau la gimnaziu, în special cu cei de științe exacte.

Buna colaborare cu învățătorii se explică, în primul rând, prin relația pe care aceștia o au cu copiii și părinții, rezultată și din investiția emoțională și de timp pe care învățătorii o fac pentru clasa lor. De obicei, învățătorii acordă o atenție deosebită cunoașterii complexe și profunde a elevilor și a familiilor lor, depun eforturi pentru creșterea coeziunii grupului de elevi și părinți, colaborează cu părinții pentru diverse activități didactice și extradidactice. În sistemul nostru de învățământ, profesorii itineranți și de sprijin pot acționa atât ca sprijin direct pentru cadrele didactice din școala de masă, care au integrați în clasă elevi cu cerințe educaționale speciale, cât și ca sprijin pentru copilul cu CES. Uneori profesorii clasei nu înțeleg deplin rolul profesorului itinerant, și, fie au așteptări nerealiste față de acesta (așteaptă ca profesorii itineranți să adapteze programa de chimie/fizică/matematică, să elaboreze teste de evaluare formativă la diferite discipline), fie subestimează rolul acestora. Cea mai întâlnită modalitate de lucru a profesorilor itineranți și de sprijin este activitatea individuală cu elevii, într-un cabinet special din școală, iar comunicarea dintre profesorii de la clasă și profesorii de sprijin se face de obicei în afara clasei, într-un anumit spațiu și în întâlniri special organizate.

Confuzia de la nivelul terminologiei, lipsa unui standard ocupațional actual, adaptat realităților concrete, pentru profesorul itinerant se reflectă și la nivelul formării continue a acestei categorii profesionale și în comportamentul didactic concret al profesorului. Poate nu întâmplător, reprezentările actorilor educației despre rolurile și responsabilitățile profesorului itinerant și de sprijin sunt limitate la rolul principal, acela de a ajuta copilul cu nevoi educaționale speciale. Pe de altă parte nici profesorii itineranți nu au o identitate profesională bine conturată, pe care să și-o afirme astfel încât să poată transforma percepțiile limitate despre rolul lor, în așteptări legitime din partea tuturor celor implicați în educație.

Toate aceste date au stat la baza proiectării unui program de formare, desfășurat într-o manieră interactivă, având la bază principiile învățării transformatoare.

Analiza programelor de formare a profesorilor itineranți și de sprijin a evidențiat faptul că, în România, problema formării continue a profesorilor de sprijin este încă tributară unei viziuni tradiționale, bazată pe transmiterea unor conținuturi, și mai puțin pe o formare transformativă (în accepțiunea lui R. Mezirow) capabilă să producă transformări la nivel de atitudine.

Participanții au fost puși în situația de a reflecta, de a împărtăși experiențe legate de activitatea lor, de a intra în rolul părinților sau al copiilor cu dizabilități. Unul dintre primele workshopuri a vizat chiar problematica rolurilor și responsabilităților profesorilor itineranți. Confrunțați cu reprezentările celorlalți profesori despre propria activitate, profesorii itineranți au resimțit nevoia unei redefiniri profesionale în accord cu rolurile asumate.

Feed-backul fiecărei activități, dar și cel final a subliniat necesitatea formării continue a profesorilor itineranți și de sprijin, într-o manieră mult mai dinamică, centrată pe rezolvarea de probleme, pe activități de împărtășire și colaborare nu numai între profesorii itineranți, ci și între profesorii clasei și directorii școlilor unde sunt integrați elevii cu CES.

Interviurile cu managerii școlilor selectate au întregit tabloul complex al integrării. Chiar dacă fiecare unitate școlară are specificul ei, ceea ce am găsit ca trasătură comună este implicarea echipei manageriale, în special a directorului, în problematica integrării. În acest sens una dintre unitățile școlare poate fi un exemplu de bună practică privind dezvoltarea unei culturi a incluziunii. Interviul cu managerul școlii (care are o experiență ca manager de 10 ani și vechime în învățământ de 31 de ani) a evidențiat faptul că valorile promovate prin documentele oficiale ale școlii și formulate în viziunea și misiunea școlii (școala este o comunitate nediscriminatorie, în care elevii se simt protejați, respectați și motivați pentru învățarea permanentă) sunt prezente și în comportamentul didactic și în relațiile cu subordonații. Managerul este el însuși implicat în proiecte susținând colegii și prin exemplul propriu. Proiectele de la nivel județean "Cum mă simt, cum mă comport?"; "Comoara etno", "Trecut glorios-viitor european", "Pe cărări de munte" ca și proiectele internațional de tip Erasmus sau e-twinning cum ar fi "Values and student entrepreneurs", "My virtue@l friend", The odd one IN, vizează în direct sau indirect valori precum: integrare, cooperare, colaborare, deschidere către comunicare, utilizarea responsabilă a mijloacelor mass-media. Nota comună a tuturor proiectelor este faptul că se lucrează în echipe elevi-profesori, se promovează și se exersează valori sociale cu impact direct asupra elevilor, profesorilor și părinților. Este de remarcat și faptul că profesorii școlii susținuți de managerul școlii valorifică mediul fizic în care este amplasată școala prin activitățile formale și nonformale zona în care este amplasată școala (de exemplu concursul de orientare turistică, vizite la grădina zoologică, excursii etc). Această unitate școlară se apropie cel mai mult de modelul școlii

inclusive care cultivă starea de bine a elevului (Walker 2018; Cozolino,2017, Voinea, Bota, Topală, 2018)

Toate aceste date subliniază ideea că pentru a produce o schimbare cu impact asupra practicilor inclusive este nevoie de o adevărată cultură a incluziunii promovată de toți actorii educației.

5. Concluzii

Sintetizând toate datele analizate rezultate din chestionare, focus-grupuri, interviuri, putem afirma că există în general o atitudine pozitivă față de integrarea copiilor cu CES, dar încă există o înțelegere superficială a problematicii copiilor cu CES, dominată de un model explicativ tradițional. Școala este încă centrată pe performanță, pe achizițiile de ordin cognitiv, iar elevii cu CES reușesc prea puțin să facă față acestor solicitări.

Există o contaminare a atitudinilor de la părinți și profesori la copii – fapt sesizabil mai ales la nivelul emoțiilor. De asemenea există o discrepanță, la toate cele trei categorii (elevi, părinți, profesori) între nivelul declarativ și cel al comportamentului.

Totuși, în ciuda acestor discrepanțe, există și aspecte pozitive ale integrării, care demonstrează eforturile pe care actorii educației le fac pentru a promova o cultură a incluziunii:

- Existența în școala a copiilor cu CES favorizează exercițiul social de înțelegere și acceptare a celuilalt,
- Disponibilitatea cadrelor didactice de a lucra personalizat, de a colabora cu echipa managerială și cu profesorul de sprijin,
- Implicarea efectivă a profesorului de sprijin, consilierului și logopedului în diverse activități din școala,
- Implicarea managerului și a profesorilor de la diferite niveluri de învățământ în proiecte privind integrarea,
- Valorificarea resurselor comunității în organizarea unor activități nonformale cu impact transformativ asupra tuturor elevilor și profesorilor.

În ciuda dificultăților de a restructura mentalitatea profesorilor, părinților și a elevilor pentru a produce schimbări semnificative în viața tuturor și în special a elevilor cu nevoi educaționale

speciale, profesorul itinerant și de sprijin rămâne unul din factorii cheie al promovării incluziunii.

Pentru acesta profesorii itineranți și de sprijin au nevoie de o formare continuă bazată pe principiile pedagogiei constructiviste, a învățării transformative în care reflecția, împărtășirea experiențelor, auto și interevaluarea să devină practice firești.

6. Analiza SWOT a proiectului PION

Avantaje:

- Proiectul PION a răspuns unei nevoi reale a comunității brașovene - aceea de a identifica percepțiile actorilor educației asupra integrării copiilor cu CES în școala de masă;
- Furnizează exemple de bună practică, prin identificarea unor școli sau a unor practici educaționale menite să promoveze cu adevărat o cultură a incluziunii;
- Oferă modalități concrete de formare continuă a profesorilor itineranți văzuți ca principalii factori cheie ai promovării unei culturi a incluziunii;
- Realizarea unui suport de curs pentru specialiști în domeniul educației incluzive.

Dezavantaje / limite:

- Programul de formare (realizat ca un set de workshopuri) trebuie proiectat pe o perioada mult mai lungă pentru a produce efectele scontate;
- Este necesară o formare în echipe care să includă principalii factori ai integrării: profesori, directori, itineranți.

Constrângeri:

- Analiza percepțiilor actorilor educației asupra elevilor cu CES este o problemă delicată, care de cele mai multe ori, naște rezerve;
- Problematika integrării în sine este o problemă complexă care necesită analize de profunzime, din perspective diverse: profesori, părinți, elevi, consilieri etc.

Oportunități / direcții de dezvoltare

- Crearea și dezvoltarea unor relații profesionale cu și între principalii agenți ai schimbării – profesorii itineranți.
- Elaborarea standardului profesional pentru profesia – Profesor itinerant și de sprijin.
- Dezvoltarea în cadrul Universității Transilvania, prin facultatea de Psihologie și științele educației, programul de studii Psihopedagogie specială, a unui corp de viitori specialiști în incluziunea copiilor cu CES în școala de masă.

Referințe bibliografice:

Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?*, Journal of Educational Change (2005) 6: 109-124

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., West, M. (2016). *Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers*. School Effectiveness and School Improvement, 27(1), 7–23

Avramidis, E., & Norwich, B., 2002, *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129–147. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>.

Campbell, J., Oliver, M. (1996). *Disability politics. Understanding our past, changing our future*. Londra: Routledge

Cozolino, L. (2017). *Predarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală*. București: Ed. Trei

Fullan, M. (1993). *Change Forces – probing the Depths of Educational Reform*, London: Falmer Press.

Robinson, K.; Aronca L., (2015). *Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului*. București: Ed. Publică.

Senge, P. (2016). *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*. București: Editura Trei

Stolovitch, H.D.; Keeps ,E.J; cu contribuția lui Rosenberg, (2017). *Formarea prin transformare: Dincolo de prelegeri*. București: Ed. Trei.

Usher, R. (2014). *Experiență, pedagogie și practice sociale în Illeris K (coord) Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință.* București: Ed. Trei.

Voinea, M. (2018). The role of non-formal activities for promoting and accepting human diversity, in *Redefining community in intercultural context*, "Henri Coanda" Air Force Academy Publishing House

Voinea, M.;Topala, I.; Bota O. A. (2018). *When is the Integration of Students with Special Educational Needs Successful? A Good Practice Example School N.O.Brasov, Romania*, European Journal of Social Science Education and Research, vol.5, Issue2, pp.101-108.

Walker, T. D. (2018). *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții de bună-dispoziție.* București: Ed. Trei

UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education.* Paris: UNESCO

UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO

Westwood, P. (2004). *Learning and Learning Difficulties. A Handbook for the Teachers.* The Australian Council for Educational Research Ltd Acer Press.

Westwood, P. (2008). *What Teachers Need to Know about Learning Difficulties.* The Australian Council for Educational Research Ltd Acer Press.

Comisia Europeană (2010). *Strategia europeană 2010-2020 pentru persoanele cu handicap: un angajament reînnoit pentru o Europă fără bariere*

<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=LV>