

Indexul incluziunii școlare

Promovarea educării și a participării tuturor copiilor
la învățământul de masă

Tony Booth
Mel Ainscow

Traducerea în limba română realizată de Maria Pantea.

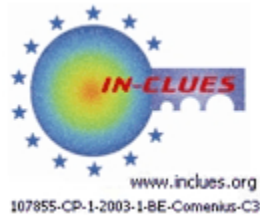
La realizarea versiunii românești au mai contribuit asistenții social Ina Porumb și Costina Spiridon.

Ediție lectorată și îngrijită de prof. Dr. Maria Roth-Sz în baza contractului cu **Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)**. Contractul a fost intermediat de domnul Mark Vaughan, care prin prezentările sale la diverse conferințe și prin mărinimia lui a contribuit în mod decisiv la diseminarea valorilor incluziunii și a *Indexului* în România.



Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
www.csie.org.uk

Publicat în cadrul programului Inlues, coordonat de prof. Dr. Jo Lebeer (din partea Universității din Antwerpen), coordonator local prof. Dr. Stefan Szamosközi (din partea Universității Babeș-Bolyai, Cluj)



INCLUES: Clues to inclusive and cognitive education
A European Comenius network supported by the European Commission
107855-CP-1-2003-1-BE-COMENIUS-C3PP

© Copyrightul pentru versiunea românească aparține **Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)**

În această versiune românească a *Indexului*, ne-am străduit să adaptăm modul de exprimare specific englezesc la realitățile educaționale românești. *Indexul* a fost pus la dispoziția publicului românesc prin intermediul programului INCLUES, cu finanțarea europeană LONARDO a Comisiei Europene, pus în aplicare de un colectiv de cercetători și cadre didactice ale Universității Babeș-Bolyai, sub coordonarea prof. Dr. Stefan Szamoskozi. Mulțumim pe această cale domnului Mark Vaughn care ne-a adus la cunoștință *Indexul* și a intermediat contractul pentru publicarea sa. Mulțumim, de asemenea, în mod deosebit voluntarilor care au tradus manualul (drd. Maria Pantea) și care au verificat traducerea (Ina Porumb și Costina Spiridon).

Lectorul ediției românești
Prof. Dr. Maria Roth

Partea 1

O abordare incluzivă asupra dezvoltării școlii

Bine ați venit la discuția despre *Indexul pentru incluziune*

Indexul este o resursă pentru susținerea dezvoltării incluzive în școli. Este un document comprehensiv care poate ajuta orice persoană sau organizație în identificarea pașilor necesari dezvoltării gradului de incluzivitate al unei școli. Materialele sunt concepute astfel încât să se bazeze pe cunoștințele și experiența dobândită de cadrele didactice în practica lor pedagogică. Ideile cuprinse în volum constituie o provocare pentru oricare școală, susținându-i totodată evoluția către idealul „școlii pentru toți”. Discuțiile provocate de *Indexul* sunt utile chiar și în cazurile în care școlile se consideră a fi și în prezent integrative.

Incluziunea este adeseori asociată cu elevi care au dizabilități, sau care au „nevoi educaționale speciale”. De fapt, în acest material, incluziunea se referă la educația școlară a tuturor copiilor și tinerilor, conform conceptului „școlii pentru toți”. *Indexul* oferă școlilor posibilitatea autoevaluării și a consemnării progresului lor în procesul apropierii lor de idealul „școlii pentru toți”, proces important din multiple perspective: a personalului angajat, a elevilor, a părinților/apartinătorilor lor, precum și a altor membri și organizații din comunitate. *Indexul* presupune o examinare detaliată a modului în care barierele în calea învățării și participării la educație pot fi reduse din calea fiecărui elev.

Printre inițiativele actuale de îmbunătățire a sistemului educațional *Indexul* nu este de neglijat. El este o modalitate interactivă de a răspunde cerințelor actuale față de școală conform cu valorile incluziunii. El nu este o alternativă care să vizeze creșterea performanțelor școlare, ci un ansamblu de propuneri menit să întemeieze educația elevilor pe relații de colaborare și pe îmbunătățirea mediului de învățare și predare. În atingerea acestor deziderate, *Indexul* încurajează conturarea unei perspective asupra învățării în care copiii și tinerii sunt implicați activ, integrând ceea ce li se predă cu propria lor experiență de viață. Este un document practic, care analizează toate aspectele din școală relevante pentru incluziune: pregătirea și atitudinile personalului, amenajarea clădirii și a claselor școlare, precum și a terenurile de joacă, atragerea elevilor la transpunerea în practică a valorilor incluziunii.

Indexul a fost elaborat în Marea Britanie de-a lungul unei perioade de trei ani cu ajutorul unei echipe de cadre didactice, părinți, pedagogi, cercetători și reprezentanți ai unei organizații a persoanelor cu dizabilități, cu o bogată experiență în încurajarea implementării educației incluzive în școli. O versiune inițială a fost experimentată în șase școli primare și gimnaziale, iar apoi, o versiune modificată a fost evaluată într-un program detaliat de cercetare bazată pe acțiune în șaptesprezece școli care țin de patru autorități educaționale locale din Marea Britanie. Școlile pilot au apreciat că materialele cuprinse în *Index* le-au ajutat în identificarea unor resurse de dezvoltare, care altfel ar fi fost omise. Ele au sugerat, de asemenea, moduri în care aceste materiale pot fi îmbunătățite. Prima versiune publicată a apărut în martie 2000 și a fost distribuită gratis

de către departamentul pentru educație și muncă tuturor școlilor primare, gimnaziale, speciale și autorităților educaționale locale din Marea Britanie.

Folosirea Indexului

„*Indexul* poate fi început de oriunde. E un text care nu îți cere să îl începi de la un punct fix”

Nu există o unică modalitate „corectă” de utilizare a *Indexului*. Această primă parte prezintă cititorului cultura educațională care face necesară formularea unor judecăți de valoare privind practica școlară a incluziunii. Partea a II-a acestui volum descrie una din posibilele modalități de utilizare. Se pornește de la asumția că procesul de incluziune este început și condus din interiorul fiecărei școli. Cu toate acestea, multe școli găsesc util să existe un evaluator din exterior pentru a începe discutarea *Indexului*. În unele zone școlile se asociază și lucrează în colaborare cu personalul inspectoratelor școlare. Ele au ajuns la concluzia că astfel de colaborări le dau un impuls pentru a continua eforturile de incluziune a copiilor cu nevoi speciale.

Partea 2 este scrisă cu intenția de a integra discuția despre *Index* cu planificarea deja existentă privind procesul de dezvoltare către „școala pentru toți”. Unele școli încep, de exemplu, cu folosirea materialelor cu scopul de a conștientiza nevoia incluziunii. Aceasta poate să conducă mai apoi la o muncă mai profundă. Alte școli au preluat secțiunile din *Index* cu scopul de a îmbunătăți condițiile și relațiile personalului cu elevii, înainte de a se referi mai țintit la activitățile de predare și de învățare. *Indexul* a fost de asemenea folosit pentru a structura cercetarea individuală sau de grup realizată de cadrele didactice din școli pentru analiza incluziunii. Orice utilizare a sa este legitimă în condițiile în care promovează reflecția asupra incluziunii și conduce la o mai mare participare a elevilor la atmosfera culturală, la curricula și viața comunitară a școlilor.

CONȚINUTUL INDEXULUI

Indexul are 4 componente:

Conceptele cheie:

- pentru sprijinirea reflecției asupra caracterului necesarmente incluziv al școlilor

Cadrul de referință:

- dimensiunile și cadrul legislativ al educației școlare, inclusiv aspectele legate de evaluarea școlilor

Materialele: indicatorii și întrebările

- pentru identificarea și implementarea priorităților pentru schimbare

Procesul incluziunii:

- prin care participanții planifică schimbările și pun planurile în practică

Conceptele cheie (în vederea dezvoltării unui limbaj specific incluziunii)

Noțiunile semnificative ale *Indexului* sunt: „incluziune”, „bariere în învățare și participare”, „resurse pentru susținerea învățării și participării” și „suport pentru

Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă

diversitate”. Ele oferă cadrul conceptual pentru a analiza și răspândirea educației incluzive.

Incluziunea

Mulți au propria lor viziune asupra unei idei complexe precum este incluziunea. Dimensiunile, secțiunile, indicatorii și întrebările prezentate în cele ce urmează vor oferi în mod progresiv o perspectivă mai detaliată. Sperăm să vă regăsiți printre acele persoane care își clarifică noțiunea de incluziune pe măsură ce se implică în citirea acestor materiale.

O primă imagine a conceptului incluziunii prezentată în acest manual *Index*, este prezentată în figura 1. Incluziunea implică schimbare. Ea este un *proces* care poate crește practic la nesfârșit nivelul învățării și al participării pentru toți elevii. De fapt incluziunea are loc concomitent cu creșterea gradului de participare. O școală incluzivă este o școală în mișcare.

Incluziunea în educație presupune:

- Valorizarea egală a tuturor elevilor și a personalului.
- Creșterea participării tuturor elevilor la educație și, totodată, reducerea numărului celor excluși din cultura, curricula și valorile comunității promovate prin școala de masă
- Restructurarea culturii, a politicilor și a practicilor din școli, astfel încât ele să răspundă diversității elevilor din localitate.
- Reducerea barierelor în învățare și participare pentru toți elevii, nu doar pentru cei cu dizabilități sau cei etichetați ca având „nevoi educaționale speciale”.
- Insușirea învățămintelor rezultate din încercările de depășire a barierelor de accesare a școlii și de participare din partea unor elevi.
- Înțelegerea diferențelor dintre elevi ca resursă pentru procesul de învățare, nu ca o problemă ce trebuie depășită.
- Recunoașterea dreptului elevilor la educație în propria lor localitate.
- Evoluția gradului de incluziune în școli, atât în privința personalului, cât și în privința elevilor.
- Creșterea rolului școlilor în construirea comunităților și a valorilor lor, precum și în creșterea performanțelor.
- Cultivarea unor relații de susținere reciprocă între școli și comunități.
- Recunoașterea faptului că incluziunea în educație este un aspect al incluziunii în societate.

Figura 1

Participarea școlară înseamnă învățarea alături de ceilalți copii și colaborarea cu ei, prin împărtășirea experiențelor de învățare. Ea presupune implicarea activă în învățare și dreptul la opinie în ceea ce privește modul în care educația este trăită de către individ. Mai mult, participarea înseamnă recunoașterea, acceptarea și valorizarea ca personalitate.

Dezvoltarea gradului de incluziune școlară implică reducerea presiunilor de excluziune, în sens restrâns se cunoaște „excluziune disciplinară” (cum ar fi mutarea sau eliminarea temporară sau permanentă a unui elev din școală pentru încălcarea regulilor acesteia). Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă

Precum incluziunea, și excluziunea poate fi înțeleasă într-un sens larg. Ea se referă la toate presiunile temporare sau de lungă durată care stau în calea unei depline participări. Acestea pot rezulta din dificultăți de relaționare, dificultăți cu privire la înțelegerea conținuturilor predate în școală, precum și din sentimentul de a nu fi valorizat de ceilalți din instituție. Incluziunea presupune minimalizarea *tuturor* acestor bariere în educație pentru *toți* elevii.

Incluziunea începe de la recunoașterea diferențelor dintre elevi

Dezvoltarea abordărilor incluzive ale învățării și predării respectă și se clădește pe asemenea diferențe. Ea presupune schimbări profunde în aspectul claselor, al sălile profesionale, al terenurilor de joacă și în construirea relațiilor cu părinții/persoanele care îngrijesc copiii. Pentru a răspunde cerințelor includerii copiilor sau tinerilor, trebuie să fim preocupați de ei ca personalități integre. Acest aspect este neglijat atunci când efortul de incluziune se concentrează pe aspectul de dizabilitate al unui elev, sau pe o anumită dificultate a sa, cum ar fi aceea de a învăța în școală într-o altă limbă decât cea maternă. Presiunile de excludere asupra unui copil cu dizabilități pot fi inițial direcționate asupra condițiilor speciale necesare integrării acestuia – cum ar fi cele legate de o medicație sau de o dietă specială – sau pot apărea deoarece programa nu îi stimulează interesele. Copiii care învață într-o altă limbă decât cea maternă (*de exemplu copii a căror limbă maternă este cea romani*, n.l.¹) se pot simți desprinși de propria lor cultură. Dar trebuie evitată gândirea în stereotipuri. Uneori acești copii pot să aibă multe în comun cu cei care au limba maternă limba majorității.

Din munca făcută pentru identificarea și reducerea dificultăților unui anumit elev, pot beneficia mulți alți elevi, a căror învățare nu a reprezentat inițial o problemă. Acesta este un singur mod în care diferențele dintre elevi în ceea ce privește interesele, cunoștințele, deprinderile, limba maternă, performanțele sau dizabilitățile pot fi o resursă pentru susținerea învățării.

Elevii continuă să fie excluși din învățământul de masă pentru că au o dizabilitate sau sunt văzuți ca având „dificultăți de învățare”. Aceasta excludere trebuie făcută cu mult mai multă circumspecție de către forul educațional specializat în aplicarea legii învățământului². În Marea Britanie se recunoaște azi că educația de masă a fost uneori „blocată” din motive „lipsite de importanță și nepotrivite”³. Atunci când părinții vor, la fel ca și în Anglia, în România școlile și inspectoratele școlare sunt obligate prin lege să facă posibilă acceptarea și participarea unui copil cu dizabilități de către școlile de masă. O astfel de reglementare nu corespunde întru totul recunoașterii dreptului oricărui copil la o educație de masă în propria sa localitate. În Marea Britanie există alte reglementări legislative care încurajează creșterea „egalității de șanse în privința raselor”, susținute de comisia pentru egalitate rasială^{5,6,7}.

¹ Notă din partea lectorului, M. Roth

² în Anglia este vorba despre Special Educational Needs and Disability Act,² The Disability Rights Code of Practice for Schools² și Statutory Guidance on Inclusive Schooling associated with the Act

³ Statutory Guidance 2001 *Inclusive Schooling, Children with Special Educational Needs*, London, DfES p13.

^{5,6,7} Commission for Racial Equality (2002) *Preparing a Race Equality Policy for Schools*, London CRE. Commission for Racial Equality (2002) *Code of Practice on the Duty to Promote Race Equality*, London CRE.

Incluziunea înseamnă a face din școli spații de sprijin și de stimulare, atât pentru personal, cât și pentru elevi. Ea presupune consolidarea comunităților care încurajează și valorifică propriile performanțe. Dar incluziunea presupune, de asemenea, crearea unor comunități în sens larg. Școlile pot lucra cu alte organizații și comunități pentru a îmbunătăți oportunitățile educaționale și condițiile sociale din localitățile în care se găsesc.

Bariere în calea învățării și participării

În manualul *Index* conceptele de „bariere în calea învățării și participării” sunt alternative față de conceptul de „nevoi educaționale speciale”. Ideea că dificultățile educaționale pot fi rezolvate prin identificarea „nevoilor educaționale speciale” ale unor copii are limitări considerabile. Ea pune o etichetă care poate conduce la expectanțe reduse față de acei copii. De asemenea, ea distrage atenția de la dificultățile trăite de alți elevi fără această etichetă, ca și de la alte surse cum ar fi relațiile tensionate cu alte culturi, neadecavarea curriculei, ineficiența activităților didactice de predare și învățare, problemele de organizare și politici școlare. Conceptul de „nevoi educaționale speciale” contribuie la o fragmentare a eforturilor pe care le fac școlile pentru a răspunde la nevoile atât de diverse ale elevilor care se regăsesc în comunități sub diferite nume precum „copii cu nevoi educaționale speciale”, „copii cu limba statului (engleza pentru Marea Britanie) ca limbă adițională”, „minorități etnice”, „supradotați și talentați”.

Noțiunea de „bariere în învățare și participare” poate fi folosită pentru a direcționa atenția înspre ceea ce trebuie făcut pentru a îmbunătăți educația pentru fiecare copil. Elevii întâmpină dificultăți când au de a face cu *bariere în învățare și participare*. Barierele pot fi găsite în toate aspectele ce țin de școală, precum și în comunități și în politicile locale și naționale. Barierele apar, de asemenea, în interacțiunea elevilor cu ceea ce li se predă și modul în care li se predă. Barierele în învățare și participare pot împiedica accesul la o școală sau pot limita participarea în cadrul ei.

Deși conceptul de „nevoi educaționale speciale” poate fi o barieră în dezvoltarea practicilor incluzive în școli, el rămâne totuși parte a culturii și a politicilor educaționale din toate școlile și influențează o mare parte a practicilor pedagogice. El este folosit în redactarea planurilor pedagogice individuale. În Marea Britanie acest concept este folosit pentru înregistrarea cheltuielilor școlilor în ceea ce privește „nevoile educaționale speciale”. Cele mai multe școli britanice desemnează pe cineva drept „coordonator în nevoi educaționale speciale” și există în școală un „coordonator pentru sprijin în învățare”, sau „coordonator al incluziunii”⁹. Asemenea termeni încurajează înțelegerea unui sens mai larg de sprijin pentru elevii care au dificultăți, implicând schimbări necesare pentru toți elevii.

În condițiile în care trebuie să operăm cu termenii existenți în practica pedagogică, înțelegerea diferită a dificultăților educaționale creează un plus de complexitate. Cei care

Commission for Racial Equality (2002) *The Duty to Promote Race Equality, a Guide for Schools*, London CRE.

⁹ Teacher Training Agency (1998) *National Standards for Special Educational Needs co-ordinators*, London, TTA.

adoptă conceptele alternative descoperă că acestea le oferă noi posibilități în identificarea și depășirea dificultăților din practica școlară.

Resursele pentru susținerea învățării și a participării

Minimalizarea barierelor în învățare și participare presupune mobilizarea resurselor din școli și din comunități. Sunt întotdeauna mai multe resurse pentru a susține învățarea și participarea decât cele folosite în mod curent. Resursele nu înseamnă doar bani. Ca și barierele, ele pot fi găsite în orice aspect din școală: elevi, părinți/persoane de îngrijire, comunități, profesori; culturi, politici și practici în schimbare. Resursele elevilor, capacitatea lor de a dirija propriul proces de învățare și de a susține învățarea celorlalți, potențialul personalului didactic în susținerea dezvoltării colegilor sunt resurse care toate pot fi valorificate. În interiorul fiecărei școli există o largă bază de cunoștințe cu privire la ceea ce împiedică învățarea și participarea elevilor, cunoștințe care nu întotdeauna sunt folosite la întreaga lor valoare. *Indexul* ajută școlile să recurgă la aceste informații, în favoarea propriei lor dezvoltări.

Figura 2 oferă un set de întrebări care pot fi folosite pentru a reflecta asupra informației existente cu privire la cultura, politicile și practicile din școală.

Bariere și resurse în școli

- Care sunt barierele în învățare și participare?
- Cine resimte barierele în învățare și participare?
- Cum pot fi minimalizate barierele în învățare și participare?
- Ce resurse sunt disponibile pentru a susține învățarea și participarea?
- Cum pot fi mobilizate resurse adiționale pentru a susține învățarea și participarea?

Figura 2

Sprijin pentru diversitate

Când apar dificultăți datorate „nevoilor educaționale speciale” ale unor copii și tineri, pare natural să te gândești că sprijinul trebuie să fie reprezentat de persoane în plus, specializate în munca individuală. Prezentul *Index* adoptă o înțelegere mai largă a noțiunii de „sprijin”, ca reprezentând *toate activitățile care cresc capacitatea unei școli de a răspunde diversității elevilor*. Oferirea de suport individual copiilor reprezintă doar o parte din încercările de a crește participarea lor școlară. Suportul este de asemenea oferit atunci când profesorii planifică lecțiile ținând cont de toți elevii, recunoscând diferențele existente inițial între ei, experiențele și stilurile diferite de învățare, sau atunci când elevii se ajută unii pe alții. Când activitățile de învățare sunt create pentru a susține participarea tuturor elevilor, nevoia de suport individual este mai redusă. De asemenea, practica de a sprijini un copil în învățare poate conduce la o îmbunătățire a procesului de învățare activă, independentă, dar poate contribui și la îmbunătățirea predării pentru un grup mai larg de elevi. Sprijinul individual este o componentă a activităților pedagogice de ansamblu, în care întregul personal este implicat. Responsabilitatea pentru coordonarea sprijinului poate ține de un număr limitat de persoane, dar în realizarea lui este esențial să se facă legătura dintre indivizi și grupuri, precum și cu activitățile personalului de adaptare a programei școlare.

Un model social al dificultăților educaționale și al dizabilităților

Folosirea conceptului de „bariere în învățare și participare” pentru a desemna dificultățile întâmpinate de elevi – și nu a celui de „nevoi educaționale speciale” – face parte dintr-o perspectivă socială privind dificultățile educaționale și dizabilitățile. El contrastează cu modelul medical în care dificultățile în educație se consideră a fi deficiențe personale ale copilului sau tânărului. Conform modelului social, barierele în învățare și participare țin de mediul de viață sau pot apărea în interacțiunea dintre caracteristicilor elevilor cu contextele lor de viață, contexte date de instituții, culturi, circumstanțe sociale și economice care le afectează viața.

Deficiențele constituie bariere în calea participării școlare a elevilor cu dizabilități sau cu boli cronice. Ele pot fi create de un mediu cu atitudini, acțiuni, culturi, politici și practici instituționale discriminatorii referitoare la dizabilitate, durere sau boală cronică. Deși definirea noțiunii de deficiență este problematică, ea este de obicei descrisă ca ”o limitare pe termen lung a funcțiilor fizice, intelectuale sau senzoriale”⁴. Chiar dacă există puține lucruri pe care le pot face școlile pentru a înlătura deficiențele înnăscute sau dobândite prin accidente și alte situații, stă în puterea lor să reducă în mare măsură reducă barierele instituționale și dizabilitățile rezultate de atitudinile discriminatorii și din barierele sociale.

Discriminarea instituțională

Discriminarea instituțională față de persoanele cu nevoi speciale este adânc încorporată în culturi și influențează modul în care oamenii sunt percepuți, răspunsurile care li se dau, inclusiv modul de angajare a personalului. Una din formele de discriminare instituțională este cea rasială⁵. Dar discriminarea instituțională este mult mai largă decât rasismul. Ea include moduri în care instituțiile pot dezavantaja oamenii pe baza genului, a dizabilității, a clasei, a etniei și a orientării sexuale. Ea este o barieră în calea participării celor cu nevoi speciale, iar în sistemul educațional ea poate fi o piedică în calea dreptului la educație și învățare. Datorită faptului că oamenii sunt de multe ori mai familiari cu problematica rasismului sau a sexismului decât cu cea a discriminării pe baza dizabilității, ei pot fi mai puțin conștienți de modul în care persoane și instituții pot crea dizabilitatea. Rasismul, sexismul, homofobia, discriminarea pe bază de clasă și handicap, împărtășesc o rădăcină comună: intoleranța la diferență și abuzul de putere în crearea și perpetuarea inegalităților. A face școlile mai incluzive poate însemna a implica oamenii într-un proces – poate dureros – de regândire a practicilor și a atitudinilor instituționale discriminatorii.

Cadrul de referință: dimensiuni și secțiuni

Incluziunea și excluderea sunt explorate de-a lungul a 3 dimensiuni interconectate ale îmbunătățirii școlilor: crearea *culturilor* incluzive, producerea *politicilor* incluzive și desfășurarea unor *practici* incluzive (vezi figura 3). Aceste dimensiuni au fost alese

⁴ adaptat după Disabled People’s International, 1981

⁵ În urma investigației cuprinse în Raportul Macpherson care a urmat dosarul poliției de rezolvare a uciderii lui Stephen Lawrence, s-a atras atenția asupra rasismului instituțional din poliție și din alte instituții, inclusiv școala.

pentru a direcționa modul de gândire cu privire la posibilele schimbări din școală. Experiența cu *Indexul* indică faptul că ele sunt văzute, în general, ca dimensiuni importante de structurare a dezvoltării școlii în direcția incluziunii.

Orice plan de schimbare trebuie să acorde atenție acestor 3 dimensiuni, necesare pentru dezvoltarea gradului de incluziune a școlii. Dintre ele, dimensiunea ”crearea culturilor incluzive” este situată, deliberat, ca bază a triunghiului. Până acum s-a acordat prea puțină atenție potențialului central pe care culturile (concepțiile, obiceiurile, valorile, atitudinile) școlare îl au în susținerea sau subminarea dezvoltării procesului de incluziune. Dezvoltarea unor valori incluzive împărtășite de colectivul de cadre didactice și a unor relații de colaborare poate conduce la schimbări în celelalte dimensiuni. Prin culturile școlare incluzive, schimbările în politici și practici pot fi susținute de către cadre didactice și elevi.

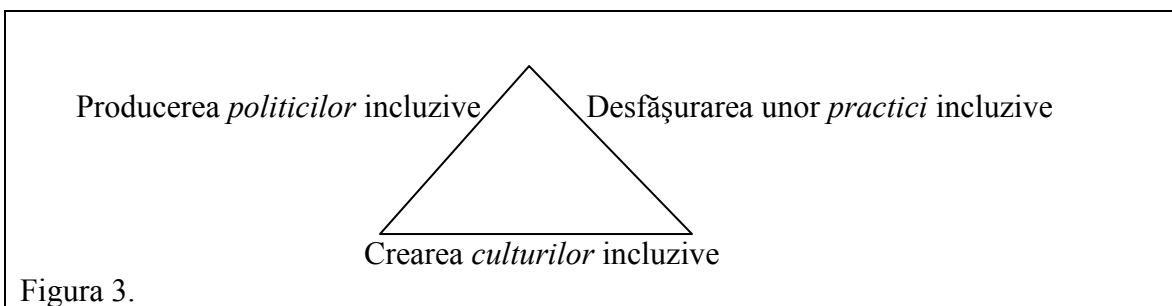


Figura 3.

Fiecare dimensiune este împărțită în două secțiuni, pentru a centra atenția asupra a ceea ce trebuie făcut în scopul creșterii capacității de învățare și a participării școlare. Dimensiunile și secțiunile sunt prezentate în figura 4. Împreună, ele oferă un *cadru de referință* pentru a structura planul de dezvoltare școlară și pot deveni componente ale acestuia. Este bine ca școlile să se asigure că se îndreaptă practic înspre realizarea acestor dimensiuni.

Dimensiuni și secțiuni ale *Indexului*

DIMENSIUNEA A: Crearea *culturilor* incluzive

Secțiunea A.1 Consolidarea comunității

Secțiunea A.2 Stabilirea valorilor incluzive

DIMENSIUNEA B: Producerea *politicilor* incluzive

Secțiunea B.1 Dezvoltarea școlii pentru toți

Secțiunea B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

DIMENSIUNEA C: Desfășurarea *practicilor* incluzive

Secțiunea C.1 Dirijarea învățării

Secțiunea C.2 Mobilizarea resurselor

Figura 4

Dimensiunea A. Crearea *culturilor* incluzive

Această dimensiune creează o comunitate sigură, primitoare, colaboratoare, stimulantă, în care fiecare este prețuit ca fiind capabil de performanțe valoroase. Ea dezvoltă valori incluzive împărtășite explicit de personal, elevi, pedagogi și părinți/persoane care îngrijesc copiii. Principiile și valorile culturale școlare incluzive ghidează deciziile cu privire la politicile și practicile de zi cu zi de la clasă, astfel încât dezvoltarea școlară devine un proces continuu.

Dimensiunea B. Producerea *politicilor* incluzive

Această dimensiune oferă siguranța că incluziunea pătrunde în toate planurile școlii. Politicile încurajează participarea elevilor și a personalului din momentul în care aceștia intră în școală, ajung la toți elevii din localitate și minimalizează presiunile de excludere. Toate politicile presupun strategii clare pentru schimbare. Politica incluziunii se sprijină pe acele activități care cresc capacitatea școlii de a răspunde diversității elevilor.

Dimensiunea C. Desfășurarea *practicilor* incluzive

Această dimensiune dezvoltă practicile școlare care reflectă culturile incluzive și politicile școlii. Practici înseamnă lecții care răspund diversității elevilor. Participarea tuturor elevilor se face prin încurajarea lor să se implice activ în toate aspectele ce țin de educație, prin valorizarea propriilor lor cunoștințe și experiențe din afara școlii. Personalul identifică resurse materiale și umane, implicând elevi, părinți/apartinători și resurse ale comunității care pot fi mobilizate pentru a susține învățarea și participarea.

Materialele de referință: indicatori și întrebări

Fiecare secțiune conține între 5 și 11 indicatori. Acestea reprezintă obiective la care sunt reportate situațiile existente, pentru a stabili prioritățile de dezvoltare. Fiecare reprezintă un aspect important pentru școală, chiar dacă uneori importanța unui aspect precum etnia, genul sau dizabilitatea este implicită, ea fiind încorporată în anumiți indicatori.

Înțelesul fiecărui indicator este clarificat printr-o serie de întrebări, care ajută la definirea sensurilor acestuia în moduri care invită școlile la explorare în detaliu. Întrebările indică și provoacă înțelegerea unui anumit indicator, adunând informații despre școală. Ele adâncesc analiza situației curente din școală, oferind idei privind construirea unor activități, servind totodată drept criterii de evaluare a progresului. Deseori cititorii văd semnificația practică a *Indexului* doar atunci când încep să se implice în căutarea răspunsurilor la întrebări. La sfârșitul fiecărui set de întrebări există o invitație la a adăuga noi întrebări. Este de așteptat ca personalul fiecărei școli să facă propria versiune a *Indexului*, adaptând și schimbând întrebările existente sau adăugând unele proprii.

Unii indicatori și întrebări se referă la chestiuni pentru care școlile împart responsabilitatea cu inspectoratele, cu primăriile sau alte foruri tutelare, precum accesul în clădiri, specificările de termeni ca ”nevoile educaționale speciale” și politicile de admitere. Sperăm ca școlile și forurile tutelare să conlucreze în mod constructiv pentru a produce planuri, proceduri de dezvoltare și politici de admitere care să încurajeze participarea în învățământul de masă a tuturor elevilor din zonele arundate unei școli.

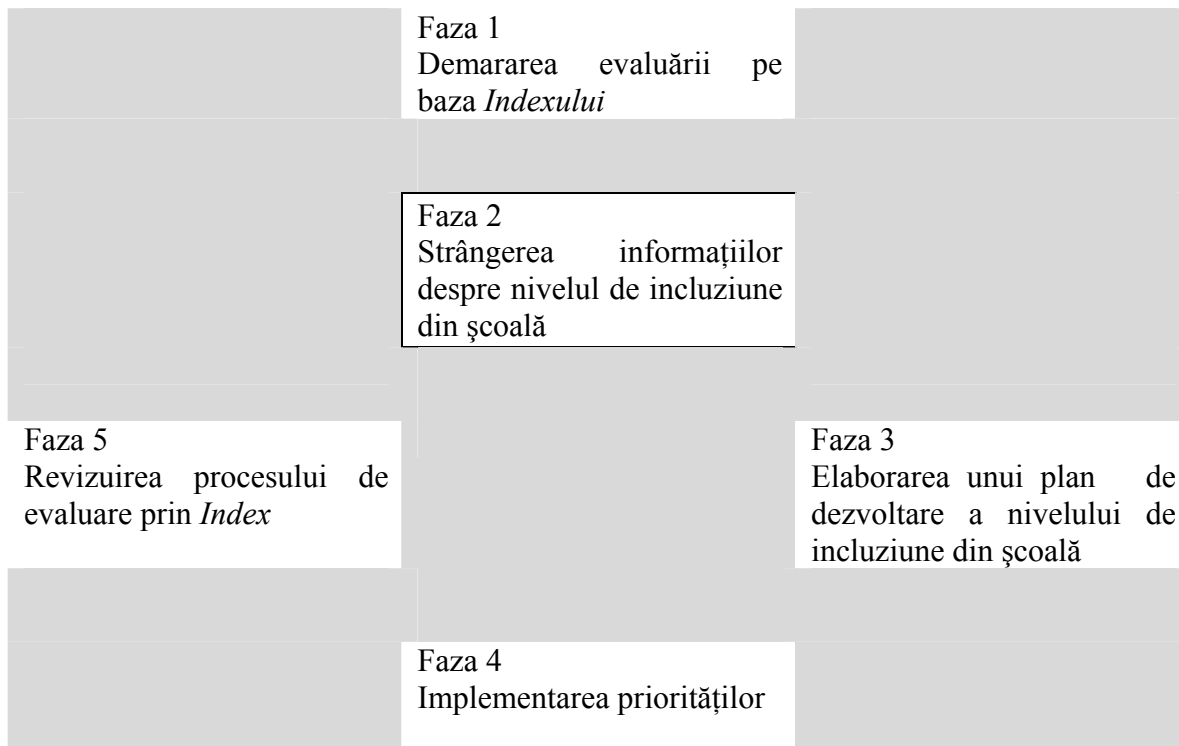
În unele școli, personalul și pedagogii pot conveni asupra faptului că nu doresc să se analizeze anumiți indicatori sau că aceștia nu merg înspre o direcție pe care și-o dorește școala în acel moment. Este de așteptat ca școlile să răspundă în moduri diferite și să își ajusteze materialele conform propriilor cerințe. Uneori, dacă ajustarea e propusă doar pentru un anumit indicator sau întrebare incomodă pentru școală, ea trebuie analizată cu anumite rezerve.

În unele școli, din cauza profilului lor, indicatorii și întrebările pot să nu corespundă. Școlile de fete, școlile de băieți și multe școli religioase, nu își propun să includă toți elevii din zona respectivă. Fără îndoială, personalul acestor școli dorește de multe ori să adapteze indicatorii și întrebările propriilor scopuri, conform propriei înțelegeri a incluzivității. Ei trebuie să raporteze la anumite cerințe comune, de exemplu în ceea ce privește curriculum-ul național, legislația cu privire la dizabilitate și rasă. Când *Indexul* a fost conceput, nu s-a anticipat faptul că el ar putea fi folosit pentru dezvoltarea școlilor speciale. Totuși, câteva școli speciale l-au folosit cu succes pentru a depăși unele bariere ale participării elevilor și a personalului din aceste școli.

Procesul de desfășurare a *Indexului*

Procesul de desfășurare a lucrului cu *Indexul* poate contribui el însuși la progresul incluziunii. El presupune o autoevaluare bazată pe colaborarea între agenții școlii și care se revendică de la experiența fiecărei persoane implicate în viața școlii. *Indexul* nu se referă la evaluarea competențelor individuale, ci la analiza unor informații privind sprijinul acordat școlilor și dezvoltării profesionale a pedagogilor în acceptarea diversității. O versiune a acestui proces este descrisă în detaliu în partea 2, reprezentat ca un ciclu planificat pe 5 faze (fig. 5). La acestea se adaugă o fază introductivă, în care un grup de coordonare se familiarizează cu materialele și cu modul în care ele pot fi folosite.

Figura 5 **Procesul *Indexului* și planificarea ciclului de dezvoltare școlară**



Dezvoltarea nivelului de incluziune din școală nu trebuie văzută ca un proces mecanic. Ea se petrece atât prin relaționarea dintre valori, emoții și acțiuni, cât și prin reflecție atentă, analiză și planificare. Dezvoltarea incluzivității școlii vorbește atât despre implicare emoțională, cât și despre raționalitate.

Folosirea *Indexului*

Indexul a fost folosit într-un mare număr de școli în Marea Britanie și în multe alte țări. Școlile pot adapta materialele în funcție de propriile circumstanțe. Ghidul propus aici cu privire la educația incluzivă trebuie păstrat ca un cadru de referință pentru „un proces prin care școlile, autoritățile educaționale locale și alții, dezvoltă culturi, politici și practici”. *Indexul* ca un mijloc prin care „școlile pot identifica și înlătura barierele în învățarea și participarea copiilor”⁶⁷.

⁶ Department for Education and Skills (2001) *Inclusive Schooling* p 3.

Versiuni ale *Indexului* au fost traduse sau sunt în curs de a fi traduse în arabă, chineză (pentru a fi folosit în Hong Kong), finlandeză, franceză, germană, hindi, ungară, malteză, norvegiană, portugheză, spaniolă și suedeză. Versiunile engleze sunt folosite în Australia, Canada, Africa de Sud și SUA. O echipă internațională susținută de UNESCO a cercetat modurile în care versiuni ale *Indexului* pot fi dezvoltate pentru zonele sărace din țările din sud.

O astfel de răspândire a dezvoltat ideea că materialele, conceptele, cadrele de referință și procesul *Indexului* au o largă aplicare. Au fost de asemenea sugestii despre modul în care *Indexul* poate fi îmbunătățit. Există o nevoie specifică de exemple ale muncii cu *Indexul*. Asemenea exemple sunt incluse în partea 2, iar un dosar cuprinzător al unor rapoarte scurte ale acestor munci, precum și studii de caz detaliate ale *Indexului* sunt în pregătire. Studiile de caz vor fi publicate separat.

Ce pot spera școlile să dobândească

Se spune că incluziunea este „cheia de boltă” a politicii guvernamentale în ceea ce privește educația. Totuși, multe cadre didactice susțin că trebuie să muncească mult pentru a minimaliza presiunile de exclusiune date de politici care, în încurajarea competiției dintre școli pot conduce la o perspectivă îngustă cu privire la realizările elevilor. Multe bariere în învățare și participare sunt încorporate în contexte față de care școlile au un control redus. Cele mai puternice bariere țin de sărăcie și de stresul pe care ea îl produce. Fără îndoială, școlile pot să se schimbe și se schimbă. Ele pot schimba radical experiențele elevilor și ale personalului privind educația, dezvoltând culturi în care fiecare e respectat și unde politicile și practicile susțin dreptul la învățatură și la participare al tuturor elevilor. Multe școli care își desfășoară activitatea în circumstanțe diferite, au găsit în *Index* un ajutor în dobândirea controlului asupra propriei lor dezvoltări incluzive, în analiza a ceea ce fac, determinând priorități pentru schimbare pe care le-au pus în practică.

⁷ *Indexul* are în Marea Britanie o influență recunoscută asupra formării unei atitudini incluzive în școli. El a stat la baza ghidului „Working With Teaching Assistants”. Unele dintre conceptele sale de bază sunt împărtășite prin ghidul statutar asupra incluziunii în curriculum-ul național, precum și în ghidul de incluziune pentru inspectorii și directori. *Indexul* a făcut parte din documentele de bază pentru „Inclusive School Design”. O versiune a *Indexului* este pregătită pentru a susține dezvoltarea tuturor aspectelor vizate de autoritățile locale, de la serviciul de pompieri, la bibliotecă. Un for de autoritate educațională locală a recunoscut *Indexul ca fiind un* document de bază. O altă autoritate educațională a crescut numărul școlilor care vor lucra conform *Indexului*, de la 25% la 40%, iar ulterior la 100%. Multe autorități educaționale locale au susținut grupuri de colaborare interșcolare pentru a lucra conform *Indexului*, acesta fiind un mod valoros de a mobiliza școlile.

Partea 2

Procesul *Indexului*

Privire de ansamblu

Faza 1 Demararea evaluării pe baza *Indexului*

Faza 2 Strângerea informațiilor despre nivelul de incluziune din școală

Faza 3 Elaborarea unui plan de dezvoltare a nivelului de incluziune din școală

Faza 4 Implementarea priorităților

Faza 5 Revizuirea procesului de evaluare prin *Index*

Privire de ansamblu

Procesul *Indexului* începe de la primul contact cu materialele din acest ghid. El pornește prin cunoașterea tuturor membrilor comunității școlare și adaptarea la circumstanțele particulare ale școlii. În acest mod este încurajată participarea întregii școli în acest proces. Fiind nevoie de susținerea îmbunătățirilor în cadrul școlii, ele trebuie să fie resimțite ca proprii de către întregul personal (pedagogi), părinți/apartinători și elevi. Toți aceștia trebuie să fie integrați în analiza obiceiurilor și atitudinilor, respectiv a culturii incluzive proprii acelei școli.

Fazele procesului *Indexului* sunt prezentate în figura 6 și discutate în detaliu în paginile următoare. Dacă e ca *Indexul* să fie integrat în ciclul de dezvoltare școlară, atunci fazele 1, 2 și 3 trebuie să fie terminate cu mult înainte de sfârșitul planificării anului, în așa fel încât prioritățile să poată fi cuprinse în planul de dezvoltare școlară pentru anul următor.

Procesul *Indexului*

Faza 1 Demararea evaluării pe baza *Indexului* (jumătate de semestru)

Stabilirea unui grup de coordonare

Revizuirea abordărilor cu privire la dezvoltarea școlară

Conștientizarea semnificației abordării prin *Index*

Explorarea cunoașterii existente folosind conceptele și cadrul de referință

Adâncirea analizei folosind indicatorii și întrebările din *Index*

Pregătirea muncii pe grupe de participanți

Faza 2 Strângerea informațiilor despre școală (un semestru)

Explorarea atitudinilor personalului/ ale pedagogilor

Explorarea atitudinilor elevilor

Explorarea atitudinilor pe care o au părinții/apartinătorii și membrii comunității locale

Stabilirea priorităților pentru dezvoltare

Faza 3 Elaborarea unui plan de dezvoltare a nivelului de incluziune școlară

Includerea cadrului de referință al *Indexului* în planul de dezvoltare a școlii

Includerea priorităților în planul de dezvoltare a școlii

Faza 4 Implementarea priorităților în practica educațională

Punerea priorităților în practică

Susținerea dezvoltării

Înregistrarea progreselor

Faza 5 Revizuirea procesului *Index*

Evaluarea dezvoltării

Revizuirea muncii cu *Indexul*

Continuarea procesului *Indexului*

Figura 6

O școală a descris primul an al muncii cu *Indexul* ca și săritul cu coarda, încercând să potrivească procesul prevăzut prin *Index* la dinamica schimbărilor proprii școli. Școlile diferă în ceea ce privește modul de îndeplinire al planificării includerii copiilor cu diverse nevoi. Unele au un plan pe 3 ani, în timp ce altele au un plan ce depășește 5 ani, iar altele intră în detalii numai cu privință la semestrul următor.

Indexul nu înseamnă doar planificare atentă, sau un proces de identificare și implementare pas cu pas a priorităților pentru schimbare. Dezvoltarea în școală este întotdeauna mai complexă și mai încurcată. Preocuparea *Indexului* în ceea ce privește schimbarea valorilor poate determina personalul și elevii să se adapteze culturilor, politicilor și practicilor într-un mod mai imprevizibil decât prin atingerea unui obiectiv țintit cu prioritate la un moment dat. Astfel pot apărea schimbări de mai mare anvergură în modul în care întregul personal cooperează, sau schimbări mai mărunte în ceea ce privește modul în care un anumit membru din staff interacționează cu copiii.

În momentul în care începe explorarea culturilor școlare, a politicilor și a practicilor, oportunitățile pentru dezvoltarea incluzivă devin tot mai evidente. Personalul poate descoperi că în anumite privințe, școala e mai puțin incluzivă decât s-a crezut inițial. Acest fapt va putea fi compensat de descoperirea resurselor pentru susținerea învățării și participării; resursele personalului, ale elevilor, ale părinților/apartinătorilor și ale comunității din jur.

Indexul poate fi folosit în mod independent de către școli, dar mulți dintre cei care l-au utilizat au considerat că este binevenit un sprijin din afară, îndeosebi în stadiile de început. O masă rotundă cu oamenii semnificativi din școală, moderată de către cineva familiarizat deja cu *Indexul*, poate ajuta demararea procesului.

Folosirea *Indexului*

„Indicatorii și găsirea de răspunsuri întrebărilor detaliate sunt într-adevăr utile ca activități de sine stătătoare, atunci când școlile vor să se concentreze asupra anumitor tematici”.

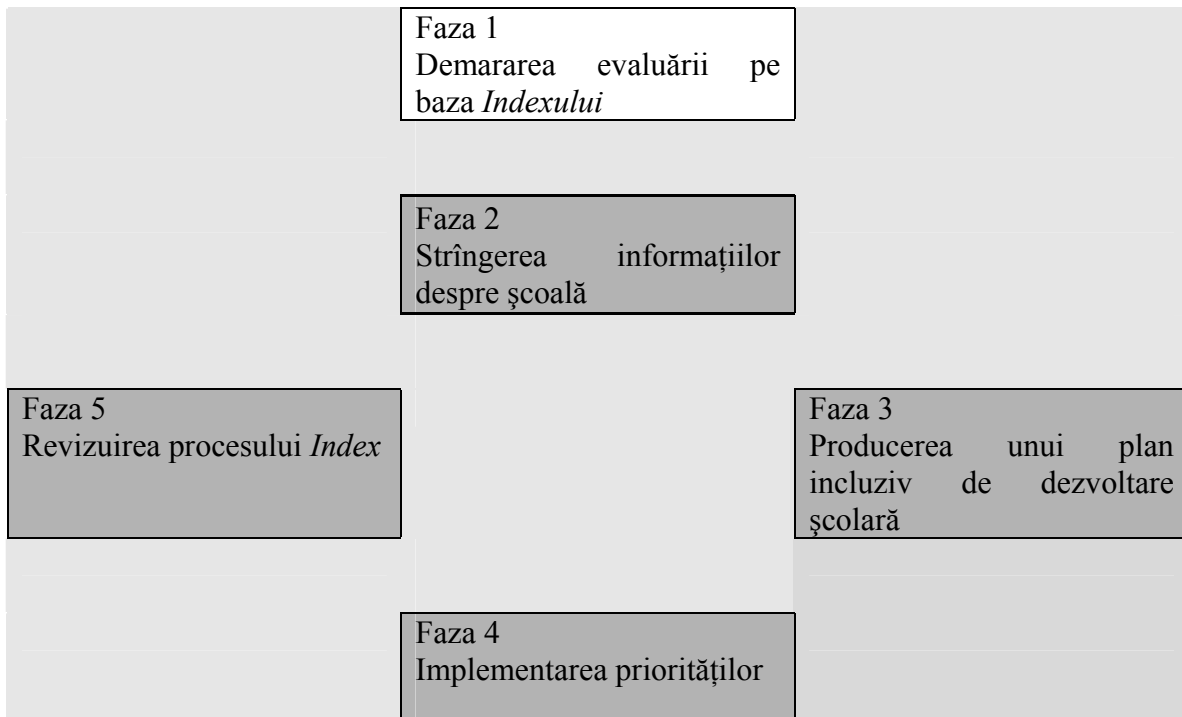
Folosirea *Indexului*

„Autoritatea educațională locală a făcut un important salt înainte înspre adoptarea incluziunii în toate școlile noastre, iar *Indexul* ne-a ajutat să ne modelăm gândirea cu privire la procesul prin care școlile pot fi sprijinite”.

Faza 1

Demararea evaluării pe baza *Indexului* (jumătate de semestru)

- Stabilirea unui grup de coordonare
- Revizuirea abordărilor cu privire la dezvoltarea școlară
- Conștientizarea semnificației abordării prin *Index*
- Explorarea cunoașterii existente folosind conceptele și cadrul de referință
- Adâncirea analizei folosind indicatorii și întrebările
- Pregătirea muncii pe grupe de participanți



Această primă fază a *Indexului* începe cu stabilirea unui grup de coordonare, care reflectă și reprezintă școala. Grupul revizuieste abordările cu privire la incluziunea școlară și leagă *Indexul* de situațiile existente. Membrii grupului atrag atenția celor din școală asupra procesului de evaluare pe baza *Indexului*, se informează ei înșiși cu privire la materiale și se pregătesc să le folosească pentru a evalua școala împreună cu personalul/pedagogii, părinții/apartinătorii și elevii. Această fază poate să fie terminată într-o jumătate de semestru.

În această fază a fost inclus un set de 12 activități cu scopul de a structura și susține munca grupului de coordonare. Activitățile pornesc de la asumția că membrii grupului au citit partea 1 a prezentului ghid. Fiecărei activități, care trebuie îndeplinită în subgrupe dar nu mai mult de 4 persoane, i se va da un termen limită clar. Aceste activități pot fi realizate cu grupuri de cadre didactice, pentru a-i familiariza cu materialele și pentru a-i ajuta să decidă cum le vor folosi.

Stabilirea grupului de coordonare

Pentru ca *Indexul* să poată promova dezvoltarea școlară, este nevoie ca directorul și alți angajați cu experiență să fie implicați. O echipă de planificare a dezvoltării școlare poate iniția munca. Această echipă trebuie să includă printre membri ei pe coordonatorul școlii pentru suport psihopedagogic și, când e relevant, un coordonator al copiii cu limba maternă alta decât cea a majorității din școală. Este important ca grupul de coordonare să reflecte componența etnică și de gen a școlii. El poate include un reprezentant al părinților/apartinătorilor, al elevilor, al pedagogilor sau al personalului administrativ. Noi persoane pot fi cooptate pe măsură ce munca progresa. Întrucât școlile variază considerabil în funcție de mărime și compoziție, grupul de inițiere al evaluării prin *Index* va varia și el, de la școală la școală. În liceele mari, fiecare catedră poate avea propriul său grup de planificare aflat în legătură cu unul central.

Materialele trebuie să fie accesibile tuturor membrilor grupului. Școlile sunt încurajate să multiplieze materialele utilizate pentru toți membrii lor. Fiecare membru al grupului de coordonare va trebui să aibă propriul său set de materiale. Acestea pot conține indicatori adiționali și întrebări, analize ale consultațiilor cu alți membri ai școlii și planșe pentru prezentări.

Includerea unui prieten critic

Grupurile de coordonare au descoperit că de multe ori este util să includă „un prieten critic”. Acesta poate fi cineva din afara școlii, care cunoaște școala destul de bine, o sprijină, dar are capacitatea de a identifica probleme și este dedicat procesului întreprins. El sau ea trebuie să aibă încredere în grupul de inițiere și în școală și să respecte natura sensibilă a unora dintre discuțiile în care va fi implicat. Poate fi cineva care este deja familiarizat cu *Indexul*, care poate ajuta în analizele detaliate ale școlii, în colectarea și analiza punctelor de vedere ale personalului, părinților/apartinătorilor și ale elevilor.

Folosirea Indexului

„Fiecare școală care se hotărăște să folosească *Indexul* ar trebui să fie în legătură cu o altă școală (sau mai multe) pentru a menține avântul schimbării și pentru a lărgi cadrul de dezbateri”.

Persoanele care au fost solicitate să îndeplinească rolul de prieten critic au fost profesori din alte școli, consilieri sau psihologi educaționali, asistenți sociali și membri ai institutelor de învățământ superior. Școli diferite, ca de exemplu o școală primară și una gimnazială pot alege să folosească *Indexul* pentru a stabili relații mai strânse între ele, având coordonatorul de sprijin psihopedagogic din fiecare școală, ca prieten critic al celeilalte.

Poziția de prieten critic poate asigura că școala nu evită abordarea aspectelor problematice. Toți membrii grupului trebuie să participe la ridicarea unor probleme concrete, dar totodată trebuie să fie atenți la modul de abordare a opiniilor și de argumentare a concluziilor despre școală.

Asigurarea caracterului inclusiv al muncii

Grupul de coordonare trebuie să devină un model de practică incluzivă în școală, operând pe bază de colaborare, asigurând respectul față de opinia tuturor, indiferent de gen și

statut social. Membrii grupului trebuie să simtă că pot avea încredere unul în celălalt și că pot vorbi liber. Fiecare membru al grupului trebuie să își prezinte opinia într-un mod care să invite la dialog. Diferențele de opinie trebuie încurajate ca resursă pentru avansarea gândirii grupului.

Indexul: ce vreau pentru fiul meu

„Iubitul și fascinantul meu băiat este cu siguranță minunat exact așa cum este. Îi place fotbalul, să picteze, să se joace cu mașini, să râdă cu prietenii ca oricare alt copil de 6 ani, doar că el are sindromul Down. Dar această boală nu constituie o problemă din punctul lui de vedere. El nu resimte nevoia să fie schimbat sau vindecat. El resimte nevoia să participe și să fie inclus. Acesta e motivul pentru care procesul *Indexului* este un dar atât de mare și un aliat pentru mine, ca părinte. Aceasta pentru că *Indexul* ajută școala să examineze lucrurile care trebuie schimbate și adaptate în școală, în curriculum și în gândirea noastră pentru a-l păstra pe Sonny inclus în mediul în care îi e locul.

Am participat la un grup de coordonare, alcătuit din director, echipa de management, coordonatorul pentru sprijin psihopedagogic și cu mine ca reprezentant al părinților. Am ales un psiholog educațional din exteriorul zonei de cuprindere a școlii, ca prietenul nostru critic”.

Revizuirea dezvoltării capacității incluzive a școlii

Munca cu *Indexul* oferă oportunitatea de a revizui modul în care are loc dezvoltarea școlii. Școlile diferă foarte mult în abordarea planificării dezvoltării. Unele implică un grup larg de persoane care muncesc împreună într-un mod relativ sistematic, precum în procesul descris mai sus. În alte școli, un document poate fi produs ca răspuns la cerințele inspectorilor și poate implica foarte puțini membri ai școlii. Folosirea *Indexului* poate fi utilă în toate aceste abordări ale planificării.

Este probabil să existe o varietate de activități de dezvoltare a școlii în afara celor incluse formal în planul de dezvoltare școlară. Acestea pot fi inițiate din interiorul școlii sau ca răspuns la o inițiativă locală sau națională. *Indexul* poate fi utilizat pentru a verifica o suprapunere între activități, pentru a îmbunătăți coordonarea lor și pentru a face accesibile și celorlalți membri ai școlii informațiile obținute în urma activității de grup.

Activitatea 1 Revizuirea planificării dezvoltării școlare

(durata recomandată: 1 oră)

Membrii unui grup pot folosi următoarele întrebări pentru a structura revizuirea abordării planificării dezvoltării școlare.

- Cum a fost produs planul de dezvoltare școlară?
- Care e conținutul acestui plan?
- Cum este el implementat?
- Ce alte activități de dezvoltare școlară au loc?
- Cum sunt ele coordonate?
- Cum ar putea fi îmbunătățit procesul de planificare și conținutul planului?

Conștientizarea existenței *Indexului*

Înainte ca orice decizie de planificare să fie luată, este important ca membrii comunității școlare să fie informați cu privire la *Index*. O întâlnire de conștientizare a semnificației incluziunii și a folosirii *Indexului* poate să implice o persoană din afara școlii, probabil de Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă

la autoritatea educațională locală. Această întâlnire poate fi, de asemenea, condusă de un membru din conducerea școlii care este familiarizat cu conținutul *Indexului*. Adăugiri la grupul de coordonare pot fi realizate ca rezultat al acestei întâlniri.

Explorarea cunoașterii existente folosind conceptele și cadrul de referință

Membrii grupului de coordonare trebuie să elaboreze o perspectivă comună asupra *Indexului*, înainte să o prezinte și celorlalți. Ei pot începe împărtășindu-și cunoștințele, folosind conceptele și cadrul de referință din *Index*, înainte de a considera subiectele adiționale pe care le aduc indicatorii și întrebările. Activitățile 2, 3 și 4 pot ajuta în structurarea cunoașterii existente, la una sau o serie de întâlniri. Grupul trebuie să rețină că, în acest stadiu, orice idee pentru dezvoltare trebuie văzută ca provizorie, până când toate perspectivele din școală au fost luate în considerare.

Activitatea 2 Ce e incluziunea (30 min)

Grupul *Indexului* trebuie să împărtășească perspectivele lor asupra incluziunii:

- În ce măsură incluziunea este văzută prin asociere cu „copiii cu nevoi educaționale speciale”?
- În ce măsură incluziunea este identificată cu elevii care au un comportament problematic?

Ei trebuie să se uite apoi la figura 1, „incluziunea în educație”. Ideile din figura 1 rezumă abordarea pe care *Indexul* o are despre incluziune și fiecare element trebuie discutat pe rând. Din experiența cu această activitate s-a dovedit că nu este o idee bună a se stăruie asupra ei prea mult în acest stadiu. Discuțiile despre incluziune dezvăluie deseori convingeri foarte puternice. Este puțin probabil că fiecare va fi de acord cu privire la fiecare aspect din *Index*. Trebuie să se ajungă la un acord după care incluziunea se referă la toți copiii care întâmpină bariere în învățare și participare, ca și la faptul că incluziunea presupune schimbări în cultura, politicile și practicile școlare. Dar dincolo de acest consens larg, rezolvarea diferențelor de profunzime poate lua foarte mult timp. Persoanele care au utilizat *Indexul* au descoperit că și-au revizuit și dezvoltat perspectivele asupra incluziunii, pe măsură ce au lucrat cu *Indexul*.

Activitatea 3 Bariere și resurse (20 min)

Membrii grupului de coordonare trebuie să rețină descrierea dimensiunilor și a secțiunilor din figura 4. Ei pot folosi aceste capitole pentru a-și structura gândirea cu privire la bariere și resurse, pe măsură ce răspund la următoarele întrebări:

- Ce bariere în învățare și participare apar în cultura, politicile și practicile școlare?
- Cine întâmpină bariere în învățare și participare în școli?
- Ce resurse pot fi mobilizate pentru a susține învățarea și participarea și pentru a dezvolta cultura, politicile și practicile din școală?

Activitatea 4 Ce și cum se oferă sprijin? (20 min)

Sensul larg în care e înțeles sprijinul acordat copiilor a fost prezentat în partea 1 ca fiind „toate activitățile care cresc capacitatea școlii de a răspunde diversității elevilor”. Grupul de coordonare poate lua în considerare următoarele întrebări:

- Ce activități pot fi considerate de sprijin pentru copiii care resimt bariere în învățare și în participarea la viața școlară?
- Care sunt implicațiile definiției noțiunii de sprijin din *Index*, pentru munca personalului?

- Care sunt implicațiile definiției noțiunii de sprijin din *Index*, pentru coordonarea acestuia?

Profundarea cercetării folosind indicatorii și întrebările

Grupul de coordonare trebuie să devină familiarizat cu indicatorii, cu întrebările și cu modul în care acestea pot fi folosite pentru a explora cultura, politicile și practicile din școală. Folosirea indicatorilor și a întrebărilor se bazează pe ceea ce este deja cunoscut. Pentru încurajarea explorării detaliate a procesului de incluziune a școlii se poate direcționa atenția asupra unor chestiuni care nu au fost luate anterior în considerare.

Activitatea 5 Utilizarea indicatorilor pentru identificarea preocupărilor provizorii ale școlii privind incluziunea (25 min)

Scopul acestei activități este identificarea preocupărilor care ar necesita examinare. Lista indicatorilor poate fi examinată fie în format de chestionar (chestionarul 1) sau folosind fișe cu câte un indicator scris pe fiecare. Chestionarele pot fi rezolvate individual și apoi comparate cu ale celorlalți din grup, astfel încât să poată fi discutate diferențele. Alternativ, grupul poate sorta fișele în patru categorii, în funcție de modul în care propozițiile descriu școala. La fiecare indicator se poate răspunde în 1 din 4 moduri: „total de acord”, „într-o oarecare măsură de acord”, „dezacord” și „nevoie de mai multa informație”. Pentru sortarea preocupărilor, fișele trebuie așezate în categorii având același titlu. „Nevoie de mai multe informații” e aleasă atunci când indicatorul e neclar sau informația e insuficientă pentru luarea unei decizii. Înțelesul unui indicator poate fi clarificat, găsindu-l în partea 3 și căutând întrebările referitoare la el.

La sfârșitul chestionarului există un spațiu pentru a scrie până la 5 priorități ale procesului de dezvoltare a incluziunii. Chestionarul permite reflectarea la aspectele identificate ca *priorități ale schimbării pentru ridicarea nivelului de incluziune*. Dacă chestionarul este utilizat împreună cu alții, prioritățile identificate, nu întregul chestionar trebuie comparat. Analiza detaliată a chestionarelor și compararea graficelor, a hărților și a tabelelor, pot consuma foarte mult timp și pot întârzia începutul schimbărilor. Grupul trebuie să împărtășească și să discute prioritățile provizorii.

Această activitate oferă, de asemenea, oportunitatea de a reflecta asupra valorii utilizării chestionarelor. Toți indicatorii sunt scriși, astfel încât acordul cu aceștia sugerează o evaluare pozitivă a școlii. Aceasta îi poate încuraja pe oameni să reprezinte propria școală ca fiind mai incluzivă decât în realitate. Grupul trebuie să fie atent la acest aspect și să provoace fiecare membru în a furniza argumente care să le susțină ideile.

Activitatea 6 Discutarea dovezilor (20 min)

Grupul trebuie să fie de acord asupra unui indicator atunci când consideră că școala merge bine și asupra altuia atunci când consideră că mai e loc pentru îmbunătățire. În fiecare dintre aceste cazuri trebuie oferite probe, dovezi pentru a susține o părere, în funcție de următoarele:

- În ce măsură este un acord între participanți în privința aceluși indicator?
- Care sunt dovezile care susțin opiniile privind acel indicator?
- Ce dovezi există privind alți indicatori, în cadrul aceleiași, sau a altei dimensiuni care întăresc ideea respectivă?
- Ce alte informații ar fi utile pentru această analiză?

Activitatea 7 Conectarea indicatorilor și a întrebărilor: cultura, politicile și practicile școlii (35 min)

În folosirea materialelor *Indexului*, indicatorii trebuie să fie întotdeauna corelați cu întrebările care le definesc înțelesul. În grupuri de câte doi, membrii trebuie să selecteze un indicator în fiecare dimensiune în care mai e loc pentru progres, alături de un alt indicator unde ei cred că școala se descurcă bine. Aceasta trebuie să includă indicatorul din activitatea 6. Apoi explorează întrebările de sub indicatori. Deși, din rațiuni stilistice, fiecare întrebare este scrisă în așa fel încât se poate răspunde cu da/nu, ele trebuie văzute ca întrebări de tipul „în ce măsură ...”, iar răspunsurile pot fi: „total de acord”, „într-o oarecare măsură de acord”, „dezacord” și „nevoie de mai multă informație”.

Indicatorii selectați și întrebările lor trebuie examinate ținând minte următoarele:

- Cât de potrivite sunt întrebările?
- Ce întrebări trebuie adăugate?
- Ce noi arii de dezvoltare sunt sugerate de aceste întrebări?

Participanții sunt încurajați să se implice activ în discutarea acestor întrebări, schimbându-le și adăugând altele noi, pentru a le face relevante pentru situațiile concrete din școală.

Activitatea 8 Revizuirea tuturor indicatorilor și întrebărilor (1 oră)

Această activitate poate fi desfășurată între întâlniri. Membrii grupului de coordonare trebuie să muncească individual, citind toți indicatorii și întrebările. Scopul este dobândirea familiarității cu materialele, iar nu o investigare completă a școlii. Ei trebuie să răspundă la fiecare întrebare, luând notițe privind problemelor ridicate, iar unde e cazul să sugereze noi întrebări. Ei trebuie apoi să împărtășească ceea ce au înțeles. Uneori ei fac sugestii privind un aspect al școlii care poate fi ușor schimbat, altelei pot reflecta asupra unor schimbări de amploare ce trebuie făcute.

Activitatea 9 Alegerea priorităților și planificarea intervențiilor (30 min)

Atunci când o prioritate este selectată dintr-o dimensiune, se poate să fie necesare îmbunătățiri și în alte dimensiuni, pentru a susține acea opțiune. De exemplu, dacă elaborarea unei strategii împotriva violențelor de limbaj este considerată a fi o necesitate prioritară pentru dezvoltare în dimensiunea B, ea trebuie relaționată cu indicatorii referitori la aspecte situate în dimensiunea A.

Grupul trebuie să aleagă un indicator și apoi să ia în considerare următoarele:

- Ce schimbări trebuie să aibă loc în alte dimensiuni, pentru a ne asigura că vor influența indicatorul ales?
- Care ar putea fi întrebările ce trebuie puse pentru a investiga mai departe problema aleasă?
- Cum pot fi susținute progresele ce au loc în cazul unui indicator?

Activitatea 10 Utilizarea foii de rezumat (20 min)

Grupul trebuie să își consemneze prioritățile pentru dezvoltare într-un rezumat. Prioritatea poate fi formulată în termenii unui indicator sau ai unui grup de indicatori, ai unui grup de întrebări sau ai unei teme importante pentru școală care nu e cuprinsă în indicatorii și întrebările *Indexului*.

Activitatea 11 Rezumarea muncii grupului (20 min)

Membrii unui grup pot reflecta asupra măsurii în care examinarea indicatorilor și a întrebărilor a adus o valoare adăugată cunoașterii cu privire la cultura, politicile și practicile din școală. Ei pot face asta raportându-se la următoarele întrebări:

- Ce s-a făcut până acum în școală pentru a depăși barierele în învățare și participare?
- Ce trebuie perfecționat?
- Ce presupune o investigație ulterioară?
- Ce noi inițiative sunt necesare?

Activitatea 12 Identificarea și pregătirea depășirii barierelor în utilizarea Indexului (20 min)

După o revizuire temeinică a materialelor, grupul poate avea o părere asupra modului în care *Indexul* poate fi introdus celorlalți din școală și ce probleme pot fi preîntâmpinate. Se au în vedere următoarele întrebări:

- Ce bariere pot fi anticipate cu privire la în introducerea *Indexului* în școală?
- Cum pot fi depășite aceste bariere?
- Cum ar putea fi *Indexul* introdus cel mai eficient?

Pregătirea muncii cu alte grupuri

Înainte de a începe să muncească alături de alte grupuri, este nevoie ca grupul de coordonare să citească și să discute ghidul pentru fazele 2, 3, 4 și 5.

Liceul Tetmore

În liceul Tetmore, *Indexul* a devenit un document de referință. El este folosit într-o varietate de moduri pentru a revizui și a evalua ce se face pentru includerea copiilor care se confruntă cu bariere, pentru a planui acțiunile viitoare și pentru a adopta o abordare incluzivă a inițiativelor. Într-o activitate de pregătire a personalului, la scară relativ mică, pentru a structura discuțiile referitoare la creșterea performanței s-au folosit întrebările asociate indicatorului A.2.1. *Indexul* a fost folosit de asemenea pentru a revizui programele de consiliere. Acest proces a fost preluat de către un grup care a inclus un șef de departament, un șef de an și un director adjunct. Astfel procesul a fost văzut ca fiind condus de către personalul angajat și mai puțin de către departamentul psihopedagogic pentru susținerea învățării. Implicarea profesorilor de sprijin a ajutat discuțiile cu privire la îmbunătățirea relațiilor de muncă între personalul didactic și cel de sprijin. Profesorilor de sprijin li s-a dat oportunitatea de a vorbi în detaliu despre munca lor și aceasta a condus la o mai bună colaborare în planul educativ individual și activitățile de la clasă. Școala are mulți elevi cu dizabilități și *Indexul* a ajutat personalul să adopte o atitudine deschisă privind incluziunea, atitudine în care întregul personal își asumă responsabilitatea tuturor elevilor. Pentru a ajuta acest proiect, școala a adoptat folosirea unui dosar, care oferă informații cu privire la progresele în procesul de învățare a tuturor elevilor din școală.

Pentru mulți ani, departamentele de sprijin psihopedagogic al învățării au fost implicate în inițiativele de adaptare curriculară. Departamentele de curriculum depun oferta lor departamentelor sprijin psihopedagogic al învățării pentru a dezvolta anumite arii curriculare. Ca rezultat al unei astfel de oferte, departamentul a folosit aspecte ale

Indexului pentru a dezvolta programe ce oferă un suport suplimentar elevilor care învață engleza ca limbă adițională. Au fost făcute de asemenea îmbunătățiri în ceea ce privește includerea elevilor cu dizabilități fizice în principalele evenimente sportive, fără ca ei să mai aibă întreceri separate, numai pentru persoanele cu dizabilități.

Ca rezultat al muncii cu *Indexul*, organizatorii excursiilor școlare au început să preia responsabilitatea includerii elevilor cu dizabilități, fără să mai considere că aceasta e răspunderea celor de la departamentul de sprijin psihopedagogic al învățării. La un moment dat a fost planificată o excursie școlară pe un traseu cu un mal de râu inaccesibil scaunelor cu rotile. Ea a fost schimbată cu o alta la o fermă, unde au putut fi abordate și câteva aspecte relevante din curriculum și unde a fost posibil accesul cu scaunelor cu rotile. Pentru o excursie în străinătate, departamentul de susținere a învățării a discutat anterior posibilitățile de acces ale elevilor cu dizabilități, iar apoi directorul de departament a inclus în organizare discuții cu șoferul și părinții. 3 elevi cu dizabilități au putut participa la această excursie.

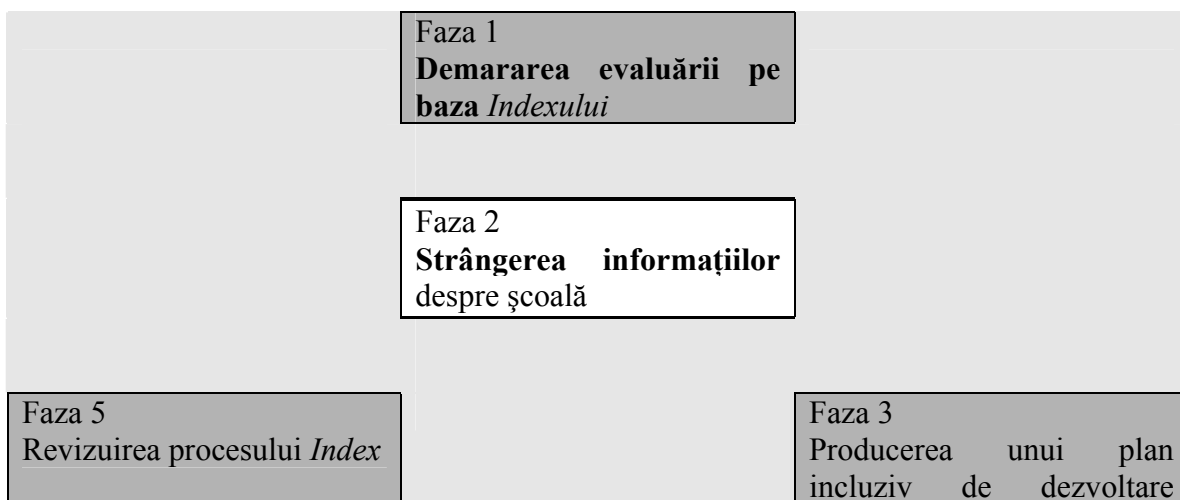
Indexul a ajutat de asemenea în îmbunătățirea coordonării și comunicării în ceea ce-i privește pe specialiștii care au vizitat școala, interesați îndeosebi de elevii priviți ca autiști sau „spectrum autist”. A fost stabilit un grup de lucru interdisciplinar care a inclus un psiholog, un logoped, un specialist cu probleme de comportament și un profesor de sprijin. Acest grup a avut un impact semnificativ în școală. El a rescris anumite arii curriculare, dar și programul de educație sexuală, făcându-l accesibil tuturor elevilor. A pregătit un raport, împreună cu părinții, raport care cuprinde modalitățile de colaborare stabilite între copiii-aparținători și pedagogi.

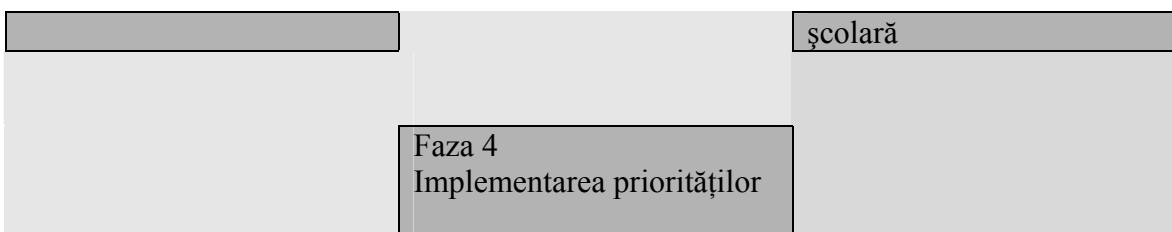
Conform unui profesor care s-a referit la rolul *Indexului* în școală: „el poate fi folosit în diferite forumuri, în diferite moduri ... [dar] în cele din urmă nu vom mai avea nevoie de *Index* pentru că toată lumea îl va include în mod natural în ceea ce face în școli”.

Faza 2

Strângerea informațiilor despre școală (un semestru)

- Explorarea cunoștințelor personalului și ale pedagogilor
- Explorarea cunoștințelor elevilor
- Explorarea cunoașterii pe care o au părinții//aparținătorii și membrii comunității locale
- Stabilirea priorităților pentru dezvoltare





Grupul de coordonare folosește propria sa cunoaștere a *Indexului* pentru a munci împreună cu ceilalți membri ai școlii, cu pedagogi, părinți/apartinători și cu alți membri importanți ai comunității. El ține seama de rezultatele acestor consultări și inițiază investigațiile necesare finalizării cercetării. Apoi se convine asupra priorităților pentru dezvoltare, împreună cu ceilalți membri ai școlii.

Această fază, precum și toate celelalte din *Index*, vor diferi de la școală la școală. Grupul de coordonare este responsabil pentru a stabili cel mai bun mod în care acest proces poate fi derulat.

Explorarea cunoștințelor personalului/ale pedagogilor

Grupul urmează același proces prezentat în faza anterioară, pe baza cunoștințelor acestora precum și a conceptelor incluziunii și a cadrului de referință dat de *Index*. Indicatorii și întrebările au rolul de a rafina analiza, ca și pentru identificarea priorităților pentru dezvoltare.

Abordarea modalităților de colectare a informațiilor cu privire la școală este influențată de mărimea și de tipul acesteia (dacă e școală primară sau liceu). Într-o școală mare, poate fi nepotrivit să se lucreze cu întregul personal, cu excepția unei întâlniri inițiale de conștientizare a obiectivelor *Indexului*. Implicarea în acest proces este mai eficientă în grupuri de specialiști (pe materii sau catedre), iar legătura cu grupul de coordonare fiind realizată de un membru al acestuia. Diferitele grupuri de specialiști pot resimți nevoia să se întâlnească, pentru a discuta anumite situații semnificative pentru ele. Toate punctele de vedere exprimate în cadrul acestor întâlniri, trebuie folosite ca oportunități pentru dezbateri și investigație ulterioară. Trebuie folosită o varietate de oportunități pentru colectarea de informații, astfel încât cei care nu pot participa la întâlniri sau care sunt rezervați în a vorbi public, să poată să își exprime opinia. De exemplu, grupul de coordonare poate decide să aibă discuții separate cu profesorii de sprijin, cu supraveghetorii sau cu profesorii cu puțină experiență. Se poate încuraja, de asemenea, oferirea de răspunsuri individuale la diferiții indicatori și variatele întrebări.

Ziua perfecționării personalului

O zi a perfecționării personalului, în care profesorii și pedagogii pot lucra împreună, poate fi un mod în care să înceapă colectarea informației. Dacă este bine realizat acest eveniment, atunci personalul poate resimți beneficiile unei experiențe incluzive. O schiță a unui astfel de eveniment este dată în figura 7, reflectând activitățile din faza 1. O astfel de zi „a perfecționării” poate implica resurse din afara școlii. Ea poate implica mai mult decât o singură școală, mai ales în condițiile în care vreuna dintre școlile participante a început deja să lucreze cu *Indexul*.

Pentru organizarea acestei zile trebuie selectate și adaptate activitățile specifice *Indexului*. E bine să se stabilească în prealabil cum vor fi explorați indicatorii și dacă e necesar să

fie fotocopiate chestionarele cu indicatori. Trebuie notate opiniile diferitelor grupuri și colectate foile de rezumat.

Grupul de coordonare va trebui să estimeze pe baza propriei experiențe cu materialele, cât timp le va fi necesar celorlalți pentru a îndeplini sarcinile discutării *Indexului*. Membrii grupului de coordonare îi vor mobiliza pe ceilalți participanți pentru a parcurge toate activitățile și a se concentra asupra lor.

Pe măsură ce se familiarizează cu materialele, unele persoane se simt copleșite de ideile cuprinse în *Index*, considerând că se așteaptă ca ei să schimbe totul într-o școală. Trebuie accentuat că scopul revizuirii este acela de a selecta priorități pentru dezvoltare, și mai puțin acela de a face schimbări totale sau de mare amploare.

Figura 7 Ziua perfecționării personalului: explorarea învățării și participării în școală

9.30 am – 10.00 am	Introducerea <i>Indexului</i> (întregul personal)
10.00 am – 11.00 am	Operarea cu conceptele cheie și cadrul de referință pentru a împărtăși cunoașterea existentă <i>Activitatea 3</i> (grupuri mici)
11.00 am – 11.30 am	<i>Ceai/cafea</i>
11.30 am – 12.30 pm	Operarea cu indicatorii <i>Activitatea 5 și 6</i> (grupuri mici)
12.30 pm – 1.30 pm	Masa
1.30 pm – 2.30 pm	Operarea cu indicatorii și întrebările <i>Activitățile 7 și 8 – vor continua</i> (grupuri mici)
2.30 pm – 3.30 pm	Împărtășirea ideilor cu privire la ariile de dezvoltare și de investigare ulterioară <i>Activitatea 9 și 10</i> (grupuri și apoi întregul personal)
3.30 pm – 3.45 pm	Planificarea următorilor pași din proces (condus de grupul de coordonare)
3.45 pm	Ceai

Domenii de dezvoltare și de investigare

Odată ce s-au implicat în cunoașterea indicatorilor și a întrebărilor, oamenii devin în general capabili să identifice anumite domenii în care cred că perfecționarea este necesară. Unele domenii pot fi identificate ușor, pot fi identificate chestiuni față de care există un consens general cu privire la nevoia unei intervenții imediate. Cu toate acestea, unele priorități ies la iveală doar pe măsură ce informațiile din diferitele grupuri sunt colectate și discutate în amănunt.

Planificarea pașilor următori

La sfârșitul unei zile de perfecționare a personalului, directorul grupului de coordonare trebuie să prezinte ce se va întâmpla cu informația colectată și cu opiniile exprimate. Grupul de coordonare trebuie să termine colectarea informațiilor de la personal și să compare datele obținute. Pot fi identificate arii în care e nevoie de mai multe informații de la elevi, părinți/ aparținători și membri ai comunității. Grupul va trebui să planifice modul de colectare a opiniilor celor care nu au putut participa la eveniment.

Explorarea cunoștințelor elevilor

Folosirea *Indexului*

„Cea mai profundă activitate cu *Indexul* a fost discuția cu părinții și copiii privind dimensiunile și indicatorii incluziunii”.

Școlile care au utilizat *Indexul* consideră consultațiile cu elevii ca fiind foarte utile în descoperirea barierelor și a resurselor. Colectarea de informații cu privire la școală folosind *Indexul* poate fi integrată în curriculum, de exemplu la orele de limbă, la cele de știință, sau ca aspect al orelor de educație civică, privind educația ca cetățean, ca membru al societății.

Toți elevii școlii trebuie să aibă oportunitatea de a contribui într-un mod sau altul, deși s-ar putea ca doar o parte dintre ei să participe la discuții detaliate. Chestionarele pot fi utile în recoltarea informațiilor de la elevi, dar pot fi mult mai eficiente dacă, după completare ele sunt discutate în grup. O listă simplificată și scurtată a indicatorilor, destinată elevilor este prezentată în partea a IV-a (chestionarul 2). La aceasta pot fi adăugate întrebări specifice unei anume școli. Acestea pot include opinii pe care personalul le atribuie elevilor și care trebuie testate – cum ar fi opinia lor cu privire la vorbitul într-o altă limbă decât limba majorității, sau la pericolele terenului de joacă. Partea a IV-a conține de asemenea chestionare care au fost aplicate în școlile primare și gimnaziale (chestionarul 3 și 4).

Adaptarea unui chestionar pentru elevi

Într-unul din liceele urbane, majoritatea elevilor provin din familii originare din Bangladesh. În zona respectivă există o minoritate consistentă alcătuită din elevi albi. Liceul are cu mult mai mulți băieți, deoarece mulți părinți musulmani preferă să-și trimită fiicele la școlile de fete. Una dintre probleme ține de apartenența băieților la găști de cartier și la relațiile lor tensionate cu școala. Membrii comunității locale atribuie aceste probleme parțial condițiilor necorespunzătoare de locuit (după părerea lor copiii nu au spațiu suficient pentru teme), dar și posibilităților reduse de petrecere a timpului liber pentru tinerii din cartier. Un alt fapt semnalat la discuții a fost lipsa de interes a elevilor pentru limba lor maternă (Sylheti), iar în privința motivelor nu s-a ajuns la vreun consens. Șeful catedrei de limbi moderne sugerează că elevii nu sunt interesați, în timp ce alte cadre didactice simt că aceasta e cauzată de o valorizare insuficientă a limbii materne a elevilor. Părinții s-au plâns, de asemenea, de lipsa de intimitate existentă la cabinetele de duș (la educație fizică).

Au fost adăugate următoarele observații (cerințe ale elevilor) (chestionarul 2):

- Aș vrea ca în școală să fie un număr egal de băieți și de fete.
- Aș vrea ca în școală să existe mai mulți elevi cu background-uri diferite.
- Mi-ar plăcea să studiez limba bengali.
- Familia mea are o înțelegere corectă despre ce se întâmplă la școală.
- Profesorii au o înțelegere bună cu privire la comunitățile din jurul școlii.
- Elevilor ar trebui să li se permită să vorbească în limba maternă Sylheti în timpul orelor.
- Elevii care altă limbă maternă decât cea a majorității primesc ajutorul de care au nevoie.
- Condițiile de duș (la educație fizică) sunt satisfăcătoare.
- Toaletele din școală sunt satisfăcătoare.

- La unele ore mă simt inconfortabil din cauza convingerilor mele religioase.
- Sunt îngrijorat să nu am necazuri cu cei din găști.
- Pot să intru în contact cu elevi din școală care nu locuiesc în zona mea.
- Pot să intru în contact cu elevi în afara școlii care nu vin din zona mea.
- S-ar putea ca familia mea să nu fie de acord cu privire la cei cu care intru în contact la școală.
- Băieții și fetele se poartă respectuos unii cu alții la școală.
- E mai ușor să intri în contact cu elevi de sex opus înăuntrul școlii, decât în afara ei.
- Nimeni nu este rău tratat în această școală din cauza culorii pielii.
- Am suficient loc acasă să îmi fac tema.
- Pot să îmi fac temele la școală când vreau (exemplu nerelevant pentru România)

Elevii pot avea nevoie de ajutor pentru a răspunde la întrebări. Elevilor mai mici trebuie să li se citească întrebările. E necesar să li se dea ajutor celor care au dificultăți cu limbajul sau instrucțiunile, sau în redactarea priorităților la sfârșitul chestionarelor. Elevii trebuie încurajați să ofere opinii oneste, nu pe acelea care să îi mulțumească pe profesorii lor sau pe ceilalți elevi.

Explorarea cunoașterii părinților/apartinătorilor și a membrilor comunității locale

Folosirea Indexului

„Ghidul a fost ideal pentru stadiul în care eram ...era să emitem idei despre ceea ce vrem noi și părinții noștri. A început să ne intereseze ce doresc părinții. Unele dintre preconcepțiile noastre au fost spulberate”.

Consultările cu părinții/apartinătorii și alți membri ai comunității pot fi de folos pentru a îmbunătăți comunicarea școală-familie. Ca și pentru elevi, chestionarele pentru părinți/apartinători, sunt prezentate în partea 4 (chestionarul 5). Chestionarele pot fi concepute în colaborare cu comitetul de părinți, care poate facilita organizarea unor grupuri consultative ale părinților/apartinătorilor. Într-una dintre școli, un mediator angajat și un membru al grupului de coordonare au tradus întrebările pentru acei părinți/apartinători fluenți în alte limbi decât limba majorității și au mediat discuțiile de grup. Alte școli au schimbat traducerile chestionarelor. Grupul de coordonare poate opta să organizeze întâlnirea cu părinții în alt loc decât la școală, dacă prezența acestora ar fi mai mare acolo.

Grupurile de părinți vor explora următoarele întrebări:

- Ce ar ajuta la îmbunătățirea învățării copilului dumneavoastră în școală?
- Ce s-ar putea face astfel încât copilul dumneavoastră să fie mai fericit la școală?
- Ce anume v-ar plăcea să schimbați cel mai mult la această școală?

Folosirea Indexului

„Indexul i-a adunat pe membrii comunității școlare. Discuțiile au condus la rezolvarea rapidă a dificultăților”.

Metoda chestionarului poate fi folosită în urma discuțiilor sau ca o modalitate alternativă de colectare a informațiilor de la cei care nu pot participa la întâlniri.

Pe lângă opiniile părinților/apartenenților, este utilă, de asemenea, aflarea opiniilor altor membri ai comunității din afara școlii. Populația școlară poate să nu reflecte compoziția demografică a zonei, în ceea ce privește etnia, dizabilitatea/nevoile speciale sau clasa socială. Aflarea opiniilor membrilor comunității poate ajuta școala în eforturile ei de a deveni mai reprezentativă.

Implicarea familiei în școală

Într-una din școlile primare care au abordat *Indexul*, 96% dintre copii au origini asiatice, provenite în principal din 2 sate din Pakistan. Școala are 14 cadre didactice și 8 cadre de sprijin, unele dintre acestea având același background ca și elevii. Una dintre inițiativele școlii a pus accentul pe implicarea familiei în rezolvarea problemelor din școală. De exemplu, au fost organizate workshop-uri regulate pentru a sprijini familiile, ca ele să își ajute copiii să citească acasă. Directorul consideră că aceste schimbări au crescut gradul de incluzivitate din muncă școlară. Doi părinți/apartenenți au fost desemnați membri ai grupului de coordonare a *Indexului*. Alături de ei mai participau: directorul, un adjunct acestuia, 2 profesori, o soră medicală bilingvă și un psiholog educațional în rolul „prietenului critic”.

Una dintre primele lor activități a constat în organizarea unei întâlniri pentru părinți/apartenenți, cu privire la *Index*. La aceasta a fost adăugat un chestionar bazat pe câțiva indicatori și întrebări care au facilitat comunicarea. Întâlnirea s-a bucurat de o prezență ridicată din rândul părinților/apartenenților, care au ridicat multe probleme. Directorul a considerat că evenimentul a fost un succes, crescând nivelul dezbaterilor despre incluziune și a ajutat personalul la formularea priorităților de dezvoltare.

Stabilirea priorităților de dezvoltare

Ce poate fi schimbat în culturile, politicile și practicile școlare pentru a crește învățarea și participarea?

Analiza probelor

Pentru a stabili prioritățile de dezvoltare, grupul de coordonare trebuie să examineze și să analizeze prioritățile pentru dezvoltare stabilite de către fiecare persoană consultată. Această sarcină trebuie împărțită întrucât ea implică foarte multă muncă, în special în școlile mari. Prietenul critic a fost ales pentru abilitatea sa de a contribui la acest proces. Școlile au folosit de asemenea o varietate de persoane precum colegi înscriși la facultate, psihologi educaționali și cercetători. În condițiile în care consultările au loc de-a lungul unei perioade de timp, pe măsură ce datele sunt colectate se compară perspectivele fiecărui grup. Inițial, informațiile de la elevi, părinți/apartenenți, personal trebuie păstrate separat unele de altele. În acest mod pot fi puse în valoare și exploatate diferențele de perspectivă. Opiniile fiecărui subgrup sunt importante, precum cele ale profesorilor de sprijin. De asemenea, este de dorit să se facă compararea informațiilor din diferite departamente ale școlii.

Colectarea informației suplimentare

Folosirea *Indexului* „oferă putere părinților, elevilor și susține personalul”.

Informații adiționale pot fi colectate de către grupul de coordonare în vederea finalizării priorităților. În timpul consultărilor vor fi identificate problemele, pentru ca apoi ele să fie clarificate pe baza informațiilor suplimentare. De exemplu, ar putea fi necesară analiza prezenței sau a rezultatelor de examen în funcție de dimensiunea de gen sau etnie. Uneori e nevoie de colectarea unor informații suplimentare, ca de exemplu dacă în timpul procesului de consultare un grup a identificat întrebări care par să fie relevante altor și altor grupuri. De exemplu, personalul nou angajat ar putea fi întrebat despre succesul integrării în lor în școală, iar în cazul menționării unor dificultăți, întrebarea va fi adresată grupurilor de cadre didactice cu vechime în școală.

Colectarea informației suplimentare se poate îmbina cu munca de perfecționare a cadrelor didactice. De exemplu, evaluarea priorităților asociate cu dimensiunea C poate implica profesorii în observarea și reflectarea asupra practicilor fiecăruia dintre ei. În acest mod pot fi desprinse idei pentru îmbunătățirea predării și învățării, iar aceasta poate conduce la o mai mare colaborare între cadre didactice și la îmbunătățirea metodelor lor de predare.

Stabilirea unei liste a priorităților

Finalizarea priorităților nu este doar o chestiune de adunare a ideilor întâlnite cel mai des în timpul consultărilor. Este nevoie ca grupul de coordonare să se asigure că opiniile grupurilor mai puțin puternice nu se pierd și că vocile elevilor și ale părinților sunt reflectate în lista finală. Prioritățile școlilor sunt foarte variate și în ceea ce privește timpul și resursele necesare implementării lor. De fapt, pe termen lung și scurt în școli trebuie urmărită o întreagă combinație de priorități. Pentru finalizarea acestei faze recomandăm folosirea unui cadru de referință care conține dimensiunile și secțiunile (figura 8). Membrii grupului trebuie să urmărească implicațiile priorităților identificate într-o anumită dimensiune și în celelalte dimensiuni. Grupul de coordonare va trebui să urmărească atent modul în care au fost identificate prioritățile ce reprezintă fiecare domeniu. Cele mai multe priorități menționate de școli vizează mobilizarea unor resurse. Unele dintre priorități au fost deja în prealabil identificate în școli, dar ele sunt reactualizate cu ocazia procesului *Indexului*.

Folosirea Indexului

„Ne-a făcut conștienți de modurile în care comunicăm și în care implicăm părinții.

Figura 8 Rezumatul priorităților de dezvoltare

DIMENSIUNEA A Crearea *culturilor incluzive*

Consolidarea comunității

Stabilirea valorilor incluzive

DIMENSIUNEA B Producerea *politicilor incluzive*

Dezvoltarea școlii pentru toți

Organizarea sprijinului pentru diversitate

DIMENSIUNEA C Desfășurarea *practicilor incluzive*

Dirijarea învățării

Mobilizarea resurselor

Când membrii grupului de coordonare elaborează un proiect de dezvoltare incluzivă, acesta trebuie negociat cu personalul și pedagogii. Figura 9 oferă câteva exemple de priorități identificate de școli care au folosit Indexul.

Figura 9 Prioritățile școlare identificate în timpul procesului *Indexului*

- Introducerea unor ceremonii de primire a elevilor și a profesorilor noi precum și a unor ceremonii de plecare.
- Planificarea unor activități de perfecționare a personalului, care să îi ajute în desfășurarea unor lecții mai deschise către diversitate.
- Introducerea unui management clar și a unor trasee de avansare în carieră în ceea ce îi privește pe profesorii de sprijin.
- Îmbunătățirea tuturor aspectelor legate de accesul în școală pentru elevii și adulții cu dizabilități.
- Promovarea unor atitudini pozitive față de diversitatea etnică în predare și în alte manifestări educaționale.
- Integrarea diverselor forme de sprijin din școală.

- Organizarea unor training-uri comune pentru profesorii de sprijin și pentru celelalte cadre didactice.
- Dezvoltarea învățării bazate pe cooperarea dintre elevi.
- Revizuirea politicilor anti-violență.
- Îmbunătățirea procesului de acomodare a noilor elevi.
- Creșterea nivelului de implicare a elevilor în luarea deciziilor cu privire la politicile școlii.
- Îmbunătățirea comunicării între școală și părinți/apartinători.
- Îmbunătățirea reputației școlii în rândul comunităților locale.

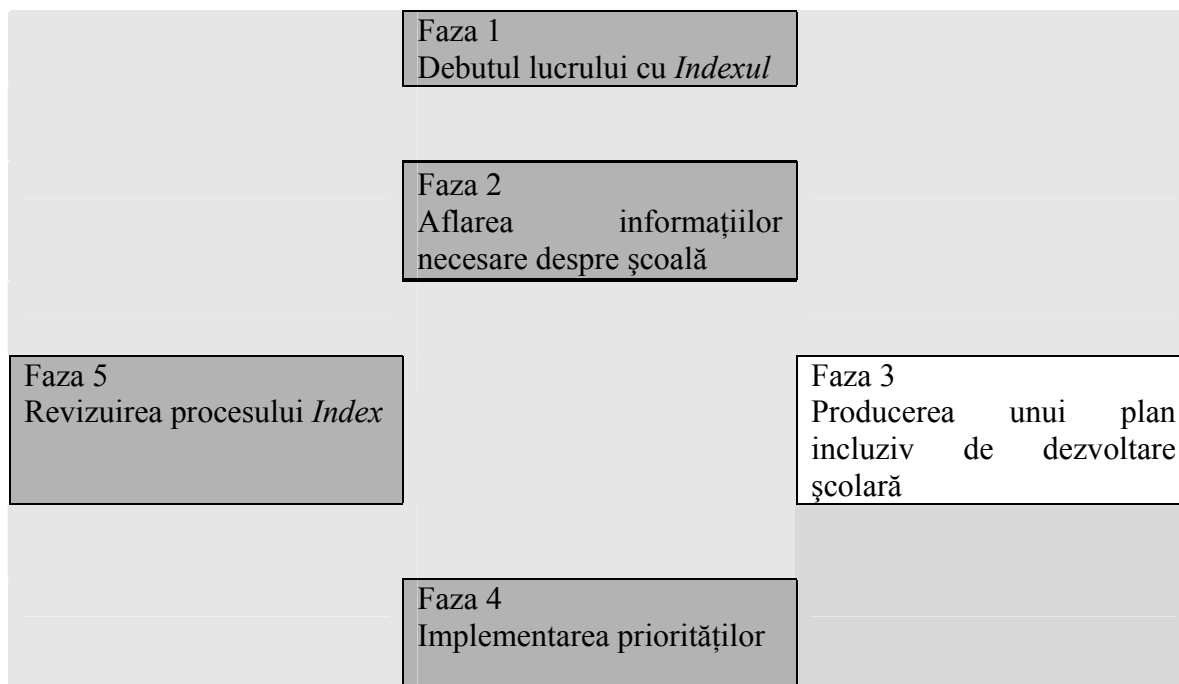
Bazarea pe capacitățile existente

„*Indexul* ne-a fost de mare ajutor. Ne-a arătat că suntem pe drumul cel bun și ne-a încurajat în identificarea priorităților corecte. Creasem deja un post cu normă întreagă de coordonator al procesului de educație incluzivă, combinând limba majorității ca obiect de studiu cu „nevoile educaționale speciale”. Am schimbat numele catedrei de limbi în „centru de resurse pentru comunicare și limbaj”, pentru a semnala suportul destinat elevilor, iar nu separarea dintre limbile materne. Am planificat un training pentru profesorii de sprijin și supraveghetori. *Indexul* a ridicat și alte chestiuni pe care noi nu le-am identificat în prealabil: relații slabe cu pedagogii, probleme cu temele de casă, dificultatea de a accesa resurse în comunitate și lipsa de accesibilitate fizică a vechii clădiri construite în stil victorian pentru persoanele cu dizabilități fizice. Aceste teme au putut astfel să fie incluse în planul pentru anul școlar următor”.

Faza 3

Producerea unui plan inclusiv de dezvoltare școlară

- Includerea cadrului de referință al *Indexului* în planul de dezvoltare al școlii
- Includerea priorităților în planul de dezvoltare a școlii



Această a treia parte a *Indexului*, care poate necesita organizarea a mai multor întâlniri cu scopul stabilirii sau revizuirii unui plan de dezvoltare, implică participarea membrilor din echipa de planificare a dezvoltării școlare. Ei includ în planul de dezvoltare școlară prioritățile asupra cărora s-a convenit împreună cu personalul, la sfârșitul fazei 2.

Includerea cadrului de referință al *Indexului* în planul de dezvoltare a școlii

Dacă este necesar ca prioritățile identificate de grupul de coordonare să fie incluse în planul de dezvoltare școlară și implementate, grupul de coordonare va deveni și echipa de planificare a dezvoltării școlare. Echipa trebuie să decidă dacă procesul de utilizare a *Indexului* reprezintă una dintre multele activități prevăzute în planul strategic al școlii, sau dacă acest plan urmează să fie modelat pe baza *Indexului*.

Folosirea *Indexului*

„*Indexul* este cel mai important proces de evaluare de care dispunem. Următorul plan de dezvoltare strategică a școlii va fi puternic influențat de *Index*.”

Includerea priorităților în planul de dezvoltare a școlii

Echipa de planificare a școlii are o listă de priorități de dezvoltare, asupra cărora s-a convenit în faza 2. Acestea trebuie încorporate în planul de dezvoltare școlară. Acest proces necesită analiza în detaliu a fiecărei priorități, examinarea duratei, a resurselor și a implicațiilor pentru perfecționarea personalului. Responsabilitatea generală pentru evaluarea progresului realizării fiecărei priorități va aparține unui membru al echipei de planificare.

Echipele trebuie să examineze prioritățile, să gândească modul în care acestea contribuie la dezvoltarea incluzivă a școlii și să facă adaptările practice. De exemplu, în școlile în care au fost alocate resurse suplimentare pentru a ajuta elevii în pregătirea pentru examene, personalul va fi probabil interesat de modul în care pot fi egalizate șansele pentru elevii care nu au beneficiat de un astfel de ajutor suplimentar.

Utilizarea *Indexului* pentru a reflecta asupra practicilor individuale

Grupul de coordonare dintr-o școală primară a inițiat o anchetă cu privire la opiniile elevilor, ale personalului și ale părinților/apartenenților. După analiza acestor informații, s-a convenit că ar fi mai eficient ca școala să se concentreze asupra perfecționării aspectelor ce țin de activitatea la clasă, urmărind indicatorii de mai jos:

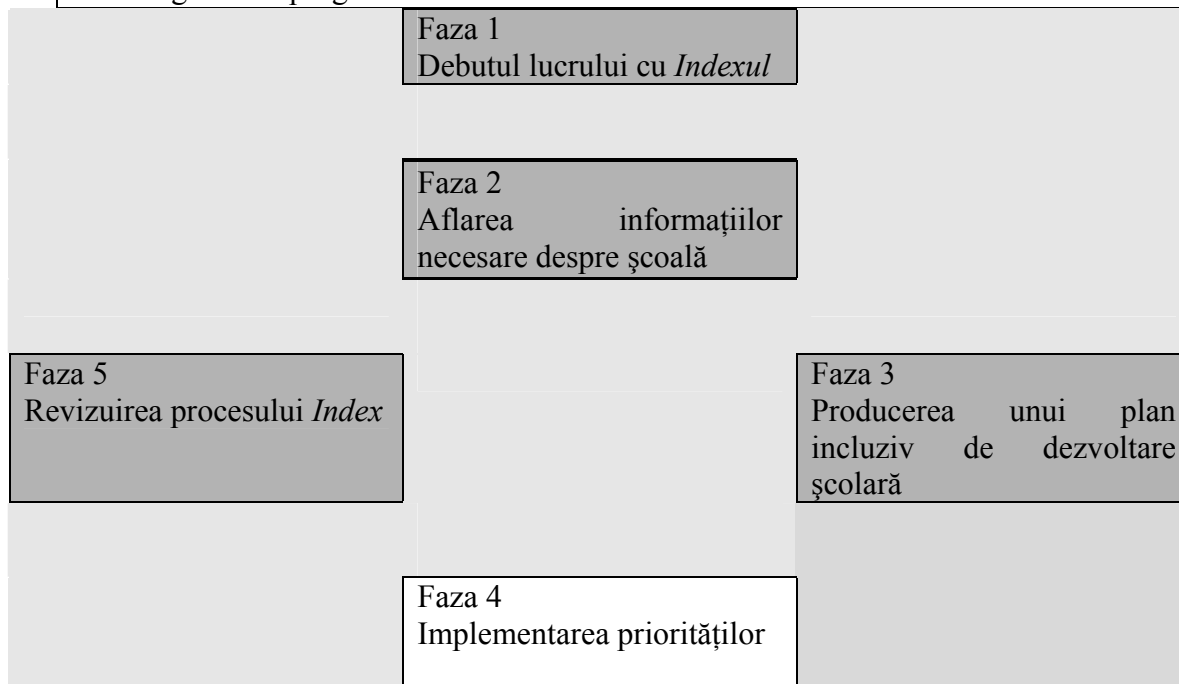
- C.1.1: Predarea să fie planificată având în minte caracteristicile învățării tuturor elevilor.
- C.1.2: Lecțiile să fie astfel organizate încât să încurajeze participarea tuturor elevilor.
- C.1.4: Elevii să fie implicați activ în propria învățare.
- C.2.1: Diferențele dintre elevi să fie folosite ca resurse pentru predare și învățare.

Profesorii au fost încurajați să folosească acești indicatori și să le răspundă prin modul de planificare a lecțiilor de-a lungul întregului an. S-a hotărât, de asemenea, că este necesar un element concret pentru a stimula dezvoltarea educațională în acest sens. Școala a folosit resurse suplimentare pentru a oferi profesorilor libertatea de a participa unii la lecțiile celorlalți, folosind cei 4 indicatori amintiți ca bază pentru o grilă de observație. Observarea lecțiilor colegilor a fost orientată spre ceea ce au considerat a fi „momente de aur”: exemple de practici bune pentru interacțiuni educaționale care să ilustreze indicatorii menționați. Când toți profesorii au fost implicați în acest proces, perechi de colegi au vorbit despre experiențele lor. A fost creat un document, rezumând ceea ce a fost învățat, referindu-se la domenii precum „folosirea întrebărilor în cursul orei” și „răspunsul la întrebări”. Cu toate acestea directorul a semnalat că a avut dificultăți în a surprinde în scris ceea ce s-a întâmplat: „trebuie să fii prezent acolo pentru ca să poți aprecia bogăția situațiilor de învățare”. De-a lungul experiențelor din clasă, profesorii au fost stimulați să reflecteze asupra stilurilor de predare ale colegilor și să introducă schimbări în propria lor practică în direcțiile de comun fixate.

Faza 4

Implementarea priorităților (în derulare)

- Punerea priorităților în practică
- Susținerea dezvoltării
- Înregistrarea progresului



Faza 4 a *Indexului* presupune punerea priorităților în practică. Această fază poate necesita investigații suplimentare în școală și poate deveni o formă de cercetare bazată pe acțiune. Progresele sunt susținute printr-o bună colaborare și comunicare, precum și o dedicare față de valorile *procesului de incluziune*. Progresele sunt evaluate pe baza criteriilor din planul strategic de dezvoltare școlară, față de care sunt înregistrate evoluțiile. Această fază are un caracter dinamic, continuu.

Punerea priorităților în practică

Folosirea *Indexului*

„Ne-a ajutat să ne stabilim interesele și ne-a făcut să privim în profunzimea propriilor noastre aspirații”.

O serie de exemple ilustrează modul în care școlile pot susține dezvoltarea în direcția incluziunii. Într-un liceu, profesorii au hotărât că pentru ei coordonarea suportului și educației fizice reprezintă o prioritate. Ei și-au exprimat îngrijorarea cu privire la politicile de sprijin în relație cu indicatorii din dimensiunea B, secțiunea 2: organizarea suportului pentru diversitate. A reieșit că nu există o planificare comună între cadrele de sprijin pentru comportamentul prosocial, profesorii de sprijin pentru învățare și profesorii care ofereau elevilor ajutor la limba engleză, ca limbă a statului. Profesorii au hotărât că vor examina situația existentă în școală în detaliu, muncind împreună. Ei și-au observat reciproc practicile educaționale de-a lungul unei perioade de 6 săptămâni și apoi s-au întâlnit să discute observațiile și posibilitățile de colaborare mai apropiată. Ei s-au hotărât

să vorbească elevilor despre experiențele lor de-a lungul activităților de suport și să înțeleagă ceea ce înseamnă ele din punctul de vedere al elevilor. Cadrele didactice și-au inclus concluziile într-un document privind politicile de suport ale școlii, document coordonat de o persoană responsabilă cu dezvoltarea curriculară.

Într-un al doilea exemplu, o școală primară a primit semnale atât de la elevi cât și de la părinți/apartinători că violența între elevi reprezenta o adevărată problemă în școală. Echipa de planificare școlară a hotărât să aplice întrebările de la indicatorul B.2.9 pentru a explora în adâncime atitudinile și experiențele cu privire la violența verbală. Ei s-au concentrat îndeosebi asupra următoarelor întrebări:

- Împărtășesc părinții/apartinătorii, educatorii și elevii aceeași definiție a violenței de limbaj?
- Este amenințarea renunțării la prietenie înțeleasă ca o sursă a violenței?
- Există o politică școlară clară cu privire la violență, prin care să fie stabilit care anume tip de comportament este/respectiv nu este acceptabil în școală?
- Poate fi limbajul declarațiilor din politica școlară înțeles de către profesori, părinți/apartinători și elevi?
- Există persoane dispuse să susțină fetele și băieții atunci când este vorba de violență?
- Știu elevii la cine să apeleze dacă sunt victime ale violenței?
- Sunt elevii implicați în strategiile de prevenire și scădere a violenței?
- Sunt consemnate incidentele violente?

Când echipa de planificare a aflat despre amploarea și natura problemelor legate de violență, au încercat să le abordeze într-o varietate de moduri concrete. De exemplu, lecțiile de limbă au inclus compuneri și discuții despre prietenie. A fost inițiat un forum la care elevii au putut propune strategii de prevenire și scădere a violenței. În acest forum s-a elaborat o nouă politică anti-violență, care a fost publicat în limbi accesibile tuturor elevilor. O evidență clară a incidentelor violente a ajutat la identificarea unor pattern-uri de violență între elevi. Prin anchete repetate prilejuite de discutarea procesului *Indexului* s-a evaluat periodic ritmul reducerii nivelului de violență.

Sustinerea progresului

Folosirea Indexului

„Cea mai mare satisfacție e să vezi diferența pe care a adus-o în viața copiilor: ei s-au simțit valorizați”.

Motivația celor implicați în procesul de schimbare trebuie susținută de-a lungul întregii faze de implementare. În condițiile în care sunt vizate convingerile și valorile adânc înrădăcinate în mentalitatea membrilor comunității școlare, iar rezistența la schimbare este crescută, susținerea motivației poate necesita un efort considerabil. Pentru punerea în practică a priorităților unei culturi mai incluzive eforturile trebuie să continue pe parcursul mai multor ani. Asemenea schimbări trebuie să cuprindă atât politica alegerii și managementului personalului, cât și practica educației, atitudinea față de elevi cât și față de părinți/apartinători. Într-o școală care lucrează pe baza cooperării, personalul va putea să recurgă la experiența colegilor și să își ofere ajutor reciproc. S-ar putea ca o parte a personalului, poate unii elevi sau părinți/apartinători nu vor fi de acord cu o anumită Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă

direcție de schimbare. Echipa de planificare poate încuraja personalul să discute diferențele de opinie apărute. Este recomandată adaptarea direcțiilor de dezvoltare în așa fel încât ele să fie relevante cât mai multor persoane cu puțință.

Echipa de planificare trebuie să se asigure că fiecare membru al comunității școlare este informat cu privire la progresul realizat. Informarea se poate realiza prin întâlniri, zile de perfecționare a personalului, reviste, seminarii, consilii ale elevilor, note scrise pe tablă și prin intermediul diferitelor alte structuri de organizare ale comunității.

Înregistrarea progresului

Acel membru al echipei de planificare a dezvoltării școlare care este responsabil cu stabilirea priorităților se va asigura că progresul este evaluat periodic și înregistrat, urmat fiind de ajustările necesare în planurile de dezvoltare strategică, ca urmare a consultărilor cu grupul și cu personalul implicat. Evaluarea poate implica discuții cu personalul, cu elevii, cu pedagogii, cu părinții/apartinătorii, pentru examinarea modului de punere în practică a priorităților stabilite. Se recomandă înregistrarea pe parcurs a progresului realizat și difuzarea acestuia în școală (de exemplu, difuzarea rezultatelor în școală printr-o revistă)

Construirea unei filosofii incluzive

Această școală are 10 ani și este situată într-o clădire atractivă, bine întreținută. Are 480 de elevi între 9 și 13 ani. Zona este săracă din punct de vedere economic și cam 50% dintre copii primesc la școală o masă gratuit. Directoarea este foarte dedicată principiilor de incluziune, pe care le pune în legătură cu propria sa experiență, marcată de poliomeilita din copilărie. Părinții ei s-au luptat ca ea să fie educată într-o școală de masă. Așa cum spune: „copiii au dreptul să învețe în școli de masă ... Școlile trebuie să se schimbe pentru a face acest lucru posibil”.

Școala are 6 elevi cu dizabilități de vedere, deși formal ea nu este destinată a fi un centru special. Pur și simplu, și-a dezvoltat reputația de a primi copii cu dizabilități. Școala a exclus un singur copil în cei 10 ani de existență.

Grupul de coordonare a *Indexului* are o largă reprezentare, cuprinzând părinți/apartinători și cadre didactice. Are doi prieteni critici. Grupul a ales să utilizeze *Indexul* în procesul de planificare strategică a dezvoltării școlare, care era considerat deja inclusiv de către personal. Au existat o serie de întâlniri în timpul cărora coordonatorii au raportat colegilor lor realizările de până atunci. Pentru anul școlar următor, s-au negociat aspectele financiare și scopurile. Directoarea vede *Indexul* ca un mijloc de extindere a participării și ca pe un adaus la accentuarea analizei barierelor în învățare și participare. Au fost aplicate chestionare elevilor și profesorilor. Coordonatorul cu susținerea învățării a analizat informațiile ca parte a studiilor sale universitare, derulate în acea perioadă.

Școala a identificat un număr de priorități pentru creșterea nivelului de incluziune. Se dorea o strategie generală pentru a „oferi oportunități curriculare tuturor elevilor”. Acesta a devenit unul din principalele scopuri ale planului de dezvoltare școlară strategică pe anul următor, implicând o serie de activități de perfecționare a staff-ului.

Elevii au consemnat că nu s-au simțit „ascultați” de către personal și uneori de către alți elevi. A fost implementat un plan pentru a îmbunătăți canalele de comunicare existente, inclusiv un forum al elevilor. Profesorii au implicat elevii în conducerea de discuții.

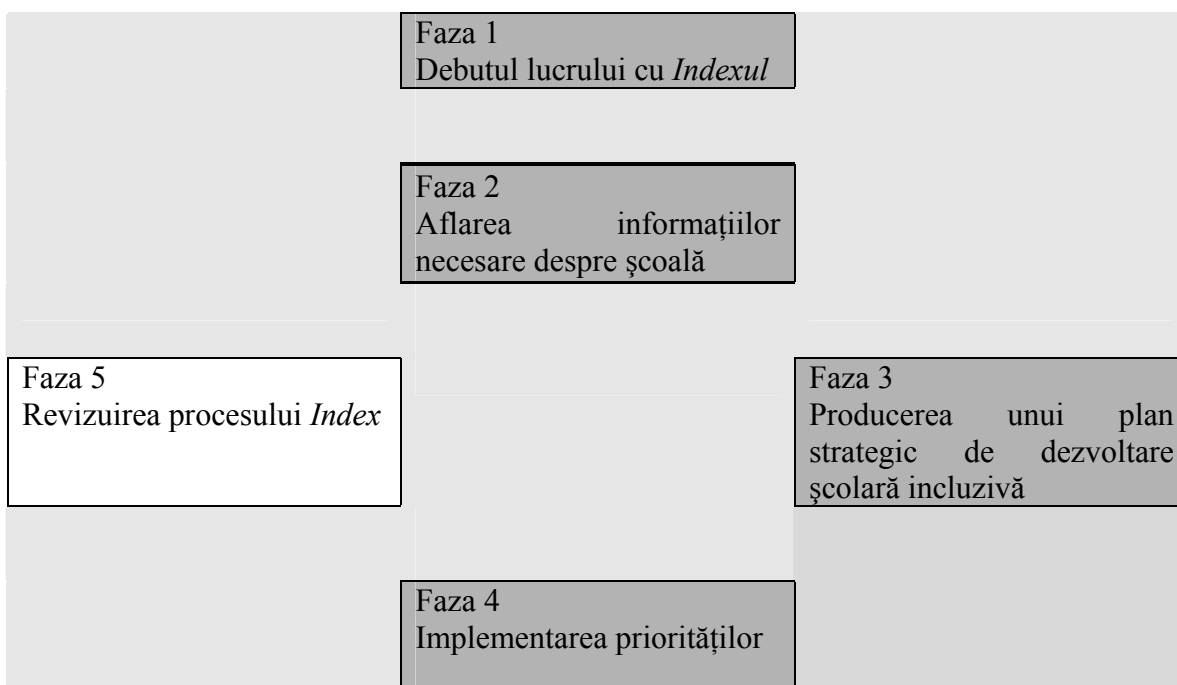
Acestea trebuiau să fie centrate asupra problemelor clasei sau ale școlii și să-i implice pe toți elevii, fără a favoriza prietenii leader-ului.

Au fost inițiate planuri pentru ședințele axate pe incluziune. Temele au inclus termeni ca: dizabilitatea și deficiența; violența în limbaj; munca în echipă și cooperarea; respectarea individualității; empatia și mila; „comunitatea” locală, națională și internațională; ajutorarea celor în nevoie. Directoarea s-a adresat celor care au discutat despre deficiență și dizabilitate. Pentru prima dată ea și-a recunoscut dizabilitatea în fața elevilor și a discutat-o cu aceștia.

Faza 5

Revizuirea procesului *Index* (în derulare)

- Evaluarea dezvoltării
- Revizuirea muncii cu *Indexul*
- Continuarea procesului *Indexului*



Echipa va revizui progresul general. Vor fi luate în considerare toate evoluțiile în schimbarea culturilor, a politicilor și a practicilor școlare. Vor fi discutate modificările ce trebuie făcute *Indexului*. Indicatorii și întrebările adaptate de o anumită școală sunt folosiți pentru a revizui schimbările și pentru a formula noi priorități în planul de dezvoltare școlară pe anul următor.

Evaluarea progreselor

Folosirea *Indexului*

„Inspectorii au fost mulțumiți de ceea ce au văzut și de modul în care se derula procesul de incluziune în școală. Deci, a meritat.

Pentru a evalua progresul general, membrii echipei vor trebui să se întâlnească și să revizuiască indicii de progres din fiecare arie prevăzută prin planul de dezvoltare. Ei trebuie să reflecteze asupra schimbărilor în lumina criteriilor de succes specificate în plan și să găsească moduri prin care acestea pot fi modificate pe măsură ce apar situații noi. De asemenea, la începutul fiecărui nou an școlar progresul va fi evaluat prin reexaminarea școlii, folosind dimensiuni și indicatori noi. Această reevaluare poate pune în evidență noi schimbări ale contextului cultural, care depășesc situațiile planificate în prealabil și care necesită noi ajustări din punctul de vedere al școlii.

Revizuirea muncii cu *Indexul*

*Folosirea *Indexului**

„Școala era într-adevăr în încurcătură. *Indexul* ne-a oferit soluția de a merge înainte”.

Munca cu *Indexul* presupune evaluare. Echipa de planificare trebuie să revizuiască modul în care a utilizat *Indexul* și să hotărască în ce fel materialele pot fi utilizate pentru a susține dezvoltarea școlii în anii următori. Ei trebuie să evalueze măsura în care *Indexul* a contribuit la adoptarea programului de educație incluzivă de către acea școală. Echipa va reflecta asupra compoziției grupului de coordonare a *Indexului* și a relației sale cu structurile de planificare școlară. Ea va evalua cât de bine pregătită a fost pentru această sarcină, modul în care s-a consultat cu alte grupuri, succesul în împărțirea responsabilităților cu ceilalți și modul în care acestea au fost susținute. Prietenul critic poate fi valoros în acest proces. Succesul autoevaluării cere tuturor membrilor grupului să fie dispuși să-și regândească propriile practici. Figura 10 cuprinde întrebările care ar putea ajuta echipa la revizuirea propriei munci.

Figura 10 Revizuirea muncii cu *Indexul*

Cât de bine a lucrat grupul de coordonare în ceea ce privește: compoziția sa, distribuirea sarcinilor în grup, consultații și transferul responsabilității pentru munca de dezvoltare?

În ce măsură a existat o schimbare în dedicarea pentru munca incluzivă în școală?

În ce măsură au fost încorporate conceptele cheie ale *Indexului* în gândirea politicilor și practicilor școlare? Acestea sunt incluziunea, barierele în învățare și participare, resursele de susținere a învățării și participării, suportul pentru diversitate.

În ce măsură a fost incluziv procesul de consultare și cine altcineva ar putea contribui la acest proces în anii următori?

În ce măsură, dimensiunile și secțiunile *Indexului* au fost utile în structurarea planului de dezvoltare școlară?

În ce măsură au ajutat indicatorii și întrebările *Indexului* în identificarea priorităților sau a detaliilor care au fost trecute cu vederea?

În ce măsură au fost colectate date potrivite pentru evaluarea priorităților și pentru implementarea dezvoltării? Cum ar putea fi îmbunătățite aceste date?

În ce măsură a contribuit procesul de muncă cu *Indexul* la folosirea unor tehnici de educație mai incluzive?

Cum pot fi susținute progresele și cum ar putea fi îmbunătățit acest proces?

Continuarea procesului *Indexului*

În acest stadiu final al procesului, care poate să coincidă cu sfârșitul unui an de muncă cu *Indexul*, echipa de planificare a dezvoltării școlare face revizuirii ale modului în care a fost coordonată munca. În multe școli, majoritatea personalului va fi, până la acest moment, familiară cu *Indexul*. Pentru personalul nou angajat procesul trebuie explicat ca fiind parte a programului lor de acomodare. În această a V-a etapă discutarea indicatorilor și a întrebărilor poate duce la o examinare suplimentară a școlii și la continuarea ciclului de planificare a dezvoltării incluzivității școlare.

Oferirea unei noi concepții

Înainte de a folosi *Indexul* școala primară Hindbreak a fost încadrată printre școlile care necesită „măsuri speciale”, fiind percepută ca având probleme atât cu personalul, cât și cu disciplina elevilor. Relațiile dintre cadrele didactice și părinții elevilor din școală erau slabe. Directorul a admis că personalul „presupunea doar că știe ce vor părinții”. Personalului i se cerea „să facă lucruri în care nu credea”. Elevii nu întruneau așteptările profesorilor, iar performanțele lor erau ignorate. Relațiile lor cu părinții și cu profesorii erau, în general, precare. A fost inițiat un grup de coordonare a *Indexului*, alcătuit din pedagogi, părinți și personal didactic. El era condus de un prieten critic respectat în școală și de către autoritățile locale. Consultațiile au fost îndelungate, iar rezultatele foarte bune. De exemplu, părinții au semnalat modul în care presupuneau că personalul didactic se raportează la copiii lor: „nu le pasă de ei”, „au elevi preferați”.

Importanța unei mai bune comunicări a fost accentuată de la bun început. Directorul a început concentrându-se pe transferul informației către părinți și pedagogi. Prin întâlnirile regulate ale personalului s-a asigurat faptul că profesorii și ceilalți au învățat ce se petrece aproximativ în același timp, astfel încât nu s-au simțit lezați sau excluși. Comunicarea cu părinții a fost îmbunătățită editând broșura școlii într-un limbaj simplu și invitând părinții atunci când le erau explicate copiilor temele și anumite elemente din curriculum.

Intrarea și plecarea de la școală au implicat părinți, profesori, responsabilul pedagogilor și șeful comitetului de părinți. S-a început cu o întâlnire generală și s-a sfârșit cu o masă festivă. Părinții au fost invitați la următoarea întâlnire, unde copiilor li s-a dat câte o mapă cu sigla școlii. La sfârșitul anului, s-a pregătit o masă în aer liber pentru cei care părăseau școala. Au fost invitați părinți și pedagogi și a avut loc un concert.

Ca urmare a consultărilor personalul a introdus câteva schimbări:

Ca răspuns la preocupările părinților pentru securitate la intrarea în școală a fost introdus un sistem de verificare. S-a dispus o cameră pentru verificarea accesului la intrare.

Copiii au întocmit un portofoliu al celor mai bune lucrări realizate în timpul școlii.

Prin Clubul de Tehnologia Informației și Comunicațiilor s-a produs o revistă săptămânală.

Directorul a devenit mai accesibil și vizibil pentru elevi și părinți de la începutul și până la sfârșitul zilei.

S-a introdus un sistem de notare a comportamentelor bune și a muncii elevilor.

Când a fost necesar, 2 profesori de sprijin au oferit asistență copiilor care aveau dificultăți de învățare.

Personalul a simțit că *Indexul* a ajutat școala să pună copilul în centrul preocupărilor:

„Avem imaginea copilului în centru, în toate situațiile: supraveghetorii din sala de mese, cadrele didactice și cele de sprijin, aparținătorii, personalul de la bucătărie și cel auxiliar, toți într-un cerc în jurul copilului, toți cu contribuția lor. Este vorba de educarea copilului și despre așteptări față de copii, dar este vorba în același timp despre înțelegerea

participării copiilor, care au ceva de spus, copiii pentru care se fac lucruri, dar care pot face și ei, de asemenea, foarte multe”.

S-a planificat un consiliu al elevilor și un „club al zâmbetului”. Acesta a cuprins elevi care au participat în training-uri de management al conflictului și gândire pozitivă pentru ca ei să-i poată susține pe elevii mai izolați.

Directorul a declarat că *Indexul* „ne-a adunat în jurul unui scop comun”: „cred că pentru școli care au trecut prin perioade dificile ca la noi, *Indexul* reprezintă o bună strategie”.

Partea 3

Indicatori și întrebări

Lista indicatorilor

Indicatori cu întrebări

DIMENSIUNEA A Secțiunea A.1 Consolidarea comunității

DIMENSIUNEA A Secțiunea A.2 Stabilirea valorilor incluzive

DIMENSIUNEA B Secțiunea B.1 Dezvoltarea școlii pentru toți

DIMENSIUNEA B Secțiunea B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

DIMENSIUNEA C Secțiunea C.1 Dirijarea învățării

DIMENSIUNEA C Secțiunea C.2 Mobilizarea resurselor

Dimensiunea A Crearea *culturilor* incluzive

A.1 Consolidarea comunității

- A.1.1. Fiecare se simte bine primit în școală.
- A.1.2. Elevii se ajută unul pe altul.
- A.1.3. Membrii personalului colaborează.
- A.1.4. Personalul și elevii se respectă unii pe ceilalți
- A.1.5. Există un parteneriat între personal și părinți/apartinători.
- A.1.6. Personalul didactic și pedagogii muncesc bine împreună.
- A.1.7. Toate comunitățile locale sunt implicate în școală.

A.2 Stabilirea valorilor incluzive

- A.2.1. Așteptările sunt mari pentru toți elevii.
- A.2.2. Personalul didactic, pedagogii, elevii și părinții/apartinătorii împărtășesc filozofia incluziunii.
- A.2.3. Elevii sunt prețuiți în mod egal.
- A.2.4. Personalul și elevii se respectă atât pentru calitatea de ființe umane, cât și pentru rolul îndeplinit în școală.
- A.2.5. Personalul caută să înlătore barierele în învățare și participare în toate aspectele ce țin de școală.
- A.2.6. Școala se străduiește să reducă toate formele de discriminare.

Dimensiunea B Crearea *politicilor* incluzive

B.1 Dezvoltarea practicilor specifice școlii pentru toți

- B.1.1. Modalitățile de angajare și de promovare a personalului sunt corecte.
- B.1.2. Toți noii angajați sunt ajutați să-și găsească locul în școală.
- B.1.3. Școala îi acceptă pe toți elevii din circumscripția sa.
- B.1.4. Școala se preocupă să organizeze condiții de accesibilitate tuturor persoanelor.
- B.1.5. Toți elevii noi sunt ajutați să-și găsească locul în școală.
- B.1.6. Școala se preocupă să organizeze grupuri de predare-învățare astfel încât toți elevii să se simtă valorizați.

B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

- B.2.1. Toate formele de sprijin sunt coordonate.
- B.2.2. Activitățile de perfecționare a personalului ajută cadrele didactice să răspundă diversității nevoilor elevilor.
- B.2.3. Atitudinile și măsurile privind copiii cu „nevoi educaționale speciale” sunt incluzive.
- B.2.4. Se folosesc toate instrumentele legale pentru a reduce barierele în învățare și participare ale tuturor elevilor.
- B.2.5. Se acordă sprijin elevilor care au altă limbă maternă decât limba română

B.2.6. În sprijinul oferit copilului sunt coordonate aspectele de comportament, de adaptare curriculară și de sprijin în procesul învățării.

B.2.7. Presiunile pentru excludere din motive disciplinare sunt scăzute.

B.2.8. Barierele în învățare sunt reduse.

B.2.9. Violența de limbaj este redusă la minimum.

Dimensiunea C Desfășurarea unor practici incluzive

C.1 Dirijarea învățării

C.1.1. Predarea este planificată ținând cont de procesul de învățare al tuturor elevilor.

C.1.2. Lecțiile încurajează participarea tuturor elevilor.

C.1.3. Lecțiile stimulează înțelegerea și acceptarea diferențelor.

C.1.4. Elevii sunt implicați activ în propriul lor proces de învățare.

C.1.5. Elevii învață prin cooperare.

C.1.6. Evaluarea contribuie la creșterea performanțelor elevilor.

C.1.7. Disciplina în clasă se bazează pe respect reciproc.

C.1.8. Profesorii planifică, predau și evaluează în parteneriat.

C.1.9. Profesorii de sprijin susțin învățarea și participarea tuturor elevilor.

C.1.10. Tema de casă contribuie la succesul procesului învățării tuturor.

C.1.11. Toți elevii participă la activitățile organizate în afara clasei.

C.2 Mobilizarea resurselor

C.2.1. Diferențele dintre elevi sunt folosite ca resurse pentru predare și învățare.

C.2.2. Experiența de viață a personalului este pusă în valoare la maxim.

C.2.3. Personalul antrenează diverse resurse pentru a susține învățarea și participarea elevilor.

C.2.4. Resursele comunității sunt cunoscute și se recurge la ele.

C.2.5. Resursele școlii sunt distribuite corect, astfel încât să susțină incluziunea.

A.1 Consolidarea comunității

A.1.1. Fiecare se simte bine primit în școală.

- i. Este primul contact pe care îl au oamenii cu școala prietenos și primitor?
- ii. Este școala primitoare față de toți elevii, inclusiv față de cei cu dizabilități, itineranți, refugiați și solicitanți de azil?
- iii. Este școala primitoare pentru toți părinții/apartinătorii și pentru alți membrii ai comunității?
- iv. Este informația despre școală accesibilă tuturor, indiferent de limba maternă sau dizabilitate, de exemplu: tradusă, scrisă în limbajul Braille, înregistrată sau tipărită, dacă e necesar?
- v. Sunt interpreți în limbajul semnelor sau în alte limbi materne disponibili atunci când este necesar?
- vi. Reiese limpede din broșura și informațiile date candidaților pentru un loc de muncă în școală faptul că în practica educațională din școală sunt acceptați toți elevii, provenind din medii foarte diferite?
- vii. Se regăsesc toți membrii comunității școlare în simbolurile afișate în școală?
- viii. Sărbătorește școala culturile locale și comunitățile prin simboluri și expoziții?
- ix. Există ceremonii pentru primirea noilor elevi și a noilor profesori, sau pentru a marca plecarea lor?
- x. Simt elevii că aparțin claselor din care fac parte?
- xi. Simt elevii, părinții/apartinătorii, profesorii, cadrele didactice și membrii comunității că aparțin școlii?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE formulate de respondenți

Dimensiunea A Crearea *culturilor incluzive*

A.1 Consolidarea comunității

A.1.2. Elevii se ajută unul pe altul.

- i. Solicită și oferă elevii ajutor unii altora, atunci când e nevoie?
- ii. Sunt valorizate rezultatele muncii de colaborare și performanțele individuale ale elevilor (prin expoziții, premii etc.)?
- iii. Raportează elevii unui membru al personalului, atunci când ei sau alți cineva are nevoie de ajutor?
- iv. Sunt prietenii cu rol de susținere încurajate activ?
- v. Cooperarea dintre elevi este mai mare decât concurența?
- vi. Evită elevii limbajul rasist, sexist, homofobic și discriminarea pe baza dizabilității?
- vii. Înțeleg elevii că ceea ce se așteaptă de la ei poate să fie diferit, în funcție de caracteristicile lor individuale?
- viii. Apreciază elevii performanțele celor care au un nivel de plecare diferit de al lor?
- ix. Simt elevii că disputele dintre ei sunt rezolvate corect și eficient?
- x. Pot elevii să îndeplinească rolul de avocat al celor pe care ei îi consideră că sunt tratați incorect?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

Dimensiunea A Crearea *culturilor incluzive*

A.1 Consolidarea comunității

A.1.3. Membrii personalului colaborează.

- i. Se comportă angajații respectuos unii cu alții, indiferent de rolurile îndeplinite în școală?
- ii. Se comportă angajații respectuos unii cu alții, indiferent de gen?
- iii. Se comportă angajații respectuos unii cu alții, indiferent de clasa socială sau originea etnică?
- iv. Este întregul personalul invitat la întâlnirile cu angajații?
- v. Participă toți angajații la întâlniri?
- vi. Există o largă participare la întâlniri?
- vii. Sunt implicați toți profesorii și profesorii de sprijin în planificarea și revizuirea curriculum-ului?
- viii. Este munca în echipă a angajaților un model pentru colaborarea elevilor?
- ix. Știu angajații la cine să apeleze dacă au probleme?
- x. Se simt angajații confortabil să vorbească despre problemele lor la muncă?
- xi. Sunt încurajați suplinitorii să se implice activ în viața școlii?
- xii. Sunt implicați toți angajații în fixarea priorităților de dezvoltare școlară?
- xiii. Au angajații sentimentul proprietății privind planul de dezvoltare școlară?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

Dimensiunea A Crearea *culturilor incluzive*

A.1 Consolidarea comunității

A.1.4. Personalul și elevii se respectă unii pe ceilalți.

- i. Se adresează personalul în mod respectuos tuturor elevilor, folosind numele preferate de ei și cu pronunția corectă?
- ii. Respectă elevii întregul personal, indiferent de statut?
- iii. Sunt întrebați elevii despre cum se pot îmbunătăți activitățile școlare?
- iv. Oglindesc opiniile elevilor în mod diferențiat ceea ce se întâmplă în școală?
- v. Au elevii oportunitatea de a discuta problemele școlii?
- vi. Ajută elevii personalul, atunci când li se cere?
- vii. Observă elevii că este nevoie de ajutorul lor și îl oferă când e necesar?
- viii. Au grijă personalul și elevii de mediul fizic al școlii?
- ix. Știu elevii la cine să apeleze atunci când au o problemă?
- x. Au elevii încredere că problemele lor sunt rezolvate concret?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

Dimensiunea A Crearea *culturilor incluzive*

A.1 Consolidarea comunității

A.1.5. Există un parteneriat între personal și părinți/apartinători.

- i. Se respectă părinții/apartinătorii și personalul unii pe alții?
- ii. Simt părinții/apartinătorii că există o bună comunicare cu personalul?
- iii. Sunt părinții/apartinătorii bine informați cu privire la politicile și practicile școlare?
- iv. Sunt părinții/apartinătorii conștienți de prioritățile din planul de dezvoltare școlară?
- v. Le este dată tuturor părinților/apartinătorilor posibilitatea de a se implica în luarea unor decizii cu privire la școală?
- vi. Se cunosc cazuri de părinți/apartinători care au anumite temeri de a veni la școală și de a întâlni profesori și se face ceva pentru depășirea acestor temeri?
- vii. Există o varietate de oportunități pentru ca părinții/apartinătorii să se implice în școală?
- viii. Există o varietate de ocazii în care părinții/apartinătorii pot să discute progresul și preocupările pentru copiii lor?
- ix. Sunt apreciate în mod egal contribuțiile pe care părinții/apartinătorii le fac școlii?
- x. Apreciază personalul cunoștințele pe care părinții/apartinătorii le au despre copiii lor?
- xi. Incurajează personalul implicarea părinților/apartinătorilor în procesul de învățare al copiilor lor?
- xii. Le este clar părinților/apartinătorilor ce trebuie să facă pentru a susține învățarea copiilor acasă?
- xiii. Simt toți părinții/apartinătorii că la școală copiii lor sunt valorizați?
- xiv. Simt toți părinții/apartinătorii că preocupările lor sunt luate în serios de către școală?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

Dimensiunea A Crearea *culturilor incluzive*

A.1 Consolidarea comunității

A.1.6. Personalul didactic și pedagogii muncesc bine împreună.

- i. Înțelege personalul rolurile și responsabilitățile pedagogilor?
- ii. Înțeleg pedagogii structura organizațională a școlii și responsabilitățile personalului?
- iii. Sunt profesorii de sprijin acceptați pe deplin, pot ei contribui în orice moment la munca din școală?
- iv. Sunt cunoscute și prețuite deprinderile și cunoștințele profesorilor de sprijin?
- v. Reflectă compoziția consiliului de administrație comunitățile locale ale școlii?
- vi. Sunt profesorii de sprijin informați pe deplin cu privire la politicile școlare?
- vii. Sunt profesorii de sprijin mulțumiți de modul în care ei pot contribui la activitățile din școală?
- viii. Simt profesorii de sprijin că propria contribuție este prețuită, indiferent de statutul lor?
- ix. Au profesorii de sprijin aceleași oportunități de calificare la locul de muncă pe care le are personalul?
- x. Impărtășesc profesorii din școală și profesorii de sprijin aceeași abordare privind elevii cu „nevoi educaționale speciale”?
- xi. Au angajații și profesorii de sprijin aceeași perspectivă cu privire la identificarea elevilor care trec prin situații dificile și a modului în care ei trebuie ajutați?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

Dimensiunea A Crearea *culturilor incluzive*

A.1 Consolidarea comunității

A.1.7. Toate comunitățile locale sunt implicate în școală.

- i. Implică școala în activitățile sale comunitățile locale, cum ar fi persoanele în vârstă și varietatea grupurilor etnice?
- ii. Este școala implicată în activitățile din comunitatea locală?
- iii. Folosesc membrii comunității locale facilități precum biblioteca, localul școlii și cantina, împreună cu angajații și elevii?
- iv. Participă comunitatea la activitățile din școală în mod egal, indiferent de clasă socială, religie sau origine etnică?
- v. Sunt toate grupurile comunității locale văzute ca o resursă pentru școală?
- vi. Sunt angajații și profesorii de sprijin interesați de opiniile membrilor comunității locale cu privire la școală?
- vii. Influențează opiniile membrilor comunității locale politica școlară?
- viii. Are școala o imagine pozitivă în comunitatea locală?
- ix. Incurajează școala angajarea unor persoane din rândul comunității locale pe locuri de muncă în școală?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

A.2 Stabilirea valorilor incluzive

A.2.1. Așteptările sunt mari de la toți elevii.

- i. Simte fiecare elev că urmează o școală în care sunt posibile cele mai mari performanțe?
- ii. Sunt toți elevii încurajați să aibă aspirații înalte de învățare?
- iii. Sunt toți elevii tratați ca și când nu ar exista nici o diferență între performanțele lor?
- iv. Reușesc angajații să evite să îi vadă pe elevii după clișee fixe (numai pe baza performanțelor lor prezente)?
- v. Sunt toți elevii încurajați să fie mândri de performanțele lor?
- vi. Sunt toți elevii încurajați să aprecieze performanțele celorlalți?
- vii. Este personalul pregătit să întâmpine opiniile negative ale elevilor care sunt nerăbdători și entuziaști sau care au performanțe mari la ore?
- viii. Este personalul pregătit să întâmpine opiniile negative ale elevilor care găsesc lecțiile dificile?
- ix. Este personalul pregătit să întâmpine etichetările nefavorabile ale celor cu performanțe scăzute?
- x. Există vreo încercare de abordare a elevilor care au teama de eșec?
- xi. Evită personalul să facă legătura între potențialul unui elev și cel al fraților săi sau al altor elevi?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

A.2 Stabilirea valorilor incluzive

A.2.2. Personalul didactic, pedagogii, elevii și părinții/apartinătorii împărtășesc filozofia incluziunii.

- i. Este consolidarea comunității școlare privită ca fiind la fel de importantă ca ridicarea performanțelor școlare?
- ii. Este susținerea colaborării privită ca fiind la fel de importantă ca încurajarea independenței?
- iii. Există un acord între cadrele didactice pentru valorizarea diferențelor și pe depășirea concepției bazate pe o singură „normalitate”?
- iv. Este diversitatea văzută ca o resursă în susținerea învățării, iar nu ca o problemă?
- v. Există un acord între cadrele didactice să facă eforturi pentru scăderea inegalităților dintre elevi față de oportunitățile școlare?
- vi. Există un acord între cadrele didactice de a accepta elevi din comunitățile locale, indiferent de background, performanță și dizabilitate?
- vii. Sunt atitudinile cu privire la limitele incluziunii și la elevii cu severe dizabilități analizate?
- viii. Există o înțelegere comună că incluziunea presupune creșterea participării și a accesului în școală?
- ix. Este excluziunea înțeleasă ca fiind un proces ce se petrece atât în sălile profesionale, cât și în clase și pe terenurile de joacă și care poate genera separarea de școală?
- x. Își asumă cadrele didactice responsabilitatea de a face școala mai incluzivă?

ÎNTREBĂRI SUPPLEMENTARE

A.2 Stabilirea valorilor incluzive

A.2.3. Elevii sunt prețuiți în mod egal.

- i. Sunt diferitele limbi materne și etnii văzute ca fiind capabile să aducă o contribuție pozitivă în viața școlii?
- ii. Sunt accentele regionale și dialectele percepute ca având potențialul de a îmbogăți școala și societatea?
- iii. Sunt diferențele familiale recunoscute și apreciate?
- iv. Sunt părinții/apartinătorii priviți ca fiind în egală măsură valoroși pentru școală, indiferent de statutul lor de angajat?
- v. Sunt elevii și angajații cu dizabilități la fel de bine primiți în școală ca cei fără dizabilități?
- vi. Sunt elevii cu performanțe ridicate și cei cu performanțe scăzute tratați în mod egal?
- vii. Este munca tuturor elevilor vizibilă în clasă și în școală?
- viii. Include raportarea performanțelor în interiorul și în afara școlii pe toți elevii?
- ix. Părăsesc toți elevii gimnaziul cu o diplomă recunoscută pe plan național?
- x. Se acordă același suport și importanță, performanțelor băieților și fetelor?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

A.2 Stabilirea valorilor incluzive

A.2.4. Personalul și elevii se respectă atât pentru calitatea de ființe umane, cât și pentru rolul îndeplinit în școală.

- i. Este fiecare elev cunoscut îndeaproape de unii membri ai personalului?
- ii. Simt elevii că profesorii îi plac?
- iii. Sunt toți membrii școlii priviți atât ca persoane care învață de la alții, cât și ca persoane care îi învață pe alții?
- iv. Se simte personalul prețuit și susținut?
- v. Se acordă recunoașterea potrivită unor evenimente precum nașterea, moartea și boala unor membri ai comunității școlare?
- vi. Este recunoscut faptul că toți membrii comunității au o cultură sau culturi – nu doar membrii majorității sau cei ai unora dintre minorităților etnice”?
- vii. Sunt elevii (și profesorii) susținuți dacă se simt la un moment dat răniți, deprimați sau nervoși?
- viii. Se acceptă faptul că personalul poate exprima la un moment dat sentimente negative cu privire la anumiți elevi, care să constituie o modalitate de a le depăși?
- ix. Evită personalul evită etichetarea anumitor elevi?
- x. Sunt facilitățile de bază precum toaletele, dușurile și dulapurile bine întreținute?
- xi. Este intimitatea elevilor respectată la cabinele de duș, la vestiarul de sport și la bazinul de înot?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

A.2 Stabilirea valorilor incluzive

A.2.5. Personalul caută să înlăture barierele în învățare și participare în toate aspectele ce țin de școală.

- i. înțelege personalul că poate să urmărească barierele în învățare și participare întâlnite de către elevi?
- ii. Sunt barierele în învățare și participare înțelese ca depinzând de relațiile dintre elevi și mediul școlar?
- iii. Este mediul de învățare și predare înțeles ca incluzând relațiile dintre elevi și personal, clădirile, culturile, politicile, curricula și abordările de predare?
- iv. Reușește să evite personalul să vadă barierele în învățare și participare ca fiind rezultatul dizabilităților elevilor?
- v. Înțeleg elevii și profesorii că măsurile și practicile educaționale trebuie să reflecte diversitatea elevilor din școală?
- vi. Sunt recunoscute și contracarate barierele generate de diferențele dintre cultura școlară și cea de acasă?
- vii. Este recunoscut faptul că fiecare se poate confrunta cu bariere în învățare și participare?
- viii. Evită personalul etichetarea elevilor în funcție de abilitățile acestora?
- ix. Este înțeles modul în care etichetarea elevilor ca „având nevoi educaționale speciale”, poate conduce la segregare școlară?
- x. Reușește personalul să evite să opună elevii din învățământul de masă celor care au „nevoi speciale”?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

A.2 Stabilirea valorilor incluzive

A.2.6. Școala se străduiește să reducă toate formele de discriminare.

- i. Se recunoaște existența discriminării instituționale și a nevoii de a minimaliza toate formele acesteia?
- ii. Înțeleg personalul și elevii că originile discriminării se regăsesc în intoleranță și indiferență?
- iii. Se acordă atenție presiunilor de excludere a elevilor aparținând minorităților etnice și modului în care intoleranța la indiferență poate fi interpretată ca rasism?
- iv. Este recunoscut în școală că fiecare cultură și religie cuprinde o varietate de perspective are dreptul la respect?
- v. Reușește personalul să evite să aprecieze performanțele școlare ale elevilor din punctul de vedere al clișeele etnice sau sociale (de exemplu în funcție de tipul de păr sau de culoarea pielii)?
- vi. Există respect pentru profesori și elevi indiferent de vârsta acestora?
- vii. Sunt băieții și fetele din școală susținuți în mod egal ?
- viii. Evită personalul și elevii stereotipurile de gen atunci când se discută orientarea elevilor spre carieră, sau când se pune problema participării copiilor la diferite activități științifice sau tehnice, sau a celor de tip gospodăresc (împărțirea răcoritoarelor)?
- ix. Reușește personalul să evite să prețuiască mai mult interesele copiilor aparținând clasei de mijloc, decât ale celor aparținând clasei mai sărace?
- x. Este orientarea homosexuală acceptată de către școală ca parte a diversității umane?
- xi. Înțelege personalul că deficiența apare atunci când persoanele cu dizabilități se confruntă cu atitudini negative și bariere instituționale?
- xii. Sunt regândite atitudinile stereotipe cu privire la imaginea și perfecțiunea corporală?
- xiii. Este recunoscut faptul că simpla cunoaștere a dizabilităților are doar o contribuție limitată în planificarea educației pentru elevi?
- xiv. Încearcă personalul să contracareze atitudinile stereotipe față de persoanele cu dizabilități atunci când acestea sunt văzute, de exemplu, ca obiecte ale milei de către personaje eroice?
- xv. Este excluderea elevilor cu dizabilități severe înțeleasă ca o reflectare a limitelor școlii în acceptarea incluziunii?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

B.1 Dezvoltarea școlii pentru toți

B.1.1. Angajarea și promovarea personalului sunt corecte.

- i. Sunt oportunitățile pentru promovare deschise tuturor persoanelor eligibile din interiorul și din afara școlii?
- ii. Reflectă modurile de promovare din școală un echilibru al genurilor și al originii etnice?
- iii. Reflectă compoziția personalului din școală pe cea a comunității din zona în care se află școala?
- iv. Există o strategie clară pentru înlăturarea barierelor în angajarea personalului cu dizabilități?
- v. Sunt favorizate pentru posturile cu statut înalt anumite secțiuni ale comunității în mod disproporționat?
- vi. Este acceptarea diversității elevilor un criteriu esențial pentru angajare?
- vii. Sunt găsite posibilități de suplinire pentru personalul care lipsește?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE



B.1 Dezvoltarea școlii pentru toți

B.1.2. Toți noii angajați sunt ajutați să-și găsească locul în școală.

- i. Recunoaște școala dificultățile pe care personalul nou angajat le are la un nou loc de muncă și eventual într-o nouă localitate?
- ii. Îi ajută cadrele didactice cu vechime mai mare pe cele mai noi, ca să nu se simtă „out-sideri”?
- iii. Are fiecare nou membru al personalului un mentor sincer interesat în a-l ajuta să se stabilească în școală?
- iv. Ajută școala persoanele nou angajate să simtă că experiența și cunoștințele lor sunt prețuite?
- v. Există oportunități pentru întregul personal, inclusiv cel nou angajat, să împărtășească din experiența și cunoștințele lor?
- vi. Li se oferă noilor angajați informațiile de bază despre școală?
- vii. Sunt întrebați noii angajați dacă au nevoie de informații suplimentare și sunt astfel de informații oferite?
- viii. Sunt observațiile despre școală ale noilor angajați căutate și prețuite pentru prospețimea pe care o aduc?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

B.1 Dezvoltarea școlii pentru toți

B.1.3. Școala îi acceptă pe toți elevii din circumscripția sa.

- i. Sunt toți elevii din circumscripție încurajați să urmeze școala, indiferent de performanțele și dizabilitățile lor?
- ii. Este includerea tuturor elevilor școlari din comunitate o politică școlară explicită?
- iii. Caută școala să depășească barierele de participare școlară a variatelor grupuri etnice din localitate?
- iv. Sunt copiii și tinerii itineranți, care vizitează zona, bine primiți în școală?
- v. Sunt elevii din localitate înscriși în școli speciale încurajați activ să urmeze școala de masă?
- vi. Este calitatea de membru al școlii egală, necondiționat, pentru toți elevii?
- vii. Există o creștere a proporției elevilor cu nevoi speciale din localitate înscriși în școală?
- viii. Există o creștere a diversității elevilor din localitate înscriși în școală?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE



B.1 Dezvoltarea școlii pentru toți

B.1.4. Școala se preocupă să organizeze condiții de accesibilitate tuturor persoanelor.

- i. Sunt nevoile persoanelor cu dizabilități vizuale, auditive, motorii luate în considerare pentru a face clădirea mai accesibilă?
- ii. Este școala preocupată de accesibilitatea spațiilor școlii, inclusiv clasele, coridoarele, toaletele, grădinile, terenurile de joacă, cantina și expozițiile?
- iii. Sunt consultate organizațiile persoanelor cu dizabilități cu privire la accesibilitatea școlii?
- iv. Face parte accesibilizarea școlii pentru persoanele cu dizabilități din planul de îmbunătățire a clădirii?
- v. Școala acordă atenție drepturilor persoanelor cu dizabilități așa cum sunt ele definite de tratatele internaționale (de ex., tratatul de la Salamanca) ?
- vi. Se referă măsurile privind accesibilizarea școlii la personalul cu dizabilități, pedagogi, părinți/apartinători și alți membri ai comunității, precum și la elevi?
- vii. Fac parte proiectele de îmbunătățire a accesibilității clădirii școlii din planul de dezvoltare strategică?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE



B.1 Dezvoltarea practicilor specifice școlii pentru toți

B.1.5. Toți elevii noi sunt ajutați să-și găsească locul în școală.

- i. Are școala un program pentru familiarizarea elevilor cu școala?
- ii. Există un program destinat facilitării acomodării elevilor și a părinților lor nou sosiți în școală?
- iii. Există informații disponibile pentru părinți/aparținători cu privire la sistemul național și local de învățământ, precum și cu privire la școală?
- iv. Ține cont programul destinat facilitării acomodării elevilor de diferențele dintre ei în ceea ce privește performanțele școlare și limba maternă?
- v. Sunt elevii noi puși în contact cu elevii cu mai multă experiență atunci când aceștia intră pentru prima dată în școală?
- vi. Se iau măsuri pentru a afla în ce grad noii elevi se simt bine la școală?
- vii. Există vreo formă de sprijin pentru elevii care au dificultăți în a memora orientarea în școală, mai ales cât ei sunt nou-veniți?
- viii. Le este clar elevilor la cine să apeleze dacă au dificultăți?
- ix. Când elevii trebuie să se transfere de la o școală la alta, colaborează personalul din cele două școli, pentru a facilita schimbarea?
- x. Se iau măsuri pentru a familiariza elevii cu școala, înainte ca ei să se transfere de la grădiniță la școala primară, sau de la aceasta la școala gimnazială?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

B.1 Dezvoltarea școlii pentru toți

B.1.6. Școala se preocupă să organizeze grupuri de predare, astfel încât toți elevii să se simtă valoroși.

- i. Sunt specializările (catedrele) tratate corect în ceea ce privește repartizarea folosirii facilităților, a localizării sălilor, a alocării personalului și a materialelor?
- ii. Apreciază personalul oportunitățile create pentru elevi în a predă și de a organiza învățarea în grupe?
- iii. În planificarea grupurilor de predare, sunt relațiile de prietenie și prezența celor care vorbesc aceeași limbă maternă suficient respectate?
- iv. Există vreă încercare de a depăși tipul de organizare a grupurilor de predare în funcție de nivelul de performanță sau de dizabilitate a copiilor?
- v. Când elevii sunt distribuiți în grupe în funcție de nivelul de performanță, sunt anticipate efectele negative ale nemulțumirii celor aflați în grupurile specifice pozițiilor inferioare?
- vi. Este utilizat modul de așezare a elevilor în clase în scopul promovării coeziunii sociale între băieți și fete, precum și între grupurile etnice din școală?
- vii. Sunt atente școlile de masă la obligația lor legală de a accepta educarea împreună a elevilor care au și a acelor care nu au dificultăți în învățare?
- viii. Evită școlile includerea unui număr mare de copii care necesită un curriculum alternativ, de frica performanțelor reduse la testele naționale?
- ix. Evită școlile să reducă din curriculum (scoaterea obligativității unei limbi străine, de exemplu) pentru elevii care studiază în limba maternă, limba română fiind obligatorie?
- x. Când există posibilitatea de a alege, li se permite tuturor elevilor să facă propriile lor alegeri?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

B.2.1. Formele de sprijin sunt toate coordonate.

- i. Sunt măsurile coordonate în cadrul unei strategii cu scopul de a crește capacitatea școlii de a răspunde la diversitate?
- ii. Se acordă importanță coordonării sprijinului – de exemplu prin repartizarea acestei responsabilități unui membru cu experiență al corpului profesoral?
- iii. Sunt măsurile de sprijin direcționate către prevenirea barierelor în calea procesului de învățare și de participare a elevilor?
- iv. Există o politică clară de sprijinire a incluziunii pentru toți cei care susțin procesul didactic din interiorul școlii?
- v. Există o politică clară de sprijinire a incluziunii prin servicii de suport din exteriorul școlii, care să contribuie la dezvoltarea atitudinilor incluzive în comunitate?
- vi. Este personalul conștient de existența unor servicii variate menite să susțină educația și participarea copiilor la școală?
- vii. Există o coordonare a tuturor inițiativelor, precum a celor referitoare la sănătate, sau a celor destinate elevilor cu performanțe ridicate, astfel încât acestea să susțină dezvoltarea școlii în direcția idealului școlii pentru toți?
- viii. Sunt solicitați cei care oferă suport să-și coordoneze eforturile lor cu alte inițiative similare?
- ix. Sunt măsurile de suport ghidate de ceea ce este mai bine pentru elevi și nu de menținerea autorității profesionale?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE



B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

B.2.2. Activitățile de perfecționare a personalului ajută cadrele didactice să răspundă diversității nevoilor elevilor.

- i. Se referă activitățile de planificare curriculară la participarea elevilor cu experiențe, performanțe sau dizabilități diferite?
- ii. Se adresează activitățile de planificare curriculară reducerii barierelor în învățare și participare?
- iii. Vin activitățile de perfecționare a personalului în întâmpinarea muncii efective de la clasă?
- iv. Lucrează cadrul didactic și profesorul de sprijin periodic împreună în clasă și fac ei evaluări comune pentru a se face reciproc înțeleși?
- v. Se asistă profesorii reciproc la lecții, pentru a reflecta asupra perspectivelor elevilor?
- vi. Beneficiază personalul de training-uri pentru planificarea și managementul activităților de învățare prin colaborare?
- vii. Există oportunități comune pentru profesorii și psihopedagogii de sprijin de la clasă pentru a dezvolta forme mai eficiente de colaborare?
- viii. Există oportunități pentru personal și elevi să-și însușească tehnica învățării în grup?
- ix. Invață profesorii și profesorii de sprijin despre cum se folosește tehnologia actuală pentru a sprijini procesul de învățare a copiilor cu dizabilități (de exemplu camera video, televiziunea, tehnica video, retroproiectorul, casetofonul, calculatoarul și internetul)?
- x. Caută cadrele didactice modalități de a preveni nemulțumirile elevilor lor prin creșterea implicării lor în planificarea programei școlare?
- xi. Sunt șanse reale de egalizare a educației pentru cei cu dizabilități?
- xii. Are posibilitatea personalul să învețe modalități de contracarare a violenței în limbaj, inclusiv rasismul, sexismul și homofobia?
- xiii. Preiau cadrele didactice și psihopedagogii responsabilitatea evaluării propriilor nevoi de învățare?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

B.2.3. Atitudinile și măsurile școlii privind copiii cu „nevoi educaționale speciale” sunt incluzive.

- i. Există vreo încercare de a minimaliza catalogarea studenților ca având „nevoi educaționale speciale”?
- ii. Reușește școala să evite ca un număr disproporționat de mare de băieți să fie catalogați ca având „nevoi educaționale speciale”?
- iii. Reușește școala să evite ca un număr disproporționat de mare de copii ce aparțin unui grup etnic minoritar să fie catalogați ca având „nevoi educaționale speciale”?
- iv. A înlocuit școala denumirea de „coordonator pentru copii cu handicap” sau pentru nevoile educaționale speciale”, cu cea de „coordonator pentru susținerea învățării”, sau de „coordonator pentru dezvoltarea capacității de învățare” sau „coordonator al incluziunii”?
- v. Sunt văzuți elevii cu „nevoi educaționale speciale” ca indivizi cu interese, cunoștințe și deprinderi variate, sau prin prisma clișeelelor unui grup omogen?
- vi. Sunt încercările de înlăturare a barierelor în învățare și participare ale unui elev văzute ca oportunități pentru îmbunătățirea experiențelor tuturor elevilor?
- vii. Este sprijinul psihopedagogic văzut ca un drept al celor care au nevoie de el, sau ca un serviciu opțional pentru școală
- viii. Sunt detaliile referitoare la dreptul la activități de sprijin incluse în broșura școlii și făcute publice elevilor și părinților/aparținătorilor?
- ix. Atunci când e posibil, este suportul oferit spontan, fără o birocratizare exagerată?
- x. Au politicile referitoare la „nevoile speciale” scopul de a crește capacitatea de învățare și participarea și de a minimaliza excluderea copiilor?
- xi. Există vreo încercare de a reduce numărul celor care se retrag din școală prin oferirea vreunei forme de suport în afara ajutorului oferit de profesorul de sprijin?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

B.2.4. Se folosesc toate instrumentele legale pentru a reduce barierele în învățare și participare ale tuturor elevilor.

- i. Se acordă sprijinul psihopedagogic conform actualei legislații a învățământului?
- ii. Oferă includerea copiilor cu dizabilități în școală posibilități reale de participare la educație, sau incluziunea este doar formală?
- iii. Este văzut sprijinul psihopedagogic pentru diversele categorii de grupuri cu dizabilități ca o alternativă la excludere?
- iv. Contribuie serviciile de suport extern la planificarea predării și învățării pentru a reduce barierele în învățare și participare?
- v. Se pun în practică planurile educaționale individuale conform celor prevăzute de legislație?
- vi. Oferă planurile educaționale individuale accesul și susțin ele participarea indivizilor la un curriculum comun?
- vii. Îmbunătățesc planurile educaționale individuale activitățile de predare și învățare pentru toți elevii?
- viii. Când se folosesc formule precum „nevoi educaționale speciale”, se pune suficient accent pe capacitățile elevilor și posibilitățile lor de dezvoltare, sau mai mult pe identificarea dizabilităților?
- ix. Descriu formulele folosite (precum „nevoi educaționale speciale”) schimbările în predare și învățare necesare pentru a crește șansele educaționale ale tuturor copiilor?
- x. Specifică folosirea formulelor corecte din punct de vedere politic, precum „copil cu nevoi educaționale speciale” îndeajuns necesitatea suportului pentru a crește la maxim participarea la activitățile programei școlare și în comunități?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

B.2.5. Se acordă sprijin elevilor care au altă limbă maternă decât limba română.

- i. Este considerat sprijinul pentru acești elevi o responsabilitate a personalului din școală?
- ii. Conduce sprijinul acordat acestor elevi la reducerea barierelor lor în învățare și participare, precum și la creșterea nivelului de educație a tuturor elevilor?
- iii. Se face distincția între „dificultatea de a învăța într-o limbă adițională” și „a avea dificultăți de învățare”?
- iv. Sunt așteptările privind performanța școlară identice pentru elevii care au și pentru cei care nu au limba română ca limbă maternă?
- v. Sunt interpreți disponibili în limbajul semnelor sau în limbile materne pentru a oferi sprijin celor care au nevoie de traducere?
- vi. Este recunoscută originea dintr-o țară sau o cultură străină ca o posibilă barieră în învățare și participare?
- vii. Pentru cei de la punctul vi, există forme de ajutor din partea cuiva care împărtășește aceeași origine culturală cu elevii?
- viii. Ține seama suportul pentru acești elevi de barierele lor în învățare în toate aspectele predării, ale curriculei și ale organizării școlilor?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

B.2.6. Sprijinul oferit copilului coordonează aspectele de comportament, de adaptare curriculară și de sprijin în procesul învățării.

- i. Este creșterea capacității de învățare și de participare a elevilor scopul principal al personalului?
- ii. Există strategii de îmbunătățire a comportamentului din clasă și de pe terenul de joacă?
- iii. În sprijinul acordat elevilor pentru îmbunătățirea comportamentului lor din clasă, se reflectează la nevoia ridicării nivelului predării și învățării tuturor elevilor?
- iv. Țin seama încercările de îmbunătățire a comportamentului de barierele în învățare și participare existente în politicile, culturile și practicile școlare?
- v. Au prilejul cadrele didactice și profesorii de sprijin să reducă nemulțumirile elevilor?
- vi. Încearcă școala să ridice nivelul stimei de sine pentru cei care au un sentiment scăzut al propriei valori?
- vii. Sunt folosite cunoștințele părinților/apartinătorilor pentru a reduce nemulțumirile elevilor?
- viii. Contribuie elevii la reducerea nemulțumirilor lor și ale celorlalți din școală?
- ix. Sunt susținuți copiii proveniți din instituțiile de ocrotire publică în scopul creșterii performanțelor lor școlare?
- x. Sunt susținuți copiii aflați în instituțiile de ocrotire publică în scopul continuării studiilor lor?
- xi. În susținerea copiilor aflați în instituțiile de ocrotire publică, sunt încurajate legăturile dintre școală și aparținători?
- xii. Țin seama politicile de susținere a comportamentului de situația elevilor care se simt izolați?
- xiii. Sprijină școala formarea masculinității băieților și reducerea nemulțumirilor lor față de cum sunt ei văzuți de școală și comunitate?
- xiv. Sprijină școala formarea feminității femeilor și reducerea nemulțumirilor lor față de cum sunt ele văzute de școală și comunitate?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE



B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

B.2.7. Presiunile pentru excludere din motive disciplinare sunt scăzute.

- i. Este văzută excluderea disciplinară ca o măsură care poate întrerupe procesul de susținere a educației elevului?
- ii. Au loc întâlniri cu personalul, elevii, părinții/apartinătorii și alții, prin care să se urmărească rezolvarea în mod flexibil a problemelor, înainte ca acestea să evolueze până să fie nevoie de excludere?
- iii. Sunt recunoscute legăturile dintre lipsa de apreciere a elevilor, nemulțumirile acestora, indisciplina și excludere?
- iv. Evită școala să creeze nemulțumiri în grupurile de elevi care au probleme de adaptare?
- v. Se preocupă școala de sentimentele de nemulțumire atunci când ele apar în grupurile minoritare/etnice sau sociale?
- vi. Încearcă școala să reducă nivelul de conflict dintre grupurile etnice sau dintre clasele sociale?
- vii. Sunt răspunsurile la comportamentul elevilor legate mai mult de educația și reabilitarea lor, decât de pedepsirea lor?
- viii. Sunt elevii și alte persoane care au adus ofense comunității școlare tratați cu iertare/înțelegere?
- ix. Există planuri clare și pozitive pentru reintroducerea elevilor excluși din motive disciplinare?
- x. Există o politică de minimalizare a tuturor formelor de excludere disciplinară, fie ele temporare sau permanente, formale sau informale?
- xi. Este obiectivul reducerii la maximum a pedepsei prin excludere temporară, permanentă, formală și informală împărtășit de întregul personal?
- xii. Există dovezi clare privind motivele care conduc la decizii de excludere formală sau informală a elevilor?
- xiii. Există rapoarte periodice înaintate conducerii, privind excluderile disciplinare?
- xiv. Există o tendință de reducere a numărului excluderilor disciplinare formale și informale?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

B.2.8. Barierele în învățare sunt reduse.

- i. Sunt explorate toate barierele în calea participării copiilor și ale familiilor lor la culturile, politicile și practicile școlii?
- ii. Evită școala să folosească absențele nemotivate în scopul excluderii disciplinare?
- iii. Sunt absențele nemotivate ale elevilor tratate echitabil, indiferent de gen sau apartenența socio-culturală?
- iv. Sunt recunoscute relațiile dintre absenteismul nemotivat, violența de limbaj și lipsa susținerii prietenilor?
- v. Reușește școala să răspundă situațiilor elevilor însărcinați în moduri care nu sunt bazate pe discriminare?
- vi. Susține școala activ revenirea și participarea elevilor care au suferit o pierdere grea ori o boală cronică cu absențe pe termen lung?
- vii. Există sfaturi clare cu privire la posibilitatea de a vizita o țară de origine, sau o țară străină?
- viii. Există îndrumări pentru elevii care au fost plecați pentru o perioadă mai îndelungată, în scopul integrării experiențelor lor în cadrul materialului discutat la lecții?
- ix. Există posibilitatea îmbunătățirii cooperării dintre personal și părinți /aparținători pe parcursul absenței neagreate de școală a unui elev?
- x. Există o strategie de coordonare a absențelor și activităților școlare între școala și alte organizații în cadrul cărora elevii își desfășoară activitatea (de exemplu, când copilul participă la competiții sportive, muzicale sau de alt gen)?
- xi. Există un sistem eficient de raportare a absențelor și de descoperire a motivelor acestora?
- xii. Există o evidență a absențelor de la diferitele ore?
- xiii. Absențele de la anumite ore sunt văzute ca un motiv pentru a explora relațiile cu profesorii și cu ceea ce se predă?
- xiv. Reflectă datele colectate de școală toate absențele nemotivate?
- xv. Are absenteismul nemotivat tendință de scădere?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

B.2.9. Violența verbală este redusă la minimum.

- i. Există în școală o înțelegere comună din partea profesorilor, părinților /aparținătorilor, pedagogilor și elevilor privind definiția violenței verbale?
- ii. Este violența verbală văzută ca parte a tuturor relațiilor bazate pe putere?
- iii. Este violența verbală văzută ca ținând de jignirea verbală și emoțională precum și de abuzul fizic?
- iv. Este renunțarea la prietenie înțeleasă ca o cauză a violenței verbale?
- v. Este violența verbală văzută în relația dintre angajați/profesori și elevi, între profesori și părinți/aparținători, precum și între elevi?
- vi. Sunt comentariile și comportamentele rasiste, sexiste, homofobe sau de discriminare a persoanelor cu dizabilități percepute ca aspecte ale violenței verbale?
- vii. Există o politică clară cu privire la violența de limbaj, care stabilește în detaliu ce comportamente sunt acceptabile și inacceptabile în școală?
- viii. Poate fi limbajul oficial al școlii înțeles de către personal, pedagogi, elevi și părinți/aparținători?
- ix. Există persoane disponibile să ofere suport în cazul violențelor verbale dintre fete și a băieți?
 - x. Știu elevii la cine să apeleze atunci când sunt victime ale violenței verbale?
- xi. Există persoane în interiorul sau în afara școlii la care poate apela personalul în situațiile de violență verbală?
- xii. Sunt elevii implicați în proiectarea unor strategii de reducere și de prevenire a violenței verbale?
- xiii. Se păstrează evidențe clare ale incidentelor bazate pe violența verbală?
- xiv. Este violența verbală în scădere?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.1 Dirijarea învățării

C.1.1. Predarea este planificată ținând cont de procesul de învățare al tuturor elevilor.

- i. Este predarea planificată astfel încât să susțină învățarea și nu doar să prezinte curriculum-ul?
- ii. Reflectă materialele din curriculum proveniența socio-culturală, experiența și interesele tuturor elevilor?
- iii. Încep lecțiile de la o experiență comună, care poate fi dezvoltată într-o varietate de moduri?
- iv. Reflectă lecțiile o gamă largă de interese, atât pentru băieți, cât și pentru fete?
- v. Facilitează lecțiile învățarea tuturor categoriilor de elevi?
- vi. Încurajează lecțiile formarea unei perspective asupra învățării ca proces continuu și nu ca unul alcătuit din sarcini independente?
- vii. Pot fi diferitele subiecte învățate în modalități organizate diferit, de exemplu prin curs intensiv de literatură sau de limbi străine?
- viii. Există interpreți pentru elevii surzi sau pentru cei pentru care limba română nu este limbă maternă?
- ix. Încearcă planificarea să reducă barierele în învățare și participare pentru toți elevii?
- x. Examinează profesorii posibilitățile de reducere a nevoii de sprijin individual pentru elevi?
- xi. Oferă lecțiile oportunități pentru activități de grup sau în perechi, precum și pentru muncă individuală sau cu întreaga clasă?
- xii. Sunt inițiate activități variate, precum prezentări orale și discuții, ascultare și citire, scriere, desenare, rezolvare de probleme, folosirea bibliotecii, a materialelor audio/video, activități practice și pe calculator?
- xiii. Pot elevii participa la orele de educație fizică și de știință, îmbrăcați fiind în haine care corespund convingerilor lor religioase?
- xiv. Este curriculum-ul adaptat pentru elevii implicați în activități competiționale sportive, artistice etc.?
- xv. Sunt lecțiile adaptate, dacă e necesar, astfel încât elevii cu dizabilități fizice sau senzoriale să își poată forma deprinderi și cunoștințe prin intermediul educației fizice, al orelor de tehnologie sau de atelier?
- xvi. Recunoaște personalul nevoia alocării de timp suplimentar elevilor cu dizabilități, pentru folosirea echipamentului tehnic?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.1 Dirijarea învățării

C.1.2. Lecțiile încurajează participarea tuturor elevilor.

- i. Își asumă diriginții și profesorii responsabilitatea procesului de învățare a tuturor elevilor?
- ii. Există vreă încercare de a înțelege predarea și nevoia de sprijin din punctul de vedere al elevilor?
- iii. Se bazează lecțiile pe diferențele în cunoștințele și experiențele elevilor?
- iv. Se acordă atenție la lecții aspectelor emoționale, pe lângă cele intelectuale ale învățării?
- v. Reușesc lecțiile să transmită un sentiment de entuziasm în învățare?
- vi. Este limba scrisă și vorbită folosită în clase accesibile tuturor elevilor?
- vii. Este vocabularul tehnic de bază explicat și aplicat la lecții?
- viii. Pot elevii să își păstreze munca în modalități variate: folosind desene, fotografii și înregistrări, precum și forme scrise?
- ix. Iau lecțiile în considerare limbajul și știința elevilor dobândită în afara școlii?
- x. Încurajează lecțiile discuțiile dintre profesori și elevi, precum și pe cele între elevii înșiși?
- xi. Încurajează lecțiile dezvoltarea la elevi a unui limbaj care să faciliteze analiza și discutarea procesului de învățare?
- xii. Există oportunități pentru elevii pentru care limba română nu este limbă maternă să scrie și să vorbească în propria lor limbă?
- xiii. Sunt elevii pentru care limba română nu este limbă maternă încurajați să își dezvolte și să folosească deprinderile de traducere din limba maternă în română?
- xiv. Este invitarea unor adulți din comunitate folosită pentru a îmbogăți modul în care curricula și abordările de predare să servească învățarea și participarea tuturor elevilor?
- xv. Recunoaște personalul efortul fizic necesar rezolvării sarcinilor de către elevii cu dizabilități sau boli cronice și oboseala care poate rezulta?
- xvi. Recunoaște personalul efortul mental implicat în citirea de pe buze, respectiv în folosirea aparatelor de vedere?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.1 Dirijarea învățării

C.1.3. Lecțiile stimulează înțelegerea și acceptarea diferențelor.

- i. Sunt elevii încurajați să exploreze și alte perspective decât cele proprii?
- ii. Sunt elevii încurajați să se implice în dialog cu persoane aparținând unor etnii diferite și având atitudini diferite?
- iii. Există oportunități pentru elevi de a învăța cu persoane care diferă de ei în ceea ce privește apartenența socio-culturală, etnia, deficiența și genul?
- iv. În timpul discuțiilor din clasă, demonstrează personalul că respectă și prețuiește opiniile diferite de ale majorității?
- v. Sunt toate limbile materne considerate în egală măsură de valoroase?
- vi. Duc activitățile de învățare la dezvoltarea unei mai bune înțelegeri a diferențelor de apartenența socio-culturală, etnică, de gen, dizabilitate, orientare sexuala și religie?
- vii. Li se vorbește elevilor despre varietatea influențelor culturale asupra educației școlare?
- viii. Au elevii oportunitatea de a comunica cu tineri și copii din zone diverse ca dezvoltare economică – mai sărace și mai bogate din țară și din străinătate?
- ix. Oferă curriculum-ul o înțelegere istorică a oprimirii anumitor grupuri etnice?
- x. Sunt elevii învățați să problematizeze stereotipurile culturale, de gen și etnice din programă și cele întâlnite în discuțiile de la clasă?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

C.1 Dirijarea învățării

C.1.4. Elevii sunt implicați activ în propria lor învățare.

- i. Sunt elevii încurajați să preia responsabilitatea propriei învățări?
- ii. Explică profesorii scopul unei lecții sau al unui grup de lecții?
- iii. Ajută organizarea sălii de clasă, expozițiile și alte resurse învățarea independentă?
- iv. Ajută sprijinul dat elevilor să persevereze în învățare, făcând legătura cu ceea ce elevii cunosc deja?
- v. Sunt planurile curriculare împărtășite elevilor, în așa fel încât ei să poată alege un ritm de studiu mai rapid sau unul mai profund?
- vi. Sunt elevii învățați cum să cerceteze și cum să scrie despre un subiect?
- vii. Sunt elevii capabili să folosească independent biblioteca și alte resurse de tehnologie informațională?
- viii. Sunt elevii învățați cum să ia notițe din prelegeri și cărți și cum să-și organizeze munca?
- ix. Este evitată sarcina copiatului mecanic?
 - x. Sunt elevii învățați cum să își prezinte munca oral, în scris sau în alte forme, individuale sau de grup?
 - xi. Sunt elevii încurajați să rezume ce au învățat, verbal și în scris?
 - xii. Sunt elevii învățați cum să revizuiască materia pentru teste și examinări?
 - xiii. Sunt elevii consultați cu privire la sprijinul de care au nevoie?
 - xiv. Sunt elevii consultați cu privire la calitatea lecțiilor?
 - xv. Sunt elevii implicați în găsirea modurilor de a-și depăși propriile dificultăți de învățare, precum și pe cele ale colegilor lor?
 - xvi. Li se oferă elevilor posibilitatea de a alege între diferite activități?
 - xvii. Sunt cunoștințele și deprinderile dobândite independent de elevi puse în valoare în timpul orelor?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.1 Dirijarea învățării

C.1.5. Elevii învață prin cooperare.

- i. Văd elevii oferirea și primirea de ajutor, ca parte obișnuită a activității de la clasă?
- ii. Există reguli stabilite pentru elevi în ceea ce privește intervențiile lor verbale, ascultarea și solicitarea de clarificări unul de la celalalt și de la cadrul didactic?
- iii. Își împărtășesc elevii voluntar cunoștințele și deprinderile?
- iv. Refuză elevii în mod politicos ajutorul atunci când nu au nevoie de el?
 - v. Permit activitățile de grup elevilor să-și împartă sarcinile și să sintetizeze ceea ce au învățat?
- vi. Învață elevii cum să realizeze un raport comun, pe baza diferitelor contribuții ale membrilor grupului?
- vii. Când cineva din clasă are neazuri, îl ajută ceilalți să se calmeze, fără să îl întărate?
- viii. Recunosc elevii că fiecare dintre ei trebuie să aibă partea sa de succes?
- ix. Își împart elevii responsabilitatea de a ajuta pe unii dintre colegii lor să își depășească dificultățile întâmpinate la lecții?
 - x. Sunt elevii implicați în evaluarea învățării colegilor lor?
 - xi. Sunt elevii implicați în a se ajuta unul pe altul în stabilirea propriilor lor scopuri educaționale?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.1 Dirijarea învățării

C.1.6. Evaluarea contribuie la creșterea performanțelor tuturor elevilor.

- i. Sunt toți profesorii implicați în evaluarea învățării?
- ii. Preiau profesorii responsabilitatea progresului tuturor elevilor din clasă?
- iii. Sunt elevii implicați în evaluarea și comentarea propriei învățări?
- iv. Sunt părinții/apartinătorii implicați în procesul de evaluare?
- v. Reflectă fișele de performanță toate deprinderile, cunoștințele și experiența elevilor, precum și limbile lor materne, alte sisteme de comunicare (gestual, Braille), interesele, hobby-urile și eventuala lor experiență de muncă?
- vi. Sunt judecățile de valoare cu privire la elevi făcute într-un mod respectuos?
- vii. Se bazează evaluările pe o observație detaliată?
- viii. Este evaluarea direcționată înspre ceea ce e important în învățare?
- ix. Sunt evaluările (inclusiv cele naționale) folosite întotdeauna în mod formativ, pentru a stimula progresele elevilor în învățare?
- x. Au evaluările o contribuție la modificarea planurilor și a practicilor de predare?
- xi. Există varietate moduri de evaluare a învățării, în funcție de diferențele de personalitate ale elevilor, de interesele și deprinderile lor?
- xii. Există posibilități de evaluare a învățării în grup?
- xiii. Înțeleg elevii de ce și cum sunt evaluați?
- xiv. Sunt elevii informați onest asupra consecințelor evaluării, de exemplu, atunci când intrarea la examinări se face pe diferite nivele?
- xv. Se referă feedback-ul dat elevilor la ceea ce au învățat, dar și la ce ar putea să facă în continuare?
- xvi. Există o monitorizare a performanțelor diferitelor grupuri de elevi (băieți/fete/minorități etnice/elevi cu dizabilități), astfel încât orice dificultate să poată fi detectată și abordată?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.1 Dirijarea învățării

C.1.7. Disciplina din clasă se bazează pe respect reciproc.

- i. Încurajează modul de abordare a disciplinei auto-disciplina?
- ii. Se susțin profesorii între ei, dovedind fermitate, totodată evitând nervozitatea?
- iii. Își împărtășesc profesorii preocupările privind disciplina din clasă și pentru a-și depăși nemulțumirile?
- iv. Sunt regulile din clasă explicite și consecvente?
- v. Sunt elevii implicați în a ajuta la rezolvarea problemelor din clasă?
- vi. Sunt elevii implicați în formularea regulilor clasei?
- vii. Sunt elevii consultați în legătură cu îmbunătățirea atmosferei din clasă?
- viii. Sunt elevii consultați în legătură cu îmbunătățirea atenției în procesul de învățare?
- ix. Simt elevii că sunt tratați corect, indiferent de gen și de etnie?
- x. Dacă este mai mult decât un adult în sală, își împart aceștia responsabilitatea pentru desfășurarea lecției?
- xi. Există proceduri clare, înțelese deopotrivă de către elevi și profesori, pentru a răspunde la problemele comportamentale extreme?
- xii. Este recunoscut de către toți profesorii și elevii că nu este corect ca băieții să beneficieze de o mai mare atenție din partea profesorilor, decât fetele?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.1 Dirijarea învățării

C.1.8. Profesorii planifică, predau și evaluează împreună, în parteneriat.

- i. Profesorii planifică în comun schemele de muncă pentru lecții și teme de casă?
- ii. Sunt activitățile de predare planificate în așa fel încât să se beneficieze pe deplin de toți adulții prezenți în clasă?
- iii. Se implică profesorii în activități comune de predare?
- iv. Este predarea în parteneriat folosită ca o oportunitate de a reflecta împreună la procesul de învățare al elevilor?
- v. Sunt profesorii dispuși să primească comentarii din partea colegilor cu privire la, de exemplu, accesibilitatea limbajului lor de predare și la participarea elevilor la activități?
- vi. Își modifică profesorii modul de predare ca răspuns la comentariile primite de la colegi?
- vii. Își împart diriginții și profesorii de sprijin munca cu elevii, cu grupurile lor și cu întreaga clasă?
- viii. Oferă profesorii și alte persoane din școală care muncesc împreună un model de colaborare pentru elevi?
- ix. Se implică profesorii împreună cu alte persoane în rezolvarea comună a unei probleme, atunci când progresul unui elev sau al unui grup este problematic?
- x. Împarte personalul responsabilitatea asigurării participării tuturor elevilor la procesul învățării?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.1 Dirijarea învățării

C.1.9. Profesorii de sprijin susțin învățarea și participarea tuturor elevilor.

- i. Se implică profesorii de sprijin în planificarea și revizuirea programei școlare?
- ii. Sunt profesorii de sprijin atașați succesului unor anumiți elevi?
- iii. Sunt profesorii de sprijin preocupați să crească participarea tuturor elevilor?
- iv. Au profesorii de sprijin scopul de a-i face pe elevi independenți de ajutorul lor?
- v. Încurajează profesorii de sprijin întrajutorarea elevilor care au dificultăți de învățare?
- vi. Sunt profesorii de sprijin atenți să evite intervențiile în relațiile dintre elevi?
- vii. Au profesorii de sprijin o fișă a postului care să reflecte limitele îndatoririlor lor de serviciu?
- viii. Sunt toți profesorii familiari cu limitele îndatoririlor de serviciu ale profesorilor de sprijin?
- ix. Este spațiul clasei este astfel organizat încât profesorii de sprijin să poată lucra atât cu grupe de elevi cât și cu indivizii?
- x. Sunt profesorii de sprijin plătiți pentru toate sarcinile pe care le fac, cum ar fi prezența la întâlniri, pregătirea materialelor didactice și a celor pentru training-uri?
- xi. Există un interes pentru a afla opiniilor profesorilor de sprijin privind activitățile lor prevăzute în fișa postului lor?
- xii. Se recunoaște faptul că unii elevi cu dizabilități pot avea nevoie de un asistent personal, mai curând decât de un profesor de sprijin?
- xiii. Sunt elevii cu dizabilități consultați cu privire la sprijinul de care au nevoie și la caracteristicile persoanei care să îl ofere?
- xiv. Se recunoaște faptul că asistenții personali și profesorii de sprijin trebuie de multe ori să aibă un rol de convingere pentru unii elevi?
- xv. Există încercări de a recruta atât bărbați, cât și femei ca asistenți personali?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.1 Dirijarea învățării

C.1.10. Tema de casă contribuie la succesul procesului învățării tuturor.

- i. Are tema de casă întotdeauna un scop clar de învățare?
- ii. Este tema de casă în legătură cu deprinderile și cunoștințele tuturor elevilor?
- iii. Există posibilități de înregistrare a temei de casă într-o varietate de moduri?
- iv. Extinde tema de casa deprinderile și cunoștințele tuturor elevilor?
- v. Se sprijină profesorii unii pe alții pentru a concepe teme de casă utile?
- vi. Li se oferă elevilor posibilitatea să clarifice suficient de bine cerințele din temă, înainte de sfârșitul orei?
- vii. Sunt cerințele de la tema de casă modificate, dacă discuțiile scot la iveală că acestea sunt nepotrivite sau fără semnificație pentru unii elevi?
- viii. Există posibilitatea ca elevii să își facă temele la școală, în timpul pauzei de masă sau după ore?
- ix. Este tema de casă integrată în planificarea curriculară a semestrului/anului?
- x. Încurajează tema de casă elevii să preia responsabilitatea propriei învățări?
- xi. Se asigură cei care dau tema de casă că ea poate fi realizată fără ajutor din partea părinților/aparținătorilor?
- xii. Există oportunități pentru colaborarea elevilor în realizarea temei?
- xiii. Pot elevii să își aleagă tema, astfel încât ea să fie în legătură cu dezvoltarea, cunoștințele și interesele lor?
- xiv. Pot elevii să folosească temele pentru dezvoltarea unor interese pe o perioadă mai lungă de timp?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.1 Dirijarea învățării

C.1.11. Toți elevii participă la activitățile organizate în afara clasei.

- i. Pot elevii să găsească în școală activități care să le placă?
- ii. Există posibilități de transport pentru a permite elevilor care locuiesc departe sau care au o mobilitate redusă, să participe la evenimentele de după ore?
- iii. Sunt elevii încurajați să participe în activități de muzică, teatru și sport?
- iv. Pot băieții și fetele să participe în grupe separate de gen, dacă există activități dominate de unul dintre genuri, precum clubul de informatică, cel de șah sau corul?
- v. Există oportunități pentru organizarea unor activități speciale de grup numai pentru fete, sau numai pentru băieți, pentru eventualitatea în care activitățile mixte sunt interzise din motive religioase sau altele?
- vi. Sunt copiii și tinerii încurajați să nu monopolizeze spațiul de joacă, numai pentru fotbal, de exemplu?
- vii. Sunt elevii învățați un repertoriu variat de jocuri, care să includă copii cu diverse deprinderi?
- viii. Reflectă elevii aleși să-și reprezinte clasele, diversitatea elevilor din școală?
- ix. Sunt elevii aleși să reprezinte școala, reprezentativi pentru întreaga diversitate a elevilor din școală?
- x. Sunt excursiile, inclusiv vizitele în străinătate accesibile tuturor elevilor din școală, indiferent de capacitatea și dizabilitatea lor?
- xi. Au toți elevii posibilitatea de a lua parte la activitățile din afara școlii?
- xii. Au toți elevii posibilitatea de a lua parte la activități care susțin comunitățile locale, în beneficiul acestora?
- xiii. Încurajează jocurile și orele de educație fizică preocuparea pentru sport și condiția fizică a tuturor?
- xiv. Se practică în școală zile ale sportului, cu activități în care poate participa oricine, indiferent de nivelul capacităților sau de dizabilitate?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.2 Mobilizarea resurselor

C.2.1. Diferențele dintre elevi sunt folosite ca resursă pentru predare și învățare.

- i. Sunt studenții încurajați să-și mobilizeze toate cunoștințele și experiențele, de exemplu despre diferite țări, regiuni, zone ale unor orașe sau despre istoria familiei?
- ii. Este capacitatea elevilor de a oferi suport emoțional recunoscută și utilizată cu sensibilitate?
- iii. Există situații în care elevii cu mai multe cunoștințe și deprinderi într-un domeniu, îi îndrumă pe cei care știu mai puțin?
- iv. Există posibilități pentru elevi de vârste diferite să se susțină unii pe alții?
 - v. Sunt unii dintre elevi selectați în calitate de îndrumători pentru alți elevi?
- vi. Este fiecare elev, independent de performanțe sau dizabilități, văzut ca persoană capabilă să aducă o contribuție importantă în procesul de învățare?
- vii. Este varietatea limbilor vorbite de elevi folosită ca parte integrantă a programei și ca o resursă lingvistică pentru orele de limbă?
- viii. Sunt elevii care au depășit o anumită problemă încurajați să-și transmită din experiențele lor celorlalți colegi, aflați în situații asemănătoare?
- ix. În rezolvarea de probleme sau proiecte, sunt solicitați să participe elevi cu dizabilități; sunt aceștia încurajați să depășească barierele în învățare și participare?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

C.2 Mobilizarea resurselor

C.2.2. Experiența personalului este utilizată la maxim.

- i. Se cunosc și recunosc toate deprinderile și cunoștințele pe care le are personalul, nu doar cele înscrise în fișa postului?
- ii. Este personalul încurajat să-și folosească propriile experiențe și cunoștințe ca resurse pentru a stimula educația în școală?
- iii. Este personalul încurajat să acumuleze noi cunoștințe și deprinderi?
- iv. Este varietatea limbilor vorbite de personal folosită ca resursă pentru elevi?
- v. Își oferă membrii școlii cu anumite experiențe ajutorul celorlalți?
- vi. Sunt diferențele de cultură și de background ale personalului o sursă de inspirație pentru dezvoltarea curriculară și a predării?
- vii. Există oportunități formale și informale pentru ca personalul să discute anumite preocupări referitoare la elevi, recurgând unul la experiența celuilalt?
- viii. Elaborează membrii personalului perspective alternative privind elevii cu anumite probleme de adaptare?
- ix. Învață personalul din practicile instructive și din experiența altor școli?
- x. Sunt cadrele didactice din școlile speciale invitate să-și împărtășească din experiența lor cadrelor didactice din învățământul de masă?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.2 Mobilizarea resurselor

C.2.3. Personalul are resurse pentru a susține învățarea și participarea tuturor elevilor.

- i. Își pun cadrele didactice resursele în comun pentru a sprijini procesul educațional?
- ii. Cunosc cadrele didactice resursele care le sunt disponibile în susținerea lecțiilor și a celorlalte activități întreprinse?
- iii. Poate biblioteca școlii sau alte biblioteci la care ajung copiii să sprijine activitățile lor de învățare independentă?
- iv. Este biblioteca astfel organizată încât să constituie o resursă inclusiv pentru copiii cu dizabilități?
- v. Există o varietate de cărți de ficțiune și non-ficțiune, de literatură și știință pentru elevii care vorbesc alte limbi decât majoritatea?
- vi. Există materiale specifice programei analitice (din curriculum) adaptate pentru elevii cu dizabilități (de exemplu, tipărituri care au caractere mari, în Braille sau casete audio)?
- vii. Există o bibliotecă video bine organizată?
- viii. Sunt computerele sunt integrate în predare?
- ix. Există un sistem de a face curricula educațională mai atractivă prin includerea unor programele educaționale TV, filme și CD-uri educaționale etc.?
- x. Sunt e-mail-ul și internetul folosite eficient de către personal pentru a facilita învățarea și predarea și a ține legătura cu elevii?
- xi. Toți elevii au oportunitatea de a comunica la distanță pe hârtie, folosind telefonul sau e-mail-ul?
- xii. Este internetul folosit eficient de către elevi pentru a se pregăti în școală și acasă?
- xiii. Există casete audio pentru sprijinirea învățării orale, care să explicitizeze conținutul programei școlare?
- xiv. Sunt noile oportunități tehnice exploatate atunci când ele devin disponibile: de exemplu, programele de recunoaștere a vocii, ca suport pentru elevii cu dificultăți mari la scris?
- xv. Sunt fișele de lucru utilizate cu precauție, numai atunci când toți elevii le-au înțeles bine conținutul, pentru ca ele să lărgească orizontul de învățare?

ÎNTREBĂRI SUPPLEMENTARE

-
-
-

Dimensiunea C Desfășurarea unor practici incluzive

C.2 Mobilizarea resurselor

C.2.4. Resursele comunității sunt cunoscute și se recurge la ele.

- i. Există o evidență la zi a resurselor locale care pot susține procesul de predare-învățare?

Aceste resurse pot include:

<ul style="list-style-type: none">• muzee• galerii de artă• centre religioase locale• reprezentanți ai grupurilor și ai asociațiilor din comunitate• parohii, consilii orașenești și județene• întreprinderi locale• spitale• cămine de vârstnici• serviciul de poliție• serviciul de pompieri• asociații de voluntari• centre și facilități sportive• parcuri	<ul style="list-style-type: none">• regiile de apă și canalizare• politicieni• lideri ai minorităților etnice• sindicate• biroul de informare pentru cetățeni• biblioteci• ferme din orașe și sate• autorități sătești• autoritățile de conservare a patrimoniului• gări, aeroporturi, autorități de transport• centre de studiu• colegii, universități.
--	---

- ii. Contribuie comunitățile locale la realizarea programei școlare?
- iii. Sunt părinții/apartinătorii și alți membri ai comunității folosiți ca resursă?
- iv. Sunt implicați adulți cu dizabilități în procesul de educație?
- v. Se recurge la oamenii care muncesc în zonă ca să funcționeze ca mentori pentru a-i susține pe elevii care au dificultăți?
- vi. Există resursele disponibile în locuințele familiilor, precum materiale de referință, menite să ofere suficiente informații elevilor pentru a face față cerințelor educative?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-

C.2 Mobilizarea resurselor

C.2.5. Resursele școlii sunt distribuite corect, astfel încât să susțină incluziunea.

- i. Există un mod de distribuire deschis și echitabil al resurselor din școală? Este clar modul de alocare a resurselor destinate susținerii elevilor cu vârste și performanțe diferite?
- ii. Sunt resurse destinate să încurajeze învățarea independentă?
- iii. Este personalul școlii la curent cu resursele alocate școlii pentru a veni în sprijinul elevilor catalogați ca având „nevoi educaționale speciale”?
- iv. Sunt resursele destinate „nevoilor educaționale speciale”, utilizate pentru a răspunde întregii game a diversității nevoilor din școală?
- v. Sunt resursele astfel alocate încât să prevină barierele din calea procesului de învățare/participare și să reducă catalogarea elevilor?
- vi. Revizuieste personalul periodic modul de alocare a resurselor, astfel încât ele să fie folosite în mod flexibil, pentru a răspunde nevoilor în schimbare ale elevilor?

ÎNTREBĂRI SUPLIMENTARE

-
-
-