



ASOCIAȚIA ONG-URILOR DIN DOMENIUL  
PROTECȚIEI SOCIALE A FAMILIEI ȘI COPILULUI

# Incluziunea elevilor cu CES în școlile din comunitate

*studiu sociologic*

Autori: **Ludmila Malcoci**, *dr. habilitat în sociologie*  
**Inga Chistruga-Sinchevici**, *dr. în sociologie*

CHIȘINĂU-2015

Cercetarea a fost efectuată de către Alianța ONG-urilor din domeniul protecției sociale a familiei și copilului cu suportul financiar al Global Campaign for Education și Swedish Organization for Individual Relief (SOIR). Autorii poartă responsabilitate integrală pentru conținutul acestui raport. Raportul nu întotdeauna reflectă opiniile APSCF, ale Global Campaign for Education sau ale SOIR.

***Apare cu sprijinul financiar al Global Campaign for Education  
și Swedish Organization for Individual Relief (SOIR)***

Autori: Ludmila Malcoci, dr. habilitat în sociologie,  
Inga Chistruga-Sinchevici, dr. în sociologie

**ABREVIERI**

**CES** – Cerințe educaționale speciale

**SAP** – Serviciul de Asistență Psiho-pedagogică

**UTA** – Unitate teritorial-administrativă

**ME** – Ministerul Educației

**MMPSF** – Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei

**MS** – Ministerul Sănătății

**ONG** – Organizație neguvernamentală

**AO** – Asociație obștească

**PEI** – Plan educațional individualizat

**DGITS** – Direcția Generală pentru Învățământ, Tineret și Sport

**CMI** – Comisia multidisciplinară intrașcolară

# CUPRINS

<b>SUMAR</b>	4
<b>ÎNTRUDUCERE</b>	9
<b>PERCEPȚIILE ELEVILOR DESPRE EDUCAȚIA INCLUZIVĂ</b>	
1.1. Satisfacția de școală	11
1.2. Mediul social și mediul de învățare	12
1.3. Stima de sine și încrederea în forțele proprii	16
1.4. Suportul din partea pedagogilor și a părinților	17
1.5. Participarea elevilor la viața socială	19
1.6. Promovarea valorilor incluziunii în școală	19
<b>PERCEPȚIILE PĂRINȚILOR</b>	
2.1. Atitudinile față de educația incluzivă	22
2.2. Schimbările produse în școlile pilot	24
2.3. Implicarea părinților în procesul educațional	29
2.4. Unele concluzii și recomandări din partea părinților	29
<b>PERCEPȚIILE PROFESORILOR</b>	
3.1. Atitudinile față de educația incluzivă	31
3.2. Schimbările produse în școală	32
3.3. Nivelul de pregătire a cadrelor didactice pentru educația incluzivă	41
3.4. Managementul școlii incluzive	43
3.5. Unele concluzii și recomandări oferite de pedagogi	46
<b>EVALUAREA CALITATIVĂ A INSTITUȚIILOR ȘCOLARE PILOT ȘI A PROCESULUI EDUCAȚIONAL</b>	
4.1. Caracteristica generală a școlilor incluse în cercetare	41
4.2. Managementul educației incluzive	49
4.3. Procesul de învățare a copiilor cu CES	51
<b>CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI</b>	55

## SUMAR

### Atitudinea față de educația incluzivă.

Elevii sunt foarte deschiși pentru educația incluzivă, considerând că este bine că toți oamenii sunt diferiți (IOPD<sup>1</sup> = 75%). Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care sunt de părerea că este bine că toți oamenii sunt diferiți este mai mare în mediul elevilor tipici ((IOPD clase fără elevi cu CES = 96%, IOPD clase cu elevi cu CES = 83%) și este mai redusă în mediul elevilor cu CES (IOPD = 70%).

Deși marea majoritate a profesorilor consideră că educația incluzivă este o practică bună, deoarece copiii cu dizabilități/cu CES se pregătesc pentru viață în școlile de masă și mai apoi pot obține o profesie în școli profesionale și colegii, totuși o bună parte din cei chestionați sunt de părerea că școala de masă nu este pentru toți copiii cu dizabilități. Astfel, ei acceptă integrarea în școala comunitară a copiilor cu dizabilități fizice, cu dizabilități de limbaj, cu deficiențe de învățare și mai puțin sau deloc - incluziunea copiilor cu dizabilități mentale și a celor cu tulburări emoționale-afective și de comportament.

Marea majoritate a părinților copiilor tipici consideră că orice copil, indiferent de problemele de sănătate, poate frecventa școala. Cu toate acestea, părinții tipici mai curând acceptă incluziunea în școală a copiilor cu dezabilități fizice decât a celor cu dezabilități intelectuale sau cu tulburări de comportament. Gradul redus de acceptare a acestor grupuri de copii este argumentat prin comportamentul lor neadecvat la lecții, nevoia de a-i supraveghea în permanență și provocarea comportamentelor neadecvate în mediul elevilor tipici.

Deși majoritatea părinților copiilor cu CES susțin incluziunea în școală a copiilor lor, menționând că astfel, copiii lor nu sunt izolați,

comunică cu semenii, se dezvoltă mai bine, totuși, unii dintre ei, în special cei, copiii cărora au fost instituționalizați o perioadă mai îndelungată de timp, consideră că pentru copiii lor era mai bine la școala internat. Acest fapt este caracteristic mai mult familiilor vulnerabile, pentru care îngrijirea copiilor proprii reprezintă o povară în plus.

### Schimbări provocate în rezultatul implementării educației incluzive.

Atât elevii, cât și părinții lor au menționat că implementarea educației incluzive a provocat schimbări mai curând pozitive decât negative în școlile lor. Astfel, elevii au menționat: dotarea cu materiale, tehnică modernă, îmbunătățirea calității și metodelor de predare, schimbarea comportamentelor elevilor cu CES și a celor tipici. Părinții au evidențiat următoarele schimbări pozitive: instituția de învățământ a beneficiat de o serie de bunuri, echipament, materiale de instruire, pedagogii au fost instruiți, a fost creat centrul de resurse.

Mai bine de 2/3 din cadrele didactice și managerii chestionați au menționat că în ultimii ani în școlile lor s-au produs schimbări pozitive considerabile în ceea ce privește atitudinea pedagogilor față de copiii cu CES (86%), accesul copiilor cu CES la școala din comunitate (80%), gradul de cuprindere cu școala a copiilor cu CES (76%), accesul copiilor cu CES la servicii de suport individualizate (67%), atitudinea copiilor tipici față de copii cu CES (66%), calitatea educației (66%), relațiile dintre școală și Direcția Generală de învățământ (61%), atitudinea comunității față de copii cu CES (60%). Fiecare al doilea pedagog/manager chestionat s-a dat cu părerea că s-a mărit gradul de participare al elevilor, pedagogilor,

<sup>1</sup> Indexul Opiniei Personale Dominante (IOPD) determină ponderea opiniilor dominante în raport cu anumite fenomene, procese și este calculat după formula  $(p-n) \times (100-ne):100$ , unde p - ponderea opiniilor pozitive, n - ponderea opiniilor negative, ne - ponderea opiniilor neutre. Indexul variază pe o scară de la -100 până la +100. Cu cât indexul este mai aproape de 100, cu atât opiniile/percepțiile/atitudinile sunt mai pozitive.

părinților în planificarea activității școlii, s-au îmbunătățit relațiile dintre școală și instituțiile din comunitate.

O parte din elevi, părinți și pedagogi au menționat și unele provocări ale educației incluzive: sporirea numărului de elevi, inclusiv a celor cu CES, în clasă; reducerea atenției față de elevii tipici și în consecință – reducerea reușitei lor ; comportamentele neadecvate ale elevilor cu probleme de comportament și întreruperea frecventă a lecțiilor.

**Impactul educației incluzive asupra elevilor cu CES și a elevilor tipici.** Atât părinții, cât și pedagogii s-au dat cu părerea că educația incluzivă a avut un impact pozitiv destul de mare asupra copiilor cu CES. Astfel, *părinții copiilor tipici* au menționat că elevii cu CES au devenit mai activi, mai comunicabili, și-au dezvoltat comportamente de auto-deservire, au preluat comportamentele pozitive de la elevii tipici, au progresat la învățatură etc. *Părinții copiilor cu CES*, de asemenea, au menționat că copii lor au devenit mai dezinhibați, mai veseli, mai fericiți și mai maturi. Marea majoritate a *pedagogilor*, de asemenea, au menționat că educația incluzivă a contribuit/contribuie la sporirea încrederii față de sine a copiilor cu CES (IOPD= 57%), la includerea mai bine în societate a copiilor cu CES ( IOPD= 51% ), la dezvoltarea multilaterală a elevilor cu CES (IOPD= 45%).

Totodată, pedagogii au fost mai rezervați în aprecierea unor asemenea aspecte ca dezvoltarea mai rapidă a elevilor cu CES în mediul elevilor tipici (IOPD=17%) și reușita academică mai bună a copiilor cu CES ( IOPD=20%).

Referitor la impactul educației incluzive asupra elevilor tipici, majoritatea pedagogilor au menționat că ei au devenit mai toleranți ( IOPD =62%), mai săritori la nevoie ( IOPD=59%), mai responsabili (IOPD=48%), mai empatici ( IOPD=37%). Totodată, studiul a scos în evidență faptul că o mare parte din pedagogi consideră că elevii tipici însușesc mai puțin material la lecții, au o reușită mai puțin bună la învățatură, sunt mai distrași.

**Satisfacția de școală a elevilor.** Marea majoritate a elevilor chestionați manifestă un grad înalt de satisfacție de școală. Astfel, ponderea elevilor care au afirmat că le place

școala foarte mult este cu 86% mai mare decât ponderea celor care nu au fost de acord cu această afirmație. Ponderea elevilor care au menționat că abia așteaptă dimineața să se ducă la școală este cu 69% mai mare decât a celor care nu au fost de acord cu această afirmație. Pe grupuri de elevi, satisfacția de școală este mai mare în mediul elevilor tipici atât din clasele în care nu sunt elevi cu CES, cât și din clasele în care sunt elevi cu CES și este mai mică în mediul elevilor cu CES.

Deși unii părinți ai copiilor tipici și ai copiilor cu CES continuă să aibă opinii rezervate privind implementarea educației incluzive în școlile comunitare, marea majoritate consideră că copiii lor vin cu plăcere la școală. Totuși, unii părinți ai copiilor tipici și ai celor cu CES continuă să creadă că copiii cu CES nu se simt prea bine în școala din comunitate atât din cauza mediului nou la care trebuie să se adapteze, precum și din cauza că mediul de învățare necesită încă îmbunătățire. Prin mediul de învățare se subînțeleg atitudinile copiilor tipici față de copiii cu CES, serviciile de suport de care beneficiază acești copii, gradul de pregătire al pedagogilor pentru a face față cerințelor școlii incluzive și ale învățământului individualizat etc.

Conform studiului, 2/3 din pedagogi/manageri școlari consideră că tuturor elevilor, inclusiv celor cu CES, le place să vină la școală, iar 1/3 mai curând nu sunt de acord cu aceasta, sau nu au dorit să se expună.

**Mediul social în școlile pilot.** Mai bine de 90% din pedagogi/manageri consideră că în școală există un mediu prietenos pentru toți copiii, iar peste 80% s-au dat cu părerea că elevii cu CES sunt acceptați de către cadrele didactice și de către colegii lor, că toți elevii comunică între ei de la egal la egal și au relații foarte bune indiferent de statut social, etnie, stare a sănătății, religie sau nivel de bunăstare a familiei.

Elevii, de asemenea, au confirmat mediul prietenos din școală. Astfel, ponderea elevilor care au menționat că la școală au foarte mulți prieteni (IOPD=74%), că le vine greu să se despartă de prieteni la sfârșitul lecțiilor (IOPD= 42%), că în pauză sunt invitați deseori de alți colegi să se joace (IOPD= 49%), că sunt invitați de colegi să participe la diferite activități ex-

tra curriculare (IOPD= 62%), că le place să participe la diferite activități extra curriculare (IOPD= 78%) este mai mare decât a celor care nu sunt de acord cu aceste afirmații.

Pe grupuri de elevi, însă, situația este diferită. Astfel, ponderea elevilor cu CES care au opinii pozitive despre mediul social din școală este de 1.5-2.0 mai mic decât cea a elevilor tipici, atât din clasele fără elevi cu CES, cât și din clasele cu elevi cu CES, fapt ce se datorează mediului social încă neformat în școlile pilot. O parte din elevii tipici au menționat că uneori colegii îi discriminează pe elevii cu CES, rîd de ei, nu le acordă nici o atenție și chiar încurajează și alți copii să procedeze în același fel.

**Procesul de predare – învățare – evaluare în școlile pilot.** Marea majoritate a elevilor au susținut afirmațiile că activitățile din clasă sunt foarte interesante (IOPD= 86%), că lucrează la lecții în grup împreună cu alți elevi (IOPD=72%), că pedagogii îi încurajează să învețe în măsura posibilităților lor (IOPD=78%), că în clasă pot pune întrebări și pot obține răspunsuri (IOPD =74%) și că deseori se întâmplă să se dea cu părerea despre școală, despre studii (IOPD =62), că pedagogii și elevii din școala lor se respectă unii pe alții (IOPD=82%), că pedagogii vorbesc cuvinte frumoase la adresa tuturor copiilor (IOPD=83%), că pedagogii au aceeași atitudine față de toți copiii (IOPD=69%) este cu mult mai mare decât ponderea celor care au opinii opuse. Cu toate acestea, pe grupuri de elevi, observăm diferențe între opiniile elevilor tipici din clasele în care nu sunt elevi cu CES, a elevilor tipici din clasele în care sunt elevi cu CES și a elevilor cu CES. În cazul ultimelor două grupuri ponderea celor care susțin afirmațiile pozitive se reduce și sporește ponderea celor care au opinii opuse.

Discuțiile în focus grupuri au scos în evidență unele probleme / aspecte care necesită o atenție sporită. Astfel, elevii au menționat că unii profesori acordă mai multă atenție altor activități la lecții în defavoarea celor instructive; că utilizează în mod abuziv metoda citirii și a scrierii de către copii; că repetă aceeași sarcină câteva lecții la rând. Mai mulți copii au subliniat că profesorii nu-i evaluează întotdeauna obiectiv și că nota este influențată de relația pe care o au cu profe-

sorul. Cu referință la atitudinea profesorilor față de elevii cu CES, părerile participanților la focus grupuri s-au divizat: unii consideră că pedagogii le acordă prea puțină atenție, fiind axați mai mult pe elevii care învață bine, iar alții - că profesorii acordă prea multă atenție elevilor cu CES, ceea ce, în viziunea lor, este în defavoarea elevilor tipici.

Opiniile părinților privind procesul de predare – învățare - evaluare s-au dispersat. Astfel, unii, în special cei din mediul rural, sunt de părerea că pedagogii reușesc să organizeze lecțiile conform cerințelor și că copiii lor se simt bine la lecții. Alții, în special părinții din mediul urban consideră că profesorii mai curând nu reușesc să-și îndeplinească sarcinile în clasele în care învață și copiii cu CES din cauza numărului mare de copii în clasă, volumului de lucru sporit, și a necesității de a duce activități socio-educative. O bună parte din părinții copiilor cu CES, în special ai celor dezinstituționalizați, sunt de părerea că profesorii nu atrag atenția cuvenită copiilor lor la școală și că nu pot să întreprindă nimic cu copiii care au un comportament negativ.

Marea majoritate a pedagogilor consideră că odată cu incluziunea copiilor cu CES în școala lor, procesul de predare – învățare - evaluare a devenit mai centrat pe nevoile educaționale și abilitățile elevilor. Astfel, mai bine de 90% din pedagogii/managerii chestionați consideră că în școala lor toți elevii, inclusiv cei cu CES, au acces la toate resursele de învățare - cunoaștere-informare; că pedagogii încurajează toți copiii, inclusiv cei cu CES, să ia decizii, să pună întrebări și să exprime opinii; că pedagogii folosesc metode de evaluare diferențiate, adecvate vârstei și abilităților de învățare a copiilor; că elevii și părinții sunt informați regulat despre rezultatele școlare și progresul obținut. Totodată, doar fiecare al doilea pedagog/manager consideră că toți copiii dispun de materiale didactice, adaptări și echipamente adecvate cerințelor lor educaționale.

Evaluarea efectuată la 13 lecții în 14 școli de către reprezentanții CRAP a confirmat faptul că în majoritatea școlilor elevii cu CES se simt bine la lecții, atmosfera este prietenoasă, cadrele didactice tratează copiii la egal.

Totodată, au fost evidențiate unele aspecte care necesită îmbunătățire cum ar fi : trecerea

de la instruirea frontală la instruirea individualizată, cu implicarea mai activă a elevilor cu CES în proces, elaborarea proiectelor lecțiilor de către cadrele didactice, adaptarea materialului pentru lecții în funcție de abilitățile copiilor, îmbunătățirea PEI-urilor etc.

**Accesibilitatea școlilor pilot.** Studiul a scos în evidență faptul că mai bine de jumătate din școlile pilot evaluate nu sunt accesibile din punct de vedere fizic (nu sunt rampe, veceul nu este adaptat pentru persoanele cu dizabilități, nu sunt table reglabile, etc.) și necesită îmbunătățirea condițiilor de instruire: reparații capitale (schimbarea acoperișului, a ferestrelor, ușilor, podelei, reparația fațadei, a holului), conectarea la sistem centralizat de apă, canalizare, încălzire etc.

Totodată, toate cele 20 de școli au acces la internet, dispun de telefon, fax, scanner, copiator, iar 10 școli au pagină web. Șase școli dispun de echipament pentru efectuarea terapierilor specifice copiilor cu dizabilități.

**Serviciile de suport în școlile pilot.** Conform studiului, în toate școlile care au fost incluse în eșantion, copiii cu CES pot beneficia de servicii de suport pentru incluziunea lor educațională, cum ar fi cadrul didactic de sprijin și centrul de resurse pentru educația incluzivă.

Majoritatea pedagogilor au menționat că cadrele didactice de sprijin sunt absolut necesare în procesul de incluziune școlară deoarece acordă suport elevilor cu CES în procesul de instruire și totodată sunt pe rolul de părinte sau persoană apropiată și de încredere. 87% din pedagogii/managerii chestionați consideră că cadrele didactice de sprijin colaborează eficient cu cadrele didactice de la clasă, iar 90% - că ele colaborează eficient cu elevii cu CES și părinții acestora.

Discuțiile în focus grupuri cu pedagogii și părinții au scos în evidență o serie de probleme ce țin de cadrele didactice de sprijin, și anume: necorespunderea numărului de ore a cadrelor didactice de sprijin nevoilor elevilor cu CES; unele cadre didactice de sprijin nu au studii pedagogice și nu sunt instruite în domeniul educației incluzive; cadrele pedagogice întâmpină dificultăți în asistarea elevilor cu CES la disciplinele exacte, precum și

în asistarea elevilor din clasele mari; unele cadre didactice de sprijin se axează mai mult pe asistența elevului în rezolvarea fișelor și mai puțin pe incluziunea lui în clasă. Pentru a spori eficiența cadrelor didactice de sprijin profesorii au propus să fie revăzută formula de asigurare a elevilor cu cadre didactice de sprijin, aceasta fiind bazată pe nevoile educaționale ale elevilor și nu pe număr de copii cu CES.

Marea majoritate a pedagogilor/managerilor și părinților chestionați sunt satisfăcuți de activitatea Centrelor de Resurse pentru Educația Incluzivă, considerându-le absolut necesare și utile din următoarele perspective: elevii, inclusiv cei cu CES, pot să-și demonstreze abilitățile în diferite domenii, iar pedagogii pot duce anumite observații utile pentru organizarea procesului instructiv; copiii se simt foarte bine în centre, copiii cu CES pot să se odihnească în centre; centrele sunt foarte bine dotate cu echipament și materiale didactice. Totodată, participanții la focus grupuri au venit cu unele recomandări de îmbunătățire a activității CREI: încălzirea suficientă a spațiilor, prestarea serviciilor și după masă, elaborarea graficului de lucru al serviciului, elaborarea planurilor de activitate ale serviciilor, organizarea mai multor activități extra-curriculare pentru copii în vederea unei mai bune incluziuni sociale a copiilor cu CES, mărirea numărului de servicii prestate de aceste centre, inclusiv alimentarea copiilor măcar o dată în zi.

### **NIVELUL DE PREGĂTIRE A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE ȘI NEVOILE DE INSTRUIRE**

Circa 80% din pedagogii chestionați au menționat că în școala lor există personal calificat în domeniul educației incluzive și că atât administrația școlii, cât și pedagogii au fost instruiți în ultimii trei ani în domeniul educației incluzive. Totodată, la întrebarea dacă majoritatea cadrelor didactice sunt suficiente de pregătite pentru a face față tuturor cerințelor educației incluzive, 2/3 din pedagogii chestionați au dat un răspuns afirmativ, iar fiecare al treilea chestionat a oferit un răspuns negativ sau nu s-a pronunțat

Fiind rugate să se expună dacă sunt sigure că pot preda lecții diferitor grupuri de elevi cu CES, 2/3 din cadrele didactice chestionate au

indicat că ele sunt sigure sau foarte sigure că pot preda lecții elevilor cu dizabilități fizice. Totodată, mai bine de 50% din cei chestionați au indicat că ei mai curând nu sunt siguri sau nu sunt siguri deloc că pot preda lecții elevilor cu deficiențe auditive, elevilor cu deficiențe vizuale, elevilor cu tulburări de comportament.

Deși ponderea pedagogilor care au menționat că pot dezvolta un PEI de comun acord cu cadrul didactic de sprijin (IOPD= 63%), că pot evalua rezultatele elevilor cu CES (IOPD= 53%), că pot adapta suporturile de curs și activitățile la lecții în funcție de nevoile elevilor (IOPD= 44%), că pot gestiona comportamentele elevilor cu tulburări de comportament ( IOPD= 34%) este mai mare decât a celor de părere opusă, cu toate acestea, există încă o parte destul de mare de pedagogi, inclusiv în clasele în care sunt elevi cu CES, care necesită instruire și suport în dezvoltarea PEI, adaptarea suportului de curs și a activităților la lecții, evaluarea rezultatelor elevilor cu CES, asigurarea cu metode noi de predare-învățare-evaluare și gestionarea comportamentelor schimbătoare. Acest fapt a fost confirmat și de răspunsurile obținute la întrebarea privind suportul de care ar avea nevoie pedagogii pentru o incluziune școlară mai eficientă a elevilor cu CES.

**Managementul școlii incluzive.** Peste 2/3 din pedagogii chestionați au fost mai curând de acord/totalmente de acord cu afirmațiile că administrația școlii este deschisă și promo-

vează politica statului privind educația incluzivă, că în planul de dezvoltare a școlii sunt integrate activități ce țin de educația incluzivă, că administrația școlii promovează documente manageriale care reflectă asigurarea elevilor cu CES cu servicii de sprijin, că administrația școlii dispune de mecanisme suficiente pentru înmatricularea și incluziunea școlară a tuturor copiilor și pentru combaterea și prevenirea oricăror forme de discriminare a elevilor, și că planifică în fiecare an instruirea pedagogilor în educația incluzivă. Totodată, fiecare al doilea respondent nu știe sau nu este de acord cu afirmația că administrația școlii este informată despre alocațiile financiare pentru educația incluzivă, iar circa 40% din cei chestionați au menționat că nu știu sau nu sunt de acord cu afirmațiile că administrația școlii gestionează rezonabil și transparent alocațiile financiare pentru educația incluzivă, și că părinții copiilor cu CES sunt incluși în organele de administrare a școlii. observații

Evaluarea calitativă a Planurilor Strategice de Dezvoltare a școlilor (PSD), a organelor și a fișelor de post denotă că nu în toate școlile aceste documente includ prevederi și activități ce țin de educația incluzivă. Deși toate școlile au Consilii de Administrare, doar în fiecare a cincea instituție inclusă în studiu părinții copiilor cu CES sunt membri ai acestora. Analiza bugetelor școlilor pentru 2014 a scos în evidență faptul că în fiecare a cincea instituție de învățământ nu au fost bugetate activități privind educația incluzivă.



## ÎNTRUDUCERE

**Contextul cercetării:** În ultimii cinci ani sistemul de educației din Republica Moldova a trecut prin câteva procese de restructurare, inclusiv: a) optimizarea unităților de învățământ, c) dezvoltarea și implementarea politicilor de educației incluzivă și d) implementarea măsurilor anticorupție. două din aceste procese: dezinstituționalizarea și educația incluzivă sunt interdependente și urmăresc același obiectiv de a asigura dreptul tuturor copiilor la educație – drept garantat de Constituția Republicii Moldova.

Procesul de dezinstituționalizare a început în Republica Moldova în anul 2007 în rezultatul aprobării *Strategiei și Planului național de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pentru anii 2007-2012 (Hotărârea Guvernului nr. 784 din 09.07.2007)*. Din anul 2007 și până în prezent 2007, 1181 copii au fost dezinstituționalizați și 18 instituții rezidențiale au fost închise.

De rând cu procesul de dezinstituționalizare, Guvernul Republicii Moldova a început dezvoltarea și implementarea politicilor de educație incluzivă la nivel național. În acest context în anul 2011, Guvernul Republicii Moldova a aprobat *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 (Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 523 din 11.07.2011)*, care stipulează că toți copiii din Republica Moldova au dreptul de a se înscrie la școala cea mai aproape de casa lor și de a beneficia de servicii educaționale specializate, în caz de necesitate, în baza unei evaluări complexe. Serviciile educaționale specializate includ: logopedul, psihologul, cadrul didactic de sprijin, Centrul de Resurse pentru Educația Incluzivă etc. La nivel de raioane, procesul educației incluzive este susținut de către Serviciile de Asistență Psiho-Pedagogică, constituite fiecare din 8 specialiști în domeniu, și care sunt responsa-

bile de evaluarea nevoilor educaționale ale copiilor și asistența lor în procesul de incluziune în școală.

Programul de dezvoltare a educației incluzive (2011-2020) este implementat în trei etape:

- 2011-2012- dezvoltarea cadrului legal pentru educația incluzivă,
- 2013-2016 – pilotarea modelelor de educație incluzivă,
- 2017-2020 – implementarea educației incluzive la nivel național.

În anul 2011, Ministerul Educației a aprobat metodologiile privind educata inclusivă elaborate de câteva ONG-uri (Lumos, CCF, Keystone Moldova, Speranța Chișinău, Femeia și Copilul: speranță și sprijin) și pilotarea lor în comunități rurale și urbane. Deși ONG-urile implementează aceste modele de mai bine de trei ani, nu au fost efectuate cercetări în domeniu care ar evalua similaritățile și disimilaritățile dintre practicile educaționale incluzive; gradul de corespundere a metodologiilor implementate cerințelor Programului Național de dezvoltare a educației incluzive; progresele, barierele și provocările întâmpinate în procesul de implementare a modelelor; percepțiile copiilor, părinților și a pedagogilor privind educația incluzivă; bugetarea și implementarea surselor financiare destinate educației incluzive. Evaluarea modelelor de educație incluzivă cu scopul identificării practicilor bune, a lecțiilor învățate și a provocărilor este o necesitate stringentă pentru promovarea de mai departe a politicilor în domeniul educației incluzive.

În anul 2013, Alianța ONG-urilor în domeniul Protecției Sociale a Familiei și Copiilor (APSCF<sup>1</sup>) a obținut un grant din partea a Global Campaign for Education pentru implementarea proiectului “Dinamizarea procesului de educație incluzivă în Moldova”. Un obiectiv al acestui proiect constă în elaborarea unei cercetări asupra practicilor educației incluzive în

<sup>1</sup> Alianța ONG-urilor în domeniu Protecției Sociale a Familiei și Copilului (APSCF) este o rețea de organizații neguvernamentale locale și naționale create în anul 2002 care are drept misiune de a spori participarea actorilor sociali și de a dezvolta și promova politici publice și practice sociale axate pe protecția familiei și a copilului. Rețeaua include peste 100 de ONG-uri din 32 de raioane, 2 municipii, Găgăuzia și Transnistria. ONG-urile membre ale APSCF oferă asistență la mai bine de 58000 de beneficiari ( copii și adulți) care provin din grupuri vulnerabile.

Moldova în vederea identificării succeselor și problemelor și susținerii Ministerului Educației în procesul de implementare a educației incluzive bazat pe evidențe. În mai 2014, APSCF a avut o ședință comună cu reprezentanții ME, care, de asemenea, au menționat importanța studiului asupra modelelor pilot de educației incluzivă implementate cu suportul diferitor ONG. În rezultatul acestei ședințe ME a manifestat interes și pentru evaluarea bugetării și implementării resurselor financiare pentru educația incluzivă în perioada 2013-prima jumătate a anului 2014. Organizația internațională Swedish Organization for Individual Relief (SOIR) s-a oferit să susțină financiar această componentă a cercetării.

**Scopul cercetării:** evaluarea modelelor de educației incluzivă implementate în școlile pilot în vederea identificării practicilor pozitive, a lecțiilor învățate și a provocărilor pentru dezvoltarea politicilor în domeniul educației bazate pe evidență

**Grupurile țintă care au fost incluse în cercetare:**

- Copii cu CES,
- părinții copiilor cu CES,
- copii tipici,
- părinții copiilor tipici,
- cadre didactice,
- cadre didactice de sprijin,
- manageri școlari,
- coordonatorii centrelor de resurse pentru educația incluzivă,
- reprezentanții Comisiilor Multidisciplinare Școlare,
- reprezentanții SAP-urilor,
- reprezentanții APL de nivelurile unu și doi.

**Metodele de cercetare aplicate:** studiu de birou, studii de caz, interviul structurat, ancheta, focus grupuri, observația, analiza datelor statistice, analiza de conținut a planurilor și rapoartelor financiare.

## METODOLOGIA DE EȘANTIONARE

**Etapa 1. Selectarea școlilor pilot.** În total, conform datelor parvenite de la ME educația incluzivă a fost implementată în 63 de școli pilot (Lumos – 12, KM-22, CCF-21, Centru Speranța – 4, Femeia și copilul – Protecție și sprijin – 4). Reieșind din sursele financiare reduse pentru efectuarea cercetării, s-a convenit efectuarea cercetării în 20 de școli

pilot, care constituie 32% din total școli pilot. Pentru a asigura reprezentativitatea școlilor susținute de fiecare din cele 5 ONG-uri în eșantion, au fost selectate 32% din numărul de școli pilot susținute de fiecare ONG. Astfel, în eșantion au fost incluse 7 școli susținute de Keystone Moldova (din totalul de 22 de școli), 7 școli susținute de CCF Moldova (din totalul de 21 de școli), 4 școli susținute de Lumos (din totalul de 12 școli), 1 școală susținută de Centru Speranța, Chișinău (din totalul de 4 școli), 1 școală susținută de ONG Femeia și copilul – Protecție și sprijin (din totalul de 4 școli). Școlile pilot au fost selectate în mod probabilist – în prezenta reprezentanților ONG-urilor participante la cercetare - pentru a evita orice conflict de interes. Școlile pilot selectate sânt din 12 raioane ale Republicii Moldova.

**Etapa 2. Selectarea raioanelor pentru evaluarea analizei utilizării surselor financiare destinate educației incluzive.** Raioanele au fost selectate în baza eșantionării probabiliste din lista raioanelor în care au fost identificate școlile pilot pentru cercetare. Astfel, pentru evaluarea utilizării resurselor financiare, au fost selectate 6 raioane din 3 regiuni ale țării: Nord – raioanele Drochia și Florești; Centru – raioanele Criuleni și Hâncești; Sud – raioanele Basarabeasca și Cahul.

**Etapa 3. Selectarea respondenților.** Toți elevii la nivel de școală au fost selectați prin metoda probabilistă, astfel, ca în fiecare școală să fie chestionați cel puțin câte 5 elevi din fiecare grup (elevi cu CES, elevi tipici din clase în care sunt elevi cu CES, elevi tipici din clase în care nu sunt elevi cu CES). De asemenea s-a ținut cont de faptul ca elevii să fie din diferite cicluri școlare (primar, gimnazial, liceal). Pedagogii de asemenea au fost selectați prin metoda probabilistă, astfel, încât eșantionul să includă pedagogi care duc lecții copiilor cu CES și pedagogi care nu duc lecții copiilor cu CES.

**Eșantionul.** În total au fost chestionați 200 de cadre didactice, 20 de manageri școlari, 360 de elevi (din ei 162 elevi cu CES, 112 elevi tipici care învață în clasele elevilor cu CES, 86 elevi tipici care învață în clase în care nu sunt elevi cu CES). Au fost organizate 10 focus grupuri cu pedagogii, elevii, profesorii, părinții copiilor tipici și ai copiilor cu CES la care au participat 100 de persoane, și 6 interviuri cu reprezentanții SAP, DGI și primari.

# PERCEPȚIILE ELEVILOR DESPRE EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

## 1.1. SATISFAȚIA DE ȘCOALĂ

Satisfacția de școală a elevilor a fost măsurată în baza identificării atitudinii lor față de următoarele afirmații: 1) îmi place școala foarte mult și 2) abia aștept dimineața să mă duc la școală. Conform cercetării, marea majoritate a elevilor manifestă un grad înalt de satisfacție de școală. Astfel, ponderea elevilor care au afirmat că le place școala foarte mult este cu 86% mai mare decât ponderea celor care nu au fost de acord cu această afirmație. Ponderea elevilor care au menționat că abia așteaptă dimineața să se ducă la școală este cu 69% mai mare decât a celor care nu au fost de acord cu această afirmație.

În funcție de sex, fetele au o mai mare satisfacție de școală decât băieții. Astfel, ponderea fetelor care au menționat că abia așteaptă dimineața să se ducă la școală este de 78%, iar în cazul băieților de 60%. Ponderea fetelor care au menționat că le place școala foarte mult este de 96%, iar a băieților – de 74%.

Pe grupuri de elevi, satisfacția de școală este mai mare în mediul elevilor tipici atât din clasele în care nu sunt elevi cu CES, cât și din clasele în care sunt elevi cu CES și este mai mică în mediul elevilor cu CES (vezi *Diagrama 1.1*).

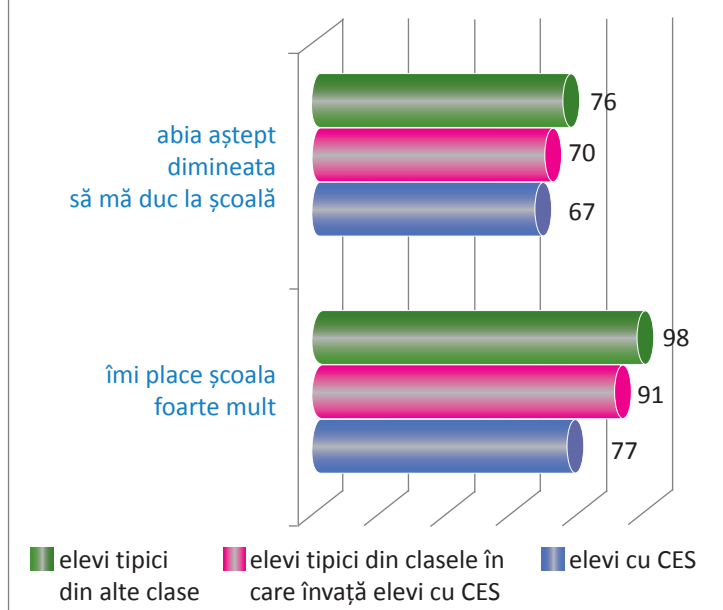
Astfel, ponderea elevilor care au menționat că le place școala foarte mult este mai mare în mediul elevilor tipici din clasele fără elevi cu CES (IOPD = 98%), și din clasele care au elevi cu CES (IOPD = 91%), și este mai mică în mediul elevilor cu CES (IOPD = 77%). Ponderea elevilor care au menționat că abia așteaptă dimineața să se ducă la școală, de asemenea este mai mare în mediul elevilor tipici din clasele fără elevi cu CES (IOPD = 76%) și din clasele în care sunt elevi cu CES (IOPD = 70%) și este mai redusă în mediul elevilor cu CES (IOPD = 67%).

Gradul înalt de satisfacție de școală a fost confirmat și în cadrul discuțiilor din focus grupurile cu elevi tipici. Astfel, marea majoritate a participanților au menționat că le place școala în care își fac studiile, că au o părere foarte bună despre ea și au descris-o în termeni foarte pozitivi drept : frumoasă, spațioasă, mare, veselă, prietenoasă, școala pentru toți copiii etc.

O bună parte dintre elevi au menționat, de asemenea, schimbările pozitive care s-au produs în școală odată cu transformarea ei în școală incluzivă pilot, și anume:

- Clasele au fost dotate cu materiale, tehnică modernă etc. "Au adus în școală table noi"
- Calitatea și tactica predării s-a îmbunătățit. "Acum profesorii văd că elevii pot mai mult și încearcă să le dea mai mult să învețe. Înainte erau foarte nervoși la lecție, dar acum mai puțin" (FG\_copii\_Puhoi).

**Diagrama 1.1.** Atitudinile elevilor față de școală, IOPD



- c. S-au produs schimbări pozitive în comportamentul copiilor cu CES. *"Copiii sunt mai educați nu vorbesc prostii, nu fumează. Sunt mai fericiți și mai bine ascultați. Înainte nu aveau toate cărțile, nu aveau unde să deseneze și stăteau afară și se ocupau cu prostii". "Erau un pic mai agresivi, nu doreau să vorbească cu nimeni, nu aveau prieteni. Acum au prieteni, vorbesc, dezvăluie secretele lor"* (FG\_copii\_Puhoi).
- d. S-au produs schimbări pozitive în comportamentul copiilor tipici. *"Noi am devenit mai prietenoși și mai buni"* (FG\_copii\_Puhoi).

Totodată, unii participanți la focus grupuri au menționat și anumite aspecte ale incluziunii în școală, care în viziunea lor necesită o atenție sporită, cum ar fi:

- a. comportamentul uneori neadecvat al copiilor cu CES, care duce la întreruperea lecției. *"Câteodată întrerupe lecția, profesorul vorbește dar el se râde"* (FG\_copii tipici\_Cupcini); *"Noi avem 4 colegi care au venit, ei fug de la lecție, fumează, întrerup lecția, profesorii strigă la dânșii. Întârzie la lecție sau chiar vin pe la jumătate de lecție în clasă. Dorm la lecție. Învățătoarea își pierde interesul, când povestește crede că nouă nu ne este interesant"* (FG\_copii tipici\_Cupcini).
- b. numărul sporit de elevi în clasă, inclusiv a celor cu CES, duce la scăderea reușitei elevilor. *"Cu cât mai mulți copii sunt, cu atât clasa e mai slabă, primim note mai rele. Scade media"* (FG\_copii tipici\_Cupcini);

La întrebarea ce le place cel mai mult în școala lor, răspunsurile au fost următoarele – activitățile extra curriculare organizate cu elevii (volei, baschet, concursuri, concerte etc.), profesorii, colegii, faptul că acesta este locul unde se văd cu colegii și aici își petrec copilăria. Elevii au menționat că mai puțin le plac lecțiile și temele pentru acasă.

Majoritatea participanților la focus grupuri au indicat următoarele motive pentru care vin la școală: cunoașterea unor lucruri noi; dezvoltarea personală *"să ne formăm ca oameni", "să fim oameni în viață", "să devin ceva în viață"*; pregătirea pentru a îmbrățișa o profesie *"să avem o profesie", "să punem bazele carierei"*.

Participanții la focus grupuri, în special cei din mediul rural, au menționat că știu asemenea situații, când unii copii nu frecventează școala și că aceste situații sunt provocate de multe ori de către părinții acestor copii, prietenii din cercul lor sau de către însuși acești copii. Astfel, elevii au menționat următoarele: *"părinții nu-i susțin cu sfaturi bune, dacă ei nu au fost la școală, nu vor nici pe copii să-i dea la școală"* (FG\_copii\_Puhoi); *"sânt și copii pe care părinții îi trimit la școală, dar ei singuri, din propria dorință, nu vor să vină"* (FG\_copii\_Puhoi); *"nu vin la școală din cauza colectivului de prieteni pe care îl au"* (FG\_copii\_Puhoi).

La întrebarea ce ar trebui de întreprins pentru ca toți copiii să vină cu plăcere la școala din localitate elevii au venit cu următoarele propuneri: lichidarea discriminării; organizarea mai multor activități extra curriculare în școală cu copiii tipici și cei cu CES; profesorii să nu fie prea duri față de copiii care nu și-au pregătit temele pentru acasă; reducerea volumului de sarcini pe care îl au de îndeplinit, a dificultății acestora și a numărului disciplinelor; profesorii să explice în detalii tema și sarcinile pe care le au de executat; organizarea mai interesantă a orelor de clasă prin utilizarea jocurilor; părinții să se ocupe mai intens de educația copiilor lor; alimentarea tuturor copiilor chiar și contra plată. *"În diferite țări la ospătărie mănâncă nu numai copiii mici dar și cei mari. Ei plătesc și mănâncă și noi am vrut să plătim, dar aici numai clasele primare iau masa. Este un magazin, dar nu sunt plăcinte, doar chimiccate. Profesorii ne interzic să cumpărăm. Dar noi oricum le cumpărăm. Azi chiar a venit o fată și o ascuns în căciulă chipsurile"* (FG\_copii tipici\_Cupcini).

## 1.2. MEDIUL SOCIAL ȘI MEDIUL DE ÎNVĂȚARE

Mediul social din școală a fost măsurat în baza identificării opiniilor elevilor față de următoarele afirmații:

- la școală am foarte mulți prieteni;
- îmi vine greu să-mi iau la revedere de la prieteni la sfârșitul lecțiilor;
- în pauză deseori sunt invitat de alți copii să ne jucăm împreună;

- d) colegii mă invită să particip la activități extra curriculare;
- e) îmi place să particip cu colegii la diferite activități extra curriculare.

Cercetarea a scos în evidență faptul că mediul social în școlile pilot este destul de prietenos. Astfel, ponderea elevilor care au menționat că la școală au foarte mulți prieteni (IOPD=74%), că le vine greu să se despartă de prieteni la sfârșitul lecțiilor (IOPD= 42%), că în pauză sunt invitați deseori de alți colegi să se joace (IOPD= 49%), că sunt invitați de colegi să participe la diferite activități extra curriculare (IOPD= 62%), că le place să participe la diferite activități extra curriculare (IOPD= 78%) mai mare decât a celor care nu sunt de acord cu aceste afirmații.

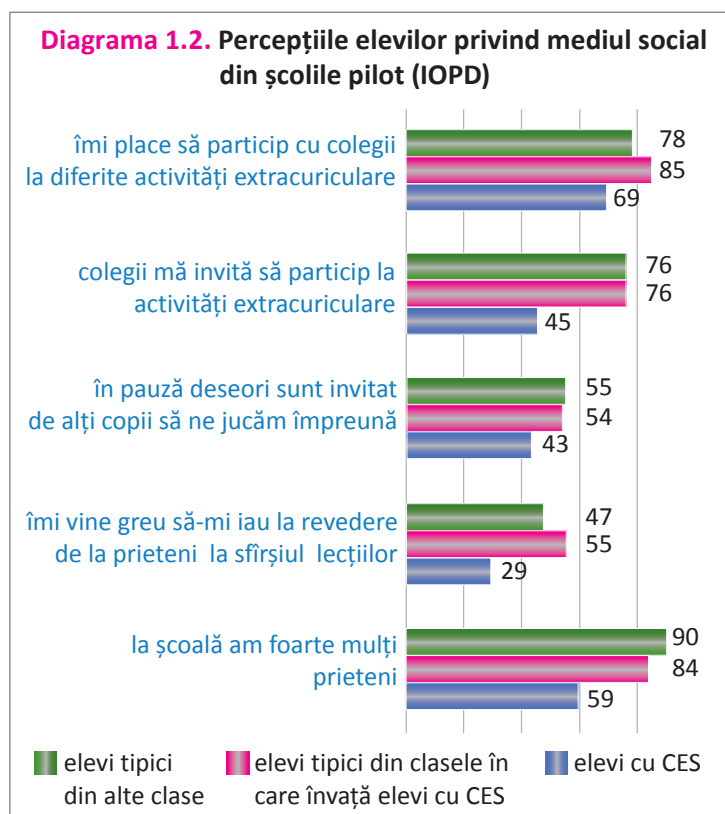
Pe grupuri de elevi, însă, situația este diferită. Astfel, ponderea elevilor cu CES care au opinii pozitive despre mediul social din școală este de 1.5-2.0 mai mic decât cea a elevilor tipici, atât din clasele fără elevi cu CES, cât și din clasele cu elevi cu CES (vezi Diagrama 1.2).

Din Diagrama 1.2. putem observa, că ponderea elevilor cu CES care au menționat că la școală au mulți prieteni (IOPD=59) este de 1.5 ori mai mică decât ponderea elevilor tipici din clase fără elevi cu CES (IOPD=90) și de 1.4 ori mai mică decât ponderea colegilor lor de clasă. Ponderea elevilor cu CES care au menționat că colegii îi invită să participe la activități extra curriculare (IOPD=45) este de 1.7 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD=76).

Discuțiile în focus grupuri cu elevii, de asemenea, au confirmat faptul că mediul social din școlile incluzive este în mare parte prietenos și pozitiv pentru incluziunea educațională a tuturor copiilor. Astfel, circa 2/3 din participanții la focus grupuri i-au caracterizat pe colegii lor cu CES drept prietenoși, veseli, care permanent se află în centrul atenției. În viziunea lor, copiii cu CES se simt bine la școală, nu se plictisesc, au anumite ocupații la lecții care le plac. Ei beneficiază de încurajările și suportul elevilor tipici. *"La noi în școală băieții mai mari din clasa a 12 îi salută, dau mâna cu ei. Dar aceasta depinde de felul cum au fost educați de părinții lor". "Noi îi ajutăm la teme, îi ajutăm să răspundă, îi ajutăm să găsească clasa, fiindcă sunt copii care nu știu unde să se ducă"* (FG\_copii\_Puhoi). *"Eu mă*

*simt foarte bine alături de M., deoarece ea are o purtare exemplară și chiar învață foarte bine. Ea are probleme cu rinichii și o dor"* (FG\_copii\_tipici\_Cupcini). Uneori elevii tipici și părinții lor îi ajută pe elevii cu CES cu haine, resurse financiare pentru procurarea unor medicamente, copiii tipici îi vizitează la spital dacă aceștia se îmbolnăvesc.

Totodată, unii elevi tipici au fost de părerea că elevii cu CES nu se simt bine în școală. În viziunea lor, unii elevi cu CES nu vor să învețe și vin la școală forțați de părinți sau de profesori. *"Nu-și dau interesul pentru teme, ei se gândesc numai la joacă, Încerci să-i ajuți dar ei spun pentru ce mă ajuți că nu doresc ajutorul tău". "Pe ei, părinții îi pun să vină la școală, ei nu vin cu plăcere, pe dâșii nu-i interesează ce note au, nu-i interesează că le trebuie atestat"* (FG\_copii\_tipici\_Cupcini). Uneori elevii tipici îi discriminează, rîd de ei, nu le acordă nici o atenție și chiar încurajează și alți copii să procedeze în același fel. *"Olga de multe ori plînge. Eu mă duceam lângă dânsa și mulți mă întrebau de eu prietenesc cu dânsa". "Sora mea o spus că odată M. a fugit de la lecție fiindcă au obijduit-o fetele". "Este cineva care poate să-i ia căciula și este obijduit."*



Sunt colegi care îi bat și care îi numesc urât. Îi lovesc cu picioarele și așteaptă să fugă după dânșii” (FG\_copii\_Puhoi). ”Sânt elevi care se consideră mai presus ca ei, și se socot mai deștepți și mai cumiți. Îi ignoră, le spun că tu ești jos, ești zero”. ”Când elevul greșește de el se râd, asta se întâmplă foarte des la noi. Nu vor să iasă copiii la tablă ca să nu râdă de ei” (FG\_copii tipici\_Cupcini).

Comportamentul discriminatoriu al unor elevi tipici față de elevii cu CES are la bază și faptul că ultimii provin din familii social-vulnerabile, sărace care nu-și pot permite întotdeauna să procure haine și lucruri mai scumpe pentru copiii lor și nu întotdeauna manifestă grijă suficientă pentru ei. ”Ei văd că dacă anul trecut o fost cu o încălțăminte și anul acesta tot cu aceea , că acesta n-are nimic și familia nu-i poate oferi ceea de ce are nevoie” (FG\_copii\_Puhoi); ”La noi în clasă nici părinții nu se interesează de ce note au. Îi trimit la școală ca să nu aibă grijă de el” (FG\_copii tipici\_Cupcini). ”Noi respirăm fumul lor de țigară, de la ei din gură miroase foarte urât și chiar de la haine” (FG\_copii tipici\_Cupcini).

Unii elevi tipici au menționat că în școala lor sunt copii care se tem de elevii cu CES, în special de cei care au un comportament agresiv. Ei consideră că elevii cu CES ”trebuie ținuti sub control”. ”Trebuie să aibă cineva grijă de el, să se uite unde se duce, ce face, să-i spu-

nă că asta nu-i frumos”. ”Noi de A. ne ferim. El nu-i rău, dra el e vrea să facă totul singur și poate chiar să ne lovească. S-au întâmplat asemenea cazuri”. ”A. câteodată se enervează și lovește alți copii, își revarsă nervii pe oricine” (FG\_copii\_Puhoi).

Mediul de învățare a fost evaluat în baza identificării opiniilor elevilor tipici și ale celor cu CES privind următoarele aspecte: conținutul lecțiilor, gradul de implicare a elevilor în timpul lecțiilor, libertatea de exprimare a opiniilor proprii de către elevi, atitudinea pedagogilor față de diferite grupuri de copii, gradul de ajutorare reciprocă între elevi, mediul fizic din școală.

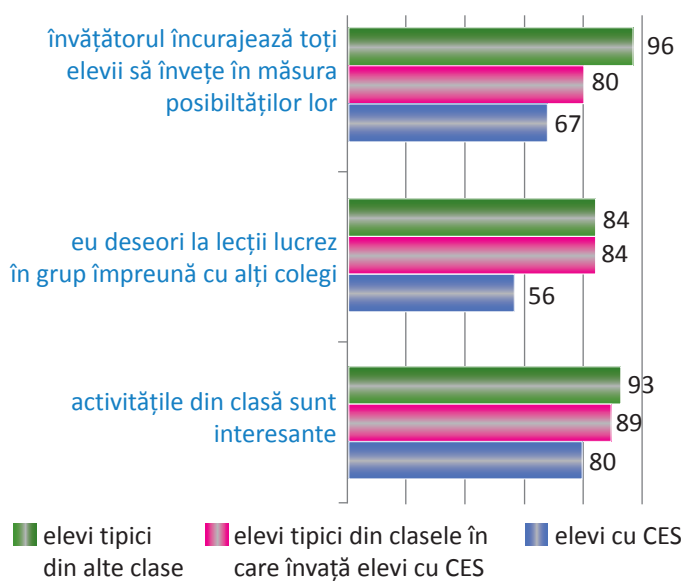
Referitor la conținutul lecțiilor, ponderea elevilor care au susținut afirmația că activitățile din clasă sunt foarte interesante este cu 86% mai mare decât a celor care nu au susținut această afirmație. Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor cu CES care consideră că activitățile din clasă sunt foarte interesante (IOPD = 80%) este mai redusă decât a elevilor tipici din aceleași clase (IOPD = 89%) sau din clasele în care nu sunt elevi cu CES (IOPD = 93%).

Majoritatea elevilor au menționat că lucrează la lecții în grup împreună cu alți elevi (IOPD=72%). Totodată, ponderea elevilor cu CES care au menționat că lucrează la lecții în grup împreună cu alți elevi ( IOPD =54%) este de 1.5 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici, atât din clasele în care sunt elevi cu CES (IOPD =84%), cât și din clasele în care nu sunt elevi cu CES ( IOPD = 84%).

Cea mai mare parte din elevi consideră că pedagogii îi încurajează să învețe în măsura posibilităților lor (IOPD=78%). Ponderea elevilor care consideră că pedagogii încurajează elevii să învețe în măsura posibilităților este mai mare în mediul elevilor tipici din clasele fără elevi cu CES (IOPD=96%), după care urmează elevii tipici din clasele cu CES (IOPD=80%) și este mai mică în cazul elevilor cu CES (IOPD =67%) (vezi Diagrama 1.3).

Deși cea mai mare parte dintre elevi susțin că lecțiile și modalitatea lor de organizare sunt interesante, focus grupurile au scos în evidență unele aspecte care lasă de dorit și care ar trebui să fie îmbunătățite în opinia lor, cum ar fi: unii profesori acordă mai multă atenție altor activități la lecții în defavoarea

**Diagrama 1.3. Percepțiile elevilor despre conținutul și organizarea lecțiilor (IOPD)**

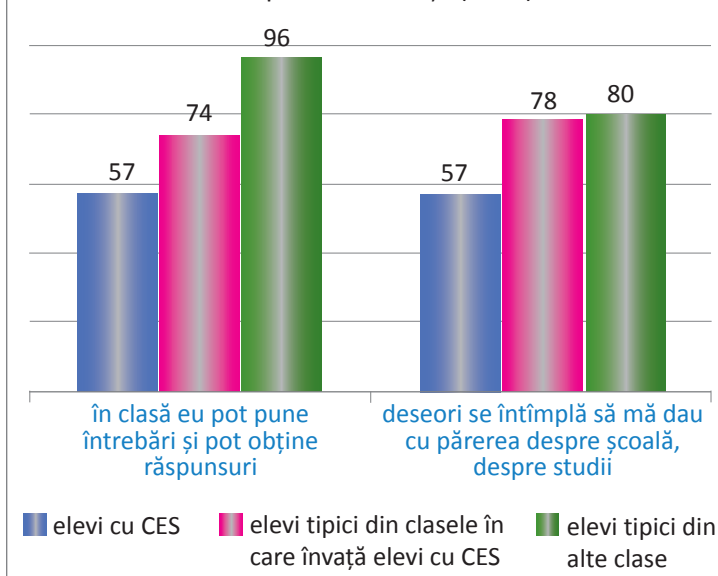


celor instructive; o parte din profesori utilizează în mod abuziv metoda citirii și a scrierii de către copii; unii pedagogi repetă aceiași sarcină câteva lecții la rând. *"La unele lecții profesorii sunt foarte ocupați, iar copiii se joacă, mănâncă"* (FG\_copii\_Puhoi). *"Sunt care poate să ne dea un exercițiu și să plece din clasă"* (FG\_copii tipici\_Cupcini). *"Noi avem nevoie să ni se trezească dragostea de a învăța dar nu numai să ne spună scrieți, scrieți. Ar trebui să fie mai multe exerciții, întrebări. Dar așa noi numai scriem și ne mai întrebă dacă am înțeles și noi răspundem da, după care ne dă evaluare"* (FG\_copii\_Puhoi). *"Cinci lecții la rând scriem același eseu despre povestea noastră"*. *"La fiecare lecție scriem că acul nu trebuie să fie ruginit, că ața trebuie să fie cât cârligul"* (FG\_copii tipici\_Cupcini).

Participanții la focus grup, în special băieții, au manifestat nemulțumire față de faptul că la disciplina educația tehnologică nu sunt activități destinate elevilor de sex masculin. *"Băieții trebuie să facă același lucru ca și fetele, să îndeplinească de exemplu. Dar e lucru pentru fete"*. (FG\_copii tipici\_Cupcini). Totodată unii elevi nu sunt satisfăcuți de faptul cum este organizat orarul, și în special de includerea disciplinei educația fizică în primele lecții ale orarului. *"Nu ne place când avem educația fizică prima sau a doua. După asta suntem obosiți"* (FG\_copii tipici\_Cupcini).

Referitor la libertatea de exprimare a gândurilor, opiniilor proprii, majoritatea elevilor au menționat că în clasă pot pune întrebări și pot obține răspunsuri (IOPD =74%) și că deseori se întâmplă să se dea cu părerea despre școală, despre studii (IOPD =62). Ponderea elevilor cu CES care au fost de acord cu afirmația că deseori la lecții pot pune întrebări și pot obține răspunsuri ( IOPD = 57%) este de 1.3 ori mai mică comparativ cu cea a colegilor lor de clasă (IOPD =74%) și de 1.7 ori mai mică comparativ cu cea a elevilor din clasele în care nu învață copii cu CES (IOPD=96%). Ponderea elevilor cu CES care au menționat că deseori li se întâmplă să se dea cu părerea despre școală, despre studii ( IOPD = 57%) este de asemenea mai mică decât cea a colegilor de clasă (IOPD = 78%) și cea a elevilor tipici din clasele în care nu sunt elevi cu CES ( IOPD=80%). Faptul în cauză denotă că o parte din elevii cu CES con-

**Diagrama 1.4.** Percepțiile elevilor despre libertatea lor de exprimare la lecții (IOPD)



tinuă să rămână închistați, nu au curajul să se dea cu părerea, sau uneori chiar sunt lăsați să lucreze mai mult unul la unul cu cadrul didactic de sprijin (vezi Diagrama 1. 4).

Discuțiile în focus grupuri denotă, de asemenea, faptul că în mare parte elevii au posibilitatea să-și exprime părerile opiniile proprii și că deseori sunt ascultați de către profesori. *"De exemplu când ne așează în bănci, profesorul ne întrebă care cu cine vrea să stea, unde vă place mai tare, unde vă va fi mai comod"* (FG\_copii tipici\_Cupcini). Totodată, unii participanți în focus grupuri au menționat că deși își pot exprima punctul de vedere, acesta nu întotdeauna este acceptat. *"Noi i-am spus profesoarei că vrem să ne predea tema, dar nu numai să ne arate din carte și să scriem. Profesoara mi-a spus, nu mă învăța tu pe mine cum să fac lecția că eu știu mai multe ca voi. Când începe lecția, ea spune hai căutați în carte despre personalitatea aceasta. Eu i-am spus să ne povestească ea mai întâi și pe urmă eu o să caut. Profesoara când povestește lecția noi înțelegem mai bine, dar când noi căutăm și scriem mecanic. Poți și acasă să te duci și să scrii, nu mai este necesar să vii la școală"* (FG\_copii\_Puhoi). Uneori acceptarea ideilor elevilor depinde de starea de spirit pe care o are profesorul. *"Trebuie să spui când profesorul nu e enervat și când nu are toane rele"* (FG\_copii\_Puhoi).

Conform studiului, o bună parte dintre elevii în școlile pilot se ajută reciproc unii pe alții atunci când este nevoie și că ei învață multe lucruri noi unii de la alții. Astfel, ponderea elevilor care au menționat că se susțin reciproc cu colegii de clasă când au nevoie este cu 71% mai mare decât a celor care nu au fost de acord cu această afirmație. Ponderea elevilor care au indicat că învață multe lucruri noi de la alți elevi din clasă a fost cu 66% mai mare decât a celor care au o părere opusă. Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care au menționat că se susțin reciproc este mai mare în mediul elevilor tipici (IOPD elevi din clase cu CES =89% și IOPD elevi clase fără CES =86%) și mai redusă în mediul elevilor cu CES (IOPD=49%). Aceiași situație a fost identificată și în cazul învățării lucrurilor noi unii de la alții (IOPD elevi tipici din clase cu CES= 74%; IOPD elevi tipici din clase fără CES =70%; IOPD elevi cu CES= 58%) (vezi Diagrama 1.5).

Referitor la atitudinea pedagogilor față de elevi, majoritatea consideră că pedagogii acordă suportul necesar tuturor elevilor din clasă ca ei să învețe mai bine (IOPD=90%). Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care au menționat că pedagogii acordă suportul necesar tuturor elevilor din clasă să învețe mai bine este mai mare în cazul elevilor din clasele fără elevi cu CES ( IOPD=97%). Cu referință la

clasele în care învață elevii cu CES, diferențele de opinii dintre elevii tipici și elevii cu CES nu sunt semnificative ( IOPD elevi cu CES = 85%; IOPD elevi tipici – 89%).

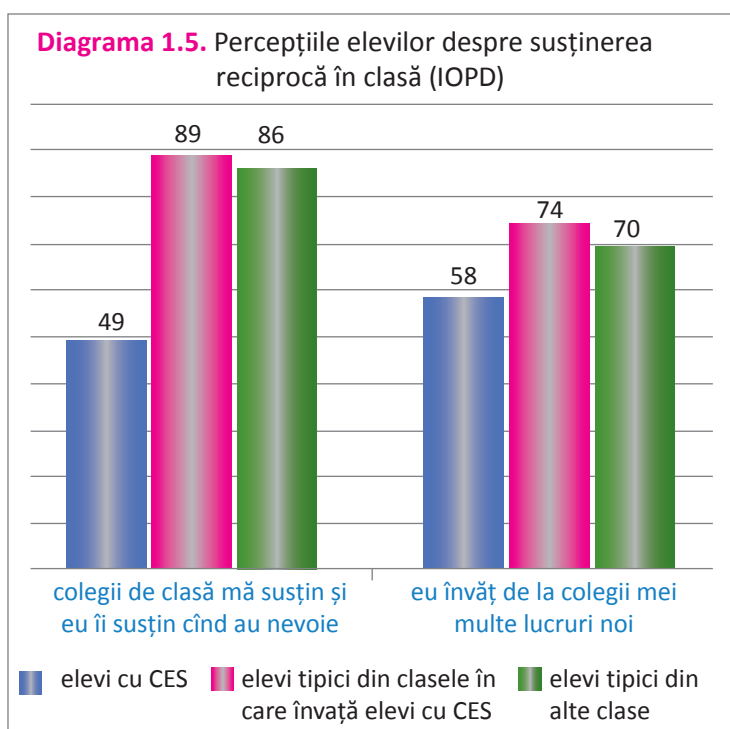
Cu referință la mediul fizic din școală, studiul a scos în evidență faptul că majoritatea școlilor pilot sunt parțial accesibile sau nu sunt accesibile deloc din punct de vedere fizic pentru elevii cu dizabilități locomotorii. Acest fapt a fost confirmat și de elevii cu dizabilități locomotorii care au nimerit în eșantion. Cea mai mare parte dintre ei au menționat că școala nu are rampe, băile nu sunt accesibile, nu se pot deplasa singuri prin școală, tablele nu se reglează și nu se pot folosi de tablă etc.

### 1.3. STIMA DE SINE ȘI ÎNCREDEREA ÎN FORȚELE PROPRII

Cercetarea a scos în evidență faptul că elevii din școlile pilot au un înalt sentiment de stimă față de sine și au destulă încredere în forțele proprii. Astfel, ponderea elevilor care consideră că la școală învață lucruri importante pentru sine însuși este cu 90% mai mare decât a celor care sunt de păreri diametral opuse. Ponderea elevilor care cred că pot învăța bine la școală dacă se pregătesc de lecții este cu 78% mai mare decât a celor care nu susțin această părere. Destul de mare este și ponderea elevilor care susțin că pot învăța în diferite feluri (IOPD=64%) și că pot demonstra că știu în diferite feluri (IOPD=70%).

Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care au stimă față de sine și încredere în forțele proprii este mai mare în mediile de elevi tipici, atât din clasele în care sunt elevi cu CES, cât și din clasele în care nu sunt elevi cu CES, și este mai mică în mediul elevilor cu CES (vezi Diagrama 1.6).

Astfel, ponderea elevilor tipici, care consideră că la școală învață lucruri importante (atât din clasele care nu au elevi cu CES (IOPD =96%), cât și din clasele care au elevi cu CES (IOPD=91%)) este mai mare decât ponderea elevilor cu CES care sunt de aceeași părere (IOPD=81%). Ponderea elevilor tipici, care consideră că pot învăța bine la școală dacă se pregătesc de lecții ( atât din clasele care nu au elevi cu CES ( IOPD =93%), cât și din clasele care au elevi cu CES (IOPD=89%)) este mai mare de aproape 1.5 ori decât ponde-





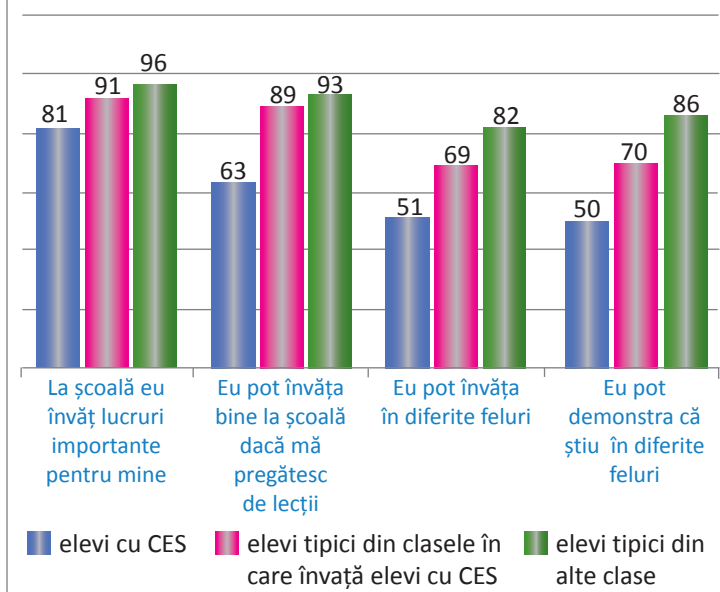
rea elevilor cu CES care sunt de aceeași părere (IOPD=63%). Ponderea elevilor tipici, care consideră că ei pot învăța în diferite feluri (atât din clasele care nu au elevi cu CES (IOPD=82%), cât și din clasele care au elevi cu CES (IOPD=69%)) este mai mare de circa 1.4-1.6 ori decât ponderea elevilor cu CES care sunt de aceeași părere (IOPD=51%). Ponderea elevilor tipici, care consideră că ei pot demonstra că știu în diferite feluri (atât din clasele care nu au elevi cu CES (IOPD=86%), cât și din clasele care au elevi cu CES (IOPD=70%)) este mai mare de circa 1.4-1.7 ori decât ponderea elevilor cu CES care sunt de aceeași părere (IOPD=50%).

#### 1.4. SUPTUL DIN PARTEA PEDAGOGILOR ȘI A PĂRINȚILOR

Cercetarea a evidențiat faptul că majoritatea elevilor se bucură de mult suport atât din partea pedagogilor, cât și din partea părinților, pentru a însuși mai bine programul școlar. Astfel, ponderea elevilor din școlile pilot care consideră că pedagogii încearcă să ajute elevii care au probleme de învățare este cu 86% mai mare decât cea a elevilor care au o opinie diametral opusă. Ponderea elevilor care consideră că pedagogii îi susțin în toate este cu 68% mai mare decât a celor care au altă părere. Ponderea elevilor care au menționat că învățătorul comunică cu ei și îi ajută să învețe și că pedagogii deseori întrebă dacă elevii au nevoie de ajutor suplimentar este cu 80% mai mare decât a celor care au o opinie diametral opusă.

Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor tipici care au menționat că pedagogii ajută elevii care au probleme de învățare este mai mare în mediul elevilor tipici (IOPD = 92%) și este mai redusă în mediul elevilor cu CES (IOPD = 79%). Ponderea elevilor care au menționat că pedagogii comunică cu ei și îi ajută să învețe este mai mare, de asemenea, în mediul elevilor tipici (clase fără elevi cu CES -IOPD=90%; clase cu elevi cu CES- IOPD= 84%) decât în mediul elevilor cu CES (IOPD=71%). Ponderea elevilor care au indicat că pedagogii întrebă dacă elevii au nevoie de ajutor suplimentar este mai mare în mediul elevilor tipici (clase fără elevi cu CES -IOPD=84%; clase cu elevi cu CES- IOPD= 85%) decât în mediul elevilor

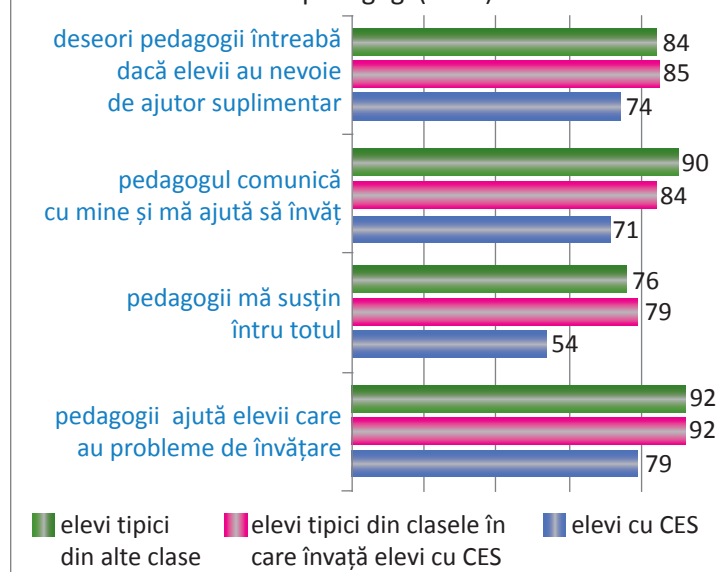
**Diagrama 1.6.** Percepțiile elevilor privind încrederea în forțele proprii, IOPD



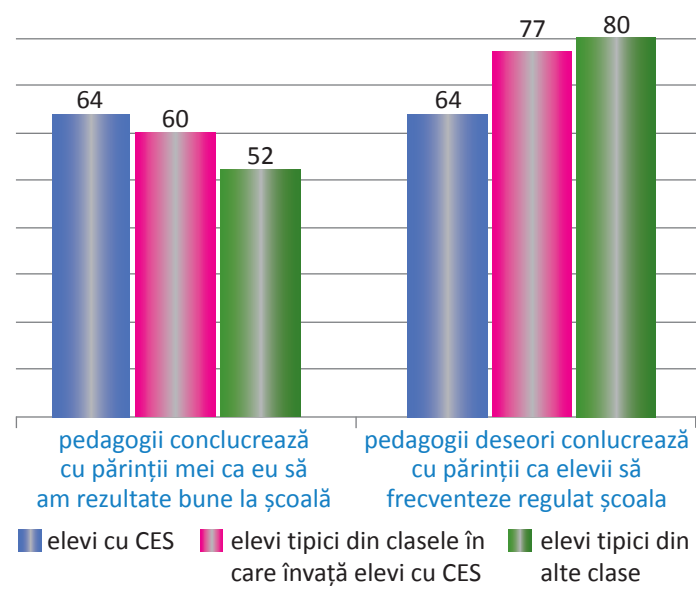
cu CES (IOPD=74%). Ponderea elevilor cu CES care consideră că pedagogii îi susțin în toate este de 1.4 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici (din clase cu elevi cu CES – IOPD=79%; din clase fără elevi cu CES- IOPD=76%) (vezi Diagrama 1.7).

Discuțiile în focus grupuri cu elevii au confirmat faptul că elevii cu CES în mare parte sunt susținuți cu bunăvoință de către profesori și colegi, că profesorii sunt receptivi la necesitățile copiilor cu CES, că elevii cu CES

**Diagrama 1.7.** Percepțiile elevilor despre suportul acordat de către pedagogi (IOPD)



**Diagrama 1.8.** Opiniile elevilor despre conlucrarea dintre pedagogi și părinți, IOPD



beneficiază de foarte mult suport în special în cadrul Centrului de resurse. „La noi în școală sunt mulți copiii care au nevoie de ajutor și noi le oferim acest ajutor” (FG\_copii\_Puhoi). „Copiii cu CES ai căror părinți sunt plecați peste hotare sau care nu-s în stare să-i ajute îndeplinesc temele pe acasă în Centru „(FG\_copii\_Cupcini). „Copiii în Centru învață să deseneze, să confecționeze ceva frumos,, (FG\_copii\_Puhoi). „Acasă unii părinții sunt mai agresivi cu dâșii, dar aici ( la Centru) ei vin și mai uită de probleme” (FG\_copii\_Puhoi).

Copiii tipici au mai subliniat că Centrul de resurse este vizitat în măsură mai mare de către copiii cu CES din clasele primare și mai

puțin de cei din clasele gimnaziale și liceale. „Cei mari se rușinează. La noi în clasă sunt elevi care ar trebui să vină, da nu vin pentru ca prietenii lor să nu-i râdă și să-i arate cu degetul” (FG\_copii\_Puhoi).

Focus grupurile, de asemenea, au scos în evidență faptul că în condițiile promovării unor abordări integrative, în unele școli accesul copiilor tipici la Centrul de resurse este limitat, acesta fiind considerat spațiul în care elevii cu CES pot lucra suplimentar cu cadrul didactic de sprijin pentru efectuarea temelor pe acasă.

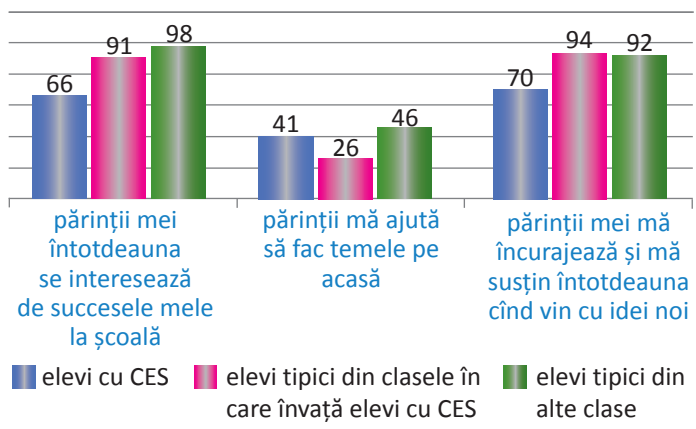
Ponderea elevilor care consideră că pedagogii conlucrează cu părinții lor ca ei să aibă rezultate bune la școală este cu 61% mai mare decât a celor care sunt de o opinie diametral opusă. Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor cu CES, care au menționat că pedagogii conlucrează cu părinții lor ca ei să aibă rezultate mai bune ( IOPD=64%) este mai mare decât ponderea elevilor tipici ( din clase cu elevi cu CES- IOPD= 60%; din clase cu elevi fără CES- IOPD= 52%).

Ponderea elevilor care s-au dat cu părerea că pedagogii deseori conlucrează cu părinții ca elevii să frecventeze regulat școala este cu 71% mai mare decât a celor care au o altă opinie. Pe grupuri de elevi, ponderea celor care susțin afirmația în cauză este mai mare în mediul elevilor tipici din clase fără elevi cu CES (IOPD=80%) și din clase cu elevi cu CES ( IOPD=77%) și este mai redusă în cazul elevilor cu CES ( IOPD=64%) (vezi Diagrama 1. 8).

Ponderea elevilor care consideră că părinții întotdeauna se interesează de succesele lor la școală și că părinții întotdeauna îi încurajează când in cu idei noi este cu 82% mai mare decât a celor care sunt de opinii diametral opuse. Totodată, ponderea elevilor care au menționat că părinții îi ajută să-și facă temele pe acasă depășește doar cu 37% ponderea celor care nu sunt de acord cu aceasta.

Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care au menționat că părinții întotdeauna se interesează de succesele lor școlare și că părinții îi încurajează când vin cu idei noi este mai mare în mediul elevilor tipici decât în mediul elevilor cu CES. Ponderea elevilor care beneficiază de suport din partea părinților pentru a efectua temele pentru acasă este mai mare

**Diagrama 1.9.** Opiniile elevilor despre suportul acordat de către părinți (IOPD)



în mediul elevilor cu CES (IOPD=41%) și în mediul elevilor tipici din clasele fără elevi cu CES (46%) (vezi Diagrama 9). Acest fapt poate fi explicat prin gradul mai mare de responsabilitate și independență a elevilor tipici din clasele cu CES.

### 1.5. PARTICIPAREA ELEVILOR LA VIAȚA SOCIALĂ

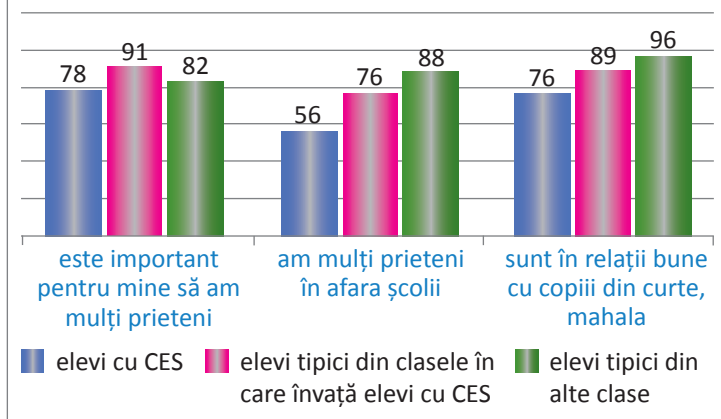
Conform cercetării, majoritatea elevilor au menționat că pentru ei este foarte important să aibă mulți prieteni (IOPD=82%), că sunt în relații bune cu copiii din curte, mahala (IOPD=86%) și că au mulți prieteni în afara școlii (IOPD=70%).

Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor cu CES care au menționat că pentru ei este important să aibă mulți prieteni (IOPD=78%), că sunt în relații bune cu copiii din curte, mahala (IOPD=76%) și că au mulți prieteni în afara școlii (IOPD=56%) este mai redusă decât în cazul elevilor tipici (vezi Diagrama 1.10).

Pentru a vedea intensitatea participării elevilor la viața din comunitate, ei au fost rugați de asemenea să se dea cu părerea privind frecvența participării la diferite evenimente din comunitate, vizitelor la rude și vizitelor efectuate cu părinții la diferite muzee, teatre etc. Cercetarea a scos în evidență faptul că viața socială a elevilor în cea mai mare parte se reduce la vizite la rude (IOPD=65%), și mai puțin – la participări împreună cu părinții la diferite evenimente din localitate (IOPD=32) și la efectuarea vizitelor în comun cu părinții la muzee, teatre, grădina zoologică etc. (IOPD=38%).

Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor cu CES care se duc în ospetie cu părinții la rude (IOPD=51%) este de 1.5 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD=75%, IOPD=80%). Ponderea elevilor cu CES care participă la diferite evenimente din localitate împreună cu părinții este de aproximativ de două ori mai mică (IOPD=19%) decât în cazul elevilor tipici (IOPD=45%, IOPD=39%). Ponderea elevilor cu CES care vizitează împreună cu părinții muzeele, teatrele, expozițiile de la oraș este de 8-10 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD=77%, IOPD=54%) (Vezi Diagrama 1.11).

**Diagrama 1.10.** Opiniile elevilor privind relațiile de prietenie în afara școlii, IOPD

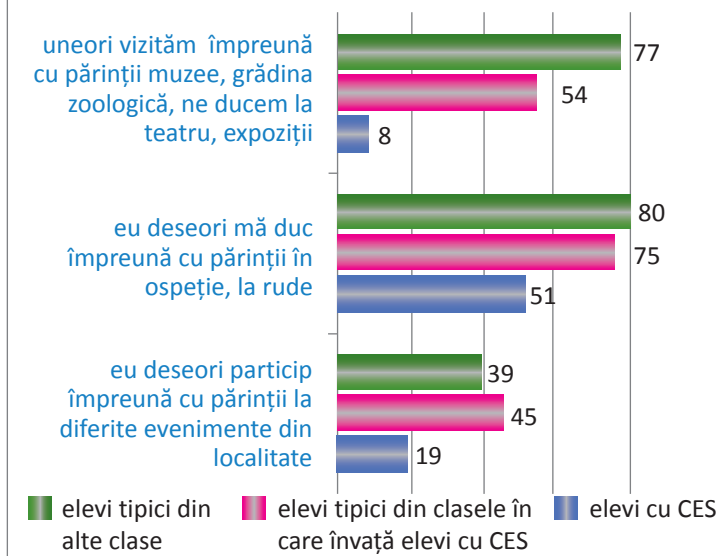


### 1.6. PROMOVAREA VALORILOR INCLUZIUNII ÎN ȘCOALĂ

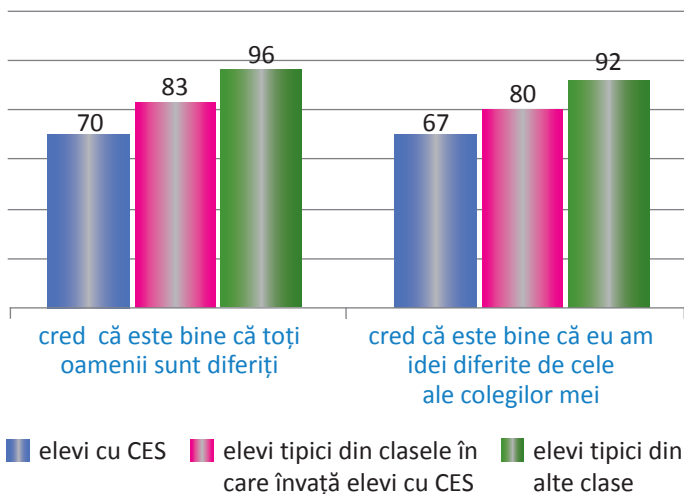
Conform cercetării, valorile incluziunii școlare sunt destul de bine promovate și acceptate în școlile pilot. Astfel, ponderea elevilor care consideră că este foarte bine că toți oamenii sunt diferiți (IOPD=75%) și că este bine că ei au idei diferite de cele ale colegilor lor (IOPD=76%) este cu mai bine de 75% mai mare decât a celor care au opinii diametral opuse.

Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care sunt de părerea că este bine că toți oamenii sunt diferiți și că este bine că ei au idei diferite de cele ale colegilor lor este mai mare

**Diagrama 1.11.** Opiniile elevilor despre activitățile de socializare efectuate împreună cu părinții, IOPD

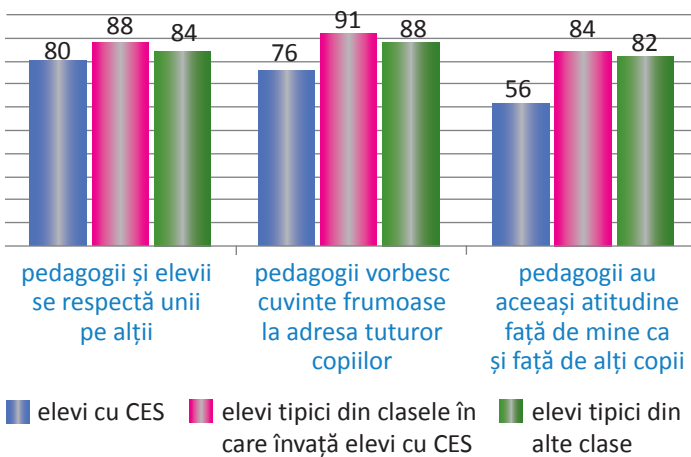


**Diagrama 1.12.** Opiniile elevilor despre diferențele existente între oameni, IOPD



În mediul elevilor tipici și este mai redusă în mediul elevilor cu CES. Astfel, din Diagrama de mai jos, putem observa că ponderea elevilor cu CES care consideră că este bine că toți oamenii sunt diferiți este mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD clase fără elevi cu CES=96%, IOPD clase cu elevi cu CES = 83%) și constituie 70%. Ponderea elevilor cu CES care consideră că este bine că ei au idei diferite de cele ale colegilor lor este mai mică de asemenea decât în cazul elevilor tipici (IOPD clase fără elevi cu CES=92%, IOPD clase cu elevi cu CES = 80%) și constituie 67% (vezi Diagrama 1.12).

**Diagrama 1.13.** Percepțiile elevilor despre atitudinea pedagogilor față de elevi, IOPD



Focus grupurile cu elevii, de asemenea, au scos în evidență atitudinile pozitive ale elevilor față de diversitate. Astfel, majoritatea dintre ei au menționat importanța incluziunii în școală a copiilor cu CES, au indicat că incluziunea lor în școală este un pas spre incluziunea lor în societate, s-au dat cu părerea că fiecare copil are dreptul la instruire. *"Eu cred că e bine că sunt cu noi în clasă, în viață nu toți oamenii sunt deștepți și trebuie să știm cum trebuie să vorbim cu așa tipuri de oameni și într-un fel să ne stăruim să-i ajutăm pe dânșii. Nu o să trăim cu toți oamenii deștepți și cu toți hâtrii"* (FG\_copii tipici\_Cupcini). *"Copiii se încadrează în societate, ei nu se simt aruncați"* (FG\_copii tipici\_Cupcini). *"Noi de exemplu ne ducem la o secție de baschet și noi nu putem să jucăm atât de bine, atunci pentru noi nu trebuie să se facă o secție aparte ca și noi să învățăm. Noi trebuie să vedem de la alții cum fac ei și noi să repetăm"* (FG\_copii\_Puhoi).

Ponderea elevilor care sunt de părerea că pedagogii și elevii din școala lor se respectă unii pe alții (IOPD=82%), că pedagogii vorbesc cuvinte frumoase la adresa tuturor copiilor (IOPD=83%), că pedagogii au aceeași atitudine față de toți copiii (IOPD=69%) este mult mai mare decât în cazul celor care au o opinie diametral opusă. Totodată, pe grupuri de elevi, ponderea opiniilor pozitive este mai mare în cazul elevilor tipici și este puțin mai redusă în cazul elevilor cu CES (vezi Diagrama 1.13).

Astfel, ponderea elevilor cu CES care consideră că pedagogii au aceeași atitudine față de ei ca și față de alți copii (IOPD =56%) este de aproximativ 1.5 ori mai redusă decât în cazul elevilor tipici (IOPD clase fără elevi cu CES=82%, IOPD clase cu elevi cu CES = 84%). Ponderea elevilor cu CES care consideră că pedagogii vorbesc cuvinte frumoase la adresa tuturor copiilor (IOPD=76%) este mai redusă comparativ cu ponderea elevilor tipici (IOPD clase fără elevi cu CES= 88%, IOPD clase cu elevi cu CES = 91%) (vezi Diagrama 2.13).

Elevii din focus grupuri de asemenea au menționat că sunt profesori diferiți, și că unii profesori au atitudine călduroasă *"se comportă cu noi de parcă ni-ar fi părinți"*

(FG\_copii\_Puhoi); *"noi când avem probleme, ei sunt alături de noi, ei ne numesc cu cuvinte plăcute"* (FG\_copii tipici\_Cupcini), iar alții - manifestă o atitudine mai rece *"sunt mai retrași", "stau la distanță cu copiii, nu au plăcere de a discuta cu elevii"*. Toți elevii au dezaprobat comportamentul unor asemenea cadre didactice, considerând că fiecare profesor trebuie să-i încurajeze pe elevi așa cum o fac părinții, să le dea sfaturi, să-i ajute la îndeplinirea temelor și să le explice neclaritățile cu care se confruntă. *"Pentru ca copilul să se simtă mai relaxat, mai bine în clasă, profesorii trebuie să fie mai apropiați"*. *"Dacă profesorul e mai familiar, copilul se duce cu dragoste la dânsul la lecție și încearcă să-l uimească, să-i arate că poate să facă ceva"* (FG\_copii\_Puhoi).

Cu referință la atitudinea profesorilor față de elevii cu CES, o parte din participanții la focus grupuri au menționat că unii pedagogi le acordă prea puțină atenție, fiind axați mai mult pe elevii care învață bine. *"Profesorii atrag mai mult atenția la copiii care învață mai bine, ca să-i pregătească mai mult"*. *"Sunt așa elevi numiți preferații și ei sunt în centrul atenției"*. *"Profesorii,*

*ca să nu se chinuie mult îi întreabă pe cei care răspund bine și repede"* (FG\_copii\_Puhoi). *"Fiecare profesor îi trece la tablă pe cei mai buni"* (FG\_copii tipici\_Cupcini). Cu toate acestea, unii elevi s-au dat cu părerea că deseori se întâmplă că profesorii acordă prea multă atenție elevilor cu CES, ceea ce, în viziunea lor, este în defavoarea elevilor tipici. *"Dacă este foarte bolnav profesoara acordă atenție numai lui"*. *"Nu înțeleg și trebuie să le lămurească un pic mai mult, și noi nu reușim până la sfârșitul anului să facem toate exercițiile din carte și să învățăm toate temele"* (FG\_copii tipici\_Cupcini).

În ceea ce privește evaluarea elevilor, mai mulți copii au subliniat că profesorii nu-i evaluează obiectiv. Astfel, evaluarea subiectivă este influențată de relația pe care o au cu profesorul. *"Eu cred că în 99% aprecierea este în dependență de atitudinea pe care ai avut-o până în momentul acela cu profesorul, cum te-ai comportat și 1% sunt cunoștințele tale"*. Mai mulți copii au menționat că unii colegi de ai lor primesc note mari nemeritate. *"Au părinți cunoscuți, importanți"* (FG\_copii\_Puhoi).

## PERCEPȚIILE PĂRINȚILOR

### 2.1. ATITUDINILE FAȚĂ DE EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Studiul a scos în evidență faptul că o parte din părinți, în special cei din mediul urban și care au copii tipici, cunosc noțiunea de educație incluzivă, înțelegând prin aceasta accesul tuturor copiilor la școală indiferent de naționalitate, vârstă, categorie socială. Părinții din mediul rural și cei care au copii cu CES cunosc mai puțin sau deloc ce înseamnă educația incluzivă.

Marea majoritate a părinților copiilor tipici și a și părinților copiilor cu CES consideră că orice copil indiferent de problemele de sănătate poate frecventa școala. *"Fiecare copil trebuie să știe să citească, să scrie, să înțeleagă cât de cât"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). Cu toate acestea, conform studiului, atât părinții tipici, cât și unii părinți ai copiilor cu CES mai curând acceptă incluziunea în școală a copiilor cu dezabilități fizice decât a celor cu dezabilități intelectuale sau cu tulburări de comportament. *"Dacă el are capacități, gândește normal dar are o deficiență fizică, el pur și simplu nu poate să se deplaseze, nu e o problemă. Profesorul trebuie să lucreze cu elevii ceilalți să le lămurească, că toți putem cădea în așa situație. Dar când merge vorba de unul prea nervos, prea excentric, prea exasperat, atunci așa persoană poate provoca situații cu un final nefast pentru o persoană oarecare, poate să-l lovească cu ceva în cap"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). *"Dacă el nu judecă normal, cum să-l pui cu ceilalți, când el strică lecția, învățătorul lămurește dar el se scoală. El afectează psihicul la ceilalți copiii și îi dezorientează"* (FG\_părinți copii cu CES\_Țarigrad).

Gradul redus de acceptare de către părinți a incluziunii în școală a copiilor cu dezabilități intelectuale și a celor cu tulburări de comportament a fost motivat prin aceia că aceștia din urmă dereglează procesul de studii, stresează prin prezența lor elevii tipici, necesită supraveghere continuă, provoacă comportamente neadecvate în mediul elevilor tipici.

- *"Eu personal lucrez în școala primară și am 2 copii cu retard mental. Unul îi liniștit și lucrează după planul individual, dar ceilalți îi opus. Acum îi pe bancă, acum sub bancă, acum scuipe și toate prostiile de pe lume le cunoaște. Foarte tare îi afectează pe ceilalți comportamentul lui. Dacă spune o prostie ceilalți încep a râde și gata s-a terminat lecția"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).
- *"Când încerci să faci lecție, el distrage atenția permanent cu un strigăt, cu un țipăt, cu un comportament neadecvat. Sânt părinți care vor ca copiii să poată să învețe normal, să nu fie distrași, mai ales noi suntem acuma clasele primare. Îi foarte greu să duci lecția când copiii încă nu știu că trebuie să stea 45 de minute în bancă și cineva încă le mai distrage atenția, îi cam complicat"* (FG\_părinți copii CES\_Cupcini).
- *"Fata mea reacționează când vede un copil bolnav, ea rețrăiește, ea nu poate să se concentreze, chiar se pierde. Ea tot timpul e cu gândul la copilul acela. Ea acasă permanent îmi spune: mama știi cum face? . . "* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).
- *"În situațiile când în acest auditoriu sânt mai multe persoane și una este bolnavă, manifestând la un moment dat convulsii, aceasta poate să provoace suferințe psihologice. Lucru care intră în contradicție cu normele de tratament uman. Pe de o parte, persoana bolnavă trebuie inclusă în societate ca membru cu drepturi depline, dar trebuie să ne gândim și la faptul ca să nu-i afectăm pe alții. Noi vrem să facem un lucru bun prin ai include pe aceștia cu probleme, dar îi traumatizăm psihologic pe ceilalți"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).
- *"Față de profesor copilul nu va crea probleme, dar când va ieși la recreație sau nu va fi supravegheat poate crea probleme"*. (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).
- *"Băieții obișnuiți zic da hai să fumăm și noi cu dânșii"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).

- *"Copiii repetă ceea ce este rău, nu ceea ce este bine și dacă cineva face așa, mai ales când ei sânt micuți, aproximativ toți pot să repete una și aceeași. Dacă el a strigat pot să strige și ceilalți, adică dacă cuiva i se poate, de ce mie nu mi se poate. Toate năzdrăvăniile care le făcea David la școală noi pe urmă le vedeam acasă"* (FG\_părinți copii CES\_Cupcini).

În funcție de mediul de reședință, părinții copiilor tipici din mediul rural au manifestat mai multă toleranță și acceptare față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități intelectuale decât cei din mediul urban, menționând că tulburările de comportament se manifestă cel mai mult în perioada de adaptare a acestor copii la procesul de instruire. *"La început aducerea copiilor cu dizabilități în școală nu era chiar bună. Îi întrerupea de la lecții și pe ceilalți, făcea gălăgie, se scula din bancă, dar acuma s-a deprins. La început a fost greu cu dânsul"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc).

Deși o bună parte din părinții copiilor tipici au manifestat o atitudine mai curând negativă față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități intelectuale și cu tulburări de comportament, în final ei au recunoscut că au o abordare discriminatorie față de acești copii și că ar trebui să-și schimbe atitudinea. *"Trebuie să gândim oleacă altfel că fiecare poate fi un părinte a unui copil cu CES. Trebuie să facem să fie bine nu nouă, dar tuturor copiilor. Noi suntem egoiști"* (FG\_părinți copii tipici\_Ialoveni). Ei au menționat că comportamentul inadecvat este caracteristic nu doar copiilor cu dizabilități, dar și copiilor tipici. *"Avem în clasă o fată la care mama este plecată din clasa 1-a și noi nu o cunoaștem. Copila ceea este foarte agresivă"* (FG\_părinți copii tipici\_Ialoveni). Totodată, unii părinți s-au dat cu părerea că în mare parte ei susțin incluziunea acestor copii, dar cu condiția ca să aibă mai mult suport la școală. *"Eu nu sânt pentru aceea ca să nu vină la școală, da sânt pentru aceea ca să fie supravegheați de cineva"* (FG\_părinți copii tipici\_Ialoveni). *"Nu putem să-i includem pe toți într-o clasă, nici să-i separăm tare. Trebuie un profesor care să se ocupe cu 4 elevi cel mult, nu poate o persoană să se ocupe cu toți 27 de copii"* (FG\_părinți copii tipici\_Ialoveni).

Majoritatea părinților copiilor cu CES susțin incluziunea în școală a copiilor lor ,

menționând că astfel, copiii lor nu sunt izolați, comunică cu semenii, se dezvoltă mai bine. *"E clar lucru că pentru copil e mai bine ca să se afle în contingentul de copii, deoarece el în primul rând comunică și îi este mai interesant decât acasă unde în afară de frați, surori, neamuri nu vede absolut nimic"* (FG\_părinte copil cu CES\_Cupcini).

Totuși, unii părinți ai copiilor cu CES, în special cei, copiii cărora au fost instituționalizați o perioadă mai îndelungată de timp, consideră că pentru copiii lor era mai bine la școala internat. Acest fapt este caracteristic mai mult familiilor vulnerabile, pentru care îngrijirea copiilor proprii reprezintă o povară în plus. *"Acolo ( la școala specială - aut.) chiar se învăța după un program special, erau învățători care se ocupau cu dânsii, ca copilul să se poată iscăli, să poată număra". "Nu s-a făcut corect. Măcar școala asta de la Drochia trebuia s-o lase dacă au închis-o pe aceasta de la Țarigrad, să fie măcar o școală în tot raionul"* (FG\_părinte copil CES\_Țarigrad). *"Statul vrea să economisească pe asta, a desființat toate școlile astea, dar lor le trebuie profesori speciali"* (FG\_părinți copii tipici\_Ialoveni). *"Poate să fie cum a fost școala internat, fiind că acolo aveau o educație. El nu știe a citi, învățatoarea trebuie să se ocupe numai cu dânsul, ceilalți elevi pierd lecția. El se joacă la lecție, eu acuma am asistat și el nici nu aude, nici nu vede, el se învărtește numai"* (FG\_părinți copii CES\_Țarigrad). *"Programa e cam grea, de aceea ei trebuie la o școală anumită care să învețe după o altă programă. La copilul bun îi vine greu, dar la acest slab cu totul îi este greu"* (FG\_părinți copii CES\_Țarigrad). *"Eu l-am dat la școală ca să se obișnuiască, dar el nu ține minte nimic, el nu poate învăța nimic, el e slab de tot la noi. La școala specială era mai bine fiindcă profesorul stătea mai mult cu dânsul. Dar aici profesorul predă lecția la toți. Acasă nu are cine să-l ajute fiindcă tata nu știe carte deloc iară mama a învățat în chirilică. El numai scrie dacă-i dă ceva să scrie, da dacă nu stă și se uită"* (FG\_părinți copii CES\_Țarigrad).

Părinții copiilor dezinstituționalizați au menționat că au scris chiar plângeri la direcția raională de învățământ și la Ministerul educației că vor copiii lor să fie întorși în internat. *"Mi-a venit răspuns de la Minister că așa copii trebuie să fie în școală cu ceilalți co-*

pii, da nu-i drept așa ceva” (FG\_părinte copil CES\_Țarigrad).

Unii părinți ai copiilor cu CES (copiii lor au dizabilități fizice) au venit cu soluția *ca să fie create clase aparte pentru copiii cu retard mental ”tot aici în școală doar că să fie clase aparte”* (FG\_părinți copii cu CES\_Cupcini).

## 2.2. SCHIMBĂRILE PRODUSE ÎN ȘCOLILE PILOT

Opiniile părinților copiilor tipici privind schimbările care s-au produs în școală diferă în funcție de mediul de reședință și de tipul școlii: liceu sau gimnaziu. Astfel, părinții copiilor tipici din școlile mici din mediul rural au apreciat schimbările mai mult în plan pozitiv, menționând că instituția de învățământ a beneficiat de o serie de bunuri, echipament, materiale de instruire, pedagogii au fost instruiți, a fost creat centrul de resurse. *”Dacă nu venea băiețelul acesta posibil că nu se deschidea centrul acesta”* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc).. *”S-au dat foarte multe materiale care sunt binevenite pentru orice copil. Orice copil are nevoie de acces la calculator. Vin aici. Sunt copii care nu au acasă calculator dar ei vin aici și învață cum să lucreze cu calculatorul”* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc).

Părinții copiilor tipici din liceele din mediul urban au menționat mai mult schimbările de ordin negativ în procesul educațional, cum ar fi reducerea reușitei elevilor tipici, necesitatea lor de a se implica mai mult în educația copiilor proprii pentru a preveni comportamentele negative, influența afectiv-emoțională asupra copiilor tipici etc. *”Simt că copilul meu undeva suferă”* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). *”El vine în clasă și o numește pe profesoară urât. Au fost cazuri când au fost aduși profesorii până la lacrimi. Noi deja trebuie să-i lămurim să nu facă ca dânsul”* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). *”Inițial în clasă erau 20 de elevi, iar acum sunt 27. A scăzut concurența, nu o văd așa de interesată. Sunt mai mulți copii și mai puțin timp rămâne pentru un copil în parte. Pe fonul acesta la copii a dispărut interesul. Ea la nivelul ei știe și nici nu încearcă mai mult. Acuma învață numai ca să aibă notă”* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). *”Calitatea învățământul va avea de suferit pentru că se atrage atenția mai mult la*

*integrarea copilot cu dezabilități”* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).

Fiind întrebați dacă ar dori să schimbe copilul la altă școală unde nu sunt copii cu CES, majoritatea părinților copiilor tipici au răspuns negativ, susținând că la etapa actuală în orice școli sunt copii cu dezabilități/cu CES. Alții nu își doresc schimbarea instituției de învățământ fiindcă consideră că copiii lor beneficiază de condiții foarte bune în școala actuală.

**Opiniile părinților despre satisfacția de școală a elevilor din clasele incluzive.** Deși unii părinți ai copiilor tipici și ai copiilor cu CES continuă să aibă opinii rezervate privind implementarea educației incluzive în școlile comunitare, marea majoritate dintre ei consideră că copiii lor vin cu plăcere la școală. *”Eu de exemplu nu am vrut să-i dau voie să vie la școală în legătură cu ghețușul de afară, era problemă să ieși din ogradă. El a insistat să meargă”* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). *”Eu când am ceva de lucru și nu pot să îi trimit, ei spun că nu rămân acasă. Se trag la școală”* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc).

La întrebarea dacă copii tipici acceptă să învețe alături de copii cu CES, opiniile părinților din mediul urban și din mediul rural s-au divizat. Astfel, părinții copiilor tipici din mediul rural cred că copiii lor îi acceptă necondiționat. *”La început se mai râdeau, se uitau, dar acum parca așa trebuie să fie, nu-i nici o deosebire. S-au deprins cu el. Gheorghită are necesitățile lui și iese din clasă când are nevoie. Copiii intratât s-au deprins, că ei nici nu atrag atenție când el iese”* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). În schimb, părinții copiilor tipici din mediul urban mai curând sunt de părerea că copiii lor acceptă să învețe într-o clasă cu copiii cu CES fiindcă *”nu au de ales”*.

Studiul a scos în evidență faptul că în toate școlile incluzive profesorii au întreprins activități de sensibilizare cu părinții copiilor tipici, implicându-i în crearea mediului incluziv din clase. *”Ne-au anunțat că vor veni așa copii, noi acasă am discutat, uite o să vină așa copii cu probleme. Vă rog să vă comportați frumos, vorbiți cu ei fiindcă sânt și ei copii și nu-s bucuroși de soarta care le-a dat-o Domnul”* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). Cu toate acestea, ei au menționat că schimbarea atitudinii față de copiii cu dezabilități este un



proces îndelungat, deloc ușor, care necesită o atenție continuă și mult efort atât din partea pedagogilor, părinților, cât și a tuturor membrilor comunității.

Conform studiului, copiii tipici din școlile incluzive se implică activ și îi ajută pe copiii cu CES să asimileze cunoștințele noi. Unii părinți au menționat că acest fapt este un lucru bun, care contribuie la îmbunătățirea relațiilor dintre copiii cu CES și copiii tipici, și de asemenea îi face pe copiii tipici mai responsabili, mai buni la inimă, mai empatici. O parte din părinți, însă, au manifestat nemulțumire față de acest fapt, deoarece a influențat negativ reușitele la învățătură ale copiilor lor. *"Eu simțeam până la urmă că nu se merită, fata mea rămânea la note, ia cealaltă s-a ridicat la note. Dar pe mine nu mă aranja, tu o ajuți și rămâi în urmă"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).

În pofida multiplelor probleme enunțate mai sus toți părinții copiilor tipici, cred că copiii lor se simt bine în școala în care își fac studiile. Confortul dat se datorează: implicării active a elevilor în manifestații socio-culturale și eforturilor deosebite a diriginților profesorilor de a consolida relațiile de grup între copii.

Referitor la elevii cu CES, studiul a scos în evidență faptul că o bună parte din părinți, atât ai copiilor tipici, cât și ai copiilor cu CES continuă să creadă că copiii cu CES nu se simt prea bine în mediul școlilor obișnuite din comunitate atât din cauza faptului că acesta este un mediu nou pentru ei și este necesar de mai mult timp pentru adaptare, precum și din cauza că mediul de învățare necesită încă îmbunătățire. Prin mediul de învățare se subînțelege atitudinile copiilor tipici față de copiii cu CES, serviciile de suport de care beneficiază acești copii, gradul de pregătire al pedagogilor pentru a face față cerințelor școlii incluzive și ale învățământului individualizat etc. *"Acuma se formează grupuri de copii în interiorul clasei. Pe copilul acela nimeni nu vrea să-l primească pentru că el se ține de năzdrăvăni, el poate să lovească pe cineva, pur și simplu pentru că lui așa i-a abătut. Într-asa caz el se face și mai rău și el observă că societatea îl respinge și de fapt așa, el e mai mult traumatizat"* (FG\_părinți copii cu CES\_Cupcini). *"Mie îmi spun că el nu știe tabla înmulțirii, dar el o știe. Lui îi este rușine câteodată că râd ceilalți de el când spune greșit. La dânsul sufletul s-a*

*închis"* (FG\_părinți copii cu CES\_Țarigrad).

Câțiva părinți ai copiilor cu CES au menționat că ei preferă învățământul la domiciliu pentru copiii lor doar din considerentul că se tem ca aceștia să nu fie discriminați la școală. Copiii care beneficiază de instruire la domiciliu nu interacționează absolut deloc cu colegii de clasă. *"Elevii nu înțeleg ce înseamnă un copil bolnav mintal sau un copil bolnav fizic, încep a râde de el și îl traumatizează mai tare"* (FG\_părinți copii cu CES\_Cupcini). *"De problemele noastre de sănătate știe doar un grup foarte restrâns pentru că nu-mi doresc ca copilul meu să fie discriminat. La noi nu înțeleg pur și simplu asta. La noi se consideră că dacă copilul are grad de invaliditate, apoi gata. .."* (FG\_părinți copii cu CES\_Cupcini). *"Eu l-am adus la ultimul sunet. Doamna Emilia m-a chemat și mi-o propus să-l aducem. Mie îmi era obijduit, dar ea o vorbit cu copiii din clasă și nimeni nu s-a răs. Lui îi place da nu-l aduc ca nimeni să nu-l obijduiască, ca să nu cadă jos fiindcă ei sunt copii și aleargă, sar, se izbesc."* (FG\_părinți copii cu CES\_Țarigrad).

Opiniile părinților despre satisfacția de școală a copiilor cu CES diferă în funcție de mediul de reședință. Astfel, în cazul școlilor din localitățile rurale mici, ponderea părinților copiilor tipici cât și cea a părinților copiilor cu CES care consideră că elevii cu CES se simt bine în școala din comunitate este mai mare decât în mediul urban. *"Copiii noștri îi ajută pe ei, îi respectă din toate punctele de vedere. Eu cred că și noaptea să fie deschis centrul ei ar sta la școală fiindcă le place"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). În cazul școlilor din mediul urban, mai mulți părinți ai copiilor tipici continuă să creadă că elevii cu CES se simt prost în școala comunitară, fiind înconjurați de elevi sănătoși. *"Dacă ei au probleme locomotorii, el vede că copii aceștia de alături îs sănătoși da el nu. Cineva poate să-l jelească"*. (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).

**Impactul educației incluzive asupra copiilor cu CES.** La întrebarea cum a influențat educația incluzivă asupra copiilor cu CES, marea majoritate a părinților copiilor tipici și ai celor cu CES au menționat că elevii cu CES au devenit mai activi, mai comunicabili, și-au dezvoltat comportamente de autodeservire, au preluat comportamentele pozitive

de la elevii tipici, au progresat la învățatură etc. *"La început era închisă, dar acum așa cântă, îi bravo"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). *"G. la început era speriat, dar acum spune mulțumesc, spune întotdeauna bună dimineața doamna profesoară, sunt mari schimbări. Mult a influențat grupul acesta de elevi la lecții"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). *"La început G. avea cadru didactic de sprijin care îl însoțea peste tot, chiar și la veceu trebuia să-i deschidă pantalonașii, dar acum mai mult singurel le face pe toate"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). *"Noi venim la adunări părintești și îi vedem cum se comportă, așa spune că mare deosebire nu-i între copiii tipici și cei cu CES"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). *"I. citește bine, la matematică singur rezolvă exerciții. Eu m-am mirat de el la matematică că acum are 8, 9, 10. E bravo. El nu putea deloc să citească"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). *"Eu sunt foarte bucuroasă că deja poate să citească. Ea nu știa nici o literă absolut nimic, dar acum poate citi,"* (FG\_părinți copii cu CES\_Cupcini). *"Devin mai cuminciori, aici învață multe reguli. Înainte nu ascultau părinții, nu doreau să se trezească dimineața. Acum sunt mai organizați"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc).

Părinții copiilor cu CES, de asemenea, au menționat că copiii lor au devenit mai dezinhibați, mai veseli, mai fericiți și mai maturi.

Totodată, o parte din părinți au menționat că comportamentele unor elevi cu CES așa și nu s-au schimbat spre bine. *"Ea fură și la profesoară răspunde urât înapoi"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). *"Cum se începe recreația copiii strâng absolut toate lucrurile pentru că dacă ți-a luat ceva el nu întoarce, poate să-ți deseneze cartea, caietul, poate să-ți rupă pixul. Pentru el asta-i ceva normal. Nu dovedește să se termine bine lecția și să vedeți cum ceilalți copii repede își strâng toate lucrurile"* (FG\_părinți copii cu CES\_Cupcini).

**Opiniile părinților despre pedagogi.** Majoritatea părinților consideră că inițial nu toți pedagogii au acceptat educația incluzivă, din considerentul că incluziunea copiilor cu CES în școală presupune mai multe cunoștințe, mai mult efort la lecții și mai multă muncă pentru pregătirea lecțiilor. *"Nu chiar s-au uitat bine. Trebuie să muncești cu dânsii, trebuie să lași*

*clasa ca să faci cu dânsul ceva. Sunt care nu știu încă a număra"* (FG\_părinți copil CES\_Țarigrad). În timp, însă, lucrurile s-au schimbat spre pozitiv.

Conform studiului, opiniile părinților copiilor tipici din comunitățile rurale despre atitudinile profesorilor față de educația incluzivă diferă de opiniile părinților copiilor tipici din comunitățile urbane. Astfel, ponderea celor din mediul rural care susțin că pedagogii acceptă și încurajează educația incluzivă este mai mare decât a celor din urban. *"Învățătoarea ne încurajează pe noi, ne spune să nu ne temem că ea se ocupă numai de copiii cu CES, ea reușește să le atragă atenție și copiilor noștri. Nimeni nu rămâne neîntrebat"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). În mediul urban însă părinții continuă să creadă că pedagogii acceptă educația incluzivă deoarece nu au altă soluție. *"De nevoie susțin. Cine ar fi fericit când ți se aduc doi-trei copii care fac lecția imposibilă. Îi obositor pentru oricine"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).

Opiniile părinților copiilor tipici din mediul urban diferă de cele ale părinților copiilor tipici din mediul rural și în ceea ce privește măsura în care pedagogii din clasele cu copii cu CES reușesc să îndeplinească toate sarcinile propuse la lecții. Părinții din mediul rural consideră că profesorii mai curând fac față situației cu succes aplicând în clasele incluzive abordarea diferențiată. *"Lui îi dă aparte, la ceilalți - aparte le face sarcini. Lui îi dă mai ușurel. Copiilor care însușesc programul mai ușor li se dă ceva adăugător să lucreze și profesoara lucrează individual cu elevul care are nevoie de sprijin"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). În același timp părinții din mediul urban consideră că profesorii mai curând nu reușesc să-și îndeplinească sarcinile în clasele în care învață și copii cu CES. Cauzele enunțate sunt multiple: a) numărul mare de copii în clase; b) elaborarea/completarea planurilor pentru lecții; c) pe lângă predarea materialului propriu disciplinei de care este responsabil profesorii trebuie să mai ducă și lucru socio-educativ. *"Chiar dacă predă matematică sau fizică, el trebuie și să mai educe copiii. Dacă are doi-trei copii energici, care încep să sară la lecții, el nu se va gândi doar la lecție, ci va trebui să caute o metodă cum să le atragă atenția, cum să-i facă să tacă"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).

O bună parte din părinții copiilor cu CES, în special ai celor dezinstituționalizați, sunt de părerea că profesorii nu atrag atenția cuvenită copiilor lor la școală. *"Îi lasă într-o parte, ei atrag atenția la cei mai puternici"* (FG\_părinte copil CES\_Cupcini). *"Cum i-a luat deodată, dacă ai noștri chiar știu pe 10 tot pe aceia îi întreabă, la aceștia nici nu se uită"* (FG\_părinte copil CES\_Țarigrad). Mai mult decât atât, unii părinți ai copiilor cu CES, cred că elevii cu CES nu sunt evaluați obiectiv de către profesori. *"Copilul dacă e oleacă mai slab el trebuie susținut, încurajat. Dar la noi în școală îi pune cu un punct mai puțin. El învață poezii cu mine și vine de la școală și îmi spune mamă eu am nota 6. Mi-a fost obijduitor fiindcă el trebuia încurajat și să-i pună 7 sau chiar 8. El încă mai mult așa se va strădui. Dar așa el altădată nu o să mai dorească să învețe"* (FG\_părinte copil CES\_Țarigrad). Părinții copiilor cu CES cred că unii profesori nu pot să întreprindă nimic cu copiii care au un comportament negativ. *"Copiii aceștia îi scuipă dacă ei le fac observație"*.

Părinții copiilor tipici au subliniat că elevii cu CES sunt integrați în activitățile socio-educative organizate în cadrul școlii – serbări, dansuri etc. Părinții copiilor cu CES mai curând sunt de părerea că copiii lor nu sunt implicați sau că sunt implicați foarte puțin în activități extra curriculare. *"Nu sunt mulțumită că din clasa 1 până în a 4 la nici un matineu nu i-a dat poezie. Copilul nu trebuie obijduit. Copiii aceștia mai slăbuți nu ar trebui lăsați jos. Ceva trebuia măcar într-un joc să-l includă. Dar lui îi spune că nu poate"* (FG\_părinte copil CES\_Țarigrad).

**Părerile părinților despre serviciile de suport pentru educația incluzivă.** Evaluarea copiilor cu CES. Majoritatea părinților copiilor cu CES au auzit despre SAP, dar nu cunosc în detalii despre obiectivele acestui serviciu și despre faptul cum ar putea beneficia elevii cu CES și familiile lor de acesta. *"Au fost două doamne, dar ce eu știu de unde-s?"* (FG\_părinte copil CES\_Țarigrad).

În majoritatea cazurilor părinții copiilor cu CES sunt mulțumiți de faptul cum au fost evaluați copiii lor de către SAP, precum și de decizia luat[ă] de SAP privind modul de instruire a acestora. *"Eu am păreri bune, i-au dat întrebări, s-au comportat frumos. Au hotărât să fim instruiți la domiciliu. După aceasta au sunat și*

*ne-au întrebat dacă într-adevăr vin doamnele să-l învețe"* (FG\_părinte copil CES\_Țarigrad).

Totodată, în timpul studiului au fost depistate două situații, în care părinții nu au fost informați despre evaluare, nu au participat la evaluarea copiilor lor și nu sunt de acord cu decizia luată de SAP de a-i diagnostica drept elevi cu CES. *"Eu nu eram de față și nici nu am știut. Am primit foaia și cu multe nu am fost de acord. Ei au spus că copilul nu gândește bine, că memoria-i de scurtă durată. Dacă ea ține minte poezia pe care a învățat-o cu trei zile în urmă sau câteva fraze pe care ieri le-a învățat, cum pot spune că memoria este de scurtă durată?"* (FG\_părinte copil CES\_Cupcini). *"Poate sunt copii mai slabi, care nu cunosc a scrie, nici a citi, a număra. P. foarte bine se descurcă, el n-a trebuit să fie în lista aceasta, el trebuie să fie copil obișnuit. Eu știu că sunt copii mult mai slabi și că încurcă la lecții"* (FG\_părinte copil CES\_Țarigrad).

**Serviciile de suport din școală.** Conform studiului, în toate școlile care au fost incluse în eșantion, copiii cu CES pot beneficia de servicii de suport pentru incluziunea lor educațională, cum ar fi cadrul didactic de sprijin și centrul de resurse pentru educația incluzivă. Opiniile părinților tipici despre calitatea serviciilor prestate de cadrul didactic de sprijin diferă în funcție de mediul de reședință. Astfel, deși cadrele didactice de sprijin sunt considerate absolut necesare în lucrul cu copiii cu CES, mai mulți părinți ai copiilor tipici din mediul urban cred că ele nu reușesc să facă față volumului mare de lucru. *"El nu se isprăvește, el trebuie să meargă și la lecții și să-l ajute, să-i explice ce are de făcut și cum are de făcut"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). Cei de la sat consideră ca datorită nivelului de pregătire cadrul didactic de sprijin reușește să atingă obiectivele propuse. *"Ea știe cum să-i ia pe copii, știe cum să le organizeze activitățile, cum să le vorbească, știe cum să-i manipuleze ca toți să se simtă bine"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). Părinții elevilor cu CES cunosc mai puțin despre cadrele didactice de sprijin și serviciile pe care acestea ar trebui să le ofere copiilor lor și nu au putut să se dea cu părerea despre calitatea serviciilor prestate elevilor cu CES. În linii mari ei au menționat că sunt satisfăcuți de suportul oferit copiilor lor de către cadrul didactic de sprijin.

Cu referință la centrele de resurse pentru educația incluzivă, toți părinții copiilor tipici și ai celor cu CES au menționat că sunt satisfăcuți de activitatea acestora. În special părinții sunt mulțumiți de faptul că în centrul de resurse copiii, atât cei cu CES, cât și cei tipici pot să-și pregătească temele pe acasă. *"O dată cu centrul acesta mai mulți copii au atracție să se pregătească de lecții". "Eu sunt foarte mulțumită de acest centru. El aici își pregătește lecțiile, mie îmi rămâne doar să văd dacă într-adevăr și-a îndeplinit sarcinile"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc). *"Îmi place, eu sunt la lucru și nu reușesc să pregătesc orele. Ea aici vine pregătește și eu numai verific dacă a îndeplinit"* (FG\_părinte copil CES\_Cupcini).

În viziunea părinților copiilor cu CES, centrul este foarte important pentru copii cu dizabilități fizice și intelectuale care nu pot sta la lecții toate 45 de minute și care au posibilitatea să se recreeze puțin pe o canapea sau pe un scaun. *"Ea poate să se simtă rău în orice moment, atunci ea poate să vină aici. Dacă se supra obosește în cursul orelor, de asemenea, vine și se odihnește"* (FG\_părinte copil CES\_Cupcini).

Centrul de resurse este important și din considerentul că aici copii cu CES au posibilitatea să-și facă prieteni după interese, să comunice, să-și dezvolte anumite abilități. *"Ea când venea de la școală era tristă fiindcă nu vorbeau cu dânsa unele fete, că sînt din familii bogate, alintate. Aici se simte bine are prieteni cu care poate vorbi și e împlinită sufletește"* (FG\_părinte copil CES\_Cupcini).

Cercetarea a scos în evidență faptul, că deși marea majoritate a centrelor de resurse sunt deschise pentru toți copiii, indiferent dacă sunt sau nu cu CES, în unele localități, copiii tipici nu prea sunt încurajați să frecventeze centrul de resurse, ba mai mult chiar uneori și unii copii cu CES nu vin la centru deoarece consideră că el este doar pentru copii cu dizabilități și este rușinos să vii aici.

Părinții copiilor tipici și cei ai copiilor cu CES s-au dat cu părerea că Centrele de resurse ar trebui să fie axate nu doar pe îndeplinirea temelor pe acasă, dar și pe organizarea mai multor activități extra-curriculare pentru copii în vederea unei mai bune incluziuni sociale a acestora.

*Serviciile sociale din comunitate. Rolul APL în incluziunea educațională a copiilor cu CES.* Marea majoritate a părinților au menționat că APL ar trebui să fie mai pro-activ în procesul de incluziune școlară a copiilor cu CES. Deși în unele comunități, primăriile au susținut crearea Centrelor de resurse pentru educația incluzivă, adaptarea fizică a clădirilor școlilor la nevoile copiilor cu dizabilități fizice, părinții consideră că aceste măsuri nu sunt suficiente și că administrațiile publice locale ar trebui să dezvolte servicii sociale de suport sau de reabilitare pentru copiii cu dizabilități, să asigure servicii de transport pentru deplasarea copiilor cu dizabilități la școală, să asigure alimentarea, procurarea hainelor, încălțăminte pentru copiii cu CES/dizabilități din familii social vulnerabile.

Aproape toți părinții copiilor cu CES au menționat că nu beneficiază de nici un suport din partea vre-unei instituții/organizații, cu excepția rudelor apropiate. *"Am stat la o dietă foarte grea și statul nu ne-a susținut cu nimic, peste hotare li se dau produse. Noi le-am cumpărat din Italia prin cunoștințe". "Statul nu-ți dă absolut nimic până nu-ți faci singur cu mâna ta. Dar cât poate să lupte o mamă, mai ales când își vede copilul epuizat, deprimat și ignorat. Încercați să întrețineți copilul o lună de zile cu pensia de 1085 de lei. Statul cheltuiește foarte mulți bani pentru copiii aceștia care se află în internate, dar de ce statul nu susține mamele care nu-și abandonează copiii"* (FG\_părinte copil CES\_Cupcini).

Părinții copiilor cu CES au menționat că sunt susținuți foarte puțin sau deloc de administrația și colegii lor la locul de muncă. Ba chiar dimpotrivă, uneori sunt discriminați și chiar demisi în situațiile în care sunt nevoiți să-și ia concedii pentru îngrijirea copiilor lor bolnavi. *"Eu am fost nevoită să deschid întreprindere individuală pentru că nimeni nu vrea să ia la serviciu o mămică care are copil cu grad de invaliditate, absolut nimeni. Se știe că dacă copilul e bolnav urmează foaie de boală și asta înseamnă că omul nu merge la lucru. Eu am avut probleme la serviciu când au aflat că copilul meu e bolnav, am fost dată de două ori afară și de două ori m-au primit înapoi. Nu vă închipuiți cât de mult te discriminează, foarte mult te înjosesc pentru că copilul este bolnav"* (FG\_părinte copil CES\_Cupcini).

Unii părinți ai copiilor cu CES/dizabilități au menționat că au fost susținuți de părinții colegilor de clasă ai copiilor lor în anumite situații critice, când, de exemplu, au nimeri la spital, sau aveau nevoie stringentă de îmbrăcăminte. *"Cu ambele am stat în spital. La școală au strâns bani și ne-au ajutat. Mulțumesc Domnului, la profesori și la părinți că ne-au dat un mic ajutor"* (FG\_părinte copil CES\_Tarigrad). *"Copii noștri se duceau și le făceau cadouri, îi vizitau, strângeam de acasă câte ceva și duceam"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).

### 2.3. IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

Marea majoritate a participanților la focus grupuri consideră implicarea nemijlocită a părinților în procesul de educație a copiilor, inclusiv a celor cu CES, un factor de bază în reușita școlară și progresele acestora. Părinții înțeleg implicarea lor în procesul educațional prin participarea la adunările părinților, manifestarea interesului față de rezultatele obținute de copii, asigurarea frecvenței copiilor la școală, oferirea ajutorului copiilor în pregătirea temelor pentru acasă, contribuirea cu ajutor material și financiar la reparația școlii.

Studiul a scos în evidență faptul că părinții din mediul urban mai frecvent decât cei din rural participă la adunările părinților, se interesează de reușita și de frecvența copiilor lor la școală, contribuie cu ajutor financiar la întreținerea procesului educațional/reparația școlii prin intermediul organizațiilor de părinți create la nivel de fiecare instituție de învățământ. Părinții din mediul rural mai curând se stăruie să asigure frecvența copiilor lor la școală și mai puțin contribuie financiar la susținerea procesului educațional. Cei din mediul rural de asemenea contribuie mai frecvent decât cei din oraș cu muncă la reparația sălilor de clasă, efectuarea curățeniei în jurul școlii, reparația gardului etc.

Conform cercetării, există anumite discrepanțe în implicarea părinților copiilor tipici și a părinților copiilor cu CES în procesul de educație. Astfel, părinții copiilor tipici mai frecvent decât părinții copiilor cu CES se interesează de reușitele/progresele copiilor la învățătură, vin la adunările părinților, se implică în diferite activități organizate de către

școală. Părinții copiilor cu CES deseori nu iau nici o atitudine față de comportamentele copiilor lor, nu-i responsabilizează, nu participă la adunările de părinți, mai puțin se interesează sau deloc de reușitele copiilor lor. *"Eu socot că cum părinții se comportă cu dânsul acasă așa-i el la școală cu copiii. El trânteste cu scaunul, a stricat mobila etc. Noi strângem bani și făceam reparația în clasă, da ei nu dau fiindcă nu au de unde. El nu judecă, iar părinții nu vor nici să vorbească cu alți părinți"* (FG\_părinte copil CES\_Tarigrad). *"Mulți copiii cu CES integrați în școala noastră nu au deficiențe în sănătate, ei mai degrabă nu au beneficiat de grija și educația părinților"*. (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). *"Noi facem câte o adunare și ei nu se prezintă. Trebuie de lucrat cu părinții dar din păcate ei nu sînt receptivi"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni). *"Ar fi binevenit să frecvențeze mai des școala și să vadă copilul lui ce știe, ce nu știe, merge spre bine ori merge spre rău. Părintele trebuie să-și verifice copilul să vadă cum a îndeplinit sarcinile"* (FG\_părinți copii tipici\_Bursuc).

Părinții copiilor cu CES se implică foarte puțin sau deloc în procesul de elaborare a Planurilor educaționale individualizate. Deși marea majoritate au menționat că au auzit de aceste planuri și unii chiar le-au semnat, puțini dintre ei au putut spune ce includ PEI-urile, care sunt obiectivele pe care trebuie să le atingă copii lor și ce măsuri/activități vor fi întreprinse pentru a atinge aceste obiective.

### 2.4. UNELE CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI DIN PARTEA PĂRINȚILOR

Deși au fost evidențiate mai multe probleme ce țin de mecanismul de implementare a educației incluzive toți părinții copiilor tipici susțin că școala în care învață copiii lor este un model al educației incluzive, grație următoarelor aspecte: copiii cu CES s-au integrat cu succes în școala de masă, profesorii depun eforturi considerabile în procesul de implementare a educației incluzive, copiii tipici se educă în spiritul umanismului și bunăvoinței. *"Învață să devină mai buni, că lângă dânsii sînt și oameni care o duc mai rău și luptă"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).

În conformitate cu opiniile părinților elevilor cu CES copiii lor iau singuri decizia în majo-

ritatea cazurilor cu privire la diverse aspecte: vestimentația purtată la școală, alimentația, modul de petrecere a timpului liber etc. Cel mai des părinții nu consultă copii la aspectul aranjarea odăii/ungherașului acestuia.

Pentru îmbunătățirea procesului de educație incluzivă și o incluziune educațională mai bună a copiilor cu CES, părinții au venit cu următoarele recomandări:

- Dotarea claselor/centrului de resurse cu calculatoare, table interactive, materiale didactice, rechizite.
- Crearea condițiilor adecvate în Centrele de resurse (căldură) și celelalte încăperi.
- Alimentarea copiilor care frecventează centru de resurse.
- Majorarea numărului de cadre didactice de sprijin *"Ar trebui mai mulți, că dumnea-ei chiar îi vine greu singură pentru că copii îs mulți, dar ea e singură"* (FG\_părinte copil CES\_Cupcini).
- Angajarea specialiștilor-psihologi în instituțiile de învățământ. *"Persoana aceasta să poată intra în sufletul lui (a copilului cu CES- aut.)și să înțeleagă tot ce-i cu dânsul"* (FG\_părinți copii tipici\_laloveni).
- Abordarea individualizată a copiilor cu CES/ dizabilități.
- Organizarea activităților socio-educative cu copiii cu CES în Centrul de resurse.
- Responsabilizarea părinților copiilor cu CES prin implicarea lor mai activă în activitățile școlare, în elaborarea și implementarea PEI.
- Abordare comprehensivă a incluziunii școlare a copiilor cu CES, prin evaluarea comprehensivă a nevoilor educaționale și sociale și acordarea suportului educațional și social în bază de nevoi.

## PERCEPȚIILE PROFESORILOR

### 3.1. ATITUDINILE FAȚĂ DE EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Studiul a scos în evidență faptul că profesorii în mare parte înțeleg corect conceptul de educație incluzivă. Astfel, marea majoritate dintre ei au menționat că educația incluzivă înseamnă: 1) educația bazată pe non-discriminare. "Este educația pentru toți copiii indiferent de rasă, de religie, indiferent că este cu dizabilități sau fără" (FG\_Profesor\_Talmază); 2) egalizarea șanselor pentru toți copiii; 3) centrarea activității educaționale pe elev, pornind de la abilitățile și necesitățile lui; 4) implicarea comunității în susținerea copiilor în dependență de necesitățile lor.

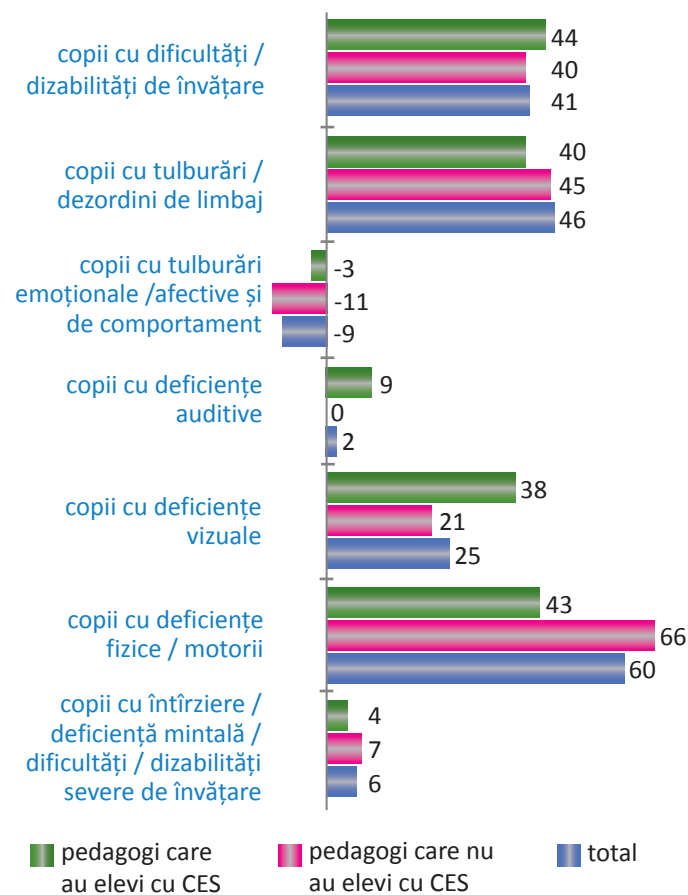
Deși marea majoritate a profesorilor consideră că educația incluzivă este o practică bună, deoarece copiii cu dizabilități/cu CES se pregătesc pentru viață în școlile de masă și mai apoi pot obține o profesie în școli profesionale și colegii, totuși o bună parte din cei chestionați sunt de părerea că școala de masă nu este pentru toți copiii cu dizabilități. Astfel, ei acceptă integrarea în școala comunitară a copiilor cu dizabilități fizice, cu dizabilități de limbaj, cu deficiențe de învățare și mai puțin sau deloc - incluziunea copiilor cu dizabilități mentale și a celor cu tulburări emoționale-afective și de comportament (vezi Diagrama 3.1.)

În conformitate cu Diagrama de mai sus, putem observa că ponderea profesorilor care acceptă incluziunea copiilor cu deficiențe fizice în școală este cu 60% mai mare decât a celor care nu acceptă. Ponderea profesorilor care acceptă copiii cu tulburări, dezordini de limbaj este cu 46% mai mare decât a celor care nu acceptă. Ponderea profesorilor care acceptă incluziunea în școală a copiilor cu dizabilități de învățare este cu 40% mai mare decât a celor care nu acceptă. Totodată, ponderea profesorilor care acceptă incluziunea școlară a copiilor cu deficiențe mentale este doar cu 6% mai mare decât a celor care nu acceptă, iar ponderea profesorilor care nu acceptă incluziunea școlară a copiilor cu tulbu-

rări de comportament este cu 9% mai mare decât a celor care acceptă.

Discuțiile în focus grupuri, de asemenea, au confirmat că o bună parte dintre pedagogii consideră că copiii cu dizabilități intelectuale și cei cu tulburări de comportament ar trebui să învețe în școli auxiliare. "Eu nu văd în cazul A. o reușită. Cum nu aș lucra cu ea, eu nu cred că o să ajungem la ceva. Ea regresează, acum a început să-și sugă limba în gură ca și cum este cu suzeta în gură, aceasta înseamnă că ea ajunge la mentalitatea cea de un anșor. E foarte greu, e autism, retard mental sever, acolo-i un buchet întreg" (FG\_Profesorii\_Cahul). "Eu știu un elev, care a învățat la inter-

**Diagrama 3.1.** Ponderea profesorilor care susțin că următoarele grupuri de copii pot să învețe în școala obișnuită ( IOPD)

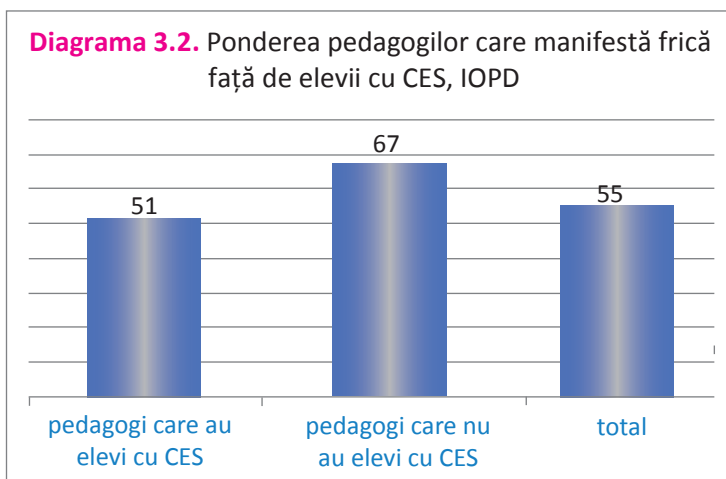


*natul din Bender. El acolo a fost instruit foarte mult și s-a dezvoltat. Nu știu dacă avea să se dezvolte așa dacă venea la noi la școală. Acolo erau persoane care puteau să lucreze cu așa elevi. Noi avem 45 de minute în clasa I. Noi nu putem întinde ora ca să putem să-i acordăm lui atâta atenție de cât are nevoie. În loc de un minut, el are nevoie de cel puțin 5-7 minute de lămurire, ca să înțeleagă că litera se face rotundă.”* ”Eu am fost în asistență la Costești, la școala auxiliară. Toți copiii aveau același nivel de dezvoltare intelectuală și cred eu se simțeau mult mai bine deoarece erau în mediul lor firesc ” (FG\_Profesori\_Zaicani). ”Este foarte dificil cu elevii care scuipe, strică lecțiile. Ei au nevoie de persoană de suport unul la unul” (FG\_Profesori\_laloveni).

Unii profesori acceptă integrarea copiilor cu dizabilități mentale în școală cu condiția ca mediul să fie bine pregătit, elevii să dispună de cadre didactice de sprijin în funcție de nevoi și profesorii să fie instruiți cum să lucreze cu copiii cu diferite tipuri de dizabilități.

Studiul, de asemenea, a scos în evidență faptul că ponderea pedagogilor care se tem că vor fi loviți de către elevii cu CES, sau că se vor molipsi de ceva fiind în contact cu ei este cu 51% mai mare decât a celor care au menționat că nu le este frică de aceasta( vezi Diagrama 3.2. ). Este interesant că ponderea celor care manifestă frică față de elevii cu CES este mai mare în mediul pedagogilor care nu au în clasă elevi cu CES, și este mai mică în mediul pedagogilor care au în clasă elevi cu CES.

**Diagrama 3.2.** Ponderea pedagogilor care manifestă frică față de elevii cu CES, IOPD

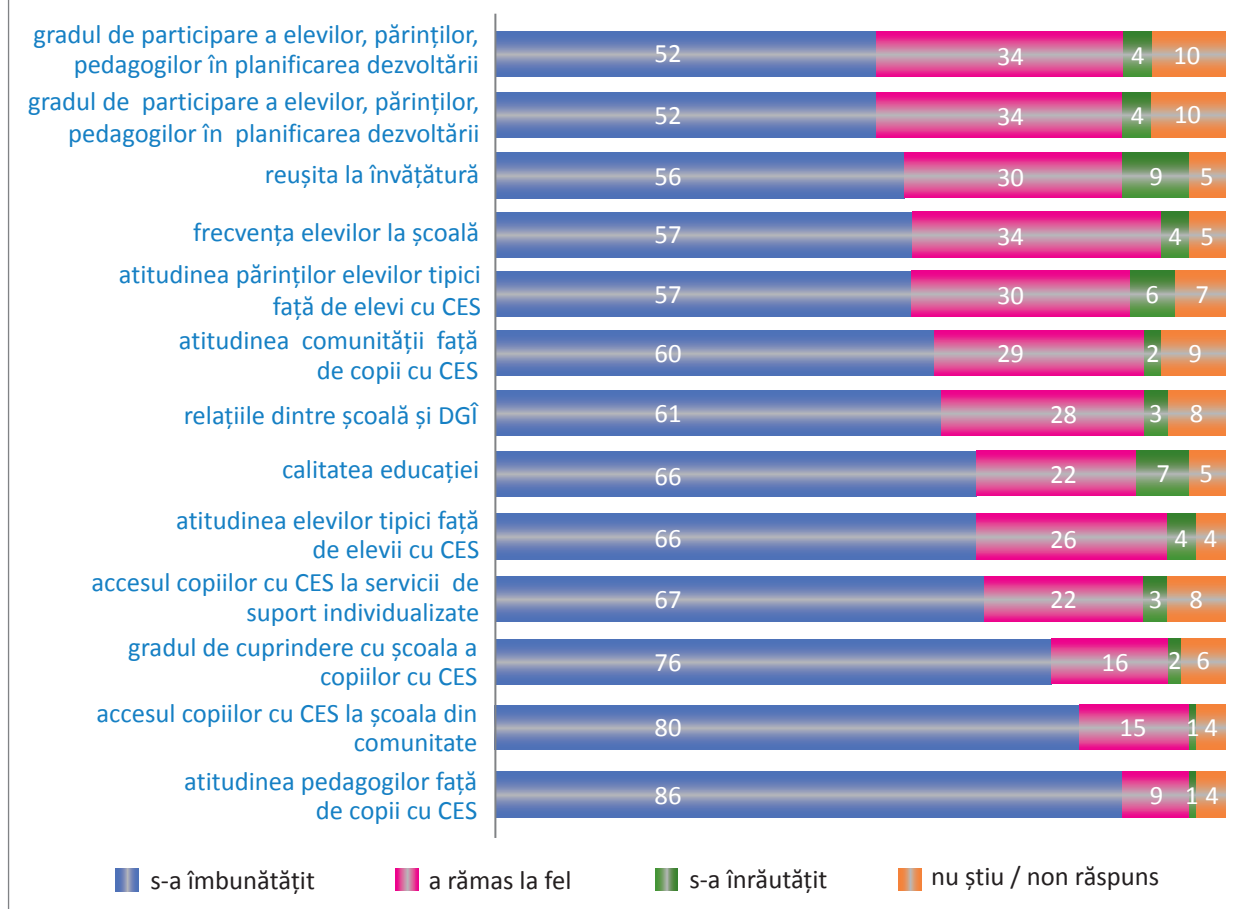


### 3.2. SCHIMBĂRILE PRODUSE ÎN ȘCOALĂ

Mai bine de 2/3 din cadrele didactice și managerii chestionați au menționat că în ultimii cinci ani în școlile lor s-au produs schimbări pozitive considerabile în ceea ce privește atitudinea pedagogilor față de copiii cu CES (86%), accesul copiilor cu CES la școala din comunitate (80%), gradul de cuprindere cu școala a copiilor cu CES (76%), accesul copiilor cu CES la servicii de suport individualizate (67%), atitudinea copiilor tipici față de copii cu CES ( 66%, calitatea educației ( 66%), relațiile dintre școală și Direcția Generală de învățământ (61%), atitudinea comunității față de copii cu CES( 60%). Fiecare al doilea pedagog/manager chestionat s-a dat cu părerea că în ultimii cinc ani în școala lor a crescut reușita și frecvența școlară, s-a mărit gradul de participare al elevilor, pedagogilor, părinților în planificarea activității școlii, s-au îmbunătățit relațiile dintre școală și instituțiile din comunitate (vezi Diagrama 3.3.)

Discuțiile în focus grupuri, de asemenea, au confirmat schimbarea atitudinii profesorilor față de copiii cu CES, consolidarea relațiilor dintre copiii tipici și copiii cu CES, îmbunătățirea atitudinii părinților copiilor tipici față de copiii cu CES, consolidarea relațiilor dintre școală și asistența socială din comunitate, îmbunătățiri la nivel de management școlar. ”Noi am început a accepta toată lumea așa cum este. Eu simt că m-am schimbat din interior. La noi a venit o fetiță din altă localitate care o să fie evaluată de SAP. La început era închisă, acuma văzând atitudinea noastră față de D., ea a devenit alta” (FG\_profesori\_Talmaza). ”Eu am organizat o lecție deschisă. Foarte mult m-am gândit unde să-l așez pe N. ca să nu fie foarte agitat, fiindcă-s mulți copii, să fie aer, să fie fereastra deschisă și să fie în activitate cu copilul cu potențial” (FG\_Profesori\_Cahul). ”Copiii s-au făcut mai toleranți, mai prietenoși, înțeleg ce este o durere pentru alt copil, îi acceptă” (FG\_Profesori\_Cahul). ”În urmă cu 5 ani dacă ar fi văzut un copil cu dezabilități, avea să-l urmărească din celălalt capăt al holului. Acuma e ceva normal, el tot e copil care vine și frecventează școala. Copiii tipici sânt mai sensibili la nevoile acestor copii și ei știu că oricui poate să i se întâmple ori-



**Diagrama 3.3.** Schimbările care s-au produs în școală și în comunitate în ultimii 5 ani

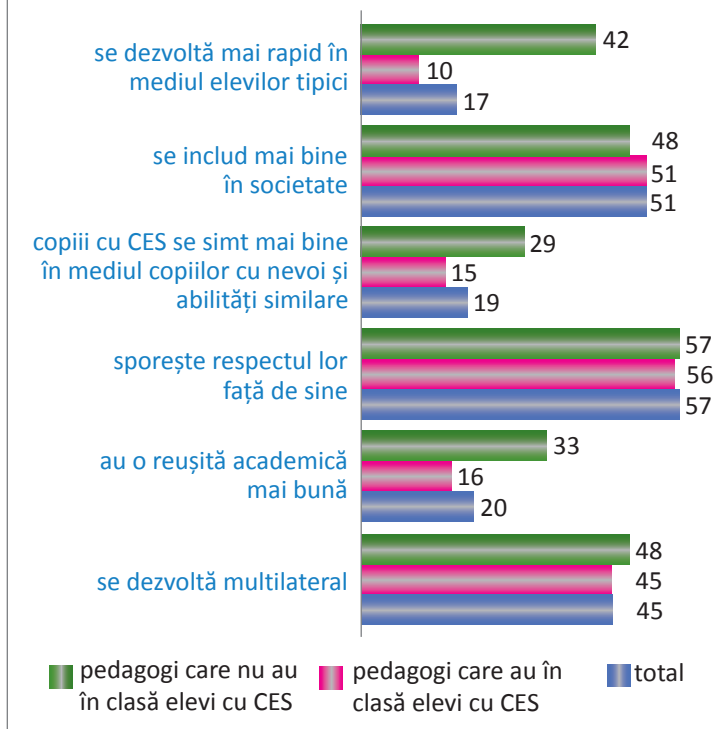
ce, oricând. Sânt toleranți și când e vorba de careva sărbători personale a copiilor cu CES, ei se implică, le fac careva surprize chiar fără suportul nostru.” (FG\_Profesori\_Ialoveni).

”Acum relaționăm mai eficient cu asistența socială, ne ajută, este un plus pentru comunitate, toți copiii sânt la evidență, sânt susținute familiile care necesită ajutor, copiii s-au regăsit pe ei înșiși” (FG\_Profesori\_Ialoveni). ”La moment mai multe sarcini se îndeplinesc prin lucrul în grup, cooperare, împărțirea diferitor sarcini, responsabilități” (FG\_profesori\_Talmaza). ”Până la implementare era directorul educativ pe educație și psihologul care răspundeau de toate problemele copilului. Acuma s-a extins cercul și sânt toți implicați. Pe toți ne privește soarta, starea copiilor” (FG\_Profesori\_Ialoveni).

Totodată, profesorii au menționat și unele schimbări cu conotație negativă, cum ar fi: reducerea reușitei școlare a elevilor tipici, reducerea atenției acordate copiilor cu capacități, de-reglarea lecțiilor de către copiii cu CES și cadrele

didactice de sprijin. ”Vă spun sincer că se pierde contingentul acesta de elevi buni. Noi le acordăm mai puțină atenție acum. De ce să nu avem oameni învățați, dotați? La aceștia cu dizabilități le-o dat de toate. La acei cu capacități - nimic și mai trebuie să se ducă și să lucreze acasă singuri” (FG\_Profesor\_Zăicani). ”Timpul mă presează, eu nu pot, nu dovedesc, eu neglijez elevul bun din pricina că eu trebuie să mă ocup de dânsul. De exemplu, eu am clasa a patra, dar elevii cu CES sunt rămași în urmă la nivelul clasei a doua sau a treia. Eu trebuie să lucrez concomitent cu elevi de diferite niveluri de învățare.” (FG\_Profesori\_Zăicani). ”Noi ar trebui să le acordăm mai multă atenție elevilor performanți, dar noi nu, pe ei i-am dat la o parte și lucrează singuri și le acordăm atenție la aceștia cu CES. Ne-am aruncat de la o extremitate la alta. De aceea este necesar cadrul didactic de sprijin să fie permanent ca să reușim să lucrăm și cu ceilalți. Până la urmă societatea se bazează pe lume sănătoasă. Trebuie să acordăm atenție copiilor cu performanțe, că

**Diagrama 3.4.** Impactul educației incluzive asupra copiilor cu CES (IOPD)



liceul nostru are performanțe și la nivel național” (FG\_Profesori\_laloveni).”El poate să strige, să țipe. Dacă este cadrul de sprijin mereu se aud șoapte, nu ne putem concentra cu ceilalți copii, permanent se vorbește. Când nu este cadrul de sprijin e potop, el se dezbracă, scuipă, cuprinde copiii, e ca și copilul de 3 ani” (FG\_Profesori\_laloveni).

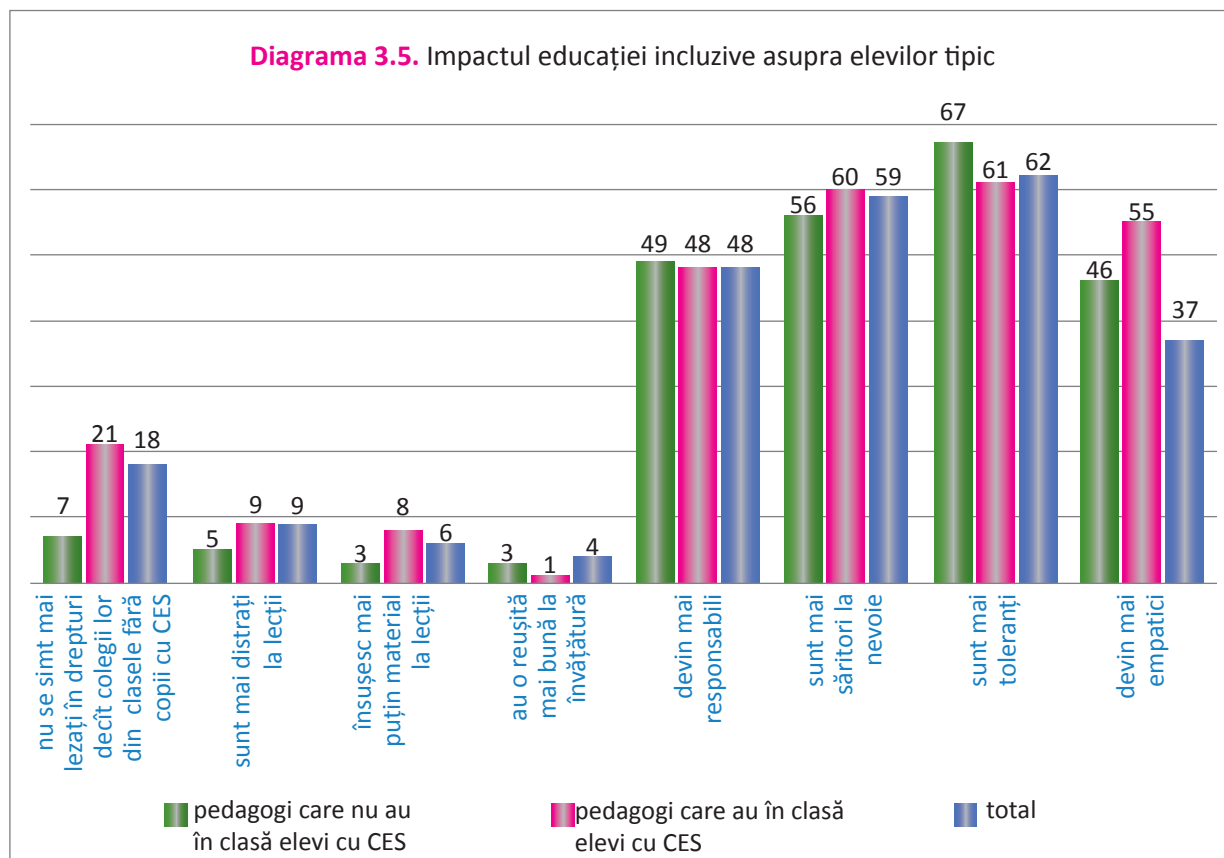
**Impactul educației incluzive asupra elevilor.** Analiza percepțiilor pedagogilor privind impactul educației incluzive asupra elevilor cu CES în general denotă o dinamică pozitivă a diferitor aspecte ale vieții școlare și sociale a acestor copii. Astfel, din Diagrama de mai jos putem observa că ponderea pedagogilor care consideră că educația incluzivă a contribuit/contribuie la sporirea încrederii față de sine a copiilor cu CES este cu 57% mai mare decât a celor care au o părere opusă. Ponderea celor care consideră că educația incluzivă a contribuit/contribuie la includerea mai bine în societate a copiilor cu CES este cu 51% mai mare decât a celor care sunt de altă părere. Ponderea pedagogilor care consideră că educația incluzivă a contribuit/contribuie la dezvoltarea multilaterală a elevilor cu CES este cu 45% mai mare decât a celor care au o părere opusă.

Totodată, pedagogii au fost mai rezervați în aprecierea unor asemenea aspecte ca dezvoltarea mai rapidă a elevilor cu CES în mediul elevilor tipici (IOPD=17%) și reușita academică mai bună a copiilor cu CES ( IOPD=20%). Studiul de asemenea a scos în evidență faptul că încă este destul de mare ponderea pedagogilor care consideră că elevii cu CES se simt mai bine în mediul copiilor cu nevoi și abilități similare. Ponderea pedagogilor de această părere depășește cu 19% ponderea celor care au o părere opusă (vezi Diagrama 3.4).

Discuțiile în focus grupurile cu pedagogii, de asemenea au scos în evidență anumite schimbări și progrese în dezvoltarea copiilor cu CES incluși în școlile comunitare, și anume: îmbunătățirea cunoștințelor , sporirea nivelului de socializare, dezvoltarea abilităților de comunicare.”Cu P. Lucrez de 2 luni. Când a venit la noi, cunoștea cifrele în limita de 10, dar nu putea să calculeze, iar literele - doar le transcria, însă nu le știa. Acum cunoaște toate literele și cifrele în limita de 20 și calculează până la 20.” (FG\_Profesori\_Cahul). ”A fost o perioadă când ei s-au izolat de colectiv, aveau cercul lor, nu doreau să comunice, mai ales băiatul fugea de la lecții, acuma sânt destul de activi. La nivel de socializare au avut de câștiga.” (FG\_Profesori\_laloveni). ”Când am văzut cum au recitat fetele din clasa a opta, care înainte mai ca nu puteau vorbi, am zis că acesta-i progres” (FG\_Profesori\_laloveni).

Referitor la impactul educației incluzive asupra elevilor tipici, majoritatea pedagogilor au menționat că ei au devenit mai toleranți (IOPD =62%), mai săritori la nevoie (IOPD=59%), mai responsabili (IOPD=48%), mai empatici (IOPD=37%). Ponderea pedagogilor care consideră că elevii tipici nu se simt mai lezați în drepturi decât colegii lor din clasele în care nu sunt elevi cu CES depășește cu 18% ponderea celor care au o părere opusă. Totodată, studiul a scos în evidență faptul că o mare parte din pedagogi consideră că elevii tipici însușesc mai puțin material la lecții, au o reușită mai puțin bună la învățătură, sunt mai distrați. Astfel, din Diagrama de mai jos putem vedea că ponderea pedagogilor care consideră că elevii tipici din clasele în care sunt elevi cu CES au o reușită mai bună la învățătură depășește doar cu 4% ponderea celor care au o opinie opusă. Ponderea pedagogilor care consideră că elevii tipici însușesc mai puțin material la lecții este cu 6%

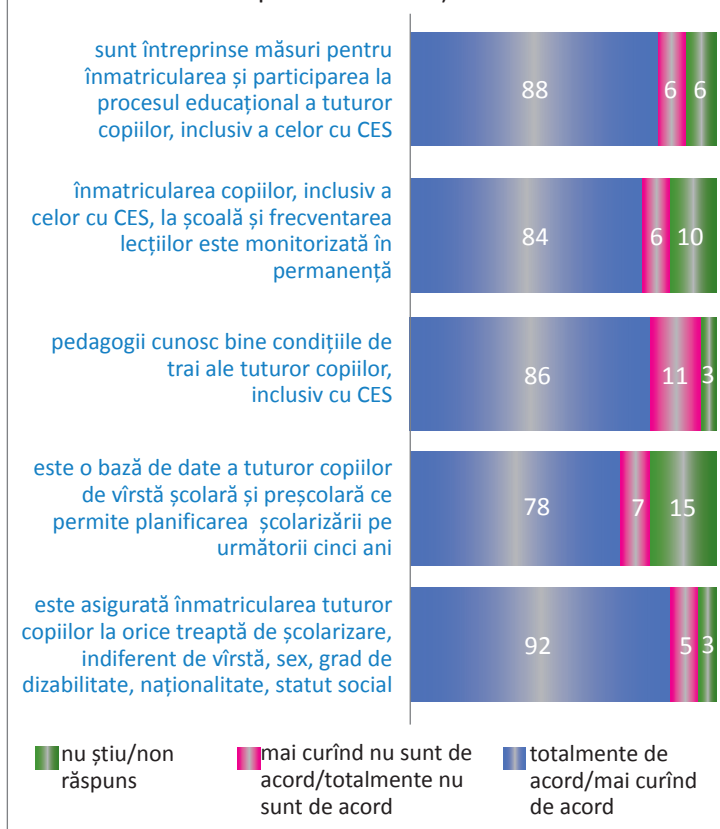
**Diagrama 3.5.** Impactul educației incluzive asupra elevilor tipic



mai mare decât a celor care sunt de o opinie opusă. Ponderea pedagogilor care consideră că elevii tipici au un comportament mai distras la lecții este mai mare cu 9% decât ponderea celor care au o opinie opusă.

**Accesul copiilor cu dizabilități/CES la școala comunitară.** Mai bine de 90% din pedagogii/managerii chestionați au fost de părerea că în comunitatea lor este asigurată înmatricularea tuturor copiilor la orice treaptă de școlarizare, indiferent de vârstă, sex, grad de dizabilitate, naționalitate, statut social. Peste 80% din respondenți au menționat că în comunitatea lor sunt întreprinse toate măsurile pentru înmatricularea și participarea la procesul educațional al tuturor copiilor, inclusiv a celor cu CES; că pedagogii cunosc bine condițiile de trai a tuturor copiilor, inclusiv a celor cu CES și că înmatricularea tuturor copiilor, inclusiv a celor cu CES la școală, și frecvența lor este monitorizată în permanență. 78% din cei chestionați au menționat că școala are o bază de date a tuturor copiilor de vârstă școlară și preșcolară ce îi permite planificarea școlarizării pe următorii cinci ani (vezi Diagrama 3.6).

**Diagrama 3.6.** Opiniile pedagogilor despre procesul de înmatriculare a copiilor cu CES în școala în care activează



Cu toate acestea, studiul a scos în evidență accesul încă limitat al copiilor cu dizabilități fizice la școala din comunitate. Astfel, doar fiecare al doilea pedagog/manager s-a dat cu părerea că elevii cu dizabilități fizice, locomotorii au acces fizic la școală în mare și foarte mare măsură. 33% din respondenți consideră că accesul acestor persoane la școală este limitat sau chiar foarte limitat și 16% nu au oferit un răspuns. Accesul limitat al persoanelor cu dizabilități fizice la școală este cauzat, în viziunea celor chestionați, de următorii factori: lipsa transportului (83%), drumurile proaste, pe care nu este posibil de a te deplasa (68%), lipsa unui asistent personal (62%), spațiile auxiliare neadaptate (veceu, bibliotecă, sala de mese etc.) (62%), clădirea școlii nu are rampe (55%), funcționează sistemul de cabinete și nu este posibilitatea de a urca la etaj (55%).

#### Satisfacția de școală a copiilor cu CES.

Conform studiului, 2/3 din pedagogi/manageri școlari consideră că tuturor elevilor, inclusiv celor cu CES, le place să vină la școală, iar 1/3 mai curând nu sunt de acord cu aceasta, sau nu au dorit să se expună.

În discuțiile în focus grupuri, profesorii au menționat că majoritatea copiilor cu CES se simt chiar mai bine la școală decât acasă. *"Nu știți cât este el de bucuros că vine la școală. Când a stat la spital, în toată ziua întreba când se va duce la școală. Când a venit acasă de la spital, era deja târziu, amurcea. Cu toate acestea el dorea să intre pe la școală. Tot ce face la școală se duce acasă și povestește părinților"* (Profesor\_Talmaza). Copiii cu CES cel mai puțin își doresc să plece în vacanțe. *"Noi am avut un test și întrebam câte zile vreți să fie vacanța, toți spuneau o lună – două, dar N. a zis că două zile. După vacanță a venit mama luni și a spus că în sfârșit s-a început școala. Acasă i-a făcut niște isterici, îi spunea s-o cheme pe profesoară la lucru la școală"* (FG\_Profesorii\_Cahul).

Unii profesori, mai puțin la număr, au pus la îndoială faptul că elevii cu CES se simt bine în școala de masă. *"Deseori mă gândesc dacă copii aceștia se simt confortabil. Ei întotdeauna simt că au complexe de inferioritate față de cei mai superiori ca dânsii, ei nu sânt atât de dezvoltați ca să tindă spre acele perfor-*

*manțe. Ei sânt puși să concureze cu copii cu totul diferiți, au o altă dezvoltare și sufletul doare."* (FG\_Profesorii\_Ialoveni).

La întrebarea ce ar mai trebui de întreprins pentru ca elevii cu dizabilități/CES să se simtă mai bine la școală, pedagogii au propus următoarele: 1) Crearea unor terenuri de joacă în aer liber. *"Vrem să facem așa o zonă cu scaune, cu măsuțe și să putem face lecții acolo"* (FG\_profesorii\_Ștefan Vodă); 2) Organizarea unor excursii/călătorii cu elevii în instituții culturale, religioase. *"A fost procurat un autobuz pentru grădiniță, școală, primărie dar el foarte mult timp a fost în reparație. Sperăm că liceul din localitate va avea propriul autobuz și vom beneficia și noi de transport. Vom plăti combustibilul și vom organiza plecări cu copiii. Să-i ducem așa la nivel de clasă, dar nu să-l ducem numai pe unul că el este așa sau că numai el are nevoie"* (FG\_profesorii\_Ștefan Vodă); 3) Angajarea în școală a specialiștilor în domeniu, cum ar fi psiholog, logoped. *"Psiholog în școală foarte tare ne trebuie, este o problemă arzătoare. La o emisiune un psiholog vestit zicea că orice pedagog care a făcut ore de psihologie ar putea oferi consiliere. Eu nu sânt de acord, noi nu suntem specialiști în domeniu. Noi discutăm, dar trebuie să fie specialist și cabinet special. Noi nici unitate nu avem pentru funcția de psiholog"* (FG\_profesorii\_Ștefan Vodă).

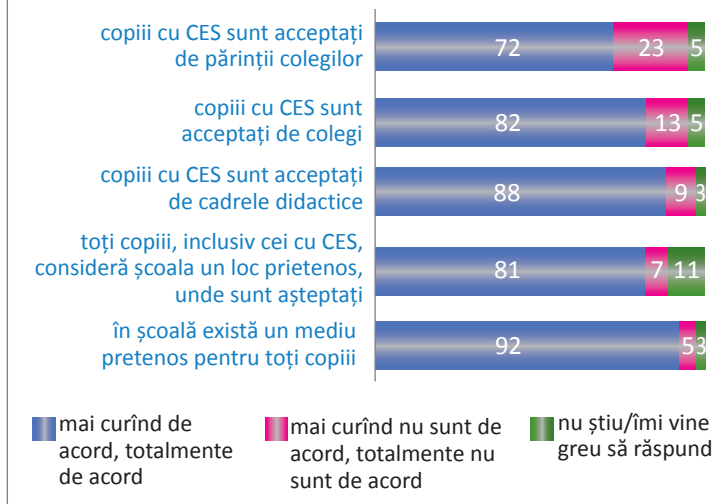
**Gradul de acceptare a copiilor cu CES în școală.** Conform studiului, mai bine de 90% din pedagogi/manageri consideră că în școală există un mediu prietenos pentru toți copiii, iar circa 80% - că toți copiii, inclusiv cei cu CES consideră școala un loc prietenos, unde sunt așteptați. Peste 80% din cei chestionați au menționat că elevii cu CES sunt acceptați de către cadrele didactice și de către colegii lor, că toți elevii comunică între ei de la egal la egal și au relații foarte bune indiferent de statut social, etnie, stare a sănătății, religie sau nivel de bunăstare a familiei (vezi Diagrama 3.7).

Discuțiile în focus grupuri cu pedagogii și interviurile cu managerii, de asemenea, au confirmat faptul că elevii tipici îi acceptă în totalitate pe copiii cu CES, îi respectă și-i ajută atât în timpul orelor cât și la pauze. Acest fapt în viziunea lor se datorează în mare par-

te activităților de sensibilizare pe care ei le efectuează zilnic în școală. "Eu am avut un elev care vorbea foarte greu și la început ceilalți râdeau de el. După ce am discutat cu ei despre problema lui, elevii au început să-l susțină, să-i spună să nu se grăbească, să aștepte. ". " În clasa mea am avut un elev care nu suporta ca cineva din copiii cu CES să se așeze alături. Am discutat cu mama lui, cu dânsul - și acum îi acceptă pe toți". (FG\_Profesori\_Cahul). "Copii la început nu înțelegeau ce este cu copilul acesta, de unde a venit, de ce arată așa, se uitau straniu la dânsul. Mergeam prin clase și discutam. Copii îl știți pe D.? De ce credeți că nu arată ca voi? Ziceau că e bolnav. Dar de ce este bolnav? Cineva a spus că așa s-a născut. Apoi am început să le lămurim așa de bine că s-au limpezit lucrurile. Copii au înțeles, acum îl ajută, îl susțin, îl întrebă dacă are nevoie de ceva sau îl iau afară la joacă" (FG\_profesori\_Talmaza). "În primul rând totul se pornește de la cadrul didactic, dacă cadrul didactic acceptă copilul cu dizabilități o să accepte și copiii" (FG\_Profesori\_Cahul).

Pedagogii, de asemenea, consideră, că în ultimii ani s-a îmbunătățit atitudinea părinților elevilor tipici față de copiii cu CES. Astfel, circa 72% din pedagogi au menționat că părinții elevilor tipici acceptă elevii cu CES în școală. În timpul discuțiilor în focus grupuri, ei au prezentat mai multe situații când părinții elevilor tipici au acordat suport copiilor cu CES/cu dizabilități – le-au achitat prețul manualelor, le-au oferit haine, îmbrăcăminte, cadouri de sărbători etc. Cu toate acestea, conform studiului, fiecare al patrulea pedagog/manager chestionat este de părerea că părinții elevilor tipici nu acceptă copiii cu CES în școală. "A fost un caz când mama a spus că copilul ei nu poate să vadă în fiecare zi așa copil, se traumatizează. Copilul a fost luat din școală, dar el pe urmă venea și stătea la ferestre până îl invitam în clasă. Noi am avut ședințe și tot încercam să-i lămurim acestei mame, dar n-a vrut să înțeleagă" (FG\_Profesori\_Cahul). "Părinții elevilor tipici inițial nu au vrut să-l accepte pe C. și s-au adresat la direcție. El era foarte agresiv, putea să vadă un elev și să-l împingă cu capul de perete și... nici nu

**Diagrama 3.7.** Gradul de acceptare a copiilor cu CES în școală, %

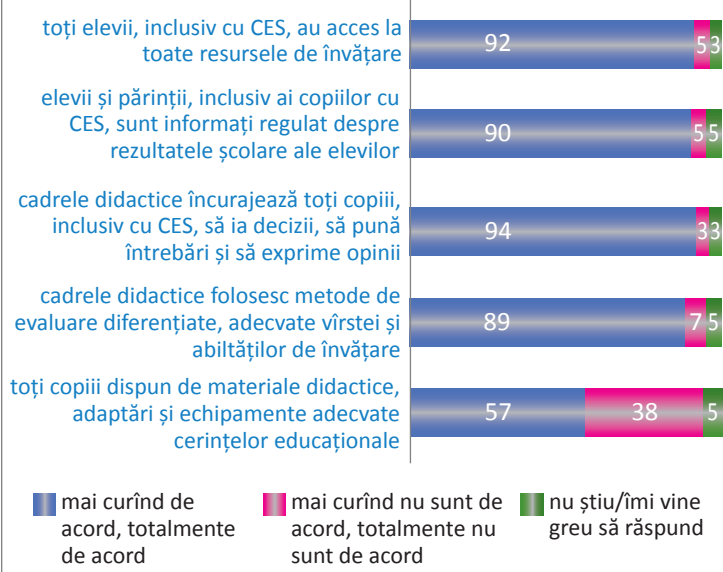


reacționa - mergea liniștit mai departe de parcă n-a făcut nimic. Următorul an a avut instruire la domiciliu. Acuma frecventează școala și e mai bine, se stăpânește, de frică să nu fie trimis să facă lecții la domiciliu." (FG\_Profesori\_Zăicani).

Cadrele didactice s-au dat cu părerea că nivelul de toleranță al părinților elevilor tipici este mai înalt la sate decât la oraș. "În oraș mai greu îi acceptă, în sat se știu unii pe alții. În sat merg toți împreună, sunt în mahala, au fost la grădiniță împreună și ei nu fac diferența. La oraș sunt din grădinițe diferite" (FG\_Profesori\_Cahul).

**Procesul de predare – învățare - evaluare.** Marea majoritate a pedagogilor consideră că odată cu incluziunea copiilor cu CES în școala lor, procesul de predare – învățare - evaluare a devenit mai centrat pe nevoile educaționale și abilitățile elevilor. Astfel, mai bine de 90% din pedagogii/managerei chestionați consideră că în școala lor toți elevii, inclusiv cei cu CES au acces la toate resursele de învățare - cunoaștere-informare; că pedagogii încurajează toți copiii, inclusiv cei cu CES, să ia decizii, să pună întrebări și să exprime opinii; că pedagogii folosesc metode de evaluare diferențiate, adecvate vârstei și abilităților de învățare a copiilor; că elevii și părinții sunt informați regulat despre rezultatele școlare și progresul obținut. Totoda-

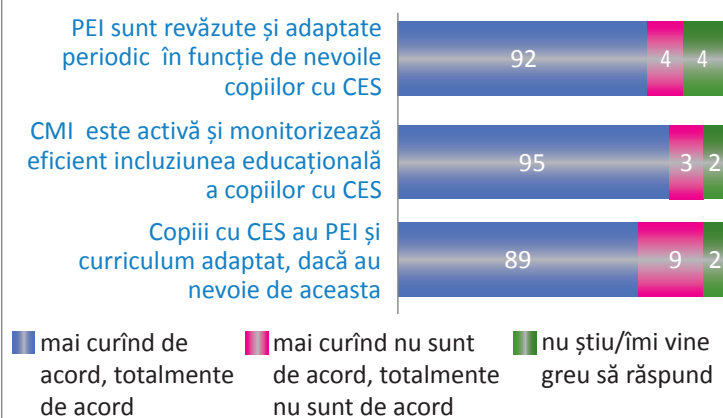
**Diagrama 3.8.** Percepțiile pedagogilor despre procesul de predare – învățare - evaluare din școlile lor, %



tă, doar fiecare al doilea pedagog/manager consideră că toți copiii dispun de materiale didactice, adaptări și echipamente adecvate cerințelor lor educaționale (vezi Diagrama 3.8).

În cadrul discuțiilor în focus grupuri o bună parte din profesori, au menționat că reușesc să organizeze procesul instructiv, deoarece în timpul pregătirii de lecții țin cont de abilitățile individuale ale elevilor, iar în clasă - pun accentul pe lucrul individual. "Pregătesc fișe în care trebuie să fie scris mășcat". "Lucrăm pe nivele, cu fișe, evaluarea o pregătim aparte. Mă apropiez de elevul cu CES și lucrez mai mult

**Diagrama 3.9.** Percepțiile pedagogilor privind activitatea CMI și elaborarea PEI, %



în particular, îi dau să transcrie ceva. Dacă noi facem îmbinări de cuvinte sau formăm propoziții, lui îi dau ceva să sublinieze, sau să deseneze" (FG\_profesori\_Zăicani).

Unii pedagogi au indicat în focus grupuri că le este dificil să organizeze procesul instructiv în clasele în care au elevi cu CES datorită curriculumului supraîncărcat și volumului mare de lucru. "Curriculumul general e atât de complicat că dacă am evalua cinstit fiecare copil, cred că ar trebui să facem foarte multe adaptări. Este necesar de descărcat curriculumul general, și ar fi mai simplu și pentru noi și pentru copiii de învățat." (FG\_profesori\_Talmaza). "Este un lucru epuizant, lucrăm 24 de ore din 24. Îi solicitant, acasă și noaptea stăm și lucrăm" (FG\_profesori\_laloveni).

Conform studiului, mai bine de 90% din pedagogi/ manageri au indicat că elevii cu CES din școala lor au un PEI și curriculum adaptat, în cazul în care au nevoie de acestea, și că PEI-urile sunt revăzute periodic și adaptate în funcție de nevoile elevilor cu CES. Un rol important în evaluarea elevilor cu CES, stabilirea echipelor PEI, elaborarea și implementarea PEI și monitorizarea progresului elevilor cu CES îl au Comisiile Multidisciplinare Intrașcolare (CMI) create în fiecare din școlile incluse în eșantion. 89% din cei chestionați, consideră că CMI din școala lor este activă și monitorizează eficient incluziunea educațională a copiilor cu CES (vezi Diagrama 3.9).

Majoritatea pedagogilor s-au dat cu părerea că PEI-urile sunt utile și că ele îi ajută nu doar să-și formeze o viziune clară despre abilitățile elevilor, dar și să măsoare și să verifice progresele înregistrate de elevii cu CES. O anumită reticență privind elaborarea și implementarea PEI manifestă doar unii pedagogi pensionari.

O bună parte dintre profesori au menționat că elaborarea PEI-urilor necesită foarte mult timp și eforturi și că ar mai avea nevoie de instruire în domeniu. "E mult de scris. Secretara școlii nu poate să le dactilografieze fiindcă informația este confidențială" (FG\_profesori\_Talmaza). "Aici avem de lucru, chiar e un punct vulnerabil. Parcă ne-o părut clar, dar acum am înțeles că avem tare mult de lucru. Pentru noi sunt lucruri noi" (FG\_profesori\_Zăicani). Totodată, pedagogii/ managerii au menționat necesitatea implicării specialiștilor în dome-

niul psihologiei, logopediei și psihopedagogiei în elaborarea și implementarea PEI.

86% din pedagogii/managerii chestionați au menționat colaborarea eficientă dintre CMI și Serviciul de Asistență Psiho-Pedagogică din raion privind evaluarea elevilor cu CES și implementarea PEI-urilor. 2/3 din respondenți consideră că SAP-ul acordă servicii calificate elevilor cu CES, iar fiecare al treilea – nu a fost de acord cu această afirmație sau nu a oferit un răspuns. Pedagogii au menționat că reprezentanții SAP-ului, de rând cu evaluarea elevilor cu CES, participă frecvent la ședințele CMI, la evenimentele desfășurate în cadrul școlii.

76% din pedagogii/managerii chestionați consideră că toți copiii cu CES din școala lor sunt asigurați cu servicii de suport (cadre didactice de sprijin, centru de resurse în educația incluzivă) conform nevoilor lor educaționale, 16% mai curând nu au fost de acord cu aceasta și 8% nu au oferit un răspuns.

Cu referință la cadrele didactice de sprijin, respondenții au menționat că ele sunt absolut necesare în procesul de incluziune școlară: deseori acestea acordă suport elevilor cu CES în procesul de instruire și totodată sunt pe rolul de părinte sau persoană apropiată și de încredere. *”Se creează un fel de atașament față de cadrul de sprijin, un fel de relație de prietenie. O fetiță vine și-i spune în fiecare zi după ce se termină lecțiile notele pe care le-a primit, împărtășește bucuriile și problemele. Unii copii cu CES nu au alături părinți cu care ar putea discuta – sunt plecați la muncă peste hotare, sau sunt din familii vulnerabile - și atunci găsesc în cadrul didactic de sprijin acea persoană căreia poate să i se destăinuie și de la care poate prelua un exemplu”* (FG\_profesori\_Zăicani).

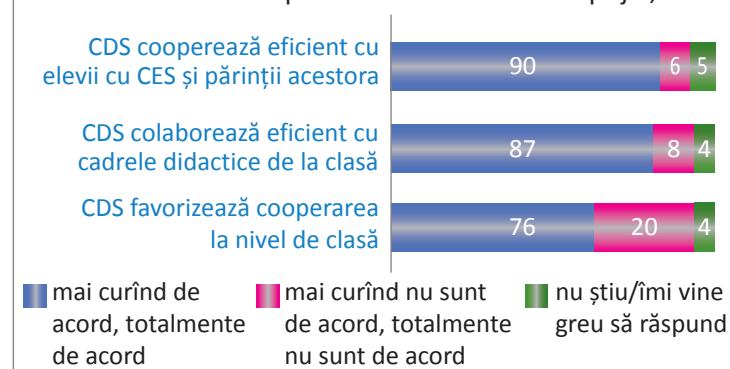
87% din pedagogii/managerii chestionați consideră că cadrele didactice de sprijin colaborează eficient cu cadrele didactice de la clasă, iar 90% - că ele colaborează eficient cu elevii cu CES și părinții acestora (vezi Diagrama 3.10).

Totodată, discuțiile în focus grupuri au scos în evidență o serie de probleme ce țin de cadrele didactice de sprijin, și anume: necoresponderea numărului de ore a cadrelor didactice de sprijin nevoilor elevilor cu CES; unele cadre didactice de sprijin nu au studii

pedagogice și nu sunt instruite în domeniul educației incluzive; cadrele pedagogice întâmpină dificultăți în asistarea elevilor cu CES la disciplinele exacte, precum și în asistarea elevilor din clasele mari; unele cadre didactice de sprijin se axează mai mult pe asistența elevului în rezolvarea fișelor și mai puțin pe incluziunea lui în clasă. *”Uneori eu am nevoie de cadru didactic de sprijin la ore, dar el are ore în altă parte. La matematică C. are nevoie de ajutor întotdeauna - este o disciplină abstractă. Permanent trebuie să-i dau ceva practic, să-i fie util pe viitor”* (FG\_profesori\_Talmaza). *”Ca ei să nu se simtă incomod, eu nu mă duc la orele din clasă, lor li-i rușine că cineva îi dădăcește”* (FG\_profesori\_Zăicani). *”Cadrul didactic de sprijin nu trebuie doar să stea lângă copilul cu CES și să-l ajute să rezolve fișele, dar să facă un joc, să-i încadreze pe toți copiii. Trebuie de revizuit obligațiile cadrului didactic la ora de curs”* (FG\_profesori\_laloveni). Pentru a spori eficiența cadrelor didactice de sprijin profesorii au propus să fie revăzută formula de asigurare a elevilor cu cadre didactice de sprijin, aceasta fiind bazată pe nevoile educaționale ale elevilor și nu pe număr de copii cu CES.

Cercetarea a scos în evidență faptul că marea majoritate a pedagogilor/managerilor chestionați sunt satisfăcuți de activitatea Centrelor de Resurse pentru Educația Incluzivă și le consideră absolut necesare și utile din următoarele considerente: elevii, inclusiv cei cu CES, pot să-și demonstreze abilitățile în diferite domenii, iar pedagogii pot duce anumite observații utile pentru organizarea procesului instructiv; copiii se simt foarte bine în centre, copiii cu CES pot să se odihnească

**Diagrama 3.10.** Percepțiile profesorilor/managerilor despre cadrele didactice de sprijin, %



în centre; centrele sunt foarte bine dotate cu echipament și materiale didactice. *"Noi în centru am descoperit că unii copii cu CES au abilități de a desena, modela"* (FG\_profesori\_Talmaza). *"La 8 martie am făcut diferite desene. V. cu foarte multă dăruire a făcut un poster. Știi, el în clasă nu reușește să se evidențieze, însă, aici, la centru, el poate să o facă"* (FG\_profesori\_Zăicani). *"Am amenajat un cotișor de bucătărie; dacă doresc un ceai ei găsesc acolo tot ce trebuie. Au spațiu pentru lecții și pentru odihnă. Anul trecut un copil a zis că dacă ar hrăni la centru, el ar dormi aici"* (FG\_profesori\_Talmaza). *"Uitați-vă câte jucării au copiii aici, harta lumii și tot felul de materiale didactice. Eu nu cred că ei acasă așa ceva."* *"Sunt copii care acasă au condiții precare de existență, pentru dânsii e o bucurie să vină aici să vadă anumite jocuri, lucruri"* (FG\_profesori\_Zăicani).

85% din respondenți s-au dat cu părerea că centrele prestează servicii de calitate atât copiilor cu CES, cât și celorlalți copii cî școală, 8% din pedagogii chestionați nu au fost de acord cu afirmația de mai sus, iar 7% - nu s-au dat cu părerea. Totodată, o parte din pedagogii/managerii chestionați au indicat necesitatea de a mări numărul de servicii prestate de aceste centre și de a include: alimentarea copiilor măcar o dată în zi și servicii de chinetoterapie, în special dacă sunt copii cu dizabilități fizice în școală.

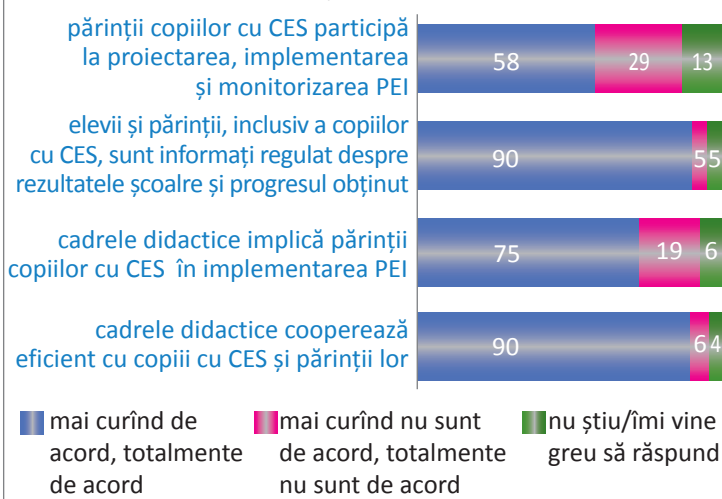
**Colaborarea cu părinții copiilor cu CES.** În general majoritatea cadrelor didactice consideră că ele cooperează destul de eficient cu părinții cu CES și copii lor (90%), că implică părinții în implementarea PEI (80%), că elevii și părinții (inclusiv ai copiilor cu CES) sunt informați regulat despre rezultatele școlare și progresul obținut (90%). Totodată, atât cercetarea cantitativă, cât și cea calitativă au scos în evidență faptul că o bună parte din părinții copiilor cu CES se implică destul de puțin în susținerea educațională a copiilor lor. Astfel, doar 58% din pedagogi/manageri au menționat că părinții copiilor cu CES se implică activ în proiectarea, implementarea și monitorizarea PEI. Fiecare al treilea pedagog, manager chestionat a menționat implicarea redusă sau deloc a părinților copiilor cu CES în aceste procese ( Diagrama 3.11).

Participarea limitată a părinților copiilor cu CES în procesul instructiv - educativ a fost scoasă în evidență și în timpul discuțiilor în focus grupurile cu pedagogii. *"Am contactat părinții, le-am spus iaca la punctul ista așa, la punctul ista așa, dar ei spun pe mine nu mă interesează, scrieți acolo cum considerați dvs. Unii părinți nici nu cunosc literele. Cei care au capacități, cei sănătoși cam toți sunt atrași"* (FG\_profesori\_Zăicani). *"Ei vor copiii să fie educați dar lasă numai pe spatele învățătorului. Se justifică că sunt obosiți, că n-au timp, consideră că e mai important pentru copiii lor faptul că muncesc, îi aduc la școală și îi hrănesc. Spun că nu mai au puteri pentru lucrul pe acasă, dar fără sprijinul lor nu reușești pe toate să le faci. Ei trebuie să se organizeze în așa mod ca să-și lase totuși timp acasă, obosit, neobosit, să-l ajute la pregătirea temelor"* (FG\_Profesori\_Cahul).

Conform discuțiilor în focus grupuri, ponderea profesorilor din mediul urban care consideră că părinții elevilor cu CES se implică activ în educația copiilor lor este mai mare decât a celor din mediul rural. *"Dacă ceva nu dovedim sau dacă a rămas o mică însărcinare, îi spunem lui C. să o facă cu mama acasă. El, însă, ne spune că nu poate, deoarece mama i-a spus că ea e ocupată, și să facă totul la școală. Dar părinții trebuie să se ocupe cu ei cât de puțin"* (FG\_Profesori\_Zăicani).

Pedagogii de asemenea au menționat că unii părinți se implică prea puțin în întărirea

**Diagrama 3.11.** Percepțiile pedagogilor privind implicarea părinților elevilor cu CES în educația incluzivă, %





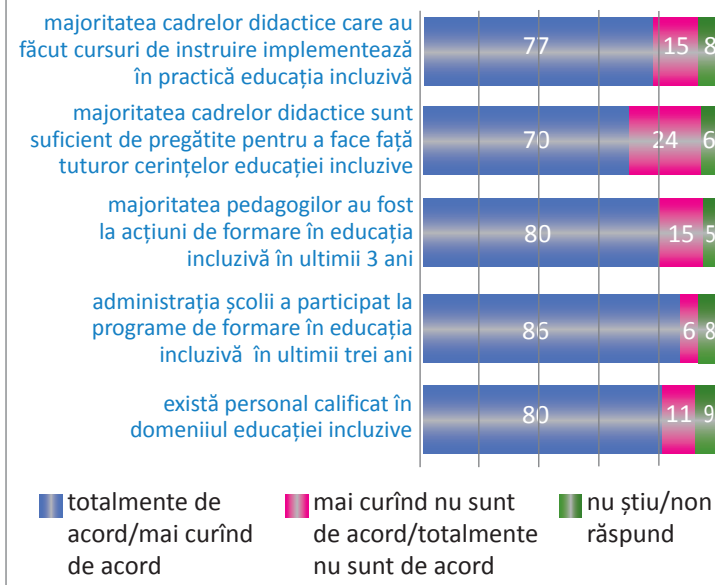
comportamentelor pozitive și a abilitățile pe care elevii cu CES le învață în școală. *”Copiii mai gravi sunt învățați și cum să se autodeservească. După ce vin din vacanță, peste vre-o 5 zile, ei uită totul și trebuie s-o luăm de la început. Părinții trebuie să înțeleagă că abilitățile învățate trebuie repetate și întărite ca să se formeze deprinderile”* (FG\_Profesori\_Cahul).

O bună parte din pedagogii participanți la discuțiile în focus grupuri s-au dat cu părerea că din cauza nivelului mare de discriminare a copiilor cu dizabilități în societate, mulți părinți ai copiilor cu CES refuză să accepte sau ascund faptul că copiii lor sunt cu dizabilități, se simt vinovați în raport cu profesorii de situația copiilor lor. *”Cu familia respectivă s-a muncit foarte mult, a fost foarte greu să-i convingem că copilul lor este mai diferit decât ceilalți, după exteriorul lui nu puteai observa acest fapt. I-am convins să-l filmeze, să vină în clasă și să ducă observații. El se ducea la veceu și nu utiliza locul conform destinației. Copiii lucrau, dar el - făcea cercuri. Psihologul ne-a spus că avem un copil autist. Mult timp a trecut până părintele a acceptat să meargă la un specialist la Chișinău. Pe urmă s-au apropiat și au spus că le pare foarte rău că nu ne-a ascultat. La Chișinău le-au spus că creierul copilului se usucă și i-a întrebat unde au fost cu 5-6 ani în urmă, că atunci puteau să-l ajute, dar acum nu mai pot”* (FG\_Profesori\_Cahul). *”Copilul a fost adus cu epilepsie și părinții nu ne-au informat că are crize de epilepsie. Numai după ce a avut o criză de epilepsie, atunci mi-am dat seama și am reacționat cum am putut. Elevii au rămas foarte stresați, chiar a fost o problemă”* (FG\_Profesori\_Zăicani). *”El nu vrea să înțeleagă că copilul lui nu-i la nivel cu ceilalți. În clasele primare părinții mai curând acceptă că elevii sunt cu CES decât în clasele mari.”* (FG\_Profesori\_Zăicani). *”Uneori părinții se simt vinovați fiindcă copilul lor ne îngreunează lucrul”* (FG\_Profesori\_Cahul).

### 3.3. NIVELUL DE PREGĂTIRE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Circa 80% din pedagogii chestionați au menționat că în școala lor există personal calificat în domeniul educației incluzive și că

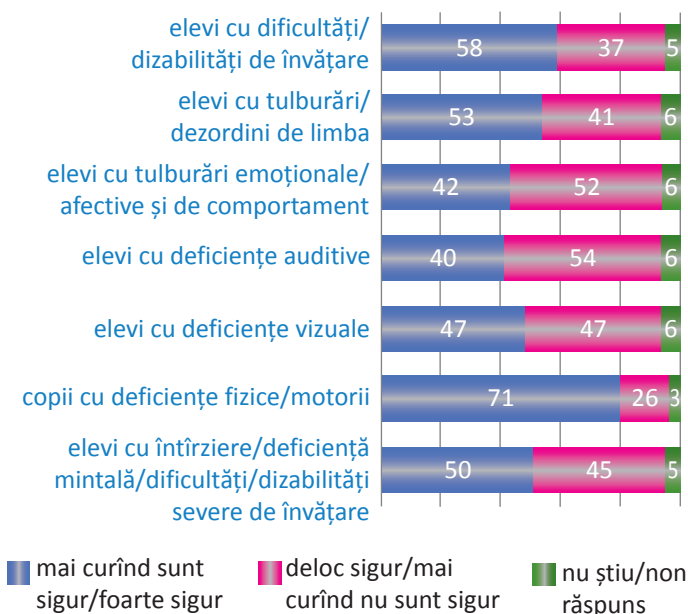
**Diagrama 3.12.** Percepțiile pedagogilor privind nivelul de pregătire a cadrelor didactice din școală pentru implementarea educației incluzive, %



atât administrația școlii, cât și pedagogii au fost instruiți în ultimii trei ani în domeniul educației incluzive. 77% din cei chestionați s-au dat cu părerea că toți pedagogii care au trecut cursuri de instruire implementează în practică educația incluzivă. Totodată, la întrebarea dacă majoritatea cadrelor didactice sunt suficient de pregătite pentru a face față tuturor cerințelor educației incluzive, 2/3 din pedagogii chestionați au dat un răspuns afirmativ, iar fiecare al treilea chestionat a oferit un răspuns negativ sau nu s-a pronunțat (vezi Diagrama 3.12).

Fiind rugate să se expună asupra faptului dacă sunt sigure că pot preda lecții diferitor grupuri de elevi cu CES, 2/3 din cadrele didactice chestionate au indicat că ele sunt sigure sau foarte sigure că pot preda lecții elevilor cu dizabilități fizice. Totodată, mai bine de 50% din cei chestionați au indicat că ei mai curând nu sunt siguri sau nu sunt siguri deloc că pot preda lecții elevilor cu deficiențe auditive, elevilor cu deficiențe vizuale, elevilor cu tulburări de comportament. Cu referință la elevii cu tulburări de limbaj, cu dizabilități de învățare, cu întârziere, deficiență mentală, respondenții practic s-au divizat în jumătate: o parte a

**Diagrama 3.13.** Gradul de pregătire a pedagogilor pentru a preda lecții diferitor grupuri de elevi cu CES, %



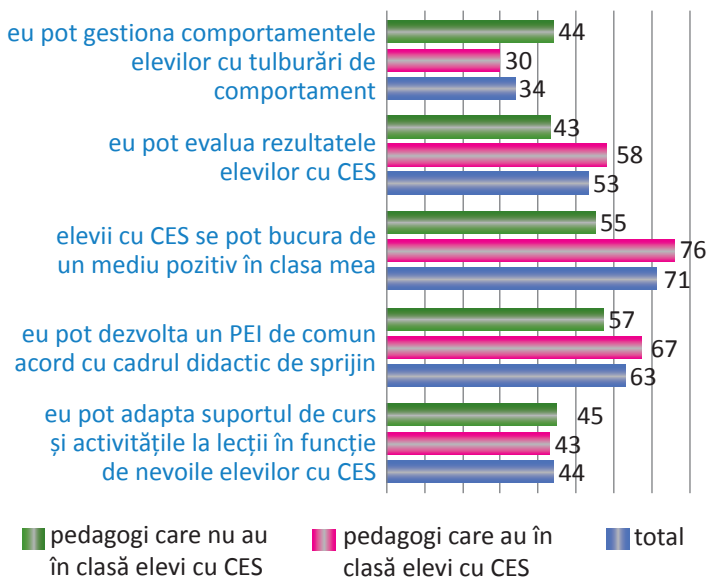
menționat că sunt siguri/ foarte siguri că pot preda lecții acestor grupuri de elevi, iar altă parte – că nu sunt siguri/ deloc siguri în aceasta (vezi Diagrama 3.13).

Pedagogii, de asemenea, au fost rugați să-și autoevalueze capacitățile de a dezvolta un PEI, de a crea un mediu prietenos în

clasă, de a gestiona comportamente devian-te, de a evalua cunoștințele elevilor cu CES. Studiul a scos în evidență faptul că ponderea pedagogilor care sunt de părere că elevii se bucură de un mediu pozitiv în clasa lor este cu 71% mai mare decât a celor care sunt de părere opusă. Ponderea pedagogilor care au menționat că pot dezvolta un PEI de comun acord cu cadrul didactic de sprijin este cu 63% mai mare decât a celor de părere opusă. Ponderea pedagogilor care consideră că pot evalua rezultatele elevilor cu CES este cu 53% mai mare decât a celor care sunt de altă părere. Ponderea pedagogilor care au menționat că pot adapta suporturile de curs și activitățile la lecții în funcție de nevoile elevilor este cu 44% mai mare decât a celor de părere opusă. Ponderea celor care au menționat că pot gestiona comportamentele elevilor cu tulburări de comportament este cu 34% mai mare decât a celor care au menționat că nu sunt siguri că pot face aceasta (vezi Diagrama 3.14).

Cu toate acestea, după cum observăm din Diagrama de mai sus, există încă o parte destul de mare de pedagogi, inclusiv în clasele în care sunt elevi cu CES, care necesită instruire și suport în dezvoltarea PEI, adaptarea suportului de curs și a activităților la lecții, evaluarea rezultatelor elevilor cu CES și gestionarea comportamentelor schimbătoare. Acest fapt a fost confirmat și de răspunsurile obținute la întrebarea privind suportul de care ar avea nevoie pedagogii pentru o incluziune școlară mai eficientă a elevilor cu CES. Astfel, mai bine de 2/3 din pedagogii/managerii chestionați au menționat că ar dori următoarele: ca să fie remunerați mai bine, în special pentru timpul suplimentar de care au nevoie pentru pregătirea lecțiilor; să fie redus numărul de elevi în clasele în care învață copii cu CES; să fie asigurați elevii cu cadre didactice de sprijin în funcție de nevoile lor; să obțină suport în elaborarea PEI; să fie asigurați cu metode noi de predare-învățare-evaluare; clasele să fie dotate cu mobilier și echipament în funcție de nevoile copiilor cu dizabilități. Fiecare al doilea pedagog chestionat a menționat că ar avea nevoie de instruire periodice, de suport în implementarea PEI și de asistență în gestionarea tulburărilor de comportament ale elevilor cu CES (vezi Diagrama 3.15).

**Diagrama 3.14.** Autoevaluarea de către pedagogi a abilităților necesare pentru educația incluzivă (IOPD)

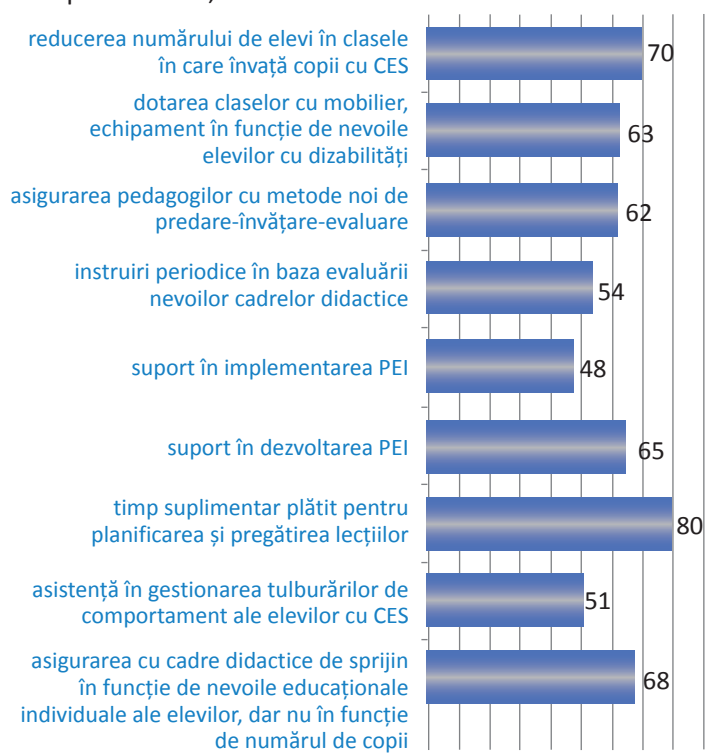


### 3.4. MANAGEMENTUL ȘCOLII INCLUZIVE

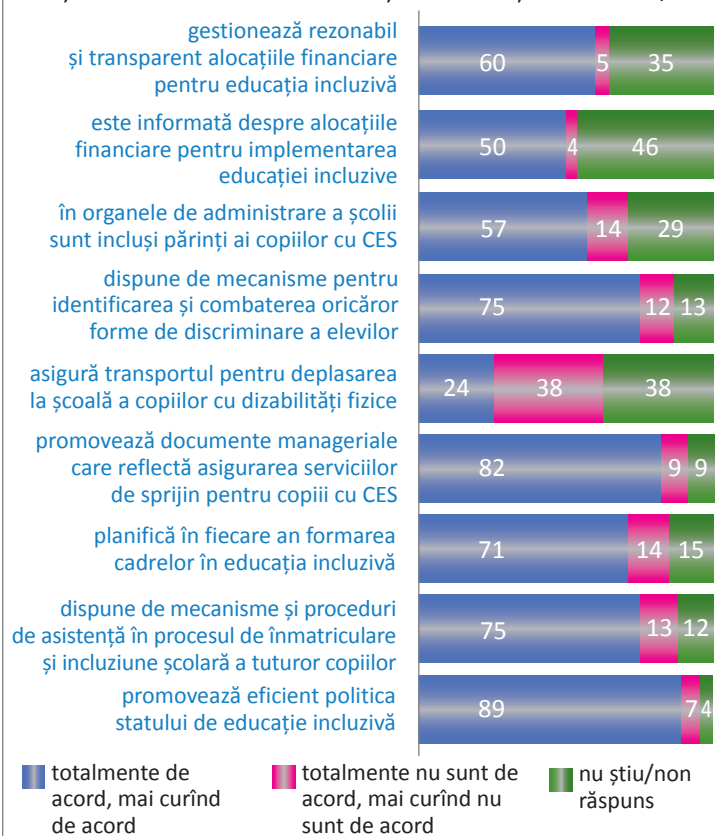
**Gradul de susținere decât administrația școlii a educației incluzive.** Aproape 90% din pedagogii chestionați au fost mai curând de acord/totalmente de acord cu afirmația că administrația școlii este deschisă și promovează politica statului privind educația incluzivă. Circa 80% din cei chestionați s-au dat cu părerea că în planul de dezvoltare a școlii sunt integrate activități ce țin de educația incluzivă, că administrația școlii promovează documente manageriale care reflectă asigurarea elevilor cu CES cu servicii de sprijin. Peste 70% din pedagogii chestionați mai curând au fost de acord/totalmente de acord cu afirmațiile că administrația școlii dispune de mecanisme suficiente pentru înmatricularea și incluziunea școlară a tuturor copiilor și pentru combaterea și prevenirea oricăror forme de discriminare a elevilor, și că planifică în fiecare an instruirea pedagogilor în educația incluzivă. Totodată, fiecare al doilea respondent nu știe sau nu este de acord cu afirmația că administrația școlii este informată despre alocațiile financiare pentru educația incluzivă, iar circa 40% din cei chestionați au menționat că nu știu sau nu sunt de acord cu afirmațiile că administrația școlii gestionează rezonabil și transparent alocațiile financiare pentru educația incluzivă, și că părinții copiilor cu CES sunt incluși în organele de administrare a școlii (vezi Diagrama 3.16). Mai bine de 70% din cei chestionați au menționat că nu știu sau nu sunt de acord cu afirmația că administrația școlii asigură transportul pentru deplasarea la școală a copiilor cu dizabilități fizice.

**Elaborarea și implementarea bugetului școlii incluzive.** Conform studiului, circa 2/3 din pedagogii sunt puțin sau deloc informați despre planificarea și implementarea bugetului școlii incluzive. Astfel, ei au menționat că nu știu sau nu sunt de acord cu afirmațiile că părinții, pedagogii, copiii participă la elaborarea și gestionarea bugetului școlii, inclusiv privind educația incluzivă; că bugetul școlii corespunde necesităților educației incluzive și poate acoperi serviciile de suport create în funcție de nevoile copiilor cu CES; că bugetul școlii este suficient pentru a acoperi nevoile

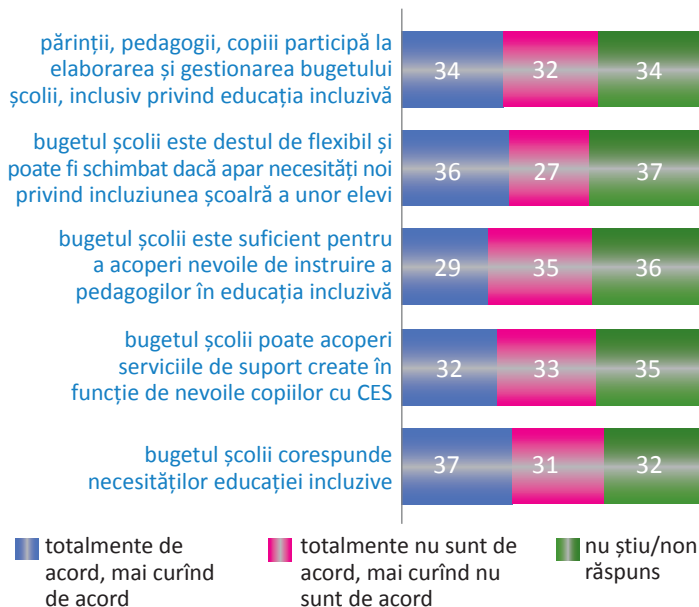
**Diagrama 3.15.** Suportul de care ar avea nevoie cadrele didactice pentru o incluziune școlară mai eficientă a copiilor cu CES, %



**Diagrama 3.16.** Percepțiile cadrelor didactice privind susținerea de către administrație a educației incluzive, %



**Diagrama 3.17.** Percepțiile pedagogilor privind elaborarea și implementarea bugetului școlii, %

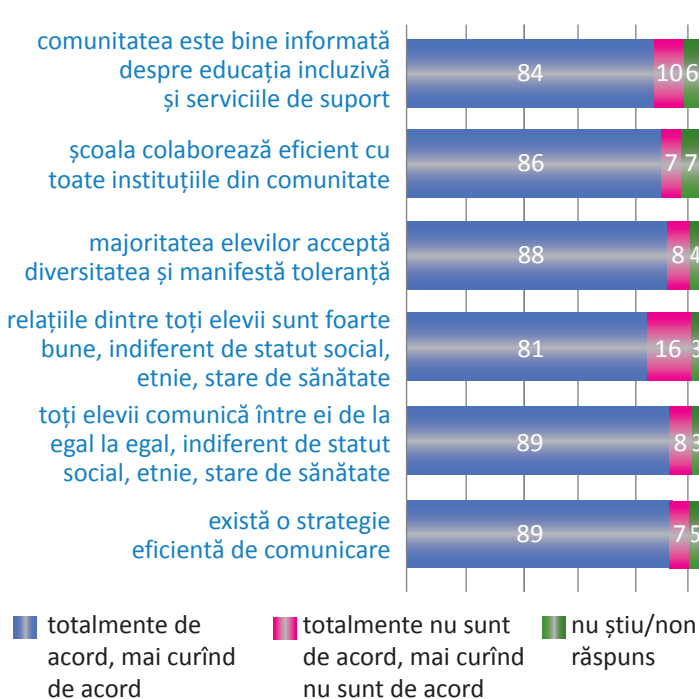


de instruire ale pedagogilor în educația incluzivă și este destul de flexibil și poate fi ajustat în funcție de nevoi (vezi Diagrama 3.17).

**Strategia de comunicare a școlii incluzive.**

Mai bine de 80% din cei chestionați consideră că școala are o strategie de comunicare eficientă

**Diagrama 3.18.** Percepțiile pedagogilor despre strategia de comunicare a școlii incluzive, %



entă atât pe intern, cât și pe extern. Datorită implementării acestei strategii de comunicare, toți elevii comunică de la egal la egal, indiferent de statut social, stare de sănătate, religie etc. (89%); relațiile dintre elevi sunt foarte bune indiferent de statutul lor social și stare de sănătate (81%); majoritatea elevilor acceptă diversitatea și manifestă toleranță în caz de necesitate (88%). Totodată, comunitatea este bine informată despre educația incluzivă și serviciile de suport prestate copiilor cu CES în școală (84%). Școala colaborează eficient cu toate instituțiile și serviciile din comunitate (86%) și cu Direcția raională de învățământ (89%).

**Parteneriate pentru educația incluzivă.**

Conform studiului, practic fiecare al doilea pedagog chestionat nu era informat sau era informat foarte puțin despre actorii care au contribuit la pilotarea educației incluzive în școala/comunitatea lor. Cu toate acestea, în baza diagramei de mai jos ne putem face o impresie despre gradul de participare a diferitor parteneri în procesul de educație incluzivă. Astfel, circa jumătate din pedagogii chestionați au indicat că au beneficiat în mare/foarte mare măsură de suport pentru educația incluzivă din partea unui ONG și a Direcției Generale de Învățământ; circa 40% din partea Ministerului Educației și a Consiliului raional, 17% - din partea părinților, 16% - din partea MMPSF, 14% - din partea primăriei locale, 8% - din partea agenților economici, 7% - din partea donatorilor externi (vezi Diagrama 3.19).

Doar 61% din pedagogii care au menționat că școala a beneficiat de suport din partea ONG-ului, au putut numi ONG-ul dat.

Fiind întrebați ce fel de suport a acordat ONG-ul și în ce măsură, respondenții au menționat că școala lor a beneficiat în mare și foarte mare măsură de următoarele tipuri de suport: în elaborarea PEI (82%), în crearea centrului de resurse în educația incluzivă (81%), evaluarea inițială a nevoilor educaționale a copiilor cu CES (77%), în angajarea și instruirea cadrelor didactice de sprijin și a managerilor școlari (76%), în dotarea cu mobilă și echipament (76%), în instruirea cadrelor didactice la clasă (74%) și a echipelor multidisciplinare (72%), în evaluarea cunoștințelor copiilor cu

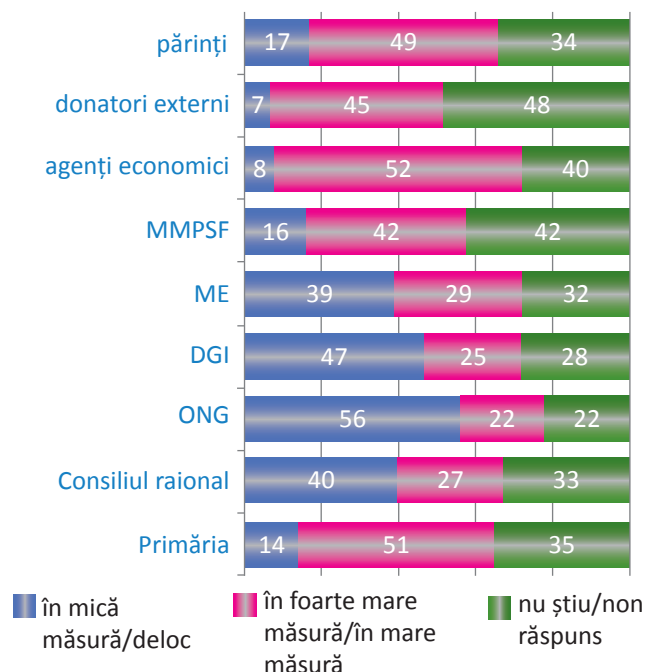
CES ( 74%), în elaborarea planului de dezvoltare a școlii și a planului de educație incluzivă (74%), în crearea de parteneriate cu părinții (63%) și cu APL (47%), în managementul școlii incluzive ( 62%), în gestionarea tulburărilor de comportament caracteristice unor copii cu CES (58%), în susținerea temporară a cheltuielilor operaționale (51%).

Pedagogii au menționat că în timpul colaborării cu ONG-ul, cel mai mult le-a plăcut instruirea cadrelor didactice (41%), ajutorul metodic practic ( 14%), atitudinea pozitivă, comunicarea de la egal la egal (21%), competența angajaților ONG-ului ( 7%), vizitele în străinătate (5%), crearea, dotarea centrelor de resurse pentru educația incluzivă ( 4%). Mai puțin au rămas satisfăcuți pedagogii de suportul practic la locul de muncă (41%), faptul că materialele prezentate nu erau traduse în limba rusă (11%), controlul riguros și frecvent din partea ONG-ului (10%). Fiind întrebați de ce suport ar mai avea nevoie în procesul educațional, 47% dintre pedagogi au menționat materiale didactice, softuri educaționale, 25% - seminare pentru cadre didactice, 13% - ore suplimentare plătite pentru pregătirea copiilor cu CES.

**Cadrul legal în domeniul educației incluzive.** Studiul a scos în evidență faptul că ponderea pedagogilor care cunosc cadrul legal în domeniul educației incluzive este destul de redusă. Astfel, doar 51% din cei chestionați au menționat că cunosc cadrul legal în mare măsură/în foarte mare măsură, 40% - în mică măsură sau deloc și 9% - nu au oferit un răspuns. Ponderea celor care au menționat că cunosc cadrul legal în mare măsură este mai mare în mediul pedagogilor care au în prezent elevi cu CES în clase și în mediul managerilor școlari (54%).

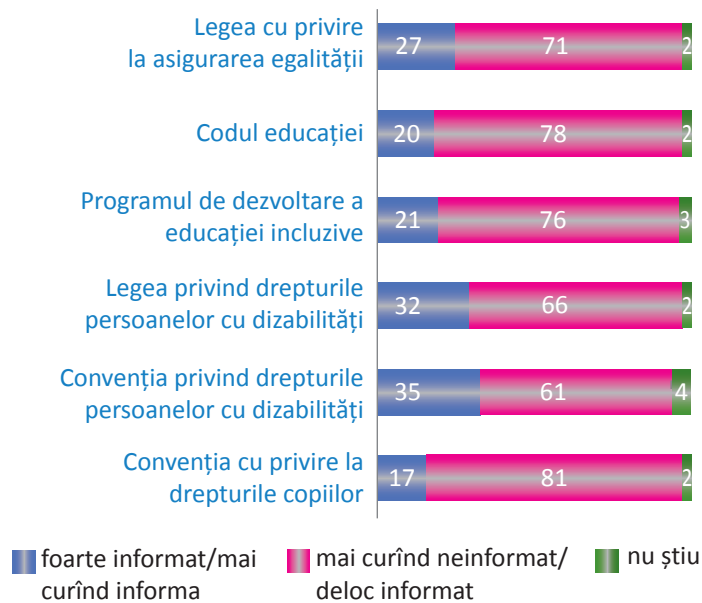
Răspunsurile pedagogilor la întrebarea privind gradul de cunoaștere a diferitor programe, legi privind educația incluzivă și incluziunea a scos în evidență faptul că de facto ponderea pedagogilor/managerilor care cunosc cadrul legal al educației incluzive este și mai redus. Astfel, doar 1/3 din respondenți au menționat că sunt mai curând informați, foarte informați despre Legea privind drepturile persoanelor cu dizabilități , Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități și Legea cu privire la asigurarea egalității. Doar fieca-

**Diagrama 3.19.** Suportul acordat școlii de către diferiți actori pentru pilotarea educației incluzive, %



re al cincilea respondent este mai curând informat/foarte informat despre Convenția cu privire la drepturile copiilor, Codul Educației, Programul de dezvoltare a Educației incluzive. Mai bine de 2/3 din respondenți au indicat că sunt mai curând puțin informați sau deloc

**Diagrama 3.20.** Nivelul de informare a pedagogilor/managerilor despre cadrul legal în domeniul educației incluzive, % din total



informați despre aceste legi și programe (vezi *Diagrama 3.20*)

65% dintre pedagogii/managerii chestionați consideră cadrul legal mai curând relevant /foarte relevant pentru implementarea eficientă a educației incluzive la nivel de țară, 19% - mai curând nerelevant/ deloc relevant și 16% nu s-au putut da cu părerea. Pedagogii care consideră cadrul legal mai curând nerelevant/ deloc relevant au argumentat această concluzie prin următoarele: trecerea la incluziunea școlară este prea rapidă fără o cunoaștere profundă a situației (17%) , școala nu este pregătită pentru implementarea cadrului legal în domeniul educației incluzive (17%), lipsa mijloacelor financiare pentru implementare (13%), lipsa materialului didactic în special în limba rusă (13%).

Fiind întrebați în ce măsură cadrul legal în educația incluzivă este implementat în prezent în Republica Moldova, 2/3 au menționat că în mare măsură/în foarte mare măsură și fiecare al treilea – că în mică măsură sau deloc. Cei care au menționat că cadrul legal în domeniul educației incluzive este implementat în mică măsură sau deloc au argumentat aceasta prin următoarele cauze: nu sunt suficiente resurse financiare pentru implementare (41%), clădirile școlilor nu sunt adaptate

la nevoile copiilor cu dizabilități locomotorii (33%), nu sunt suficiente servicii de suport educațional (32%), cadrele didactice nu sunt pregătite, instruite suficient (26%), părinții copiilor cu dizabilități se împotrivesc incluziunii deoarece nu cred că ei ar putea fi incluși într-o clasă obișnuită (25%), părinții copiilor cu dizabilități se împotrivesc incluziunii deoarece nu cred că ei ar putea fi incluși într-o clasă obișnuită ( 17%), nu există un mecanism de monitorizare a implementării acestor legi în practică (15%), cadrele didactice sunt reticente la incluziunea școlară (14%), copiii tipici au o atitudine discriminatorie față de copii cu CES (9%), managerii școlari nu cunosc ce au de făcut concret pentru a implementa educația incluzivă ( 6%).

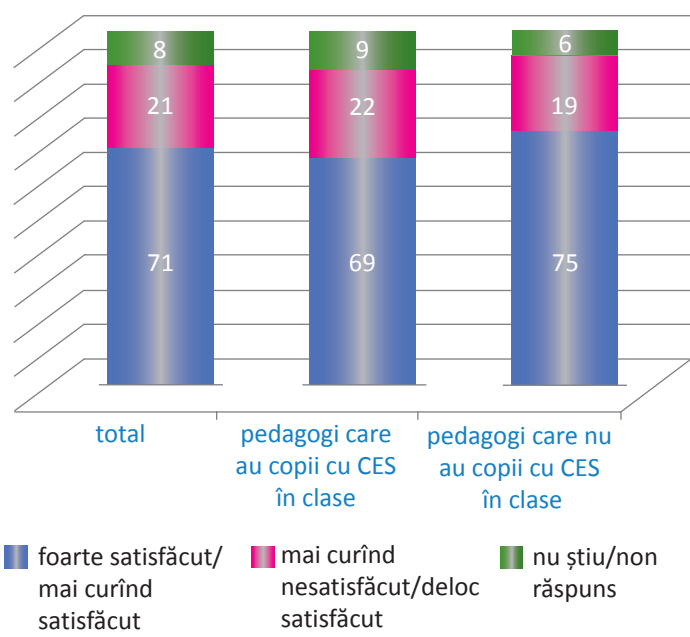
### 3.5. UNELE CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI OFERITE DE PEDAGOGI

**Gradul de satisfacție de implementarea educației incluzive în școala proprie.** Circa 2/3 din pedagogii/managerii chestionați au menționat că sunt mai curând satisfăcuți/ foarte satisfăcuți de faptul cum este implementată educația incluzivă în școala proprie, iar fiecare al treilea a indicat că este mai curând nesatisfăcut/deloc satisfăcut de aceasta (vezi *Diagrama 3.21*).

**Problemele cu care se confruntă pedagogii/managerii în procesul de educație incluzivă.** Studiul a scos în evidență următoarele probleme cu care se confruntă cadrele didactice/managerii în procesul educației incluzive:

- Numărul redus de cadre didactice de sprijin și alți specialiști în domeniu, cum ar fi logoped, psihopedagog, psiholog etc. "Din cauza că cadrul didactic nu poate veni la orice oră, cineva trebuie să-i citească, să-i lămurească condiția. Este M., fetița de alături, dar pierde ea din lecție, fiindcă nu vrea să-l lase în urmă" (FG\_profesori\_Talmaza). "De cadre didactice de sprijin avem foarte mare nevoie. Legislația e foarte rea, un singur cadru didactic la 3 copii gravi sau la 10 mai puțin gravi. Cum să reușești?" (FG\_Profesori\_Cahul). "De ce cînd erau școli speciale era diriginte, educatori, atâtea medici, da acuma doar profesori de sprijin. Avem doar o soră me-

**Diagrama 3.21.** Gradul de satisfacție al pedagogilor de implementarea educației incluzive în școala proprie, %



*dicală dar nu-i medic pentru toate bolile” (FG\_Profesori\_Ialoveni).*

- Lipsa literaturii în domeniul lucrului cu copiii cu CES. *”Răscolim internetul, căutăm, nici nu știți cât timp ne ia lucrurile acestea, ca să luăm de acolo oleacă, de acolo oleacă, ca să unim și să facem un tot întreg și să avem cu ce lucra” (FG\_profesori\_Talmaza).*
- Neclarități cu privire la procedura de suspendare a anumitor discipline. *”Dacă copilul cu greu vorbește în română ce face el la limba străină? Dacă la limba română se face PEI, ce fac eu la limba străină? La fizică, chimie folosim unele modificări, de exemplu, dacă apa e murdară - e poluată, că apa îngheață, că în priză nu trebuie să bagi nimic fiindcă electrocutează. Dar când este vorba de franceză sau engleză noi deja suspendăm, dacă el nu știe să citească și să scrie. Este acolo un punctșor că la decizia comisiei multidisciplinare putem exclude unele obiecte. Dar la nivel de documentație nu este stipulat. Vrem ca să fie legală suspendarea unor discipline” (FG\_profesori\_Talmaza).*
- Rezistență din partea unor părinți ai copiilor cu CES de a conlucra cu cadrele didactice. *”Unele lucruri se pierd acasă, după vacanță trebuie iar de început de lucrat asupra comportamentului, frecvenței” (FG\_profesori\_Talmaza).* *”Păcat că nu este o lege care să responsabilizeze părinții, chiar suntem fără nici un fel de ajutor. Copiii sunt lăsați în voia sorții” (FG\_Profesori\_Cahul).*
- Lipsa de responsabilitate a unor părinți ai copiilor cu CES. *”Noi am avut o problemă cu un băiețel care nu prea venea la școală. Am vorbit cu el, dar el cu lacrimi în ochi îmi zicea că nu are hăinuțe curate și nu poate veni așa la școală. El deja este mare și îi incomod să vină așa la școală. O bună parte din copiii cu CES provin din astfel de familii” (FG\_profesori\_Talmaza).*
- Lipsa colaborării cu APL *”Iată în cazul acestor familii vulnerabile, primarul nu manifestă nici un interes. Ar trebui să formeze o echipă de lucru dar el nu se implică, el socoate că sânt copiii școlii. Dar la urma urmei sânt copii satului. A fost o situație că*

*copiii nu aveau încălțăminte și nu puteau veni la școală. Primarul le-a zis să se ducă și să lucreze cu ziua. Noi îi ajutăm cu ce putem. Chiar acum de sărbători am organizat caravana cu cadouri, au adus de acasă toți copiii ce au avut și am împărțit toate lucrurile acestea la cei care au avut nevoie. Deci, ce putem noi facem, dar la nivel de primărie este zero” (FG\_profesori\_Talmaza).* *”Chiar la deschiderea centrului, APL nu a avut nici o contribuție, o riglă măcar nu a adus. Măcar în ziua ceea puteau să facă un pachet cu rechizite pentru copii” (FG\_profesori\_Talmaza).*

- Cunoștințe reduse ale pedagogilor privind organizarea procesului de instruire în școala incluzivă. *”De exemplu are de rezolvat ecuația, păi cum eu să-l învăț să rezolve dacă el n-o poate rezolva, dar se cere după curriculum și trebuie s-o facă. Ce metodă trebuie să aplic ca el să înțeleagă, eu nu-l pot pune la matematică să-l sublinieze pe x. Nu știu ce să fac. Am pus întrebarea aceasta și nu mi s-a răspuns niciodată”. ”Noi n-am învățat să alcătuiam curriculum, matrice, noi facem din auzite” (FG\_profesori\_Zăicani).*
- Volumul mare de lucru la completarea registrelor, fișelor, documentelor etc. *”Problema cu care ne confruntăm noi în permanentă e hârțogăria, extraordinar de multă, care ne ea foarte mult timp și nu ne permite să ne ocupăm mai mult cu copiii. Scriem una și aceeași. Avem o grămadă de scris: cu părinții ce am făcut, cum am monitorizat elevul. Și aceasta - în loc să lucrez cu elevul care necesită mai mult timp și atenție deoarece este rămas în urmă.” (FG\_profesori\_Zăicani).* *”Prea mult ne axăm în educația incluzivă pe documentație. Eu chiar cu regret spun că uneori sunt impusă să mă gândesc mai des la starea hârțiilor decât a copiilor pe care trebuie să-i ajut. Comisia multidisciplinară are 10 mape, nu știu dacă asta reflectă realitatea. Plus registrele pe care noi le elaborăm. Poate acestea ar fi bine să fie standardizate, noi doar să le completăm? Este necesar de redus lucrul cu hârțiile și să ne axăm mai mult pe copii” (FG\_profesori\_Ialoveni).*

## EVALUAREA CALITATIVĂ A INSTITUȚIILOR ȘCOLARE PILOT ȘI A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Evaluarea calitativă a instituțiilor școlare a fost efectuată prin metoda observației și metoda monitorizării procesului instructiv-educativ. Observațiile au fost efectuate în fiecare școală după o fișă de observare structurată. Lecțiile au fost monitorizate în 14 școli de către reprezentanții Centrului Republican de Asistență Psiho-Pedagogică (CRAP). Rezultatele monitorizării lecțiilor nu sunt reprezentative, revelând doar anumite aspecte, probleme cu referință la modul de organizare a procesului instructiv-educativ în școlile pilot.

### 4.1. CARACTERISTICA GENERALĂ A ȘCOLILOR INCLUSE ÎN CERCETARE

În total în procesul de evaluare au fost incluse 20 de școli, care au fost selectate în baza eșantionării probabiliste. În funcție de tipul instituției de învățământ, școlile incluse în eșantion pot fi distribuite în felul următor: licee – 10, gimnazii – 8, școli primare – 2.

În funcție de amplasarea geografică a instituțiilor de învățământ, 11 școli sunt amplasate în raza de 15 km de centrul raional, 7 școli – în raza de 16-25 km de la centrul raional și 2 școli – în raza de peste 25 km de la centrul raional.

După capacitatea clădirilor, instituțiile de învățământ se distribuie în felul următor: 6 școli au o capacitate a clădirilor de peste 900 de locuri, 4 școli – de 700-899 locuri, 4 școli – de 500-699 locuri, 5 școli – de 200- 499 locuri.

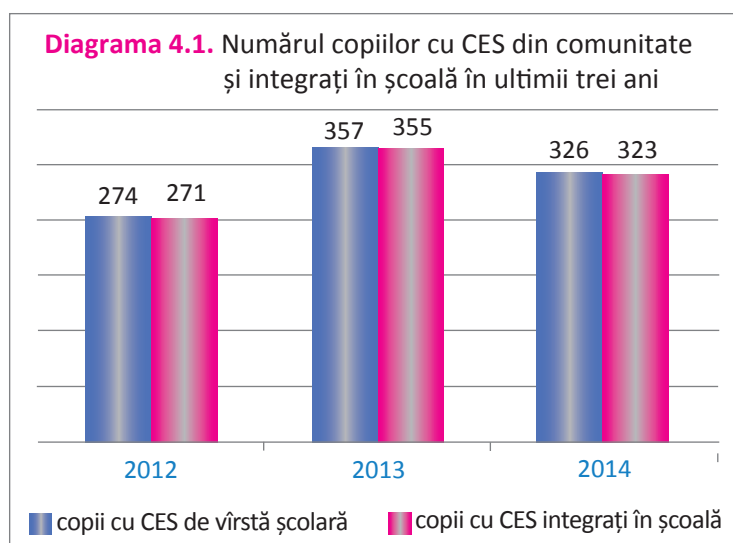
După numărul total de elevi, școlile se distribuie în felul următor: în șapte școli numărul de elevi este de până la 200 de elevi, în 7 școli numărul de elevi este de 200-399 de elevi, în 6 școli numărul de elevi este de 400-900 elevi.

În rezultatul raportării numărului de elevi (8180) la capacitatea școlilor (11670 locuri), putem concluziona că clădirile instituțiilor de învățământ sunt ocupate doar la 70%, fapt ce pune în prim plan necesitatea eficientizării utilizării spațiilor în vederea economisirii resurselor financiare.

Analiza datelor despre copiii cu CES din comunitățile incluse în cercetare pentru ultimii trei ani, denotă o sporire a numărului acestora în 2013 cu circa 30% și o mică diminuare în anul 2014. Sporirea se datorează atât faptului, că începând cu anul 2013 Serviciile de Asistență Psiho-Pedagogică au început să fie mai pro-active în evaluarea nevoilor educaționale ale copiilor cu CES, cât și transferului în comunități a unor copii cu CES din instituțiile rezidențiale care s-au închis/transformat. Astfel, conform analizei datelor statistice puse la dispoziție de directorii școlilor în anul 2012, 9 copii au fost transferați din instituțiile rezidențiale în comunități, în anul 2013 – 19 copii și în anul 2014 – 7 copii.

Analiza datelor pentru perioada 2012-2014 denotă că majoritatea copiilor cu CES au fost / sunt integrați în instituțiile educaționale din comunitate. Cea mai mare parte dintre ei sunt instruiți nemijlocit în sălile de clasă și doar o parte foarte mică – la domiciliu.

Numărul copiilor cu CES neșcolarizați în comunitățile pilot este foarte mic sau în unele





comunități aceștia chiar nu au fost identificați. Astfel, studiul a scos în evidență faptul că în anul 2012, în cele 20 de școli pilot doar 3 copii nu au fost școlarizați, în anul 2013 – 2 copii și în anul 2014 – 3 copii.

În funcție de tipul dizabilității, copiii cu CES din comunitățile supuse cercetării se distribuie în felul următor: 54% - copii cu dizabilități de învățare, 21% - copii cu întârziere/deficiență mintală/dizabilități intelectuale, 12% - copii cu tulburări emoționale și de comportament, 6% - copii cu deficiențe fizice, motorii, 4% - copii cu tulburări de limbaj, 3% - copii cu deficiențe vizuale/auditive (vezi Diagrama 4.3).

Majoritatea copiilor cu CES sunt integrați în ciclul primar și gimnazial. În ciclul liceal sunt integrați doar 1% din copiii cu CES (vezi Diagrama 4.4).

Studiul, de asemenea, a scos în evidență faptul, că în comunitățile pilot sunt foarte puține oportunități pentru copii cu CES care ar favoriza dezvoltarea și socializarea lor. Astfel, din numărul total de copii cu CES doar 7 sunt integrați în centre comunitare, ceea ce constituie doar 2% din total.

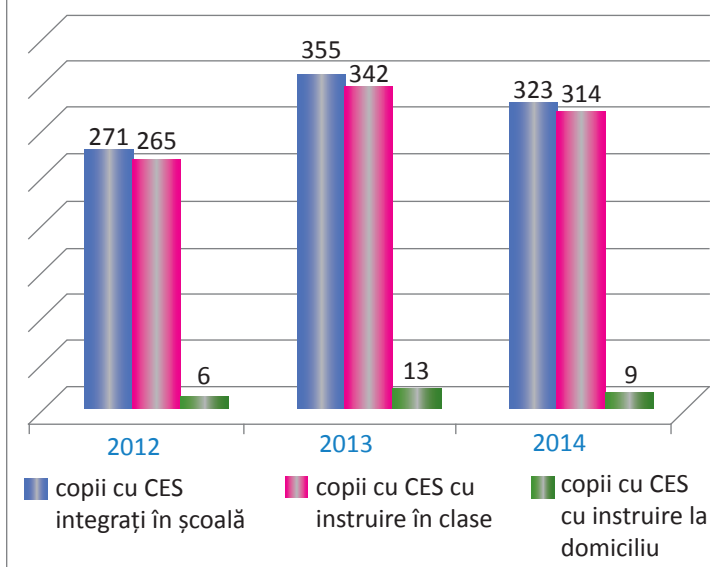
#### 4.2. MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Evaluarea calitativă a Planurilor Strategice de Dezvoltare a școlilor (PSD) a scos în evidență faptul că în 17 instituții de învățământ acesta include prevederi privind incluziunea și educația incluzivă, iar în 3 instituții – nu conține aceste prevederi (vezi Diagrama 4.5).

În 13 instituții școlare PSD-urile prevăd activități privind evaluarea nevoilor copiilor cu CES, iar în 7 instituții – nu prevăd. În 15 școli PSD include activități privind activitatea Comisiei Multidisciplinare Intrașcolare, iar în 5 școli – nu include. În 7 școli PSD include activități de dezvoltare a serviciilor de suport, iar în 13 școli – nu include. În 12 școli, PSD include activități de capacitate a pedagogilor în educația incluzivă, iar în 8 școli - nu include.

În timpul studiului au fost evaluate de asemenea organigrama școlilor pilot și fișele de post din perspectiva educației incluzive. Evaluarea a scos în evidență faptul, că 19 școli dispun de organigramă și/sau fișe de post (13 școli au organigramă elaborată și fișe de post, 6 școli – au doar fișe de post) și o școală

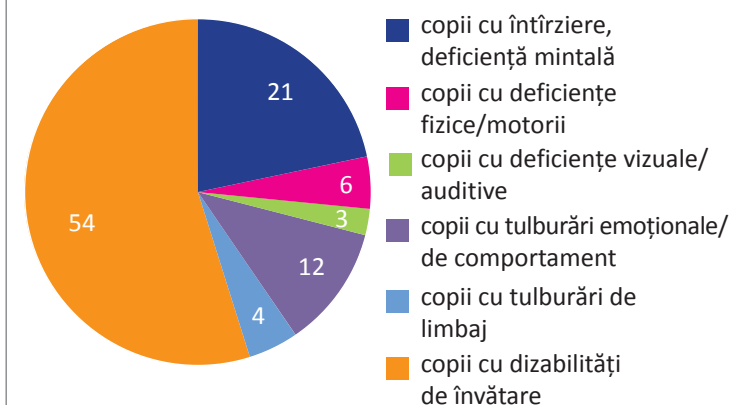
**Diagrama 4.2.** Formele de școlarizare a copiilor cu CES, număr



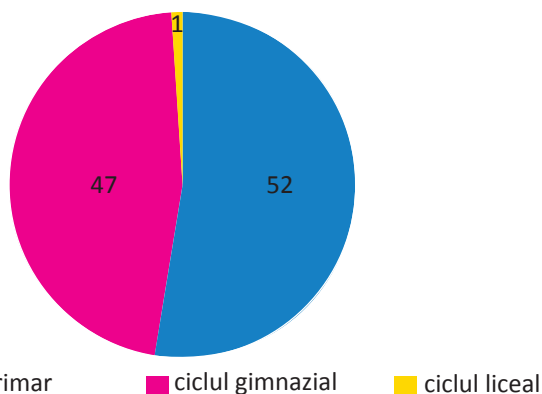
nu are nici organigramă, nici fișe de post (vezi Diagrama 4.6). În doar 11 școli fișele de post includ responsabilități ce țin de educația incluzivă. În 9 instituții de învățământ fișele de post nu includ asemenea responsabilități. În cazul a 4 instituții de învățământ din 13 care au organigramă elaborată, serviciile de suport sunt incluse în această organigramă. În 18 instituții de învățământ cadrele didactice de sprijin au fișe de post și în 2 instituții – nu au (Diagrama 4.6).

12 școli dispun de planuri anuale de formare a cadrelor pedagogice în care este menționată și perfecționarea acestora în domeniul educației

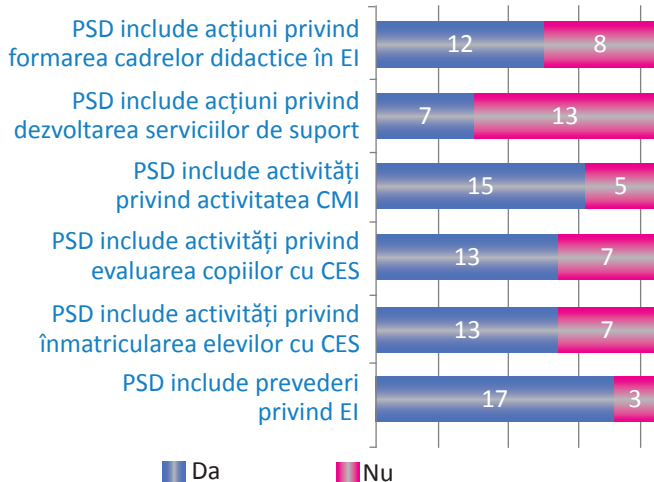
**Diagrama 4.3.** Distribuția copiilor cu CES din comunități în funcție de tipul dizabilității, %



**Diagrama 4.4.** Distribuția copiilor cu CES integrați în școli, în funcție de ciclul școlar, %

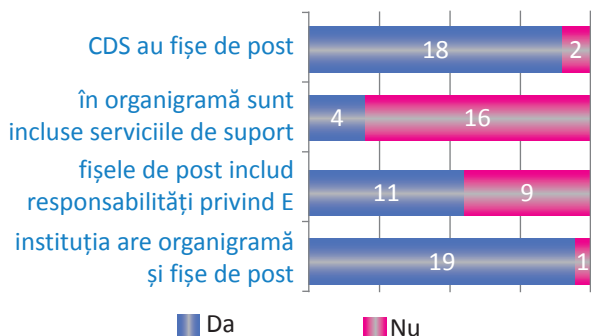


**Diagrama 4.5.** Evaluarea Planului Strategic de Dezvoltare a școlii, din perspectiva educației incluzive, număr școli, număr



incluzive, iar 8 școli - nu dispun de aceste planuri. Comisiile Multidisciplinare școlare au fost formate și activează în toate cele 20 de școli pilot. În 12 din ele sunt Asociații ale părinților,

**Diagrama 4.6.** Evaluarea organigramei și a fișelor de post ale școlilor, număr



în 8 nu sunt. Toate școlile au Consilii de Administrare, dar numai în 4 din acestea sunt incluși părinții ai copiilor cu CES.

Asigurarea transportului pentru copii cu dizabilități locomotorii este o problemă cu care se confruntă toate cele 20 de școli. Studiul a scos în evidență faptul că doar în cazul unei singure școli, un ONG și-a asumat responsabilitatea de a angaja un părinte care va duce copiii cu dizabilități locomotorii la școală.

Analiza bugetelor școlilor pentru 2014 a scos în evidență faptul că în cazul a 16 instituții de învățământ au fost bugetate activități pentru educația incluzivă, iar 4 școli – nu au bugetat asemenea activități. Activitățile bugetate au inclus: alimentarea copiilor, procurarea materialelor, salarizarea cadrelor didactice de sprijin, procurarea tablelor interactive, îmbunătățirea condițiilor din centrele de resurse pentru educația incluzivă (vezi Diagrama 4.7).

#### Înmatricularea copiilor cu CES în școală.

Studiul a scos în evidență faptul că 10 școli dispun de o bază de date a tuturor copiilor de vârstă școlară, inclusiv a celor cu CES, și 10 școli nu dispun de nici o bază de date. Nici una din cele 20 de școli analizate nu dispun de baze de date a tuturor copiilor de vârstă preșcolară, inclusiv a celor cu CES.

11 școli dispun de un plan de înmatriculare a copiilor pentru următorii cinci ani, însă în acest plan nu sunt incluși copiii cu CES. 9 școli nu dispun de nici un plan de înmatriculare a copiilor. Lipsa bazei de date a copiilor cu CES și a unei planificări a înmatriculării acestor copii face practic imposibilă planificarea dezvoltării serviciilor de suport în aceste școli pentru următorii cinci ani.

La etapa evaluării, 19 școli au indicat că CMI au efectuat deja evaluarea inițială a copiilor cu probleme de învățare pentru anul de studii 2014-2015. În total au fost evaluați inițial 218 copii cu CES, 167 dintre care au fost referiți la SAP. SAP-urile au confirmat deja diagnozele de CES pentru 91 de copii (vezi Diagrama 4.8).

### 4.3. PROCESUL DE ÎNVĂȚARE A COPIILOR CU CES

Conform studiului toți copiii cu CES au PEI dacă au nevoie de acestea. În ultimii doi ani de studii ponderea copiilor cu CES care aveau PEI a sporit cu aproximativ 10%. Astfel, dacă în anul de studii 2013-2014 260 de elevi cu

CES au avut PEI (circa 73% din copiii cu CES), atunci în anul de studii 2014-2015, 273 de copii CES aveau PEI (circa 83% din copiii cu CES).

PEI-urile sunt revăzute periodic în 19 de școli. Într-o școală PEI-urile nu au fost actualizate din 2012. În anul de studii 2013-2014 au fost revăzute și actualizate 260 de PEI, iar în anul de studii 2014-2015, în trei luni de la începutul anului, au fost revăzute 154 de PEI-uri, sau 56% din numărul total de PEI-uri.

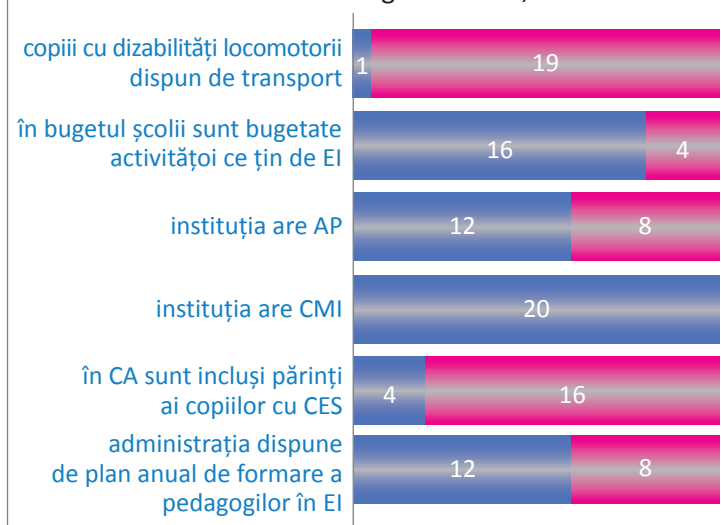
Perioada de revizuire/actualizare a PEI-urilor este diferită în diferite școli. Astfel, în 15 școli PEI-urile sunt revăzute de două ori pe an, în 4 școli – o dată în an, într-o școală – de trei ori pe an. Pentru a putea monitoriza mai eficient revizuirea și actualizarea PEI-urilor, probabil că ar trebui de stabilit o procedură cu o periodicitate unică pentru toate instituțiile de învățământ.

În toate cele 20 de școli PEI-urile includ activități de comunicare și relaționare cu părinții copiilor cu CES, iar în 12 școli părinții participă activ la elaborarea și implementarea PEI-urilor. În 8 școli părinții nu sunt implicați în elaborarea și implementarea PEI-urilor din considerentul că sunt plecați peste hotare sau singuri nu doresc să se implice.

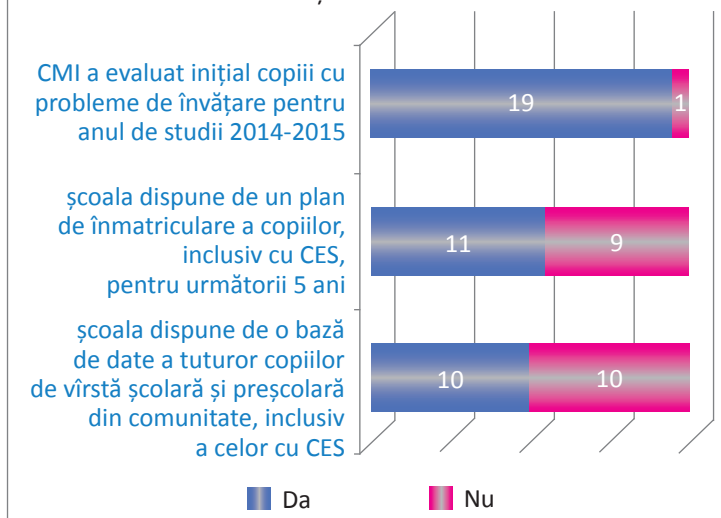
Evaluarea PEI-urilor din punct de vedere al conținutului, efectuată în 14 școli de reprezentanții CRAP-ului, a scos în evidență faptul că în circa 50% din școlile supuse studiului unele compartimente ale PEI-urilor rămân necompletate, și în special cele ce țin de adaptări, evaluări, plan de consultare a părinților, activități de tranziție a elevului, fapt ce denotă că profesorii necesită instruiți anume la aceste capitole. O bună parte dintre PEI-uri nu sunt contrasemnate de către părinți și de către directorii de școală. În unele școli PEI-urile se află în Centrele de Resurse pentru Educația Incluzivă.

Referitor la organizarea procesului de instruire la clasă, evaluarea efectuată la lecții în 14 școli (reprezentanții CRAP au monitorizat 13 lecții) denotă faptul că în majoritatea școlilor elevii cu CES se simt bine la lecții, atmosfera este prietenoasă, cadrele didactice tratează copiii la egal. Totodată, la câteva lecții a fost atestat faptul că elevii cu CES sunt plasați în ultima bancă și că ei sunt puși să îndeplinească careva sarcini individuale sau chiar se plictisesc la lecții. În cadrul unei lecții, cadrul didactic a menționat că el chiar

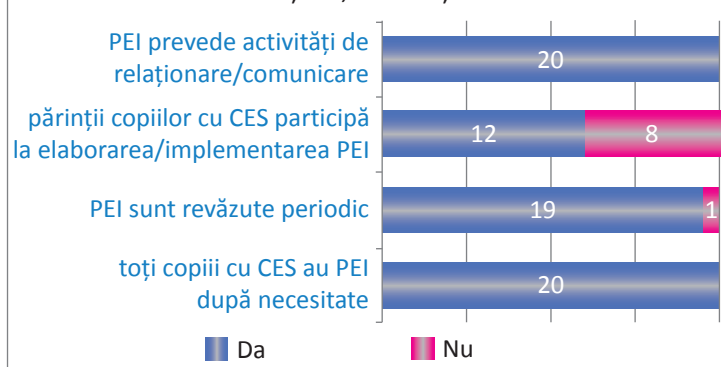
**Diagrama 4.7.** Evaluarea unor aspecte ce țin de managementul EI, număr



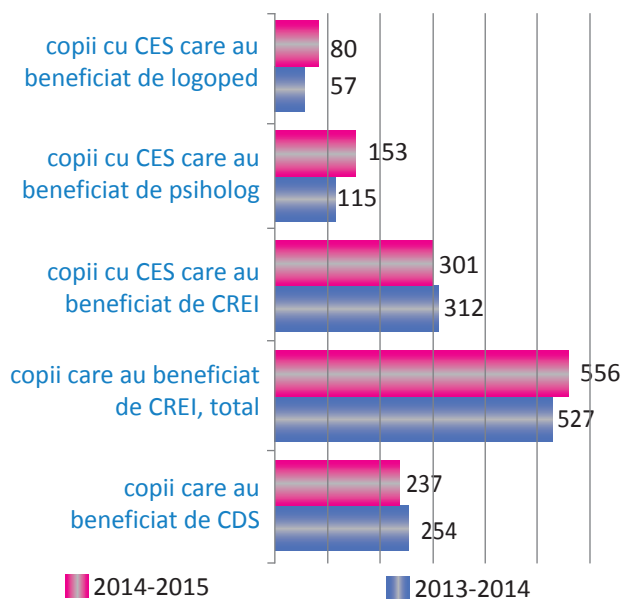
**Diagrama 4.8.** Situația privind evaluarea și planificarea înmatriculării copiilor cu CES, număr școli



**Diagrama 4.9.** Situația privind elaborarea /actualizarea PEI în școli, număr școli



**Diagrama 4.10.** Numărul de copii cu CES care au beneficiat/beneficiază de servicii de suport



nu știe cum să lucreze cu acești elevi. Doar 50% din lecțiile supuse monitorizării au fost organizate în mod participativ. 50% din lecții au fost organizate pe vechi – frontal – cu cartea, caietul, tabla. În cadrul acestor lecții, copiii cu CES erau puși să lucreze mai mult individual. În cadrul unei lecții, deși pedagogul a organizat activități participative, copiii cu CES au fost incluși toți împreună într-un grup de lucru, abordarea continuând să fie una segregată.

Doar în cazul a 50% din lecțiile evaluate cadrele didactice aveau un plan zilnic de activitate, un proiect al lecțiilor și materialul didactic la lecții a fost adaptat

În toate școlile elevii cu CES care necesită servicii de suport pot beneficia de cadre didactice de sprijin. În cele 20 de școli sunt angajate 32 de cadre didactice de sprijin. În anul de studii 2013-2014, 254 de elevi au beneficiat de cadre didactice de sprijin în școlile pilot (circa 71% din numărul copiilor cu CES). În anul de studii 2014-2015 237 de elevi beneficiază de suportul cadrelor didactice de sprijin (circa 73% din numărul total de copii cu CES).

Conform evaluării efectuate de către CRAP în 14 școli, doar în jumătate din școli CDS au planuri de activitate și este destul de complicat să monitorizezi activitățile întreprinse de aceste cu copiii cu CES.

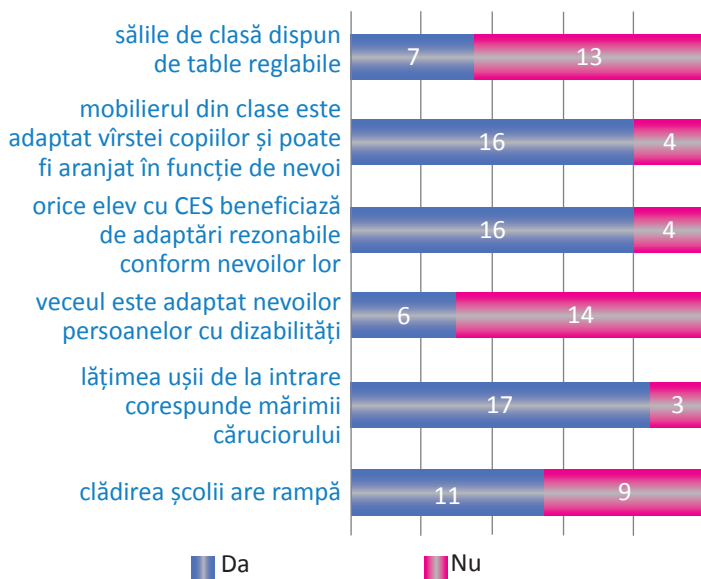
Conform studiului, mai bine de 500 de copii cu CES și copii tipici au fost/sunt beneficiarii CREI pe parcursul ultimilor doi ani. Ponderea copiilor cu CES care frecventează PEI în 2014-2015 constituie aproximativ 92% din numărul total al copiilor cu CES. Ponderea copiilor tipici care frecventează CREI constituie aproximativ 46% din numărul total de copii care frecventează CREI, ceea ce denotă că aceste servicii sunt integrative și contribuie la relaționarea dintre copiii tipici și cei cu CES.

Evaluarea nemijlocită a activității CREI în 14 școli de către reprezentanții CRAP a scos în evidență faptul, că marea majoritate a centrelor sunt amenajate conform cerințelor, în fiecare ale doilea CREI este un grafic și un plan de lucru, copiii vin cu plăcere la centru. Cu toate acestea, în circa jumătate din școlile evaluate CREI nu au un grafic și un plan de lucru, unele CREI funcționează doar până la amiază din considerentul că centrul nu se încălzește.

Este de menționat, că 11 școli au psihologi angajați, iar 4 școli au logopezi angajați. În nici o școală nu a fost angajați psihopedagogi. În primele trei luni ale anului de studii 2014-2015 153 de copii au beneficiat de serviciile psihologilor (aproximativ cu 38 copii mai mult decât pe tot parcursul anului trecut) și 80 de copii au beneficiat de serviciile logopedului (aproximativ cu 23 de copii mai mult decât pe tot parcursul anului trecut).

**Accesibilitatea mediului fizic în școală.** Jumătate din școlile supuse evaluării necesită

**Diagrama 4.11.** Accesibilitatea mediului fizic în școală, număr școli



reparații capitale (schimbarea acoperișului, a ferestrelor, ușilor, podelei, reparația fațadei, a holului), 2 școli necesită reparații curente și 8 școli sunt în stare bună.

Studiul a scos în evidență faptul că mai bine de jumătate din școlile evaluate nu sunt accesibile pentru persoanele cu dizabilități locomotorii. Astfel, în 9 școli nu sunt rampe, 3 școli au ușa de la intrare îngustă, în 14 școli veceul nu este adaptat pentru persoanele cu dizabilități. În 13 școli nu sunt table reglabile. În 4 școli mobilierul nu este adecvat vârstei copiilor și nu poate fi adaptat nevoilor copiilor cu CES.

**Condițiile de instruire.** Studiul a scos de asemenea în evidență faptul că în o parte din școlile pilot condițiile de instruire lasă de dorit. Astfel, șase școli nu dispun de sistem de apă și canalizare centralizat, 5 școli nu sunt conectate la conducta de gaz, 3 școli se încălzesc încă cu sobe, 11 școli nu au apă caldă la robinet. Totodată, toate cele 20 de școli au acces la internet, dispun de telefon, fax, scanner, copiator, iar 10 școli au pagină web. Șase școli dispun de echipament pentru efectuarea terapiei specifice copiilor cu dizabilități.

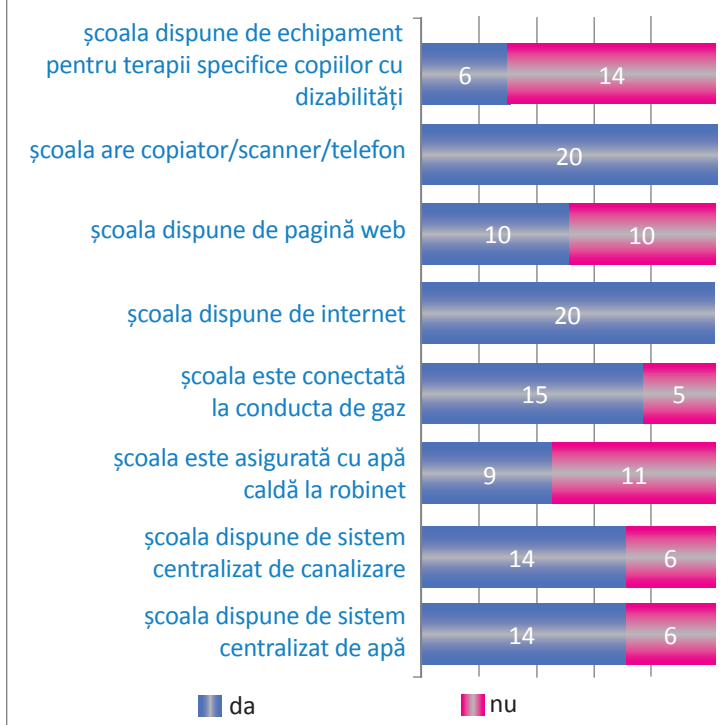
**Comunicare.** Conform evaluării 4 școli din 20 supuse studiului dispun de o strategie de comunicare separată sau incorporată în planul de dezvoltare a școlii și aceasta încurajează comunicarea între toți copiii, indiferent de sex, vârstă, stare a sănătății. Doar în 3 instituții de învățământ strategia de comunicare încurajează relații bune dintre copii bazate pe toleranță și acceptarea diversității (vezi *Diagrama 4.12*).

**Relații Școală-comunitate.** Conform cercetării în comunitățile supuse studiului sunt doar 5 servicii pentru persoane cu dizabilități: un centru de zi, un centru de resurse ( altul decât cel amplasat în școală), un centru de plasament familial și o casa comunitară.

Majoritatea directorilor de școală au menționat că școala întreține relații de parteneriat cu părinții prin diferite forme, cum ar fi discuții, mese rotunde, adunări, implicare în acte de binefacere, implicare în elaborarea PEI.

Școala de asemenea are relații de colaborare cu administrația publică din localitate. Astfel, mai bine de jumătate din directorii de școală au menționat ca formă de colaborare implicarea asistentului social din comunitate

**Diagrama 4.11.** Condițiile de instruire în școli, număr școli

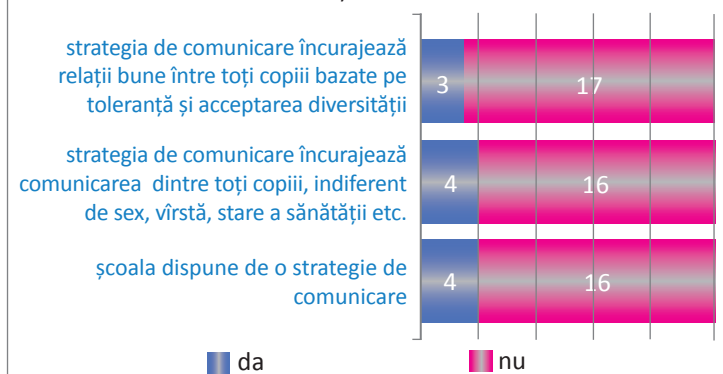


în evaluarea copiilor cu CES și în susținerea lor, o parte au menționat că APL se implică cu ajutor material pentru copii, susțin copiii cu alimentație, îi duc în excursii. Într-o școală APL a reparat veceul.

7 școli colaborează cu alte instituții din comunitate cum ar fi medicul de familie, poliția, biserica, agenți economici.

Toate școlile au beneficiat de suportul unor ONG-uri din afara comunității în implementarea conceptului de educație incluzivă. În majoritatea școlilor ONG-urile au acordat suport în vederea creării CREI și a instruirii pedagogilor.

**Diagrama 4.12.** Strategiile de comunicare ale școlilor, număr școli



## CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Conform studiului, marea majoritate a copiilor cu CES din comunitățile evaluate sunt incluși în instituțiile educaționale din comunitate. Cea mai mare parte dintre ei sunt instruiți nemijlocit în sălile de clasă și doar o parte foarte mică – la domiciliu.

Atitudinea față de incluziunea educațională a copiilor cu CES/dizabilități diferă în grupurile studiate. Astfel, elevii sunt foarte deschiși pentru educația incluzivă, considerând că este bine că toți oamenii sunt diferiți. Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care sunt de părerea că este bine că toți oamenii sunt diferiți este mai mare în mediul elevilor tipici și este mai redusă în mediul elevilor cu CES. Deși marea majoritate a profesorilor consideră că educația incluzivă este o practică bună, deoarece copiii cu dizabilități/cu CES se pregătesc pentru viață în școlile de masă și mai apoi pot obține o profesie în școli profesionale și colegii, totuși o bună parte din cei chestionați sunt de părerea că școala de masă nu este pentru toți copiii cu dizabilități. Astfel, ei acceptă integrarea în școala comunitară a copiilor cu dizabilități fizice, cu dizabilități de limbaj, cu deficiențe de învățare și mai puțin sau deloc - incluziunea copiilor cu dizabilități mentale și a celor cu tulburări emoționale-afective și de comportament. Marea majoritate a părinților copiilor tipici și a părinților copiilor cu CES consideră că orice copil indiferent de problemele de sănătate poate frecventa școala. Cu toate acestea, conform studiului, atât părinții tipici, cât și unii părinți ai copiilor cu CES mai curând acceptă incluziunea în școală a copiilor cu dezabilități fizice decât a celor cu dezabilități intelectuale sau cu tulburări de comportament, fapt argumentat prin comportamentul lor neadecvat la lecții, nevoia de a-i supraveghea în permanență și provocarea comportamentelor neadecvate în mediul elevilor tipici.

Atât elevii, cât și părinții lor și pedagogii au menționat că implementarea educației incluzive a provocat schimbări mai curând pozitive decât negative în școlile lor. Astfel

, ei au menționat următoarele schimbări: mărirea accesului copiilor cu CES la școală, schimbarea atitudinii elevilor tipici și a profesorilor față de copiii cu CES, mărirea accesului copiilor cu CES la servicii individualizate de suport, dotarea cu materiale, tehnică modernă, îmbunătățirea calității și metodelor de predare, schimbarea comportamentelor elevilor cu CES și a celor tipici, îmbunătățirea relației școlii cu primăria, direcția generală de învățământ, mărirea gradului de participare al elevilor, pedagogilor, părinților în planificarea activității școlii, îmbunătățirea relațiilor dintre școală și instituțiile din comunitate.

Cu toate acestea, o parte din elevi, părinți și pedagogi au menționat și unele provocări: sporirea numărului de elevi, inclusiv a celor cu CES, în clasă; reducerea atenției față de elevii tipici și în consecință – reducerea reușitei lor; comportamentele neadecvate ale elevilor cu probleme de comportament și întreruperea frecventă a lecțiilor.

Atât părinții, cât și pedagogii s-au dat cu părerea că educația incluzivă a avut un impact pozitiv destul de mare asupra copiilor cu CES. Astfel, în viziunea lor, elevii cu CES au devenit mai activi, mai comunicabili, și-au dezvoltat comportamente de autodeservire, au preluat comportamentele pozitive de la elevii tipici, au progresat la învățatură etc. Referitor la impactul educației incluzive asupra elevilor tipici, majoritatea pedagogilor au menționat că ei au devenit mai toleranți, mai săritori la nevoie, mai responsabili, mai empatici. Totodată, studiul a scos în evidență faptul că o mare parte din pedagogi consideră că elevii tipici însușesc mai puțin material la lecții, au o reușită mai puțin bună la învățatură, sunt mai distrași.

Cercetarea a scos în evidență faptul că majoritatea elevilor, inclusiv cei cu CES, au un grad de satisfacție înalt de școală, consideră școala un loc prietenos, sunt de părerea că procesul de predare – învățare – evaluare din școală în mare parte corespunde cerințelor

educației incluzive, au un înalt sentiment de stimă față de sine și au destulă încredere în forțele proprii. Pe grupuri de elevi, însă, se observă anumite discrepanțe, ponderea elevilor care au dat aprecieri pozitive fiind mai mare în mediul elevilor tipici, și mai redusă în mediul elevilor cu CES.

Totodată, studiul a scos în evidență și anumite aspecte care necesită îmbunătățire în școlile supuse studiului, cum ar fi: gradul redus de pregătire de lecții a unor profesori, absența proiectului lecției, predominarea modului de instruire frontală. Mai mulți copii au subliniat că profesorii nu-i evaluează întotdeauna obiectiv și că nota este influențată de relația pe care o au cu profesorul. Elevii, de asemenea, au menționat că deși pot să-și expună opiniile la lecții, profesorii nu întotdeauna le acceptă și că uneori acceptarea ideilor elevilor depinde de starea de spirit pe care o are pedagogul.

Mai bine de jumătate din școlile pilot evaluate nu sunt accesibile din punct de vedere fizic: nu au rampe, ușile de la intrare sunt înguste, veceul nu este adaptat, mobilierul nu este adecvat vârstei etc. În o parte din școlile pilot condițiile de instruire lasă de dorit. Astfel, ele nu dispun de sistem de apă și canalizare centralizat, nu sunt conectate la conducta de gaz, nu au apă caldă la robinet, necesită reparații capitale (schimbarea acoperișului, a ferestrelor, ușilor, podelei, reparația fațadei, a holului) etc. Totodată, toate cele 20 de școli au acces la interne, dispun de telefon, fax, scanner, copiator, iar 10 școli au pagină web. Șase școli dispun de echipament pentru efectuarea terapierilor specifice copiilor cu dizabilități.

Deși serviciile de suport au fost apreciate înalt de către participanții la cercetare, totodată, discuțiile în focus grupuri au scos în evidență o serie de probleme ce țin de cadrele didactice de sprijin și de CREI, și anume: necorespunderea numărului de ore a cadrelor didactice de sprijin nevoilor elevilor cu CES; unele cadre didactice de sprijin nu au studii pedagogice și nu sunt instruite în domeniul educației incluzive; cadrele pedagogice întâmpină dificultăți în asistarea elevilor cu CES la disciplinele exacte, precum și în asistarea elevilor din clasele mari; unele cadre didactice de sprijin se axează mai mult pe asistența elevului în rezolvarea fișelor și mai puțin pe in-

cluziunea lui în clasă; unele CREI funcționează doar până la masă din considerentul că nu au încălzire; copiii nu sunt alimentați în centre și le vine greu să stea după masă; unele CREI nu au un program de lucru și un plan de activitate pentru fiecare copil etc.

Deși marea majoritate a pedagogilor au menționat că în școala lor există personal calificat în domeniul educației incluzive și că atât administrația școlii, cât și pedagogii au fost instruiți în ultimii trei ani în domeniul educației incluzive, totodată, la întrebarea dacă majoritatea cadrelor didactice sunt suficiente de pregătite pentru a face față tuturor cerințelor educației incluzive, 2/3 din pedagogii chestionați au dat un răspuns afirmativ, iar fiecare al treilea chestionat a oferit un răspuns negativ sau nu s-a pronunțat

Mai bine de 50% din cei chestionați au indicat că ei mai curând nu sunt siguri sau nu sunt siguri deloc că pot preda lecții elevilor cu deficiențe auditive, elevilor cu deficiențe vizuale, elevilor cu tulburări de comportament. Cu referință la elevii cu tulburări de limbaj, cu dizabilități de învățare, cu întârziere, deficiență mentală, respondenții practic s-au divizat în jumătate: o parte a menționat că sunt siguri/ foarte siguri că pot preda lecții acestor grupuri de elevi, iar altă parte – că nu sunt siguri/ deloc siguri în aceasta. Studiul a scos în evidență faptul că există încă o parte din pedagogi care necesită instruire și suport în dezvoltarea PEI, adaptarea suportului de curs și a activităților la lecții, evaluarea rezultatelor elevilor cu CES, asigurarea cu metode noi de predare-învățare-evaluare și gestionarea comportamentelor schimbătoare.

**În rezultatul cercetării efectuate au fost elaborate următoarele recomandări:**

- **În vederea valorificării experiențelor acumulate de către școlile pilot în educația incluzivă se propun următoarele măsuri:**
  - a) elaborarea și implementarea unei metodologii comune în domeniul educației incluzive la nivel de țară;
  - b) dezvoltarea unor centre metodice regionale la nivel de unități școlare pilot cu experiență pozitivă în domeniul educației incluzive;
  - c) organizarea schimbului eficient de experiențe dintre școlile pilot de succes în educația incluzivă și instituțiile de învățământ la începutul procesului de educație incluzivă.

- **În vederea îmbunătățirii cadrului normativ pentru educația incluzivă sunt necesare următoarele:** a) elaborarea/revizuirea regulamentelor și standardelor de calitate a instituțiilor școlare din perspectiva Codului Educației; b) elaborarea pachetului de servicii standard pentru elevii cu diferite necesități educaționale, a costurilor acestor pachete de servicii și a mecanismului de finanțare a serviciilor în vederea asigurării unui suport eficient și direcționat copiilor cu nevoi educaționale speciale.; c) elaborarea/revizuirea standardelor minime de calitate pentru serviciile de suport din instituțiile școlare: CDS, CREI, servicii specializate (de asistență psihologică, logopedică etc.);
- **În vederea asigurării calității procesului de predare-învățare-evaluare propunem următoarele recomandări:** a) *dezvoltarea unui mediu pozitiv de învățare* care să asigure stima de sine și încrederea în forțele proprii a tuturor elevilor, inclusiv a celor cu CES, implicarea activă a tuturor elevilor în procesul de organizare a învățării, libertatea de exprimare a opiniilor proprii de către elevi, ajutorarea reciprocă între elevi, suportul necesar fiecărui elev în funcție de nevoile sale educaționale; b) *dezvoltarea și prestarea calitativă a serviciilor de suport educațional*, în special a cadrelor didactice de sprijin și a serviciilor specializate de asistență psihologică, logopedică, psihopedagogică etc., în funcție de nevoile elevilor; c) *asigurarea accesibilității mediului fizic pentru toți copiii*, inclusiv cei cu dizabilități locomotorii prin construcția rampelor, adaptarea înălțimilor, a spațiilor cu destinație comună (veceu, ospătărie, sală de sport, bibliotecă etc.); adaptarea mediului fizic din clase ( bănci și table reglabile , echipament conform nevoilor elevilor cu CES etc.); asigurarea copiilor cu dizabilități locomotorii cu cărucioare conform vârstei, asigurarea copiilor cu dizabilități senzoriale cu ochelari/sisteme auditive etc.; d) *capacitarea managerilor școlari , pedagogilor, cadrelor didactice de sprijin, psihologilor etc.* în domeniul educației incluzive. În acest context este necesară elaborarea, aprobarea, implementarea unor module standardizate de formare continua în domeniul EI, pentru diferite categorii de specialiști și acreditarea/autorizarea prestatorilor de programe de formare continuă; e) *consolidarea și dezvoltarea competențelor profesionale a specialiștilor CRAP și SAP pe domenii specifice*; i) *implicarea mai activă a părinților copiilor tipici și a celor cu dizabilități în procesul de evaluare a nevoilor educaționale, elaborare și implementare a PEI-urilor, organizarea activităților extracuriculare cu elevii , elaborarea planurilor de activitate și a bugetelor pentru educația incluzivă etc.*; k) *organizarea unor activități de comunicare/informare la nivel de comunitate* privind necesitatea incluziunii educaționale a copiilor cu CES, importanța susținerii acestor copii și a familiilor lor de către toți actorii comunitari în vederea diminuării stigmei și discriminării și incluziunii sociale a acestor copii.
- **În vederea eficientizării utilizării resurselor financiare destinate educației incluzive propunem următoarele:** a) extinderea experienței creării Fondului pentru educație incluzivă în toate unitățile administrativ-teritoriale cu recomandarea de alocare a ratei maxime de 2% din bugetul raionului destinat învățământului ; b) elaborarea și aprobarea la nivel de raion a Regulamentului de formare și utilizare a Fondului pentru educație incluzivă (conform legislației în vigoare) și stabilirea mecanismului de monitorizare a cheltuielilor destinate educației incluzive la nivelul instituțiilor de învățământ, pentru a nu permite utilizarea resurselor alocate educației incluzive în alte scopuri; c) asigurarea unui mecanism transparent de planificare și raportare trimestrială a resurselor financiare alocate serviciilor de educație incluzivă și a serviciilor de asistență psihopedagogică; d) formarea competențelor în domeniul managementului financiar ale specialiștilor Direcțiilor de învățământ și ale managerilor instituțiilor de învățământ primar și secundar general; e) stabilirea unui mecanism de monitorizare și auditare de la nivel central în vederea evaluării utilizării resurselor financiare alocate pentru educația incluzivă de către fiecare unitate administrativ teritorială.