

***Modalități de optimizare a intervențiilor
educaționale pentru copiii care provin din familii
de refugiați / beneficiază de protecție
internațională
Raport de cercetare***



București

2017



Coordonator: Dr. Adela Mihaela ȚĂRANU, CS II

Cercetători (în ordine alfabetică):

Mirela ALEXANDRU, Asist. de cercetare (subcapitolele 2.2, 2.3, 2.8, 3.3, 3.5)

Dr. Oana GHEORGHE, CS II (subcapitolele 2.6, 2.8)

Dr. Sorin MITULESCU, CS I (subcapitolele 1.1, 2.5, 2.7, 2.8, 4.1)

Dr. Andreea SCODA CS III (subcapitolele 2.1, 2.8, 4.1, 3.4)

Dr. Adela Mihaela ȚĂRANU, CS II (Introducere, subcapitolele 1.2, 1.3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8)

Dr. Simona VELEA, CS I (Introducere, subcapitolele 2.4, 2.8)

Colaboratori:

Anca PASCUI, Andreea PĂTRAȘCU, Vasilica VARGĂ (capitolul 4)

Salutăm participarea în proiect a specialiștilor dr. Vidia Vasilica Negrea (Ungaria) - expert internațional în domeniul practicilor restaurative, dr. Dan Rugină - specialist în domeniul imigrației și integrării străinilor, precum și a instituțiilor implicate direct în educația minorilor aflați sub protecție internațională, respectiv: Inspectoratul Școlar Județean Brăila și Inspectoratul Școlar Județean Constanța, Școala Gimnazială „Alexandru Ioan Cuza” din Brăila, Liceul Teoretic „Ioan Buteanu” din Șomcuta Mare, Colegiul Național Pedagogic „Constantin Brătescu” din Constanța, Școala Gimnazială nr. 16 din Constanța, Școala Gimnazială nr. 12 din Constanța, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros” din Constanța, Liceul Teoretic „Dunărea” din Galați, Școala Gimnazială „Ferdinand I” din București, Colegiul Tehnic de Vest din Timișoara, Inspectoratul General pentru Imigrări și Institutul de Științe ale Educației.

Mulțumim cadrelor didactice care au contribuit la implementarea proiectului: profesor Georgiana Troia – inspector școlar, profesor consilier Vasilica Vargă – inspector școlar, profesor Magdalena Cotlerenco-Medeleanu – director, profesor Violeta Dorobăț - director, profesoarele Marioara Custura, Andreea Pătrașcu, Anca Pascui, Alina Talpoș - director Ramona Piticari, Mariana Gianina Zaharia, Coralia Stan, Cătălina Banu, Maria Luiza Mohamed, Ramona Călin, Gina Tone - director, Clarisa Trandafirescu, Andreea Mateescu.



Cuprins

Introducere	4
Capitolul 1. Un cadru conceptual pentru democratizarea școlii	6
1.1. Incluziune prin guvernanță școlară participativă	6
1.2. Școala și valențele comunității.....	8
1.3. De la restaurare la integrare.....	9
Capitolul 2. Educația copiilor beneficiari ai protecției internaționale	13
în câteva țări europene	13
2.1. Norvegia – coerență și eficiență	14
2.2. Educație pentru toți – strategii daneze.....	18
2.3. Cu porțile deschise – contexte și practici germane	22
2.4. Franța – un drept sau o șansă la educație?.....	26
2.5. Ungaria – măsuri autoritare	29
2.6. Italia, drumul speranței.....	32
2.7 Grecia - căutări sub presiune	37
2.8 Concluzii.....	43
Capitolul 3. Optimizarea intervențiilor educaționale pentru minorii aflați sub protecție internațională. De la practici la politici	46
3.1. Între educația „de tranzit” și educația pentru toți.....	46
3.2. Abordare metodologică.....	47
3.3. Harta zonelor cheie pentru educația copiilor aflați sub protecție internațională	50



3.4. Analiza instituțională a școlilor gazdă	56
3.5. Potențialul școlii românești în susținerea demersurilor de integrare	62
3.6. Posibile strategii de dezvoltare instituțională a școlilor	68
3.7. Posibile soluții de ameliorare a politicilor educaționale.....	71
3.8. Concluzii: către practici de incluziune unitare și coerente.....	82
Capitolul 4. <i>Bune practici în educația copiilor aflați sub protecție internațională</i>	86
4.1. <i>Practicile restaurative, un posibil cadru de intervenție eficientă</i>	86
4.2. <i>Comunicare, dincolo de cuvinte</i>	92
4.3. <i>Roluri parentale „văzute” prin ochii copiilor</i>	94
4.4. <i>Împreună vom reuși</i>	97
ANEXE	101
Bibliografie	107



INTRODUCERE

Tema imigrării și a fluxurilor de refugiați, atât de prezentă acum în realitatea europeană, îndeamnă autoritățile statale și comunitățile locale la reconsiderarea conceptelor, la dezvoltarea politicilor și a practicilor de integrare. Alături de conceptul de coeziune socială, echivalent ca semnificație, integrarea este definită ca o caracteristică a societăților care susțin stabilirea unor relații intense și diverse între membrii, grupurile și comunitățile lor. Din această perspectivă, politica privind integrarea reflectă dimensiunea colectivă, așteptările societății, pe când procesul concret de integrare este unul individual, dependent pe de o parte de resursele și strategiile de adaptare ale persoanei, pe de altă parte de deschiderea și oportunitățile oferite de noul mediu.

În cadrul acestui proces complex, multidimensional – legal, economic, social și cultural, accesul la educație reprezintă un pilon esențial al politicilor care se adresează nevoilor specifice ale imigranților. Cercetarea noastră își propune sintetizarea informațiilor cu privire la obstacolele economice, sociale, culturale, instituționale, educaționale în calea integrării copiilor care provin din familii de refugiați și căutarea soluțiilor pentru comunitățile școlare gazdă. Cercetarea are grup țintă delimitat la copiii de vârstă școlară care beneficiază de protecție internațională – copii care provin din familii de refugiați sau care au solicitat acest statut și sunt în etapa de evaluare a statutului lor.

În România, numărul solicitărilor de azil a cunoscut o tendință ascendentă, iar previziunile pentru perioada următoare indică menținerea acesteia. Cererile de protecție internațională au cunoscut o rată de aprobare de 73%, în 2016 (824 cereri aprobate din cele 1124 înregistrate, din care: 590 de cereri au fost soluționate prin acordarea statutului de refugiat, iar alte 234 de cereri au fost soluționate prin acordarea protecției subsidiare, cei mai mulți solicitanți de azil provenind din Siria și Irak (conform *Raportul de activitate* al Inspectoratului general pentru Imigrări, 2016).

Deși România nu se confruntă deocamdată cu un număr mare de copii și tineri aflați sub protecție internațională, comparativ cu alte țări ale Uniunii Europene, educația și integrarea lor școlară necesită o atenție sporită argumentată prin:

- **dreptul la educație al fiecărui copil:** educația copiilor care provin din familii de refugiați este la fel de importantă indiferent de numărul acestora și sunt necesare politici, resurse



și metodologii adecvate; mai mult, conform datelor Înalțului Comisariat ONU pentru Refugiați, unul din doi copii sau tineri refugiați nu sunt școlarizați (UNHCR, 2016);

- **abordarea proactivă:** acest proiect de cercetare își propune să crească gradul de expertiză în domeniul educației copiilor provenind din familii de refugiați, să faciliteze schimburile de bune practici între școlile care lucrează cu acești copii, în contextul tendinței ascendente a cererilor de protecție internațională.

În momentul de față, în țara noastră, există prevederi legale și norme pentru școlarizarea copiilor și tinerilor aflați sub protecție internațională. Serviciile suport oferite acestor copii vizează facilitarea învățării limbii române. Procesul de integrare în comunitatea școlii și în societate este însă mult mai complex, fiind nevoie de diferite acțiuni de sprijin din partea comunității (școlare, locale).

Abordarea noastră se va raporta la politicile și practicile europene privind creșterea coeziunii sociale și valorifică experiența participării Institutului de Științele Educației la proiectul internațional pilot *Democratic school governance for inclusion: a whole community approach*, realizat în parteneriat cu instituții din alte 5 țări europene (United Nations Association of Bulgaria, National and Kapodistrian University, Atena, Grecia, Hungarian Institute for Educational Research and Development, UNESCO Chair in Education for Democratic Citizenship and Human Rights, Montenegro și “Educator”, Polonia), cu sprijinul Consiliului Europei și al Uniunii Europene. De asemenea, proiectul de cercetare se corelează cu alte acțiuni ale Institutului de Științe ale Educației în domeniul educației pentru cetățenie democratică și drepturile omului, desfășurate în contextul parteneriatului pe termen lung cu Consiliul Europei – proiecte pilot pentru formarea profesorilor în acest domeniu, prevenirea violentei și educația pentru diversitate, activități de facilitare a accesului la resurse didactice etc.

Dezideratul democratizării obligă la o bună cunoaștere a tuturor celor implicați, în cazul de față de la copii și familii vulnerabilizate profund de o dezrădăcinare forțată, la profesorii și specialiștii implicați în integrarea lor, la colegii de clasă și mai departe, la întreaga comunitate școlară și extinsă. Atunci când societatea se împarte în *noi și ei*, grupurile și instituțiile sunt prinse fiecare într-o capcană și este greu să spui care dintre acestea este mai dificilă: a străinului care are un lung și dificil proces de adaptare într-un mediu adesea ostil sau a celor captivi în granițele strâmte ale angoasei de schimbare și ale intoleranței. Cercetarea și intervențiile educaționale realizate în cadrul propus de noi au încercat să *aducă împreună două lumi separate* de inerente diferențe.



CAPITOLUL 1. UN CADRU CONCEPTUAL PENTRU DEMOCRATIZAREA ȘCOLII

1.1 INCLUZIUNE PRIN GUVERNANȚĂ ȘCOLARĂ PARTICIPATIVĂ

Transformarea școlilor în sisteme incluzive din punct de vedere social presupune accentul pe justiția socială, respectul și recunoașterea eterogenității, abordarea critică și angajamentul față de producerea și utilizarea bunurilor colective. Asemenea calități fundamentale ale valorilor europene se confruntă, în multe cazuri, cu scepticismul și rezistența, cu un proces adesea condus de populism și grupuri sociale conservatoare.

Abordarea *comunității extinse* urmărește să ridice capacitatea școlilor de a aborda, într-o manieră durabilă, o serie de probleme controversate care adesea divid comunitatea școlară. Comunitatea extinsă poate asigura spațiul social al învățării reciproc reflexive în sfera democrației, a toleranței, a politicii de recunoaștere și a incluziunii sociale. Așa cum exprima profesor dr. Evie Zambeta de la Universitatea din Atena, „comunitatea extinsă” presupune că școlile sunt considerate „*spații publice de implicare civică*” care fac posibilă „*facilitarea democrației deliberative și a incluziunii sociale*” (Zambeta et al., 2017).

Mult discutat în zona filozofiei politice prin contribuții importante ale unor autori ca Rosenau sau M. Foucault, conceptul de guvernanță este menit să înlocuiască vechile caracteristici ale guvernării proprii statului autoritar. Prin guvernanță se încearcă găsirea unor noi forme de reglementare a acțiunii sociale prin auto-organizare și mecanisme colegiale și sunt încurajați actorii sociali să-și exprime și să negocieze propriile interese.

Un asemenea concept poate fi (și trebuie) extins și la nivelul unor subsisteme sociale cum este școala (sistemul educațional), iar noua viziune asupra individului ca actor politic și social trebuie să se reflecte și în practica de guvernanță la nivelul școlii. Responsabile pentru asigurarea condițiilor de coeziune socială, școlile sunt chemate să se reconstruiască ele însele în scopul de a asigura accesul tuturor grupurilor la producția și consumul unor bunuri simbolice și la resursele oferite de educație.

Denumirea de „comunitate extinsă” provine din răspunsul promotorilor ideii la întrebarea cine sunt acei „alții” care trebuie să fie implicați în procesul democratic, cine are dreptul să



abordeze probleme cum ar fi violența în școli sau includerea unor refugiați? Cine are dreptul de a fi ascultat? În alți termeni, întrebarea este care sunt „părțile interesate” importante în construirea acelei *comunități extinse* a școlii? Și răspunsul vizează o extindere adecvată unei perioade de globalizare și de fluxuri internaționale de mișcare cum este cea în care trăim și în care cetățenia nu mai este o bază suficientă de legitimitate în susținerea guvernancei participative pentru că exclude o serie de straturi sociale și grupuri din rândul populației de elevi, părinți și alți *stakeholderi*. În plus, legitimitatea bazată pe cetățenie se limitează la viziunea centrată pe stat a elaborării politicilor (Heinelt, 2002, p. 27). Cu privire la chestiunea legitimității, Heinelt, citând pe Schmitter (2002), susține că „persoanele/ organizațiile care ar putea fi invitate sau admise să participe ar trebui să posede cel puțin o calitate sau o resursă care să le dea dreptul să participe”. El enumeră în acest sens „titularii de drepturi, deținătorii de spațiu, deținătorii de cunoștințe, deținătorii de acțiuni, deținătorii de interese și deținătorii de statut...” (ibidem). În plus, potrivit lui Klausen și Sweeting (2005), guvernanta participativă se caracterizează prin relații orizontale între actorii sociali implicați și crearea de rețele la nivelul comunității. Implicarea comunității pune accentul pe nivelul grupului, în loc să se concentreze asupra individului.

Aceasta implică un simț al comunității și al integrării; pot exista mai multe tipuri de comunități, cum ar fi comunitățile de identitate, comunitățile teritoriale sau comunitățile de interese (ibid, p. 218). *Abordarea comunității extinse* implică integrarea holistică a diferiților „deținători” în guvernanta participativă care vizează relațiile orizontale și crearea de rețele. În acest sens, „comunitatea extinsă” este un termen umbrelă pentru implicarea și angajarea întregii comunități în guvernarea școlară democratică; acest lucru ar implica în mod activ părți interesate importante, cum ar fi profesorii, elevii, părinții și conducerea școlii. Mai important, această abordare subliniază implicarea societății civile în școală, pentru a dezvolta practici de participare civică și politică bazate pe relații de încredere, cooperare și sprijin. Deschiderea școlii către comunitate sporește angajamentul democratic atât al părților interesate din școală, cât și al comunității și întărește angajamentul colectiv față de principiile de bază ale coexistenței și respectului democratic (Thomas, 2012; Bangs, Frost, 2012).

Prin urmare, pe baza celor menționate mai sus, ar trebui să urmărim o școală deschisă și democratică (Freire, 1994), care să cuprindă abordarea întregului comunitar și să se axeze pe construirea unei culturi școlare democratice (prin educație pentru cetățenie democratică și educație pentru drepturile omului), să promoveze sentimentul civic de responsabilitate, împreună cu înțelegerea interculturală și respectarea drepturilor omului.



1.2. ȘCOALA ȘI VALENȚELE COMUNITĂȚII

Perspectivile comunității extinse și a guvernancei participative, punctate anterior, aduc în atenție miza pe care legăturile în rețeaua socială le reprezintă pentru crearea unui „spațiu” al comunității în care școala e importat să se situeze. Pe de altă parte, calitatea interrelațiilor, respectiv nivelul de activism și forța acelor elemente care permit identificarea unui individ ca parte din comunitate, reprezintă fundamentul unei comunități reale, în cadrul căreia școala se manifestă ca vector de adaptare la schimbare.

Potrivit lui Dorfman (1998, p. 5), majoritatea relațiilor între oamenii moderni sunt legături pasive, adică relații strict definite și delimitate de rolurile pe care le avem. De aceea există puține șanse de interacțiune de exemplu între școală/profesorii sau directorii și rolul profesional al părinților/locul lor de muncă, deși întâlnirile și schimbul de idei ar putea fi benefice în contextul unei creșteri clare a nevoilor de cunoaștere pentru a face față complexității problemelor cu care școala se confruntă. De aceea, păstrarea responsabilității pe care o comunitate trebuie să o aibă pentru ea însăși presupune transformarea legăturilor pasive în legături active.

Dificultatea realizării acestei schimbări a relațiilor este cu atât mai crescută cu cât, într-o societate cu o tradiție comunitară slabă cum este cea românească (Boia, 2017, Hitchins, 2013), începe să se instaleze o cultură a clientului/consumatorului (pasiv) de servicii (inclusiv educaționale), suprapusă pe formarea unei dependențe de un număr tot mai mare de specialiști care studiază, evaluează și propun soluții. Într-adevăr, cunoașterea și inovația aparțin profesioniștilor, însă studiile asupra mării majorități a reformelor întreprinse în Statele Unite menite să dezvolte autonomia instituțiilor educaționale (implicit și autoguvernarea) nu au negat faptul că s-a produs o ameliorare în special la nivelul modelului de autoritate/management, însă au afirmat ca aceste tipuri de schimbări (soluții venite din afară) nu au avut efectele așteptate la nivelul teoriei și al pedagogiei practice, deci al rezultatelor elevilor (McGinn, 2000, apud. Țăranu, 2009, p. 119). Cele mai bune efecte le-au avut școlile în care profesorii, împreună cu reprezentanții părinților și ai comunității locale au fost activi în procesul decizional, participare care a generat mobilizarea energiilor și a resurselor pentru a implementa soluțiile propuse.

În încercarea de a construi modele de parteneriat între școală și comunitate, sistemul practicat în țările din Nordul Europei favorizează cel mai bine participarea și intervenția comunității educative. Potrivit lui F. Ferrer (1996, apud. Țăranu, 2009, p. 122), modelul comunitar legitimează trei actori principali – administrația, profesorii și părinții, reuniți într-un consiliu școlar cu putere de decizie pentru toate problemele școlii; consiliul profesoral are putere de



decizie în probleme tehnice și pedagogice, iar directorul este reprezentantul comunității educative. În cadrul acestui model există un anumit echilibru al forțelor care tind adesea să se încline în favoarea părinților, categoria cea mai puțin omogenă și mai puțin prezentă (ca timp) în spațiul școlii, comparativ cu celelalte, mai ușor de reprezentat.

Sigur, încercarea de a dezvolta un sistem funcțional din punct de vedere educativ într-o comunitate extinsă nu poate eluda contextul specific – istoric, socio-cultural, politic și economic – care, prin tipul, densitatea și intensitatea relațiilor interpersonale și interinstituționale, dau conținutul autonomiei.

1.3. DE LA RESTAURARE LA INTEGRARE

Într-un astfel de context, de altfel încercat de inerente contradicții interne, primirea și integrarea grupurilor de imigranți creează o presiune majoră pentru reconsiderarea acestor relații. Referindu-se explicit la comunitățile de imigranți¹ sau migranți², psihologul J.S. Greenberg (1989, apud. Zani, Palmonari, 2003) descrie acest proces în termeni de provizorat pe termen lung, o tranziție socio-culturală prin adaptări și readaptări succesive care generează trei tipuri distincte de angoase cu care se confruntă atât persoana în cauză, cât și familia sa/grupul din care face parte: angoasa de persecuție, care face ca mediul să fie perceput ca ostil, angoasa depresivă, datorată costurilor ridicate ale migrației pe toate planurile, angoasa de dezorientare, specifică intrării într-un mediu străin și situațiilor de incertitudine. Pe de o parte procesul implică o dezvoltare a unor caracteristici de personalitate marginală, dar, pe de altă parte, nu exclude, dimpotrivă, favorizează un efect de *opportunism cultural* (cf. J.S. Greenberg), care vine în sprijinul integrării persoanei, cu condiția ca mediul de primire să fie suficient de stabil, iar timpul de tranziție să fie cât mai redus.

Dacă în plus ne referim la copii, unde trauma dislocării socio-culturale și alte traume fizice sau psihice întâlnite la refugiați³ pot fi accentuate de procesul separării de părinți, atunci prezența familiei extinse/a altor persoane de atașament este vitală pentru procesul lor de reziliență, alături de factorii menționați anterior (Vanore, 2015, p. 43-44).

Într-o logică atât reactivă la aspectele conflictuale și probleme, dar și proactivă în sensul dezvoltării relațiilor și comunităților, *practicile restaurative* constituie un model de intervenție ce susține în mod durabil procesul integrării în școli și comunități mai largi a grupurilor vulnerabile social, cultural, economic sau psihologic. Ted Wachtel (2012, p.1), președintele International

¹ persoane stabilite în altă țară decât cea de origine

² persoane aflate în mișcare, în proces de tranziție către o țară de destinație

³ persoane care sunt silit să-și părăsească țara de origine pentru că viața le este pusă în pericol



Institute for Restorative Practices, Europe, consideră că practicile restaurative sunt o știință socială aplicată care studiază construcția capitalului social și crearea unei discipline sociale prin învățare și guvernare participativă.

Domeniul practicilor restaurative reprezintă o zonă de întâlnire pentru teorii, studii și practici, recunoscând și reunind termeni din diverse domenii precum sintagma „justiție restaurativă” folosită în domeniul juridic, (Zehr,1990), termenul de „empowerment” (tradus ca responsabilizare, abilitare, emancipare, autorizare, acordare de putere către/împuternicire etc.) folosit în asistența socială (Simon, 1994), „disciplina pozitivă” (Nelsen, 1996) sau „clasa responsabilă” (Charney, 1992) folosite în domeniile educațional și cel al consilierii, sau conceptul de „management orizontal” (Denton, 1998) din managementul organizațional. Din ce în ce mai numeroase, studiile privind eficiența și eficacitatea practicilor restaurative⁴ aduc dovezi de îmbunătățire semnificativă a rezultatelor în zone cum sunt reducerea delincvenței, violenței și bullying-ului, optimizarea comportamentului uman în situații de criză, întărirea societății civile prin consolidarea relațiilor interpersonale, furnizarea leadership-ului eficient, restaurarea relațiilor și repararea prejudiciului.

Belinda Hopkins (apud. Brînzea, Șeclăman, 2012, p. 59), autoarea metodei de analiză restaurativă, afirmă că practicile restaurative creează un spațiu sigur de reflecție, care permite regăsirea sau construirea stimei de sine, responsabilizarea, implicarea efectivă a părților pentru a construi soluția cea mai potrivită, analizarea și înțelegerea reciprocă a seturilor de valori. Caracterul profund reparatoriu se bazează pe aducerea împreună a tuturor celor implicați, pe exprimarea fiecăruia, inclusiv la nivel emoțional, pe evitarea blamului și a stigmatizării. Intervențiile constau în declanșarea unui proces de conștientizare a propriului comportament și a impactului acestuia, concomitent cu internalizarea unor valori precum responsabilizarea și repararea prejudiciului.

Utilizarea în școală a acestor practici în mod formal (conform protocoalelor) sau informal, spontan, conduce la dezvoltarea unui *mediu restaurativ*, cadru care favorizează în mod constant conștientizarea, empatia și responsabilitatea într-un mod care este de natură să se dovedească mult mai eficient în dezvoltarea potențialului individual și asumarea limitelor de comportament decât practicile actuale bazate pe pedepse și sancțiuni (Wachtel, 2012, p. 10). Ele pot fi utilizate eficient în sens preventiv sau reactiv cu implicarea comunității, în cercuri omogene (adulți/copii)

⁴ se pot consulta rapoarte de cercetare aici: <http://www.euforumrj.org/publications/research-reports/>



sau eterogene pentru a scoate la lumină sau rezolva conflictele/problemele mocnite, pentru primirea și integrarea noilor veniți, pentru luarea deciziilor și implementarea lor.

Schimbările produse la nivelul relațiilor interpersonale și intra-instituționale/ierarhice din școală și comunitate, produc modificări în curriculum-ul clasei, inițial în dimensiunea lui implicită, subliminală, apoi explicit. Potrivit lui Bernstein (1990, p. 24), tipul de discurs pedagogic influențează modul de transmitere a cunoașterii, astfel că un discurs mai degrabă interpersonal și imaginativ, decât regulativ și instrucțional, va crea premisele elaborării unui curriculum *de tip integrat*, favorabil egalității sociale și implicit educaționale. De altfel, autorul teoriei deficitului cultural și al reproducerii societății de către școală își relativizează afirmațiile inițiale (legate de faptul că școala este în relație izomorfă cu societatea) și relaxează aceste raporturi: școala rămâne în câmpul de forță al clasei dominante, însă la nivelul acesteia se produce o scindare ce afirmă alt tip de solidaritate, alte valori, alt discurs, favorabile integrării și diferenței culturale.

Totuși, spune Bernstein, „migrarea” de la curriculum-ul de tip colecție (cunoștințe izolate și delimitate, specializare, ierarhizare, autoritate) la curriculum-ul de tip integrat (deschiderea conținuturilor, pedagogie vizibilă, accent pe modul de a cunoaște, cooperare, participare) reflectă o stare de criză morală a societății în general, nu numai a instituției școlare și nu starea ultimativă a sistemului educațional, care are tendința firească să creeze identitate de rol și stabilitate (deci curriculum ușor de controlat, de tip colecție).

În acest cadru conceptual, problematicile participării și pluralismului cultural aduc în atenție noi funcții ale școlii, ignorate sau neasumate în mod tradițional de școală, în special în planurile civic și cultural. Dimensiunile care pot asigura *școlii un potențial considerabil de dezvoltare pentru viitor*, presupun luarea în considerare a două direcții: una a domeniului – tehnico-economic, socio-uman, civic, cultural și educațional, alta a nivelului de impact – individual, instituțional, comunitar, național și internațional/global (Cheng, 2000, apud. Țăranu, 2009, p. 164-168). Un inventar exhaustiv al funcțiilor școlii include:

Funcțiile tehnico-economice fac referire la impactul economic al educației în formarea comportamentelor de dezvoltare și responsabilitate economică, precum și de satisfacere a nevoilor tehnice pentru fiecare nivel de impact.

Funcțiile socio-umane se referă la impactul educației în planul dezvoltării personalității persoanei și al relațiilor sociale directe și indirecte, reale și virtuale, precum și creșterea conștiinței globale în spiritul eliminării discriminării naționale, regionale, rasiale și de gen.

Funcțiile în plan civic reflectă impactul sistemului educațional asupra dezvoltării societății, prin prisma provocărilor democrației și armoniei la diferite nivele.



Funcțiile culturale au în vedere contribuția sistemului educațional la transmiterea și dezvoltarea culturală, însemnând dezvoltarea pe termen lung (durabilă) a indivizilor, comunității, societății sau a întregii lumi, fapt ce reprezintă o mare provocare pentru managementul educațional la nivel local și organizațional.

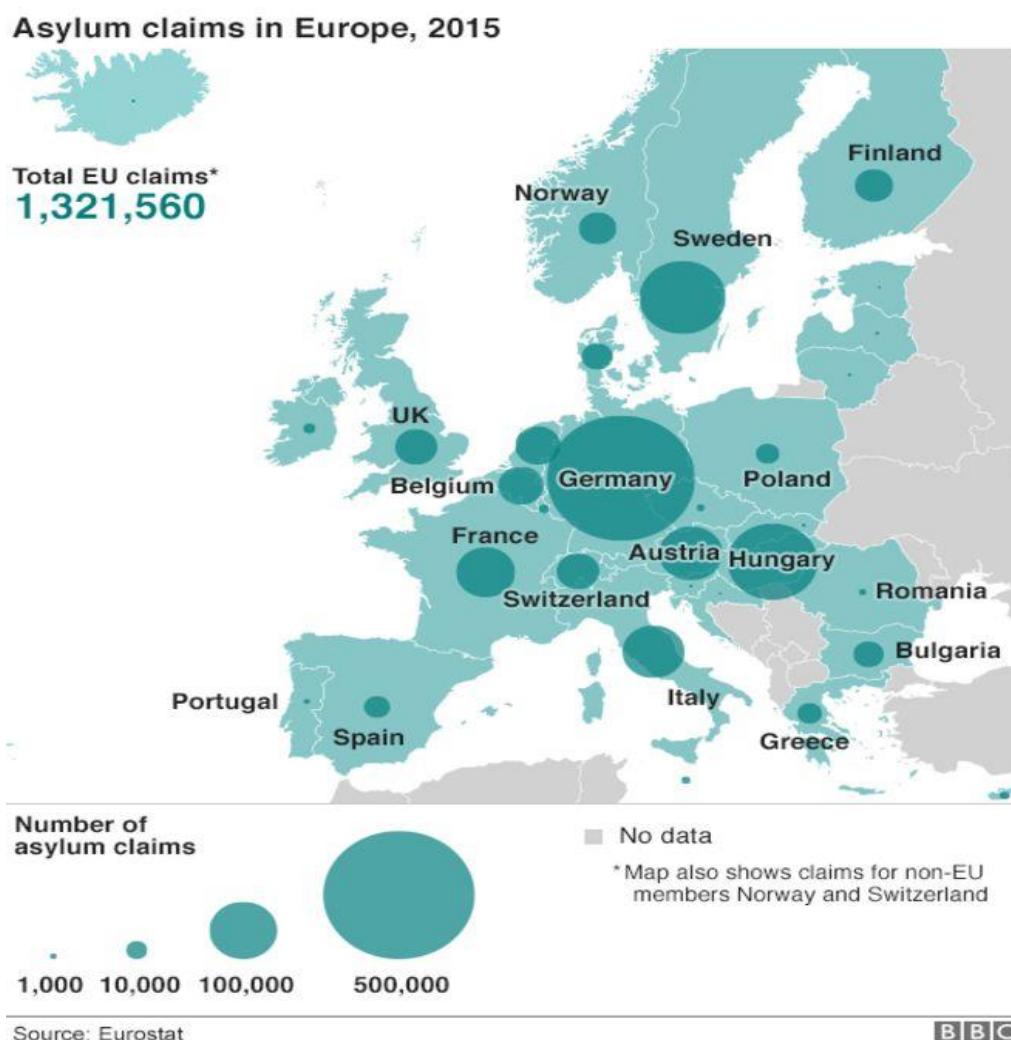
Funcțiile educaționale aduc în atenție educația ca valoare în sine („comoara ascunsă”, cf. Jacques Delors, Raportul UNESCO, 1996) și reflectă rolul politicilor în dezvoltarea și menținerea educației la diferite nivele. Importanța în creștere a învățării de-a lungul întregii vieți pentru dezvoltarea viitoare întărește rolul acestor funcții.

Concentrarea îngustă sau accentul discriminatoriu pe unele domenii sau pe anumite nivele este firească în absența unei participări cu bază largă la nivelul societății și de nedorit, dacă ne raportăm la provocările din ce în ce mai complexe pe care școala e important să le rezolve în interesul copilului.



CAPITOLUL 2. EDUCAȚIA COPILOR BENEFICIARI AI PROTECȚIEI INTERNAȚIONALE ÎN CÂTEVA ȚĂRI EUROPENE

Valul de refugiați apărut după 2015 a supus țările europene unei serioase și colective provocări. Unele dintre aceste țări aveau deja o experiență anterioară cu privire la mecanismele de primire, pregătire, integrare a refugiaților/imigranților. Altele s-au confruntat pentru prima dată în acești ani cu venituri masive de populație din alte țări. Reacțiile și politicile au fost adesea diferite de la țară la țară.



Figură 1 - Cereri de azil în țările Europene (<http://www.bbc.com/news/world-europe-34131911>)



În prezentările pe care le-am cuprins în acest capitol ne oprim mai cu seamă asupra aspectelor legate de accesul la educație a copiilor refugiați în țări din toată Europa, începând cu nordul (Norvegia, Danemarca) și până în sud (Italia, Grecia) și trecând prin vest (Franța) și centru (Germania și Ungaria).

2.1. NORVEGIA – COERENȚĂ ȘI EFICIENȚĂ

Conform raportului *Immigration and Immigrants 2015–2016*, numărul de cereri de azil a crescut la un nivel fără precedent în 2015. Acesta a fost de aproape trei ori mai mare decât în decâții anii precedenți, respectiv de la 5320 în 2006, la 11.480 în 2014 și chiar 31.145 în 2015.

Principalele țări de origine ale solicitanților au fost Siria (peste 10.000 în 2015), Afganistan și Irak. În ceea ce privește numărul de solicitanți de azil minori neînsoțiți, cifrele au variat în ultimii ani (cf. tabelului 1), ajungând în 2015 la aproape 5.300. Țările de origine ale unor asemenea solicitanți sunt Afganistan, Eritreea, Siria, Somalia sau Etiopia.

Tabel 1 - Solicitări de azil: minori neînsoțiți 2006 – 2015 (cf. Thorud, E. et al. 2016, p. 36)

YANUL	2006	2010	2012	2014	2015
APLICAȚII	349	892	964	1204	5297

Începuturile legislative privind demersurile pentru aplicarea azilului în Norvegia s-au înregistrat cu 9 ani în urmă. Astfel, *Actul Norwegian al Imigrării, 2008* (nr. 35) prevede criterii generale pentru recunoașterea refugiaților și servește drept bază legală pentru relocarea solicitanților stabiliți de stat. Pe lângă acest criteriu, există și alte criterii suplimentare, printre care menționăm: municipalitățile trebuie să aibă capacitatea de a oferi facilități și servicii adecvate refugiaților selectați; Norvegia acordă prioritate cazurilor de „femei și fete aflate în risc de război”; în mod excepțional, solicitanții pot fi considerați refugiați, exclusiv pe baza unor considerații umanitare puternice, de exemplu în cazul în care un refugiat are un membru al familiei însoțitor de altă naționalitate și fără nevoi de protecție etc.

În ceea ce privește **procesul de identificare și de selecție**, în fiecare an, Parlamentul norvegian aprobă numărul refugiaților care vor fi relocați, precum și naționalitățile și regiunile din care vor fi selectați de către instituțiile abilitate. Norvegia selectează aproximativ 870 de refugiați pe an prin intermediul misiunilor de selecție efectuate de Direcția Norvegiană de Imigrări



(The Norwegian Directorate of Immigration /UDI)⁵ și Direcția pentru Integrare și Diversitate (The Directorate of Integration and Diversity/IMDi)⁶ și aproximativ 250 de refugiați pe baza dosarului depus de UNHCR. Direcția pentru Integrare și Diversitate este responsabilă pentru plasarea refugiaților în municipalități, iar participarea municipalităților la primirea refugiaților este voluntară. Prin urmare, atunci când municipalitățile sunt de acord cu primirea refugiaților, devine responsabilitatea lor de a primi refugiații la sosirea în Norvegia.

Durata medie de procesare este de 4,5 luni de la decizia de sosire a refugiaților selectați prin intermediul misiunilor de selecție. În ceea ce privește obținerea unui permis de ședere permanent, aceștia pot să-l solicite după trei ani de rezidență legală în Norvegia și trebuie să dovedească finalizarea cursului de introducere „în Norvegia”, iar cetățenia o pot solicita după șapte ani de rezidență legală în țară. Municipalitățile sunt obligate să ofere migraților și refugiaților pe care îi primesc servicii de integrare. Aceste servicii includ asistența medicală, educația copiilor, locuințele corespunzătoare, formarea profesională și sprijinul pentru ocuparea forței de muncă.

Norvegia pare să fie singura țară din Europa în care ONG-urile sunt încurajate să ofere consiliere guvernului în cadrul procesului de planificare a alocării anuale a cotelor și în procesul de selecție. Un astfel de ONG este *The Norwegian Refugee Council* (<https://www.nrc.no>).

Sistemul de educație și formare⁷

În Norvegia, educația este obligatorie pentru copiii cu vârste cuprinse între 6 și 16 ani (clasele I – a X-a) și se realizează în școala numită *Grunnskole* sau *Ground-school*. Au fost adoptate acte normative care prevăd măsuri educative pentru integrarea copiilor refugiați sau ai căror părinți cer azil⁸. Actul legislativ pentru Grădinițe (*Kindergarden Act 2005*) este reglementat printr-un plan cadru (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergardens*)⁹ care oferă orientare privind valorile, conținuturile, sarcinile, precum și descrierea rolului social. Copiii familiilor care solicită azil nu au dreptul la un loc de grădiniță până când cererea de azil a fost aprobată, iar familia are o adresă permanentă într-o municipalitate. Cu toate acestea, copiii care locuiesc în centre de

⁵UDI: <https://www.udi.no/en/>

⁶ The Norwegian Directorate of Immigration: <http://www.nyinorge.no/en/Ny-i-Norge-velg-sprak/New-in-Norway/Useful-information/Public-agencies/The-Norwegian-Directorate-of-Integration-and-Diversity/>

⁷ Alte instituții conexe cu aceasta sunt: învățământul superior (eng. *Higher Education*); recunoașterea calificărilor (eng. *Norwegian Agency for Quality Assurance in Education NOKUT*); Direcția pentru Educație și Formare (eng. *Directorate for Education and Training*) și Centrul Național pentru Educația Multiculturală. (eng. *National Centre for Multicultural Education*).

⁸ În Norvegia, copiii care au împlinit vârsta de un an nu mai târziu de sfârșitul lunii octombrie în anul în care a fost solicitat un loc la grădiniță, au dreptul la grădiniță. Vârsta școlară obligatorie este de șase ani.

⁹ Planul-cadru a fost revizuit în timpul iernii 2016/2017, iar acest plan a intrat în vigoare din august 2017.



azil pot intra în grădiniță dacă sunt locuri disponibile în municipalitatea unde se află centrul de cazare. La celelalte niveluri de educație, Legea învățământului din Norvegia (*Education Act 1998*) precizează:

- copiii și tinerii sunt obligați să urmeze învățământul primar și secundar inferior, iar dreptul la acest învățământ se aplică atunci când acești copii locuiesc în Norvegia pentru o perioadă mai lungă de trei luni. Obligația de a frecventa învățământul primar și secundar inferior începe îndată ce au primit reședința. Aceste reguli se aplică fiecărui copil, inclusiv copiilor solicitanților de azil, minorilor neînsoțiți care caută azil sau celor care stau ilegal pe teritoriul țării;
- elevii care participă la învățământul primar și secundar inferior și care cunosc o altă limbă decât limba norvegiană sau *Sami*, au dreptul la o educație adaptată în limba norvegiană, până când sunt suficient de competenți să participe la instruirea obișnuită; acești elevi au, de asemenea, dreptul la instruire în limba maternă, la predare bilingvă sau amândouă;
- dreptul la învățământul primar și secundar inferior este condiționat de un permis de ședere pentru Norvegia. Cei care au peste vârsta școlară obligatorie și care se află în mod legal în Norvegia în așteptarea unei decizii cu privire la cererea lor de azil, au totuși dreptul la studii primare și secundare inferioare atunci când au sub 18 ani și este probabil că vor rămâne în Norvegia mai mult de trei luni. Cei care se află în Norvegia în mod legal în așteptarea unei decizii privind cererea lor de permis de ședere și care au împlinit 18 ani în cursul aceluia an școlar, au dreptul să-l finalizeze. Pentru cei cărora li se refuză un permis de ședere, dreptul la învățământul primar și secundar inferior se aplică până la data deciziei finale de refuz.
- autoritatea locală poate organiza programe educaționale speciale (pentru învățământul primar, secundar inferior și chiar pentru învățământul superior) în grupuri, clase sau școli separate, pentru minorii sosiți recent. Programul educațional respectiv poate dura până la doi ani și permite abateri de la curriculum-ul oficial, în măsura în care se consideră necesar pentru asigurarea nevoilor elevului. Deciziile în temeiul acestei secțiuni necesită consimțământul elevului sau al părinților/tutorei acestuia.

Cursanții care au dreptul la o educație adaptată în limba norvegiană sunt eligibili pentru formare centrată pe **Curriculum-ul Norvegian de bază pentru minoritățile lingvistice** (*Basic Norwegian for Language Minorities*). Predarea bazată pe acest curriculum este menită să



promoveze educația adaptată în conformitate cu reglementările actuale din Legea învățământului și să garanteze nevoia minorităților lingvistice de predare specială în limba norvegiană. Școala decide dacă predarea limbii materne va fi realizată în conformitate cu curriculumul pentru limba de bază norvegiană pentru minoritățile lingvistice sau dacă va fi adaptată în cadrul curriculum-ului obișnuit în limba norvegiană.

Curricula de bază pentru minoritățile lingvistice reprezintă un plan de tranziție care va fi utilizat numai până când elevii vor putea urma învățământul în conformitate cu curriculumul obișnuit în limba norvegiană. Curricula este orientată spre nivel și nu este legată de vârstă. Înainte de începerea procesului se ia o decizie pentru fiecare elev, cu privire la nivelul din planul de învățământ care va servi drept punct de pornire. Unul dintre obiectivele principale pentru instruirea în limba norvegiană este dezvoltarea încrederii lingvistice și a stimei de sine. Predarea trebuie să promoveze dezvoltarea personală prin limba norvegiană, astfel încât elevilor să li se permită să urmeze regulat cursuri de alte discipline predate în limba norvegiană. De aceea, predarea trebuie privită în legătură cu instruirea oferită în alte discipline și în legătură cu curriculum-ul pentru limba norvegiană.

La nivel național au fost dezvoltate o serie de descriptori pentru fiecare domeniu: activități lingvistice, competențe lingvistice, competențe sociolingvistice, competențe pragmatice și activități metalingvistice. În ceea ce privește prevederile pentru evaluarea finală, aceasta se realizează când elevii și-au atins obiectivele de la nivelul 3 al curriculei; nu se indică nici o notă minimă de evaluare. **Evaluarea** elevilor se realizează de către Agenția Norvegiană pentru Asigurarea Calității în Educație (NOKUT), care a derulat un proiect pilot de succes cu intenția de a testa noua metodă de evaluare a calificărilor refugiaților: *pașaportul calificărilor pentru refugiați NOKUT*.

La Colegiul Universitar Oslo și Alershus din Norvegia (HiOA) sunt oferite cursuri de pregătire pentru profesori pe două niveluri, clasele I – a VII-a și a V-a – a X-a, cursuri de perfecționare și cursuri ca parte a unui program de master. Unitățile includ o introducere în multilingvism ca fenomen, diferențele potențiale dintre învățarea limbii engleze ca a doua și a treia (sau ulterioară) limbă și predarea limbii engleze în diferite clase.

Au fost dezvoltate diverse **campanii** sau **proiecte** la nivel național pentru a asigura o mai bună integrare a acestui grup țintă. Vom menționa doar câteva: Concursul EduApp4Syria: Guvernul Norvegian a lansat un concurs de inovare pentru a-i învăța pe copiii refugiați sirieni să citească; locuri de muncă plătite pentru perioada verii (4 săptămâni) pentru minorii neînsoțiți din municipiul Vadsø; salariul este plătit de serviciul pentru refugiați (Flyktingtjenesten); Programul



de orientare culturală norvegiană ce include cursuri care durează patru zile pentru adulți (16 ani și peste) și două zile pentru copii (8-15 ani).

2.2. EDUCAȚIE PENTRU TOȚI – STRATEGII DANEZE

Danemarca este o țară în ascensiune, o economie puternică cu sisteme de educație și asistență socială foarte bine dezvoltate și axate pe nevoile beneficiarilor; acest lucru a făcut din Danemarca o destinație pentru imigranți de-a lungul timpului. Numărul acestora a înregistrat creșteri masive încă înainte de primul război mondial și a continuat în a doua jumătate a secolului XX, imigranții fiind de origine atât europeană, cât și non-europeană. *Convenția de la Geneva*, care a încurajat acordul pentru azil, a determinat creșterea numărului de imigranți atât în Danemarca, cât și în alte țări europene (Wadesnjo, 2000).

Chiar dacă migrația masivă a refugiaților din zonele de război ale Africii și Asiei către Europa din ultimii trei ani reprezintă o provocare serioasă pentru societățile și guvernele europene, Danemarca susține politica europeană de integrare a refugiaților, realizând diverse demersuri în acest scop pe plan social, economic și educațional.

Context socio-politic

În perioada 2014–2017, Danemarca primește un număr considerabil de imigranți, cu precădere refugiați din zona de război Siria.

În anul 2015 s-a înregistrat cel mai mare influx de imigranți, respectiv cel mai mare număr de permisi de rezidență acordate acestora. Conform serviciului danez pentru imigranți, în anul 2015, 84.693 de permisi de rezidență au fost eliberate, de acestea beneficiind sirieni (12.785), români (6.385), polonezi (6.019), americani (4.302), indieni (4.012) etc. Această situație a provocat dificultăți cu privire la organizarea procesului de integrare (Danish Immigration Service, 2016)

Pentru imigranții din afara Uniunii Europene și a Spațiului Schengen, statul danez oferă patru posibilități prin care aceștia pot deveni rezidenți în Danemarca:

- pentru muncă (interni, schimb de angajați între companii, transfer de angajați în cadrul companiilor etc.);
- pentru educație (copii care vin cu părinții și urmează școala obligatorie sau aplicații pentru studii universitare);



- azil (persoane venite din zone de război, de calamitate naturală etc.);
- reunificarea familiei (dacă o rudă de gradul întâi are permis de rezidență va primi și cel care solicită reunificarea familiei) (Danish Immigration Service, 2016).

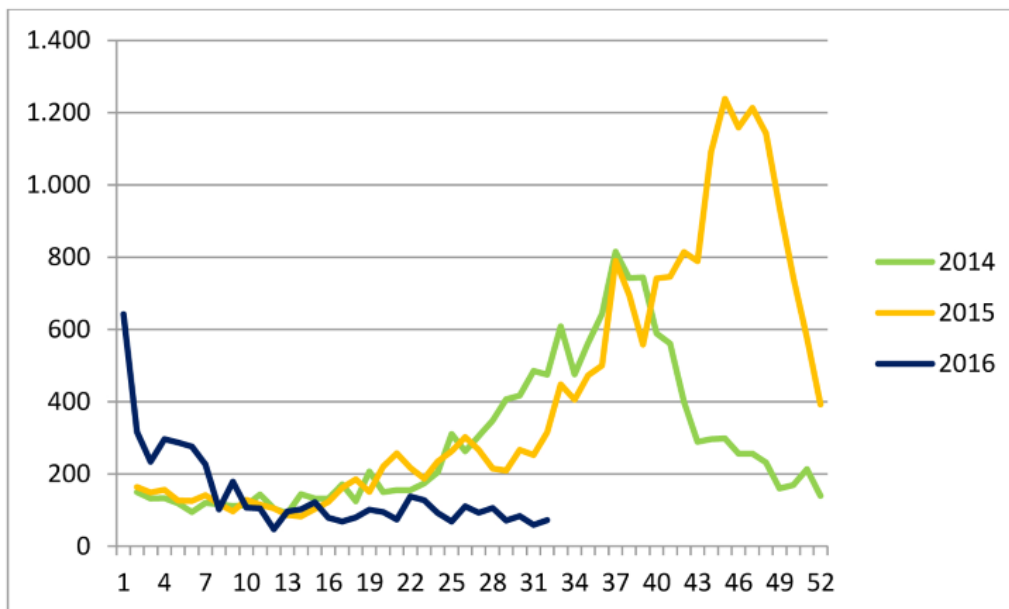


Figura 2. Cereri pentru azil în Danemarca (Michala Clante Bendixen, 2016)

Cea mai mare parte a refugiaților care au ajuns în Danemarca au primit permis de rezidență în urma solicitărilor de azil. Procedurile privind eligibilitatea și procesul acordării azilului sunt reglementate de Codul Metodologic pentru Străini, care urmărește direcțiile de acțiune ale politicilor europene stabilite prin *Regulamentul de la Dublin din 2003*. De procesarea cererilor pentru azil și de susținerea integrării refugiaților în societatea daneză se ocupă Serviciul de Imigrare Danez, municipalitățile și Crucea Roșie Daneză, sub coordonarea Ministerul Refugiaților, Imigranților și Integrării.

În procesul de gestionare a aplicațiilor pentru azil, copiii au statut diferit, urmând proceduri specifice. Astfel, copiii însoțiți de părinte/părinți sau de un adult vor primi azil în cazul în care însoțitorii acestora sunt eligibili, iar minorii fără însoțitori parcurg procesul amintit anterior pentru a obține azil (Rydin et. all, 2010). Pe durata procesării solicitărilor, dar și după ce au fost acceptați, minorii sunt cazați în centrele de azil gestionate de municipalități cu sprijinul Crucii Roșii Daneze. La sfârșitul anului 2016 erau în funcțiune 94 de centre de azil în 41 de municipalități (Danish Immigration Service, 2016).

Sistemul de educație și formare

După ultimul val de imigranți, procentul acestora în populația statului danez a depășit pragul de 10%, conform Băncii Naționale, astfel, s-a intensificat nevoia de integrare funcțională și



productivă a refugiaților în societatea daneză. Pentru atingerea acestui obiectiv s-a pus accent pe educație, Danemarca alături de majoritatea țărilor europene stabilind direcții de acțiune privind educația refugiaților, cu accent pe competențele de comunicare în limba țării gazdă, în limba engleză, competențe de bază în științe, matematică și utilizarea tehnologiilor informatice (Education and Training Monitor 2016). Prima formă de educație la care au acces atât minorii, cât și adulții este un curs ce oferă elemente introductive ale limbii și societății daneze.

Copiii cu vârste cuprinse între 6 și 17 ani beneficiază de cursurile unor școli (en., *reception schools*) coordonate de Crucea Roșie Daneză pentru a îi susține în deprinderea abilităților de bază necesare integrării cu succes în școala și societatea daneză. În funcție de vârsta copiilor, clasele sunt organizate astfel:

- clase M0 pentru copii cu vârste cuprinse între 5 și 7 ani;
- clase MI pentru copii cu vârste cuprinse între 7 și 9 ani;
- clase MII pentru copii cu vârste cuprinse între 9 și 13 ani;
- clase MIII pentru copii cu vârste cuprinse între 13 și 17 ani;
- clase M Alfa pentru copii cu vârste de peste 9 ani care nu au urmat nicio formă de învățământ în țara de origine.

Repartizarea în clase se realizează în urma unei discuții la care participă reprezentanți ai centrului, un consilier pentru integrare, părinții/adulții însoțitori, copilul și un translator (în cazul în care părinții și/sau copiii nu vorbesc limba daneză sau engleză) și a evaluării competențelor copilului pentru disciplinele daneză și matematică (Danish Immigration Service, 2016)

Pentru a facilita accesul la educație, copiii care au fost distribuiți în școlile din afara municipalității în care locuiesc, vor primi suport financiar pentru deplasarea cu autobuzul sau trenul; de asemenea materialele necesare studiului sunt oferite gratuit.

Clasele sunt formate din aproximativ 12 copii, fiecare clasă având trei profesori care țin cursurile, dintre aceștia cel puțin doi fiind specializați în predarea limbii daneze. Pentru susținerea învățării limbii daneze se studiază și alte discipline din curricula daneză, adaptate pentru nivelul de vârstă și de competențe al elevilor. Acest lucru va ușura procesul de tranziție către școala de masă și va facilita deprinderea de abilități de bază necesare integrării și adaptării la ritmul de predare-învățare din școală. Momentul oportun pentru realizarea acestei tranziții se identifică cu ajutorul evaluărilor regulate (GFU Silkeborg, 2016).

Pentru a susține învățarea limbii daneze, dar și pentru a atenua impactul cultural, s-a încercat facilitarea învățării prin predarea acesteia în limba de origine a copiilor; însă nu întotdeauna s-a reușit, deoarece existau perioade în care erau copii de 14 naționalități diferite



într-o școală. Cum obiectivul final este acela al integrării în școala de masă a copiilor, a fost important ca practica din aceste școli să se ghideze după filosofia pedagogiei daneze în care se urmărește abilitarea pentru viață, facilitarea unor experiențe pentru învățarea prin practică și cultivarea respectului pentru oameni și natură.

În majoritatea municipalităților daneze școlile pentru copii refugiați funcționează împreună cu centrele de limbă daneză și de dezvoltare profesională pentru tineri și adulți. În Danemarca acestea sunt numite GFU; cursurile pentru tineri și adulți se derulează și în cadrul centrelor de azil. Ca și în cazul copiilor, se pune accent pe deprinderea abilităților de comunicare în limba daneză.

Pe durata cursurilor de limba daneză, GFU-urile oferă cursuri specializate pe domeniul în care lucrau sau studiau tinerii și adulții în țara de origine, cursuri de dezvoltare personală și sesiuni de consiliere pentru cei care doresc să urmeze cursuri universitare. După deprinderea abilităților de înțelegere și utilizare a limbii, aceștia pot beneficia de programe de internship plătite/gratuite, programe de studii universitare sau pot intra pe piața muncii sub coordonarea specialiștilor din centru (Danish Immigration Service, 2016)

În ultimii ani, atât în Danemarca, cât și în alte țări s-au realizat demersuri în facilitarea accesului la studiile universitare și susținerea studenților refugiați în vederea accesului la educație în domeniul de studiu din țara de origine. Aceste inițiative sunt sprijinite de organizații nonguvernamentale precum *Borderless Higher Education for Refugees*, care oferă studenților refugiați acces la educație de tip "blended learning" cu ajutorul unei platforme de învățare on-line și a posibilității de organizare a grupurilor de studiu cu specialiști. De asemenea, inclusiv instituțiile educaționale de stat oferă astfel de posibilități, Universitatea din Copenhaga fiind una dintre universitățile europene ce a deschis porțile pentru refugiații care au primit azil politic (Vioreanu, 2017).

Pe lângă universități, numeroase ONG-uri și-au oferit ajutorul pentru susținerea refugiaților atât financiar, social, cât și educațional. Cel mai mare ONG dedicat ajutării refugiaților, atât a celor ajunși în Danemarca, cât și a celor aflați în alte zone ale lumii, este Danish Refugee Council care, în parteneriat cu alte ONG-uri și cu municipalități, oferă cursuri în limbi orientale sau în limba engleză. Aceste cursuri sunt diverse, de la cursuri pe diferite specializări la cursuri de dezvoltare a abilităților personale și sociale.

Pentru a forma personal pregătit să gestioneze grupele de copii, tineri sau adulți să susțină procesul de învățare și dobândire de competențe și să faciliteze incluziunea copiilor, odată cu transferul în școala de masă, colegiile și universitățile daneze au introdus cursuri de formare în



această direcție. Universitatea Pedagogică Daneză, Universitatea din Aarhus, Colegiile profesionale (de exemplu VIA University College) și centrele de formare continuă coordonate de municipalități au introdus cursuri de predare a limbii daneze ca a doua limbă pentru copiii bilingvi, cursuri de parteneriat școală – familie și cursuri de comunicare interculturală. De asemenea, pentru susținerea practicienilor dar și a formării inițiale, colegii profesionale precum VIA University College oferă în spațiul on-line materiale suport pentru desfășurarea activităților cu diferite grupuri țintă (Jessen, Montgomery, 2010).

La integrarea socială și dezvoltarea de abilități a noilor sosiți ia parte și mediul privat din Danemarca. Diverse firme oferă, pe lângă ofertele de internship prezentate anterior, și cursuri de formare. Microsoft Danemarca a organizat un eveniment numit Job/CV Caffe în care imigranții cu abilități înalte au fost invitați să ia parte la sesiuni de formare profesională și consiliere pentru angajare. (Microsoft, 2017).

Atât politicile de gestionare, cât și oferta educațională a statului danez pentru imigranții veniți din zonele de război sunt în continuă dezvoltare, încercând să implice cât mai mulți actori precum: organizațiile nonguvernamentale, membri ai societății civile și chiar centre de cercetare socială și educațională pentru a calibra practicile și a le pune în concordanță cu nevoile beneficiarilor, dar și cu valorile și expectațiile societății daneze.

2.3. CU PORȚILE DESCHISE – CONTEXTE ȘI PRACTICI GERMANE

Germania este una dintre țările europene care a cunoscut un aflux considerabil de imigranți de-a lungul timpului, fiind a doua destinație preferată de aceștia, după Statele Unite ale Americii. Germania a cunoscut o creștere economică substanțială în perioada anilor '60, lucru care a determinat „importul” de forță de muncă din țări precum Italia, Grecia, Iugoslavia sau Portugalia. În perioada următoare, situația economică a Germaniei a atras milioane de imigranți de origini est-europene și non-europene, iar cu ultimul val de refugiați din zona de război Siria, pe teritoriul Germaniei se află astăzi peste 10 milioane de imigranți, reprezentând aproximativ 12% din populația țării (Destatis, 2017).

Cea mai mare parte a imigranților sosiți în Germania în perioada 2014–2017 sunt refugiați din zonele de război ale Africii și Asiei de sud.

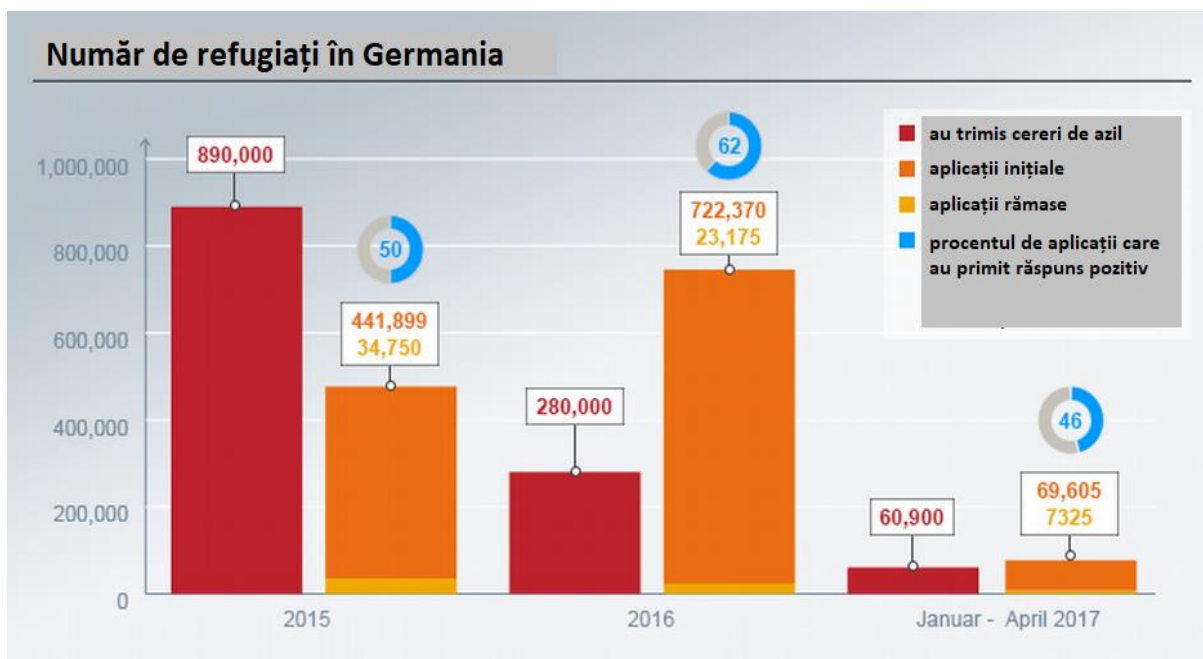


Figura 3. Număr de refugiați în Germania. Sursă – Biroul Federal pentru Migranți și Refugiați al Germaniei, 2017

Din punct de vedere legislativ, situația refugiaților este reglementată în Germania de modificarea articolului 16a din *Legea Fundamentală*, de Convenția din 1951 precum și de Protocolul din 1967 privind statutul refugiaților (Federal Office for Migration and Refugees, 2016). Dintre țările europene, Germania a fost cea care a primit cel mai mare număr de refugiați, aproximativ un milion și jumătate în perioada 2015–2017. În perioada 2014–2017, în Germania au ajuns aproximativ 400.000 de copii cu vârste de până la optsprezece ani (Federal Office of Migration and Refugee, 2017). Dată fiind situația, Germania se află în fața unei provocări, aceea de a include funcțional și productiv noul val de imigranți. Un pas important în această direcție îl reprezintă facilitarea accesului la educație. Dreptul la educație este unul fundamental, pe care Germania îl respectă pentru toți imigranții, indiferent de origine, facilitând servicii educaționale copiilor, tinerilor cât și adulților.

Sistemul de educație și formare

Copiii care nu vorbesc limba germană urmează cursurile unei clase numită *Willkommensklassen* pentru a dobândi cunoștințe de bază despre cultura și limba germană. Aceste clase sunt extensii ale centrelor de azil, ale municipalităților sau școlilor, iar modul de organizare a acestora este dependent de context și resurse. Germania se află în plin proces de dezvoltare curriculară pentru aceste clase, în prezent cursurile desfășurându-se sub incidența programei pentru predarea limbii germane ca limbă străină. Clasele, cu maxim 15 elevi, sunt organizate în



general în funcție de nivelul de competență de comunicare în limba germană, copiii fiind de vârste diferite, însă organizarea acestora diferă de la o regiune la alta (Cornelsen, 2017).

Datorită numărului mare de copii și tineri de vârstă școlară ajunși în Germania în ultimii trei ani, a existat o mobilizare generală a școlilor, ONG-urilor și a instituțiilor private implicate în educație pentru realizarea de materiale necesare predării limbii germane ca limbă străină. Un bun exemplu este platforma pentru limba germană ca limbă străină (<http://daf.com>) care oferă resurse metodologice, fișe de lucru și repere pentru profesori, având de asemenea secțiuni cu exerciții practice grupate în funcție de vârstă, dedicate celor care învață (DAF, 2017).

Pentru susținerea învățării limbii germane, mai multe școli desfășoară workshop-uri de dezvoltare a abilităților personale și sociale precum și vizite în școlile de masă unde au loc activități creative în colaborare cu copiii din aceste școli, cu scopul de a susține procesul de integrare și incluziune în școala de masă. De asemenea, în procesul de predare a limbii germane, profesorii facilitează dezvoltarea de diverse alte competențe și abilități precum utilizarea tehnologiilor informatice sau înțelegerea semnelor de circulație.

Transferul către școala de masă se realizează atunci când elevii au ajuns la o competență de comunicare în limba germană echivalentă cu nivelul B1, acesta fiind determinat prin evaluări regulate. Tinerii eligibili pentru învățământul obligatoriu pot alege, în funcție de ofertă, să urmeze o școală vocațională. După integrarea în sistemul de învățământ, pentru a facilita adaptarea și recuperarea unei eventuale discordanțe între nivelul clasei și nivelul copilului aflat sub protecție internațională, școala oferă programe de intervenție individualizate (Cornelsen, 2017).

Tinerii cu vârste de peste 17 ani și adulții solicitanți de azil au obligația, conform legii germane, de a urma cursuri de integrare cu ajutorul cărora dobândesc abilități de comunicare în limba germană și acumulează cunoștințe despre cultura, legile și modul de viață din Germania. Aceste cursuri durează în medie 700 de ore și se finalizează cu un examen. Odată dobândită capacitatea de a comunica în limba germană, tinerii și adulții pot accesa piața muncii sau pot urma cursurile unei universități.

Pe durata cursurilor, tinerii și adulții beneficiază de consiliere vocațională pentru a susține integrarea pe piața muncii și/sau continuarea studiilor. De asemenea, în ultimul an s-au realizat demersuri legislative și metodologice în Germania pentru evaluarea și recunoașterea abilităților dobândite de refugiați în țările de origine, chiar dacă aceștia nu mai au documente care să ateste acest lucru (Education and Training Monitor, 2016).

Nevoia de forță de muncă specializată pe care Germania o resimte în ultimii ani din cauza îmbătrânirii populației, a determinat sistemul de învățământ superior să organizeze oferte



educaționale variate pentru imigranți. O mare parte din universitățile germane (Universitatea din Leipzig, Universitatea din Berlin și Universitatea din Munich) și-au deschis porțile pentru tinerii și adulții refugiați (care au primit permis de rezidență), oferindu-le acestora cursuri de limbă, consiliere vocațională și beneficii în campusuri (Study in Germany, 2017).

În sprijinul integrării funcționale a refugiaților au venit atât ONG-urile (Consiliile regionale pentru refugiați, Asociația federală a minorilor refugiați neînsoțiți, Tineretul fără frontiere), cât și mediul privat (în special firmele mici și mijlocii), influxul de imigranți fiind o oportunitate de dezvoltare și o sursă de forță de muncă proaspătă pentru firmele germane (Pommereau, 2016).

Pe parcursul ultimilor trei ani s-au desfășurat numeroase proiecte din fonduri naționale, europene precum și ale mediului privat, pentru a facilita serviciile educaționale noilor veniți, dat fiind faptul că aproximativ 65% dintre aceștia au vârste de până în 30 de ani. Un proiect de impact a fost derulat de zona ONG, numit *Școala pentru toți* care a avut ca scop susținerea facilitării de servicii educaționale copiilor și tinerilor care se află în așteptarea răspunsului pentru solicitarea pentru azil (care durează în medie 3 luni) (Asylum Information Database, 2017). Tot din proiecte s-au desprins și cele mai bune elemente de bună practică dintre care amintim manualele de limba germană pentru străini, aplicații pentru telefon și site-uri educaționale pentru imigranți (de exemplu, Aplicația Duolingo care oferă curs de limba germană pentru vorbitorii de limba arabă și www.goethe.de, un site cu interfață în limba arabă, franceză și engleză, care oferă materiale educaționale atât pentru profesori cât și pentru cursanți).

De asemenea, numeroase instituții de formare din mediul public și privat au derulat proiecte care au vizat formarea profesorilor pe direcții precum predarea limbii germane ca limbă străină, gestionarea grupurilor interculturale, facilitarea incluziunii etc. În ultimii trei ani, corpul profesoral a fost suplimentat cu peste 20.000 de noi profesori, angajarea acestora alături de formare, facilitarea spațiilor și a materialelor educaționale vor costa Germania zeci de miliarde de euro în următorii ani.

Este important de specificat că o asemenea situație, atrage după sine dificultăți și provocări. Fiind un proces pe termen lung, necesită o adaptare a sistemului de educație și a metodologiei de gestionare a imigranților la starea de fapt, precum și o uniformizarea a acestora la nivel național, pentru o coerență cât mai mare privind practicile educaționale și competențele dobândite de imigranții care au parcurs acest sistem.

Ca o concluzie, putem spune că Germania se află în fața unei mari provocări atât de ordin legislativ, educațional, cât și social, însă și în fața unei mari oportunități de revitalizare a forței de



muncă, de îmbogățire culturală și socială, acestea putând fi atinse cu o gestionare eficientă, axată pe dezvoltare prin educație și nu numai.

2.4. FRANȚA – UN DREPT SAU O ȘANSĂ LA EDUCAȚIE?

Conform datelor UNHCR (2017), aproape jumătate dintre refugiați au sub 18 ani, fapt care pune o presiune uriașă pe sistemele de educație și formare. Educația și formarea profesională afectează major șansele de integrare socio-economică, indiferent că ne referim la posibilitatea întoarcerii ulterioare în țara de origine sau la integrarea în țara gazdă. În oricare dintre situații, competențele, valorile și atitudinile actualilor solicitanți de azil le vor influența viitorul în mai mare măsură decât alți factori.

Analiza măsurii în care sistemele europene de educație reușesc să ofere imigranților șanse la un învățământ de calitate nu oferă date încurajatoare. Datele PISA 2012 și 2015 arată decalajul între performanțele elevilor care provin din medii dezavantajate față de medie, precum și performanțele scăzute ale elevilor care reprezintă prima generație de imigranți din familia lor, în comparație cu performanțele elevilor care sunt a doua generație de imigranți sau cu cele ale elevilor non-imigranți (OECD, 2015)

De asemenea, datele PISA măsoară sentimentul apartenenței elevilor la școala lor. Unele țări precum Spania, Finlanda, Olanda reușesc să creeze elevilor din prima generație de imigranți sentimentul apartenenței la școală, pe când Franța sau Belgia nu. Eșecul Franței în crearea sentimentului de apartenență poate fi explicat prin tendința de discriminare a copiilor imigranți și de nerespectare a principiului fundamental al egalității, aspecte semnalate recent de cercetători. (Moguérrou și Primon, 2016)

În 2016, numărul persoanelor care au primit azil a crescut cu 12,9% față de 2015. Au fost înregistrate 85.244 de solicitări de azil (exceptând copiii), 91,36% fiind solicitări de la persoane care nu au depus anterior cereri de azil în Franța. Rata de acordare a statutului de protecție internațională a fost de aproximativ 31%. Solicitanții de azil au provenit predominant din Sudan, Afganistan, Haiti, Albania, Siria, Congo.

Modul de înregistrare a datelor din cererile de azil nu permitea monitorizări riguroase, însă noua lege a azilului adoptată în 2015 a introdus proceduri noi, care vor permite obținerea mai multor date statistice și, de asemenea, monitorizarea situației minorilor. Conform datelor



disponibile pentru 2016, se estimează că aproximativ 19.900 de minori au însoțit solicitanții de azil (AIDA, 2016).

Din punct de vedere legal¹⁰, copiii solicitanți de azil cu vârsta între 6 și 16 ani au aceleași drepturi la educație ca și ceilalți. Accesul la educație pentru acest segment de vârstă este reglementat întrucât corespunde învățământului obligatoriu. Pentru intervalul 16–18 ani posibilitatea înscrierii la o școală publică este incertă întrucât, fiind vorba despre un segment de învățământ post-obligatoriu, școlile nu sunt obligate să asigure un loc fiecărui tânăr. Mai mult, și accesul la o școală profesională de ucenici este limitat, pentru înscriere fiind necesar un permis de muncă pe care solicitanții de azil nu îl pot obține.

Modalitățile de înscriere și de școlarizare pentru elevii de altă naționalitate sunt stabilite printr-un ordin al ministrului educației din martie 2002 (Ministerul francez al Educației Naționale, 2012). Se recomandă ca elevii imigranți să fie înscriși în clase obișnuite, corespunzătoare sau cât mai apropiate de vârsta lor (fără a depăși însă o diferență de vârstă mai mare de 2 ani), pentru evitarea segregării și facilitarea integrării. Există și situații în care copiii refugiați învață în centrele de primire.

Înscrierea în învățământul primar se realizează la nivelul autorităților locale (primărie/consiliu local), iar pentru învățământul secundar înscrierea se realizează la cea mai apropiată instituție de învățământ din zona de rezidență. În cazul copiilor care cunosc satisfăcător limba franceză, evaluarea și orientarea școlară sunt realizate de Centrul de Consiliere și Informare (*Centres d'information et d'orientation* – CIO). Aceste centre sunt instituții publice care se ocupă de consilierea și orientarea școlară a tuturor elevilor, indiferent că sunt cetățeni francezi sau nu. În cazul copiilor care nu pot comunica (oral și scris) în limba franceză, evaluarea este realizată de Centrul Academic pentru Copii Migranți sau nou-veniți. În urma acestei evaluări, copiii pot fi orientați către un program de studiu adecvat, de exemplu un program de învățare a limbii franceze ca limbă străină sau clase de inițiere.

Cursurile intensive de limbă franceză durează 1 an și cuprind minim 9 ore pe săptămână. Sunt organizate în clase formate din maxim 15 elevi. Activitățile sunt conduse nu doar de un profesor de franceză, ci de o echipă pedagogică. Elevii sunt încurajați să participe în clase obișnuite la ore care nu necesită neapărat competențe de limba franceză – de exemplu arte vizuale sau muzică. De asemenea, trebuie să participe la toate activitățile școlare alături de colegi. În funcție

¹⁰ Codul educației din Franța, art. L.131-1.



de progresul lingvistic, elevii se pot transfera în clase obișnuite chiar înainte de finalizarea anului de pregătire lingvistică. În acest scop, sunt realizate evaluări periodice.

Famiile elevilor imigranți sunt informate despre sistemul francez de învățământ, despre drepturile și obligațiile părinților și ale elevilor.

Cu toate că dreptul la educație este legal, asigurat, accesul copiilor la educație de calitate este dificil sau chiar limitat de mai mulți factori (AIDA, 2014):

- oferta redusă de cursuri de limba franceză ca limbă străină, în comparație cu cererea; oferta depinde de fiecare municipalitate sau de implicarea unor organizații caritabile; unele centre de primire a refugiaților situate în mediul rural nu furnizează astfel de cursuri;
- absența unui domiciliu/o adresă proprie; conform normelor uzuale (deși legea educației nu interzice înscrierea la școală a unui copil în absența dovezii unui domiciliu stabil), înscrierea la școală necesită dovada domiciliului în circumscripția școlii, iar solicitanții de azil care nu au un domiciliu dovedit pot avea dificultăți la înscriere;
- personal de sprijin insuficient pentru copii cu nevoi speciale de educație;
- absența unor competențe de bază precum scris-cititul; unii copii refugiați nu au fost școlarizați în țara de origine, fapt care face și mai dificilă integrarea lor într-un sistem nou de învățământ (UNHCR, 2014);
- bariere culturale, sărăcia.

Accesul la educație este cu atât mai dificil pentru copiii neînsoțiți. Aceștia pot solicita protecție internațională și pot rămâne în Franța până la împlinirea vârstei de 18 ani. Dreptul temporar de ședere trebuie înnoit anual. Spre deosebire de cazul adulților, minorii neînsoțiți nu pot fi relocați chiar dacă au fost la început înregistrați într-o altă țară.

Organizații nonguvernamentale oferă copiilor refugiați cursuri de limba franceză organizate pe niveluri diferite, în funcție de experiența și de competențele lingvistice deținute. În unele cazuri, ONG-urile oferă și alte cursuri pentru discipline de bază (de exemplu matematică). Aceste cursuri au un rol important în susținerea procesului de integrare școlară și, în sens mai larg, de integrare socială pe termen mediu și lung. Unele organizații nonguvernamentale acordă și alte tipuri de sprijin: sprijin financiar, construcție sau renovare de școli, formarea personalului didactic etc. Deși la nivelul Uniunii Europene s-au făcut eforturi pentru uniformizarea procedurilor de acordare a statutului de refugiat sau a protecției subsidiare, precum și a condițiilor de protecție, un spațiu



European comun în ce privește solicitanții de azil rămâne un deziderat. În acest context, date fiind diferențele dintre statele membre UE, șansa devine un element important în destinul solicitanților de azil. Ușurința sau dimpotrivă dificultatea obținerii dreptului la azil, drepturile asociate statutului de persoană refugiată sau beneficiară de protecție subsidiară, condițiile de sprijin au impact direct asupra calității vieții și asupra șanselor de integrare socială. (AIDA, 2017)

Propunerea de reglementare de către Parlamentul European (2016) a unor standarde privind calificarea persoanelor care beneficiază de protecție internațională, privind statutul uniform al acestora și conținutul protecției oferite include prevederi care obligă beneficiarii de protecție internațională să participe la cursuri de limbă, dar și de educație civică sau de orientare ori de formare profesională. Această propunere dă posibilitatea statelor membre să impună obligativitatea măsurilor de sprijinire a integrării.

2.5. UNGARIA – MĂSURI AUTORITARE

Din anii '90 și până spre 2010, Ungaria s-a confruntat cu imigrația din țări est-europene cum ar fi România, Ucraina sau fosta Iugoslavie și a încercat să încurajeze selectiv integrarea etnicilor maghiari veniți din fostele teritorii ale Ungariei Mari (Fullerton, 1996). Anul 2015 a adus o schimbare majoră: deschiderea așa numitei „rute balcanice” a refugiaților din Orientul Mijlociu și Asia a adus la granița cu Serbia peste 40.000 de persoane, marea majoritate dorind să-și continue drumul către țările din nord-vestul Europei.

În 2015 au fost înregistrate în Ungaria 8.804 cereri de azil numai din partea minorilor neînsoțiți. Acești solicitanți de azil proveneau din Afganistan (60%), Siria (27%), Kosovo (9%) și Irak (4%). Dar în 2016 a mai scăzut numărul, înregistrându-se doar 865 de cereri în prima jumătate a anului.

Presiunea suportată de granița maghiară a condus la o serie de măsuri la adresa valului de refugiați (considerate brutale și criticate de presa internațională și de unii oficiali europeni), inclusiv schimbarea legislației interne privind acordarea azilului. În perioada de după 2015, tratamentul refugiaților și al solicitanților de azil, inclusiv al minorilor, a devenit mai aspru și a ridicat probleme pentru diferite foruri internaționale sau civice. Așa cum se exprima un reprezentant al Comitetului Maghiar Helsinki, schimbarea merge „de la recepție către detenție” (Lambrechts, 2015). Astfel, noua lege a azilului adoptată de Ungaria în 2017 prevede, printre altele, că cererile de azil pot fi depuse numai din una dintre zonele de tranzit aflate de-a lungul



frontierei ungaro-sârbe; de aceea, autoritățile trebuie să păstreze toți solicitanții de azil în zonele de tranzit pentru întreaga durată a procedurii de azil.

Noul sistem permite autorităților să colecteze solicitanții de azil din toată țara și să îi transporte în zonele de tranzit. Oamenii sunt intervievați în aceste zone de tranzit și adăpostiți în containere de transport maritim. Solicitanții pot părăsi zona de tranzit numai printr-o singură poartă, cea care duce spre Serbia. Noua lege generalizează detenția pentru toți solicitanții de azil, inclusiv pentru copiii care sosesc cu familii (indiferent de vârsta lor) și copiii neînsoțiți care au peste 14 ani.

Sistemul de educație și de formare

Recepția minorilor neînsoțiți. Până în 2011, minorii refugiați neînsoțiți erau cazați ca și adulții, în centre cu supraveghere strictă și fără oportunități de protecție și educație specifice vârstei. Din 2011, după o intervenție a *Ombudsman*-ului a fost deschisă pentru minorii neînsoțiți o nouă instituție de găzduire (la Fót Kigyk¹¹) recunoscându-se dreptul refugiaților neînsoțiți de a beneficia de protecție în condițiile *Legii de protecție a copilului* valabilă în Ungaria. În condiții normale, refugiații minori internați într-un centru ca cel de la Fót se bucură de consiliere educațională, monitorizarea stilului de viață (deprinderi de viață colectivă, comunicare) și monitorizare economică (administrarea unui buget personal) din partea unor educatori specializați. În plus, pot urma școala în sistemul public¹², acoperindu-li-se toate costurile educației și putând învăța limba maghiară ca a doua limbă.

Bune practici. În contextul a numeroase critici adresate de raportorii internaționali cu privire la sistemul maghiar de primire și găzduire a minorilor refugiați, singurul aspect pozitiv pare să fie cel privitor la practica protecției sociale (a copilului) din Ungaria de a prelungi anumite forme de protecție acordate minorilor până la vârsta de 25 de ani. Se consideră că aceste prevederi ar putea fi extinse și în cazul minorilor solicitanți de azil, în situația când depășesc pragul de vârstă legal (16 ani în prezent).

De asemenea, sunt menționate bune practici ale unor ONG-uri: Fundația Menedek care desfășoară un proiect de pregătire în vederea obișnuirii minorilor refugiați cu programul școlar

¹¹ Centrul, aflat la 25 de km de Budapesta, este un centru de minori în care s-a organizat un pavilion special pentru minori refugiați, cu 34 de locuri plus încă 50 de locuri pentru tineri adulți (peste 18 ani). Se menționează că pe parcursul anului 2014 ar fi trecut pe aici 1072 de minori refugiați (care nu rămân prea mult timp în acest loc). Dar vizita de studiu a unor experți internaționali a constatat în 2016 supraaglomerarea cu până la 275 de minori cazați în acest spațiu, în anumite momente.

¹² Legea din 2011 asupra educației publice prevede că minorii refugiați sau solicitanți de azil beneficiază de educația obligatorie până la vârsta de 16 ani, având acces la grădinițe sau școli în aceleași condiții ca și copiii maghiari.



zilnic; Serviciul Iezuit care desfășoară cursuri de limbi materne ale refugiaților; Fundația Cordelia care oferă săptămânal copiilor din centre consiliere și terapie prin artă; și alte organizații au oferit servicii de mediere interculturală sau au organizat activități recreative (Bokshi, 2016).

Dificultăți/provocări la nivel național. În practica educațională cotidiană au fost constatate o serie de probleme (provocări):

- în 2015, înscrierea școlară efectivă a rămas o problemă nerezolvată. Puține școli din Budapesta au acceptat minori refugiați și adesea chiar acești minori au renunțat să mai meargă la școală, deoarece nu primeau suport din partea cadrelor didactice. Nu a existat un curriculum adaptat la nevoile lor, iar barierele lingvistice s-au făcut simțite (datorită accesului limitat la serviciile unor mediatori interculturali). Aceeași situație privind accesul la educație este prezentată și de Comitetul Maghiar Helsinki: întrucât școala este obligatorie numai până la vârsta de 16 ani, copiilor care solicită azil și au peste 16 ani nu li se oferă posibilitatea de a merge la școală; până când primesc un statut de protecție, ei trebuie să rămână în centrul de primire pe parcursul întregii zile, fără nicio oportunitate de educație.
- au fost raportate dificultăți legate de disponibilitatea locurilor în școlile publice și de acces la clase pregătitoare speciale de învățare a limbii, pentru ca elevii să se alăture mai târziu cursurilor obișnuite.
- adesea, copiii refugiați nu sunt înscriși în clasele obișnuite ale elevilor unguri, ci sunt plasați în clase pregătitoare speciale. Integrarea cu copiii unguri rămâne astfel limitată. Aceștia pot trece de la aceste clase speciale numai odată ce nivelul lor de limbă maghiară este suficient. Cu toate acestea, există doar câteva instituții care acceptă astfel de copii și sunt capabile să furnizeze programe adecvate în funcție de nevoile lor specifice, de nivelul de educație și de cunoștințele lingvistice. Conform experienței Asociației Ungare a Migranților Menedek, multe școli locale sunt reticente să primească copii străini deoarece (a) nu dispun de capacitatea și expertiza necesare pentru a oferi îndrumări suplimentare copiilor care solicită azil; și (b) familiile ungare își exprimă sentimentele contradictorii față de primirea copiilor care caută azil. Acesta este un semn clar de intoleranță a societății maghiare în general. În alte cazuri, școala locală acceptă copiii care solicită azil numai în clase segregate, fără un program pedagogic semnificativ și numai 2 ore pe zi, semnificativ mai puțin decât cele 5–7 ore pe care elevii maghiari le petrec în școală.
- dacă un copil care solicită azil are cerințe educaționale speciale, rareori va avea acces la educație specială din cauza barierelor lingvistice.
- copiii din Centrul de la Fót care frecventează școala Bródy Imre au raportat că au acces la școală numai 2 zile pe săptămână, deși ar dori și trebuie să învețe mai multe. În plus, câțiva copii nu au primit documentația necesară pentru școală. Unii copii refugiați au raportat, de



asemenea, că se simt discriminați de anumiți profesori. Au existat plângeri că șoferii de autobuz nu opresc în fața centrului de minori din Fót atunci când copiii refugiați merg sau se întorc de la școală.

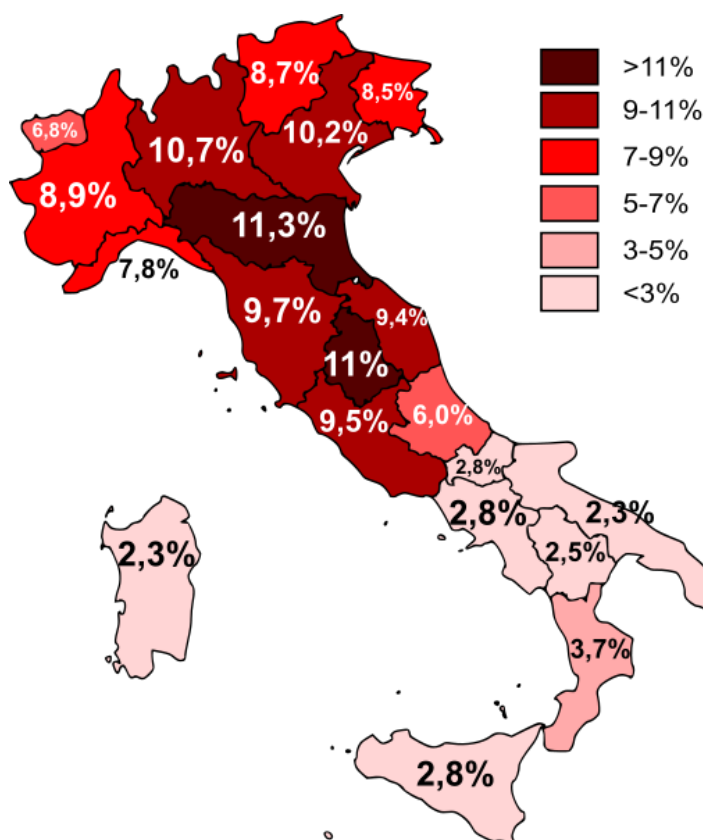
- copiii din Fót au raportat și că nu primesc cărți și alte materiale necesare pentru școală, cum ar fi creioane sau caiete. Datorită legislației în vigoare, școlile trebuie să indice cantitatea de materiale de care ar avea nevoie înainte de începerea anului școlar. Acest lucru se dovedește imposibil în cazul copiilor refugiați din cauza fluctuației mari și a deplasării interne în țară.

2.6. ITALIA, DRUMUL SPERANȚEI

Punctul de plecare al „crizei” migrației pentru Italia îl constituie anul 2014, când numărul de sosiri pe mare a crescut de aproape patru ori, după cum susține Sonia Grit în raportul „The Journey of Hope”. De atunci numărul imigranților care au ajuns pe coasta sudică a Italiei a rămas ridicat, iar cel al persoanelor care solicită protecție internațională a crescut constant, de la 63.456 în 2014 la 123.482 în 2016.

Odată cu extinderea Uniunii Europene, cel mai mare val de migrație a venit din țările europene, în special din Europa Estică, dar și din Asia, depășind numărul migranților proveniți din Africa de Nord. În raportul *Dossier Statistico*

Immigrazione 2012, realizat de IDOS, este menționat faptul că 50,8% dintre imigranții aflați pe teritoriul Italiei provin din Europa, 22,1% din Africa, 18,8% din Asia, 8,3% din America și 0,1%



Figură 2. : Rezidenți străini ca procent din populația totală (2011)

Sursa: Italia_centrale.svg: es: Usuario:Mnemoderivative work: Underlying lk (talk) - Italia_centrale.svg, CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=17409519>



din Oceania. Conform raportului realizat de *Programma Integra*¹³, distribuția imigranților pe teritoriul Italiei este una inegală. Astfel, 59,5% din aceștia locuiesc în partea de nord a țării (zona cea mai dezvoltată din punct de vedere economic), 25,4% în zona centrală, în timp ce doar 15,1% trăiesc în regiunile sudice.

Datorită poziției geografice a peninsulei și a apropierii acesteia de coasta Africii de Nord, Marea Mediterană a fost, din punct de vedere istoric, ruta cea mai utilizată de către migrații fără acte. În plus, turbulențele politice din Libia au dus la slăbirea frontierelor și a controlului pazei de coastă, favorizând astfel traficul de persoane și contrabanda. Principala destinație a migraților ajunși în Italia pe calea apei, o reprezintă Insulele Pelagie (Lampedusa, Linosa și Lampione), cele mai sudice regiuni, situate la 113 km de Tunisia, 167 km de Libia și 207 km de Sicilia. Autoritățile italiene au depus eforturi pentru creșterea și îmbunătățirea serviciilor oferite, însă numărul mare de persoane și procentul ridicat de copii neînsoțiți au făcut această sarcină foarte dificilă.

În perioada 1 ianuarie – 31 octombrie 2017, au ajuns în Italia 14.597 minori neînsoțiți sau separați de părinți, reprezentând 13% din numărul total al migraților sosiți pe mare în această perioadă, procent comparabil cu cel înregistrat în primele nouă luni ale anului 2016. Totuși, conform aceluiași raport realizat de UNHCR, numărul acestora este mai mic în raport cu cel înregistrat în primele zece luni ale anului 2015, când 22.772 de minori neînsoțiți au ajuns în Italia pe calea apei.

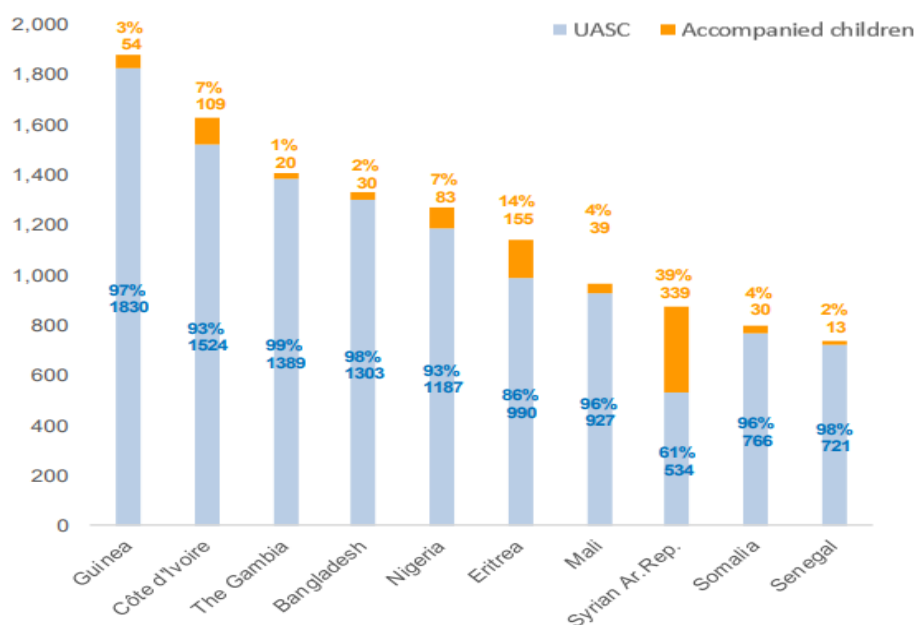


Figura 5: Minori neînsoțiți sau separați (UASC) ajunși în Italia pe mare¹⁴

¹³ Organizație socială înființată în 2005, al cărei scop este implementarea și sprijinirea proceselor de integrare socială a migraților și a refugiaților.

¹⁴ Sursa UNHCR (<https://data2.unhcr.org/en/documents/download/60781>)



Cei mai mulți dintre minorii neînsoțiți sau separați de părinți, care au ajuns în primele zece luni ale anului 2017 în Italia pe mare, proveneau din Guineea (1.830), Coasta de Azur (1.524), Gambia (1.389), Bangladesh (1.303), Nigeria (1.187), Eritreea (990), Mali (927), Siria (534), Somalia (766) și Senegal (721).

Conform raportului "The implementation of the hotspots in Italy and Greece", Agenda Europeană a Migrației a introdus abordarea *hotspots* ca model de sprijin operațional în cazul situațiilor de urgență, pentru statele care se confruntă cu un număr mare de migranți și refugiați. Astfel, într-un singur loc, pot fi procesate rapid cererile de azil și pot fi impuse decizii de returnare și de urmărire a organizațiilor de contrabandiști. În cadrul unui hotspot se află reprezentanți ai Biroului European de Sprijin pentru Azil (EASO), Frontex, Europol și Eurojust. Fiecare instituție are atribuții precise: Frontex ajută la identificarea, înregistrarea și amprentarea persoanelor recent sosite, la executarea deciziilor de returnare și la colectarea de informații privind rutele de contrabandă, în timp ce EASO ajută la procesarea cererilor de azil și la eventuala procedură de relocare. Responsabilii UNHCR prezenți în *hotspot* au rolul de a monitoriza situația. În prezent, patru *hotspots* funcționează în Lampedusa, Pozzallo, Trapani și Taranto.

Tabelul 2: Responsabili din hotspots, decembrie 2018¹⁵

Hotspots	Lampedusa	Pozzallo	Taranto	Trapani
Capacitatea de primire	500	300	400	400
Reprezentanți Frontiera europeană și paza de coastă	13	13	6	12
Reprezentanți EASO	1	1	1	1
Mediatori culturali	2	3	2	6

Procedura la sosire presupune identificarea și înregistrarea migranților și refugiaților, concomitent cu oferirea de informații privind drepturile de care aceștia beneficiază. Ampretele sunt luate și introduse în baza de date EURODAC¹⁶. Nou sosiții sunt supuși unui scurt interviu de către polițiști, fiind chestionați cu privire la motivele pentru care călătoresc în Italia. Pe baza răspunsurilor oferite, aceștia sunt tratați fie ca solicitanți de azil, fie ca migranți economici. Cei considerați a fi solicitanți de azil sunt transferați la primele centre de primire. Cei considerați migranți economici au la dispoziție 7 zile pentru a părăsi țara prin intermediul aeroportului din

¹⁵ Sursa: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/press-material/docs/state_of_play_-_hotspots_en.pdf

¹⁶ Sistemul EURODAC permite identificarea solicitanților de azil și a persoanelor care au fost prinse trecând fraudulos granițele, printr-un sistem de comparare a amprentelor și a datelor personale, încărcate într-o bază electronică de date disponibilă pentru toate țările membre ale Uniunii Europene.



Roma Fiumicino sau, în cazul în care există acorduri de readmisie, pot fi transferați la un centru de evacuare (CIE) pentru expulzare forțată. EASO sunt prezenți în *hotspots* și furnizează informații solicitanților de azil eligibili pentru relocare.

În multe privințe, reglementările italiene privind imigrația oferă un cadru de protecție minorilor care călătoresc neînsoțiți, indiferent dacă solicită sau nu protecție internațională. Acestea prevăd numirea unui tutore legal și recunoașterea drepturilor fundamentale ale copiilor neînsoțiți, cum ar fi dreptul la protecție, sănătate, educație, condiții adecvate de viață pentru a asigura bunăstarea și dezvoltarea socială etc. Până în 2014, minorii neînsoțiți au fost supuși aceluiași reguli aplicabile copiilor abandonați din Italia.

Numărul mare de minori neînsoțiți sau separați, din anumite zone, a dus la defalcarea sistemului de tutelă, ceea ce înseamnă că nu le este asigurată protecția și asistența necesară. Persoanele cu vârsta sub 18 ani nu beneficiază întotdeauna de oportunități educaționale adecvate, iar cei care au împlinit vârsta de 18 ani beneficiază de puțin sprijin.

Autorii raportului "The implementation of the hotspots in Italy and Greece" (2016) atrag atenția asupra neregulilor de la nivelul acestor *hotspots*:

- numărul mare de migranți și refugiați a avut un impact negativ asupra sistemului de înregistrare a acestora, precum și asupra sistemului de recepție italian în ansamblu;
- procedurile la debarcare nu garantează întotdeauna identificarea rapidă a victimelor traficului de ființe umane sau a altor persoane vulnerabile și nici nu permite furnizarea de informații adecvate privind drepturile pe care le au migranții;
- măsurile coercitive, inclusiv forța fizică și detenția prelungită, sunt folosite în cazul persoanelor care refuză să fie amprente;
- detenția în *hotspots* tinde să dureze mai mult de 48 de ore și este nereglementată și arbitrară;
- mediatorii culturali și interpreții lipsesc sau sunt insuficienți;
- minorii neînsoțiți sunt plasați în *hotspots*, în ciuda faptului că acest lucru se opune legii italiene;
- cazurile vulnerabile, inclusiv minorii neînsoțiți și victimele traficului, ajung să rămână perioade prelungite de timp în *hotspots*;
- în practică, minorii neînsoțiți nu au acces la relocare; durata pentru numirea unui tutore pentru cei neînsoțiți minorii durează mai mult decât calendarul de relocare, ceea ce face ca cele două să fie incompatibile.

Sistemul de recepție este coordonat de către Departamentul Libertăților Civice și al Imigrării din cadrul Ministerului Afacerilor Interne (MAI), fiind reglementat de Decretul de lege nr. 142/2015. Persoanele nou sosite sunt plasate în centrele de recepție de *primă linie* precum centre de cazare pentru solicitanții de azil (CARA), centre de prim ajutor și recepție (CPSA) și



centre de primire (CPA). Cazarea în aceste centre este strict limitată la timpul necesar pentru a transfera solicitanții de azil la centrele de recepție din *a doua linie*: CAS (centre temporare pentru primirea de urgență) sau SPRAR (Sistemul de protecție a solicitanților de azil și a refugiaților). Acestea au fost înființate cu scopul de a adăposti un număr mare de migranți și refugiați, fără a ține cont de amplasare, siguranță sau respectarea standardelor.

Există locuri insuficiente în instituțiile corespunzătoare pentru solicitanții de azil și pentru copiii neînsoțiți. Condițiile variază de la o instituție la alta, din cauza lipsei unor standarde armonizate, a unor norme clare și a unei monitorizări corespunzătoare din partea autorităților.

Lipsa locurilor în centrele de primire este exacerbată de ritmul lent al proceselor de azil (în special apelurile) și de procedurile de relocare și de reîntregire a familiei în conformitate cu normele Uniunii Europene.

Sistemul de educație și formare

În conformitate cu legea italiană privind imigrația (Decretul de lege nr. 286/98, articolul 19.2.a), minorii nu pot fi expulzați decât dacă trebuie să-și urmeze părinții și au dreptul la educație, indiferent de statutul părinților sau tutorilor. În plus, aceștia au dreptul la un permis de ședere „pentru minor” (*permesso di soggiorno per minore età*), care poate fi transformat într-un permis „pentru adulți” atunci când acesta atinge vârsta majoratului (18 ani).

Sistemul de educație italian este unul incluziv. Potrivit Constituției italiene (articolul 34), „școala este deschisă tuturor”, în egală măsură, neexistând instituții de învățământ pentru copii cu cerințe educaționale speciale.

În conformitate cu Decretul de lege nr. 142/2015, solicitanții de azil minori neînsoțiți și copiii solicitanților de azil exercită aceste drepturi și sunt, de asemenea, admiși la cursurile de limba italiană. Se face, de asemenea, trimitere la articolul 38 din Legea consolidată privind imigrația, care prevede că minorii străini prezenți pe teritoriul italian sunt înscriși în învățământul obligatoriu, subliniind că toate prevederile referitoare la dreptul la educație și la accesul la serviciile de educație se aplică și copiilor străini. Astfel, documentele solicitate unui copil provenit din familiile de migranți la înscrierea într-o unitate școlară, sunt aceleași cu cele solicitate unui copil de naționalitate italiană. În cazul în care un copil nu este în măsură să prezinte un act de identitate, acesta va fi înscris pe o listă de rezervă, ceea ce nu îl împiedică să participe la cursuri și să obțină certificarea, conform sintezei realizate de Asociația pentru Studii Juridice asupra Migrației, *Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale* (2014).



O lege recent aprobată, care conține măsuri de protecție pentru minorii neînsoțiți (articolul 14¹⁷), consolidează unele aspecte ale cadrului juridic actual privind dreptul la educație. Acesta prevede că minorul neînsoțit poate obține certificarea la finalizarea cursului la care este înscris, chiar și atunci când acesta a atins vârsta majoratului în timpul anului școlar.

Învățarea limbii italiene este un drept dar și o datorie pentru cei sosiți recent în țară, migranții fiind obligați să se înscrie la cursuri care se țin în centrele de primire, în timp ce minorii trebuie înscriși în sistemul școlar italian.

Nu sunt prevăzute clase pregătitoare la nivel național, dar datorită faptului că sistemul de învățământ italian prevede un anumit grad de autonomie în organizarea cursurilor de studiu, este posibil ca unele instituții să organizeze cursuri suplimentare care să sprijine integrarea copiilor străini.

Educația este obligatorie pe parcursul a 10 ani și vizează minorii cu vârste între 6 și 16 ani. Aceștia sunt înscriși în clase în funcție de vârsta lor, exceptând cazul în care consiliul profesorilor (colegio dei docenti) consideră că minorul trebuie înscris în clasa anterioară sau următoare (conform Decretului Prezidențial 394/1999, articolul 45)

Între 16 și 18 ani, toți copiii au „dreptul de educație și formare profesională” cu scopul de a obține o diplomă sau o calificare profesională (poate fi obținută prin cursuri de formare profesională sau de ucenicie). Minorii de 16 ani care nu au obținut certificatul de absolvire la finalul învățământului obligatoriu (esame di terza media), pot fi înscriși în Centrele Provinciale de Învățământ pentru Adulți (CPIA).

Principalele probleme legate de înscrierea în școli constau în: reticența unor instituții de învățământ de a înscrie un număr mare de elevi străini; refuzul membrilor familiei și/sau al copilului de a participa la cursuri; insuficiența locurilor disponibile în școlile situate în apropierea centrelor de cazare și dificultatea de a ajunge la școli dacă centrele sunt amplasate în zone îndepărtate.

2.7 GRECIA - CĂUTĂRI SUB PRESIUNE

Grecia s-a confruntat cu migrația și căutarea azilului începând cu prima parte a anilor '90, când solicitanții proveneau din Albania și din alte țări foste comuniste. De la mijlocul primei decade din 2000 acestea au continuat prin dislocarea de noi populații din Asia și Africa Sub-

¹⁷ Proiectul de lege „Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati, aprobat în 29 martie 2017.



sahariană. O amploare fără precedent a fost înregistrată începând cu anul 2015, ca urmare a războiului din Siria, care a declanșat una dintre cele mai severe crize umanitare din istorie (Rummery, 2016). Deși marea majoritate a refugiaților de pe teritoriul Greciei își dorește să ajungă cât mai repede în țările bogate din nordul Europei, îngreunarea procedurilor de acceptare mărește perioada în care ei sunt obligați să rămână în Grecia și solicită autorităților elene asigurarea condițiilor de ședere și chiar de integrare.

Ca urmare a așezării geografice a Greciei, accesibilă atât pe mare dinspre Africa dar și din Turcia prin insulele din Marea Egee, sosirile pe mare din 2016 s-au ridicat la 173.450 (United Nations High Commissioner for Refugees, 2017). În ultima perioadă, acest flux pare să fi încetinit ca urmare a înțelegerilor dintre Turcia și UE dar și ca o consecință a înăspririi controalelor la granițele majorității țărilor din vestul Europei vizate de azilanți. Ultimele date din 2017 arată pe primele luni că „doar” 3.783 de migranți și refugiați au ajuns în Grecia venind pe mare (Zambeta, 2017).

Cât privește numărul de refugiați „stabili” pe teritoriul Greciei, acesta este estimat (cu mare aproximație) în jurul cifrei de 60.000 de persoane. Ei sunt găzduiți în peste 40 de centre de primire, dar sunt și refugiați care trăiesc în clădiri aparținând organizațiilor internaționale sau alții în apartamente din orașe (Zambeta, 2017).

În mod aproape surprinzător, deși Grecia se confruntă cu valuri de refugiați încă din anii '90, pentru o bună perioadă de timp nu pare să fi existat niciun fel de acoperire legislativă specifică din acest punct de vedere. Pentru că multă vreme, Grecia a funcționat doar ca țară de tranzit, limitându-se să aplice legislația europeană în materie de drepturile omului, azil etc. Abia din 2005 poate fi menționată o lege care vizează atât accesul și rezidența străinilor, cât și integrarea socială a acestora (Legea 3386/2005, <http://www.refworld.org/docid/4c5270962.html>): articolul 65 stabilește că integrarea socială est menită să susțină drepturile celor proveniți din „terțe țări” (adică non-UE), în așa fel încât ei să poată participa la viața economică, socială și culturală a țării, cu respectarea valorilor fundamentale ale societății grecești. Se are în vedere elaborarea unui *Plan de acțiune privind integrarea în societatea locală* (Art. 66), pe următoarele direcții: oferirea de informații și facilități, promovarea angajării, însușirea limbii elene (inclusiv prin cursuri introductive în istoria, cultura și stilul de viață naționale), oferirea de servicii sociale, recunoașterea publică. În privința accesului minorilor din țări terțe la educație, articolul 77 prevede:

- obligativitatea instrucției școlare în aceleași condiții ca pentru copiii greci;
- acces neîngrădit la toate activitățile școlii și comunității educaționale;



- posibilitatea ca minorii aflați sub protecție internațională să fie primiți la școală, chiar și în absența unor documente școlare doveditoare;
- obligația ulterioară a Ministerului Educației de a stabili în ce condiții vor fi recunoscute competențele deja obținute în țara de origine și cum vor putea fi înscriși acești copii în școlile publice din Grecia;
- oferirea de cursuri opționale de limbă și cultură maternă, predate de persoane ale căror competențe urmează a fi precizate ulterior.

Sistemul de educație și formare

Intensificarea migrației, după anul 2015, dar și necesitatea de a reține refugiații mai multă vreme pe teritoriul grec, au determinat autoritățile ca în 2016 să constituie un Comitet de Sprijin pentru copiii refugiați și totodată un Comitet științific însărcinat să realizeze un studiu de teren în cele aproape 40 de centre de primire și pe baza acestuia să formuleze recomandări privind educația copiilor refugiați și integrarea lor în structurile sistemului educațional pe parcursul anului 2016–2017.

Una dintre recomandările acestui studiu a fost să se demareze neîntârziat procesul de integrare treptată a copiilor refugiați în sistemul educațional (național), orice amânare putând să conducă la tensiuni suplimentare în interiorul centrelor de primire. Totodată, va trebui să se asigure informarea și o mai bună înțelegere a situației din partea comunității educaționale, iar instituțiile de educație și întreaga societate grecească să fie pregătite pentru a se evita reacțiile adverse (posibile). O problemă specială s-a considerat că o reprezintă evitarea tensiunilor legate de vaccinarea copiilor refugiați (Scientific Committee, 2016, p. 147).

S-a afirmat că obiectivul politic general ar trebui să vizeze asigurarea suportului psihosocial și integrarea copiilor de refugiați în sistemul educațional, după parcurgerea unei perioade prealabile de pregătire, dar cât mai repede posibil și totodată fără a încărca școlile cu un număr excesiv de copii care nu știu limba greacă și nu sunt pregătiți să urmeze școala publică.

S-a apreciat că anul școlar 2016–2017 va trebui să reprezinte un an de tranziție în cursul căruia se vor face primii pași spre integrare prin măsuri specifice, de la regiune la regiune, centru de primire sau grupă de vârstă. Per ansamblu, s-a propus organizarea de clase speciale (de după-amiază) în cadrul școlilor obișnuite, iar în paralel un program mai amplu de stimulare a învățării limbii elene atât pentru copii, cât și pentru adulți, în forme dintre cele mai variate, de la e-learning la activități informale.

În concordanță cu aceste recomandări, Ministerul Educației a înființat așa-numitele „clase de recepție” pentru copiii cu vârste între 6 și 15 ani, iar ulterior urmând a se deschide și grădinițe



în interiorul campusurilor. Clasele de recepție (numite oficial Anexe de recepție școlară pentru educația refugiaților, prescurtat RSARE) ar urma să funcționeze în școli din apropierea campusurilor, în intervalul orar 14.00-18.00, fiind menite să asigure o punte care să ușureze tranziția de la viața în campus la școală.

Datele pentru anul 2016–2017 menționează un număr de 2.061 de copii refugiați care frecventează clase de recepție în ciclul primar și 742 în ciclul secundar, în circa 100 de școli publice. Au fost totodată recrutați 234 de profesori suplimentari, dar puțini dintre aceștia aveau și experiență de predare în medii interculturale, necesitând o formare suplimentară. Au fost, de asemenea, numiți coordonatori de educație pentru refugiați la nivelul campusurilor, rolul acestora fiind considerat esențial pentru medierea între școală și familiile refugiate care au copii.

Pentru clasele de primire a fost întocmită curriculum adaptat la nevoile copiilor refugiați, pornindu-se de la experiența deja acumulată pentru predarea limbii elene ca limbă străină în cadrul unor programe de educație interculturală desfășurate din anii '90. Curriculum-ul include următoarele materii: limba greacă, limba engleză, matematică, educație fizică, informatică și educație artistică și dramatică. Această curriculum este la început, pentru anul 2016–2017 aplicându-se, cum am spus anterior, o programă de tranziție pentru clasele RSARE.

Autorii studiului din 2016 au făcut următoarele recomandări:

- organizarea (în paralel) pentru copiii migranților, a unor cursuri în limba lor maternă (mai ales pentru acei copii care au șanse să se întoarcă în țara de origine). Se consideră că stăpânirea limbii materne poate fi o condiție a însușirii cu succes a celei de-a doua limbi (străine, în cazul de față limba greacă). Se recunoaște că va fi foarte dificil să se găsească personal adecvat, dată fiind și multitudinea de limbi (arabă, kurdă, farsi etc.), dar se recomandă să se facă apel și la persoane-resursă din comunitatea refugiaților.
- oferirea oportunității refugiaților de a studia limbi de circulație europeană (engleză, germană). Aceasta ar trebui asigurată de o instituție capabilă să certifice ulterior însușirea acestor competențe (nivelul de însușire).
- profesorii de limba greacă ar trebui să fie pregătiți să predea limba greacă ca *limbă străină*; să aibă experiență în clase de recepție sau interculturale; să fi lucrat anterior în țări din Orientul Apropiat. De asemenea, s-a recomandat contactarea cu prioritate a membrilor *Asociației profesorilor de greacă predată ca limba secundară (străină)*.

Din observațiile făcute la clasă într-o școală de lângă Atena, a reieșit că lecțiile de greacă se desfășoară în manieră clasică, cu accent pe copiat texte și scris după dictare, interacțiunea fiind mai puțin prezentă. Totuși, se menționează că materialul suport pus la dispoziția profesorilor este



cel realizat (anterior) pentru uzul claselor de „elevi repatriați sau musulmani din Tracia”, un manual bazat pe „abordare comunicativă” (Zambeta, p 29).

Bune practici: o vizită la Eleonas, Centrul de cazare pentru refugiați¹⁸

Eleonas este o zonă industrială din vestul Atenei, departe de atracțiile turistice ale metropolei și totuși la circa 15 minute de capătul unei linii de metrou și la mai puțin de 10 minute de mers cu taxiul din zona centrală. Dar drumul către centrul de cazare, care nu a mai fost pavat de mult timp, trece printre depozite prăfuite, garaje și terenuri virane și este complet lipsit de vegetație.



Aici au fost amplasate peste 80 de containere de locuit, formate din două camere, un grup sanitar și dotate cu aer condiționat (fără de care ar fi greu de supraviețuit în lunga vară ateniană). Populația cazată se ridică la peste 1000 de persoane, în cea mai mare parte provenind din Siria și Afganistan. Campusul mai dispune și de câteva locuri de joacă pentru copii, un teren de fotbal cu gazon artificial ponosit și două suprafețe de mărimea unor terenuri de baschet acoperite cu prelată, sub care se pot desfășura mai confortabil, indiferent de vremea de afară anumite activități sociale. Campusul a fost construit din fonduri ale UNCHR Grecia și este asistat de diverse ONG-uri care au ele însele amplasate barăci proprii în care își desfășoară programele de educație nonformală, activități culturale, asistență medicală etc. Ministerul Educației din Grecia este și el reprezentat la nivelul campusului.

¹⁸ Vizita a fost realizată în cadrul proiectului internațional *Guvernanța democratică a școlii: o abordare din perspectiva comunității extinse*.



În momentul vizitei (sfârșitul lunii septembrie, 2017) am fost întâmpinați de Christos Stefanou, șeful echipei de consilieri educaționali alocați campusului Eleonas. Cei 7-8 consilieri se ocupau de copiii din campus, fie însoțindu-i la școlile la care aceștia erau înscriși și ținând legătura cu profesorii de acolo ca și cu familiile, fie organizând activități educative în campus. Ni s-a spus că în zilele următoare se va deschide și prima grădiniță din campus. Întâlnirile consilierilor cu persoane din campus erau foarte vii, arătând relațiile cordiale pe care le aveau cu copiii și cu familiile acestora. La fereastra unei barăci aparținând unei organizații nonguvernamentale ne-a atras atenția un afiș care-i invita pe cei din campus la un curs de limba germană, iar pe aleea locuită de grupul din Afganistan am fost invitați să admirăm preocuparea mai multor refugiați de a-și înfrumuseța locul în care trăiesc cu plante verzi, sădite în ghivece sau lădițe. Ni s-a spus că acesta este și un semn că refugiații afgani sunt mai înclinați de a se stabili pentru o vreme în Grecia, spre deosebire de cei din Siria, atrași de perspective mai îndepărtate.

Dificultăți/ provocări întâmpinate la nivel educațional

Dincolo de dificultăți generale, ca acelea de a găsi fonduri pentru susținerea programelor de educație sau de a asigura personal de specialitate bine pregătit, din concluziile implementării proiectului internațional *Guvernanța democratică a școlii: o abordare din perspectiva comunității extinse* de către colegii noștri din Grecia, menționăm următoarele aspecte:

- reticența părinților greci de a accepta copii refugiați (mai ales din motive legate de igienă);
- rezistența din partea unei părți a corpului profesoral privind implementarea unor măsuri de incluziune;
- frecventarea sporadică a școlii din partea unei bune părți a copiilor din familii de refugiați, așa numiții „elevi cometă”, cu probleme de adaptare (moving identity);
- conflictele (controversele) dintre diferitele grupuri naționale din interiorul campusurilor, cu ecouri și în școală;
- experiența mai degrabă negativă a constituirii unei structuri aparte (Anexe de recepție școlară pentru educația refugiaților, RSARE), având sarcina obținerii treptate a „normalizării” populației de copii refugiați, gata de a fi transferați către învățământul obișnuit; cooperarea cu școlile gazdă nu s-a putut asigura în totalitate; lipsa de experiență a cadrelor angajate recent pentru RSARE; clasele separate și curriculum-ul special (de tranziție) au condus către fragmentare, în locul așteptatei cooperări și integrări; rezistența la schimbare în interiorul școlilor sub pretextul respectării „eticii profesionale” și autonomiei care acoperă adesea lipsa dorinței de a implementa practicile incluzive și chiar anumite prejudecăți rasiale (Zambeta, p 51).



Experiența claselor de recepție (RSARE) a pus în evidență limitele percepției dominante în cultura de management educațional din Grecia, care încă mai concepe școala ca pe un sistem închis. Când privește inițiativele societății civile, acestea sunt foarte multe și foarte diverse, probabil aici e mai degrabă problema. Dar ce trebuie apreciat este că, în ciuda situației de urgență în care autoritățile din Grecia s-au aflat, măsurile au venit totuși în urma unui studiu care face apel la specialiști și la date de cercetare. Chiar dacă unele soluții adoptate nu au fost cu totul eficiente, cei implicați sunt preocupați în continuare să îmbunătățească situația.

2.8 CONCLUZII

Specificitățile naționale reflectă diferențe deja existente între sistemele de educație din fiecare țară în parte: unele cu proceduri clare, personal calificat și suficient, altele ducând lipsă de așa ceva sau având standarde mult mai modeste. Țările care au investit mai mult și mai eficient în educație fac față cu brio și la examenul integrării copiilor refugiați. De aceea, buna gestionare a programelor de integrare poate reprezenta o provocare pentru cei care urmăresc un progres mai general al educației din țara lor.

Norvegia este o țară capabilă să primească și să integreze un număr tot mai mare de refugiați prin aplicarea unor criterii clare de integrare. Și-a dezvoltat legislația în privința imigranților începând încă din 2008, implicând direct factorul politic prin aprobarea numărului de refugiați, precum și municipalitățile locale. ONG-urile norvegiene sunt încurajate să ofere consultanță guvernului în cadrul procesului de selecție și alocare anuală a cotelor de imigranți, prin aceasta urmărindu-se implicarea societății civile în procesul de facilitare a acceptării și integrării imigranților în societatea norvegiană dar și responsabilizarea imigranților.

Procesul este armonizat prin adaptarea imigranților la limba și cultura norvegiană, asigurându-le copiilor o integrare treptată. Practic, statul norvegian conferă înțelegere, timp pentru integrare și uneltele necesare, astfel încât copiii imigrați să se poată integra eficient și într-un ritm potrivit nevoilor și necesităților fiecărui individ în parte.

De-a lungul timpului, **Danemarca** a fost una dintre țările care a primit și a susținut procesul de integrare a numeroși nou veniți de diferite culturi, ajungând ca astăzi, populația de origine non-daneză să depășească 10% din populația totală a țării. Această situație s-a construit în timp, lucru care a fost de real ajutor când Danemarca, alături de toată Europa, s-a confruntat cu valul de refugiați din perioada 2014–2017. Din punct de vedere educațional, nou veniții s-au bucurat de abordarea pedagogică daneză centrată pe elev, beneficiind de cursuri de limba daneză, activități



pentru facilitarea acumulării de cunoștințe și de dezvoltare de competențe personale și sociale. Sistemul de integrare și educare a nou veniților se află în plină dezvoltare, iar cea mai mare provocare pentru acesta este acum facilitare cursurilor de limbă daneză și nu numai, în limba de origine a copiilor și/sau adulților

Cu cât o țară este mai dezvoltată, cu atât va atrage mai multă diversitate și cu cât este mai diversă, cu atât se va dezvolta mai accelerat. Aceste concluzii sunt bine ilustrate de **Germania**, una dintre cele mai prospere țări ale lumii, care a atras de-a lungul timpului oameni din toate colțurile lumii, ajungând astăzi să cuprindă peste 10 milioane de cetățeni de origini non-germane, deoarece a înțeles valoarea diversității ca mecanism stimulator pentru inovare și dezvoltare socio-economică. Sub aceste considerente, dar și din punct de vedere umanitar, Germania a primit pe parcursul „crizei refugiaților”, peste un milion de oameni.

În fața unei astfel de situații a fost nevoie de gestionarea rapidă și eficientă a oamenilor și a resurselor, lucru care nu a fost întotdeauna ușor, pe parcursul procesului Germania confruntându-se cu o lipsă acută de personal calificat pentru predarea limbii germane ca limbă străină, toate aceste demersuri având scopul de a-i integra funcțional pe noii veniți. Cum educația este cel mai bun instrument de susținere a integrării, Germania a arătat o atenție deosebită acestei dimensiuni, facilitând atât copiilor, cât și tinerilor și adulților cursuri de limbă germană și de dezvoltare de competențe. S-a pus accent deosebit pe educația tinerilor și li s-a facilitat accesul la mediul universitar, dar și pe identificarea competențelor cu scopul dezvoltării acestora și susținerea adaptării la contextul profesional german. De asemenea, Germania a solicitat foarte mult mediul ONG cu ajutorul căruia a reușit să facă față solicitărilor și nevoilor variate ale noilor veniți.

Franța se confruntă cu o creștere semnificativă a numărului de cereri de azil, fapt care a determinat actualizarea legislației privind acordarea azilului (2015). Chiar și în cazul învățământului obligatoriu, accesul la educație de calitate este îngreunat de diferiți factori – cunoașterea precară a limbii franceze și oferta redusă de cursuri de limba franceză ca limbă străină pentru migranți, personal didactic insuficient, sărăcia cu care se confruntă cea mai mare parte a familiilor refugiate, bariere culturale etc. Mecanismele de facilitare a integrării școlare se manifestă prin cursuri intensive de limbă franceză cu durata de 1 an și încurajarea asistenței, în clase obișnuite, la ore care nu necesită neapărat competențe de limba franceză. Cu toate acestea, pe termen mediu și lung, Franța se confruntă cu dificultăți mari în integrarea autentică și în crearea sentimentului de apartenență la școala în care învață, în cazul copiilor și tinerilor care provin din alte țări, aspect semnalat de datele culese în cadrul evaluării internaționale PISA.



În **Italia**, autoritățile au depus eforturi pentru dezvoltarea și îmbunătățirea serviciilor oferite, însă numărul mare de persoane și procentul ridicat de copii neînsoțiți au făcut această sarcină foarte dificilă. Deoarece majoritatea migranților ajunși în Italia vizează ca destinație finală statele din Europa Centrală și de Nord, există tendința de a evita solicitarea de azil în Italia și de a încerca mai degrabă o călătorie spre nord.

Lipsa unor reglementări legislative clare ale implementării acestei abordări conduc la o serie de nereguli precum, încălcări ale drepturilor fundamentale ale migranților și refugiaților (măsuri coercitive luate la adresa celor care refuză să fie amprețați, abuzuri fizice și detenție arbitrară); tratamente diferențiate pe baza naționalității; capacitate insuficientă de primire a migranților, în special a celor din grupurile vulnerabile, care necesită adăpost specializat; condiții de recepție inadecvate și adesea sub standarde implementarea lentă și limitată a relocării. Evoluțiile recente ale cadrului legal privind minorii neînsoțiți au un impact negativ asupra respectării drepturilor lor, în special a dreptului la educație. Sistemul de tutelă este depășit de situație datorită numărul mare de minori neînsoțiți sau separați ajunși în *hotspot-urile* italiene. Numeroși minori sunt blocați în aceste centre. Totuși, odată ieșiți din aceste centre, minorii beneficiază de aceleași drepturi la educație precum minorii de naționalitate italiană.

Încercând să stăpânească valul de refugiați care a luat-o prin surprindere, **Ungaria** nu a reușit întotdeauna să respecte standardele internaționale în materie de educație și asigurare a drepturilor copiilor. Accesul la educație a minorilor refugiați a rămas limitat și adesea grevat de prejudecățile unor părinți sau chiar ale unor cadre didactice. Societatea ungară nu pare interesată – cel puțin în actuala etapă – să profite de diversificare și deschidere.

Grecia a făcut față cu greu unor intrări masive și scăpate de sub control, de refugiați. Căutările în privința organizării educației au durat câțiva ani. S-a încercat ca primirea copiilor refugiați în școli să nu perturbe funcționarea normală a acestora. Experiența unor formule de educație separată nu a fost dintre cele mai bune și a condus la revenirea către soluțiile integrate, mai eficiente. S-a văzut că fără atragerea unor educatori specializați și special pregătiți care să sprijine din exterior sistemul, nu se pot obține rezultate pozitive.

Este evident că evaluările personalizate cât mai sensibile, precum și oferta unor rute educaționale în funcție de nevoile și capacitățile individuale ale elevilor, pot asigura rezultate bune și pot face din acești copii, astăzi în suferință, adulți competenți și capabili să producă plusvaloare în țara care i-a format.

Unde se află România în acest peisaj variat? Sau, mai bine spus, unde vrea să ajungă? O parte din răspuns, în paginile următoare.



CAPITOLUL 3. OPTIMIZAREA INTERVENȚIILOR EDUCAȚIONALE PENTRU MINORII AFLAȚI SUB PROTECȚIE INTERNAȚIONALĂ. DE LA PRACTICI LA POLITICI

3.1. ÎNTRE EDUCAȚIA „DE TRANZIT” ȘI EDUCAȚIA PENTRU TOȚI

Realități recente obligă la urmărirea temei *Educației pentru toți*, la aproape 30 de ani de la lansarea ei la Jomtien (UNESCO, 1990), din păcate sub auspicii mai pesimiste ca oricând. *Cadrul Dakar*, statutat de Forumul Mondial pentru Educație în anul 2000 (UNESCO, 2000), reia ideea întăririi sectorului educațional de bază (educație primară) printr-un plan operațional pentru 15 ani agreat de întreaga comunitate internațională și axat pe „umplerea celor patru goluri” - informare, politici, capacitate și finanțare. Anul următor, în cadrul Conferinței Generale de la Geneva, ca răspuns la îngrijorările privind amenințarea „ciocnirii” culturii și civilizațiilor, UNESCO (2001) propune întregii comunități internaționale ca temă majoră preocuparea pentru promovarea dialogului intercultural. *Declarația Universală a Diversității Culturale* adoptată cu acest prilej, afirmă în articolul 5: „toate persoanele sunt îndreptățite să primească educația și formarea care le respectă cel mai bine drepturile și identitatea culturală; toate persoanele au dreptul să participe pe deplin la viața culturală pe care o aleg, precum și să aibă propriile practici culturale, dacă acestea respectă drepturile și libertățile fundamentale”.

Evoluția explozivă a mișcărilor de populație dinspre Orientul Mijlociu și Africa, în special, către Europa, imposibil de anticipat atunci, a creat o dinamică ce adaugă noi breșe și acutizează disfuncționalitățile deja existente în sistemele educaționale, măbind exponențial riscul pentru copiii migranți sau/ și refugiați. Fenomenul migrației produce statistici care spun de exemplu că un copil refugiat are un risc de cinci ori mai crescut decât ceilalți copii să nu aibă acces la școală, fără să mai punem în discuție șansa de a învăța în limba maternă. Estimările UNHCR (2016, p.5–11) pentru anul 2015–2016 sunt că jumătate dintre copiii refugiați și trei sferturi dintre adolescenții refugiați nu frecventează școala, comparativ cu 9%, respectiv 16% dintre copii și adolescenți la nivel global. Mai mult de jumătate dintre copiii dislocați din lume sunt în doar șapte țări confruntate ele însele cu mari dificultăți în sectorul educațional: Ciad, Republica Democratică Congo, Etiopia, Kenya, Liban, Pakistan și Turcia. În ciuda eforturilor de extindere a accesului la educație, greutatea numărului a făcut ca ratele de înscriere să scadă în ultimii ani, chiar și în țări cu potențial economic și cultural în privința asigurării drepturilor persoanelor. Dacă la aceste cifre



se adaugă un scenariu de viață dificil, trăit din tranziții repetate și provizorat pentru 20 de ani, atât cât se estimează a fi durata medie a exilului refugiat, imaginea este sumbră.

Asemenea statistici, menite să genereze conștientizarea proporției unui fenomen, dau un efect paradoxal la nivel perceptiv și acțional, undeva între deziluzie și neputință. Dincolo de problema supraviețuirii pentru aceste persoane și grupuri vulnerabile, a siguranței vitale și psihologice, migranții și refugiații sunt oameni cu speranțe, abilități și determinare în a-și schimba viața. Între marile nevoi pe care aceste persoane le au, educația aduce încredere și respect de sine și deschide perspectivele de viață.

În fața unor astfel de realități este important să aducem în atenție cazurile de reziliență, atât ca proces individual, cât și social, cazuri care n-ar fi posibile într-un context impersonal sau ostil. Proiectul nostru a sperat să se poată înscrie în această logică, propunându-și să contribuie într-o zonă semnificativă a acestui proces de integrare și reziliență, aceea a educației. Dacă în mod tradițional sistemul nostru de învățământ nu a făcut din educația refugiaților și migranților un domeniu de reglementare și politici, comunitățile locale și școlile au trebuit să reacționeze și să găsească soluții la provocări. Ne-a preocupat să identificăm aceste școli, să facem vizibili acești copii și adolescenți și nevoile lor educaționale, alături de profesori și nevoile lor profesionale. Ne-am propus să cercetăm și să acționăm de la nivel micro - al relațiilor și practicilor educaționale școlare, la cel macro, al politicilor care influențează aceste practici. Capitolul de față consemnează o parte dintre rezultatele proiectului „*Modalități de optimizare a intervențiilor educaționale pentru copiii care provin din familii de refugiați/beneficiază de protecție internațională*” derulat în anul 2017 de către Institutul de Științe ale Educației, în parteneriat cu instituții care școlarizează elevi aflați sub protecție internațională, migranți sau refugiați, sau care se pregătesc să primească astfel de elevi într-un viitor apropiat.

3.2. ABORDARE METODOLOGICĂ

În prezent există o bază de prevederi legale care vizează școlarizarea copiilor și tinerilor aflați sub protecție internațională și serviciile de suport pentru facilitarea învățării limbii române, însă insuficiente în raport cu complexitatea procesului educațional și al integrării lor în școală, comunitate și societate. Proiectul nostru și-a propus să crească gradul de expertiză în domeniul educației copiilor provenind din familii de migranți/ refugiați și să faciliteze schimburile de bune practici între profesorii și școlile care lucrează cu acești copii.



Scopul demersului prezentat aici îl reprezintă analiza practicilor de integrare în școală și, mai larg, în comunitate, a copiilor care beneficiază de protecție internațională în România, în vederea identificării experiențelor și formulării unor recomandări pentru ameliorarea politicilor și optimizarea practicilor în acest domeniu. Specific, am avut în vedere următoarele obiective de cercetare:

- întocmirea unei hărți a zonelor cheie, incluzând date privind numărul și profilul minorilor care beneficiază de protecție internațională pe teritoriul României, respectiv instituțiile gazdă pentru acești copii;
- analiza documentară asupra politicilor și practicilor de integrare și educație destinate copiilor care beneficiază de protecție internațională;
- culegerea de date privind activitățile realizate în școli și efectele acestora din perspectiva facilitării procesului de integrare școlară și socială, a importanței implicării comunității în susținerea acțiunii educative a școlii, precum și exemple relevante de practici în acest sens;
- formularea unor recomandări privind politicile de susținere a educației, a integrării școlare și sociale a copiilor care beneficiază de protecție internațională.

Cercetarea a vizat exclusiv grupul copiilor de vârstă școlară care provin din familii de migranți/refugiați sau care sunt în etapa de evaluare de către autorități a statutului lor. Opțiunea noastră de abordare a problematicii copiilor aflați sub protecție internațională în învățământul românesc a fost în principal calitativă, metodă care nu ne permite verdictes însă ne poate orienta în formularea ipotezelor și a strategiilor de dezvoltare pornind de la caracteristicile contextuale. Complementar, studiul nostru a avut nevoie de colectarea unor date cantitative pentru a realiza un tablou cât mai aproape de realitate al problematicii studiate.

Metodologia de cercetare a avut în vedere: analiza distribuției nevoilor și a ofertei de educație pentru copiii aflați sub protecție internațională în școlile din sistemul public de învățământ, la nivel național; analiza instituțională și a practicilor de educație și integrare a copiilor care beneficiază de protecție internațională în sistemul românesc de învățământ; analiza documentară asupra politicilor naționale privind educația copiilor care beneficiază de protecție internațională.

Cercetarea de teren a folosit următoarele metode:

a. Ancheta pe bază de chestionar standardizat pentru colectarea datelor privind includerea în sistemul de învățământ preuniversitar românesc a copiilor/ tinerilor care beneficiază de protecție internațională, pentru anul 2017. Solicitățile au fost transmise către toate inspectoratele școlare



și către toate cele șase centre regionale de cazare și proceduri pentru solicitanții de azil din România și au vizat următoarele informații:

- numărul minorilor (pe gen și vârstă) care beneficiază de cursul pregătitor de limba română;
- numărul minorilor (pe gen și vârstă) care au statut de audienți în școlile din județ;
- numărul minorilor (pe gen și vârstă) care au solicitat integrarea în școlile din județ (au statut de elev);
- lista instituțiilor din rețeaua școlară județeană care primesc ca audienți/elevi integrați în sistem minori beneficiari de protecție internațională;
- locația în care se desfășoară cursurile de inițiere în limba română (Centru sau Școală);

b. Analiza instituțională pe baza unui chestionar (5 pagini în forma aplicabilă), aplicată personalului managerial și cadrelor didactice (profesori pentru învățământ primar și profesori de limba română), în total 11 persoane care lucrează direct cu copiii aflați sub protecție internațională, din cinci instituții școlare aflate în județele Brăila, Maramureș, Constanța și Galați. Analiza a utilizat două instrumente:

b1. Chestionar de analiză instituțională (tip SWOT, Anexa 1) cu 7 întrebări deschise pentru evaluarea statusului organizației, direcțiilor de orientare ale acesteia și a măsurii în care orientarea actuală este strategic utilă în susținerea educației copiilor aflați sub protecție internațională. Demersul constă în identificarea atuurilor, punctelor slabe, precum și a oportunităților și amenințărilor din mediul organizațional. Odată identificați acești factori, devine posibilă elaborarea unor strategii care să fie fundamentate pe atuuiri, să elimine punctele slabe, să exploateze oportunitățile și să contracareze amenințăările. Punctele tari și slabe sunt identificate la nivelul intern al organizației, în vreme ce oportunitățile și amenințăările corespund unui nivel extern de analiză în raport cu organizația. Analiza la nivel extern este centrată pe mediul organizației și se desfășoară, spre exemplu în cazul schemei PEST pentru care am optat, pe dimensiunile politic-legal, economic, social și tehnologic.

b2. Chestionar standardizat pentru aprecierea potențialului școlii în privința dezvoltării intervențiilor destinate copiilor aflați sub protecție internațională (Anexa 2), aplicat unui număr de 11 cadre didactice din școli gazdă pentru copiii aflați sub protecție internațională. Chestionarul include 38 de itemi reprezentând funcțiile școlii, distribuiți pe două coordonate: domeniul – tehnico-economic, socio-uman, civic, cultural și educațional și nivelul de impact – individual/elevi, instituțional/organizațional, al comunității locale, național și internațional/global (Țăranu, 2009, p.165).



c. Focus-grup cu experți (cadre didactice, directori de școli, cercetători și actori locali) implicați direct în procesul educației copiilor aflați sub protecție internațională, pentru analiza și formularea de recomandări de modificare a documentelor normative în domeniul educațional. Grupul de participanți a avut următoarea componență: cadre didactice profesori pentru învățământ primar (trei persoane), cadre didactice profesori de limba română (trei persoane), cadru didactic profesor de istorie (o persoană), inspectori cu atribuții în domeniul integrării copiilor beneficiari ai protecției internaționale (două persoane), consilier școlar (o persoană), directori de unitate școlară (patru persoane), cercetători în domeniul educațional (cinci persoane).

Prezentăm în continuare prelucrarea datelor obținute și analiza acestor informații.

3.3. HARTA ZONELOR CHEIE PENTRU EDUCAȚIA COPIILOR AFLAȚI SUB PROTECȚIE INTERNAȚIONALĂ

Înainte de punerea pe hartă a datelor obținute, este important de clarificat parcursul procedural al minorilor care beneficiază de protecție internațională. Potrivit Legii nr. 122/2006 privind Azilul în România, beneficiarul protecției internaționale „este cetățeanul străin sau apatridul cărui a s-a recunoscut statutul de refugiat sau i s-a acordat protecția subsidiară” (art.2). Articolul 17 al aceleiași legi afirmă „dreptul solicitanților de azil minori de a avea acces la învățământul antepreșcolar, preșcolar și școlar obligatoriu, în aceleași condiții ca și minorii cetățeni români, cât timp nu se pune în executare o măsură de îndepărtare a acestora sau a părinților lor de pe teritoriul României”.

În acord cu această lege, la nivel național diferite ministere implicate - Ministerul Afacerilor Externe, Ministerul Afacerilor Interne, Ministerul Educației, Ministerul Muncii, Ministerul Sănătății - alături de alte instituții, au fost preocupate să elaboreze o strategie națională, o legislație, să creeze campusuri de primire, să ofere asistență medicală, să asigure ajutor financiar etc. În privința educației au fost luate măsuri pentru a asigura integrarea copiilor precum pregătirea legislației în domeniul educațional, elaborarea unei programe școlare și a manualelor de inițiere în limba română. Potrivit legislației în vigoare, următoarele instituții intervin în procesul primirii și integrării copiilor cu statut de imigranți în România:

Inspectoratul General pentru Imigrări, subordonat Ministerului Afacerilor Interne, este instituția responsabilă cu aplicarea politicilor și legilor românești în domeniul azilului. Printre măsurile care au fost elaborate și care fac referire la solicitanții de azil minori se află cursul



pregătitor de durată unui an școlar, în vederea înscrierii lor în sistemul național de învățământ și posibilitatea participării ca audient în cadrul programului oferit de școlile publice. Acest curs este organizat de Ministerul Educației, în colaborare cu Inspectoratul General pentru Imigrări și poate fi accesat de minori în termen de trei luni de la depunerea cererii de azil. De asemenea, obținerea protecției internaționale garantează dreptul minorilor de a beneficia gratuit de educație în sistemul public, prin obținerea statutului de elev.

În privința minorilor neînsoțiți de vârstă mai mică de 16 ani, se prevede că aceștia vor fi cazați într-unul dintre cele șase Centre Regionale de Cazare și Proceduri pentru Solicitanții de Azil subordonate Inspectoratului General pentru Imigrări, până la expirarea termenului de 15 zile de la data finalizării procedurii de azil, în cazul în care nu li s-a acordat o formă de protecție. Cei cărora li s-a acordat o formă de protecție la sfârșitul procedurii de azil, sunt preluați de către sistemul de protecție a copilului și beneficiază de toate drepturile prevăzute de lege pentru copiii aflați în dificultate. Copiii neînsoțiți cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani pot alege să rămână în Centrele Regionale administrate de IGI. Cererile de azil ale minorilor vor fi soluționate luând în considerare datele personale din dosar, motivele invocate, situația din țara de origine, interesul superior al copilului, gradul de dezvoltare intelectuală și maturitatea acestuia.

Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului reprezintă instituția publică care se află în subordinea Consiliilor județene și care oferă asistență și ajutor copiilor, familiilor, persoanelor vârstnice, celor aflate în nevoie, abuzate, marginalizate sau cu dizabilități. Această instituție publică oferă protecție, cazare și sprijin familiilor și copiilor (însoțiți/neînsoțiți) străini, în vederea integrării acestora cu statut legal obținut. În condițiile legii, minorii beneficiază de aceeași protecție oferită minorilor români aflați în dificultate.

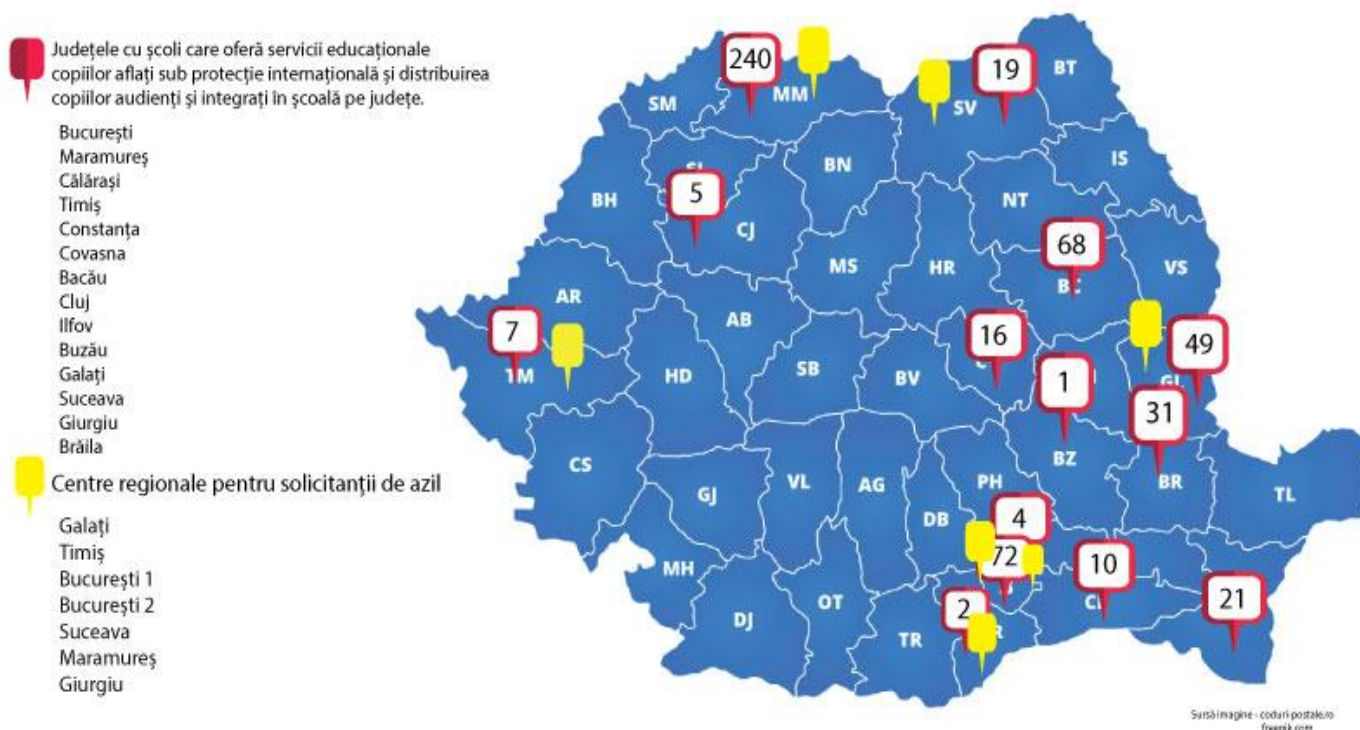
Ministerul Educației și Ministerul Muncii asigură, printre altele, la nevoie, recunoașterea diplomelor, atestarea studiilor și calificărilor din țara de origine, în condițiile stabilite de legea română. De asemenea, Ministerul Sănătății și Comitetul pentru Situații de Urgență urmăresc starea de sănătate a imigranților pe care îi monitorizează și îi evaluează din punct de vedere medical și asigură dreptul acestora de a participa la programele naționale de sănătate.

Informațiile colectate de noi în urma solicitărilor adresate tuturor Centrelor Regionale și Inspectoratelor Școlare din România creionează un tablou care, chiar dacă incomplet (am avut disponibile informații de la 80% dintre instituțiile vizate), oferă o imagine optimistă prin comparație cu estimările rapoartelor internaționale privind accesul migranților la educație (UNHCR, 2016), însă puternic dezechilibrată sub raportul număr/ofertă, după cum vom explica în continuare.



Statisticile arată că anul 2017 a reprezentat pentru România un vârf al fluxurilor de imigranți, inclusiv în privința primirii minorilor: un număr de 634 de persoane cu statut de refugiat, dintre care 172 de copii, au fost relocate în România din Grecia și Italia începând din 2016, cărora li se adaugă un număr de 1.331 de cereri de azil, dintre care 309 copii, principalele țări de origine fiind Siria, Irak, Afganistan și Iran¹⁹. Dintr-un total de 3.200 de persoane care beneficiază de protecție internațională înregistrate în România, potrivit datelor obținute în acest studiu, aproximativ 550 de copii sunt incluși într-un tip de învățământ, cu o distribuție teritorială concentrată în județele din proximitatea Centrelor Regionale pentru Azil, cu precădere Maramureș, Galați, București și Suceava.

Copiii aflați sub protecție internațională în școlile românești (2017)



Figură 7. Distribuția teritorială a includerii minorilor aflați sub protecție internațională în școli (2017)

Datele oferite de inspectoratele școlare cu privire la rețeaua de instituții de la nivel local desemnate să școlarizeze minori aflați sub protecție internațională demonstrează o preocupare importantă pentru această problematică. Majoritatea listelor includ, alături de școli gazdă, unități de învățământ care sunt gata să devină gazdă pentru copiii migranți. O analiză a raportului ofertă/solicitări în privința statutului de elev audient sau elev evidențiază câteva situații dezechilibrate sau paradoxale. De exemplu, deși aproape jumătate dintre minorii incluși în sistemul de

¹⁹ potrivit unui Comunicat de presă al organizației Salvați Copiii, <https://www1.agerpres.ro/comunicate/2017/06/20/comunicat-de-presa-salvati-copiii-romania-13-37-02> (accesat la data de 20.11.2017)



Învățământ românesc sunt declarați în județul Maramureș, lista școlilor care-i pot primi include un număr de numai trei instituții (Liceul Teoretic „Ioan Buteanu” Șomcuta Mare, Liceul Teologic Penticostal Baia Mare și Liceul cu Program Sportiv din Baia Mare). Pe de altă parte, deși numărul solicitărilor este mic pentru județul Covasna, un număr de 10 școli de aici și-au arătat disponibilitatea de a primi minori aflați sub protecție internațională.

Din totalul minorilor aflați sub protecție internațională, 207 de copii urmează cursurile pregătitoare de limba română în cadrul sistemului de învățământ, cei mai mulți cu vârste între 5 și 16 ani, majoritatea dintre aceștia fiind băieți (vezi figura 8).

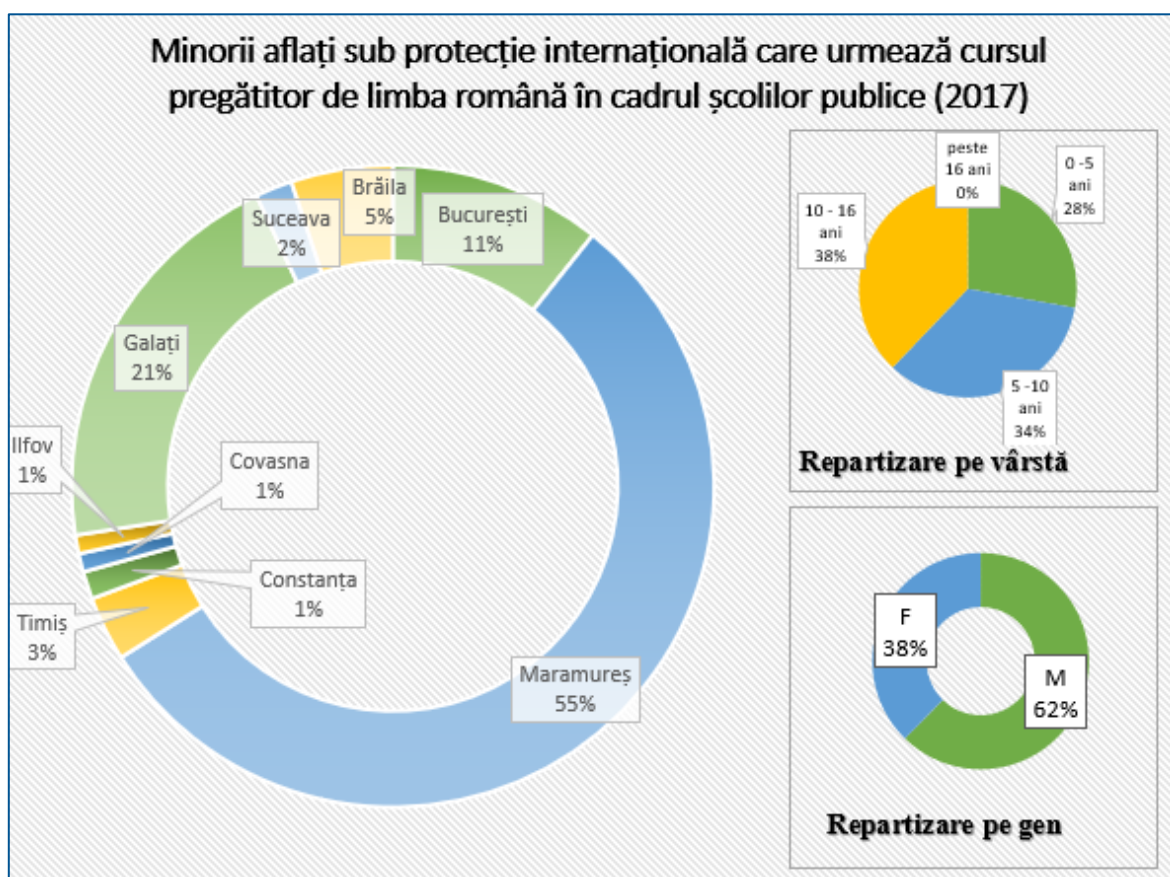


Figura 8: Distribuția pe vârstă, gen și teritorială a minorilor aflați sub protecție internațională care urmează cursul pregătitor de limba română în cadrul rețelei școlare publice (2017)

Reamintim aici faptul că în România, organizațiile nonguvernamentale active în domeniul migrației și al drepturilor omului organizează, distinct de Ministerul Educației Naționale, cursuri de limba română pentru minori și adulți migranți/ refugiați, în cadrul Centrelor Regionale de azil sau în centre proprii, nefiind destinate în mod specific integrării copiilor în sistemul național de învățământ.

De altfel, potrivit legii (nr.122/2006) organizarea cursului pregătitor de inițiere în limba română revine Ministerul Educației Naționale, în colaborare cu Inspectoratul General pentru



Imigrări, este gratuit și are scopul explicit de a facilita înscrierea în sistemul național de învățământ. Reglementările ulterioare din domeniul educației (Ordinul MEC nr. 5925 din 12.11/2009) stipulează posibilitatea minorilor străini beneficiari ai protecției internaționale de a participa ca audienți la activitățile școlare, în cadrul anului pregătitor.

Acest context poate explica diferența evidentă prezentată în informațiile colectate de noi de la aceleași instituții, între numărul celor care urmează cursul pregătitor de limba română și numărul celor care participă ca audienți la activități în școlile publice. Deși așteptările erau în sens negativ, dat fiind caracterul facultativ al participării la activitățile școlare în anul pregătitor, un număr de 288 de minori, în proporție aproximativ egală a raportului fete/ băieți, au statut de audient în instituții de învățământ publice (față de 207 minori care urmează cursul de limba

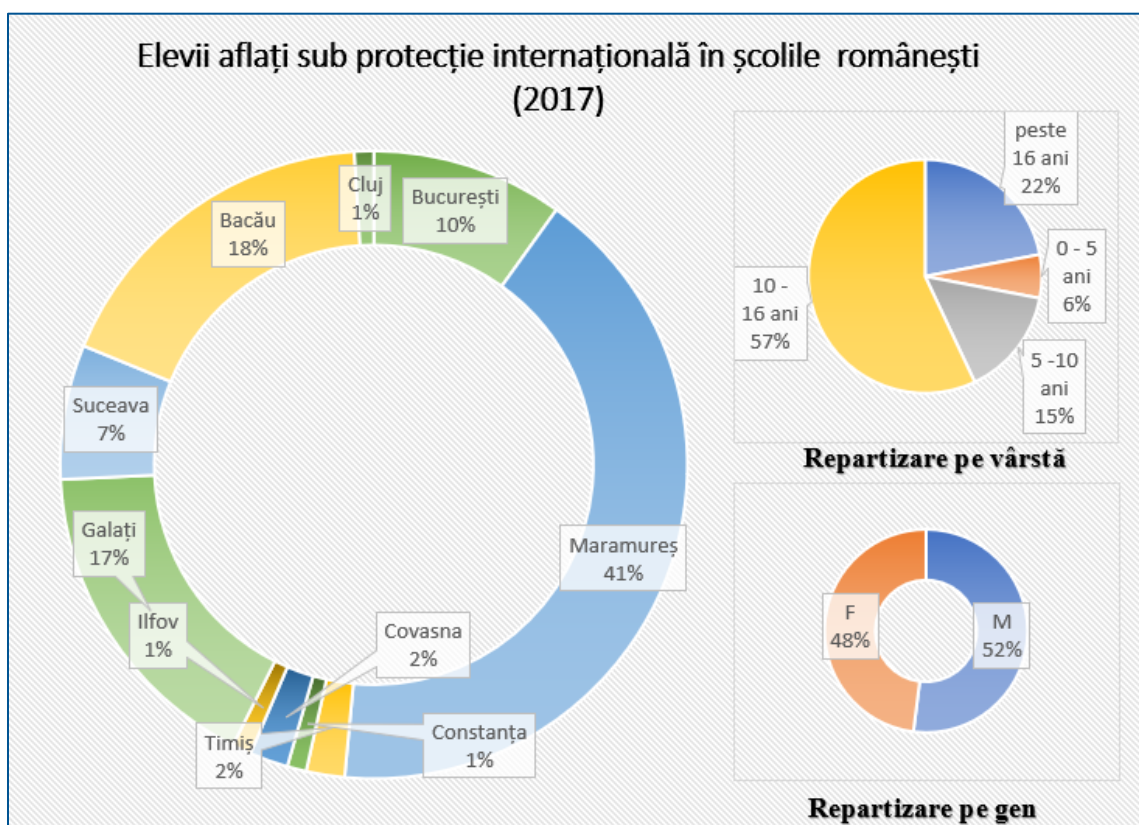


Figura 9. Distribuția pe vârstă, gen și teritorială a minorilor aflați sub protecție internațională care se află în școlile românești (2017)

română, vezi figura 9). Potrivit datelor culese de noi de la un număr de 9 școli gazdă distribuite echilibrat în teritoriu, numărul orelor petrecute săptămânal la școală de elevii audienți variază între 4 ore și 30 de ore, cu o medie de aproximativ 16 ore/ săptămână.

Semnificativ este faptul că există un grup constant ca participare în instituțiile publice, pentru cursul de limba română și ca audienți la activități, respectiv grupul copiilor de vârstă preșcolară (47 de copii), declarați în județele Maramureș și Galați. Pe de altă parte, constatăm că



vârsta celor care participă ca audienți la școală este mai mare comparativ cu al celor care urmează cursul pregătitor de limba română, ceea ce poate fi pus pe seama nevoii de socializare specifică vârstelor preadolescenței și adolescenței.

Potrivit studiului nostru, în etapa de integrare în sistemul național de învățământ sunt declarați 238 elevi aflați sub protecție internațională, în număr egal fete și băieți, majoritatea cu vârsta între 10 și 16 ani (vezi figura 10)

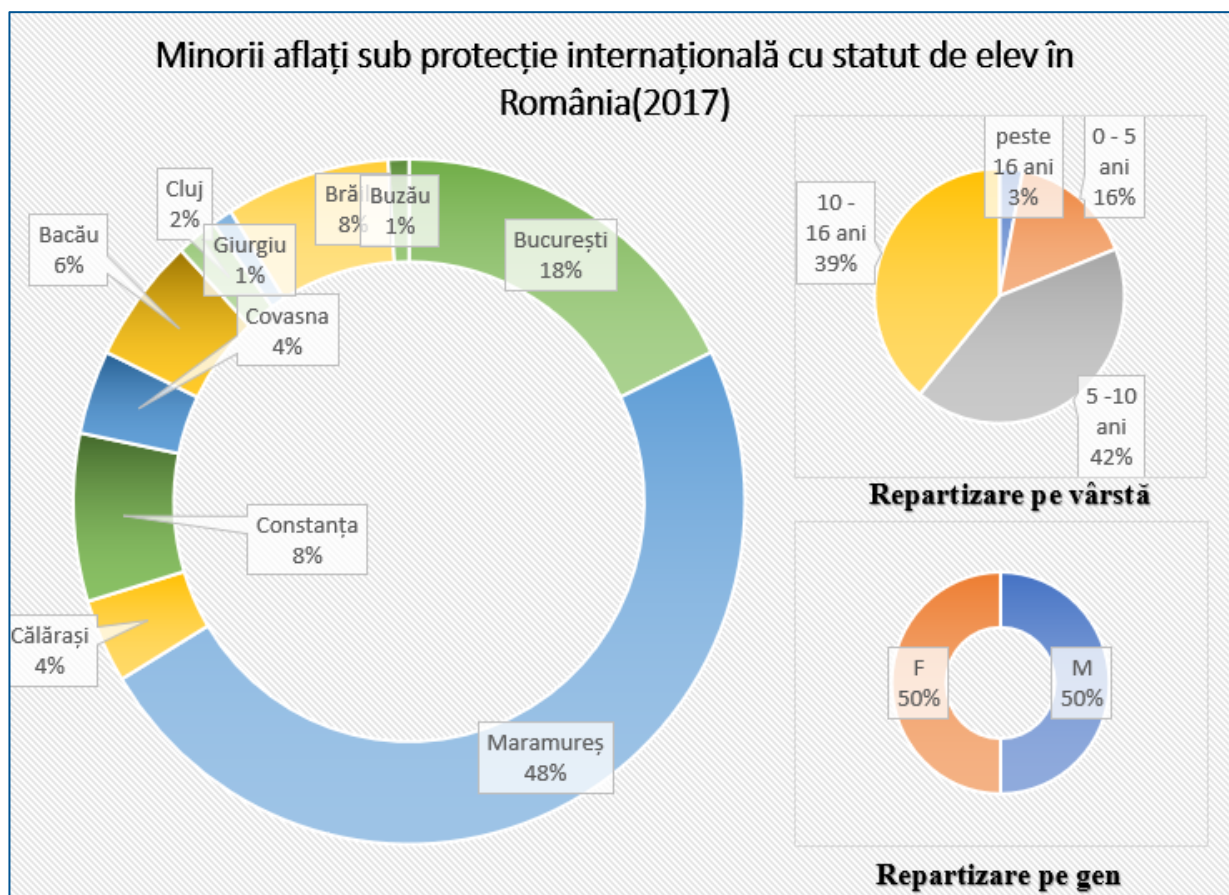


Figura 10. Distribuția pe vârstă, gen și teritorială a minorilor aflați sub protecție internațională care au statutul de elev (2017)

Referitor la dinamica acestor grupuri de minori la nivel teritorial, se constată că județul Maramureș se află în vârful acestor solicitări, în special instituția școlară de la Șomcuta Mare situată în proximitatea centrului regional pentru azil.

După cum putem observa, în județe precum Timiș, Giurgiu, Suceava sau Galați există un număr redus de copii care beneficiază de cursuri de limbă română sau de statutul de audient în școala publică, cu toate că în aceste județe se află centre de primire și cazare a solicitanților de azil, situație determinată de factori multipli. Un prim factor îl constituie contribuția organizațiilor nonguvenamentale care vin să răspundă nevoilor copiilor și adulților de acomodare culturală. ONG-urile facilitează pentru minorii aflați sub protecție internațională cursuri de limba română,



consiliere psihologică și materiale didactice pentru susținerea învățării limbii române și gestionarea mai facilă a procesului de adaptare culturală. Impactul asupra integrării sociale a copiilor aflați sub protecție internațională poate fi maximizat printr-un parteneriat ONG – școală, care ar oferi acces copiilor la mediul din școala de masă în perioada de deprindere a abilităților de comunicare în limba română, pentru a gestiona mai ușor relaționarea interculturală și școlarizarea ulterioară în sistemul de învățământ românesc.

Situația numărului scăzut de copii care urmează cursuri de limba română sau care au statutul de audient/elev în școala publică este justificat și de specificul României ca țară de tranzit spre țările din vestul Europei, considerându-se că nu este necesară dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română și integrarea copiilor în școală pentru perioade de ședere temporară. Dat fiind acordul cu Uniunea Europeană pentru primirea unei părți dintre refugiații care au intrat în Europa în ultimii ani, numărul solicitanților de azil va crește, iar România se va afla în fața situației de a răspunde tuturor nevoilor de ordin material, social și educațional. Astfel, țara noastră se pregătește să ofere servicii educaționale de calitate atât pentru copii, cât și pentru adulți, în perspectiva susținerii procesului de acomodare culturală și dezvoltare personală și profesională, dar și în perspectiva beneficiilor pe care le pot aduce noii veniți pieței muncii și societății românești, în contextul crizei forței de muncă calificată ca urmare a migrației masive a românilor către țările vest europene și non-europene.

3.4. ANALIZA INSTITUȚIONALĂ A ȘCOLILOR GAZDĂ

Așa cum am precizat anterior (vezi subcapitolul 3.2), studiul de față a încercat printre altele, să surprindă la nivelul instituțional măsura în care școala ar putea să susțină integrarea copiilor care beneficiază de protecție internațională în sistemul educațional românesc. Această etapă a vizat, pe de o parte, analiza modalităților în care școlile gazdă au răspuns cu acțiuni concrete nevoii de adaptare la solicitările specifice din punct de vedere psihologic, educațional, cultural și social ale copiilor și tinerilor migranți/ refugiați, iar pe de altă parte, a vizat surprinderea opiniilor și a propunerilor oferite de cadrele didactice/managerii respondenți referitoare la perspectivele de dezvoltare a școlii pentru optimizarea acțiunilor legate de această problematică. Chestionarul de analiză instituțională a vizat 5 instituții școlare la nivelul a 5 județe participante (Brăila, București, Constanța, Galați și Maramureș) și s-a bazat pe o autoevaluare instituțională atât calitativă, cât și cantitativă.



Tabelul 3: Analiza SWOT a școlilor gazdă

Atuuri (S)	<p>Resurse umane – deschiderea cadrelor didactice, disponibilitatea lor de a lucra cu copiii care beneficiază de protecție internațională; stabilitatea profesorilor pe posturi (cadre didactice titulare).</p> <p>Documente curriculare – posibilitatea construirii unui orar zilnic adecvat și previzibil.</p> <p>Parteneriate – cadrele didactice au experiență în derularea unor proiecte și parteneriate în țară și în afară acesteia, inclusiv între școli gazdă.</p> <p>Managementul școlii (clasei, calității etc.) – dezvoltarea unor proceduri interne specifice integrării copiilor aflați sub protecție internațională.</p> <p>Infrastructura școlară – existența spațiului destinat cursului pregătitor; existența locurilor în clase pentru primirea minorilor audienți; posibilitatea de desfășurare a activităților într-un singur schimb.</p>
Slăbiciuni (W)	<p>Resurse umane – formare insuficientă/deficitară a profesorilor pe tematici precum incluziune și predarea limbii române ca limbă străină; lipsa unui consilier școlar la nivelul școlii care să se ocupe de copiii refugiați sau a unui profesor de sprijin; dificultăți în privința cunoașterii nevoilor acestor copii; dificultăți în lucrul cu părinții acestor minori sau în contextul comunității locale.</p> <p>Documente curriculare – programa școlară este încărcată și neadaptată nevoilor reale (învățarea limbii române ca limbă străină); lipsa unor auxiliare școlare (manuale, ghiduri, softuri educaționale etc.) centrate pe acest grup țintă.</p> <p>Managementul școlii (clasei, calității etc.) – lipsa unei baze de date care să includă acești copii (de exemplu Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România - SIIIR).</p> <p>Infrastructura școlară – spațiu insuficient pentru desfășurarea cursului pregătitor, supraaglomerare în clase.</p>
Oportunități (O)	<p>Politice sau legislative – completarea bazei de date SIIIR cu includerea acestui grup-țintă; modificarea <i>Planului de dezvoltare instituțională</i> la nivelul școlii.</p> <p>Economice – posibilitatea dezvoltării unor proiecte centrate pe acest grup țintă; existența unor instituții partenere preocupate de aceeași tematică în țară sau în afara acesteia.</p> <p>Socio-culturale – formarea cadrelor didactice pentru a lucra cu acești elevi; existența unui nivel de toleranță etnică specifică localității; existența unor persoane vorbitori de limbă arabă etc., posibili facilitatori pentru copiii care beneficiază de protecție internațională; conștientizarea de către copiii români și de către părinții acestora a dificultăților cu care se confruntă copiii refugiați, cu sprijinul mass-media/alte proiecte derulate la nivel local.</p> <p>Tehnologice – posibilitatea accesării de fonduri suplimentare pentru școlile care nu dispun de mijloace moderne.</p>



Amenințări (T)

Politice sau legislative – legislația învechită; politici neadaptate; lipsa unei baze de date funcționale și adaptate acestei provocări la nivel național.

Economice – competiția pe piața educațională (care este în defavoarea acestor școli, ale căror performanțe la nivel de rezultate pot scădea) și evoluția pe piața muncii.

Socio-culturale – context social diferit, comparativ cu grupul țintă.

Tehnologice – unele școli nu dispun de mijloace suficiente/ moderne pentru susținerea educației acestor copii.

Prelucrarea răspunsurilor oferite de directori și cadre didactice direct implicate în lucrul cu copii aflați sub protecție internațională a constat în codarea acestora pe următoarele dimensiuni: resurse umane, curriculum, parteneriate, management, infrastructura școlii, aspectele politice sau legislative (autonomie, legislație), economice (finanțare, competiția pe piața educațională, evoluția pieței muncii), socio-culturale (caracteristici demografice, specificul comunității, aspecte ale culturii pedagogice) și tehnologie (mijloace multi-media de învățare, comunicarea în rețeaua globală etc.). Răspunsurile oferite de cadrele didactice și directorii școlilor au punctat următorii factori considerați relevanți pentru măsura în care școala răspunde provocărilor integrării copiilor aflați sub protecție internațională (vezi tabelul 3).

Ulterior codării, pentru a face posibilă interpretarea datelor, am recurs la evaluarea calitativă a punctelor tari și slabe, a oportunităților și amenințărilor pe scală bidimensională, rezultând o ierarhizare a itemilor după priorități, în termeni de frecvență și consecințe. Ordonarea itemilor SWOT în ordinea magnitudinii lor, face posibilă identificarea relațiilor între diferiți factori și obținerea unei imagini de ansamblu a problematicii vizate.

La nivelul intern al școlilor gazdă vizate (atuuri și slăbiciuni), se constată că principalul atu îl reprezintă stabilitatea personalului și disponibilitatea, deschiderea acestuia la nivel atitudinal și personal, de a lucra cu copiii aflați sub protecție internațională. Acolo unde nivelul de management a găsit soluții de clarificare a demersurilor interne, cu referire directă la această problemă, rezultatele sunt consemnate ca atuuri determinante pentru succes. Sunt amintite aici revizuirile ale Planului de Dezvoltare Instituțională (PDI) care includ problematica integrării copiilor refugiați (Școala Gimnazială „Al. I. Cuza” din Brăila) sau crearea la nivelul școlii a unei comisii care se ocupă de audienții și de elevii refugiați și care colaborează cu ofițerul de integrare desemnat de Inspectoratul General pentru Imigrări (Liceul Teoretic „Ioan Buteanu” din Șomcuta Mare,



...când Inspectoratul Școlar Județean Brăila a desemnat în Consiliul de Administrație instituția și profesorii care predau cursul pregătitor de limba română pentru elevii străini, în special sirieni, am ținut cont de disponibilitatea și energia personalului din management și a profesorilor pentru a se ocupa de integrarea acestor copii. (inspector școlar, ISJ Brăila)

Totodată, lipsa programelor de instruire/formare pe tematica integrării elevilor cu acest specific și a predării adecvate, în special a limbii române, generează efecte de supraîncărcare, dificultăți de înțelegere a nevoilor individuale și de grup și de adecvare a intervențiilor educaționale. Aceste elemente se asociază cu deficiențe la nivelul gestiunii/existenței informațiilor legate în special de minorii audienți sau care urmează cursul pregătitor de limba română, deficiențe privind proiectarea programului de pregătire a minorilor migranți/aflați sub protecție internațională pentru integrarea în sistemul național de educație și, în unele cazuri, cu o infrastructură care nu permite alocarea în școală a unui spațiu adecvat pentru grupele de minori care urmează cursul pregătitor sau cu supraaglomerarea sălilor de clasă.

...cadrele didactice au dificultăți de a se adapta la nevoile acestor elevi străini... evoluția este adesea greoaie în învățarea limbii române, în contextul alocării unui număr mic de ore de limba română... (profesoară de limba română, Maramureș).

Slăbiciunile în acest punct sunt accentuate de lipsa consilierilor școlari și/sau a unui profesor de sprijin care să constituie un suport semnificativ din punct de vedere pedagogic pentru cadrele didactice.

Un alt atu semnificativ în sprijinul profesorilor constă în participarea școlilor la proiecte în parteneriat cu organizații nonguvernamentale active în domeniul migrației sau în parteneriate cu alte școli gazdă pentru schimbul de bune practici, cum sunt acordurile existente chiar între școlile vizate de analiza noastră: Liceul Teoretic „Ioan Buteanu” din Șomcuta Mare partener cu Liceul Teoretic „Dunărea” din Galați sau Școala Gimnazială „Al. I. Cuza” din Brăila parteneră a Centrului Școlar pentru Educația Incluzivă „Albatros”, Constanța.

Corelată cu dezvoltarea de parteneriate în comunitatea extinsă, diversificarea activităților extra-curriculare și adaptarea la nevoile comunității școlare și locale reprezintă un avantaj mai degrabă izolat și contextual, în special datorită limitării resurselor, inclusiv de timp. Un exemplu de consecvență îl constituie organizarea timp de opt ani consecutivi a Festivalului de teatru de către Școala Gimnazială „Ferdinand I” din București. În anul 2017, festivalul a fost organizat în parteneriat cu Inspectoratului Școlar Județean Constanța și avut tema *Călători în lume*.



Ediția de anul acesta este dedicată refugiaților care sunt sau vor veni din țara noastră. Ne dorim ca prin intermediul spectacolelor să evidențiem diversitatea culturală, unicitatea fiecărui popor și capacitatea de a accepta diferențele care ne individualizează. (cadru didactic organizator, Școala Gimnazială „Ferdinand I”, București)

În viziunea respondenților, deși este greu de anticipat ceea ce se va realiza în următorii ani în privința legislației în domeniul educației minorilor imigranți/refugiați, o evoluție pozitivă este generată de existența oportunităților de parteneriate între instituții aflate la niveluri diferite de responsabilitate și competență, întâlniri și acțiuni care pot aduce clarificări și argumente pentru schimbarea discursului politic și îmbunătățirea legislației existente.

La nivel acțional, acolo unde pot fi influențate practicile, respondenții identifică, de exemplu, posibilitățile de accesare a unor programe de tipul Erasmus+, eTwinning sau pe cele oferite prin Fondul pentru Azil, Migrație și Integrare, benefice pentru suplimentarea resurselor materiale și tehnologice, dar mai ales în sprijinul nevoilor de formare a cadrelor didactice care lucrează direct cu copiii aflați sub protecție internațională.

În acord cu concluziile mai multor rapoarte și studii privind integrarea imigranților/refugiaților, inclusiv în școli, sintetizate sugestiv de formula „contextul integrării contează”²⁰, respondenții accentuează importanța oportunităților oferite de contextul socio-cultural al primirii și educației migranților. Chiar dacă nu constituie aspecte comune și nici nu au stabilitatea/constanța necesară, nivelul de deschidere și toleranță în comunitatea locală și școlară, existența în localitate a unor persoane din grupul migranților care pot facilita contactul cu părinții și copiii aflați sub protecție internațională, existența unor campanii de conștientizare asupra problematicei refugiaților dezvoltate de ONG-uri sau mass-media, reprezintă factori decisivi în susținerea intervențiilor școlii.

Școala noastră derulează încă din anul 2009 proiectul „Împreună vom reuși”, prin intermediul căruia am reușit să schimbăm mentalități la nivelul comunității locale și să înlesnim acomodarea culturală și lingvistică a copiilor și adulților refugiați (cadru didactic, Șomcuta Mare, Maramureș).

²⁰ Formula este titlul inspirat al unui proiect derulat în anul 2017 de Asociația Română pentru Promovarea Sănătății (ARPS) prin Centrul de Cercetare și Documentare în Domeniul Integrării Imigranților (CDCDI) și Asociația pentru Dialog, Ocupare și Migrație CONECT, <https://www.agerpres.ro/comunicate/2017/01/20/comunicat-de-presa-asociatia-romana-pentru-promovarea-sanatatii-17-22-57> (accesat la data de 13.10.2017)



Amenințările, evoluțiile negative, surprinse de respondenți sunt legate în principal de reglementările actuale, neadaptate nevoilor reale ale școlilor gazdă, de contextul dezavantajat economic, social și cultural al familiilor de migranți/ refugiați și de diferențele culturale evidente la nivelul școlii între grupurile de elevi. De asemenea, apar o serie de amenințări care, deși surprinse de mai puțini respondenți, au un impact important: insecuritatea economică locală și insuficiența spațiilor educaționale și a bazei materiale. Concurența pe piața educațională inclusiv pentru resurse, este, de asemenea, în defavoarea școlilor gazdă în condițiile în care performanța pedagogică la nivel de proces (integrarea categoriilor speciale de elevi) este nevalorizată, accentul fiind pus pe performanța la nivel de rezultat (la examinările naționale, acolo unde prezența acestor elevi poate afecta negativ rezultatele).

Înainte de toate, însă, riscul cel mai frecvent menționat de respondenți îl reprezintă deficiențele în formarea profesorilor care predau limba română ca limbă străină și resursele pedagogice și materiale sărace pentru susținerea cursurilor pregătitoare în școli.

...nu există încă o rețea, o comunitate profesională distinctă prin intermediul căreia profesorii care au astfel de elevi să se sprijine în oferirea de materiale educaționale de calitate pentru cursurile de limba română ca limbă străină... (cadru didactic, Galați).

În consecință, reprezentanții școlilor analizate aici consideră că, pe termen mediu, prioritățile majore pentru școlile proprii, constau în:

- dezvoltarea unei abordări incluzive și democratice în practicile pedagogice și manageriale;
- elaborarea de proceduri operaționale interne de integrare a copiilor și tinerilor migranți/ refugiați în școală;
- elaborarea unui ghid de facilitare a integrării în școală a copiilor străini;
- participarea și derularea unor acțiuni de dezvoltare a toleranței și promovare a diversității, pentru profesori, părinți, elevi;
- dezvoltarea acțiunilor de conștientizare a nevoilor copiilor aflați sub protecție internațională;
- accesarea de fonduri extrabugetare/derularea de proiecte pentru asigurarea stabilității/constanței acțiunilor de creștere a șanselor de educație de calitate pentru acești copii;
- dezvoltarea de resurse educaționale și promovarea acestora într-o rețea a profesorilor;
- dezvoltarea unei baze de date proprii la nivel local (al inspectoratelor școlare județene) cu privire la minorii aflați sub protecție internațională;



- identificarea persoanelor care pot facilita comunicarea cu comunitățile/famiiliile/minorii aflați sub protecție internațională.
- Informațiile de până acum ne permit conturarea unui cadru mai larg de măsuri în care aceste obiective instituționale se plasează (vezi figura 11).

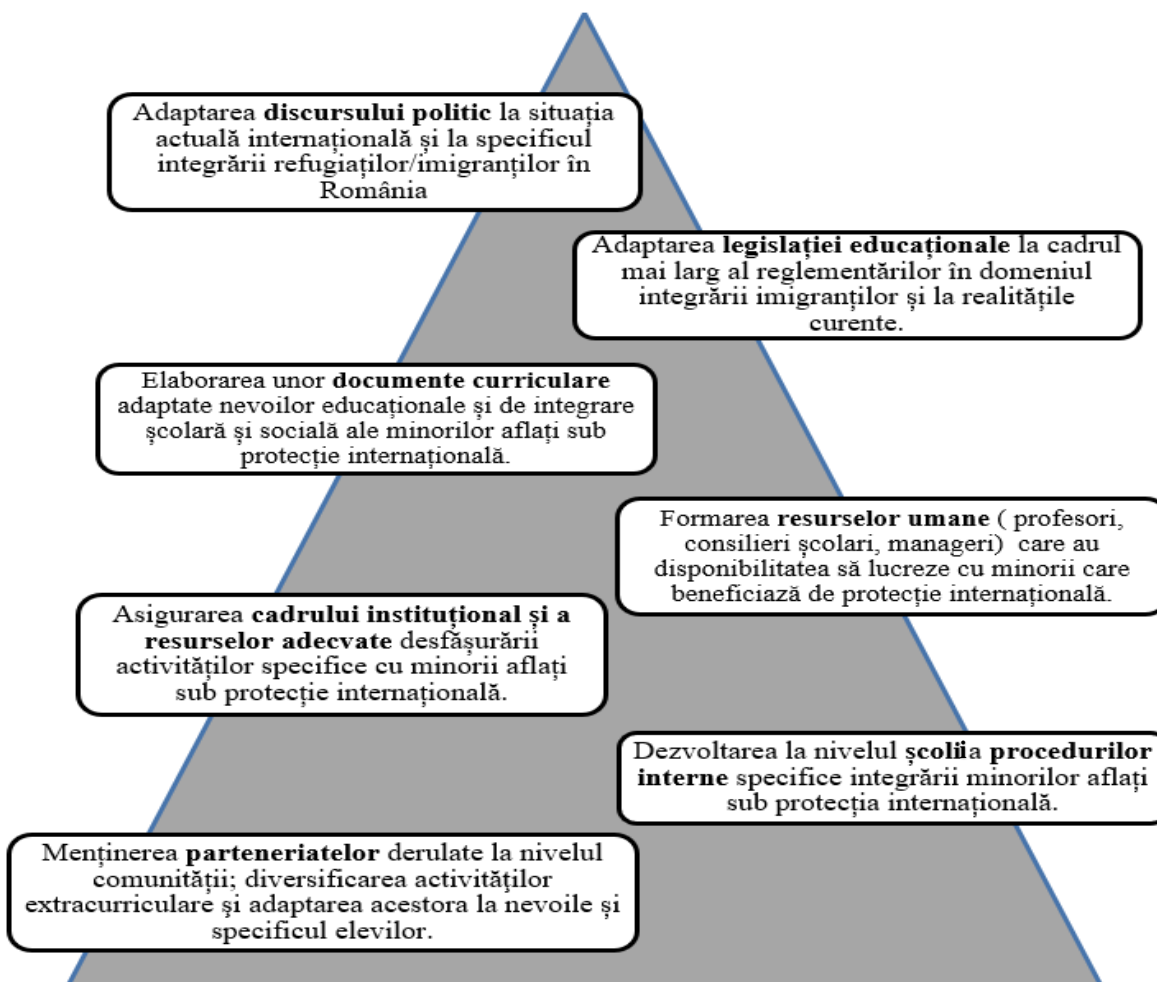


Figura 11: Direcții prioritare de acțiune pentru susținerea integrării optime a minorilor aflați sub protecție internațională în sistemul național de educație

3.5. POTENȚIALUL ȘCOLII ROMÂNEȘTI ÎN SUSȚINEREA DEMERSURILOR DE INTEGRARE

A doua etapă proiectată de noi în scopul identificării pe de o parte a capacității instituționale existente cu privire la integrarea școlară a copiilor aflați sub protecție internațională și, pe de altă parte a direcțiilor de dezvoltare a unor strategii optime de acțiune în acest sens, o reprezintă investigarea percepțiilor cadrelor didactice și a managerilor școlilor gazdă cu privire la



responsabilitățile pe care școala e important să le asume în viitor. În acest sens, chestionarul standardizat a avut la bază un inventar exhaustiv al acestor funcții, dezvoltat pe baza modelului conceptual propus de Y. C. Cheng (2000, vezi și subcapitolul 1.3).

Tabelul 4: Funcțiile școlii și nivelul de impact al acestora (Țăranu, A.M., 2009, p. 165)

Nivelul de impact	Funcțiile școlii
Individual (al elevilor)	<ol style="list-style-type: none">1. Dobândirea cunoștințelor și abilităților necesare pentru a supraviețui și a concura pe piața muncii2. Contribuie la dezvoltarea potențialului psihologic individual.3. Contribuie la dezvoltarea relațiilor sociale interumane.4. Contribuie la dezvoltarea atitudinilor și aptitudinilor civice.5. Asigură transmiterea valorilor culturale dominante (culturalizarea).6. Dezvoltă creativitatea și realizează o educație estetică relevantă.7. Asigură învățarea modului de a studia autonom și de autodezvoltare.
Instituțional (al școlii)	<ol style="list-style-type: none">8. Oferă servicii de calitate pentru beneficiari.9. Reprezintă un loc de muncă stimulatив pentru angajați.10. Facilitează apariția și dezvoltarea calității relațiilor interumane în interiorul organizației.11. Reprezintă un spațiu de socializare politică pentru elevi și profesori (dezbateri de interes direct).12. Reprezintă un centru pentru transmiterea și reproducerea culturii.13. Reprezintă un loc de înnoire culturală.14. Reprezintă un loc al sprijinului profesional reciproc și al împărtășirii inovațiilor pentru îmbunătățirea metodelor de învățare și predare (diseminarea cunoștințelor și schimbarea educațională).
Comunitatea locală	<ol style="list-style-type: none">15. Sprijină nevoile economice sau instrumentale ale comunității locale prin profilul și calitatea ofertelor educative.16. Întâmpină nevoile sociale ale comunității (integrarea socială a unor membri, facilitează depășirea condiției sociale, promovează egalitatea socială etc.)17. Facilitează afirmarea și exercitarea drepturilor și responsabilităților de cetățean.18. Sprijină dezvoltarea valorilor culturale locale.19. Promovează normele explicite și credințele comunității locale.20. Oferă servicii pentru diferite nevoi educaționale specifice ale comunității.



	<p>21. Folosește resursele umane ale comunității pentru promovarea unei rețele în care fiecare învață de la fiecare.</p>
Societatea românească	<p>22. Formează o viitoare forță de muncă de calitate.</p> <p>23. Satisface dinamica pieței muncii prin formarea profesională a tinerilor.</p> <p>24. Contribuie la modificarea comportamentului economic al oamenilor prin programele educaționale propuse.</p> <p>25. Întâmpină nevoile sociale (de socializare a indivizilor, promovează egalitatea socială).</p> <p>26. Realizează selecția și ierarhizarea elevilor, conform performanțelor și aptitudinilor.</p> <p>27. Induce schimbări și dezvoltări sociale.</p> <p>28. Promovează conștiință democratică și facilitează dezvoltările politice.</p> <p>29. Asigură continuitatea și integrarea culturală.</p> <p>30. Facilitează dezvoltarea profesiilor în domeniul educațional.</p> <p>31. Contribuie la formarea unei societăți care învață.</p>
Internațional	<p>32. Contribuie la formarea unor viitori adulți competenți și deschiși pentru schimburile economice, tehnologice și informaționale într-o comunitate mondială.</p> <p>33. Educă în spiritul protecției mediului și al ecologiei activităților umane.</p> <p>34. Formează tinerii în spiritul unei armonii internaționale, al toleranței și cooperării sociale.</p> <p>35. Contribuie la conștientizarea interdependenței internaționale și a conflictelor internaționale.</p> <p>36. Promovează aprecierea diversității culturale prin asigurarea cunoașterii valorilor, credințelor, tradițiilor din diferite țări sau regiuni.</p> <p>37. Contribuie la dezvoltarea culturii globale.</p> <p>38. Participă la schimbul educațional internațional și la cooperarea în domeniul educației.</p>

Respondenții au fost solicitați să aprecieze fiecare dintre cei 38 de indicatori (vezi tabelul 6) cu o valoare situată pe o scală numerică de la 1 la 5, unde: 1 – nesatisfăcător, 2 – satisfăcător, 3 – bine, 4 – foarte bine, 5 – excelent. Analiza datelor va avea în vedere pe de o parte nivelul de impact al acestor responsabilități, pe de altă parte domeniul vizat de aceste funcții. O primă observație este că nivelul la care funcțiile e necesar să fie îndeplinite cel mai bine în viitor este cel



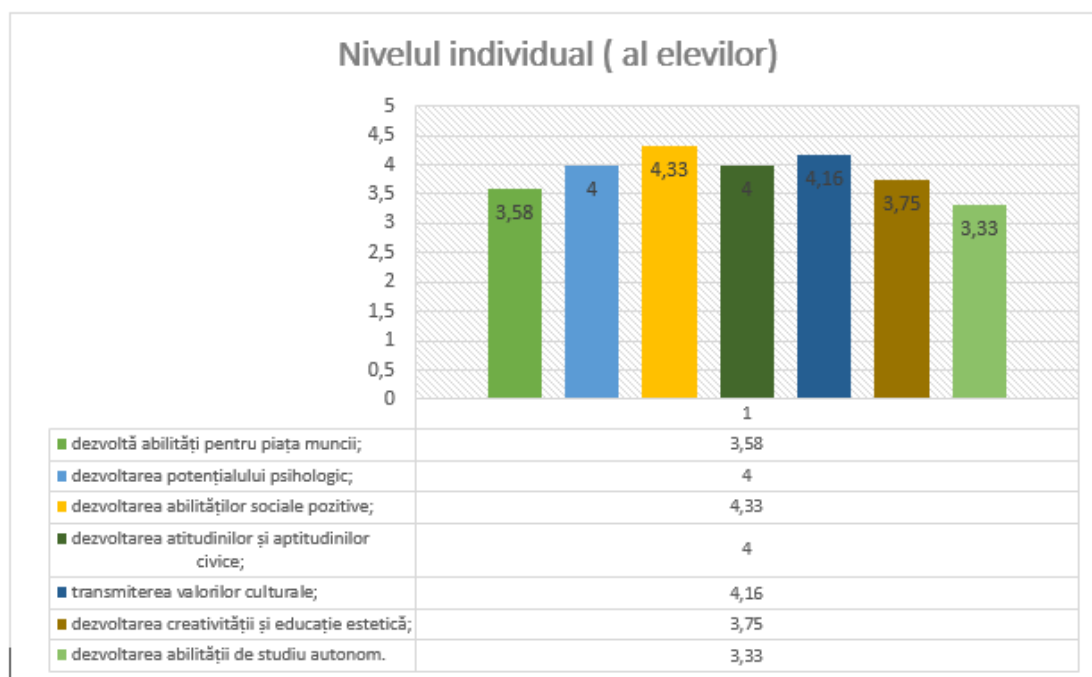
al școlii (vezi figura 12), pe care respondenții îl apreciază cu calificativele bine, foarte bine și excelent.

Foarte aproape de zona maximă de implicare a școlii se situează aprecierile cadrelor didactice pentru responsabilitățile pentru nivelul individual al elevilor (vezi figura 12), respectiv pentru nivelul internațional de impact, nu întâmplător, având în vedere rolul fiecăruia, acela de profesor direct implicat în activități cu minorii aflați sub protecție internațională.

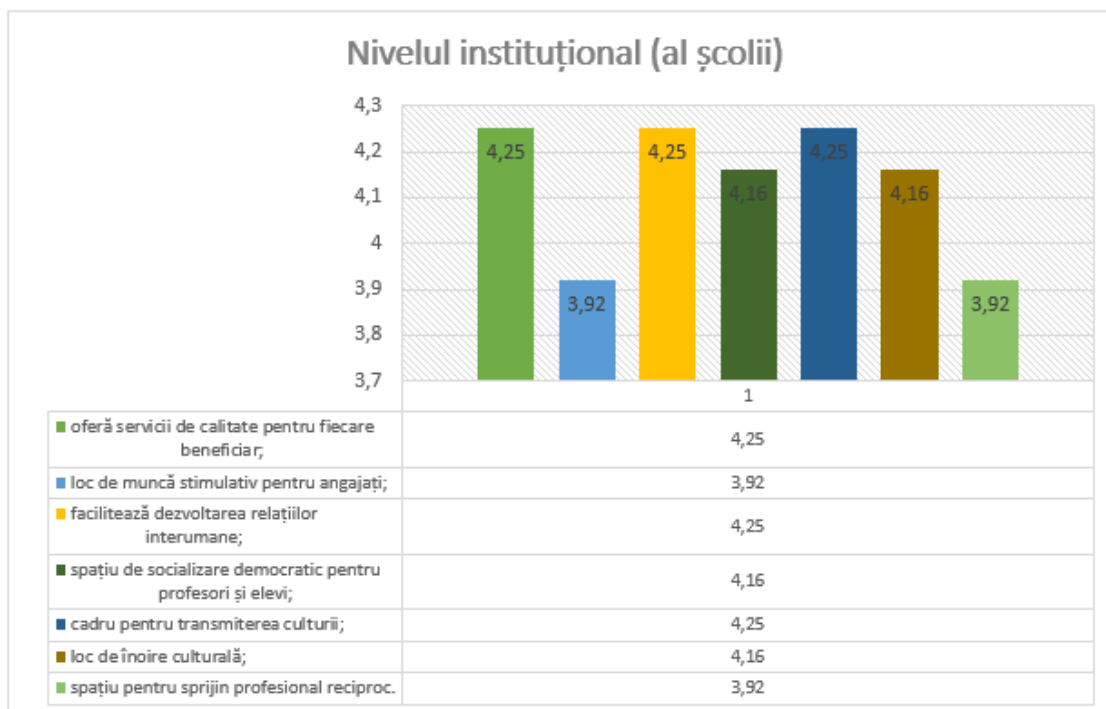
Totuși, distribuția semnificației acordate funcțiilor școlii la nivelul comunității internaționale/globale variază mai mult, între funcțiile cele mai importante fiind considerate cele de promovare a diversității culturale și de formare a tinerilor în spiritul toleranței, cooperării și armoniei internaționale (vezi figurile 12.1, 12.2, 12.3, 12.4 și 12.5).

Urmează, în lista priorităților de responsabilizare a școlilor, funcțiile de la nivelul comunității locale de impact (vezi figurile 12.1, 12.2, 12.3, 12.4 și 12.5), între care respectarea diversității culturale și promovarea educației interculturale este de interes major.

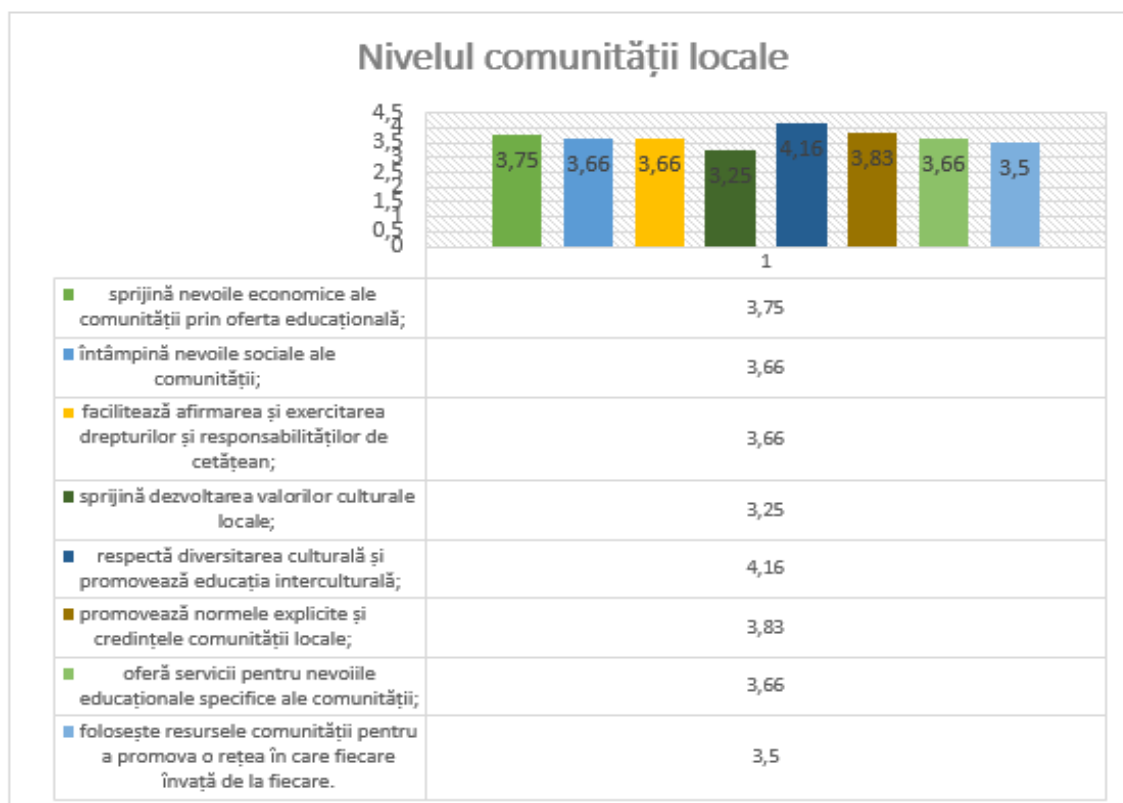
Deși nu putem vorbi de diferențe semnificative sub raport statistic în condițiile în care media semnificațiilor acordate funcțiilor pentru toate cele cinci niveluri de impact este peste 3.50 (între bine și foarte bine ca reprezentare), palierul societății (vezi figura 12) prezintă cel mai scăzut interes, iar în acest plan, funcții precum contribuția școlii la modificarea comportamentului economic sau adaptarea la dinamica pieței muncii ori formarea competențelor pentru o forță de muncă de calitate, au cel mai slab potențial așa cum este școala proiectată în prezent. Totuși, aici se situează și cea mai bine cotată funcție – asigurarea continuității și integrării culturale.



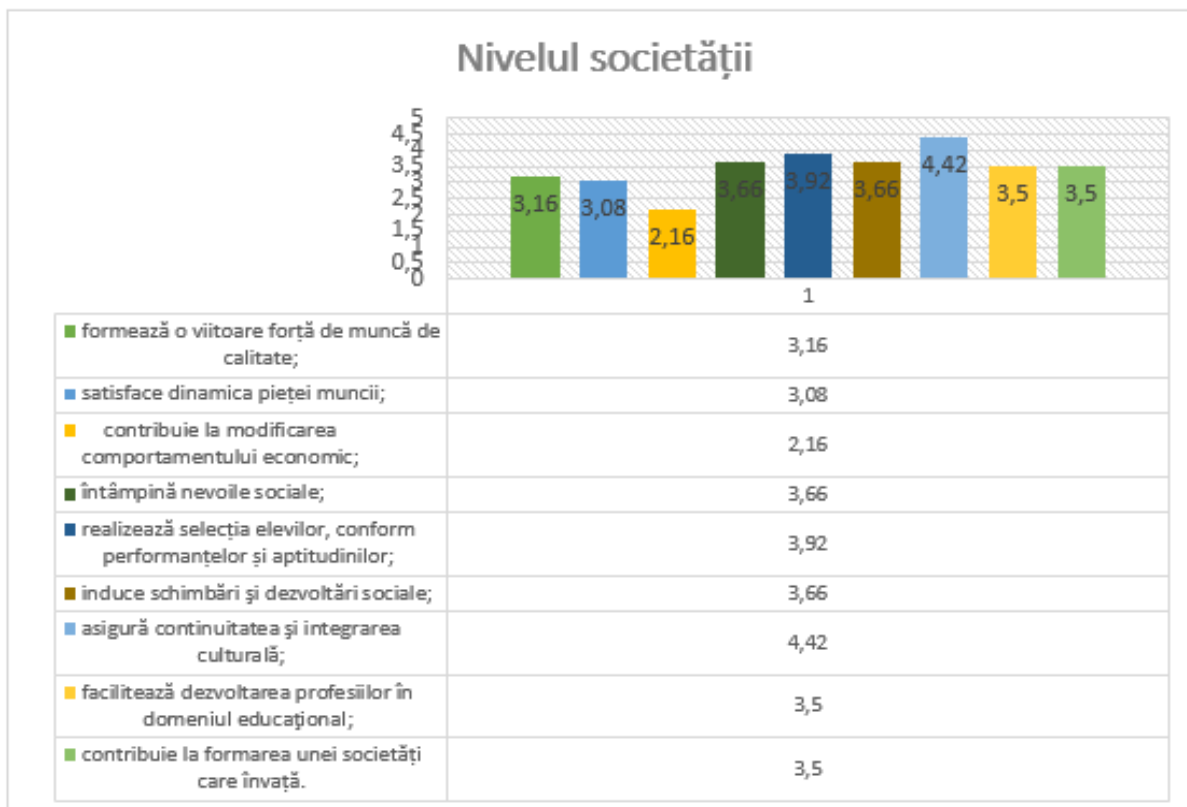
Figură 12.1 – Nivelul individual



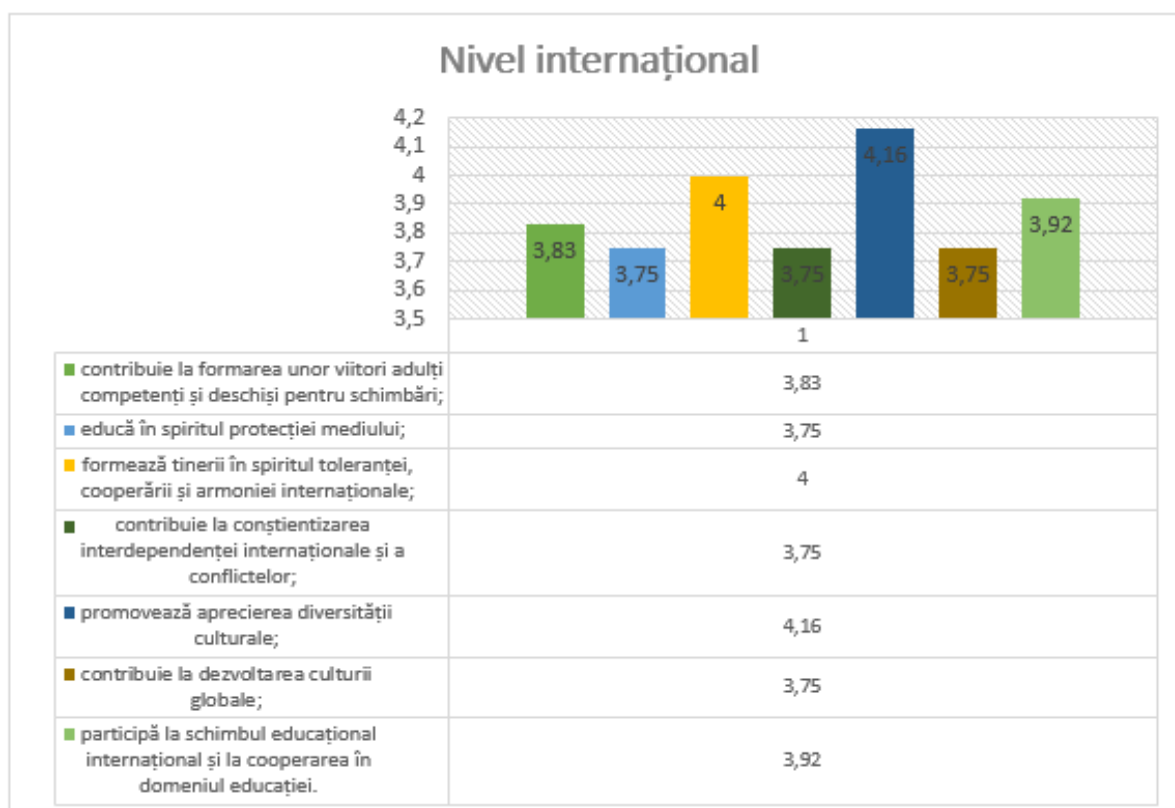
Figură 12.2 – Nivelul instituțional



Figură 12.3 – Nivelul comunității locale



Figură 12.4 – Nivelul societății



Figură 12.5 – Nivelul internațional



O apreciere generală în privința domeniilor de impact ale școlii este că, deși diferențele sunt mici, prioritatea funcțiilor este următoarea: pe primul loc sunt funcțiile culturale, urmate de cele socio-umane, civice, educaționale și tehnico-economice. Analiza distribuției răspunsurilor pentru fiecare item în parte evidențiază faptul că funcțiile considerate cele mai importante/semnificative pentru viitor, în raport cu profilul școlilor analizate – de școli gazdă pentru minorii aflați sub protecție internațională, sunt: asigurarea continuității și integrării culturale, dezvoltarea abilităților sociale pozitive, transmiterea valorilor culturale, respectarea diversității culturale și promovarea educației interculturale, oferirea unor servicii de calitate pentru beneficiari, facilitarea dezvoltării relațiilor interumane, oferirea unui cadru pentru transmiterea culturii, definirea școlii ca spațiu de socializare democratic pentru profesori și elevi, definirea școlii ca loc de înnoire culturală.

După cum afirmam și mai devreme, tabloul distribuției aprecierilor asupra potențialului școlii pe mai multe dimensiuni evidențiază un echilibru la nivelul percepției și al poziționării cadrelor didactice, ceea ce reprezintă o premisă pozitivă în eforturile de asigurare a relevanței educației pentru viitor. Pe de altă parte, funcțiile educaționale, deși integrate la nivel discursiv, nu au atins încă un nivel de asumare practică, atâta timp cât școlile nu-și propun încă să dețină un rol semnificativ în inițierea și dezvoltarea rețelelor de învățare în comunitatea locală și internațională. De altfel, deși există un potențial considerabil în acest sens dat de coeziunea și de competențele cadrelor didactice, analizele instituționale reflectă limite/blocaje pentru care am încercat să formulăm strategii de ameliorare și dezvoltare.

3.6. POSIBILE STRATEGII DE DEZVOLTARE INSTITUȚIONALĂ A ȘCOLILOR

Urmând logica anunțată în titlul capitolului, vom începe cu strategiile posibile la nivelul școlilor, pentru ca ulterior, folosind inclusiv datele rezultate în urma focus-grupurilor organizate pe tema reglementărilor din domeniul educațional, să formulăm propuneri privind politici care să vizeze educația copiilor aflați sub protecție internațională.

Anterior (vezi subcapitolul 3.6), datele obținute în urma analizelor SWOT ne-au permis o interpretare globală pentru grupul de școli gazdă; apoi, recurgând la o analiză calitativă a datelor și ținând cont de frecvența apariției diversilor factori, am organizat ierarhic itemii în funcție de amploarea impactului lor potențial la nivelul școlilor, fapt care ne permite elaborarea unor strategii la nivelul școlii. Metoda de organizare a informațiilor folosită de noi nu propune un



algoritm specific de dezvoltare a strategiilor, ci oferă de fapt o imagine de ansamblu a punctelor care ar trebui să fie atinse în aceste strategii instituționale. Matricea TOWS (Dyson, 2002) permite formularea de strategii prin conectarea factorilor interni și externi în patru puncte: (SO) maximizarea oportunităților externe și a punctelor tari interne ale organizației; (WO) maximizarea oportunităților externe și minimizarea punctelor slabe interne; (TS) minimizarea amenințărilor externe și maximizarea punctelor tari interne; (TW) minimizarea amenințărilor externe și minimizarea punctelor slabe interne. Au rezultat astfel următoarele strategii alternative (vezi tabelul 5):

O primă observație este că strategiile rezultate sunt în acord cu obiectivele/prioritățile pe termen mediu privind integrarea minorilor beneficiari ai protecției internaționale, formulate de respondenți în cadrul chestionarului de analiză instituțională (vezi în acest sens subcapitolul 3.5).

O posibilă strategie care să vizeze *dezvoltarea rețelelor de parteneriat ale școlii la nivel local/național/internațional pe teme legate de integrarea grupurilor vulnerabile/a minorilor aflați sub protecție internațională* ar urma să potențeze și să folosească atuurile cum sunt deschiderea, profesionalismul și stabilitatea pe post a cadrelor didactice ale școlii, experiența acumulată de acestea în dezvoltarea de proiecte, diversificarea activităților extracurriculare, experiența managementului școlii în a gestiona proiecte și în dezvoltarea de soluții procedurale la provocările integrării copiilor și tinerilor aflați sub protecție internațională. De asemenea, strategia ar putea fi favorizată de oportunități cum sunt o legislație școlară care să permită autonomia din punct de vedere administrativ și financiar, interesul comunității locale pentru școală, interesul societății pentru problematica refugiaților, existența unor linii de finanțare pentru participarea la programe internaționale/ naționale pe problematica vizată.

Tabel 5: Matricea TOWS pentru strategii instituționale alternative de optimizare a intervențiilor educaționale pentru copiii aflați sub protecție internațională

Strategii	Maximizarea atuurilor (S)	Minimizarea punctelor slabe (W)
Maximizarea oportunităților (O)	Dezvoltarea rețelelor de parteneriat ale școlii la nivel local/național/ internațional, pe baza experienței și expertizei acumulate	Dezvoltarea unor rețele de suport pedagogic/ educațional (persoane și instituții) pentru integrarea copiilor migranți/ refugiați
	Dezvoltarea unui management participativ și a unor proceduri	Flexibilizarea și diversificarea programului/ orarului activităților, pentru



	interne clare destinate integrării copiilor aflați sub protecție internațională	a crea spațiul necesar de organizare a activităților specifice cu minorii aflați sub protecție internațională.
Minimizarea amenințărilor (T)	Dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe toleranță, prin diversificarea ofertei curriculare și extracurriculare, adaptată comunității.	Dezvoltarea unei culturi de motivare a profesorilor care lucrează cu acești copii și atragerea de resurse în acest sens (inclusiv pentru dezvoltare profesională).

În cadrul acestei strategii sau distinct, *participarea la rețele de suport pedagogic/educațional (persoane și instituții) pentru integrarea copiilor imigranți/refugiați în școală*, fie inițiate în școală, fie prin asociere, în cadrul unor proiecte sau individual, de către profesori, poate constitui o soluție de ameliorare a deficitului de resurse umane și de competență resimțite de către cadrele didactice, în special în domeniul incluziunii, a predării limbii române pentru persoane străine, inclusiv a deficitului de materiale de suport pedagogic. Această strategie ar putea beneficia de oportunitățile oferite de numărul mare de proiecte derulate de organizații nonguvernamentale, bine conectate la realitățile acestor grupuri vulnerabile și la comunitățile locale. Pe de altă parte, existența unui grup de profesori de limba română (predată pentru străini sau ca a doua limbă), distinct din perspectiva competențelor profesionale dar nerecunoscut ca specialitate, poate constitui un impuls important pentru generarea unor astfel de rețele profesionale.

Dezvoltarea unui management participativ și a unor proceduri interne clare destinate integrării copiilor aflați sub protecție internațională are la bază premise pozitive, cum sunt autonomia asumată deja de aceste școli în generarea de soluții, în condițiile unor reglementări vagi și a resurselor insuficiente, deschiderea și participarea cadrelor didactice la furnizarea acestor soluții sau oportunitățile oferite de interesul social și al comunității pentru problematica integrării migranților/refugiaților ca și existența unor persoane în comunitățile acestor grupuri care pot facilita/media comunicarea școală/familii/copii.

Una dintre direcțiile în care ar putea conduce strategia menționată anterior (sau distinct) o reprezintă *flexibilizarea și diversificarea programului/orarului activităților, pentru a crea spațiul necesar de organizare a activităților specifice cu minorii aflați sub protecție internațională*. Lipsa infrastructurii care să permită organizarea, de exemplu, a cursurilor pregătitoare de limba română în spații adecvate, inclusiv dotate cu suportul tehnologic necesar, fac ca, în unele cazuri, profesorii să desfășoare cursurile în spații cum sunt centrele regionale pentru azil sau în locații în care copiii



și tinerii nu au contact real cu mediul cultural și lingvistic autentic, acest fapt afectând procesul de acomodare culturală. Schimbarea rutinei de program sau de destinație a spațiilor școlii, chiar dacă este greu de realizat, devine necesară atâta timp cât face posibilă acomodarea ofertei la ritmul și specificul unor elevi, care, după cum se dovedește adesea, nu sunt singurari în spațiul școlii.

Dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe toleranță, prin diversificarea ofertei curriculare și extracurriculare, adaptată comunității este o strategie în acord cu atribuțiile foarte puternice de responsabilitate a școlii în domeniile cultural și al dezvoltării comportamentului social, făcute de cadrele didactice ca răspuns la evaluarea funcțiilor școlii (vezi subcapitolul 5.6). În condițiile creșterii autonomiei școlii la nivelul curriculum-ului și ale deschiderii profesorilor față de tema incluziunii, școlile ar putea folosi atuurile existente pentru a minimiza acțiunea unor amenințări cum sunt diferențele culturale importante între grupul majoritar și copiii aflați sub protecție internațională și absența unor reglementari și formări profesionale adecvate intervențiilor educaționale destinate acestor copii.

Dezvoltarea unei culturi de motivare a profesorilor care lucrează cu acești copii și atragerea de resurse în acest sens (inclusiv pentru dezvoltarea lor profesională) ar putea fi elementele pe care s-ar construi o strategie care să minimizeze atât slăbiciunile unei instituții lipsită de resurse adecvate pentru o astfel de provocare, cât și amenințările existențe în piața educațională unde un astfel de efort nu este valorizat corespunzător. Performanța reală pedagogică și profesională a cadrelor didactice și a directorilor de școli care își asumă responsabilitatea să lucreze cu un grup atât de diferit și de vulnerabil, e important să fie făcută cunoscută la nivelul comunității locale și a autorităților, pentru a fi recunoscută.

3.7. POSIBILE SOLUȚII DE AMELIORARE A POLITICILOR EDUCAȚIONALE

Reperete importante în demersurile de dezvoltare și îmbunătățire a legislației românești din domeniul migrației și acordării azilului au fost consemnate anterior în lucrarea noastră, de aceea în cele ce urmează ne vom ocupa punctual de reglementările ce privesc educația copiilor aflați sub protecție internațională.

Accesul la sistemul de învățământ al minorilor străini aflați sub protecție internațională a fost reglementat explicit conform *Ordonanței de guvern nr. 44/2004 modificată în 2006, privind integrarea socială a străinilor care au dobândit o formă de protecție sau un drept de ședere în*



România, precum și a cetățenilor statelor membre ale Uniunii Europene și Spațiului Economic European, și ulterior în Legea nr 122/2006 privind acordarea azilului în România.

Imediat, Ministerul Educației și Cercetării a aprobat *Programa de limba română – Curs de inițiere pentru copiii străinilor care au dobândit statutul de refugiat în România și pentru minorii refugiați neînsoțiți* (prin Ordin al Ministrului Educației nr. 4041/ 16.06.2004) în vigoare și astăzi, elaborată pentru durata unui an școlar (numit anul pregătitor, diferențiat pe trei nivele de vârstă (nivelul I: 6–10 ani, nivelul II: 11–14 ani și nivelul III: 15–18 ani). Anul următor a fost editat *Manualul de Limba română. Curs de inițiere pentru copiii străinilor care au dobândit statutul de refugiat în România și pentru minorii refugiați neînsoțiți* (autor Maria Bako, 2005) cu o structură care asigură tranziția de la începători la nivel mediu avansat și apoi, treptat, pornind de la cunoașterea de bază a fonicii și ortografiei, la acte de vorbire, comunicare și citire a textelor simple.

Potrivit documentului curricular – programa de limba română, „obiectivele centrale ale studierii limbii române constau în dezvoltarea competențelor elementare de comunicare orală și scrisă ale copiilor, în familiarizarea cu principalele elemente de cultură și civilizație specifice spațiului de adopție și în motivarea acestora în vederea integrării în noul mod de viață”. Specificul și contextul beneficiarilor și conținutului acestui curs pregătitor este precizat în Nota de prezentare a programei care definește *copilul refugiat – „persoana care nu a împlinit vârsta de 18 ani și care se află în afara țării de origine, din cauza unei temeri bine justificate – de a fi persecutată pe motive de rasă, religie, naționalitate, opinie politică sau apartenență la un grup – și care nu poate sau nu dorește să se întoarcă în țara sa din cauza aceluiași considerente”*.

Pornind de la nevoile specifice ale copiilor refugiați – de suport psihologic, nevoia de comunicare, de a fi ascultat, de a-i fi înțeles trecutul, cunoașterea limbii, orientare și adaptare culturală, adaptarea la noua lume, la un alt sistem social, recunoașterea propriilor valori în cadrul noului mediu și implicarea ca parte activă în viața socială – construirea parcursului de învățare presupune, potrivit documentului, luarea în considerare a următoarelor aspecte: „avalanșa informațională generează oboseală, confuzie, reticență; motivarea pentru învățare și evitarea sarcinilor obligatorii în perioada de adaptare la necesitățile școlare; particularități fonetice ale limbii materne implică dificultăți în ceea ce privește scrierea și/sau pronunțarea; copiii nu au acces la sensul figurat al cuvintelor în perioada de început a cursului. „Particularitățile grupului și ale procesului de învățare” presupun „ca profesorul să-și asume un rol nou” iar „numărul de ore alocat fiecărui nivel de studiu va fi stabilit în funcție de vârsta elevilor și de țara de origine”.

Din păcate, patru ani mai târziu, atunci când a fost reglementat cadrul instituțional al ofertei educaționale destinată acestor minori, privind organizarea și desfășurarea cursului de inițiere în limba română și școlarizarea copiilor străinilor care au dobândit o formă de protecție



sau un drept de ședere în România, respectiv privind elaborarea, aprobarea și distribuirea programelor și manualelor (OMECE nr. 5925 din 12.11.2009), aspectele legate de formarea profesorilor, flexibilitatea cadrului de organizare a cursului pregătit, în special în privința numărului de ore alocate și a dezvoltării unor demersuri care să facă posibilă integrarea socială a beneficiarilor, nu au fost rezolvate satisfăcător, după cum au semnalat cadrele didactice participante la studiul nostru (vezi subcapitolul 5.5). Metodologia în discuție vizează inclusiv copiii străini minori neînsoțiți care au dobândit drept de protecție/ședere în România ori au solicitat acest drept sau acele familii de străini care au în întreținere copii în vârstă de până la 18 ani/au depășit 18 ani dar nu au încheiat studiile preuniversitare.

După o altă perioadă de timp, în anul 2015, semnarea *Strategiei naționale privind imigrația pentru perioada 2015–2018* și elaborarea *Planului de acțiune pe anul 2015 pentru implementarea Strategiei naționale privind imigrația pentru perioada 2015–2018*, au marcat un moment important în regândirea politicilor, inclusiv a celor privind educația, ca „soluție durabilă pentru persoanele aflate în nevoie de protecție internațională și pentru integrarea socială a cetățenilor statelor terțe”. În cadrul Strategiei se precizează faptul că, având în vedere că integrarea efectivă se realizează la nivelul comunităților locale, „autoritățile locale și serviciile deconcentrate au un rol deosebit și datorită de a furniza servicii specializate în domenii ca accesul la locuințe, educație, asistență socială și medicală, accesul pe piața forței de muncă. În acest sens, instituțiile cu competențe în domeniu, printr-un management participativ, vor contribui la crearea de oportunități, inclusiv prin modificarea cadrului legal, în vederea asigurării integrării sociale. Organizațiile nonguvernamentale pot furniza servicii complementare celor asigurate de autoritățile centrale și locale în vederea facilitării integrării.”

Cu toate acestea, încorporarea aspectelor integrării în politicile care privesc educația publică nu a fost realizată, după cum o demonstrează însăși pauza de reglementare legislativă de aproape zece ani. Precizăm că în anul 2017 a fost aprobată (prin Ordinul MEN nr. 3473/2017) *Metodologia de primire la studii și școlarizare a cetățenilor străini începând cu anul școlar/universitar 2017–2018*, care însă nu vizează toate categoriile de imigranți, nici cazul minorilor care beneficiază de protecție internațională.

Procedura dezvoltată de noi pentru a consulta persoanele/ profesioniștii aflați la baza procesului de integrare școlară a minorilor aflați sub protecție internațională – cadre didactice, directori de școli gazdă și inspectori școlari care au în responsabilitate această problemă, dar și cercetători, a constat în organizarea a trei grupuri eterogene (din punctul de vedere al competențelor profesionale) și a două runde de tip focus-grup, în baza unui ghid de interviu pe tematica normelor de reglementare a intervențiilor educaționale și de integrare în sistemul



național de educație a minorilor care au dobândit protecție internațională. Tabelul de mai jos consemnează rezultatele:

Tabel 6: Sugestii privind revizuirea politicilor cu privire la educația minorilor aflați sub protecție internațională

Documentul analizat	Observații/ Propuneri:
<p><i>Metodologia privind organizarea și desfășurarea cursului de inițiere în limba română și școlarizarea copiilor străinilor care au dobândit o formă de protecție sau un drept de ședere în România, precum și al cetățenilor statelor membre ale Uniunii Europene și ale Spațiului Economic European (OMECE nr. 5925 din 12.11.2009)</i></p> <p>(Art.3.) În vederea școlarizării, minorilor menționați care nu cunosc limba română/beneficiază de un curs de inițiere în limba română.</p>	<p>Data fiind diferența semnificativă între categoriile de beneficiari menționați în metodologie, se impune elaborarea unui document distinct destinat organizării și desfășurării cursului pregătit și școlarizării minorilor care beneficiază de o formă de protecție internațională, în România</p> <p>Se impun norme specifice învățământului preuniversitar, chiar dacă acestea ar fi incluse într-un document ce oferă o imagine longitudinală a procesului, adică inclusiv integrarea pe piața muncii a absolvenților de învățământ preuniversitar sau universitar aparținând acestei categorii de beneficiari.</p> <p>În vederea includerii aspectelor specifice integrării, inclusiv școlare, a acestor minori, un curs de inițiere în limba română este insuficient; propunem ca metodologia în cauză să stipuleze faptul că minorii beneficiază de un curs de inițiere în cultura și comunicarea în limba română.</p> <p>Se consideră justificată – prin standardele de calitate existente ale cursului și prin efectele în planul acomodării culturale/instituționale (școlare) – adoptarea măsurii obligativității participării la cursurile de limba română, în vederea înscrierii în învățământul de masă, în cazurile în care minorii nu cunosc limba română.</p>



(Art. 4.) Condițiile de înscriere în sistemul de învățământ, în vederea participării la cursurile de inițiere în limba română, presupun realizarea unei cereri de către un părinte sau reprezentant legal, oferirea unei copii legalizate a documentului de identitate și trimiterea acestora către diferite instituții ale statului – inspectoratele școlare sau Inspectoratul General pentru Imigrări.

Perioada standard pentru depunerea cererilor este *15-30 august*.

(Art. 5.) Inspectoratele școlare nominalizează școlile gazdă iar consiliile de administrație a școlilor aprobă grupele, alocarea spațiului și cadrele didactice de limba română care vor preda cursul.

(Art.6.) Cursul gratuit de inițiere în limba română are durata unui an școlar și constă în 4 ore/ săptămânal.

(Art.7.) În vederea desfășurării cursului de inițiere în limba română, se organizează grupe de vârstă, de 15 elevi, cu posibilitatea creșterii/ micșorării numărului acestora, cu aprobarea inspectoratului școlar.

(Art. 9.) Participanții la curs și profesorii care susțin cursul beneficiază gratuit de manuale.

Art. 4. alin.1/alın.3 Este necesară precizarea responsabilității privind documentele personale ale copiilor aflați sub protecție internațională (a dosarului de acte personale). De asemenea, în cazul minorilor care nu dețin acte de identitate, este necesar să se precizeze în baza cărora documente se realizează înscrierea.

alin.2. Modificarea calendarului de înscriere, în sensul flexibilității în primirea cererilor de participare la cursul pregătitor, și a perioadei standard (astfel: 15 august – 10 sept).

Propunem precizarea unor criterii care califică o școală pentru a primi și integra minorii aflați sub protecție internațională. Studiul nostru evidențiază câteva dintre acestea, cum sunt: proximitatea față de locuință, existența spațiului adecvat activităților didactice din anul pregătitor, o cultura organizațională deschisă și tolerantă la diferențele culturale și un management participativ.

Practicile de până în prezent recomandă creșterea numărului de ore alocate săptămânal cursului de la 4, la 8 ore.

Se recomandă un optim de 10 persoane în grupă, cu posibilitatea de creștere pe parcurs până la 15 (în cazurile în care cresc solicitările pe parcursul anului școlar).

Realitatea prezentă contrazice acest aspect; se impune suplimentarea bugetului pentru școlile



(Art. 10.) În paralel, în anul pregătitor, minorii în cauză beneficiază de posibilitatea participării la activități didactice în cadrul programului școlar, prezența lor nefiind înregistrată în documente oficiale.

(Art.11-15.) Finalizarea acestui curs de inițiere se concretizează cu o evaluare a competențelor lingvistice, implicit cu scopul stabilirii clasei în care vor fi integrați pentru a urma studiile.

Comisia de evaluare este numită prin decizia Inspectorului Școlar General și este alcătuită din directorul unității școlare în care s-a desfășurat cursul de inițiere în limba română, doi profesori de limba română, dintre care unul este profesorul care a susținut cursul, un psihopedagog școlar, și, după caz, un profesor pentru învățământ primar, respectiv doi profesori de matematică.

În ceea ce privește echivalarea studiilor (efectuate de țara de origine), acestea trebuie dovedite cu acte și se realizează conform prevederilor în vigoare. În urma echivalării studiilor și în acord cu rezultatele obținute la testul de limbă, comisia de evaluare recomandă părinților sau

gazdă – destinat rechizitelor, manualelor, alte resurse, bugetate prin inspectoratele școlare.

Articolul este ambiguu, posibilitatea participării putând ține și de gradul în care profesorii sunt dispuși să primească la activități elevii audienți; acest fapt generează dificultăți la nivelul managementului școlar; este important să se stipuleze faptul că „este obligatorie primirea în clasă a audienților de către profesori ...”

Experiențele profesorilor recomandă stipularea, în metodologie, a evaluărilor periodice și posibilitatea prelungirii studiului limbii române cu un an școlar, în cazurile bine întemeiate.

Art. 12. alin. 3. Ca și în cazul testelor de matematică, se impune elaborarea, la nivel național, a unor standarde și teste unitare (subiecte de evaluare) pentru competențele lingvistice.



reprezentanților legali înscrierea ca elev, pentru anul școlar următor, într-un an de studiu corespunzător.

(Art.19.) „În situația în care, după o perioadă de timp, se constată o evidentă inadaptare școlară a elevului, ca urmare a neatingerii standardelor sau a cunoașterii insuficiente a limbii române, directorul școlii poate decide, numai cu acordul părinților sau al reprezentantului legal desemnat, trecerea elevului într-o clasă inferioară celei frecventate până atunci sau trimiterea/retrimiterea la cursurile de învățare a limbii române”.

(Art.20.) De altfel, pentru depășirea dificultăților de adaptare, elevii în cauză pot beneficia de asistența unui consilier școlar psihopedagog din cadrul Centrului Județean/Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională sau din cadrul unui cabinet de asistență psihopedagogică.

Art. 21. Metodologia vorbește despre asigurarea formării cadrelor didactice care predau cursul de inițiere în limba română, lansând posibilitatea participării Institutului Limbii Române, sau a altor instituții recunoscute, în acest demers.

Dacă este vorba despre necunoașterea la un nivel satisfăcător a limbii române, care poate afecta atingerea standardelor de competență, se recomandă retrimiterea la cursuri de limba română, fără recuperarea clasei anterioare.

Cum dificultățile de adaptare, în cazul minorilor aflați sub protecție internațională, sunt inerente, este necesar ca aceștia să beneficieze de serviciile de consiliere psihopedagogică, de preferat cu sprijinul unui consilier cu competențe în domeniul integrării imigranților, desemnat de către Centrul Județean/Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională.

Nu se specifică caracterul și nivelul acestei formări. Reamintim aici că studiul nostru consemnează (vezi subcapitolul 3.5) un deficit de competență recunoscut de către cadrele didactice, nu numai cele de limba română, care lucrează cu minorii aflați sub protecție internațională.



Nivelul de responsabilitate	Propuneri
Ministerul Educației Naționale	<p>Elaborarea unei legislații în acord cu <i>Strategia națională privind imigrația</i> și introducerea în planul de acțiune pentru perioada următoare (din 2019), a măsurilor specifice domeniului educației.</p> <p>Dezvoltarea bazei de date (SIIR) astfel încât să includă elevii audienți/pe cei care frecventează cursul pregătitor.</p> <p>Elaborarea unor teste de evaluare (subiecte model) pentru proba finală de evaluare a competențelor de comunicare în limba română.</p> <p>Certificarea participării la cursul de inițiere în cultură și comunicare în limba română, în vederea școlarizării în sistemul național de educație.</p> <p>Certificarea formării pentru profesorii care predau limba română ca limbă străină.</p> <p>Formarea continuă a profesorilor și consilierilor școlari pentru problematica specifică integrării copiilor care beneficiază de protecție internațională (prin CCD, CJRAE/CMBRAE).</p> <p>Numirea grupului de lucru pentru elaborarea <i>Programei de inițiere în cultură și comunicare în limba română pentru minorii străini care nu vorbesc limba română</i>.</p> <p>Editarea manualelor și transmiterea lor către inspectoratele școlare, conform solicitărilor acestora.</p> <p>Asigurarea transmiterii către ISJ-uri a resurselor necesare derulării activităților specifice în școlile gazdă.</p>
Inspectoratul General pentru Imigrație (IGI)	<p>Colaborarea cu inspectoratele școlare și școlile gazdă pentru verificarea documentelor și monitorizarea procesului de integrare.</p> <p>Organizarea de întâlniri informative sau constatatoare cu inspectorii școlari, profesorii și managerii școlari.</p>
Inspectoratul Școlar Județean/ al	<p>Primirea cererilor de participare la cursul de inițiere/de școlarizare și a dosarelor cu actele personale ale minorilor aflați sub protecție</p>



<p>Municipiului București</p>	<p>internațională; realizarea propriei baze de date în acest sens, aspect pentru care colaborează cu IGI.</p> <p>Nominalizarea școlilor gazdă și urmărirea includerii în planul de management a unei strategii de integrare.</p> <p>Desemnarea unui inspector responsabil cu integrarea școlară a minorilor aflați sub protecție internațională.</p> <p>Solicitarea de la MEN a resurselor necesare derulării cursului pregătitor și școlarizării acestor elevi.</p> <p>Inițializarea și susținerea dezvoltării de proiecte pe această temă, în colaborare cu comunitatea locală.</p> <p>Identificarea persoanelor resursă în comunitate, cunoscătoare a culturii și limbilor din țările de proveniență a minorilor aflați sub protecție internațională.</p>
<p>Casa Corpului Didactic</p>	<p>Includerea, în oferta de formare continuă a cursurilor care abordează problematica educației și integrării copiilor aflați sub protecție internațională.</p> <p>Includerea, în oferta de formare continuă, a cursului de inițiere în cultură și comunicare în limba română.</p> <p>Dezvoltarea cursului de formare complementară pentru profesorii de limba română pentru străini.</p>
<p>Autoritățile locale</p>	<p>Alocarea de fonduri pe elev, inclusiv pentru cei cu statut de audienți, conform estimărilor unităților școlare gazdă.</p> <p>Inițierea sau sprijinirea organizării de evenimente interculturale.</p>
<p>Managementul școlii (gazdă)</p>	<p>Cuprinderea în PDI a obiectivelor de educație și integrare a imigranților</p> <p>Înființarea unei <i>Comisii pentru elevii străini</i> coordonată de Director. Comisia va fi formată din: președinte, responsabil, membri (profesorii de specialitate), consilierul școlar, mediatorul școlar.</p> <p>Întocmirea unor decizii pentru profesorii implicați în comisie.</p>



	<p>Solicitarea unui mediator școlar pentru minorii aflați sub protecție internațională.</p> <p>Asigurarea cadrului și spațiului necesar activităților.</p> <p>Încheierea de parteneriate cu alte instituții pentru sprijin în această problematică.</p> <p>Elaborarea și propunerea CDS în acord cu nevoile elevilor și comunității.</p> <p>Asigurarea medierii între elevi, părinți, profesori, comunitatea locală.</p> <p>Facilitarea participării unui reprezentant al elevilor aflați sub protecție internațională în Consiliul Elevilor, ca invitat permanent.</p> <p>Facilitarea participării unui părinte/ reprezentant legal al unui elev aflat sub protecție internațională în Consiliul de administrație, ca invitat permanent.</p> <p>Atribuțiile <i>Comisie pentru elevii străini</i>: elaborează metodologia și procedurile operaționale ale comisiei; recomandă repartizarea pe clase a elevilor străini; monitorizează evoluția elevilor pe parcursul procesului educațional; organizează examenele de limbă și, în baza rezultatelor, emite certificatul de absolvire; întocmește o bază de date cu elevii audienți/ refugiați; realizează un ghid pentru facilitarea integrării școlare și sociale a minorilor străini, inclusiv a celor aflați sub protecție internațională.</p>
<p>Cadrele didactice</p>	<p>Elaborează și implementează un plan de intervenție personalizat, elaborat împreună cu consilierul școlar pe discipline, avizat de <i>Comisia pentru elevii străini</i>.</p> <p>Adaptează programa și resursele de învățare nevoilor elevilor.</p> <p>Dezvoltă activități cu scop explicit de integrare a noilor veniți în grupul de elevi.</p> <p>Realizează ședințe/lectorate cu părinții elevilor de la clasele cu elevi aflați sub protecție internațională, pentru facilitarea integrării.</p>



	<p>Organizează programe compensatorii/ recuperatorii.</p> <p>Informează periodic părinții/reprezentanții legali în legătură cu evoluția elevilor.</p> <p>Solicită sprijin din partea comisiilor de specialitate și comisiei pentru elevii străini, în vederea derulării activităților.</p>
<p>Centrul Județean/al Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională</p> <p>Consilierul școlar psihopedagog</p>	<p>Identifică minorii în cauză și elaborează chestionarul de nevoi.</p> <p>Contribuie la elaborarea Planurilor de intervenție pentru integrare.</p> <p>Elaborează rapoarte de activitate prezentate în Consiliul profesoral și părinților/reprezentanților legali ai acestor minori.</p> <p>Mediază relațiile între elevi-părinți-profesori, în interesul minorilor.</p>
<p>Comunitate locală și organizații nonguvernamentale</p>	<p>Dezvoltarea ofertei de programe de sprijin, complementare celor școlare, în sprijinul copilului.</p> <p>Promovarea interculturalității în evenimente/proiecte în colaborare cu școlile.</p>
<p>Familia/ reprezentanții legali ai minorilor aflați sub protecție internațională.</p>	<p>Depune în timp util documentația solicitată înscrierii la cursul pregătitor sau pentru școlarizarea minorilor.</p> <p>Se prezintă la solicitările Comisiei pentru elevii străini.</p> <p>Își asumă responsabilitatea pentru progresul școlar al elevului, prin participarea la elaborarea Planului de intervenție, participarea la întâlnirile periodice cu părinții etc.</p> <p>Informează școala cu privire la aspectele socio-culturale care pot modifica programul școlar și pot afecta învățarea.</p> <p>Participă, alături de minori, la activitățile extrașcolare propuse (în acord cu PDI) în scopul facilitării integrării școlare.</p> <p>Solicită și primește informații cu privire la programul educațional al școlii și consiliere, la cerere.</p>

**Eleva/ elevul aflat sub
protecție
internațională**

Frecventează cursurile anului pregătitor.

Participă la activitățile școlii, la consiliere și la programele compensatorii organizate la recomandarea Comisiei pentru elevii străini.

Beneficiază de evaluare adaptată.

3.8. CONCLUZII: CĂTRE PRACTICI DE INCLUZIUNE UNITARE ȘI COERENTE

O serie de rapoarte ale UNHCR din ultimii ani atrag atenția asupra faptului că incluziunea școlară și bunăstarea copiilor beneficiari ai unei forme de protecție internațională începe la școală, de aici importanța accelerării procesului de acces în sistemele naționale de educație încă din perioada de recepție (UNHCR, 2009, p. 10).

În absența unor date clare privind înscrierea minorilor aflați sub protecție internațională în școli, a ratelor de retenție în sistem a acestora și a progresului înregistrat pe parcursul procesului educațional, nu putem generaliza concluziile studiului nostru cu privire la calitatea ofertei și eficiența practicilor din sistemul românesc de învățământ preuniversitar. Opțiunea noastră metodologică ne permite, cum am precizat în studiu, să identificăm elementele care se pot constitui în puncte cheie pentru strategiile de dezvoltare instituțională și a politicilor în domeniu.

Potrivit informațiilor disponibile prin studiu, tabloul educației minorilor aflați sub protecție internațională în România, chiar dacă incomplet, prezintă câteva caracteristici pe care le sintetizăm în continuare.

Statistici absente legate de prezenta în școli și raportări ambigue.

Situația este explicată prin faptul că, până să aibă statutul de elev (când sunt incluși în SISTEMUL Informatic Integrat al Învățământului din Romania, SIIP), minorii aflați sub o formă de protecție internațională înscriși la cursurile de inițiere în limba română sau/și audienți la activitățile școlare sunt înregistrați doar în evidențele școlilor/profesorilor și inspectoratelor școlare. La această situație se adaugă neclarități terminologice/absența informațiilor în sistemul de învățământ legate de statutul de refugiat/imigrant. Aspectele de mai sus reclamă, pe lângă înregistrarea în SIIP a elevilor audienți ca o categorie specială, sesiuni de informare a cadrelor didactice, managerilor/inspectorilor școlari, clarificarea standardelor și a procedurilor de



atestare a cunoștințelor de limba română pentru integrarea în sistemul de învățământ cât mai curând. Înregistrarea minorilor în sistem are, pe lângă beneficiile legate de accelerarea integrării și nevoia specifică a copilului imigrant de rutină și stabilitate, avantajul coerenței procedurale și clarificarea statutului minorului în raport cu sistemul de învățământ, astfel încât rapoartele internaționale să nu mai reclame România ca fiind țara cu cel mai mare decalaj de timp până la acordarea dreptului la educație minorilor refugiați (UNHCR, 2013, p.23)

Ofertă mare de instituții de învățământ la nivel național disponibile să primească acești minori, dar dezechilibrată sub raport teritorial în raport cu nevoile existente.

Aceste nevoi sunt crescute în proximitatea Centrelor Regionale de cazare și proceduri pentru solicitanții de azil, notabil fiind cazul Șomcuta Mare, Maramureș, unde sunt declarați aproximativ jumătate dintre minorii incluși în sistem. Dat fiind faptul că nu se recomandă mutarea frecventă a familiilor cu minori/ minorilor neînsoțiți care primesc protecție internațională, este important ca o hartă a plasării școlare să fie realizată de către autoritățile în materie de imigrație împreună cu autoritățile la nivel național și local din domeniul educațional.

O prezență constantă în instituțiile de învățământ a grupurilor de preșcolari și o rată mai ridicată de retenție în școală a grupurilor de preadolescenți/adolescenți (10–16 ani).

Această realitate este de natură să demonstreze că nevoile educaționale, dar și economice și sociale sunt conștientizate, chiar urgente la aceste vârste iar sistemul de învățământ poate interveni cu soluții adecvate acestor nevoi.

Preferința pentru activitățile de inițiere în limba română în școală este mai scăzută comparativ cu participarea ca audient la activitățile școlii, în anul pregătitor.

Situația este explicată de către cadrele didactice și experții participanți la studiu prin faptul că nu există standarde de calitate pentru cursul de inițiere în limba română și nici standarde de evaluare unitare la nivel național pentru intrarea în sistem. Acomodarea culturală în spațiul școlii ca mediu natural social, deși este necesară, pentru cursul de limba română copiii preferă activitățile organizate de ONG-urile active în domeniu, mai dinamice și flexibile în raport cu nevoile lor. Creșterea gradului de satisfacție al acestor copii și tineri pentru oferta școlii în anul pregătitor poate veni, pe de o parte, din flexibilizarea procesului de primire și, pe de altă parte, din calitatea crescută a educației prin raportare atât la nevoile minorilor, cât și la standarde de învățare și criterii clare de acces la educație în sistemul național.

Existența unei mari varietăți de practici de asigurare a accesului la învățarea/inițierea în studiul limbii române, la nivelul școlilor/al profesorilor.



Analiza instituțională realizată prin acest studiu pune în evidență această situație pe fondul unor reglementări vagi și anacronice a practicilor în domeniu, resurse didactice și materiale insuficiente și neunitare, dar și a unei pregătiri profesionale insuficiente a cadrelor didactice și managerilor școlilor gazdă pentru lucrul cu minorii și familiile care beneficiază de protecție internațională. Participanții la studiu reclamă actualizarea metodologiilor, a curriculum-ului, formare profesională adecvată pentru toți cei implicați și în special pentru profesorii care fac inițierea în limba și cultura română și resurse disponibile (în special de spațiu și didactice, chiar manuale).

Imposibilitatea evidențierii rezultatelor/eficienței acestor practici în condițiile absenței dovezilor.

Absența informațiilor de monitorizare a progresului școlar al acestor copii și tineri face imposibilă aprecierea eficienței intervențiilor educaționale din școală. Potrivit studiului nostru, punctele tari ale succesului practicilor manageriale și pedagogice care vizează integrarea persoanelor străine, inclusiv a minorilor aflați sub protecție internațională, țin în special de efortul zilnic personal al profesorilor, de deschiderea fiecăruia pentru autodezvoltare profesională, de disponibilitatea informațiilor și a celorlalte resurse necesare. Reușita inițiativelor fiecărei școli în parte sau ale profesorilor, este demonstrată mai degrabă de timp și este punctuală. Este nevoie de practici unitare și coerente, de formalizarea procesului de monitorizare în școli, la nivel local și la nivel de sistem, pentru a putea pune în evidență cu date eficiența intervențiilor.

Existența, la nivelul managementului sistemului și instituțional, a unor responsabilități și roluri neclare asupra procesului de integrare școlară și socială a minorilor aflați sub protecție internațională.

Așa cum am surprins noi realitatea, până acum strategiile școlilor gazdă au fost de răspuns (reactive) la situații la care au fost obligate/forțate să se adapteze. Puține școli publice pot demonstra că promovează o cultură a diversității și un curriculum incluziv, în aceste cazuri fiind vorba despre un cumul de factori favorizanți între care cei mai influenți sunt existența unei echipe manageriale care promovează inițiativa și dezvoltarea și o urgență (datorată numărului mare de elevi atipici/vulnerabili, de exemplu) venită dinspre comunitatea școlară și educațională (locală) de asumare a unor valori ale egalității de șansă și integrării celor diferiți. De altfel, opțiunile respondenților pentru perspectivele de dezvoltare a școlilor gazdă reflectă specificul acestora, reușita fiind atribuită cu prioritate la nivel instituțional, al elevilor și la nivel internațional. Orientarea școlii cu prioritate către ea însăși reflectă o situație de criză (care nu este doar a școlii), context în care este nevoie de o mai mare rigoare de reglementare a rolurilor și de primire de suport/orientare pentru rezolvarea problemelor. În acest sens, inițiativele de dezvoltare a procedurilor interne de management a cazurilor care presupun integrarea străinilor, inclusiv a



minorilor aflați sub protecție internațională și dezvoltarea de proiecte pentru creșterea resurselor, reprezintă răspunsuri locale dar nu asigură unitate și coerență a sistemului. Este nevoie ca, de la nivelul Ministerului Educației până la nivelul școlii, să existe un mandat clar pentru persoane care se ocupă de tema educației și integrării școlare a minorilor aflați sub protecție internațională.

Dezvoltarea unui curriculum de tip integrat, favorabil diversității socio-culturale și incluziunii, reprezintă un proces necesar acestor școli și o practică ce începe să fie explorată de către cadrele didactice care lucrează cu minorii aflați sub protecție internațională.

Procesul de trecere de la curriculum-ul de tip colecție (cunoștințe izolate și delimitate, specializare, ierarhizare, autoritate) la cel integrat (deschiderea conținuturilor, pedagogie vizibilă, accent pe modul de a cunoaște, cooperare, participare) nu se realizează de bunăvoie, potrivit lui Bernstein (1990), ci cu rezistențe mari venite în special din zona ciclurilor gimnazial și liceal. Acesta este motivul pentru care și școlile implicate în studiul nostru manifestă nevoia de autoritate deontică și epistemică. Deschiderea și importanța acordată dezvoltării dimensiunii sociale, relaționale și culturale, mai degrabă decât performanței, este evidentă în alegerea de către respondenți a funcțiilor considerate centrale în dezvoltarea unei școli cu potențial pentru viitor. De asemenea, succesul înregistrat de profesori în activități cu caracter educațional mai larg, precum practicile restaurative de exemplu, vine să accentueze acesta tendință. Nevoia cadrelor didactice de formare profesională adecvată specificului intervențiilor destinate copiilor și tinerilor aflați sub protecție internațională și în general destinate persoanelor și grupurilor vulnerabile, se înscrie în acesta logică a unui alt tip de discurs pedagogic și alt tip de curriculum.

Strategiile de dezvoltare instituțională accentuează premisele pozitive existente în școli la nivelul corpului profesoral și managerilor implicați, oportunitățile oferite de autonomia instituțională și interesul social larg pentru problematica refugiaților și diminuează amenințările de tipul supraîncărcării, lipsei resurselor sau deficitului de competență.

În cadrul analizei noastre am identificat următoarele direcții strategice: dezvoltarea rețelelor de parteneriat ale școlii la nivel local/național/ internațional pe teme legate de integrarea grupurilor vulnerabile/a minorilor aflați sub protecție internațională; participarea la rețele de suport pedagogic/educațional (persoane și instituții) pentru integrarea copiilor imigranți/refugiați în școală; dezvoltarea unui management participativ și a unor proceduri interne clare destinate integrării copiilor aflați sub protecție internațională; flexibilizarea și diversificarea programului/ orarului activităților, pentru a crea spațiul necesar de organizare a activităților specifice cu minorii aflați sub protecție internațională; dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe toleranță, prin diversificarea ofertei curriculare și extra-curriculare,



adaptată comunității; dezvoltarea unei culturi de motivare a profesorilor care lucrează cu acești copii și atragerea de resurse în acest sens (inclusiv pentru dezvoltarea lor profesională).

La nivelul politicilor este necesar un discurs care să transmită mesajul asumării temei educației minorilor aflați sub protecție internațională.

Recomandările noastre (vezi subcapitolul anterior) punctează nevoia coerenței politicilor educaționale în contextul cadrului mai larg al strategiei europene și naționale privind imigrația și la nivel intern, pentru un acces rapid la educație al acestor minori și un proces unitar și coerent care să genereze șanse egale și o pedagogie de calitate.

CAPITOLUL 4. BUNE PRACTICI ÎN EDUCAȚIA COPILOR AFLAȚI SUB PROTECȚIE INTERNAȚIONALĂ

4.1. PRACTICILE RESTAURATIVE, UN POSIBIL CADRU DE INTERVENȚIE EFICIENTĂ

Școala aleasă pentru realizarea unei intervenții a fost **Școala Gimnazială „Alexandru Ioan Cuza” din Brăila**. Chiar dacă grupul țintă nu este constituit în majoritate din copii care provin din familii de refugiați (sunt cazați în centre de primire cu/fără familiile lor, au o situație materială precară), aceștia au fost considerați „refugiați”, deoarece din cauza problemelor politice din Siria, cel puțin momentan situația nu permite lor și familiilor să se întoarcă în țara de unde au plecat. În această școală s-au realizat mai multe micro-cercetări cu scopul de a investiga situația copiilor proveniți din familii de refugiați, performanțele lor școlare, capacitatea școlii în general și a cadrelor didactice, în special, de a gestiona educația, integrarea și includerea acestor copii, direcțiile de cercetare în care se pot implementa și consolida măsurile unei școli democratice.

O primă concluzie a cercetătorilor a fost că școala poate fi un bun teren pentru:

- tehnicile care să o facă mai eficientă în procesul de incluziune socială;
- prevenirea escaladării conflictelor;
- dezvoltarea unei platforme comune în planificarea împreună a viitorului;
- promovarea unui limbaj care să permită avertizarea atunci când există tensiuni și rezolvarea într-un mod pașnic și creativ.



Contextul

Orașul Brăila este situat în partea de sud-est a României, pe malul stâng al Dunării, având o populație de circa 180.000 de locuitori. Istoria orașului a fost marcată de numeroase schimbări de autoritate (românească, turcească) și perioade de coabitare a mai multor grupuri etnice (mai ales între 1830 și 1970).

Școala Gimnazială „Alexandru Ioan Cuza” este una dintre cele mai vechi și cele mai renumite școli din oraș, aflată în zona centrală, primele informații despre existența acesteia datând încă din 1867.

Implementarea proiectului

În lunile mai, iunie și iulie am desfășurat la școala din Brăila o serie de activități care ne apropie de obiectivul proiectului nostru. Aspecte legate de aceste activități vor fi analizate în continuare.

Activitatea 1: Seminar introductiv de formare în tehnici restaurative (București, 23–24 mai, 2017)²¹

Cadrul. În perioada 23–24 mai 2017, s-a desfășurat seminarul introductiv privind practicile restaurative pentru un grup de profesori, inspectori școlari și alți specialiști din mai multe județe ale României, toți implicați în educația copiilor proveniți din familii beneficiare ale unei forme de protecție internațională.

Facilitatorul care a condus acest seminar a fost un formator internațional specializat în practicile de restaurare a comunicării și încrederii între membrii unei comunități sau între comunități diferite. Scopul seminarului a fost de a oferi cadrelor didactice suport metodologic pentru intervenții de tip democratic/participativ în sistemul educațional, atunci când acestea se adresează unor grupuri vulnerabile (în cazul nostru, copii și familii de refugiați).

Evaluarea seminarului. Toți participanții au fost profund implicați în activitățile desfășurate, fiind motivați, curioși, deschiși la colaborare și au demonstrat că sunt dornici să asimileze noile informații prezentate. Nevoia de a împărtăși problemele cu care se confruntă în

²¹ Mulțumim doamnei dr. Vidia Vasilica Negrea, formator internațional, expert în practici restaurative, pentru implicarea în seminarul de formare și în tot demersul nostru prin împărtășirea unor experiențe proprii și a unor puncte de vedere care ne-au fost de un real folos. De asemenea, apreciem ca deosebit de utile comentariile și recomandările formulate de profesori, directori de școală, inspectori și colegi din Institutul de Științe ale Educației, care au luat parte la acest eveniment.



fiecare zi a fost întotdeauna prezentă, în special în grupuri mai mici, unde ei au putut să-și exprime liber nevoile, emoțiile, așteptările, fără să se simtă constrânși. Participanții au înțeles valoarea comunicării verbale bazate pe exprimarea cerințelor individuale și de grup, precum și modul de luare a deciziilor împreună cu cei implicați (nu pentru ceilalți sau în locul lor). Participanții au considerat că întrebările restaurative (specifice tehnicii prezentate) sunt foarte utile, deoarece au puterea de a preveni „epuizarea” profesională, mai ales pentru aceia care se confruntă cu frustrări și sentimente de neputință din cauza lipsei de sprijin și de cunoștințe specializate în lucrul cu copiii refugiați pe care încearcă să-i învețe limba română sau pe care trebuie să îi integreze în colective de clase majoritar românești.

Activitatea 2: Seminar restaurativ cu membrii comunității (de părinți) la Școala Gimnazială „Al. I. Cuza” din Brăila, 25 mai 2017

Context: Ținând cont de cerințele exprimate de către directorul școlii și cadrele didactice privind dificultățile în a încuraja implicarea activă a copiilor și părinților de origine siriană, evidentă în cadrul seminarului prezentat anterior, am decis să organizăm la școală, în ziua următoare un cerc restaurativ, în conformitate cu tehnica exersată la seminar. Pentru a preveni escaladarea tensiunilor și separarea între grupuri, dar și pentru a oferi un cadru de siguranță pentru toți participanții și o structură care să facă posibilă exprimarea nevoilor fără a provoca daune, am ales metoda cercului proactiv. Invitația la întâlnire a fost adresată părinților de către directorii școlii cu scopul de a continua abordarea problemelor ridicate de unii părinți și profesori și pentru a stabili un cadru de discuții care să promoveze deschiderea și înțelegerea părților.

Metoda restaurativă. La întâlnire a venit un număr de 25 de persoane, majoritatea părinți români, unii profesori și doar doi părinți sirieni, dar care au reprezentat mai multe familii din comunitate. Activitatea a avut loc într-o sală de clasă cu scaune așezate în cerc, cu dulciuri și băuturi răcoritoare pregătite pentru participanți și o mare păpușă-albină ca obiect, care semnală vorbitorul și reamintea că tot ceea ce se discută se întâmplă în interesul copiilor. Ordinea așezării în cerc nu a fost stabilită anterior, astfel încât grupurile de participanți s-au distins clar: părinții români formând un grup compact, strâns apropiați; părinții sirieni și traducătorul lor, puțin distanțați atât față de profesori, cât și față de părinții români, dar relaxați.

Perspective de dezvoltare. Discuțiile cu reprezentanții școlilor au evidențiat oportunitățile și obstacolele care apar în colaborarea dintre părinți și școală. S-a spus că atitudinea deschisă a directorului ar putea contribui la includerea elevilor în școală și comunitate, dar lipsa de cunoștințe despre obiceiuri, lipsa relațiilor deschise, modul de comunicare și lipsa limbajului comun, atitudinea refractară a unora dintre părinții din ambele grupuri face această sarcină mai dificilă. Încercările de implicare a părinților sirieni în activități comune nu au produs rezultatele



dorite, având un efect negativ asupra sentimentului de siguranță, de încredere și în relațiile părinte-școală. Unii profesori au raportat dificultatea diferențierii în predare și evaluare a elevilor români și sirieni, atunci când standardele sunt aceleași pentru toți elevii. Pe de altă parte, unii profesori sunt conștienți de valorile și beneficiile culturale pe care le aduce incluziunea refugiaților. Discuțiile purtate au arătat că fără sprijin pentru profesori, fără resurse pentru activități suplimentare și fără o legislație care să permită diferențierea și evaluarea rezultatelor bazate pe eforturile individuale, se poate ajunge la situații tensionate printre protagoniștii din cadrul școlii, la accentuarea atitudinii de neputință a cadrelor didactice și a nemulțumirilor părinților și școlii, în general

Scurte comentarii asupra desfășurării cercului restaurativ

Această metodă de a desfășura o întâlnire a fost puțin neobișnuită, iar utilizarea unei jucării, pentru a ajuta la stabilirea ordinii vorbitorilor a fost și mai puțin obișnuită pentru participanți. Această regulă prestabilită nu a fost ușor acceptată de părinții sirieni la început; cu toate acestea, regula a fost utilă pentru menținerea accentului pe discuție. Pe parcurs, am putut observa că regula a fost acceptată. Întrebările din cerc au avut ca scop creșterea gradului de conștientizare atât a similitudinilor ca valori și dorințe, cât și a dificultăților care duc la clarificări și responsabilități concrete. Participanții au fost ajutați să se exprime, însă nivelul de conformism și generalizare a fost ridicat, mai ales în cazul părinților sirieni, care au evitat să răspundă la întrebări concrete, cu excepția unei dorințe de a avea cursuri de engleză în plus față de cele de limba română. Temele prioritare formulate de părinții și profesorii români au fost acelea legate de necesitatea de a comunica în limba română, de se a cunoaște mai bine, de a fi conștienți de obiceiurile și tradițiile siriene, de a avea relații și activități comune între femei (mame), de a satisface cerințele școlare și de a oferi copiilor din Siria o formare suplimentară pentru a le permite să participe mai bine la activitățile școlare.

Pornind de la aceste teme, participanții au formulat 5 proiecte concrete de consolidare a relației lor prin cunoașterea obiceiurilor și a aniversării comune a diferitelor sărbători, fiind totodată stabiliți responsabili pentru coordonarea acestora. Două dintre activități vor fi realizate cu ajutorul școlii, a inspectorului desemnat să se ocupe de educația străinilor/refugiaților, a doi părinți români și a unui părinte sirian; două proiecte vor necesita sprijin extern (ISE, IIRP, ONG-uri sau lideri ai comunității), iar unul se va realiza până la sfârșitul anului, cu ajutorul directorului și al profesorilor prezenți la întâlnire. Cercul s-a încheiat după două ore într-un ton pozitiv, care a continuat informal (gustând din cele pregătite de gazde).

La sfârșitul discuțiilor s-a alcătuit o așa numită *To do list/Listă de sarcini*. A fost titlul dat pentru a prevedea ce poate fi realizat în următoarele luni de către școală. Activitățile principale



care au fost menționate se referă la sărbătorirea zilei de naștere a copiilor; la delegarea unei persoane (un bărbat din rândul sirienilor care vorbește bine românește) pentru a menține legătura dintre școală și părinți și pentru a organiza o zi specială cu ocazia *Zilei europene a limbilor*. Câteva păreri exprimate:

„Putem lua în considerare ziua de naștere a fiecărui copil, în special copiii sirieni, și să organizăm un fel de petrecere pentru a îi ajuta să se integreze mai bine în clasă.” (director adjunct).

„După Ramadanul nostru putem organiza o petrecere; aceasta este tradiția noastră, se numește Bairam. De asemenea, vreau să fiu persoana de contact pentru a avea o legătură între școală și părinți. Știu că (ei, alți părinți – n.m.) nu răspund la telefon; ei nu vin când sunt chemați, așa că voi încerca să ajut în acest sens.” (părinte sirian)

„La 26 septembrie este Ziua europeană a limbilor, zi în care putem face ceva în acest sens împreună cu ei. Vrem să aflăm mai multe despre tradițiile lor.” (părinte român)

Concluzie: Beneficiile organizării cercului restaurativ au fost vizibile și semnificative pentru participanți, pentru că: anxietatea dintre părinții români s-a diminuat și s-a redus sentimentul de izolare și insecuritate; sentimentul participanților că fiecare voce contează a fost evident; părinții au fost responsabilizați pentru a contribui la asigurarea unui climat de colaborare/învățare pozitivă.

Recomandări: Este necesar să se clarifice atât cerințele celor implicați, cât și impactul acestora din punct de vedere emoțional și motivațional; este importantă stabilirea unor relații de parteneriat dintr-o perspectivă care să faciliteze abordarea constructivă a problemelor apărute și care vor apărea în viitor; este nevoie de o bună pregătire de facilitator (din partea unei persoane de regulă din rândul profesorilor, dar nu neapărat) pentru a menține acest cadru de abordare.

Spiritul acestor cercuri restaurative este generat de valori precum toleranța, acceptarea celuilalt, reconstruirea și recâștigarea demnității individuale și dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitate, care se poate dezvolta treptat, cu pași mici și cu multă răbdare. De aceea este important ca școala să organizeze activități pe teme care produc emoții pozitive (obiceiuri culinare, tradiții, dans, muzică, sport, teme legate de istoria și cultura grupurilor etc.), care întăresc sentimentul apartenenței la comunitate. Cunoașterea posibilităților și a resurselor atât interne, cât și externe, ajută persoanele direct implicate să vadă lucrurile dintr-o altă perspectivă, să găsească soluții reciproc acceptate și să fie mai deschise la schimbare. Cu toate acestea, este nevoie de o colaborare coordonată între grupuri și organizații la nivel local, regional, național și internațional. Cercul restaurativ poate fi considerat un pas în procesul de lucru cu



părinții pentru a asigura un sprijin adecvat copiilor, proces care necesită continuarea acestor pași și includerea altor resurse și protagoniști în ele.

Activitatea 3: Cercurile restaurative în clase

Mai mulți profesori care au participat la seminarul de introducere în practicile restaurative au trecut la aplicarea unora dintre tehnicile învățate la clasele la care le predau sau unde sunt diriginți. Scopul acestor tehnici este de a permite elevilor să-și exprime propriile nevoi, să se implice mai mult, să colaboreze la realizarea obiectivelor comune ale grupului.

Trei dintre profesorii școlii din Brăila au aplicat tehnica cercului restaurativ. La una dintre clase au participat patru elevi refugiați. Participarea acestora a avut efecte pozitive semnificative, înregistrându-se progrese în comunicarea cu colegii lor de clasă. Imaginea de mai sus este un exemplu de discuție în cadrul unui cerc restaurativ realizat cu elevii ai Școlii Gimnaziale „Al. I. Cuza”.

Activitatea 4: Pregătirea unui proiect eTwinning

Acțiunea eTwinning oferă cadrelor didactice un mediu on-line sigur în care acestea să poată elabora și desfășura proiecte educaționale, în colaborare cu colegi din alte 37 de țări europene. De asemenea, în cadrul acestor proiecte, elevii au posibilitatea de a realiza că în ciuda diferențelor sau originilor, pot avea multe în comun.

Cadrelor didactice din Școala Gimnazială „Al. I. Cuza” din Brăila au văzut în proiectele de acest tip o șansă de care pot profita pentru a-i implica mai mult pe copiii sirieni în activitatea școlară. Astfel s-au gândit să inițieze un proiect eTwinning care să vizeze facilitarea înțelegerii reciproce între elevii români (majoritari) și elevii sirieni imigranți/refugiați, inclusiv a părinților acestora, prin dobândirea de cunoștințe legate de contexte istorice, sociale și culturale comune sau specifice.

Ideea proiectului a fost postată în forumurile dedicate căutărilor de parteneri, în vederea formării unei echipe care să permită implementarea proiectului. De dorit ar fi ca partenerul de proiect să lucreze cu copii proveniți din familii de refugiați, astfel încât să poată propune și derula activități comune care să asigure o mai bună includere a acestora în clasele în care au fost repartizați.

Comentarii privind rezultatele intervențiilor

Proiectul nostru a urmărit să crească nivelul și calitatea incluziunii unui grup de copii sirieni dintr-o școală din Brăila, prin implementarea unor măsuri de guvernare democratică și de implicare a comunității. În această încercare am urmărit reacțiile mediului școlar și comunitar și



am încercat să tragem concluzii valabile pentru întregul sistem educațional din România, în mod special urmărind îmbunătățirea metodelor de incluziune a copiilor refugiați.

Din perspectiva strategiilor de incluziune bazate pe comunitatea extinsă, aspectul cel mai promițător pentru echipa de cercetare ISE, până acum, pare să fie activarea și motivația școlii de a dezvolta relații cu părinții (atât români, cât și sirieni). Parteneriatul cu alte școli pe tema incluziunii ar putea aduce și el provocări și oportunități pentru anii următori.

Anumite probleme au fost identificate, în special în timpul ciclului de restaurare: cadrul juridic insuficient și rigid cu privire la condițiile în care sistemul de învățământ integrează acești elevi refugiați, reflectat în modul în care este gestionat întregul proces (timpul alocat, resursele etc.); capacitate redusă pentru inițiative democratice ale societății civile; persistența prejudecăților și a stereotipurilor negative la nivelul profesorilor sau părinților. Prin comparație cu situația inițială, personalul școlii a devenit mai conștient de provocările reprezentate de prezența unui grup de copii refugiați în școală. Managementul școlar a devenit mai realist în dezvoltarea strategiei sale de acțiune și ia în considerare prezența în școală pentru un termen mai lung a grupului de copii refugiați, pentru care trebuie să găsească metode educaționale adecvate.

4.2 COMUNICARE, DINCOLO DE CUVINTE

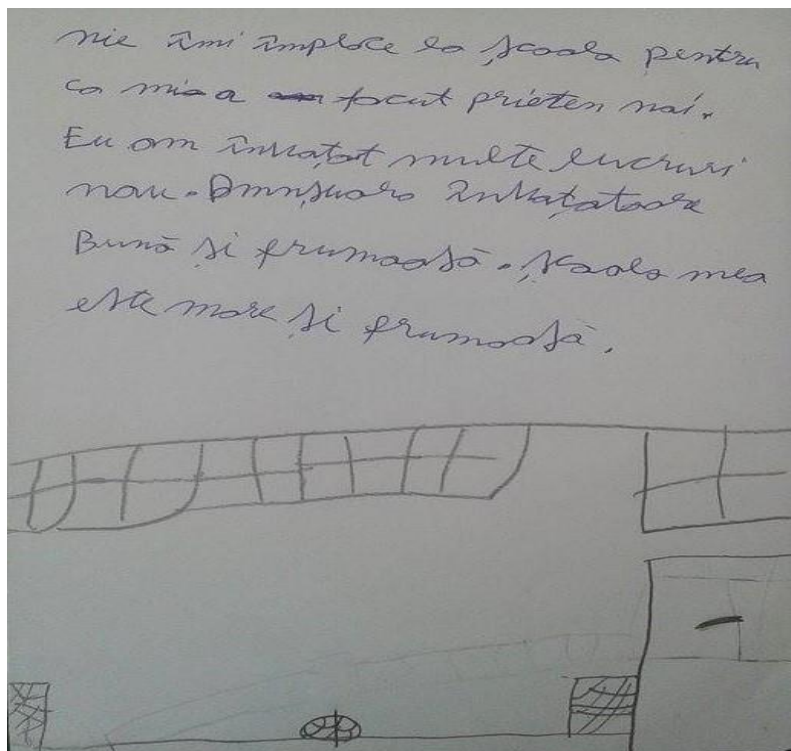
În acest an școlar sunt învățătoare la o clasă pregătitoare²² și am doi elevi sirieni. Nu a fost nevoie să fac ceva anume pentru a-i integra, copiii fiind la o vârstă mică au luat totul ca atare, fără diferențe, fără discriminări.

Ceea ce voi relata aici ține de experiența mea ca învățătoare la seria anterioară de elevi, când am primit în clasa a III-a un elev nou, sirian. Am avut emoții, gândindu-mă că voi avea probleme de comunicare și dificultăți privind ce pot face pentru integrarea sa, că nu voi reuși să gestionez situația nouă. Elevul meu, A.M., avea și mai multe emoții și îi era teamă de ce va urma. Colegii l-au primit bine și el s-a deschis. S-a stabilit o legătură între noi, de cele mai multe ori dincolo de cuvinte. Comunicarea era deficitară, dar ne înțelegeam, reușeam să ajungem la un punct comun.

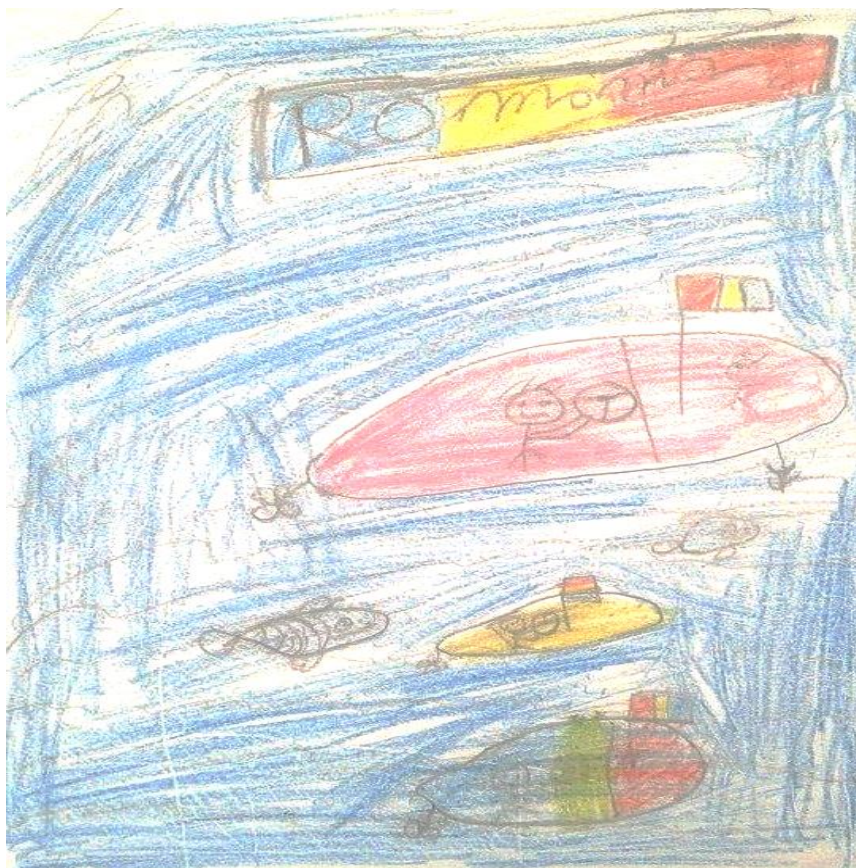
²² Andreea Pătrașcu, profesor pentru învățământ primar la Școala Gimnazială „Al. I. Cuza” din Brăila



Cred că A.M. s-a simțit mereu în siguranță în preajma mea și acest lucru a fost important în sentimentele pe care le-am transmis mai departe, în relația care s-a stabilit între elevi. Am aflat așa că acceptarea situației ca atare, fără a vedea un copil străin ca o povară în clasa noastră, este esențială din punct de vedere educațional. Desenul alăturat reprezintă curtea școlii, iar A.M. a dorit să noteze gândurile lui legate de școală.



A.M. a participat la toate activitățile educative și extra-curriculare. Ceilalți copii mereu i-au sărit în ajutor atunci când rămânea în urmă sau nu își nota tema, iar în timpul liber, se sunau și ieșeau afară sau se vizitau.



În cel de-al doilea desen, A.M. a desenat bărci pe Dunăre și, ca de aproape fiecare dată, el și-a marcat desenul cu steagul României, fără a avea nicio indicație în acest sens. Nevoia de apartenență se observă clar, băiatul își dorește să facă parte din această comunitate și se simte bine și în siguranță în mediul în care trăiește acum.

În cadrul lecțiilor, am inclus *cercurile restaurative pe diverse teme*, elevii fiind încurajați să se descopere unii pe alții și să se autodescopere. Așezați în cerc,



copiii aveau un spinner²³ în mână atunci când răspundeau și îl dădeau colegului următor atunci când încheiau. Obiectul îi ajută să se focalizeze pe ceea ce doresc să exprime, să nu se mai gândească la faptul că sunt în centrul atenției. Reacțiile au fost dintre cele mai diverse: unii se jucau, învârtindu-l, alții preferau să îl dea cât mai repede mai departe, de parcă îi frigea/înțeapa, dar au existat și copii pentru care obiectul parcă nici nu ar fi existat, făcea parte din joc și atât. Fiecare este unic și nu există răspunsuri și trăiri standard, de aici și frumusețea acestor activități ieșite din rutina școlară.

O altă activitate din seria intervențiilor de tip restaurativ a fost „Nume-caracteristică” și a presupus ca fiecare elev să își spună prenumele și o caracteristică a sa care să înceapă cu inițiala numelui. Elevii au participat activ, și-au ascultat colegii și au fost curioși de răspunsurile care urmau a fi date. În privința comportamentelor observate, unor copii le-a fost greu să aleagă o caracteristică, simțindu-se probabil vulnerabili dacă se vor autodezvălui.

În cadrul cercului restaurativ „Ce ți-a plăcut mai mult în cei cinci ani de școală? Ce nu ți-a plăcut?”, copiii s-au implicat, au fost dornici să asculte părerile colegilor la final de clasă a IV-a. Unii dintre ei au avut tendința să repete vorbele colegilor, fără să privească în profunzime; alții au fost deschiși să menționeze atât lucrurile pozitive, întâmplările frumoase, cât și momentele în care au întâmpinat dificultăți, fără teama că vor fi judecați. Au tratat activitatea cu seriozitate și entuziasm, pe cei mai mulți i-am simțit conectați la sine și la colegi, reușind să comunice mult și dincolo de cuvinte, cu natura lor cea mai sensibilă. Consider că practicile restaurative ne-au ajutat, pe mine și elevii mei, să deschidem și închidem cercuri de teme altfel greu de abordat și să ne simțim încrezători în realitatea relațiilor noastre.

4.3. ROLURI PARENTALE „VĂZUTE” PRIN OCHII COPIILOR

În luna octombrie 2017 am realizat o activitate cu o clasă de elevi, în care sunt integrați mai mulți copii imigranți²⁴. Copiii au vârste cuprinse între șapte și opt ani, iar școala în care învață este plasată central și are statutul de școală „bună” în rândul școlilor din orașul nostru.

Mi-am propus să folosesc o poveste pentru a prezenta copiilor o situație de criză și le-am cerut să deseneze finalul, după cum doresc ei. Desenele lor au permis identificarea percepției

²³ Fidget spinners au devenit jucării populare în anul 2017, jucăria fiind promovată pentru a ajuta la ameliorarea energiei nervoase sau a stresului psihologic resimțit de o persoană.

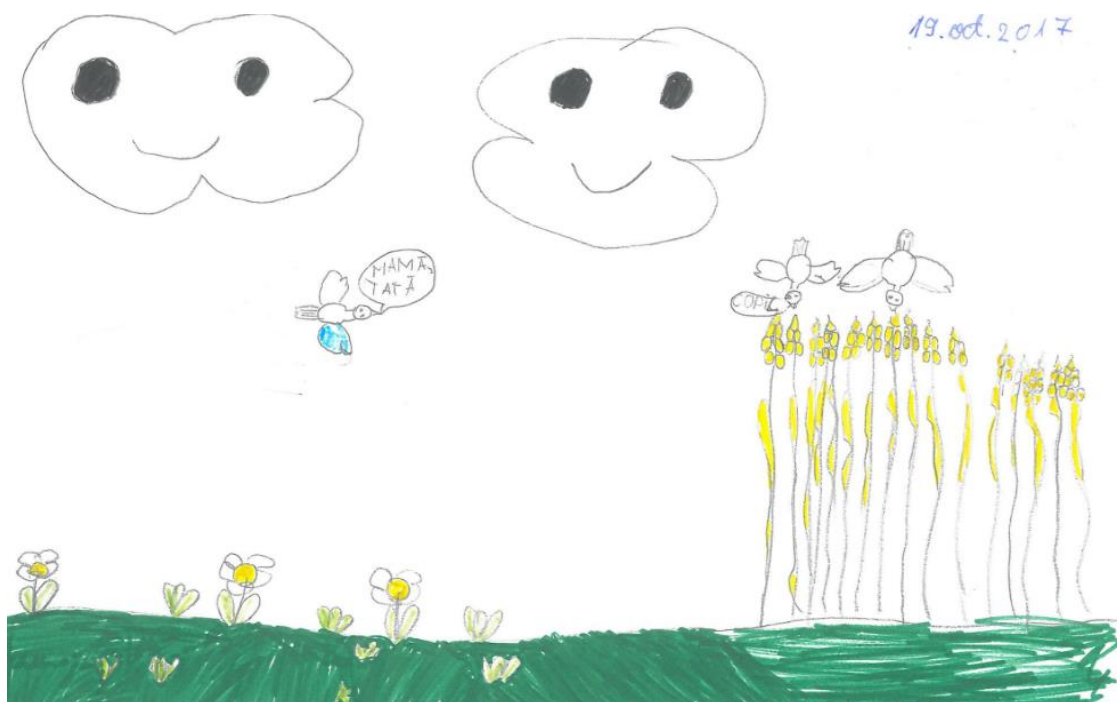
²⁴ Vasilica Vargă este profesor consilier școlar, I.S.J./C.J.R.A.E/Liceul Teoretic „Nicolae Iorga” din Brăila



felului în care-și asumă părinții rolurile parentale, în familiile în care trăiesc. Știind că în clasă sunt copii de diverse naționalități, am vrut să identific eventualele diferențe culturale. În funcție de nivelul creativității, copiii au desenat un număr de elemente, pe care le-am înregistrat cu atenție.

Așa cum procedez de obicei, am început activitatea cu salutul și îmbrățișarea de dimineață. Am îmbrățișat pe rând fetițele și băieții, până când unul dintre ei a refuzat îmbrățișarea, pe motiv că el „nu se îmbrățișează cu femeile”. Când și-a spus numele, am înțeles că este de origine arabă. A urmat un alt elev, care, la rândul său, a refuzat de asemenea îmbrățișarea. Am mers mai departe, am respectat opțiunea copiilor.

Le-am spus copiilor o poveste și le-am propus să deseneze un final, folosind creioane simple sau colorate. Povestea sună astfel: *„Este toamnă și toată natura se schimbă. O familie de vrăbiuțe formată din mama, tata și copilul lor locuiesc într-un cuib așezat pe creanga unui copac. Părinții merg să aducă mâncare, iar puiul stă în cuib. La un moment dat un vânticel dăръmă cuibul și acesta cade jos. Oare ce va face puiul care nu prea știe să zboare?”*



În majoritatea desenelor elevii aduc elemente pe care le încadrează în tabloul toamnei, numărul acestora fiind mai mare sau mai mic de la un copil la altul, iar rolurile parentale sunt văzute mai mult sau mai puțin diferit:

- patru copii de origine siriană: primul copil îl percepe pe tată ca figură centrală a casei, figura feminină are mică însemnătate; al doilea copil de aceeași origine percepe unitatea familiei, egalitate de roluri parentale; alți doi copii plasează elemente în desen care reflectă



sentiment de deșrădăcinare, desenele sunt sărăcăcioase, apar reprezentări doar copii, părinții lipsesc.

- copil de origine greacă - tatăl este figura centrală a familiei, investit cu rolul de a aduce hrană, mamă investită cu rol protector; percepe legătura puternică a mamei cu puiul, desenează elemente personificate specifice copilăriei.
- copil de origine chineză - percepe unitatea familiei, comunicare între părinți și copii; desenul reflectă optimism.
- treisprezece copii de origine română: nouă dintre ei exprimă egalitatea rolurilor parentale în familie; este vizibilă unitatea familiei în situații de criză; desenele conțin un număr mai mare de elemente și reflectă optimism.



Colectivul clasei a integrat șase copii din nouăsprezece cu origini diferite de cea română. Patru elevi se semnează pe desen doar cu inițiala prenumelui, dintre care trei imigranți și un român. Unsprezece copii percep unitatea familiei în situații de criză și asumarea de roluri echilibrate, indiferent de gen.

Diferențele culturale sunt vizibile. Din punct de vedere educațional, copiii rămân personalități în formare, iar nevoia lor de suport familial dar și de îndrumare pedagogică este la fel de pregnantă.



4.4. ÎMPREUNĂ VOM REUȘI

În 2006 se deschidea la Șomcuta Mare, Centrul Regional de Cazare și Proceduri pentru Solicitanții de Azil. Existența acestei instituții și faptul că de câțiva ani comunitatea noastră înregistra venirea a numeroși refugiați sau solicitanți de azil din țări africane și asiatice, ne-au determinat să ne reconsiderăm atitudinea față de alte culturi. Primul pas a fost acceptarea diversității, a egalității de șanse și a interculturalității. Astfel, în primăvara anului 2009, se semna un acord de parteneriat între Liceul Teoretic „Ioan Buteanu” și amintitul Centru de Cazare privind organizarea unui proiect comun. Proiectul, numit simbolic „Împreună vom reuși”²⁵, s-a născut din convingerea că diversitatea culturală nu mai este un prejudiciu, ci o realitate care trebuie fructificată și în mediul școlar, mai ales datorită curiozității elevilor față de cei cazați în Centru, de poveștile lor de viață, de motivul care i-a determinat să facă un drum atât de anevoios către o țară necunoscută.



De-a lungul anilor, proiectul a adus față în față elevi, profesori, reprezentanți ai comunității locale, refugiați din spațiul african sau asiatic, iar activitățile derulate au fost menite să sensibilizeze, să formeze valori și atitudini și să

susțină acomodarea culturală și lingvistică a străinilor cazați în Centru, ca modalitate de inserție socială. Mai mult, datorită numeroaselor sesiuni de informare organizate de către angajații instituției, ne-am familiarizat cu terminologia relevantă în domeniile migrației și azilului, înțelegând, în primul rând, că solicitantul de azil este cel aflat în procedură de acordare a protecției

²⁵ Proiect coordonat de Anca Pascui, profesor de limba română la Liceul Teoretic „Ioan Buteanu”, Șomcuta Mare, Maramureș



internaționale, iar refugiatul este persoana care fuge din calea războiului, a persecuției religioase sau de altă natură, întoarcerea lui în țara de origine fiind extrem de primejdioasă.

În cadrul proiectului s-au desfășurat numeroase activități, unele prilejuite de sărbătorile naționale sau religioase, altele celebrând momente din viața școlii. Reținem succesul înregistrat anii trecuți cu spectacolul „Obicei de colindat”, dar și entuziasmul investit în alte acțiuni precum încondeiatul ouălor și degustarea bucatelor tradiționale din preajma sărbătorilor pascale, activitățile de ecologizare anuale, sărbătoarea din 8 Martie când, într-o atmosferă destinsă, împreună cu femeile cazate în Centrul Regional, celebrăm prin cântec și poezie bucuria de a fi femei și mame.

Nu putem uita bucuria lui Moise Yeboua Quattara, ivorianul stabilit în Șomcuta Mare și cunoscut fiu al urbei, când, la un 1 Decembrie, spunea într-o limbă curată, românească: *Cu nețărmită fericire și asumându-mi responsabilitatea noului meu statut, vă anunț cu mândrie că sunt cetățean român.* Trecuse și dificilul examen de acordare a cetățeniei după ce se dovedise a fi unul dintre cei mai ambițioși elevi ai cursului de limbă română. Între timp, Moise și-a întemeiat o familie, statornicindu-se astfel în nord de țară și, cu entuziasm, împărtășește odiseea sa românească tuturor celor interesați.

O activitate de succes s-a dovedit a fi și „Biblioteca vie”, iar acest lucru ne-a determinat să includem acțiunea nonformală în cadrul manifestărilor cu caracter permanent din proiect. În fiecare an încercăm să stimulăm dialogul între cei cazați în Centru și elevi, profesori sau reprezentanți ai comunității locale. *Oamenii-cărți* își spun poveștile de viață în fața unor *cititori*, și astfel atragem atenția asupra diversității, stimulăm dialogul, scăpăm de stereotipuri și prejudecăți.

Indiferent de numărul activităților de peste an, în fiecare lună iunie marcăm reușita proiectului printr-o săptămână aniversară așteptată cu nedisimulat interes de către toată lumea. În prima zi a săptămânii, în spiritul tradiției, vizionăm instantanee din edițiile precedente ale proiectului. Ne bucurăm de fiecare pas făcut împreună și de toate activitățile intense pe care le-am derulat până la acel moment.

În partea a doua a întâlnirii, străinii iau cuvântul și ne împărtășesc temerile lor, așteptările și dorințele pe care le nutresc în legătură cu viitorul lor. În a doua zi a acțiunii, cei cazați în Centrul Regional participă la câteva ore de curs în cadrul liceului. În fiecare an, invitații subliniază valoarea educației și a unei culturi generale solide. Mai mult, se declară cuceritori de relația caldă pe care elevii români o au cu profesorii lor. Orele de curs și pauzele trec pe nesimțite căci, strânși în jurul oaspeților, elevii noștri se declară fascinați de oportunitatea întâlnirii cu oameni din culturi atât



de îndepărtate. Vădit mișcați de interesul tinerilor, străinii răspund cu entuziasm tuturor întrebărilor și provocărilor.

Astfel, într-una dintre edițiile trecute ale proiectului, refugiații din Pakistan și Sri Lanka au scris pe tablă texte în urdu și în tamil, impresionând audiența. La rândul lor, au propus un exercițiu de imaginație, extrem de bine primit de către cei prezenți: i-au provocat pe elevi să-și închipuie pentru câteva clipe că se află într-o lume în care toate semnele grafice aparțin unor dialecte arabe sau africane. Șocul conștientizării barierelor lingvistice cu care se confruntă refugiații a fost cât se poate de real. Mișcați de neașteptata revelație, adolescenții români au promis ca vor face tot ce le stă în putință pentru a-i ajuta pe aceștia să le învețe repede limba. Tot atunci, cu zâmbete largi, la ora de geografie, invitații au identificat pe hartă însoțita Nigerie, îndepărtata Rusie sau Senegalul scaldat de apele Oceanului Atlantic.

Într-un alt an, solidar cu cei din clasă, Mohamed, adolescent sirian și elev audient în cadrul liceului, a recitat poezia eminesciană „Pe lângă plopii fără soț”, câștigând aprecierea colegilor săi și admirația profesoarei. În timpul orelor de matematică toți înțeleg faptul că cifrele și ecuațiile sunt limbaje internaționale, iar în fața unui auditoriu fascinat, în ora de literatură se recită emoționante versuri cu ecouri de litanie în limbi africane.

O zi este dedicată „bucătăriei internaționale”. Gătind împreună, spațiul bucătăriei instituției se umple repede fie cu savori orientale, exotice, fie cu cele familiare din Maramureș. De fiecare dată silabisim stângaci, dar încântați, denumiri de produse alimentare necunoscute în



spațiul românesc și ne declarăm fascinați de bogăția de arome și culoare a acestor bucate. La masă, discuțiile se leagă ușor, prietenește, iar reacțiile tuturor confirmă bucuria participării la această inedită experiență culinară.

Spectacolul de cântec și dans tradițional ocupă un loc însemnat în cadrul acestei săptămâni aniversare. Indiferent de grupurile etnice prezente la acel moment în Centrul Regional, toți sunt doritori să prezinte publicului aspecte ale propriei culturi: cântec, dans, poezie.



La rândul lor, elevii șomcuteni oferă invitaților momente de măiestrie artistică, prezentând dansuri și cântece specifice zonei Chioar. Hora în care se prind cu toții la final, o horă devenită tradiție, este una simbolică, un dans al prieteniei, o promisiune că legăturile formate acum nu vor cunoaște pericolul destrămării. Astfel, comunitatea înțelege că înainte de a fi congolezi, senegalezi sau ivorieni, refugiații sunt oameni care caută prietenie și înțelegere, un loc pe care să îl numească intim *acasă*.

În ultima zi a săptămânii aniversare se derulează activități sportive, meciul amical de fotbal dintre echipele mixte, migranți și elevi români devenit tradițional. După-amiaza ne aduce din nou împreună, profesori, elevi, străini, să celebrăm prin dans și cântec finalul acțiunii noastre. Tortul aniversar, împodobit cu steagurile țărilor participanților stârnește în fiecare an emoții puternice. Ne despărțim, nu fără regrete, dar îmbogățiți sufletește de experiența întâlnirii unor culturi diferite, a unor povești de viață incredibile.

De-a lungul anilor, echipa de proiect a trecut prin numeroase încercări. Am învățat, în timp, să comunicăm mai eficient, să ne organizăm, să găsim soluții problemelor cu care ne confruntăm. Însă adevăratele lecții de viață le-am învățat de la cei pe care i-am cunoscut în cadrul activităților. Experiențele lor de viață, multe dintre ele traumatizante, ne-au forțat să ne reconsiderăm atitudinea față de propria limbă, cultură și chiar față de propria noastră familie. De asemenea, suntem mulțumiți că elevii noștri și-au dezvoltat, în timp, abilitățile de comunicare interculturală, acceptând și onorând diversitatea. Nu în ultimul rând, câștigul este și al comunității locale care și-a schimbat atitudinea față de problematica migrației, înțelegând că experiența apropierii de alte culturi este una benefică și poate constitui o sursă de progres, de evoluție a comunității și personală.



ANEXE

Anexa 1

CHESTIONAR DE ANALIZĂ INSTITUȚIONALĂ (I)

Prin acest chestionar ne propunem să surprindem opiniile și propunerile dumneavoastră legate de **măsura în care școala poate și ar putea să susțină integrarea copiilor care beneficiază de protecție internațională în sistemul educațional românesc.**

VĂ MULȚUMIM!

Instituția.....

Localitatea/Județul

1. Care considerați că sunt atuurile (**punctele tari**, avantajele) școlii în care lucrați în ceea ce privește tema analizată? Numiți-le.

PUNCTE TARI:	
Resurse umane	
Structura programului	
Parteneriate	
Management	
Infrastructura	

2. Pe ce elemente concrete (realizări evidente) vă întemeiați afirmația anterioară? Dacă evidențele lipsesc, cum de v-ați gândit la aceste aspecte ca eventuale avantaje sau puncte de plecare?



3. Ce pare să **nu meargă bine** sau **ar avea nevoie de dezvoltare** în școala dumneavoastră în ceea ce privește tema analizată (măsura în care școala poate să susțină integrarea copiilor care beneficiază de protecție internațională în sistemul educațional românesc)?

SLĂBICIUNI:	
Resurse umane	
Structura programului	
Parteneriate	
Management	
Infrastructura	

4. Care sunt aspectele concrete la care v-ați gândit când ați identificat dezavantajele sau dificultățile? Dacă aceste evidente lipsesc, cum credeți că le-ați putea descoperi?

5. Care considerați că sunt condițiile interne și externe care pot favoriza, acum și pe viitor, **dezvoltarea oportunităților** existente în școala dumneavoastră în ceea ce privește tema analizată?

OPORTUNITĂȚI:	
Aspecte politice sau legislative (<i>autonomie, legislație</i>)	
Aspecte economice (<i>finanțare, competiția pe piața educațională, evoluția pieței muncii</i>)	
Aspecte socio-culturale (<i>caracteristici demografice, specificul comunității, aspecte ale culturii pedagogice</i>)	
Tehnologie (<i>mijloacele multi-media de învățare, comunicarea în rețeaua globală etc.</i>).	



6. Care considerați că ar putea fi **amenințările** (interne și externe) cu care s-ar putea confrunta pe viitor școala dumneavoastră și obstacolele care ar bloca dezvoltarea oportunităților identificate mai sus?

AMENINȚĂRILE:	
Aspecte politice sau legislative (<i>autonomie, legislație</i>)	
Aspecte economice (<i>finanțare, competiția pe piața educațională, evoluția pieței muncii</i>)	
Aspecte socio-culturale (<i>caracteristici demografice, specificul comunității, aspecte ale culturii pedagogice</i>)	
Tehnologie (<i>mijloacele multi-media de învățare, comunicarea în rețeaua globală etc.</i>).	

7. Din perspectiva celor analizate anterior, vă rugăm să identificați **obiectivele majore** pe care ar trebui să și le asume școala dumneavoastră sau **provocările** la care ea trebuie să facă față, astfel încât să dezvolte oportunitățile și să depășească barierele. Vă rugăm să le specificați.

Obiective/provocări	



Anexa 2

Chestionar de analiză instituțională (II)

Lista de mai jos cuprinde o serie de funcții ale unei școli ideale. Având în vedere condițiile externe și resursele interne existente, care dintre indicatorii descriși mai jos pot fi satisfăcuți de școala dumneavoastră și în ce măsură? Vă rugăm să încercuiți indicatorii vizați și să acordați calificativele corespunzătoare, astfel încât:

1-nesatisfăcător, 2- satisfăcător, 3- bine, 4- foarte bine, 5- excelent.

		1	2	3	4	5
	LA NIVELUL INDIVIDUAL (AL ELEVILOR)					
1	Dobândirea cunoștințelor și abilităților necesare pentru a supraviețui și a concura pe piața muncii					
2	Contribuie la dezvoltarea potențialului psihologic al fiecărui copil, indiferent de mediul de proveniență, gen, etnie, religie etc.					
3	Contribuie la dezvoltarea relațiilor sociale pozitive între elevi (inclusiv cei nou-veniți din alte sisteme de educație sau aflați sub protecție internațională)					
4	Contribuie la dezvoltarea atitudinilor și aptitudinilor civice					
5	Asigură transmiterea valorilor culturale dominante (culturalizarea)					
6	Dezvoltă creativitatea și realizează o educație estetică relevantă					
	Asigură învățarea modului de a studia autonom și de autodezvoltare					
	LA NIVEL INSTITUȚIONAL (AL ȘCOLII)					
1	Oferă servicii de calitate pentru fiecare beneficiar (educație, incluziune, integrare)					
2	Reprezintă un loc de muncă stimulatив pentru angajați					
3	Facilitează apariția și dezvoltarea calității relațiilor interumane în interiorul organizației școlare					
4						



5	Reprezintă un spațiu de socializare democratică pentru elevi și profesori (dezbateri de interes direct)				
6	Reprezintă un cadru pentru transmiterea și reproducerea culturii				
7	Reprezintă un loc de înnoire culturală. Reprezintă un loc al sprijinului profesional reciproc și al împărtășirii inovațiilor pentru îmbunătățirea metodelor de învățare și predare (diseminarea cunoștințelor și schimbarea educațională)				
LA NIVELUL COMUNITĂȚII LOCALE					
1	Sprijină nevoile economice sau instrumentale ale comunității locale prin profilul și calitatea ofertelor educative				
2	Întâmpină nevoile sociale ale comunității (integrarea socială a unor membri, facilitează depășirea condiției sociale, promovează egalitatea socială etc.)				
3	Facilitează afirmarea și exercitarea drepturilor și responsabilităților de cetățean.				
4	Sprijină dezvoltarea valorilor culturale locale				
5	Respectă diversitatea culturală și promovează educația interculturală				
6	Promovează normele explicite și credințele comunității locale				
7	Oferă servicii pentru diferite nevoi educaționale specifice ale comunității Folosește resursele umane ale comunității pentru promovarea unei rețele în care fiecare învață de la fiecare				
LA NIVELUL SOCIETĂȚII					
1	Contribuie la integrarea școlară și profesională de calitate printr-o ofertă care vizează proiectarea carierei				
2	Satisface dinamica pieței muncii prin dezvoltarea unor competențe relevante pentru viitorul profesional				
3	Contribuie la modificarea comportamentului economic al oamenilor prin programele educaționale propuse				
4	Întâmpină nevoile sociale (de socializare a indivizilor, promovează egalitatea socială)				
5	Realizează selecția elevilor, conform performanțelor și aptitudinilor.				



6	Induce schimbări și dezvoltări sociale				
7	Asigură continuitatea și integrarea culturală				
8	Facilitează dezvoltarea profesiilor în domeniul educațional				
	Contribuie la formarea unei societăți care învață				
LA NIVEL INTERNAȚIONAL					
1	Contribuie la formarea unor viitori adulți competenți și deschiși				
2	pentru schimburile economice, tehnologice și informaționale				
3	Educă în spiritul protecției mediului și al ecologiei activităților umane				
	Formează tinerii în spiritul unei armonii internaționale, al toleranței și cooperării sociale				
4	Contribuie la conștientizarea interdependenței internaționale și a				
5	conflictelor internaționale				
	Promovează aprecierea diversității culturale prin asigurarea cunoașterii valorilor, credințelor, tradițiilor din diferite țări sau				
6	regiuni.				
7	Contribuie la dezvoltarea culturii globale				
	Participă la schimbul educațional internațional și la cooperarea în domeniul educației.				



BIBLIOGRAFIE

- Bako, M. (2009). *Manual de limba română. Curs de inițiere pentru copiii străinilor care au dobândit statutul de refugiat în România și pentru minorii refugiați neînsoțiți*. București: Editura Sigma. Disponibil la : <http://librariesigma.ro/manual-de-limba-romana-curs-de-initiere-pentru-copiii-strainilor-care-au-dobandit-statutul-de-refugiat-in-romania-si-pentru-minorii-refugiati-neinsotiti.html> [accesat la: 19.10.2017]
- Bendixen, M. (2016). *Very few new asylum seekers arrive in Denmark*. Disponibil la: <http://refugees.dk/en/news/2016/august/very-few-new-asylum-seekers-arrive-in-denmark/> [accesat la: 02.09.2017]
- Berg, S.L., Bjorstad, R., Gran, B., Kostol, F.B. (2016) *The cost of inadequately education asylum seekers and refugees*. Economic Analysis Norway Report no. 32-2016. Fafo. Summary. Disponibil la: http://www.ecml.at/Portals/1/gazette/Gazette%2031_2016_05/Economic%20Analysis%20Norway%20Report%20322016%20Costs%20of%20inadequately%20educating%20asylum%20seekers%20and%20refugees%20Short%20version.pdf [accesat la: 15.09.2017]
- Bokshi, E. (2016). *Case Study on Dedicated Reception Centre with a Range of Integrated Services in Hungary*. Disponibil la: https://www.ecre.org/wp-content/uploads/2017/05/Hungary_Case_Study1.pdf [accesat la: 17.10.2017]
- Boia, L. (2017). *Istorie și mit în conștiința românească. Ediție aniversară*. București: Humanitas
- Bernstein, B. (1990). *Class, code and control / The structuring of pedagogic discourse (vol.IV)*. London: Routledge
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor&Francis
- Brînzea, M., Șeclăman, E. (2012). *Ghid Practic de aplicare a medierii și practicilor restaurative în domeniul școlar*. Fundația Centrul de Resurse Juridice
- Cornelsen, M. (2017). *Learning in welcome classes*. Disponibil la: <https://www.cornelsen.de/daz/1.c.3543371.de> [accesat la 07.10.2017]
- Destatis (2017). *More than 10 million foreigners in Germany*. Disponibil la: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/06/PD17_227_12521.html, [accesat la: 05.09.2017]
- Dorfman, D. (1998). *Strengthening Community Education. Building Partnerships Workbook*. Portland OR: Northwest Regional Educational Laboratory
- Dorobăț, V. (2016). *Oferta managerială a școlii gimnaziale „Al. I. Cuza” Brăila. Realizată în vederea participării la Concursul de directori din unitățile de învățământ preuniversitar 2016*. Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, Inspectoratul Școlar Județean Brăila.
- Dyson, R.G. (2002). *Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick*. European Journal of Operational Research 152 (2004), 631–640. Disponibil la : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.101.5093&rep=rep1&type=pdf> [accesat la: 10.09.2017]
- Foucault, M. (1991). *Governmentality, in: Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (Eds.) The Foucault Effect. Studies in Governmentality (87-104)*, Chicago: The Chicago University Press.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. London: Continuum



Fullerton, M. (1996). *Refugee and the Law of Return*, *International Journal of Refugee Law*, Volume 8, Issue 4, 1 October, Pages 499–531

Grit, Sonia (2017). *The Journey of Hope*. Disponibil la: https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Journey_Hope_EN.pdf [accesat la: 05.11.2017]

Heinelt, H. (2002). *Achieving Sustainable and Innovative Policies through Participatory Governance in a Multi-level Context: theoretical issues*. In Heinelt, H., Getimis, P., Kafkalas, G., Smith, R., & Swyngedouw, E. (eds), *Participatory Governance in Multi-Level Context. Concepts and Experience (17-32)*. Opladen: Leske + Budrich.

Hitchins, K. (2013). *Românii. 1774 – 1866*. București: Humanitas

Hungarian Helsinki Committee (2012). *Acces to education – Hungary*. Disponibil la: <http://www.asylumineurope.org/reports/country/hungary/reception-conditions/employment-education/access-education> [accesat la: 30.10.2017]

Iacob, A. (2016) *Raport privind percepția românilor despre criza refugiaților*. București: Asociația Pro Democrația. Disponibil la: <http://www.apd.ro/wp-content/uploads/2016/04/Raport-de-cercetare-privind-criza-refugiatilor.pdf> [accesat la: 25.10.2017]

Jessen, T., Montgomery, E. (2010). *Reception of asylum seeking and refugee children in the Nordic countries*. Disponibil la: http://medicine.gu.se/digitalAssets/1537/1537448_1476057_report-from-denmark-final-version_30-11-102.pdf [accesat la data: 05.09.2017]

Jessop, B. (2002). *Governance and Meta-governance in the Face of Complexity: on the roles of Requisite Variety, Reflexive Observation and Romantic Irony in Participatory Governance*. In H. Heinelt, P. Getimis, G. Kafkalas, R. Smith, E. Swyngedouw (eds), *Participatory Governance in Multi-Level Context. Concepts and Experience (33-58)*. Opladen: Leske & Budrich.

Klausen, J. E. & Sweeting, D. (2005). *Legitimacy and community involvement in local governance*. In M. Haus, H. Heinelt, & M. Stewart (eds), *Urban Governance and Democracy. Leadership and community involvement (214-233)*. London: Routledge.

Koles., S. (2017). *The place for refugee and migrants in Germany*. Disponibil la: <http://localdevelopmentforinclusion.org/refugees-and-migrants-in-germany.html> [accesat la data: 07.10.2017]

Lambrechts, T. (2015). *Wellcome to Hugary but not wholeheartedly*, *Mondial Nieuws*, mai 2015. Disponibil la: <https://www.mo.be/en/report/welcome-hungary-not-wholeheartedly> [accesat la: 03.11.2017]

Moguérrou, L., Primon J.L. (2016). *Educational treatment of migrant children in French schools: institutional discrimination?*, in "Autonomie locali e servizi sociali, *Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*" 3/2016, pp. 415-430, doi: 10.1447/85710

Lind, A. (2016). *Refugee children being sent directly to Danish schools – regardless of language ability*, Copenhagen: CPH Post

Lindahl, K. (22 februarie 2017). *Tesol Teacher Education in Multilingual Norway*. *Tesol international association*. Disponibil la: <http://blog.tesol.org/tesol-teacher-education-in-multilingual-norway/> [accesat la 18.09.2017]

Mitulescu, S. (coord.) (2016). *Violența școlară : cercetări, politici, recomandări*. București: AFIR

Oesterud, T.I. (2017). *Voluntary Curriculum for Asylum Seekers Courses*. Disponibil la: <http://norwaytoday.info/news/voluntary-curriculum-asylum-seeker-courses/> [accesat la 19.11.2017]



- Pommereau, I. (2016). *How Germany is turning the refugee crisis into a boost for small businesses*. Disponibil la: <https://www.csmonitor.com/World/Europe/2016/1130/How-Germany-is-turning-the-refugee-crisis-into-a-boost-for-small-businesses> [accesat la 10.10.2017]
- Rosenau, J. N. (2002) *Governance in a New Global Order*. In Held, D. & MacGrew, A. (Eds.) *Governing*
- Rydin, I., Eklund, M., Högdin, S., Sjöberg, U. (2011). *Country Report: Denmark*. Disponibil la: <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:438385/FULLTEXT01.pdf> [accesat la data: 03.09.2017]
- Rydin, I., Eklund, M., Högdin, S., Sjöberg, U. (2011). *Country Report: Norway*. University of Halmstad. Disponibil la: www.csd.bg/fileSrc.php?id=20765 [accesat la: 20.10.2017]
- Solomon, N., (2017). *Lessons in Wilkommenskultur*. Disponibil la: <http://www.exberliner.com/features/lifestyle/refugee-integration-class-wilkommenslehrer/> [accesat la 07.10.2017]
- Staver A., Lidén, H. (2014). *Unaccompanied minors in Norway: Policies, practices and data in 2014. Norwegian National Report to the European Migration Network*, Institute for Social Research. Rapport 2014:14. Disponibil la: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/unaccompanied-minors/29_norway_national_report_unaccompanied_minors_en.pdf [accesat la: 24.11.2017]
- Taguna, M., Shewbridge, C., Huttova J., Hoffman, N. (2009). *OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Norway*. OECD. Disponibil la: <https://www.oecd.org/education/school/43723539.pdf> [accesat la 16.11.2017]
- Thomas, L. (2012). *Re-thinking the importance of teaching: curriculum and collaboration in an era of localism*. London: HMSO.
- Thorud, E. et al. (2016). *Immigration and Immigrants 2015-2016. Norwegian Ministries. IMO Report for Norway*. Disponibil la: <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8e49d721ad456ea8bd698ea2d543ef/immigration-and-immigrants-20152016-complete.pdf> [accesat la: 13.11.2017]
- Țăranu, A.M. (2009). *Școala, între comunitatea locală și provocările globalizării*. Iași: Institutul European
- Vanore, M. (2015). *Family-Member Migration and the Psychosocial Health Outcomes of Children in Moldova and Georgia*. Disponibil la: <https://www.merit.unu.edu/training/theses/vanore.pdf> [accesat la: 20.10.2017]
- Vioreanu, D. (2017) *How Are Universities in Europe Giving a Hand to Refugee Students?*. Disponibil la: <http://www.mastersportal.eu/articles/1940/how-are-universities-in-europe-giving-a-hand-to-refugee-students.html> [accesat la: 01.09.2017]
- Voicu, O. coord. (2013). *Immigrants Integration Barometer - 2013. Research and Documentation Center on Immigrations Integration*. Disponibil la: http://www.fundatia.ro/sites/default/files/en_126_IIB%202013_5%2007%2013_BF.pdf [accesat la 21.11.2017]
- Wachtel, T. (2012). *Defining Restorative. International Institute for Restorative Practices*. Disponibil la: <https://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf> [accesat la: 17.06.2017]
- Wadesnjo, E. (2000). *"Immigration, the Labor Market and Public Finances in Denmark"*. Swedish: Economic Policy.
- Westerby, R. Ngo-Diep, S. et al. (2013). *Welcome to Europe!. A comprehensive guide to resettlement*. ICMCR (A Continued Commitment to Resettlement). Disponibil la: <http://www.resettlement.eu/sites/icmc.ttp.eu/files/ICMC%20Europe-> [accesat la: 22.10.2017]



Zambeta, E., Leontsini, M., Askouni, N., Papadakou, Y., Psochios, N. (2016) *Addressing Violence in Schools through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Zmbeta, E., Askouni, N., Androusou, A. (2017), *Understanding the process of refugee children's inclusion in the Greek educational context*, Draft, ATHENS

***Agenția Națiunilor Unite pentru Refugiați (2013). *Integrarea refugiaților și utilizarea indicatorilor: dovezi din Europa Centrală*. Disponibil la: http://www.unhcr.org/ro/wp-content/uploads/sites/23/2016/12/Refugee_Integration_RO.pdf [accesat la data de 20.11.2017]

***AIDA – Asylum Information Database. (2016). *Access to education – France*. Disponibil la: <http://www.asylumineurope.org/reports/country/france/reception-conditions/employment-and-education/access-education> [accesat la: 25.10.2017]

***AIDA – Asylum Information Database. (2017). *Refugee rights subsiding?*. Disponibil la: <http://www.asylumineurope.org/2017> [accesat la 28.09.2017]

***Associazione per gli Studi Giuridici sull'Immigrazione. *Access to Education*, Disponibil la: <http://www.asylumineurope.org/reports/country/italy/reception-conditions/employment-education/access-education> [accesat la: 05.08.2017]

***Associazione per gli Studi Giuridici sull'Immigrazione, (2014) *Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale Sintesi della normativa vigente e delle indicazioni*, Disponibil la: http://www.piemonteimmigrazione.it/mediato/images/inmediares/materiali/manuali/Minori_stranieri_e_diritto_allistruzione_e_alla_formazione_In_Media_Res.pdf [accesat la: 05.09.2017]

***Centrul de cercetare și documentare în domeniul integrării imigranților (2013). *Barometrul integrării imigranților. Raportul de analiză a literaturii cu privire la integrarea imigranților*. Disponibil la: http://www.cdcdi.ro/files/publications/44_8_Rap.literatura.pdf [accesat la: 20.11.2017]

***Comisia Europeană. (2017). *Hotspot State of Play*, Disponibil la: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/press-material/docs/state_of_play_-_hotspots_en.pdf [accesat la: 28.12.2018]

***DAF - German as Foreign Language Platform, (2017). *German as a foreign language*. Disponibil la: <http://daf-material.com/home/> [accesat la 01.10.2017]

***Danish Immigration Service (2016). *Education and other activities*. Disponibil la: https://www.nyidanmark.dk/enus/coming_to_dk/asylum/conditions_for_asylum_applicants/education_and_other_activities.htm [accesat la: 28.08.2017]

***Danish Immigration Service (2015). *Statistical Overview Migration and Asylum*, Disponibil la: <https://www.nyidanmark.dk/NR/0BCD904/0/StatisticalOverview2015.pdf> [accesat : 03.09.2017]

***Dutch Council for Refugees, (2016). *The implementation of the hotspots in Italy and Greece. A study*. Disponibil la: <https://www.ecre.org/wp-content/uploads/2016/12/HOTSPOTS-Report-5.12.2016..pdf> [accesat la: 01.07.2017]

*** Euroguidance (2016). *Cross Cultural Guidance and International Careers. Integrating Migrants and Minorities. National Surveys Cross Border Seminar*, Bundesagentur fur Arbeit, Erasmus +, Mit Unterstuzung der Europaischen. Disponibil la: <http://www.euroguidance.eu/wp-content/uploads/2017/02/National-Surveys-2016.pdf> [accesat la: 12.10.2017]

***Euroguidance (2016). *Cross Cultural Guidance and International Careers. Integrating Migrants and Minorities. National Surveys Cross Border Seminar 2016*. Disponibil la: <http://www.euroguidance.eu/wp-content/uploads/2017/02/National-Surveys-2016.pdf> [accesat la: 12.11.2017]



- ***European Commission (2015). *National coordination of third-country national's (TCNs) integration in Romania project 2012 – 2015*. Disponibil la: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/intpract/national-coordination-for-the-integration-of-third-country-nationals-in-romania?pdf=1>
- ***European Commission (2012). *National coordination of third-country national's (TCNs) integration in Romania project 2012 – 2015(n.d.)*. Disponibil la: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/intpract/national-coordination-for-the-integration-of-third-country-nationals-in-romania?pdf=1> [accesat la: 14.11.2017]
- ***European Commission (2016). *Education and Training Monitor*. Disponibil la : http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf [accesat la data: 02.09.2017]
- ***Federal Office for Migration and Refugees (2017). *Two years since Germany opened its borders to refugees: A chronology*. Disponibil la: <http://www.dw.com/en/two-years-since-germany-opened-its-borders-to-refugees-a-chronology/a-40327634> [accesat la: 07.10.2017]
- ***Federal Office for Migration and Refugees (2016). *Refugee Protection*. Disponibil la: <http://www.bamf.de/EN/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Schutzformen/Fluechtlingsschutz/fluechtlingsschutz-node.html>. [accesat la data: 07.09.2017]
- *** Guvernul României (2004). *Ordonanța Nr. 44 din 29 ianuarie 2004, privind integrarea socială a străinilor care au dobândit o formă de protecție în România*. Disponibil la: <http://www.lexex.ro/Ordonanta-44-2004-41444.aspx> [accesat la: 24.11.2017]
- *** Guvernul României (2009). *Ordin nr. 5925 din 12.11.2009 Procedurile referitoare la elaborarea, aprobarea și distribuire programelor și manualelor cursului de inițiere în limba română pentru copiii străinilor care au dobândit o formă de protecție sau un drept de ședere în România, precum și ai cetățenilor statelor membre ale Uniunii Europene și ale Spațiului Economic European*. Disponibil la: <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/114349> [accesat la: 21.10.2017]
- ***Germany Migration (2017). *Immigration to Germany – Everything you need to know about Moving to Germany*. Disponibil la: <http://www.germany-visa.org/immigration-germany/> [accesat la: 05.09.2017]
- ***GFU Silkeborg (2016). *Organisation and activities*. Disponibil la: <http://gfu.nu/visitation/> [accesat la data: 06.09.2017]
- ***Globalisation. Power, Authority and Global Governance (70-86). Cambridge: Polity Press.
- Rummery, A. (2016) *Syria conflict at five years: The biggest refugee and displacement crisis of our time demands a huge surge in solidarity*. Disponibil la: <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/3/56e6e1b991/syria-conflict-at-five-years.html> [accesat la 01.10.2017]
- ***Guvernul României (2004). *Governance Order No. 44 of January 2004 Ordinance on the Social Integration of Aliens Who Were Granted a Form of Protection in Romania*. Disponibil la: <http://www.refworld.org/category,LEGAL,,DECREES,ROM,404c6d834,0.html> [accesat la: 13.10.2017]
- ***Guvernul României (2004). *Governance Order No. 44 of January 2004 Ordinance on the Social Integration of Aliens Who Were Granted a Form of Protection in Romania (n.d.)*. Disponibil la: <http://www.refworld.org/category,LEGAL,,DECREES,ROM,404c6d834,0.html> [accesat la 15.11.2017]
- ***Guvernul României (2004). *HOTĂRÂRE nr. 1.483 din 9 septembrie 2004 (2004) (*actualizata*)*. Disponibil la: <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/55336> . [accesat la: 14.10.2017]
- ***Guvernul României (2004). *HOTĂRÂRE nr. 1.483 din 9 septembrie 2004 (2004) (*actualizata*) (n.d.)*. Disponibil la: <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/55336> [accesat la: 11.09.2017]



- ***Guvernul României (2015). *Hotărârea Guvernului nr. 780/2015 pentru aprobarea Strategiei naționale privind imigrația pentru perioada 2015-2018 și a Planului de acțiune pe anul 2015 pentru implementarea Strategiei naționale privind imigrația pentru perioada 2015-2018*. Disponibil la: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/InvatamantSuperior/2016/mobilitati/Anexa%20HG_780_2015_Strategia%20na%C5%A3ionala%20privind%20imigra%C5%A3ia%2020152018%20%C5%9Fi%20Planului%20de%20ac%C5%A3iune%20pe%20anul%202015.pdf [accesat la: 12.09.2017]
- ***IDOS (2012). *Non sono numeri. Dossier Statistico Immigrazione 2012*. Disponibil la: http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2012_Dossier_Scheda.pdf [accesat la: 15.09.2017]
- ***Inspectoratul General pentru Imigrări (2016). *Raportul de activitate al Inspectoratului general pentru Imigrări, pentru 2016*. Disponibil la: http://igi.mai.gov.ro/sites/all/themes/multipurpose_zymphonies_theme/images/pdf/Prezentare%202016%20%20Animation%20text%20final.pdf [accesat la: 12.10.2017]
- ***International Organization for Migration (2014). *IOM Romania Annual Report*. Disponibil la: <http://oim.ro/en/resources/iom-reports> . [accesat la : 14.10.2017]
- ***International Organization for Migration (2014). *Romania Annual Report* (n.d.). Disponibil la: <http://oim.ro/en/resources/iom-reports> [accesat la: 24.11.2017]
- ***ISTAT, (2013) *Ricostruzione della popolazione residente per età, sesso e cittadinanza nei comuni*, p.9, Disponibil la: <http://www.istat.it/it/archivio/99464> [accesat la: 02.12.2017]
- ***Microsoft (2017). *Microsoft Denmark's Refugee Academy and Job café support refugees in their new lives*. Disponibil la: <https://news.microsoft.com/europe/2017/06/20/microsoft-denmarks-refugee-academy-job-cafe-support-refugees-new-lives/> [accesat la data: 06.09.2017]
- *** Ministerul Educației Naționale, Consiliul National pentru Curriculum (2004) . *Anexa la Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4041 / 16.06.2004. Programa de limba Română – curs de inițiere – pentru copiii străinilor care au dobândit statutul de refugiat în România și pentru minorii refugiați neînsoțiți*. Disponibil la: http://liceuljeanbartsulina.info/wp-content/uploads/2014/02/limba_romana-5_8.pdf [accesat la: 15.10.2017]
- ***Ministerul Educației Naționale (2017). *ORDIN nr. 3473/2017 privind aprobarea Metodologiei de primire la studii și școlarizare a cetățenilor străini începând cu anul școlar/universitar 2017—2018 (n.d.)*. Disponibil la: <http://legeaz.net/monitorul-oficial-233-2017/omen-3473-2017-metodologie-primire-studii-scolarizare-cetateni-straini>
- ***Ministerul Educației Naționale (2004). *Programa de limba Română – curs de inițiere – pentru copiii străinilor care au dobândit statutul de refugiat în România și pentru minorii refugiați neînsoțiți (nd.)*. Disponibil la: http://liceuljeanbartsulina.info/wp-content/uploads/2014/02/limba_romana-5_8.pdf [accesat la: 06.11.2017]
- ***Ministerul Educației Naționale (2006). *Legea nr. 122/2006 privind azilul în România*. Disponibil la: <http://lege5.ro/Gratuit/ha2tqmbu/legea-nr-122-2006-privind-azilul-in-romania>. [accesat la: 11.11.2017]
- ***Ministerul Educației Naționale (2006). *Legea nr. 122/2006 privind azilul în România (n.d.)*. Disponibil la: <http://lege5.ro/Gratuit/ha2tqmbu/legea-nr-122-2006-privind-azilul-in-romania> [accesat la 27.09.2017]
- ***Ministerul Educației Naționale (2009). *Anexa 1 la OMECI nr. 5925 din 12.11.2009. Metodologia privind organizarea și desfășurarea cursului de inițiere în limba română și școlarizarea copiilor străinilor care au dobândit o forma de protective sau un drept de ședere în România, precum și al cetățenilor statelor membre*



ale uniunii Europene și ale spațiului economic European. Disponibil la:

<http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/13043> [accesat la: 28.09.2017]

***Ministerul Educației Naționale (2009). *OMECI nr. 5925 din 12.11.2009. Anexa 1 Metodologia privind organizarea și desfășurarea cursului de inițiere în limba română și școlarizarea copiilor străinilor care au dobândit o formă de protecție sau un drept de ședere în România, precum și al cetățenilor statelor membre ale uniunii Europene și ale spațiului economic European, MEC (n.d.).* Disponibil la:

<http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/13043> [accesat la 20.09.2017]

***Ministerul Educației Naționale (2011). *Legea Educației 1/2011 (n.d.).* Disponibil la: <http://www.edu.ro> [accesat la 29.09.2017]

***Ministerul Educației Naționale (2011). *Metodologia privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar aprobată prin OMECTS nr. 5561/31 oct. 2011 publicată ca anexă la O.M. în Monitorul Oficial, Partea I nr. 767bis/31 oct 2011.* Disponibil la:

http://isj.vs.edu.ro/download/Perfectionare/2013/Metodologie_formare_continua.pdf. [accesat la: 19.11.2017]

***Ministerul Educației Naționale (2015). *STRATEGIA NAȚIONALĂ PRIVIND IMIGRAȚIA pentru perioada 2015-2018 (n.d.).* Disponibil la: <https://www.edu.ro/sites/default/files/u39/Anexa%201%20Proiect%20HG%20strategie%20imigratie%20si%20plan%20actiune.pdf> [accesat la 23.10.2017]

***Ministerul Educației Naționale (2017). *ORDIN nr. 3473/2017 privind aprobarea Metodologiei de primire la studii și școlarizare a cetățenilor străini începând cu anul școlar/universitar 2017—2018.* Disponibil la:

<http://legeaz.net/monitorul-oficial-233-2017/omen-3473-2017-metodologie-primire-studii-scolarizare-cetateni-straini> [accesat la: 12.10.2017]

***Ministere de l'Education Nationale (2016). *Les demandes d'asile.* Disponibil la:

http://www.asylumineurope.org/sites/default/files/resources/les-demandes-d_asile-en-2016_16_janvier-2017.pdf [accesat la 30.09.2017]

***Ministere de l'Education Nationale (2012). *Enseignements primaire et secondaire.* Disponibil la:

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 [accesat la: 23.11.2017]

***Norwegian Ministry of Education and Research (2007). *Education – from Kindergarten to Adult Education, Norwegian Ministry of Education and Research.* Disponibil la:

https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Education_in_Norway.pdf?epslanguage=no [accesat la: 19.09.2017]

***OECD. (2015). *PISA Results by country.* Disponibil la: <http://www.oecd.org/pisa/> [accesat la 28.10.2017]

***OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond.* Disponibil la:

<https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> [accesat la 01.10.2017]

***Organizația Internațională pentru Migrație Biroul în România (2011). *Glosar.* Disponibil la:

<http://www.oim.ro/ro/resurse/glosar>. [accesat la: 12.10.2017]

***Parlamentul României (1996). *LEGE nr. 15 din 2 aprilie 1996*

privind statutul și regimul refugiaților în România. Disponibil la:

http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htm_act_text?id=4955 [accesat la: 17.10.2017]



- ***Parlamentul României(2006). *Legea nr. 122/2006 privind azilul în România*. Disponibil la: http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Legislatie/Munca_Legislatie/actualizare_2016/legea122din2006-v2016.pdf [accesat la data de 12.09.2017]
- ***Parlamentul European (2005). *European Parliament resolution on Lampedusa*. Disponibil la: https://en.wikipedia.org/wiki/Immigration_to_Italy#cite_note-23 [accesat la: 17.11.2017]
- ***Parlamentul European (2017). *Committee on Employment and Social Affairs*. Disponibil la: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=%2F%2FEP%2F%2FNONGML%2BCOMPARL%2BPE-601.064%2B02%2BDOC%2BPDF%2BV0%2F%2FEN> [accesat la: 22.10.2017]
- ***Programma Integra (2015). *Istat: nel 2014 oltre 90mila i nuovi nati stranieri*, Disponibil la: <http://www.programmaintegra.it/wp/2015/02/istat-nel-2014-oltre-90mila-i-nuovi-nati-stranieri/> [accesat la: 03.10.2017]
- *** Recensamantul populatiei si al locuințelor 2011 - *demers statistic de importantă strategică pentru Romania* (2011) (n.d.), Disponibil la: www.recensamantromania.ro [accesat la 21.10.2017]
- ***Study in Germany (2017). *Study for free in Germany as a refugee*. Disponibil la: <https://www.studying-in-germany.org/studying-for-free-in-germany-as-a-refugee/> [accesat la 10.10.2017]
- ***The United Nations Refugee Agency (2012). *Asylum Trends 2010-2012 Provisional statistical figures for Central Europe* Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Poland, Romania, Slovakia, Slovenia (n.d.)*. Disponibil la: http://www.unhcr.org/ro/wp-content/uploads/sites/23/2016/12/Regional_statistics_2010-12.pdf [accesat la: 16.10.2017]
- ***The United Nations Refugee Agency (2012). *Asylum Trends 2010/2012 Provisional statistical figures for Central Europe* Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Poland, Romania, Slovakia, Slovenia*. Disponibil la: http://www.unhcr.org/ro/wp-content/uploads/sites/23/2016/12/Regional_statistics_2010-12.pdf [accesat la: 10.10.2017]
- ***The United Nations Refugee Agency (2012). *Asylum Trends 2012 . Levels and Trends in Industrialized Countries (n.d)*. Disponibil la: <http://www.unhcr.org/5149b81e9.pdf> [accesat la: 15.10.2017]
- ***The United Nations Refugee Agency (2016). *Missing Out: Refugee Education in Crisis*. Geneva. Disponibil la: <http://www.unhcr.org/57bea3bc4> [accesat la: 20.11.2017]
- ***UNESCO (1990). *World Conference Education for All – Jomtien*. Disponibil la: www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.shtml [accesat la 13.09.2017]
- ***UNESCO (2001 b). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Disponibil la: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf> [accesat la: 16.09.2017]
- ***UNESCO (2001a). *An international strategy to operationalize the Dakar Framework for Action on Education for All (EFA)*. Disponibil la: www.unesco.org/education/efa/global_co/comprehensive_efa_strategy_summary.shtml [accesat la: 30.09.2017]
- ***United Nations High Commissioner for Refugees, (2017). *Italy - Unaccompanied and Separated Children (UASC) Dashboard*. Disponibil la: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/60781>, [accesat la: 03.11.2017]
- ***United Nations High Commissioner for Refugees. (2009). *UNHCR Education Strategy 2010-2012: “Education for All Persons of Concern to UNHCR”*. Disponibil la: <http://www.refworld.org/docid/4d11de9d2.html> [accesat la: 19.11.2017]



***United Nations High Commissioner for Refugees. (2011). *Improving Access to Education for Asylum-seeker, Refugee Children and Adolescents in Central Europe*. Budapest: UNHCR Regional Representation for Central Europe. Disponibil la: <http://www.refworld.org/docid/4e9bf50615.html> [accesat la: 22.10.2017]

***United Nations High Commissioner for Refugees. (2017). *Syria Regional Refugee Response*. Disponibil la: <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php> [accesat la: 21.10.2017]

***United Nations High Commissioner for Refugees. (2014). *Unaccompanied and Separated Asylum-seeking and Refugee Children Turning Eighteen: What to Celebrate?*. Disponibil la: <http://www.refworld.org/docid/53281A864.html> [accesat la 21.11.2017]

***United Nations High Commissioner for Refugees (2017). *Refugees/migrants emergency Response—Mediterranean*. Disponibil la: <http://data.unhcr.org/mediterranean/country.php?id=83> [accesat la 30.10.2017]