

Evaluare independentă a educației incluzive și a educației timpurii

Decembrie 2021

On behalf of the
Government of Jersey

nasen
International



Cuvânt Înainte



Prioritizarea incluziunii este mai importantă ca oricând. Pandemia globală a intensificat nevoia promovării unor societăți mai rezistente în fața dezastrelor și mai egale. Reanalizarea viitorului educației într-un moment de inegalitate și fragilitate socială sporite, întărește apelul în favoarea unei educații incluzive.

Incluziunea în educație se referă la garantarea faptului că fiecare student se simte apreciat și respectat și posedă un puternic simț al apartenenței. Termenul accentuează faptul că toți elevii au acces echitabil și participă la experiențe de învățare și că pot dovedi că sunt capabili să-și atingă întregul potențial, atât în plan social, cât și în plan academic. Totuși, trăim într-o lume în care multe obstacole sunt presărate în calea acestui obiectiv; copiii și tinerii sunt în continuare excluși ca urmare a discriminării, a prejudecăților legate de nevoile lor specifice și a izolării. Indiferent de lucrurile care ne diferențiază, principiile incluziunii sunt, în esență, aceleași.

Prin urmare, modul în care sistemele educaționale sunt concepute este esențial. Țările pot alege ce factori să ia în considerare atunci când decid dacă sistemul lor educațional să fie incluziv sau nu. Prin dispunerea acestei *Evaluări independente a educației incluzive și a educației timpurii*, Guvernul din Jersey își exprimă dorința de a realiza o analiză la nivelul întregului sistem, un angajament de abordare a agendei pentru incluziune și dorința de a înfrunta direct provocările.

Această Evaluare identifică oportunitățile de care dispune Guvernul din Jersey pentru a-și asigura concretizarea viziunii de „Punere a copiilor pe primul loc”. Constatările și recomandările evaluării oferă o cale clară de urmat prin care copiii și tinerii care au fost marginalizați în mod tradițional să experimenteze noțiunea esențială de incluziune într-un mod semnificativ și durabil.

Pentru echipa de evaluare a fost evident faptul că există o voință colectivă palpabilă de a promova și de a institui o cultură incluzivă în Jersey. Îndemnăm guvernul din Jersey să profite de acest avânt și de oportunitatea de a dezvolta în continuare capacitatea remarcabilă, baza de cunoștințe și expertiza din cadrul sistemului pentru a conduce, a progresa, a realiza și a susține viziunea Jersey de a avea un sistem educațional incluziv de talie mondială.



Annamarie Hassall

Annamarie Hassall MBE

CEO | nasen



KB

Kamal Bodhanker

Head of International Development | nasen

Cuprins

LISTA FIGURILOR	4
REZUMAT	5
ECHIPA DE PROIECT	11
MULȚUMIRI	12
ACRONIME	13
1: CADRU GENERAL	15
2: EDUCAȚIA INCLUZIVĂ	20
3: CE ÎNȚELEGEM – VIZIUNE ȘI PROVOCARE	26
4: CE AM CITIT - LEGISLAȚIE, POLITICI ȘI SISTEME	33
i. Legislație	33
ii. Politici	35
iii. Sisteme	42
iv. Guvernanță	45
v. Monitorizare, asigurarea calității și răspundere	47
vi. Identificarea timpurie a nevoilor	49
vii. Sesizări, evaluare și procese de admitere	51
viii. O abordare interdisciplinară	53
ix. Abordări privind crearea capacităților	54
5: CE AM VĂZUT – PRACTICI ÎN ȘCOLI ȘI ALTE UNITĂȚI EDUCAȚIONALE	55
i. Practica incluzivă existentă și nevoile viitoare	55
ii. Aspecte ale practicii incluzive în școli și alte unități educaționale	59
6: CE AM AUZIT?	77
i. Ce înseamnă incluziune?	77
ii. Care sunt aspectele pozitive în Jersey care au un impact constructiv asupra educației incluzive?	79
iii. Care sunt aspectele mai puțin pozitive în Jersey care au un impact negativ asupra educației incluzive?	80
iv. Cultura	82
v. Finanțarea educației incluzive	84
7: CARE ESTE IMPACTUL?	86
i. Identificarea	86
ii. Jersey Premium	90
iii. Excluderi	91
8: COSTURILE ȘI BENEFICIILE INCLUZIUNII	93
9: SĂ ÎNVĂȚĂM ÎNTRE NOI, SĂ ÎNVĂȚĂM DE LA ALȚII	100
i. Să învățăm între noi: câteva exemple de practică incluzivă în Jersey	100
ii. Să învățăm de la alții - câteva exemple internaționale	109
10: CE SE ÎNTÂMPLĂ MAI DEPARTE?	118
NOTĂ DE ÎNCHEIERE	127
ANEXE	128
Anexa 1. Referințe	128
Anexa 2. Metodologie	130
Anexa 3. Etica Analizei	134
Anexa 4. Informații Pentru Participanți: Exemple Ilustrative	135
Anexa 5. Instrumente De Colectare A Datelor (Exemple Orientative)	139
Anexa 6. Rezumat De Note Privind Seturile De Date	142
Anexa 7. Sumarul Ședințelor/Consultărilor	144

Lista Figurilor

Figura 1. Abordare privind strângerea de dovezi	18
Figura 2. Caracteristicile comunităților incluzive	23/24
Figura 3. Status Quo-ul	24
Figura 4. 2020/2021 Nr. de elevi Engleza ca lb. supl., JP, SEN în școli publice/ 2020/2021 Pondere elevi Engleza ca lb. supl., JP, SEN în școli publice	86
Figura 5. Copiii și tinerii de vârstă școlară în funcție de SEN nevoia educațională specială principală în școlile guvernului Jersey	87
Figura 6. Numărul de copii și tineri care au beneficiat de sprijin pentru SEN și RON 2017-2020	87
Figura 7. Identificarea nevoilor principale pentru copiii și tinerii care au beneficiat de sprijin pentru SEN între 2018 - 2021	88
Figura 8. Identificarea nevoilor principale pentru copiii și tinerii cu RON între 2018 - 2021	88
Figura 9. Procentul de copii și tineri care beneficiază de Jersey Premium pe cicluri școlare 2020-21	90
Figura 10. Excluderi SEN în Jersey	91
Figura 11. Procentul de copii și tineri în clasa a 2-a care realizează 2 asigurat, în funcție de prima limbă	94
Figura 12. Procentul de copii și tineri în clasa a 2-a care realizează 2 asigurat, în funcție de Jersey Premium	95
Figura 13. Procentul de copii și tineri în clasa a 2-a care realizează 2 asigurat, în funcție de SEN	95
Figura 14. Procent de elevi care obțin cinci sau mai multe note de trecere standard (4/C+) inclusiv engleză și matematică, în funcție de SEN; 2017-2019	95
Figura 15. Procesul de schimbare pentru incluziune	120
Figura 16. Propunere de implementare a evaluării	124
Figura 17. Recomandările corelate cu Procesul de schimbare și Continuumul propus	125/126

Rezumat

În cursul anului 2021, Asociația națională pentru nevoi educaționale speciale (nasen) a întreprins o *Evaluare independentă a educației incluziv* în numele Guvernului din Jersey (GoJ). În timp ce educația incluzivă poate fi interpretată în sens larg, această evaluare s-a axat pe modul în care școlile, unitățile educaționale și serviciile de sprijin contribuie la incluziunea la nivel de sistem sau constituie obstacole în calea acesteia. În evaluare au fost implicate o gamă variată de părți interesate, inclusiv copii și tineri (CYP) și familiile acestora.

Baza de dovezi strânse în timpul procesului de evaluare a determinat echipa de evaluare să concluzioneze că, deși există unele practici incluzive exemplare în anumite domenii specifice ale sistemului educațional, ele nu se manifestă încă în mod consecvent, deoarece nu sunt suficient de consolidate la nivel strategic, sistemic și sistematic. Aceasta include prioritatea acordată realizării incluziunii, alocarea de resurse și politicile și procesele prevăzute în acest sens.

Echipa de evaluare a identificat faptul că abordarea predominantă a educației în Jersey se bazează în prezent pe separarea ofertei, astfel încât aceasta să se alinieze la nevoile diferitelor grupuri de copii și tineri. Deși această abordare este, fără îndoială, susținută de bune intenții, ea poate constitui o barieră structurală în calea realizării unei educații incluzive.

Evaluarea descrie un continuum al incluziunii, care avansează de la *oferta segregată la incluziunea parțială, apoi la incluziunea sistemică și, în cele din urmă, la incluziunea integrală*. În plus, evaluarea formulează 50 de recomandări în 23 de domenii care pot ajuta Jersey să avanseze de-a lungul acestui continuum al incluziunii. Cu toate acestea, echipa de evaluare nu a reușit să le prioritizeze sau să le pondereze, întrucât acest lucru va depinde de (a) poziția pe care Jersey ar dori ca sistemul său de educație să o ocupe în continuumul incluziunii și (b) cât de repede ar dori să ajungă acolo. Pe de altă parte, în secțiunea finală a raportului, am propus modalități prin care recomandările pot fi legate de etapele modelului pe care îl sugerăm pentru dezvoltarea educației incluzive în Jersey.

După ce a dispus această analiză, GoJ și-a demonstrat în mod clar angajamentul de a dezvolta educația incluzivă în Jersey. Următorul pas este ca GoJ să aplice foaia de parcurs pentru punerea în aplicare a incluziunii furnizată în cadrul acestui raport, în vederea realizării abordării preferate pentru incluziune. Punerea în aplicare a unei schimbări de o asemenea amploare în contextul Jersey va prezenta în mod inevitabil provocări semnificative, astfel încât va fi important să ne amintim principiul primordial conform căruia un sistem de educație incluzivă este benefic nu numai pentru cei marginalizați, ci pentru *toți* copiii și tinerii.

» Mai jos este prezentat un rezumat al celor 50 de recomandări.

Viziune și provocare în educația incluzivă

Recomandarea 1. GoJ ar trebui să definească în mod clar educația incluzivă, astfel încât să fie accesibilă și ușor de înțeles pentru toți locuitorii din Jersey.

Recomandarea 2. GoJ și toate părțile interesate ar trebui să decidă tipul de educație incluzivă la care aspiră Jersey. Se poate utiliza o interpretare flexibilă, bazată pe „continuumul” sugerat în această evaluare, pentru a progresa către o abordare îmbunătățită și durabilă a educației incluzive, asociată unei declarații de viziune.

Recomandarea 3. Ar trebui făcută o numire la nivel ministerial prin care să se promoveze educația incluzivă în Jersey.

Recomandarea 4. Ar trebui elaborat un plan de acțiune pe termen scurt (1-2 ani) pentru a aborda obstacolele imediate în calea incluziunii și pentru a pune bazele unei abordări comune a educației incluzive la nivelul întregului Jersey. Acesta ar trebui corelat cu un plan pe termen mediu (3-5 ani) și cu o viziune pe 10 ani pentru incluziune. Aceste intenții ar trebui publicate sub forma unei „*Foi de parcurs pentru punerea în aplicare a incluziunii*”, cu repere de realizare și indicatori cheie de performanță care reflecte o schimbare reală în viețile copiilor și tinerilor.

Recomandarea 5. Ar trebui elaborat un cadru comun pentru practica incluzivă, în colaborare cu școlile și unitățile educaționale. Acesta ar trebui să se bazeze pe modelul de incluziune stabilit de către GoJ și toate părțile interesate. De asemenea, ar trebui finanțat la un nivel adecvat și ar trebui oferit sprijin pentru formare, în vederea îmbunătățirii competențelor întregului personal. Cadru ar trebui revizuit în mod regulat, ca parte a procesului de evaluare a școlilor din Jersey.

Recomandarea 6. Ar trebui elaborată o strategie pe termen lung pentru sănătate și bunăstare mintală, pentru a consolida modelele de bune practici existente în Jersey și la nivel internațional și pentru a pune în discuție cultura negativă existentă în ceea ce privește comportamentul și tratamentul copiilor și tinerilor cu probleme comportamentale. Intenția ar trebui să fie aceea de a crea o viziune pentru Jersey ca lider mondial în ceea ce privește furnizarea de oferte SEMH pentru copiii și tinerii din Jersey, inclusiv pentru a compensa impactul negativ al pandemiei Covid-19 asupra bunăstării.

Legislație

Recomandarea 7. Legea privind educația (Jersey) (1999) ar trebui revizuită pentru a se lua în considerare încorporarea unei referințe explicite la angajamentul GoJ față de incluziunea educațională și socială.

Recomandarea 8. Legislația privind discriminarea ar trebui revizuită, pentru a asigura o aliniere mai strânsă cu Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități în unități de educație, asistență socială și sănătate.

Recomandarea 9. Ar trebui elaborată o *Cartă a incluziunii în Jersey*, care să includă recomandările formulate în prezenta evaluare independentă.

Politica

Recomandarea 10. GoJ ar trebui să revizuiască și să reînnoiască politicile cheie privind educația, sănătatea și asistența socială, pentru a se asigura că propria declarație de viziune pentru incluziune este vizibilă. Un grup operativ (task-and-complete) din cadrul CYPES, care să coopereze strâns cu Departamentul de sănătate și servicii comunitare, ar trebui să ducă mai departe această activitate.

Recomandarea 11. Prin urmare, ar trebui efectuate o evaluare și o revizuire strategică a rolului sectorului terțiar în educația incluzivă și implementat un model de finanțare mai rafinat.

Recomandarea 12. Politicile și practicile elaborate de Jersey în ceea ce privește comportamentul copiilor și tinerilor, SEMH și excluderile din școli ar trebui reexamineate și revizuite. Acestea ar trebui să fie puse în aplicare în mod eficient și să responsabilizeze școlile și unitățile educaționale pentru rezultatele obținute în legătură cu o serie de măsuri, cum ar fi numărul de excluderi, prezența și bunăstarea personalului și a copiilor și tinerilor.

Recomandarea 13. Ar trebui luat în considerare intervalul de vârstă pentru accesarea ofertelor educaționale și, ulterior, a serviciilor GoJ rezultate. Intervalul de vârstă pentru accesarea ofertelor ar trebui extins de la 0 la 25 de ani, tranziția de la copil la adult făcând parte dintr-un plan – la nivel de Jersey – pentru învățare și sprijin pe tot parcursul vieții.

Structura școlară

Recomandarea 14. Comunitatea din Jersey în ansamblul ei ar trebui invitată să își exprime preferințele în ceea ce privește selecția școlară, inclusiv pentru copiii cu vârste de peste 14 ani, și viitoarea structură a învățământului secundar.

Recomandarea 15. Ar trebui elaborat, testat și evaluat un cadru la nivel de Jersey pentru a sprijini pentru toți copiii și tinerii experiențele de tranziție de înaltă calitate între etapele și unitățile de învățământ, înainte de introducerea acestuia în școli și alte unități educaționale. Acesta ar trebui să includă recrutarea unui responsabil pentru tranziție în cadrul CYPES.

Guvernanță

Recomandarea 16. Poziția părinților și a tutorilor ar trebui consolidată și recunoscută ca parteneri egali în dezvoltarea educației incluzive. Ar trebui creată o structură comună pentru a asigura că vocile copiilor și tinerilor și cele ale părinților/tutorilor sau ale avocaților acestora sunt ascultate.

Recomandarea 17. Ar trebui să recunoscut în mod clar și explicit faptul că educația incluzivă ia în considerare întregul sistem, întregul serviciu și întreaga școală/unitate educațională. Toate școlile/unitățile, indiferent de statut, ar trebui să adopte cadrul comun pentru a face acest lucru.

Recomandarea 18. Ar trebui să se ia în considerare finanțarea unei activități pilot gestionate de colegi, pentru a explora potențialul unui cadru inovator de producție comună/construcție comună pentru Jersey.

Recomandarea 19. Ar trebui să se ia în considerare reîncorporarea Echipei de incluziune pentru educația timpurie (EYIT) în Echipa de incluziune, pentru a maximiza valoarea practicilor de educație timpurie comune, pentru a promova o gândire comună și pentru a sprijini copiii și tinerii în momentele de tranziție între școli și alte unități educaționale.

Monitorizare, asigurarea calității și răspundere

Recomandarea 20. Procedurile privind circulația în cadrul unui an între școli și alte unități educaționale ar trebui să fie mai bine reglementate și documentate.

Recomandarea 21. Ar trebui instituit un program continuu pentru a dezvolta o incluziune mai amplă a copiilor, tinerilor și familiilor bilingve (care vorbesc și portugheză, poloneză, indiană sau altă limbă pe lângă engleză).

Recomandarea 22. Ar trebui să se acorde mai multă atenție aplicării Codului de practici pentru SEN în Cadrul de evaluare a școlilor din Jersey, respectiv să existe o mai mare implicare a echipei de incluziune a CYPES în acest proces.

Identificarea timpurie a nevoilor

Recomandarea 23. Criteriile de instituire a unui Dosar de nevoi (RON) pentru copii și tineri necesită clarificări și o mai mare transparență.

Recomandarea 24. Ar trebui introdusă o procedură recunoscută de identificare timpurie, comună în toate unitățile, pentru a asigura că sunt identificați toți copiii preșcolari care riscă să se confrunte cu bariere în învățare.

Sesizări, evaluare și admiteri

Recomandarea 25. Ar trebui creat un fond pe termen scurt pentru a reduce în mod semnificativ sau pentru a elimina întârzierile în efectuarea evaluărilor și pentru a permite încadrarea în oferta adecvată.

Dezvoltarea unei abordări interdisciplinare

Recomandarea 26. Atribuțiile echipelor SEND și de incluziune ar trebui extinse. Activitatea acestora ar trebui să pună accentul pe un sprijin sporit pentru procedurile RON, să sprijine coordonatorii SEN în realizarea, evaluarea și revizuirea tuturor RON și participarea la procesul de Evaluare a școlilor din Jersey.

Recomandarea 27. Serviciile interdisciplinare pentru școli și alte unități educaționale ar trebui revizuite, pentru a raționaliza și a reduce timpul necesar accesării serviciilor.

Crearea capacităților

Recomandarea 28. Ar trebui să se ia în considerare numirea unui responsabil pentru formare care să sprijine coordonarea și furnizarea unui program de CPD pentru întregul personal (inclusiv CYPES, directorii școlilor și toți profesorii, asistenții didactici și alții) din școli, unități educaționale și servicii. Ar trebui să se pună accentul pe abordări la nivelul întregii școli/unități educaționale și comunități de practici.

Diversitatea în curriculum și predare

Recomandarea 29. Școlile și alte unități educaționale ar trebui încurajate să lucreze în colaborare, ca grupuri de practică profesională colectivă; sprijinul și stimulentele adecvate ar trebui să fie disponibile de la un buget central.

Recomandarea 30. Programa în școli și în alte unități educaționale ar trebui să reflecte mai adecvat moștenirea culturală și preferințele elevilor din diverse comunități școlare. Luarea în considerare a acestor aspecte ar trebui să fie parte integrantă a viitoarei revizuirii a programei.

Învățământ în care primează calitatea

Recomandarea 31. Ar trebui depus un efort continuu pentru a crește așteptările și aspirațiile pentru grupurile CLA (Copii în îngrijire) și copii și tineri dezavantajați din punct de vedere social și economic, prin aplicarea sistematică a Învățământului în care primează calitatea, împreună cu instruire și schimburi profesionale.

Grupuri de stimulare

Recomandarea 32. Abordările bazate pe stimulare, care țin cont de traume, ar trebui extinse la mai multe școli și unități educaționale din Jersey, apelând la modelele de excelență existente și „campionii” locali.

Intervenții direcționate

Recomandarea 33. Excluderea de la învățare, indiferent de forma pe care o ia (temporară sau permanentă, internă sau externă), ar trebui să facă obiectul unui protocol Jersey convenit de comun acord și al unei revizuirii externe periodice, bazate pe exemple de practici optime.

EOTAS

Recomandarea 34. Cadrul pentru educația la domiciliu ar trebui revizuit periodic, pentru a asigura că include cele mai bune practici emergente, inclusiv învățarea flexibilă și mixtă.

Recomandarea 35. Planurile recent dezvoltate de Jersey pentru o școală virtuală ar trebui consolidate, structura de personal a acestora ar trebui confirmată și potențialul său suplimentar explorat.

Facilități de incluziune în afara și în cadrul școlii

Recomandarea 36. Toate prestările alternative (AP) ar trebui revizuite pentru a se asigura că satisfac nevoile curente și emergente pentru fiecare copil și tânăr din Jersey și sunt în concordanță cu alte Recomandări făcute cu privire la practica incluzivă. Acestea ar trebui să cuprindă (a) încorporarea principiului unei mai mari flexibilități a mișcării între școlile convenționale și cele de specialitate (b) unități de cazare noi, construite special, inclusiv un centru ARC (c) nesituarea în același loc cu unitățile din sistemul de justiție privind minorii (c) programă școlară personalizată și (d) sprijin adecvat/dezvoltare profesională pentru personal.

Planificarea parcursului

Recomandarea 37. Traseul carierei asistenților didactici și asistenților ELSA ar trebui să fie oficializat. Aceasta ar trebui să includă stabilirea statutului lor de rezidență și abordarea caracterului temporar al contractelor de muncă, având în vedere importanța lor într-o agendă nouă de incluziune. Departamentul CYPES ar trebui să exploreze măsuri pentru a asigura o mai mare continuitate în alocarea psihologilor educaționali și a asistenților sociali către copiii și tinerii vulnerabili, în consultare cu conducătorii departamentului relevant al Guvernului din Jersey.

Alocarea resurselor CYPES

Recomandarea 38. Rezultatele și lecțiile învățate din modelul Jersey Premium de sprijin și responsabilitate ar trebui revizuite și extinse la alte domenii ale politicii și practicii educației incluzive, cum ar fi sănătatea mintală, bunăstarea și EAL.

Crearea capacităților

Recomandarea 39. Lucrătorii din domeniu, inclusiv cei care participă în Programul pentru profesori absolvenți din Jersey, precum și profesorii nou/recent calificați, ar trebui să fie instruiți sau să aibă instruirea introductivă în înțelegerea și reflectarea diversității în toate formele ei în activitatea lor cu copii și tineri din toate școlile și unitățile educaționale. Este esențial ca toate mediile sociale, culturile și limbile să fie apreciate și să se facă adaptări pentru ele în cadrul învățării și predării.

Recomandarea 40. Ar trebui efectuată în mod regulat o inspecție a expertizei externe disponibile în educație, sănătate și asistență socială, pentru a identifica cele mai eficiente modalități de furnizare de consiliere, modelare și sprijin concret pentru conducătorii de școli, profesori și asistenți didactici, educatori la domiciliu și alții. Dialog structurat cu colegii seniori din sănătate și asistență socială pentru a optimiza contribuțiile interdisciplinare la Dosarul de nevoi (RoN).

Recomandarea 41. Resursele de incluziune, bazate pe o intervenție direcționată convenită, un set planificat de rezultate și indicatori de impact asociați, ar trebui să fie alocate în timp util de către CYPES, astfel încât întârzierile înregistrate de școli și alte unități educaționale în primirea sprijinului să fie reduse semnificativ.

Recomandarea 42. Toți coordonatorii SENCO ar trebui să facă parte din echipele de conducere superioară din școli și alte unități educaționale și să aibă timp alocat pentru această funcție. Școlile și celelalte unități educaționale ar trebui să dispună de resurse pentru a permite coordonatorilor SENCO să se concentreze pe strategie și sprijin: în școlile mai mari, aceștia ar trebui folosiți în rol direct de predare numai pe termen scurt și atunci când nu există alte alternative.

Celebrarea excelenței și a realizărilor

Recomandarea 43. Ar trebui oferite școlilor, altor unități educaționale și serviciilor mai multe oportunități de a prețui în mod public realizările și excelența în ceea ce privește practica lor în domeniul educației incluzive.

Identitatea culturală și publică sub aspectul educației incluzive

Recomandarea 44. Ar trebui elaborate strategii de sensibilizare și de acordare de sprijin grupurilor marginalizate, care pot fi adesea invizibile în cadrul sistemului școlar, inclusiv tinerilor și copiilor și tinerilor sub îngrijire. Aceasta poate include sensibilizarea și formarea pentru cei care lucrează cu ei.

Recomandarea 45. Ar trebui să se ia în considerare furnizarea de sprijin pentru a asigura bunăstarea și sănătatea mintală a tuturor profesioniștilor din domeniul educației, în special a celor care lucrează cu cei mai vulnerabili copii și tineri din Jersey.

Recomandarea 46. Ar trebui luate în considerare și introduse măsuri de sprijinire a școlilor și altor unități educaționale în construirea de relații mai eficiente cu părinții, îngrijitorii și familiile copiilor și tinerilor marginalizați, inclusiv colaborarea tuturor celor implicați în vederea obținerii unor rezultate mai bune și colaborarea în relația elev-profesor.

Impactul intervențiilor educaționale

Recomandarea 47. Ar trebui depuse eforturi suplimentare pentru a identifica o soluție digitală care să permită colectarea și analiza eficientă a datelor de intrare/ieșire legate de utilizarea fondurilor. Acest lucru stă la baza procesului decizional și a responsabilității în ceea ce privește utilizarea fondurilor pentru educația incluzivă.

Recomandarea 48. Ar trebui să se pună un accent mai mare pe transparența legată de modul în care școlile și unitățile educaționale utilizează resursele CYPES, pentru a demonstra impactul finanțării asupra elevilor marginalizați. Actualul JSRFFF oferă un proces prin care s-ar putea realiza acest lucru. Se încurajează cu fermitate efectuarea periodică a controlului și validării externe a calității.

Costurile și beneficiile incluziunii

Recomandarea 49. Modelul de finanțare pentru sprijinirea tuturor copiilor și tinerilor ar trebui să fie redefinit și finanțat printr-o metodă deschisă și transparentă de alocare a fondurilor în conformitate cu un model convenit. Acest lucru ar trebui să includă luarea în considerare a unei finanțări care să fie direcționată către urmărirea copiilor și tinerilor la un nivel convenit.

Recomandarea 50. Directorilor de școli ar trebui să li se acorde mai multă autonomie în ceea ce privește modul de cheltuire a bugetului de care dispun, în colaborare cu funcționarii ai GoJ, în condițiile recunoașterii faptului că trebuie să se acorde prioritate punerii în aplicare a abordărilor incluzive. În acest context, ar trebui să se ia în considerare furnizarea de cicluri bugetare de 3 ani pentru școli și unități educaționale, pentru a permite un sprijin mai strategic pentru noile inițiative de incluziune.

Echipa De Proiect

Professor Philip Garner

(șef de proiect) – Colegiul de afaceri, arte și științe sociale, Universitatea Brunel, Londra

Kamal Bodhanker

(sponsorul proiectului NASEN) – Șeful departamentului de dezvoltare internațională al NASEN

Adam Boddison

Director executiv al NASEN (până în septembrie 2021)

Annamarie Hassall

CEO since October 2021

Jackie Ross

Director adjunct principal al serviciului de incluziune/ SEND și consultant educațional

Malcolm Reeve

Lider național în domeniul educației și lider național în domeniul școlilor dedicate SEND

Sue Allingham

Consultant independent în domeniul educației timpurii, autor și formator

Yola Jacobsen

Manager, Serviciul de transformare CPD al Natspec

Margaret Mulholland

Specialist în SEN și incluziune la Association of School and College Leaders (Asociația liderilor de școli și colegii) și director de proiect pentru școli dedicate SEND la NASEN

Denise Yates MBE

Director neexecutiv la NISAI Education Trust Ltd

Jon Gibson

În prezent, sprijină unitățile educaționale din întreaga țară prin activități de consultanță

Adrian Sladdin

Director Executiv la Seventh Wave Corporate Training

Dr Sue Soan

Conferențiar principal la Canterbury Christ Church University și membru al consiliului de administrație al NASEN

Claudia Lace

(Manager de proiect NASEN)

MULTUMIRI

Le mulțumim tuturor locuitorilor din Jersey care s-au implicat în activitatea noastră pe parcursul acestui proiect. Recunoaștem și prețuim contribuțiile din diverse surse, de la profesioniștii din școli și unități educaționale, grupurile educaționale și comunitare, părinți, tutori și alții. Contribuția lor a ajutat în misiunea vitală de sensibilizare asupra diverselor aspecte ale sistemului educațional din Jersey și relevanței și relației acestora cu practicile incluzive. Acești participanți au oferit cu generozitate din timpul lor, simplificând astfel sarcina de generare de date.

Adresăm mulțumiri, de asemenea, colegilor din Departamentul de servicii educaționale pentru copii și tineri, care ne-au sprijinit în demersul nostru de a genera dovezi validate de organisme independente, fără a încerca să influențăm credibilitatea constatărilor noastre. Printre altele, am dori în mod special să ne exprimăm recunoștința față de micul grup de practicieni care au analizat dovezile colectate și au făcut comentarii pertinente cu privire la proiectul inițial al raportului final al proiectului.

Jane Lancaster-Adlam (GoJ), Keith Posner (GoJ), Seán O'Regan (GoJ), Jonathan Williams (GoJ) – au lucrat îndeaproape cu echipa de proiect pentru a oferi feedback continuu și răspunsuri la întrebările noastre. Sprijinul lor a fost neprețuit. Tot din partea GoJ, Suzie Philips (GoJ) ne-a oferit un sprijin esențial în rezolvarea numeroaselor noastre solicitări de date, în timp ce Dorian Clayton a constituit principală sursă de asistență administrativă și a coordonat întâlnirile noastre cu părțile interesate. De asemenea, suntem conștienți de faptul că multe alte persoane implicate din diferite departamente guvernamentale din Jersey au contribuit la materializarea activității noastre. Le mulțumim tuturor!

Nasen a solicitat mai multor membri ai comunității profesionale și academice să contribuie la analizarea opiniilor internaționale contemporane, atât în ceea ce privește educația incluzivă, cât și procesul de schimbare în unitățile educaționale. Recunoaștem în mod special contribuția în acest sens a profesorului Fiona Forbes de la ConfigurEd/LaTrobe University, Australia. În cele din urmă, Yumy Zhao a oferit contribuții competente în calitatea de asistent de cercetare, în special în faza de analiză a datelor.

Membrii grupului de experți de referință

- » **Margaret Mulholland** – Director de proiect EEF pentru Nasen
- » **Marc Rowland** – Consilier școlar principal la Unity Trust
- » **Cris Lakeman** Every Child our Future - Director Executiv al organizației Every Child Our Futures
- » **Kate Wyatt** – Părinte din Jersey și membru în comitetul Jersey Parent Carer Forum

Acronime

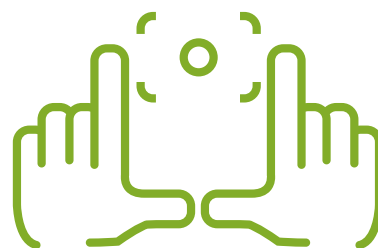
AEN	Additional Educational Needs (Nevoi educaționale suplimentare)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție)
ARC	Additional Resource Centre (Centrul de resurse suplimentare)
A&SC	Autism and social communication (Autism și comunicare socială)
ASD	Autism Spectrum Conditions (Condiții de spectru autist)
CPD	Continuing Professional Development (Dezvoltare profesională continuă)
CSP	Common Strategic Policy (Politică strategică comună)
CYP	Children and Young People (Copii și tineri)
CYPES	Department for Children, Young People, Education and Skills Department (Departamentul pentru copii, tineri, educație și aptitudini)
ELSA	Emotional Literacy Support Assistant (Asistent de sprijin pentru alfabetizare emoțională)
EOTAS	Education Other Than At School (Educație extrașcolară)
EP	Educational Psychology (Psihologie educațională)
EPS	Educational Psychology Service (Serviciu de psihologie educațională)
EWO	Education Welfare Officer (Responsabil pentru protecția educației)
EY	Early Years (Educație timpurie)
EYIT	Early Years Inclusion Team (Echipa de incluziune pentru educație timpurie)
FE	Further Education (Educație continuă)
GoJ	Government of Jersey (Guvernul din Jersey)
HE	Higher Education (Învățământ superior)
HLP	Higher Learning Potential (Potențial de învățare superior)
IEP	Individual Education Plan (Plan de educație individual)
JCCT	Jersey Child Care Trust
JP	Jersey Premium
JSRFFF	Jersey Schools Review Framework (Cadru de evaluare a școlilor din Jersey)
LAC	Looked after Child(ren) (Copil/copii sub îngrijire) – uneori și Child Looked After (CLA)

LGBTQ+	Lesbiene, gay, bisexuali, transsexuali, queer (sau în curs de explorare a propriei sexualități) și alții
LSA	Learning Support Assistant (Asistent de sprijin pentru învățare)
MAGT	Most Able Gifted and Talented (Cei mai capabili, mai dotați și mai talentați)
MASH	Multi-Agency Safeguarding Hub (Centrul de protecție multi-agentie)
MLL	Multi-Lingual Learners (Elevi multilingvi)
nasen	National Association for Special Educational Needs (Asociația națională pentru nevoi educaționale speciale)
PE	Physical Education (Educație fizică)
PSHE	Personal, Social and Health Education (Educație personală, socială și în materie de sănătate)
PEP	Personal Education Plan (Plan de educație personală)
QA	Quality Assurance (Asigurarea calității)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică)
QFT	Quality First Teaching (Învățământ în care primează calitatea)
RON	Record of Need (Dosar de nevoi)
SEMH	Social, Emotional and Mental Health (Sănătate socială, emoțională și mintală)
SEMHIT	Social, Emotional and Mental Health Inclusion Team (Echipa de incluziune pentru sănătate socială, emoțională și mintală)
SENCO	Special Educational Needs Coordinator (Coordonator nevoi educaționale speciale)
SEND	Special Educational Needs and/or Disabilities (Nevoi educaționale speciale și/sau dizabilități)
SLA	Service Level Agreement (Acord privind nivelul serviciilor)
SLT	Senior Leadership Team (Conducere superioară)
TA	Teaching Assistant (Asistent didactic)
ONU	United Nations (Organizația Națiunilor Unite)
UNCRC	UN Convention on the Rights of the Child (Convenția ONU privind drepturile copilului)
UNCRPD	UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități)
UNESCO	The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură)
VET	Vocational Education and Training (Educație și formare profesională)

1. Cadru General

Domeniu de aplicare

Guvernul din Jersey (GoJ) a indicat în *Politica strategică comună* (CSP) că unul dintre principalele sale obiective strategice este acela de a „pune copiii pe primul loc”. Această intenție constituie elementul central al *Planului pentru copii și tineri 2019-23*, care abordează rezultatele educaționale, sociale și în materie de sănătate pentru copiii și tinerii din Jersey (CYP). Ea este esențială pentru bunăstarea lor și face parte integrantă din conceptul și practica educației incluzive. Ea este reprezentată de o credință fundamentală în accesul egal și participarea universală la activitățile de învățare pentru toți copiii și tinerii, astfel încât aceștia să își poată atinge potențialul maxim, atât în plan social, cât și în cel academic. În prezent, numeroase jurisdicții internaționale consideră dezvoltarea educației incluzive ca fiind un indicator de excelență. Serviciul de educație din Jersey este esențial în acest sens, pentru a asigura că sistemul său de educație se numără printre cele mai bune din lume (UNESCO, 2020).



„Punerea copiilor pe primul loc” necesită ca dreptul la educație de calitate să fie extins la toți copiii și tinerii. O premisă esențială în acest sens o constituie crearea unei culturi progresiste bazate pe practici incluzive în școli și servicii, care să răspundă în mod flexibil la nevoile în schimbare ale copiilor și tinerilor. Beneficiile realizării acestui lucru se extind mult dincolo de educația în sine. Bunăstarea economică, socială și culturală va fi îmbunătățită atunci când nevoile tuturor copiilor și tinerilor din Jersey vor fi recunoscute și abordate. Există în prezent dovezi credibile susținute de cercetare, care sugerează o legătură între educația incluzivă și bunăstare, niveluri academice mai ridicate, o comunitate activă din punct de vedere economic și o societate echitabilă și echilibrată bazată pe respect reciproc și pe valorizarea diversității (Darling-Hammond et al., 2020).

Reorganizarea în domeniul educației, prin crearea *Departamentului pentru copii, tineri, educație și aptitudini* (CYPES), a fost deja întreprinsă pentru a oferi o structură în care practicile incluzive să poată înflori. Recenta consultare publică privind viitoarea configurație a sistemului educațional din Jersey a evidențiat importanța acordată consolidării „accesului și incluziunii, astfel încât fiecare elev să aibă posibilitatea de a învăța și de a obține rezultate, indiferent de mediul din care provine sau de situația personală” (Marea dezbateră privind educația, 2019). Mai mult, accentul pus pe educația incluzivă este esențial pentru o dezbateră continuă cu privire la modul în care este finanțată educația în general. *Independent School Funding Review* (2020) a recomandat o „revizuire cuprinzătoare a modelului de finanțare”, corelând ferm acest lucru cu implicații legate de costuri.

Această evaluare independentă a educației incluzive și a educației timpurii a fost realizată într-o perioadă de schimbări ample în modul în care sunt configurate, în general, serviciile pentru copiii și tinerii din Jersey. Prin urmare, este important să recunoaștem punctele de

referință mai ample pentru activitatea echipei de evaluare. Multe dintre ideile și sugestiile ce reies din acest raport vor confirma sau vor constitui catalizatori suplimentari în legătură cu unele dintre planurile deja formulate de GoJ. Această evaluare independentă va comunica recomandări bazate pe activitatea echipei de evaluare, astfel încât educația incluzivă să joace un rol integrant în realizarea ambiției GoJ de a institui un serviciu transformațional centrat pe persoană, de care să beneficieze toți locuitorii insulei.

De ce este importantă această evaluare?

GoJ încearcă în mod activ să se asigure că sistemul său de educație se numără printre cele mai bune din lume. Acest lucru asigură că sunt disponibile pentru toți copiii și tinerii oportunități de a învăța, de a progresa și de a prospera, atât în planul academic, cât și în cel social. Această aspirație este evidentă în angajamentul global față de *Convenția ONU privind drepturile copilului* (1989), în al cărei articol 3 se afirmă că „Educația trebuie să dezvolte pe deplin personalitatea, talentele și aptitudinile fiecărui copil. Ea trebuie să încurajeze respectul copilului pentru drepturile omului, precum și respectul față de părinți, față de propria cultură și față de alte culturi, precum și față de mediu”. Această prevedere a fost extinsă la Jersey în 2014.

Angajamentul față de educația favorabilă incluziunii este inclus în *Politica strategică comună* (CSP) a GoJ. Aceasta detaliază cinci obiective strategice ale guvernului, dintre care primul este „Vom pune copiii pe primul loc”. Pentru ca acest lucru să se întâmple, dreptul la experiențe de învățare de cea mai bună calitate trebuie extins la toți copiii. Aceasta va oferi un fundament esențial pentru o cultură progresistă care să definească practicile incluzive și să răspundă în mod flexibil la nevoile în schimbare ale copiilor și tinerilor. Această intenție este inclusă în *Planul economic pentru copii, tineri, educație și competențe 2021* și în rezultatele și indicatorii de performanță ai acestuia. Beneficiile pentru întreaga comunitate din Jersey depășesc cu mult educația în sine. Bunăstarea economică, socială și culturală va fi îmbunătățită atunci când nevoile tuturor copiilor și tinerilor din Jersey vor fi recunoscute și abordate (Open Society Foundations, 2019).

nasen

În septembrie 2020, Guvernul din Jersey a lansat o cerere de ofertă pentru evaluarea independentă a incluziunii în educație și în educația timpurie (CS20/08/105). A urmat o licitație publică, iar nasen (*Asociația națională pentru nevoi educaționale speciale*, UK) a fost selectată să îndeplinească această sarcină.

Nasen este un furnizor de încredere în materie de evaluări privind incluziunea și SEND, fiind, de asemenea, implicată direct în susținerea programelor de intervenție la diferite niveluri în mai multe țări. Acestea oferă un o gamă completă de sprijin, de la dezvoltarea de politici și formare până la practica în sala de clasă și crearea de resurse. Aceste activități oferă nasen o platformă unică pentru colaborarea cu factorii de decizie politică, administratorii, practicienii, părinții, tutorii și copiii, în desfășurarea activității sale.

Acest raport a fost redactat de membrii unei echipe de evaluare identificați de nasen pe baza experienței lor colective în cercetare și consultanță în domeniul educației incluzive. Numele membrilor echipei sunt enumerate într-o anexă separată.

Ce ni s-a solicitat?

Misiunea Nasen a demarat la sfârșitul lunii martie 2021 și s-a încheiat la mijlocul lunii iulie 2021. Prezentul raport este rezultatul atenției noastre detaliate la fiecare element din ofertă și oferă o descriere a analizei noastre privind educația incluzivă.

Evaluarea independentă a educației incluzive și a educației timpurii a fost instituită pentru a obține dovezi concrete și fiabile cu privire la politica și practica actuală în domeniul educației incluzive. Aceasta analizează ofertele de educație pentru copiii preșcolari, copii de vârste mici, ciclurile de învățământ primar, secundar și secundar superior, atât în unitățile educaționale convenționale, cât și în cele specializate. Evaluarea a luat în considerare, de asemenea, modul în care educatorii la domiciliu sunt capabili să ofere o experiență incluzivă pentru elevii ai căror părinți sau tutori aleg să îi educe acasă (EOTAS). Am fost invitați să furnizăm un comentariu structurat, bazat pe dovezi, cu privire la diversele nevoi și presiuni sociale cu care se confruntă copiii și tinerii cu vârste cuprinse între 0 și 25 de ani, părinții, tutorii sau familiile acestora, și modalitățile prin care serviciile centrale, furnizorii de educație și organizațiile de sprijin au încercat să facă față diverselor provocări întâlnite.

Cu toate că educația incluzivă este un domeniu care cuprinde mai multe domenii ale activității guvernamentale, această evaluare se concentrează asupra școlilor, unităților educaționale și serviciilor: este vorba despre „sistemul” de oferte din Jersey. Cu toate acestea, se recunoaște faptul că există implicații semnificative pentru o gamă largă de servicii din afara educației pentru copii și tineri. Aceasta include sănătatea, asistența socială și justiția juvenilă, însă există implicații și pentru părțile interesate, în toate aspectele vieții sociale, culturale și economice din Jersey. Raportul nostru evidențiază aceste interfețe în punctele relevante din diferitele sale secțiuni.

Ni s-a cerut să examinăm mai multe dimensiuni cheie ale ofertelor din Jersey. Acestea se refereau la legislația, organizarea și politicile existente care stau la baza educației incluzive, precum și la viziunea strategică pe care sunt fundamentate. Evaluarea a avut ca sarcină, de asemenea, examinarea modului în care școlile și unitățile educaționale răspund la provocările și oportunitățile practicilor incluzive. De asemenea, am efectuat un studiu de impact, alături de o analiză cost-beneficiu, subliniind modalitățile prin care egalitatea de acces și raportul costuri-eficiență ar putea fi echilibrate cel mai bine. Ca parte a analizei noastre, am rezumat, de asemenea, câteva practici internaționale exemplare, alături de exemple ilustrative de oferte eficiente în Jersey: ambele prezintă potențial de catalizatori pentru dezvoltare.

Evaluarea a utilizat metode multiple de colectare de dovezi din diverse surse pentru a ilustra măsura în care viziunea și valorile GoJ sunt reflectate în planurile (intenție), practicile (punere în aplicare) și rezultatele (impact) asociate cu educația incluzivă. De-a lungul acestui Raport, perspectivele părților interesate oferă o imagine autentică și fiabilă a opiniilor variate ale locuitorilor insulei în ceea ce privește politicile și practicile actuale, precum și sugestii privind posibile căi de urmat pe un subiect care, în mod evident, s-ar putea să aibă un impact asupra majorității locuitorilor din Jersey într-un fel sau altul.

O parte integrantă a acestui raport o constituie un set de recomandări pentru dezvoltarea continuă a educației incluzive în Jersey. Aceste recomandări au fost elaborate pe baza conținutului a numeroase documente de politică, a feedbackului pe care l-am primit de la o gamă largă de părți interesate și a analizei noastre asupra inițiativelor internaționale recente. În cele din urmă, propunem un continuum al educației incluzive care să stea la baza *Foii de parcurs pentru punerea în aplicare a incluziunii*, sugerată de noi drept cale pentru o posibilă dezvoltare viitoare.

Cum am lucrat?

Evaluarea a fost realizată de o echipă de consultanți cu experiență. Aceștia au lucrat în conformitate cu principii clar definite și convenite, pentru a asigura o evaluare eficientă, informativă și de dezvoltare pentru GoJ, în conformitate cu termenii contractului convenit. În acest sens, echipa de evaluare a încercat:

- » să lucreze în colaborare și transparent cu colegii desemnați din GoJ pe parcursul procesului de evaluare.
- » să opereze în mod independent și obiectiv, rămânând totodată colegiali și constructivi
- » să respecte un cod etic ca bază pentru colectarea, analiza și raportarea dovezilor, inclusiv respectarea deplină a RGPD, 2018
- » să furnizeze feedback constructiv colegilor din GoJ
- » să asigure o comunicare regulată și sistematică între nasen și GoJ
- » să furnizeze rapoarte ușor de utilizat, dar profesioniste și utile
- » să răspundă la toate aspectele din caietul de sarcini pentru Evaluarea independentă.

Am adunat dovezile de care aveam nevoie pentru acest raport în mai multe moduri: sondaje online, interviuri în cadrul unor focus-grupuri și interviuri individuale, dovezi scrise de la părțile interesate și o analiză amănunțită a documentelor oficiale relevante.

Aceste abordări sunt descrise într-o anexă separată la prezentul raport. Ele ne-au permis să deducem o imagine exactă a situației actuale din Jersey și să formulăm recomandările noastre ulterioare. Procesul de acumulare a acestor dovezi este rezumat în următoarea figură:

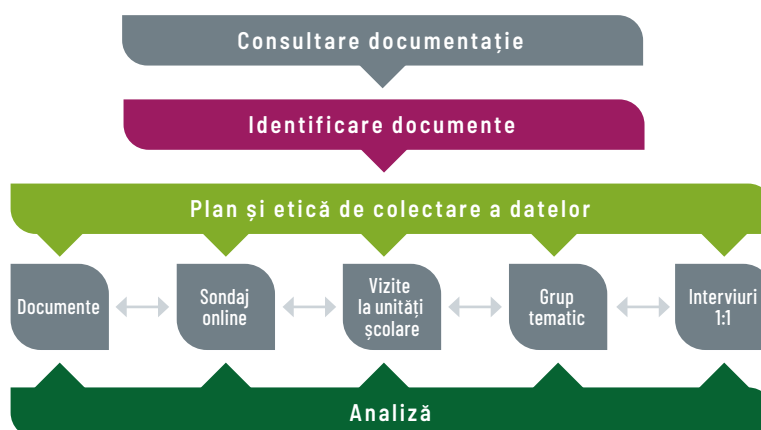


Figura 1: Abordare privind strângerea de dovezi

Raportarea concluziilor

Prezentul raport cuprinde 8 secțiuni, împreună cu mai multe anexe. Fiecare secțiune oferă răspunsuri la întrebările care ne-au fost adresate în descrierea originală a activității. Conținutul fiecăreia se bazează pe dovezile pe care le-am strâns de la o gamă largă de părți interesate, utilizând tehnicile descrise în anexa la prezentul raport. Am profitat pe deplin de „vocile” principalelor părți interesate în educația incluzivă din Jersey. Acestea ilustrează experiențele și punctele de vedere ale copiilor și tinerilor, practicienilor, părinților și tutorilor, ale factorilor de decizie și ale grupurilor de voluntari.

Ni s-a cerut să formulăm recomandări cu privire la forma viitoare a educației incluzive în Jersey. Acestea au fost prezentate în așa fel încât să reprezinte acțiuni care pot fi întreprinse în diferite etape din cadrul unui plan strategic general pentru a dezvolta o mai mare incluziune.

În final, prezentăm câteva sugestii pentru continuarea acestei activități. Echipa de evaluare recunoaște provocările complexe și tradiția istorică implicate în Jersey, precum și influența acestora atunci când se încearcă reconfigurarea unui mod de lucru consacrat. Totuși, după cum indică secțiunea noastră finală, acestea trebuie să fie abordate de urgență. Riscul de abatere sau de întârziere poate genera un impact negativ asupra coeziunii sociale, bunăstării comunității și realizărilor individuale, precum și o creștere anuală a poverii financiare a locuitorilor din Jersey.

Raportul nostru acoperă o agendă extinsă și complexă, după cum indică rezumatul temelor și subiectelor descrise. Acest lucru sugerează implicații pentru fiecare aspect al ofertei educaționale din Jersey și pentru GoJ și societate în general. Rezultatele revizuirii noastre nu vor constitui preocuparea sau responsabilitatea unei singure comunități: educația incluzivă implică pe toată lumea din Jersey. Prin urmare, raportul nostru a fost conceput în așa fel încât observațiile noastre să fie mai degrabă puncte de plecare decât judecăți definitive.



2. Educația Incluzivă

Definiție

Recunoaștem că există diverse moduri în care poate fi definită „educația incluzivă”. În sensul prezentului raport, termenul „educație incluzivă” se referă la toate acele politici, atitudini și intervenții practice care iau în considerare și răspund în mod pozitiv diversității din cadrul întregii comunități de elevi în școli, unități educaționale și servicii. Termenul subliniază faptul că toți elevii au acces echitabil la activitățile de învățare, participă pe deplin la acestea și sunt capabili să își demonstreze capacitatea de a-și atinge potențialul maxim, atât din punct de vedere social, cât și academic. Scopul final al educației incluzive este acela de a asigura că toți elevii pot funcționa cu succes ca membri integrali și productivi ai societății, fără stereotipuri sau alte judecăți negative (UNESCO, 2020). Evaluarea noastră include oferte pentru copiii și tinerii care sunt educați atât în școli obișnuite, cât și în școli și unitățile educaționale specializate, precum și pentru cei care sunt educați la domiciliu.

Educația incluzivă reprezintă, de obicei, o cale către o poziție ideală, în care toți copiii și tinerii au șanse egale de a învăța și de a reuși, participând la un mediu de învățare comun. Educația incluzivă nu este o constantă, nici în timp, nici în ceea ce privește modul în care este oferită educația. Majoritatea țărilor, statelor și sistemelor sunt poziționate undeva într-un continuum care se întinde de la segregarea completă la incluziunea deplină (Haug, 2017). Pentru a progresa într-un mod pozitiv, trebuie să existe o înțelegere a faptului că schimbarea nu se va produce imediat. Trebuie recunoscut faptul că toți cei care lucrează în domeniul educației – fie că este vorba de o educație obișnuită, specializată sau informală, cu taxă sau fără taxă, indiferent de rolul pe care și-l asumă – contribuie, indiferent de poziția lor socială, culturală sau economică. Toată lumea beneficiază atunci când educația incluzivă este pe deplin integrată în furnizarea de servicii de educație într-o regiune sau țară.

Pe scurt, ne concentrăm pe revizuirea modului în care nevoile educaționale ale tuturor copiilor și tinerilor din Jersey sunt satisfăcute de oferta existentă; punem un accent deosebit pe cei cu dificultăți de învățare, dizabilități, dezavantaje sociale și economice, pe sănătate mintală și bunăstare, pe elevi multilingvi, pe cei marginalizați pe motiv de gen, cultură sau credință sau care au nevoi sociale, emoționale și de sănătate mintală manifestate într-un comportament ce face ca furnizarea unei oferte corecte să fie o provocare pentru cei din jurul lor.

Beneficii

Studii recente au stabilit măsura în care educația incluzivă aduce beneficii comunităților și țărilor. Dovezile obținute în urma cercetărilor internaționale pe acest subiect sunt atât credibile, cât și orientative sub aspectul câștigurilor pozitive care pot fi obținute dintr-o serie de indicatori de performanță (a se consulta, de exemplu, Kefallinou, Symeonidou și Meijer, 2020; Walton, 2012).

Furnizarea unei analize detaliate a ceea ce constituie în prezent probe extinse nu face parte din domeniul de aplicare al prezentului raport. Câteva macroanalize recente ale activității de cercetare pot fi folosite pentru a sublinia beneficiile adoptării educației incluzive: îmbunătățirea performanțelor și rezultatelor școlare ale copiilor și tinerilor

- » **îmbunătățirea performanțelor școlare și a rezultatelor în învățarea socială ale copiilor și tinerilor**
- » **niveluri sporite de solidaritate comunitară**
- » **reducerea cazurilor de încălcare a regulilor și a comportamentelor antisociale în rândul copiilor și tinerilor**
- » **promovarea unui mai mare angajament profesional și a bunăstării**
- » **contribuția pozitivă la eficiența resurselor pentru sistemele de învățământ**
- » **reducerea costurilor economice cauzate de eșecul post-școlar**

Fiecare dintre acestea au fost evidențiate într-o analiză recentă (2021) a cercetărilor existente privind efectele educației incluzive (Gray, Norwich & Webster, 2021). Această analiză sistematică a identificat 10 studii și rapoarte privind incluziunea, inclusiv o meta-analiză concentrată bazată pe 280 de studii separate din 25 de țări (Hehir et. al, 2016). O constatare importantă a acestora din urmă a fost că „Cercetarea studiilor longitudinale pe scară largă din mai multe țări (inclusiv Statele Unite, Regatul Unit, Canada și Finlanda) sugerează, de asemenea, că incluziunea elevilor cu dizabilități nu are consecințe negative pentru elevii cu dezvoltare normală”. Acest lucru a fost deseori exprimat ca o rezervă majoră de către cei care nu au înțeles rezultatele benefice, despre care se știe acum că apar în urma unui angajament de incluziune.

Integritatea dovezilor disponibile este cu atât mai semnificativă cu cât datele provin de la diverse grupuri de părți interesate: printre acestea se numără administratorii și factorii de decizie politică, directorii de școli, practicienii de la nivelul clasei, părinții și tutorii și copiii și tinerii. În cazul conducerii, de exemplu, există un volum substanțial de cercetări validate care demonstrează legătura dintre „conducerea incluzivă” și rezultatele educaționale și sociale (vezi, de exemplu, Moya, et.al, 2020).

În plus, există unele corelații semnificative între sistemele educaționale performante și practicile incluzive din școli și unități educaționale. Acestea au fost recunoscute în datele OCDE pe mai mulți ani. Astfel, organizația afirmă că „Dovezi recente sugerează că sistemele școlare care înregistrează cele mai mari îmbunătățiri ale performanței medii sunt cele care, de asemenea, sunt capabile să reducă inegalitățile în materie de performanță” (OCDE, 2020). Ca o ilustrare instantanee, oferta educațională pentru copii și tineri din Finlanda a fost în mod constant lăudată pentru excelența sa, demonstrată de apariția regulată a țării în topul de performanță „PISA” sau aproape de acesta, care măsoară performanța academică. Cu toate acestea, în egală măsură, Finlanda are un sistem școlar care constituie vârful de lance în materie de educație incluzivă, „incluziunea integrală” (adică fără ofertă separată) fiind o caracteristică a abordării sale încă de la sfârșitul anilor 1960. Există și alte țări care ilustrează această legătură puternică, printre care se numără și Canada, Suedia, Noua Zeelandă și Norvegia. Locațiile cu „incluziune sistemică” (adică în mare parte predominantă, cu o deplasare flexibilă către și dinspre o ofertă specializată) sunt, de asemenea, țări cu performanțe academice ridicate: printre exemple se numără Australia, Estonia, Islanda și Coreea de Sud.

Dezvoltare

Conceptul de „educație incluzivă” a fost folosit pentru prima dată în principal raportat la dizabilitățile și dificultățile de învățare. Acesta a fost văzut ca o modalitate de a aborda segregarea elevilor cu nevoi educaționale speciale/dificultăți (SEND). Provocările pe care aceștia le-au întâmpinat în ceea ce privește participarea deplină la oferta educațională obișnuită au marcat un impuls internațional major către schimbare. În deceniile care au trecut de la *Declarația de la Salamanca* (1995), aceasta a devenit principiul care susține incluziunea tuturor elevilor. Ea urmărește eliminarea fenomenului de excludere a elevilor generat de atitudini negative față de diferențe, inclusiv, dar fără a se limita la rasă, clasă socială, vârstă, etnie, religie, sex, orientare sexuală, statutul de migrant, maternitate și capacitate. Consideră că educația formală este un drept fundamental al omului și fundamentul unei societăți mai echitabile – de aici și accentul mai recent pus pe echitate, care implică o preocupare pentru corectitudinea accesului la educație.

Două evoluții au stimulat acceptarea politicilor și practicilor incluzive ca piatră de temelie a sistemelor de educație. În primul rând, *Obiectivul de dezvoltare durabilă* (ODD) 4, care urmărește „Asigurarea unei educații incluzive și echitabile de calitate și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți” (ONU, 2015) prin crearea unor „medii de învățare incluzive și eficiente pentru toți”. Acesta adoptă o viziune largă a incluziunii pentru a reduce disparitățile dintre elevi. În al doilea rând, *Convenția cu privire la drepturile copilului* (ONU, 1989) – denumită în continuare UNCRC – stabilește drepturile civile, politice, economice, sociale și culturale ale fiecărui copil, indiferent de rasă, religie sau aptitudini. În special, Convenția prevede că „Interesul superior al copilului trebuie să constituie o prioritate absolută în toate deciziile și acțiunile care îi privesc pe copii” (articolul 3).

În ciuda acestui fapt, cercetările internaționale sugerează că mai există încă drum de parcurs în ceea ce privește instituirea unei educații incluzive eficiente – chiar și în locații care au devenit modele de practici incluzive de succes. *Raportul de monitorizare globală: Incluziunea și educația – Toți înseamnă toți* (UNESCO, 2020) confirmă existența neîntreruptă a unor bariere în calea progresului și a unor inegalități adânc înrădăcinate în ceea ce privește oferta și rezultatele. Metafora „călătoriei către incluziune” este utilă pentru a descrie eforturile sporite depuse la nivel mondial pentru a integra conceptul în politicile și practicile națiunilor. Guvernul din Jersey (GoJ) este în prezent implicat în acest proces.

Rapoarte internaționale recente au arătat că faptul de a trăi într-o țară bogată nu garantează că aceste inegalități de acces se vor diminua (UNESCO, 2020). Atât în Regatul Unit (UK), cât și în multe țări din Europa continentală, copiii și tinerii din medii defavorizate au mai puține șanse de a obține calificări care reprezintă o poartă de acces către un viitor loc de muncă de succes, bunăstare și apartenență socială. De asemenea, este mai probabil ca aceștia să se confrunte cu hărțuirea (bullying), excluderea, problemele de sănătate mintală și implicarea în justiția juvenilă (NAHT/Public Health England, 2014). Egalitatea accesului la educație este considerată de mulți ca fiind esențială pentru a rupe ciclurile generaționale de subperformanță și dezavantaj ale elevilor marginalizați și pentru a le permite acestora să contribuie la creșterea economică, socială și culturală. Prin urmare, este de înțeles că accesul la un învățământ de înaltă calitate pentru toți copiii și tinerii este unul dintre obiectivele definitorii ale sistemelor educaționale incluzive.

Continuum

Peste 25 de ani de cercetări privind modul în care sistemele educaționale pot oferi o mai mare egalitate de șanse pentru toți au dus la înțelegerea generalizată a faptului că există numeroase moduri în care pot fi dezvoltate sisteme incluzive. Acele țări sau regiuni care au avut mai mult succes în dezvoltarea unei educații incluzive mai eficiente au recunoscut că progresul se caracterizează prin faptul că este:

- » **treptat** – educația incluzivă nu este un proces instantaneu, nici măcar pe un proces de scurtă durată
- » **bazat pe dovezi** – educația incluzivă trebuie să demonstreze impactul pozitiv asupra tuturor elevilor
- » **consensual** – educația incluzivă este o abordare democratică și colaborativă
- » **planificat strategic** – educația incluzivă necesită un plan sistematic
- » **inovator** – educația incluzivă ar trebui să utilizeze exemple de practici eficiente

Dintre acestea, primul aspect este esențial în înțelegerea dezvoltării incluzive. Pentru a progresa în „călătoria educației incluzive”, este important să recunoaștem și să înțelegem un punct de plecare și să nu ne lăsăm deturnați de absența unui impact imediat. Aceste caracteristici stau la baza dezvoltării educației incluzive, având ca rezultat un potențial mai mare de recunoaștere la nivelul întregului sistem a faptului că echitatea, sprijinul, corectitudinea, încrederea și apartenența fac parte integrantă și sunt interconectate cu o societate incluzivă (a se vedea figura 2, mai jos).

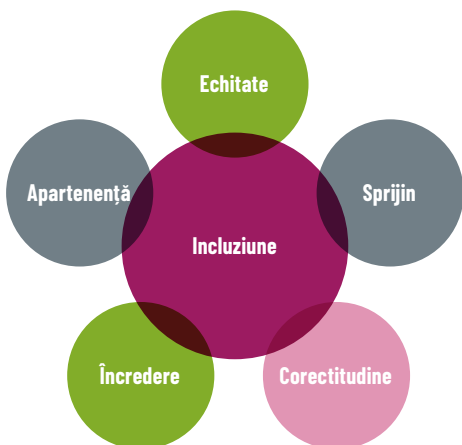


Figura 2: Caracteristicile comunităților incluzive

prezenta Evaluare independentă. Analiza tendințelor internaționale, alături de experiența profesională colectivă, sugerează că toate aceste caracteristici fac parte integrantă dintr-un continuum de incluziune. În cadrul acestora pot fi identificate 3 etape de dezvoltare – incluziunea parțială, incluziunea sistemică și incluziunea integrală. Fiecare definește o etapă care reprezintă cel mai bine modul în care este înțeleasă și furnizată educația incluzivă în orice sistem dat. Ele sunt, de asemenea, asociate cu un rezultat al sistemului – „ascensiunea”, „maximizarea” și „transformarea” – care sunt fundamentale pentru un „proces de schimbare”. Acest lucru este ilustrat în figura 3, care arată, de asemenea, relația lor cu **Ofertele separate**.

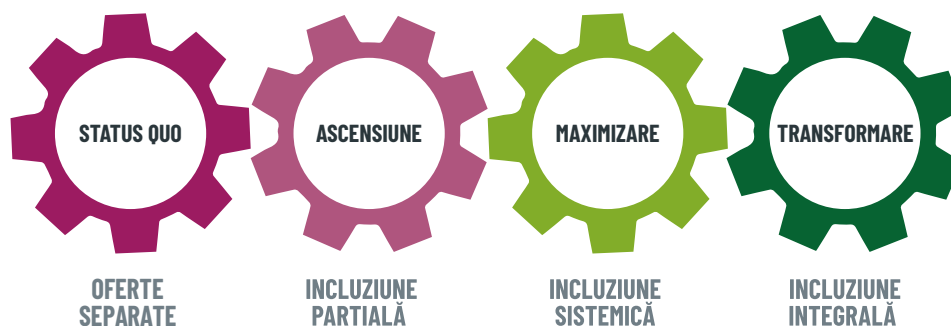


Figura 3: Status Quo-ul

continuumului va fi menținut dacă nu se va produce nicio schimbare în urma acestei Evaluări independente. Acest lucru nu presupune nicio schimbare în cultura educațională sau în modul în care este alocată finanțarea. Se va menține un sistem care – în ciuda potențialului său – este fracturat, neîmplinit și subperformant. Bulele de practici incluzive exemplare vor continua să funcționeze într-un vid de sprijin limitat din partea sistemului.

Atunci când acestea vor fi integrate în practică în cadrul educației, ele vor sprijini nu numai demersurile comunității educaționale, ci și pe cele ale comunității în general, ale angajatorilor, ale sectorului public, ale părților interesate, precum și pe cele ale copiilor și tinerilor din Jersey, permițând realizarea viziunii din CSP, conform căreia toți locuitorii insulei vor fi capabili să participe la o „societate echitabilă și echilibrată”.

Un punct de plecare este determinat de evaluarea și reflecția critică asupra ofertei existente, un proces la care contribuie și

Fiecare dintre următoarele trei etape din figura 3 reprezintă o progresie în educația incluzivă. Ele aduc beneficii pentru toți copiii și tinerii și pentru întreaga comunitate din Jersey.

Incluziunea parțială implică faptul că copiii și tinerii primesc sprijin specializat pentru toate nevoile lor principale identificate. Aceasta poate oferi o gamă mai largă de opțiuni părinților și tutorilor și permite copiilor și tinerilor să fie educați alături de alți colegi similari pentru o parte semnificativă a educației lor formale. În acest stadiu al incluziunii are loc o „ascensiune” care poate duce la schimbări culturale, financiare și administrative în educație și poate avea un impact asupra comunității. Sunt necesare modificări ale legislației în domeniul educației pentru a încorpora aceste noi practici incluzive.

Incluziunea sistemică este o abordare mai flexibilă, cu o combinație de oferte în afara clasei și în clasă, în funcție de nevoi (sociale, emoționale și academice). Promovează o abordare care evoluează în etape planificate, de la oferte universale, la oferte orientate și apoi la oferte specializate pentru toți copiii și tinerii. O gamă de personal cu pregătire adecvată oferă sprijin la fiecare nivel. Intervențiile specializate pot fi furnizate la nivel local în cadrul unei „zone de arondare”, reducând astfel dificultățile/costurile de deplasare. Incluziunea sistemică poate permite copiilor și tinerilor să își facă o gamă largă de prieteni, beneficiind în același timp de sprijin specific. Furnizarea de servicii urmărește nevoile fiecărui copil sau tânăr. Întregul sistem se implică pentru a maximiza incluziunea și, drept urmare, poate experimenta o schimbare culturală, financiară și de sistem mai profundă și mai bine integrată în cadrul guvernului și al societății, cu o legislație de sprijin, astfel încât să se stabilească cu fermitate o cale către o educație pe un singur nivel pentru toți.

Incluziunea integrală este o modalitate holistică de a răspunde tuturor nevoilor copiilor și tinerilor, oferind sprijin atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Aceasta permite furnizarea de servicii locale în fiecare zonă de arondare. Copiii și tinerii sunt pe deplin integrați într-o comunitate; toată lumea este implicată, fără excepție. Impactul pe termen lung este o societate mai incluzivă, în care diferențele sunt celebrate și nu stigmatizate. Copiii și tinerii prosperă (din punct de vedere academic și social) datorită unei empatii sporite și unei mai bune înțelegeri a diferențelor de către comunitate. Atunci când un sistem se **transformă**, dovezile sunt evidente în toate procesele educaționale, financiare și de sistem și au impact asupra tuturor. Educația pentru toți este consfințită în legislație și încorporată în identitatea orașului Jersey.

Considerăm că actualul sistem educațional din Jersey este unul caracterizat în prezent de o ofertă separată. Recunoaștem, totuși, că unele școli, unități și servicii educaționale oferă exemple de practici incluzive excelente, comparabile cu multe dintre serviciile de înaltă calitate disponibile în multe țări cu grad ridicat de incluziune. Opinia noastră sumară a fost fundamentată pe dovezile pe care le-am adunat din mai multe surse. Continuumul incluziv pe care l-am schițat ar trebui avut în vedere pentru lectura prezentului raport. Vom reveni asupra acestuia în secțiunea finală, atunci când vom analiza potențialul Jersey de a trece la o abordare mai progresivă a educației incluzive, alături de un proces de schimbare în acest sens, care încorporează recomandările pe care le formulăm.

3. Ce Înțelegem – Viziune Și Provocare

Viziune

Ambiția GoJ este ca toți locuitorii insulei să poată participa la „o societate echitabilă și echilibrată”. O astfel de participare poate fi încurajată cel mai bine oferind „fiecărui copil din Jersey o educație de clasă mondială care să îl pregătească temeinic pentru viață”. Egalitatea de șanse, conformă cu definiția sa din convențiile internaționale, constituie nucleul acestei intenții. În acest sens, CYPES, cu sprijinul GoJ, încearcă să abordeze o serie de discrepanțe în ceea ce privește accesul la serviciile educaționale și marginalizarea anumitor grupuri de elevi. Poziția actuală este un punct de plecare: deși reprezintă o ofertă educațională de înaltă calitate pentru mulți, nu răspunde nevoilor educaționale ale unei proporții considerabile de părți interesate. O recunoaștere solidă și onestă a acestei provocări este esențială drept catalizator pentru o schimbare sistemică și reprezintă un factor declanșator al acestei Evaluări.

GoJ se angajează în mod proactiv în abordarea unora dintre cele mai vechi și mai problematice aspecte ale educației incluzive. Acest lucru este demonstrat de „programul de reformă în domeniul educației”, care este o parte a *Politicii strategice comune* (CSP) 2018-2022 mai ample. Orice evoluție către școli mai incluzive va continua să aibă loc în contextul familiar al concurenței, al selecției academice și al alegerii în educație, însoțit de schimbări continue în ceea ce privește aranjamentele curriculare și evaluarea asociată acestora. Cererea de înțeles a părinților și tutorilor pentru o educație de înaltă calitate ridică întrebări importante cu privire la eficacitatea „incluziunii pentru toți”, mulți dintre ei întrebându-se dacă „școlile incluzive pot fi școli eficiente” și viceversa. O atenție deosebită va fi acordată așa-numitelor „cazuri dificile” de incluziune (O'Brien, 1999) – acei elevi al căror comportament reprezintă o amenințare reală sau percepută la adresa ordinii în școli și a progresului educațional al majorității.

În majoritatea țărilor, crearea unui sistem de educație incluzivă accesibil tuturor ridică probleme importante legate de rentabilitate. Educația incluzivă este o manifestare a unei politici sociale mai largi și trebuie să funcționeze sub constrângeri și controale bugetare. Acest lucru nu diferă în Jersey, ca urmare a unei combinații de factori precum izolarea geografică, factori structurali de lungă durată, precum și schimbări relativ recente în caracteristicile și comportamentul populației. Fiecare dintre acestea aceștia generează o cerere de servicii care să răspundă nevoilor unei populații școlare din ce în ce mai diverse (The British Council, 2010). Cultivarea unei viziuni incluzive în aceste circumstanțe necesită ca voința politică să fie însoțită de un angajament financiar. Trebuie să se pună accentul pe transparență, pe raportul calitate-preț și pe relevanța pentru toți locuitorii insulei Jersey.

Viziunea definită în cadrul CSP este bine aliniată la așteptările actuale și la intențiile politice ale semnatarilor convențiilor și acordurilor internaționale descrise anterior. Acestea oferă cadre în care sunt prevăzute sisteme educaționale incluzive eficiente. CSP se referă în mod explicit la *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului*, adoptată în Jersey în 2014. Prin urmare, se recunoaște necesitatea de a adopta o abordare progresivă care să celebreze diversitatea insulei. În special, CSP susține puternic nediscriminarea, acțiunile care acordă prioritate interesului superior al copilului și dreptului tuturor copiilor și tinerilor de a avea un cuvânt de spus. O sinergie cu concordatele internaționale o constituie o declarație de intenție remarcabilă, concretizată și vizibilă în CSP și reluată de mulți dintre cei care au contribuit la raportul nostru:



Unele persoane se vor împotrivi ideii de incluziune și vor îngreuna integrarea acestora sau vor ridica bariere în calea ei. Important este cum putem schimba cultura societății noastre pentru a include pe toată lumea? Atitudinile trebuie să se schimbe.

După cum s-a menționat anterior, primul principiu al CSP este reprezentat de intenția „Vom pune copiii pe primul loc”. Prin acest proces, GoJ se angajează să „protejeze și să sprijine copiii și tinerii... să îmbunătățească rezultatele educaționale ale acestora și... să implice și să atragă copiii în deciziile care le afectează viața de zi cu zi”. CSP mai precizează că acest lucru este conceput pentru a asigura că toți copiii și tinerii (evidențierea noastră):

- » vor crește în siguranță, simțindu-se parte a unei familii iubitoare și a unei comunități căreia îi pasă
- » vor trăi o viață sănătoasă, bucurându-se de cea mai bună sănătate și bunăstare posibilă
- » vor învăța și vor avea realizări, având cel mai bun start în viață și continuând să își realizeze potențialul
- » vor fi apreciați și implicați în deciziile care le afectează viața de zi cu zi
- » vor putea frecventa școli care dispun de resurse adecvate

Acestea sunt manifestări definitive și directe ale unei abordări a ofertelor de servicii care acordă prioritate unei intenții incluzive pentru educație. În plus, ele reflectă angajamentul contemporan al statelor naționale progresiste de a asigura „educația incluzivă pentru toți”, așa cum a fost definită și elaborată cel mai recent de UNESCO (2020).

În ultimii 10 ani, o serie de evaluări dispuse au susținut intenția guvernului de a se asigura că oferta educațională contribuie la viziunea sa de asigurare a faptului că „Jersey ar trebui să devină cel mai bun loc pentru creșterea copiilor” (Politica strategică comună, 2019). Acestea au constituit catalizatori pentru o reflecție critică, subliniind eșecul de a răspunde nevoilor copiilor și tinerilor vulnerabili, aflați în pericol. Acest grup este văzut ca un public țintă esențial pentru acțiuni de promovare a unei mai mari incluziuni în cadrul educației și al societății în general. Examinarea politicilor actuale și emergente sugerează că se trag învățăminte din evenimentele și provocările istorice și că acestea sunt asimilate în cadrul planurilor concepute pentru a promova coerența și apartenența în cadrul ofertei educaționale.

CSP se referă direct la UNCRC și schițează planurile GoJ de încorporare a drepturilor copiilor minori în legislația din Jersey. Ea urmărește să se asigure că toți cei care lucrează cu ei și cu familiile lor sunt instruiți și sensibilizați cu privire la principiile care stau la baza acestui acord internațional legat de incluziune. CSP oferă o formulare cuprinzătoare a acestor intenții incluzive în domeniul educației, recunoscând că „Toți copiii ar trebui să aibă șanse egale de a fi



„Trebuie să luăm decizii în temeiul unei strategii bazate pe date și analize. La nivel de inițiativă, acest lucru trebuie să înceapă cu o analiză a ceea ce este important. Acolo unde sunt dezvoltate noi inițiative, acestea trebuie să fie experimentate, monitorizate și evaluate și apoi să fie încorporate sau abandonate”.

în siguranță, de a se dezvolta și de a-și îndeplini potențialul”. Ea pledează pentru acțiuni „dedicate adoptării unei abordări progresive pentru a realiza echitatea și corectitudinea prin incluziune și șanse egale în viață” (p. 8). Sarcinile prezentate sunt

considerate de comentarii incluziunii educaționale ca fiind cele care promovează cel mai bine punerea în aplicare a acestora în politică și practică; schimbarea percepțiilor și a modului de gândire cu privire la diferențe, recunoașterea obstacolelor în calea învățării și a rezultatelor, evaluarea și intervenția timpurie, colaborarea între agenții și accentul pus pe bunăstarea și sănătatea mintală a tuturor copiilor și tinerilor, toate acestea sunt semnalate ca domenii de acțiune ale GoJ. Orice măsuri practice trebuie să aibă o direcție, bazată pe prioritățile convenite, și apoi să fie evaluate în mod onest.

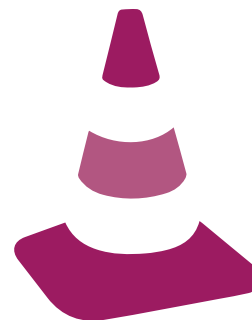
Planurile strategice ale intențiilor GoJ indică o recunoaștere mai largă a obiectivelor generice ale convențiilor relevante ale ONU și ale acordurilor internaționale mai recente care promovează „educația pentru toți”. Există dovezi ale unei înțelegeri mai extinse a educației incluzive, în timp ce *Strategia pentru incluziune 2014-2018* a fost preocupată aproape exclusiv de copiii și tinerii cu SEND. Deși aceasta din urmă a acordat „o prioritate ridicată dezvoltării practicilor incluzive, în care recunoaștem și valorizăm punctele forte, aptitudinile și nevoile fiecărui copil”, posibilitățile de acces ale publicului țintă pentru acțiunile propuse au fost limitate.

Planificarea ulterioară anului 2018 a ilustrat o atenție sporită acordată unor teme-cheie în materie de incluziune: drepturi egale, acces la educație și servicii și sensibilizarea atât a publicului larg, cât și a profesioniștilor din domeniul educației și asistenței sociale. *Planul pentru copii și tineri 2019-2023* și documentele de susținere a acestuia oferă dovezi substanțiale că există un angajament strategic încorporat față de practica incluzivă în educație, indicat în subtitlul „punerea copiilor pe primul loc” și prin implicarea copiilor și tinerilor de pe insulă în identificarea priorităților sale. În plus, dovezile acumulate în timpul *Marii dezbateri privind educația (2020)* indică un angajament al comunității de a promova o mai mare incluziune în educație. În ansamblu, planul este consecvent în referirea sa la „toți copiii” și la intenția politică de a „promova o cultură a incluziunii și a toleranței și în toate eforturile de transpunere în practică a valorilor noastre incluzive” (p. 5).

Poziția actuală din Jersey reflectă un paradox. Legislația existentă nu pare să reflecte evoluțiile din 1999 în domeniul educației incluzive. Recunoașterea limitată a acestor evoluții împiedică planurile ambițioase de viitor ale GoJ de a-și îndeplini viziunea „educației pentru toți”. Cu toate că multe planuri de viitor încep deja să se integreze în educația din Jersey, acest raport va sugera că mai este mult de lucru.

Provocări

Înainte de începerea acestei Evaluări, dialogul nostru cu GoJ a permis cartografierea unei serii de provocări care au ilustrat complexitatea problemelor întâlnite în mod obișnuit în planificarea educației incluzive. Acestea au fost identificate de către funcționarii CYPES și cuprind o imagine de ansamblu asupra potențialelor obstacole în calea obiectivului GoJ de „a oferi fiecărui copil din Jersey o educație de clasă mondială care să îl pregătească temeinic pentru viață”, recunoscând în același timp că ele pot fi compensate de potențialul semnificativ de creare a unei „culturi progresiste”, care recunoaște diversitatea și talentele copiilor din Jersey. Ca atare, aceste două obiective sunt reprezentative pentru sisteme de educație din alte părți, care încearcă să avanseze o agendă de incluziune.



Copiii și tinerii care sunt educați în școlile din Jersey și în alte unități educaționale reflectă o comunitate care devine din ce în ce mai diversă. Familiile nou-venite și cele care s-au stabilit recent extind gama de limbi, credințe și culturi primare și așteptările care le însoțesc. De asemenea, este evident că unele familii se confruntă cu sărăcia materială (Manzoni și Rolfe, 2019). Toate acestea au un impact asupra dezvoltării educaționale a copiilor și tinerilor și necesită un răspuns la nivelul întregului sistem pentru a asigura satisfacerea nevoilor.

Această Evaluare independentă a fost realizată într-un moment în care copiii din Jersey și familiile lor se confruntă cu provocări tot mai mari legate de sănătatea mintală și de nevoile sociale și emoționale generale. La fel ca în multe localități din Regatul Unit, unele comunități din Jersey se confruntă cu presiuni sociale complexe, inclusiv cu abuzul de droguri, substanțe și alcool în rândul anumitor adulți și tineri. Influența rețelelor sociale și a internetului asupra comportamentului tinerilor agravează aceste provocări. Ca și în cazul Regatului Unit, dificultățile sociale, emoționale și de sănătate mintală (SEMH) ale copiilor și tinerilor sunt considerate de mulți profesori, părinți și titori ca fiind obstacole majore în calea incluziunii lor – și sunt principalii factori care contribuie la excluderea anumitor copii și tineri. Sofisticarea din ce în ce mai mare a diagnosticării și evaluării afecțiunilor de neurodezvoltare, cum ar fi TSA și ADHD, a subliniat necesitatea ca sistemul școlar să fie flexibil, pentru a răspunde nevoilor acestor elevi, inclusiv a unui personal didactic cu pregătire adecvată. În plus, progresele din domeniul medical au dus la rate de supraviețuire mai mari pentru copiii cu nevoi complexe, cu potențiale implicații în ceea ce privește planificarea pentru viitoarele oferte în școli și în alte părți. Fiecare dintre aceste schimbări emergente ale caracteristicilor copiilor și tinerilor din Jersey a fost puternic evidențiată de pandemia Covid-19, crescând presiunea asupra resurselor și bunăstării cadrelor didactice.

Dimensiunea redusă a populației din Jersey, cu vârste cuprinse între 0 și 19 ani, înseamnă că oferta educațională a GoJ, ca și în cazul altor jurisdicții, este condiționată de constrângeri de finanțare și de o capacitate limitată de a realiza economii de scară, având în vedere îndeosebi numărul mare de școli foarte mici (primare) și cele câteva școli secundare mici.

Implicațiile fiscale legate de mărirea populației totale din Jersey au însemnat o lipsă istorică relativă de investiții în imperative legate de incluziune, cum ar fi accesul fizic la școli. Și, la fel ca în cazul multor alte localități, distribuția inegală a populației și „efectul urban” notabil al orașului St Helier determină dificultăți mai mari de acces la serviciile de educație ale GoJ pentru unii locuitori. În același timp, există dovezi ale unei provocări continue în ceea ce privește atragerea și păstrarea unei forțe de muncă calificate și experimentate pentru a sprijini educația incluzivă, în parte ca urmare a restricțiilor legale privind reședința permanentă și a costului ridicat al vieții. Atât factorii financiari, cât și cei geografici au un impact pronunțat asupra potențialului guvernului de a satisface nevoile educaționale ale elevilor din școli/licee care reflectă diversitatea crescută a insulei.

O barieră conceptuală și organizațională majoră în realizarea ambiției Jersey de a oferi o „educație incluzivă” de top la nivel mondial reiese din sistemul de școlarizare consacrat. Acesta constă într-o economie mixtă de școli și unități educaționale selective și neselective, dintre care primele sunt cu taxă. Orice tip de școlarizare separată bazat pe selecție sau pe capacitatea de a plăti o taxă pentru educație compromite una dintre caracteristicile distinctive ale unui sistem incluziv: faptul că oportunitatea și accesul la educație sunt egale, indiferent de caracteristicile elevilor, de cultură sau de poziția socială și economică. La acest obstacol semnificativ trebuie adăugate cerințele permanente la care sunt supuși profesorii și școlile, ca urmare a modificărilor aduse curriculumului, a noilor cerințe de evaluare, a monitorizării externe și a așteptărilor părinților și tutorilor. Această Evaluare recunoaște că există o dezbatere în curs de desfășurare în aceste domenii și propune, în secțiunea finală, un continuum de dezvoltare care să ducă la un sistem mai incluziv.

Accentul pe inegalitățile din sistemele de educație trebuie să recunoască faptul că o serie de teme complexe și interdependente stau la baza provocării abordate. Furnizarea educației formale în școli și în unitățile educaționale asociate nu are loc într-un vid. Și astfel, deși Evaluarea s-a concentrat pe un aspect distinct – sistemul de învățământ din Jersey – trebuie aplicat un nivel corespunzător de control sistemelor și serviciilor care operează în paralel și adesea în conjuncție cu școlile și serviciile educaționale. Acest lucru este deosebit de important în privința acelor copii și tineri care au fost în mod obișnuit dezavantajați în educație și care, prin urmare, sunt în centrul atenției directe în dezvoltarea practicilor incluzive. O abordare holistică a provocării inegalității s-ar putea să joace un rol major în dezvoltarea caracteristicilor aflate în centrul strategiilor actuale de „a oferi o educație care să asigure egalitate de șanse pentru toți” (GoJ, 2021). Prin urmare, se sugerează că, în domenii interconectate precum asistența socială pentru copii, serviciile de sănătate și comunitare, justiția, locuințele și sportul și cultura, se ține cont de natura și amploarea incluziunii.

În Jersey, cele mai recente date disponibile privind venitul gospodăriilor indică o distribuție inegală a acestuia. 26 % dintre gospodării au fost considerate ca fiind sub pragul de venituri mici. Această cifră cuprindea mai mult de jumătate din familiile monoparentale, 1 din 3 copii sau tineri încadrându-se în această categorie. Această ultimă cifră reprezintă aproape un sfert din populația de vârstă școlară din Jersey. În 2014, 25 % dintre gospodăriile din Jersey au declarat că se confruntă cu dificultăți în a se descurca din punct de vedere financiar, iar dintre aceste gospodării 38 % aveau cel puțin 1 copil în întreținere. Majoritatea acestor familii locuiau într-o formă de locuință subvenționată. Conform indicatorilor de sărăcie acceptați, 5 dintre cele 7 *vingtaines* din St Helier s-au dovedit a fi cele mai dezavantajate (*Living on Low Income* (Traiul din venituri mici), Raportul comitetului pentru sănătate și securitate socială, 2016).

Astfel de circumstanțe sunt definite adesea de mai mulți indicatori de inegalitate – legați de cât câștigă părinții unui copil, de locul în care locuiesc și de etnia sau moștenirea culturală a acestora. Școlile reflectă modul în care este structurată societatea și, ca o consecință a acestor influențe și a caracteristicilor lor – precum și a sistemelor și procedurilor pe care le utilizează –, oglindesc adesea diferențele de profil ale copiilor și tinerilor și ale părinților/tutorilor, care sunt principalele lor părți interesate. În Regatul Unit, de când există documente scrise, sistemul școlar a fost foarte segregat, iar mediul socio-economic, etnia și religia definesc în mare măsură oportunitățile de reușită (Gorard, See și Davies, 2012). Argumentul invocat pentru segregare, bazat pe procesul de selecție, a fost acela că copiii și tinerii au performanțe mai bune în școlile selective decât în cele neselective. Mai mult, ar exista puține sau chiar deloc consecințe dăunătoare pentru alți copii și tineri care sunt educați în altă parte.

Cercetările din ultimii 10 ani au ridicat întrebări majore cu privire la selecția bazată pe rezultatele obținute. Se susține că școlile care sunt segregate în acest mod agravează inegalitățile preexistente prin oferirea de oportunități diferențiate și inegale de învățare pentru copii și tineri. Pe scurt, împărțirea copiilor și tinerilor după rezultate anterioare ridicate, medii și scăzute de la o vârstă fragedă nu pare să ducă la rezultate mai bune pentru niciun grup de copii și tineri, în special pentru cei care sunt cei mai defavorizați din cauza sărăciei. Același argument poate fi formulat și pentru rezultatele copiilor și tinerilor cu SEND și pentru cele legate de diferențele de cultură, limbă și gen dintre elevi.

Mecanismele administrative existente în domeniul educației, care sunt bazate pe sisteme, inclusiv cele concepute special pentru dezvoltarea unei mai mari incluziuni, funcționează în cadrul acestui context general și sunt influențate de acesta. Drept piatră de temelie a prezentei Evaluări, echipa de evaluare evidențiază câteva recomandări cuprinzătoare. Acestea sunt necesare pentru a dezvolta o abordare prioritară pentru înfruntarea provocărilor menționate și ca răspuns la dovezile pe care le-am strâns. Ele vor constitui o bază conceptuală pentru dezvoltarea educației incluzive în Jersey în următorii 10 ani.

Prin urmare, formulăm următoarele recomandări legate de viziunea și provocările din domeniul educației incluzive:

Recomandarea 1. GoJ ar trebui să definească mod clar educația incluzivă într-o manieră care să fie accesibilă și inteligibilă pentru toți locuitorii din Jersey.

Recomandarea 2. GoJ și toate părțile interesate ar trebui să decidă tipul de educație incluzivă la care aspiră Jersey. Se poate utiliza o interpretare flexibilă, bazată pe „continuumul” sugerat în această Evaluare, pentru a progresa către o abordare consolidată și durabilă a educației incluzive, cu o declarație de viziune asociată.

Recomandarea 3. Ar trebui făcută o numire la nivel ministerial prin care să se promoveze educația incluzivă în Jersey.

Recomandarea 4. Ar trebui elaborat un plan de acțiune pe termen scurt (1-2 ani) pentru a aborda obstacolele imediate în calea incluziunii și pentru a pune bazele unei abordări comune a educației incluzive la nivelul întregului Jersey. Acesta ar trebui să fie corelat cu un plan pe termen mediu (3-5 ani) și cu o viziune pe 10 ani pentru incluziune. Aceste intenții ar trebui publicate sub forma unei *“Foi de parcurs pentru punerea în aplicare a incluziunii”*, cu repere de realizare și indicatori cheie de performanță care reflecte o schimbare reală în viețile copiilor și tinerilor.

Recomandarea 5. Ar trebui elaborat un cadru comun pentru practica incluzivă, în colaborare cu școlile și unitățile educaționale. Acesta ar trebui să se bazeze pe modelul de incluziune stabilit de către GoJ și toate părțile interesate. De asemenea, ar trebui finanțat la un nivel adecvat și ar trebui oferit sprijin pentru formare pentru perfecționarea tuturor profesioniștilor. Cadrul ar trebui să fie revizuit periodic ca parte a procesului de Evaluare a școlilor din Jersey.

Recomandarea 6. Ar trebui elaborată o strategie pe termen lung pentru sănătate și bunăstare mintală, pentru a consolida modelele de bune practici existente în Jersey și la nivel internațional și pentru a pune în discuție cultura negativă existentă în ceea ce privește comportamentul și tratamentul copiilor și tinerilor cu probleme comportamentale. Intenția ar trebui să fie aceea de a crea o viziune pentru Jersey ca lider mondial în ceea ce privește furnizarea de oferte SEMH pentru copii și tinerii din Jersey, inclusiv pentru a compensa impactul negativ al pandemiei Covid-19 asupra bunăstării.

4. Ce Am Citit - Legislație, Politici Și Sisteme

i. Legislație

Sistemele eficiente de educație incluzivă recunosc și încorporează conceptul de egalitate de acces în legislația generică. Acesta nu este o cerință ce nu poate fi modificată. Legea din 1999 privind educația (Jersey) nu specifică în mod deschis un angajament față de educația incluzivă, nici în formularea sa inițială, nici în cea mai recentă formă modificată (ianuarie 2019). Se pune puțin accent palpabil pe un angajament legal de educare a „tuturor” copiilor și tinerilor, deși legea prevede că curriculumul din Jersey trebuie să *recunoască* cerințele diferite ale copiilor și tinerilor. Dintre grupurile marginalizate de elevi menționate în mod obișnuit în cadrul convențiilor internaționale privind incluziunea, doar copii și tinerii cu nevoi educaționale speciale și dizabilități (SEND) sunt indicați nominal în legislația din Jersey. Pentru acest grup, articolul 29 din Legea educației indică faptul că un copil va fi educat într-o școală specială numai cu acordul părintelui/părinților săi, dar nu se ține cont de dorințele copilului. Acest aspect intră în conflict cu actualul *Cod de practici privind nevoile educaționale speciale* (2017).

Prin urmare, legislația existentă în domeniul educației nu definește în mod explicit un angajament legal față de persoanele cu alte caracteristici speciale decât SEND. De asemenea, nu face referire la egalitate sau discriminare. Legea privind discriminarea (Jersey) din 2013 este elaborată în conformitate cu abordarea actuală din Regatul Unit; nu există un echivalent al Legii privind egalitatea care să fie adaptat la Jersey. Legislația actuală în materie de discriminare nu este încă aliniată la accepțiunea modernă a termenului „dizabilitate”. Ea nu se bazează pe un model social sau al drepturilor omului care ar alinia-o la declarațiile cuprinse în *Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități* (UNCPRD), lucru de care trebuie să se țină cont. Un model social este cel conform căruia copiii și tinerii prezintă dizabilități din cauza barierelor din societate, nu din cauza afecțiunii sau a diferenței lor. Barierele pot fi fizice, cum ar fi faptul că școlile/locurile nu au toalete accesibile. Sau pot fi cauzate de atitudinile oamenilor față de diferență, cum ar fi presupunerea că unii copii și tinerii nu pot face anumite lucruri.

În prezent, legislațiile anumitor țări includ definiții mai moderne și mai incluzive (de exemplu, în Australia, Irlanda, Noua Zeelandă, Nova Scotia, Scoția). Aspectele legislative privind discriminarea și egalitatea ar trebui să fie completate de legislația în domeniul educației, pentru a oferi un consens juridic larg pentru incluziune și diversitate. Recunoaștem că actuala Lege a educației (Jersey) este în curs de revizuire la momentul acestei evaluări și ar putea aborda unele dintre aceste aspecte.

Legea educației (Jersey) 1999 este completată de Legea copiilor (Jersey) 2002. Aceasta din urmă stabilește îndatoririle statului cu privire la copiii și tinerii „sub îngrijire” și cerințele legale privind îngrijirea și supravegherea și protejarea copiilor și tinerilor. Această legislație face în prezent obiectul unor modificări, în urma unei consultări publice, și urmează să fie examinată de parlament (States Assembly) în decursul prezentei Evaluări. Aceasta ar trebui să determine modificări semnificative ale legislației existente, extinzând domeniul de aplicare a acesteia și punând un accent mai puternic pe intervenția timpurie, pentru a sprijini bunăstarea, o mai mare integrare între serviciile destinate copiilor și tinerilor și crearea de oportunități pentru a include experiențele și punctele de vedere ale copiilor și tinerilor. De asemenea, urmărește integrarea celor patru principii directoare ale UNCRC în legea revizuită. Prin urmare, oferă o oportunitate pentru o sinergie mai puternică între principiile directoare ale practicii incluzive.

Deși Legea educației (1999) prevede că toți copiii și tinerii ar trebui să beneficieze de educație, nu există nicio prevedere în legislație care să ofere sprijin lingvistic pentru copiii și tinerii care nu vorbesc limba engleză – deși acest lucru există în Codul de practici din Jersey și există o mică echipă de sprijin pentru Limba engleză ca limbă suplimentară (EAL) care lucrează cu noii sosiți. Nu există nicio dispoziție direct aplicabilă pentru copiii și tinerii neînsoțiți care solicită azil sau pentru copiii și tinerii separați, potrivit căreia aceștia să beneficieze de servicii de educație până la soluționarea cererii de azil sau de viză. În Jersey nu a sosit până acum niciun copil sau tânăr neînsoțit care să solicite azil. Aceasta este o problemă politică complexă ce ține de Biroul pentru populație (Population Office) (care face parte din Departamentul pentru Strategie, Politici, Populație și Performanță, sau SPPP, din cadrul GoJ). Ca urmare a strânsei cooperări cu Ministerul de Interne din Regatul Unit, nu există în prezent niciun proces de solicitare de azil în derulare în Jersey.

Cu toate acestea, ar trebui recunoscută schimbarea condițiilor globale care au un impact asupra mișcării populației și ar trebui stabilit un mecanism de monitorizare viitoare pentru a asigura posibilitatea de abordare proactivă a oricăror implicații educaționale. Deși legislația existentă în Jersey încorporează unele dintre principiile subliniate în UNCRC (așa cum a fost adoptată în 2014), ea nu oferă o imagine cuprinzătoare a modului în care se corelează direct la oportunitățile incluzive. În consecință, apar neconcordanțe sau lacune în legislație, inclusiv absența unei cerințe legale de sprijinire a copiilor și tinerilor cu EAL și a dreptului de apel în cazurile de excludere din școală.

Legislația actuală în domeniul educației nu reflectă aspirațiile GoJ, formulate în cele mai recente documente de planificare. Planul guvernului pentru perioada 2021-2024 (P.130/2020) oferă un indiciu clar al intențiilor GoJ în ceea ce privește „educația pentru toți”. Planul adoptă un set de declarații concrete și substanțiale cu privire la incluziunea educațională și socială vizând „cultivarea unei societăți diverse și incluzive” (p.182). Planul vizează furnizarea de protecție și sprijin pentru copiii și tinerii vulnerabili, implicarea vocii tinerilor, dialogul cu comunitățile pentru care limba engleză este limbă suplimentară și concentrarea pe nevoile de sănătate și bunăstare mintală ale copiilor și tinerilor. În general, planul își îndreaptă atenția către „îmbunătățirea rezultatelor educaționale pe termen lung pentru toți copiii și tinerii” (p. 38).

Facem următoarele recomandări referitoare la legislație:

Recomandarea 7. Legea privind educația (Jersey) (1999) ar trebui revizuită pentru a se lua în considerare încorporarea unei referințe explicite la angajamentul GoJ față de incluziunea educațională și socială.

Recomandarea 8. Legislația privind discriminarea ar trebui revizuită, pentru a asigura o aliniere mai strânsă cu Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități în unități de educație, asistență socială și sănătate.

Recomandarea 9. Ar trebui elaborată o *Cartă a incluziunii în Jersey*, care să încorporeze recomandările formulate în prezenta Evaluare independentă.

ii. Politici

GoJ a instituit politici și măsuri aferente oficiale, care au relevanță directă sau indirectă pentru educația incluzivă. Unele dintre orientări definesc în termeni expliți și transparenți măsura în care se produce o mișcare politică în direcția dezvoltării unei mai mari incluziuni în educație.

Politica de incluziune școlară a GoJ (2016) necesită o actualizare suplimentară pe baza eforturilor depuse, astfel încât să reflecte mai bine gândirea contemporană referitoare la educația incluzivă. Documentul existent nu se aliniază cu intențiile strategice prezentate în *Planul pentru copii și tineri 2019-2023* și cu intenția GoJ de a transforma serviciile destinate copiilor și tinerilor. De asemenea, nu oferă o recunoaștere, în termeni de politică, a faptului că conceptul de „echipă în jurul” – atât al copilului, cât și al școlii – este o modalitate concretă de asigurare a realizării acestui lucru începând de la cel mai jos nivel. Politica include un set mai limitat de informații generice în cele 3 pagini ale sale. Aceasta a fost revizuită ultima dată în mai 2016, când a devenit atribuția unui Director de incluziune și sprijin familial.

Politica de incluziune cuprinde o scurtă serie de declarații referitoare la modul în care Jersey înțelege incluziunea în educație și o descriere a responsabilităților aferente. Politica scrisă conține referiri la mai mulți factori care ar putea determina natura și amploarea incluziunii. Aceștia vor face obiectul unei interpretări variate, în funcție de aspectele detaliate ale cazurilor individuale. Cu toate acestea, formularea utilizată poate atrage critici din partea celor care consideră că educația incluzivă este un drept neechivoc și inalienabil al tuturor elevilor fără excepție. Astfel, aceștia vor considera că termeni precum „acolo unde este posibil” și „utilizarea efectivă și eficientă a resurselor” nu își au locul într-o declarație politică ce reprezintă o interpretare vizionară a educației incluzive.

Prin urmare, politica existentă privind incluziunea nu este suficient de amplă. Aceasta ar trebui extinsă în așa fel încât conținutul său să acopere scopul și beneficiile educației incluzive, principiile, valorile și filozofia acesteia, un set de obiective ale serviciului, strategiile relevante pentru realizarea unei mai mari incluziuni, împreună cu acțiunile aferente și rezultatele dorite ale politicii. Acestea ar trebui corelate cu un set de indicatori de performanță, cu protocoale operaționale pentru furnizarea unui serviciu de educație incluzivă și, în final, cu detalii privind un proces de revizuire periodică. O parte interesată a ilustrat nevoia de schimbare, afirmând că „Factorii de decizie par să înțeleagă incluziunea la nivel teoretic, însă trebuie să o înțeleagă în termeni practici, astfel încât să poată elabora politici prin care nimeni să nu fie lăsat pe dinafară”.

O serie de politici asociate indică faptul că s-a acordat atenție realizării viziunii strategice a GoJ de sporire a incluziunii în educație. Din punct de vedere istoric, educația incluzivă a fost privită ca fiind sinonimă cu „nevoile educaționale speciale și/sau dizabilități” (SEND). Moștenirea acestei asocieri este predominantă în Jersey. *Politica privind nevoile educaționale speciale* din 2017 este, în linii mari, în concordanță cu cea care se aplică în multe jurisdicții locale din apropiere. Aceasta oferă recunoaștere unor dimensiuni cheie ale incluziunii, inclusiv declarații privind implicarea copilului sau a părinților în procesul de luare a deciziilor, apreciind elevii în egală măsură, și necesitatea de a aborda nevoi diverse. Politica nu subliniază suficient responsabilitatea colectivă, a întregii școli, pentru copiii și tinerii cu SEND. Politica nu descrie pe deplin rolul și responsabilitățile Coordonatorului pentru nevoi educaționale speciale (SESCO) și nici nu ia în considerare ajustarea rezonabilă ca modalitate concretă de promovare a unei mai mari implicări în învățare a unei game diverse de elevi. În acest context, ni s-a sugerat că:



„Unii SESCO sunt geniali, însă alții nu sunt. Toți SESCO trebuie să fie la același nivel. Deși nu poți forma atitudinea unei persoane, o formare de înaltă calitate în ceea ce privește problemele și munca ar avea un impact major.”

Cu toate acestea, standardele de lucru, munca și eforturile asidue depuse de SESCO în cadrul sistemului de educație din Jersey nu ar trebui să fie subestimate sau subevaluate. Mai ales dacă luăm în considerare pandemia care s-a abătut asupra întregii lumi. Trebuie remarcat între timp faptul că, la momentul raportării, GoJ a anunțat o inițiativă de formare sistematică pentru SESCO din Jersey.

Politica menționează *Indicele de incluziune* (2014), o resursă de planificare și evaluare. Acest lucru pare a fi în contradicție cu scopul unei politici, care ar trebui să fie o colecție de norme care să guverneze funcționarea sistemului de învățământ. Amestecarea politicii cu planificarea atenuează perceperea obiectivului acesteia și poate duce la confuzie. În plus, utilizarea oricărui instrument de evaluare nu ar trebui să fie opțională și ar trebui calibrată cu rubrica conținută într-o versiune modificată a JSRFF.

Politica de admitere pentru școlile fără taxă (2016) a GoJ oferă părinților posibilitatea de alegere a școlii (primară și secundară). Politica garantează, de asemenea, că „prevederea educațională specială este disponibilă pentru fiecare copil cu nevoi educaționale speciale” și că tinerii și copiii cu SEN au prioritate în alocarea locurilor; pentru școlile secundare, acest lucru include și copiii și tinerii sub îngrijire (LAC). Locurile din școlile cu un Centru de resurse suplimentare (ARC) sunt limitate; mulți profesioniști, părinți și tutori consideră că ARC reprezintă o modalitate de dezvoltare a unei mai mari incluziunii pe viitor, acest aspect fiind analizat în altă secțiune a prezentului raport. Formularea politicii, conform căreia opiniile directorului școlii vor fi luate în considerare în ceea ce privește „aspectele specifice clasei (de exemplu, considerații privind SEND/ AEN/ MLL)” poate duce la variații, în funcție de opiniile fiecărui director de școală cu privire la educația incluzivă.

Începând de la inițierea sa în 2016 și până la cea mai recentă versiune (2021), *Politica Jersey Premium* oferă indicii excelente ale intenției de promovare a unui acces mai mare la curriculum pentru copiii și tinerii dezavantajați. Ea este susținută de un angajament față de incluziune, în sensul că urmărește să „crească aspirațiile și rezultatele educaționale ale tuturor copiilor și tinerilor, indiferent de eligibilitatea lor”. În plus, evidențiază grupurile de elevi marginalizați care riscă să fie decuplați sau excluși din educație: de exemplu, elevii sub îngrijire și cei care provin din familii defavorizate din punct de vedere economic. Politica stabilește anumite cerințe în materie de responsabilitate, școlile beneficiare urmând să elaboreze o „strategie Jersey Premium” care să specifice natura intervențiilor și modul în care urmează să fie măsurat impactul acestora. Aceasta reprezintă o contribuție semnificativă la sprijinirea unei game mai largi de elevi, inclusiv a multora care anterior ar fi avut rezultate slabe sau ar fi fost marginalizați. Ca atare, este o abordare care contribuie în mod substanțial la îmbunătățirea oportunităților educaționale și, prin urmare, este strâns aliniată la conceptul de incluziune; după cum a observat un practician: „Ar fi pozitiv să adoptăm realizările Jersey Premium și să le extindem la alte domenii ale practicii incluzive”. Un aspect îngrijorător, menționat în altă parte în acest raport, îl constituie incidența mai mare în școlile speciale a copiilor și tinerilor vizați de Jersey Premium – în 2020, 57,3 % dintre copiii și tinerii din școlile speciale au beneficiat de Jersey Premium, față de 25,3 % în școlile primare și 21,5 % în școlile secundare. Sunt necesare studii suplimentare pentru a evidenția cauzele acestei situații – inclusiv potențialul ca unii copii și tineri să aibă nevoie de sprijin educațional specializat din cauza unei nevoi de învățare, în timp ce se califică în continuare pentru Jersey Premium (JP).

Una dintre preocupările majore ale educației incluzive a fost concentrarea asupra modului în care un sistem și școlile acestuia gestionează comportamentul elevilor. Aceasta este o manifestare extrem de vizibilă a angajamentului și a capacității de a răspunde nevoilor unei minorități semnificative de elevi al căror comportament poate fi perturbator și, în unele cazuri, poate duce la excluderea lor totală din educație. *Politica pozitivă a Jersey privind excluderile motivate de comportament și orarele cu normă parțială* (2019) adoptă în mod lăudabil o abordare proactivă a acestor provocări. Aceasta se distinge prin faptul că secțiunea sa introductivă include o reitereare a principiilor UNCRC și evidențiază intervențiile care au fost validate de cercetările internaționale ca fiind parte integrantă a promovării implicării și practicilor incluzive. O altă caracteristică pozitivă a politicii este faptul că aceasta specifică o serie de politici și orientări conexe, semnalând importanța sinergiei politicilor în sprijinirea

dezvoltării incluzive. Suspendarea sau, rareori, excluderea din școală motivată de un comportament considerat grav este abordată în așa fel încât se aplică numai în cazurile în care intervenția și sprijinul nu au avut succes. Deși această politică implică o abordare diferențiată, ar putea include o descriere mai accesibilă a acesteia pentru a indica un proces liniar, bazat pe dovezi, care se realizează în cadrul unui model sistemic de oferte.

Abordarea politică privind comportamentul elevilor nu este pe deplin aliniată cu abordarea Jersey privind SEMH. În timpul elaborării acestui raport, am întâlnit opinii puternice cu privire la această neconcordanță. Un angajat din sectorul terțiar a rezumat situația astfel: „*Oamenii nu se uită la contexte atunci când decid ce este corect. Pentru un copil, acest lucru ar însemna să se uite la familia sa și la contextul în care trăiește. Acest lucru ar trebui luat în considerare atunci când se recomandă lucruri precum suspendările, atunci când un copil are probleme de sănătate mintală și se întoarce într-un mediu nesigur*”.

SEMH în sine a reprezentat o direcție politică majoră pentru Jersey în ultimii ani. Rapoartele recente ale sondajelor din școli (de exemplu, 2018) indică faptul că până la 1 din 8 copii și tineri a raportat singur o nevoie de sănătate mintală. În alte părți, 35 % dintre copiii și tinerii cu SEN au fost identificați ca prezentând o nevoie de sănătate socială, emoțională și mintală (SEMH). Există politici separate referitoare la acest aspect, inclusiv preocupări precum automutilarea, drogurile și ocrotirea. Această tendință a fost remarcată în special la copii și tinerii aflați la vârsta aferentă ciclului secundar și cei cu vârste mai mari de 16 ani. Se afirmă că o suită sistematică de politici care acoperă aspecte diverse, dar adesea interconectate, ar trebui aliniată în cadrul unei politici generale care să asigure înțelegerea mai ușoară a complexității și corelațiilor comportamentale ale SEMH, astfel încât serviciile/intervențiile să poată fi accesate cu ușurință. Cazul este ilustrat în mod limpede de un profesor, care ne-a declarat că:



„Prezența este un simptom al problemelor cu care se confruntă mulți copii și nu problema de bază. Nu am putea avea personal de sprijin pentru sănătate și bunăstare mintală, pentru a determina cauza principală a problemelor cu care se confruntă mulți copii și tineri?”

Există deja o serie de politici care abordează curriculumul și pedagogia. *Politica de predare și învățare* (2019) generală stabilește așteptările legate de realizarea curriculumului pe 2014 pentru Jersey. Este un document succint care subliniază relevanța acestuia pentru toți elevii din toate punctele de plecare, aliniindu-se astfel la intențiile incluzive ale GoJ. Politica semnalează obiectivele, responsabilitățile și diferitele priorități ale politicii și o cerință de a furniza un „curriculum larg și echilibrat”, „acces la niveluri adecvate de sprijin” și „oportunități de împărtășire a opiniilor (copiilor și tinerilor) cu profesorii”.

Fiecare dintre acestea este corelată cu unele dintre principiile de incluziune prezentate în UNCRPD și UNCRC. Cu toate acestea, ea nu oferă orientări substanțiale care să demonstreze intenția sa de a oferi „informații suplimentare, orientări și legături pentru a dezvolta și menține o abordare atractivă – centrată pe elev și bazată pe dovezi – a învățării și predării”.

În cadrul educației timpurii, s-a instituit în 2018 un Comitet pentru dezvoltarea de politici cu un plan de lucru (2019-2020) axat și pe inegalități și sărăcie: comitetul nu a prezentat încă un raport. Mandatul acestuia constă în „analizarea ofertei de servicii de educație timpurie pentru copiii de până la cinci ani și elaborarea unei poziții comune privind politica strategică în domeniul educației timpurii”. Aceasta subliniază obiectivul de „asigurare că toți copiii beneficiază de cel mai bun start”, consolidând astfel angajamentele UNCRC, reflectate în cadrele „Educația timpurie contează” și „Copilăria contează” (2019) ale GoJ, care se bucură de un ecou deosebit în cea mai recentă poziționare internațională (UNESCO, 2021).

Elevii care nu reușesc să facă față cerințelor curriculumului predominant în școli rămân adesea neidentificați și, prin urmare, nu sunt clasificați ca având nevoi suplimentare. În consecință, acești copii sunt uneori invizibili în cadrul sistemelor școlare. Acești copii și tineri se confruntă cu bariere în procesul de învățare din cauza unei capacități cognitive mai scăzute sau a unei decuplări cauzate de o serie de factori de mediu. Din 2011, există o politică care abordează nevoile acestui grup, intitulată *Reducerea dezinteresului*. Este un document succint care subliniază responsabilitățile generice, însă oferă puține detalii cu privire la principii, strategii și indicatori de performanță. Prin urmare, ar trebui să se pună mai mult accent pe conceperea unei oferte de curriculum alternative și flexibile, cu abordări de evaluare aferente, care să răspundă mai bine nevoilor acestor copii și tineri.

Reducerea dezinteresului (2011) descrie copiii și tinerii la care se referă în principal sub aspectul comportamentelor acestora, generând o orientare axată pe psihologia copilului. De exemplu, unii copii și tineri identificați ca fiind dezinteresați sau decuplați pot prezenta „un istoric îndelungat de respingere a școlii sau de neacceptare a disciplinei școlare” sau pot avea „o prezență sporadică” (p.1). Există puțină recunoaștere din partea politicului cu privire la faptul că factorii din cadrul școlilor ar putea contribui la decuplarea elevului (de exemplu, din cauza curriculumului oferit). În timp ce politica indică faptul că „este responsabilitatea directorului de școală să ofere un curriculum și oportunități de învățare adecvate” (p.2), lipsesc sfaturile și îndrumarea concretă. În acest mod, politica nu face decât să evidențieze publicul său, un set de caracteristici ale elevilor și un set de responsabilități. Documentul nu ilustrează aplicațiile politicii, pentru ca „școlile să primească consiliere și sprijin în adoptarea de strategii de reducere a dezinteresului și a decuplării” (p. 1).

În 2007 a intrat în vigoare o politică conexasă care abordează ofertele pentru copiii și tinerii care nu sunt educați în școli, revizuită ulterior (*Educația extrașcolară a copiilor*, 2020). Aceasta confirmă poziția pozitivă adoptată de CYPES în sprijinirea părinților, a tutorilor și a familiilor, pentru a oferi o educație adecvată. În ceea ce privește drepturile individuale și preferințele părinților – ambele principii centrale ale unei abordări incluzive –, acestea reprezintă fiecare o trăsătură de bază a politicii. Pentru acest lucru nu li se oferă finanțare – politica exclude chiar și acoperirea taxelor de examinare externă. Este demn de remarcat faptul că o inițiativă anunțată recent, deși nu a fost încă stabilită într-un document de politică, o constituie dezvoltarea de către Jersey a unei abordări de tip „școală virtuală” pentru copiii și tinerii clasificați ca fiind CLA. Acest lucru ar putea fi un stimulent pentru apariția unor programe de învățare online și a unor soluții digitale care ar putea fi accesate de orice alt copil sau tânăr, ca parte a unei oferte curriculare mai integrate. Acestea ar putea așadar să ofere o soluție pentru îmbunătățirea

standardelor de educație pentru toți, fără a face discriminare între elevii cu prezență fizică la școală și cei fără. Aceștia din urmă se simt uneori izolați de sprijinul centralizat, după cum ne-a declarat un părinte:

”În calitate de educatori la domiciliu, nu ni se spune despre lucrurile care se întâmplă în comunitatea noastră și pe care le putem accesa. De exemplu, Summer Reading Challenge (Concursul de lectură pe timpul verii). Nu ni se aduc la cunoștință astfel de lucruri și, de multe ori, trebuie să aflăm singuri. În cel mai bun caz, ne simțim ca și cum am fi de prisos”.

Copiii și tinerii care au nevoi suplimentare din cauza faptului că sunt „dotați, mai capabili și talentați” fac obiectul unui document de politică care tratează *Activitățile de extindere a curriculumului* (2016). Documentul tratează în detaliu aspectele legate de obiective, principii și intervenții sugerate. Deși a fost modificată de la crearea sa în 2011, politica păstrează un limbaj care a fost ajustat în mod semnificativ în ultimul deceniu: expresia „Cel mai capabil, mai dotat și mai talentat” (MAGT) este acum utilizată pe scară mai largă, în timp ce „Potențial de învățare ridicat” (HLP), copii și tinerii cu „Caracteristici deosebite duble și multiple” și „Neurodiversitate” sunt, de asemenea, evidente în terminologia contemporană. Orice versiune revizuită ar trebui să reflecte perspectivele mai moderne, inclusiv abordarea provocărilor cu care se confruntă uneori copiii și tinerii din acest grup, care uneori pot fi excluși din punct de vedere social sau pot suferi de probleme de SEMH din cauza diferențelor lor.

Alte câteva aspecte ale educației incluzive sunt mai puțin vizibile în portofoliul actual al politicilor GoJ în domeniul educației. *Manualul de evaluare a școlilor din Jersey* (2019) indică faptul că o dimensiune de analiză o constituie gradul în care o școală „pregătește elevii în mod pozitiv pentru viața într-o societate modernă și multiculturală” (p. 62). Cu toate acestea, nu există politici globale sau orientări statutare privind cerințele sau parametrii unei abordări multiculturale în educație.

În mod similar, există puțină transparență în ceea ce privește sprijinul pentru tranzițiile educaționale ale elevilor marginalizați. Acest lucru este evident în întregul sistem de educație formală și indică faptul că procedurile implicate sunt opace pentru cei care au cea mai mare nevoie să le acceseze. Absența unei politici formale care să abordeze provocările majore ale tranziției elevilor de la o etapă de școlarizare la alta sau între școli ne-a fost ilustrată în mai multe rânduri:

”Problemele copilului meu au început cu adevărat când s-a mutat la o școală nouă care nu-l cunoștea și nu-i înțelegea nevoile. Nu a beneficiat de aranjamente de tranziție, sprijin în curtea școlii, un sistem de prieteni sau un mentor. A fost hărțuit și timp de două zile nu a mâncat și nu a mers la toaletă la școală. La jumătatea semestrului, când lucrurile nu se îmbunătățire încă, l-au mutat pe fiul meu, dar nu și pe agresor”.

Tranziția la ciclul de învățământ aferent elevilor cu vârste mai mari de 16 ani este un domeniu de politică care pare să fie plin de potențiale dificultăți și care ar putea fi dezvoltat pentru a genera o mai mare coerență și pentru a crește standardele. Trecerea la vârsta adultă, o perioadă în care este imperativ să se acorde sprijin pentru a promova o mai mare incluziune socială, este un domeniu de concentrare a politicii care nu este exprimat în mod evident sau nu este ușor accesibil. Anterior, în cadrul *Proiectului de plan strategic* al GoJ (2015-2018), s-a afirmat că „Persoanele care absolvă școli cu performanțe educaționale și competențe de bază slabe prezintă un risc mai mare de a se confrunta cu excluziunea socială la vârsta adultă” (p. 15). Dosarul de nevoi (RON) încetează să se mai aplice după vârsta de 16 ani, astfel încât tinerii care aleg învățământul profesional se confruntă cu o barieră imediată în accesarea sprijinului continuu.

Echipa de Evaluare constată că, pentru ca incluziunea să facă parte din structura educației, va fi nevoie de o politică sistemică consfințită prin lege. Aceasta ar trebui să fie ghidată și validată de trăsăturile de bază ale Organizației Națiunilor Unite pentru educație incluzivă (Organizația Națiunilor Unite 2016, pp.4-6). Politica și legislația vor trebui să fie clare în ceea ce privește persoanele vizate și să aibă o viziune agreată pentru viitor.

Facem următoarele recomandări privind politica:

Recomandarea 10. GoJ ar trebui să revizuiască și să reinnoiască politicile cheie privind educația, sănătatea și asistența socială, pentru a se asigura că propria declarație de viziune pentru incluziune este vizibilă. Un grup operativ (task-and-complete) din cadrul CYPES ar trebui să ducă mai departe această activitate.

Recomandarea 11. Prin urmare, ar trebui efectuate o evaluare și o revizuire strategică a rolului sectorului terțiar în educația incluzivă și implementat un model de finanțare mai rafinat.

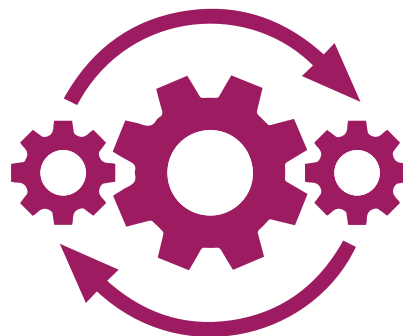
Recomandarea 12. Politicile și practicile elaborate de Jersey în ceea ce privește comportamentul copiilor și tinerilor, SEMH și excluderile din școli ar trebui să fie reexamineate și revizuite. Acestea ar trebui să fie puse în aplicare în mod eficient și să responsabilizeze școlile și unitățile educaționale pentru rezultatele obținute în ceea ce privește o serie de măsuri, cum ar fi numărul de suspendări, prezența și bunăstarea personalului și a copiilor și tinerilor.

Recomandarea 13. Ar trebui luat în considerare intervalul de vârstă pentru accesarea ofertelor educaționale și, ulterior, a serviciilor GoJ rezultate. Intervalul de vârstă pentru accesarea ofertei ar trebui extins de la 0 la 25 de ani, tranziția de la copil la adult făcând parte dintr-un plan – la nivel de Jersey – pentru învățare și sprijin pe tot parcursul vieții.

iii. Sisteme

Structura școlară din Jersey

Moștenirea educațională din Jersey a contribuit la organizarea actuală a structurii școlare în școli selective și neselective. Există 24 de școli primare ale GoJ, dintre care 22 sunt fără taxă, iar 2 cu taxă; alte 7 sunt școli primare care nu sunt finanțate de guvern sau sunt private. Două școli primare cu taxă sunt selective, pe bază de rezultate școlare, în timp ce 7 școli nefinanțate de guvern își stabilesc propriile criterii de admitere, în care însă admiterea nu se face pe criteriile academice. Învățământul preșcolar (pentru copiii cu vârste cuprinse între 3 și 4 ani) este disponibil în 21 de școli primare fără taxă. O serie de alte servicii pentru educația timpurie, inclusiv creșe, sunt oferite gratuit la locul prestării; acestea funcționează alături de creșe private cu taxă, iar *Fondul pentru educația preșcolară* (NEF) al GoJ oferă 30 de ore gratuite pe săptămână, numai în cursul anului școlar. Sectorul secundar cuprinde școlile secundare ale GoJ, 5 școli care nu percep taxe și 2 școli care percep taxe, alături de două școli care nu sunt finanțate de guvern. Dintre cele 9 școli secundare, 3 sunt selective pe bază de rezultate școlare, iar două școli care nu sunt finanțate de guvern sunt parțial selective (în funcție de rezultatele școlare, de SEND, de religie și de capacitatea de plată). Pentru admitere, Jersey este împărțită în 22 de zone de arondare pentru ciclul primar și 4 pentru ciclul secundar, care definesc zona geografică în care elevii sunt eligibili pentru a frecventa o școală locală desemnată. Grupuri de școli primare fără taxă sunt corelate cu școli secundare desemnate fără taxă, iar cele două școli publice cu taxă sunt corelate cu școlile secundare corespunzătoare.



Alocarea copiilor și tinerilor la școli pe baza unei zone geografice prestabilite va avea ca rezultat faptul că fiecare școală va reflecta profilul socio-economic al zonei de arondare. În Jersey, acest lucru este valabil mai ales în cazul școlilor primare, care au zone de arondare mai mici. Un astfel de aranjament poate fi benefic, în sensul că unele școli sunt capabile să dezvolte metode de lucru și o ofertă educațională care să răspundă mai bine nevoilor copiilor și tinerilor localnici. Totuși, acesta va furniza cel mai puternic impuls trecerii la un sistem incluziv atunci când va fi aplicat în întregul sistem de educație.

Măsurile pentru învățământul obligatoriu la nivel secundar în Jersey includ o anumită selecție la admitere (fie la 11+, fie la 14+). Selecția există, de asemenea, la 7+ și 16+. Aceasta se face în principal în funcție de meritele sau performanțele academice. Acest proces este influențat în mod substanțial de factori socio-economici, în special de capacitatea unei proporții semnificative de părinți, de tutori și de familii de a acoperi singuri, în mod privat, costul educației, deși costurile subvenționate sunt plătite de către GoJ în școlile secundare romano-catolice (RC) finanțate prin subvenții, care nu sunt finanțate de guvern. Menținerea unui aranjament bipartit de școli cu taxă și școli fără taxă asigură deținerea de către acestea din urmă a unui efectiv redus de elevi, care este îngust sub aspectul profilului socio-economic general. Însă, de asemenea, acestea își pot defini propriile criterii de admitere, care cel mai

adesea acordă prioritate rezultatelor școlare. În aceste condiții, accesul la școlarizare în Jersey este în mod fundamental inegal, deoarece majoritatea rezidenților au un set restrâns de opțiuni. Această observație nu este o critică negativă la adresa calității educației oferite de școlile cu taxă. Mai degrabă, este un rezultat logic al sistemului preferat în prezent, care privilegiază un grup de copii și tineri din Jersey în detrimentul restului populației de vârstă școlară. În aceste condiții, inegalitatea de acces la educație se manifestă la nivelul întregului sistem. Complexitatea sistemului este amplificată de prezența școlilor religioase; trebuie remarcat faptul că cel puțin o școală privată care nu este finanțată de autorități nu are o selecție bazată pe performanțele școlare și este, de asemenea, o școală religioasă.

Sistemele de învățământ organizate pe această bază compromit imediat conceptul de egalitate de acces, care este esențial pentru educația incluzivă. Selecția copiilor și tinerilor în funcție de meritele școlare conduce la o concurență între școli pentru copiii și tinerii cu performanțe ridicate.

Atunci când școlile selectează elevii în acest mod, toate celelalte școli sunt afectate. Sistemul devine o „piață” care este influențată de preferințele părinților – ceea ce poate duce la un spectru de școli care variază de la cele care sunt considerate performante din punct de vedere academic la cele care sunt considerate mai puțin pozitive din acest punct de vedere. În Jersey, concurența crescută între școlile fără taxă în ceea ce privește atragerea copiilor și tinerilor cu performanțe ridicate poate duce la disparități mai pronunțate între școli. În timp, noțiunea de „școală bună”, bazată în primul rând pe aspirațiile părinților în ceea ce privește rezultatele școlare ale copiilor lor, se înrădăcește, în detrimentul incluziunii.

Dintr-o perspectivă sistemică, educația incluzivă poate fi dezvoltată doar parțial atunci când școlile sunt avantajate în mod diferit în momentul recrutării elevilor. În acest context, educația incluzivă devine „incluziune pentru unii”. Acest lucru nu este în concordanță cu principiile care stau la baza actualei planificări strategice a GoJ pentru educație. În Jersey, admiterea atât în școlile primare, cât și în cele secundare este o abordare care, cel puțin în aparență, este influențată de alegerea părinților. Totuși, acest lucru este limitat de incapacitatea multora de a plăti taxele școlare și de rezultatele școlare ale copilului. Copiii și tinerii se confruntă cu bariere din cauza indisponibilității unei oferte specializate pentru SEND. În timp ce, potrivit legislației din Jersey, toți părinții/tutorii au dreptul legal de a decide unde doresc să își educe copilul, conceptul de indicare a unei „preferințe” (deseori numită „alegere”) pe care acesta îl înglobează este limitat în mod nejustificat pentru mulți din cauza acestor factori. Astfel, actuala structură școlară este una care nu abordează inegalitățile în materie de acces; în consecință, aceasta reprezintă o barieră în calea unei mai mari incluziuni. După cum a declarat un lider important: *„Dreptul de a alege este considerat foarte important, în special de către cei care își permit să plătească pentru această alegere. Cu toate acestea, alegerea este lipsită de sens pentru familiile care nu își permit sau nu au de ales”*.

Există 8 centre specializate (ARC) ale GoJ în școlile convenționale. 4 dintre acestea sunt pentru copii cu vârste de până la 6 ani, iar alte 4 pentru cei cu vârste cuprinse între 7 și 11 ani. Acestea oferă intervenții de înaltă calitate pentru copiii și tinerii cu nevoi fizice și medicale, autism și nevoi de comunicare socială (ASC), precum și pentru cei cu deficiențe de vorbire și de auz. Admiterea bazată pe o procedură standardizată la nivel central permite GoJ să

acorde prioritate înscrierii copiilor cu SEND într-o școală cu un ARC relevant pentru nevoia identificată. De asemenea, se acordă prioritate în mod similar și copiilor sub îngrijire, sporind astfel incluziunea unui grup care este adesea neglijat. ARC-urile din școlile din Jersey sunt un indicator al „incluziunii locale”, cu facilități și resurse specifice care sunt rezervate într-un spațiu definit în cadrul unităților educaționale obișnuite. Există anumite indicii de adaptare ca urmare a unei conduceri și a unei formări eficiente: copiii și tinerii sunt incluși treptat în sălile de clasă obișnuite, astfel încât ARC nu mai este necesar să funcționeze în forma sa inițială.

Pentru copiii și tinerii care au nevoie de un sprijin mai mare, este disponibilă o ofertă specializată separată. O școală găzduiește copii și tineri cu dificultăți severe, profunde și multiple de învățare de la creșă până la 19 ani. Copiii și tinerii cu nevoi sociale, emoționale și de sănătate mintală (SEMH) sunt alocați unei școli care este împărțită în două locații și se ocupă de etapele cheie (KS) 2 și 3 și, respectiv, KS 4. O altă unitate pentru SEMH este disponibilă, deși aceasta nu este încă desemnată ca școală.

Actualul sistem de oferte specializate – fie că este vorba de ARC-uri sau de școli specializate – relevă unele inconsecvențe. Nu există niciun ARC pentru copiii și tinerii cu SEND și cu SEMH. Nu există nici o ofertă specializată pentru copiii foarte mici (creșă/primul an) cu nevoi SEMH, ceea ce reduce oportunitățile de intervenție timpurie. Detaliile ofertei educaționale pentru acești copii după împlinirea vârstei de 11 ani nu sunt ușor accesibile părților interesate din sectorul public. Tranzițiile educaționale pentru acest grup de copii și tineri, în special cele care conduc la educația profesională și/sau încadrarea în muncă, sunt momente critice în parcursul lor educațional. Acestea indică măsura în care incluziunea este privită ca un proces ce durează toată viața. Un alt neajuns se observă în ceea ce privește aranjamentele de sprijin pentru incluziune la școala selectivă pentru copii cu vârste de peste 14 ani, unde mecanismul de finanțare pentru copiii și tinerii cu (de exemplu) SEMH sau dislexie nu este clar.

Din perspectiva incluziunii sistemice, existența unei oferte separate pentru anumite grupuri specifice de copii și tineri ridică întrebări importante. Acestea se referă la modul în care este interpretat termenul educație incluzivă. Un aspect vital în orice discuție ulterioară îl constituie furnizarea unei justificări pentru excepțiile evidente de la „a fi inclus”, care continuă să fie predominante. Cu alte cuvinte, pot contribui ofertele specializate separate la viziunea incluzivă a Jersey? Și dacă da, cum? O modalitate de a sprijini o mai mare flexibilitate este aceea de a evidenția mai puternic importanța momentelor de tranziție între școli, unități educaționale și servicii, astfel încât riscul crescut de eșec educațional cu care se confruntă copiii și tinerii vulnerabili să poată fi atenuat. Supravegherea acestui aspect ar trebui să fie realizată la un nivel superior în cadrul CYPES.

Facem următoarele recomandări privind structura școlară a Jersey:

Recomandarea 14. Comunitatea din Jersey în ansamblul ei ar trebui invitată să își exprime preferințele în ceea ce privește selecția școlară a copiilor cu vârste de peste 14 ani și viitoarea structură a învățământului secundar finanțat de GoJ.

Recomandarea 15. Ar trebui elaborat, testat și evaluat un cadru la nivel de Jersey pentru a sprijini pentru toți copiii și tinerii experiențele de tranziție de înaltă calitate între etape și unități educaționale, înainte de introducerea acestuia în școli și medii. Acesta ar trebui să includă recrutarea unui responsabil pentru tranziție în cadrul CYPES.

iv. Guvernanță

Domeniile Educație, Competențe, Serviciul pentru tineret și Serviciul pentru copii au fost reunite în cadrul unei singure structuri (CYPES) în 2018. Deși Evaluarea s-a axat pe Educație, există sinergii evidente cu alte 4 domenii de activitate funcționale în promovarea unei incluziuni mai extinse (Serviciile pentru copii, Însărcinare și transformare, Educație și tineri, Educație continuă, Competențe și formare). Fiecare dintre acestea este supravegheată de un director. Educația în sine cuprinde 3 domenii de activitate, dintre care unul este „Incluziunea”, care se află sub responsabilitatea unui șef de serviciu, care este direct subordonat directorului grupului (Educație).

Organigrama CYPES indică faptul că componenta „Incluziune” se referă la SEND, Psihologie și bunăstare și SEMHIT. Aceasta nu demonstrează, în termeni practici și organizaționali, că incluziunea este un principiu cu impact asupra tuturor aspectelor operaționale ale CYPES. Este de dorit o exprimare mai clară a acestui aspect, pentru a demonstra natura sa organică și pentru a plasa conceptul de „echipă în jurul” în centrul său. CYPES este un model organizațional relativ nou, care a apărut într-o perioadă de reorientare semnificativă, anunțată în diferitele planuri strategice descrise anterior.

Ceea ce este reprezentat sugerează o abordare operațională în care domeniile cheie de activitate care fac parte integrantă dintr-o viziune incluzivă sunt configurate ca unități administrative de sine stătătoare. Structura CYPES reflectă diviziuni mai tradiționale ale responsabilităților, cu linii de comunicare și de gestionare mai degrabă verticale decât orizontale. Domeniile cheie de intervenție și alocare de resurse, care sunt implicate în mod semnificativ în efortul de incluziune, par să funcționeze în mod izolat. Recunoaștem că există acțiuni în curs de desfășurare menite să asigure o activitate interdisciplinară mai integrată. *Centrul pentru copii și familii* recent instituit și planificarea viitoare pentru extinderea acestui mod de lucru sunt oportune și concordante cu ambițiile GoJ. Demonstrarea clară a modului în care aceste sinergii pot sprijini o schimbare progresivă către o mai mare incluziune va constitui o schimbare importantă.

Există mai multe exemple practice de modalități prin care sinergia organizațională sugerată ar putea fi îmbunătățită. Decizia de a separa echipele de incluziune și EYIT în cadrul CYPES pare să facă intervenția timpurie mai complexă, chiar dacă intenția a fost de a consolida colaborarea în întregul sector. Absența unei legături transparente între cei care lucrează direct în activitățile legate de incluziune și activitățile de îmbunătățire a școlilor din cadrul CYPES oferă un alt exemplu de deconectare potențială. Pe de altă parte, acest lucru poate fi un indiciu al instaurării relativ recente a acestui mod de operare.

Intenția de a promova o abordare incluzivă în unitățile educaționale din Jersey este susținută de un angajament ferm exprimat față de principiile UNCRRC, care, la rândul lor, se aliniază cu definiția agreată a educației incluzive. Acestea sunt consacrate în *Planul pentru copii și tineri* 2019-23. Acesta prevede că se va acorda prioritate creării unui sentiment de apartenență, asigurării egalității de șanse și respect și protejării și promovării drepturilor copiilor și tinerilor. Pentru a nu se abate de la această intenție, departamentul de „Educație” din cadrul CYPES trebuie să se asigure că fiecare domeniu de responsabilitate, așa cum este definit în planul său organizațional, oferă o declarație clară cu privire la modul în care activitatea sa va permite realizarea principiilor UNCRRC.

Facem următoarele recomandări privind guvernanta:

Recomandarea 16. Poziția părinților și a tutorilor ar trebui consolidată și recunoscută ca parteneri egali în dezvoltarea educației incluzive. Ar trebui creată o structură comună pentru a asigura că vocile copiilor și tinerilor și cele ale părinților/tutorilor sau ale avocaților acestora sunt ascultate.

Recomandarea 17. Ar trebui să recunoscut în mod clar și explicit faptul că educația incluzivă ia în considerare întregul sistem, întregul serviciu și întreaga școală/unitate educațională. Toate școlile/unitățile, indiferent de statut, ar trebui să adopte cadrul comun pentru a face acest lucru.

Recomandarea 18. Ar trebui să se ia în considerare finanțarea unei activități pilot conduse de colegi pentru a explora potențialul unui cadru inovator de producție comună/construcție comună pentru Jersey.

Recomandarea 19. Echipa de incluziune pentru educația timpurie din cadrul CYPES ar trebui reîncorporată în Echipa de incluziune, pentru a maximiza valoarea ideilor comune, pentru a promova o gândire comună și pentru a sprijini copiii și tinerii în momentele de tranziție între școli și unități educaționale.

v. Monitorizare, asigurarea calității și răspundere

Eficacitatea generală a școlilor din Jersey este evaluată prin intermediul *Cadrului de evaluare a școlilor din Jersey (JSRFF)*. Acesta oferă în primul rând mijloacele prin care școlile și colegiile pot întreprinde un proces sistematic de autoevaluare pentru a identifica punctele forte și prioritățile viitoare. În al doilea rând, JSRFFF oferă un model de evaluare pentru evaluările externe ale practicilor din școli. Prin urmare, abordarea sprijină atât reflecția profesională, cât și examinarea sprijinită de colegi. Manualul JSRFF oferă o descriere detaliată a domeniilor de evaluare.



Schema de evaluare și descriptorii de performanță care o însoțesc acoperă 4 domenii: Performanțe, comportament, dezvoltare personală și bunăstare, eficacitatea predării și eficacitatea conducerii și a managementului. Există posibilitatea de a solicita atât opiniile copiilor și tinerilor, cât și pe cele ale părinților/tutorilor cu privire la toate aspectele care urmează să fie evaluate. În cadrul de evaluare sunt incluși indicatori specifici referitoare la SEND, la copiii și tinerii care vorbesc engleza ca limbă suplimentară și la excluzi, ceea ce permite evidențierea acestor aspecte ale educației incluzive. Cu toate acestea, JSRFF nu oferă evaluatorilor o oportunitate structurată de evaluare a măsurii în care o abordare globală a practicii incluzive este integrată în învățare și predare sau în aspectele sociale ale vieții școlare. Absența acestor criterii în JSRFF înseamnă că există o responsabilitate externă redusă în ceea ce privește educația incluzivă în școli.

Mai multe părți interesate consideră că JSRFF încurajează o schimbare de cultură care a început să îmbunătățească responsabilitatea, chiar dacă aceasta a fost limitată ca urmare a restricțiilor legate de Covid-19.

Procedura de raportare, care culminează cu o evaluare accesibilă publicului, contribuie la transparență. Impactul procesului JSRFF a fost observat în mai multe domenii de îmbunătățire în școli, inclusiv în ceea ce privește protecția și autoevaluarea. De asemenea, se consideră că a contribuit la schimbarea culturii organizaționale și profesionale, directorii de școli devenind mai vizibili în școli. Un practician din domeniu a observat că



„... cadrul Evaluării Jersey este potrivit pentru Jersey. În trecut, nu a existat nici rigoare, nici autoevaluare și nici tragere de inimă pentru îmbunătățirea școlilor. Acest lucru s-a schimbat. Am încercat abordarea între 2016-2019 și a fost actualizată de două ori în această perioadă. O vom revizui din nou în jurul anului 2023. Sprijinim îmbunătățirea școlilor și responsabilizăm școlile permanent.”

Unele părți interesate nu au fost pe deplin convinse de natura independentă a procesului JSRF, în special din cauza implicării evaluării inter pares. Un profesor a declarat că „*Procesul de Evaluare din Jersey pare un pic cam între prieteni, ... un pic ca și cum i-ar verifica pe ai lor. ... Pentru a încuraja standarde mai înalte, trebuie neapărat să fie considerat cât mai independent posibil*”. Am observat, de asemenea, că evaluarea standardelor și a rezultatelor pentru

includiune în cadrul școlilor nu pare să fi fost inclusă în mod oficial în actualul proces de evaluare. Acest lucru a fost întărit de convingerea – deși eronată – că raportarea aspectelor legate de includiune a încetat acum mai mulți ani. Deși această de opinie nu este deloc răspândită, acest comentariu tinde să indice o eventuală o lipsă de conștientizare în ceea ce privește procesul de identificare a rezultatelor includiunii în școli. O astfel de neînțelegere justifică cel puțin o reîmprospătare a procesului JSRF de a asigura că meritele JSRF gestionat de colegi nu sunt compromise de absența unor rapoarte de înaltă calitate, bazate pe dovezi, cu privire la aspectele cheie ale practicilor de includiune.

Dintr-o perspectivă sistemică, măsurarea inegalității în educație este un instrument de planificare esențial. Este o modalitate de a evidenția variațiile și tendințele în funcție de școli, caracteristicile elevilor și rezultate. În Jersey, se pare că nu există un mecanism formal sau transparent pentru a face acest lucru. Prin urmare, nu se pot face comparații între școli și grupuri de școli folosind măsuri standardizate. Nu am văzut dovezi ale unei abordări la nivel de sistem privind colectarea datelor de referință la admiterea la creșă, unitățile de învățământ primar sau unitățile de învățământ secundar. Cu toate că se colectează anumite dovezi pentru elevii cu SEND prin intermediul unui Dosar de nevoi (RON), se pare că nu există un echivalent pentru colectarea datelor de performanță ale elevilor cu SEND neclasificați sau pentru alte grupuri de elevi (inclusiv elevii EAL sau LAC, care sunt cel mai adesea vizați atunci când se formulează abordări incluzive). În multe țări, egalitatea de acces pentru fiecare dintre aceste grupuri la serviciile educaționale este evaluată centralizat printr-un set comun de indicatori de includiune. Utilizarea *Indicelui de includiune* (2011) a fost sugerată ca un cadru posibil, deși utilizarea sa nu este foarte vizibilă în fiecare unitate educațională, iar caracterul său adecvat sau adaptarea sa pentru Jersey nu a fost legitimată de un studiu pilot.

Se preconizează că, începând cu septembrie 2022, directorii și profesorii vor fi evaluați individual în funcție de un set de standarde nou formulate. Proiectul de *Standarde profesionale pentru directorii de școli din Jersey* și proiectul de *Standarde profesionale pentru profesorii din Jersey* (iulie 2021) vor constitui o bază utilă în temeiul căreia se poate revizui activitatea desfășurată în școli în sprijinul includiunii. Primul prevede că „Toți elevii au dreptul la o educație care să le permită să devină elevi și cetățeni creativi, încrezători, activi și informați. Același drept se extinde la copiii și tinerii vulnerabili și la cei cu nevoi și competențe diferite”. (p.7). În mod similar, Standardele pentru profesori prevăd ca aceștia „să înțeleagă principiile includiunii și strategiile de predare diferențiată pentru a răspunde nevoilor specifice de învățare ale elevilor din întreaga gamă de competențe” (p.7). Aceste proiecte de standarde noi urmează să înlocuiască standardele profesionale consacrate: Standardele DfE pentru profesori (din Anglia) și Standardele pentru directorii de școli (din Țara Galilor) și promet să reflecte mai bine includiunea.

Punctele de vedere ale copiilor și tinerilor, precum și cele ale părinților, ale tutorilor și ale comunității în general au fost recunoscute în cadrul unor consultări recente privind rolul și forma viitoare a educației în Jersey. S-au luat măsuri pentru a oferi oportunități de ascultare a diverselor grupuri, așa cum este ilustrat, de exemplu, de *Marea dezbatere privind educația*.

La un nivel mai granular, opinia părinților este solicitată în acele cazuri în care se iau decizii referitoare la intervenții și plasări. Această implicare se observă în mai multe documente de politică cheie, de exemplu referitoare la SEN și la copiii și tinerii educați în afara școlii (EOTAS).

În schimb, există mai puțină transparență în ceea ce privește implicarea părinților, a tutorilor și a familiilor din comunitățile pentru care engleza nu este prima limbă.

Facem următoarele recomandări privind monitorizarea, asigurarea calității și răspunderea:

Recomandarea 20. Procedurile privind circulația în cadrul unui an între școli și unități educaționale ar trebui să fie mai bine reglementate și documentate.

Recomandarea 21. Ar trebui instituit un program continuu pentru a dezvolta o incluziune mai amplă a copiilor, tinerilor și familiilor bilingve (care vorbesc și portugheză, poloneză, indiană sau altă limbă pe lângă engleză).

Recomandarea 22. Ar trebui să se acorde mai multă atenție aplicării Codului de practici pentru SEN în Cadrul de evaluare a școlilor din Jersey, respectiv să existe o mai mare implicare a echipei de incluziune a CYPES în acest proces.

vi. Identificarea timpurie a nevoilor

Identificarea timpurie pentru a aborda barierele în calea accesului la educație este o parte esențială a unui răspuns strategic la inegalitate. Sistemul GoJ oferă unele dovezi că, sub anumite aspecte, acest principiu a fost recunoscut și pus în aplicare. Încă din fazele incipiente ale implicării în educația formală, nevoile specifice de dezvoltare ale unor grupuri de copii și tineri se află în centrul atenției sistemice a serviciilor de educație și a serviciilor conexe și, în mod direct, a școlilor.

Cadrul care specifică standardele pentru oferta pentru copilărie evidențiază „satisfacerea nevoilor individuale prin identificarea și intervenția timpurie” și pune accentul pe implicarea în domeniile EAL, SEN și bunăstare educațională (Standardul 4.2.3, *Copilăria contează*. Un cadru de calitate pentru oferta pentru copilărie, 2020). Acest lucru se reflectă în cerințele statutare de însoțire referitoare la educația timpurie. Școlile sunt transparente în ceea ce privește indicarea nivelului lor de conștientizare și utilizarea acestui proces. Acesta este clar încorporat ca aspect element central în *Cerințele statutare privind educația timpurie* (2020). Documentul de planificare care schițează modul în care trebuie promovate și susținute sănătatea și bunăstarea emoțională a copiilor și tinerilor subliniază importanța identificării timpurii a problemelor de sănătate mintală (*Strategia pentru bunăstarea emoțională și sănătatea mintală a copiilor și tinerilor*, 2021/2025). Având în vedere creșterea recentă a numărului total de copii și tineri din Jersey care se confruntă cu astfel de dificultăți, importanța acestei focalizări nu este subestimată. Este admis faptul că „noul model de îngrijire sprijină unitățile educaționale să devină medii de sprijin incluzive pentru identificarea și gestionarea nevoilor de sănătate mintală” (p. 18). În cele din urmă, deși intervenția timpurie este un imperativ politic care influențează în mod direct acțiunile din școli și pe cele ale serviciilor, examinarea acesteia nu este un obiectiv fundamental pentru JSRFF.

Este de înțeles că politicile și cadrele actuale de intervenție timpurie indică SEN ca fiind în centrul unei atenții semnificative. *Codul de practici pentru SEN* conține o secțiune consistentă ce definește o abordare prevăzută care este adoptată în școli. Acesta identifică, de asemenea, rolul liderilor școlari în asigurarea eficienței sale. Abordarea actuală a intervenției este încorporată în *Codul de practici* și adoptă o abordare „diferențiată”. Aceasta este descrisă în *Cod* ca fiind formată din patru etape: Evaluare, Planificare, Realizare și Reevaluare. Fiecare etapă a procesului reprezintă o oportunitate de a înțelege mai multe despre nevoile copilului și despre ceea ce îl va ajuta să progreseze și să obțină rezultate bune. Abordarea diferențiată a sprijinului SEND ar trebui să fie un proces continuu centrat pe persoană și nu o colecție de evenimente punctuale. Informațiile colectate în fiecare etapă ar trebui să influențeze ceea ce se întâmplă în continuare în ceea ce privește planificarea sprijinului și sprijinirea pe deciziile anterioare”. Activitatea noastră în Jersey a ridicat multe întrebări – din toate sectoarele – cu privire la celeritatea procedurilor existente pentru identificarea SEN.

Procesul recunoscut implică o cerere din partea școlilor și a unităților educaționale pentru o „acțiune excepțională”. Acest lucru poate duce la aplicarea unui Dosar de nevoi (RON), care stabilește intervențiile propuse. RON-urile fac obiectul unei revizuirii anuale. Un director de școală a rezumat această opinie larg răspândită:



„În principiu, răspunsul nuanțat funcționează pentru un număr de copii și ajută la asigurarea/garantarea faptului că școala și alte agenții au luat măsuri adecvate de-a lungul timpului. În alte cazuri nu funcționează, iar abordarea de tip „universal” a nevoilor copiilor ne-a lăsat frecvent cu copii pe care nu suntem în măsură să îi sprijinim în mod eficient și care se află în situații de suferință sau de criză sau reprezintă o amenințare serioasă la adresa bunăstării și siguranței altor copii și membri ai personalului.”

Facem următoarele recomandări privind identificarea timpurie a nevoilor:

Recomandarea 23. Criteriile de instituire a unui Dosar de nevoi (RON) pentru copii și tineri necesită clarificări și o mai mare transparență.

Recomandarea 24. Ar trebui introdusă o procedură recunoscută de identificare timpurie, comună în toate unitățile, pentru a asigura că sunt identificați toți copiii preșcolari care riscă să se confrunte cu bariere în învățare.

vii. Sesizări, evaluare și procese de admitere

Locurile în școlile GoJ sunt alocate de către CYPES. De asemenea, sistemele administrate centralizat evaluează și fac sesizări ori de câte ori este identificată și raportată o nevoie educațională suspectă. Copiii și tinerii beneficiază de proceduri clar definite pentru identificarea timpurie a barierelor în calea învățării. Acestea acoperă o serie de servicii și implică o serie de pași care permit declanșarea unor răspunsuri diferențiate la nevoile unui copil.

Distincția clară între școlile cu taxă și cele fără taxă reprezintă un obstacol semnificativ în calea echității și a posibilităților de alegere pentru populația de vârstă școlară. În plus, selecția pe baza meritelor școlare după vârsta de 14 ani este susținută de către GoJ prin administrarea unei singure școli secundare fără taxă. Nu este clar pe ce bază selecția la vârsta de 14 ani este susținută de un cumul de probe care să valideze o decizie politică atât de importantă, legată de vârstă, care este cu peste 40 de mai veche decât aranjamentele actuale. Situația existentă nu oferă o bază pentru egalitatea de șanse educaționale și consecința probabilă este aceea că o proporție semnificativă de copii și tineri din Jersey riscă să fie „lăsați în urmă”. Operarea în acest mod asigură continuitatea unui sistem de segregare, ceea ce nu este în concordanță cu declarațiile politice ale GoJ.

Punctul de vedere actual al GoJ este că „Majoritatea transferurilor de elevi au loc din motive legitime, cum ar fi o schimbare de adresă, iar scopul nu este acela de a inhiba drepturile părinților sau ale tutorilor de a-și exprima preferința pentru o altă școală în circumstanțe adecvate” (Admiteri în cursul anului școlar în școlile GoJ, nov. 2019). Se pare că există puține date care să indice numărul de mutări petrecute în cursul anului școlar, care implică elevi vulnerabili, și cuantificarea motivelor care stau la baza acestora. O mare parte dintre acestea par să aibă la bază acorduri informale între școli, chiar dacă este disponibil un acord mai substanțial.

În subsecțiunea anterioară privind intervenția timpurie, am remarcat faptul că procedurile existente pentru identificarea și evaluarea SEN au fost sursa a numeroase reacții din partea părților interesate din Jersey. Actualul sistem de evaluare și sesizare nu funcționează atât de eficient pe cât ar putea. Listele de așteptare sunt adesea mai lungi decât este rezonabil în mod normal, iar resursele sunt insuficiente. Este necesară o reechilibrare a sistemului.

Pe termen scurt, trebuie să se asigure finanțare pentru a elimina întârzierile în materie de evaluare, sesizări și alocări la oferta adecvată. Acest lucru reprezintă un factor de stres major pentru profesori, părinți, tutori și familii și este implicat în pierderea încrederii reciproce; un director de școală ne-a declarat că



„Îi compătimeșc mult pe părinți... aceștia sunt frustrați și uneori furioși din cauza lentorii sau lipsei de decizie. Mă simt prins la mijloc, ceea ce este foarte stresant”.

În același timp, serviciul trebuie să dezvolte și să implementeze o viziune și un proces clar, care să se bazeze pe bunele practici de pe insulă în ceea ce privește educația timpurie și educația aferentă altor perioade, cu echipe multidisciplinare în jurul copilului și un plan pe termen lung pentru îmbunătățirea rezultatelor și a serviciilor. Acest lucru include investiția în plasarea sănătății și bunăstării profesioniștilor și a familiilor în centrul abordării dezvoltate.

Facem următoarea recomandare privind trimiterile, evaluarea și admiterile:

Recomandarea 25. Ar trebui creat un fond pe termen scurt pentru a reduce în mod semnificativ sau pentru a elimina întârzierile în efectuarea evaluărilor și pentru a permite încadrarea în oferta adecvată.

viii. O abordare interdisciplinară

Există multe dovezi care sugerează că, pentru a dezvolta o viziune coerentă a educației incluzive, planificarea strategică și structurile organizaționale necesită o abordare interdisciplinară. Pentru cei mai defavorizați copii și tineri, colaborarea între diferite secțiuni din cadrul unui serviciu de educație, concomitent cu o aliniere rapidă cu profesioniștii asociați din domeniul asistenței sociale, al sănătății și al justiției juvenile, este o necesitate. Reorganizarea din 2018 a reunit mai multe servicii conexe destinate copiilor și tinerilor, inclusiv asistență socială și sprijin pentru copii și familii. Serviciul pentru tineret din Jersey a făcut întotdeauna parte din Departamentul de educație, astfel că a trecut concomitent, în 2018, la CYPES și la serviciul pentru tineret. Implementarea unor structuri eficiente de comunicare între aceste domenii funcționale va fi esențială în urmărirea acțiunilor la nivel de sistem pentru a reduce inegalitățile educaționale.



Cu toate acestea, am observat că mecanismul actual din cadrul CYPES pare să nu exploateze pe deplin sinergiile organizaționale orizontale necesare. Acestea sunt necesare pentru a promova un concept mai adânc înrădăcinat al „echipei din jurul copilului”, inclusiv pentru a dezvolta o abordare globală corespunzătoare pentru școli. Recunoaștem că are deja loc o evoluție care vizează abordarea acestei probleme și îndemnăm CYPES să continue cu o strategie energetică pentru a mobiliza pe deplin toate celulele sale organizatorice în căutarea unei abordări interdisciplinare, la nivelul întregului departament, a educației incluzive.

Facem următoarele recomandări privind dezvoltarea unei abordări interdisciplinare:

Recomandarea 26. Echipele SEND și de incluziune ar trebui să fie extinse. Activitatea acestora ar trebui să pună accentul pe un sprijin sporit pentru procedurile RON, să sprijine coordonatorii SEN în realizarea, evaluarea și revizuirea tuturor RON și participarea la procesul de Evaluare a școlilor din Jersey.

Recomandarea 27. Serviciile interdisciplinare pentru școli și unități educaționale ar trebui revizuite pentru a raționaliza și a reduce timpul necesar accesării serviciilor.

ix. Abordări privind crearea capacităților

Capacitatea unui sistem educațional de a dezvolta o agendă de incluziune care să aibă impact asupra tuturor părților interesate depinde de capitalul său uman. Jersey a căutat să ofere personalului său din domeniul educației oportunități de a dezvolta în continuare baza de cunoștințe necesare și o serie de competențe pentru a contribui la acest proces.

Dezvoltarea resurselor umane asociate cu educația incluzivă este asigurată în principal prin Oferta de formare pentru școli a Serviciului de incluziune din cadrul CYPES. Versiunea actuală cuprinde 46 de cursuri individuale. O majoritate semnificativă a acestora se referă la SEND și la intervenții specifice pentru copii și tineri clasificați în mod categoric (de exemplu ADHD, SEMHIT, ASD). Deși aceste cursuri sunt de o importanță incontestabilă, ele nu sunt susținute de oportunități de formare pentru dezvoltarea expertizei și a cunoștințelor profesionale în mai multe domenii legate de educația incluzivă: în oferta de formare nu sunt prezentate cursuri personalizate, axate pe incluziune. Pentru a se alinia la obiectivele promovate în CSP, ar trebui să fie disponibile oportunități de dezvoltare în trei aspecte ale educației incluzive: formare în domeniul conducerii, abordări la nivel de școală vizând „stimularea tuturor elevilor” și acoperirea implicațiilor inegalității care sunt specifice domeniului educației. Ar trebui să se acorde prioritate unei abordări strategice a dezvoltării profesionale pentru educația incluzivă. Deși Serviciul de incluziune și intervenție timpurie realizează un audit în domeniul formării, acesta nu vizează în mod direct îmbunătățirea școlii sau metoda de evaluare folosită pentru Evaluarea școlilor din Jersey.

GoJ a trasat un set de aspirații pentru serviciile de educație. Pentru concentrarea atenției asupra consolidării incluziunii în educație va fi nevoie ca toți profesioniștii și toate grupurile de părți interesate să aibă capacitatea de a înțelege rolul ce le revine într-un proces de schimbare. Este nevoie de o implicare semnificativă în acest sens, astfel încât beneficiile unei schimbări sistemice care să determine o îmbunătățire a ofertei incluzive să nu apară întâmplător. Va fi nevoie de planificare, astfel încât toți participanții să aibă o implicare pozitivă.

Facem următoarele recomandări privind crearea capacităților:

Recomandarea 28. Ar trebui să se ia în considerare numirea unui responsabil pentru formare care să sprijine coordonarea și realizarea unui program de CPD pentru întregul personal (inclusiv CYPES, directorii școlilor și toți profesorii, asistenții didactici și alții) din școli, unități educaționale și servicii. Ar trebui să se pună accentul pe abordări la nivelul întregii școli/unități educaționale și comunități de practici în promovarea incluziunii tuturor copiilor cu copii de vârstă mică.

5. Ce Am Văzut – Practici În Școli Și Alte Unități Educaționale

i. Practica incluzivă existentă și nevoile viitoare

După cum este descris în altă parte, sistemul educațional din Jersey se bazează parțial pe selecție. Aceasta înseamnă că practicile actuale pot fi descrise, pe baza sistemului pe care îl sugerăm, ca fiind cel mult parțial incluzive. Cu toate acestea, există unele practici promițătoare care se pot observa în toate tipurile de prestare. Acestea indică o expertiză considerabilă și o dorință de a dezvolta în continuare prestarea care oferă o mai mare garanție că nevoile de învățare ale copiilor și tinerilor pot fi îndeplinite. Prin urmare, comentariul nostru trebuie citit în acest context. Pentru a reitiera, aceasta nu este o evaluare a școlilor individuale sau a calităților profesionale ale unui grup de personal. În schimb, misiunea noastră este să analizăm dificultățile la nivel de sistem și să indicăm modalități prin care educația incluzivă poate fi dezvoltată în beneficiul tuturor.

Am fost invitați să comentăm asupra unor aspecte specifice ale practicii. Înainte de a face acest lucru, dorim să oferim scurte comentarii cu privire la trei aspecte care au legătură între ele și care sunt recunoscute ca fiind la baza prestației eficiente (UNICEF, 2017): acestea se referă la conducere incluzivă, o definiție convenită a educației incluzive și legătura dintre practica incluzivă și resurse/finanțare. Fiecare dintre aceste probleme a fost o temă recurentă care a stat la baza conversațiilor noastre cu personalul din școli și alte unități educaționale și fiecare a fost explicată în detalii suplimentare în datele noastre acumulate.

a. Definiție

Profesorii, asistenții didactici și alte grupuri profesionale au avut o întreagă gamă de opinii despre semnificația și eficacitatea educației incluzive. Acest lucru a creat incertitudine profesională, absența unui scop comun și chiar diviziune inutilă în unele școli. Diversele noastre conversații au oferit dovezi că înțelegerea incluziunii este diferită în diferite unități educaționale și împiedică dialogul profesional. După cum a indicat, cu onestitate, un participant:



Termenul „incluziune” are multe semnificații diferite. Ar fi util să ne asigurăm că cei implicați înțeleg ce înseamnă incluziunea. Din mulții mei ani de predare, aș spune că am o înțelegere practică a ceea ce înseamnă „incluziune”. Nu pot spune că vreun curs CPD (Dezvoltare personală continuă) la care am luat parte în Jersey înțelege semnificația „incluziunii”.

Ne-am dat seama, de asemenea, în timpul acumulării de dovezi că absența unei definiții convenite a dus adesea la o înțelegere greșită a termenului. Profesorii și asistenții didactici, precum și alți profesioniști care lucrează în școli și în alte medii, au considerat de multe ori termenul ca referindu-se numai la cei cu SEN (Nevoi Educaționale Speciale). Puțini păreau să recunoască implicațiile mai largi ale termenului pentru alte grupuri.

Lipsa de claritate cu privire la o definiție s-a reflectat, de asemenea, în convingerea că o educație incluzivă ar putea fi oferită într-un sistem în care unii elevi sunt segregati din cauza comportamentului, caracteristicilor lor ca elevi sau culturii lor. Acesta a fost cel mai frecvent cazul cu SEMH (Sănătate socială, emoțională și mintală), cu o proporție mare de comentarii care indică faptul că condițiile oferite acestor copii și tineri ar putea fi separate, dar în același timp incluzive: „*Avem nevoie de o unitate mică ÎN AFARA INCINTEI (la capătul terenului, de exemplu) unde să se poată lucra cu elevii cu probleme de comportament, cu scopul de a-i aduce înapoi la lecții – incluzându-i pe deplin în procesul de învățământ*”.

Din perspectiva practicianului, există și diferențe în ceea ce privește educația incluzivă între școli și CYPES (Departamentul pentru copii, tineri, educație și aptitudini). Un profesor ne-a spus că:



„Școala mea promovează cu fermitate incluziunea în rândul tuturor elevilor noștri. Nu cred că Guvernul din Jersey are o înțelegere fermă a ceea ce înseamnă cu adevărat incluziunea în școli. Cred că ei doar vorbesc despre aceasta ca să se vadă că fac ceva, fără a fi nevoiți să facă ceea ce ar trebui”.

Am observat o dorință clară și un impuls copleșitor în școli și în alte unități educaționale de a fi inclusiv și de a răspunde nevoilor tuturor copiilor și tinerilor. Un angajament similar a fost exprimat de mulți colegi din cadrul departamentului CYPES. Dar absența unei definiții convenite constituie o barieră în calea dezvoltării educației incluzive. Acest lucru este evident la nivel de școală, unde există variații în modul în care este aplicat conceptul de la o școală la alta. De exemplu, așteptările cu privire la ceea ce trebuie publicat în materie de politici de incluziune nu au fost întotdeauna evidente pe site-urile școlilor, unele școli și unități educaționale combinând incluziunea cu SEND (Nevoi educaționale speciale și/sau dizabilități). Mai mult decât atât, unele școli fără sprijin financiar pot fi înclinate pur și simplu să excludă acei copii și tineri cu nevoi semnificative. Fără un limbaj comun, există puține posibilități de a dezvolta o cale strategică de urmat cu privire la aceste probleme, toate necesitând un acord colectiv.

b. Conducere incluzivă

Liderii de clasă mondială în educația incluzivă revizuiesc și evaluează continuu realizările și rezultatele ca parte a planului de prestare din școala lor. Aceste planuri abordează învățătura pe baza punctelor forte și se concentrează pe dovezi internaționale și pe practica optimă cu privire la avantajele adoptării unei abordări incluzive, a cărei scurtă definiție a fost prezentată mai devreme în acest Raport. Acești lideri se concentrează pe un model holistic care este ambițios, dar suficient de flexibil pentru a satisface nevoile fiecărui copil și tânăr, făcând binevenită implicarea tuturor părților interesate în mod egal.

Cele mai incluzive școli și unități educaționale din Jersey au lideri și echipe superioare de conducere (SLT) care prezintă multe dintre aceste caracteristici ale conducerii incluzive. Acestea arată o înțelegere mai profundă a termenului „educație incluzivă”. În aceste locuri se recunoaște că toți elevii au valoare și că aranjamentele pentru a-i include sunt proactive, cu o serie de abordări care asigură că toți copiii și tinerii, părinții și îngrijitorii pot avea un cuvânt de spus. Ei au considerat atitudinile incluzive ca fiind mai importante decât resursele sau finanțarea. Conducerea în aceste școli și unități educaționale permite generarea unei culturi în care trăsăturile educației incluzive pot înflori; a avut o legătură strânsă cu *Învățământul în care primează calitatea (QFT)*, sau „prestare universală”, astfel încât toți elevii au avut ocazia să beneficieze. Acest lucru este sprijinit de recunoașterea pe scară largă de către unii directori a faptului că Guvernul din Jersey are un angajament ferm de a face educația incluzivă și de conștientizarea lor cu privire la planificarea strategică pentru a sprijini acest lucru. Liderii eficienți ai școlilor și unităților educaționale incluzive au generat, de asemenea, idei și sisteme care au permis includerea familiilor marginalizate sau „greu accesibile”.

Directorii și liderii seniori din școli și alte unități educaționale au descris angajamentul lor față de educația incluzivă pe fondul unui context mai larg negativ. Mulți directori au văzut eforturile lor ca având loc pe un fundal de dificultăți continue. Principala sursă de dificultate se referă la cinci factori:

- » o absență percepută a sprijinului concret din partea CYPES,
- » aranjamente de finanțare pentru copiii și tinerii care au cea mai mare nevoie,
- » recrutarea și reținerea profesorilor și asistenților didactici,
- » impactul selecției și
- » incapacitatea de a aborda nevoile copiilor și tinerilor care se confruntă cu SEMH și dificultățile de comportament asociate

În fiecare caz, datele noastre au evidențiat acești factori ca inhibitori principali ai dezvoltării incluziunii eficiente, iar conducerile superioare au exprimat opinii remarcabil de similare în legătură cu acești factori.

Pe de altă parte, datele noastre confirmă într-adevăr o interpretare diversă a ceea ce înseamnă educația incluzivă pentru directorii de școală. Un director a ilustrat acest lucru observând că, în opinia sa, „există aproape 50 de școli în Jersey și veți obține o definiție diferită a ceea ce se înțelege prin incluziune de la fiecare dintre ele”. Cu toate acestea, am obținut evaluare directă despre incluziune de la doar douăzeci și două de persoane din conduceri superioare și, prin urmare, nu am putut examina mai departe aceste probleme. A fost evident că, adesea, aceste puncte de vedere divergente nu se aliniază cu definițiile acceptate ale termenului, așa cum este recunoscut în prezent de comunitatea internațională. Există, prin urmare, un paradox în care unii lideri de școală își exprimă dorința de a-și stabili propriile lor măsuri de specialitate, separat, părădând astfel să sprijine o segregare crescută. Noțiunea de recreere a unor noi măsuri, în plus față de cele oferite în școlile și unitățile educaționale de masă, a fost frecvent menționată de conducerea superioară din școlile secundare.

Indiferent de aceste diferențe de înțelegere, a existat o exprimare clară de către cei din conducere a dorinței de a îmbunătăți în continuare acele practici incluzive pe care le-au considerat adecvate pentru a satisface nevoile copiilor și tinerilor din îngrijirea lor. Acest lucru a fost evident chiar și în acel aspect al incluziunii pe care conducerea școlilor îl consideră cel mai problematic - acela de a satisface nevoile copiilor și tinerilor mai în vârstă, care prezintă un comportament dificil: am observat că în unele locuri a fost adoptată o abordare strategică care îi identifică pe acești tineri ca având nevoi de un nivel special, ceea ce îi face mai vulnerabili la eșec educațional, și care, prin urmare, au nevoie de intervenție timpurie și strategică.

Cu toate acestea, ar trebui să subliniem nivelul de angajament și să ne concentrăm pe dezvoltarea în continuare a practicilor incluzive, angajament care a fost evident în rândul echipelor de conducere cu care ne-am întâlnit și cu care am vorbit. După cum a observat o persoană din echipa de evaluare, într-o notă internă:



De-a lungul colaborării noastre cu școlile din Jersey, ca parte a analizei noastre, am fost impresionați de angajamentul, reziliența și înțelegerea multor lideri seniori. După cum au demonstrat cercetările recente, aceștia reprezintă o resursă cheie în dezvoltarea educației incluzive.

c. Finanțarea practicii incluzive

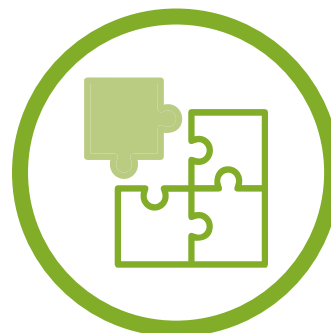
Școlile și alte unități educaționale din Jersey trebuie să facă progrese către oferirea de oportunități de învățare mai echitabile pe fondul complexității finanțării. În munca noastră, am întâlnit lucrători din domeniu și administratori care și-au exprimat o frustrare considerabilă față de acele aspecte care sunt percepute ca bariere financiare care împiedică punerea în practică a voinței de a „realiza incluziunea”, așa cum ne-a spus un profesor.

Datorită importanței acestei probleme, o secțiune separată a acestui Raport se referă la costurile și beneficiile sprijinirii educației incluzive. Dar, deși includerea de resurse nu va fi niciodată departe de o discuție privind egalitatea în educație, nu poate exista nicio îndoială că finanțarea nu este punctul de plecare. Comentarii dezvoltării internaționale a educației incluzive sunt în mod constant de părere că punctul de plecare este o voință colectivă și o atitudine pozitivă, mai degrabă decât banii. Exemplele globale din unele dintre cele mai sărace comunități ale lumii indică faptul că așa stau lucrurile.

Prin urmare, în acest sens, susținem că educația incluzivă trebuie separată de impactul său asupra bugetului Jersey. Apariția unor servicii avansate și distincte se bazează pe voința colectivă a comunității; dacă există acceptarea principiului conform căruia educația incluzivă este în beneficiul tuturor, banii vor urma. Cercetarea internațională, la care ne-am referit anterior, indică beneficiile la nivelul întregii comunități ale educației incluzive, inclusiv implicațiile pentru rentabilitatea prestației. Există un indiciu puternic că liderii doresc să fie mai incluzivi și sunt dispuși să adapteze prestarea în ciuda dificultăților de finanțare și că o orientare clară asupra a ceea ce înseamnă incluziunea pentru o insulă îi va sprijini să realizeze acest lucru cu o mai mare coerență între diferitele unități educaționale.

ii. Aspecte ale practicii incluzive în școli și alte unități educaționale

Atenția noastră se îndreaptă acum asupra acelor caracteristici ale prestării pe care departamentul CYPES ne-a invitat să le luăm în considerare mai detaliat. Comentariul de sub fiecare subtitlu este însoțit din nou de extrase ilustrative din interviurile noastre și evaluare prin sondaj. Va deveni clar că fiecare caracteristică prezentată este strâns legată de una sau mai multe altele: aceste interacțiuni apar pe tot parcursul și reprezintă cu exactitate complexitatea și reciprocitatea în oferirea de educație incluzivă în școli și alte unități educaționale.



1. Diversitatea opțiunilor și a accesului în programa școlară și în abordarea pedagogică

Există diferențe notabile în ceea ce privește oportunitățile disponibile pentru copii și tineri în Jersey. Acest lucru se întâmplă în modul cel mai evident în anumite subgrupuri de copii și tineri - inclusiv cei care se confruntă cu bariere legate de EAL (Engleza ca limbă adițională), SEND, EOTAS și de oportunități după vârsta de 16 ani. Cei care se confruntă cu obstacole în calea educației lor, obstacole care nu sunt recunoscute în condițiile actuale de finanțare pentru că nu sunt clasificate oficial ca nevoi, sunt o categorie care poate să nu primească sprijinul de care are nevoie. Experiența academică și progresul tuturor acestor grupuri sunt, în diferite puncta, prejudiciate de aranjamentele existente. Datele noastre sugerează că aceste dezavantaje sunt clar vizibile pentru lucrătorii din domeniu.

Prestarea la nivel individual, în unitățile preșcolare, în școlile primare, gimnaziale și speciale și în alte unități educaționale, este definită de adaptarea programei școlare, adaptare care este impulsionată din interior: persoanele de profesie susțin că stimulul și sprijinul pe care îl primesc de la centru sunt incoerente și parțiale. Ca rezultat, schimbarea programei școlare pentru dezvoltarea unor abordări mai incluzive este înclinată să fie condusă de jos în sus. Un profesor a spus: „*Noi preluăm conducerea, încercăm să ne modelăm programa pentru a satisface nevoile copilului. Simțim că trebuie să ne asumăm responsabilitatea pentru asta*’

Lucrătorii din domeniu ilustrează o gamă largă de practici optime deja încorporate în unele școli și unități educaționale din Jersey, extinzând oportunitățile pentru elevii care altfel ar rămâne marginalizați. Am întâlnit exemple de programe școlare adaptate, utilizare de medii flexibile de învățare și includerea opiniei copiilor și tinerilor în propria lor învățare. Am observat o practică excelentă - utilizarea școlilor în aer liber, predare direcționată care acoperă problemele LGBTQ+ și intervenții în programă pentru copii și tineri cu probleme SEMH, acestea fiind doar trei exemple.

A fost, de asemenea, clar că lucrătorii din domeniu solicită o abordare mai sistematică a instruirii profesionale legate de dezvoltarea programei școlare, pentru a le permite să facă față dificultăților și oportunităților prezentate de sălile de clasă din ce în ce mai diverse. Mai mult, datele au indicat că profesorii și alți specialiști au recunoscut valoarea instruirii profesionale colective, în special cea care a permis școlilor și altor unități educaționale cu profiluri distincte diferite să facă schimb de idei. În acest sens, modelul de evaluare inter pares utilizat în JSRFF (Cadrul de evaluare a școlilor din Jersey) și în parteneriatele Educației Timpurii este o ilustrare utilă, care ar putea fi extinsă la grupurile informale de școli și alte unități educaționale sponsorizate de CYPES. Importanța unei astfel de munci în colaborare, care este promovată în diferite moduri de actualul *Program de Reformă a Educației* din Jersey, a fost evidențiată de mulți participanți la această evaluare:



„Ar trebui să putem privi dincolo de școală pentru a îmbunătăți munca pe care o facem. Avem o mulțime de experiență, dar te poate izola ... a avea o vedere în afară, pentru a compara lucrurile, ajută mult”

Facem următoarele recomandări privitoare la diversitatea în programa școlară și predare:

Recomandarea 29. Școlile și alte unități educaționale ar trebui încurajate să lucreze în colaborare, ca grupuri de practică profesională colectivă; sprijinul și stimulentele adecvate ar trebui să fie disponibile de la un buget central.

Recomandarea 30. Programa în școli și în alte unități educaționale ar trebui să reflecte mai adecvat moștenirea culturală și preferințele elevilor din diverse comunități școlare. Luarea în considerare a acestor aspecte ar trebui să fie parte integrantă a viitoarei revizuirii a programei.

2. Învățământ în care primează calitatea (QFT)

Multe școli și alte unități educaționale din Jersey, în toate fazele și de toate tipurile, încorporează cu succes unele aspecte ale învățământului în care primează calitatea (QFT). Acest lucru ne-au fost evidențiat în vizitele pe care le-am făcut și arată un bun nivel de cunoaștere atât a teoriei, cât și a aplicării ei în practică. De exemplu, au existat dovezi ample că planurile de lecție clar concepute sunt un pilon de bază al realizării acestui principiu, în timp ce structurile de lecție au oferit șansa copiilor și tinerilor de a vorbi atât individual, cât și în grup. Pentru noi a fost clar că, acolo unde QFT fusese încorporat în cultura de predare și învățare a școlii, prestarea era de un standard înalt, în concordanță cu cele mai bune practici din alte părți. Un domeniu ilustrativ al aplicării sale pozitive este utilizarea, în unele școli primare, a modului în care se abordează pe școală introducerea bunăstării și sănătății emoționale în programa și activitățile sociale. Am recunoscut, de asemenea, munca legată de practica bazată pe verificare, care a fost evidentă în unele politici și în pedagogia ulterioară în școli secundare.

Ceea ce este mai puțin clar este măsura în care principiul QFT este aplicat universal pentru toți elevii, chiar și în acele școli și unități educaționale care susțin nevoile copiilor și tinerilor care întâmpină obstacole. Un profesor ne-a spus:

„Învățământul în care primează calitatea este prezent în unele săli de clasă din școală, dar acest lucru nu este o constantă. Aceasta se datorează așteptărilor scăzute ale elevilor noștri din partea personalului didactic, a liderilor și a personalului de sprijin. Se pare că există o lipsă de înțelegere a faptului că adevărata incluziune se referă la sprijinirea către mai bine a elevilor, mai degrabă decât la scăderea așteptărilor, iar mulți membri ai personalului oferă scuze pentru studenții cu bariere în învățare și încearcă să îndepărteze barierele, mai degrabă decât să-i sprijine pentru a le depăși”.

Un obstacol semnificativ în înlăturarea barierelor identificate este absența evaluării prompte și dinamice a nevoilor elevilor. Lucrătorii din domeniu ne-au vorbit despre timpii de așteptare pentru evaluare - în toate fazele prestării. Există o opinie substanțială la nivel de bază că intervenția direcționată, și în special escaladarea ei la un Dosar de cerințe (RON), durează prea mult, este foarte greoaie în documentație și nu are o abordare standardizată: „Sfârșim prin a aștepta o veșnicie, doar ca să ni se spună că copilul nu se califică pentru că niște căsuțe nu au fost bifate. Este foarte descurajant să iei parte în acest proces, mai ales că părinții se bazează pe noi pentru a merge mai departe”. Mai jos, la un nivel mai puțin formal, evaluarea precisă a nevoilor minime ale elevilor care nu au deja o încadrare preexistentă este privită ca inconsecventă și se schimbă de la o poziție la alta. Aceasta înseamnă că însăși baza elementară a QFT, aceea a unui plan individualizat de învățare, nu poate fi stabilită în astfel de situații.

Am auzit de la mai mulți lucrători din domeniu - de la toate nivelurile de școlarizare - care au considerat că QFT este mai degrabă o insignă a excelenței, aplicat superficial, decât să fie practic în sălile de clasă. Acest lucru a fost observat în ceea ce privește unii elevi marginalizați, unde predarea de sus în jos, direcționată, cu puține șanse ca elevul să își spună cuvântul, pare a fi mai frecventă. Pentru acești copii și tineri, caracteristicile QFT par a fi aplicate mai puțin consecvent și sunt adesea înlocuite cu o abordare mai restrânsă și mai direcționată. Câțiva lucrători din domeniu indică faptul că există puțin consens la nivelul întregului sistem cu privire la modul în care ar trebui aplicat QFT și, în special, în legătură cu măsurătorile rezultatelor dincolo de cele aplicate în prezent în mod extern (de exemplu, la KS4). Cu toate acestea, recunoaștem, de asemenea, că există un angajament de concentrare în mod explicit pe QFT în cadrul *Programului de reformă a educației*, cu finanțare alocată în mod periodic.

Facem următoarele recomandări legate de Învățământul în care primează calitatea.

Recomandarea 31. Ar trebui depus un efort continuu pentru a crește așteptările și aspirațiile pentru grupurile CLA (Copii în îngrijire) și copiii și tinerii dezavantajați din punct de vedere social și economic, prin aplicarea sistematică a Învățământului în care primează calitatea, împreună cu instruire și schimburi profesionale.

3. Grupuri de stimulare

Am întâlnit o recunoaștere considerabilă de către lucrătorii din domeniu a valorii unei abordări stimulative și a aplicării acesteia în toate tipurile de școli și alte unități educaționale. Înființarea de grupuri de stimulare este văzută ca o modalitate de a da sprijin tuturor copiilor și tinerilor și în special celor cu nevoi legate de SEMH. În acest cadru, rolul asistenților de sprijin în educația timpurie (ELSA) este un aspect foarte vizibil și recunoscut al prestării. Profesorii și alt personal recunosc în mod constant concluziile și recomandările emise în consultările referitoare la *Strategia de bunăstare emoțională și sănătate mintală* a Guvernului Jersey (2021/2025). Este clar că există o dorință din partea multor școli și altor unități educaționale, precum și a multor profesori, de a conecta dezvoltarea educațională cu un sentiment de apartenență - una dintre trăsăturile definitorii ale prestației incluzive. Au existat exemple concrete de locuri unde s-au luat măsuri clare pentru a face acest lucru: personalul de la cel puțin o școală secundară primește instruire de la un psiholog educațional cu privire la acest subiect, împreună cu predare care ține seama de traumă.

Lucrătorii din domeniu consideră „stimularea” ca un aspect al intervenției timpurii și, în consecință, văd valoarea acesteia ca un aspect proactiv al prestării în școala lor. Acest lucru a fost foarte evident în unitățile preșcolare (Early Years) și a fost, de asemenea, recunoscut ca o modalitate de a implica copiii și tinerii mai în vârstă. Am primit comentariul că:



„...Este necesar să fii capabil să lucrezi individual sau în grup mic cu ei (elevii), pentru că îi menține conectați și cred că își dau seama că există cineva acolo pentru ei. Trebuie să fie apreciat ca un pas practic de făcut și nu ca un lucru în plus care nu are niciun impact”

Facem următoarele recomandări legate de grupurile de stimulare:

Recomandarea 32. Abordările bazate pe stimulare, care țin cont de traume, ar trebui extinse la mai multe școli și unități educaționale din Jersey, apelând la modelele de excelență existente și „campionii” locali.

4. Intervenții direcționate

O gamă largă de intervenții sunt utilizate în unele școli și alte unități educaționale din Jersey pentru a permite ca educația incluzivă să devină o realitate. Acestea au loc pe fondul incertitudinii la nivelul întregului sistem și al lipsei unui acord cu privire la o abordare comună în domeniile cheie de prestare. Intervențiile direcționate sunt motivate în principal de ceea ce este determinat ca „acțiune excepțională” și conținut în Dosarul de cerințe (RON) și, ca atare, sunt legate de disponibilitatea de resurse și finanțare suplimentare. Formula actuală de finanțare înseamnă că amplasarea intervenției este direct legată de alocarea sprijinului - care cuprinde 15 ore în majoritatea cazurilor în unitățile preșcolare.

Cu toate acestea, multe tipuri de intervenții direcționate nu depind în totalitate de sprijinul de specialitate. Acestea pot fi introduse în urma unei conștientizări și instruirii sistematice. Astfel, ni s-a spus de către un director de școală că:

„Intervențiile direcționate fac parte dintr-o abordare graduală. Ar trebui să existe oportunități pentru ca personalul să aibă acces la formare, care să le permită să organizeze anumite lucruri... suntem prea dependenți de asistenții didactici, în special pentru anumiți SEN”.

În plus, astfel de intervenții sunt asociate adesea cu anumite grupuri specificate de copii și tineri - în special cei cu SEN, SEMH și EOTAS. Ele sunt mai puțin evidente în cazurile în care o cerință de învățare sau socială nu a fost înregistrată sau evaluată oficial. Școlile indică faptul că sunt sancționate din cauza absenței unei modalități convenite de finanțare a activităților lor cu astfel de cazuri generice. Puțină recunoaștere a fost evidentă în ceea ce privește legătura dintre intervenția direcționată și QFT și accentul pe care îl pun ambele pe o abordare individualizată a învățării.

Absența unei abordări standardizate a intervenției asupra nevoilor cu incidență ridicată legate de comportament este adesea evidentă în cazurile dinaintea evaluării formale. Având în vedere profilul public și profesional ridicat al nevoilor legate de comportament, o abordare treptată, cu etape convenite de comun acord, este o modalitate potențială de a face față dificultăților prezentate de înscrierea la școală în timpul anului școlar. O mai mare conștientizare a acestui lucru este sugerată de mai mulți respondenți la sondajul nostru:

„Comportamentul prezentat este de obicei privit diferit de către diferiți profesori, așa că nu convenim prea mult cu privire la tipul de acțiune necesară. Acest lucru trebuie rezolvat, altfel ne contrazicem unul pe altul”.

Planul de educație personală (PEP) a fost privit ca un dispozitiv birocratic care „...ar trebui să fie util și să însemne ceva, dar nu face ceea ce ar trebui să facă”. Datele noastre narative indică faptul că PEP este greoi din cauza documentelor implicate, a absenței unei „misiuni comune” din partea serviciilor care ar trebui să-l coordoneze și a schimbărilor frecvente de personal, fie din cauza problemelor contractuale, fie din cauza lipsei de disponibilitate a lucrătorilor sociali calificați corespunzător. Problemele administrative asociate cu acesta sunt, de asemenea, multiplicată din cauza tendinței ca copii și tinerii în îngrijire (LAC) să fie suprareprezențați în datele din Jersey privind excluderea.

A fost observat un nivel crescut de sprijin pentru educație din partea școlii virtuale, în creștere din Jersey, mai mulți conducători de școli secundare recunoscând impactul acesteia. Această tendință poate ajuta la confruntarea și schimbarea unei culturi predominant negative legate de conduita și modul în care sunt tratați acei copii și tineri care prezintă probleme de comportament. Acest lucru este asociat cu îmbunătățirea ulterioară a prestării de către Guvernul din Jersey a unei instruirii și asistențe de înaltă calitate pentru a îmbunătăți calificarea forței de muncă într-o serie de tehnici de sprijinire în materie de comportament.

Facem următoarele recomandări legate de intervențiile direcționate:

Recomandarea 33. Excluderea de la învățare, indiferent de forma pe care o ia (temporară sau permanentă, internă sau externă), ar trebui să facă obiectul unui protocol Jersey convenit de comun acord și al unei revizuirii externe periodice, bazate pe exemple de practici optime.

5. Pachete personalizate pentru copii și tineri care nu sunt educați în școli și alte unități educaționale

Există unele dovezi ale progresului semnificativ în stabilirea oferirii de sprijin pentru copiii și tinerii care nu sunt educați în școlile și în unitățile educaționale ale Guvernului din Jersey. Se ia cunoștință de planurile în curs de desfășurare de înființare a „școlii virtuale”, o inițiativă descrisă ca



„... foarte necesară și... cu potențialul de a-i reconecta pe unii dintre tinerii noștri cu învățătura într-un mod care este mult mai în concordanță cu ce încearcă să facă ei”.

Școala virtuală este o dezvoltare interesantă, cu un potențial mare dincolo de grupul țintă inițial de copii și tineri, și anume cei în îngrijire socială atât pe insulă, cât și în afara acesteia. Are implicații pentru cei care sunt vulnerabili sau se confruntă cu bariere în accesarea educației formale. Cu toate acestea, este de remarcat faptul că, pentru a fi o opțiune credibilă pentru copiii și tinerii care nu sunt educați în școală (EOTAS), luarea oricăror măsuri trebuie făcută cu înțelegerea dificultăților cu care se confruntă acest grup de tineri. Ar trebui să ofere mai mult decât o simplă reproducere a ceea ce fac alte școli/unități educaționale de pe insulă și să maximizeze valoarea statutului său, o resursă interdisciplinară care se extinde dincolo de misiunea școlilor și a unităților educaționale existente. Recunoaștem că școala virtuală se află într-o fază emergentă și că populația sa desemnată este mai concentrată. Cu toate acestea, dacă misiunea sa este extinsă pentru a se conecta cu situațiile coexistente în publicul țintă – copii în îngrijire socială, cei cu SEN, copii și tineri excluși și cei care ar putea fi expuși riscului de eșec în punctul de tranziție de la 16 ani, este poziționată să facă o contribuție majoră la un efort comun de promovare a rezilienței prin extinderea oportunităților programei școlare și prestarea flexibilă. De asemenea, ar putea apărea ca un exemplu de furnizare coordonată a serviciilor.

Numărul de copii și tineri înregistrați ca având educație în afara școlii (EOTAS) în Jersey a rămas la, sau în jurul valorii de, 45-55 în ultimii 5 ani, deși cu o scădere la 35 în 2019. Un procent puțin mai mare de elevi din școlile primare sunt în prezent (2020) educați acasă. Aranjamentele actuale permit o flexibilitate considerabilă în modul în care este organizată și furnizată educația în afara școlii (EOTAS). Sunt în vigoare măsuri de protecție, inclusiv aprobarea de către CYPES și monitorizarea și evaluarea de către un Centru de protecție multi-agenție (MASH). Cu toate acestea, evaluarea noastră a descoperit un paradox. Flexibilitatea încorporată în EOTAS (de exemplu, că părinții și îngrijitorii nu sunt obligați să urmeze „Programa școlară din Jersey” și o serie de alte excluderi) înseamnă că copiii și tinerii definiți ca EOTAS ar putea să nu fie bine pregătiți pentru integrarea într-o școală la un moment dat în educația lor. Acest lucru este observat de un lucrător din domeniu, care a afirmat că „Trebuie să existe o legătură mai strânsă (între cerințele EOTAS) și ceea ce se întâmplă în școală, altfel mergem și noi și ei către eșec”.

Facem următoarele recomandări legate de copiii și tinerii care nu sunt educați în școli și alte unități educaționale în Jersey:

Recomandarea 34. Cadrul pentru educația la domiciliu ar trebui revizuit în mod regulat, pentru a se asigura că încorporează practicile optime care apar, inclusiv abordări flexibile, mixte de învățare, soluții digitale și portofolii de învățare personală.

Recomandarea 35. Planurile recent dezvoltate de Jersey pentru o școală virtuală ar trebui consolidate, structura de personal a acestora ar trebui confirmată și potențialul său suplimentar explorat.

6. Utilizarea facilităților de incluziune în școală și în afara școlii

O serie de abordări în și în afara unității sunt folosite de școli și alte unități educaționale pentru a sprijini învățarea elevilor. Termenul „în afara unității” include școlile speciale disponibile pentru copii și tineri cu dificultăți de învățare, precum și pentru cei cu nevoi SEMH. În plus, există servicii în afara școlii pentru cei cu SEMH, care nu sunt clasificate oficial ca școală. Prestarea în unitate se referă în principal la 8 centre de resurse suplimentare (ARC), care oferă servicii pentru copii și tineri cu SEN desemnate (surzi/deficienți de auz, nevoi fizice și medicale, autism și comunicare socială). Toate aceste locuri și facilități sunt acum denumite în mod obișnuit sub termenul general de „prestare alternativă” (AP).

Au existat dovezi ale unor practici eficiente în satisfacerea nevoilor educaționale ale grupurilor țintă specificate; acestea includ spații și clădiri de predare bine dotate, în cazul prestării specializate pentru copii și tineri cu dificultăți de învățare. Un grad înalt de angajament și cunoștințe de specialitate a fost demonstrat de personalul care lucrează în toate aceste medii de specialitate, deși mulți au recunoscut că au întâmpinat factori de stres semnificativi în desfășurarea activității lor: *„Uneori trebuie să spun că ne simțim puțin izolați, ca și cum nu facem parte dintr-un efort comun”*.

În timpul vizitelor noastre în școli și alte unități educaționale și a discuțiilor cu personalul de specialitate, SEMH a fost un subiect important. Acest lucru nu este neobișnuit, deoarece comportamentul elevilor a fost întotdeauna unul dintre cele mai controversate domenii de dezbateri ori de câte ori se discută despre practica incluzivă. Școala specială SEMH funcționa dintr-o clădire despre care se credea că este amplasată inadecvat (adiacent unei unități securizate sau la intrarea într-o parcare) și nu oferea facilități de ultimă generație pentru copiii și tinerii foarte vulnerabili (predarea se făcea în case transformate care nu aveau nivelul înalt de facilități văzut în multe unități educaționale convenționale) ... ceea ce restricționează oferta de programă școlară pentru acești copii și tineri în toate etapele cheie observate. Acest lucru s-a adăugat la complexitățile pe care le-au întâmpinat profesorii în munca lor cu copiii și tinerii pentru care aceasta reprezenta o ultimă oportunitate de a beneficia de o educație formală. De asemenea, nu era pe deplin clar dacă reintegrarea după o perioadă de plasament de scurtă durată era efectiv organizată. Profesorii și alt personal din aceste unități lucrează cu o minoritate semnificativă de copii și tineri cu SEMH și această activitate este desfășurată în condițiile percepției, adesea negative, a opiniei publice care privește școala ca un loc de constrângere, nu de educare. Un lucrător din domeniu care a răspuns la sondajul nostru ne-a spus:



„În calitate de educator, mă simt destul de jenat de ceea ce oferim pentru tinerii noștri cei mai expuși sau în nevoie de sprijin. Ei sunt oameni din Jersey care merită mai mult’.

Cu toate acestea, recunoaștem că au loc discuții despre aceste prestări, în paralel cu această Evaluare comandată.

O altă facilitare în afara unității, care nu este constituită ca o școală, oferă sprijin tinerilor de la KS3 și 4 care trăiesc un sentiment crescut de anxietate și care se simt în imposibilitatea de a merge la o școală convențională. Este concepută ca o facilitare pentru „ședere scurtă”, structurată în jurul unei abordări încurajatoare, cu accent pe relațiile strânse de lucru cu familia, pentru care se oferă sprijin/seminare pentru a comunica. Această prestație este la început, astfel încât datele care să valideze scopul său primar, de a permite copiilor și tinerilor să se întoarcă la școala convențională, nu sunt disponibile. Cu toate acestea, pare să ofere o funcție esențială și de perspectivă pentru tineri în momente critice ale parcursului lor educațional. Totuși, dificultățile exprimate cu privire la mediul și facilitățile SEMH de mai sus se aplică și aici. Deoarece nu este o școală desemnată, are dificultăți în accesarea serviciilor școlare cheie, cum ar fi sistemele de management școlar, sistemele de înregistrare și un buget central definit.

Centrele de Resurse Suplimentare (ARC), situate în școli și alte unități educaționale convenționale, funcționează în principal direct cu copiii și tinerii care au nevoi educaționale speciale (SEN) specificate. Rolul lor actual în această privință permite copiilor și tinerilor să fie integrați în mod favorabil în clasele din școală. Centrele ARC sunt bine dotate, cu personal bine calificat, și pot oferi intervenții și sprijin amplu, în funcție de nevoile identificate. Rolul lor este larg recunoscut:



„Centrul ARC din școala noastră face o treabă minunată... suntem norocoși să putem beneficia de abilitățile lor și ne dăm seama că sunt o echipă foarte angajată”.

Nu am obținut sau nu am asigurat feedback de la fiecare loc pentru a ilustra faptul că centrele ARC îndeplinesc o funcție mai largă de instruire sau de informare și o oportunitate de resurse. Personalul ARC care lucrează cu deficiențe de auz a discutat despre comunicarea și colaborarea cu alte școli și unități educaționale și cu copiii și tinerii lor, pentru a dezvolta o practică comună în Jersey.

Facem următoarele recomandări cu privire la facilitățile de incluziune din, și din afara, școlilor:

Recomandarea 36. Toate prestările alternative (AP) ar trebui revizuite pentru a se asigura că satisfac nevoile curente și emergente pentru fiecare copil și tânăr din Jersey și sunt în concordanță cu alte Recomandări făcute cu privire la practica incluzivă. Acestea ar trebui să cuprindă (a) încorporarea principiului unei mai mari flexibilități a mișcării între școlile convenționale și cele de specialitate (b) unități de cazare noi, construite special, inclusiv un centru ARC (c) nesituarea în același loc cu unitățile din sistemul de justiție privind minorii (c) programă școlară personalizată și (d) sprijin adecvat/dezvoltare profesională pentru personal

7. Planificarea traseului pentru nevoi diferite

Activitatea noastră de evaluare a constatat că există câteva piedici majore în calea planificării eficiente a traseului educațional al majorității grupurilor de elevi marginalizați. Școlile și alte unități educaționale funcționează în cadrul constrângerilor sistemului existent, constrângeri care nu contribuie pozitiv la asigurarea tranziției sigure de la o facilitate la următoarea. Copii și tinerii care se folosesc cel mai puțin de oportunitățile educaționale sunt cei mai expuși la risc în punctele de tranziție.

Am aflat despre unele dintre piedicile confruntate în asigurarea tranzițiilor line. Acestea apar încă de la începutul parcursului educațional al unui copil. Deși nu obstrucționează în totalitate munca excelentă centrată pe elev care este desfășurată în unele școli și unități educaționale din Jersey, acele bariere sunt privite mai mult ca inhibitori decât ca sprijin. Lucrătorii din domeniu nu le consideră structuri cu care să lucreze ci mai degrabă pe care să le ocolească:



„Este o luptă uneori pentru că este dificil de planificat... nu se înțelege că pentru acești copii continuitatea este totul”

Lucrătorii din domeniu cred că unul dintre cele mai mari obstacole în calea planificării eficiente a traseului este faptul că finanțarea și resursele nu par să urmeze elevul atunci când au loc tranziții (fie legate de vârstă, fie legate de nevoile nou identificate). De exemplu, ni s-a spus că au avut loc schimbări frecvente în echipele de asistență socială și că psihologii educaționali nu urmăresc, în mod obișnuit, un tânăr pe tot parcursul lor educațional. Un exemplu notabil este oferit de aducerea asistenților didactici (AT), care sunt numiți cu contracte temporare rulante. În acest sens, unii lideri de școli au indicat importanța aranjamentelor bugetare cu durată de 3 ani, mai degrabă decât cele de un an care se obișnuiesc. Un director ne-a spus că „... există întotdeauna o grijă că trebuie să cheltuim fondurile alocate cu acest scop (Jersey Premium) în intervalul de timp...”. Acest aranjament nu este unul care ajută la planificarea eficientă a unei nevoi pe care o avem în vedere, unde schimbările de prioritate pot avea loc rapid.

Înșiși asistenții didactici au simțit că acest lucru le-a diminuat statutul de figuri importante în procesul general de incluziune:



„Uneori simt că cunoștințele mele despre un copil contează foarte puțin... că sunt dispuși să le risipească în fiecare an. Sincer, nu mă ajută să simt că aduc o contribuție”.

Problema continuității este una importantă, mai ales că numărul de schimbări în cursul unui an școlar ale unui copil sau tânăr între școli și alte unități educaționale din Jersey este semnificativ.

Facem următoarele recomandări cu privire la planificarea traseului:

Recomandarea 37. Traseul carierei asistenților didactici și asistenților ELSA ar trebui să fie oficializat. Aceasta ar trebui să includă stabilirea statutului lor de rezidență și abordarea caracterului temporar al contractelor de muncă, având în vedere importanța lor într-o agendă nouă de incluziune. Departamentul CYPES ar trebui să exploreze măsuri pentru a asigura o mai mare continuitate în alocarea psihologilor educaționali și a asistenților sociali către copiii și tinerii vulnerabili, în consultare cu conducătorii departamentului relevant al Guvernului din Jersey.

8. Diferențele dintre practica în școlile și unitățile educaționale finanțate și nefinanțate

Nu am constatat diferențe semnificative în modul în care educația incluzivă este abordată între diferitele grupări de școli/unități educaționale din Jersey. A fost observată o diversitate de practici în fiecare grup de școli și unități educaționale, reflectând o gamă de atitudini și practici cu privire la incluziune. Un factor determinant al acestor răspunsuri este profilul coortei de elevi din fiecare școală. După cum am observat, acestea variază din cauza factorilor trecuți care au devenit încorporați în practicile educaționale. Școlile și alte unități educaționale care selectează elevii pe baza abilităților lor academice au dezvoltat strategii și expertiză speciale care răspund la diferența dintre elevi. Aceste strategii, așa cum este și cazul școlilor și unităților educaționale fără taxe școlare din Jersey, sunt cuprinse într-un portofoliu de politici asociate - inclusiv cele care cuprind SEND, o abordare de tipul *Școală care Respectă Drepturile* și Protecția Copilului. Există puțină recunoaștere evidentă, în ceea ce privește politica școlară, a educației incluzive în aceste locuri.

Cu toate acestea, vizitele noastre și datele acumulate arată că școlile și alte unități educaționale nefinanțate pun un accent considerabil pe QFT care, după cum am observat, are legături distincte cu câteva caracteristici cheie ale pedagogiei incluzive. Am observat, de asemenea, câteva inițiative excelente legate de incluziune în aceste școli și unități educaționale - de exemplu, într-un loc, o tratare discretă și atentă a problemelor LGBTQ+. Un respondent la sondaj ne-a spus că:



„Este esențial ca școala să țină degetul pe puls... Este un domeniu dificil de oferire a sprijinului, dar cred că merită recunoaștere pentru ceea ce fac”.

Există unele diferențe notabile care reies din modelul de finanțare aplicat în prezent. Acestea sunt vizibile în special în Educația Timpurie, unde creșele private sunt finanțate de organizația de caritate JCCT (Jersey Child Care Trust) prin intermediul Serviciului pentru Educație Timpurie (EY Service) al CYPES. Uneori, acest lucru poate adăuga suport cu normă întreagă și se măsoară în funcție de nivelul cerinței. Cu toate acestea, există o listă de așteptare pentru obținerea sprijinului și lipsa unei rezerve de personal calificat din care să se recruteze. Majoritatea contractelor JCCT sunt pe durată determinată – ceea ce are impact asupra calității celor care solicită. JCCT organizează propria lor instruire profesională pentru personalul lor. Sunt parțial finanțate de guvern. Am remarcat existența, în unele grădinițe private, a convingerii că lucrătorul de sprijin JCCT este singurul responsabil pentru copilul cu SEND, mai degrabă decât a fi o muncă de echipă.

9. Alocarea resurselor centrale (CYPES) pentru incluziune.

În majoritatea școlilor și a altor unități educaționale pe care le-am vizitat, principalul subiect de discuție a vizat modul în care educația incluzivă era în prezent finanțată și, prin urmare, dotată cu resurse. Acest aspect cuprinde o secțiune separată din acest Raport, în care problemele predominante sunt explorate în detaliu. Discuțiile noastre cu lucrătorii din domeniu conferă greutate constatărilor pe care le prezentăm în analiza noastră tehnică de cost-beneficiu. Ele dezvăluie un nivel semnificativ de confuzie, frustrare și îngrijorare față de natura neclară a unora dintre pârgurile de finanțare existente în prezent. Cu toate acestea, este important să ne reamintim relația dintre atitudinile față de incluziune și tipul de resurse necesare pentru a le transpune în acțiuni concrete la nivel de școală.

Școlile și alte unități educaționale evidențiază două preocupări practice: accesul la sprijin adecvat din partea CYPES și timpul necesar pentru a-l obține. O cauză majoră a acestei dificultăți este ilustrată de modul în care serviciile de psihologie educațională (EP) sunt obținute și păstrate pentru a asigura continuitatea. Am auzit că acest lucru era disponibil pe baza unei formule predeterminate, în care școlilor și unităților educaționale li se alocă un anumit număr de „ore”; alocarea în funcție de nevoile elevilor nu a fost evidentă pentru lucrătorii din domeniu cu care am vorbit – deși liderii școlilor au spus de mai multe ori că serviciile lor de psihologie educațională au depășit timpul alocat, în dorința de a-l ajuta pe acei elevi. În același timp, au apărut neînțelegeri și o lipsă de comunicare eficientă cu privire la așteptări. Un profesor a considerat că:



„Nu îmi este clar cine ce primește în privința sprijinului. Pare a fi o loterie”,

o viziune amplificată de un altul care a remarcat că



**„Este mai mult vorba de cine strigă mai tare decât de nevoile reale ale copiilor.
Este o competiție”.**

Astfel de sentimente, adesea concepții greșite ale realității, contribuie totuși la opinia, exprimată de unii, că relația dintre școli și alte unități educaționale și departamentul CYPES este una caracterizată de „noi și ei”.

Se consideră că diversitatea semnificativă a școlilor și a altor unități educaționale din Jersey nu este reflectată în distribuția actuală a resurselor, o problemă care este evidențiată în analiza cost-beneficiu făcută de noi. Acesta a fost un aspect distinctiv al feedback-ului din școlile primare, unde diversele nevoi educaționale legate de lipsuri, SEN și EAL sunt concentrate în unități mici care nu au masa critică pentru a se susține singure mai mult.

Munca noastră a relevat faptul că mulți lucrători din domeniu au o vedere pozitivă asupra suportului oferit de CYPES în sprijinirea activității școlilor și a altor unități educaționale pentru a fi locuri unde copiii și tinerii să simtă că aparțin, atât din punct de vedere academic, cât și social. Nu s-au exprimat aproape niciodată dubii cu privire la angajamentul funcționarilor Guvernului din Jersey. Câțiva dintre cei care lucrează în școli și în alte unități educaționale au recunoscut, de asemenea, volumul mare de cazuri dus de cei care lucrează la nivel central, deși s-au făcut referiri la „incoerența” expertizei între diferitele domenii de sprijin. Cu toate acestea, în diferitele noastre contacte cu lucrătorii din domeniu a fost evident că accesul la sprijinul necesar a fost îngreunat de lipsa anterioară a serviciilor unificate care să sprijine incluziunea. De exemplu, un lucrător a spus că *„Există multă expertiză disponibilă, dar uneori cred că există în compartimente, cu o parte (a CYPES) care nu vorbește cu alta. Lucrurile trebuie să fie mai conectate sau integrate. În acest fel, școlile pot intra în contact cu oamenii care trebuie să contribuie”*. După cum am observat în altă parte, astfel de percepții pot rezulta din înființarea relativ recentă a CYPES și din beneficiul pe termen mai lung care nu a fost încă maximizat ca urmare a unei colaborări departamentale mai strânse.

Facem următoarele recomandări referitoare la alocarea resurselor CYPES:

Recomandarea 38. Rezultatele și lecțiile învățate din modelul Jersey Premium de sprijin și responsabilitate ar trebui revizuite și extinse la alte domenii ale politicii și practicii educației incluzive, cum ar fi sănătatea mintală, bunăstarea și EAL.

10. Consolidarea capacității

Există exemple excelente de practică incluzivă prezente în multe școli din Jersey. În astfel de cazuri, copiii și tinerii prosperă din punct de vedere educațional și social, iar părinții, îngrijitorii și profesioniștii, sprijiniți de CYPES, aduc o contribuție majoră la asigurarea unui viitor bun pentru tinerii implicați. În astfel de cazuri, cheia este capitalul uman: „Sistemele care investesc în capitalul profesional recunosc că cheltuielile pentru educație sunt o investiție în dezvoltarea capitalului uman de la prima copilărie până la vârsta adultă, ceea ce duce la beneficii în productivitatea economică și coeziune socială în generația următoare” (Hargreaves și Fullan, 2012).



Am întâlnit o recunoaștere largă a faptului că aceasta a fost și cheia dezvoltării educației incluzive în Jersey. Mulți lucrători din domeniu au simțit că ambiția lor era limitată de absența unei pregătiri sistematice: ni s-a spus de către un profesor că „*nu pot spune că vreun curs de Dezvoltare profesională continuă (CPD) oferit în Jersey la care am participat înțelege semnificația „incluziunii” și un altul a susținut mai explicit ca CYPES să „ofere lucrători de asistență profesională calificați care să lucreze alături de acești copii și tineri sau cel puțin să ofere instruirea necesară acelor membri ai personalului care sunt puși în poziții foarte incomode”*. Astfel de percepții par să amplifice importanța utilizării CPD ca o oportunitate de a asigura o mai mare claritate și concentrare privind înțelegerea unitară a incluziunii.

Profesioniștii care lucrează în școli, alte unități educaționale și servicii par să aibă apetitul de a-și dezvolta conștientizarea și aptitudinile pentru a îmbunătăți și mai mult practica incluzivă. A existat un sentiment că o mare parte din activitatea de dezvoltare profesională care are loc se referă la conformitatea cu normele sau la comportamente sau sindroame specifice. Pe de altă parte, mulți dintre profesorii și asistenții didactici cu care am vorbit au considerat că este necesară o abordare mai extinsă:



„Personalul are nevoie de acces la o instruire de bună calitate pentru a-și îndeplini rolul în mod eficient. Avem nevoie de mai mulți profesori și asistenți didactici care doresc să-și construiască cariera în jurul susținerii progresului elevilor și să se dezvolte profesional prin investirea de: timp pentru CPD [Dezvoltare profesională continuă], timp pentru a se întâlni și a discuta prioritățile studenților; finanțare pentru formare și mijloace pentru a disemina această formare către un public mai larg. Avem nevoie de mai multe informații despre activitățile multi-agenție. Timpul alocat și costurile de bază pentru a acoperi acest lucru ar fi avantajoase”.

Facem următoarele recomandări privind consolidarea capacității:

Recomandarea 39. Lucrătorii din domeniu, inclusiv cei care participă în Programul pentru profesori absolvenți din Jersey, precum și profesorii nou/recent calificați, ar trebui să fie instruiți sau să aibă instruirea introductivă în înțelegerea și reflectarea diversității în toate formele ei în activitatea lor cu copii și tineri din toate școlile și unitățile educaționale. Este esențial ca toate mediile sociale, culturile și limbile să fie apreciate și să se facă adaptări pentru ele în cadrul învățării și predării.

Recomandarea 40. Ar trebui efectuată în mod regulat o inspecție a expertizei externe disponibile în educație, sănătate și asistență socială, pentru a identifica cele mai eficiente modalități de furnizare de consiliere, modelare și sprijin concret pentru conducătorii de școli, profesori și asistenți didactici, educatori la domiciliu și alții. Dialog structurat cu colegii seniori din sănătate și asistență socială pentru a optimiza contribuțiile interdisciplinare la Dosarul de nevoi (RoN).

Recomandarea 41. Resursele de incluziune, bazate pe o intervenție direcționată convenită, un set planificat de rezultate și indicatori de impact asociați, ar trebui să fie alocate în timp util de către CYPES, astfel încât întârzierile înregistrate de școli și alte unități educaționale în primirea sprijinului să fie reduse semnificativ.

Recomandarea 42. Toți coordonatorii SENCO ar trebui să facă parte din echipele de conducere superioară din școli și alte unități educaționale și să aibă timp alocat pentru această funcție. Școlile și celelalte unități educaționale ar trebui să dispună de resurse pentru a permite coordonatorilor SENCO să se concentreze pe strategie și sprijin: în școlile mai mari, aceștia ar trebui folosiți în rol direct de predare numai pe termen scurt și atunci când nu există alte alternative.

6. Ce Am Auzit?

Pe parcursul procesului de evaluare, un număr de părți interesate au luat din timpul lor pentru a-și oferi opiniile și experiențele lor personale despre incluziune, pentru care echipa de evaluare a organizației NASEN este extrem de recunoscătoare. În acest Raport, am căutat să includem problemele cheie care au fost ridicate și am încercat să dăm voce celor care au dorit să fie auziți.

A existat un sprijin copleșitor pentru procesul de revizuire și o convingere reală că vor fi schimbări în bine ca urmare a acestuia. Jersey are capacitatea de a deveni un lider mondial în educația de incluziune la nivel global. Acum este nevoie de voință, efort, spirit de conducere și determinare pentru a face acest lucru. Va implica decizii dificile pe parcurs, în special în ceea ce privește finanțarea și așteptările. Cu toate acestea, majoritatea persoanelor intervievate au considerat că acest lucru merită făcut. Sperăm că în viitor va deveni realitate.

Am adunat opiniile unui spectru larg de părți interesate și parteneri în efortul de incluziune. Au fost incluși copii și tineri, furnizori de servicii, sectorul de voluntariat, sănătate, asistență socială și cei care lucrează direct pentru Guvernul din Jersey. După cum indicăm într-o anexă la prezentul Raport, informațiile noastre au fost obținute prin utilizarea unei game de instrumente. Datele au fost analizate și au fost identificate teme cheie și subteme. Această secțiune oferă o sinteză a opiniilor exprimate cu privire la fiecare dintre acestea.

Este de remarcat faptul că aceste contribuții ale părților interesate sunt aproape exclusiv reiterări ale preocupărilor de bază identificate în altă parte în acest Raport, așa cum se va vedea în curând. Astfel, părțile interesate acordă importanță existenței unui interes comun și angajamentului de a aborda probleme care sunt absolut fundamentale pentru educația incluzivă în Jersey.

i. Ce înseamnă incluziune?

„Conversațiile cu părțile interesate au confirmat convingerea noastră că incluziunea înseamnă lucruri diferite pentru diferiți oameni, în funcție de convingerile, percepțiile și experiențele lor personale. Au fost aduse diverse definiții și acest lucru indică un nivel de confuzie care poate avea un impact asupra calității educației primite de copiii și tinerii din Jersey. Una dintre problemele identificate în mod obișnuit a fost că nu există o definiție dată de către Guvernul din Jersey a educației incluzive. Au existat numeroase exemple de opinii favorabile și mobilizatoare - „Prețuirea fiecăruia pentru valoarea intrinsecă și dând posibilitate fiecăruia să-și atingă potențialul” a fost o afirmație tipică pentru această poziție. Un profesor a descris practica incluzivă ca însemnând recunoașterea faptului că „Fiecare copil are puncte forte; trebuie să le găsim și să clădim pe ele, astfel încât copilul să se simtă bine cu sine și să câștige încredere și respect de sine. Atunci acești copii se pot realiza.”

Datele noastre indică, de asemenea, că, pentru unele părți interesate, o viziune mai extinsă a termenului a fost mai potrivită. O persoană ne-a spus că „În trecut, incluziunea însemna dizabilități sau nevoi educaționale speciale. Cred că această opinie s-a schimbat. Acum trăim într-o societate diferită și cei mai mulți dintre noi recunosc că incluziunea înseamnă toată lumea. De asemenea, trebuie să recunoaștem că unele grupuri au mai puțin posibilitatea de a-și exprima opiniile, cum ar fi familiile în care engleza nu este limba lor maternă și copiii care așteaptă azil. Incluziunea trebuie să îmbrățișeze pe toată lumea și să fie suficient de flexibilă pentru a răspunde noilor domenii de diversitate.” Unii participanți la interviu au considerat că reglementările statutare existente sunt suficiente pentru „...a ajuta cât mai mulți copii și tineri să acceseze serviciile universale, afară doar dacă nu este în interesul lor să o facă și atunci este nevoie de o prestație de specialitate”.

Cu toate acestea, solicitările de definiții individuale au dus adesea la unele remarci destul de negative. S-a considerat că „Jersey definește în prezent incluziunea ca un model de deficit, mai degrabă decât unul care recunoaște și se bazează pe punctele forte ale indivizilor, într-un mod holistic”. Mai mult, se credea că „în ultimii patru ani am ajuns să realizez că întregul sistem din Jersey se bazează mai degrabă pe succes decât pe incluziune. Sistemul ar trebui să se bazeze pe ambele. În orice caz, aș argumenta că, dacă nu ești într-o situație bună, nu vei putea niciodată să îți atingi potențialul, decât atunci când acea situație se schimbă”. Referindu-se la absența sau lipsa de vizibilitate a unei definiții convenite, s-a susținut că „Definiția practicii incluzive trebuie să fie clară - nu înseamnă a avea copii cu nevoi complexe într-o școală convențională - este mult mai mult decât asta - un copil poate fi într-un mediu obișnuit dar poate fi de fapt „izolat”. Înseamnă mai mult facilitarea accesului lor la un „pachet educațional” adecvat și corespunzător, care este adaptat nevoilor lor individuale”.

De asemenea, este evident că există multe părți interesate, de-a lungul spectrului, care interpretează semnificativ greșit ce înseamnă educația incluzivă. Ni s-a spus că „Există o suspiciune că «incluziunea» înseamnă «punerea copiilor cu nevoi speciale în școli convenționale, astfel încât să nu fie nevoie să plătim pentru o școală care să corespundă nevoilor lor reale» și că „Avem nevoie de o școală SEMH. Avem nevoie de o Unitate de trimitere pentru elevi (PRU) mai mare, într-o clădire proprie, specială”. Ideea că „incluziunea” se referă la localizarea anumitor grupuri de copii și tineri într-un cadru separat a fost evidențiată cu putere.

S-a indicat, de asemenea, că incluziunea ar trebui văzută ca un lucru pozitiv care să fie prețuit mai degrabă decât ceva ce oamenii sunt obligați să facă. În opinia multor părți interesate, acest lucru necesită o schimbare de cultură. Absența unei definiții clare și general acceptate a educației inclusive, ca punct de plecare, este o barieră în calea dezvoltării unui plan strategic credibil pentru perfecționarea sa în Jersey.

ii. Care sunt aspectele pozitive în Jersey care au un impact constructiv asupra educației incluzive?

A fost reconfortant faptul că multe părți interesate ne-au oferit relatări personale ale experienței lor directe cu privire la lucrurile care permit ca educația incluzivă să prospere. A fost de remarcat faptul că mulți consideră înșiși copiii și tinerii ca unul dintre factorii importanți ai progresului. O persoană a declarat că „eu cred că copiii sunt incluzivi în mod natural. Majoritatea părinților și îngrijitorilor doresc incluziune pentru toți copiii și au apetit pentru aceasta. Trebuie să înțelegem ce înseamnă asta pentru societatea noastră.” Altcineva a susținut că „Copiii pot deveni catalizatorul schimbării în incluziune. Împuterniciți-i, încurajați-i să-și convingă școlile să devină școli care respectă drepturile. Faceți-i ambasadori pentru școli care respect drepturile.”

Mulți părinți și îngrijitori au fost pozitivi cu privire la contactul lor cu școlile și alte unități educaționale. Un părinte a observat că „un coordonator SENCO ne-a contactat înainte de începerea perioadei școlare și ne-a întrebat ce facem și ce ar putea face ei pentru a ajuta copilul nostru în tranziția în anul următor. Doar faptul că cineva a întrebat acest lucru simplu l-a ajutat pe copil să se pregătească pentru noul an școlar și i-a susținut încrederea în sine, deoarece și-a dat seama că cineva a vrut să știe ce gândește el”. A existat o recunoaștere larg răspândită a faptului că „...profioniștii se străduiesc din greu să fie de ajutor” și acest lucru a fost însoțit de observații explicite și detaliate cu privire la practicile pozitive care au stimulat o mai mare incluziune: „școlile au proceduri bune pentru a întâlni familiile greu accesibile - sosirea unui Lucrător pentru sprijinul familiei a fost un câștig pentru școala mea. Deși este aici doar două ore pe săptămână, am desfășurat sesiuni comune, părinții veneau fără să se programeze, sesiunile informale aveau loc în camera noastră comună”.

Am auzit comentarii importante cu privire la practicile eficiente de incluziune în școli și alte unități educaționale, la unele făcându-se referire într-o secțiune separată a Raportului nostru. Acestea includ acțiuni pentru toate categoriile de vârstă și oferă dovezi documentare ample că Jersey oferă o prestație exemplară recunoscută de toate părțile interesate. De exemplu, un părinte ne-a spus că „Clubul de specialitate pentru tineri din Jersey este cu adevărat incluziv. Copilul meu a făcut prietenii adevărate cu ceilalți și a fost o experiență pozitivă pentru toți” în timp ce alții s-au referit pozitiv la proiecte de specialitate precum LGBTQ+ și Princes Trust Achieve Programme (Programul pentru Succes al organizației Princes Trust), antrepriza Beresford Street Kitchens, Jersey Skills (Aptitudini în Jersey) și Young Carers (Tineri Îngrijitori). Mai mulți părinți/îngrijitori au lăudat munca întreprinsă de echipa de la Educație Timpurie.

Se remarcă faptul că buna practică menționată de un număr mare de părți interesate a fost exemplificată de prestatorii externi de servicii legate de incluziune sau stabilită pentru anumite grupuri de copii și tineri ca parte a prestației alternative. Ar fi util să se exploreze motivele pentru care aceste proiecte sunt apreciate și par să funcționeze eficient. Acest lucru ar putea oferi un scop pentru educația profesională multidisciplinară pentru copii și tineri și extinde educația de aici în școlile și unitățile educaționale convenționale.

Recomandarea 43. Ar trebui oferite școlilor, altor unități educaționale și serviciilor mai multe oportunități de a prețui în mod public realizările și excelența în ceea ce privește practica lor în domeniul educației incluzive.

iii. Care sunt aspectele mai puțin pozitive în Jersey care au un impact negativ asupra educației incluzive?

Există un sentiment copleșitor de nedreptate resimțit de mulți locuitori din Jersey cu privire la inegalitățile din sistemul educațional. Acest sentiment este atât de puternic, încadrat și exprimat atât de clar, așa cum se menționează frecvent în acest raport, încât merită o rezumare extinsă din partea unui contribuitor la colectarea noastră de informații:

„Incluziunea și practicile incluzive fac parte dintr-o cultură. Cultura unei organizații este fie inclusivă, fie exclusivă. Cultura sistemului de învățământ din Jersey este extrem de exclusivă. Sistemul Jersey selectează și separă copiii în funcție de avere și capacitatea de a plăti taxe școlare, performanța școlară și poziția geografică. Copiii părinților care își permit, merg la colegii. Copiii care sunt capabili din punct de vedere academic se duc la (A FOST DAT NUMELE ȘCOLII). Copiii care locuiesc într-o zonă rurală vor frecventa o școală cu loc de joacă, teren, spațiu de joacă adecvat și aer curat. Toate acestea exclud restul elevilor din școlile noastre care nu au facilitățile oferite copiilor de la colegii; restul nu au acces la standardele academice înalte oferite copiilor de la (A FOST DAT NUMELE ȘCOLII). Restul nu au acces la spațiu adecvat și aer curat. Separarea copiilor în aceste grupuri face din întregul principiu al incluziunii o bătaie de joc. Incluziunea și imparțialitatea nu pot exista în timp ce continuăm să susținem un astfel de sistem de învățământ dezbinat. Punctul central al sistemului din Jersey este excluziunea”.

Deplasarea către o mai bună includere a tuturor copiilor și tinerilor în unitățile educaționale convenționale nu este considerată universal benefică. Există o credință larg răspândită că școlile și alte unități educaționale din Jersey se luptă să răspundă nevoilor copiilor și tinerilor care prezintă un comportament problematic. Acest lucru este ilustrat de sugestiile frecvente conform cărora cel mai bun mod de a avansa este crearea unor prestări separate suplimentare. Un profesor ne-a spus că „Înțeleg nevoia pe care o simt părinții de a-și include copilul în școlile convenționale, dar cred că costul pentru bunăstarea mintală, fizică și emoțională a celorlalți copii și a personalului poate fi un preț prea mare de plătit”. Un altul a declarat că „Incluziunea nu este potrivită pentru fiecare elev. Am avut norocul să petrec ceva timp la o facilități specială. Personalul a fost magnific în circumstanțe foarte dificile și elevii au fost în mod clar în locul potrivit pentru nevoile lor”. Părinții, îngrijitorii și familiile au oferit și ei opinii similare de îndoială. Unii au considerat că o școală separată oferă o modalitate mai bună de a satisface nevoile copilului lor: „Am fost foarte mulțumiți de școala lui specială și îi place. Sunt cu adevărat primitivi, iar acesta a fost un lucru foarte pozitiv pentru noi. Cred că motivul principal pentru acest lucru este că există o conducere puternică în școală. Noi susținem că asemenea diferențe de opinie sunt sănătoase și contribuie la rafinarea sistemului dacă există un plan clar de consultare strategică cu privire la ce tip de incluziune aspiră Jersey - și un plan însoțitor pentru a începe un proces de schimbare.

Mulți respondenți la întrebările noastre au vorbit despre inconsecvențe și lipsă de claritate în ceea ce privește sursele de informații. Mulți dintre părinții, îngrijitorii și familiile care ne-au exprimat părerea au vorbit despre epuizarea și dificultățile lor în înțelegerea și navigarea sistemului care, pentru ei, le părea plin de anomalii, lipsă de claritate și inconsecvențe. Comentariile lor ne spun că nu înțeleg de ce este nevoie de atât de mult pentru ca sistemul să răspundă și pentru ca nevoile copilului lor să fie satisfăcute. Între timp, ei suferă de o serie de probleme, inclusiv ceartă în familie și diviziuni cu privire la ceea ce pot face. Mulți dintre ei se simt neputincioși. Au fost sugerate mai multe alternative logice: *„Trebuie să se muncească la planificarea prestării în cadrul economiei. O parte a problemei este că nu se întâmplă acest lucru, dar există atât de multe inițiative care se intersectează una pe cealaltă încât fac ca sistemul să fie dificil de navigat pentru toată lumea. Apoi cineva vine cu o nouă inițiativă, în timp ce noi nu știm tot ce deja există.”*

De asemenea, alte părți interesate nu se simt susținute de Guvernul din Jersey în procesul de includere; cineva ne-a spus că *„Insula are o abordare fragmentară și dispersată a incluziunii. Este pur și simplu la noroc dacă se potrivește pentru copil sau circumstanțele lui.”* Sentimente similare au fost exprimate de unii dintre copiii și tinerii din Jersey, care își exprimă îndoiele cu privire la modul în care nevoile lor sunt satisfăcute: *„Aș spune că școala nu este pozitivă. Ei vorbesc mult despre incluziune, dar nu se practică cu adevărat. Unii dintre oameni sunt buni, dar ceea ce îi face buni nu se filtrează prin școală pentru a-i face pe toți buni. În ciuda acestui fapt, îmi place foarte mult să învăț la școală, dar îmi este greu, mie și mamei, să fac nevoile mele înțelese, mai ales în ce privește temele pentru acasă și schimbările și nu am acces ca alți tineri la unele lucruri cum ar fi experiența în muncă.”*

Este evident că există - din mai multe motive - un decalaj între așteptările diferitelor grupuri de părți interesate în ceea ce privește educația incluzivă. Acest lucru se manifestă uneori prin evidențierea deficiențelor altora: *„Încercăm să promovăm practica incluzivă pe insulă atât în ceea ce privește ce facem, cât și modul în care o facem. Cu toate acestea, am rămas cu sentimentul că multe se fac numai de formă în școli. De exemplu luna Pride. Școlile pot sărbători acest lucru timp de o lună pentru a-și arăta sprijinul, dar după acea lună revin la vehicle obiceuri, iar comunitatea tânără LGBTQ+ este încă marginalizată. Nu este o constantă.”*

Diversele bariere care împiedică o călătorie fără probleme către incluziune nu vor fi înlăturate prin perpetuarea unui ciclu al vinovăției care impregnează multe din mărturiile pe care le-am colectat. În acest sens, un respondent din sectorul organizațiilor de caritate și voluntare a sfătuit cu finețe că *„Incluziunea trebuie să înțeleagă contextul din Jersey și modul în care funcționează. Există o linie de netrecut între ceea ce s-a dezvoltat de-a lungul timpului și ceea ce ar trebui să se întâmple”*. După cum se sugerează în altă parte în acest raport, schimbarea se va produce numai atunci când există un consens privitor la cum ar trebui să fie educația incluzivă în Jersey; aceasta ar cere tuturor părților să se retragă de pe pozițiile lor inflexibile. Un lucrător din domeniu exprimă acest lucru în mod direct: *„Aproape avem nevoie de un armistițiu asupra trecutului și a culturii noastre de vină și negativitate pentru a ieși din această situație cu o viziune pozitivă a viitorului, în care să ne bazăm pe punctele noastre forte, să învățăm din greșelile noastre și care să fie o atitudine constructivă, inclusiv în ce privește modul în care îi tragem pe alții la răspundere”*.

iv. Cultura

Am primit comentarii viguroase de la părțile interesate cu privire la cultura educațională și socială predominantă în Jersey. Aceste mărturii sunt adesea relatări elocvente ale diferitelor moduri în care o parte din populație se simte aproape resemnată cu un status quo nesatisfăcător. Sursele noastre de informații au atras opinii din toate părțile spectrului politic și din toate straturile socio-economice. Informațiile au fost obținute printr-un proces autorizat și independent. Acesta face ca relatările primite să fie convingătoare și semnificative. Disonanța culturală - pentru care educația incluzivă poate fi un antidot puternic - este surprinsă de această remarcă textuală:



„Cred că structura actuală se bazează pe frică; teama și anxietatea lucrătorilor din domeniu care nu pot face față sau nu cred că sistemul funcționează, teama conducerii că poate să greșescă, comportamentul defensiv și secretul pentru a acoperi problemele, o cultură în școală centrată pe susținerea lucrătorilor și nu a copiilor, o cultură a vinovăției, inclusiv plasarea vinovăției pe copil mai degrabă decât pe structurile care sunt incorecte. Această abordare nu este bună pentru nimeni, profesori, directori și mai ales elevi. A fi transparent cu privire la această cultură este înfricoșător, dar nu trebuie să ne complacem în continuarea ei ci să colaborăm pentru a o corecta”.

Am obținut alte mărturii convingătoare care sugerează că Jersey are în prezent o cultură a vinovăției în ceea ce privește inegalitatea în educație. Acest lucru este neconstructiv, consumă timp și este o barieră majoră în calea inovației. După cum ni s-a subliniat, *„Incluziunea este responsabilitatea tuturor. În educație, departamentul trebuie să fie lider în avangardă în tot ceea ce spune și face și în propriile abordări ale incluziunii. Aceasta presupune ca incluziunea și îmbunătățirea școlii să meargă împreună, la unison”*. Cu toate acestea, majoritatea persoanelor care au participat la sondajele și interviurile noastre au acceptat că practica incluzivă din Jersey nu se va schimba peste noapte. Unii au considerat că va fi nevoie de un plan pe zece ani pentru a schimba cultura și înțelegerea incluziunii în Jersey și pentru a asigura incluziune corectă pentru fiecare copil sau tânăr.

Facem următoarele recomandări legate de cultura și identitatea publică din Jersey în ceea ce privește educația incluzivă:

Recomandarea 44. Trebuie dezvoltate strategii pentru a crește gradul de conștientizare și a oferi sprijin grupurilor marginalizate care pot fi adesea invizibile în sistemul școlar, inclusiv tineri îngrijitori și copii și tineri care sunt îngrijiți. Aceasta poate include ridicarea nivelului de conștientizare și instruirea profesională a celor care lucrează cu ei.

Recomandarea 45. Ar trebui luată în considerare acordarea de sprijin pentru a asigura bunăstarea și sănătatea mintală a tuturor profesioniștilor din domeniul educației și în special a celor care lucrează cu copiii și tinerii cei mai vulnerabili din Jersey.

Recomandarea 46. Ar trebui luate în considerare și introduse măsuri de sprijinire a școlilor și altor unități educaționale în construirea de relații mai eficiente cu părinții, îngrijitorii și familiile copiilor și tinerilor marginalizați, inclusiv colaborarea tuturor celor implicați în vederea obținerii unor rezultate mai bune și colaborarea în relația elev-profesor.

v. Finanțarea educației incluzive

Aproape fiecare interviu și răspuns la sondaj au făcut referire la unele aspecte al finanțării educației incluzive. Este de remarcat faptul că a existat o recunoaștere la nivel de bază că *„Mai mulți bani nu reprezintă întotdeauna răspunsul pentru a obține o incluziune corectă în educație. Este vorba despre utilizarea eficientă a finanțării, de rezultatele generate de finanțare și responsabilizare pentru folosirea eficientă a fondurilor”*.

A existat un sprijin larg pentru o finanțare care să urmărească copilul într-un mod deschis și transparent, cu niveluri de finanțare eșalonate și specificate prin evaluare și alte procese corelate. În acest scop, unii dintre cei intervievați au considerat că sistemul de finanțare disponibil în mod obișnuit ar trebui să fie eliminat și că ar trebui să se asigure o finanțare de bază pentru a sprijini fiecare copil. Pe parcursul întregii evaluări, a fost opinia celor interesați că școlile și alte unități educaționale au nevoie de finanțare pentru o echipă de bază pentru incluziune, pe baza unor factori precum numărul de copii și tineri și natura nevoilor lor educaționale. S-a considerat, de asemenea, că modul în care a fost calculată finanțarea pentru Dosarul de nevoi (RON) nu este clar și este prea puțin flexibil. Un participant ne-a spus că:



„Avem nevoie de un sistem de finanțare SEND care este deschis și transparent și simplu de urmat, astfel încât toată lumea să înțeleagă cum funcționează. Cu un sistem ca acesta, școlile ar putea fi responsabile pentru rezultate și succes care ar putea fi împărtășite pentru a se îmbunătăți sprijinul oferit’.

Un model de responsabilitate care a fost adesea menționat ca un exemplu de practică optima a fost cel al modelului Jersey Premium. Strategia și implementarea modelului Jersey Premium au fost văzute ca un exemplu bun care ar putea fi extins în alte domenii sau activități. O caracteristică pozitivă a fost claritatea și transparența modelului de finanțare și orientarea precisă către anumite grupuri de copii și tineri. Aceasta a fost considerată o modalitate de a asigura o măsură de responsabilizare pentru școli și alte unități educaționale care au avut comanda alocării fondurilor și a rezultatelor obținute. De asemenea, a fost văzută ca un exemplu de inginerie economică în care a fost identificată o problemă educațională legată de sărăcie și a fost construită o strategie în jurul acesteia pentru a efectua schimbarea. S-a argumentat că *„a prelua realizările modelului Jersey Premium și a le extinde la alte domenii de practică incluzivă ar fi un lucru pozitiv”*.

Am primit numeroase comentarii cu privire la rolul organizațiilor de caritate și de voluntariat în furnizarea de servicii legate de educație pentru a sprijini incluziunea. S-a exprimat o opinie pozitivă cu privire la implicarea organizațiilor caritabile și o dorință de a vedea rolul lor mai sigur și mai substanțial. S-a considerat că sectorul caritabil are un rol de jucat în sprijinirea inițiativelor din asistența socială, sănătate, educație, ocuparea forței de muncă și alte sectoare. Munca în parteneriat cu astfel de organizații, pe o bază egală, a fost considerată ca prezentând o oportunitate considerabilă, inclusiv sprijinirea bunăstării personalului din sectorul public. Un punct de vedere a fost acela că:

” „Organizațiile de caritate din zonele cheie de incluziune ar trebui să primească acorduri de trei ani privind nivelul de servicii și ar trebui să fie responsabile pentru realizarea strategiei. Pentru domenii noi de activitate ar trebui să primească finanțare pilot. Dacă proiectul, odată evaluat, este un succes, trebuie să existe un plan pentru integrarea lui în serviciile principale, fie prin oferirea de muncă, acorduri privind nivelul serviciilor (SLA) sau muncă directă de la școli sau guvern. Ar trebui să existe, de asemenea, un fond de inovare pentru proiectele care sunt cu adevărat în avangardă, pentru a deschide noi baze în incluziune”

Ceea ce este totuși evident este că, în toate grupurile de părți interesate, există o recunoaștere a faptului că sistemul nu funcționează în prezent așa cum ar trebui și că, în consecință, o proporție semnificativă a populației din Jersey este afectată negativ. Ceea ce este, de asemenea, recunoscut de toți este că, cu toate polaritățile de opinie, au existat deja câteva inițiative notabile pentru a redefini și a reorienta politicile și practicile existente. Conversațiile cu părțile interesate sugerează că Jersey a ajuns acum la un punct la care trebuie luate măsuri, așa cum ne-a spus un specialist.

” Avem nevoie de o discuție deplină și sinceră despre incluziunea în sistemul nostru de învățământ. Putem face mai bine și ar trebui să avem ambiția să o facem corect. Avem nevoie de informații mai bune pentru a face acest lucru și avem nevoie să înțelegem ce se întâmplă. Chiar înapoi la scopul învățării: pentru ce este? Este să treci examenele să obții un loc de muncă bun și să lucrezi în finanțe sau este ceva mai mult? Trebuie să existe un armistițiu în care să încetăm să dăm vina pe oameni, dar să discutăm ce putem face. De exemplu, directorii sunt criticați pentru ceea ce nu fac. Mulți devin furioși sau speriați și nu vorbesc deschis despre ceea ce pot și nu pot face. Dacă nu avem această discuție sinceră, fără aruncarea vinei, despre includere, nu vom depăși niciodată linia de start.

7. Care Este Impactul?

Măsurarea impactului este o enigmă pentru multe sisteme de învățământ din lume. Din acest motiv, guvernele și agențiile internaționale au depus mai multe eforturi pentru a lărgi gama de concepte și metode de evaluare a impactului (DFID, 2012). În lumina acestor evoluții, Echipa de Evaluare a adoptat o abordare foarte deschisă în colectarea de dovezi privind impactul. În special, ne-a influențat nevoia de a crește la maximum cantitatea mare de feedback oral și scris pe care l-am primit din toate domeniile comunității. Aceasta a fost o chestiune importantă, având în vedere absența unor date sistematice de intrare-ieșire care să fie accesibile cu ușurință, după cum s-a remarcat și în alte părți ale acestui Raport. Ca urmare, studiul nostru aprofundat asupra dovezilor disponibile privind impactul strategiilor și metodelor utilizate pentru a furniza servicii copiilor și tinerilor cu nevoi suplimentare sau care sunt permanent marginalizați de alți factori a cuprins și informații narative conexe.

Din datele pe care le-am primit s-a putut face o analiză de identificare a tiparelor și s-au putut extrage indicații generale privind impactul, la nivelul întregului sistem, pe care îl au organizarea actuală și tiparele de livrare a serviciilor asupra anumitor grupuri esențiale de copii și tineri. Nu am putut să oferim comentarii privind rezultatele și destinațiile, în lipsa unui set de date cuprinzător; în acest raport mai sugerăm și necesitatea rafinării colectării de date, astfel încât să se poată analiza pe deplin relația dintre SEN, EAL și Jersey Premium. Aceasta s-ar baza pe colecțiile de date existente, după cum urmează:

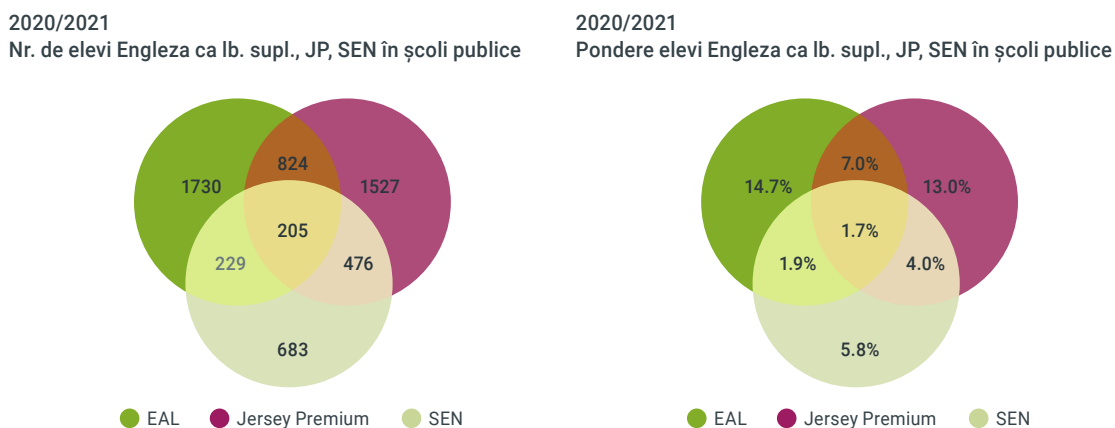


Figura 4. Ca urmare, constatările noastre generale din acest raport privesc 3 elemente specifice ale activităților asociate cu incluziunea.

i. Identificarea

Datele Guvernului Jersey arată că, în ianuarie 2020, o treime (33%) dintre toți elevii cu SEN/D au fost înregistrați ca având nevoi sociale, emoționale și de sănătate mintală. O cincime dintre ei au fost înregistrați ca având nevoi legate de vorbire, limbaj și comunicare (19%) și o altă cincime au fost înregistrați ca având o dificultate specifică de învățare (18%). Concluzia a fost că „Acest tipar este similar cu cel observat în anii anteriori.

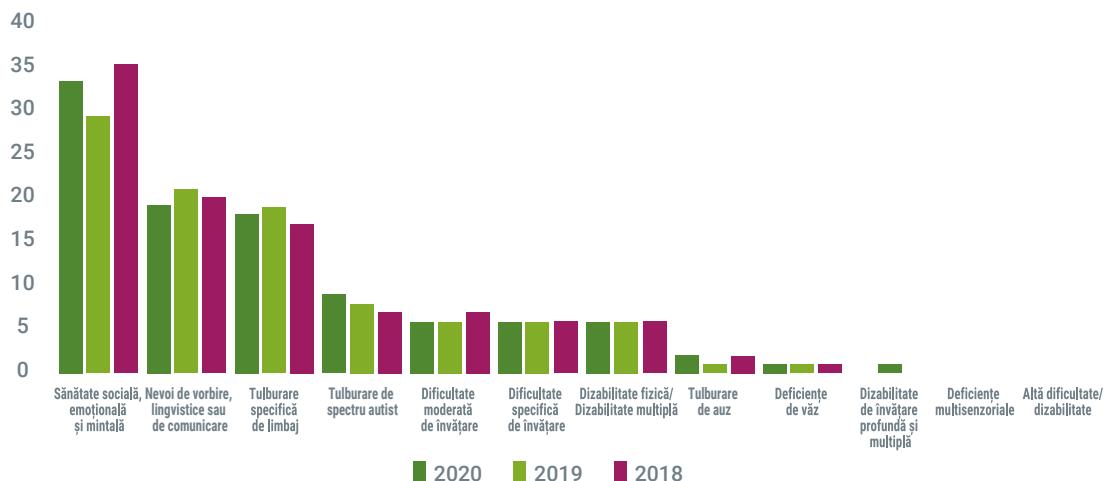


Figura 5. Copiii și tinerii de vârstă școlară în funcție de SEN nevoia educațională specială principală în școlile guvernului Jersey (sursa: Raportul de evaluare a incluziunii, Guvernul Jersey, 2020)

A existat o creștere constantă a numărului de copii și tineri cu dosare de nevoi din 2017 și până în 2020, însă și o scădere a numărului de copii și tineri care au beneficiat de sprijin pentru SEN în aceeași perioadă de timp. Cu toate acestea, scăderea numărului de copii și tineri care au beneficiat de sprijin pentru SEN, respectiv 1,9 puncte procentuale este mai mare decât creșterea numărului de copii și tineri cu dosare de nevoi, respectiv 0,5 puncte procentuale; astfel, concluzia noastră este că trebuie să existe și alți factori, în afară de emiterea de dosare de nevoi, care să justifice această scădere, care se reflectă în scăderea generală a numărului de copii și tineri identificați cu SEN la toate nivelurile (beneficiari de sprijin pentru SEN și RON).

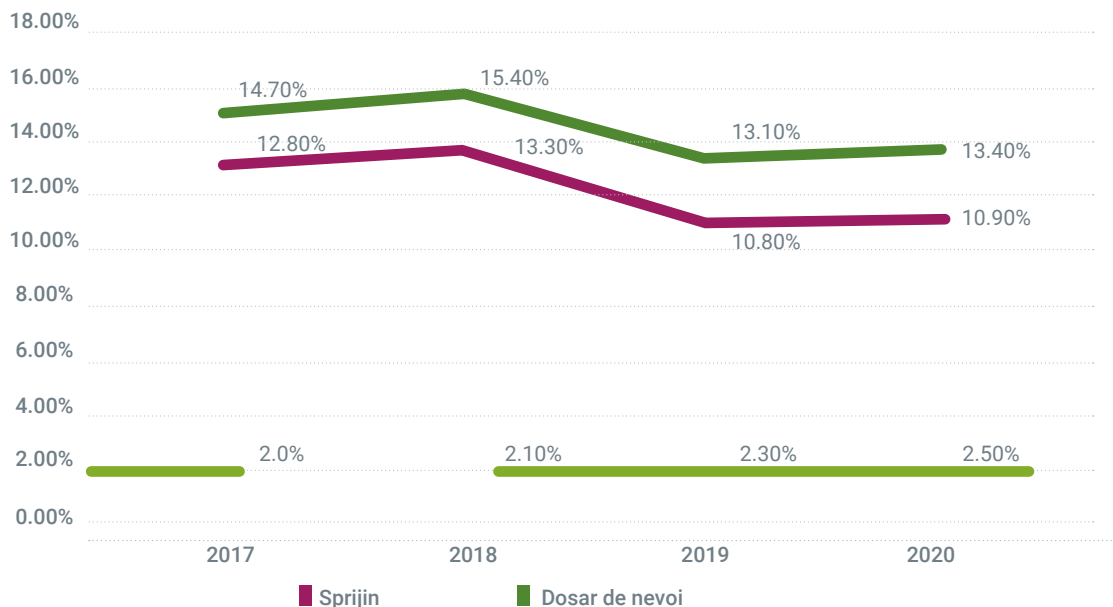


Figura 6. Numărul de copii și tineri care au beneficiat de sprijin pentru SEN și RON 2017-2020 (sursa: date ale Guvernului Jersey)

Datele dezagregate privind copiii și tinerii cu RON și copiii și tinerii care au beneficiat de sprijin pentru SEN arată următoarea analiză (Sursa: date ale Guvernului Jersey iulie 21.).

În perioada 2017-2020, în ceea ce privește copiii și tinerii care au beneficiat de sprijin pentru SEN, a existat o scădere de 7 puncte procentuale a numărului de copii și tineri identificați cu dificultate specifică de învățare și o scădere de 1 punct procentual a numărului de copii și tineri identificați cu dificultate moderată de învățare. A existat o creștere cu 3 puncte procentuale a numărului de copii și tineri identificați cu probleme de sănătate socială, emoțională și mintală și o creștere cu 2 puncte procentuale a numărului de copii și tineri identificați cu probleme de vorbire, limbă și comunicare, precum și o modificare de 1 punct procentual a numărului de copii identificați cu autism.

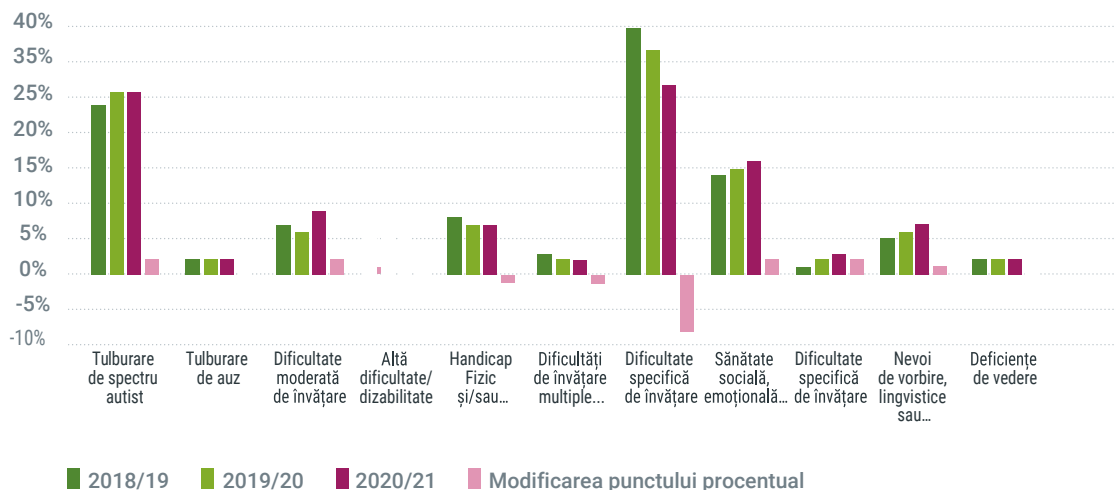


Figura 7: Identificação de Necessidades Primárias para as CYP com Apoio SEN de 2018 a 2021

În perioada 2017 - 2020 au existat creșteri de 2 puncte procentuale în ceea ce privește emiterea de RON pentru copiii și tinerii cu nevoi de sănătate socială, emoțională și mintală, dificultate specifică de limbaj, dificultate moderată de învățare și autism. Însă au existat scăderi în ceea ce privește emiterea de RON pentru copiii și tinerii cu dificultate severă de învățare (scădere cu 8 puncte procentuale) și pentru copiii cu dificultate fizică și/sau nevoi medicale (scădere cu 1 punct procentual). Având în vedere aceste date, suntem înclinați să credem că nevoile copiilor și ale tinerilor sunt îndeplinite mai bine atunci când există scăderi și că este posibil ca uneori să le fie mai bine atunci când sunt incluși în școli sau în unități educaționale de masă - sau că lipsa de consecvență în identificare și/sau însuși procesul de alocare reprezintă obstacole, din motive prezentate în altă parte în acest Raport.

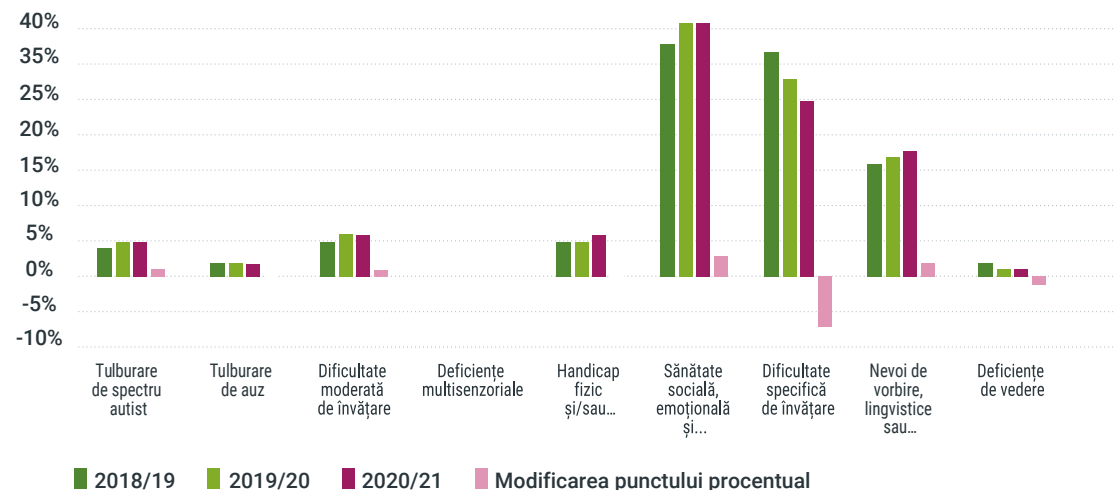


Figura 8: Identificarea nevoilor principale pentru copiii și tinerii cu RON între 2018 - 2021

Între 2017-2020, în cazul copiilor și tinerilor care au beneficiat de sprijin pentru SEN, s-a observat o creștere cu 3 puncte procentuale a numărului de copii și tineri cu nevoi de sănătate socială, emoțională și mintală (SEMH). Însă impactul SEMH a fost mai evident decât o arată datele în această evaluare, în corelare cu interviurile cu directorii de școli și cu „crizele” identificate în legătură cu neputința de a satisface nevoile elevilor cu suficientă promptitudine. De asemenea, în Evaluarea independentă anterioară privind finanțarea școlilor (octombrie 2020) s-a „convenit asupra faptului că orice model viitor de finanțare ar trebui să îndeplinească următoarele scopuri de politici” pentru a asigura sprijin echitabil și suficient pentru nevoile suplimentare, inclusiv SEN”, iar impactul a fost recunoscut în mod special, prin referire la nevoile de sănătate socială, emoțională și mintală (SEMH), precum și la EAL și la privațiuni.

În aceeași perioadă, în cazul copiilor și tinerilor care aveau RON s-a observat o scădere cu 8 puncte procentuale a numărului celor identificați cu dificultate severă de învățare și o scădere cu câte 1 punct procentual a numărului celor cu nevoi asociate cu dizabilitatea fizică / nevoi medicale și, respectiv, al celor cu dificultate profundă și dificultate multiplă de învățare. Se poate presupune că oferta în cadrul serviciilor de sprijin pentru SEN nu este suficientă sau că în rândul unora dintre practicieni și părinți există un grad redus de încredere în această ofertă. De asemenea, considerăm că se poate avea în mod eronat impresia că se obține un impact prin aceea că asigurarea unui RON generează rezultate mai bune. Convingerea noastră este că trebuie să existe în tot sistemul o ofertă adecvată și excelentă, fără ca aceasta să fie privită ca depinzând de existența unui RON.



Banii nu sunt întotdeauna răspunsul. Eu cred că avem un sistem care pune prea mare preț pe etichete legate de finanțarea. E ceva ce am văzut în altă parte – că nevoia elevului nu este satisfăcută până când nu i se pune o etichetă. Este o prostie din punct de vedere educațional.

Există o nevoie identificată de a „acoperi decalajul” prin practici de masă îmbunătățite, însoțite de o alocare de resurse suficiente, pentru a rezolva aceste chestiuni. Însă nu este fezabil să tragem concluzii definitive, susținute de date, care să indice un impact pozitiv sau negativ al practicilor incluzive la orice nivel al ofertei educaționale.

ii. Jersey Premium

Datele pe care le-am analizat arată că tinerii și copiii care au beneficiat de Jersey Premium sunt supra-reprezențați masiv în școlile speciale. În 2020, 57,3% dintre copiii și tinerii din școlile speciale au beneficiat de Jersey Premium, față de 25,3% în școlile primare de masă și 21,5% în școlile secundare de masă.

Există o corelare puternică și proeminentă între primele pentru elevi și identificarea SEN și plasarea într-o școală sau o unitate educațională specială. Însă este important să analizăm dacă acesta este rezultatul unei identificări robuste a nevoilor sau al supra-reprezentării și este necesar să analizăm impactul pentru a vedea care sunt motivele care stau la baza acestui lucru. Lucru important, este necesar să se investigheze în continuare pentru a identifica de ce există un procent mai mare de copii și tineri beneficiari de Jersey Premium în școlile și unitățile educaționale speciale. S-ar putea sugera că aceasta ar putea fi un indiciu al lipsei unei culturi incluzive în multe școli și unități educaționale de masă, în special pentru copiii și tinerii care au profilul unui beneficiar de Jersey Premium.

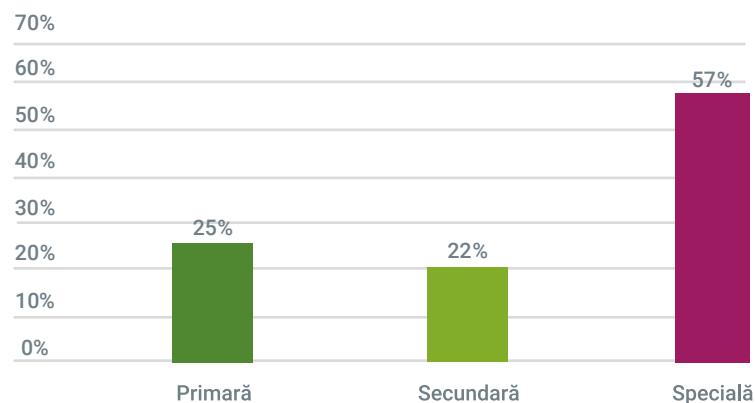


Figura 9. Procentul de copii și tineri care beneficiază de Jersey Premium pe cicluri școlare 2020-21 (sursa: Date din Evaluarea privind incluziunea, 2021, Guvernul Jersey)

iii. Excluderi

Ratele de excludere în rândul copiilor și tinerilor care beneficiază de sprijin pentru SEN și în rândul celor pentru care nu s-au identificat SEN sunt în mare parte similare în cei doi ani din perioada 2018-2020. Însă având în vedere populația (în mare, de 8,5 ori mai mulți copii și tineri fără SEN, față de cei care beneficiază de sprijin pentru SEN), înseamnă că ratele de excludere în rândul copiilor și tinerilor care beneficiază de sprijin pentru SEN sunt mult prea ridicate.

Ratele de excludere în rândul copiilor și tinerilor cu RON sunt și ele ridicate. Cifrele aproximative 1arată că tinerii și copiii care beneficiază de sprijin pentru SEN reprezintă 41,3% din cazurile de excludere. Copiii și tinerii cu RON reprezintă 6,1% din cazurile de excludere. Acestea se pot compara cu copiii și tinerii care nu au SEN, care reprezintă 52,6% din cazurile de excludere. Dintre copiii și tinerii cu o nevoie educațională specială identificată care au fost cazuri de excludere într-o perioadă de 3 ani, 40% aveau nevoi educaționale din spectrul SEMH.

Excluderile în rândul copiilor și tinerilor cu și fără SEN rămân în mare parte similare în perioada 2018-2020. Elevii care beneficiază de sprijin pentru SEN reprezintă puțin peste 45% din toate cazurile de excludere, iar cei cu dosare de nevoi reprezintă 10%. Dintre elevii excluși cu SEN identificate, în 40% a fost vorba de nevoi SEMH.(sursa: date ale Guvernului Jersey)

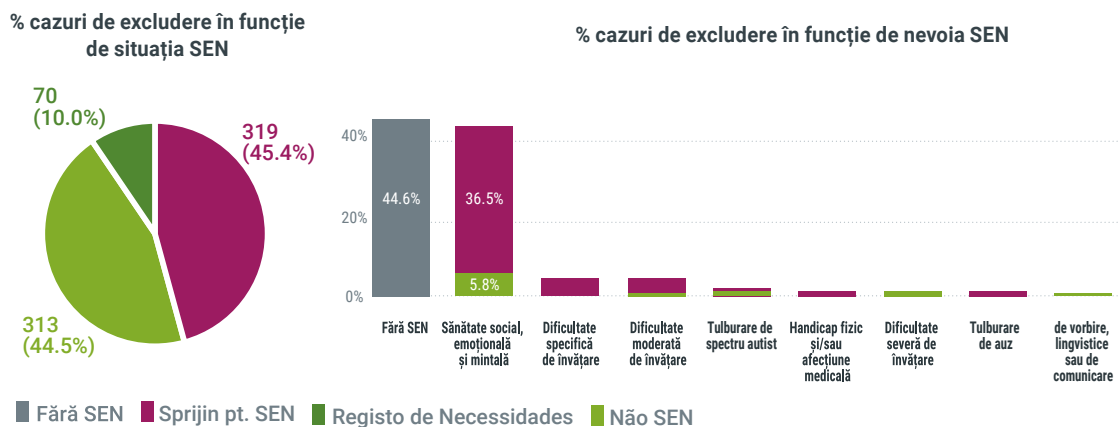


Figura 10. Excluderi SEN în Jersey (sursa: Evaluarea incluziunii în Jersey, 2021, Guvernul Jersey)

Observații pe scurt

Se pot face câteva observații cu privire la aceste date schematice. În primul rând, în cazul SEN, pare să existe o relație cauzală între reducerea numărului de copii și tineri care beneficiază de sprijin pentru SEN și aranjamentele făcute în școlile și unități educaționale de masă - de exemplu, în ceea ce privește aplicarea principiilor QFT. Cu toate acestea, practicile actuale tind să contribuie la excludere, mai degrabă decât să asigure o protecție împotriva acestora:



Unii copii sunt destinați să eșueze, pentru că aici sistemul înseamnă că școlile funcționează într-un mod care nu este conectat cu nevoile lor. Trebuie să ne întrebăm de ce nu influențăm lucrurile în niciun fel. De ce întotdeauna aceiași copii par să fie cei care eșuează, în școlile noastre?

Desigur, acesta nu este un lucru universal în toate școlile și alte unități educaționale: există locații în care etosul școlii și aplicarea politicilor sale de conduită protejează copiii și tinerii de excludere. Existența unei oferte separate pentru SEMH, în contrast cu o unitate de învățământ de masă „on-site” consacrată, ar putea contribui la impactul unei „mentalități propice excluderii”.

Eventualele reduceri în identificarea SEMH ar putea avea legătură cu existența unor regimuri mai încurajatoare și mai empatică în unele școli și alte unități educaționale din Jersey. Aceasta poate duce la o protecție mai bună și la o reziliență crescută a aceluia care s-ar fi aflat înainte într-o situație de risc de excludere - precum și a practicienilor care lucrează pentru a îi sprijini. Între timp, impactul ratelor diferite de identificare a nevoilor poate fi rezultatul unei slabe standardizări a criteriilor folosite - chestiune la care ne-am referit în diferite locuri în acest Raport. În sfârșit, concentrarea de copii și tineri defavorizați în școlile speciale din Jersey ar putea avea legătură directă cu percepția că, în materie de învățare, caracteristicile lor de elev sunt văzute ca fiind incompatibile cu un sistem al cărui școli, în special în ciclul secundar, sunt predominant orientate pe succesul educațional măsurat prin indicatori și proceduri tradiționale.

În ceea ce privește datele cantitative pe care le-a avut la dispoziție Echipa de Evaluare, au existat decalaje între ceea ce s-a colectat și ceea ce s-ar fi putut colecta pentru a dobândi o perspectivă mai clară asupra impactului pe care îl au intervențiile asupra copiilor și tinerilor. Demonstrarea impactului se bazează pe întrebările pe care le punem despre intervențiile educaționale pe care le utilizăm. Considerăm că mai trebuie lucrat la încorporarea mai multor metode de colectare a datelor. Acest lucru ar fi util la punctul de intervenție (copii și tineri/școli), precum și la nivel de sistem. Rafinările ar stimula o mai mare încredere a profesorilor în munca lor cu copiii și tinerii expuși riscului, ar însemna o mai mare asumare a răspunderii la nivelul școlilor și al altor unități educaționale și un grad mai mare de transparență pentru părinți. Iar atunci când se pun întrebări pentru a măsura impactul, trebuie avut în vedere că metricile cantitative și seturile de date statistice necesită o interpretare sensibilă: dezvoltarea unui sistem mai incluziv va fi un demers inerent uman.

Facem următoarele Recomandări cu privire la măsurarea impactului intervențiilor educaționale:

Recomandarea 47. Ar trebui depuse eforturi suplimentare pentru a identifica o soluție digitală care să permită colectarea și analiza eficientă a datelor de intrare/ieșire legate de utilizarea fondurilor. Acest lucru stă la baza procesului decizional și a responsabilității în ceea ce privește utilizarea fondurilor pentru educația incluzivă.

Recomandarea 48. Ar trebui să se pună un accent mai mare pe transparența legată de modul în care școlile și unitățile educaționale utilizează resursele CYPES, pentru a demonstra impactul finanțării asupra elevilor marginalizați. Se încurajează cu fermitate efectuarea periodică a controlului de calitate și a validării externe a calității.

8. Costurile Și Beneficiile Incluziunii

Costul educației incluzive a fost sursă de discuții și controverse în multe țări. Reorganizarea unui sistem de ofertă școlară astfel încât să existe servicii și mecanisme adecvate pentru ca oferta echitabilă să devină o realitate necesită o analiză intensă a modurilor actuale în care este alocat bugetul pentru educație. Ca parte din această evaluare, ni s-a cerut să examinăm mai multe întrebări privind măsura în care resursele financiare sunt folosite strategic pentru a aborda nevoile și a acoperi decalajele la nivelul realizărilor școlare. Alte chestiuni cu caracter mai degrabă general au legătură cu studierea costurilor pe care le implică progresul către un sistem mai incluziv în Jersey în general.

Preocupările privind finanțarea se află adesea în centrul discuțiilor la nivel național cu privire la schimbarea potențială a schemelor administrative existente. Tema a apărut în conversațiile noastre cu actorii implicați din toate domeniile și de la toate nivelurile din Jersey, care au adus în discuție această problemă crucială; mulți dintre aceștia erau preocupați de SEN, deși s-au exprimat puncte de vedere similare și în ceea ce privește inițiativele educaționale care abordează EAL și sprijinul pentru sănătatea mintală. De exemplu, în cazul copiilor și tinerilor cu SEN, un membru al conducerii unei școli a indicat faptul că *„Utilizarea finanțării pe grupe de beneficiari (banded funding) nu este gestionabilă în cazul studenților cu RON. Problemele ce țin de recrutare și „politica disponibilă în mod obișnuit” nu se pot folosi pentru a satisface nevoile elevilor care au o nevoie educațională specială identificată, dar care nu au vârsta legală. Pentru personalul meu este aproape imposibil să asigure sprijin suplimentar, din cauza implicațiilor acumulate prin finanțarea pe grupe de beneficiari pentru cazurile cu RON. La modul general, am primit comentarii din partea unui părinte care menționa că „Am auzit o discuție între doi părinți despre echitatea în școli. Unul s-a întors către celălalt și a spus, „Ei bine, e drăguț că toți copiii de la [NUMELE ȘCOLII] primesc educație școlară independentă subvenționată, iar eu plătesc pentru asta plătind impozite. Asta înseamnă că eu și copiii mei de la [NUMELE ȘCOLII] le finanțăm lor excursia la cricket în Indiile de Vest.”*

Ambele observații sunt indicii ale unor îngrijorări atât în rândul profesioniștilor, cât și la nivelul publicului. În lumina acestora, raportul nostru caută să identifice câteva provocări și oportunități pe care le ridică orice restructurare financiară. În aceasta, avem convingerea că o transparență mai mare a modului în care sunt alocate fondurile va contribui la formarea încrederii între actorii implicați cărora, în acest moment, nu le este clar cum se cheltuie banii și dacă modul în care se cheltuie livrează valoare. În primul rând, explorarea schemelor existente sugerează indicii că finanțarea în educație nu este folosită în mod egal în Jersey în beneficiul tuturor copiilor și tinerilor.

O evaluare a datelor de titlu din Jersey arată că nu există un bun raport calitate-preț în ceea ce privește incluziunea și, cel mai probabil, nu există suficienți bani - deoarece sistemul existent trebuie să fie mai eficient în realizarea unei echități a rezultatelor pentru copiii și tinerii cu diferențe de învățare (EAL, SEN etc.) în toată insula. În acest sens, aceste constatări reflectă datele din Evaluarea independentă privind finanțarea școlilor din Jersey, din octombrie 2020, care prevede obiectivele de politici ale Jersey-ului în raport cu schimbările la nivel de finanțare, după cum urmează:

- » Creșterea rezultatelor școlare în general în Jersey
- » Reducerea inegalității la nivel de rezultate
- » Dotarea elevilor cu aptitudini de angajabilitate și de viață pentru a prospera în economia actuală și viitoare
- » Asigurarea unui sprijin echitabil și suficient pentru nevoile suplimentare, inclusiv SEN, nevoi de sănătate socială, emoțională și mintală (SEMH), EAL și privațiuni
- » Creșterea eficienței generale a sistemului

Pentru a înțelege mai bine dacă modul în care se cheltuie banii în prezent este eficient din punct de vedere al costurilor, este esențial să putem analiza în profunzime și să putem vedea factori precum rezultatele, dar și toate domeniile de finanțare actuale, de exemplu SEN, chestiuni de gen, EAL și primele pentru elevi (Pupil Premium).

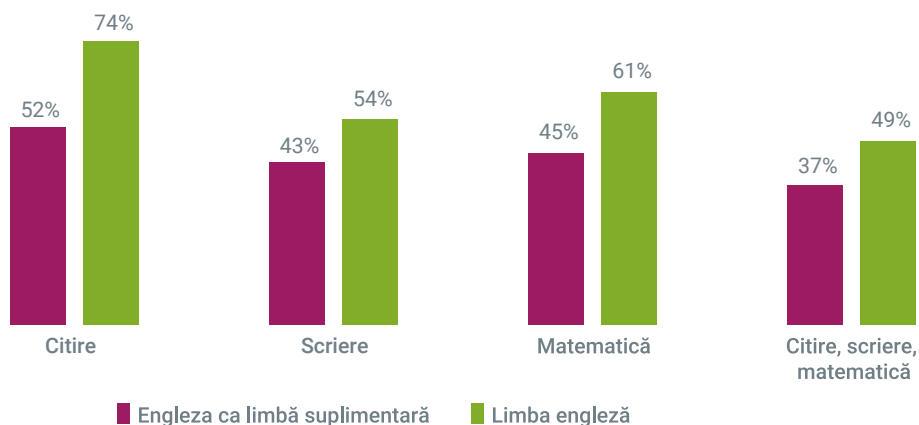


Figura 11: Procentul de copii și tineri în clasa a 2-a care realizează 2 asigurat, în funcție de prima limbă

Cu toate acestea, datele disponibile cu privire la unele rezultate principale au permis doar un anumit nivel de analiză cost-beneficii, aruncând lumină asupra câtorva dintre presupunerile care stau la baza utilizării datelor referitoare la buget și a utilizării separate a datelor privind rezultatele.

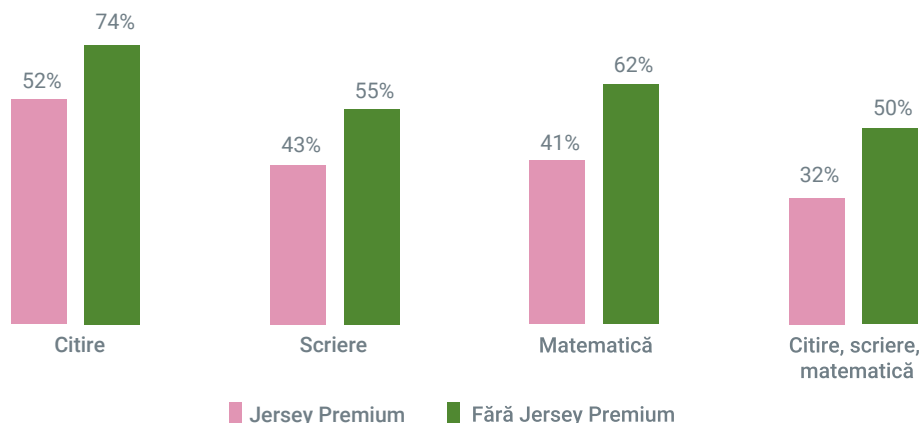


Figura 12: Procentul de copii și tineri în clasa a 2-a care realizează 2 asigurat, în funcție de Jersey Premium

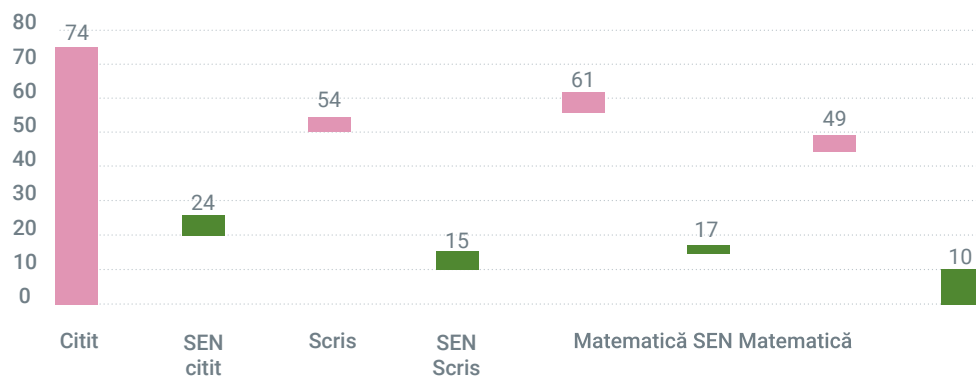


Figura 13: Procentul de copii și tineri în clasa a 2-a care realizează 2 asigurat, în funcție de SEN

Datele detaliate necesare la nivel științific nu au fost disponibile, indicând astfel lipsa de guvernare asupra cheltuielilor în raport cu rezultatele, pe baza unui cadru de rezultate mai larg, ce depășește nivelurile de rezultate de la Stadiul principal 1 și 2 și performanțele pentru GCSE. În plus, există puține dovezi privind practica de corelare a rezultatelor cu cheltuielile, ceea ce indică necesitatea dezvoltării unei guvernare robuste asupra relației cost-beneficii.

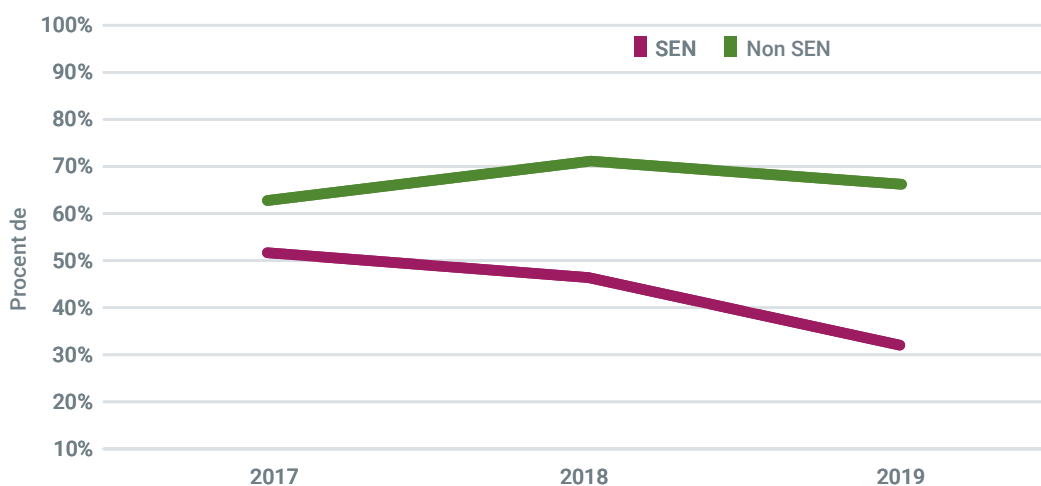


Figura 14: Procent de elevi care obțin cinci sau mai multe note de trecere standard (4/C+) inclusiv engleză și matematică, în funcție de SEN; 2017-2019

Acest lucru indică și necesitatea unei schimbări de orientare, astfel încât „costurile” să fie măsurate nu în termeni monetari, ci în raport cu viitorul copiilor și al tinerilor și, ca urmare, să se ajungă la practicile cele mai bune pentru incluziune. Aceasta stabilește contextul pentru încadrarea analizei cost-beneficii în limbajul drepturilor omului și, astfel, în drepturile copiilor și tinerilor, unde cheltuirea și auditarea modului de a cheltui este o acțiune necesară de „gospodărire” pentru a le susține. Aceasta se potrivește mai bine cu viziunea Jersey-ului de „a pune copiii pe primul loc”.

De exemplu, recomandarea din Evaluarea independentă privind finanțarea școlilor în 2020, de a crește finanțarea pe grupe de beneficiari pentru sprijinul pentru SEN acordat copiilor și tinerilor care au un dosar de nevoi se bazează pe două presupuneri de planificare:

- 1. Că școlile și alte unități educaționale au finanțarea actuală pentru sprijinirea unui copil timp de 15 ore și că, dacă aceasta se reduce la 10 ore, școlile și alte unități educaționale ar avea la dispoziție o finanțare mai mare**
- 2. Aceasta promovează și practica sprijinului unu-la-unu împreună cu un asistent didactic**

În ceea ce privește „gospodărirea” monetară și practica incluzivă, nu ar fi fezabil să se crească finanțarea pe grupe de beneficiari cu 5 ore pentru toți elevii care au dosare de nevoi, deoarece aceasta nu va însemna că școlile și alte unități educaționale vor avea la dispoziție mai mulți bani și nici nu va asigura obținerea unor rezultate mai bune de către copii și tineri. Trebuie să existe o abordare mai degrabă sistemică și o schimbare de direcție în ceea ce privește atenția acordată, pentru a realiza armonizarea cu viziunea aspirațională pentru copii și tineri a Jersey-ului.

Ca urmare, calea de urmat recomandată ar fi să se stabilească o alocare de fonduri/resurse convenită pentru a susține o abordare gradată pe baza unui cadru de valori, de aspecte comune și diferențe. O abordare mai personalizată pentru cei cu diferențe de învățare mai deosebite („nevoi suplimentare”) și chiar abordări mai personalizate în cazurile în care ar fi impuse de niște diferențe de învățare speciale. Această abordare aspirațională ar identifica copilul/tânărul în raport cu ceea ce poate face acesta, cum învață el și care este cea mai bună pedagogie.

Astfel, cu resursele potrivite direcționate în modul potrivit, ar putea exista o gradare în funcție de diferențele dintre elevi, mai degrabă decât o dihotomie și concurență pe resursele financiare între progresul academic de masă la nivel GCSE și dezvoltarea unor traiectorii mai personalizate și mai potrivite pentru copiii și tinerii din școlile și unități educaționale din Jersey. Și un raport calitate-preț mai bun în raport cu rezultatele, pentru care raportul cost-beneficiu ar fi un viitor mai bun pentru copii și tineri.

Evaluarea noastră a identificat un decalaj strategic, respectiv lipsa de legătură dintre datele privind bugetul, pe baza unor factori anume pentru alocarea finanțării și apoi monitorizarea rezultatelor copiilor și ale tinerilor. Trebuie să existe o cale clară pentru evaluarea raportului cost-beneficiu al cheltuielilor și un răspuns în legătură cu reflectarea asupra practicilor, revizuirea și posibil schimbarea acestora, acolo unde este necesar, în cazul în care copiii și tinerii nu obțin rezultate bune, ceea ce susține scopul pentru care a fost comandat acest raport. Recent, a existat un impuls, cu Evaluarea independentă cu privire la finanțarea școlilor, dar și cu această evaluare, de a înțelege și a schimba, acolo unde este necesar, ceea ce se întâmplă efectiv în școli și alte unități educaționale în raport cu practica și cheltuiala, astfel că faptul că a fost comandată această lucrare este un aspect pozitiv. Însă acum trebuie să existe o voință clară de a duce mai departe raportul. Pe lângă statutul său de comunitate insulară prosperă din punct de vedere economic, Jersey are avantaje care pot ajuta la stimularea unei astfel de inițiative:

- » **Angajamentul directorilor de școli și al membrilor din conducerea colegiilor care au participat la analiza noastră, în favoarea includerii copiilor și tinerilor indiferent de cheltuielile suplimentare pe care le implică aceasta**
- » **Determinarea de a avea o vedere generală asupra nevoilor de îngrijire și sănătate ale copiilor și tinerilor**
- » **Centrele de resurse suplimentare (ARCS) par să aibă rezultate mai bune și o guvernanta a cheltuielilor. Deși dovezile noastre în acest sens sunt în mare parte neconfirmate, ele arată că în Jersey există competențele necesare pentru a urmări ecuația cost-beneficiu**
- » **Dovezi de colaborare strânsă între responsabilii cu incluziunea și reprezentanții directorilor de școli, pentru a se pune de acord asupra căilor de urmat pentru a realiza incluziunea și controlul financiar**
- » **Dorința responsabililor de a sprijini acest proiect, pentru a se putea obține rezultate bune pentru copii și tineri. Există o dorință de dreptate pentru copii și tineri**

Directorii de școli speră să aibă mai multă autonomie, dar este necesară o colaborare mai strânsă între responsabili și școli și alte unități educaționale, pentru a se concentra pe raportul calitate-preț pentru copii și tineri în raport cu obținerea de rezultate bune, deoarece în prezent acestea sunt slabe. Acest lucru este susținut de exemple extrase din Datele Guvernului Jersey din Evaluarea privind incluziunea, din luna mai 2020, după cum urmează:

„Pentru a reflecta mai bine costul ofertei educaționale pentru elevii cu SEN intense, recomandăm mărirea finanțării disponibile pe grupe de beneficiari, pentru a reduce contribuția școlilor. Recomandarea este să se crească numărul de ore finanțate prin finanțarea pe grupe de beneficiari cu 5 ore pentru toți studenții care au un RON, iar obligația de cofinanțare pentru școli și alte unități educaționale să fie redusă, de la acoperirea primelor 15 ore la acoperirea primelor 10 ore. Pentru aceasta ar fi necesară o finanțare suplimentară de 625 mii GBP pe an.”

Costul incluziunii: câteva comentarii de încheiere

Trebuie să existe o transformare reală pentru a înțelege și a implementa incluziunea în mod strategic; calea de urmat nu se referă la un număr mai mic sau mai mare de ore pentru asistenții didactici, de traiectorii de alocare și evaluare, ci implică o regândire mai radicală a modului de a ieși din postura actuală, în care se cheltuie excesiv pe un sistem care nu produce rezultate pozitive pentru copiii și tinerii cu un nivel mai ridicat de diferențe de învățare.

Jersey trebuie să treacă de la o poziție de „gânditor vigilent” la o poziție de „agent de acțiune” și să parcurgă o călătorie a îmbunătățirii, în loc să continue ciclul de evaluare și regândire. Analiza cost-beneficii a dovedit că starea de fapt actuală nu funcționează. Drumul de urmat nu trebuie să fie planificat în mod excesiv, atâta timp cât lipsesc dovezi de bune practici măsurate prin rezultate pozitive.

Viziunea Jersey-ului de „a pune copiii pe primul loc” nu este trăită în teren, în școli și în alte unități educaționale; mai degrabă, impulsul este perceput a fi unul determinat de buget. Există sentimentul că incluziunea se referă la grupuri de copii și tineri care sunt diferiți în mod defavorizant „în” sine și că aceasta va afecta cumva performanța copiilor și tinerilor care sunt văzuți ca separați - așadar se instituie o dihotomie între cei care au o performanță bună și cei care nu pot și care sunt considerați a fi „în urmă” într-o progresie liniară.

Unul din rezultatele dihotomiei este că unii directori de școli se simt „învinovați” că nu pot să sprijine în mod adecvat toți copiii și tinerii - mai ales pe cei care se prezintă ca SEMH. În cazurile în care au reușit să îmbunătățească performanța majorității copiilor și tinerilor în raport cu programa oficială de masă, este posibil ca ei să aibă sentimentul că acest lucru nu este considerat important.

Nu vedem că datele privind finanțarea și cele privind rezultatele au legătură așa cum ar trebui - strategic. În ciuda unor echipe capabile în domeniul financiar și al datelor, pare să nu existe o viziune strategică globală pentru a defini rezultatele elevilor în raport cu cheltuielile. Dacă aceasta ar exista, datele relevante ar fi mai accesibile. Un pas important va fi ca acest lucru să se facă bine: dacă nu, costul neincluziunii va fi de negestionat pentru finanțele Jersey-ului.

Părăsirea rolului de „gânditor vigilent” și asumarea rolului de „agent de acțiune” înseamnă pornirea în călătoria curajoasă pe care o presupune viziunea Jersey-ului de „a pune copiii pe primul loc”. Ea necesită pragmatism în investirea banilor pentru a implementa incluziunea. Supravegherea financiară a acestui proces ar trebui să se facă pas cu pas, mai degrabă decât să existe un singur criteriu de evaluare financiar, care să fie dovada de „siguranță” pentru a începe călătoria mai departe. Criteriul de evaluare ar trebui să fie trecerea la un viitor aspirațional pentru copiii și tinerii din Jersey. Astfel, copiii și tinerii sunt puși pe primul loc în termeni concreți, iar planificarea financiară este readusă la locul său de drept, acela de gospodar al fondurilor care sunt esențiale pentru a susține incluziunea.

Sistemele care operează cu modele și cadre de finanțare bazate pe încredere, responsabilitate și transparență în metodele de alocare și distribuție au o rată de succes mai mare. Aceste modele și cadre includ într-un mod mai cuprinzător personalul care conduce distribuția și responsabilitatea asociată cu ele fie de la centru, fie la poarta școlii. Această responsabilitate colectivă are efecte pozitive asupra rezultatelor elevilor.

Facem următoarele recomandări privind costurile și beneficiile incluziunii

Recomandarea 49. Modelul de finanțare pentru a sprijini toți copiii și tinerii ar trebui elaborat din nou și finanțat printr-o metodă deschisă și transparentă de alocare a fondurilor în armonie cu modelul agreat. Aceasta ar trebui să includă luarea în considerare a orientării finanțării astfel încât să urmeze copiii și tinerii la un nivel agreat, precum și să încorporeze un forum strategic de evaluare a finanțării la nivel de directori de școală, care să se întâlnească regulat, cu conducătorii serviciilor de incluziune, pentru a monitoriza și a revizui finanțarea în raport cu strategia și cu viziunea.

Recomandarea 50. Directorilor de școli ar trebui să li se acorde mai multă autonomie în ceea ce privește modul de cheltuire a bugetului lor, în colaborare cu responsabilii din GoJ și cu recunoașterea faptului că trebuie să se acorde prioritate implementării abordărilor incluzive. În cadrul acesteia, ar trebui să se aibă în vedere asigurarea unor cicluri bugetare de 3 ani pentru școli și alte unități educaționale, pentru a permite un sprijin strategic mai bun pentru noile inițiative de incluziune.

9. Să Învățăm Între Noi, Să Învățăm De La Alții

i. Să învățăm între noi: câteva exemple de practică incluzivă în Jersey

În această secțiune evidențiem câteva practici promițătoare pe care le-am observat în școlile, alte unități educaționale și serviciile din Jersey. Acestea sunt exemple de aspecte ale incluziunii, mai degrabă decât o colecție finită de practici eficiente în Jersey. Recunoaștem că există multe locații din care am putea extrage exemple similare.

Exemplele oferite arată nivelul de activități care se desfășoară deja. În acestea, ne concentrăm doar pe șase filoare principale observate de echipa nasen în timpul vizitelor pe care le-am făcut în Jersey în aprilie și mai 2021 și în diferitele noastre interacțiuni cu practicieni și cu alți actori implicați. Este de înțeles că timpul pe care l-am petrecut în școli și alte unități educaționale a fost destul de scurt; totuși, aceste întâlniri ne-au oferit ocazia de a identifica o serie de puncte de pornire și elemente catalizatoare pentru învățare și sporirea gradului de informare în rândul profesioniștilor. Aceste tipuri de acțiuni existente vor fi vitale pentru dezvoltarea în continuare a educației incluzive în Jersey.

Aplicarea Jersey Premium

Jersey Premium este un program de finanțare țintit, prin care se asigură că toți copiii și tinerii obțin ce e mai bun din educația pe care o primesc. Unii copii și tineri nu continuă cu realizările la nivelul așteptărilor pe care l-ar putea justifica în mod normal abilitățile lor. Acest lucru are legătură esențialmente cu privațiunile socioeconomice. Introducerea programului Jersey Premium a permis școlilor și altor unități educaționale să își revizuiască abordarea privind predarea și învățarea, să ajute toți copiii și tinerii care se confruntă cu obstacole în învățare să își realizeze potențialul superior. Școlile și alte unități educaționale primesc finanțare suplimentară, calculată în funcție de numărul de copii și tineri eligibili pe care îi au în fiecare an, pe baza unor criterii stabilite. Școala sau colegiul decide cum se poate folosi cel mai bine finanțarea pentru a îmbunătăți experiența și rezultatele pentru copil. Jersey Premium este disponibil pentru copii și tineri pe tot parcursul educației lor într-o școală sau un colegiu al Guvernului Jersey. Cele mai recente cifre disponibile (din 2020) arată că 24,2% din copiii și tinerii de vârstă obligatorie beneficiau de Jersey Premium.

Am auzit că o școală a primit Jersey Premium pentru 51% dintre copiii și tinerii săi. Aceasta i-a permis să finanțeze încă un post de responsabil la creșă pentru intervenții timpurii, precum și un grup dedicat bunăstării. Alte școli și alte unități educaționale de învățământ folosesc finanțarea ca să plătească pentru servicii ale școlii, precum sprijin și consiliere prin terapie ocupațională, pe când altele acordă o prioritate mai mare protecției. Ilustrând gama de aplicații ale programului Jersey Premium, o școală a angajat *Jersey Sport* să o ajute cu jocurile și educația fizică, cu orientare pe sănătate și bunăstare și pe formarea rezilienței. De asemenea, Jersey Premium le permite copiilor și tinerilor să meargă la un club de mic dejun cu prețuri reduse, ceea ce este perceput ca un mod de a îi sprijini pe copiii și tinerii care au un plan de activități cu un EWO.

O instituție folosește Jersey Premium pentru predarea de ore de muzică itinerante pentru copii și tineri. Pe lângă aceasta, o parte din fonduri sunt alocate pentru dezvoltarea de cursuri pentru personal, cu orientare pe elemente esențiale ale predării, învățării și evaluării și promovarea practicii reflectivă, în care profesorii beneficiază de sesiuni săptămânale de coaching.

Data fiind diversitatea școlilor și altor unități educaționale din Jersey, în școli și alte unități educaționale se identifică o gamă largă de nevoi suplimentare. Sistemul de alocare nu este perfect și este necesară o mai bună colaborare și partajarea ideilor în legătură cu cheltuirea Primei Jersey. Însă ne aflăm în prezența unei abordări de succes și potențial transferabile. După cum ne-a spus un cadru didactic: „*Ar fi pozitiv să se ia realizările programului Jersey Premium și să se extindă și în alte domenii de practică incluzivă. Finanțare pentru a stimula educația în zonele rurale sau pentru a pilota inovarea.*”

([https://www.gov.je/SiteCollectionDocuments/Education/ID%20English%20Jersey%20Premium%20Fact%20 Sheet.pdf](https://www.gov.je/SiteCollectionDocuments/Education/ID%20English%20Jersey%20Premium%20Fact%20Sheet.pdf))

Satisfacerea nevoilor educaționale speciale

Am constatat că o percepție larg răspândită privind educația incluzivă în Jersey este că aceasta are legătură în principal cu SEN. Dar având în vedere că numărul de copii și tineri cu o SEN sau cu o dizabilitate identificată reprezintă peste 13% din populația de vârstă școlară/preșcolară, această amalgamare de percepții poate că este de înțelese. În ciuda unor îngrijorări larg răspândite exprimate de actorii implicați cu privire la disponibilitatea finanțării și a sprijinului pentru SEN, am găsit multe exemple de bune practici în școli, alte unități educaționale și servicii în Jersey.

Mai multe școli și alte unități educaționale folosesc grile sau hărți de ofertă școlară pentru grupe de clase întregi. Acestea sunt concentrate mai clar și necesită mai puțin timp decât planurile de educație individuale (IEP) și, de asemenea, au date de intrare și ieșire pe care profesorii și LSA și le asumă. Dosarele de nevoi (RON) se înscriu pe aceste grile, dar nu le copiază în întregime. Întâlnirile pentru discutarea progreselor au loc de 3 ori pe an, pentru toți copiii și tineri desemnați ca beneficiind de sprijin pentru SEN, pe când revizuirile RON au loc trimestrial. Când există o implicare activă din partea părinților și a întretinătorilor, precum și o contribuție colectivă din partea întregului personal cheie, această schemă funcționează eficient și permite ca nevoile să fie satisfăcute.

În unele locații există dovezi că se reflectează profund asupra predării și învățării în situații de SEN. Am vizitat o locație unde se convoacă ședințe trimestriale de analiză a progresului elevilor, cu implicarea mai multor profesioniști, inclusiv SENCO. La fiecare ședință sunt identificați aproximativ trei copii și tineri din fiecare clasă. Dirigintele clasei prezintă o analiză a datelor privind matematica și citirea și scrierea pentru copiii și tinerii respectivi și o discută cu coordonatorul responsabil cu chestiuni de evaluare din școală. Alți profesori adaugă date calitative, iar acestea sunt triangulate cu alte informații (de exemplu, privind prezența la școală și purtarea). Astfel, se formează o „*image tridimensională*” pentru fiecare elev. Sunt adoptate abordări digitale (inclusiv PiRA și PUMA*) și se folosește software de cartografiere a ofertei școlare (software Provision Map) pentru a identifica, a înregistra și a evalua intervențiile.

Astfel, este posibilă o concentrare în profunzime pe copii și tineri cu o gamă largă de nevoi educaționale, inclusiv EAL, printre cei care beneficiază de Jersey Premium și copiii și tinerii care ar putea reprezenta un „motiv de îngrijorare”.

<https://www.risingstars-uk.com/subjects/assessment/gaps-tests/auto-marked,-online-pira-interactive>

Am întâlnit exemple de activități interdisciplinare eficiente în mai multe școli și alte unități educaționale. Într-un caz, construirea de relații era evidențiată ca mod eficient de a sprijini incluziunea copiilor și tinerilor. Echipa de asistență socială pentru nevoi complexe se întâlnește săptămânal cu directorul adjunct al școlii, pentru a discuta cazurile de mare calibru. Directorul școlii și conducătorul serviciilor participă și ei la aceste ședințe la sfârșitul fiecărui trimestru. Școala colaborează strâns cu lucrători sociali, care sunt prezenți frecvent în școală. Aceasta le permite să lucreze împreună cu copiii și tinerii cu care lucrează și în afara școlii. Mai mulți practicieni au vorbit pozitiv despre crearea *Centrelor pentru copii și familie*, care aplică principiile muncii integrate și interdisciplinare și doreau extinderea acestora în toate aspectele educației.

Mulți practicieni ne-au vorbit despre importanța formării și dezvoltării profesionale pe chestiuni legate de SEN și am primit informații și despre eforturi țintite, existente în mai multe școli și unități educaționale. Formarea pentru toți SENCO din Jersey este considerată o prioritate importantă și există un „Sharepoint” SENCO, iar toți SENCO nou numiți primesc un pachet de informații/formare. O școală pe care am vizitat-o oferă personalului cursuri specifice în cazul în care un elev cu o nevoie identificată urmează să se alăture școlii, pe lângă formarea întregii școli pe teme privind nevoile legate de vorbire și limbă. Am fost impresionați de utilizarea practicilor de „reflexare asupra practicii” în unele dintre școlile și unitățile educaționale pe care le-am vizitat. De exemplu, partajarea de bune practici și observarea activităților colegilor le permite SENCO să observe LSA și le oferă oportunități de management de performanță. LSA sunt priviți ca parte integrantă și iau parte pe deplin la toate cursurile la nivelul școlii. În mai multe școli se folosesc proiecte de cercetare de acțiune pentru a ajuta școala să identifice nevoile individuale pe măsură ce acestea apar. Un SENCO de la o școală ne-a spus că „...de exemplu, personalul de la KS1 a ales să considere ADHD ca pe un proiect de cercetare și asta îi face să fie mai înțelegători și să își ajusteze cu mai multă încredere practicile în funcție de nevoile elevului”.

Activitatea școlilor specializate și a ARC merită evidențiată și mai mult. Practicile pe care le-am văzut în aceste alte unități educaționale și exemplele de partajare de cunoștințe oferă modele care pot reprezenta punctele de contact în dezvoltarea bazei de aptitudini și cunoștințe pentru profesorii din Jersey. În vizitele noastre am observat o gamă largă de practici contemporane și eficiente. Aceste locații sunt bine dotate cu resurse și cu personal calificat și dedicat. După cum ne-a spus un practician:



„Avem oameni excelenți și bine pregătiți care lucrează în domeniul SEN în Jersey și cu siguranță că ar trebui să îi folosim mai mult pentru a forma mai mulți oameni... pur și simplu vizitând unul din acele locuri, veți găsi inspirație și multe idei”.

Inițiative privind limba engleză ca limbă suplimentară

25,3% dintre copiii și tinerii din Jersey au limba engleză ca limbă suplimentară. Dintre copiii și tinerii cu EAL din școlile și unitățile educaționale GoJ, 60% au portugheza ca prima limbă, iar 20% au polona ca prima limbă. Restul de 20% au alte limbi ca prima limbă, printre care româna, letona, urdu, ceha, hindi, telugu, rusa, shona, filipineza, maghiara, araba, afrikaans, mandarina, spaniola și tamil. Mulți dintre acești copii și tineri sunt identificați ca fiind persoane defavorizate din punct de vedere economic. Exemplele pe care le oferim aici ilustrează școli și alte unități educaționale care sprijină copiii și tinerii cu EAL, precum și familiile acestora, folosindu-și propriile resurse, mai degrabă decât serviciile disponibile direct de la CYPES. Într-o serie de școli și alte unități educaționale, nevoile copiilor și tinerilor cu EAL au fost recunoscute, iar oferta școlară a dorit să ofere mult mai multe resurse decât cele pentru care se primea finanțare pentru a satisface nevoile identificate.

Una dintre școlile pe care le-am vizitat încearcă să ofere sprijin suplimentar pentru copiii și tinerii cu EAL adoptând o orientare pe chestiuni de bunăstare și SEMH. Abordarea se bazează pe a furniza copiilor și tinerilor o educație experiențială, cu bază largă, în loc de o programă mai formală și mai mult bazată pe materii. S-a acordat multă atenție abordării didactice folosite, permițând copiilor și tinerilor să acceseze programa școlară în mod pozitiv, în loc să le ceară să se adapteze la schemele curriculare existente. Activitățile se concentrează mult pe nevoia de a învăța aptitudini personale și interpersonale. Școala a scos multe dintre băncile și scaunele de la creșă, recepție și clasa 1, deoarece a identificat dovezi care sugerează că această abordare poate ajuta copiii și tinerii cu EAL ca, până în clasa a 6-a, să ajungă din urmă și chiar să depășească copiii și tinerii care nu au EAL. De asemenea, școala folosește un responsabil de creșă care vorbește portugheza. De asemenea, a recomandat programul de 12 săptămâni pus la dispoziție de CYPES pentru copiii și tinerii nou veniți din alte țări, ca o modalitate excelentă de a asigura conștientizare și orientare lingvistică.

Ni s-a spus că tinerii și copiii polonezi au ocazia să participe la una din două școli de weekend pentru a le asigura posibilitatea să își dezvolte prima limbă și cultură. Aceasta este o idee care merită explorată, după cum a menționat un practician:



„Elevii cu EAL vor deveni adulți în Jersey, în multe cazuri. Ar trebui să acordăm mai multă atenție finanțării unor școli sau cluburi care permit dezvoltarea limbilor minoritare, dar, în același timp, stimulează sentimentul apartenenței ca parte importantă din viața comunității din Jersey”.

De asemenea, a existat și un aranjament pe termen lung cu guvernul portughez, prin care s-au finanțat 4 profesori de portugheză pentru această comunitate. La fel ca în cazul altor dimensiuni ale incluziunii, am văzut multe aspecte de bune practici care le permit elevilor cu EAL să se dezvolte bine. De exemplu, unele locații își organizează zonele de recepție creând panouri de afișare în culori vii în zonele de primire, astfel încât numărul mare de națiuni de origine ale copiilor și tinerilor, precum și caracteristicile acestora sunt imediat vizibile pentru vizitatori. Aceasta este o celebrare vizuală pozitivă a multiculturalității în școală.

Progresul în ceea ce privește bunăstarea și sănătatea mintală

A existat o concentrare din ce în ce mai mare pe sănătatea mintală și bunăstarea copiilor în școlile, alte unități educaționale și serviciile din Jersey. De asemenea, există și eforturi de a evidenția teme asociate, precum mindfulness, mentorat și consiliere. Nevoia pentru acestea a devenit și mai pronunțată odată cu resimțirea de către furnizori a impactului restricțiilor asociate cu Covid-19. Asociată cu acest domeniu de activitate este și activitatea profesională care vizează alți factori care afectează viața elevului: bullying, chestiuni legate de LGBTQ+, excludere, respectarea drepturilor, regulile și regulamentele școlare, precum și oferta de activități de PSHE. Este încurajator că bunele practici consacrate sau noi sunt vizibile în multe din aceste zone în școlile, alte unități educaționale și serviciile din Jersey.

Posturile de asistent de sprijin pentru alfabetizare emoțională (ELSA) sunt recunoscute ca fiind fundamentale pentru asigurarea sprijinului pentru sănătate mintală și bunăstare pentru copiii și tinerii din multe unități educaționale și din diferiți ani de studiu - deși funcția face obiectul unor posibile reduceri de fonduri. Într-unul din exemple, asistenta ELSA și-a dezvoltat practica astfel încât, dacă nu poate să ajungă suficient de repede la copii și tineri, să existe alte resurse pe care le pot accesa profesorii sau alți LSA, precum panourile expoziționale „Grădina mea magică de mindfulness” (My Magical Mindful Garden) și „Star Thrower” (Aruncătorul de stele). De asemenea, profesorii se consultă direct cu asistenții ELSA pentru a conveni asupra unor domenii prioritare în care să lucreze cu copiii și tinerii. Fiecare elev cu care lucrează asistentul ELSA are o stea colorată personalizată: dacă își lasă steaua în sala asistentului, acesta știe că elevul dorește o întâlnire. Acesta este un mod excelent de a îi da posibilitatea elevului să își asume controlul personal asupra propriilor sentimente și se aliniază foarte bine cu o abordare bazată pe respectarea drepturilor.

Acest domeniu de activitate este atât de important, încât o școală dintre cele pe care le-am vizitat finanțează formare la nivelul întregii școli pe chestiuni de mindfulness și sănătate mintală. Aceasta încearcă să încorporeze bunăstarea în orele de zi cu zi, folosind o serie de strategii și instrumente variate (de ex. zone de reglementare, cutii și pungi cu griji).

Jersey este remarcabil prin faptul că modurile în care răspunde la sarcina de a sprijini sănătatea mintală și bunăstarea sunt diverse, creative și variate în școlile, alte unități educaționale și serviciile sale. De exemplu, o școală a evidențiat chestiunile legate de bunăstare și sănătate mintală prin activități de predare de tip Forest School. Prin aceasta, copiii și tinerii beneficiază de activități de învățare în aer liber. Astfel, se creează o mentalitate pozitivă de învățare la copii și tineri, permițându-le să își arate punctele forte și aptitudinile în diferite moduri. Aceeași școală oferă și o Sală comunitară, care în prezent este folosită ca sală de calmare unul-la-unul. O altă școală pe care am vizitat-o are acces regulat la un consilier școlar care vine o dată pe săptămână și lucrează cu anumiți copii și tineri: această activitate este finanțată din bugetul propriu al școlii. Mai mult, toate școlile și alte unități educaționale vizitate aveau o „sală de bunăstare”, care era primitoare, confortabilă și luminoasă. O școală a menționat sprijinul pozitiv pe care copiii și tinerii și familiile acestora îl primesc de la azilul de pe insulă și de la asistentele Macmillan care le oferă familiilor sprijin prin consiliere. În această privință, mulți practicieni consideră că sectorul societății civile din Jersey furnizează o gamă largă de tipuri de sprijin.

Formarea personalului în școli și alte unități educaționale reprezintă o caracteristică a răspunsului pe care îl oferă Jersey la preocupările privind sănătatea mintală și bunăstarea. Recunoscând valoarea muncii asistenților ELSA, aceștia trebuie să se recalifice în fiecare an, printr-o evaluare a portofoliului. Formarea lor inițială este reprezentată de un program de 6-8 săptămâni și cuprinde teme precum furia, aptitudini sociale, prietenii, respect de sine, lucrul cu părinții, întreținătorii și agențiile externe. Asistenții ELSA beneficiază și de inspecții de supraveghere o dată la 6 săptămâni. În alte locuri, școlile și alte unități educaționale se completează în ceea ce privește contribuțiile psihologilor educaționali în formarea personalului pe teme de anti-bullying și doliu.

Epidemia de Covid-19 a determinat școlile și alte unități educaționale să reacționeze la îngrijorările din ce în ce mai mari privind sănătatea mintală a copiilor și tinerilor. O școală a continuat să ofere sprijin în fiecare vineri, prin clipuri video pe teme de bunăstare. De asemenea, școala a sugerat ca, la revenirea la școală, copiii și tinerii să nu poarte uniformă, ci tricouri și pantaloni scurți, haine care să poată fi spălate zilnic cu ușurință; s-a adoptat o abordare mai relaxată privind școala, cu accent pe reconstruirea relațiilor. Alte școli și unități educaționale au apelat la programe de evaluare considerabile, pentru a identifica și a răspunde la nevoile SEMH ale copiilor și tinerilor care reveneau la școală după restricțiile asociate cu Covid, apoi asigurând sprijin la diferite niveluri.

Toate școlile care aparțin Guvernului din Jersey sunt înscrise în programul Premiul acordat școlilor care respectă drepturile (Rights Respecting Schools Award) al UNICEF, la diferite faze, de la premiul de bronz la premiul de aur, ca urmare a unei colaborări strânse între școli, Departamentul și Biroul Comisarului pentru Copii. Trei școli și unități educaționale își prezintă statutul de beneficiari ai Standardului de Aur (Gold Standard) din cadrul Premiului acordat școlilor care respectă drepturile. Copiii și tinerii din aceste școli sunt implicați în cât mai multe aspecte ale școlii, inclusiv în analizarea valorilor școlii și în revizuirea Regulamentului și a Cartei Școlii împreună cu personalul școlii. O altă școală menționa că este o școală „dedicată drepturilor” și că are un plan de acțiune care reflectă ambiția sa de a dobândi statutul de școală „care ține seama de drepturi”. Aceasta implică respectarea „principiilor egalității, demnității, respectului și nediscriminării”, lucru reflectat în viața de zi cu zi a școlii și înțeles și discutat cu copiii și tinerii ca parte din rutinele zilnice de învățare ale acestora. Multe alte școli și unități educaționale promovează în mod activ incluziunea și discută astfel de aspecte în adunări conduse de elevi; o școală oferă un program personalizat numit „Relație, respect și reziliență”, în scopul promovării incluziunii în acest context.

Am vizitat alte unități educaționale care au un „plan privind diversitatea” aprobat. Acesta include orientarea pe chestiuni precum adoptarea unui limbaj incluziv, trecerea la un limbaj colaborativ și lucrul cu copiii și tinerii pentru a dezvolta relații. De asemenea, am avut experiența directă a unei orientări pe chestiuni LGBTQ+ în unele unități educaționale, cu sărbătorirea zilei internaționale a femeilor și *Luna Pride în Jersey*. Toate acestea au rezultate vizibile și tangibile - adunări, expoziții, sărbătoriri și comunicări la nivel extern și intern, sprijinite de toți membrii personalului și de toți copiii și tinerii. Conținutul programei școlare și planurile școlare sprijină și ele aceste teme, integrându-le în activități de învățare.

Sprijin pentru părinți, întreținători și familii

În Jersey s-au înregistrat progrese semnificative în implicarea și sprijinirea părinților, întreținătorilor și familiilor care au un copil care se confruntă cu obstacole ce îi afectează participarea la educație sau participarea socială. CYPES oferă în acest sens o serie de servicii cu o notă din ce în ce mai pronunțată de interdisciplinaritate, printre care: ajutor social pentru educație, asistență cu intervenție timpurie pentru familii, *Asistență timpurie (Early Help)* oferită de mai multe agenții, consiliere și sprijin pentru protecție, sprijin pentru părinți și implicarea în Cadrul de Practici „Copiii pe primul loc” al Guvernului Jersey. Efortul continuu de a regrupa aceste servicii în cadrul unui *Centru pentru copii și familie* reprezintă un efort incitant în cadrul unui efort interdisciplinar coordonat.

În vizitele noastre la școli și alte unități educaționale am observat un accent puternic pe parteneriatul cu părinții, întreținătorii și familiile și cu o gamă variată de agenții. Există și multe inițiative care reprezintă practici de vârf, printre care: o implementare în tot Jersey-ul a unui curs de *Keeping Myself Safe and Well* (Cum să fiu sănătos și în siguranță) pentru toți copiii și tinerii din clasa a 2-a, dezvoltarea și implementarea panelului *Right Help, Right Time* (Ajutorul potrivit la momentul potrivit) care cuprinde parteneri din mai multe agenții, achiziționarea și testarea unei soluții sistemice de protecție pentru școli și colegii, continuarea implementării a programelor Triple P, (Programe de parenting pozitiv) și revenirea la implementarea regulată a *Children First Practice Framework (Cadrul de practică „Copiii pe primul loc”)* al Jersey-ului.

Ni s-au menționat și reușitele înregistrate ca urmare a flexibilității funcției lucrătorului de asistență familială, care este foarte apreciată de școli și alte unități educaționale. De asemenea, programele Parent Pop Ins și Drop Ins au înregistrat un succes remarcabil. Acest tip de sprijin personalizat este perceput ca fiind esențial pentru familiile care se confruntă cu dificultăți, mai mulți practicieni confirmând sentimentele unui lucrător care a menționat că



„La modul ideal, fiecare copil sau familie ar trebui să aibă alocat un lucrător esențial, care înțelege nevoile

Folosirea de responsabili cu bunăstarea educațională și consilieri școlari în școli a reprezentat un exemplu de dedicare solidă pentru nevoile copiilor și tinerilor, atât din partea Guvernului Jersey, cât și a școlilor și altor unități educaționale care îi folosesc.

Sprijinirea unei tranziții eficiente

Este larg acceptat în domeniul educației și al serviciilor conexe faptul că punctele de tranziție în călătoria educațională au potențialul să genereze întreruperi în învățarea copilului. Acest lucru se poate întâmpla de la bun început, în unități preșcolare și creșe și poate reprezenta o caracteristică a punctelor de tranziție ulterioare, pe măsură ce elevul parcurge ciclul primar, ciclul secundar și formele de învățământ post-16. Elevii care deja se confruntă cu obstacole și practici de excludere sunt cei mai expuși la o afectare negativă.

Am vizitat mai multe școli și alte unități educaționale care oferă o fază de tranziție prelungită pentru copiii și tinerii care au nevoie de mai mult sprijin. O școală secundară are un program consacrat de tranziție timpurie, pe care școlile primare asociate cu aceasta l-au evidențiat ca fiind o strategie esențială. Programul cuprinde vizite suplimentare ale specialiștilor în diferite materii la școlile primare și relații bidirecționale între personalul-cheie. Printre alte practici de tranziție se menționează schimburi de elevi, în cadrul cărora copiii și tinerii din clasa a 6-a lucrează în școala secundară la anumite materii în trimestrul dinainte de mutare, precum și legături sistematice între cei care formează personalul de consiliere, cu vizite la școală în vederea colectării de informații.

Deși în unele cazuri aceste practici de întreținere a unor legături pot fi percepute ca ceva obișnuit, pentru noi este clar că ele sunt foarte apreciate de părinți, întreținători și familii, după cum s-a exemplificat într-un comentariu anterior



„Ne-a contactat un SENCO înainte de începerea școlii și ne-a întrebat ce mai facem și ce poate să facă el ca să sprijine trecerea copilului meu în anul școlar următor. Simplul fapt că cineva a pus această întrebare l-a ajutat să se pregătească pentru noul an școlar și a fost un sprijin pentru încrederea lui în sine, pentru că s-a gândit că cineva a vrut să afle ce părere are el.”

Inițiativele societății civile

Am fost impresionați de diversitatea și profunzimea implicării societății civile (asociații de caritate, organizații neguvernamentale, grupuri și societăți de voluntariat) în inițiativele concepute pentru a oferi sprijin populațiilor marginalizate din Jersey. Această activitate se bucură de o recunoaștere largă în feedbackul pe care l-am primit de la mai multe grupuri de actori implicați. Exemplul nostru nu este folosit pentru a diminua eforturile întregului sector și nici pentru a pleda în favoarea unei relații formalizate între GoJ și societatea civilă. În schimb, reprezintă o atenționare pentru Jersey că se desfășoară astfel de activități valoroase și că profilul acestora în cadrul drumului spre o educație incluzivă ar trebui recunoscut, iar serviciile de acest fel ar trebui promovate.

Beresford Street Kitchen Limited este o astfel de organizație care aparține societății civile. Înființată în 2015, organizația a căutat să instituie un mediu de lucru „din lumea reală” în centrul St Helier, unde persoanele cu dizabilități de învățare și autism să poată să beneficieze de formare și să lucreze. Ca întreprindere socială, oferă educație, formare și ocuparea forței de muncă în acest grup țintă, astfel ajutând la umplerea unui gol considerabil din oferta de oportunități post-școlare. Importanța acestui tip de activitate nu trebuie subestimată: așa cum a menționat unul dintre participanții la evaluarea noastră, *„Munca pe care o fac organizațiile care lucrează în afara guvernului este atât de importantă, pentru că reprezintă o rezervă esențială... preia inițiativa atunci când serviciile care ne-am așteptat să fie oferite pur și simplu nu sunt disponibile. Este ceva cu adevărat neprețuit...”*

Un binefăcător local a pus la dispoziție locația, în 17 Beresford Street, printr-un contract de comodat pe 21 de ani încheiat la 23 octombrie 2015. De asemenea, acesta a acoperit cea mai mare parte a costurilor cu lucrările de renovare, care au durat aproape doi ani. Cafeneaua s-a deschis prima oară la 7 august 2017, iar atelierul de tipografie la 9 aprilie 2018. Cu acest început, Beresford Street Kitchen trebuie în prezent să își acopere singură cheltuielile din veniturile pe care le generează și din donații caritabile, dar chiar și cu locația pentru care nu plătește chirie, are un capital insuficient și caută o alocare anuală sau singulară pentru a își asigura viitorul.

Beresford Street Kitchen este în prezent o întreprindere socială prosperă, cu o cafenea cu 80 de locuri în care se servește mâncare și băuturi pregătite de bucătari învățați și ucenici. Atelierul de tipografie al cafenelei oferă și alte oportunități de formare și ocupare a forței de muncă; atelierul oferă servicii de sublimare și imprimare pe vinil, precum și servicii de design grafic. Locația a devenit o cafenea frecventată, dar este și un punct de întâlnire și un centru social, precum și un loc de desfășurare a unor activități comunitare. Oferă un mediu incluziv, sigur și încurajator pentru cei care se confruntă cu dificultăți în a face primii pași la un loc de muncă. Sunt disponibile aproximativ 45 de locuri de muncă pentru persoanele cu dizabilități de învățare și autism, unde acestea pot să dobândească experiență practică într-o serie de activități din domeniul alimentației și ospitalității, inclusiv aptitudini de servicii pentru clienți, aptitudini de barista și pregătirea alimentelor. Mai mult, fiecare ucenic urmează și o serie de cursuri relevante și poate dobândi calificări recunoscute.

<https://www.beresfordstreetkitchen.je/>

ii. Să învățăm de la alții - câteva exemple internaționale

Există în prezent un compendiu disponibil și gata de utilizare de exemple de educație incluzivă eficientă, aplicate în toate părțile lumii. Această secțiune din Raportul nostru oferă câteva exemple externe de activități care sunt semnificative și ar putea fi adaptate pentru a sprijini dezvoltarea ofertei educaționale incluzive în Jersey. Sugestiile noastre nu sunt în niciun caz exhaustive sau prescriptive. Acestea reprezintă resurse care pot ajuta orice persoană implicată în educația incluzivă să reflecteze asupra practicilor din alte părți și, în același timp, pot servi ca elemente declanșatoare ale unei potențiale dezvoltări. Pentru a le identifica, am evidențiat resursele cu care am interacționat direct, precum și pe cele care se pot accesa și descărca gratuit.

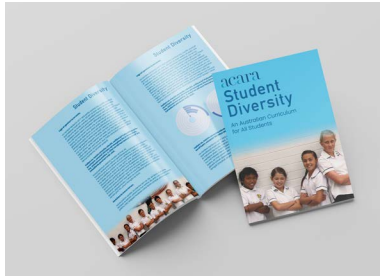
Deși în acest Raport nu facem o recomandare independentă, Echipa de Evaluare recunoaște beneficiile care se pot extrage din analizarea contextului mai larg, care depășește contextul imediat al Jersey-ului. De exemplu, răspunsurile din alte părți ale lumii la aspecte esențiale ale educației incluzive, abordate în Recomandările 39-41 și 44-45 se pot baza pe politici și practici din diferite contexte naționale. Comparații la nivel internațional și „împrumutarea” unor idei de educație din alte contexte naționale pot stimula gândirea creatoare de care va fi nevoie pentru a sprijini Jersey în elaborarea de planuri în viitor.

Temele principale care rezultă din analiza datelor din Evaluarea Independentă au fost folosite pentru a furniza exemple orientative de resurse utile și accesibile din organizații naționale și din regiuni din toată lumea. Acestea arată clar că traiectoria urmată de Jersey în îmbunătățirea ofertei educaționale incluzive își are corespondent în multe alte țări. Provocările și oportunitățile cu care se confruntă comunitățile de profesioniști din alte țări, părinții, întreprinzătorii și decidenții politici oferă o sursă de cunoaștere, înțelegere și exemplificare. Lista noastră este doar orientativă, dar sugerează că există o gamă largă de resurse, disponibile tuturor celor care, la nivelul Jersey-ului, sunt dedicați promovării unei viziuni incluzive.

Diversitate/Alegere (Programă școlară) - Australia

<https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/>

Sumar: 0 programă școlară australiană pentru toți elevii



Acest link prezintă abordarea națională a Australiei în ceea ce privește programa școlară. Aici este oferită o definiție clară a modului în care autoritatea australiană pentru programe școlare, evaluare și raportare (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority - ACARA) vede diversitatea. Utilizatorului (profesorului) îi este oferită o abordare multimodală pentru a accesa informații care să îl ajute să planifice ținând seama de diversitate.

Website-ul arată cum, în cadrul programei școlare australiene, Diversitatea este modelată prin documente de îndrumare naționale, care culminează cu afirmații precum: fiecare elev poate să învețe, fiecare elev are dreptul la cunoaștere, înțelegere și aptitudini, pentru fiecare elev trebuie stabilite așteptări la un nivel ridicat, nevoile și interesele elevilor vor fi variate. În susținerea acestor afirmații, website-ul are cinci portaluri care oferă informații suplimentare pentru o abordare mai în profunzime. Aceasta începe cu două portaluri despre Planificarea pentru diversitate și exemple de practici, care conțin instrumente și strategii pentru profesori. Alte trei portaluri conțin informații specifice pentru profesori privind planificarea curriculară pentru elevi cu dizabilități, elevi dotați și elevi talentați, precum și pentru elevi care au limba engleză ca limbă suplimentară.



Definiții ale educației incluzive - SUA

<https://resilienteducator.com/classroom-resources/inclusive-education/>

Sumar: Educația incluzivă: Ce înseamnă, strategii dovedite și un studiu de caz

Această resursă, din SUA, oferă o perspectivă contemporană asupra semnificației „educației incluzive”. Se

precizează că „Educația incluzivă înseamnă că toți elevii, indiferent de provocările cu care s-ar putea confrunța, sunt plasați în clase de învățământ general adecvate vârstei, care se află în școlile din cartierele lor, pentru a beneficia de instruire, intervenții și măsuri de sprijin de calitate, care să le permită să realizeze reușite în programa școlară principală”.

Resursa menționează explicit că educația incluzivă ar trebui să se aplice pentru toți elevii, precizând că „Educația incluzivă de succes are loc în primul rând prin acceptarea, înțelegerea și abordarea diversității și diferențelor dintre elevi, care pot fi fizice, cognitive, școlare, sociale și emoționale.”.

Lucru important, resursa susține că incluziune nu înseamnă că tinerii și copiii vor fi întotdeauna plasați în școli de masă. Documentul este foarte clar în această privință: „Aceasta nu înseamnă că elevii nu au nevoie niciodată să petreacă timp în afara orelor de educație obișnuite, pentru că uneori ei fac acest lucru în scopuri foarte precise - de exemplu, în cazul terapiei logopedice sau ocupaționale. Însă obiectivul este ca aceasta să fie excepția de la regulă.”. Aceasta va fi o interpretare utilă, în special la elaborarea unei definiții agreeate a termenului „educație incluzivă”.

Această resursă conține și materiale de bază utile, care vor fi de folos practicienilor și decidenților în trasarea traiectoriei către o dezvoltare incluzivă. Printre acestea se numără o secțiune care cuprinde dovezi provenite din studii, care susțin beneficiile practicii incluzive la clasă. Mai mult, aceasta face legătura între modul în care este definită „educația incluzivă” și câteva exemple de strategii la clasă.

Resursa conține un studiu de caz descriptiv, precum și linkuri către alte resurse, care pot fi folosite ca bază pentru învățarea profesională și pentru dezvoltarea întregului personal al școlii.



Intervenții țintite în practici incluzive - Serbia, Vietnam, Peru, Brazilia etc.

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Making%20schools%20inclusive%20SCUK.pdf>

Sumar: Crearea de școli incluzive

Această resursă explorează modul în care organizațiile neguvernamentale (ONG-uri) pot sprijini sistemele școlare din țările în curs de dezvoltare să devină mai incluzive. Resursa oferă exemple de instrumente și abordări de dezvoltare care au generat rezultate școlare mai bune la copiii cei mai afectați de excludere din aceste societăți.

Cartea este împărțită în opt capitole, capitolul unu și doi stabilind cadrul și descriind teoria abordărilor întreprinse în țară. Se definește clar ce anume se înțelege prin educație incluzivă în sensul intervențiilor aplicate și, de asemenea, se identifică obstacolele care afectează această abordare. De asemenea, în capitolul doi sunt evidențiate pentru cititor studiile de caz din document care se referă la obstacolul descris, ușurând referențierea pentru cititor.

Capitolele trei până la șase folosesc o abordare bazată pe studii de caz ca demonstrație pentru tema explorată. Capitolul trei explorează inițiative țintite ca mod de a include în școli elevii cei mai marginalizați. Capitolul patru se concentrează pe utilizarea de instrumente de colectare a datelor pentru a reuși construirea de comunități incluzive. Capitolul cinci subliniază promovarea schimbării în sistemele de învățământ și evidențiază factorii necesari pentru reușită, în viziunea autorilor. Capitolul șase se ocupă de obstacolele financiare cu care se confruntă sistemele de învățământ incluzive, arătând că modul în care sunt finanțate școlile poate să împiedice sau să favorizeze o abordare mai incluzivă. Fiecare dintre aceste capitole folosește exemple reale din procesele de planificare, implementare și evaluare întreprinse pentru a realiza rezultatele vizate în capitol. Fiecare studiu de caz este structurat în același fel. Cititorului i se pun la dispoziție indicatoare care arată aspectele care trebuie învățate. La sfârșitul fiecărui capitol se oferă un sumar foarte util al principalelor aspecte de învățat din capitol.

Cartea se încheie cu capitole privind analiza și discuțiile în continuare, oferind și resurse și lecturi suplimentare.



Sisteme și structură (Școli/Alte unități educaționale/Servicii) - Australia

<https://education.qld.gov.au/students/inclusive-education>

Sumar accesibil: Materiale de politici și sprijin privind educația incluzivă

Acest link australian de educație publică este demonstrația oferită de Education Queensland (EQ) pentru a exemplifica o abordare sistemică a incluziunii. Pagina web conține multe linkuri către politicile și practicile EQ și este disponibilă public. Există definiții clare, precum și puncte de vedere ilustrative ale elevilor care beneficiază de incluziune. Sunt incluse și exemple din școli, pentru a arăta clar cum arată educația incluzivă în practică, în școlile EQ. Există o serie cuprinzătoare de materiale de sprijin pe care educatorii le pot folosi cu diferite tipuri de public. Fiecare dintre acestea oferă un mesaj clar și concis din politici, într-un format adecvat pentru public. Linkul Community Resource Unit Fact Sheets Inclusive Education de pe pagina web oferă acces direct la informații despre incluziune în alte limbi în afară de engleză, precum și alte instrumente pentru accesibilitate.

Multe linkuri de pe această pagină web subliniază faptul că incluziunea necesită o abordare la nivel de sistem. EQ evidențiază elevii din zonele rurale și izolate ca parte din agenda de incluziune care vizează sistemul său. Pagina web prezintă angajamentul EQ față de incluziunea văzută sub formă de călătorie continuă, mai degrabă decât ca o destinație. De asemenea, identifică în mod clar pilonii pe care este construită politica sa: participă, accesează și fii implicat, învață și obține rezultate. Principiile sale de politici sunt ghidate de nouă principii adaptate după cele nouă caracteristici principale pentru educația incluzivă, definite de Națiunile Unite.

- » **Abordare la nivelul întregului sistem Educație incluzivă**
- » **Conducători dedicați**
- » **Școala în întregime**
- » **Colaborare cu elevii, familiile și comunitatea**
- » **Respectarea și prețuirea diversității**
- » **Forță de muncă încrezătoare, bine pregătită și capabilă Medii de învățare accesibile**
- » **Tranziții eficiente**
- » **Monitorizare și evaluare**



Resurse și finanțare (alocare și distribuție) - Comisia Europeană

http://education.academy.ac.il/SystemFiles/Financing_of_Inclusive_Education_EN.pdf

Sumar: Finanțarea educației incluzive - Uniunea Europeană

Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale a cartografiat optsprezece țări pentru a realiza această prezentare generală cuprinzătoare a mecanismelor care sprijină și a celor care împiedică o abordare mai incluzivă a educației. Acestea sunt surprinse în patru secțiuni ale raportului care evidențiază provocările, de la nevoia din ce în ce mai mare de a eticheta elevii în vederea finanțării, dezvoltarea continuă a sistemelor pentru educație incluzivă, promovarea de sisteme de învățământ accesibile pentru educație incluzivă echitabilă și eficientă și nevoia de sisteme de guvernare eficiente pentru a putea avea sisteme echitabile și eficiente de educație incluzivă.

Acest raport se bazează pe datele colectate în 2015/2016 pentru Proiectul UE de Finanțare a educației incluzive. Raportul a constatat că sistemele actuale de educație incluzivă sunt mai complexe decât cele din învățământul general. S-a constatat că trebuie să se țină seama de diferite alte componente suplimentare la examinarea și analizarea eficacității și a eficienței din punct de vedere al costurilor pentru mecanismele de alocare a resurselor în educație. Câteva dintre aceste componente suplimentare includ contextul actual și anterior de politici al țării, contextul actual în care se fac alocările, nivelul de sprijin inter-ministerial și intersectorial, precum și de impactul non-educational care contribuie la un acces de calitate disponibil pentru elevi (inclusiv clădiri etc.). Mijloacele și sprijinul oferit familiilor fac și ele parte din ecuație în vederea acestei analize.

Deoarece obiectivul politic de educație incluzivă este eterogen de la o țară la alta, măsura în care o țară merge către incluziune este evidențiată în raport prin mecanismele pe care le utilizează aceasta pentru finanțarea elevilor. Există asemănări și deosebiri între țări, care sunt evidențiate în raport, alături de măsura în care acestea își ating obiectivele. Una dintre asemănările dintre țări, menționată în raport, o reprezintă cererea crescută de sprijin financiar suplimentar pentru a îndeplini nevoile unui număr din ce în ce mai mare de elevi. Un alt aspect care ar putea fi de interes este aspectul de interconectare al educației incluzive. Raportul a constatat că eficacitatea și eficiența din punct de vedere al costurilor, în cazul politicilor de educație incluzivă, depind foarte mult și de efectul favorizant pe care îl au mijloacele și sprijinul. Mai mult, implementarea principiilor care stau la baza educației incluzive depinde de efectul favorizant al cadrului instituțional dezvoltat în contextul politicilor de educație incluzivă.

Organizarea școlilor/unităților de învățământ/serviciilor - Țările de Jos, Germania, Anglia, Portugalia, Grecia, Polonia

http://archive.isotis.org/wp-content/uploads/2019/03/ISOTIS_D4.3_Case-studies_curriculum_pedagogy_social-climate-interventions.pdf



Sumar: Studii de caz privind intervențiile la nivel de programă școlară, pedagogie și climat în școală în abordarea inegalităților

Acest raport investighează premisa că noi „înțelegem cum să concepem și să implementăm intervenții la nivel de programe școlare, pedagogii și climat social în școală, care promovează în mod eficient incluziunea și sentimentul de apartenență”. Pentru a face acest lucru, consorțiul de autori de la șapte universități din Europa prezintă șapte studii de caz aprofundate, fiecare dintre ele abordând chestiunea de mai sus, dar în țări, contexte și medii diferite. Acestea formează capitolele raportului și, în fiecare dintre ele, autorii evidențiază factorii de succes, factorii favorizanți principali și eventualele obstacole.

Secțiunea finală a acestui raport analizează implicațiile factorilor de succes, ale factorilor favorizanți și obstacolelor. S-a constatat că soluțiile sunt variate, la fel și școlile. De asemenea, autorii au analizat intervențiile țintite pe care le-a întreprins fiecare dintre școlile din studiul de caz pentru a contracara limitările impuse de constrângeri ale sistemului, precum finanțarea sau lipsa de resurse.

Cercetătorii au subliniat mai detaliat ce înseamnă factor de succes, factor favorizant și obstacol, pentru ca cititorul să poată aprecia pe deplin implicațiile pe care le are această cercetare pentru educația incluzivă. Sinteza finală și discuția privind factorii de succes, factorii favorizanți și obstacolele, precum și soluțiile aferente, s-a constatat a fi utilă pentru decidenții care creează agenda politicilor privind caracterul incluziv și de apartenență, dar și pentru profesioniștii care caută să conceapă, să implementeze și să evalueze intervențiile care se ocupă de inegalitățile sociale și educaționale.

Formarea de capacitate pentru incluziune - Uniunea Europeană

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20A%20case%20study.pdf>

Sumar: Abilitarea profesorilor să promoveze educația incluzivă



Această publicație folosește o abordare bazată pe studii de caz pentru a explora politici și practici privind prin obiectivul formării inițiale a profesorilor (ITE), al dezvoltării profesionale continue (CPD) și al sprijinului continuu pentru dezvoltarea educatorilor de profesori în educarea profesorilor incluzivi.

Studiul cuprinzător are o serie de materiale disponibile, inclusiv o analiză a literaturii (care nu este inclusă, dar este disponibilă în afara website-ului), această secțiune privind studiul de caz, un site web special pentru profesori <https://www.inclusive-education-in-action.org/> și o secțiune finală privind metodologia folosită (tot pe website).

Premisa studiului a fost să exploreze măsura în care sistemele de învățământ pot să avanseze cu dezvoltarea ITE, CPD și sprijinului continuu pentru a răspunde la întrebarea: „cum pot fi abilitați profesorii pentru a putea să satisfacă nevoi de învățare diverse - și să țină seama de diferitele însemne ale identității care caracterizează atât indivizii, cât și grupurile.”

Datele și concluziile sunt convingătoare. Studiul a analizat 17 țări din Europa și a constatat că au existat mai mulți factori care au determinat schimbarea – unul dintre aceștia fiind acela că starea actuală de fapt nu reprezintă o opțiune. Studiul de caz a arătat că au existat modificări de legislație la nivel internațional, național și local. Este nevoie să se facă mișcări egale în ceea ce privește ITE, CPD și sprijinul continuu pentru a asigura îndeplinirea noilor cerințe și a întrerupe ciclul actual de rezultate slabe la cei incluși.

Studiul vorbește foarte mult despre importanța rolului profesorilor, a educatorilor de profesori și a conducătorilor din sistem pentru rezultatele școlare și despre rolul pe care îl joacă toți aceștia în decalajul de echitate. Au fost menționați și conducătorii de școli și impactul pe care îl au aceștia asupra dezvoltării profesorilor. De asemenea, conform studiului, este nevoie să se acorde atenție abilităților de leadership la nivelul profesorilor și al straturilor medii ale conducerii, pentru ca aspectele de leadership să poată fi abordate într-un mod mai bine distribuit.

De asemenea, studiul a analizat calitatea ITE și CPD și a concluzionat că, pentru a realiza o schimbare sustenabilă, trebuie să se acorde atenție asigurării calității și evaluării continue.

Copii și tineri, părinți, familii și întreținători - UNICEF

http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf

Sumar: Participarea părinților, a familiei și a comunității la educația incluzivă



Acesta este un manual cu aspecte practice, studii de caz și exerciții menite să încurajeze părinții și comunitatea să participe la dezvoltarea unei mai bune înțelegeri a ce anume implică educația incluzivă. Cartea conține comentarii, urmate de studii de caz și apoi de întrebări și răspunsuri practice pentru utilizator. Manualul este structurat pe șase secțiuni, începând cu o introducere urmată de cinci teme:

- » Crearea unei culturi a colaborării
- » Cum pot eu să ajut?
- » Să înțelegem diferitele niveluri de colaborare și parteneriat
- » Să pornim de la zero: Identificarea de active pentru incluziune
- » De la teorie la practică: Parteneri, politici și probleme și în cele din urmă
- » Drumul de urmat
- » De asemenea, mai există și o secțiune de Alte resurse, care menționează resurse suplimentare



Cultură și apartenență - Anglia

https://dera.ioe.ac.uk/6374/7/DfES_Diversity_%26_Citizenship_Redacted.pdf

Sumar: Diversitate și cetățenie

Acest raport este scris direct având în minte școlile. În el se solicită școlilor să facă un plan pe cinci ani pentru a implementa conținutul raportului. Este realist și se adresează direct conducerii școlilor și echipelor cu care lucrează conducerea, pentru a le sprijini în a își ajuta personalul să înțeleagă mai bine aspecte legate de rasă, identitate și cetățenie.

Constatările nu sunt surprinzătoare și, deși raportul este din Marea Britanie și este destul de mult centrat pe Marea Britanie, ar putea fi relevant pentru multe națiuni dezvoltate, cu o migrație în creștere, din toată lumea. Raportul este structurat pe trei secțiuni: introducerea, care vorbește despre sfera de competență, aspectele pe care trebuie să se concentreze atenția, contextul și legătura dintre educația pentru diversitate și educația pentru cetățenie. Această înțelegere a legăturii dintre educația pentru diversitate și educația pentru cetățenie este imperativă pentru contextul celorlalte părți ale raportului și pentru modul în care acesta este structurat. Educația pentru diversitate a devenit din ce în ce mai importantă, dat fiind nivelul migrației și nevoia oamenilor de a își înțelege locul în lume ca cetățeni globali - o lume cu o diversitate din ce în ce mai mare. Deși educația pentru cetățenie era un domeniu nou în programele școlare din Marea Britanie la momentul elaborării raportului, în 2007, se sugera o reunire a educației pentru diversitate și a educației pentru cetățenie, pentru a dezvolta un al patrulea filon în programa privind Educația pentru cetățenie din cadrul domeniului Identitate și diversitate: Cum să trăim împreună în Marea Britanie.

Raportul principal este cuprins în următoarele două secțiuni: Diversitate și Cetățenie.

Fiecare secțiune conține studii de caz și extrase de la cei care au fost consultați. Acestea sunt deopotrivă informative și revelatoare. Capitolele din fiecare secțiune împart textul amplu în secțiuni ușor de citit și de asimilat, care pot fi folosite de echipele de conducere sau de decidenți pentru a se concentra pe anumite domenii de dezvoltare în demersurile de planificare sau de elaborare de politici.

Vocea elevului se face auzită în tot raportul, care conține o secțiune despre importanța consultării elevilor. Mai există și secțiuni despre importanța conducerii, a formării profesorilor și a infrastructurii sistemului - toate acestea fiind importante pentru a crea climatul potrivit pentru adoptarea oricărei schimbări.

10. Ce Se Întâmplă Mai Departe?

„Acest sistem nu a fost niciodată planificat, ci s-a dezvoltat din întâmplare. El s-a bazat pe școlile parohiale și pe școlile elementare și pe educația bazată pe credința liberă. Dacă ar fi să îl facem de la zero, nu l-am concepe așa. Provocarea ar fi să trecem de la ceea ce avem la ceea ce vrem, cu un minim de efecte negative. Ceea ce avem și funcționează este aproape în ciuda acestui sistem și se datorează dedicării unor persoane, nu sistemului.”

La începutul acestui Raport, am prezentat conceptul unui continuum de incluziune în patru faze, care cuprindea cinci caracteristici ale educației incluzive. Pe baza dovezilor pe care le-am pus laolaltă, am plasat sistemul de educație din Jersey la prima fază din acest continuum. De asemenea, am proiectat trei faze aspiraționale, dincolo de poziția actuală în care se află Jersey, ilustrând caracteristicile principale ale acestora și implicațiile pentru întregul sistem. Nu am căutat să anticipăm o fază viitoare a continuumului, la care ar putea avansa Jersey dacă s-ar adopta unele sau toate dintre Recomandările conținute în acest Raport. Fazele propuse sunt aspiraționale: numai Jersey, ca și comunitate, poate decide cum ar trebui să meargă mai departe, având în vedere realitățile din sistemul său de educație consacrat.

Pentru a merge mai departe și a dezvolta o versiune de educație incluzivă care să fie potrivită pentru viitor, Jersey va trebui să ia decizii importante privind conținutul acestui Raport și Recomandările cuprinse în el. Ca urmare, această secțiune explorează câteva posibile puncte de pornire, pentru a susține acest imbold de a merge înainte. Ele nu sunt prescriptive, ci ar trebui privite ca niște instrumente flexibile, care pot oferi un mijloc de a stimula acțiunea.

Procesul schimbării

„Nu vă limitați la a recomanda mai multe întâlniri pentru elaborarea de strategii și planuri de acțiune. În Jersey, suntem destul de buni când trebuie să vorbim despre ce anume trebuie să se schimbe, dar apoi nu ne decidem niciodată să facem ceva!”

O abordare preferată privind educația incluzivă, odată identificată printr-o viziune consensuală, trebuie însoțită de un set de măsuri practice, care vor duce la schimbarea modului existent de a face lucrurile. Implementarea schimbării în educația incluzivă va necesita un plan strategic, corelat cu un proces demonstrat de schimbare, pentru a realiza cu succes viziunea Guvernului Jersey. Această abordare este o caracteristică a planificării în educație în multe țări cu performanțe foarte bune, precum Finlanda și Singapore.

În cazul Jersey ar trebui să se adopte o traiectorie similară. Am schițat acest lucru sub forma unui proiect de „*Proces de schimbare pentru incluziune*”, în care schimbarea de sistem în educația incluzivă ar trebui structurată în jurul unei serii de etape interconectate; aceasta este o abordare generică consacrată, ilustrată de mulți teoreticieni și aplicată în diverse contexte (Kotter, 2012). Aceasta include următoarele:

- 1. Transmiteți un sentiment de determinare privind nevoia de a realiza incluziunea**
- 2. Care sunt echipele îndrumătoare care vor conduce și determina această schimbare?**
- 3. Rafinați viziunea și harta de traseu**
- 4. Comunicați viziunea de schimbare**
- 5. Stimulați acțiuni cuprinzătoare**
- 6. Generați câștiguri pe termen scurt**
- 7. Consolidați câștigurile și produceți în continuare schimbare**
- 8. Ancorați noile abordări în cultura țării**

Aceste îndrumări stau la baza *Procesului de schimbare pentru incluziune* pe care îl sugerăm acum. În centrul său se află transparența și implicarea totală a părților interesate. *Procesul* nu este un instrument prin care GoJ să câștige mai mult timp, pur și simplu, sau să pornească o nouă rundă de consultări. Viziunea, orarul de implementare și traiectoria trebuie comunicate clar. Prin *Procesul de schimbare pentru incluziune* se asigură că succesul din școli, alte unități educaționale și servicii, atât cel din trecut, cât și cel din prezent, este sărbătorit și devine baza viziunii inclusive a GoJ. Este un proces și un mecanism concret de a merge mai departe, precum și acceptarea faptului că angajamentul din punct de vedere financiar este parte integrantă din reușită.

Procesul de schimbare pentru incluziune distribuie Recomandările cuprinse în acest Raport în direcții strategice realizabile. Generează „rezultatele rapide” care sunt vitale pentru a construi încrederea comunității în faptul că schimbările în ceea ce privește abordarea pe care o adoptă Jersey în raport cu incluziunea vor genera beneficii educaționale și sociale pentru toată lumea. La rândul său, acest lucru ajută la consolidarea rezultatelor pozitive, care devin apoi factori catalizatori pentru schimbare. În timp, noțiunea de educație incluzivă se va încorpora și se va rafina și va fi privită ca un obiectiv comun pentru toți cei implicați în educație. Mai important, va ajunge să definească un nou mod de a gândi și de a fi pentru toți locuitorii din Jersey.

EDIFICARE

Jersey va trebui să sorteze, să ceară și să prelucreze definițiile preferate pentru incluziune. Incluziunea nu se referă doar la educație. Este nevoie de sprijinul conjugat al guvernului și al societății. Incluziunea va trebui să primească o definiție clară, apoi prezentată tuturor locuitorilor insulei, și va trebui să i se atribuie un nume/brand la care toți locuitorii insulei să poată aspira.

FOAIE DE PARCURS ELABORATĂ ÎN COMUN

Prin înțelegerea profundă a incluziunii pentru Jersey și identificarea celor pe care-i includem, respectiv dacă viziunea acoperă întreaga societate sau doar un sector, elaborarea comună a planurilor care vor forma foaia de parcurs a progresului va avea cale liberă.

CELEBRAREA VIZIBILITĂȚII

Transparența și vizibilitatea indicatorului de succes al schimbării trebuie subliniate în mod și regulat. Colectarea și publicarea datelor demonstrează responsabilitatea față de întregul sistem. Însuflețirea prin celebrare este importantă pentru a evita periclitarea procesului de schimbare prin căderea în capcana „Colapsului implementării” (Fullan, 2001). Acest lucru necesită un plan temeinic, pentru a garanta existența unui număr mare de aspecte pozitive, fapt necesar pentru derularea neîntreruptă a procesului de schimbare.

REALIZAREA SCHIMBĂRII

Este necesară o echipă de profesioniști ai schimbării cu un ambasador „campion” al schimbării. Schimbarea autentică este sistemică și implică participarea tuturor straturilor și sectoarelor comunității.

CĂLĂTORIA

Implementarea este necesară acolo unde majoritatea proceselor de schimbare eșuează. Datele OECD evidențiază faptul că comitatele cu cele mai bune politici și viziuni nu reușesc să le implementeze, întrucât nu s-au implicat suficient de puternic încă de la început în clădirea comună a procesului de schimbare. Jersey nu-și poate permite să comită această greșală.

Figura 15: Procesul de schimbare pentru incluziune

Procesul de schimbare pentru incluziune oferă o posibilă schiță a progresului. Fiecare secțiune marchează un jalon analizat cu atenție și treptat, care asigură o evoluție către realizarea tipului de sistem de învățământ incluziv la care aspiră Jersey.

Obținerea clarității

Jersey trebuie mai întâi să aleagă, să filtreze și să dea formă unei definiții a educației incluzive pe care o preferă. Aceasta se va referi la educație și servicii pentru copii și tineri, inclusiv asistență medicală și socială. Mai mult, deoarece incluziunea este „treaba tuturor”, această definiție ar trebui să fie recunoscută de toate serviciile guvernamentale și să fie promovată public, să i se dea o denumire potrivită, astfel încât să devină fundamentală pentru „Identitatea Jersey”. Câteva întrebări de îndrumare corelate cu Recomandările din Raport sunt:

- » **Ce înțelegem când spunem incluziune în Jersey?**
- » **Pe cine includem?**
- » **Este aceasta o viziune privind întreaga societate sau o viziune privind educația? Ce sperăm să realizăm făcând asta?**
- » **Cum vom măsura succesul?**

Efectuarea schimbării

Este necesară o echipă de agenți ai schimbării, precum și un ambasador sau „campion” al procesului de schimbare. Deoarece o schimbare eficientă este sistemică și implică participarea din toate straturile și sectoarele comunității, trebuie ca în centrul său să fie implicate și abilitate multe „voci” diverse. Câteva întrebări de îndrumare corelate cu Recomandările din Raport sunt:

- » **Cine este ambasadorul nostru pentru schimbare?**
- » **Cine va face parte din echipa care conduce schimbarea?**
- » **Trebuie să existe subgrupuri în echipa principală pentru a susține procesul de schimbare și a crea un ecosistem pentru o societate incluzivă?**
- » **Ce rol vor avea locuitorii insulei, ca agenți ai schimbării?**

Construirea în cooperare

În cele două etape anterioare din *Procesul de schimbare pentru incluziune* s-a stabilit și s-a convenit asupra modului în care comunitatea înțelege educația incluzivă și s-a identificat susținătorul acesteia. Acum calea devine mai clară și se poate începe construirea în cooperare, în vederea trasării căii de urmat. Câteva întrebări de îndrumare corelate cu Recomandările din Raport sunt:

- » **Avem de a face cu o schimbare de politici sau cu o schimbare de o viață? Suntem pregătiți să susținem această schimbare prin legi?**
- » **Am identificat resursele de care avem nevoie pentru a face schimbările pe care le dorim?**
- » **Avem oamenii potriviți care să participe pentru a susține planurile și calea care au fost construite în cooperare? Care este planul nostru pe următoarele 6 luni?**
- » **Ce vrem să obținem în 1-2 ani, 3-5 ani, 5-10 ani?**
- » **Sunt realizabile aceste lucruri?**
- » **Am identificat și am procurat capacitatea pentru a face aceste schimbări?**

Călătoria

Având viziunea, ambasadorii schimbării și orarele de implementare, pasul următor va fi să începem călătoria incluziunii și să ne asigurăm că oamenii au suficiente lucruri care să îi atragă, astfel încât să materializeze schimbările. Implementarea este punctul în care eșuează cele mai multe inițiative de schimbare. Conform datelor OCDE, unele țări care au cele mai inovatoare și favorizante politici se străduiesc să le implementeze, pentru că nu a existat o *construire în cooperare* la început. Jersey nu își poate permite să facă această greșală. Câteva întrebări de îndrumare corelate cu Recomandările din Raport sunt:

- » **Cine va implementa aceste schimbări? Cine sunt beneficiarii schimbării?**
- » **Cum îi implicăm în proiectarea și desfășurarea strategiei de implementare, astfel încât ei să fie parte din schimbare**
- » **în loc să fie cei pentru care schimbarea se întâmplă**

Sărbătorim vizibilitatea

Transparența și vizibilitatea indicatorilor care arată reușita schimbării trebuie să fie formulate clar și comunicate regulat. Colectarea și publicarea datelor demonstrează responsabilitatea față de întreg sistemul. Avântul prin sărbătorire este important pentru a ne asigura că declinul cauzat de implementare (Fullan, 2001) nu deviază procesul de schimbare. Pentru aceasta este nevoie de un plan solid, pentru a asigura suficiente elemente pozitive care să stimuleze susținerea procesului de schimbare pe termen mai lung.

- » Cum vom sărbători rezultatele noastre rapide?
- » Ce mecanisme vom folosi pentru a sărbători mai des reușitele în curs?
- » Recunoașterea și sărbătorirea noastră sunt valabile pentru toți cei care vor contribui?
- » Ne-am asigurat că sărbătorirea noastră este „incluzivă” și îi include pe toți cei care participă - personalul din sistem, personalul școlilor, elevii, comunitatea?
- » Cât de des vom colecta date?
- » Care vor fi indicatorii succesului nostru?
- » Cum le vom face vizibile pentru locuitorii insulei? Ce proces de evaluare vom utiliza și când?

Procesul de schimbare pentru incluziune, cu abordarea sa treptată, împreună cu întrebările principale care rezultă din Recomandări, vor deveni șablonul pentru elaborarea unei traiectorii complete, sau a unui orar pentru procesul de schimbare în etape, pe următorii 10 ani.

Diagrama 16 de mai jos și comentariul care o însoțește demonstrează intersectarea dintre Procesul de Schimbare, Recomandările conținute în Raport și un Continuum de dezvoltare.

Foaie de parcurs elaborată în comun

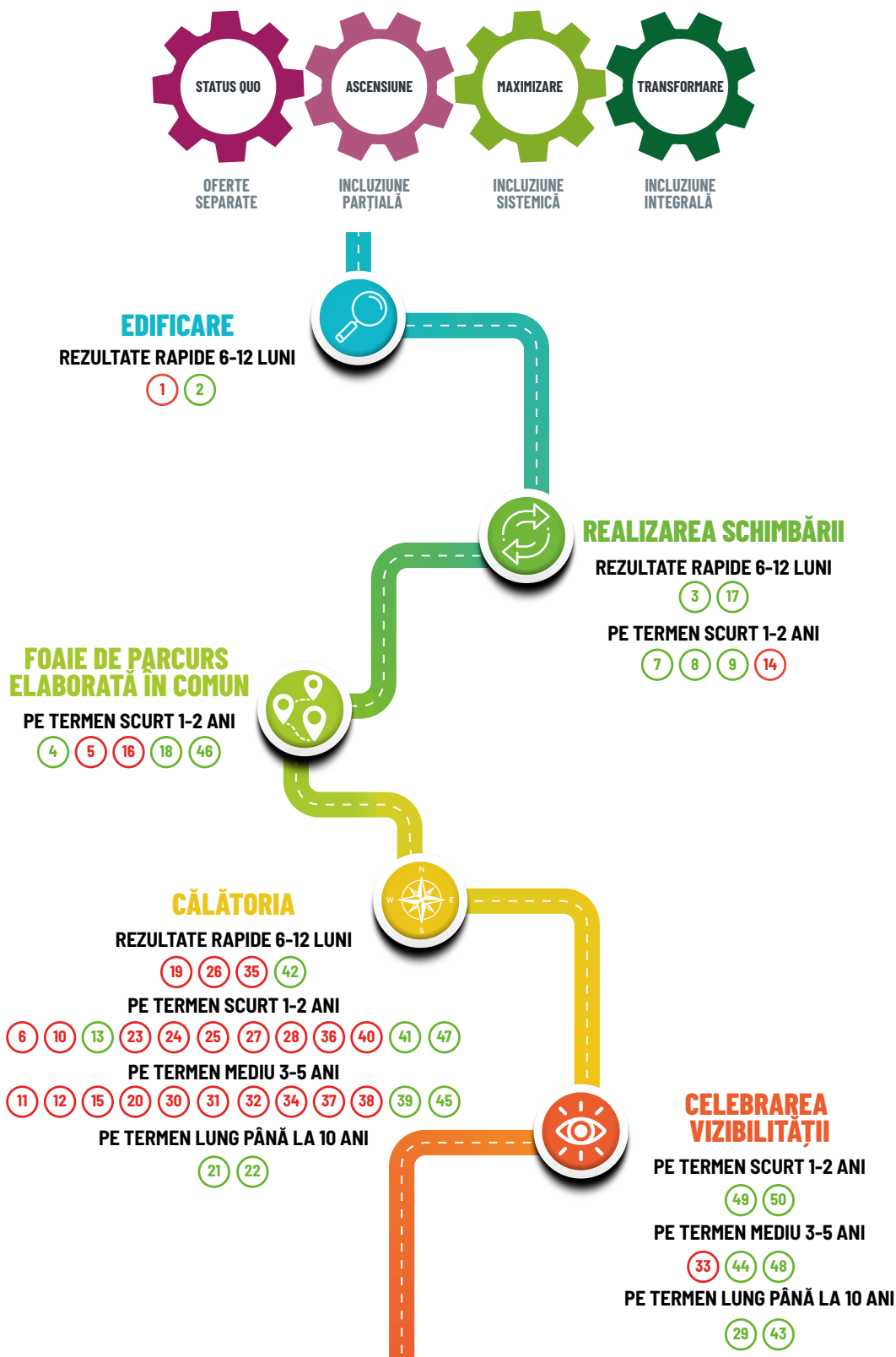


Figura 16: Propunere de implementare a evaluării

Toate cele trei elemente interconectate ilustrează mișcarea sugerată pentru a atinge obiectivul dorit: o înțelegere și o practică mai bună și universală de educație incluzivă în cadrul sistemului de învățământ din Jersey.

În diagramă, Continuumul este reprezentat după cum urmează:

Starea de fapt (roșu) indică un progres redus/inexistent în ceea ce privește educația incluzivă; se menține oferta școlară segregată și se vede doar o „ajustare” superficială, făcută „pe la margini”.

Ascensiunea (galben) implică implementarea câtorva din Recomandările sugerate în acest Raport, după cum se arată cu culoarea galbenă; oferta pentru copii și tineri devine mai flexibilă și se fac pași importanți, care duc la o incluziune parțială

Maximizarea (verde) reprezintă înaintarea spre incluziunea integrală, așa cum este definită în Continuumul prezentat în acest Raport. Asumarea incluziunii devine o preocupare semnificativă pentru toți locuitorii din Jersey.

Fiecare Recomandare se poate grupa într-un cadru temporal sugerat și se poate alinia cu etapa din *Procesul de schimbare pentru incluziune* căreia îi corespunde. Acest lucru este ilustrat în Figura 17 de mai jos

Durăță	Recomandări	Schimbare	Continuum
8 Rezultate rapide - 6 -12 luni	Recomandarea 1	Claritate	Ascensiune
	Recomandarea 2	Claritate	Maximizar
	Recomandarea 3	Efectuarea schimbării	Ascensiune
	Recomandarea 17	Efectuarea schimbării	Ascensiune
	Recomandarea 19	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 26	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 35	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 42	Călătorie	Maximizar
21 Pe termen scurt - 1-2 ani	Recomandarea 4	Construire în cooperare	Maximizar
	Recomandarea 5	Construire în cooperare	Ascensiune
	Recomandarea 6	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 7, 8 &9	Efectuarea schimbării	Maximizar
	Recomandarea 10	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 13	Călătorie	Maximizar
	Recomandarea 14	Efectuarea schimbării	Ascensiune
	Recomandarea 16	Construire în cooperare	Ascensiune
	Recomandarea 18	Construire în cooperare	Maximizar
	Recomandarea 23	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 24	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 25	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 27	Călătorie	Ascensiune

Durată	Recomandări	Schimbare	Continuum
	Recomandarea 28	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 36	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 40	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 41	Călătorie	Maximizar
	Recomandarea 46	Construire în cooperare	Maximizar
	Recomandarea 47	Călătorie	Maximizar
	Recomandarea 49	Vizibilitate	Maximizar
	Recomandarea 50	Vizibilitate	Maximizar
15 Pe termen mediu - 3-5 ani	Recomandarea 15	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 20	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 30	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 31	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 32	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 33	Vizibilitate	Ascensiune
	Recomandarea 34	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 37	Vizibilitate	Ascensiune
	Recomandarea 38	Călătorie	Ascensiune
	Recomandarea 39	Călătorie	Maximizar
	Recomandarea 44	Sărbătorire	Maximizar
	Recomandarea 45	Călătorie	Maximizar
	Recomandarea 48	Vizibilitate	Maximizar
4 Pe termen lung - până la 10 ani	Recomandarea 21	Călătorie	Maximizar
	Recomandarea 22	Călătorie	Maximizar
	Recomandarea 29	Vizibilitate	Maximizar
	Recomandarea 43	Sărbătorire	Maximizar

Figura 17: Recomandările corelate cu Procesul de schimbare și Continuumul propus

Notă De Încheiere

Această Evaluare independentă a educației incluzive și a educației timpurii prezintă 50 de Recomandări pentru a sprijini traiectoria GoJ către materializarea viziunii sale de a „Pune copiii pe primul loc”. Ele sunt menite să ofere oportunități pentru a asigura un impact practic și de durată al acestui principiu important asupra copiilor și tinerilor care au fost marginalizați în mod tradițional.

În acest demers, Echipa de Evaluare a avut privilegiul să stea de vorbă cu un număr mare de actori implicați dedicați și pasionați, din diferite medii și profesii. Conversațiile noastre și colectarea de dovezi ne sugerează că Jersey a ajuns la un punct în „călătoria sa spre incluziune”, în care trebuie luate decizii vitale. Acestea implică schimbări ale modurilor acceptate de a face lucrurile. Ca urmare, este de înțeles că va exista anxietate și chiar împotrivire din anumite părți.

În sfârșit, Jersey trebuie să își asume cu determinare angajamentul său față de toți copiii și tinerii, printr-o reformulare a ofertei sale educaționale și a serviciilor asociate, pentru a se asigura că acestea sunt suficient de agile pentru a satisface nevoi diverse. Și aici, cei care sunt deja în avangarda acestei mișcări au de jucat un rol important. Munca noastră în Jersey a dezvăluit că - în sensul său cel mai larg - comunitatea educațională are expertiza comună necesară pentru a fi o forță centrală în procesul de schimbare.

Recomandările pe care le-am făcut trebuie văzute ca factori favorizanți în această schimbare. Ele oferă multiple puncte de plecare, reflectând convingerea noastră că o schimbare eficientă și de durată se bazează pe acțiune colectivă din partea tuturor actorilor implicați, la toate nivelurile și din tot sistemul. Recunoaștem provocările considerabile cu care se confruntă Jersey în ceea ce privește implementarea unor schimbări care vor transforma semnificativ rezultatele pentru cei mai marginalizați membri ai comunității sale. Însă Echipa de Evaluare are încredere că, prin capitalul său uman și prin angajamentul său față de o viziune incluzivă, Jersey-ul va asigura combustibilul esențial pentru „călătoria sa către incluziune”.



Adevărata incluziune înseamnă așteptări ridicate pentru toată lumea - predare și învățare de calitate pentru toți, fără a coborî ștacheta așteptărilor pentru cei mai puțin capabili/ SEND / EAL / JP, așa cum facem în mod obișnuit. Trebuie să acordăm tuturor elevilor același acces la învățare și predare de calitate, nu să îi trimitem acasă sau afară din școală, cu orare cu normă redusă. Ar trebui să sprijinim toți elevii să realizeze standarde înalte de învățare și să obțină note mari la fel ca ceilalți, nu să căutăm scuze și să așteptăm mai puțin - lucru pe care îl facem.

Anexe

ANEXA 1. REFERINȚE

British Council (2010) *Inclusion and Diversity in Education. Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools*. Madrid: The British Council [Disponibil la <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-guidelines-for-inclusion-and-diversity-in-schools.pdf>]

DFID (2012) *Broadening the Range of Designs and Methods for Impact Evaluations. Report of a study commissioned by the Department for International Development*. Londra: DFID. [Disponibil la: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67427/design-method-impact-eval.pdf]

Darling-Hammond, D., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020) Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24:2, 97-140

Gorard, S., See, B. & Davies, P. (2012) *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. York: Joseph Rowntree Foundation [Disponibil la <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/education-young-people-parents-full.pdf>]

Gray, P., Norwich, B. & Webster, R. (2021) *Review of Research about the Effects of Inclusive Education: A Summary*' SEN Policy Research Forum. [Disponibil la <https://senpolicyresearchforum.co.uk/wp-content/uploads/Review-of-inclusion-effects-research-final-Feb-21-.pdf>]

Haug, P. (2017) Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), pp.206–217.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2016) *A Summary of The Evidence on Inclusive Education*. Cambridge, MA: Instituto Alana, Harvard Graduate School of Education.

Kefallinou, A., Symeonidou, S. and Meijer, C.J.W. (2020) Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects* 49, 135-152

Manzoni, C. & Rolfe, H. (2019) *How Schools Are Integrating New Migrant Pupils And Their Families*. Londra: National Institute of Economic and Social research. [Disponibil la <https://www.niesr.ac.uk/sites/default/files/publications/MigrantChildrenIntegrationFinalReport.pdf>]

Moya, E., Molonia, T. & Cara, M. (2020) Inclusive Leadership and Education Quality: Adaptation and Validation of the Questionnaire "Inclusive Leadership in Schools" (LEI-Q) to the Italian Context. *Sustainability*. 12, 5375, 1-17.

NAHT/Public Health England (2014) *The link between pupil health and wellbeing and attainment*. [Disponibil la https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/370686/HT_briefing_layoutvFINALvii.pdf]

O'Brien, T. (1999) *Enabling inclusion: blue skies, dark clouds*. Londra: Stationery Office.

OECD (2020) *How PISA examines equity in education: Inclusion and fairness*, in *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing, Paris.

Open Society Foundations (2019) *The Value of Inclusive Education*. [Disponibil la <https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education>]

UNESCO (2020) *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education - All means all*. Paris: UNESCO [Disponibil la <https://en.unesco.org/gem-Report/Report/2020/inclusion>]

UNESCO (2021) *Right from the start: build inclusive societies through inclusive early childhood education*. [Disponibil la <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378078>]

Walton, O. (2012) *Economic Benefits of Disability-Inclusive Development*,. Birmingham: Governance and Social Development Resource Centre, University of Birmingham. Disponibil la <http://gsdrc.org/docs/open/hdq831.pdf>]

ANEXA 2. METODOLOGIE

Cum am cules și analizat informațiile?

Am început prin a efectua o scurtă, dar concentrată analiză a literaturii recente (2020-2021) cu privire la abordările bazate pe sisteme în educația incluzivă. Aceasta ne-a permis să construim o definiție a educației incluzive cu care să putem lucra, pentru a ne asigura că termenul este folosit în același fel de toți cei implicați în Evaluare. De asemenea, acest proces a furnizat exemple de evoluție a sistemelor de educație incluzivă din diferite țări sau medii. Atenția acordată procesului de schimbare pe care l-au adoptat aceste sisteme a contribuit la Evaluare, asigurând consecvența Recomandărilor noastre cu bunele practici contemporane.

În continuare, echipa de Evaluare a lucrat cu reprezentanți din GoJ pentru a identifica și a primi o serie de documente oficiale considerate relevante pentru demersul de evaluare. Rezultatul a fost punerea la dispoziție a 105 articole pe care le-am studiat: aceste materiale au furnizat informații privind următoarele aspecte ale educației generice sau ale serviciilor conexe, precum și documente specifice pentru tema incluziunii. Primele au furnizat informații de context privind aspecte de legislație, politici și chestiuni operaționale asociate cu furnizarea serviciilor educaționale în Jersey (de exemplu, legislația actuală în domeniul educației, asigurarea calității și Evaluarea Școlilor din Jersey, sisteme și proceduri în cadrul CYPES, educația post-16 și admiteri). Cele din urmă au cuprins teme legate mai direct de SEN, evaluare și identificare, sănătate mintală, extindere curriculară, copii sub îngrijire, EAL, copii educați acasă (EOTAS), chestiuni ce țin de transgender, dizabilitate, justiție pentru tineri, dezafectare și documente specifice privind aspectele de incluziune).

Am adoptat un mod de investigare cu metode mixte. Acesta a permis obținerea de dovezi detaliate de la o serie de actori implicați, asigurând posibilitatea coroborării mai multor puncte de vedere. A fost important să putem arăta că Evaluarea s-a bazat pe informații obținute din surse credibile și fiabile. Pentru a face acest lucru, am căutat, pe cât posibil, să „triangulăm” datele la faza de analiză: aceasta ne-a permis să demonstrăm existența anumitor teme esențiale identificate de diferitele grupuri de actori implicați. De asemenea, au fost evidențiate mai multe caracteristici comune ale practicii incluzive. S-au folosit cinci abordări, care au permis generarea de date calitative și de metrice.

În primul rând, s-a folosit o serie de chestionare online pentru a obține răspunsuri de la cei care lucrează în școli și alte unități educaționale (inclusiv conducerea superioară, SENCO profesori, profesori, profesioniști (inclusiv terapeuți specializați în terapie ocupațională, logopezi și terapeuți specializați în terapia limbajului, psihologi educaționali etc.) și părinți și întreținători. Lucru important, s-a elaborat un chestionar personalizat pentru copii și tineri. Fiecare chestionar a fost restrâns la 10 întrebări, pentru a ține seama de presiunea volumului de muncă în cazul profesorilor și al altor profesioniști în educație. Un exemplar al chestionarului este furnizat într-o anexă la acest Raport.

S-a identificat un eșantion de grădinițe, școli primare și secundare, care au fost vizitate de un membru al echipei de Evaluare. S-au întreprins vizite similare și la toate școlile specializate și la colegiul de FE/HE din Jersey. Formatul vizitelor s-a bazat pe un borderou de raportare, în care consultantul care a făcut vizita a solicitat informații și exemplifica o serie de teme privind incluziunea, selectate anterior din studiul efectuat asupra literaturii. Printre acestea:

- » Diversitate și acces în programa școlară
- » Folosirea predării bazate pe principiile învățământului în care primează calitatea
- » Folosirea de grupuri de cultivare
- » Folosirea de intervenții țintite
- » Folosirea de pachete personalizate cu elevii marginalizați
- » Folosirea de resurse off-site și „excludere” în cadrul școlii
- » Folosirea evaluării riscurilor în planificarea pentru incluziune
- » Planificarea în vederea satisfacerii unor nevoi de învățare diverse
- » Utilizarea resurselor pentru incluziune ale GoJ
- » Dezvoltarea personalului pentru incluziune

Vizitele la școli și la alte unități educaționale au încorporat mai multe moduri în care au fost colectate dovezi. Acestea au inclus o discuție structurată cu directorul și cu personal numit - didactic sau nedidactic - cu responsabilități strategice asociate cu orice aspect generic al incluziunii. De asemenea, s-a solicitat o vizită edificatoare și acces la resurse de învățare relevante/ilustrative sau la politici/documentație specifică din școală. Abordarea pe care am adoptat-o a fost flexibilă, astfel că au fost posibile și alte contribuții, la discreția directorului de școală.

O a treia abordare majoră în ceea ce privește colectarea datelor a presupus o serie de sesiuni de focus grupuri (FG) cu o gamă de actori implicați. Fiecare participant era implicat direct într-un aspect al educației incluzive. Aceste evenimente au oferit furnizorilor de educație, sectorului de voluntariat, celor implicați în asistență medicală și asistență socială și reprezentanților guvernului (inclusiv la nivel ministerial) ocazia să discute pe câteva chestiuni esențiale privind educația incluzivă. Acestea au fost supuse unor rafinări, în conformitate cu compoziția fiecărui FG:

- » **Considerați că oferta educațională a Jersey-ului este adecvată pentru copiii și tinerii cu nevoi educaționale speciale și/sau dizabilități, sau pentru cei care se confruntă cu dificultăți sociale sau dificultăți lingvistice?**
- » **Ce funcționează bine în sistemul actual?**
- » **Ce ar putea fi îmbunătățit, pentru ca oferta educațională și serviciile de educație să fie mai incluzive?**
- » **Menționați un aspect pe care l-ați schimba pentru a asigura un mediu mai incluziv pentru toți copiii și tinerii.**

Al patrulea mod în care s-au colectat dovezi a presupus o serie de interviuri individuale. Acestea au completat focus grupurile și au oferit ocazia persoanelor implicate în diferite aspecte ale educației incluzive să se întâlnească cu un membru al echipei de Evaluare pentru a discuta o serie de întrebări esențiale similare cu cele prezentate în focus grupuri. Interviurile s-au desfășurat față în față sau telefonic sau printr-un link pe calculator.

În cele din urmă, documentele obținute ca parte din cercetarea de birou au permis echipei de Evaluare să examineze o gamă largă de documente de politici și planificare, precum și materialele obținute în timpul vizitelor la școli, alte unități educaționale și servicii.

Dovezile colectate în modul descris mai sus au fost interogate folosind un cadru de analiză care ne-a permis să identificăm temele cele mai importante și temele subsidiare, folosind o căutare pe bază de cuvânt/frază cheie. Aceasta este o abordare acceptată în studiile în care se lucrează cu mai multe surse de date. Tabelul X ilustrează gama de teme care au fost descoperite în acest mod. Analiza în continuare ne-a permis să evidențiem elementele din date care au fost semnalate ca dimensiuni descriptive principale în setul de date general.

Tabelul x: Coduri de analiză pentru datele narative (interviuri/focus grupuri/comentarii verbatim)

Teme		Coduri secundare		Coduri de prim nivel	
DC	Diversitate/Alegere (Programă școlară)	IN	Nevoi individuale	Q1	QFT
				A1	Evaluare
				J1	Programa școlară Jersey
				Id1	Identificare
				Ac1	Rezultat (școlar)
				S1	Sprijin
DI	Definiții ale educației incluzive	UI	Înțelegere Incluziune	T2	Tensiune
				V2	Valoare
				B2	Beneficii
				E2	Exemple
				P2	Filosofie
				M2	Modele
TI	Intervenții țintite în practica incluzivă	O	Rezultate	N3	Cultivare
				T3	Bazat pe traumă
				R3	RON
				S3	SEMH
				E3	Copii de vârste mici
				TS3	Sectorul societății civile

Teme		Coduri secundare		Coduri de prim nivel	
SS	Structură sistemică (Școli/ Unități educaționale/Servicii)	S	Segregare	V4	Viziune
				S4	Silozuri
				E4	Expertiză
				P4	Politici (sistem)
				In4	Interdisciplinar
RF	Resurse și finanțare (alocare și distribuție)	U	Subfinanțare	A4	Asumarea răspunderii
				D5	Distribuie
				F5	Echitate
				Fo5	Formulă
				C5	Clasificare
SO	Organizație școală/unitate educațională/servicii	HA	Abordare holistică	T5	Transparent
				Ta5	Țintit
				A6	ARC
				M6	Îndeplinire nevoie
				T6	Timp
CB	Formare de capacitate pentru incluziune	PD	Dezvoltare profesională	P6	Politici (școală)
				L6	Legături
				C6	Angajament
				L7	Leadership
				S7	SESCO
AC	Copii și tineri, părinți, familii și întreținători	VE	Voci și abilitare	R7	Rezidență
				P7	Planificare
				C7	CPD
				SP7	Practică comună
				L8	Ascultare
CJ	Cultură și apartenență în Jersey	I	Identitate	P8	Parteneriat
				Is8	Izolare
				H8	Ajutor
				E8	Emoții
				C8	Conexiuni
CJ	Cultură și apartenență în Jersey	I	Identitate	B9	Învinovățire
				S9	Țap ispășitor
				C9	Sărbătorire
				L9	Legi
				Be9	Apartenență
				D9	Diferențe

ANEXA 3. ETICA ANALIZEI

Informațiile de care am avut nevoie pentru a susține această Evaluare s-au obținut într-un mod care a fost conform cu standardele internaționale pentru desfășurarea cercetării. S-a agreat un cod etic cu GoJ, în care s-au descris modurile în care am acționat, pentru a ne asigura că sunt recunoscute și respectate drepturile, consimțământul și confidențialitatea tuturor participanților.

Codul etic a cuprins următoarele asigurări pentru cei care și-au oferit punctele de vedere sau alte dovezi:

- » Au fost furnizate informații complete privind scopul și tema Evaluării, inclusiv:
 - » scopurile și natura proiectului;
 - » cine îl întreprinde?
 - » cine l-a comandat?
 - » ce durată are
 - » de ce se face
 - » posibilele rezultate ale cercetării
 - » cum și către cine se vor disemina rezultatele
- » S-a obținut consimțământul informat al tuturor participanților
- » Bunăstarea fizică, socială și psihologică a participanților la cercetare nu a fost afectată de cercetarea desfășurată - aceasta include furnizarea de asigurări nesolicitate privind rezultatele Evaluării
- » Nu s-au folosit nume sau locuri reale în corpul principal al Evaluării. Totuși, acolo unde s-au raportat exemple care ilustrează bunele practici în educația incluzivă, s-a obținut consimțământul pentru utilizarea numelor reale.
- » Toate datele cercetării și informațiile justificative furnizate de participanți au fost stocate în siguranță, pe dispozitive protejate cu parolă.
- » Detalii complete despre codul etic agreat sunt disponibile la cerere, contactând nasen

ANEXA 4. INFORMAȚII PENTRU PARTICIPANȚI: EXEMPLE ILUSTRATIVE

I. PARTICIPANȚII LA FOCUS GRUPURI



EVALUARE INDEPENDENTĂ: INCLUZIUNEA ÎN EDUCAȚIE ȘI COPIII DE VÂRSTE MICI

Informații pentru participanții la focus grup

Vă mulțumim că v-ați oferit voluntar să participați la un focus grup al nasen pe xxxx. Punctele dumneavoastră de vedere sunt importante pentru a sprijini eficientizarea incluziunii în educație pentru toată lumea în Jersey. Am evidențiat câteva „întrebări frecvente” (FAQ) mai jos.

- 1. Cine sunt eu?** Mă numesc xxxx, sunt consultant cu experiență și lucrez pentru nasen. Am peste 35 de ani de experiență în educație și formare. În această perioadă am lucrat cu copii, tineri, adulți, părinți și întreținători și cu profesioniști din școli, din servicii de educație alternative sau de acasă. Incluziunea a reprezentat întotdeauna o parte importantă a acestei activități.
- 2. Ce este un focus grup?** Un focus grup este menit să dea cât mai multor oameni cu puțină ocazia să își facă auzită vocea. Fiecare sesiune va dura aproximativ 2 ore și va implica 6-8 persoane. Toată lumea își poate exprima punctele de vedere și experiențele. Nu există răspunsuri corecte sau greșite: toate opiniile sunt valabile în aceeași măsură.
- 3. Pe ce teme vom discuta?** Vom discuta despre incluziunea în școli și alte servicii de învățământ. Vom vorbi despre ce considerați că funcționează cum trebuie în ceea ce privește incluziunea în educație în Jersey, ce anume considerați că nu funcționează chiar așa de bine sau ar putea fi îmbunătățit. Veți putea să oferiți sugestii care ar putea să îmbunătățească lucrurile.
- 4. Cum este organizat focus grupul?** Începem prin a ne prezenta și ne veți spune de ce sunteți interesat/ă să participați la această discuție. Apoi vom vorbi despre ce anume credeți că merge bine în Jersey și ce ajută la includerea tuturor copiilor. Mai departe, vom discuta despre câteva lucruri care credeți că nu sunt reușite. Veți avea ocazia să spuneți ce s-ar putea face pentru a îmbunătăți lucrurile. Ne vom face timp pentru a vorbi și despre ce credeți că nu am abordat în discuția privind incluziunea în educație.
- 5. Și confidențialitatea?** Focus grupul va fi înregistrat audio și video. Acest lucru este pentru mine, ca să pot să ascult ce spuneți, în loc să încerc să iau notițe în timpul discuției. Tot ce spuneți se va folosi sub protecția celei mai stricte confidențialități. Numele persoanelor nu vor fi menționate în Raportul meu final (deși în Raport ar putea fi incluse anonim lucruri pe care le menționați!). Aceasta nu înseamnă că nu puteți menționa școli sau persoane - însă numele acestora nu vor fi menționate în Raport. Cu toții vom fi de acord că lucrurile despre care vorbim în focus grup nu vor fi repetate în afara sesiunii.

- 6. Unde ne vom întâlni?** În mod normal, focus grupul ar trebui să se desfășoare cu prezență fizică. Acest lucru (nu) este posibil din cauza actualelor restricții Covid-19. Ca urmare, am organizat focus grupul online. Dacă vă îngrijorează tehnologia, vă rog să ne comunicați și vă vom trimite informații pentru a vă ajuta. Alternativ, puteți aranja un interviu telefonic sau prin e-mail (detaliile sunt furnizate mai jos).
- 7. Aveți sfaturi privind participarea?** Pentru a permite desfășurarea cât mai lină a sesiunilor de focus grup, toată lumea va respecta câteva reguli de bază. Principalele reguli sunt:
- » Fiți cât mai constructivi cu putință. De exemplu, dacă este ceva ce nu vă place despre incluziune la acest moment, spuneți-mi despre ce este vorba, dar încercați să îmi spuneți și ce v-ar plăcea să se întâmple pentru a îmbunătăți situația.
 - » Fiți politicoși și ascultați opiniile celorlalți participanți. Este posibil să nu fiți de acord cu tot ce se spune în timpul sesiunii, dar dați-le oamenilor șansa să se exprime.
 - » Dați-le celorlalți ocazia să vorbească - Mulți dintre noi suntem foarte pasionați când vine vorba de incluziune și avem multe de spus.
- 8. Și dacă nu îmi place să vorbesc cu oameni pe care nu îi cunosc?** Dacă vă îngrijorează că trebuie să vă exprimați punctele de vedere în fața altora, mai există și alte moduri în care vă puteți exprima opinia. Puteți:
- » Să îmi transmiteți un e-mail separat la xxxxxx cu punctele dumneavoastră de vedere.
 - » Să programați un interviu telefonic 1:1 la telefon.
 - » Să completați chestionarul scurt care este diseminat și să adăugați punctele dumneavoastră de vedere.
- 9. Unde pot să obțin mai multe informații?** Puteți să îmi scrieți un e-mail dacă aveți alte întrebări sau îngrijorări sau dacă doriți să clarificăm ceva înainte să aibă loc sesiunea de focus grup.

Vă sunt foarte recunoscător/recunoscătoare că îmi acordați timpul dumneavoastră în acest mod. Sper că focus grupul va fi o experiență utilă și plăcută pentru toată lumea. Veți avea o contribuție importantă la a „pune copiii pe primul loc” în Jersey.

Abia aștept să ne cunoaștem.

Cu stimă
Consultant nasen

Date de contact

ii. PROTOCOLUL DISCUȚIEI DE GRUP



Protocolul de discuție pentru Evaluarea independentă privind

incluziunea în educație și educația timpurie Colectarea de dovezi de la grupurile de actori implicați

Pentru a permite ca discuțiile să se desfășoare cât mai lin cu putință, toți participanții aplică și respectă anumite reguli de bază: Cu toții vom încerca următoarele:

- » **Să fim cât mai constructivi cu putință.** De exemplu, dacă există ceva ce nu vă place în legătură cu incluziunea la acest moment, spuneți-mi despre ce este vorba, dar încercați să îmi spuneți și ce ați vrea să se întâmple pentru a ameliora situația.
- » **Să fim politicoși și să ascultăm opiniile celorlalți participanți.** Este posibil să nu fiți de acord cu tot ce se spune în timpul sesiunii, dar dați-le oamenilor șansa să se exprime.
- » **Să le dăm celorlalți ocazia să vorbească** - Mulți dintre noi suntem foarte pasionați când vine vorba de incluziune și avem multe de spus. Nu uitați că și alții au nevoie să li se facă loc să își exprime punctele de vedere.
- » **Să respectăm președintele:** un membru al echipei de evaluare a fost invitat să prezideze ședința, astfel încât să se respecte agenda și regulile de mai sus. Vă rog să respectați acest lucru.

Discuția va fi înregistrată integral. Aceasta se face pentru a ne asigura că putem să confirmăm referințele cu notițele pe care le luăm. La începutul înregistrării veți fi invitați să vă dați consimțământul verbal pentru începerea înregistrării.

Însă tot ce spuneți se va folosi sub protecția celei mai stricte confidențialități. Nu se vor menționa nume sau locuri reale în însemnările de discuție sau în Raportul final (deși unele lucruri pe care le spuneți s-ar putea să fie incluse în Raport, însă în mod anonim). Aceasta nu înseamnă că nu puteți menționa școli sau departamente, însă aceste mențiuni nu vor fi atribuite personal.

iii. FORMULAR DE CONSIMȚĂMÂNT (PĂRINȚI/ÎNȚREȚINĂTORI)



FORMULAR DE CONSIMȚĂMÂNT PENTRU PĂRINȚI/ÎNȚREȚINĂTORI

EVALUARE INDEPENDENTĂ PRIVIND INCLUZIUNEA ÎN EDUCAȚIE ȘI EDUCAȚIA TIMPURIE

Numele părintelui:.....

Numele participantului [copil]:.....

Puneți
inițialele
în căsuță

1. Confirm că am citit și că înțeleg fișa de informații pentru studiul de mai sus și că am avut ocazia să pun întrebări.
2. Înțeleg că participarea copilului meu este voluntară și că acesta este liber să se retragă la orice moment, fără să menționeze un motiv.
3. Îmi dau permisiunea pentru ca răspunsurile copilului meu să fie analizate de persoane autorizate implicate în Evaluarea independentă. Înțeleg că datele personale ale copilului meu vor fi confidențiale.
4. Înțeleg că toate informațiile vor fi confidențiale și toate răspunsurile vor fi anonime. Copilul meu nu va fi identificat în niciun fel.
5. Sunt de acord cu participarea copilului meu (numit mai sus) la studiul menționat anterior.

Numele părintelui:.....

Data: Semnătura:

[OPȚIONAL] Secțiune pentru acordul copilului

Sunt de acord să particip la acest studiu

Numele copilului:

Data: Semnătura:

ANEXA 5. INSTRUMENTE DE COLECTARE A DATELOR (EXEMPLE ORIENTATIVE)

I. CHESTIONAR



Evaluare independentă privind incluziunea în educație și educația timpurie

Sunteți invitat/ă să completați acest scurt chestionar pentru practicieni privind punctele dumneavoastră de vedere în legătură cu practica incluzivă în școli și în alte unități educaționale din Jersey. **Punctele dumneavoastră de vedere vor fi anonime și confidențiale.** Acestea vor furniza dovezi pentru Evaluarea independentă privind incluziunea, care va oferi recomandări pentru Guvernul Jersey în sprijinul scopului acestuia de a „pune copiii pe primul loc”.

Vă rugăm să indicați în ce măsură sunteți sau nu de acord cu fiecare dintre afirmațiile de mai jos, folosind scala oferită. La sfârșitul chestionarului există un spațiu în care puteți adăuga alte comentarii sau observații.

1. Cunosc angajamentul guvernului privind promovarea incluziunii în școli

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acord puternic			Nici acord/Nici dezacord				Nu sunt de acord		

2. Cunosc politica Guvernului privind educația incluzivă

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acord puternic			Nici acord/Nici dezacord				Nu sunt de acord		

3. Școala mea folosește învățământul în care primează calitatea pentru a sprijini o incluziune mai bună

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acord puternic			Nici acord/Nici dezacord				Nu sunt de acord		

4. Școala mea are o politică scrisă privind practica incluzivă

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acord puternic			Nici acord/Nici dezacord				Nu sunt de acord		

5. Școala mea folosește abordări personalizate pentru a include elevii marginalizați

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acord puternic			Nici acord/Nici dezacord				Nu sunt de acord		

6. Știu cum să obțin informații / aptitudini suplimentare pentru a sprijini incluziunea

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acord puternic			Nici acord/Nici dezacord				Nu sunt de acord		

7. Școala mea este în legătură cu serviciile/agențiile de sprijin pentru a sprijini incluziunea

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acord puternic			Nici acord/Nici dezacord				Nu sunt de acord		

8. Școala mea reușește să sprijine toți elevii să fie incluși într-o măsură mai mare

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acord puternic			Nici acord/Nici dezacord				Nu sunt de acord		

9. Școala mea are un proces pentru a relaționa cu copiii/famiile la care este greu de ajuns

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acord puternic			Nici acord/Nici dezacord				Nu sunt de acord		

10. Dezvoltarea personalului pentru aplicarea de practici incluzive este sprijinită și dezvoltată în școală

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acord puternic			Nici acord/Nici dezacord				Nu sunt de acord		

Alte Comentarii

.....

.....

.....

.....

.....

FUNCȚIA/LOCAȚIA: Director Profesor SENCO Primară Secundară

ARC Specială FE Furnizată de guvern Nefurnizată

ii. SCHIȚĂ PENTRU FOCUS GRUP (PĂRINȚI)



nasen
Helping Everyone Achieve

nasen
Nasim Binnah-Nasim, C.O.C.

Independent Review
Inclusion in Education and
Early Years

Stakeholder Group Discussion



nasen
Helping Everyone Achieve

Discussion point

What you think works well about inclusion in Jersey?

About nasen Find out more: www.nasen.org.uk

nasen is a not-for-profit organisation that supports ALL education practitioners to meet the needs of all pupils, including those with learning differences.

CPDL
Enhance your professional profiles and development with our premium training courses and events

Informed
Providing the latest news and policy updates in the SEN sector as well as helping to inform decisions at government policy level

Networking
Online and face-to-face networking opportunities available so you can share and learn from other like-minded professionals

nasen
Helping Everyone Achieve



nasen
Helping Everyone Achieve

Discussion point

What you think does not work so well or could be improved?

We want to talk about 4 aspects of inclusive education, as follows:

What you think works well about inclusion in Jersey?

What you think does not work so well or could be improved?

What suggestions you would have for improving inclusion?

Any other issues you feel are important linked to inclusion in education.

nasen
Helping Everyone Achieve



nasen
Helping Everyone Achieve

Discussion point

What suggestions you would have for improving inclusion?

Consent and Confidentiality

The discussion will all be recorded. That is to ensure that cross-referencing can take place with our note-taking.

At the start of the recording you will be invited to give your verbal consent for the recording to commence.

We will also verbally request that the meeting content remains confidential to support the independent and official nature of the review.

However, everything you say will be used in strictest confidence. No real names or places will be mentioned in the discussion notes or in the final report (although something you say may be included in the report but this will be anonymous). This does not mean that you cannot mention individual schools or departments but this will not be attributed to anyone

nasen
Helping Everyone Achieve



nasen
Helping Everyone Achieve


Discussion point

Any other issues you feel are important linked to inclusion in education.

Discussion norms

- One person speaks at a time
- All speakers are mindful of the time constraints
- Confidentiality is assured between participants
- Everyone's contribution is heard

nasen
Helping Everyone Achieve




nasen
Helping Everyone Achieve

After today...

Publishing of the review

Further questions



Stay in touch

www.nasen.org.uk

education@nasen.org.uk

[@nasen_org](https://twitter.com/nasen_org)

[nasen.org](https://www.facebook.com/nasen.org)

nasen
Helping Everyone Achieve

Thank you

nasen
Helping Everyone Achieve

ANEXA 6. REZUMAT DE NOTE PRIVIND SETURILE DE DATE

Analiza datelor obținute din chestionarele efectuate online/pe hârtie și care conțin opiniile actorilor implicați cu privire la aspecte ale educației incluzive dezvăluie anumite indicii sugestive care se corelează cu datele narative obținute din interviuri și focus grupuri.

Este de remarcat că, în fiecare dintre întrebările pe care le-am pus, punctele de vedere pozitive au fost mai pregnante în rândul celor mai multe grupuri de actori implicați. De exemplu, aceste date indică un nivel promițător de recunoaștere a eforturilor GoJ în promovarea unor practici incluzive mai răspândite în școli și alte unități educaționale. Acest lucru reflectă o tendință în datele narative provenite de la unii actori implicați - de exemplu, în rândul directorilor de școli din Jersey, care au răspuns la chestionar.

Ca urmare, există suficiente dovezi în aceste date pentru a sugera că schimbarea de direcție pe care o adoptă GoJ în ceea ce privește educația incluzivă este întâmpinată aprobator de către majoritatea grupurilor de actori implicați, ilustrată de datele dezagregate. Așa stau lucrurile în cazul practicienilor din școli, al părinților, întreținătorilor legali, furnizorilor din sectorul societății civile și al copiilor și tinerilor. Considerăm că acesta este un indiciu optimist al faptului că îmbunătățirea în continuare a modului în care se furnizează educația incluzivă se va bucura de o primire pozitivă în toate sectoarele și grupurile de interes.

Totuși, mai sunt evidențiate și trei aspecte generice, care implică faptul că GoJ se confruntă cu un grad semnificativ de împotrivire în ceea ce privește continuarea unei agende de schimbare. În primul rând, deși există indicii că opinia generală este pozitivă cu privire la multe aspecte ale incluziunii, există o minoritate semnificativă în toate grupurile de actori implicați, care consideră că există obstacole substanțiale cu care se confruntă copiii și tinerii în accesarea unei oferte educaționale de calitate, care să le satisfacă nevoile. Aceste sentimente sunt susținute puternic prin datele narative pe care le-am obținut.

În al doilea rând, între grupurile de actori implicați sunt evidente diferențele cu privire la opiniile lor pozitive sau negative privind situația actuală. Aici, de exemplu, practicienii sunt mai înclinați decât părinții/întreținătorii să considere că includerea copiilor este o reușită, raportul fiind de 2,5:1,00. Copiii și tinerii din școlile primare din Jersey sunt mai înclinați să considere că profesorii lor vor ține seama de punctele lor de vedere cu privire la învățarea lor, decât cei din școlile secundare, raportul fiind de 2:1.

În al treilea rând, la fiecare grup de 5 actori implicați la care a fost aplicat chestionarul, există variațiuni importante între cei care își asumă anumite roluri și a căror opinie este influențată de punctul lor de vedere personal. De exemplu, în școli și alte unități educaționale, în timp ce membrii conducerii superioare au avut opinii pozitive cu privire la tendința către un grad mai mare de incluziune, practicienii la clasă nu au fost la fel de pozitivi. SENCO au exprimat și mai multe rezerve cu privire la eficiența a ceea ce s-a realizat deja și la modul în care munca lor este afectată negativ de diferiți factori organizaționali.

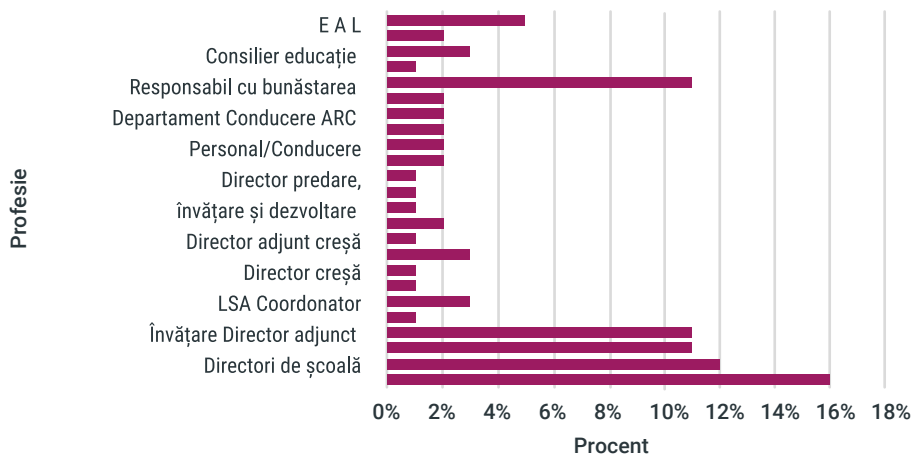
S-au ridicat o serie de chestiuni specifice, care adaugă la un tablou mixt cu privire la acțiunile pentru educație incluzivă în tot sistemul de învățământ din Jersey. Printre acestea se numără indicii că un procent destul de mare din eșantionul de profesori (30,3%) au precizat că nu cunosc politica școlii lor cu privire la incluziune, iar un număr aproximativ similar menționează că nu știu sigur unde să caute resurse privind practica incluzivă. În ceea ce privește formarea și dezvoltarea profesională, peste 43% dintre profesori au exprimat cel puțin o oarecare lipsă de încredere privind modul în care școala lor a oferit oportunități să își dezvolte competențele legate de practica incluzivă.

Dincolo de școli și alte unități educaționale se remarcă o abordare împărțită similară. Astfel, în rândul actorilor implicați ce provin din societatea civilă, aproape 2/3 dintre respondenți au menționat că au cunoștință despre și încredere în planurile GoJ privind educația incluzivă. Pe de altă parte, acest grup de actori implicați a fost împărțit în părți aproape egale în ceea ce privește măsura în care școlile și alte unități educaționale reușesc să includă toți copiii și tinerii în educație. În cazul părinților și întreținătorilor, s-a observat că scorurile negative au fost mai mari la toate întrebările din chestionar, în comparație cu alte grupuri de actori implicați. De exemplu, 47% consideră că sunt mai puțin pozitivi în ceea ce privește faptul că au ocazia să ofere contribuții cu privire la educația copilului lor; aproape 50% menționează că au cel puțin un oarecare grad de dificultate în ceea ce privește măsura în care știu unde să acceseze informații suplimentare pentru a își sprijini copilul.

Repetăm că aceste scurte ilustrări de date sugerează că există o bază sigură de încredere și capacitate în și în cadrul schemelor actuale de educație incluzivă în Jersey. Cu toate acestea, dovezile colectate sugerează puternic că există și un nivel substanțial de îngrijorare în ceea ce privește caracterul echitabil al ofertei educaționale. Aceste îngrijorări transpar și în datele narrative colectate prin alte mijloace. Acestea trebuie considerate dovezi credibile ale faptului că o minoritate considerabilă din toate zonele comunității de actori implicați au îndoieli, atât la nivel profesional, cât și la nivel personal, cu privire la modul în care este organizată și livrată educația incluzivă în școli și în alte unități educaționale din Jersey.

ANEXA 7. SUMARUL ȘEDINTELOR/CONSULTĂRILOR

EDUCAȚIE PROFESIONIȘTI CONSULTARE



DOVEZI PRIVIND ACTORII IMPLICAȚI

