



Sociologie Românească

ISSN: 2668-1455 (print), ISSN: 1220-5389 (electronic)

OPORTUNITĂȚI DE OPTIMIZARE A SERVICIILOR SOCIOEDUCAȚIONALE DE SPRIJIN ACCESIBILE ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ÎN CICLUL PRIMAR

Rita ORBAN, Gavril FLORA

Sociologie Românească, 2021, vol. 19, Issue 2, pp. 171-191

<https://doi.org/10.33788/sr.19.2.7>

Published by:
Expert Projects Publishing House



On behalf of:
Asociația Română de Sociologie

OPORTUNITĂȚI DE OPTIMIZARE A SERVICIILOR SOCIOEDUCAȚIONALE DE SPRIJIN ACCESIBILE ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ÎN CICLUL PRIMAR

Rita ORBAN¹, Gavril FLORA²

Abstract

In Romania, since 1989, new trends have emerged in terms of transforming the educational system, so that it becomes accessible to all and offers equal opportunities for the beneficiaries of education. The aim of this research is to provide a multidimensional image of the socio-educational support environment accessible to students with learning difficulties/specific learning disabilities integrated in mainstream primary education in Oradea, from the perspective of the information, opinions and visions provided by primary education teachers and special pedagogues. The *questionnaire* based survey conducted among teachers in mainstream education allowed to obtain an overview of the issues analyzed in terms of opinions and evaluations. The *focus group interview* with participation of expert stakeholders aimed to obtain information from the social actors involved through their expertise and/or professional activity in the educational inclusion of students with learning difficulties. The overall picture of the research denotes that schools can provide specialized educational services for students in need, with only a small minority of schools not having the necessary conditions to provide these services. However, the research also shows that due to lack of knowledge or motivation, a significant share of the surveyed teachers do not use the various compensatory measures put forward in the national methodological recommendations that would contribute to improving students' chances. Primary school teachers would need, in this regard, to gain more expert knowledge from innovative models, experiences and good practices in the field.

Keywords: students with learning difficulties, mainstream primary schools, teachers, parents, socio-educational support services.

¹ Universitatea din Oradea, Oradea, ROMÂNIA. E-mail: orbanrita@yahoo.com.

² Universitatea Creștină „Partium” din Oradea, Oradea, ROMÂNIA. E-mail: gavriflora@yahoo.com.

Introducere

Educația, fiind unul dintre pilonii societății, are rolul și misiunea de a reacționa adecvat la diversitatea și cerințele specifice ale elevilor, de a-i sprijini în activitatea lor de învățare și de a le asigura metode și programe școlare diferențiate sau individualizate. Direcțiile actuale ale dezvoltării societății și educației impun în acest sens necesitatea elaborării, adaptării și reînnoirii continue a strategiilor, metodelor și tehnicilor de învățare, precum și a diferitelor instrumente-suport accesibile pentru toți elevii.

Cadrele didactice din învățământul de masă și psihopedagogii implicați în activitățile educaționale sunt factori-cheie în ceea ce privește procesul de formare și de dezvoltare al elevilor care se confruntă cu *dificultăți de învățare* sau *tulburări specifice de învățare*. Responsabilitatea lor constă în identificarea, evaluarea și educația incluzivă a elevilor care fac parte din aceste categorii defavorizate, pentru a le oferi șanse egale atât în școală, cât și în viața socială.

În acest articol prezentăm rezultatele unei cercetări realizate în municipiul Oradea în rândul învățătorilor/profesorilor din ciclul primar și al psihopedagogilor având competențe și experiență în domeniul educației incluzive. Scopul acestei cercetări este de a oferi o imagine multidimensională a mediului de sprijin socioeducațional accesibil elevilor cu dificultăți de învățare/tulburări specifice de învățare integrate în învățământul primar de masă din Oradea, din perspectiva informațiilor, opiniilor și viziunilor oferite de cadrele didactice de învățământ primar și psihopedagogii implicați în incluziunea educațională a acestei categorii de elevi cu nevoi speciale.

Având în vedere caracterul complex și interdisciplinar al problematicii studiate, cercetarea noastră a îmbinat modalitățile de abordare ale sociologiei și științelor educaționale, prin utilizarea combinată și complementară a abordării cantitative și a celei calitative. *Ancheta pe bază de chestionar* realizată în rândul cadrelor didactice din învățământul de masă a permis obținerea unei imagini de ansamblu asupra problemelor analizate în termeni de opinii și evaluări formulate de participanții la cercetare, în timp ce *interviul de grup* a avut ca obiectiv obținerea de informații de la actorii sociali implicați prin expertiza și/sau activitatea profesională în incluziunea educațională a elevilor cu dificultăți de învățare.

Acest articol este structurat în opt secțiuni. Secțiunea următoare prezintă repere esențiale ale cadrului teoretic care a stat la baza demersului nostru științific, concentrându-se pe oportunitățile de aplicare ale conceptului de *incluziune educațională* la caracteristicile specifice ale elevilor cu dificultăți de învățare/tulburări specifice de învățare. După un scurt rezumat al politicilor publice din România referitoare la această categorie de elevi (secțiunea 3) și prezentarea metodologiei de cercetare (secțiunea 4), urmează sinteza principalelor rezultate ale cercetării, structurate conform dimensiunilor problematicii studiate identificate în designul metodologic (secțiunile 5-7). Secțiunea finală include principalele

concluzii și propuneri de optimizare a incluziunii educaționale rezultate în urma demersului nostru de cercetare.

Incluziunea educațională și integrarea socială a elevilor cu dificultăți de învățare

Spre deosebire de abordările sociologice tradițional-clasice, care caută programatic neutralitatea valorică și susțin implicit status quo-ul, astăzi prevalează tot mai mult opinia conform căreia cercetarea sociologică ar trebui pusă în serviciul optimizării vieții sociale. În domeniul dizabilității, spre exemplu, o cotitură majoră în această privință a avut loc în 1996, când principiul asigurării egalității de șanse pentru persoanele cu dizabilități a fost formulat pentru prima oară ca obiectiv central al politicii europene (European Commission, 1996). Astăzi, în toate domeniile-cheie ale vieții sociale, cerința de a asigura egalitatea de șanse a devenit legată organic de principiul depășirii excluziunii sociale și a realizării celui mai înalt nivel posibil de incluziune.

Schimbarea de abordare prin care s-a inițiat noua practică sociopolitică a condus la transformarea fundamentelor teoretice, a sistemului conceptual și a aparatului metodologic ale cercetării sociale pe această temă. Ca urmare a acestor schimbări, conceptul de *incluziune socială* a devenit parte atât a discursurilor științifice, cât și a agendelor de politici publice. Abordările sociologice actuale subliniază faptul că indivizii și comunitățile pot fi ajutate mult mai eficient decât până acum prin dezvoltarea unui sistem de incluziune complex, diversificat și personalizat. Acest sistem ar permite beneficiarilor să ajungă, prin metode adaptate condițiilor lor specifice de viață, la cel mai înalt nivel de incluziune socială pe care îl pot atinge.

În domeniul educației, termenul *incluziune* a fost folosit pentru prima oară de către o activistă canadiană pentru drepturile persoanelor cu dizabilități, Marsha Snyder Forest, și colaboratorii ei în 1989, în cartea lor intitulată *Acțiune pentru incluziune*: „Școlile bune devin și mai bune atunci când includ toți copiii din cartierul școlii. Profesorii buni devin mai puternici atunci când implică fiecare copil ca membru al unei clase de elevi activi, oferindu-le fiecăruia provocări individualizate și suporturi necesare pentru învățare. Elevii se dezvoltă mai bine atunci când primesc în viața lor oameni cu talente și abilități diferite și când toți elevii se simt în siguranță că vor primi ajutor individualizat atunci când vor avea nevoie. Familiile devin mai puternice atunci când se alătură educatorilor și elevilor pentru a crea săli de clasă care să funcționeze pentru toți” (O'Brien *et al.*, 1989, 8).

În această accepțiune, conceptul de școală incluzivă se referă, înainte de toate, la orientarea practicii educaționale spre facilitarea *integrării sociale* eficiente și atingerea unui nivel înalt de performanță în această direcție. Educația incluzivă va conduce la dezvoltarea generală a sistemului școlar, pentru ca școlile să fie astfel organizate încât să satisfacă nevoile educaționale ale tuturor elevilor, inclusiv

ale celor cu dizabilități (Ainscow, 1995). Natura incluzivă a unei școli este dată de programele de predare, disponibilitatea pedagogică, organizarea și condițiile materiale și personale (Hegarty, 1993). În interpretarea lui Hall (1992), conceptul de incluziune semnifică de asemenea și faptul că, pe lângă dezvoltarea comună, elevii sunt cu adevărat incluși și din punct de vedere social în comunitatea de copii și adulți a instituției.

Așadar, putem vorbi de *educație incluzivă* atunci când un elev cu nevoi educaționale speciale primește ajutor eficient pentru a-și maximiza *șansele de integrare socială și mobilitate*, în vederea atingerii celui mai înalt nivel posibil de integrare socială. Procesul de incluziune presupune înainte de toate dezvoltarea unui nou tip de relație și mecanism de comunicare între părinți, educatori și copii (Tetler, & Baltzer, 2011). În acest mod se creează o comunitate educațională care, pe lângă instrumentele pedagogice, caută să utilizeze și posibilitățile și instrumentele *sociale* de rezolvare a problemelor, oferind tuturor celor interesați oportunități suplimentare de a se implica tot mai mult, de a folosi experiențele lor specifice, de a transforma condițiile subiective care împiedică atingerea cu succes a obiectivelor educaționale (Laluvein, 2010).

Educația incluzivă presupune ca tineri și copiii să devină actori sociali activi în procesul decizional cu privire la educația, sănătatea și îngrijirea socială a acestora (Palikara *et al.*, 2018). Vocea copiilor și a părinților trebuie să fie auzită pe parcursul evaluării și intervenției (Castro, & Palikara, 2016). Totodată, incluziunea eficientă necesită un efort conjugat atât la nivel personal, cât și instituțional, pentru a dezvolta strategii de evaluare și intervenție integrată și holistică pentru copii și tineri (Tichá *et al.*, 2019).

Una dintre problemele dificile cu care se confruntă educația incluzivă se referă la modul în care ea poate să răspundă eficient nevoilor de învățare și dificultăților cu care se confruntă elevii cu dificultăți de învățare (Guthrie, & Waldeck, 2008; Loreman *et al.*, 2011). Aceste provocări includ proiectarea sistemelor școlare (Brooks, 2007), diferitele stiluri de învățare ale elevilor (Westwood, 2008) și lipsa implicării părinților (Anderson, & Minke, 2007; Baird, 2011; Westwood, 2008). Performanța școlară scăzută poate afecta imaginea de sine a elevilor cu dificultăți de învățare, mai ales în condițiile când școala nu îndeplinește cerințele educației incluzive (Lombardi, 2021). Pe măsură ce cresc la maturitate, fără un sprijin adecvat, acești elevi, deveniți tineri adulți, vor experimenta dificultăți de citire, matematică și scriere și vor avea probleme cu angajarea în muncă, organizarea timpului liber, timpul liber și managementul relațiile sociale (Lerner, 2003).

În procesul de incluziune educațională a elevilor cu dificultăți de învățare, mediului socioeducațional din sala de clasă îi revine un rol esențial. Climatul școlar pozitiv stimulează elevii să participe activ la activitățile școlii (Fatou, & Kubiszewski, 2018). Rezultatele unui studiu realizat de Allodi (2002) indică în acest sens faptul că în percepția elevilor cu dificultăți de învățare, în mod similar cu percepția colegilor lor care nu se confruntă cu asemenea dificultăți, școala

reprezintă un loc destinat învățării și instruirii, dar și formării relațiilor sociale. Cu toate acestea, copiii cu dificultăți de învățare au formulat îngrijorări distincte față de cele ale colegilor, împărtășind părerea că, deși se așteptau să se simtă în siguranță la școală și credeau că au asigurate astfel dreptul la protecție, totuși școala lor nu oferă întotdeauna siguranța de care au nevoie. Alte studii au constatat, de asemenea, că elevii cu dificultăți de învățare au perceput un nivel de participare mai redus la activitățile școlare comparativ cu colegii lor fără nevoi educaționale speciale. În schimb, elevii cu dificultăți de învățare au avut interacțiuni mai bune și mai frecvente cu educatorii decât colegii lor (Eriksson, & Granlund, 2004; Ianes *et al.*, 2017).

Implicarea părinților în procesul educațional reprezintă un alt factor crucial în facilitarea performanței școlare a elevilor în general, și a celor cu cerințe educaționale în special. Atitudinile parentale sunt importante pentru formarea unei relaționări afective favorabile ale elevilor față de școala în care învață (Estell, & Perdue, 2013). Părinții joacă un rol esențial în educația copiilor lor prin schimbul de informații relevante referitoare la dezvoltare culturală și școlară (Epstein, 2010), dispunând de abilități, cunoștințe și resurse importante care pot fi valorificate pentru a susține învățarea copiilor lor în școală (Keen, 2007; Lee, & Bowen, 2006; Malone, 2015).

Rezultatele unor studii longitudinale sugerează că relația de interconținere dintre problemele de comportament și dificultățile de învățare își are rădăcinile în etapa de viață anterioară școlarității. Dacă nu sunt furnizate intervenții timpurii direcționate individualizat în raport cu nevoile lor speciale, la intrarea în școală copiii vor întâmpina dificultăți de citire asociate cu probleme comportamentale, ceea ce va conduce la performanțe slabe (Park, & Holloway, 2017; Stevens, 2018). Olsen și Fuller (2008) sugerează în acest sens că părinții pot juca un important rol complementar în învățarea școlară și gestionarea comportamentului copiilor. Totodată, părinții pot îndeplini și roluri informale semnificative, încurajând pe copiii lor să frecventeze școala (Epstein, 2009).

Politici publice privind elevii cu nevoi educaționale speciale în România

În România de după 1989 au apărut tendințe noi în ceea ce privește transformarea sistemului educațional, astfel încât să fie accesibil pentru toți și să ofere șanse egale pentru beneficiarii învățământului în dezvoltarea lor personală. Dintre *reglementările legale și metodologiile școlare* care se referă la copiii cu nevoi educaționale speciale putem menționa:

- Legea nr. 272/21.06.2004, privind protecția și promovarea drepturilor copilului;

- Ordinul nr. 5574/17.11.2004, pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă;
- Ordinul nr. 6552/13.12.2011, pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale;
- Ordinul nr. 1985/2016, privind aprobarea Metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- Planul Educațional Individualizat (PEI) – ghid de realizare și elaborare.

În ceea ce privește grupul țintă al cercetării noastre, documentul cu cea mai mare relevanță în reglementarea măsurilor specifice de intervenții este *Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare* aprobat prin Ordinul MEN nr. 3124/2017. În această metodologie sunt prezentate reglementările privind tipurile de intervenție pentru asigurarea procesului de învățare personalizată și individualizată destinată elevilor cu tulburări specifice de învățare, precum și formele de evaluare sau de utilizarea instrumentelor compensative. Conform metodologiei menționate, în cazul elevilor diagnosticați cu tulburări specifice de învățare *Programul de intervenție personalizat* (PIP) trebuie să conțină măsurile de dispensare, dar și instrumentele compensatorii pentru fiecare tulburare în parte, formele de evaluare aplicate pe parcursul activității școlare și obiectivele de sprijin psihopedagogic, atât din școală, cât și din afara ei.

Metodologia de cercetare

Obiectivele și dimensiunile cercetării

Pornind de la principalele poziții teoretice enunțate în literatura de specialitate, în cercetarea noastră ne-am propus ca *obiectiv general* să oferim o imagine multidimensională a mediului socioeducațional de sprijin accesibil elevilor cu dificultăți de învățare/tulburări specifice de învățare integrați în învățământul de masă din ciclul primar în Municipiul Oradea, din perspectiva informațiilor, opiniilor, viziunilor cadrelor didactice și a specialiștilor implicați în incluziunea educațională a acestei categorii de elevi cu nevoi speciale. În concordanță cu obiectivul general asumat, *obiectivele specifice* ale cercetării au fost:

- a) explorarea nivelului de informare, opiniilor și viziunilor cadrelor didactice în ceea ce privește situația și procesul educațional al elevilor cu dificultăți de învățare/tulburări specifice de învățare;
- b) evidențierea oportunităților oferite de sistemul de învățământ privind susținerea elevilor și familiilor acestora;

- c) investigarea pregătirii profesionale a cadrelor didactice privind formarea inițială și continuă;
- d) identificarea instrumentelor și măsurilor compensatorii utilizate în educația elevilor cu dificultăți de învățare/tulburări specifice de învățare;
- e) evaluarea relațiilor interpersonale și interinstituționale ale actorilor sociali cheie implicate în procesul de incluziune.

În raport cu obiectivele specifice enunțate, am identificat și supus analizei următoarele *dimensiuni* ale problemei de cercetare:

1. *Resursele și serviciile educaționale speciale oferite elevilor cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare.* Pentru analiza acestei dimensiuni au fost utilizați următorii *indicatori*:

a) gradul în care cadrele didactice folosesc diferite instrumente și măsuri compensatorii în vederea susținerii elevilor cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare;

b) gradul de cunoaștere și utilizarea „Instrumentului metodologic pentru identificarea persoanelor cu risc de diagnosticare a tulburărilor specifice de învățare” din Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări specifice de învățare;

c) tipuri de servicii educaționale asigurate de instituțiile școlare pe care elevii cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare le frecventează;

d) opinia cadrelor didactice despre eficacitatea serviciilor educaționale speciale oferite elevilor cu dificultăți de învățare/cu tulburări specifice de învățare.

2. *Nivelul de pregătire profesională a cadrelor didactice.* În acest sens au fost folosiți următorii *indicatori*:

a) sursele prin care cadrele didactice au obținut informații despre dificultățile de învățare și tulburările specifice de învățare;

b) informațiile dobândite prin cursurile de formare inițială și continuă a cadrelor didactice legate de fenomenul dificultăților de învățare și tulburărilor specifice de învățare;

c) caracterizarea tipurilor de cursuri de formare continuă a cadrelor didactice organizate pe tema respectivă;

d) gradul de participare al cadrelor didactice la cursurile de formare continuă.

3. *Colaborarea între actorii cheie implicați în furnizarea serviciilor educaționale speciale.* În acest sens au fost vizate:

a) colaborarea cadrelor didactice cu cadrele didactice specializate;

b) colaborarea cadrelor didactice cu părinții elevilor cu dificultăți de învățare sau tulburări specifice de învățare;

c) relația cadrelor didactice specializate cu părinții elevilor.

Metode de cercetare

Selectarea metodelor de cercetare s-a realizat ținând cont pe de o parte de natura informațiilor de cercetare vizate prin obiectivele asumate, iar pe de altă parte de caracteristicile profesionale ale categoriilor de subiecți investigați. Astfel, colectarea datelor s-a realizat prin combinarea abordării cantitative și calitative, utilizându-se două metode de cercetare distincte, dar complementare: ancheta sociologică și interviul focus grup.

a) Ancheta pe bază de chestionar în rândul cadrelor didactice din învățământul de masă, ciclul primar din Municipiul Oradea. La colectarea datelor necesare în acest sens ne-am bazat pe informațiile de pe site-ul Inspectoratului Școlar Bihor, solicitând totodată sprijinul inspectorului de specialitate pentru învățământul primar și al metodiștilor școlari. Cadrele didactice funcționează în diferite forme de învățământ, atât în învățământul de stat, cât și în învățământul privat. În Municipiul Oradea sunt 440 de cadre didactice care funcționează în aceste instituții, cu predare în diferite limbi: română, maghiară, engleză și germană. În anchetă, cadrele didactice au fost alese aleatoriu. În perioada noiembrie 2019--martie 2020 au fost distribuite 313 chestionare. Ca urmare a pandemiei COVID-19, procesul de completare și returnare a chestionarelor a fost sistat. În cele din urmă, au fost completate 176 de chestionare, două fiind refuzate.

b. Interviul focus grup a urmărit obținerea unor informații calitative din partea actorilor sociali implicați prin expertiza și/sau activitatea lor profesională în incluziunea educațională a elevilor cu dificultăți de învățare. Membrii focus grupului sunt cadre didactice din învățământul primar și psihopedagogi din Municipiul Oradea, care prin activitatea lor profesională au dobândit cunoștințe aprofundate și experiență privind elevii cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare. Acest criteriu era esențial pentru asigurarea omogenității grupului. Recrutarea persoanelor participante la interviul focus grup s-a realizat prin trimiterea unor invitații în format electronic și contactarea lor concomitentă prin telefon (fiind cunoștințe personale ale unuia dintre autorii prezentului studiu). Aparența profesională a membrilor grupului focus este următoarea:

1. – psihopedagog, conferențiar universitar;
2. – învățător în învățământul de masă;
3. – profesor de sprijin;
4. – director general adjunct, instituție publică de asistență socială;
5. – lector universitar, conducător de practică pedagogică;
6. – profesor în învățământul preșcolar de masă;
7. – profesor în învățământul preșcolar incluziv, metodist.

Resursele unităților de învățământ și calitatea serviciilor educaționale

Această dimensiune vizează resursele disponibile, gradul lor de utilizare și serviciile educaționale oferite de instituțiile publice menționate în *Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare*. În analiza resurselor educaționale disponibile au fost incluse răspunsurile referitoare la programa/curriculumul adaptat, evaluarea adaptată, cabinetele pentru activitățile individualizate, dotarea sălilor de clasă, îndrumarea continuă de cadrele didactice specializate, sprijinul material pentru părinți. Figura 1 prezintă frecvența utilizării diferitelor instrumente și măsuri compensatorii de către cadrele didactice în activitățile școlare cu elevii cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare:

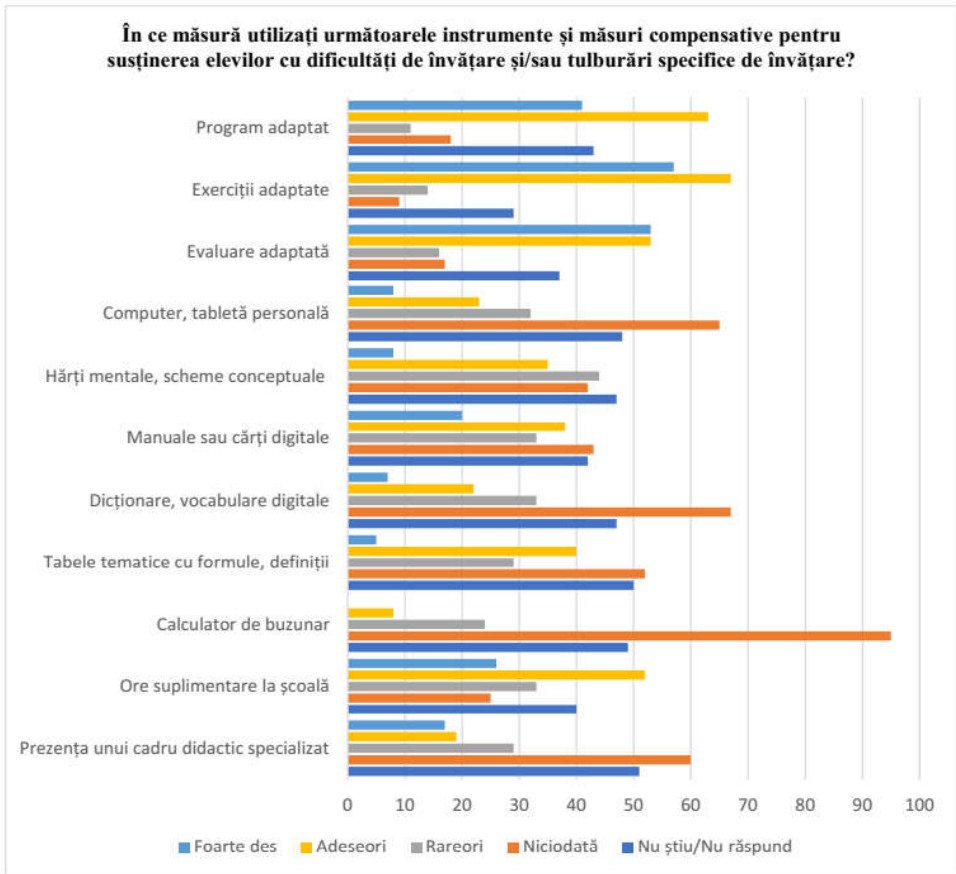


Figura 1. Frecvența utilizării diferitelor instrumente și măsuri compensative de către cadrele didactice

$N=176$

Răspunsurile arată că unele măsuri compensatorii sunt folosite mai frecvent, precum: programul adaptat (65,4%), exercițiile adaptate (78,5%), evaluarea adaptată (69,3%) sau orele suplimentare la școală (63,1%). Celelalte măsuri compensatorii sunt folosite de către mai puține cadre didactice, datorită faptului că probabil educatorii nu cunosc aceste posibilități sau nu au la dispoziție materialele necesare.

În cadrul anchetei pe bază de chestionar am solicitat cadrelor didactice să marcheze serviciile educaționale asigurate de instituția în care predau, care stau la dispoziția elevilor cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare. Cabinetul pentru activitățile individualizate apare într-un procent de 50%, psihologul școlar cu 75%, consilierul școlar cu 42,6%, profesorul psihopedagog sau profesorul de sprijin apare cu 57,4% și logopedul cu un procentaj de 37%. Nu în ultimul rând, 1,7% dintre respondenți au menționat că în instituția lor nu există niciun serviciu educațional dintre cele amintite și tot 1,7% au menționat alte posibilități precum individualizarea procesului de învățământ și strânsa colaborare cu familia, spațiul pentru profesorul de sprijin sau munca individuală cu elevii.

Mulți educatori nu folosesc niciodată anumite instrumente sau măsuri compensatorii pentru susținerea acestor elevi, deoarece fie că nu cunosc aceste posibilități, fie că nu au la dispoziție materialele recomandate. Instituțiile școlare din Municipiul Oradea sunt acoperite în mare parte cu diferite servicii educaționale speciale, dar o parte dintre ele au lipsuri la unele servicii.

Dotarea instituțiilor cu resursele adecvate pentru asigurarea sprijinului necesar elevilor cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare a fost abordată și în cadrul interviului focus grup. În răspunsurile lor, subiecții au relevat faptul că majoritatea instituțiilor de învățământ din Oradea dispun de cabinete pentru terapiile specializate; totuși, datorită faptului că în multe cazuri există doar un singur cabinet în instituție, specialiștii sunt nevoiți să lucreze simultan în același spațiu, ceea ce poate distra atenția elevilor. Ca un aspect distinct a fost menționat lipsa specialiștilor vorbitori în limba minorităților, și faptul că dotarea cabinetelor diferă de la o școală la alta.

Profesorul de sprijin s-a referit la un proiect din 2008, în cadrul căreia s-au primit auxiliare școlare, dar de multe ori materialele didactice și auxiliarele necesare sunt achiziționate din fonduri proprii. Sălile de clasă nu dispun de spații special amenajate pentru ședințele individualizate, iar orele alocate pentru terapiile specializate sunt foarte puține, de obicei una-două ore pe săptămână pentru un elev. Cadrele didactice de specialitate sunt supraîncărcate, ținând seama că acestea au ore în mai multe școli, iar în afara orelor de la școală mai țin legătura și cu cadrul didactic de la clasă sau cu părinții elevilor cu dificultăți de învățare sau tulburări specifice de învățare, oferind ajutor prin explicarea evaluării psihopedagogice și sprijin în completarea dosarului cu actele necesare.

Una din cauzele problemelor cu care se confruntă învățătorii/profesorii din ciclul primar în învățământul de masă a fost identificată de participanții la focus

grup în lipsa fondurilor necesare. Din această perspectivă, învățământul de masă este într-o situație dezavantajoasă față de școlile speciale. În acest sens, educatoarea din învățământul preșcolar a prezentat oportunitățile mai favorabile existente în instituțiile de învățământ speciale, unde elevul se poate dezvolta într-un mediu amenajat conform nevoilor sale individuale, cu programe individualizate, efectivul clasei este mai redus față de școlile de masă, iar unitățile de învățământ dispun de propriile cadre didactice specializate.

Este necesar să remarcăm aici (cu toate că acest fapt nu a fost evidențiat de către participanții la interviul focus grup) că unitățile de învățământ incluzive de masă sunt dezavantajate față de grădinițele și școlile speciale și datorită imperfecțiunii cadrului legal la nivel național pentru angajarea asistenților sociali școlari. Deși Legea Educației Naționale menționează funcția de *asistent social* în cadrul sistemului de învățământ în calitate de funcție didactică auxiliară (art. 249 lit. g), legislația actuală nu prevede angajarea asistenților sociali în unitățile de învățământ de masă. În timp ce încadrarea asistenților sociali din învățământul special și special integrat este reglementată, dintre categoriile de asistenți sociali angajați în sistemul de învățământ, doar asistenții sociali angajați în cadrul Centrului Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională/Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională (CMBRAE/CJRAE) au unele atribuții privind asistența socială a elevilor din învățământul de masă. Însă numărul extrem de redus al asistenților sociali angajați în cadrul Serviciului de Orientare Școlară și Profesională din CMBRAE/CJRAE (doar un singur asistent social/județ), arondarea lor la un centru județean de resurse și nu la unități școlare sau zone/localități specifice, precum și faptul că fișele lor de post cuprind cu precădere atribuții legate de orientarea școlară și profesională a elevilor cu CES, nu permite acoperirea corespunzătoare a nevoilor de asistență socială din instituțiile de învățământ de masă.

Prin includerea unor întrebări deschise în chestionar, cadrele didactice au fost rugate să enumere câte 5 aspecte pozitive și negative despre serviciile educaționale specializate asigurate de statul român, având totodată ocazia să formuleze observații sau propuneri personale în legătură cu aceste servicii. Răspunsurile au fost sistematizate în următoarele categorii:

- a.) activitatea cadrelor didactice de specialitate în învățământul de masă;
- b.) formarea actorilor sociali implicați în procesul de remediere;
- c.) servicii educaționale și materiale specifice în învățământul de masă;
- d.) servicii educaționale specifice extrașcolare și extracurriculare;
- e.) organizarea serviciilor educaționale specifice în învățământul de masă;
- f.) comunicarea și colaborarea interpersonală/interinstituțională;
- g.) altele.

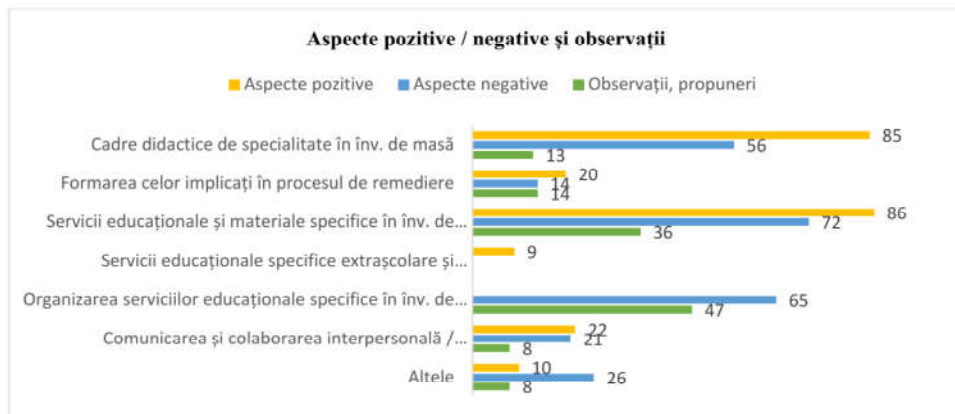


Figura 2. Prezentarea aspectelor pozitive/negative, a observațiilor și propunerilor menționate de cadrele didactice privind diferitele servicii educaționale specializate asigurate de statul român elevilor cu dificultăți de învățare sau tulburări specifice de învățare

$N=176$

a.) Prima categorie cuprinde răspunsurile care sunt în legătură cu *prezența cadrelor didactice de specialitate în învățământul primar* în calitate de profesor de sprijin, psiholog școlar, logoped etc. În privința aspectelor pozitive respondenții au subliniat rolul important al specialiștilor implicați în serviciile educaționale ca un factor eficient și foarte util. La formularea aspectelor negative răspunsurile au accentuat lipsa sau numărul redus al cadrelor didactice specializate, iar în ceea ce privește propunerile s-a subliniat necesitatea unui număr mai mare de cadre didactice specializate, mai ales în cazul logopezilor.

b) A doua categorie de răspunsuri cuprinde afirmațiile legate de *formarea actorilor sociali implicați în procesul de remediere*, care se referă atât la cadrele didactice, cât și la părinți sau cadrele didactice de specialitate. Ca aspecte pozitive au fost notate posibilitățile privind participarea la diferite cursuri de formare, conferințe, seminarii și accesul la cursuri online. Ca aspecte negative au fost menționate numărul redus al cursurilor de formare, mai ales pentru părinți, și faptul că majoritatea acestor cursuri nu sunt finanțate de stat. La observații și propuneri a fost recomandată organizarea a mai multor cursuri de formare, care să fie oferite gratuit și să devină mai interactive, mai practice.

c) Cele mai multe răspunsuri au fost formulate la următoarea categorie, cea care se referă la *serviciile educaționale și materialele specifice în învățământul de masă*. La aspectele pozitive au fost menționate posibilitățile legate de programa/ curriculumul adaptat, evaluarea adaptată, sprijinul material pentru părinți, integrarea elevilor cu tulburări specifice de învățare în învățământul de masă. Ca aspecte negative au fost notate: evaluarea psihopedagogică ineficientă a elevilor în risc, lipsa materialelor speciale, mai ales a manualelor speciale și fonduri

puține alocate pentru procurarea acestora, precum și faptul că sălile de clasă nu sunt adaptate pentru nevoile specifice ale acestei categorii de elevi. Observațiile și propunerile au vizat evaluarea psihopedagogică a tuturor preșcolarilor înainte de înscrierea lor în învățământul primar, simplificarea materiilor în cazul elevilor afectați, familiarizarea elevilor cu dificultăți de învățare prioritar cu informații utile și esențiale, cu care se întâlnesc în viața de zi cu zi, gratuitatea învățământului din toate punctele de vedere și asigurarea materialelor speciale.

d) Privind *serviciile educaționale specifice extrașcolare și extracurriculare* au fost menționate doar aspecte pozitive: existența cabinetelor individuale, a instituțiilor private, a asociațiilor, a centrelor de zi și de tip „școală după școală” (afterschool-urilor) care prin diverse programe sau activități terapeutice acordă un sprijin suplimentar pentru elevii cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare.

e) În schimb, în privința *organizării serviciilor educaționale specifice în învățământul de masă*, răspunsurile cadrelor didactice au identificat doar aspecte negative, precum numărul prea mare al elevilor la același cadru de sprijin specializat, cadre didactice specializate care sunt nevoite să lucreze simultan cu mai mulți elevi, uneori din diferite clase, numărul mare de elevi într-o clasă, timp insuficient pentru activități didactice diferențiate cu elevii afectați, cadrele didactice cu prea puține ore alocate pentru serviciile speciale, program școlar prea încărcat, clase simultane sau faptul că logopedul nu cunoaște limba maternă a elevului. Observațiile și propunerile din această categorie sunt și ele legate de aspectele negative enunțate. Propunerile vizează alocarea mai multor ore pentru activități individuale cu elevii, reducerea numărului elevilor la clasă, limitarea curriculumului în cazul elevilor cu dificultăți de învățare sau tulburări specifice de învățare, evaluarea mai serioasă a preșcolarilor, reducerea birocrăției.

f) În ceea ce *privește comunicarea și colaborarea interpersonală sau interinstituțională*. Aspectele pozitive menționate se referă la îndrumarea și consilierea continuă a cadrelor didactice și a părinților din partea cadrelor didactice specializate și comunicarea eficientă între colegi. În cazul aspectelor negative au fost evidențiate în primul rând refuzul părinților de a colabora, mentalitatea negativă și pasivitatea lor față de procesul educațional de remediere.

g) În ultima categorie au fost colectate răspunsurile care nu au putut fi incluse în celelalte categorii. Ca factori pozitivi au apărut răspunsuri care vizează dimensiuni ale calității serviciilor oferite: amabilitatea și disponibilitatea cadrelor didactice specializate, echitatea, accesibilitatea și eficiența anumitor servicii sau introducerea disciplinelor opționale. Ca aspecte negative au fost semnalate: abandonul școlar, atitudinea față de elevii cu dificultăți de învățare/tulburări specifice de învățare în urma cărora nu se creează sentimentul de apartenență, faptul că elevilor nu li se oferă condiții de a progresa în ritmul lor, segregarea, marginalizarea elevilor cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare, lipsa continuității la diferitele niveluri de învățământ, nivelul de pregătire

scăzut al unor cadre didactice etc. Dintre puținele propuneri formulate legate de serviciile educaționale specializate menționăm: statul ar trebui să acorde mai mare atenție acestor elevi, mai multe activități cu profesorul de sprijin, părinții să fie convinși de utilitatea serviciilor speciale, în procesul educațional ar trebui accentuate aspectele pozitive ale personalității elevilor respectivi etc.

Rezultatele obținute arată persistența unei discrepante între serviciile educaționale specializate menționate în metodologia națională și situația reală, așa cum demonstrează aspectele negative notate de cadrele didactice; există nelămuriri, confuzii, deficiențe, lipsuri care împiedică eficiența și succesul proceselor educaționale de sprijin dedicate acestei categorii de elevi.

Nivelul de pregătire a cadrelor didactice

Această dimensiune se referă la pregătirea profesională a cadrelor didactice din învățământul de masă ciclul primar privind procesul de predare și învățare al elevilor cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare. Pentru a ne forma o imagine mai clară despre nivelul lor de familiarizare cu aspectele metodologice relevante, cadrele didactice au fost rugate să menționeze recomandările menționate în *Certificatul de orientare școlară și profesională* în cazul elevilor cu tulburări specifice de învățare din clasa lor.

În urma prelucrării răspunsurilor s-au obținut următoarele rezultate: programul adaptat sau Planul individualizat personal a fost menționat de 34,7% dintre participanții la cercetare, profesorul psihopedagog sau profesorul de sprijin a fost menționat de 33% dintre cadrele didactice participante, consilierul școlar a fost menționat de 20,5%, psihologul școlar de 29%, iar logopedul școlar de 26,1% dintre răspunsurile date. Alte instrumente utilizate în acest scop (pregătiri individuale, legătură strânsă cu familia, „shadow” etc.) au fost menționate de 3,6% dintre respondenți. Așadar, se poate constata că o proporție însemnată a cadrelor didactice nu cunoaște conținutul Metodologiei pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare, prin urmare nu cunosc îndrumările incluse în acest document. În ceea ce privește sursele specifice de informare menționate de cadrele didactice, studiile universitare și cărțile sau revistele de specialitate ocupă primul loc cu o frecvență de 71%, urmate de internet (70%), cursurile de formare (64,2 %) și cadrele didactice specializate (56,8%). Studiile de la liceul pedagogic au fost menționate de 47,2%, iar colegii, ca sursă de informații, apar la 43,2% dintre respondenți.

Ca urmare, se poate afirma că sursele prin care cadrele didactice pot obține informații utile despre dificultățile de învățare și despre tulburările specifice de învățare sunt diverse; totuși din diferite motive unele surse sunt mai puțin exploatate: poate și din cauze financiare, întrucât participarea la diferite cursuri, conferințe, simpozioane, workshop-uri este posibilă doar prin achitarea unei taxe de participare; o altă posibilă cauză derivă din faptul că unii educatori nu au informații despre astfel de posibilități.

Participanții la interviul focus grup au fost unanimi în aprecierea că informațiile achiziționate în timpul formării inițiale despre elevii cu dificultăți de învățare/tulburări specifice de învățare sunt insuficiente. Atât conferențiarul universitar, cât și lectorul universitar au menționat că în planul de învățământ de la liceul pedagogic și din învățământul universitar nu sunt incluse cursuri destinate acestei problematici, doar la anumite capitole sunt menționate unele teme, care oferă studenților doar o informare generală. Cunoștințele teoretice însă nu oferă în sine soluții problemelor reale întâmpinate în procesul de predare-învățare. „Prin practică se poate învăța mai mult, pentru că ceea ce funcționează la un copil, poate nu este la fel de suficient la altul. La fiecare copil trebuie aplicate metode alternative, individualizate.” -menționa profesorul de sprijin. Educatoarea din învățământul special a remarcat că studiile de masterat oferă cunoștințe mai ample, însă la această formă de învățământ au acces mai mult cei care au absolvit în domeniul psihopedagogiei speciale, mai puțin absolvenții studiilor de pedagogie a învățământului primar.

Cursurile de formare continuă oferă cadrelor didactice posibilitatea de a obține informații suplimentare despre fenomenul dificultăților de învățare și tulburărilor specifice de învățare, însă numărul lor este mic; uneori aceste cursuri au mai degrabă un caracter formal, punând accentul pe informații teoretice și neoferind soluții practice în diferite situații. În opinia educatoarei din învățământul de masă ar fi de mare folos organizarea atelierelor de lucru, unde participanții pot cunoaște bune practici de la specialiștii domeniului, acumulate prin experiența lor profesională. Pe lângă cunoașterea aspectelor teoretice multidimensionale, accentul ar trebui pus pe practică, organizarea unor workshop-uri cât mai interactive, simulând cazuri concrete.

Colaborarea dintre actorii sociali implicați

Această dimensiune vizează relațiile interpersonale și interinstituționale între subiecții implicați în procesul educațional al elevilor cu dificultăți de învățare/tulburări specifice de învățare. Relațiile interpersonale au fost explorate din perspectiva a trei aspecte diferite, pentru a obține o imagine cât mai clară despre calitatea și dinamica acestora:

- 1.) colaborarea cadrelor didactice cu cadrele didactice specializate;
- 2.) colaborarea cadrelor didactice cu părinții;
- 3.) colaborarea cadrelor didactice specializate cu părinții.

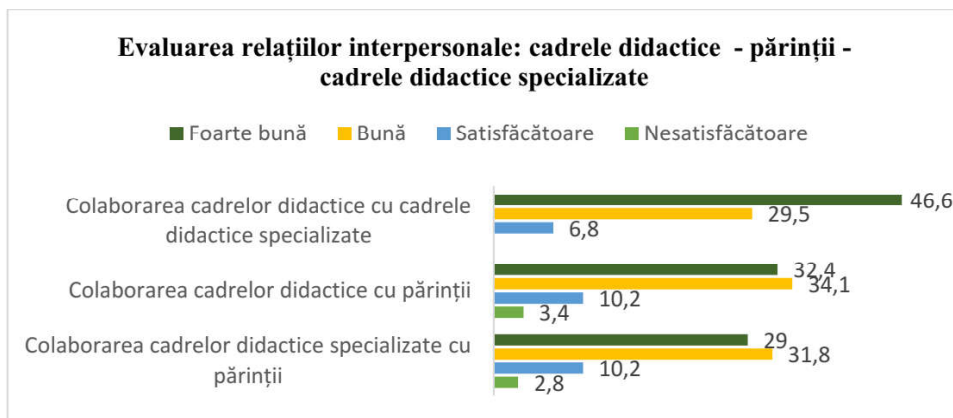


Figura 3. Evaluarea relațiilor interpersonale de colaborare de către cadrele didactice (%)

N=176

Din analiza răspunsurilor putem constata că cea mai funcțională colaborare apare a fi cea între cadrele didactice din învățământul de masă și cadrele didactice specializate, după care urmează colaborarea cadrelor didactice din învățământul de masă cu părinții elevilor din grupul țintă, iar pe ultimul loc se situează colaborarea cadrelor didactice specializate cu părinții. Ar fi deci o nevoie urgentă de îmbunătățire a acestei relații pentru că orice lipsă de interes (unilateral sau reciproc) sau neînțelegere între părțile implicate pot duce la eșecul procesului de sprijin.

Problematica colaborării cu părinții a fost discutată și de participanții la interviul focus grup. „Totul depinde de mentalitatea persoanelor” – afirma conferențiarul universitar, remarcând că unii părinți nu recunosc și nu acceptă faptul că fiul/fica lor ar putea să se confrunte cu dificultăți de învățare sau tulburări specifice de învățare. În asemenea cazuri părinții refuză evaluarea psihopedagogică și nu își dau seama că această atitudine, în loc să-l ajute pe copil, îl pune într-o situație și mai dificilă. În astfel de condiții „poate să fie oricât de bun un cadru didactic, pentru că nu poate să facă nimic”.

Pentru părinți ar fi recomandabil participarea la întâlniri de tip *educație parentală (parenting)* unde specialiștii pot ajuta pe părinții copiilor cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare pentru a înțelege mai bine acest fenomen. Încurajarea părinților ar putea contribui la formarea unei relații armonioase cu copilul lor, care are nevoie de susținerea părinților. Din cauza lipsei fondurilor, organizațiile civile își pierd funcționalitatea și nu apar noi posibilități, deci finanțarea unor proiecte inițiate de aceste organizații ar fi un sprijin suplimentar pentru cei interesați.

O altă sugestie care a reieșit din interviul focus grup s-a referit la nevoia ca în procesul de intervenție și terapia copiilor să participe specialiștii sau experții domeniului, ca și profesorii sau medicii de specialitate. Problematika lipsei de specialiști care cunosc limba minorităților ar trebui rezolvată, la fel ca și instruirea lor în limba maternă. Reducerea efectivului de elevi în clasă ar ajuta mult pe cadrul didactic în procesul de diferențiere, iar atmosfera mai calmă din clasă ar avea un impact pozitiv asupra stării psihice a elevilor.

Participanții au prezentat mai multe cazuri în care elevii cu dificultăți de învățare sau tulburări specifice de învățare nu sunt tolerați și ajutați de cadrele didactice de la clasă, care adesea nu fac nici un fel de diferențiere, sau chiar ignoră prezența cadrelor didactice specializate în timpul cursurilor. Pe de altă parte, din experiența participanților rezultă că sunt cazuri când unele cadre didactice sau specialiști iau decizii greșite, adoptă un diagnostic eronat sau o terapie neadecvată. Etichetarea elevilor cu dificultăți de învățare sau tulburări specifice de învățare poate să conducă la distorsiunea personalității, provocând stagnare sau întârziere în dezvoltarea lor armonioasă, eșecuri școlare, nivel redus de stimă de sine, probleme de socializare etc.

Interacțiunea eficientă a instituțiilor implicate ar fi de mare folos pentru cadrele didactice, părinți și specialiști în achiziționarea informațiilor necesare legate de fenomenul dificultăților de învățare sau tulburărilor specifice de învățare, despre posibilitățile de sprijin, în acordarea asistenței referitoare de evaluarea psihopedagogică sau terapiile propuse etc. Însă după părerea participanților la interviul focus grup comunicarea între instituțiile implicate în sprijinirea elevilor cu dificultăți de învățare este în general slabă și insuficientă. Fiecare instituție tinde să se concentreze pe domeniul în care funcționează. Instituțiile nu prea au activități sau proiecte comune, nu se ajută reciproc.

La Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului din județul Bihor (DGASPC Bihor), spre exemplu, sunt situații în care copii aflați în plasament familial au diferite probleme de învățare asociate de probleme de comportament la școală, unde adeseori sunt etichetați și de colegi de clasă și de cadrul didactic, afirmându-se că sunt elevi problematici și pur și simplu nu se poate lucra cu ei, fiind transferați la altă instituție de învățământ ori lăsați repetenți de mai multe ori. Aici comunicarea adecvată între părțile implicate este foarte importantă, pentru că acești copii, care au crescut într-un mediu nefavorabil, fără familie, poate nici nu au frecventat grădinița, sunt în situație dezavantajată, având nevoie de mai multă atenție, răbdare și ajutor, nu de etichetarea mediului sau segregarea lor.

Concluzii

Această cercetare a urmărit să contribuie la cunoașterea mai bună a sistemului de învățământ în privința oportunităților de educație incluzivă oferite elevilor cu dificultăți de învățare/tulburări specifice de învățare. Din perspectiva enunțată, experiențele personale ale cadrelor didactice și specialiștilor au o valoare excepțională, pentru că ne ajută în formarea unei imagini pertinente. Desigur, valabilitatea rezultatelor se referă exclusiv la populația țintă studiată și ea va trebui verificată prin investigații extinse și la alte zone geografice ale României, inclusiv la unitățile de învățământ din orașele mici și mediul rural.

Imagina de ansamblu obținută în urma cercetării demonstrează faptul că marea majoritate a instituțiilor școlare (98,3%) pot asigura serviciile educaționale specializate pentru elevii care au nevoie. Însă din cercetare rezultă (așa cum se constată din datele cuprinse în Figura 1) și faptul că din lipsă de cunoaștere sau de motivație un număr semnificativ de cadre didactice nu folosesc frecvent sau nu utilizează chiar deloc diferitele măsuri compensatorii care ar contribui la îmbunătățirea șanselor elevilor.

„Instrumentul metodologic pentru identificarea persoanelor cu risc de diagnosticare a tulburărilor specifice de învățare” din Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări specifice de învățare ar trebui să se constituie într-un instrument fundamental nu doar în identificarea elevilor care se confruntă cu aceste tulburări, dar și în procesul de evaluare și de remediere în viața școlară, oferind o posibilitate deosebită elevilor afectați, prin care să li se asigure șanse egale la succesul școlar. Rezultatele obținute evidențiază însă faptul că mulți învățători/profesori din ciclul primar nu cunosc acest instrument și utilitatea acestuia. Acest fapt reprezintă o problemă majoră, pentru că astfel elevii cu tulburări specifice de învățare rămân în afara unor oportunități esențiale care le-ar oferi sprijinul necesar privind dezvoltarea lor eficientă.

Din răspunsurile cadrelor didactice reiese faptul că învățătorii/profesorii din ciclul primar au nevoie de mai mult sprijin din partea statului, în ceea ce privește obținerea informațiilor necesare, dezvoltarea serviciilor educaționale speciale, asigurarea bazei materiale necesare, mărirea numărului personalului didactic specializat etc.

În ceea ce privește sursele de informație și modalitățile de pregătire ale cadrelor didactice, deși există cursuri de formare continuă, se pare că relevanța și calitatea informațiilor oferite lasă adesea de dorit. Cursurile de formare au fost considerate suficiente doar în mică măsură (40%) și în foarte mică măsură (17%). Această nemulțumire se reflectă probabil și în media generală (5,67) rezultată din evaluarea efectuată de către cadrele didactice privind sistemul de învățământ actual.

Cadrele didactice specializate în incluziune educațională colaborează eficient cu învățătorii/profesorii din ciclul primar, numărul lor însă este redus față de necesități. Colaborarea cu părinții elevilor cu dificultăți de învățare sau tulburări

specifice de învățare a fost caracterizată de majoritatea respondenților ca fiind bună; totuși, în unele cazuri părinții refuză orice program de sprijin, sau chiar neagă prezența tulburărilor de învățare.

Atât dificultățile de învățare, cât și tulburările specifice de învățare sunt probleme actuale în sistemul de învățământ românesc, care ar trebui luate în considerare cu mai mare seriozitate, pentru că netratarea problemelor pe termen lung poate avea consecințe nefavorabile asupra dezvoltării armonioase a elevilor afectați. Între metodologiile în vigoare și modul în care ele sunt aplicate există încă discrepanțe serioase, ceea ce înseamnă că sistemul de învățământ nu funcționează în concordanță deplină cu cerințele și standardele asumate oficial.

Un elev cu dificultăți de învățare sau cu tulburări specifice de învățare care primește terapie și sprijin adecvate din toate punctele de vedere are șanse mari să se integreze pe piața muncii și să trăiască o viață de calitate, cu multe împliniri. Munca educațională diferențiată și individualizată reprezintă o condiție de bază a succesului incluziunii. Învățătorii și profesorii din ciclul primar ar trebui, în acest sens, să dobândească mai multe cunoștințe din modele inovatoare, experiențe și bune practici în domeniu.

În optimizarea pachetului de servicii socioeducaționale de sprijin trebuie să avem în vedere faptul că dezavantajul social familial poate fi o cauză a generării și/sau perpetuării dificultăților de învățare și a insuccesului/abandonului școlar. Dezintegrarea familiilor, scăderea numărului de familii care funcționează conform modelului familial clasic și schimbarea rolurilor familiale tradiționale, creșterea numărului de familii disfuncționale au contribuit, de asemenea, la amplificarea tendințelor negative. Totodată, ca urmare a schimbărilor sociale din ultimii ani, au apărut din ce în ce mai multe probleme privind prima intrare a copiilor în comunitate, cum ar fi creșterea numărului de copii care sunt mai puțin familiarizați cu regulile de contact social la intrarea în școală și apariția agresivității, precum și a fenomenului hărțuirii școlare, chiar la o vârstă mai fragedă.

Astfel, în condițiile actuale, există o expectanță socială crescândă ca instituțiile de învățământ public să îndeplinească și sarcini de socializare și integrare socială comunitară, dat fiind că eventualele neajunsuri educaționale ale familiei ar putea fi înlocuite și corectate de instituția publică de învățământ. În același timp, au apărut noi probleme educaționale pentru care metodele pedagogice aplicabile nu sunt întotdeauna suficiente. Toate aceste argumente susțin și justifică introducerea activităților de asistență socială în unitățile de învățământ de masă, mai cu seamă în cele cu o pondere însemnată de elevi cu nevoi educaționale speciale și a celor proveniți din medii sociale dezavantajate.

Aplicarea instrumentelor și metodologiei asistenței sociale școlare în învățământul de masă poate ajuta elevii cu dificultăți de învățare și părinții acestora în atenuarea și rezolvarea problemelor, astfel încât activitatea specialistului în asistență socială, în strânsă colaborare cu cadrele didactice din învățământul de masă și profesorii psihopedagogi, să aducă o contribuție complementară esențială a

activității educaționale. Implicarea asistentului social în identificarea și rezolvarea situațiilor problematice poate echilibra viața internă a instituției de învățământ, îi poate ajuta pe elevi să se integreze social și, de asemenea, să își îmbunătățească performanțele școlare.

Bibliografie

- Ainscow, M. (1995). Special Needs through School Improvement; School Improvement through Special Needs, în C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (eds.), *Toward Inclusive Schools?*, London: Fulton.
- Allodi, M.W. (2002). Children's experiences of school: narratives of Swedish children with and without learning difficulties, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 181-205.
- Anderson, K.J., & Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Baird, B. (2011). *Dyslexia - lost for words*. Publisher Brenda Baird.
- Castro, S. & Palikara, O. (2016). Mind the gap: the new special educational needs and disability legislation in England. *Frontiers in Education*, Vol. 1, 4.
- Epstein, J.L. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Epstein, J.L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. UK: Hachette.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and students without disabilities, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 206-224.
- Estell, D.B., & Perdue, N.H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers, *Psychol. Sch.*, 50, 325-339.
- European Commission (1996). *Communication of the European Commission on equality of opportunity for people with disabilities*. Disponibil la <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ade046a1-4c64-4d27-a785-ffc0bd4e242/language-en>. Accesat în 12.12.2019.
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Soc. Psychol. Educ*, 21, 427-446.
- Filippello, P., Harrington, N., Costa, S., Buzzai, C., & Sorrenti, L. (2018). Perceived Psychological Control and School Learned Helplessness: The role of frustration intolerance as a mediator factor, *Sch. Psychol. Int*, 39, 360-377.
- Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom.
- Guthrie, R., & Waldeck, E. (2008). Disability standards and inclusiveness in education: a review of the Australian landscape, *International Journal of Discrimination and the Law*, 9(3), 133-162.

- Hall, J. (1992). Segregation by another name? *Special Children*, (4), 20-23.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the Literature on Integration, *European Journal of Special Needs Education*, 3, 194-200.
- Ianes, D., Cappello, S., & Demo, H. (2017). Teacher and student voices: a comparison between two perspectives to study integration processes in Italy, *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 301-313.
- Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations, *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339-349.
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and the 'community of practice', *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48.
- Lee, J.S., & Bowen, N.K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children, *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lerner, J. W. (2003). *Children with Learning Disabilities: Theories, diagnosis & teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Vernice, M., & Sarti, D. (2021). Comparison on Well-Being, Engagement and Perceived School Climate in Secondary School Students with Learning Difficulties and Specific Learning Disorders: An Exploratory Study. *Behavioral Sciences*, 11(7), 103.
- Loreman, T, Deppeler, J., & Harvey, D. (2011). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. Crows Nest NSW: A & U Academic.
- Malone, D. (2015). Culture: A potential challenge for parental involvement in schools, *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 82(1), 3-14.
- O'Brien, J. et al. (1989). *Action for Inclusion: How To Improve Schools by Welcoming Children With Special Needs into Regular Classrooms*. Toronto. Inclusion Press. Disponibil la <https://eric.ed.gov/?id=ED358672>. Accesat în 02.02.2020.
- Olsen, G.W., & Fuller, M.L. (2008). *Home-school relations: Working successfully with parents and families*. Boston: Allyn & Bacon.
- Palikara, O., Castro, S., Gaona, C., & Eirinaki, V. (2018). Capturing the voices of children in the Education Health and Care plans: are we there yet? *Frontiers in Education*, Vol. 3, 24.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study, *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16.
- Stevens, M. (2018). Preventing at-risk children from developing antisocial and criminal behaviour: a longitudinal study examining the role of parenting, community and societal factors in middle childhood, *BMC Psychology*, 6(40), 1-12.
- Tetler, S., & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective, *London Review of Education*, 9(3), 333-344.
- Tichá, R., Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Eds.) (2018). *Inclusive Education Strategies: A Textbook*. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.
- Wang, M.-T., & Eccles, J.S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success, *J. Res. Adolesc.*, 22, 31-39.