

Raport privind stadiul actual

Politici și practici de incluziune în țările participante la proiectul
DIGIT]ALL[

Finanțat de Comisia Europeană - Programul Erasmus
Referință: 2021 1 PT01 KA220 SCH 000032818



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA



PADERBORN
UNIVERSITY



universität
wien



proacting



O nouă abordare a educației digitale și incluziunii



Index

Introducere	4
1. Definiția SEN și cadrul juridic	7
2. Identificarea SEN (evaluarea SEN)	13
3. Practici comune pentru promovarea incluziunii	16
Analiză sumară	20
Referințe	26

Introdurre

În urmă cu aproape trei decenii, ca urmare a unei regândiri a eticii practicilor exclusive (Thomas, 2013), conceptul de incluziune a fost introdus pentru prima dată ca o abordare educațională alternativă la oportunitățile de învățare segregate pentru elevii cu nevoi și abilități diverse. Astfel, Declarația și Cadrul de acțiune de la Salamanca (UNESCO, 1994) au introdus o nouă și până atunci insuficient valorificată înțelegere a educației incluzive (EI) ca practică care oferă oportunități de învățare cuprinzătoare pentru toți elevii (Hardy & Woodcock, 2015), dar care permite în special copiilor cu nevoi educaționale speciale (SEN) să aibă acces la educația de masă (Artiles & Kozleski, 2016). De atunci, mai multe inițiative internaționale, precum CRPD (Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități; ONU, 2006) sau Obiectivul de dezvoltare durabilă pentru educație (SDG4; UNESCO, 2015), au dat un nou impuls mișcării EI. Ca urmare, sistemele de învățământ din întreaga lume se străduiesc să pună în aplicare EI. Acest lucru se manifestă prin modificări ale cadrelor de politică și de reglementare, care, la rândul lor, conduc, de exemplu, la reproiectarea formării inițiale a cadrelor didactice (de exemplu, Morton et al., 2021) sau la integrarea elevilor cu SEN în școlile de învățământ general (Lindner et al., 2019).

În ciuda faptului că, în conformitate cu principiul director al incluziunii, promovarea accesului egal la o educație de calitate și a oportunităților pentru fiecare elev trebuie să fie o prioritate absolută în toate sistemele de învățământ, concluziile studiilor anterioare și actuale au evidențiat mai multe probleme legate de EI. În primul rând, nu există un consens academic cu privire la definiția SEN (de exemplu, Nilholm & Göransson, 2017; Magnusson, 2019), ceea ce, la rândul său, face ca „încercările de a măsura sau compara o problemă de echitate atât de complexă (...) să fie, în mod previzibil, dificile” (Loreman et al., 2014, p. 4). În plus, diferențele profunde dintre politicile și practicile naționale în materie de EI limitează și mai mult posibilitățile de comparație între țări. În plus, chiar și în cadrul aceluiași stat, există o mare varietate de cadre juridice și de modalități practice de punere în aplicare a acestora în materie de incluziune (de exemplu, Ramberg & Watkins, 2020). Cu toate acestea, după cum au observat Hardy și Woodcock (2015), educația incluzivă, ca abordare menită să favorizeze progresul elevilor cu nevoi și abilități diverse, necesită luarea în considerare a politicilor relevante din cadrul jurisdicțiilor naționale și între acestea. În acest context, prezentul raport, elaborat în cadrul proiectului Erasmus+ DIGITALL, evidențiază principalele diferențe și similitudini în ceea ce privește definițiile SEN, cadrele juridice relevante, procedurile de identificare și evaluare a SEN și practicile comune de promovare a incluziunii în țările participante Austria, Germania, Portugalia și România. Pe baza informațiilor obținute, autorii încearcă să identifice problemele existente în prezent în domeniul



politicii și practicilor educaționale referitoare la elevii cu SEN, precum și posibilele oportunități de îmbunătățire.

1. Definiția SEN

Definiția SEN

Austria

În conformitate cu secțiunea 8(1) din Legea privind învățământul obligatoriu din 1985, se atribuie o nevoie educațională specială dacă un elev, din cauza unei deficiențe funcționale fizice, mentale sau psihologice care nu este doar temporară sau a unei deficiențe a funcțiilor senzoriale, nu este capabil să urmeze cursurile școlii elementare, gimnaziale sau politehnice fără sprijin educațional special. În plus, potrivit Ministerului Federal al Educației, Științei și Cercetării, pot fi identificate următoarele nevoi educaționale speciale: (1) învățare, (2) dizabilități de diferite tipuri, gravitate și complexitate, (3) vedere, (4) auz, (5) limbaj, (6) dezvoltare fizică și motorie și (7) comportament.

Germania (Renania de Nord-Westfalia)

În Germania, definiția generală a SEN dată de KMK (Kultusministerkonferenz; adică autoritatea administrativă supremă a unui stat federal în domeniul școlilor și educației; 1994) este următoarea: „Se consideră că au nevoi educaționale speciale copiii și adolescenții care prezintă deficiențe în ceea ce privește posibilitățile de educație, dezvoltare și învățare, astfel încât nu pot fi sprijiniți în mod adecvat în cadrul orelor de curs din școlile obișnuite fără sprijin educațional special (KMK, 1994, p. 5).” Cu toate acestea, Germania este o țară federală formată din 16 state federale („Bundesländer”). Politica educațională în Germania este de competența statelor federale. Prin urmare, există diferențe semnificative între statele federale în ceea ce privește definiția SEN. În continuare, oferim informații detaliate despre definiția SEN pentru statul federal „Renania de Nord-Westfalia” (cf. „Ministerul Școlii din Renania de Nord-Westfalia (NRW)”: <https://www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung>): „Un copil are nevoie de sprijin educațional special dacă, după o decizie corespunzătoare a autorității școlare, bazată pe rapoarte pedagogice și, dacă este necesar, medicale, copilul are nevoie de sprijin special în dezvoltarea sa personală și școlară” (Ministerul Școlii din NRW). În consecință, în NRW, nevoile educaționale speciale pot fi diferențiate în următoarele dimensiuni: (1) Învățare, (2) Limbaj, (3) Dezvoltare emoțională și socială, (4) Auz și comunicare, (5) Vedere, (6) Dezvoltare cognitivă, (7) Dezvoltare fizică și (8) Tulburări din spectrul autist.

Portugalia

În Portugalia, un copil sau adolescent cu nevoi educaționale speciale (denumite în prezent nevoi educaționale) are una sau mai multe limitări la nivel fizic, cognitiv, comportamental, social sau emoțional care îi afectează în mod semnificativ învățarea sau nu îi permit să învețe în conformitate cu abilitățile sale. În consecință, aceștia au nevoie de sprijin pentru a învăța, indiferent dacă limitarea este superficială sau profundă, permanentă sau ocazională. Pe baza modelului Universal Design of Learning (Proiectarea universală a învățării) și a abordării pe mai multe niveluri a accesului la curriculum, Portugalia a înființat o școală care răspunde nevoilor fiecărui individ la nivel academic, comportamental, social și emoțional. Astfel, orice copil sau adolescent poate avea nevoi educaționale pe parcursul procesului de învățare, iar școlile trebuie să ia măsuri de sprijin pentru a îmbunătăți procesul de învățare (educație incluzivă). În plus, în Portugalia nu există o clasificare a nevoilor educaționale speciale.

România

În România, nevoile educaționale speciale se referă la copiii cu întârzieri în dezvoltare, probleme medicale speciale, probleme de comportament, probleme/întârzieri în învățare, probleme de sănătate mintală și defecte genetice - toate acestea necesitând terapii specifice pentru a oferi copilului șansa la o viață normală. Definiția SEN în legislația română se bazează pe concepte dezvoltate la nivel internațional. Conform Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică ([OCDE], apud MECTS, UNICEF & Asociația RENINCO, 2010), nevoile educaționale speciale pot fi clasificate în următoarele categorii:

Categoria A se referă la nevoile educaționale speciale care decurg din diferite tipuri de dizabilități (de exemplu, cei care sunt orbi sau cu deficiențe de vedere (ambliopie), surzi sau cu deficiențe de auz (hipoacuzie), cu handicap mental, cu dizabilități multiple). Din punct de vedere medical, aceste cerințe sunt de obicei considerate ca fiind derivate din tulburări organice (ale structurilor sau funcțiilor).

Categoria B se referă la cerințele educaționale ale elevilor cu dificultăți de învățare care nu sunt în mod evident sau direct legate de factori care ar putea justifica includerea în categoria A sau C.

Categoria C se referă la nevoile educaționale speciale care sunt considerate a fi în primul rând rezultatul unor factori socio-economici, culturali și/sau lingvistici (de exemplu, imigranți,



minorități etnice). În consecință, orice elev poate avea SEN la un moment dat în timpul școlarizării, pentru diferite perioade de timp și la diferite niveluri și intensități, necesitând sprijin suplimentar.

Cadrul juridic

Trebuie subliniat faptul că „Declarația și Cadrul de acțiune de la Salamanca privind educația specială” (UNESCO, 1994), precum și „Convenția Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu handicap” (ONU, 2006) sunt principalele acte legislative privind SEN care au fost luate în considerare de politica educațională din toate cele patru țări. În continuare, însă, vor fi abordate actele legislative individuale relevante pentru evoluția politicii educaționale din fiecare țară.

Austria

În ceea ce privește înscrierea la școală și repartizarea în clase, Legea privind organizarea școlară (1962) a avut o importanță deosebită, întrucât au fost înființate școli speciale ca locuri în care elevii cu CES ar trebui să beneficieze de cea mai bună educație posibilă. Cu toate acestea, aproape treizeci de ani mai târziu, odată cu publicarea modificării Legii privind organizarea școlară în 1993, părinților sau tutorilor legali li s-a acordat dreptul de a decide dacă elevul trebuie să frecventeze o școală obișnuită sau una specială. În ceea ce privește măsurile care trebuie luate după stabilirea SEN, cel mai important act juridic este secțiunea 8(1) din Legea privind învățământul obligatoriu. Astfel, pe lângă cerințele pentru atribuirea SEN, acesta specifică modul de procedare în ceea ce privește înscrierea la școală și în clase, precum și programa școlară și cerințele care trebuie îndeplinite pentru ca SEN să fie retrasă. De la publicarea Legii privind reforma educației în 2017 și intrarea sa în vigoare la 1 ianuarie 2019, Direcția pentru Educație este responsabilă de identificarea și alocarea nevoilor educaționale speciale, de stabilirea măsurilor educaționale adecvate și de asigurarea calității acestora. O circulară suplimentară (7/2019) a Ministerului Federal al Educației oferă detalii specifice privind procedura de identificare și alocare a SEN. În plus, aceasta conține informații despre caracteristicile elevilor care nu sunt considerate în mod explicit condiții prealabile pentru atribuirea unei nevoi educaționale speciale (de exemplu, cunoștințe inițiale în limba de predare, dislexie și discalculie, absența unei dizabilități). În plus, sunt formulate obiectivele principale ale măsurilor de sprijin pentru educația specială și incluzivă.

Germania (NRW)

Germania este o țară federală, cu diferențe între legile și reglementările fiecărui stat federal. În continuare, oferim informații detaliate despre legile și reglementările privind statul federal „Renania de Nord-Westfalia” (locația Universității din Paderborn) (cf. „Ministerul Școlii din Renania de Nord-Westfalia; NRW”):

(1) Legea școlară pentru statul federal Renania de Nord-Westfalia (Legea școlară NRW [Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG)] – în special §19/20 și

(2) Regulamentul privind sprijinul educațional special, școlarizarea la domiciliu și școala pentru bolnavi [Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF)] – 29.04.2005.

„(1) Legea școlară pentru landul Renania de Nord-Westfalia” și „(2) Regulamentul privind sprijinul educațional special, școlarizarea la domiciliu și școala pentru bolnavi” constituie cadrul juridic privind nevoile educaționale speciale în landul Renania de Nord-Westfalia. Acestea conțin paragrafe privind diferitele dimensiuni ale nevoilor educaționale speciale, decizia privind nevoile educaționale speciale ale elevilor și locurile de sprijin educațional special.

Portugalia

În afară de legislația internațională, și anume Declarația de la Salamanca, Drepturile Omului, în Portugalia cea mai importantă legislație care reglementează educația incluzivă este Decretul-lege 54/2018, care este o lege generală care stă la baza educației incluzive. Ordonanța normativă nr. 6478/2017 descrie profilul elevilor care părăsesc învățământul obligatoriu, care în Portugalia este de 18 ani. Ordinul normativ nr. 5908/2017 descrie autonomia și flexibilitatea curriculară a școlilor. În plus, Decretul-lege nr. 17/2016 stabilește principiile directe ale organizării și gestionării programelor de învățământ, evaluării cunoștințelor și competențelor care trebuie dobândite și dezvoltate de elevii din învățământul primar și secundar. Ordinul normativ nr. 1-F/2016 se referă la evaluare, iar Legea nr. 51/2012 se referă la aprobarea Statutului elevului și a Codului deontologic al elevului.

România

În ceea ce privește cadrul juridic în domeniul educației speciale, România ține seama de legislația elaborată de organisme internaționale pentru educația persoanelor cu nevoi educaționale



speciale (SEN). În plus față de legislația actuală, Ministerul Educației, pe baza Legii educației din 1995, elaborează reglementări în domeniul educației speciale. Metodologia pentru organizarea și funcționarea serviciilor educaționale pentru copiii/elevii cu dizabilități integrați în școlile publice, prin intermediul profesorilor itineranți și de sprijin (2011). Planul-cadru pentru educația specială în perspectiva învățământului obligatoriu de 10 clase; conceptul de integrare și incluziune „”. Ordonanța Ministerului Educației privind aprobarea metodologiei de evaluare și intervenție integrată pentru incluziunea copiilor cu dizabilități în gradul de dizabilitate, în orientarea educațională și profesională a copiilor cu nevoi educaționale speciale, precum și pentru abilitare și reabilitare a copiilor cu dizabilități și/sau nevoi educaționale speciale (2016). România este organizată în 41 de județe. Fiecare județ are un inspectorat școlar care gestionează toate procesele educaționale, inclusiv departamentul SEN. Inspectoratul Școlar Județean Suceava, Departamentul de Educație Specială și Inclusivă, a elaborat o procedură de gestionare a cazurilor pentru copiii cu nevoi educaționale speciale (2020).

2. Identificarea SEN (evaluarea SEN)

Procedurile de identificare a elevilor cu CES variază foarte mult de la un stat la altul. În consecință, profesioniștii din domeniul medical, psihologic și educațional, precum și părinții sau tutorii legali pot participa la procesul de identificare și atribuire a CES. Practicile de evaluare au un impact semnificativ asupra carierei academice a elevilor, nu numai pentru că afectează clasarea și alocarea resurselor, ci și pentru că eticheta „CES” nu poate fi adesea revocată rapid. Următoarele subsecțiuni prezintă în detaliu procedurile specifice fiecărei țări pentru identificarea și evaluarea SEN.

Austria

De regulă, directorii școlilor, împreună cu părinții sau tutorii legali, depun o cerere pentru determinarea nevoilor educaționale speciale direct la departamentul juridic al consiliului educațional, după ce toate măsurile de sprijin posibile au fost epuizate. Existența sau inexistența unei nevoi educaționale speciale este examinată de consiliul educațional în cadrul unei proceduri. În acest proces, se solicită avize ale psihologilor școlari, precum și ale managerilor de diversitate pentru a evalua dacă există o dizabilitate. Managerii de diversitate au o perspectivă educațională asupra copilului și evaluează nivelul de participare la ore. Părinții sau tutorii legali pot prezenta, de asemenea, concluzii sau rapoarte medicale, psihologice sau educaționale. Departamentul juridic al consiliului educațional decide apoi dacă există o nevoie educațională specială și la ce program școlar și la ce școală ar trebui să înscrie copilul. Părinții sau tutorii legali primesc o decizie legală.

Germania (NRW)

În general, părinții sau tutorii legali inițiază procesul de evaluare și alocare a SEN pentru copilul lor. În cazuri excepționale (de exemplu, dacă un elev nu poate beneficia de o educație orientată către obiective/curriculum sau dacă elevii prezintă un risc ridicat de a se răni pe sine sau pe alte persoane din cauza unor dificultăți emoționale și sociale), școala poate iniția procesul de evaluare și alocare a SEN. Autoritatea școlară decide cu privire la deschiderea procesului de evaluare și alocare a SEN. Profesorii SEN oferă opinia lor de specialitate cu privire la SEN elevilor. Dacă este necesar pentru procesul de evaluare și alocare a SEN, autoritatea școlară poate implica alți specialiști sau servicii specializate (de exemplu, medici). Dacă se diagnostichează o nevoie de sprijin educațional special, autoritatea școlară sugerează părinților cel puțin o școală obișnuită



care poate oferi sprijin specific. Sugestia autorității școlare nu este obligatorie. Părinții sau tutorii legali sau d i pot decide, de asemenea, să aleagă o altă școală sau o școală specială. Nevoia de sprijin special a elevilor va fi evaluată anual în cadrul conferinței clasei.

Portugalia

În Portugalia, orice agent educațional (profesori, părinți...) poate solicita trimiterea unui copil sau a unui tânăr pentru a fi supus unei evaluări specializate. Trimiterile se fac către persoana responsabilă de școală, care solicită unei echipe multidisciplinare să efectueze o evaluare profesională și să decidă cu privire la starea copilului în termen de 30 de zile. La sfârșitul evaluării și atunci când se confirmă necesitatea aplicării celor mai simple măsuri de sprijin pentru învățare, aceste măsuri sunt convenite în cadrul consiliului clasei din care face parte elevul. În cazul aplicării unor măsuri complexe (selective și/sau suplimentare), se întocmește un raport pedagogic profesional cu concluziile și orientările pentru intervenția pedagogică. În cazul aplicării unor măsuri suplimentare, se întocmește și un program pedagogic individual, care operaționalizează măsurile, aplicarea și evaluarea acestora.

România

În România, evaluarea și clasificarea SEN este efectuată de un medic specialist atunci când există o deficiență medicală relevantă (surditate, probleme musculo-scheletice, deficiențe de vedere). În cazul problemelor de comportament, problemelor/întârzierilor de învățare, problemelor psihologice, problemelor mentale și defectelor genetice (tulburări de vorbire), un psiholog, în colaborare cu un psihiatru specializat în psihiatrie infantilă, certificat de Colegiul Român de Psihologi și care lucrează într-un cabinet privat, efectuează evaluarea și atribuirea SEN. Specialiștii din cadrul Departamentului de Educație Specială și Integrată efectuează evaluarea copiilor, pe baza Procedurii de gestionare a cazurilor copiilor cu SEN, și le eliberează un certificat. Pe baza certificatului eliberat de specialist, copiii sunt integrați într-o școală obișnuită, cu adaptarea curriculumului, sau se recomandă înscrierea într-o școală specială.

3. Practici comune pentru promovarea incluziunii

Austria

Din punct de vedere istoric și în prezent, politicile privind educația incluzivă s-au concentrat puternic pe dizabilități. Cu toate acestea, ratificarea Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități (UNCRPD) în 2008 a stârnit dezbateri intense cu privire la promovarea și punerea în aplicare a practicilor de predare incluzive și la existența programelor școlare segregate (adică școli speciale) în Austria. Ca urmare, în 2012, Ministerul Afacerilor Sociale a publicat Planul național de acțiune (PNA) privind măsurile de îndeplinire a obligațiilor care decurg din UNCRPD. De atunci, au fost luate mai multe măsuri importante în direcția unui sistem școlar mai incluziv. În consecință, în anumite părți ale Austriei au fost implementate o serie de „regiuni model incluzive” (adică creșterea numărului de școli incluzive și, în același timp, reducerea numărului de programe educaționale segregate) (Buchner & Proyer, 2020). În plus, a avut loc o reformă a formării cadrelor didactice, ceea ce înseamnă că cursurile de educație incluzivă fac acum parte din programa școlară, ca parte a formării viitorilor profesori de învățământ secundar. Conform Raportului național privind educația (2021), 60 % dintre elevii cu CES sunt învățați în clase integrative (mai puțin de jumătate dintre elevii cu CES într-o clasă) în școlile obișnuite. În comparație, doar 54,7 % dintre elevii cu CES erau învățați în clase incluzive în anul școlar 2015/16. În plus, au fost introduse așa-numitele „clase cooperative”, în care clase mici de elevi cu CES sunt instruiți împreună cu clase obișnuite, câteva ore pe săptămână. În concluzie, Austria, ca multe alte țări, a luat măsuri importante în ultimele decenii, care au adus școlile mai aproape de educația incluzivă. Cu toate acestea, școlarizarea segregată rămâne o parte bine stabilită a sistemului școlar austriac.

Germania (NRW)

În Germania, există diferențe semnificative în ceea ce privește punerea în aplicare a incluziunii între fiecare stat federal: de exemplu, în unele state, rata de excludere a elevilor cu CES a scăzut, în timp ce în altele a crescut sau nu s-a modificat (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Statele federale au, de asemenea, abordări diferite în ceea ce privește continuarea sau întreruperea școlilor speciale. Unele state federale rămân fidele conceptului de școli speciale pentru diferite nevoi de sprijin, în timp ce alte state federale intenționează să includă toți elevii cu nevoi educaționale speciale în școlile obișnuite (Werning, 2017). Școlile incluzive cu un nivel ridicat de bunăstare a elevilor și rezultate școlare bune (cu accent pe elevii cu dificultăți de învățare) se

caracterizează printr-un nivel ridicat de cooperare stabilită între profesorii din învățământul obișnuit și cei din învățământul special și prin responsabilități comune pentru toți elevii (Lütje-Klose, Neumann, Gorges și Wild, 2018).

În landul Renania de Nord-Westfalia, punerea în aplicare a celei de-a 9-a legi de modificare a legii școlare a dus la închiderea unui număr mare de școli speciale (Barow & Östlund, 2019). Începând cu anul școlar 2008/2009, proporția elevilor cu CES din totalul elevilor a crescut de la 5,9 % la 8,2 % în 2018/2019, însoțită de o ușoară scădere a proporției elevilor cu CES din școlile speciale (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Și deși statul NRW a schimbat sistemul de alocare a posturilor de profesori de educație specială pentru elevii cu tulburări de învățare și dezvoltare, trecând la un model de flux (adică posturile de profesori sunt alocate pe baza unei sume forfetare), multe școli incluzive nu au primit posturi de profesori de educație specială (Goldan, 2021). În concluzie, deși sistemele de educație incluzivă au fost promovate de guvernul NRW și mai multe școli speciale au fost închise, după 2017, din cauza schimbării reprezentanților politici, închiderea școlilor speciale a fost oprită. În acest context, un sistem dual de educație este menținut în NRW până în prezent (Barow & Östlund, 2019).

Portugalia

Portugalia a implementat în ultimele decenii politici și practici care vizează un sistem de educație incluzivă (Alves, 2019), dar mai ales de la ultima reformă a educației din 2018 (Alves et al., 2020). În anii 1970, școala specială era considerată o opțiune pentru elevii cu anumite caracteristici (dizabilități fizice, senzoriale sau intelectuale). În prezent, 99 % dintre elevii cu dizabilități frecventează școli obișnuite (Pinto & Pinto, 2018). În plus, Decretul legislativ 54/2018 respinge ideea că elevii cu CES trebuie clasificați, dar recomandă ca toți elevii să poată atinge un profil de competențe la sfârșitul învățământului obligatoriu, chiar dacă urmează parcursuri de învățare diferite. În acest context, se recunoaște diversitatea elevilor și complexitatea școlilor, iar obiectivul principal al școlilor este de a forma indivizi independenți, responsabili și cetățeni activi. În plus, majoritatea școlilor speciale au fost transformate în centre de resurse pentru incluziune, ca urmare a unui decret legislativ publicat în 2008. În consecință, specialiștii conectați la centrul de resurse oferă sprijin psihologic sau terapie fizică elevilor din clasele obișnuite (Alves, 2015). Deși aceste evoluții pot fi repere importante pe calea către incluziune, datele sugerează că peste jumătate dintre elevii cu nevoi complexe petrec mai puțin de 40 % din timp cu restul clasei (DGEEC, 2018). În concluzie, cadrul juridic și politica par să sprijine incluziunea, iar școlile vor fi evaluate în funcție de nivelul de incluziune începând din mai 2019. Cu toate acestea, prin implementarea ideii că elevii ar trebui să atingă un anumit nivel de competență „ ” până la sfârșitul

învățământului obligatoriu, diferențele dintre elevi sunt încă prezentate implicit ca provocări (Alves, 2019).

România

Deși școlile românești încearcă să-și adapteze oferta educațională în ceea ce privește incluziunea (Ghergut, 2010), integrarea elevilor în școlile de tip general a început în anul școlar 2001/02. După această perioadă, profesorii semnalează de fapt unele provocări importante ale inițiativelor de educație incluzivă din România (Alexiu, 2017). „Școala incluzivă” este prezentă de mai bine de 15 ani în documentele programatice ale sistemului educațional, iar ideea a devenit mai pregnantă după 2007, odată cu aderarea României la UE. În plus, Ministerul Educației a optat pentru modelul clasei autonome, în care elevii se deplasează între școlile speciale și cele obișnuite, și pentru modelul itinerant, în care unul sau mai mulți elevi cu dizabilități ușoare sunt plasați în școli obișnuite (Walker, 2010). În anul școlar 2019/20, 16.645 de elevi s-au înscris în învățământul primar și gimnazial special (Departamentul de Cercetare Statistica, 2022).

Rezultatele unui studiu realizat de Ghergut (2010) indică faptul că, în general, profesorii manifestă atitudini pozitive și favorabile față de promovarea educației incluzive și posibilitatea includerii elevilor cu nevoi educaționale speciale în clasele obișnuite. Cu toate acestea, un studiu recent realizat de Alexiu et al. (2016) sugerează că unii profesori și directori sunt reticenți în a accepta procesul de incluziune și manifestă puțin interes sau motivație în schimbarea practicilor tradiționale de predare. În acest context, profesorii se plâng de lipsa resurselor și a formării speciale.

În concluzie, în sistemul de învățământ din România există unele bariere în admiterea elevilor cu dizabilități în școlile de tip general (la toate nivelurile, dar cu o intensitate crescută odată cu nivelul de învățământ). Și, deși numărul elevilor cu CES din clasele de tip general a crescut în ultimii ani (Tonita, 2021), constatările empirice sugerează că rezistența discriminatorie a societății se reflectă în școli. Acest lucru poate sta în calea implementării unor forme noi și contemporane de predare pentru integrarea copiilor cu CES (Alexiu et al., 2016).

Analiză sumară

Deși există o serie de studii care au comparat în profunzime punerea în aplicare a politicilor legate de incluziune în diferite sisteme de învățământ (de exemplu, EADSNE, 2011; Smyth et al., 2014; Strangvik, 2010), prezentul raport se concentrează în mod explicit asupra politicilor și practicilor privind SEN în patru țări europene: Austria, Germania, Portugalia și România. Prin prezentarea unei imagini de ansamblu a cadrelor juridice specifice fiecărei țări și a aplicării lor practice, nu numai că pot fi descoperite similitudini și diferențe, dar pot fi, de asemenea, puse în mișcare procese de învățare reciprocă.

Capitolele anterioare au prezentat definițiile predominante ale SEN, cadrele juridice, abordările de identificare și evaluare a SEN, precum și practicile comune de promovare a incluziunii în fiecare țară. Cu toate acestea, acest capitol final este dedicat sintetizării și corelării constatărilor anterioare, în vederea oferirii de noi perspective și, ulterior, a propunerii de îmbunătățiri.

Definiții ale SEN

Tendința internațională către educația incluzivă și sarcina aferentă a profesorilor de a include elevii cu SEN în clasele obișnuite merge mână în mână cu problema definirii SEN. Mai precis, cercetătorii și practicienii din domeniul educației se confruntă cu provocarea de a determina cine are autoritatea de a o defini (Lebeer et al., 2010). Cu toate acestea, pentru elaborarea abordărilor politice și planificarea intervențiilor de sprijin care vizează în mod specific elevii aflați în situații de risc și pentru compararea strategiilor între țări, definițiile generale ale SEN ar constitui o evoluție orientată spre viitor. Potrivit proiectului „Strength through Diversity” al OCDE, modelele medicale, sociale și biopsihosociale ale dizabilității au influențat politicile și practicile la nivel mondial (Brussino, 2020). Astfel, în conformitate cu modelul medical, dizabilitatea este înrădăcinată în persoană, cauzată de starea de sănătate și, prin urmare, limitată la definiția deficienței. Mai mult, nu factorii contextuali (de exemplu, barierele structurale) sunt problematizați, ci persoanele cu dizabilități în sine. În cadrul modelului social, problematizarea se mută de la persoană la aspectele sociale care stau în calea satisfacerii cu succes a nevoilor persoanelor cu dizabilități. În cele din urmă, modelul biopsihosocial descrie o abordare mai holistică a definirii SEN. În consecință, bunăstarea unei persoane este înțeleasă ca fiind ceva care depinde de răspunsurile biologice, psihosociale și sociale la handicapul său. Având în vedere acest

lucru, se iau în considerare atât măsuri medicale, cât și sociale pentru a răspunde nevoilor persoanelor cu handicap.

În ultimii ani, s-a înregistrat o schimbare generală de la un paradigma medicală îngustă la o paradigmă biopsihosocială mai largă (Brussino, 2020). Cu toate acestea, țările continuă să prezinte diferențe semnificative în ceea ce privește modul în care definesc SEN (Brussino, 2002; Lebeer et al., 2010), după cum se ilustrează mai jos.

În ceea ce privește țările participante, toate adoptă o definiție destul de largă a SEN. Cu toate acestea, definițiile includ o problematizare a elevului care are nevoie de sprijin suplimentar pentru a învăța și a se dezvolta. Prin urmare, ele reprezintă definiții ale SEN orientate către aspectul medical, care se concentrează pe elevul cu dizabilități sau deficiențe și acordă o atenție limitată factorilor contextuali. Cu toate acestea, spre deosebire de Austria, Germania (NRW) și România, definiția portugheză a SEN ține seama de necesitatea de a furniza un set de resurse educaționale speciale. În plus, Portugalia este considerată singura dintre aceste patru țări care a abandonat recent clasificarea elevilor cu nevoi educaționale speciale. În Austria, Germania (NRW) și România, pe de altă parte, există categorii clare în care elevii sunt încadrați în funcție de anumite caracteristici. În Austria și Germania, clasificarea națională a SEN include deficiențe fizice, dificultăți de învățare și tulburări mentale. În România, pe lângă două categorii care iau în considerare tulburările organice și dificultățile de învățare, există o a treia categorie care ia în considerare factorii sociali și culturali care contribuie la dificultățile întâmpinate de un elev în timpul școlii. În acest context, SEN și mecanismele de sprijin conexe sunt considerate ca fiind ceva care poate afecta pe oricine, în funcție de vârstă și de circumstanțele vieții.

Proceduri de identificare și evaluare a SEN

La fel cum diferă definițiile SEN, la fel diferă și procedurile de identificare și evaluare a nevoilor educaționale speciale în diferite regiuni ale lumii și, uneori, chiar în cadrul unei singure țări, așa cum arată clar exemplul Germaniei. În plus, acest domeniu reflectă și predominanța unei abordări orientate către deficit, adesea medicalizate, care ia în considerare doar parțial factorii de mediu și implicarea părinților/tutorilor legali (Barow & Östlund, 2019). În consecință, în cazul României, numai experții medicali și psihologi sunt responsabili de procesul de identificare și evaluare a SEN. În acest context, părinții/tutorii, profesorii și alte părți interesate din domeniul educației au o influență redusă sau chiar nulă în sprijinirea evaluării SEN. În Austria, Renania de Nord-Westfalia și Portugalia, părinții sau tutorii legali sunt de obicei implicați în inițierea identificării și evaluării SEN. În Austria și în landul german Renania de Nord-Westfalia, autoritățile

școlare decid cu privire la deschiderea procesului de evaluare și repartizare a SEN. În Portugalia, pe de altă parte, cererea se adresează directorului școlii, care desemnează apoi o echipă multidisciplinară pentru a iniția procesul de evaluare a SEN. În toate cele trei țări, profesorii pot contribui la luarea în considerare a factorilor contextuali „ ” din cadrul clasei și pot furniza informații relevante privind dezvoltarea academică și socio-emoțională a elevului. În Austria și Germania (NRW), părinții sau tutorii pot decide la ce școală să înscrie elevul (de exemplu, școală obișnuită sau școală specială) pe baza deciziei legale privind clasificarea elevului ca având sau nu nevoi educaționale speciale. Cu toate acestea, în România, pentru elevii identificați ca având SEN în urma procesului de evaluare, se elaborează un program individual de sprijin pe baza deciziei educatorului special și aprobată de directorul școlii. În consecință, părinții sau tutorii nu au niciun cuvânt de spus în planificarea măsurilor suplimentare la nivel pedagogic, psihologic sau fizic. În Portugalia, atunci când un elev este etichetat cu SEN, profesorul de clasă participă la elaborarea măsurilor complexe și a intervențiilor pedagogice. Deoarece elevii sunt educați în școli de tip general, indiferent de statutul lor SEN, nu este necesar să se ia o decizie cu privire la plasarea unui elev într-o clasă. În concluzie, procesele de identificare și evaluare a SEN în toate cele patru țări implică o varietate de actori. În timp ce în Austria și Germania (NRW) părinții sau tutorii sunt implicați îndeaproape în procedura de evaluare a SEN, acest lucru nu se întâmplă în Portugalia și România. În consecință, părinții sau tutorii din Portugalia pot iniția o evaluare SEN, dar nu sunt implicați în procedurile și deciziile ulterioare. Dimpotrivă, participarea familiei la procesele decizionale și la programele educaționale privind elevii cu CES este redusă în România. În plus, în România se observă o referire deosebit de puternică la o evaluare orientată către deficite și medicalizată. În consecință, se acordă o mare importanță implicării experților medicali și psihologi, în timp ce în Austria, NRW și Portugalia se prevede cooperarea multidisciplinară, inclusiv a profesorilor de educație specială și a profesorilor din învățământul general. Cu toate acestea, numai în Portugalia se întocmește un raport pedagogic profesional de către persoanele implicate în evaluarea SEN, care include abordări adaptate nevoilor educaționale individuale ale elevului etichetat cu SEN. În Austria, NRW și România, pe de altă parte, rezultatele evaluării SEN sunt utilizate în primul rând pentru considerente legate de plasarea în școală și în clasă.

Practici de promovare a incluziunii

În ultimii ani, toate cele patru țări participante au pregătit terenul pentru un sistem școlar mai incluziv, în special datorită recunoașterii și punerii în aplicare pe scară largă a cadrelor juridice pentru SEN (și anume, „Declarația și Cadrul de acțiune de la Salamanca privind educația specială”

(UNESCO, 1994) și „Convenția Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu dizabilități” (ONU, 2006)).

În Austria au fost luate măsuri importante, printre care Planul național de acțiune publicat în 2012, prin care principiile de bază ale incluziunii în învățământul școlar beneficiază de o atenție sporită la nivel e . În plus, în urma unei reforme, programele de formare a cadrelor didactice pentru învățământul primar și secundar includ acum cursuri dedicate temei incluziunii. Deși aproximativ 60 % dintre elevii cu nevoi educaționale speciale sunt educați în școli obișnuite, școlile segregate rămân o parte integrantă a sistemului de învățământ austriac. Acesta este și cazul din Renania de Nord-Westfalia și România, unde școlile încearcă încet să-și adapteze oferta educațională în perspectiva incluziunii, dar școlile speciale sunt încă considerate o opțiune pentru acomodarea elevilor cu SEN. După cum s-a explicat anterior, în România există diferite forme de școli speciale pentru elevii cu nevoi speciale diferite. În plus, în anul școlar 2019/20, peste 16 000 de elevi erau înscriși în școli speciale din România. În Germania, datorită unei schimbări a reprezentanților politici în 2017, închiderea școlilor speciale a fost oprită. Drept urmare, în anul școlar 2020/21, doar 44,7 % dintre elevii cu CES frecventau o școală obișnuită. În Portugalia, însă, situația elevilor cu CES este destul de diferită. Astfel, 99% dintre elevii cu CES sunt înscriși în școli de tip general, nu sunt clasificați și beneficiază de sprijin psihologic special sau de kinetoterapie, după caz. Cu toate acestea, în medie, elevii cu CES petrec mai puțin de 40 % din timpul de instruire cu colegii lor fără CES, deoarece participă la activități de sprijin în afara clasei obișnuite. Deși definiția CES și reglementările conexe recunosc diversitatea elevilor, elevii cu CES au în continuare nevoie de acces la sprijin special în afara clasei obișnuite, ceea ce ar putea constitui un obstacol potențial în calea incluziunii lor sociale.

În concluzie, politica și practica educațională au făcut pași importanți pentru a promova incluziunea elevilor cu CES în școlile obișnuite. Cu toate acestea, ideea fundamentală a incluziunii necesită nu numai acomodarea elevilor cu CES în clasele obișnuite, ci și asigurarea unei educații de calitate pentru fiecare elev. În acest context, sistemele educaționale din Austria, Germania (NRW) și România par încă departe de ideea de incluziune. Portugalia este o excepție în acest sens, deși elevii trebuie să atingă un anumit nivel de alfabetizare la sfârșitul învățământului obligatoriu și sunt retrași din clasele obișnuite pentru o anumită perioadă de timp. Cu toate acestea, punerea în aplicare a unor forme noi și contemporane de predare necesită schimbări profunde în mentalitatea tuturor celor implicați, așa cum s-a putut observa în special în cazul României. Prin urmare, punerea în discuție a propriilor moduri de gândire și de acțiune și disponibilitatea de a se schimba par a fi necesare pentru a promova incluziunea. În acest context, pare rezonabil să se înceapă cu persoanele direct implicate și să se pună accentul în special pe



viitorii profesori, dar și pe profesorii în exercițiu, și să se promoveze programe de formare continuă.

Referințe

- Alexiu, T. M., Baci, E.-L., Sandvin, J. T., & Birneanu, A. G. (2016). Special or Inclusive Education in Romania? *European Review of Applied Sociology*, 9(13), 15–27. <https://doi.org/10.1515/eras-2016-0007>
- Alves, I. (2015). Responding to diversity, constructing difference: A comparative case-study of individual planning in schools in England and Portugal. Teză de doctorat. Universitatea din Manchester. <https://www.escho.lar.manchester.ac.uk/uk-ac-man-scw:262059>
- Alves, I. (2019). Inspirație internațională și aspirații naționale: educația incluzivă în Portugalia. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862–875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Dezvoltarea educației incluzive în Portugalia: Dovezi și provocări. *Prospects (Paris)*, 49(3-4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Ansperger, R. (1998). Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen Förderbedarf [Practica de evaluare pentru determinarea nevoilor de educație specială] (Teza de masterat nepublicată). Universitatea din Salzburg, Austria.
- Ansperger, R., Wetzel, G., & Sauer, J. (2000). Die Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen förderbedarf—Analyse der Praxis in Österreich [Practica de evaluare pentru determinarea nevoilor de educație specială — Analiza practicii din Austria]. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 4(2), 76–86.
- Barow, T. & Östlund, D. (2019). „Sistemul ne arată cât de rău este”: Evaluarea nevoilor educaționale speciale în Renania de Nord-Westfalia, Germania. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691. DOI: 10. 1080/08856257.2019.1603595
- Brussino, O. (2020), „Cartografierea abordărilor și practicilor politice pentru incluziunea elevilor cu nevoi educaționale speciale”, *Documentele de lucru ale OCDE privind educația*, nr. 227, Publicații OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>.
- Buchner, T., & Proyer, M. (2020) De la politici educaționale speciale la politici educaționale incluzive în Austria – evoluții și implicații pentru școli și formarea cadrelor didactice. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 83-94, DOI: 10.1080/02619768.2019.1691992
- Cardoso, E., Castellini, A.L., & Sousa, C.M. (2021). Practici incluzive în context: acțiuni de comunicare accesibile în Portugalia și Brazilia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16 (4), 2990-3004. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16063>
- Carvalho, M., Soares, D., Palmeirão, C., Magalhães, A., Oliveira, A., César, B., Veiga, F., Azevedo, H., Oliveira, M., & Castro, R. (2020). Práticas pedagógicas inovadoras: Proposta de um projecto de investigação [Practici pedagogice inovatoare în școlile portugheze: Primii pași

ai unui proiect de cercetare]. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 11-20.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9682>

Carvalho, O. C., Galinha, S. A., Pereira, B. R., Coelho, G., & Machado, C. (2022). Contextos e perspectivas de criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 35 (1), 1-23.

Caterna Gouveia, A., Sanches-Ferreira, M., & Silveira-Maia, M. (2020). Educação Inclusiva na perspectiva de Educadores de Infância. *Sensos-E*, 7(3), 41–56.
<https://doi.org/10.34630/sensose.v7i3.3692>

DGEEC (2018). Necessidades especiais de educação, 2017/2018 [Nevoile speciale de educație, 2017/2018]. Lisboa: DGEEC. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>

Dias, P.C., & Cadime, I. (2018). Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: O papel da experiência e das habilitações [Percepțiile educatorilor despre incluziunea în educația preșcolară: Rolul experienței și al calificărilor]. *Ensaio*, 26(98), 91-111.
<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-85042093681&partnerID=MN8TOARS>.

Dias, P.C., & Cadime, I. (2019). Practici centrate pe copil și familie în serviciile de educație și îngrijire a copiilor de vârstă mică: un studiu empiric cu familii și practicieni din Portugalia. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 285–294. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00599-7>.

EADSNE (Agenția Europeană pentru Dezvoltarea Educației Speciale). 2011. Cartografierea implementării politicii pentru educația incluzivă: o explorare a provocărilor și oportunităților pentru dezvoltarea indicatorilor. Bruxelles: EADSNE.

Ghergut, A. (2010). Analiza educației incluzive în România. Rezultatele unui sondaj realizat în rândul cadrelor didactice. *Procedia - Științe sociale și comportamentale*, 5, 711–715.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.170>

Goldan, J. (2021). Alocarea echitabilă și orientată către cerere a resurselor pentru profesorii cu nevoi speciale în educația incluzivă – Evaluarea unui model de finanțare recent implementat în Renania de Nord-Westfalia, Germania. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 705-719. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568598>

Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Inês, H., Seabra, F., & Pacheco, J.A. (2022). Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Percepções de coordenadores de cursos de formação inicial [Managementul curricular incluziv și formarea profesorilor din ciclul II al învățământului de bază în Portugalia: Percepțiile coordonatorilor cursurilor de formare inițială]. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 310-330.
<http://doi.org/10.21814/rpe.21952>

- KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994) Preluat de la: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf.
- KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Preluat de la: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Krammer, M., Gebhardt, M., Rossmann, P., Paleczek, L. și Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Despre diagnosticarea dificultăților de învățare în sistemul școlar austriac: orientări oficiale și procesul de diagnosticare în practică în Stiria/Austria. *European Journal of Disability Research*, 8, 30-39. Doi: 10.1016/j.alter.2013.11.001
- Lopes, J.L., & Oliveira, C.R. (2021). Educația incluzivă în Portugalia: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, condițiile de muncă și eficacitatea instruirii. *Științele educației*, 11(4), 169. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 110(2), 109–123.
- Nondal, T., Cercel, R., Mearns, C., & Ahlström, M. (2018). Sisteme educaționale pentru educația incluzivă în Norvegia, România, Scoția și Suedia. *Practici în domeniul dizabilităților de învățare*. <https://doi.org/10.7748/ldp.2018.e1869>
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos [Observatorul pentru dizabilități și drepturile omului] (2022). *Pessoas com Deficiência em Portugal - Indicadores de Direitos Humanos 2021* [Persoanele cu dizabilități în Portugalia - Indicatori ai drepturilor omului 2021]. Disponibil la http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/download/552_4cec2a6bebd1fff40a6bf6bd6f2ba026
- OCDE (2022). *Analiza educației incluzive în Portugalia, Analize ale politicilor naționale în domeniul educației*. Publicații OCDE. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C., Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 190–211.
- Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2018). *Pessoas Com Deficiência Em Portugal – Indicadores de Direitos Humanos 2018*. Observatório Da Deficiência e Direitos Humanos. <https://doi.org/10.1016/j.ympev.2013.08.013>

- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Alves, S., & Simeonsson, R.J. (2018). Condiții pentru implementarea ICF-CY în educație: experiența din Portugalia. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00020>.
- Sanches-Ferreira, M., Alves, S., Silveira-Maia, M., Gomes, M., Santos, B., & Lopes-dos-Santos, P. (2019). Participarea la activități de agrement ca indicator al incluziunii: o comparație între copiii cu și fără dizabilități în Portugalia. *European Journal of Educational Research* 8(1), <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.221>.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K., & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. În P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Eds), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (pp. 129–152). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-06604-8_5
- Schulministerium NRW [Ministerul Educației din Renania de Nord-Westfalia]. Preluat de la: <https://www.schulministerium.nrw/sonderpaedagogische-foerderung>.
- Schwab, S., Hessels, M. G. P., Obendrauf, T., Polanig, M. C. și Wölfigseder, L. (2015a). Evaluarea nevoilor educaționale speciale în Austria: descrierea practicilor de etichetare și evoluția acestora între 1996 și 2013. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 329-342. Doi: 10.1891/1945-8959.14.3.329
- Schwab S, Kopp-Sixt S și Bernat E. (2015b). Kritische Einblicke in die Gutachtenerstellung zum sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Heilpädagogische Forschung*, 41(3), 136-141.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M., Alves, S. și Silveira-Maia, C. (2019). Utilizarea clasificării internaționale a funcționării, dizabilității și sănătății într-o perspectivă interactivă: evaluarea și intervenția în cazul nevoilor suplimentare de sprijin ale elevilor din Portugalia. *Disability and Rehabilitation*, 41(25), 3016-3024. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1483433>.
- Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, M., Rodríguez Díaz, S., & A.V. Ferreira, M. A. V. (2014). Educația incluzivă în progres: evoluția politicilor în patru țări europene. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 433-445. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797>
- Departamentul de Cercetare Statistica (2022). *Numărul de elevi din învățământul primar și gimnazial special din România în anul școlar 2019/2020, pe tip de unitate*. <https://www.statista.com/statistics/1228764/romania-students-in-special-primary-and-lower-secondary-education/#statisticContainer>
- Stangvik, G. 2010. Educația specială în societate și cultură: perspective comparative și de dezvoltare. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 349–35.

Tonita, C. (2021). *Educația incluzivă: evoluții și provocări în sistemul educațional românesc*.
<http://www.sociologiecraiova.ro/revista/wp-content/uploads/2021/08/31-351-361.pdf>

UNESCO (1994). Declarația de la Salamanca și Cadrul de acțiune privind educația pentru nevoi speciale. Preluat de la: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf.

Organizația Națiunilor Unite (2006). Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități. Preluat de la: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.

Walker, G. (2010). Educația incluzivă în România: politici și practici în România postcomunistă. *Revista internațională de educație incluzivă*, 14(2), 165-181, DOI: 10.1080/13603110802504192

Werning, R. (2017). Tendințe actuale în dezvoltarea școlară incluzivă în Germania. Fundamente, condiții-cadru și perspective de dezvoltare. În B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab și B. Streese (Eds), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung* (pp. 17–30). Münster: Waxmann.

