

CUM SUNT PREGĂTITE ȘCOLILE SĂ PRIMEASCĂ TOȚI COPIII

Cercetare privind accesul școlar al copiilor cu dizabilități
și/sau CES în contextul românesc actual

Cuprins

Lista figurilor / 7

Lista abrevierilor / 9

Introducere / 11

I. Abordări teoretice și conceptuale / 19

1.1. Cerințe educaționale speciale (CES) / 19

1.2. Servicii educaționale pentru copiii cu CES / 24

1.3. Echipe multidisciplinare în educația incluzivă / 33

II. Pandemia COVID-19 și influența sa asupra asigurării echității în educație / 39

2.1. Emoțiile elevilor în timpul pandemiei de COVID 19 / 40

2.2. Contribuții ale membrilor CCPEE în această perioadă / 43

2.3. Studii reprezentative pentru perioada pandemiei / 44

III. Cadrul și metodologia cercetării / 47

3.1. Cadrul cercetării / 47

3.2. Metodologia cercetării / 48

3.2.1. Scopul cercetării / 48

3.2.2. Fundamente exploratorii ale problematicii cercetării / 48

3.2.3. Obiectivele cercetării / 49

3.2.4. Ipoteze ale cercetării / 51

3.2.5. Grupul-țintă / 51

3.2.6. Desfășurarea cercetării / 56

3.2.7. Instrumente utilizate în cercetare / 57

IV. Analiza rezultatelor cercetării privind situația școlarizării și a nivelului de integrare a copiilor cu dizabilități și/sau CES în contextul echității în educație / 65

4.1. Integrarea/incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități și/sau CES / 65

4.2. Nivelul de integrare a copiilor cu dizabilități și/sau CES în contextul echității în educație. Indicatori ai celor mai bune practici de incluziune la nivelul întregii școli / 105

V. Analiza rezultatelor cercetării privind efectele pandemiei asupra școlilor, a elevilor și a profesorilor / 139

5.1. Soluțiile școlilor în perioada pandemiei / 139

5.2. Problematika școlii online și a modalităților prin care aceasta poate răspunde educației pentru toți și echității / 149

Concluzii / 159

Centrul de Cercetare și Promovare a Echității în Educație / 167

Bibliografie / 171

Note despre autori / 179

I. Abordări teoretice și conceptuale

Abordarea copiilor dizabilitați și/sau CES pornește de la faptul că problematica complexă a situațiilor/experiențelor de viață, a proceselor de învățare și dezvoltare ale fiecărui copil solicită atât o evaluare, cât și o intervenție, în care sectorul de educație colaborează cu cel al protecției sociale și cu cel de sănătate, pentru a aborda complexitatea factorilor și a dimensiunilor determinate de dezvoltarea personalității umane. Conceptele utilizate în acest domeniu au acoperire în viziunea de la care se pornește, se bazează pe valorile și principiile la care se aderă și țin cont de actualele dezvoltări ale politicilor și practicilor avansate din lume. Cercetarea în domeniu este cea care determină, în principal, direcțiile conceptuale. În același timp, aceste concepte se bazează pe respectarea drepturilor tuturor copiilor la învățare și dezvoltare prin educație și pe identificarea celor mai potrivite căi în asigurarea unei învățări de calitate, care să ofere o viață bună, participativă și împlinită fiecărui copil.

1.1. Cerințe educaționale speciale (CES)

În demersul inițiat de clarificare a conceptelor-cheie din prezenta cercetare, aducem în discuție sintagma *cerințe educaționale speciale* (CES), intervenție pe care o considerăm necesară pentru realizarea obiectivelor cercetării noastre.

Conceptul de *cerințe educative speciale* (CES) este relativ nou, fiind lansat în Marea Britanie în anul 1978, ulterior preluat și de alte țări, inclusiv de România (1993), precum și de UNESCO din 1995.

Ieșirea în lumină a sintagmei *cerințe educaționale speciale* este atribuită autorilor raportului britanic Warnock, în anul 1978, deși putem menționa câțiva precursori ai conceptului, cum ar fi Ron Gulliford, o personalitate în domeniul psihopedagogiei din acea vreme, dar și, mergând în istorie, Jean-Jacques Rousseau, un vizionar al principiilor pedagogice actuale de întâmpinare a nevoilor educative ale copilului. Ron Gulliford, autorul cărții *Special Educational Needs*, publicate în 1971 devine sursa de inspirație privind *cerințele educative speciale* din ceea ce a devenit mai târziu cunoscut sub denumirea de *Raportul Warnock* (Tomlison, 1984, p. 72, *apud* T. Vrăsmaș, 2015).

Dar, analizând sursele pedagogice, încă din secolul al XVIII-lea, Rousseau face o analiză a nevoilor, distingând între nevoi adevărate și nevoi artificiale în educația copiilor, iar apoi susține ideea de a da copilului ceea ce are el nevoie, nu ceea ce își dorește (Tomlison, 1984, p. 72, *apud* T. Vrășmaș, 2015). În studiul asupra operei sale *Émile sau despre educație* (roman pedagogic apărut în 1762), Paroz afirma că Rousseau „a crezut că omul posedă toate lucrurile în natura sa și că această natură este în sine perfectă. Omul nu avea decât să redevină el însuși pentru a se întoarce în Eden” (Paroz, 1883, p. 279). Această întoarcere la natură se poate realiza prin satisfacerea nevoilor individuale de cunoaștere a copilului: „Gândește-te bine, ne sfătuiește Rousseau, că rareori trebuie tu să-i propui ce anume trebuie el să învețe; el trebuie să fie acela care să dorească, să cerceteze, să găsească acest lucru, iar tu trebuie să-l faci să înțeleagă lucrurile, să-i deștepți cu dibăcie această dorință și să-i pui la îndemână mijloacele de a o satisface” (Paroz, 1883, p. 160).

La noi în țară, pionieri ai abordării semnificației și definirii acestei sintagme au fost Ecaterina și Traian Vrășmaș, autori ai primului articol despre copiii cu *cerințe educative speciale*. E. Vrășmaș consideră că CES sunt reprezentate de „acele cerințe sau nevoi specifice față de educație, derivate sau nu dintr-o deficiență, care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației” (Vrășmaș, E.; Vrășmaș, T., 1993, „Copiii cu cerințe educative speciale”, *Revista de educație specială*, nr. 1). Această abordare presupune o nouă viziune, și anume aceea de toleranță față de toți copiii, fundamentându-se fără echivoc pe principiul echității în baza căruia accesul la învățare se asigură fără discriminare, dar și pe principiul egalității la șanse, principii înscrise în actul legislativ care reglementează învățământul românesc: Legea Educației Naționale (Legea Educației Naționale nr. 1/2011, art. 3).

Vrășmaș T. explică sintagma CES ca reprezentând: „necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare și compensare corespunzătoare” (Vrășmaș, E., Vrășmaș, T., 1993, „Copiii cu cerințe educative speciale”, *Revista de educație specială*, nr. 1). De menționat faptul că această definiție a fost preluată, cu câteva mici modificări, de legislația din domeniu din țara noastră în 1995, 2005 și 2006.

Emil Verza menține, în definiția sintagmei, aceleași repere, considerând cerințele educaționale speciale acele „necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unor deficiențe sau tulburări/dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.)” (Verza, E., 1998, pp. 15-16).

În ceea ce îl privește pe Alois Gherguț, acesta consideră CES ca fiind „cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fiziologică etc. sau ca urmare a unor condiții psiho-afective, socio-economice sau de altă natură (cum ar fi absența mediului familial, condiții de viață precare, anumite particularități ale personalității copilului) care plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu cei din jur” (Gherguț, A., 2001, p. 13).

UNESCO definește CES ca un „continuum al problemelor speciale întâlnite în educație, de la deficiențele grave și profunde la dificultățile/tulburările ușoare de învățare”. Astfel, pot fi considerate cerințe educative speciale la copiii cu: deficiență mintală, dizabilități de învățare, deficiențe fizice/motorii, senzoriale, vizuale, auditive, tulburări emoționale (afective) și de comportament, tulburări de limbaj etc. (UNESCO, 1995).

Conceptul a fost preluat de legislația învățământului românesc, precum și în alte țări. Ordinul nr. 5574/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind Organizarea Serviciilor de Sprijin Educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă preia, așadar, aproape în totalitate, definițiile prezentate anterior ale conceptului de *cerințe educative speciale*.

Cât privește Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE), cu preocupări semnificative și în domeniul educației, definește **elevii** cu cerințe educaționale speciale ca fiind cei care necesită „**resurse suplimentare publice și/sau private asigurate pentru a veni în sprijinul educației lor, dacă acești elevi au dificultăți de acces la curriculumul oferit în școlile de masă**” (OCDE, 2000, 2007, 2009, Deluca, 2012, apud T. Vrăsmaș, 2015, p. 25).

Potrivit OCDE, în paleta elevilor cu CES se pot include trei categorii de situații și persoane:

- O primă categorie cuprinde cerințe educaționale speciale rezultate în urma unor **dizabilități (handicap)**, dacă acestea limitează procesul de învățare. Dacă privim situația din punct de vedere medical, aceste cerințe derivă, de obicei, din afecțiuni organice de structură sau funcționare.
- A doua categorie include cerințe educative ale copiilor cu **dificultăți de învățare și/sau comportament**, mai mult sau mai puțin complexe, cu grade diferite de intensitate și diverse cauze, care nu apar în mod evident și nu justifică includerea în prima categorie sau în cea terțiară.
- A treia categorie se referă la acele cerințe educaționale ale elevilor care rezultă din acțiunea unor **factori socio-culturali, economici sau lingvistici**, acțiune care generează diferite dezavantaje sau contexte atipice de dezvoltare (OCDE, 2000).

Definiția menționată anterior, care prezintă punctul de vedere al OCDE referitoare la cerințele educaționale speciale, este considerată a fi una dintre

abordările cele mai structurate și cuprinzătoare, fiind cunoscută și sub denumirea de **definiția bazată pe resurse** sau sub abrevierea SENDDD (Special Educational Needs, Disabilities, Difficulties and Disadvantages), în română CESDDD – **Cerințe Educaționale Speciale, Dizabilități, Dificultăți și Dezavantaje** (OCDE, 2000, 2007, 2009, Deluca, 2012, apud T. Vrăsmaș, 2015, p. 26).

Sintagma *cerințe educaționale speciale (CES)* urmărește depășirea tradițională a segregării copiilor în diverse categorii, evidențiindu-se accentul pe trăsăturile comune, cum sunt particularitățile de vârstă, caracteristice tuturor elevilor, iar particularitățile individuale devin puncte de plecare în elaborarea planurilor de intervenție educativă personalizată. Cu alte cuvinte, nu copilul trebuie să se adapteze cerințelor rigide ale unui sistem educațional inflexibil, ci sistemul de învățământ trebuie să se modeleze în funcție de necesitățile educaționale ale elevului, oferindu-i acestuia șanse reale de reușită școlară.

În contextul educațional contemporan, incluziunea elevilor cu CES în mediile școlare obișnuite a devenit un subiect central (UNESCO, 2020) și este descrisă ca fiind un deziderat pentru viața școlară: „să fii un membru valoros al comunității școlare și să fii văzut ca un membru integrat” (Farrell, 2000, p. 154). Această paradigmă implică o restructurare a școlilor pentru a satisface nevoile tuturor elevilor, indiferent de dificultățile întâmpinate sau originile acestora (Frederickson & Furnham, 2004).

La nivel internațional, **participarea socială** a fost considerată o problemă-cheie în dezbateră incluziunii. Incluziunea elevilor cu cerințe speciale este o preocupare aparte, deoarece acești elevi au adesea dificultăți în participarea deplină în școala de masă. Și totuși, interacțiunea și relațiile cu colegii tipici au fost identificate ca fiind primul motiv al părinților pentru plasarea copiilor lor într-o școală obișnuită (Scheepstra, Nakken și Pijl, 1999). Părinții presupun adesea că un contact prelungit și extins cu colegii tipici are un efect pozitiv asupra dezvoltării social-emoționale a acestor copii cu CES. În plus, unii părinți cred că un rezultat al educației incluzive îl reprezintă și o schimbare de atitudine față de copiii cu CES, ceea ce ar putea duce la efecte pozitive pe termen lung asupra atitudinii societății în ansamblu (Koster *et al.*, 2007).

Cu toate acestea, cercetătorii evidențiază dificultățile actuale și au opinii diferite cu privire la măsura în care copiii cu CES participă din punct de vedere social, în școlile obișnuite. În timp ce unii cercetători schițează o situație pozitivă (Avramidis, 2020), alții indică riscurile. De exemplu, elevii cu CES s-au dovedit a fi mai puțin populari decât colegii lor de clasă, având mai puțini prieteni și participând mai rar în calitate de membri ai unui subgrup (Frostd & Pijl, 2007).

Mai mult, nivelul scăzut de integrare s-a dovedit a fi legat de nivelul stimei de sine la elevii cu CES. În consecință, această cercetare vizează accesul

și participarea elevilor cu CES, în general definiți ca elevi cu diverse (combinații de) deficiențe și/sau dificultăți în participarea la educație, necesitând sprijin suplimentar.

Deși diferite studii subliniază importanța dimensiunii sociale a incluziunii, semnificația diferiților termeni-cheie precum „integrare socială”, „incluziune socială” și „participare socială” nu este întotdeauna clară, provocând confuzie (Storey & Smith, 1995). Acest lucru este evidențiat și în legislația și practica din România.

Cercetările din domeniul incluziunii necesită o definiție clară a fiecăruia dintre acești termeni-cheie ai incluziunii. O definiție clară va oferi orientări privind conceptele necesare care trebuie studiate pentru a testa dimensiunea socială a incluziunii.

Koster și Nakken (2009) au efectuat o revizuire a literaturii pentru a clarifica semnificația acestor termeni-umbrelă și pentru a identifica temele-cheie ale acestora. Pe baza acestei revizuirii, s-a ajuns la concluzia că termenii-umbrelă „integrare”, „incluziune” și „participare și acces la educație” au fost folosiți de numeroase ori ca sinonime. Mai mult, s-au evidențiat patru teme-cheie ale participării și accesului la educație:

- (1) prezența contactului/interacțiunii sociale pozitive între acești copii și colegii lor;
- (2) acceptarea copiilor cu CES de către colegii lor;
- (3) relații sociale/prietenii între ei și colegii lor de clasă și
- (4) percepția asupra elevilor cu CES și acceptarea lor de către colegii de clasă.

În prezent, majoritatea elevilor cu CES frecventează instituțiile preșcolare și primare și rate mai mici de participare se înregistrează la nivel gimnazial și liceal.

Așadar, prin CES se marchează necesitatea de a li se oferi anumitor copii **atenție și sprijin psihopedagogic** suplimentare, măsuri menite să neutralizeze efectele unor dificultăți educative întâmpinate, fără de care nu putem afirma cu tărie că sunt îndeplinite premisele privind egalizarea șanselor, pentru acces echitabil și participare la viața școlară și socială.

Subliniem și ideea că termenul folosit de noi în **educație** este **cerințe**, și nu **nevoi**. Avem în vedere semnificația termenului **needs** din limba engleză, care tradus în română poate însemna și nevoi și cerințe. În limba română însă, sunt diferențe între cei doi termeni. Subliniem astfel că termenul de **cerințe** precizează mai mult ideea de acoperire a ceea ce se cere, responsabilizare a celor care intervin și sprijin solicitat, decât **nevoi**, care se referă doar la problema individuală.

1.2. Serviciile educaționale pentru copiii cu CES

Echitatea în educație înseamnă că școlile și sistemele educaționale oferă oportunități de învățare tuturor elevilor, printr-un proces de egalizare a șanselor la participare și implicare. Studiile au demonstrat, de exemplu, că, pe parcursul procesului educativ, elevii cu statut social-economic diferit, au atins niveluri similare de performanță academică în domeniul cognitiv (citire, matematica, științe) cu elevii fără vulnerabilități socio-economice. Aceeași situație o regăsim în cazul stării de bine socială și emoțională, încrederea în sine și integrarea socială. Echitatea nu înseamnă că toți elevii obțin rezultate academice egale, ci mai degrabă că diferențele în rezultatele studenților nu au legătură cu trecutul lor sau cu aspectele economice și circumstanțele sociale asupra cărora elevii nu au control (OECD, 2018).

Costurile economice și sociale ale abandonului școlar sunt ridicate, întrucât finalizarea cu succes a unui nivel de învățământ oferă persoanelor o șansă mai mare cu privire la integrarea în societate. De-a lungul timpului OECD arată în rapoartele sale că oamenii educați contribuie la societăți mai democratice și la economii durabile și sunt mai puțin dependenți de ajutorul public și mai puțin vulnerabili la recesiuni economice. Societățile cu persoane calificate sunt cel mai bine pregătite să răspundă potențialelor crize actuale și viitoare. Prin urmare, investind în învățământul timpuriu, primar și secundar pentru toți, în special pentru copii din medii defavorizate, este atât corect, cât și eficient din punct de vedere economic.

Rămân unele provocări pentru îmbunătățirea sectorului educațional și acestea vizează (OECD, 2017):

- **Finanțarea:** dezvoltarea de strategii clare și consistente pentru alocarea eficientă de resurse publice către domeniile prioritare ale educației.
- **Forța de muncă:** îmbunătățirea condițiilor de muncă și a profesioniștilor, educarea personalului didactic.
- **Părinții:** implicarea părinților, în special în asigurarea învățării de înaltă calitate acasă și comunicarea între personalul didactic și părinți.
- **Curriculum:** Dezvoltarea unor orientări generale și standarde curriculare pentru toate serviciile educaționale.
- **Acces și guvernare:** creșterea furnizării serviciilor publice pentru copiii sub 3 ani și facilitarea tranziției de la îngrijirea copiilor la educația timpurie sunt două provocări-cheie, în special pentru țările cu sisteme divizate.
- **Echitate în accesul la educație:** asigurarea accesului echitabil pentru ca toți copiii să participe la educație de calitate, cu accent pe copiii sub 3 ani.
- **Lacune de cunoștințe:** completarea lacunelor de cunoștințe ale rezultatelor copilului cu proiectările longitudinale ar permite studierea traiectoriilor de

dezvoltare și a efectelor pe termen lung ale calității proceselor educaționale asupra anumitor grupuri de copii.

Raportul Comisiei Europene/Eurydice – *Echitatea în educația școlară în Europa: structuri, politici și performanța elevilor*, apărut în 2020, constată că elevii cu statut socio-economic scăzut sunt mai predispuși la performanțe slabe, dar măsurile de sprijin pot ajuta acești elevi să-și îmbunătățească performanța. Sondajul Eurydice a făcut următoarele constatări:

- Majoritatea sistemelor de educație europene au în vigoare măsuri de **sprijin în învățământul primar** în continuare;
- Aceleași tipuri de sprijin tind să fie oferite în învățământul primar și **gimnazial**;
- În învățământul **secundar superior** sunt oferite relativ mai puține tipuri de sprijin. Mai mult, există oportunitatea pentru elevi de a se muta la un alt program sau o altă școală;
- Sprijinul din partea **psihologilor sau a altor specialiști profesioniști** este cel mai frecvent tip de sprijin, disponibil la toate nivelurile de educație;
- Aproximativ jumătate din sistemele de învățământ oferă elevilor **tutoriale individuale sau grupuri mici**, dar disponibilitatea școlilor de a furniza acest serviciu diferă de la un nivel de învățământ la altul;
- Nu este obișnuit să ai **profesori specializați** în relațiile cu elevii cu performanțe slabe. În învățământul primar, acești profesori sunt disponibili în toate școlile în doar douăsprezece sisteme de învățământ. Numărul scade la zece în gimnaziu și șapte în liceu;
- În general, politicile de nivel superior prevăd aceleași măsuri de **sprijin în general și profesional** atât pentru **școlile private**, cât și pentru cele publice;
- Conform datelor PISA 2018, în medie, 55% din elevii de 15 ani merg la o școală unde sunt oferite **ore suplimentare** de limba de predare;
- În ciuda cerinței mai mari pentru sprijin suplimentar în predare din partea elevilor cu performanțe scăzute și/sau **dezavantajați social**, în majoritatea sistemelor de învățământ nu sunt alocate **resurse semnificative** pentru acesta.

La nivel național, conform prevederilor Legii Educației Naționale (LEN 1/2011), integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale este asigurată prin următoarele forme:

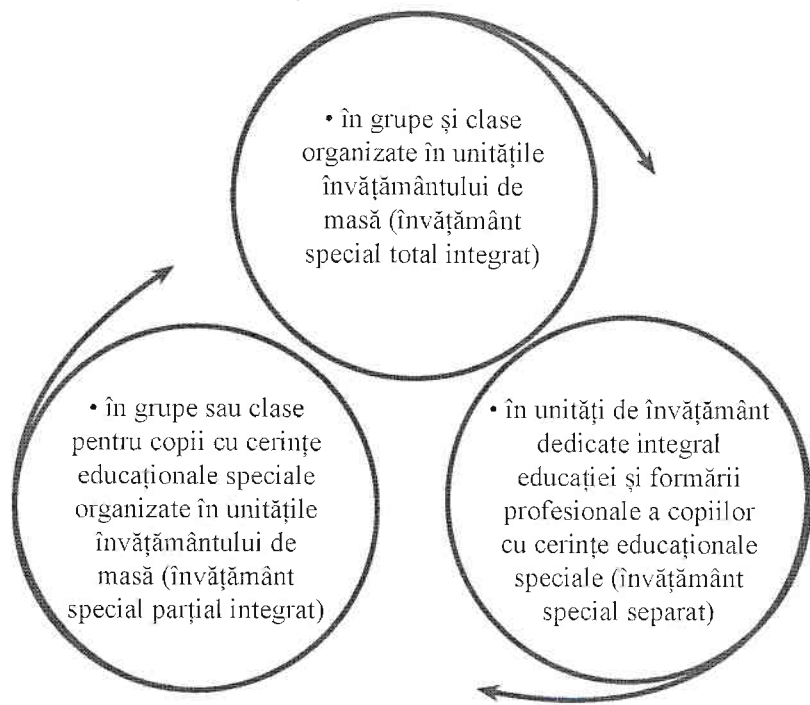


Fig. 1 - Forme de integrare școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale

Conform Eurydice, pentru a sprijini **procesul de integrare** pentru copiii cu CES au fost aplicate o serie de măsuri, cum ar fi:

- **Formare specifică pentru inspectorii** de învățământ primar, cadrele didactice și didactice auxiliare din învățământul primar și pentru psihopedagogii care lucrează în comisiile pentru protecția copilului subordonate consiliilor județene;
- **Elaborarea de materiale educaționale** și materiale pentru sprijinirea unei educații incluzive în cooperare cu UNICEF;
- **Transformarea anumitor școli speciale** în școli resursă pentru învățământ integrat;
- **Elaborarea și implementarea** programului național „O Școală pentru Fiecare”, privind informarea, conștientizarea și pregătirea școlilor și a comunităților pentru integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale;
- **Elaborarea cadrului legal specific pentru a sprijini** procesul de integrare.

Mai mult decât atât, în scopul **sprijinirii procesului de integrare** au fost luate o serie de măsuri specifice – **incluzând formarea** cadrelor didactice,

materiale didactice de sprijin și legislație specifică. Cu toate acestea, diverse evaluări și studii efectuate de Ministerul Educației și de alte organisme au condus la concluzia necesității extinderii în continuare a măsurilor de sprijin privind integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale, incluzând printre altele formarea resurselor umane pentru a pregăti mai bine școlile din învățământul de masă pentru integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale. Formarea și, în sens mai general, pregătirea trebuie asigurate pentru:

Formarea resurselor umane pentru a pregăti mai bine școlile din învățământul de masă pentru integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale

Conducerea unităților de învățământ pentru construcția unui mediu educațional incluziv;

Cadrele didactice pentru a dezvolta competențe profesionale necesare pentru a lucra cu elevi cu cerințe educaționale speciale;

Elevii pentru a dezvolta o sentimente de toleranță, înțelegere și sprijin;

Părinții elevilor pentru a sprijini copii lor în dezvoltarea unui mediu educațional incluziv;

Dezvoltarea infrastructurii specifice pentru elevii cu deficiențe (căi de acces, cabinete, facilități de recuperare etc.);

Dezvoltarea în curriculumul la decizia școlii a unor activități speciale destinate sprijinirii progresului elevilor cu cerințe educaționale speciale - de exemplu pentru educație remedială, programe după ore, educație inclusivă etc.;

Asigurarea unui număr sporit de cadre didactice suport și personal didactic auxiliar de sprijin;

Diversificarea și dezvoltarea în continuare a materialelor ajutătoare, precum și a unor lucrări de referință privind educația incluzivă.

Fig. 2 - Formarea resurselor umane pentru a pregăti mai bine școlile din învățământul de masă pentru integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale

(sursa: adaptat după *Educația copiilor cu cerințe speciale în cadrul învățământului de masă* – Eurydice)

Așadar, ținând cont de resursele umane formate pentru a face față unui sistem educațional incluziv, în școală s-au dezvoltat o serie de servicii educaționale pentru copiii cu CES, organizate conform Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă din data de 07.10.2011. Astfel, identificăm următoarele tipuri de servicii educaționale, precum:

A. Profesorul itinerant și de sprijin are rolul de a desfășura activități de învățare, stimulare, compensare și recuperare pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, integrați în învățământul de masă. Atribuțiile profesorului itinerant și de sprijin sunt următoarele:

- colaborează cu comisia internă de expertiză complexă din unitatea de învățământ special în vederea preluării informațiilor privind evaluarea și planul de servicii individualizat al copilului/elevului cu CES integrat în învățământul de masă;
- colaborează cu toate cadrele didactice din unitatea de învățământ în care este înscris copilul/elevul în vederea realizării unei integrări școlare eficiente și a punerii în aplicare în mod unitar a planului de servicii individualizat;
- elaborează și pune în aplicare planul de intervenție personalizat realizat pe baza planului de servicii individualizat, în parteneriat cu membrii echipei multidisciplinare;
- realizează adaptarea curriculară în parteneriat cu cadrele didactice de la grupă/clasă;
- monitorizează aplicarea programelor curriculare adaptate și evaluează, în parteneriat cu cadrele didactice de la grupă/clasă, rezultatele aplicării acestora;
- realizează materiale didactice, instrumente de lucru și de evaluare specifice în colaborare cu cadrele didactice de la grupa/clasa în care sunt elevi cu CES;
- participă, în timpul orelor de predare-învățare, la activitățile care se desfășoară în clasă;
- participă la activitățile educative școlare și extrașcolare din grupă/clasă în calitate de observator, consultant, coparticipant;
- desfășoară activități de stimulare cognitivă individuală sau în grup;
- realizează evaluări periodice și reprojecțează programul de intervenție personalizat în funcție de rezultatele obținute;
- consiliază părinții/tutorii copiilor/elevilor care beneficiază de serviciile de sprijin și colaborează cu aceștia;
- la cererea părinților/tutorilor și/sau a cadrelor didactice poate recomanda evaluarea și orientarea școlară de către comisia din cadrul CJRAE/CMBRAE a tuturor acelor copii/elevi care au dificultăți de învățare și nu beneficiază de servicii educaționale de sprijin.

B. Profesorul consilier școlar este un specialist în educație care planifică și desfășoară activități de consiliere educațională individuală sau de grup, care au drept obiectiv adaptarea elevului la situații specifice mediului școlar. Mai mult, consilierul școlar implementează programele de educație pentru carieră în scopul formării de competențe în domeniile vizate prin aria curriculară „Consiliere și orientare școlară” și, de asemenea, organizează programe extracurriculare de orientare vocațională. Nu în ultimul rând, el oferă servicii de consiliere și asistență psihopedagogică pentru copiii cu cerințe educative speciale și colaborează cu cadrele didactice itinerante și de sprijin.