

Implementarea educației incluzive în Republica Moldova - studiu sociologic



Cercetarea a fost efectuată în cadrul proiectului “The Civil Society Education Fund 2016-2018 in Moldova”, implementat de către Alianța ONG-urilor din domeniul protecției sociale a familiei și copilului, cu suportul financiar al Global Campaign for Education.

APSCF aduce sincere mulțumiri Ministerului Educației, în persoana dnei Viorica Marț, CRAP-ului, în persoana dnei Virginia Rusnac, pentru oferirea informației despre procesul de educație incluzivă și suportul acordat în efectuarea cercetării de teren.

Autorii poartă responsabilitate integrală pentru conținutul acestui raport. Raportul nu întotdeauna reflectă opiniile APSCF și ale Global Campaign for Education.

Autori:

Ludmila Malcoci, doctor habilitat în sociologie, profesor cercetător

Inga Sinchevici, doctor în sociologie

Malcoci, Ludmila.

Implementarea educației incluzive în Republica Moldova – studiu sociologic / Ludmila Malcoci, Inga Sinchevici; Proiectul "The Civil Society Education Fund 2016-2018 in Moldova" – Chișinău: S. n., 2017 (Tipografia "Artpoligraf"). – 95 p.
Aut. sunt indicați pe vs. f. de tit. – Apare cu sprijinul financiar al Global Campaign for Education – 100 ex.

ISBN 978-9975-3129-5-0.

376(478):303

M 17

Implementarea educației incluzive în Republica Moldova - studiu sociologic

Cuprins

ABREVIERI	5
SUMAR	6
INTRODUCERE	16
CAPITOLUL 1. PERCEPȚIILE ELEVILOR	19
1.1. Satisfacția de școală.....	19
1.2. Mediul social din școală	21
1.3. Mediul de învățare.....	25
1.4. Stima de sine și încrederea în forțele proprii.....	29
1.5. Suportul obținut de către elevi din partea pedagogilor și a părinților.....	31
1.6. Participarea elevilor la viața socială	35
1.7. Promovarea valorilor incluziunii în școală.....	37
CAPITOLUL 2. PERCEPȚIILE PĂRINȚILOR	40
2.1. Percepțiile părinților copiilor tipici	40
2.2. Percepțiile părinților copiilor cu CES	44
CAPITOLUL 3. PERCEPȚIILE PROFESORILOR	49
3.1. Atitudinea pedagogilor față de educația incluzivă.....	49
3.2. Schimbările care s-au produs în școală în ultimii cinci ani.....	52
3.3. Impactul educației incluzive asupra elevilor cu CES și a celor tipici	53
3.4. Mediul de învățare	57
3.5. Nivelul de pregătire a cadrelor didactice pentru incluziunea educațională a elevilor cu CES.....	66
3.6. Managementul școlii incluzive	70
3.7. Suportul obținut de către instituțiile de învățământ pentru implementarea educației incluzive.....	72
3.8. Percepțiile pedagogilor despre cadrul legal în domeniul educației incluzive	74
3.9. Unele concluzii și recomandări privind educația incluzivă	75
CAPITOLUL 4. PERCEPȚIILE REPREZENTANȚILOR SAP	80
4.1. Impactul politicilor de educație incluzivă	80
4.2. Mediul de învățare	81
4.3. Dificultăți/bariere în implementarea educației incluzive	88
4.4. Colaborarea SAP-urilor cu alte organizații în implementarea educației incluzive	91
4.5. Instruirea personalului SAP-urilor	92

4.6. Unele concluzii și recomandări privind îmbunătățirea activității SAP-urilor.....	92
CAPITOLUL 5. PERCEPȚIILE APL DESPRE EDUCAȚIA INCLUZIVĂ	94
5.1. Atitudinea APL față de educația incluzivă.....	94
5.2. Colaborarea APL cu instituțiile educaționale pentru promovarea educației incluzive	94
5.3. Problemele/barierele în domeniul educației incluzive	96

ABREVIERI

AO – Asociație Obștească
APL – Administrație Publică Locală
CDS – Cadru didactic de sprijin
CES – Cerințe educaționale speciale
CMI – Comisia multidisciplinară intrașcolară
CRAP – Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică
CREIC – Centrul de Resurse pentru Educația Incluzivă
DGITS – Direcția Generală pentru Învățământ, Tineret și Sport
EI – Educație Incluzivă
FG_E – focus grup cu elevii
FG_P – focus grup cu profesorii
FG_PCC – focus grup cu părinții elevilor cu CES
FG_PCT – focus grup cu părinții elevilor tipici
FG_SS – focus grup cu personalul din serviciile de suport
I_APL – interviu cu reprezentanții APL
I_SAP – interviu cu reprezentanții SAP
ME – Ministerul Educației
MMPSF – Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei
MS – Ministerul Sănătății
ONG – Organizație neguvernamentală
PEI – Plan educațional individualizat
SAP – Serviciul de Asistență Psihopedagogică
UTA – Unitate teritorial-administrativă

SUMAR

Atitudinea față de educația incluzivă. Majoritatea elevilor tipici și părinții lor susțin procesul de educație incluzivă și au o atitudine binevoitoare față de copiii cu CES. Elevii tipici consideră că, datorită educației incluzive, copiii cu CES au aceleași drepturi ca și ei, sunt mai fericiți alături de părinți, au posibilitatea să învețe și să aibă un viitor mai bun. Totuși o parte dintre părinții elevilor tipici continuă să manifeste o anumită rezistență față de incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități mentale și a celor cu probleme de comportament, considerând că aceștia au nevoie de mai mult suport și ar trebui să învețe în clase separate sau chiar la domiciliu.

Părinții copiilor cu CES percep educația incluzivă ca un suport acordat copiilor care întâmpină dificultăți în procesul de învățare. O bună parte dintre părinții copiilor cu CES sunt de părerea că nu toți copiii pot frecventa școala, din cauza stării fizice sau intelectuale.

Deși majoritatea profesorilor consideră că educația incluzivă este o practică bună deoarece copiii cu dizabilități/cu CES se pregătesc pentru viață și pot obține o profesie în viitor, o bună parte dintre 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 emoțional-afective și de comportament. Pondere pedagogilor care susțin incluziunea în școală a copiilor cu dificultăți de învățare, cu deficiențe auditive, cu deficiențe vizuale, cu deficiență mentală este mai mare în școlile pilot, care au beneficiat anterior de susținere din partea diferitor organizații non-guvernamentale și este mai redusă în școlile tipice care nu au avut nici o susținere.

Schimbări provocate ca rezultat al implementării educației incluzive. Majoritatea elevilor și părinților au menționat că implementarea educației incluzive a provocat schimbări mai curând pozitive decât negative în școlile lor. Astfel, școlile au fost dotate cu mobilier, literatură, au fost reparate grupurile sanitare, au fost dezvoltate servicii de suport, cum ar fi cadrele didactice de sprijin (CDS) și Centrele de Resurse pentru Educația Incluzivă (CREI). Cea mai mare schimbare notată de părinți este adaptarea procesului instructiv-educativ la nevoile tuturor elevilor, inclusiv a celor cu CES. Astfel, ei au menționat că, deși profesorii au acceptat destul de greu implementarea educației incluzive, actualmente ei consideră că procesul instructiv-educativ este bine organizat și calitatea predării și însușita copiilor nu a avut de suferit.

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, accesul copiilor cu CES la școala din comunitate, gradul de cuprindere în învățământ a copiilor cu CES, atitudinea copiilor tipici față de copii cu CES, accesul copiilor cu CES la servicii de suport individualizate, calitatea educației, relațiile dintre școală și Direcția Generală de învățământ, relațiile dintre școală și instituțiile din comunitate. Fiecare al doilea pedagog/manager chestionat s-a dat cu părerea că în ultimii cinci 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-a îmbunătățit atitudinea părinților elevilor tipici față de elevii cu CES, s-a ameliorat atitudinea comunității față de elevii cu CES.

Totodată, au fost menționate și unele îngrijorări/frustrări, precum mărirea volumului de lucru al profesorilor și remunerarea neadecvată, discrepanța dintre nevoile elevilor cu CES și posibilitățile de acordare a serviciilor de suport, nevoile de instruire ale profesorilor și posibilitățile limitate de instruire, implicarea redusă a părinților elevilor cu CES în educația copiilor lor. Unii pedagogi consideră că includerea copiilor cu CES în școală a dus la micșorarea atenției acordate elevilor tipici, perturbarea lecțiilor de către copiii cu CES și cadrele didactice de sprijin.

O îngrijorare destul de mare continuă să fie înmatricularea elevilor cu dizabilități locomotorii în școală. Astfel, deși majoritatea pedagogilor chestionați consideră că în comunitatea lor sunt întreprinse toate măsurile necesare pentru a asigura includerea tuturor copiilor la orice treaptă de școlarizare, indiferent de vârstă, sex, grad de dizabilitate, naționalitate, statut social, 40% din profesorii chestionați consideră că accesul elevilor cu dizabilități fizice la școală este limitat sau chiar foarte limitat din următoarele cauze: clădirea școlii nu are rampe, funcționează sistemul de cabinete și nu este posibilitatea de a urca la etaj, spațiile auxiliare neadaptate, lipsa transportului, lipsa unui asistent personal, drumurile proaste, pe care nu este posibil de a te deplasa.

Impactul educației incluzive asupra elevilor tipici și asupra elevilor cu CES. Conform rezultatelor cercetării, majoritatea elevilor, profesorilor, părinților au menționat că educația incluzivă are un impact pozitiv asupra ambelor grupuri de elevi. Astfel, elevii cu CES sunt mai fericiți că se află acasă și învață în școala din comunitate; deprind comportamente pozitive de la colegii lor; au înregistrat mai multe progrese în dezvoltare (vorbesc mai bine, au învățat a citi, a scrie, se autoservesc); au învățat a comunica, a relaționa cu alți elevi și cu profesorii; au posibilitatea de a absolvi școala și a obține o profesie.

Elevii tipici, conform opiniilor profesorilor și părinților, au devenit mai responsabili, mai săritori la nevoie, mai toleranți, mai empatici. 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 37% ponderea celor care au o părere opusă. Totodată, o mare parte dintre pedagogi consideră că elevii tipici însușesc mai puține materiale la lecții, au o reușită mai puțin bună la învățătură, sunt mai distrați. Ponderea pedagogilor care consideră că elevii tipici însușesc mai puține materiale la lecții, au o reușită mai puțin bună la învățătură este mai mare în școlile care au beneficiat de mai puțin suport în educația incluzivă, fapt ce denotă nevoi accentuate de instruire și capacitate a pedagogilor din aceste instituții.

Satisfacția elevilor de școală. Conform cercetării, majoritatea elevilor manifestă un grad înalt de satisfacție de școală. Astfel, ponderea elevilor care au afirmat că le place școala foarte mult și că abia așteaptă dimineața să se ducă la școală este cu mai bine de 70% mai mare decât ponderea celor care nu au fost de acord cu această afirmație. Pe grupuri de elevi, satisfacția de școală este mai mare în mediul elevilor tipici și este mai mică în mediul elevilor cu CES. Ponderea elevilor cu CES care au menționat că le place școala foarte mult și că abia așteaptă dimineața să se ducă la școală este mai mare în instituțiile de învățământ în care au fost pilotate anterior modelele educației incluzive cu suportul ONG-urilor și este mai redusă în celelalte instituții de învățământ.

Mediul social din școli. Cercetarea a scos în evidență faptul că mediul social în școli este destul de prietenos. Astfel, ponderea elevilor care au menționat că la școală au foarte mulți prieteni (IOPD=69%), că le vine greu să se despartă de prieteni la sfârșitul lecțiilor (IOPD= 56%), că în pauză sunt invitați deseori de alți colegi să se joace (IOPD= 49%), că sunt invitați de colegi să participe la diferite activități extracurriculare (IOPD= 50%), că le place să participe la activități extracurriculare (IOPD= 63%) 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 1.3-2.5 mai mic decât cea a elevilor tipici. Mediul social este mult mai pozitiv pentru copiii cu CES în școlile care anterior au beneficiat de suport în implementarea educației incluzive din partea ONG-urilor decât în școlile obișnuite.

Mediul de învățare. Majoritatea elevilor consideră că activitățile din clasă sunt foarte interesante, că lucrează la lecții împreună cu alți elevi, că pedagogii îi încurajează să învețe în măsura posibilităților lor, că în clasă pot pune întrebări și pot obține răspunsuri, că se ajută reciproc atunci când este nevoie și că ei învață multe lucruri noi unii de la alții. Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor cu CES care susțin aceste afirmații este mai redusă decât a elevilor tipici. În funcție de tipul școlii, ponderea elevilor cu CES care sunt de acord cu afirmațiile de mai sus este mai mare în instituțiile de învățământ care au beneficiat de suport din partea ONG-urilor și este mai redusă în școlile care nu au beneficiat de suport.

Cercetarea a scos în evidență faptul că elevii 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 și că pot învăța bine la școală este cu 80% mai mare decât a celor care sunt de păreri diametral opuse. Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care au stimă față de sine și încredere în forțele proprii este mai mare în mediul elevilor tipici și este mai mică în mediul elevilor cu CES.

Majoritatea elevilor au indicat că se bucură de mult suport atât din partea pedagogilor, cât și din partea părinților, pentru a însuși mai bine programul școlar. Astfel, ponderea elevilor care consideră că pedagogii încearcă să ajute elevii care au probleme de învățare, că pedagogii îi susțin în toate, că învățătorul comunică cu ei și îi ajută să învețe și că pedagogii deseori întreabă dacă elevii au nevoie de ajutor suplimentar este cu circa 80% mai mare decât cea a elevilor care au opinii diametral opuse. Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor cu CES care susțin aceste afirmații este mai redusă decât a elevilor tipici. Unii elevi tipici au menționat că nu toți profesorii au o atitudine potrivită față de elevii cu CES, aceștia fiind uneori ignorați. În viziunea lor, deseori profesorii le pun note elevilor cu CES, luând în considerație relațiile de rudenie și asigurarea materială a părinților lor. Unii profesori nu evaluează obiectiv cunoștințele elevilor cu CES.

Cercetarea a scos în evidență faptul că elevii petrec foarte puțin timp împreună cu părinții lor și că de cele mai multe ori activitățile de comun acord cu părinții se reduc la vizite la rude (IOPD=64%). Ponderea elevilor care au menționat că participă împreună cu părinții la diferite evenimente din localitate (IOPD=42), vizitează muzee, teatre, grădina zoologică (IOPD=50%), este mai redusă. Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor cu CES care împreună cu părinții se duc în ospeție la rude, participă la diferite evenimente din localitate, vizitează muzeele, teatrele, expozițiile de la oraș este de 1.6 – 3 ori mai mică decât cea a elevilor tipici.

Conform studiului, majoritatea pedagogilor consideră că în școală există un mediu prietenos pentru toți copiii (IOPD=90%), că elevii cu CES sunt acceptați de către administrația școlii (IOPD= 95%) și de către colegii lor (IOPD= 76%), că în școală nu sunt admise calificative discriminatorii (IOPD=69%), că toți copiii, inclusiv cei cu CES, consideră școala un loc prietenos, unde sunt așteptați (IOPD=66%). Ponderea respondenților care consideră că elevii cu CES sunt acceptați de cadrele didactice și de părinții colegilor lor depășește cu mai mult de 50% ponderea celor de opinie opusă. Majoritatea pedagogilor afirmă 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; că pedagogii încurajează toți copiii, inclusiv pe cei cu CES, să ia decizii, să pună întrebări și să exprime opinii la lecții (IOPD=94%); că pedagogii folosesc metode de evaluare diferențiate, adecvate vârstei și abilităților de învățare a copiilor (IOPD=92%); că în școala lor toți elevii, inclusiv cei cu CES, au acces la toate resursele de învățare - cunoaștere-informare (IOPD=87%); că elevii și părinții sunt informați regulat despre rezultatele școlare și progresul obținut (IOPD=87%); că toți elevii, inclusiv cei cu CES, au acces la rețeaua de calculatoare din școală (IOPD=66%).

Cu toate acestea, unii pedagogi au menționat că se confruntă cu anumite probleme în asigurarea procesului instructiv-educativ diferențiat, și anume: elaborarea PEI-urilor, elaborarea curriculumurilor modificate, adaptate; evaluarea diferențiată a elevilor; frustrările elevilor tipici și a părinților acestora față de evaluarea diferențiată, modalitățile de colaborare cu CDS în timpul orelor, comportamentele problematice ale unor elevi cu CES, implicarea redusă a părinților elevilor cu CES în procesul educațional, frustrările elevilor tipici și a părinților acestora față de evaluarea diferențiată.

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. *Unii părinți au menționat că serviciile de suport sunt foarte importante și că anume ele i-au determinat să nu-și plaseze copiii în instituțiile rezidențiale, ci să-i înscrie într-o școală obișnuită*

Centrele de Resurse pentru Educația Incluzivă. Majoritatea elevilor, părinților, pedagogilor, reprezentanților SAP consideră că CREI au un rol foarte important în educarea și susținerea incluziunii educaționale a elevilor cu CES. Conform opiniei profesorilor, în CREI, elevii, inclusiv cei cu CES, pot să-și demonstreze abilitățile în diferite domenii, iar pedagogii pot face anumite observații utile pentru organizarea procesului instructiv; copiii se simt foarte bine în centre; copiii cu CES pot să-și pregătească aici temele pentru acasă. În unele școli, elevii tipici sunt încurajați să vină în CREI și să ajute elevii cu CES în pregătirea temelor pe acasă. Cu toate acestea, respondenții au identificat și unele probleme care necesită soluționare, în activitatea CREI, și anume: dotarea insuficientă a unor CREI cu echipament și materiale didactice; lipsa condițiilor elementare în unele CREI, cum ar fi spațiu insuficient pentru delimitarea diferitor ocupații, lipsa căldurii etc.; imposibilitatea de a face ocupații individuale în CREI în timpul orelor de clasă, deoarece CDS susține alți copii cu CES la lecții. Unii reprezentanți ai SAP-urilor consideră că în unele școli elevii tipici au atitudine discriminatorie față de cei care frecventează CREI, considerând acest serviciu doar pentru cei care nu sunt capabili să învețe, care au curriculum modificat sau adaptat. În acest context, ei propun să schimbe denumirea CREI în centru pentru meditații și să

schimbe coordonatorul CREI (directorul adjunct este propus în calitate de coordonator în locul CDS). Totodată, pedagogii și reprezentanții SAP-urilor au menționat necesitatea de a include în unele CREI (măcar la câteva comunități) specialiști, care are putea acorda suport specializat elevilor cu CES, și anume: psihologi, logopezi, psihopedagogi, kinetoterapeuți.

Cadrelle didactice de sprijin (CDS). Majoritatea părinților, cadrele didactice și reprezentanții SAP-urilor consideră CDS drept o resursă necesară pentru implementarea educației incluzive. În viziunea reprezentanților SAP-urilor atitudinea pedagogilor față de CDS s-a schimbat semnificativ în ultimii doi ani; aceștia au înțeles rolul CDS în clasă și au început să colaboreze cu el destul de bine. Majoritatea pedagogilor au indicat că CDS colaborează cu cadrele didactice de la clasă (IOPD=84%), cu copiii cu CES și părinții lor (IOPD=75%) și favorizează cooperarea la nivel de clasă (IOPD=77%). Părinții au menționat că copiii lor au foarte multă încredere în CDS și sunt mulțumiți de suportul de care beneficiază din partea acestor persoane. Cu toate acestea, respondenții au indicat și unele îngrijorări cu referire la activitatea cadrelor didactice de sprijin, și anume: nevoile educaționale mari și variate ale elevilor cu CES și numărul redus de CDS în școală; număr mare de copii cu CES la un CDS și posibilități limitate de a satisface nevoile elevilor cu CES și de a colabora cu toți profesorii; nivelul redus de informare a pedagogilor despre rolul CDS și colaborarea inefficientă în timpul orelor de clasă; fluctuația mare a CDS, în rezultatul conștientizării reduse a rolului CDS în școală de către unii manageri școlari și angajării în calitate de CDS a persoanelor cu număr insuficient de ore; perceperea eronată de către unii copii cu CES a CDS ca ceva rușinos în condițiile unei atitudini discriminatorii mai mari în unele școli; dificultăți întâmpinate de cadrele didactice de sprijin la ciclul gimnazial, în special, la disciplinele exacte.

Planurile Educaționale Individualizate (PEI). Majoritatea pedagogilor chestionați au menționat că elevii cu CES au PEI și curriculum adaptat dacă este nevoie (IOPD=88%); că PEI-urile sunt revăzute periodic și adaptate în funcție de nevoile elevilor cu CES (IOPD=90%). În cadrul discuțiilor în focus grup, 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. Totuși studiul a scos în evidență faptul că unii profesori continuă să creadă că PEI-urile sunt o pierdere de timp și că ar fi mai bine să folosească acest timp pentru activități practice; alții – nu acceptă să simplifice substanțial materialul care urmează să fie predat sau sarcinile care trebuie îndeplinite. De asemenea, s-a constatat că majoritatea părinților copiilor cu CES nu sunt implicați deloc sau sunt implicați foarte puțin în elaborarea și implementarea PEI. Conform opiniilor reprezentanților SAP, deși PEI-urile au fost acceptate la început de către profesori cu rezistență, în prezent în majoritatea școlilor ele sunt elaborate și implementate în conformitate cu cerințele. Respondenții au venit cu anumite propuneri pentru îmbunătățirea PEI, și anume: simplificarea formatului PEI prin eliminarea repetărilor; instruirea tuturor pedagogilor în elaborarea și implementarea PEI; implicarea specialiștilor în domeniul psihologiei, logopediei și psihopedagogiei în elaborarea și implementarea PEI; implicarea mai activă a părinților elevilor cu CES în elaborarea și implementarea PEI; stabilirea unui mecanism de penalizare a pedagogilor care opun rezistență în elaborarea și implementarea PEI-urilor.

Comisiile Multidisciplinare Intrașcolare (CMI). 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. Reprezentanții SAP-urilor au menționat că în fiecare școală au fost create comisii multidisciplinare, care au fost și sunt capacitate periodic de către SAP-uri. Ca rezultat, CMI înregistrează progrese semnificative în activitatea lor. Majoritatea pedagogilor chestionați sunt de părerea că CMI din școala lor este activă și monitorizează eficient incluziunea educațională a copiilor cu CES. Totodată respondenții au manifestat îngrijorare față de următoarele probleme în activitatea CMI: nivelul redus de conștientizare a unor membri ai CMI a rolului lor și limitarea accesului elevilor cu CES la SAP-uri; oportunități reduse de a organiza ședințe periodice ale CMI din cauza că unii membri ai CMI lucrează prin cumul; este greu de identificat o persoană competentă care ar îndeplini voluntar funcțiile de președinte al CMI; ne-remunerarea activității membrilor CMI; unele cadre didactice se regăsesc atât în CMI, cât și în echipa PEI și deseori confundă activitățile.

Serviciile de Asistență Psihopedagogică (SAP). Pedagogii au apreciat înalt colaborarea cu reprezentanții SAP-urilor în vederea incluziunii elevilor cu CES în școală. Echipa SAP este considerată de către pedagogi receptivă și formată din buni specialiști, care știu cum se lucrează cu copiii cu CES. Părinții elevilor cu CES au menționat în focus grupuri că știu mai puțin care este activitatea SAP și cu ce se ocupă acest serviciu. Conform reprezentanților SAP, părinții sunt implicați la etapa inițierii evaluării copilului cu CES, deoarece este necesar consimțământul acestora. Conform studiului, reprezentanții SAP au obținut instruire din partea diferitor organizații care lucrează în domeniul educației incluzive, precum și din partea CRAP-ului. Ei au menționat că sunt foarte mulțumiți de instruirile efectuate de CRAP, deoarece ele îmbină eficient teoria cu practica. Totodată, ei au indicat că ar mai avea nevoie de instruire noi în domeniul dizabilităților severe, multiple, autismului, dizabilităților de auz, educației preșcolare. Totodată, reprezentanții SAP-urilor au menționat următoarele probleme, soluționarea cărora ar contribui la eficientizarea muncii lor: volumul mare de muncă și numărul redus de specialiști care face imposibilă monitorizarea progresului procesului de educație incluzivă; implicarea specialiștilor SAP în identificarea nevoilor copiilor cu CES și în prestarea serviciilor necesare conform acestor nevoi (psihologice, logopedice etc.), din cauza lipsei acestor servicii la nivel de raion; lipsa unor specialiști de bază în unele SAP-uri (logopezi, kinetoterapeuți); acces limitat la mijloace de transport pentru deplasare în teren.

Nivelul de pregătire a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive și nevoile de instruire. Ponderea pedagogilor care consideră că administrația școlii a participat la activități de instruire în domeniul educației incluzive în ultimii trei ani că majoritatea profesorilor au fost la acțiuni de formare în domeniul educației incluzive în ultimii trei ani, și că există personal calificat în domeniul educației incluzive este cu mai mult de 70% mai mare decât a celor de opinie opusă. Totodată, ponderea pedagogilor care consideră că profesorii sunt suficient de pregătiți pentru a face față tuturor cerințelor educației incluzive este doar cu 47% mai mare decât a celor de opinie opusă. Ponderea pedagogilor care au indicat că sunt siguri sau foarte siguri că pot preda lecții elevilor cu dizabilități fizice este cu 50% mai mare decât a celor de opinie opusă. Totodată, ponderea pedagogilor care au indicat că ei sunt siguri/foarte siguri că pot preda lecții elevilor cu dizabilități de învățare, cu tulburări/dezordini de limbaj, cu deficiențe vizuale este doar cu 12%-19% mai mare decât a celor care nu sunt siguri sau deloc siguri. Cu referință la elevii cu întârziere/deficiență mentală și cu tulburări emoționale, ponderea pedagogilor care nu sunt siguri sau deloc nu sunt siguri că pot preda lecții este mai mare decât a celor de opinie opusă cu 7%-10%.

Pedagogii au fost rugați să-și autoevalueze capacitățile de a dezvolta un PEI, de a crea un mediu prietenos în clasă, de a gestiona comportamente deviante, 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 84% 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 70% mai mare decât a celor de părere opusă. Ponderea pedagogilor care consideră că pot evalua rezultatele elevilor cu CES este cu 63% 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 51% mai mare decât a celor de părere opusă. Ponderea celor care au menționat că pot gestiona comportamentele elevilor cu tulburări de comportament este doar cu 37% mai mare decât a celor care au menționat că nu sunt siguri că pot face aceasta.

Analiza comparativă a rezultatelor cercetărilor (2014 și 2016) a scos în evidență faptul că în școlile pilot, care au beneficiat anterior de suport din partea ONG-urilor, ponderea pedagogilor care pot dezvolta un PEI, pot dezvolta un mediu pozitiv în clasă, pot adapta materialele didactice în funcție de nevoile educaționale ale elevilor, pot evalua rezultatele elevilor cu CES, a sporit considerabil comparativ cu doi ani în urmă și este mult mai mare comparativ cu ponderea pedagogilor din școlile obișnuite.

Studiul a scos în evidență faptul că există încă o parte destul de mare de pedagogi 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. Pedagogii, de asemenea, au indicat că ar avea nevoie de instruiți pe tipuri de dizabilitate, de exemplu, cum să lucrezi cu copiii cu dificultăți de auz, cu autism, cu sindromul Down.

Managementul școlii incluzive. Majoritatea pedagogilor chestionați consideră că administrația școlii este deschisă și promovează politica statului privind educația incluzivă (IOPD=75%), că administrația școlii promovează documente manageriale care reflectă asigurarea elevilor cu CES cu servicii de sprijin (IOPD=83%), că administrația școlii dispune de mecanisme suficiente pentru combaterea și prevenirea oricăror forme de discriminare a elevilor (IOPD=68%) și că planifică în fiecare an instruirea pedagogilor în educația incluzivă (IOPD=60%). Totodată, ponderea pedagogilor care consideră că părinții copiilor cu CES sunt implicați în managementul școlii este mai redusă (IOPD=34%).

Conform cercetării, o bună parte dintre pedagogi sunt nemulțumiți de faptul cum este elaborat și implementat bugetul școlii. Astfel, ponderea celor care consideră că bugetul școlii nu este flexibil și nu poate fi schimbat în caz dacă apar nevoi noi ce țin de educația incluzivă este cu 10% mai mare decât a celor de opinie opusă. Ponderea respondenților care sunt de părere că bugetul nu este suficient pentru asigurarea nevoilor de instruire a pedagogilor este cu 10% mai mare decât a celor de opinie opusă. Ponderea celor care sunt de părere că bugetul școlii nu poate acoperi toate serviciile de sprijin necesare copiilor cu CES este cu 6% mai mare decât a celor de opinie opusă. Ponderea persoanelor care consideră că bugetul școlii nu corespunde nevoilor educației incluzive și că părinții, pedagogii, copiii nu sunt implicați în elaborarea și gestionarea bugetelor instituțiilor de învățământ este cu 2% mai mare decât a celor de opinie opusă.

Majoritatea pedagogilor chestionați consideră că școala lor are o strategie bună de comunicare, inclusiv în domeniul educației incluzive (IOPD= 82%) și că instituția de învățământ colaborează eficient cu Direcția Generală de învățământ (IOPD=93%), cu SAP-ul (IOPD=83%) și cu toate instituțiile comunitare (IOPD=88%).

Mai bine de 2/3 dintre pedagogi consideră că școala lor a beneficiat în foarte mare măsură/în mare măsură de suport în implementarea educației incluzive din partea SAP, 58% - din partea Direcției Generale de învățământ, iar 48% – din partea Ministerului Educației. Fiecare al treilea crede că CRAP a acordat în mare măsură/în foarte mare măsură suport pentru educația incluzivă, iar fiecare al patrulea - că ONG-urile, Consiliul raional, primăria, părinții. Mai puțin satisfăcuți sunt pedagogii de suportul obținut din partea APL. Astfel, fiecare al doilea respondent a menționat că este satisfăcut în mică măsură sau deloc de crearea de parteneriate cu APL de nivelul unu și doi.

Reprezentanții APL au menționat că în colaborarea lor cu școala este loc de mai bine. Odată cu trecerea școlilor la autogestiune financiară, primăriile locale se implică mai puțin în activitatea instituțiilor educaționale. Unii primari au fost de părerea că, deși este necesar ca autoritățile publice locale să susțină financiar instituțiile de învățământ, acest lucru nu este posibil din cauza lipsei resurselor financiare. Unii reprezentanți ai APL-urilor au menționat că au ajutat școlile la construirea pantelor de acces, la implementarea unor proiecte investiționale de infrastructură, au asigurat la necesitate pedagogii și elevii cu mijloace de transport.

Dificultăți/bariere în implementarea EI și modalități de depășire a acestora. Conform opiniei respondenților (elevilor, pedagogilor, părinților, reprezentanților SAP), în implementarea educației incluzive mai sunt unele dificultăți, bariere, care necesită să fie depășite, și anume:

- Nivelul redus de informare a părinților copiilor cu CES despre procesul de educație incluzivă și frica lor de a-i integra în școlile/grădinițele din comunitate.
- Lipsa specialiștilor (logopezi, psihologi) în instituțiile educaționale și în centrele raionale și imposibilitatea de a acorda servicii calitative elevilor cu CES în funcție de nevoi.
- Pregătirea insuficientă a pedagogilor pentru a face față nevoilor elevilor cu diferite tipuri de dizabilități și bariere psihologice în acceptarea copiilor cu CES. În aceste condiții unii pedagogi optează pentru clase speciale pentru copii cu CES în școlile comunitare.
- Pregătirea insuficientă a viitorilor pedagogi în modulul de educație incluzivă în cadrul instituțiilor medii speciale și superioare de învățământ.
- Creșterea volumului de muncă a profesorilor care lucrează cu copii cu CES și remunerarea neadecvată.
- Număr mare de copii cu CES la un cadru didactic de sprijin și posibilități reduse de a face față necesităților educaționale ale copiilor cu CES.
- Accesibilitatea redusă a copiilor cu dizabilități fizice la școală din cauza drumurilor proaste, a lipsei transportului, a inaccesibilității clădirii școlii etc.
- Accesul limitat al copiilor cu CES la instituțiile preșcolare și gradul insuficient de pregătire a acestora pentru școală.

- Posibilități limitate de instruire a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive. Lipsa literaturii metodice și a tehnicilor moderne de asistență.
- Bugetul limitat pentru educația incluzivă și mediul de învățare insuficient pregătit în unele școli (accesibilitatea fizică redusă a clădirilor, sălilor de clasă și încăperilor auxiliare; lipsa centrelor de resurse pentru educație incluzivă; dotarea limitată a centrelor de resurse cu mobila necesară, echipament și material didactic; lipsa sistemelor de încălzire în unele CREI; lipsa transportului pentru elevii cu dizabilități fizice etc.).
- Nivelul de pregătire redus al elevilor tipici pentru cazurile de manifestare a unor situații de criză specifice copiilor cu dizabilități (în special, crize epileptice).
- Numărul mare de copii în clasele incluzive.
- Vulnerabilitatea înaltă a părinților copiilor cu CES din cauza cunoștințelor reduse în domeniu, suportului limitat de care beneficiază și surselor financiare limitate.
- Capacități limitate ale părinților de a face față situațiilor de criză manifestate de copii lor, cum ar fi tentative de suicid, abuzul colegilor de clasă, utilizarea neadecvată a rețelelor de socializare.

Respondenții au venit și cu unele recomandări în vederea eficientizării procesului de educație incluzivă, și anume:

- Extinderea procesului de implementare a educației incluzive în instituțiile preșcolare în vederea asigurării unui nivel mai înalt de pregătire a copiilor cu CES pentru școală, precum și a unei mai bune pregătiri a mediului comunitar privind incluziunea educațională a tuturor copiilor.
- Asigurarea unui mediu pozitiv de învățare în toate instituțiile școlare, 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.
- Îmbunătățirea accesului elevilor cu CES la servicii de suport prin crearea unor servicii specializate interșcolare de asistență logopedică, psihologică, psihopedagogică, kinetoterapeutică; elaborarea/revizuirea standardelor minime de calitate pentru serviciile de suport (CDS, CREI, CMI, de asistență psihologică, logopedică, psihopedagogică etc.); asigurarea copiilor cu CES cu CDS în funcție de nevoi și nu în funcție de posibilitățile CDS; capacitatea personalului din serviciile de suport în funcție de nevoi; instituirea unui mecanism de monitorizare și evaluare a calității serviciilor de suport acordate.
- Asigurarea accesibilității copiilor cu dizabilități fizice la instituțiile școlare prin construcția rampelor, adaptarea intrărilor, 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 cu echipamente ajutătoare (cărucioare, ochelari, sisteme auditive) conform nevoilor și vârstei.
- Implicarea mai activă a APL în mărirea gradului de accesibilitate fizică a copiilor cu dizabilități locomotorii la instituțiile școlare (reparația drumurilor, asigurarea cu transport, construcția rampelor la clădirile instituțiilor școlare, adaptarea sălilor auxiliare etc.), precum și sprijinirea familiilor vulnerabile care au copii cu CES în integrarea educațională a acestor copii.
- Reducerea numărului de elevi în clasele în care învață copii cu CES până la cel mult 15, dintre care 2-3 cu CES.

- Capacitarea pedagogilor la clasă, cadrelor didactice de sprijin, coordonatorilor echipelor multidisciplinare intrașcolare în domeniul educației incluzive. În acest context, este necesară organizarea educației continue a acestor grupuri, bazată pe cursuri teoretice și practice, precum și mentoring la locul de muncă. Asigurarea cadrelor didactice cu materialele metodice și didactice necesare pentru elaborarea și implementarea curriculumurilor adaptate și modificate, evaluarea diferențiată a elevilor cu diferite necesități educaționale. Organizarea unor instruirii pentru cadrele didactice privind strategiile de lucru cu copiii cu CES.
- Dezvoltarea competențelor profesionale a specialiștilor SAP pe domenii specifice.
- Analiza utilizării de către școli a surselor financiare destinate educației incluzive în ultimii doi ani și elaborarea unor măsuri de eficientizare a utilizării bugetului pentru educație incluzivă. Revizuirea formulei de calcul pentru asigurarea financiară a implementării educației incluzive în școli astfel, încât fie acoperite nevoile elevilor cu diferit nivel de dizabilitate.
- Motivarea cadrelor didactice care elaborează și implementează PEI-uri, curriculum-uri adaptate și modificate prin salarizare diferențiată, acordarea premiilor, luarea în considerație a acestor activități la acordarea gradului didactic, reducerea numărului de ore în norma didactică.
- Organizarea unor activități de informare/instruire a părinților copiilor cu CES în domeniul educației incluzive. Implicarea mai activă a părinților elevilor cu CES în procesul de incluziune școlară a acestora (evaluare, elaborare/implementarea PEI, evaluarea cunoștințelor etc.).
- 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.

INTRODUCERE

Contextul cercetării: În ultimii cinci ani sistemul de educație din Republica Moldova a trecut prin câteva procese de restructurare, inclusiv: a) optimizarea unităților de învățământ, b) dezinstituționalizarea, c) dezvoltarea și implementarea politicilor de educație incluzivă. Două din aceste procese – dezinstituționalizarea și educația incluzivă sunt interdependente și urmăresc obiectivul 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 ca rezultat al 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)*.

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 Psihopedagogică (SAP-uri), constituite fiecare din 8-10 specialiști în domeniu și care sunt responsabile de evaluarea nevoilor educaționale ale copiilor și asistența lor în procesul de incluziune în școală. La nivel național a fost creat Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) pentru a asigura suport metodologic SAP-urilor în incluziunea educațională a tuturor copiilor.

Conform Hotărârii de Guvern sus-menționate, Programul de dezvoltare a educației incluzive (2011-2020) va fi 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.

Începând cu anul 2011, cinci ONG-uri (Lumos, CCF, Keystone Moldova, Speranța Chișinău, Femeia și Copilul: speranță și sprijin), cu acordul și susținerea Ministerului Educației, au pilotat educația incluzivă în mai bine de 60 de școli din comunitățile rurale și urbane.

În anul 2014, APSCF¹, cu suportul financiar al unui grant din partea Global Campaign for Education, a efectuat o cercetare de impact în școlile pilot susținute de către ONG-uri. În cadrul acestei cercetări au

¹ Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Familiei și Copilului (APSCF) este o rețea de organizații non-guvernamentale care acționează pentru crearea unui cadru coerent și funcțional de dezvoltare a factorilor de decizie, a mecanismelor și practicilor de implementare, asigurând respectarea și protecția copilului și familiei. Rețeaua include 86 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.

fost evaluate 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. În rezultatul cercetării, de comun acord cu experții în domeniul educației incluzive, au fost elaborate lecții învățate și recomandări practice pentru promovarea de mai departe a politicilor în domeniul educației incluzive. Bunele practici și recomandările pentru eficientizarea procesului de educație incluzivă au fost împărtășite de către APSCF la nivel național și local prin intermediul a câtorva conferințe, precum și a diseminării cărții publicate pe marginea cercetării date.

În anul 2016, APSCF a decis să repete cercetarea impactului implementării educației incluzive, pentru a analiza schimbările care s-au produs în școlile pilot susținute de către ONG-urile implicate în proces și în alte școli care nu au beneficiat de susținerea ONG-urilor și a elabora noi recomandări întru promovarea educației incluzive. Rezultatele cercetării urmează să fie folosite, de asemenea, la elaborarea unor campanii de comunicare pentru schimbarea atitudinii și comportamentelor diferitor actori întru susținerea incluziunii în școală și grădiniță a copiilor cu CES.

Scopul cercetării: evaluarea percepțiilor grupurilor interesate privind progresul implementării educației incluzive în vederea identificării practicilor pozitive, a lecțiilor învățate și a provocărilor pentru dezvoltarea și implementarea politicilor bazate pe evidență în domeniul educației incluzive.

Obiectivele cercetării:

- Cercetarea atitudinii diferitor grupuri interesate de educația incluzivă (elevi, părinți, pedagogi, APL, SAP-uri).
- Studierea schimbărilor provocate de rezultatul implementării educației incluzive la nivel de copii, familii, școli, comunități.
- Cercetarea impactului educației incluzive asupra elevilor cu CES și a elevilor tipici.
- Studierea mediului de învățare din perspectiva asigurării incluziunii tuturor copiilor (atitudinile față de copiii cu CES, asigurarea accesibilității, serviciile de suport, nivelul de pregătire a cadrelor didactice).
- Cercetarea parteneriatelor stabilite pentru promovarea educației incluzive.
- Elaborarea recomandărilor practice în vederea eficientizării implementării politicilor de educație incluzivă.

Grupurile țintă care au fost incluse în cercetare:

- Elevi cu CES,
- Elevi tipici,
- Părinții copiilor cu CES,
- 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: interviul structurat, ancheta, focus grupuri, analiza datelor statistice.

Eșantionul. Cercetarea a fost efectuată în 20 de școli, dintre care 10 școli pilot, care au beneficiat de suport din partea ONG-urilor și 10 școli asemănătoare după caracteristici (localitate, tipul școlii, număr de copii) cu cele pilot, dar care nu au beneficiat de suport. Școlile au fost selectate din toate cele trei zone geografice (Nord, Centru, Sud). 40% din școli au fost din mediul urban și 60% din școli din mediul rural.

În total au fost chestionați 400 de elevi (200 de elevi tipici și 200 de elevi cu CES), 100 de pedagogi, 15 directori de școli și 15 conducători de SAP-uri. Au fost organizate 10 focus grupuri cu 100 de persoane, inclusiv: 2 focus grupuri cu pedagogii, 2 focus grupuri cu elevii tipici, 2 focus grupuri cu părinții elevilor cu CES, 2 focus grupuri cu părinții elevilor tipici, 2 focus grupuri cu echipele multidisciplinare și serviciile de suport din școală). Au fost analizate datele statistice privind educația incluzivă furnizate de CRAP, precum și rezultatele unei cercetări în domeniul accesibilității realizată de CRAP.

CAPITOLUL 1. PERCEPȚIILE ELEVILOR

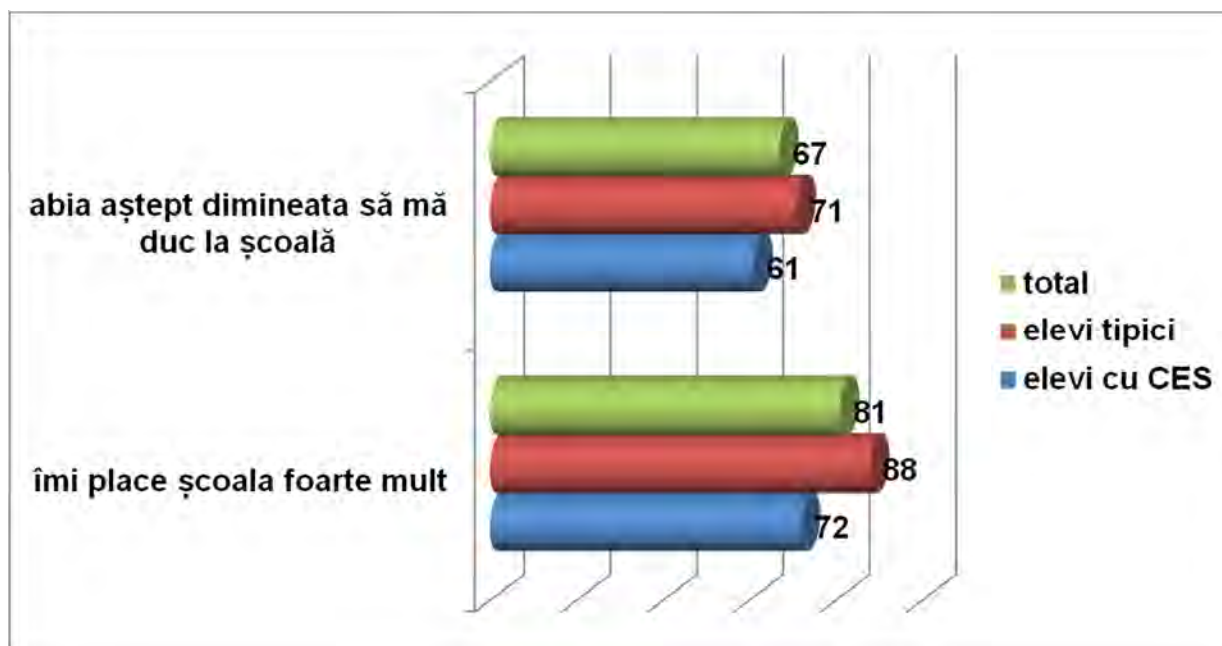
1.1. Satisfacția de școală

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, majoritatea elevilor manifestă un grad înalt de satisfacție de școală. Astfel, ponderea elevilor care au afirmat că le place școala foarte mult este cu 81% 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 71% 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 și este mai mică în mediul elevilor cu CES (vezi Diagrama 1.1).

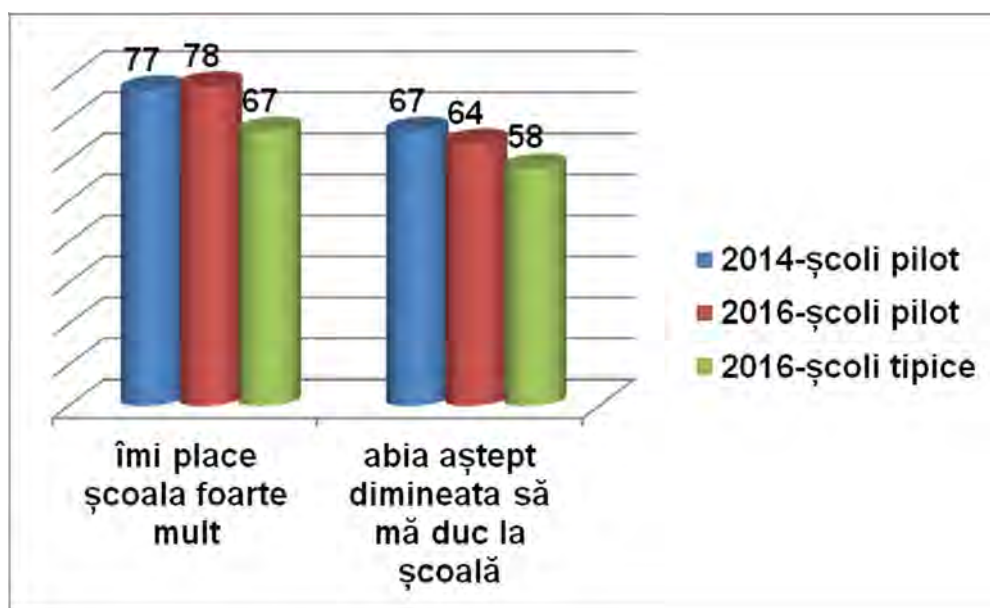
Diagrama 1.1. Atitudinile elevilor față de școală, IOPD,%



Astfel, în mediul elevilor tipici, ponderea respondenților care au menționat că le place școala foarte mult este cu 88% mai mare decât a celor de părere opusă. În mediul elevilor cu CES, ponderea celor care au indicat că le place școala foarte mult este cu 72% mai mare decât a celor de părere opusă. Ponderea elevilor care au menționat că abia așteaptă dimineața să se ducă la școală, de asemenea este mai mare în mediul elevilor tipici (IOPD=71%) și este mai redusă în mediul elevilor cu CES (IOPD =61%).

În funcție de tipul școlii inclus în cercetare, se observă o pondere mai mare a elevilor cu CES care au menționat că le place școala foarte mult în instituțiile de învățământ în care au fost pilotate anterior modelele educației incluzive cu suportul ONG-urilor (IOPD=78%) comparativ cu celelalte instituții de învățământ (IOPD=67%). Același fenomen poate fi menționat și în cazul itemului - abia aștept dimineața să mă duc la școală: ponderea elevilor cu CES de acord cu această opinie este mai mare în școlile pilot (IOPD=64%) și mai redusă în școlile tipice (IOPD=58%).

Diagrama 1.2. Atitudinile elevilor cu CES față de școală, pe tipuri de instituții de învățământ, anii 2014, 2016 (IOPD, %)



Gradul înalt de satisfacție de școală a fost confirmat și în cadrul discuțiilor din focus grupurile cu elevii tipici. Astfel, majoritatea 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.

La întrebarea ce anume le place în școală, elevii au menționat următoarele lucruri: activitățile sportive, profesorii școlii, felul în care arată școala, condițiile în care învață, biblioteca școlară, colegii de școală. Profesorii au fost caracterizați drept buni, stăruitori, prietenoși.

Majoritatea participanților în focus grupuri au indicat că practic nu cunosc cazuri când elevii nu sunt școlarizați și nu vin la școală. Învățătorii întreprind toate măsurile ca elevii să nu absenteze. A fost menționat doar un singur caz în care un copil nu este școlarizat din considerentele problemelor de sănătate mentală. *”Este bolnavă cu sistemul nervos”*.

Deși vin cu plăcere la școală, unii elevii au menționat și problemele cu care se confruntă și care, în viziunea lor, ar necesita soluționare, și anume:

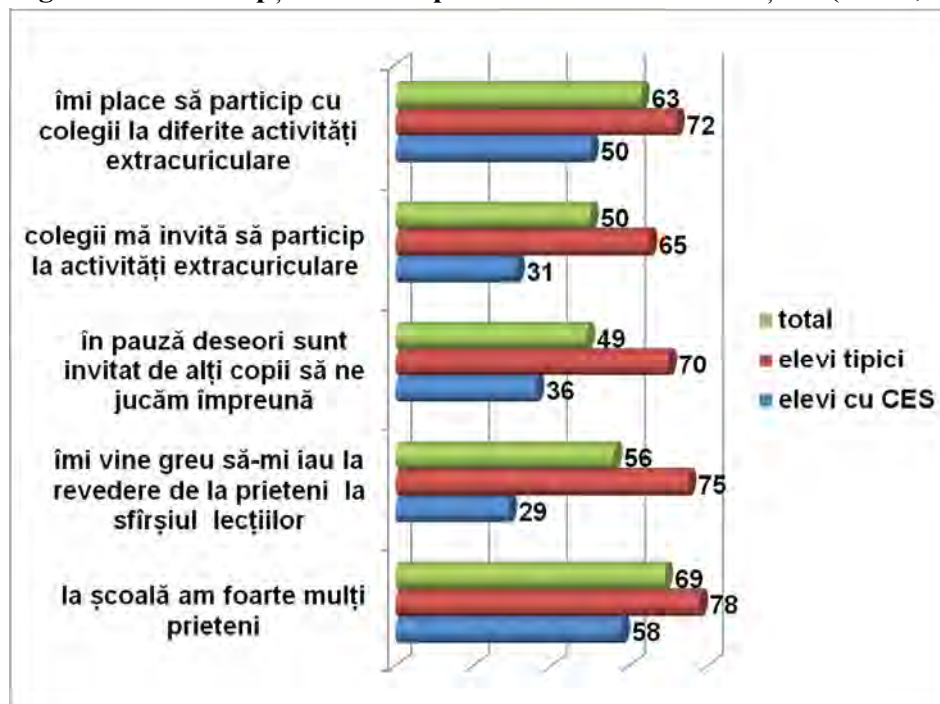
- Lipsa transportului pentru copiii care vin să studieze din localitățile din vecinătate. *”Îi departe, noi venim pe jos din alt sat. Jumătate de oră ne ia, câteodată întârziem la lecții. Când plouă nu venim la lecții. Autobuzul de rută merge, dar întârziem cu el la lecții, fiindcă se pornește mai târziu. Se pornește la 8 și ajunge la 8.45, iar lecțiile încep la 8.30. Am avut transport iarna trecută numai vreo două luni”* (FG_E).
- Aplicarea violenței fizice și verbale de către unii profesori. *”Foarte des profesorii ne lovesc din cauza că cineva vorbește. Un profesor ne lovește cu arătătorul. Ne lovește crezând că vorbim despre profesoară. Vii la școală să înveți, dar nu să te bată profesorul”. ”Ne numesc urât – proștilor, dobitocilor. Că suntem bolnavi, că nimic nu știm. Ce debili ne-au mai adus pe lumea aceasta?”* (FG_E).
- Dotarea școlilor cu grupuri sanitare/baie. *”După lecțiile de educație fizică am avea nevoie să facem duș, fiindcă venim de acolo transpirați”* (FG_E).
- Lipsa psihologului școlar. *”Am vrea să avem un psiholog în școală, atunci când apare vreo problemă noi să putem apela”* (FG_E).

1.2. Mediul social din școală

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

- a) la școală am foarte mulți prieteni;
- b) îmi vine greu să-mi iau la revedere de la prieteni la sfârșitul lecțiilor;
- c) în pauză deseori sunt invitat de alți copii să ne jucăm împreună;
- d) colegii mă invită să particip la activități extracurriculare;
- e) îmi place să particip cu colegii la diferite activități extra curriculare.

Cercetarea a scos în evidență faptul că mediul social în școli este destul de prietenos. Astfel, ponderea elevilor care au menționat că la școală au foarte mulți prieteni (IOPD=69%), că le vine greu să se despartă de prieteni la sfârșitul lecțiilor (IOPD= 56%), că în pauză sunt invitați deseori de alți colegi să se joace (IOPD= 49%), că sunt invitați de colegi să participe la diferite activități extracurriculare (IOPD= 50%), că le place să participe la diferite activități extra curriculare (IOPD= 63%) este mai mare decât a celor care nu sunt de acord cu aceste afirmații (vezi Diagrama 1.3).

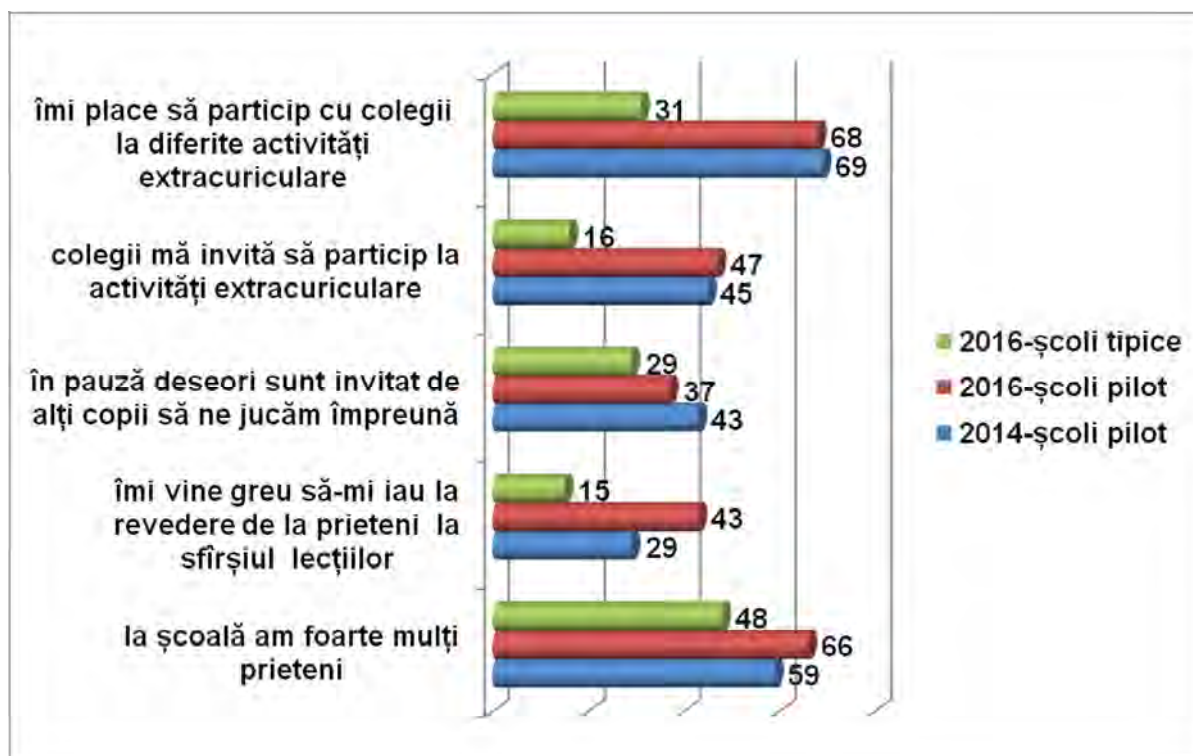
Diagrama 1.3. Percepțiile elevilor privind mediul social din școli (IOPD, %)

Pe grupuri de elevi însă situația este diferită. Astfel, ponderea elevilor cu CES care au opinii pozitive despre mediul social din școală este de 1.3-2.5 mai mic decât cea a elevilor tipici (vezi Diagrama 1.3).

Din Diagrama 1.3 putem observa că ponderea elevilor cu CES care au menționat că la școală au mulți prieteni (IOPD=58%) este de 1.3 ori mai mică decât ponderea elevilor tipici (IOPD=69%). Ponderea elevilor cu CES care au menționat că colegii îi invită să participe la activități extracuriculare (IOPD=31%) este de 2 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD=76%). Ponderea elevilor cu CES care au menționat că în pauză deseori sunt invitați de alți colegi să se joace împreună (IOPD= 36%) este de 1.9 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD=70%). Ponderea elevilor cu CES care au menționat că le vine greu să-și ia rămas bun de la colegi la sfârșitul lecțiilor (IOPD= 29%) este de 2.5 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD=75%).

În funcție de tipul școlii, mediul social este mult mai pozitiv pentru copiii cu CES în școlile care anterior au beneficiat de suport din partea ONG-urilor pentru pilotarea educației incluzive decât în școlile obișnuite (vezi Diagrama 1.4).

Diagrama 1.4. Percepțiile elevilor cu CES privind mediul social din școli pe tipuri de instituții de învățământ, anii 2014, 2016 (IOPD, %)



Astfel, ponderea elevilor cu CES care au menționat că la școală au foarte mulți prieteni este cu 66% mai mare decât a celor de părere opusă în școlile pilot și doar cu 48% mai mare - în școlile tipice. Ponderea elevilor cu CES care au menționat că le este greu să se despartă de prieteni la finele lecțiilor este cu 43% mai mare decât a celor de părere opusă în școlile pilot și doar cu 15% mai mare - în școlile tipice. Ponderea elevilor cu CES care au menționat că sunt invitați de către colegii de clasă să participe la activități extracuriculare este cu 47% mai mare decât a celor de părere opusă în școlile pilot și doar cu 16% mai mare - în școlile tipice.

Analiza comparativă a opiniilor elevilor cu CES în școlile pilot pentru anii 2014, 2016 a scos în evidență faptul că în majoritatea cazurilor mediul social al elevilor cu CES a rămas același sau chiar s-a îmbunătățit puțin. Astfel, din Diagrama de mai sus, putem observa că ponderea elevilor cu CES care consideră că la școală au foarte mulți prieteni, că le vine greu să se despartă de prieteni la finele lecțiilor, că sunt invitați de coleg să participe la activități extracuriculare s-a mărit puțin în anul 2016 comparativ cu anul 2014. În schimb, în cazul itemului – în pauză sunt invitat de alți copii să ne jucăm împreună - se observă o reducere a ponderii copiilor cu CES care împărtășesc această părere (de la IOPD= 43% în anul 2014 la IOPD=37% în anul 2016).

Discuțiile în focus grupuri cu elevii, de asemenea, au confirmat faptul că mediul social din școli este în mare parte prietenos și pozitiv pentru incluziunea educațională a tuturor copiilor. Majoritatea elevilor intervievați au menționat că incluziunea copiilor cu CES în școala din comunitate este o practică bună din următoarele considerente:

- Copiii cu CES se simt bine în școlile generale, datorită faptului că ei învață în localitatea natală alături de colegii lor. *”Ei sunt fericiți ca și noi, nu se izolează de noi”* (FG_E).
- Copiii cu CES deprind comportamentele copiilor tipici. *”Învățând alături de noi, vor avea și ei un viitor. Pe parcurs se vor deprinde să învețe mai bine”* (FG_E). *”Ei iau un exemplu bun de la noi, învață să facă tema pentru acasă, să stea liniștit în bancă”* (FG_E).
- În dezvoltarea copiilor cu CES s-au înregistrat mai multe progrese. *”Unii s-au învățat a citi, a pronunța ca lumea, a scrie”* (FG_E). *”Unul din ei vorbește mai ușor, poate să citească, să scrie deja”* (FG_E).
- S-a schimbat atitudinea unor copii cu CES față de procesul de instruire. *”Ei sunt mai activi, ridică mâna sus. Unii care s-au străduit au ieșit din centru (CREI)”* (FG_E).
- Copiii cu CES au posibilitatea să fie evaluați cu note mai bune și să treacă clasa. *”Profesorii îi ajută la evaluări, le dau exerciții mai ușoare să primească note mai bune și să nu rămână corigenți”* (FG_E).

Copiii au subliniat că profesorii le-au vorbit despre elevii cu CES, atenționându-i să aibă un comportament adecvat față de ei. *”Ne-au spus să nu ne râdem, să nu arătăm cu degetul, fiindcă toți suntem oameni”* (FG_E).

Elevii tipici au menționat că întrețin relații colegiale și de prietenie cu elevii cu CES. *”Noi ne-am deprins, ne comportăm ca prietenii. Înțelegem ce vorbesc”* (FG_E). *”Noi ne înțelegem bine cu ei, îi ajutăm. Suntem în relații strânse de prietenie. Persoanele cu CES nu se deosebesc de noi, noi cu toți suntem egali”*. *”Noi le explicăm ceea ce nu înțeleg. Când sunt întrebați și ei nu știu, noi le șoptim și profesorii înțeleg aceasta”* (FG_E). Elevii tipici au mai menționat că unii elevi cu CES sunt foarte buni la activitățile sportive, *”deseori ne-au salvat la întrecerile sportive”*.

Totodată, conform discuțiilor în focus grupuri, am constatat că în unele școli, datorită implementării neadecvate a politicilor de incluziune educațională (includerea tuturor elevilor cu CES într-o clasă), atitudinea elevilor tipici față de elevii cu CES este mai rigidă, aceștia din urmă fiind percepuți ca o barieră în atingerea obiectivelor școlare. *”Ne încurcă, strigă la lecții, se scoală. Vorbește urât”* (FG_E). Unii elevi au menționat că din cauza copiilor cu CES media generală a clasei este mai mică, *”lipsesc foarte mult și strică media clasei, o zi vin, și trei nu”*. *”Unii copii fumează. Intri în clasă și este un miros insuportabil. Alții fug de la ore, disciplina lasă de dorit. Nu-i educă părinții. N-au cei 7 ani de acasă”* (FG_E).

Acceptarea elevilor cu CES de către elevii tipici este în funcție și de deficiența sau dizabilitatea pe care o are copilul. *”Eu cred că e bine că sunt cu noi, dar depinde și de boala pe care o au, fiindcă unii mereu râd, fac lucruri neplăcute, care pe noi ne distrag”* (FG_E).

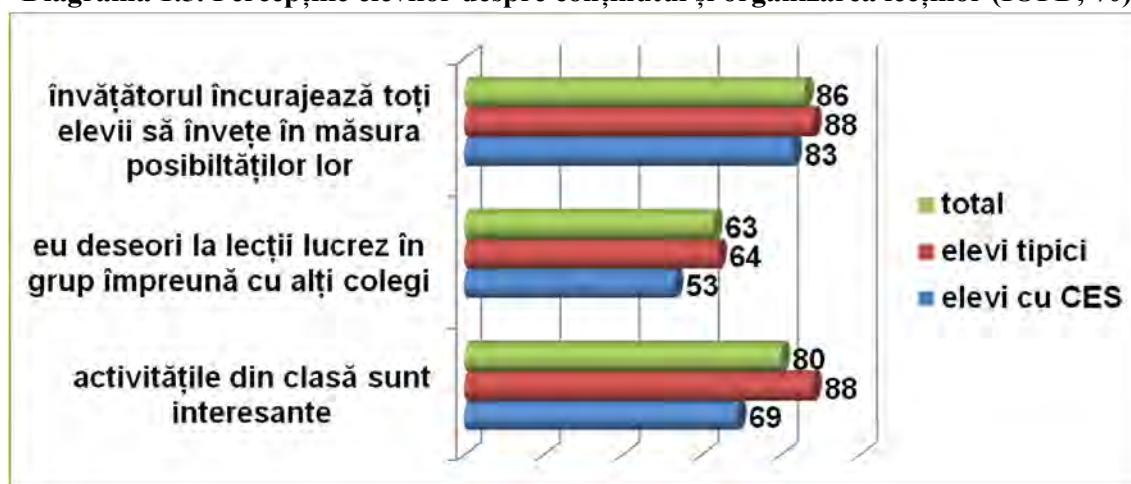
Totuși majoritatea elevilor tipici consideră că acele clase în care studiază copii cu CES sunt mai unite și mai prietenoase.

1.2. Mediul de învățare

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 80% 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 = 69%) este mai redusă decât a elevilor tipici (IOPD = 88%).

Diagrama 1.5. Percepțiile elevilor despre conținutul și organizarea lecțiilor (IOPD, %)



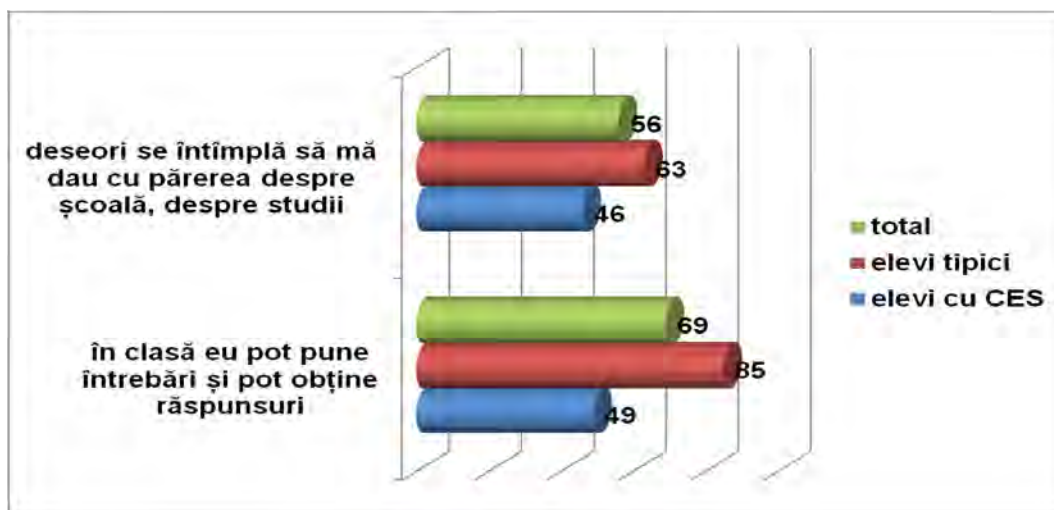
Ponderea elevilor care au menționat că lucrează la lecții în grup împreună cu alți elevi este cu 63% mai mare decât a celor de părere opusă. Totodată, ponderea elevilor cu CES care au menționat că lucrează la lecții în grup împreună cu alți elevi (IOPD = 53%) este de 1.2 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD = 64%).

Cea mai mare parte dintre elevi consideră că pedagogii îi încurajează să învețe în măsura posibilităților lor (IOPD = 86%). Ponderea elevilor care consideră că pedagogii încurajează elevii să învețe în măsura posibilităților este mai mare în mediul elevilor tipici (IOPD = 88%) și este mai mică în cazul elevilor cu CES (IOPD = 83%) (vezi Diagrama 2.3).

Referitor la libertatea de exprimare a gândurilor, opiniilor proprii, majoritatea elevilor au menționat că în clasă pot pune întrebări și pot obține răspunsuri (IOPD = 69%) și că deseori se întâmplă să-și expună părerea despre școală, despre studii (IOPD = 56). Ponderea elevilor cu CES care au fost de acord cu afirmația că deseori la lecții pot pune întrebări și pot obține răspunsuri (IOPD = 49%) este de 1.7 ori mai mică comparativ cu cea a elevilor tipici (IOPD = 85%). Ponderea elevilor cu CES care au menționat că

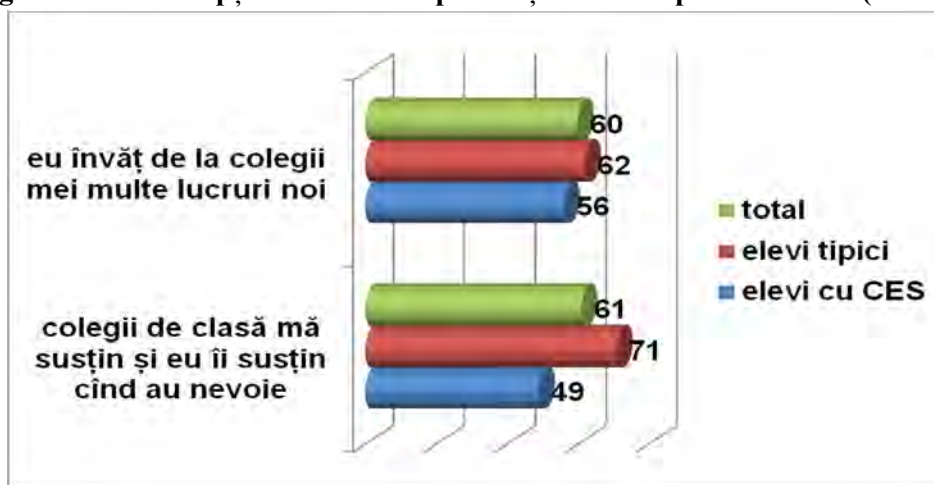
deseori li se întâmplă să-și dea părerea despre școală, despre studii (IOPD = 46%) este de asemenea mai mică decât cea a elevilor tipici (IOPD = 63%). Faptul în cauză denotă că o parte din elevii cu CES continuă să rămână închistați, nu au curajul să se dea cu părerea sau uneori chiar sunt lăsați să lucreze mai mult cu cadrul didactic de sprijin (vezi Diagrama 1.6).

Diagrama 1.6. Percepțiile elevilor despre libertatea lor de exprimare la lecții (IOPD, %)



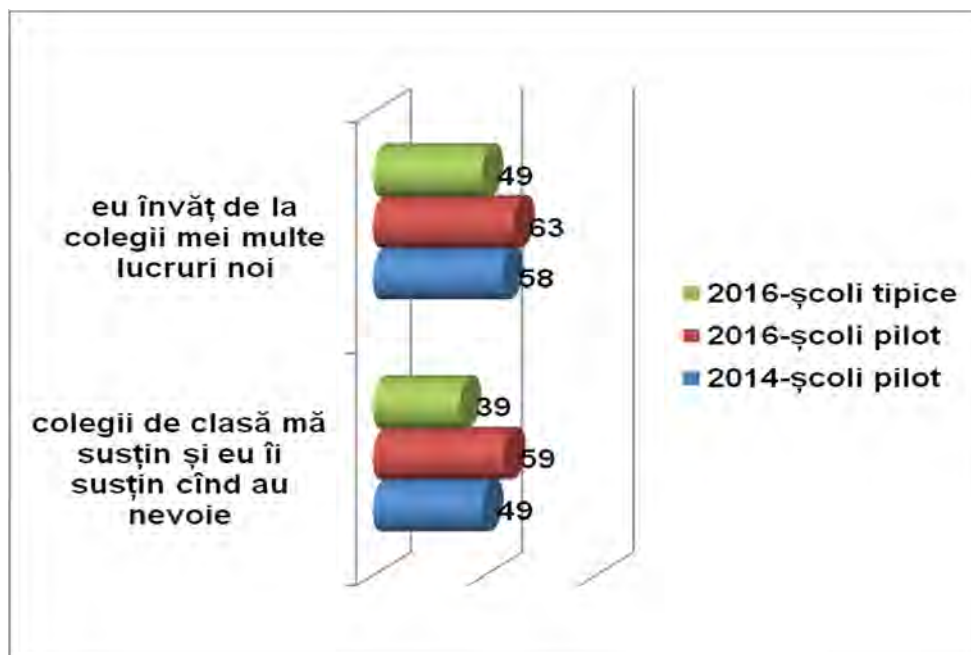
Conform studiului, o bună parte dintre elevi afirmă că se ajută reciproc unii pe alții atunci când este nevoie și că ei învață multe lucruri noi unii de la alții. Astfel, ponderea elevilor care au menționat că se susțin reciproc cu colegii de clasă când au nevoie este cu 61% mai mare decât a celor care 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 60% 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 = 71) și mai redusă în mediul elevilor cu CES (IOPD = 49%). Aceeași situație a fost identificată și în cazul învățării lucrurilor noi unii de la alții (IOPD elevi tipici = 62%; IOPD elevi cu CES = 56%) (vezi Diagrama 1.7).

Diagrama 1.7. Percepțiile elevilor despre susținerea reciprocă în clasă (IOPD, %)



Analiza comparată a opiniilor elevilor cu CES pe tipuri de instituții denotă faptul că în școlile pilot, care au beneficiat de suportul ONG-urilor, ponderea elevilor cu CES care au menționat că se susțin reciproc cu colegii de clasă (IOPD=59%) și că învață de la colegi multe lucruri noi (IOPD= 63%) este mai mare decât în școlile care nu au beneficiat de suport anterior. De asemenea, în ultimii ani în școlile care au beneficiat de suport, a crescut chiar ponderea elevilor cu CES care sunt de părerea că se susțin mutual cu colegiilor de clasă și că învață de la colegi multe lucruri noi (vezi Diagrama 1.8).

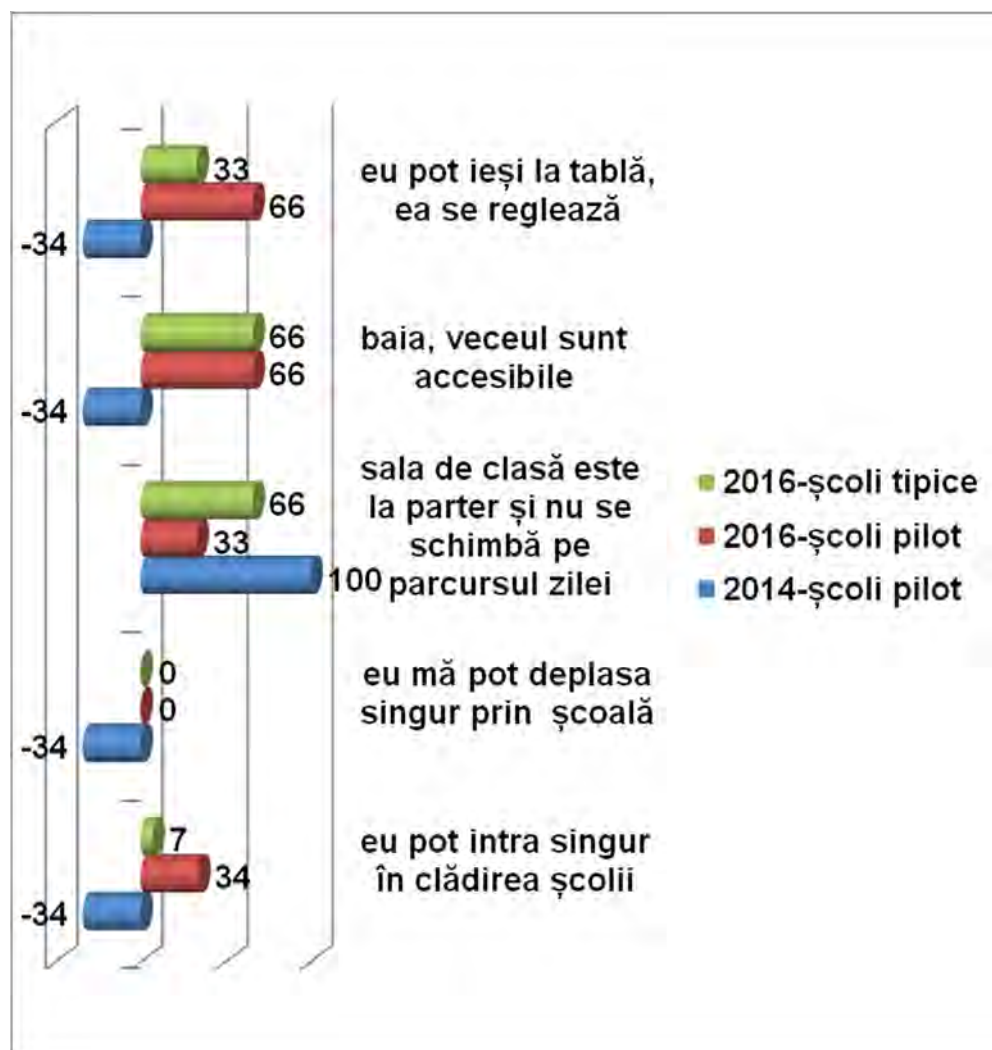
Diagrama 1.8. Percepțiile elevilor cu CES despre susținerea reciprocă în clasă, pe tipuri de școli, anii 2014, 2016 (IOPD, %)



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=87%). 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 tipici (IOPD=92%) și mai redusă în cazul elevilor cu CES (IOPD=80%).

Cu referință la mediul fizic din școli, studiul a scos în evidență schimbări pozitive privind accesibilitatea spațiilor comparativ cu anul 2014. Astfel, majoritatea elevilor cu CES din școlile pilot sunt de părere că sălile de clasă, clădirea școlii, băile, veceurile au devenit mai accesibile. În cazul școlilor tipice, de asemenea, au fost observate schimbări pozitive în acest sens (vezi Diagrama 1.9).

Diagrama 1.9. Opiniile elevilor cu dizabilități despre accesibilitatea mediului fizic din școală, pe tipuri de școli, anii 2014, 2016 (IOPD,%)



Discuțiile în focus grupuri cu elevii au scos în evidență faptul că în mare parte mediul de învățare în școli este adecvat pentru incluziunea tuturor copiilor, indiferent de nevoile de învățare. În școlile pilot care au fost susținute de către ONG-uri, mediul de învățare este mai prietenos decât în școlile care nu au beneficiat de suport pentru implementarea educației incluzive. Acest fapt este argumentat de nivelul redus de pregătire a mediului de învățare, de numărul redus de instruiți ale cadrelor didactice, de nivelul redus de pregătire a elevilor tipici și a părinților lor și, în final, de implementarea neadecvată a politicilor de educație incluzivă în aceste școli.

Astfel, conform cercetării, în una dintre școli în care a fost efectuată cercetarea toți elevii cu CES au fost incluși într-o clasă. Conform opiniilor elevilor din focus grup, întreaga clasă este considerată una slabă de către profesori, dar și de alți elevi. una ” *Așa se primește că clasa noastră din cauza lor este considerată mai slabă. Ei lipsesc des. Lecția de obicei începe cu morală*” (FG_E). ”*Un băiat din clasa paralelă ne-a spus că evaluările în clasa noastră se deosebesc de cele efectuate în alte clase. Dar este aceeași evaluare.*

Toți ne cred slabi, toți cred că ei învață materie mai grea, iar noi - mai ușoară”. „Celelalte clase își bat joc de noi de parcă toată clasa am fi cu CES. Le pare că suntem diferiți la învățătură” (FG_E). Se mai întâmplă situații că atunci când cineva face vreo ispravă, automat este învinovățită clasa în care învață elevii cu CES. „Unul dintre copiii din altă clasă a scris o prostie pe tablă despre o profesoară, imediat au dat vina pe noi” (FG_E). Elevii tipici au menționat că, din cauza comportamentului unor copii cu CES, procesul de studiu deseori este perturbat. „Toată lecția este o morală pentru copiii cu CES și noi nu mai înțelegem nimic” (FG_E). Divizarea în clase cu diferit nivel de învățare duce la o discriminare mai mare a copiilor cu CES, în particular de către elevii din clasele în care nu sunt copii cu CES. „Ceilalți colegi din alte clase se uită urât, vorbesc urât cu dâșii. Îi lovesc pe cei care sunt mai slabi”. „Ei nu-i acceptă nici ca colegi de școală” (FG_E).

Atitudinea elevilor tipici față de CREI diferă în școlile care au beneficiat anterior de suport și care nu au beneficiat de suport. Astfel, elevii tipici din școlile care au beneficiat de suport au o atitudine binevoitoare față de CREI și frecventează CREI pentru a-și ajuta colegii cu CES. „Eu am fost și i-am ajutat pe câțiva elevi cu CES să rezolve sarcinile, ca să nu stea mult timp și să se gândească” (FG_E). Elevii din școlile care nu au beneficiat de suport consideră CREI drept un centru strict pentru elevii cu CES. „Ne ducem la CREI să punem informația pe ”stic” din calculator, dar nu stăm mult acolo. Nu e o sală unde să facem lecții sau manifestări, e centrul lor”.

Majoritatea elevilor tipici au o atitudine pozitivă față de CDS și consideră că ei nu sunt deranjați de prezența acestuia la lecții. Dimpotrivă, ei s-au dat considera că CDS ar trebui să însoțească elevii cu CES la toate lecțiile, deoarece astfel aceștia însușesc mai bine materialul. „CDS să vină nu numai la matematică și limba română, când vine CDS elevul este mai activ” (FG_E).

Unii elevi tipici consideră că nu toți profesorii au o atitudine potrivită față de elevii cu CES, aceștia fiind ignorați. „Unii profesori se comportă bine, alții nu le atrag atenție și-i lasă să-și facă de cap – la franceză, la matematică, la limbă”. „Pe unii i-au lăsat profesorii din clasele primare să nu învețe, să nu asculte și acum ei ce vor aceea fac”. „Unii sunt lăsați de o parte, fiindcă au alt curriculum” (FG_E). În viziunea lor, deseori profesorii le pun note elevilor cu CES luând în considerație relațiile de rudenie și asigurarea materială a părinților lor. Unii profesori nu evaluează obiectiv cunoștințele elevilor cu CES. „Lui D., îi ieșea 9 la un obiect, atunci profesoara i-a pus trei de 4 ca să-i iasă 5” (FG_E).

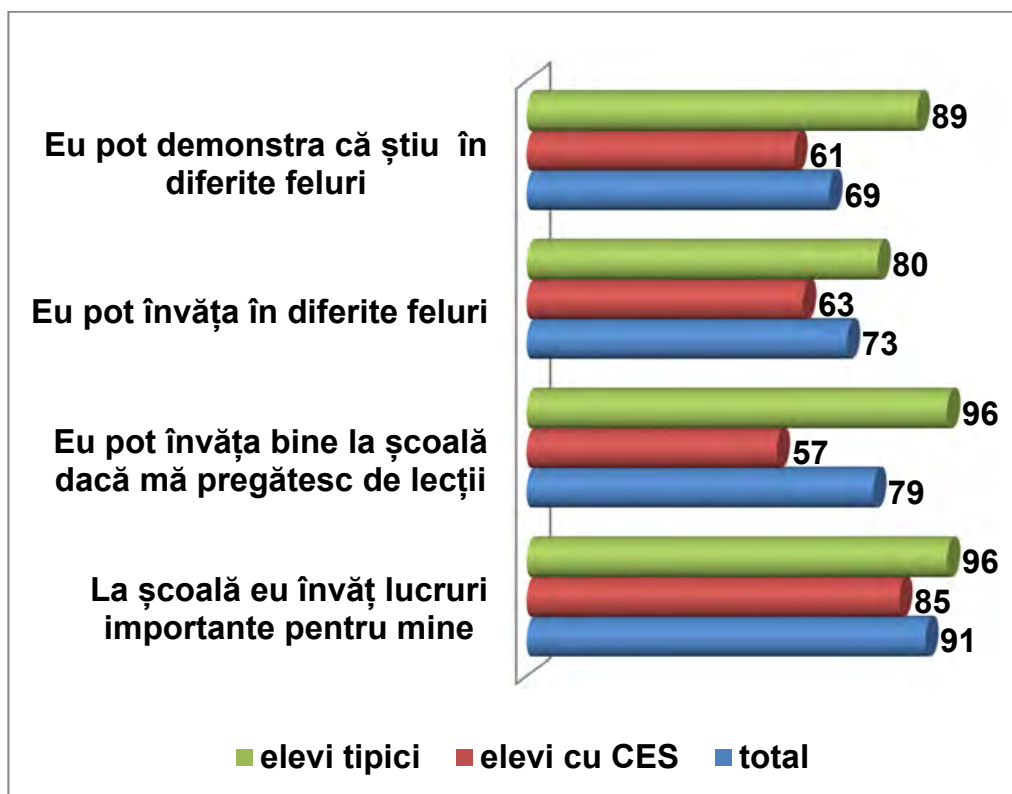
În opinia copiilor tipici, pentru a implementa în continuare educația incluzivă cu succes este nevoie de susținerea și implicarea mai mare a părinților copiilor cu CES și asigurarea lor cu materialele didactice necesare, „cărțile lor să fie mai ușoare, din moment ce lor li se dau teste mai ușoare”.

1.3. Stima de sine și încrederea în forțele proprii

Cercetarea a scos în evidență faptul că elevii 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 este cu 91% 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 79% 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=73%) și că pot demonstra că știu în diferite feluri (IOPD=69%).

Diagrama 1.10. Percepțiile elevilor privind încrederea în forțele proprii, IOPD, %



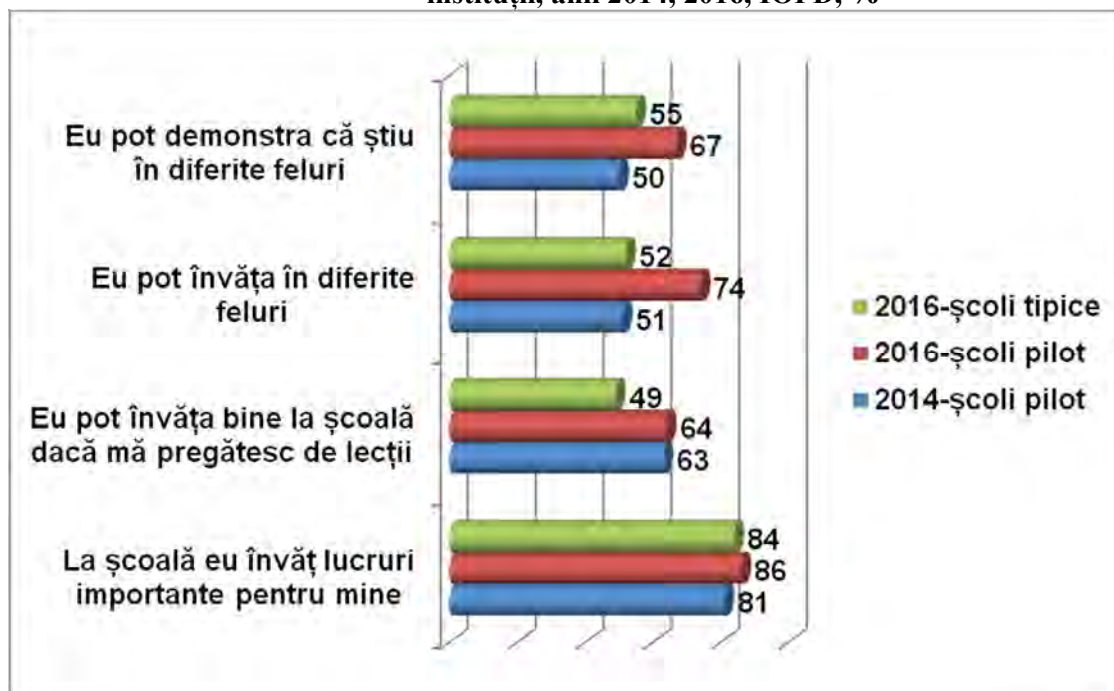
Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care au stimă față de sine și încredere în forțele proprii este mai mare în mediul elevilor tipici și este mai mică în mediul elevilor cu CES (vezi Diagrama 1.10). Astfel, ponderea elevilor tipici care consideră că la școală învață lucruri importante (IOPD=96%) este mai mare decât ponderea elevilor cu CES care sunt de aceeași părere (IOPD=85%). Ponderea elevilor tipici, care consideră că pot învăța bine la școală dacă se pregătesc de lecții (IOPD=96%) este mai mare de aproape 1.7 ori decât ponderea elevilor cu CES care sunt de aceeași părere (IOPD=57%). Ponderea elevilor tipici care consideră că ei pot învăța în diferite feluri (IOPD =80%) este mai mare decât ponderea elevilor cu CES care sunt de aceeași părere (IOPD=63%). Ponderea elevilor tipici care consideră că ei pot demonstra că știu în diferite feluri (IOPD =89%) este mai mare de circa 1.5 ori decât ponderea elevilor cu CES care sunt de aceeași părere (IOPD=61%).

Pe tipuri de instituții, ponderea elevilor cu CES care au o mai mare încredere în forțele proprii este mai mare în instituțiile de învățământ care au pilotat educația incluzivă cu suportul ONG-urilor decât în instituțiile de învățământ obișnuite. Astfel, ponderea elevilor cu CES care consideră că pot învăța bine la școală dacă se pregătesc de lecții este cu 64% mai mare decât ponderea celor de opinie opusă în școlile pilot (în școlile tipice această pondere este doar cu 49% mai mare). Ponderea elevilor cu CES care consideră că pot învăța în diferite feluri este cu 74% mai mare decât ponderea celor de opinie opusă în

școlile pilot (în școlile tipice această pondere este doar cu 52% mai mare). Ponderea elevilor cu CES care consideră că pot demonstra că știu în diferite feluri este cu 67% mai mare decât ponderea celor de opinie opusă în școlile pilot (în școlile tipice această pondere este doar cu 55% mai mare).

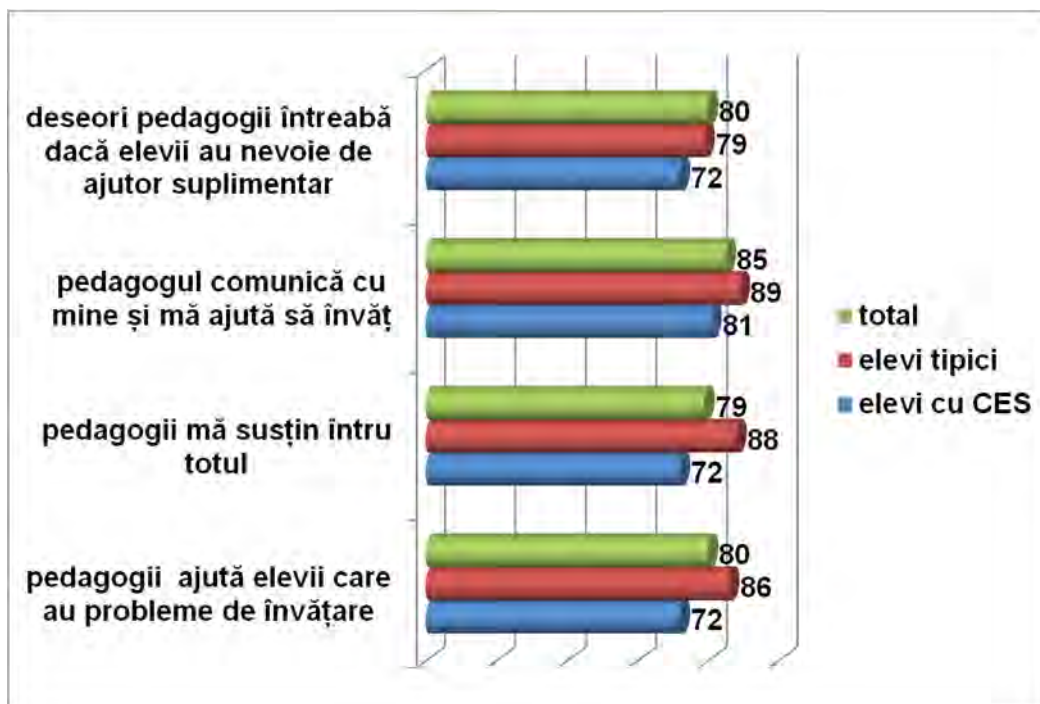
Totodată, cercetarea a scos în evidență faptul că, în comparație cu anul 2014, în 2016 în școlile pilot a sporit ponderea elevilor cu CES care au stimă de sine și încredere în forțele proprii (vezi Diagrama 1.11).

Diagrama 1.11. Percepțiile elevilor cu CES privind încrederea în forțele proprii, pe tipuri de instituții, anii 2014, 2016, IOPD, %



1.5. Suportul obținut de către elevi 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 care consideră că pedagogii încearcă să ajute elevii care au probleme de învățare este cu 80% mai mare decât cea a elevilor care au o opinie diametral opusă. Ponderea elevilor care consideră că pedagogii îi susțin în toate este cu 79% 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 întreabă dacă elevii au nevoie de ajutor suplimentar este cu mai bine de 80% mai mare decât a celor care au o opinie diametral opusă (vezi Diagrama 1.12).

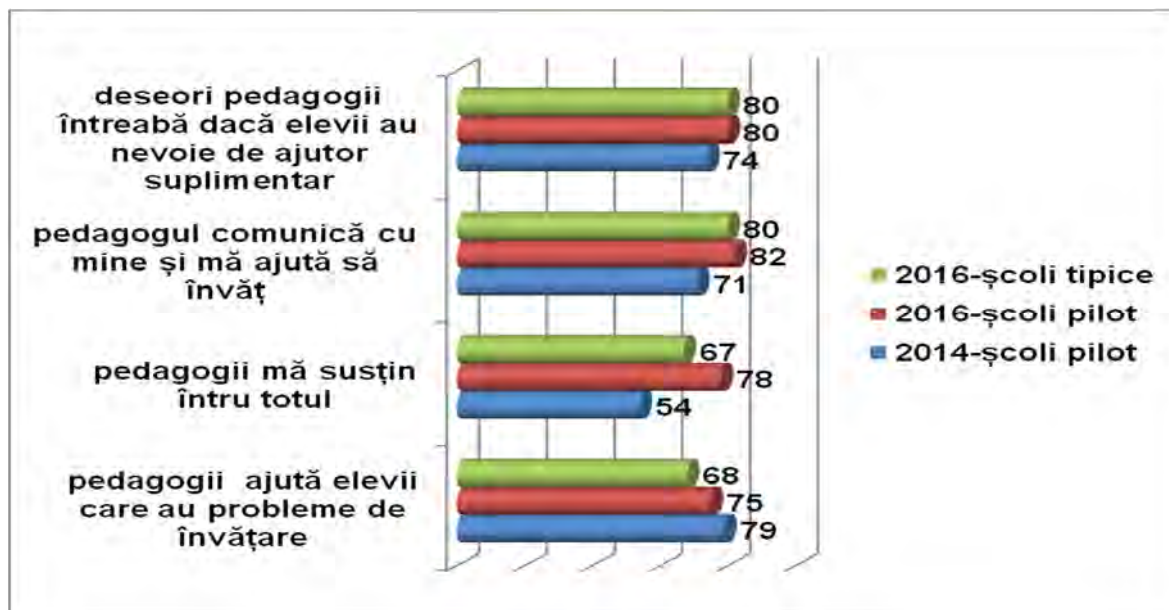
Diagrama 1.12. Percepțiile elevilor despre suportul acordat de către pedagogi (IOPD, %)

Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care au menționat că pedagogii ajută elevii care au probleme de învățare este mai mare în mediul elevilor tipici (IOPD = 86%) și este mai redusă în mediul elevilor cu CES (IOPD = 72%). Ponderea elevilor care au menționat că pedagogii comunică cu ei și îi ajută să învețe este mai mare, de asemenea, în mediul elevilor tipici (IOPD=89%) decât în mediul elevilor cu CES (IOPD=81%). Ponderea elevilor care au indicat că pedagogii întreabă dacă elevii au nevoie de ajutor suplimentar este mai mare în mediul elevilor tipici (IOPD=79%) decât în mediul elevilor cu CES (IOPD=72%). Ponderea elevilor cu CES care consideră că pedagogii îi susțin în toate (IOPD= 72%) este mai redusă decât în cazul elevilor tipici (IOPD=88%) (vezi Diagrama 1.12).

În funcție de tipul instituției, ponderea elevilor cu CES care consideră că pedagogii ajută elevii care au probleme de învățare și susțin întru totul elevii cu CES este mai mare în școlile care au pilotat educația incluzivă anterior și mai redusă în școlile tipice. În cazul itemilor: deseori învățătorii întreabă dacă elevii au nevoie de ajutor suplimentar și pedagogul comunică cu mine și mă ajută să învăț - nu au fost observate diferențe între școlile pilot și cele tipice.

În cazul școlilor pilot, în anul 2016, comparativ cu anul 2014, au fost evidențiate îmbunătățiri în ceea ce privește susținerea de către pedagogi a elevilor cu CES (de la IOPD=54% la IOPD=78%), comunicarea dintre pedagogi și elevi și ajutorarea lor (de la IOPD= 71% la IOPD=82%). Totodată, în cazul itemului pedagogii ajută elevii care au probleme de învățare – ponderea elevilor care au susținut această opinie s-a redus puțin – de la IOPD=79% la IOPD=75% (vezi Diagrama 1.13).

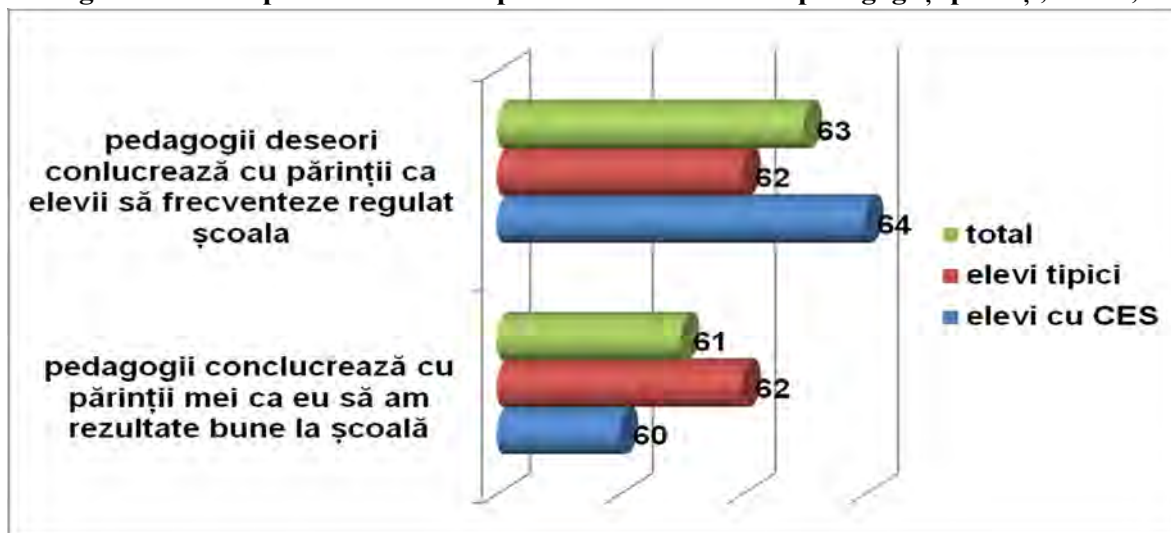
Diagrama 1.13. Percepțiile elevilor cu CES despre suportul acordat de către pedagogi pe tipuri de instituții, anii 2014, 2016 (IOPD, %)



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 opinie diametral opusă. Pe grupuri de elevi, nu au fost observate diferențe semnificative între opiniile elevilor cu CES și opiniile elevilor tipici.

Ponderea elevilor care au părerea că pedagogii deseori conlucrează cu părinții ca elevii să frecventeze regulat școala este cu 63% mai mare decât a celor care au o altă opinie. Pe grupuri, nu au fost observate diferențe semnificative între opiniile elevilor cu CES și opiniile elevilor tipici (vezi Diagrama 1.14).

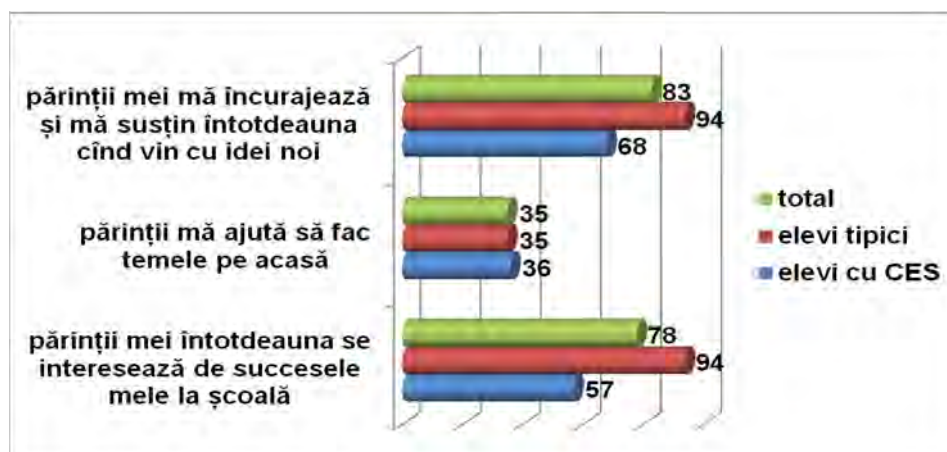
Diagrama 1.14. Opiniile elevilor despre conlucrarea dintre pedagogi și părinți, IOPD, %



Ca rezultat al analizei comparative a datelor în funcție de tipul instituției de învățământ (pilot/tipice), precum și dintre școlile pilot pe ani (2014 și 2016), nu au fost observate diferențe semnificative în grupurile de elevi cu CES. Faptul în cauză denotă că în majoritatea instituțiilor de învățământ conlucrarea dintre pedagogi și părinți este aproximativ la același nivel.

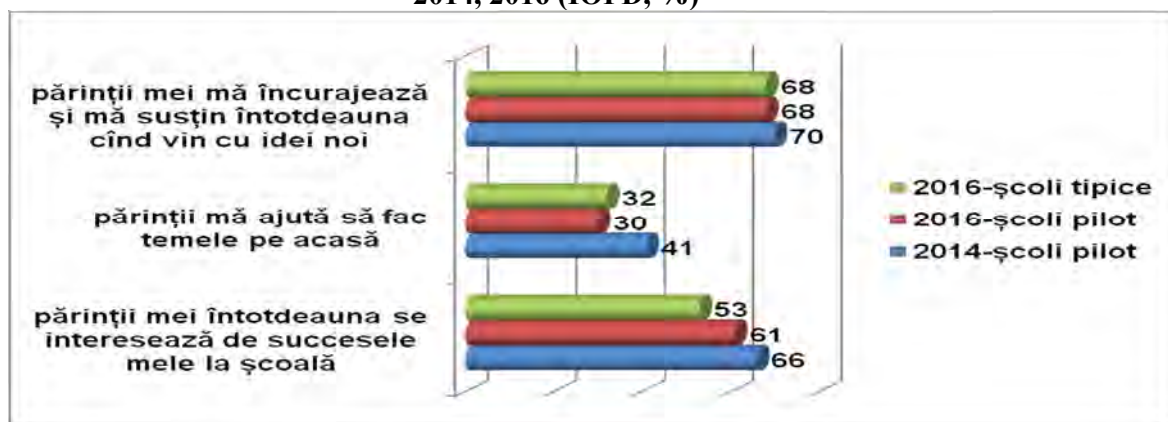
Ponderea elevilor care consideră că părinții întotdeauna se interesează de succesele lor la școală și că părinții întotdeauna îi încurajează când vin cu idei noi este cu 83% mai mare decât a celor care sunt de opinii diametral opuse. Totodată, ponderea elevilor care au menționat că părinții îi ajută să-și facă temele pe acasă depășește doar cu 35% ponderea celor care nu sunt de acord cu aceasta.

Diagrama 1.15. Opiniile elevilor despre suportul acordat de către părinți (IOPD, %)



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 aproape aceeași în mediul elevilor cu CES și în mediul elevilor tipici (vezi Diagrama 1.15).

Diagrama 1.16. Opiniile elevilor cu CES despre suportul acordat de către părinți pe tipuri de școli, 2014, 2016 (IOPD, %)



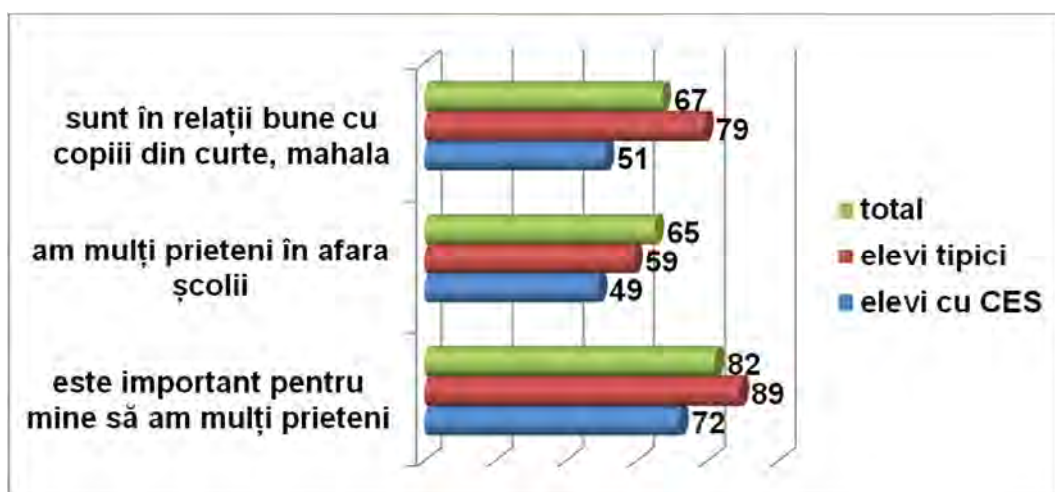
Analiza comparativă a rezultatelor cercetărilor în școlile pilot a scos în evidență faptul că ponderea părinților elevilor cu CES care își ajută copii să facă temele pe acasă s-a redus semnificativ în anul 2016 (IOPD – 30%) comparativ cu anul 2014 (IOPD=41%). Același lucru s-a întâmplat și în cazul itemului – părinții mei întotdeauna se interesează de succesele mele la școală (ponderea s-a redus de la IOPD= 66% în 2014 la IOPD= 61% în anul 2016).

1.6. 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=67%) și că au mulți prieteni în afara școlii (IOPD=65%).

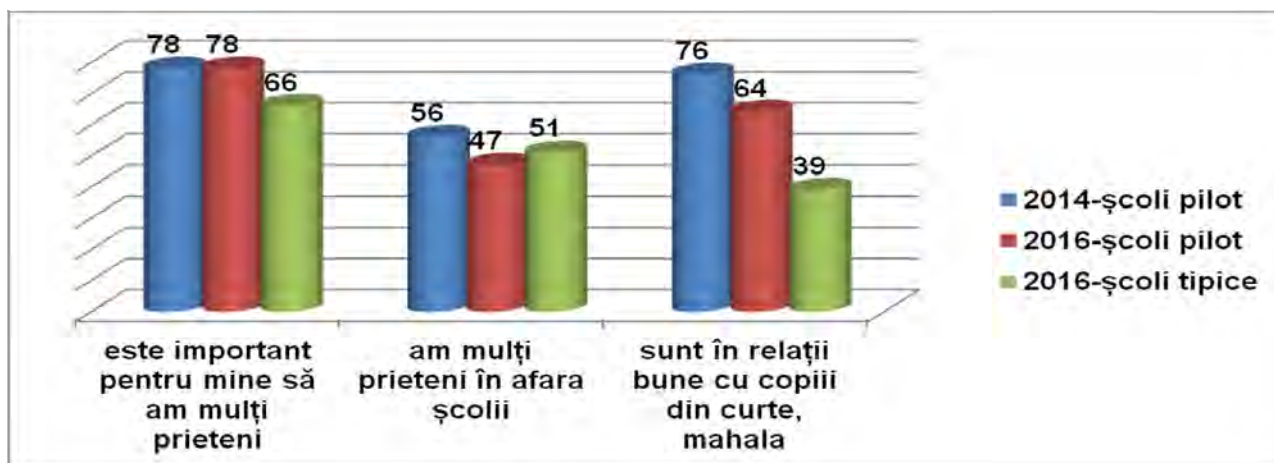
Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor cu CES care au menționat că pentru ei este important să aibă mulți prieteni (IOPD=72%), că sunt în relații bune cu copiii din curte, mahala (IOPD=51%) și că au mulți prieteni în afara școlii (IOPD=49%) este mai redusă decât în cazul elevilor tipici (vezi Diagrama 1.17).

Diagrama 1.17. Opiniile elevilor privind relațiile de prietenie în afara școlii, IOPD, %



Analiza comparativă a rezultatelor cercetărilor din 2014 și 2016 în școlile pilot a scos în evidență faptul că, deși ponderea elevilor cu CES care consideră că pentru ei este foarte important să aibă mulți prieteni în anul 2016 este egală cu cea din anul 2014 (IOPD= 78%), ponderea elevilor cu CES care au mulți prieteni în afara școlii și care sunt în relații bune cu copiii din curte, mahala este mai redusă cu 9-12% (vezi Diagrama 1.18). Acest fapt denotă o atenție mai scăzută a actorilor comunitari față de problema pregătirii mediului comunitar incluziv pentru copiii cu CES.

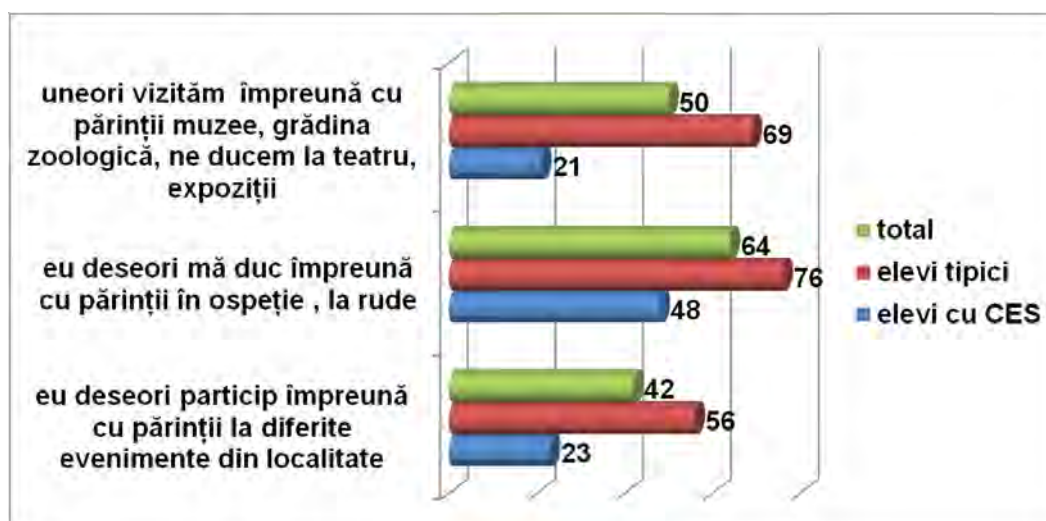
Diagrama 1.18. Opiniile elevilor cu CES privind relațiile de prietenie în afara școlii, pe tipuri de școli și ani , IOPD, %



Pentru a vedea intensitatea participării elevilor la viața din comunitate, ei au fost rugați să-și expună punctul de vedere 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=64%) și mai puțin – la participări împreună cu părinții la diferite evenimente din localitate (IOPD=42%) și la efectuarea vizitelor în comun cu părinții la muzee, teatre, grădina zoologică etc. (IOPD=50%).

Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor cu CES care se duc în ospeție cu părinții la rude (IOPD=48%) este de 1.6 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD=76%) (Vezi Diagrama 1.19).

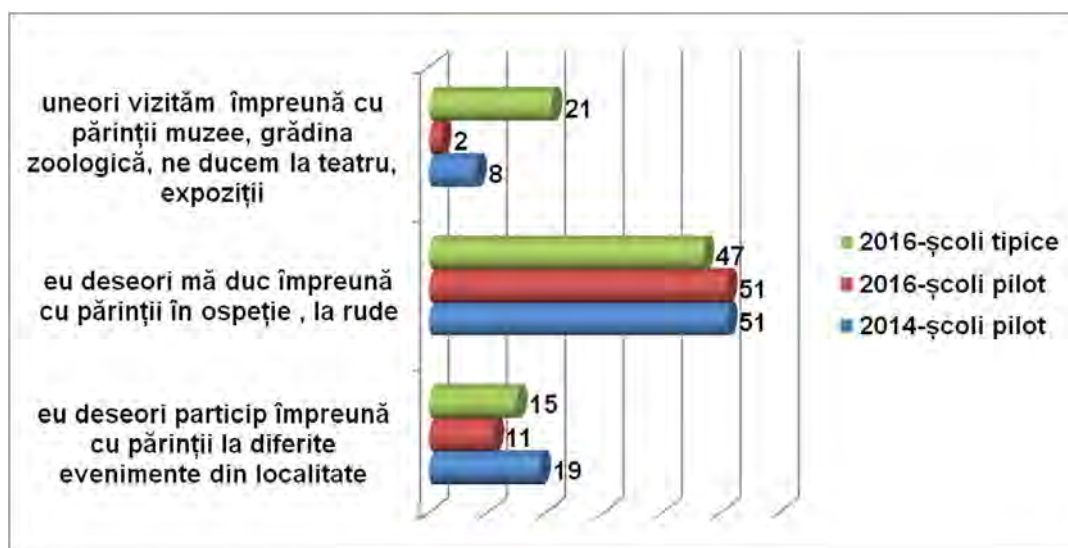
Diagrama 1.19. Opiniile elevilor despre activitățile de socializare efectuate împreună cu părinții, IOPD, %



Ponderea elevilor cu CES care participă la diferite evenimente din localitate împreună cu părinții este de 2.4 ori mai mică (IOPD=23%) decât în cazul elevilor tipici (IOPD=56%). Ponderea elevilor cu CES care vizitează împreună cu părinții muzeele, teatrele, expozițiile de la oraș (IOPD=21%) este de 3 ori mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD=69%) (Vezi Diagrama 1.19).

Analiza comparativă a rezultatelor cercetărilor din 2014 și 2016 denotă o scădere a ponderii elevilor cu CES din școlile pilot care participă împreună cu părinții la diferite evenimente din localitate (de la IOPD=19% în 2014 la IOPD=11% în anul 2016) și care se duc împreună cu părinții la muzee, teatru etc. (de la IOPD= 8% în 2014 la IOPD=2% în anul 2016). Ponderea elevilor cu CES care vizitează împreună cu părinții rudele a rămas aceeași (IOPD=51%).

Diagrama 1.20. Opiniile elevilor cu CES despre activitățile de socializare efectuate cu părinții, pe tipuri de școli, pe ani, IOPD, %



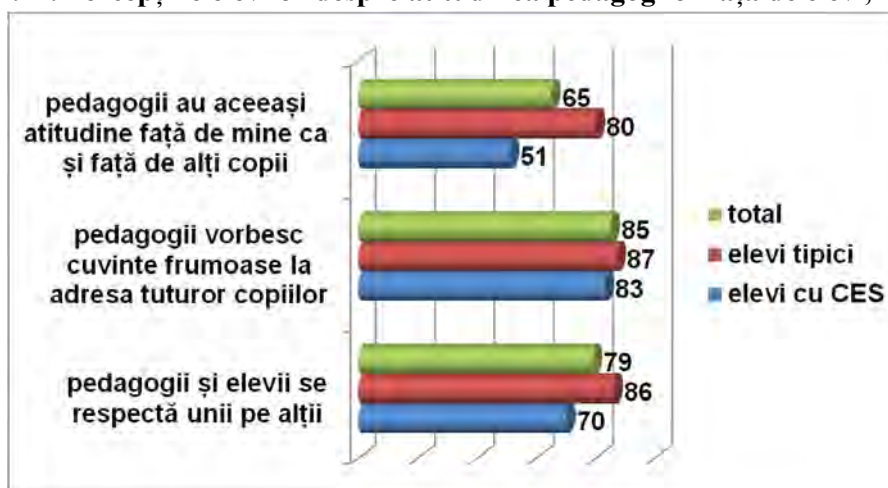
1.7. Promovarea valorilor incluziunii în școală

Conform cercetării, valorile incluziunii școlare sunt destul de bine promovate și acceptate în școli. Astfel, ponderea elevilor care consideră că este foarte bine că toți oamenii sunt diferiți (IOPD=77%) și că este bine că ei au idei diferite de cele ale colegilor lor (IOPD=77%) 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 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 (IOPD=60%) este mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD = 89%). Ponderea elevilor cu CES care consideră că este bine că ei au idei diferite de cele ale colegilor lor (IOPD=66%) este mai mică decât în cazul elevilor tipici (IOPD= 87%)(Diagrama 1.21).

Diagrama 1.21. Opiniile elevilor despre diferențele existente între oameni, IOPD, %

Ponderea elevilor care sunt de părere că pedagogii și elevii din școala lor se respectă unii pe alții (IOPD=79%), că pedagogii vorbesc cuvinte frumoase la adresa tuturor copiilor (IOPD=85%), că pedagogii au aceeași atitudine față de toți copiii (IOPD=65%) 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 mai redusă în cazul elevilor cu CES (vezi Diagrama 1.22).

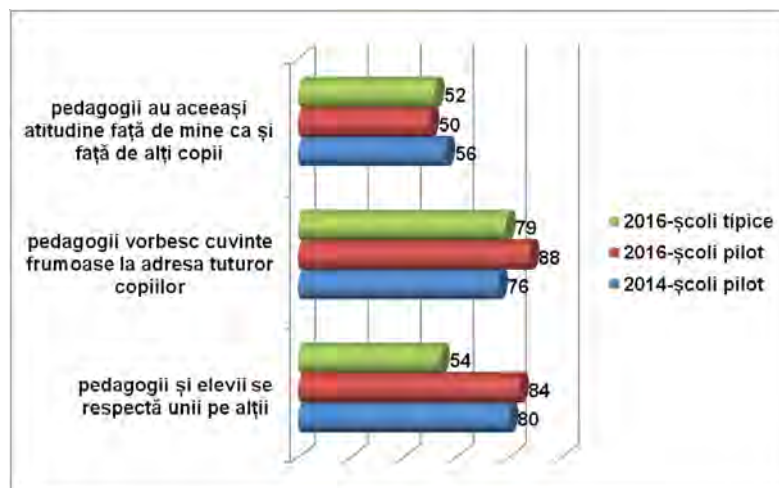
Diagrama 1.22. Percepțiile elevilor despre atitudinea pedagogilor față de elevi, IOPD, %

Astfel, ponderea elevilor cu CES care consideră că pedagogii au aceeași atitudine față de ei ca și față de alți copii (IOPD =51%) este de aproximativ 1.3 ori mai redusă decât în cazul elevilor tipici (IOPD = 80%). Ponderea elevilor cu CES care consideră că pedagogii vorbesc cuvinte frumoase la adresa tuturor copiilor (IOPD= 83%) este mai redusă comparativ cu ponderea elevilor tipici (IOPD = 87%). Ponderea elevilor cu CES care consideră că pedagogii și elevii se respectă unii pe alții este mai redusă în grupul elevilor cu CES (IOPD=70%), decât în cazul elevilor tipici (IOPD=86%) (vezi Diagrama 1.22).

Analiza comparativă a rezultatelor cercetărilor din 2014 și 2016 atestă o sporire a ponderii elevilor cu CES din școlile pilot care consideră că pedagogii și elevii se respectă unii pe alții (de la IOPD=80% în

2014 la IOPD=84% în anul 2016) și a celor care au menționat că pedagogii vorbesc cuvinte frumoase la adresa tuturor elevilor (de la IOPD=76% în 2014 la IOPD=88% în anul 2016) (vezi Diagrama 1.23).

Diagrama 1.23. Percepțiile elevilor cu CES despre atitudinea pedagogilor față de elevi, pe tipuri de instituții, pe ani, IOPD, %



Totodată, a fost atestată o mică reducere a ponderii elevilor cu CES de părerea că pedagogii au aceeași atitudine față de toți copiii (de la IOPD= 56% în 2014 la IOPD= 50% în 2016).

CAPITOLUL 2. PERCEPȚIILE PĂRINȚILOR

2.1. Percepțiile părinților copiilor tipici

Atitudinile părinților copiilor tipici față de educația incluzivă. Studiul actual a relevat că părinții copiilor tipici cunosc semnificația noțiunii de educație incluzivă. În concepția părinților copiilor tipici educația incluzivă este destinată copiilor care au dificultăți de învățare *”pentru copiii mai slab dezvoltați”*.

Majoritatea părinților din focus grup consideră că toți copiii au aceleași drepturi de a frecventa școala/grădinița din localitate. Unii părinți cred însă că incluziunea educațională a copiilor cu CES depinde de nivelul de dificultate și dizabilitate al copilului; astfel cei care sunt într-o situație mai gravă au nevoie de asistență permanentă.

Studiul a scos în evidență faptul că, în comparație cu anul 2014, părinții copiilor tipici acceptă mai ușor incluziunea copiilor cu CES în școala în care învață copilul lor. Totuși ei continuă să manifeste o anumită rezistență față de incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități mentale și a celor cu probleme de comportament. *”Dacă avem o persoană agresivă care nu se poate controla, atunci este nevoie de cadru didactic de sprijin personal. Îi pericol dacă sunt așa copii”*. *”Un băiețel e foarte agresiv. De el trebuie să aibă grijă o persoană care-l știe foarte bine. E un risc mare, reacțiile sunt necontrolabile. O dată a dat peste mâna unei fete și ea a scăpat farfuria cu mâncare”* (FG_PCT). Unii părinți sunt de părerea că asemenea copii au nevoie de mai mult suport și ar trebui să învețe în clase separate sau chiar la domiciliu. *”Este copil care se deosebește de ceilalți copii și eu cred că el nu trebuie să fie alături de ceilalți în clasă. Sunt copii care au dificultăți profunde. Unui copil slăbuț îi trebuie mai multă atenție, este nevoie de mai multă muncă adaugătoare”*. *”Poate pentru dânsii trebuie altă programă; să fie în școală, dar nu să fie la ore. Eu nu vreau ca copilul să fie izolat de părinți, lasă-l să stea cu părinții și la noi la școală să vină, dar trebuie de lucrat cu dânsul aparte”* (FG_PCT). *”Dacă-i retard mintal și-i agresiv trebuie să învețe aparte”* (FG_PCT).

O mică parte dintre părinții copiilor tipici consideră că copiii cu CES perturbă procesul de studii. *”Un copil pe care îl știu, vrea să stă, vrea nu stă în clasă, vrea vorbește, vrea nu vorbește. El tot timpul stă cu gura căscată. Mă iertați că eu vorbesc așa, dar eu vă spun adevărul care este. El poate să iasă și să se ducă. El poate să țipe. Copiii pot să fie sustrași. Ceilalți copii se uită la el și-l râd”* (FG_PCT). *”La al meu sunt două fete gemene. Toți scriu, ele stau și se joacă, distrag atenția lor”*. *”Unul șuieră la lecții. Îi faci observație, dar el nu reacționează”* (FG_PCT).

Opiniile părinților despre atitudinile copiilor tipici față de copiii cu CES. Părinții copiilor tipici consideră că elevii cu CES se simt bine în cadrul școlilor incluzive. *”Ies la recreație, aleargă cu toți. El nu se deosebește, nu este izolat. Iar cel cu cărucior - toți copiii sunt împrejurul lui”*.

În viziunea părinților, atitudinea elevilor tipici față de elevii cu CES în majoritatea cazurilor este prietenoasă și tolerantă. *”Copilul din scaun cu roțile nu vorbește bine, dar copiii îl înțeleg. El are deficiențe la mânuțe, piciorușe, dar pe copiii noștri nu-i deranjează deloc. Copiii veneau mai dimineață ca să-l ajute pe copilul acela cu cărucior. Ei nu-și dau rîndul care să-l ducă, să-l aducă de la veceu. La masă îl ajută”. ”Copiii aceștia vor să vină la școală. Ar vrea cineva să vină undeva unde este rău? Dacă s-ar comporta cineva urât cu el, nu ar vrea să vină”* (FG_PCT).

Unii părinți au menționat că în cazuri izolate copiii cu CES sunt maltratați de către colegii de școală. *”Se rîd de dînșii. Se mai grămădesc 4-5 băieți și-l bat. Își bat joc de dînsul”. ”De fetele astea tare o să rîdă mai târziu. Ele se duc și curăță ouă deasupra urnei și tot acolo le mănîncă”* (FG_PCT). În opinia părinților, atitudinea discriminatorie a elevilor tipici față de copiii cu CES este generată de atitudinea părinților lor și de educația primită acasă. *”Copiii educați se comportă bine cu ei. Dacă acasă nu i se explică și părintele zice de ce l-au mai adus și pe acesta la școală, atunci nu aștepta ca elevul să manifeste grijă față de acest copil”. ”Copilul meu se uită la ei cu jale. Odată mi-a zis că ar vrea să facă ceva ca să-i ajute. Dar sunt și alintături. Trebuie învățați că nu trebuie să rîzi, să te bați. Psihologul trebuie să vorbească special cu ei”* (FG_PCT).

Părinții au menționat că atitudinea copiilor tipici față de cei cu CES depinde, în mare parte, de pregătirea mediului în școală pentru incluziunea educațională. Ei au spus că în scopul sensibilizării copiilor tipici față de dificultățile copiilor cu CES, diriginții și profesorii au realizat lecții educative. *”Fiecare dirigință a vorbit cu copiii să nu dea cu piciorul în copiii aceștia, din contra să-i ajute”. (FG_PCT) ”Înainte de a aduce așa un copil, trebuie să pregătești terenul, colectivul. Copilul la 7 sau 8 ani nu realizează aceste probleme, dacă nu au pe cineva cu dizabilitate în familie. Copiii acum sunt foarte alinați, ei au totul și mulți nu stimează nici chiar părinții proprii”* (FG_PCT).

Impactul educației incluzive în viziunea părinților copiilor tipici. Conform opiniilor părinților copiilor tipici, educația incluzivă are un impact destul de mare atât asupra copiilor cu CES, familiilor lor, precum și asupra copiilor tipici și familiilor lor. Astfel, părinții au numit următoarele avantaje ale educației incluzive:

- Valorizarea abilităților/capacităților copiilor cu CES. *”Copiii cu CES nu au devenit eminenți: în situația când copilul are deficiențe de sănătate, nu poți să te aștepti de la el să aibă o reușită de 10. Eu am văzut foarte multe lucrări, manuale frumoase făcute de copiii cu CES. Un copil poate fi limitat într-un domeniu, dar poate desena sau poate face ceva manual ce nu pot face ceilalți”. (FG_PCT) ”Eu am o nepoată care învață la internat în Moscova, o aduc acasă numai sîmbăta. Nu e bine așa, dacă ar duce-o la o școală ca aici, ea ar vorbi mai bine. Ea ar învăța să citească. S-ar dezvolta mai repede”* (FG_PCT).
- Formarea la elevii cu CES a unor deprinderi de autoservire *”Despre unul îmi spunea bunica că el nu spunea niciodată că vrea la veceu. De când umblă la școală - s-a rezolvat”* (FG_PCT).
- Dezvoltarea capacităților de comunicare a elevilor cu CES.
- Schimbarea atitudinii copiilor tipici față de cei cu CES. *”În copii s-a trezit umanul. Copiii învață să se susțină și să nu facă diferențe dintre cei cu și fără abilități ”. ”Pentru mine e foarte important că copilul meu se formează aici ca om. Se formează ca personalitate pentru viitor.*

Devine mai bun”. „Băiatul meu îmi spune că este foarte fericit că are picioarele lui și poate merge. Eu sunt mulțumită că copilul meu poate să vadă viața reală așa cum este. Când el o să vadă oameni cu dizabilități, va fi călit, va ști cum să se comporte cu ei, cum să ridice scaunul cu roțile. Eu nu am fost așa călită, când am plecat și vedeam așa situații, stăteam și plângeam pe stradă” (FG_PCT). „Este un plus faptul că copilul sănătos vede problema. Noi nu știm ce poate să se întâmple cu fiecare dintre noi peste o oră. Doamne ferește, ești pe o trecere de pietoni și tu poți să ajungi în situația lui. Copilul se pregătește psihologic. Ar trebui să prețuim sănătatea și să mulțumescă pentru ceea ce are. Dacă este izolat și nu vede, el crede că toți sunt perfecți”. „La început erau șocați, cum el vine sărmanul în cărucior. Erau emoții, acum s-au mai liniștit” (FG_PCT).

- Educația incluzivă susține părinții copiilor cu CES. „Este foarte bine pentru acea mămică care din nefericire a fost pusă în situația să aibă un astfel de copil, ea îl vede zilnic lângă ea”. (FG_PCT) „Pentru părinții aceștia psihologic este foarte dificil. În cele câteva ori cât copiii se află la școală ei se mai relaxează. De multe ori familiile acestea rămân singure în fața greutăților. Bărbații nu țin piept la greutatea aceasta și femeile rămân singure. Mamele acestea sunt supraobosite” (FG_PCT).
- Copiii cu CES, în special cei cu comportamente dificile, învață o serie de deprinderi strict necesare pentru afirmarea lor în viața socială. „Să luăm un pisic care deloc nu are intelect, dar dacă zi de zi îl mângâi el devine altfel. Exact așa e și cu un copil cu dizabilități. Dacă zi de zi i se vorbește, el se schimbă. Când ai un model un copil mai bun, întotdeauna o să înveți, azi un cuvânt, mâine două și tot așa”. (FG_PCT) „Sunt mai cuminți, mai blânzi. Una la început venea la școală dezbrăcată, murdară. Nici nu se saluta. Ea până a veni la școală cerșea în stradă. Înainte când te vedea pe coridor, ea se adresa la tu. Dar deja în 2 luni ea spune – buna ziua, mulțumesc” (FG_PCT).

Schimbările produse în școli. Părinții au menționat că implementarea educației incluzive a condus la schimbări esențiale în școlile lor. Astfel, școlile au fost dotate cu mobilier, literatură, au fost reparate grupurile sanitare, au fost dezvoltate servicii de suport, cum ar fi cadrele didactice de sprijin și Centrele de Resurse pentru Educația Incluzivă (CREI).

Cea mai mare schimbare notată de părinți este adaptarea procesului instructiv-educativ la nevoile tuturor elevilor, inclusiv ale celor cu CES. Astfel, ei au menționat că, deși profesorii destul de greu au acceptat implementarea educației incluzive, actualmente ei lucrează cu ambele grupuri de copii. Procesul instructiv-educativ este bine organizat, astfel încât calitatea predării și însușita copiilor nu a avut de suferit. „Li se dă de lucru la toți. Când ceilalți lucrează individual, ea se apropie de copilul cu CES și lucrează cu dânsul. Când ei mai ridică capul, ea le spune să lucreze singurei” (FG_PCT). Totodată, ei și-au împărtășit îngrijorarea că, deși volumul de muncă s-a mărit, profesorii au rămas cu aceleași salarii destul de mici, care nu le acoperă nici necesitățile stringente.

Unii părinți au menționat că sistemul diferențiat de notare a copiilor cu CES creează neclarități la copiii tipici. „În multe clase suferă copiii, se descurajează. De ce el, care a făcut un exercițiu mai simplu, are

notă mai mare decât mine”. ”Copilul mi-a spus acasă că la proba de control acest copil a primit sarcina să adune 2+4 și a primit 10, ceilalți copii – au avut ecuații și au primit nota 9” (FG_PCT).

Serviciile de suport din școală. Cei mai mulți părinți ai copiilor tipici consideră că centrele de resurse au un rol foarte important în educarea și instruirea copiilor cu CES. *”Dacă nu ar fi centrul de resurse, atunci profesorii s-ar ține de cap în primul rând. Copiii ar fi mai puțin pregătiți”. ”Mulți din copiii aceștia nu au nici o susținere acasă. Faptul că copiii se rețin aici și cineva mai lucrează cu ei acesta este un plus pentru ei.” (FG_PCT) ”Eu cred că ei sunt tare fericiți aici. Pe unii nu-i poți scoate de aici. Ei nu au atâtea acasă câte au aici. Când aud că e vacanță, ei nu vor să se ducă, ei vor mai departe la centru. Un copil cu CES mi s-a plâns că vara se închide centrul”. ”Pentru unii centrul este prima familie” (FG_PCT).*

În unele școli CREI organizează ziua ușilor deschise și fiecare clasă oferă centrului cadouri. Părinții copiilor tipici consideră că rolul CDS este de a lucra în cadrul Centrului de resurse și de a însoți profesorul la ore atunci când are un volum mai mare de materie de predat. Părinții intervievați au menționat că CDS manifestă grijă și dragoste față de copiii cu CES. *”Ei sunt tare atașați de ea, ea se comportă ca cloșca cu puișorii. Când primesc o notă ei vin și-i spun imediat, dacă cineva îi obijduiește tot vin aici și se jeluie” (FG_PCT).*

Probleme identificate de către părinții copiilor tipici. Părinții copiilor tipici au menționat că ei nu susțin plasarea copiilor cu CES în instituțiile rezidențiale. Totodată, ei au identificat un șir de probleme, care, în viziunea lor, constituie bariere importante în procesul de implementare a educației incluzive și anume:

- Lipsa specialiștilor calificați care urmează să lucreze cu copiii cu CES: cadre didactice de sprijin, logopezi, asistenți personali. *”Pentru mulți copii trebuie cadru didactic de sprijin aparte, ei nu se pot controla. Trebuie însoțiți la toaletă, la drum. Ei se pornesc, tu ce să faci? Să lași clasa și să te pornești după dânsul? Ei ar ajuta și pedagogul și copilul ar fi în siguranță, și ceilalți la fel”.*(FG_PCT).
- Gradul mare de indiferență a unor părinți care au copii cu CES față de educația copiilor lor. *”Părinții sunt ocupați și nu lucrează cu ei adăugător, chiar nici nu-i controlează. Aici se fac ceva lecții cu ei. Cât de cât ei însușesc. Câte ceva se mișcă”. ”Sunt părinți care se interesează și părinți care nu se interesează. Noi suntem la țară, popușoiul este pe deal și poama la fel”* (FG_PCT).
- Nivelul de pregătire redus al elevilor tipici pentru cazurile de manifestare a unor situații de criză specifice copiilor cu dizabilități (în special, crize epileptice). *”Profesorii sunt pregătiți să facă față cazurilor de criză a copiilor cu dizabilități. Copiii nu cred că sunt pregătiți. Totdeauna stau cu frică, să nu-l pălească, să nu cadă jos”. ”Eu știu că a fost un caz anul trecut. Dar copiii s-au speriat tare, erau băieți mari care tremurau. Unul a chemat diriginta, altul a adus apă, celălalt a chemat sora medicală. Alții au culcat-o pe dată pe masă și stăteau lângă dânsa”. ”Mai grav e când se întâmplă în clasele mici. Copiii mici se pierd, nu înțeleg. Ei pot crede că elevul bolnav a murit și apoi a înviat.”* (FG_PCT).
- Numărul mare de copii în clasele incluzive. *”Pentru profesori e greu de lucrat, clasele sunt mari, mai mult de 30 de copii, programa este complicată și încă te mai sustrage cineva. Profesoara se*

enervează fiindcă este învălmășeală. Programa lor e alta. E greu pentru pedagog să se apropie și să-i explice și lui” (FG_PCT).

- Accesibilitatea redusă a copiilor cu dizabilități fizice la școală din cauza drumurilor proaste, a lipsei transportului, a inaccesibilității clădirii școlii etc. *”Drumul de la școală până la casa copilului acela este bun numai când nu plouă”. “El locuiește foarte departe, în alt capăt de sat. Când era într-o situație fizică mai bună, îl aducea taică-său cu bicicleta. Dar acum el este în scaun cu roțile și situația este mai dificilă. Tatăl lui este și surdomut și e periculos, fiindcă el nu aude când claxonează mașinile.”* (FG_PCT).
- Vulnerabilitatea înaltă a părinților copiilor cu CES din cauza cunoștințelor reduse în domeniu, suportului limitat de care beneficiază și surselor financiare limitate. *”Unii părinți se jeluie profesorilor că copiii lor nu-i ascultă și ei nu știu ce să facă”. ”Părinții lor sunt chinuiți, oriunde bat nu li se deschide ușa. Mult depinde și de situația lor financiară, dacă au posibilitatea mai fac masaj pentru copii, lecții adăugătoare. Părinții singuri au nevoie de psiholog și ajutor. Închipuți-vă că nu ai rude și nu ai cu cine să-l lași ca să te duci la spital, la cumpărături”* (FG_PCT).

Recomandări propuse de către părinții copiilor tipici pentru îmbunătățirea procesului de educație incluzivă. Părinții copiilor tipici au propus următoarele recomandări pentru eficientizarea educației incluzive:

- Diversificarea serviciilor de suport oferite copiilor cu CES: asistență medicală calificată, activități logopedice, activități de kinetoterapie.
- Implementarea educației incluzive în instituțiile preșcolare. *”Unii copii, dacă ar beneficia de cadru didactic de sprijin din grădiniță, ar veni la școală mai pregătiți”* (FG_PCT).
- Pregătirea mai bună a cadrelor didactice de sprijin. În acest scop, ei cred că ar fi bine de preluat experiența de peste hotare. *”Peste hotare acești copii tot sunt incluși, dar ei au sprijin de dimineață până seară de la o persoană care special este plătită. Persoana aceasta este psihologic pregătită pentru a lucra cu ei”* (FG_PCT).
- Finanțarea mai bună a instituțiilor educaționale care au copii cu CES. *”De la internate i-a împrăștiat, aici i-o zvârlit, dar dotarea și finanțarea lasă de dorit. De problema aceasta nu poți fugi”* (FG_PCT).
- Implicarea mai activă a APL în susținerea incluziunii școlare a copiilor cu CES.

2.2. Percepțiile părinților copiilor cu CES

Atitudinile părinților copiilor cu CES față de educația incluzivă. Părinții copiilor cu CES percep educația incluzivă ca un suport acordat copiilor care întâmpină dificultăți în procesul de învățare sau ca un proces de integrare a copiilor cu dizabilități în grădinițe și școli.

O bună parte dintre părinții copiilor cu CES sunt de părerea că nu toți copiii pot frecventa școala din cauza stării fizice sau intelectuale. *”Bolile sunt diferite, numai dacă medicul și SAP hotărăște că copilul poate frecventa școala, el trebuie să se afle în școală”* (FG_PCC).

Impactul educației incluzive în viziunea părinților copiilor cu CES. Majoritatea părinților copiilor cu CES au o atitudine pozitivă față de educația incluzivă și consideră că această practică are următoarele avantaje:

- Copiii cu CES nu sunt izolați de alți copii;
- Copiii cu CES se dezvoltă, progresează în cadrul școlii. *”E important pentru copii să învețe carte, să citească, să scrie. Eu, iată, nu știu nici a scrie și nici a citi, nu sunt cărturară și eu nu vreau ca ea să aibă viața mea”* (FG_PCC).
- Facilitarea accesului unor copii la școală. *”Fetița doamnei Rita și nepoata ei nu au învățat nici odată la școală. Acuma ele au fost luate de mână și au fost aduse. Copiii au început să frecventeze școala mai târziu ca alții - una la 13 ani și alta - la 11 ani. Fetele nu aveau nici adevărată de naștere până acum”* (FG_PCC).
- Îmbunătățirea calității vieții familiilor copiilor cu CES. *”Ei trăiau în niște condiții grele. Erau uitați de toată lumea, casa se risipea, calul stătea în aceeași odaie cu ei. Acum copiii sunt la școală, mamele s-au aranjat la lucru, cu toate că zeci de ani nu au lucrat nicăieri. Acum sunt în rând cu oamenii”* (FG_PCC).
- Abordarea incluzivă ajută copiii cu CES să se simtă mai bine în școală și să înfrunte anumite probleme. *”Copilul meu nu pronunță o literă și din cauza aceasta el se simte stânjenit, se rușinează. Cred că odată cu rezolvarea problemei de vorbire, el va fi mai dezinhbat”* (FG_PCC).
- Cultivarea unor relații de susținere a copiilor cu CES de către colegii lor. *”Copiii sănătoși se deprind să-i accepte. Colegii copilului meu manifestă grijă față de el: îl ajută să se îmbrace, dacă îl văd că iese pe coridor se duc și îl aduc înapoi. Dacă nu ar fi copii cu CES în școală, ei (copiii tipici) când o să-i întâlnească în altă parte, o să se sperie de ei”* (FG_PCC).
- Educația incluzivă reprezintă un suport esențial pentru părinții copiilor cu CES. *”Eu zic că școala e sfântă. Ea cât e la școală, eu mă mai relaxez și îmi fac lucrul meu. De-ar fi școala până seara.”* (FG_PCC).
- Soluționarea problemei repetenției copiilor cu dificultăți de învățare. *”Înainte rămâneau clasa, acum nu mai rămân. Eu mă temeam, mă stresam, dar am văzut că acum nu este așa ceva. Ei merg mai departe. Copiii nu mai sunt arătați cu degetul că rămân clasa”* (FG_PCC).

Opiniile părinților elevilor cu CES despre serviciile de suport din școală. Unii părinți au menționat că serviciile de suport sunt foarte importante și că anume ele i-au determinat să nu-și plaseze copiii în instituțiile rezidențiale, ci să-i înscrie într-o școală obișnuită. *”Înainte ne-am gândit să o dăm la o școală specială. Mai avem o fată și am văzut cum ea se descurcă cu învățătura. Bănuiam că alți copii vor râde de ea, că ea va primi nota doi fiindcă e mai rămasă în urmă cu cunoștințele. Ne gândeam că acolo nu sunt așa de mari cerințele. Directoarea ne-a sfătuit să nu o dăm, spunându-ne că copilul astfel o să creadă că are probleme psihice. Ea aici nu se simte discriminată. Chiar mulțumesc directoarei că nu mi-a dat voie să fac pasul acesta”* (FG_PCC).

Discuțiile în focus grup au stabilit că majoritatea părinților copiilor cu CES nu sunt implicați deloc sau sunt implicați foarte puțin în elaborarea și implementarea PEI. Mulți dintre ei au spus că nu cunosc ce este PEI, deși au fost puși să semneze niște hârtii. *”Ne-am semnat pe niște hârtii, dar nu știu pentru ce”*

(FG_PCC). Unii au înțeles că au semnat niște acorduri precum că copiii nu vor putea merge la instituții superioare de învățământ. *”Noi am fost și ne-am semnat, că copilul nu o să poată merge la o instituție superioară de învățământ”* (FG_PCC). Doar în câteva cazuri părinții au menționat că au văzut acest plan și au înțeles semnificația lui. *”Eu am fost singură și l-am cerut, fiindcă știam că trebuia să am așa ceva. Am înțeles că Artiom are PEI, fiindcă el nu poate să învețe ca alți copii pe note de 10. Dar eu lucrez mult cu el și în baza progreselor lui cred că el poate să învețe mai bine decât este scris în planul lui. Dar eu mă ocup mult cu el* (FG_PCC). *”PEI înseamnă că el învață după programă aparte. Dacă copiii se ocupă cu exerciții din carte, lui i se dă fișa lui aparte”* (FG_PCC).

Toți părinții copiilor cu CES participanți la focus grup sunt foarte mulțumiți de activitățile desfășurate în cadrul CREI. *”De când frecventează centrul, vine cu tragere de inimă la școală”. ”Sunt mulțumită, nici nu m-am gândit că o să fie așa centre în care o să se ocupe cu ei”* (FG_PCC). Activitățile desfășurate în cadrul CREI sunt diverse: pregătirea temelor pentru acasă, confecționarea unor aplicații etc. Unii părinți au venit cu ideea ca elevii cu CES să facă toate lecțiile în cadrul CREI. *”Aici se simt mai liber, dacă vor se relaxează, ies. Ei fac aici diferite proiecte, nu stau în bancă ca la lecții”* (FG_PCC).

O practică apreciată de părinții copiilor cu CES, pe care o aplică unele CDS, se referă la faptul că după finalizarea activităților în centru, ei notează în agendă ora plecării copilului din centru sau în alte situații părinții sunt anunțați despre copilul a terminat activitatea.

Unii părinți au menționat că copiii lor au foarte multă încredere în persoanele care prestează servicii de suport în școală. *”Când s-a întâmplat cazul acesta cu fotografiile pe odnoklasniki, mie nu a vrut să-mi spună ce s-a întâmplat. Dar aici cu psihologul a vorbit, ea a avut încredere în psiholog. Mi-o plăcut că a avut încredere și nu a avut frică”* (FG_PCC).

În cadrul școlii copiii cu CES sunt implicați în diferite activități culturale. *”A avut și piese, și poezii, și dans. I-a plăcut când este luată în seamă”* (FG_PCC).

Cei mai mulți dintre părinți nu cunosc ce reprezintă SAP și care sunt serviciile prestate de acesta: *”de SAP nu știm, nu ne-o chemat”, ”anul trecut au fost niște doamne de la Leova, m-au întrebat cum ne comportăm în familie, ca să-și dea seama dacă copilul nu este jignit. Mi-au dat niște exerciții să le fac acasă cu el. Doamnele erau foarte amabile, nu m-am simțit stresată cu ele, din contra foarte bine”* (FG_PCC).

Opiniile părinților copiilor cu CES despre pedagogi. În general, majoritatea părinților copiilor cu CES sunt mulțumiți de activitatea cadrelor didactice, *”diriginta are tare multă răbdare cu ea”*. Părinții au menționat că este mai ușor să interacționezi cu profesorii de la ciclul primar decât cu cei de la ciclul gimnazial din cauza numărului mare de cadre.

În concepția părinților, cadrele didactice mai în vârstă lucrează mai bine cu copiii cu CES decât cei tineri. *”Profesorii mai în vârstă știu cum să lucreze cu ei, tinerii nu au răbdare cu ei. Copilul meu, de exemplu,*

nu s-a dus un an la engleză, fiindcă nu putea suporta comportamentul profesoarei”. ”Are câte un obiect care nu-i place și atunci, în ziua aceea, spune că o doare capul” (FG_PCC).

Probleme identificate de părinții copiilor cu CES. Principalele probleme identificate de părinții copiilor cu CES în instruirea copiilor lor în școlile generale se referă la următoarele:

- Atitudinile și comportamentele stereotipice ale unor cadre didactice față de copiii cu CES. ”Profesorii nu-i dau voie copilului meu să se îmbrace așa cum vrea ea. O întorc acasă să se schimbe. Fata mea îi tare înjosită de profesoară”. ”Ea se pregătește, dar nu o întreabă și ea se lasă de învățatură, cu toate că poate să învețe”. ”Profesoara a numit-o păduchioasă”. ”Ei îi spun că ea o să termine cu spravcă și nu o să se poată duce nicăieri la învățatură” (FG_PCC). ”Mult depinde de profesoară. Mie nu-mi place că învățătoarea lui spune copiilor că el este bolnav și dați-i pace. Nu se poate așa să vorbească. Din cauza aceasta el nu prea interacționează cu alți copii” (FG_PCC). ”Dacă copilul vrea să învețe, dar nu înțelege, trebuie să te duci și să-l ajuți. O lasă din capul ei și ea face ceea ce vrea” (FG_PCC).
- Lipsa unor abordări individuale ale pedagogilor față de copii cu CES. ”Fata mea e tare nervoasă și dacă nu-i atragi atenție, ea iese din clasă. Dar eu cu ce sunt vinovată?” (FG_PCC).
- Lipsa unor activități de orientare profesională, de dezvoltare a unor abilități în cadrul școlilor ”Ar fi bine ceva de cusut, engleză, rusă”.
- Lipsa specialiștilor (logopezilor, psihologilor) în școli. ”El are nevoie de ajutorul logopedului. Eu încerc să fac acasă ce mi-au arătat cei de la SAP, dar nu se primește. Doamna logoped a fost în aprilie și mi-a spus că ea e singurul specialist pe raion și tare mulți copii sunt cu așa probleme. Ca să mă duc la Chișinău și să mă adresez la un logoped eu nu dispun de bani” (FG_PCC).
- Numărul mare copii în clase. ”Eu îi înțeleg pe profesori că le vine greu cu 32 de copii în clasă, mai ales în clasele primare” (FG_PCC).
- Numărul insuficient de CDS. ”De la comisie mi s-a spus că trebuie să avem CDS, dar aici ne zic că ei nu reușesc. De aceea eu vin și stau cu el la lecții. Dar eu trebuie să mă duc și să lucrez. Nu pot să vin și să bat cu pumnul în masă că el trebuie să aibă CDS. Asistent personal nu mi se dă că el are gradul doi” (FG_PCC).
- Dificultăți în includerea copiilor cu CES în instituțiile preșcolare. ”Eu 4 ani m-am chinuit să dau copilul la grădiniță și nu a fost posibil. Numai atunci când am bătut cu pumnul în masă, s-a rezolvat”. ”Directorul și educatoarele de la grădiniță evită să includă copii cu CES. Eu tot am insistat mult ca să o duc la grădiniță”. ”Eu am avut probleme cu educatoarea care a strigat la mine că dacă îl dau la ea în grupă, scrie cerere de eliberare. Poți să fii educator cu medalie, dar dacă nu știi a include un copil cu CES în grupă, ce fel de om ești” (FG_PCC).
- Lipsa alimentării copiilor cu CES din ciclul gimnazial. ”Al meu numai dacă are 10 lei stă la centru. Anul trecut i-a hrănit, acum nu înțeleg de ce nu-i mai alimentează. Ei vor să stea la centru, dar nu pot, că sunt flămânzi. Vine la 3 acasă dacă stă la centru” (FG_PCC).
- Capacități limitate ale părinților de a face față situațiilor de criză manifestate de copii lor, cum ar fi tentative de suicid, abuzul colegilor de clasă, utilizarea neadecvată a rețelelor de socializare. ”Fata mea s-a otrăvit din cauza că am pus-o să spele haine. Ea nu a vrut și eu i-am spus că o să-i iau telefonul, fiindcă așa mi-a spus învățătoarea, s-o strunesc. Eu acum îi dau voie să facă ce vrea ea, fiindcă așa mi-a spus medicul. Acum îmi spune că nu o să bea, dar o să se spânzure. Mie

mi-i frică. Eu am rugat profesorii să o creadă și să-i intre în voie.” (FG_PCC). ”Fata mea s-a bătut cu un băiat și m-au chemat la poliție” (FG_PCC). ”Fata mai mare a descoperit că pe o rețea de socializare cineva a pus-o să se fotografieze goală. Noi am dat la poliție. Este vorba de cineva care în fiecare zi își schimbă pozele, numele. Mi s-a spus că poate să fie un maniac. Eu mă temeam s-o las să se ducă la școală” (FG_PCC).

Recomandări propuse de către părinții copiilor cu CES pentru îmbunătățirea procesului de educație incluzivă. Părinții copiilor cu CES au venit cu următoarele recomandări pentru îmbunătățirea procesului de educație incluzivă:

- Organizarea unor ore suplimentare pentru copiii cu CES. ”Ore de stat plătite ca profesorii să-i poată susține la învățătură. Profesorul nu dovedește să le dea copiilor tot la lecții” (FG_PCC).
- Implicarea părinților în pregătirea temelor de acasă a copiilor și educarea lor. ”Dacă noi nu o să ne implicăm în educația copiilor noștri, ei o să ne spună permanent că e rău la școală și profesorii sunt răi” (FG_PCC). ”Eu aș vrea ca atunci când o să vină ei (profesioniștii de la SAP), să fiu prezentă și eu ca să-mi spună ce să mai fac” (FG_PCC).
- Dezvoltarea educației incluzive în instituțiile preșcolare. ”Eu am probleme cu un copil de 6 ani, care la anul este înscris în listă să meargă la școală. Eu tare re trăiesc că el nu spune toate consoanele. Din cauza că el vorbește rău, este închis în sine. Nu vrea să se ducă la grădiniță, copiii îl iau în derâdere din cauza aceasta. Ar fi bine și la grădiniță să se implementeze educația incluzivă” (FG_PCC).
- Oferirea posibilității copiilor cu CES de a frecventa orele și la ciclul liceal. ”Mi-au spus că numai până în clasa a 9 o să frecventeze școala. Nu mi-a plăcut că i s-a spus în față că ea poate să învețe numai până într-a nouă. Dar de ce ei să învețe numai până în a 9? Școală profesională noi nu avem în oraș. Eu nu-i dau voie singură nici cu rutiera, ce să facă după asta?” (FG_PCC).
- Întreprinderea de către profesori a unor măsuri de consolidare a relațiilor dintre copiii cu CES și cei tipici. ”Ei prietenesc tot cu copii ca și ei. În clasă nu prea prietenesc. Ei mai mult ne povestesc ce fac aici la centru decât în clasă. Cu unii colegi nu se salută. Eu nu înțeleg asta” (FG_PCC).

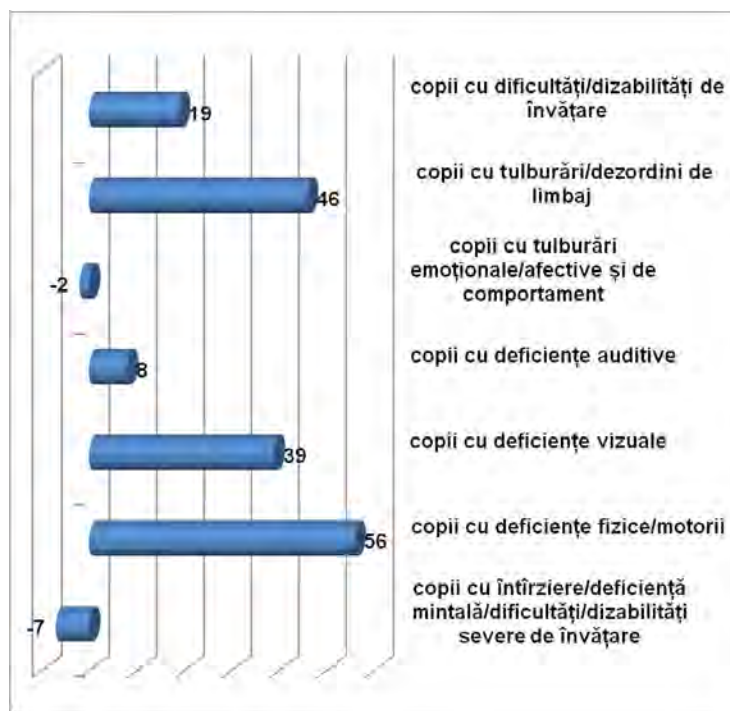
La întrebarea dacă ar schimba instituția în care învață copilul lor, majoritatea părinților copiilor cu CES au menționat că nu ar face acest lucru. Doar într-un singur caz ar recurge la acest pas - dacă profesorii ar avea o altă atitudine față de copiii cu CES.

CAPITOLUL 3. PERCEPȚIILE PROFESORILOR

3.1. Atitudinea pedagogilor față de educația incluzivă

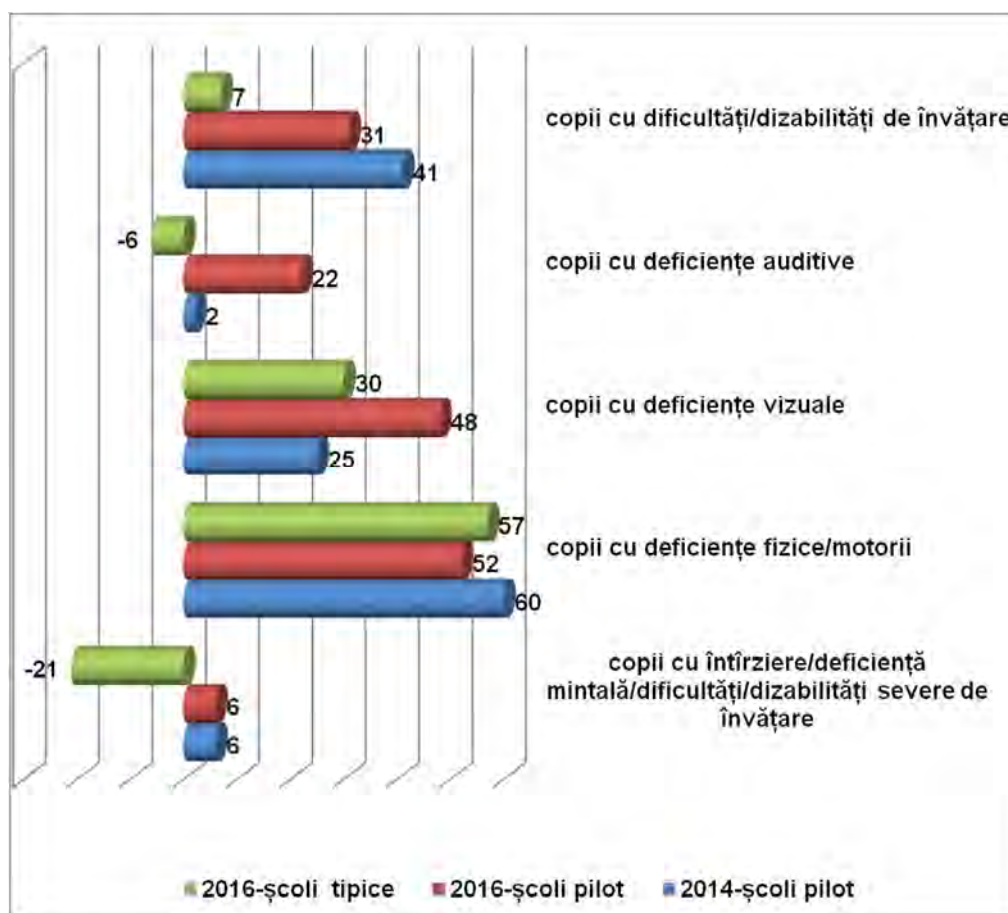
Deși majoritatea profesorilor consideră că educația incluzivă este o practică bună, deoarece copiii cu dizabilități/cu CES se pregătesc pentru viață în școlile de masă și mai apoi pot obține o profesie în școli profesionale și colegii, totuși o bună parte dintre cei chestionați sunt de părerea că școala de masă nu este pentru toți copiii cu dizabilități. Astfel, ei acceptă integrarea în școala comunitară a copiilor cu dizabilități fizice (IOPD=56%), cu dizabilități de limbaj (IOPD=46%), cu deficiențe vizuale (IOPD=39%), cu dizabilități de învățare (IOPD=19%) și mai puțin sau deloc - incluziunea copiilor cu dizabilități mentale (IOPD=-7%) și a celor cu tulburări emoțional-afective și de comportament (IOPD=-2%) (vezi Diagrama 3.1)

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



Pe tipuri de instituții, ponderea pedagogilor care susțin incluziunea în școală a copiilor cu dificultăți de învățare, cu deficiențe auditive, cu deficiențe vizuale, cu deficiență mentală este mai mare în școlile pilot, care au beneficiat anterior de susținere din partea diferitor organizații non-guvernamentale și este mai redusă în școlile tipice care nu au beneficiat anterior de nici o susținere (vezi Diagrama 3.2)

Diagrama 3.2. Ponderea pedagogilor care susțin că următoarele grupuri de copii pot să învețe în școala obișnuită, pe tipuri de instituții, pe ani (IOPD, %)



Din diagrama de mai sus putem observa că în cazul școlilor tipice ponderea pedagogilor care nu sunt de acord cu incluziunea școlară a copiilor cu deficiență mentală este cu 21% mai mare decât a celor care o susțin. Ponderea pedagogilor care nu susțin incluziunea școlară a copiilor cu deficiențe de auz este cu 6% mai mare decât a celor care susțin.

Discuțiile în focus grup cu pedagogii au confirmat atitudinile diferite ale acestora față de educația incluzivă a diferitor grupuri de copii. În general, profesorii intervievați au menționat că, deși este greu de lucrat cu copiii cu CES, integrarea lor în școala generală este o practică bună, fiindcă astfel ei se află în cadrul familiei și societății. Mai mulți pedagogi au recunoscut că la început au avut o atitudine de respingere a educației incluzive. Actualmente atitudinea lor s-a schimbat, *”ori s-au resemnat, ori au devenit mai toleranți, mai empatici față de problemele altora”*. O parte dintre pedagogi au menționat că pentru unele categorii de copii ar trebui să existe instituții rezidențiale, invocându-se următoarele motive:

- În cadrul instituțiilor rezidențiale sunt aplicate metode și tehnici de predare specifice copiilor cu CES/dizabilități *”Acele școli sunt pentru binele copiilor, ca să poată însuși mai bine. Acolo se aplică metode speciale de lucru cu ei. Într-o clasă de 30 de copii care cer activitate întruna și unul cere atenție e imposibil să ai rezultate cu el”*. *”Ei au nevoie ca vocea profesorului să fie mai liniștită. De exemplu, firea mea este că eu iau creta și încep a lămuri, mă întorc pe urmă și*

trântesc în tablă. Ionel se sperie când fac așa, și mi-i jale de el. Dar acolo sunt 27 și trebuie să atrag atenție. Eu clar că îl liniștesc și-i spun că eu nu la el așa reacționez” (FG_P). ”Copilul meu a învățat în școala pentru copii hipoacuzici. Ei maximum au fost acolo 8 copii în grupă. El și colegii sunt extrem de deștepti, fiindcă cu ei s-a lucrat foarte mult individual. Dacă rămânea aici, nu ajungea nimic din el. Pur și simplu noi nu putem lucra cu ei, nu avem cheie. Cine știe cum el aude, el aude lombar, cu mâna. Acolo este specialist care știe cum să lucreze cu el, așa el a devenit cineva” (FG_P).

- Copiii cu CES nu se simt bine în școlile generale. ”Ei trebuie să-și aibă lumea aceea a lor, fiindcă aceasta nu este lumea lor. E o politică proamericană pe care au urmat-o ai noștri, dar nu e corect. Dă-i voie omului acolo unde se simte bine. El stă unul între 28 și se necăjește sărmanul copil. Lui în școlile acelea i se creează condiții. Dar într-adevăr să fie acolo servicii de calitate, nu ca și în perioada sovietică să-și bată joc de dâșii. Trebuie instituțiile pedagogice să pregătească specialiști pentru așa ceva. Și să-i fie cald. Dar ceea ce se face azi la noi și se cheltuiesc milioane se face lucru pe degeaba”. ”Asta nu-i toleranță, asta-i bătaie de joc. Copilul acesta pierde timpul pe degeaba”. ”Pentru dânsul se face tot, dar lui nu-i este bine în mediul acesta” (FG_P). ”Eu cred că copii care au o anumită deficiență, ei se simt bine în mediul în care toți sunt așa ca ei. Aducându-l în lumea asta ei simt că sunt altfel. Cât nu ne-am strădui noi ei simt că alții au o altă atitudine față de ei decât la ceilalți. E greșală mare că noi îi rupem și-i aducem în societate. Pentru ce-i aducem aici? Ce fac ei după aceasta?” (FG_P).
- Lipsa asistenților personali în școlile generale. ”Dacă părinții vor rezultate, trebuie să plătească și să se ocupe cu dânsul adăugător. Nu din cauza că profesorul e rău, dar din cauza că învățătorul nu e în stare să-i acorde asistența cuvenită la lecții, fiindcă nu are asistent personal. Dacă vă va spune cineva altfel să știți că vrea să vă intre în voie”. ”Copiii aceștia trebuie să fie socializați fiindcă au mai departe de trăit în societate, trebuie să știe cum să se comporte. Dar pentru ca instruirea să fie calitativă lui îi trebuie asistent personal, adică om care să se ocupe de el personal” (FG_P).
- Numărul specialiștilor care lucrează cu copii cu CES în instituțiile rezidențiale este mai mare decât în școlile generale. ”El a fost o perioadă la școala specială de la T., și îmi spunea că acolo permanent era cineva lângă el și-l învăța cum să scrie. Dar aici eu foarte puțină atenție pot să-i acord. Ce dacă nu-i mama și tata lângă el? Pentru ce-i trebuie mama și tata la lecții?” (FG_P).
- Durata mare a lecțiilor. ”Pentru Ionel 45 de minute e mult, el se scoală, începe a se foi” (FG_P).
- Diferența de vârstă dintre copiii cu CES și copiii tipici în clase. ”El este și mai mare cu 3 ani decât copiii lui din clasă” (FG_P).
- Lipsa condițiilor în școlile generale pentru integrarea copiilor cu CES. ”Noi deja știm mai mult despre educația incluzivă, dar cu cât mai mult știm, ne dăm seama că nu-i ceea ce trebuie. Guvernul nostru trebuie să-i creeze așa condiții ca el acasă să fie fericit. Dar nu așa să fie alungat între aceștia. Noi vrem, noi am încercat să traducem în viață, dar nu se primește. Ce credeți că numai eu așa gândesc, toți așa gândesc, numai că se tem să spună. Nu se primește” (FG_P).
- Numărul mic de copii cu CES/dizabilități ce revin unui specialist în instituțiile rezidențiale. ”Eu am o cunoștință care are copil cu retard mintal sever și a încercat să-l dea la școală simplă, apoi la școală specializată. Mama lui a spus că lui îi este mai bine la școala specializată. În clasă sunt puțini copii – până la 10. El vine bucuros de acolo. Înainte când învăța la școala obișnuită el nu

se putea juca cu copiii. De când e la școala specializată, el nu se obijduiește, nu ȳipă. Părinții tot rețraiau că în școala ceea o să-și bată joc de dânsul, dar nu e așa” (FG_P).

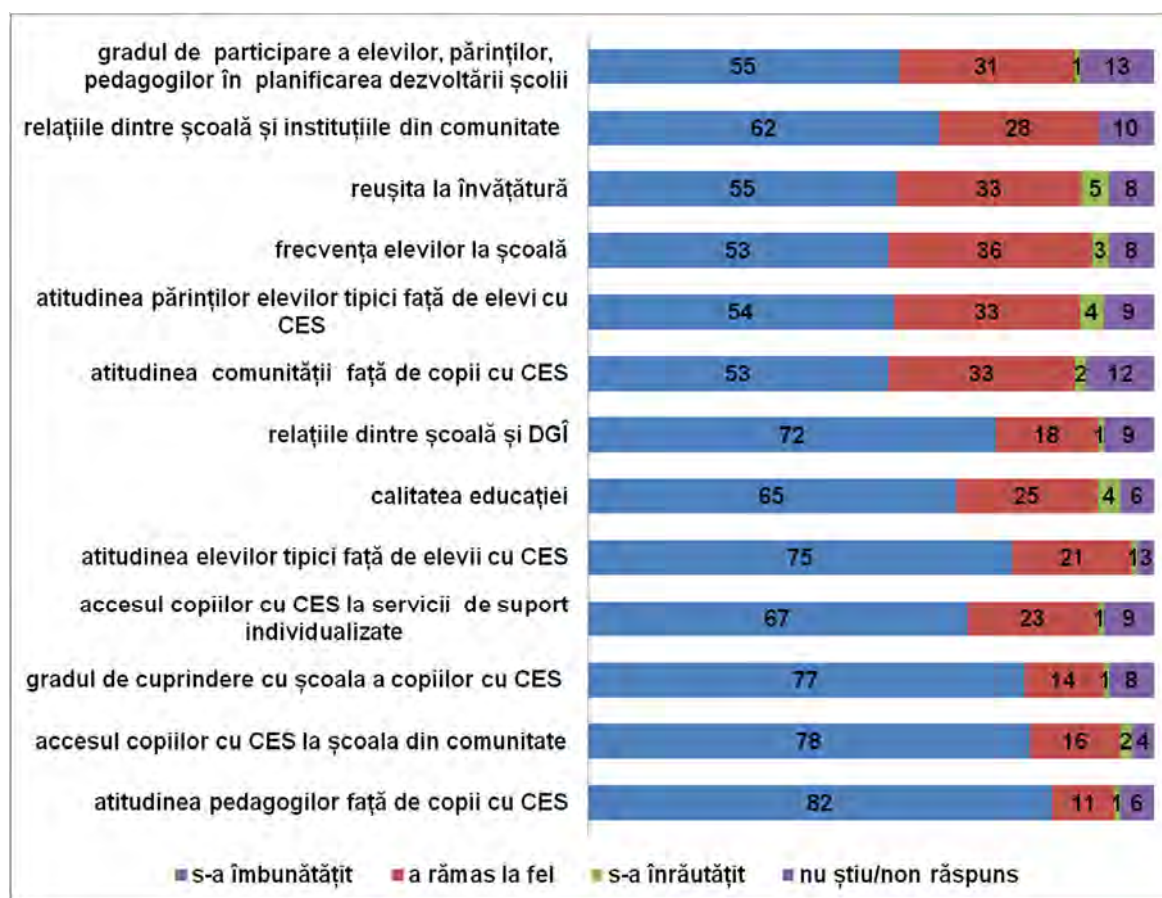
- Inadaptarea copiilor instituționalizați în școală, familie și societate. ”Eu cunosc un caz când într-o familie o fetiță cu retard mintal a învățat la o școală specializată de la Cahul și au adus-o la 14 ani în familie. După care au dus-o înapoi, fiindcă ea nici în familie nu se simțea bine. Ea s-a obișnuit acolo”. ”Acolo cerințele sunt comune, acasă părintele se mai obosește, se mai enervează. Ei așa spun că ei nu mai pot, s-au stors de puteri. Asta-i realitatea să știți. Chiar dacă pentru ei totul s-a făcut” (FG_P).
- Lipsa oportunităților de continuare a studiilor și de obținere a unei profesii pentru copiii cu CES după absolvirea școlii generale. ”Copii aceștia cu retard mintal și au nevoie de o meserie. Înainte erau școlile acestea specializate și ei învățau o meserie – să îndeplinească”. ”Omul cel care se va ocupa va vedea ce competențe are el proprii profilului lui. Pe unul îl va învăța să îndeplinească în lozie, pe altul cu lemn, altul altceva. Așa ar ieși cumva pregătit, dar așa cunoștințe el nu are, meserie nu are” (FG_P). ”Degeaba îi ținem pe unii 9 ani, fiindcă ei nu au nevoie de cunoștințe” (FG_P).

Unii profesori au propus în calitate de alternativă crearea unor clase/grupe speciale pentru copiii cu CES în școala generală, astfel încât ei să fie aproape de părinți și, în același timp, să fie în mediul copiilor tipici pentru a se dezvolta. ”În cadrul acestei școli de creat un colțisor pentru ei, dar și să fie clasificați după gradul lui intelectual. Să fie specialiști care să se ocupe cu dânsii și lor să le fie interesant”. ”CDS să lucreze zi de zi, pentru fiecare să fie activități. Când obosesc să iasă cu ei la plimbare. Așa o să fie și copiii împreună și cu părinții. Doar la unele lecții simple pot să vină împreună cu colegii lor” (FG_P).

Alți profesori au propus ca elevii cu CES după terminarea studiilor primare să fie direcționați în diferite cercuri după interese, din considerentul că profesorii din clasele mai mari nu reușesc să se ocupe la lecții cu ambele grupuri de elevi - tipici și cu CES. ”Să vină la lecții, dar nu să facem noi întruna materiale. Îi mult pentru profesori, noi nu dovedim și rămân în umbră alți copii” (FG_P).

3.2. Schimbările care s-au produs în școală în ultimii cinci ani

Mai bine de 2/3 dintre 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 (82%), accesul copiilor cu CES la școala din comunitate (78%), gradul de cuprindere cu școala a copiilor cu CES (77%), atitudinea copiilor tipici față de copii cu CES (75%), relațiile dintre școală și Direcția Generală de învățământ (72%), accesul copiilor cu CES la servicii de suport individualizate (67%), calitatea educației (65%), relațiile dintre școală și instituțiile din comunitate (62%). Fiecare al doilea pedagog/manager chestionat a fost de părerea că în ultimii cinci 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-a îmbunătățit atitudinea părinților elevilor tipici față de elevii cu CES, s-a îmbunătățit atitudinea comunității față de elevii cu CES (vezi Diagrama 3.3)

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

Discuțiile în focus grupuri, au confirmat schimbarea atitudinii pedagogilor 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.

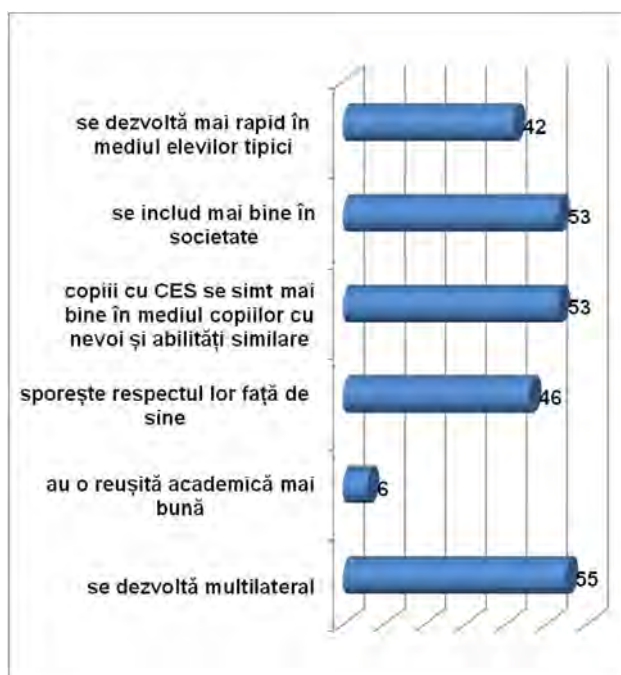
Totodată, profesorii au menționat și unele schimbări cu o conotație negativă, cum ar fi: reducerea reușitei școlare a elevilor tipici, reducerea atenției acordate copiilor cu capacități, dereglarea lecțiilor de către copiii cu CES și cadrele didactice de sprijin.

3.3. Impactul educației incluzive asupra elevilor cu CES și a celor tipici

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 contribuie la dezvoltarea multilaterală a copiilor cu CES este cu 55% mai mare decât a celor care au o părere opusă. Ponderea celor care consideră că educația incluzivă a contribuit/contribuie la includerea mai

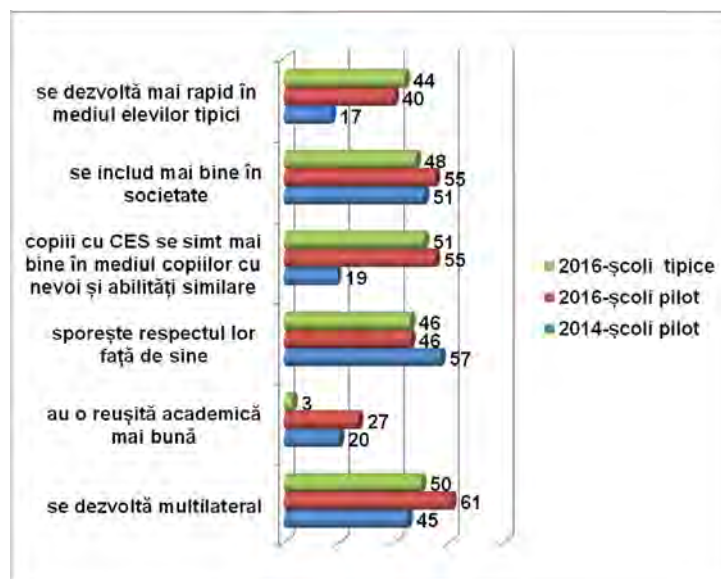
bună în societate a copiilor cu CES este cu 53% mai mare decât a celor care sunt de altă părere. Ponderea pedagogilor care consideră că educația incluzivă sporește încrederea față de sine a elevilor cu CES este cu 46% mai mare decât a celor de opinie opusă. Ponderea pedagogilor care afirmă că elevii cu CES se dezvoltă mai rapid în mediul elevilor tipici este cu 42% mai mare decât a celor care au o părere opusă. Totodată, pedagogii au fost mai rezervați în aprecierea unor asemenea aspecte ca reușita academică mai bună a copiilor cu CES (IOPD=6%). 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 53% ponderea celor care au o părere opusă (vezi Diagrama 3.4).

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



Analiza comparativă a datelor pe tipuri de instituții denotă că în școlile pilot, care au beneficiat anterior de suport din partea diferitor ONG-uri, ponderea pedagogilor care consideră că elevii cu CES se dezvoltă mai rapid în mediul elevilor tipici, că educația incluzivă contribuie la dezvoltarea multilaterală a copiilor cu CES, la includerea lor mai bună în societate, la obținerea de către ei a unei reușite mai bune este mai mare decât în școlile tipice. (vezi Diagrama 3.5.)

Diagrama 3.5. Impactul educației incluzive asupra copiilor cu CES, pe ani, tipuri de școli, IOPD, %



Totodată, comparativ cu anul 2014, în 2016 în școlile pilot se observă o sporire a ponderii pedagogilor care consideră că elevii cu CES se simt mai bine în mediul copiilor cu nevoi și abilități similare, fapt ce denotă anumite rezerve la capitolul atitudinea și mediul școlar prietenos față de copiii cu CES.

Discuțiile în focus grupul cu pedagogii, de asemenea, au scos în evidență anumite schimbări și progrese în dezvoltarea copiilor cu CES incluși în școlile comunitare, și anume:

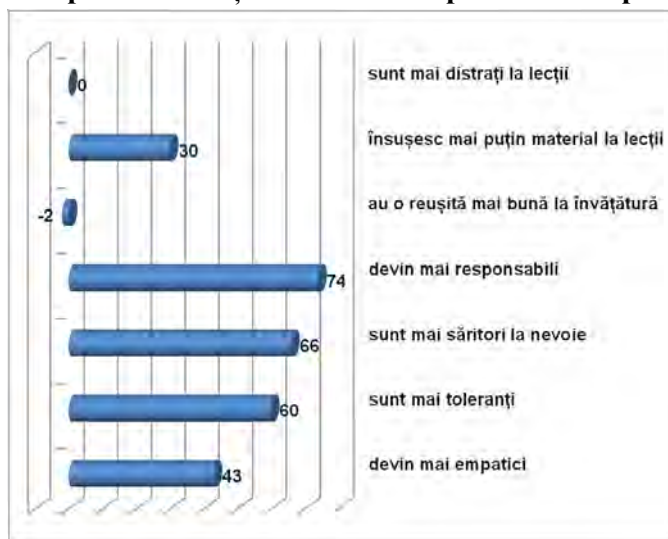
- Îmbunătățirea comunicării. *”Ei erau tare închiși. Nu puteau comunica, acum se salută, întreabă”* (FG_SS).
- Schimbarea modului de relaționare a copiilor cu CES. *”Prima oară când a venit la noi, ușa a deschis-o cu piciorul. Toamna când au fost oaspeți, a dat mâna, a zis bună ziua. Doamnele au observat schimbarea, deși mama nu dorea să o dea la școală chiar dacă fata avea 8 ani”* (FG_SS).
- Deprinderea comportamentelor pozitive de la colegii tipici. *”La început cu Maria era greu, ea nu stătea deloc în bancă. Două profesoare stăteau în fața clasei. Eu făceam lecții cu toată clasa, Maria făcea cu Gheorghe. Maria mă depășea cu vocea ei, ea striga mai tare la Gheorghe. Eu trebuia să tac să-i permit lui Maria să-și facă lecția. Am hotărât s-o așez cu mine la masa mea, fiindcă altfel nu era altă soluție. Acum stă în bancă ca toți copiii”* (FG_P).
- Copiii cu CES au devenit mai fericiți. *”Când au văzut că ei pot citi, erau în al nouălea cer de bucurie”* (FG_P).
- Copiii cu CES au devenit mai dezinhibați. *”Ei erau timizi. Acum sunt liberi, se comportă ca ceilalți copii, își spun părerea”* FG_P). *”Maxim era închis în sine, se temea să vorbească, acum primul ridică mâna”* (FG_SS). *”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, acum sunt destul de activi. La nivel de socializare au avut de câștigat.”* (FG_P).

- Îmbogățirea nivelului de cunoștințe. ”Mulți copii cu CES au trecut în rândul copiilor tipici, clar că învață la un nivel minim, dar studiază după curriculumul general. Dar cu ei s-a muncit foarte mult” (FG_SS). ”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_P). ”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_P).

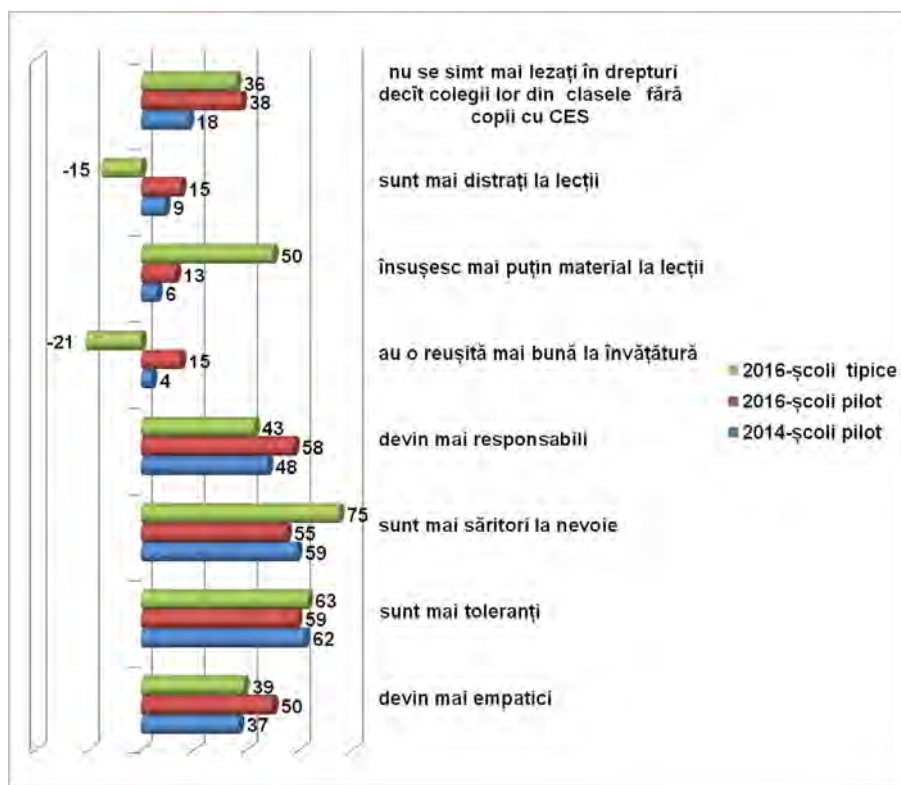
Referitor la impactul educației incluzive asupra elevilor tipici, majoritatea pedagogilor au menționat că ei au devenit mai responsabili (IOPD=74%), mai săritori la nevoie (IOPD=66%), mai toleranți (IOPD=60%), mai empatici (IOPD=43%). Ponderea pedagogilor care consideră că elevii tipici nu se simt mai lezați în drepturi decât colegii lor din clasele în care nu sunt elevi cu CES depășește cu 37% 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 nu au o reușită mai bună la învățătură depășește cu 2% ponderea celor care au o opinie opusă. Ponderea pedagogilor care consideră că elevii tipici însușesc mai puțin material la lecții este cu 30% mai mare decât a celor care sunt de opinie opusă. Ponderea pedagogilor care consideră că elevii tipici au un comportament mai distrat la lecții este egală cu ponderea celor care au o opinie opusă.

Diagrama 3.6. Impactul educației incluzive asupra elevilor tipici, IOPD, %



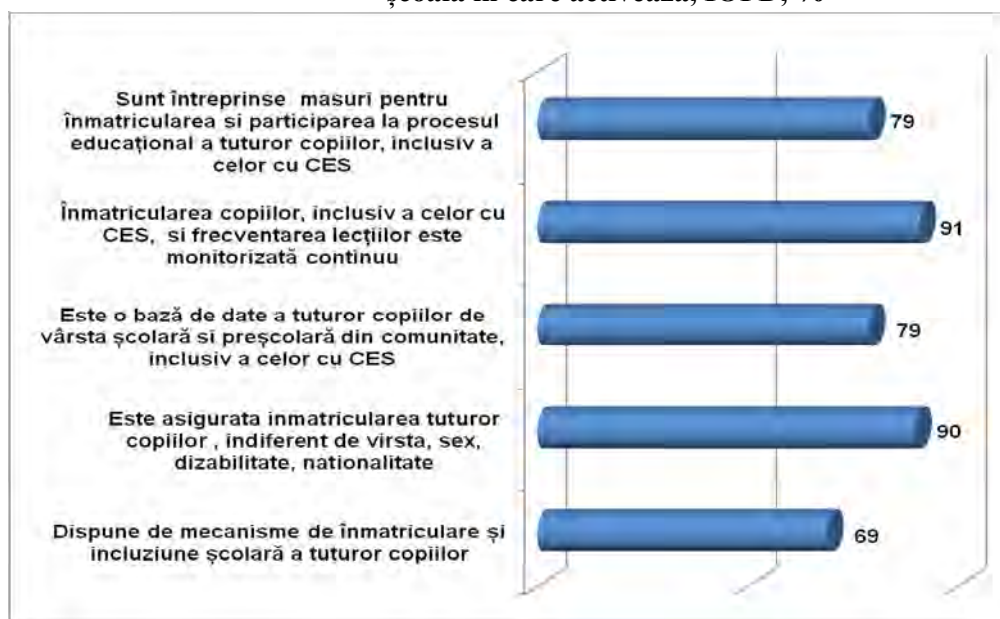
Pe tipuri de instituții, în școlile tipice, care nu au beneficiat de suport înainte, ponderea pedagogilor care consideră că elevii tipici însușesc mai puțin material la lecții, au o reușită mai puțin bună la învățătură este mai mare decât în școlile pilot (vezi Diagrama 3.7). Acest fapt denotă nevoi accentuate de instruire și capacitate a pedagogilor din școlile tipice în domeniul educației incluzive comparativ cu cei din școlile pilot.

Diagrama 3.6. Impactul educației incluzive asupra elevilor tipici, pe instituții, pe ani, IOPD, %

3.4. Mediul de învățare

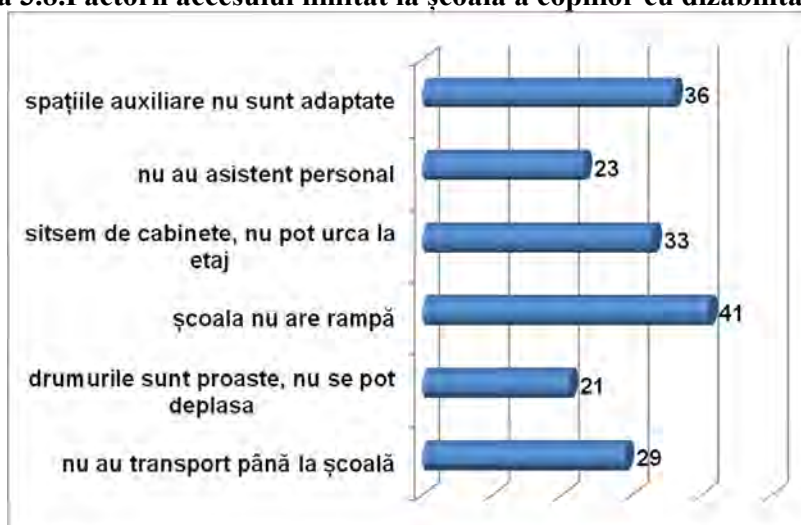
Accesul copiilor cu dizabilități/CES la școala comunitară. Majoritatea pedagogilor chestionați sunt de părerea că în comunitatea lor sunt întreprinse toate măsurile necesare pentru a asigura înmatricularea tuturor copiilor la orice treaptă de școlarizare, indiferent de vârstă, sex, grad de dizabilitate, naționalitate, statut social (IOPD=90%); că înmatricularea tuturor copiilor, inclusiv a celor cu CES la școală, și frecvența lor este monitorizată în permanență (IOPD=91%); că școala are o bază de date a tuturor copiilor de vârstă școlară și preșcolară ce îi permite planificarea școlarizării pe următorii cinci ani (IOPD=79%) și că școala dispune de mecanisme de înmatriculare și incluziune școlară a tuturor copiilor (IOPD=69%) (vezi Diagrama 3.7).

Diagrama 3.7. Opiniile pedagogilor despre procesul de înmatriculare a copiilor cu CES în școala în care activează, IOPD, %



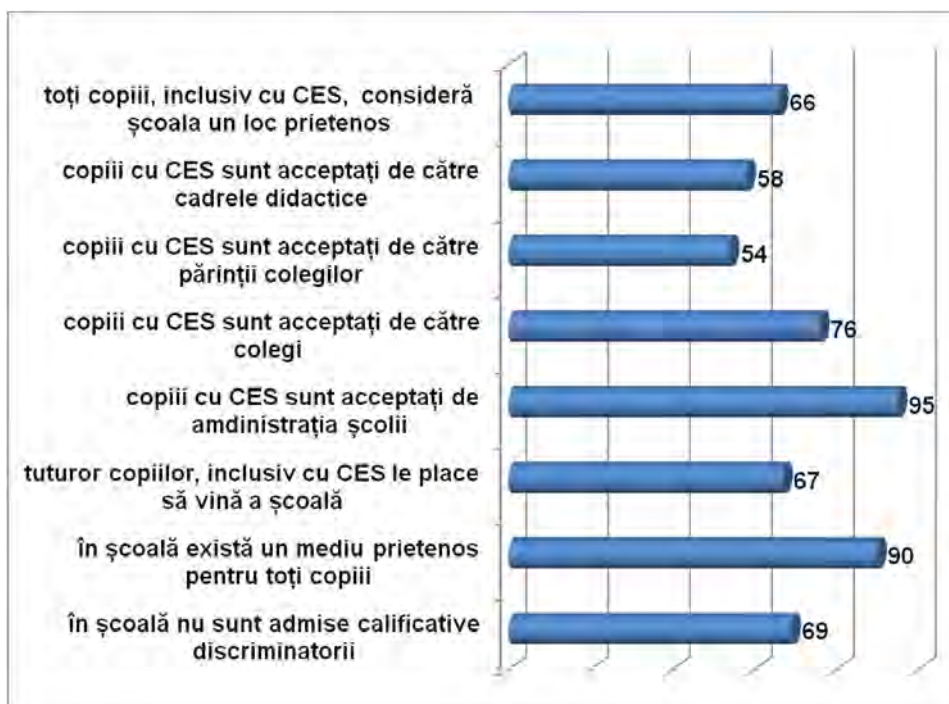
Cu toate acestea, studiul a scos în evidență accesul încă limitat al copiilor cu dizabilități fizice la școala din comunitate. Astfel, doar fiecare al doilea pedagog/manager consideră că elevii cu dizabilități fizice, locomotorii au acces fizic la școală în mare și foarte mare măsură. 39% din respondenți consideră că accesul acestor persoane la școală este limitat sau chiar foarte limitat și 14% nu au oferit un răspuns. Accesul limitat al persoanelor cu dizabilități fizice la școală este cauzat, în viziunea celor chestionați, de următorii factori: clădirea școlii nu are rampe (41%), funcționează sistemul de cabinete și nu au posibilitatea de a urca la etaj (33%), spațiile auxiliare neadaptate (veceu, bibliotecă, sala de mese etc.) (32%), lipsa transportului (29%), lipsa unui asistent personal (23%), drumurile proaste, pe care nu este posibil de a te deplasa (21%). (Vezi Diagrama 3.8)

Diagrama 3.8. Factorii accesului limitat la școală a copiilor cu dizabilități fizice, %



Gradul de acceptare a copiilor cu CES în școală. Conform studiului, majoritatea pedagogilor consideră că în școală există un mediu prietenos pentru toți copii (IOPD=90%), că elevii cu CES sunt acceptați de către administrația școlii (IOPD= 95%) și de către colegii lor (IOPD= 76%), că în școală nu sunt admise calificative discriminatorii (IOPD=69%), că toți copiii, inclusiv cei cu CES, consideră școala un loc prietenos, unde sunt așteptați (IOPD=66%). Ponderea respondenților care consideră că elevii cu CES sunt acceptați de cadrele didactice și de părinții colegilor lor depășește cu mai mult de 50% ponderea celor de opinie opusă. (vezi Diagrama 3.9.).

Diagrama 3.9. Gradul de acceptare a copiilor cu CES în școală, IOPD, %



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. *”Copiii nu o să se arate unul pe altul că sunt cu CES, din contra se ajută. O fată fugea de la lecții, ei se duceau o întorceau înapoi sau o anunțau pe sora ei să o aducă”.* *”Eu observam că dacă le dădeam proiecte de grup, elevii tipici le cereau părerea copiilor cu CES”* (FG_SS). *”Copiii devin mai omenoși cu ei, fiindcă nimeni nu este protejat și fiecare poate nimeri în orice situație”* (FG_SS).

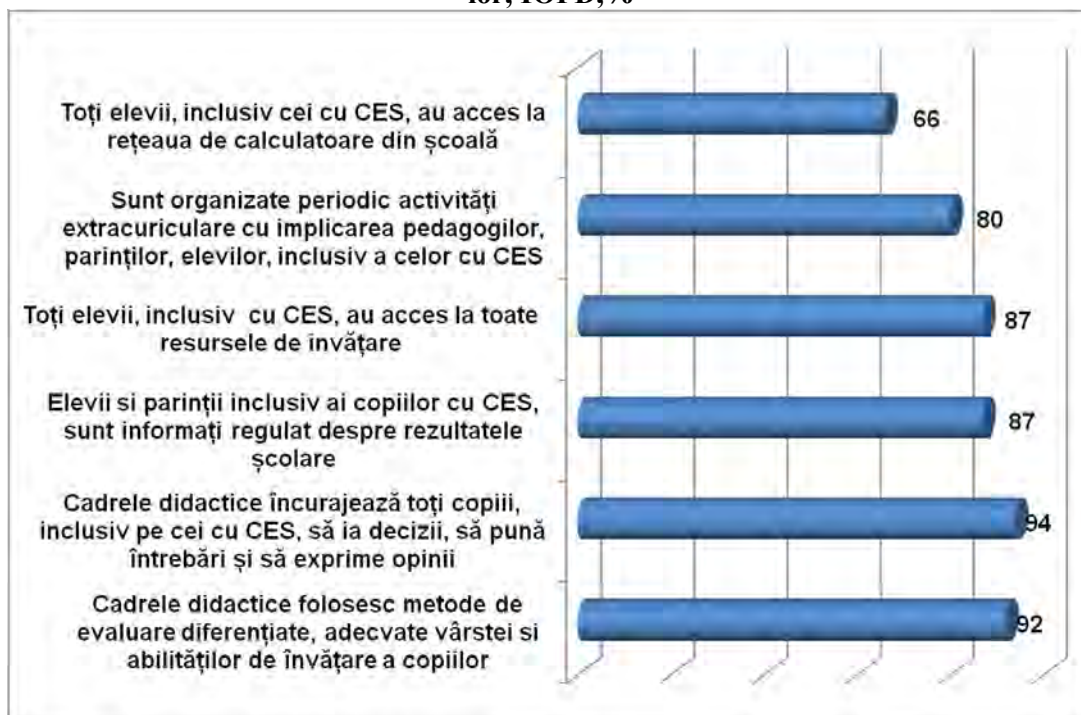
Copiii tipici îi apreciază și-i respectă pe copiii cu CES datorită faptului că mulți dintre ei sunt muncitori și au rezultate foarte bune la activitățile sportive. *”Mulți își ajută părinții, lucrează cu ziua. Unii sunt foarte utili la competițiile sportive”* (FG_P).

În unele situații copiii tipici le apără interesele copiilor cu CES. *”La desen Ionel avea 5, copiii au venit la mine și mi-au spus că el nu merită așa notă, fiindcă el desenează bine. M-am bucurat că copiii au venit să facă dreptate pentru el”* (FG_P).

Cei mai mulți respondenți consideră că copiii cu CES se simt bine în școlile generale, *”ca toți copiii”*, *”nimeni nu-l obijduiește”*, *”se joacă”*.

Procesul de predare – învățare - evaluare. Majoritatea 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; că pedagogii încurajează toți copiii, inclusiv pe cei cu CES, să ia decizii, să pună întrebări și să exprime opinii la lecții (IOPD=94%); că pedagogii folosesc metode de evaluare diferențiate, adecvate vârstei și abilităților de învățare a copiilor (IOPD=92%); că în școala lor toți elevii, inclusiv cei cu CES, au acces la toate resursele de învățare - cunoaștere-informare (IOPD=87%); că elevii și părinții sunt informați regulat despre rezultatele școlare și progresul obținut (IOPD=87%); că toți elevii, inclusiv cei cu CES, au acces la rețeaua de calculatoare din școală (IOPD=66%). (vezi Diagrama 3.10).

Diagrama 3.10. Percepțiile pedagogilor despre procesul de predare – învățare - evaluare din școlile lor, IOPD, %



În cadrul discuțiilor în focus grupuri o bună parte dintre 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 diferențiat. *”Dacă aceștia (elevii tipici) fac analiza unei propoziții, lui (elevului cu CES) îi dau numai să scrie”*; *”Dacă aceștia (elevii tipici) învață poezia pe de rost, lui îi dau numai să citească”*. *”Unica metodă de lucru cu el este fișa individuală, dar când el lucrează la ea, iar îl lași singur. Tu îi explici numai ce să facă, ce să unească, ce să coloreze și iar îl lași singur”* (FG_P). Pedagogii au menționat că, în timp, copiii cu CES se deprind să lucreze individual la

sarcinile repartizate. „Eu dacă le spun la ceilalți ce să facă, cel cu CES mă întreabă și el ce trebuie să facă” (FG_P).

Cu toate acestea, unii pedagogi au menționat că pentru ei este destul de dificil să predea aceeași temă după diferite curriculumuri. „În ce țară se mai lucrează cu 4 curriculumuri la un obiect? Cum și în ce mod să predai o temă ca să ai succese? Dacă continuăm așa, în câțiva ani școala noastră moare” (FG_P).

Unii profesori consideră inadecvat faptul că în cazul unor copii cu CES, la unele discipline, este recomandat curriculumul modificat, iar la altele - curriculumul general. „Apare contradicție, la limba română poate să fie cu curriculum modificat, dar la biologie să-l lăsăm cu curriculum general. Cum poate să fie așa ceva când el nu poate citi” (FG_P).

Unii profesori au menționat că nu au siguranța că modalitățile de lucru pe care ei le aplică în raport cu copiii cu CES sunt adecvate. „Eu aleg ceea ce este mai ușor pentru el. Nu reușim să mai facem un plan și pentru ei. Dar nu știm dacă corect facem” (FG_SS). „Îmi pun întrebarea. Dar eu oare fac corect curriculumul? Eu numai atât să-i dau? Poate eu cer mai mult de la el decât el poate? Nu ne dăm seama dacă ceea ce noi facem este corect până la sfârșit sau nu” (FG_SS).

Cu referire la evaluarea cunoștințelor elevilor cu CES și elevilor tipici, majoritatea pedagogilor au menționat că ei au organizat discuții cu elevi tipici și cu părinții lor, le-au lămurit diferențele dintre curriculumul general și curriculumul special pentru copii cu CES, precum și faptul că notele elevilor tipici nu pot fi comparate cu notele elevilor cu CES. În cazul elevilor cu CES, notele semnifică cunoștințele lor noi, acumulate în raport cu ceea ce știu ei anterior. „Eu i-am pus 7 la unul azi, pentru el e o notă bună. Cu toate că dacă ar fi mers după curriculumul general ar fi trebuit să-i pun notă negativă și așa avea să se descurajeze”. (FG_SS) „Eu l-am fericit o dată pe Ion că a scris un text la istorie, i-am pus 10. La toți colegii le-a arătat”. „Ei au scara lor de notare, dacă azi e mai bine decât ieri, așa îi evaluăm” (FG_P).

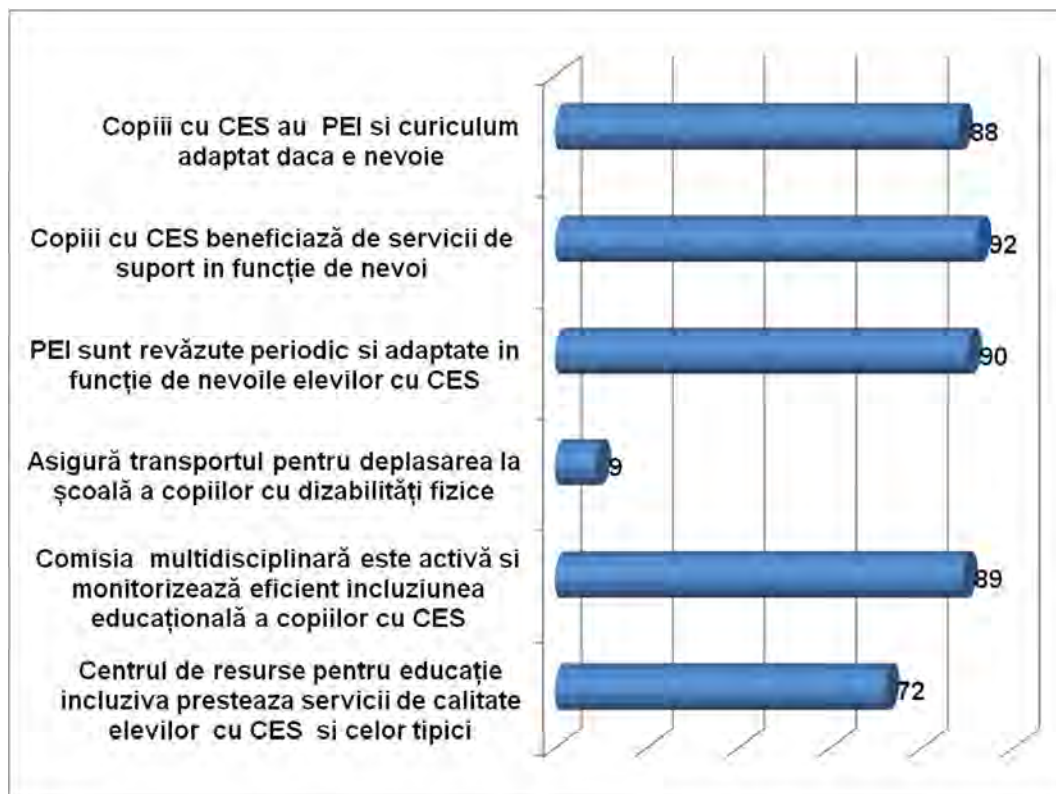
Cu toate acestea, o parte din profesori au menționat că ei au întâmpinat dificultăți în procesul de evaluare a cunoștințelor în raport cu elevii tipici. Unii dintre ei nu înțelegeau de ce cerințele sunt diferite pentru elevii tipici și pentru elevii cu CES. „Unii nu înțeleg de ce eu pentru 3 cuvinte lui Maxim îi pun 8, iar pentru altul care a analizat și mi-a povestit, îi pun tot opt. Eu am văzut mimica, reacția lor. Nu poți să lămurești unui copil că el merge după alt curriculum, când e aceeași carte, aceleași cuvinte. Aici trebuie să vină dirigintele și să explice mai mult până a veni și a pune eu acel opt”. (FG_SS)

Conform studiului, majoritatea pedagogilor chestionați au menționat că elevii cu CES beneficiază de servicii de suport în funcție de nevoi (IOPD=92%); că elevii cu CES au PEI și curriculum adaptat dacă este nevoie (IOPD=88%); că PEI-urile sunt revăzute periodic și adaptate în funcție de nevoile elevilor cu CES (IOPD=90%).

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. Majoritatea pedagogilor chestionați sunt de părerea că CMI din școala lor este activă și monitorizează eficient incluziunea educațională a copiilor cu CES (IOPD=89%) (vezi Diagrama 3.11)

Diagrama 3.11. Percepțiile pedagogilor privind activitatea CMI și elaborarea PEI, IOPD, %



În cadrul discuțiilor în focus grup, majoritatea pedagogilor au fost de 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. *”Vezi de unde să începi și unde să ajungi”*. În conformitate cu afirmațiile profesorilor intervievați, PEI-ul este realizat de profesorul de la disciplină împreună cu cadrul didactic de sprijin (CDS).

Unii profesori continuă să considere că elaborarea PEI este un lucru inutil și că mai bine ar folosi acest timp pentru activități practice. *”Noi lucrăm mai mult cu hârtiile decât cu elevii”*. *”Trebuie hârtie și hârtie de completat, dar când ajungi în fața copilului tot nu ai materiale”* (FG_SS). În viziunea lor copiii cu CES ar trebui singuri să-și aleagă activități după plac în timpul lecțiilor. *”Noi când eram elevi aveam colegi mai slabi și nimeni nu-i spunea – tu fă asta. El singur își alegea ce poate. Eu dacă scriu textul pe tablă, el își alege ce poate, să-l copie. Dar așa trebuie să-i arătăm cu degetul - asta trebuie să faci, adică arăți că-i cu CES”* (FG_SS).

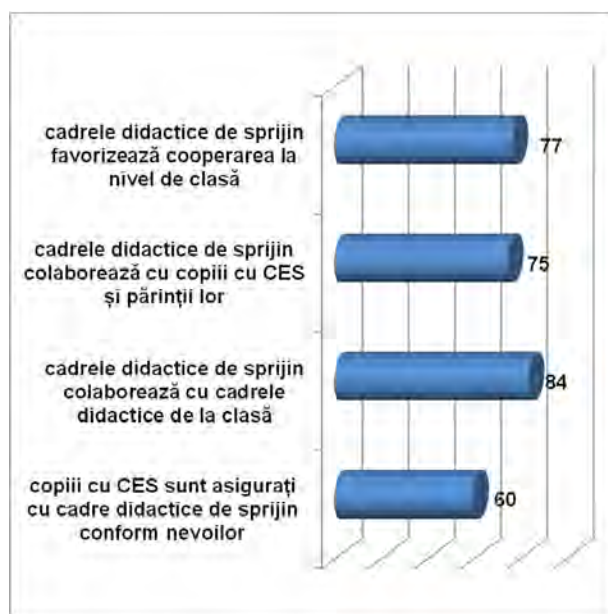
În unele cazuri, pedagogii au menționat că au primit de la SAP modelul de PEI doar un an în urmă, din care considerente nu au putut lucra eficient cu elevii cu CES. *”Trei ani de zi noi am lucrat orbește. Abia anul trecut ne-au adus model de PEI, dar de aici trebuia de început”* (FG_SS).

O bună parte dintre profesori au menționat că elaborarea PEI-urilor necesită foarte mult timp și eforturi și că ar mai avea nevoie de instruirii în domeniu. *”E mult de scris. Secretara școlii nu poate să le dactilografieze, fiindcă informația este confidențială”* (FG_P). *”Aici avem de lucru, chiar e un punct vulnerabil. Parcă ne-o părut clar, dar acuma am înțeles că avem tare mult de lucru. Pentru noi sunt lucruri noi”* (FG_P). Totodată, pedagogii/managerii au menționat necesitatea implicării specialiștilor în domeniul psihologiei, logopediei și psihopedagogiei în elaborarea și implementarea PEI.

Cu referință la cadrele didactice de sprijin, majoritatea pedagogilor chestionați consideră că acestea sunt de mare ajutor pentru incluziunea elevilor cu CES în școală. *”Nu ne-am fi descurcat deloc fără el”, ”îi traduce lui Maxim ce trebuie să facă”*. În unele școli CDS i se permite să intervină la lecții pentru 5 minute. *”Intervenim cu un joc sau altceva. Noi așa am făcut la oră deschisă și am fost apreciate pentru asta”* (FG_SS).

Majoritatea respondenților au indicat că cadrele didactice de sprijin colaborează cu cadrele didactice de la clasă (IOPD=84%), cu copiii cu CES și părinții lor (IOPD=75%), și favorizează cooperarea la nivel de clasă (IOPD=77%). Mai mică este ponderea pedagogilor care au menționat că copiii cu CES sunt asigurați cu cadre didactice de sprijin conform nevoilor lor (IOPD=60%) (vezi Diagrama 3.12)

Diagrama 3.12. Percepțiile profesorilor/managerilor despre cadrele didactice de sprijin, IOPD, %



Totodată, discuțiile în focus grupuri au scos în evidență o serie de probleme ce țin de cadrele didactice de sprijin și anume:

- Numărul mare copii care revin unui CDS. *”Dacă este un CDS la lecții, atunci este rezultat, lucrează împreună cu profesorul, simplifică conținuturile. Dar cum un CDS e la 5-7 copii, el nu*

este în stare să acorde ajutor și să-l ajute pe copil calificat și calitativ”. ”CDS nu poate la fiecare lecție să asiste, dar ar fi nevoie ca el să vină la fiecare lecție. Eu am predat azi adunarea, trecerea peste ordin. În clasă am 27 de copii, dar el încă nu știe bine a scrie cifrele. Eu mă apropiam cât puteam, el scria, după care iar începea a se juca” (FG_P). ”Cu 17 elevi, eu ca CDS multe nu pot face, mai mult de 2 ore pe săptămână nu pot să-i acord. Diferența la ei este extraordinară, unul nu cunoaște nici o literă, altul citește. Ca să vrei rezultate, trebuie să stai lângă el” (FG_SS).

- Unii copii cu CES nu se simt bine din cauza prezenței CDS lângă el. ”Unii copii se sinchisesc dacă CDS stă numai lângă el. Îndeosebi, cei care au probleme de învățare pot să se rușineze” (FG_P).
- Posibilități de timp reduse ale CDS de a conlucra cu toți profesorii. ”E foarte bine ca CDS să se pregătească de lecții împreună cu profesorul. Ideea este utopică, fiindcă el are mulți elevi și nu poate să o facă. El nu poate să facă lecții cu mai mulți profesori, el poate numai cu un profesor. Atunci când el nu conlucrează el are planul în față și se descurcă” (FG_P).
- Dificultăți întâmpinate de cadrele didactice de sprijin la ciclul gimnazial, în special la disciplinele exacte. ”Eu, de exemplu, nu am studii în matematică, cum pot eu să lucrez adăugător? Dacă la ciclul primar mă descurc, atunci ce fac eu cu acei din a 8 sau a 9?” (FG_SS).

Cercetarea a scos în evidență faptul că majoritatea pedagogilor 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-și pregătească temele pentru acasă aici. ”Noi aici facem activitățile prin joc. Le oferim aceeași informație numai că mai simplu și prin alte modalități” (FG_P). Cu toate acestea, conform discuțiilor în focus grupuri, în activitatea CREI sunt anumite dificultăți, și anume:

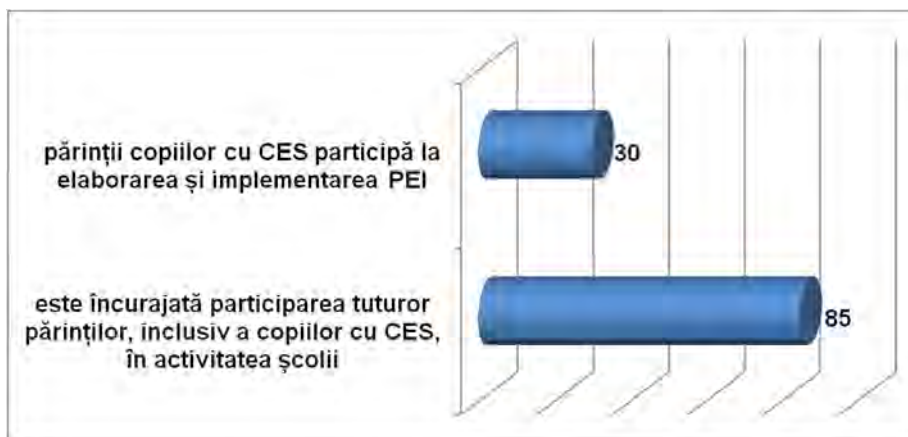
- Nealimentarea copiilor cu CES. ”Ar fi bine și să mănânce. Mulți vin dimineața și mă roagă să-i ajut, fiindcă ei nu au putut sta ieri, fiindcă îi era foame și s-a dus acasă. Am discutat cu asistenta medicală și nu e mult, undeva 11-12 lei este nevoie. Pe săptămână e 60 de lei, pe lună 240 de lei. Pentru sat e mult ca un părinte să achite atâta. Părinții nu au unde lucra” (FG_SS). ”Nu te mai gândești dacă ți-i foame. Așa cum este hotărâre de guvern pentru clasele primare, așa trebuie să fie și pentru aceștia cu CES” (FG_P).
- Dotarea insuficientă a CREI-urilor ”Ei nu au acasă calculatoare, majoritatea sunt dornici să se joace. Ar fi bine să fie mai multe calculatoare, planșete”(FG_SS). ”Materiale ar trebui să aibă mai multe la CREI. Noi vrem rezultate, dar cu ce? Trebuie să muncim zi și noapte ca să creăm materiale” (FG_P). Unul dintre directori a menționat că activitatea CREI-ului este finanțată nu doar din sursele financiare destinate educației incluzive, dar și din bugetul general al școlii. ”Pentru copiii aceștia niciodată nu jelim. Toți sunt copiii noștri” (FG_P).
- Copiii cu CES nu pot veni la CREI în timpul lecțiilor, din cauza faptului că nu au cu cine se ocupa aici – cadrul didactic de sprijin asistă alți copii la lecții.”Cum să vină singur aici să stea dacă CDS e ocupat la ore cu alți copii” (FG_P).
- Lipsa condițiilor în unele CREI. ”Aici la centru e cam frig până se dă căldura. E în partea aceasta de la nord a școlii” (FG_P).

În timpul discuțiilor în focus grupuri, pedagogii au apreciat înalt colaborarea cu reprezentanții SAP-urilor în vederea incluziunii elevilor cu CES în școală. Echipa SAP este considerată de către pedagogi receptivă și formată din buni specialiști care știu cum se lucrează cu copiii cu CES. Astfel, în opinia lor, asemenea specialiști ar fi foarte bine să activeze în școlile generale pentru a ajuta creșterea educațională a copiilor cu CES.

Pedagogii din focus grupuri consideră resursele financiare direcționate pentru implementarea educației incluzive drept reduse și insuficiente. *”2% e mizer, nu ne ajunge nici pentru salarizarea a 1,5 unități de CDS. Doar 1000 de lei ne-au dat pentru materiale timp de un an. Cu un an în urmă nu ne ajungeau 6000 de lei pentru a plăti salariile CDS și am luat bani din bugetul școlii. E mizer, ar trebui măcar 5%”* (FG_P). *”S-a spus la început că banii o să urmeze copilul, pentru ei în internate se acorda câte 40000 lei, aici se acordă aceeași sumă de bani ca la ceilalți copii. Ministerul nu a făcut altceva decât să facă economii, închizând internatele, unde-s banii?”*(FG_SS).

Colaborarea cu părinții copiilor cu CES. În general, majoritatea cadrelor didactice consideră că ele întreprind toate măsurile necesare pentru a coopera eficient cu părinții copiilor cu CES, că în instituțiile lor este încurajată participarea tuturor părinților, inclusiv ai elevilor cu CES, în activitatea școlii (IOPD=85), că părinții elevilor cu CES sunt implicați în elaborarea și implementarea PEI (IOPD=30%). (vezi Diagrama 3.13).

Diagrama 3.13. Percepțiile pedagogilor privind implicarea părinților elevilor cu CES în educația incluzivă, IOPD, %



Conform opiniilor pedagogilor, majoritatea părinților elevilor cu CES sunt receptivi și se interesează de rezultatele la învățătură a copiilor lor. *”Pe lângă durerea care o au, dacă sunt chemați la școală, ei vin și se interesează. Alții lucrează la Moscova și ne sună să se intereseze. Sună la administrație, la diriginți să vadă dacă copilul le transmite corect informația”* (FG_SS).

Cu toate acestea, unii părinți refuză să colaboreze, nu își ajută copiii să facă temele pe acasă, nu susțin eforturile depuse de pedagogi în educarea copiilor lor. *”E foarte important să fie susținere și din partea părinților, dacă numai profesorul lucrează, se termină tot. Dacă nu intrăm în sistem și lucrăm împreună*

suntem pierduți” (FG_P). Unii părinți, din cauza situației socio-economice dificile, nu au posibilitatea să le acorde atenția necesară copiilor lor, consideră pedagogii. ”Iată un copil, de exemplu, s-a apucat să taie sârme, el este numai cu bunica, fiindcă mama trebuie să lucreze. Bunica se duce numai și-i duce mâncare. Soț nu are, fiindcă s-a dezis din cauza că copilul este bolnav” (FG_P). Alții nu cunosc cum să lucreze cu copiii lor. ”De multe ori ei nu știu ce să facă pentru ei, fiindcă cum e copilul așa e și părintele. Trebuie mai întâi să facem școala părinților și apoi a copiilor” (FG_P).

O bună parte dintre pedagogii participanți la discuțiile în focus grupuri au fost de 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.”*Unor părinți le vine mai greu când îi anunțăm. Ei pe noi la început nu ne înțeleg, de ce anume copilul lor. Iată eu am un copil căruia îi vine greu la scris și citit. Eu nu am discutat cu mama, dar am o frică extraordinară. Mi-i incomod, mă tem că nu o să mă înțeleagă că copilul este slab, s-ar gândi că e o discriminare. Părintele poate să nu înțeleagă că eu nu-i vreau rău copilului lui, dar el, venind zi de zi la CREI, el o să se ridice” (FG_SS). ”Doar un părinte nu a semnat în PEI. Acordul l-a semnat, verbal parcă ne-am înțeles. Ea crede că copilului ei o să-i pună bircă, fiindcă este cu CES. Dar copilul este în clasa a 3 și numai litera a cunoaște” (FG_SS).* Unii părinți ascund că copilul lor are o problemă, refuzând să prezinte certificate medicale.

3.5. Nivelul de pregătire a cadrelor didactice pentru incluziunea educațională a elevilor cu CES

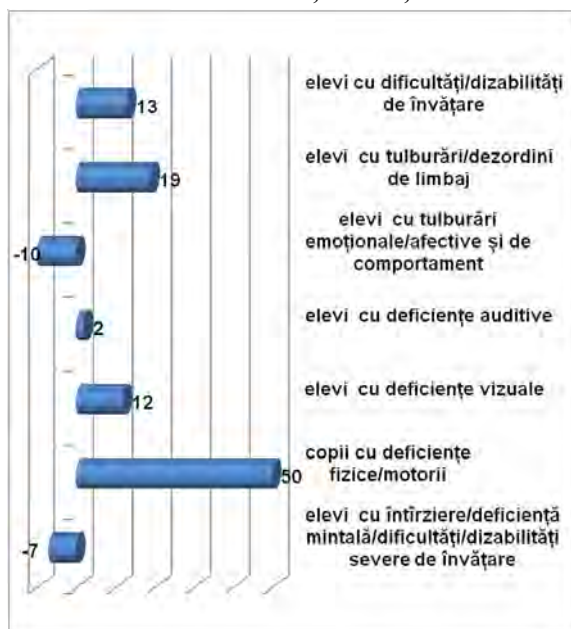
Majoritatea pedagogilor chestionați au menționat că administrația școlii a participat la activități de instruire în domeniul educației incluzive în ultimii trei ani (IOPD=85%), că majoritatea pedagogilor au fost la acțiuni de formare în domeniul educației incluzive în ultimii trei ani (IOPD= 70%) și că există personal calificat în domeniul educației incluzive (IOPD= 71%). Totodată, conform cercetării, este mai mică ponderea pedagogilor care consideră că majoritatea pedagogilor, care au fost instruiți, implementează în practică educația incluzivă (IOPD= 63%) și că majoritatea pedagogilor sunt suficient de pregătiți pentru a face față tuturor cerințelor educației incluzive (IOPD=47%) (vezi Diagrama 3.14).

Diagrama 3.14. Percepțiile pedagogilor privind nivelul de pregătire a cadrelor didactice din școală pentru implementarea educației incluzive, IOPD %



Fiind rugate să se pronunțe asupra faptului dacă sunt sigure că pot preda lecții diferitor grupuri de elevi cu CES, o bună parte dintre pedagogi au menționat că sunt siguri sau foarte siguri că pot preda lecții elevilor cu dizabilități fizice (IOPD=50%). Ponderea pedagogilor care au indicat că ei sunt siguri/foarte siguri că pot preda lecții elevilor cu dizabilități de învățare, cu tulburări/dezordini de limbaj, cu deficiențe vizuale este cu 12%-19% mai mare decât a celor care nu sunt siguri sau deloc nu sunt siguri. Cu referință la elevii cu întârziere/deficiență mentală și cu tulburări emoționale, ponderea pedagogilor care nu sunt siguri sau deloc nu sunt siguri că pot preda lecții este mai mare decât a celor de opinie opusă cu 7%-10%. (vezi Diagrama 3.15)

Diagrama 3.15. Gradul de pregătire a pedagogilor pentru a preda lecții diferitor grupuri de elevi cu CES, IOPD,%



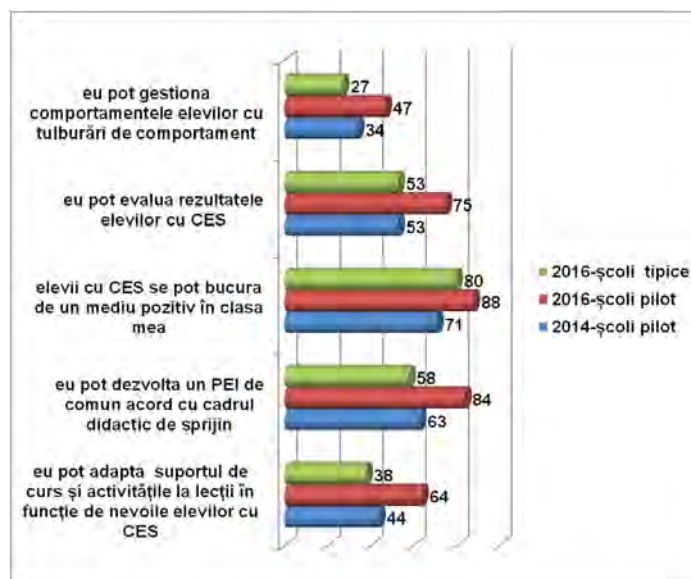
Pedagogii, de asemenea, au fost rugați să-și autoevalueze capacitățile de a dezvolta un PEI, de a crea un mediu prietenos în clasă, de a gestiona comportamente deviante, de a evalua cunoștințele elevilor cu CES. Studiul a scos în evidență faptul că ponderea pedagogilor care sunt de părere că elevii se bucură de un mediu pozitiv în clasa lor este cu 84% 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 70% mai mare decât a celor de părere opusă. Ponderea pedagogilor care consideră că pot evalua rezultatele elevilor cu CES este cu 63% 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 51% mai mare decât a celor de părere opusă. Ponderea celor care au menționat că pot gestiona comportamentele elevilor cu tulburări de comportament este cu 37% mai mare decât a celor care au menționat că nu sunt siguri că pot face aceasta. (vezi Diagrama 3.16)

Diagrama 3.16. Autoevaluarea de către pedagogi a abilităților necesare pentru educația incluzivă, IOPD, %.



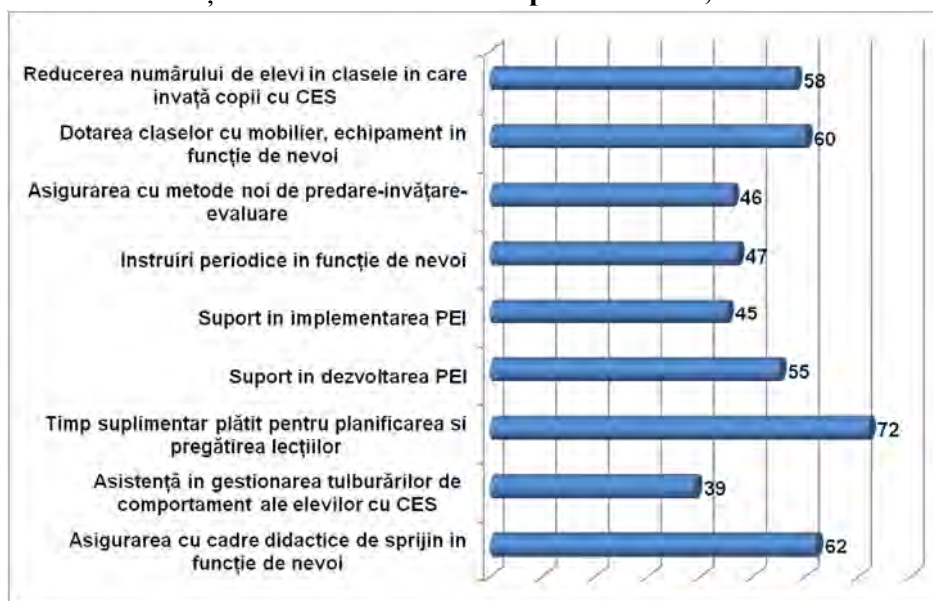
Analiza comparativă a rezultatelor cercetărilor (2014 și 2016) a scos în evidență faptul că în școlile pilot, care au beneficiat anterior de suport din partea ONG-urilor schimbările pozitive sunt mult mai evidente. Astfel, ponderea pedagogilor din școlile pilot care pot dezvolta un PEI, pot dezvolta un mediu pozitiv în clasă, pot adapta materialele didactice în funcție de nevoile educaționale ale elevilor, pot evalua rezultatele elevilor cu CES a sporit considerabil comparativ cu doi ani în urmă și este mult mai mare comparativ cu ponderea pedagogilor din școlile tipice. (vezi Diagrama 3.17)

Diagrama 3.17. Autoevaluarea de către pedagogi a abilităților necesare pentru educația incluzivă, pe ani, IOPD, %.



Cu toate acestea, conform cercetării, există încă o parte destul de mare de pedagogi 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 dintre pedagogii/managerii chestionați au menționat că ar dori următoarele: să fie remunerați mai bine, în special pentru timpul suplimentar de care au nevoie pentru pregătirea lecțiilor; să fie asigurați elevii cu CES cu cadre didactice de sprijin în funcție de nevoile lor; clasele să fie dotate cu mobilier și echipament în funcție de nevoile copiilor cu dizabilități. Mai bine de 50% din cei chestionați au indicat că ar trebui redus numărul de elevi în clasele în care învață elevii cu CES, că ar avea nevoie de suport în dezvoltarea PEI. Mai bine de 40% din pedagogii chestionați au menționat că ei ar dori să fie asigurați cu metode noi de predare-învățare-evaluare, că ar avea nevoie de instruire periodică în funcție de nevoi, că ar avea nevoie de suport în implementarea PEI. 39% din pedagogi au nevoie de suport în gestionarea comportamentelor copiilor cu CES. (vezi Diagrama 3.18)

Diagrama 3.18. Suportul de care ar avea nevoie cadrele didactice pentru o incluziune școlară mai eficientă a copiilor cu CES, %

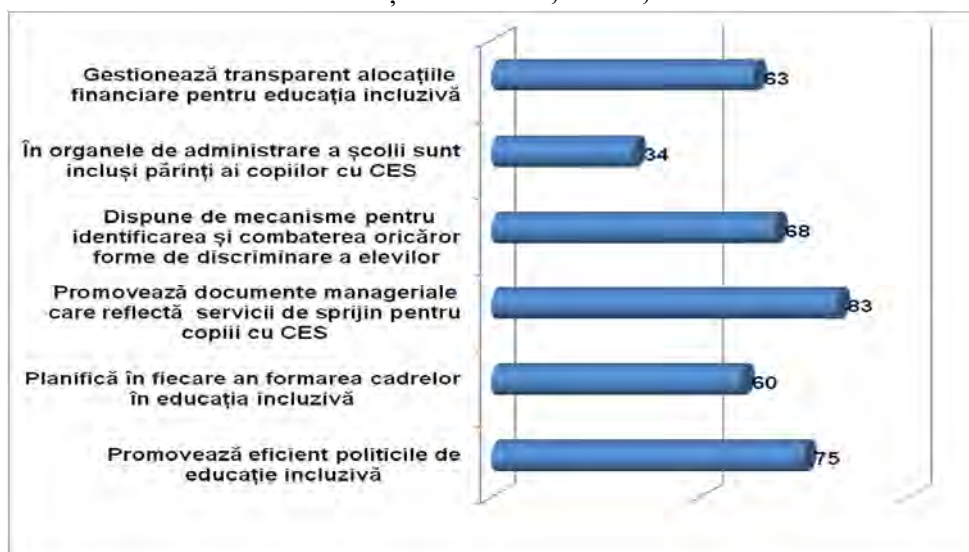


În cadrul discuțiilor în focus grupuri, pedagogii, de asemenea, au indicat că ar avea nevoie de instruiri permanente în domeniul educației incluzive, oferite de diferiți specialiști, care ar fi organizate la locul de muncă: *”copii noi, probleme noi”*. *”Noi trebuie să fim instruiți de o echipă întreagă – pedagog, psiholog, logoped și medic”* (FG_SS). Ei au solicitat instruiri pe tipuri de dizabilitate, de exemplu, cum să lucreze cu copiii cu dificultăți de auz, cu autism, cu sindromul Down. De asemenea, profesorii au menționat importanța organizării seminarelor cu toate cadrele didactice din școală, pentru a mări efectele reformei. *”La seminarele care se fac nu pot participa toți profesorii, de exemplu maximum 2-3, fiindcă nu poți întrerupe procesul instructiv pentru un seminar. Dar de seminar au nevoie toți, chiar și cei care nu au acum ore cu elevi cu CES, fiindcă la anul poate să aibă un asemenea copil”* (FG_SS).

3.6. Managementul școlii incluzive

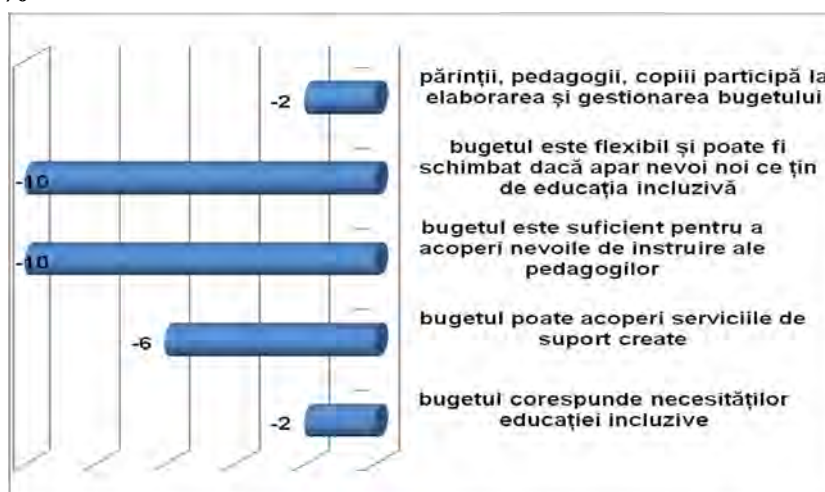
Gradul de susținere de către administrația școlii a educației incluzive. Majoritatea pedagogilor chestionați consideră că administrația școlii este deschisă și promovează politica statului privind educația incluzivă (IOPD=75%), că administrația școlii promovează documente manageriale care reflectă asigurarea elevilor cu CES cu servicii de sprijin (IOPD=83%), că administrația școlii dispune de mecanisme suficiente pentru combaterea și prevenirea oricăror forme de discriminare a elevilor (IOPD=68%) și că planifică în fiecare an instruirea pedagogilor în educația incluzivă (IOPD=60%). Ponderea pedagogilor care consideră că administrația școlii gestionează transparent alocațiile financiare pentru educația incluzivă este cu 63% mai mare decât a celor de opinie opusă. Totodată ponderea pedagogilor care consideră că părinții copiilor cu CES sunt implicați în managementul școlii este mai redusă (IOPD=34%). (vezi Diagrama 3.19)

Diagrama 3.19. Percepțiile cadrelor didactice privind susținerea de către administrație a educației incluzive, IOPD, %



Elaborarea și implementarea bugetului școlii incluzive. Conform cercetării, ponderea pedagogilor nemulțumiți de faptul cum este elaborat și implementat bugetul școlii este mai mare decât a celor de opinie opusă. Astfel, ponderea celor care consideră că bugetul școlii nu este flexibil și nu poate fi schimbat în caz dacă apar nevoi noi ce țin de educația incluzivă este cu 10% mai mare decât a celor de opinie opusă. Ponderea respondenților care sunt de părerea că bugetul nu este suficient pentru asigurarea nevoilor de instruire a pedagogilor este cu 10% mai mare decât a celor de opinie opusă. Ponderea celor ce sunt de părerea că bugetul școlii nu poate acoperi toate serviciile de sprijin necesare copiilor cu CES este cu 6% mai mare decât a celor de opinie opusă. Ponderea persoanelor care consideră că bugetul școlii nu corespunde nevoilor educației incluzive și că părinții, pedagogii, copiii nu sunt implicați în elaborarea și gestionarea bugetelor instituțiilor de învățământ este cu 2% mai mare decât a celor de opinie opusă. (vezi Diagrama 3.20)

Diagrama 3.20. Percepțiile pedagogilor privind elaborarea și implementarea bugetului școlii, IOPD, %

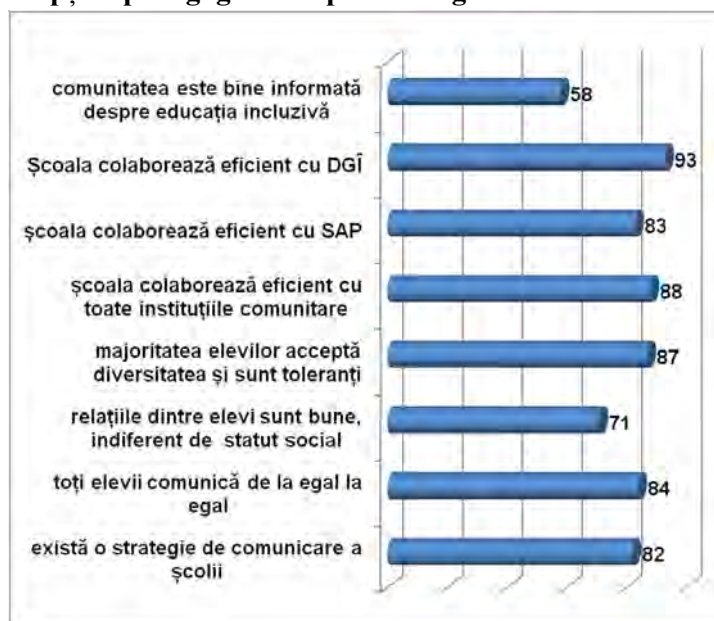


Strategia de comunicare a școlii incluzive. Majoritatea pedagogilor chestionați consideră că școala lor are o strategie de comunicare (IOPD= 82%) și că instituția de învățământ colaborează eficient cu Direcția Generală de Învățământ (IOPD=93%) cu SAP-ul (IOPD=83%) și cu toate instituțiile comunitare (IOPD=88%).

Ponderea pedagogilor care consideră că toți elevii comunică de la egal la egal, indiferent de statut social, stare de sănătate, religie etc. și că majoritatea elevilor acceptă diversitatea și manifestă toleranță în caz de necesitate este cu mai bine de 80% mai mare decât a celor de opinie opusă.

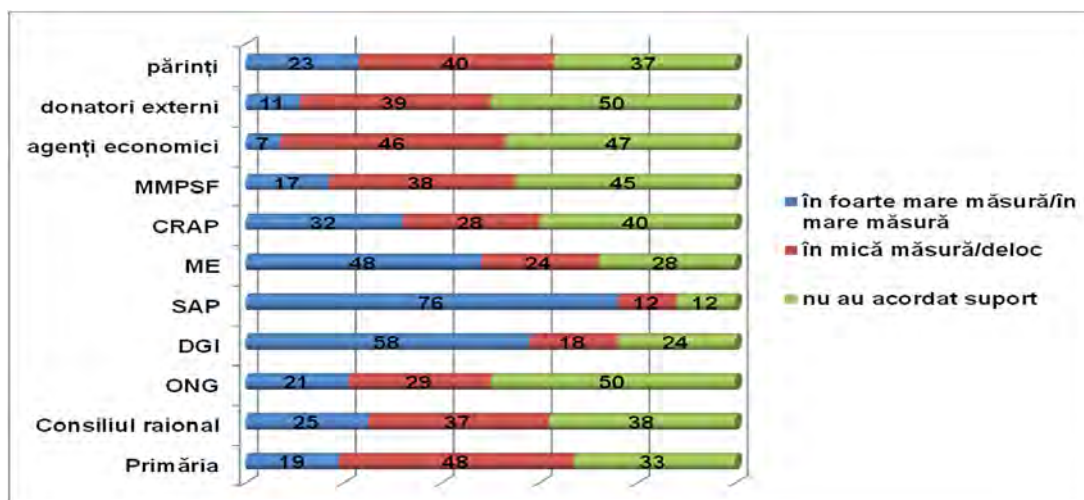
Ponderea celor chestionați care sunt de părerea că comunitatea este bine informată despre educația incluzivă este cu 58% mai mare decât a celor de opinie opusă. (vezi Diagrama 3.21)

Diagrama 3.21. Percepțiile pedagogilor despre strategia de comunicare a școlii incluzive, %

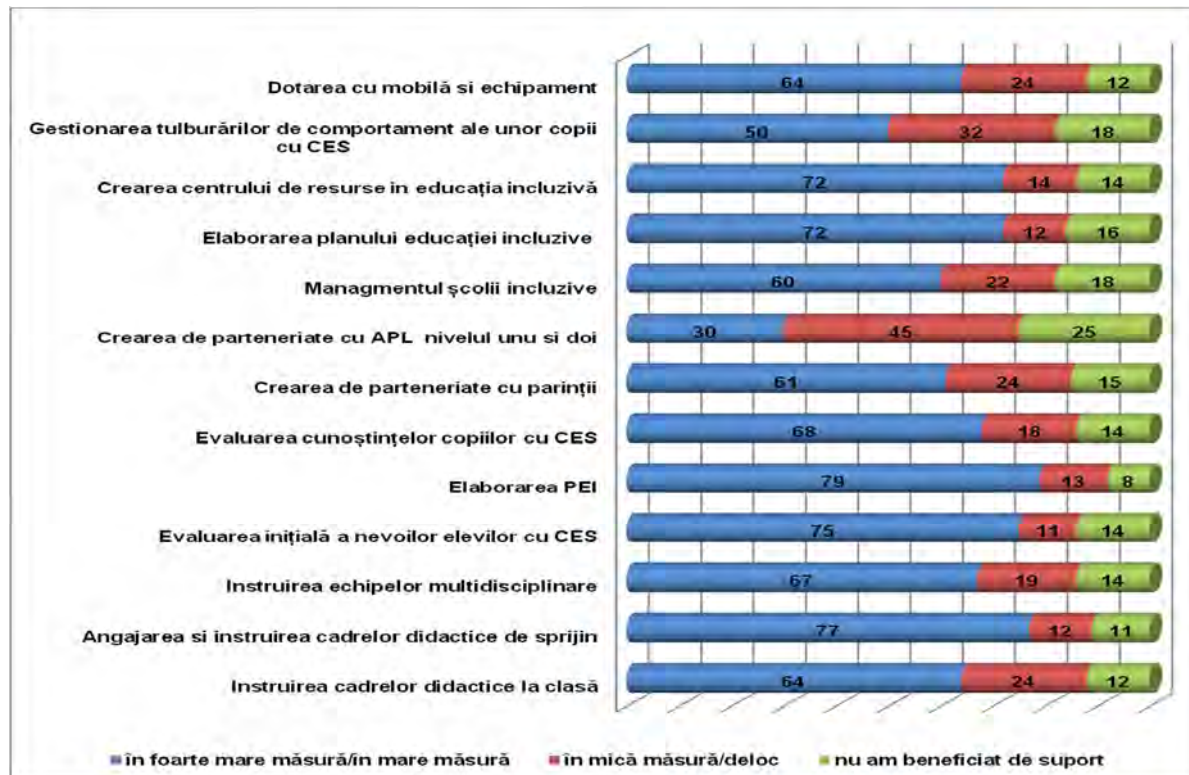


3.7. Suportul obținut de către instituțiile de învățământ pentru implementarea educației incluzive

Mai bine de 2/3 din pedagogi consideră că școala lor a beneficiat în foarte mare măsură/în mare măsură de suport în implementarea educației incluzive din partea SAP, 58% - din partea Direcției Generale de Învățământ, iar 48% – din partea Ministerului Educației. Fiecare al treilea crede că CRAP a acordat în mare măsură/în foarte mare măsură suport pentru educația incluzivă, iar fiecare al patrulea - că ONG-urile, Consiliul raional, primăria, părinții. În viziunea celor chestionați, mai puțin suport au acordat donatorii externi (11%), agenții economici (7%) (vezi Diagrama 3.22).

Diagrama 3.22. Suportul obținut de către școli în implementarea educației incluzive, %

Fiind întrebați în ce măsură sunt satisfăcuși de suportul obținut în diferite domenii, mai bine de 2/3 din cei chestionați au menționat că ei sunt în foarte mare măsură/în mare măsură satisfăcuți de asistența pe care au obținut-o în crearea centrului de resurse în educația incluzivă; în elaborarea PEI; în evaluarea inițială a nevoilor copiilor cu CES; în angajarea și instruirea CDS, a cadrelor didactice de la clasă, a echipelor multidisciplinare; în managementul școlii incluzive, în crearea de parteneriate cu părinții, în dotarea instituțiilor de învățământ cu mobilă și echipament (vezi Diagrama 3.23).

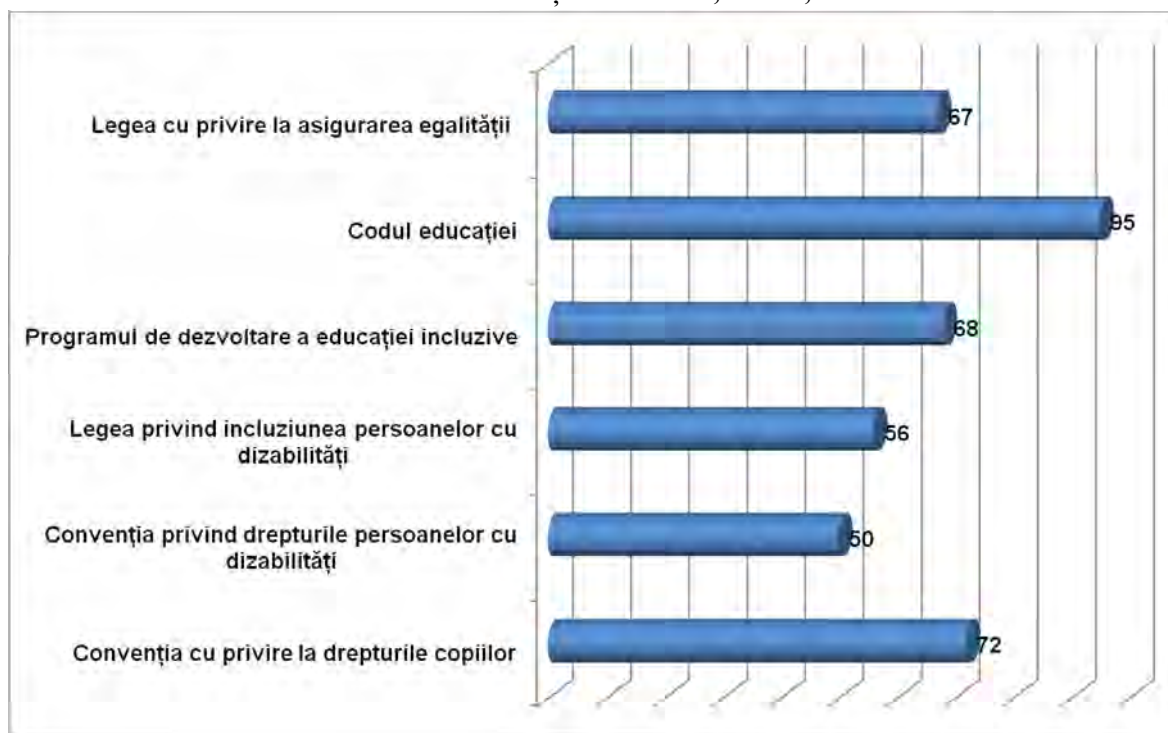
Diagrama 3.23. Suportul obținut de către școli în implementarea educației incluzive, %

Fiecare al doilea practic este satisfăcut în mică măsură sau deloc de crearea de parteneriate cu APL de nivelul unu și doi, iar fiecare al treilea chestionat – de gestionarea tulburărilor de comportament ale elevilor cu CES.

3.8. Percepțiile pedagogilor despre 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 înaltă. Astfel ponderea pedagogilor care cunosc Codul Educației este cu 95% mai mare decât a celor care nu-l cunosc. Ponderea pedagogilor care cunosc Legea cu privire la asigurarea egalității, Programul de dezvoltare a educației incluzive, Convenția cu privire la drepturile copiilor este cu 2/3 mai mare decât a celor care nu cunosc. Ponderea pedagogilor care cunosc Legea privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități și Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități este cu mai bine de 50% mai mare decât a celor care nu cunosc. (vezi Diagrama 3.22.)

Diagrama 3.22. Nivelul de informare a pedagogilor/managerilor despre cadrul legal în domeniul educației incluzive, IOPD, %



68% dintre pedagogii/managerii chestionați consideră cadrul legal mai curând relevant/foarte relevant pentru implementarea eficientă a educației incluzive la nivel de țară, 18%- mai curând nerelevant/deloc relevant și 16% nu s-au putut pronunța. Pedagogii care consideră cadrul legal mai curând nerelevant/deloc relevant au argumentat această concluzie prin următoarele: școala nu este pregătită pentru implementarea cadrului legal în domeniul educației incluzive (25%), nu este acordată suficientă atenție copiilor fără

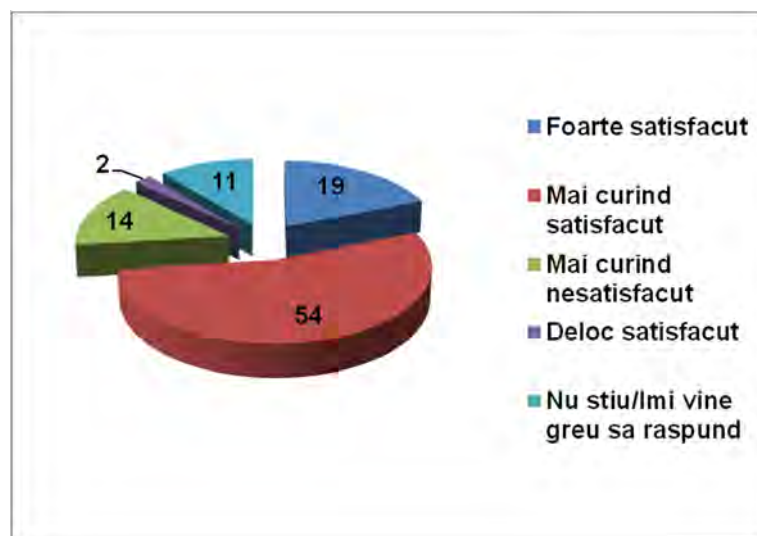
dizabilități (20%), trecerea la incluziunea școlară este prea rapidă, fără o cunoaștere profundă a situației (15%), lipsa condițiilor elementare pentru deplasarea copiilor cu dizabilități locomotorii (15%).

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 legile în domeniul educației incluzive sunt implementate în mică măsură sau deloc au argumentat aceasta prin următoarele cauze: nu sunt suficiente resurse financiare pentru implementare (36%), clădirile școlilor nu sunt adaptate la nevoile copiilor cu dizabilități locomotorii (29%), nu sunt suficiente servicii de suport educațional (30%), cadrele didactice nu sunt pregătite, instruite suficient (20%), părinții copiilor tipici se împotrivesc incluziunii, deoarece nu cred că ei ar putea fi incluși într-o clasă obișnuită (26%), părinții copiilor cu dizabilități se împotrivesc incluziunii, deoarece nu cred că ei ar putea fi incluși într-o clasă obișnuită (18%), nu există un mecanism de monitorizare a implementării acestor legi în practică (14%), cadrele didactice sunt reticente la incluziunea școlară (14%), copiii tipici au o atitudine discriminatorie față de copii cu CES (11%), managerii școlari nu cunosc ce au de făcut concret pentru a implementa educația incluzivă (4%).

3.9. Unele concluzii și recomandări privind educația incluzivă

Gradul de satisfacție de implementarea educației incluzive în școala proprie. Circa 2/3 dintre pedagogii/managerii chestionați au menționat că sunt mai curând satisfăcuți/foarte satisfăcuți de faptul cum este implementată educația incluzivă în școala proprie, 16% - au indicat că sunt mai curând nesatisfăcut/de loc satisfăcut de aceasta, iar 11% - nu știu/le vine greu să răspundă (vezi Diagrama 3.23).

Diagrama 3.23. Gradul de satisfacție al pedagogilor de implementarea educației incluzive în școala proprie, %



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:

- Refuzul părinților de a include copilul în categoria celor cu CES. *”Părinții nu vor să aducă copilul și să arate că copilul lor este cu CES. Pentru ei parcă ar fi o pată, nu înțeleg ei încă”* (FG_SS). Uneori lucrul acesta se întâmplă din considerentul că doresc ca copilul lor să continue studiile la colegii și nu la școli profesionale. *”Iată un copil ultimii ani a fost cu CES, dar în clasa a 9 l-am scos la solicitarea părinților, fiindcă ei pot să se ducă numai la școala profesională”* (FG_SS).
- Lipsa specialiștilor – logoped, kinetoterapeut – în școli. *”Ne este greu că nu avem un logoped. Avem fetiță în clasa I cu Down, ea nu vorbește. Sală de kinetoterapie ar fi nevoie, fiindcă după numărul de copii noi ar trebui să avem”*(FG_SS). *”La SAP numai este un logoped. Ar trebui să fie mai mulți logopezi, nu se dovedește în atâtea sate. Măcar în satele mai mari să fie specialiști sau pe zone. Noi am rămas și fără psiholog. Dar ar trebui să se găsească resurse și să fie angajați asemenea specialiști, indiferent dacă e liceu sau gimnaziu. Noi suntem și profesori și psihologi și logopezi”* (FG_P).
- Accesul limitat la instruire a unor cadre didactice. *”Nu toate cadrele didactice au fost instruite cum să facă un PEI. Toți care vin cu instruire, discută mai mult cu CDS. Unor profesori le este foarte greu și ei se revoltă, ce și acesta îmi mai trebuie (PEI)”*. *”Noi avem întrebări cu privire la curriculum, câte curriculumuri sunt – modificată, adaptată?”* (FG_SS). *”Dacă deficiența este severă, indiferent că este de auz de văz, sau retard mintal noi nu mai putem face nimic aici”* (FG_P).
- Programă de studii complicată. *”Noi nu reușim să predăm programa copiilor tipici și respectiv nici cu copiii cu CES nu dovedim să lucrăm,,* (FG_SS). *”În America ecuațiile de gradul 1 se predau în a 11, la noi din a 7, cât de bine trăiesc ei și cât de rău trăim noi. Eu compar cu lucrările din România, acolo tot le dau mai simplu, eu nu pot să le folosesc, fiindcă o să vină și o să mă verifice cineva și o să zică de ce dau așa de simplu”* (FG_P).
- Neadaptarea instituțiilor de învățământ la necesitățile copiilor cu dizabilități fizice. *”Noi degrabă o să avem un copil cu cărucior. Construirea unei rampe este o problemă financiară pentru noi”* (FG_SS).
- Specificul patologiilor unor copii cu CES *”Mămica vrea copilul să cunoască, dar noi cum să lucrăm, dacă ea nu vorbește. Mama nu poate să o ducă la logoped, fiindcă are copil mic”* (FG_SS).
- Timpul limitat al profesorilor pentru a se ocupa de copiii cu CES mai mult (îndeosebi la disciplinele la care sunt evaluări). *”Tu ești în situația să lași 27 de elevi să-și facă de cap și să te ocupe cu dânsul. Noi, clar că nu-i lăsam pe cei 27, fiindcă ei în clasa a 9 au evaluări, examene. Profesorul răspunde de ceea ce nu știu elevii. Neintenționat îl lasă pe cel cu CES singur”*. *”Băiatul de două ori m-a chemat lângă el. Eu abia am predat tema nouă, trebuia să-i urmăresc și pe ceilalți, i-am spus că acuși vin. A văzut că nu vin și s-a apucat a se juca cu colega”*. *”Noi nu ne putem permite să le acordăm mult timp copiilor aceștia. Eu verific numai când am timp. Ceilalți mai mult folos ar aduce societății decât dânsul”* (FG_P). *„Pe lângă aceștia cu CES mai sunt vreo 3-4 cu care se depune tot mult efort, care au nevoie de mai multe explicații și trebuie să stai să-i dădăcești”* (FG_P). *”La seminare ni se pune că cadrul didactic nu trebuie să se apropie de multe ori de acești copii, ci doar să vadă dacă a îndeplinit sarcina sau nu. Eu nu sunt de acord, fiindcă acești copii cu cerințe speciale*

necesită o asistență permanentă din partea unui cadru didactic, pentru că el nu poate să se descurce singur” (FG_SS).

- Numărul mare de elevi în clase. *”Clasele sunt mari, copiii în clasă sunt diferiți după nivelul de dezvoltare, mai avem hiperactivi. Eu acum după lecții sunt stoarsă – unul nu știe cum să se comporte, altul nu poate citi, altul nu poate scrie. E un stres mare. De micșorat numărul de elevi în clasele incluzive” (FG_SS).*
- Volumul mare de muncă care trebuie să fie îndeplinit de către profesori. *”În toate școlile profesorii nu mai sunt atât de tineri și nu rezistă la atâtea sarcini. Eu cu trei copii cu CES în clasă am devenit foarte epuizată. Copiii sunt diferiți, cerințele tot trebuie să fie diferite, sarcinile la fel. E o practică bună, noi voință avem, dar nu mai avem putere”. ”Noi avem milă față de copiii aceștia, numai că nu ne putem descurca” (FG_P).*
- Diferența semnificativă dintre nivelul de cunoștințe al celor copiilor tipici și a celor cu CES. *”Clasa învață operații cu radicali, dar ei nici tabla înmulțirii nu cunosc” (FG_P). ”E o problemă de a trece de la un nivel la altul. În clasa a 6, copiii fac eseuri, se lucrează cu textul, iar cu unul trebuie să-l înveți literele. Fizic și psihic e greu pentru profesor” (FG_SS).*
- Neremunerarea adecvată a cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu CES. *”La evaluare, eu le-am făcut lor teste aparte, dar nu am fost remunerată pentru asta”. ”Se vorbește mult de voluntariat, dar cât voluntariat să faci când tu îți răpești timpul tău. Acei de sus nu au idee cum lucrează profesorii. De multe ori din banii noștri cumpărăm rechizite, caiete. Statul se ține pe noi, proștii care lucrează degeaba. Acuma și arenda la manuale trebuie să plătim. Niciodată nu suntem auziți. Șefa direcției ne stopează să mai zicem ceva” (FG_P). ”Într-o clasă de 34 de copii, unde 3 sunt cu CES, e greu. Profesorul care predă copiilor cu CES are același salariu ca și profesorul care predă copiilor tipici. Dacă am fi remunerați, am fi mai dedicați” (FG_SS).*
- Lipsa materialelor didactice. *”Eu la lecție trebuie să vin pregătită pentru el să deseneze, dar trebuie să caut ce să deseneze. Cine îmi dă mie aceste materiale?”. ”Ministerul trebuie să angajeze persoane care să elaboreze teste, materiale. Nouă să ne dea materiale și noi numai să alegem și să lucrăm” (FG_P). ”Cât de ilustră trebuie să fiu ca să elaborez două curriculumuri pentru doi copii din clasa a 9, pe când ministerul a elaborat doar una. Cât de deșteaptă trebuie să fiu eu. Sau măcar să ne prezinte câteva variante de materiale dintre care să putem alege” (FG_SS).*

Unii profesori au menționat că din cauza lipsei asistențelor personale, unii părinți solicită instruire la domiciliu. *”La anul viitor o să fie o fetiță cu Down și părinții au zis că o să ceară instruire la domiciliu, fiindcă trebuie să stea cu ea cineva. Ea poate să iasă de la ore, iar profesorul trebuie să umble din urma ei, dar având încă 30 de copii, e complicat. Avem aici un atelier, wc, strada e alături” (FG_SS).* La alți copii se recurge la instruire la domiciliu din cauza comportamentului copiilor cu CES. *”Copilul acesta poate să vină la școală, dar sunt momente când el este agresiv și e mai bine pentru el și pentru colegi să stea acasă. Se mai scapă în pantaloni. El nu-și dă seama ce face” (FG_P).* Adesea, în situația copiilor cu instruire la domiciliu, părinții solicită să vină un singur profesor care să-i învețe doar să scrie și să citească. *”Eu le arăt planul că acolo trebuie să facă engleza, geografie. Ei refuză, scriu la SAP și se acceptă” (FG_P).*

Propunerile profesorilor privind îmbunătățirea implementării EI. În timpul discuțiilor în focus grupuri, pedagogii au venit cu următoarele propuneri pentru eficientizarea implementării educației incluzive:

- Asigurarea cu materialele necesare de lucru ”Am văzut când au venit de la CCF, așa multe materiale bune aveau. Am vrea și noi să le avem. Facem noi materiale singuri din castane, ghinde. Dar cu totul altceva este când ai materiale bune, ilustrative”. ”Fișe speciale, teste” (FG_SS). ”Eu vreau modele de curriculumuri pentru copiii cu deficiențe de auz sau cu dificultăți de învățare. Dar nu eu să inventez. Sunt mecanisme, instrumente elaborate de specialiști și eu numai să le adaptez. Eu nu sunt așa de versată să știu la fiecare, în funcție de dificultatea lui ce să-i dau. Nu știu, fiindcă nu am de unde să știu” (FG_SS).
- Oferirea de suport didactic și organizarea de instruire privind strategiile de lucru cu copiii cu CES.
- Continuarea implementării educației incluzive fără introducerea unor schimbări majore ”dă doamne să nu mai fie schimbări, fiindcă numai ce ne-am acomodat”.
- Oferirea unor modele de colectare a datelor solicitate de diferite structuri.
- Reducerea numărului de copii în clasele în care învață copii cu CES, ”clasele să fie mici, de 15 copii. Așa poți să-i acorzi atenție și lui”. ”Cu evaluarea care este acum, cu 24 de elevi și să mai am doi copii cu CES, credeți-mă că ies sură la cap. Multă documentație trebuie îndeplinită. Nu poți să pui bazele în clasele primare având așa un număr de copii. Când să reușești în 45 de minute să te apropii de fiecare copil? E un lucru foarte consumabil, de care Ministerul Educației ar trebui să țină cont” (FG_P). ”E normal ca copiii aceștia să fie printre ceilalți copii, dar trebuie de revăzut numărul de copii în clasă” (FG_SS). În acest context, profesorii au subliniat că numărul optim de copii într-o clasă în care sunt elevi cu CES trebuie să fie de 10-12 elevi.
- Salarizarea diferențiată a profesorilor care predau în clase cu elevi cu CES. ”Ar primi lucrul acesta mai cu sufletul deschis că i s-a ridicat salariul” (FG_SS). ”Trebuie de gândit la mecanismul stimulării cadrului didactic, în dependență de numărul de curriculumuri elaborate și numărul de copii. Unul lucrează cu 15, altul cu 30, credeți că e normal?. Salariul același se plătește. Unul nu are nici un PEI, altul are 3, e normal?” (FG_P). ”De adăugat la salariu pentru lucrul cu copiii cu CES. Unii sunt de acord să rămână după lecții ca să lucreze. Atunci s-ar vedea și rezultate, noi am lucra și la ore, și suplimentar după ore. Dar așa 45 minute cu 30 de copii nu poți obține rezultate bune” (FG_SS).
- Reducerea documentației care urmează să fie completată. ”Chestionarele, fișele de evaluare a copiilor nu ar trebui aplicate lunar, dar semestrial, fiindcă iau mult timp”(FG_SS).
- Revizuirea procesului de dezinstituționalizare a copiilor cu dizabilități. ”Noi facem totul ce ni se cere. Lucrând vedem că nu e chiar bine. Vedem că sistema aceasta are nevoie de revizuire. Noi vrem rezultat și nu degeaba să treacă prin școală atâta timp. Vrem să aibă un viitor, nu numai să fie socializat. Sistemul actual nu-i pregătește pentru viața în viitor. Ideea e bună, dar implementarea nu e bună (FG_P).
- Diminuarea numărului de ore în norma didactică a profesorilor care predau elevilor cu CES.
- La finanțarea instituțiilor de învățământ să se ia în considerație mai multe aspecte (de exemplu cheltuielile pentru încălzire). ”9000 de lei pentru un elev e puțin, ar trebui măcar 13000 și 14000. Depinde de încăpere, de instituție. La Logănești au același număr de elevi ca noi, ei pe încălzire

cheltuiesc 20000 lei, noi 230000. Este diferență? Ei au de unde și să stimuleze profesorii și să îmbunătățească condițiile” (FG_P).

- *Instituirea funcției de profesor-diriginte. ”Astfel s-ar reuși mai multe, să se comunice cu ei, să se stabilească relații de parteneriat, la timp să se oprească conflictele, discriminările. Așa ne fugărim și facem pentru hârtiuță. Sau să fie un profesor-diriginte la 2 clase. În alte țări așa este, de exemplu, în Canada. El are doar salariu de diriginte, nu ca noi de 180 de lei. El are timp să meargă cu ei la ore, să vadă gradul lor de dezvoltare”(FG_SS).*
- *Implementarea educației incluzive și în instituțiile preșcolare. ”Este mai ușor de atins succesul atunci când se începe de la grădiniță. Noi în clasa 1 pierdem un an de zile. Dacă s-ar depista de la grădiniță, noi de la început din a 1 am începe a lucra” (FG_SS).*

CAPITOLUL 4. PERCEPȚIILE REPREZENTANȚILOR SAP

4.1. Impactul politicilor de educație incluzivă

Toți reprezentanții SAP-urilor consideră că implementarea educației incluzive este o practică bună – datorită **rezultatelor pozitive înregistrate în domeniul incluziunii sociale și anume:**

- Școlarizarea copiilor cu CES”. *Au fost încadrați în procesul de învățământ mulți copii care au fost uitați. Erau în localitate, dar nu erau înscriși la școală și nimeni nu cunoștea de ei” (I_SAP). ”Implementând educația incluzivă, am rezolvat problema școlarizării. Foarte mulți copii care aveau probleme de sănătate nu erau școlarizați. În timpul evaluărilor noi depistăm asemenea copii” (I_SAP).*
- Copiii cu CES beneficiază de mai multă atenție din partea cadrelor didactice, a colegilor. *”Copiii cu dificultăți severe erau lăsați în umbră, erau înscriși în listă, dar nu li se atrăgea așa mare atenție. Acum, acești copii nu mai sunt lipsiți de atenție. Ei au CDS care le acordă suport. Sunt implicați inclusiv în activitățile extracurriculare” (I_SAP).*
- Copiii cu CES au obținut posibilitatea de a termina studiile gimnaziale și de a beneficia de instruire profesională. *”Acești copii nu puteau beneficia de curriculum modificat, nu puteau avea note bune și nici absolvi școala. Dacă se duceau la examene – de obicei luau nota doi. Terminau școala cu certificat.”. ”Unii elevi cu CES, care au avut PEI și curriculum individualizat, au absolvit școala deja și s-au încadrat în școli profesionale. Există o continuitate a procesului de educație incluzivă în școală. Copiii cu CES pot obține o profesie în dependență de abilitățile pe care le au” (I_SAP). ”Am avut un caz când un copil cu CES la examen a luat testul și a strigat de bucurie că el știe să-l facă. Dacă nu era evaluarea diferențiată, copilul avea să se uite în test și pentru el avea să fie totul negru” (I_SAP). ”Nu mai avem repetenți. Copilul învață în funcție de abilitățile sale” (I_SAP). ”Reușita este mai bună, cerințele corespund abilităților lor” (I_SAP).*
- Creșterea gradului de acceptare și toleranță față de copiii cu CES în mediul copiilor tipici. *”Dacă copiii tipici și cei cu CES merg împreună la grădiniță, școală, ei se deprind unii cu alții . Copiii tipici învață mesajele lor, gesturile, limbajul, dorințele, mofturile, știu când se înfurie și cum să reacționeze” (I_SAP). ”Copiii tipici sunt mai toleranți în clasele unde avem copii cu CES. O profesoară ne spunea că la început avea temeri că va avea un copil cu CES în clasă, dar în rezultat – elevii tipici au devenit mai buni” (I_SAP). ”O mamă ne spunea că avea doi copii gemeni în aceeași clasă, care permanent se aflau în conflict. Când a fost adus un copil cu dizabilități în clasă, comportamentul lor s-a schimbat radical: ei au învățat să se ajute reciproc.” (I_SAP). ”Prezența copiilor cu CES îi schimbă pe ceilalți: devin mai omenoși, mărinimoși, empatici, receptivi, încep să înțeleagă durerea colegului” (I_SAP).*
- Prevenirea cazurilor de instituționalizare a copiilor. *”Am avut situație când un copil sănătos era pe cale de a fi plasat în instituția rezidențială de la Visoca. Am ajuns în judecată cu cazul dat”(I_SAP). ”Copiii sunt educați în familie, mai bine ca mama nimeni nu o să aibă grijă de ei” (I_SAP).*
- Schimbarea atitudinii și comportamentului părinților copiilor cu CES. *”Avem un copil de 5 ani, care abia anul acesta a fost adus la grădiniță. Mama l-a abandonat, tata este cioban și îl lua cu*

el pe deal cu oile. Odată cu integrarea copilului în grădiniță s-a schimbat comportamentul tatălui. El vine la ședințe. Când vine după copil, se îmbracă în haine curate, adică conștientizează că vine într-un mediu unde trebuie să arate cât de cât bine” (I_SAP).

Reprezentanții SAP-urilor, de asemenea, au menționat că incluziunea copiilor cu CES în școală a contribuit la înregistrarea unor progrese în dezvoltarea lor și anume:

- Îmbunătățirea capacității de comunicare. *”Avem un copil venit din instituția pentru copiii hipoacuzici, unde se vorbea doar prin semene. El aude foarte puțin. Spunea doar trei cuvinte la început. Iată are numai 30 de zile de când este în școală, între copii, unde toți comunică, și copilul spune deja mai multe cuvinte. Mama ne spune că copilul vine bucuros acasă și se duce cu plăcere la școală. Cadrul didactic lucrează cu el mai mult prin intermediul fișelor, ochi în ochi, iar copilul citește pe buze. Ea vorbește foarte clar și el înțelege” (I_SAP). ”În alt caz, copilul nu vorbea deloc. Mama nu dorea să o dea la școală, deși avea deja opt ani. Vecinii ne spuneau că fata stătea toată ziua și se uita cum trec oamenii și căruțele pe drum. Acum merge la școală, are un scris frumos, deja vorbește, chiar dacă nu prea clar, dar noi o înțelegem” (I_SAP).*
- Modificarea comportamentului copiilor cu CES. *”Avem copii cu sindromul Down, cu autism, care foarte bine sunt încadrați, sunt obișnuiți cu copiii, știu care sunt regulile de comportament, respectă disciplina. Ei interacționează cu adulți străini și știu că aceasta este o normă, nu trebuie să aibă frică. Închipuiți-vă că copii aceștia ar avea instruire la domiciliu, ei s-ar mai adapta oare la mediul de școală?” (I_SAP). ”La început el suduia, urla, trântea ușa. La sfârșit de an el i-a adus un buchet de flori profesoarei care l-a atras să vină la lecții. Copiii se învață prin exemple” (I_SAP).*
- Copiii cu CES sunt fericiți. *”Copiii zâmbesc, ochii sunt limpezi. Copiii aceștia până acum erau ascunși prin case și școli speciale” (I_SAP).*
- Copiii cu CES simt apartenența la grup. *”Mulți și-au făcut prieteni”.*
- A crescut nivelul de încredere în forțele proprii a copiilor cu CES. *”Sunt încrezuți, pot citi, scrie” (I_SAP).*
- Copiii cu CES au devenit degajați și nestingheriți. *”Copiii cu CES nu mai sunt atât de inhibați cum erau, nu puteau spune nici două cuvinte. Copii aceștia au fost încurajați, mulți aveau delăsare socială și pedagogică” (I_SAP).*

Deși au fost înregistrate o serie de progrese în implementarea educației incluzive, majoritatea membrilor SAP intervievați au menționat că încă mai este mult de lucrat pentru a schimba fundamental situația, *”din tot modelul EI noi am construit doar scheletul”, ”educația incluzivă e ca un deal nearat”.*

4.2. Mediul de învățare

Atitudinea cadrelor didactice față de educația incluzivă. Reprezentanții SAP-urilor consideră că atitudinea pedagogilor față de educația incluzivă s-a îmbunătățit comparativ cu 2-3 ani în urmă. *”Înainte când doream să facem o activitate în instituții, mai întâi trebuia să facem 15 minute, uneori o oră - sensibilizare, să explicăm profesorilor că ei (copiii cu dizabilități) tot au drepturi. Acuma discutăm nemijlocit problema concretă” (I_SAP). ”La început credeau că e un proiect și, ca toate proiectele, o să*

se finiseze. Dar când au văzut educația incluzivă inclusă în Codul Educației ca politică educațională, lumea de acum are o altfel de abordare” (I_SAP). ”La început, când ne duceam prin școli cu evaluarea, profesorii ne spuneau că copii debili nu au. Mulți considerau că acesta este un proiect, peste 1-2 ani el se finisează și copiii aceștia cum au venit așa o să se ducă înapoi în instituții. Acuma toți au înțeles că copiii aceștia rămân în școală până termină clasa 9.” (I_SAP). ”La început cadrele didactice aveau o reticență destul de mare față de educația incluzivă a copiilor cu CES. Se gândeau că este ceva greu, necunoscut. Profesorii erau deprinși să lucreze cu copii care cât de cât însușeau curriculumul școlar. Când au început să vină copiii din școli auxiliare, ei chiar nu erau pregătiți. Acuma lumea este formată, înțelege ce înseamnă educația incluzivă” (I_SAP).

Reprezentanții SAP-urilor au menționat că în unele școli procesul de educație incluzivă decurge mai bine, iar în altele – mai rău. ”Avem instituții în care sunt progrese și în care nu sunt: în acestea din urmă profesorii au rămas cu viziunea cea de cândva. Avem și de aceștia care spun că copilul acesta nu trebuie să fie în școala de masă nici într-un caz”(I_SAP).

Mai mulți reprezentanți ai SAP-urilor au menționat că atitudinea cadrelor didactice față de educația incluzivă depinde de nivelul de exigență și responsabilitatea directorului de școală. ”Acolo unde avem directori exigenți și ei luptă ca procesul educațional să fie calitativ, și cadrele didactice au o atitudine destul de serioasă față de educația incluzivă” (I_SAP).

Atitudinea elevilor tipici și a părinților lor față de elevii cu CES. Majoritatea reprezentanților SAP-urilor cred că copiii cu CES se simt bine în școli alături de colegii tipici. ”Se simt foarte bine, nu-s așa de speriați cum erau înainte. Copiii cu CES vor să vină la școală. O fetiță mult timp a avut instruire la domiciliu și își vedea numai profesoara și, când era vremea mai bună, ieșea la scaun la poartă. De când vine la școală, ea la ora 6 este deja pregătită, cu geanta de-a gata să se ducă. Un copil nu minte, și dacă ei nu i-ar plăcea, nu s-ar duce la școală” (I_SAP).

Unii reprezentanți ai SAP-urilor au menționat că, deși e bine că copiii cu CES sunt încadrați în școală alături de semenii lor, nu toți copiii cu CES se simt bine în școală, din cauza nivelului redus de pregătire a profesorilor de a lucra cu toate categoriile de copii. ”Unui profesor, care nu a lucrat până acum cu un copil cu sindrom Down sau cu elemente de autism, îi vine greu și nici nu știe cum să lucreze. Noi, cei din SAP, nu cunoaștem încă toate lucrurile, fiindcă-s lucruri noi” (I_SAP). ”Copiii uneori se simt marginalizați de maturi, profesori” (I_SAP).

Copiii cu dizabilități locomotorii, în viziunea reprezentanților SAP, sunt mai bine acceptați de elevii tipici decât copiii cu dizabilități intelectuale. Unii reprezentanți ai SAP-urilor au prezentat cazuri când copiii cu CES sunt sprijiniți financiar de copiii tipici și părinții acestora. ”Avem un caz când copiii au strâns bani și i-au cumpărat un calculator de masă unei fete care este cu instruire la domiciliu. Acum ei comunică că fata prin Skype” (I_SAP).

Conform opiniei reprezentanților SAP-urilor, deși mai puțin frecvent, totuși mai sunt cazuri în care părinții elevilor tipici se împotrivesc includerii în clasă a elevilor cu CES. ”Mai sunt situații când părinții nu vor ca copilul lor să învețe împreună cu un copil cu CES. Am avut cazuri la gimnaziul din oraș, când

părinții au ajuns până la minister cu așa problemă” (I_SAP). ”O mamă era inițiatoarea procesului de reîntoarcere a unui copil în instituția rezidențială. Noi am spus că este un copil ca toți copiii. Așa s-a întâmplat că am asistat la ore și o fetiță tipică s-a sculat și se plimba prin clasă, atunci am întrebat de ce copilul acesta nu încurcă, dar cel cu CES încurcă. Ei se învață pe parcurs să stea în bancă. Am zis, hai să încercăm și până la urmă situația s-a ameliorat ” (I_SAP).

Pentru a evita aceste probleme și a schimba atitudinea comunității față de copiii cu CES, reprezentanții SAP-urilor organizează întâlniri cu președinții CMI și îi sfătuiesc să facă adunări cu părinții copiilor tipici, la care să le lămurească conceptul educației incluzive și drepturile copiilor cu CES la educație în școala din comunitate.”*La început copilul cu CES este perceput ca un arici care împunge cu acușoarele, pe urmă acușoarele se fac mai mici și mai mici. Colectivul îl primește, dar pentru asta trebuie timp. Educatorul le explică copiilor tipici că acesta este un copil aparte, nu trebuie să-l deranjăm când vedem că cu el ceva se întâmplă, trebuie să-l susținem și să-l încurajăm” (I_SAP).* În conformitate cu opinia experților, copiii cu CES din mediul rural sunt mai ușor acceptați de către părinții copiilor tipici, datorită specificului relațiilor de vecinătate, rudenie și afinitate.

Serviciile de suport din școli. În concepția reprezentanților SAP, serviciile de suport create în școală și anume - orele de meditații, centrul de resurse, CDS, PEI etc. – sunt suficiente pentru copiii cu dizabilități medii. În cazul copiilor cu dizabilități severe însă ar trebui incluse și alte servicii mai specializate cum ar fi cele de asistență medicală, kinetoterapie etc.

Comisiile multidisciplinare. Reprezentanții SAP-urilor au menționat că în fiecare școală au fost create Comisii multidisciplinare, care au următoarele obiective: identificarea și evaluarea inițială a copiilor cu nevoi educaționale, referirea cazurilor la SAP, monitorizarea cazurilor, crearea echipelor PEI, realizarea adaptărilor fizice. Membrii CMI au fost și sunt capacitați periodic de către SAP-uri. Ca rezultat, CMI înregistrează progrese semnificative în activitatea lor. ”*La prima etapă CMI refereau către SAP copii care nu aveau CES și am clasat pe un capăt dosarele primite. Acum membrii CMI cunosc mi bine care copii au CES și sunt mult mai rare cazurile de referire a copiilor cu delăsare pedagogică, sau a altor copii tipici. Ei s-au învățat să elaboreze calitativ curriculumul modificat. Membrii CMI au înțeles că au nevoie de instruire și ei solicită să fie instruiți. Acesta este un progres de acum, asta înseamnă că nu sunt indiferenți” (I_SAP).*

Deși reprezentanții SAP-urilor au apreciat pozitiv activitatea CMI, ei au menționat că mai sunt încă probleme care necesită o atenție sporită și soluționare, și anume:

- Membrii CMI nu conștientizează întotdeauna rolul și valoarea lor, ceea ce împovărează îndeplinirea obiectivelor pentru care sunt create. ”*Comisiile multidisciplinare dacă noi le deranjăm, ele fac, dacă nu, ele nu fac nimic. Așa se face în toată republica, fiindcă suntem la început de cale. De ce să ascund?” (I_SAP).* ”*Membrii CMI confundă noțiunile de curriculum adaptat și modificat. Profesorii, deși înțeleg că elevii necesită curriculum modificat, profită de asta și optează deseori pentru cel adaptat. Însă au de suferit copiii, în cazul curriculumului modificat este vorba de adaptările de mediu, pedagogice” (I_SAP).* Sunt cazuri când CMI nu referă copiii cu CES către SAP pentru a nu încărca pedagogii cu volum adițional de muncă: elaborarea PEI, a curriculumului modificat etc.”*Noi vedem că sunt copii care nu citesc, nu*

calculează în clase. Când întrebăm pedagogii de ce se întâmplă asta, ei ne spun că acești copii vor termina și așa școala. Asta înseamnă că profesorul nu vrea să mai facă PEI, curriculum”. (I_SAP).

- Oportunități reduse de a organiza ședințe periodice ale CMI din cauza că unii membri ai CMI lucrează prin cumul. ”Mulți profesori lucrează prin cumul, și dacă, de exemplu, azi trebuie să aibă loc ședința CMI, ei pot să nu se afle în școală. Fac 3 ore și pleacă în altă instituție și atunci e foarte greu să se găsească ziua aceea când toți sunt disponibili” (I_SAP).
- Este greu de identificat o persoană competentă care ar îndeplini voluntar funcțiile de președinte al CMI. ”De obicei, președintele CMI este directorul adjunct pe instruire. Anul acesta, cu toate schimbările, în unele școli directorii-adjuncți pe instruire au rămas numai pe 0,5-0,25 salariu, iar în alte școli – funcția a fost redusă și a rămas un singur director-adjunct. Evident că în aceste condiții este dificil ca această persoană să îndeplinească calitativ și atribuțiile de președinte CMI”. (SAP_Orhei) ”Directorul-adjunct este pe 0,25 sau 0,5 salariu și nu are timp suficient pentru monitorizarea integrală a procesului de educație incluzivă” (I_SAP).
- Neremunerarea activității membrilor CMI. ”Sunt niște sarcini în plus pentru profesori. Mai mult decât atât, nu este clar stabilit cine anume trebuie să facă parte din CMI și care sunt responsabilitățile fiecărui membru al CMI, de aceea unii profesori pot refuza să participe. Mulți cred că dacă este vorba de educație incluzivă, aceste activități trebuie să fie făcute de către CDS” (I_SAP).
- Unele cadre didactice se regăsesc atât în CMI, cât și în echipa PEI și deseori confundă activitățile. Îndeosebi această problemă este specifică pentru localitățile rurale sau școlile mici, unde sunt puțini profesori. ”Dacă la oraș sunt mulți profesori și poți să alegi persoane diferite în CMI și echipa PEI, atunci la sate în comisii sunt tot aceleași persoane, de asta ei deseori încurcă lucrurile și le vine greu”. ”Am vrut să cunoaștem care sunt echipele de dezvoltare a PEI-urilor pentru copiii cu CES. Mulți s-au încurcat, au scris membrii CMI în echipa de creare a PEI” (I_SAP).

Centrele de resurse pentru educația incluzivă (CREI). Conform opiniei reprezentanților SAP, CREI-urile sunt foarte necesare, deoarece ele creează condițiile necesare pentru incluziunea copiilor cu CES în școlile generale. CREI-urile sunt catalogate de către reprezentanții SAP-urilor drept – ”un ungheraș, colțisor unde elevii cu CES se pot refugia”, ”se simt în siguranță”. ”La început elevii cu CES trebuiau aduși în ele, acum nu mai poți să încui centrul și să pleci, ei vin, deschid, întreabă unde este profesorul, fiindcă le place aici. Chiar dacă elevul nu reușește să învețe o poezie, să facă ceea ce este planificat în centru, el măcar încă o oră și jumătate este supravegheat de cineva și petrece timpul frumos” (I_SAP). Experții intervievați au menționat că atât elevii cu CES, cât și elevii tipici frecventează centrele de resurse. Elevii tipici reprezintă un sprijin pentru copiii cu CES și CDS, mai ales la pregătirea temelor pe acasă.

Totodată, reprezentanții SAP-urilor au menționat și unele probleme cu care se confruntă CREI-urile, și anume:

- Denumirea CREI pare a fi una discriminatorie, segregativă. Unii respondenți consideră că noțiunea de CREI trebuie schimbată din considerentul că este asociată cu centrul pentru copii care au probleme de învățare sau au curriculum adaptat sau modificat. ”În unele școli este

etichetarea - te duci în cabinetul cu CES, ori copiii care se duc la CREI sunt luați în derâdere. Noi le-am spus la instruirii că acesta este un cabinet metodic, care este denumit astfel” (I_SAP). În acest context, reprezentanții SAP-urilor au propus atât modificarea denumirii CREI în centru pentru meditații sau suport individual, cât și organizarea altor activități în aceste centre, cum ar fi cercurile pe interese. Totodată, unii dintre respondenți consideră că atitudinea față de CREI ar fi mai pozitivă dacă în calitate de coordonator al CREI ar fi directorul adjunct și nu CDS.

- *CREI-urile sunt dotate insuficient cu echipament și mobilier din cauza bugetelor reduse pentru educația incluzivă. ”Majoritatea CREI-urilor au numai o masă, un birou, câteva scăunele, un calculator, o imprimantă și ceva din materiale/cărțuli. CREI trebuie să fie dotat pe arii de dezvoltare. Avem cazuri când managerii instituției procură unele materiale didactice sau rechizite de birou din bugetul școlii” (I_SAP). Unii reprezentanți ai SAP-urilor consideră că ar fi corect ca directorii de instituții să doteze CREI din bugetul general al școlii. ”Așa cum dotează cabinetul de chimie, biologie, să-l doteze și pe acesta. Este școala noastră, copiii noștri și ei trebuie să beneficieze de tot de ce au nevoie” (I_SAP).*
- *În unele localități spațiul CREI este foarte mic, iar numărul de copii cu CES este mare (de ex., satul Vatici, Orhei). Din aceste considerente nu este posibil de divizat spațiul CREI în segmente - spațiu de joacă, spațiu de învățare etc.*
- *Unele școli nu dispun de CREI, deși au copii cu CES. ”Anul acesta avem nevoie să deschidem încă două CREI, dar bugetul nu ne permite” (I_SAP).*

Cadrelle didactice de sprijin (CDS). În viziunea reprezentanților SAP-urilor, CDS reprezintă un punct forte în suportul educațional al copiilor cu CES, respectiv în implementarea cu succes a educației incluzive. Ei au menționat că atitudinea pedagogilor față de CDS s-a schimbat semnificativ în ultimii doi ani; aceștia au înțeles rolul CDS în clasă și au început să colaboreze cu el destul de bine. *”Înainte pedagogii nu doreau să aibă în clasă CDS, acuma singuri se duc și-l cheamă, au înțeles rolul lui” (I_SAP). ”Înainte erau cazuri când CDS și profesorul nu puteau face lecția împreună. Acuma profesorul la clasă a înțeles că CDS nu vine să-l verifice și că ei trebuie să colaboreze, să elaboreze în comun fișe pentru copil” (I_SAP).*

Majoritatea respondenților au menționat că sunt mulțumiți de activitatea CDS. Mulți dintre ei au spus că succesele CDS depind în mare măsură de atitudinea lui personală față de copiii cu CES. *”Depinde ce fel de om este; dacă este trup și suflet pentru orice copil, el va lucra calitativ și va avea rezultate frumoase. În cazul unor CDS, toate registrele și documentele sunt completate ideal, dar copiii au puține progrese, se țin la distanță de ele. Parcă fac activitățile în mod corect, dar nu au dăruirea de sine” (I_SAP). ”Unele CDS vin la școală cu pâine și cu o sticlă de lapte sau chefir, fiindcă au copii care vin flămânzi la școală” (I_SAP). Din acest considerente, respondenții au menționat că unul din criteriile prioritare de angajare ale CDS ar trebui să fie calitățile lui umane și apoi studiile, ”trebuie să aibă suflet”.*

Conform opiniilor reprezentanților SAP, instituțiile școlare se confruntă cu următoarele probleme în activitatea CDS:

- *Angajarea în calitate de CDS a persoanelor care au un număr de ore insuficiente și fluctuația CDS. ”Mulți lucrează numai un an de zile, îi pregătim, intră în esență și pleacă. Asta se*

întâmplă din cauza că la poziția de CDS sunt angajate persoanele care nu au ore suficiente. Cum li se propun ore la disciplina lor, ei se dezic de activitatea de CDS” (I_SAP). ”Majoritatea persoanelor angajate în calitate de CDS sunt pensionari, cărora nu le ajung ore. De aceea managerii școlari angajează două persoane pe 0.5 salariu de CDS (câte 0.25 pentru fiecare). Și atunci nu mai putem să ne așteptăm la careva rezultate”. ”Dacă eu nu am anul acesta ore suficiente pentru un salariu, mi se oferă ore în calitate de CDS. Alt an în această situație poate fi alt profesor. Ar fi bine să fie o continuitate. Acolo unde CDS este angajat pe o unitate, el nu se schimbă și se vede progres” (I_SAP). În vederea soluționării acestei probleme, șefii SAP-urilor și șefii Direcțiilor de educație au început să solicite administrațiilor instituțiilor de învățământ să angajeze în calitate de CDS persoane resursă și nu profesori care nu au ore suficiente și sunt schimbați în fiecare an. ”Eu personal anul acesta am verificat unitățile de CDS, am încercat să văd dacă mai au și ore la alte obiecte. În unele situații am întors documentele înapoi. Chipurile nu aveau ieșire din situație, dar până la urmă au găsit soluție” (I_SAP).

- Numărul mare de copii care revine unui CDS. ”10 copii per unitate este cam mult, dacă reieșim din nevoile copiilor care trebuie asistați și la ore, și în centrul de resurse” (I_SAP). ”CDS nu reușește fiindcă trebuie să facă activități atât la CREI, cât și în cadrul orelor de clasă. Cum să se despartă în două când, de exemplu, el trebuie să se ducă la ore, dar în timpul acesta un elev cu diagnostic severă face probleme și este adus la CREI? Sau altă situație, într-o școală este un copil cu paralizie cerebrală, care trebuie ajutat la recreație să se deplaseze, să mănânce, iar în timpul acesta și alți copii au nevoie de CDS și el nu reușește” (I_SAP). ”În cazul nostru fiecare CDS are cel puțin 10 copii. Dar printre ei avem copii cu dizabilitate severă” (I_SAP).
- Lipsa de colaborare dintre profesor și CDS și delegarea sarcinilor care revin profesorului către CDS. ”Profesorii de multe ori le spun CDS - știi cum să faci, sunt ai tăi, descurcă-te. Ei sunt considerați copii ai CDS și nu ai școlii”. ”S-a creat așa o situație că CDS este impus să completeze documentația, să elaboreze materiale, să stea la ore, să-l ia când el cuiva încurcă. Noi le explicăm că el vine și ajută cadrul didactic”. ”S-a creat așa o situație, conform căreia CDS trebuie să știe toate curriculumurile și PEI-urile. Pe când el trebuie să știe necesitățile copilului și să-l ajute” (I_SAP).
- Salarizarea proastă a CDS. ”Dacă numărul de copii se reduce, respectiv se reduc și orele CDS și dispare interesul de a lucra” (I_SAP). ”Salariul CDS este mic - 2000-2200 lei, și să lucrezi cu așa categorie de copii este foarte greu. Noi cerem foarte mult de la ei” (I_SAP).
- Imposibilitatea de a angaja unitatea de CDS în școlile cu număr mic de copii, inclusiv cu CES. ”12 școli au de la 40 la 70 de copii, avem 20 de clase cu predare simultană. Lucrurile acestea îngreunează procesul de educație. Să predau la 2 clase diferite și să mai am 1-2 copii cu CES, sau numai unul cu dizabilități severe, credeți-mă că nu mă descurc. Noi putem deschide un CREI, dar dacă nu este numărul necesar de copii cu CES, noi nu putem acorda unitatea de CDS.” (I_SAP).

Planurile Educaționale Individualizate (PEI). Reprezentanții SAP-urilor au menționat că, deși **PEI-urile** au fost acceptate la început de către profesori cu rezistență, în prezent în majoritatea școlilor ele sunt elaborate și implementate în conformitate cu cerințele. ”Pedagogii spuneau că este foarte mult de scris,

dar cu timpul s-au deprins”. Totuși o parte dintre respondenți au menționat că formatul PEI ar putea fi îmbunătățit, simplificat, deoarece unele aspecte se repetă. ”În cazul PEI – este loc și pentru mai bine. PEI este voluminos, el conține 16 compartimente, cât nu s-ar strădui echipa, oricum unele aspecte sunt reflectate superficial” (I_SAP).

Unii reprezentanți ai SAP-urilor au recunoscut că mai există anumite instituții educaționale unde PEI-urile sunt elaborate formal sau profesorii încearcă să evite cumva elaborarea acestora. *”Și acum sunt mulți profesori care spun că nu vor să elaboreze PEI-uri și că nu putem să-i impunem să facă aceasta” (I_SAP). ”Am avut două cazuri la nivel de raion când profesorii nu se conformau deloc cu ideea că trebuie să elaboreze PEI. Am discutat și le-am zis că vor fi retrogradate din grad și că ele sunt obligate să lucreze cu toți copiii” (I_SAP). ”Sunt cazuri când copilul are curriculum adaptat la limba română, dar la limba străină învață după curriculumul general. Așa ceva nu este posibil, dar pedagogii ne spun că la testări s-a descurcat și de asta ei procedează așa. Pedagogii, pur și simplu, nu doresc să lucreze în plus. Ei tot ne spun că au mult de lucru, de scris, că nu dovedesc. Noi am lucrat în școli și am văzut că nu tot timpul profesorii vin cu planurile scrise și pregătiți de lecții. Serviciul nostru este amplasat în cadrul liceului și vedem când ei vin și când pleacă. Noi când sunăm la ora 12-13, deja nu mai este nimeni în școală” (I_SAP). ”Mai sunt lacune în elaborarea și implementarea PEI. Nu întotdeauna sunt monitorizate progresele și nu se completează rubrica aceasta. Nu tot timpul pedagogii țin cont de recomandările noastre” (I_SAP).* Pentru a elimina problemele menționate mai sus, reprezentanții SAP-urilor au venit cu propuneri de a identifica și implementa un mecanism concret de penalizare a celor care opun rezistență în elaborarea și implementarea PEI-urilor.

În concepția reprezentanților SAP-urilor, pedagogilor din clasele primare le este cu mult mai ușor să elaboreze PEI decât celor de la ciclul gimnazial, îndeosebi celor care predau științele exacte. Unii profesori nu acceptă să simplifice substanțial materialul care urmează să fie predat sau sarcinile care trebuie îndeplinite. *”Profesorii se indignează, cum, el este în clasa a 9-a și eu trebuie să-i fac floricele? Noi îi spunem că acesta este nivelul lui, copilul aceasta poate, mai mult el nu o să reușească” (I_SAP).*

Acceași situație se înregistrează în ceea ce privește elaborarea subiectelor de evaluare. *”Un profesor de istorie trebuia să elaboreze teste. El nouă ne-a spus că a elaborat un test tare simplu, când ni l-a adus nouă, am văzut că era tare complicat și i-am spus să-l facă mai simplu. El a spus că mai simplu de atât nu poate. A venit aici și noi i-am explicat cum să facă – să deseneze, să facă contur. El atunci se mira - de ce așa de simplu este necesar? Era un copil cu dizabilități, mult timp nu a fost școlarizat și nu are de unde să știe despre războaie. Fetița la examen cu plăcere a făcut testul și i-a reușit” (I_SAP). ”Anul trecut doi copii cu CES nu au putut să susțină examenul din cauza că testele elaborate au fost destul de complicate și au dat din a doua oară. Anul acesta toți au dat din prima” (I_SAP).*

Implicarea părinților copiilor cu CES în procesul de implementare a educației incluzive. Reprezentanții SAP-urilor au menționat că între părinții copiilor cu CES și cadrele didactice există o anumită colaborare. Astfel, părinții copiilor cu CES trebuie să-și dea acordul pentru evaluarea copilului de către SAP. Reprezentanții SAP-urilor explică fiecărui părinte care este scopul evaluării, care este situația în care se află copilul, ce ar fi bine de întreprins, ce măsuri/activități vor fi făcute în instituție pentru incluziunea educațională a copilului. Conform opiniilor respondenților, părinții copiilor cu dificultăți de învățare nu

întotdeauna din start își dau consimțământul pentru evaluarea copilului lor. ”Sunt mulți părinți care refuză evaluarea copiilor lor; ei spun că copiii lor sunt în regulă. Unii ne spun că copiii lor nu vor să termine cu ”spravcă”, noi le spunem că vor absolvi cu atestat, numai că în paranteză va fi scris PEP” (I_SAP). ”Refuzul părinților este o problemă, pentru fiecare părinte copilul lui e cel mai bun. Noi nu spunem că copilul lui e rău, dar trebuie să ținem cont de abilitățile lui de învățare” (I_SAP).

Conform opiniilor reprezentanților SAP-urilor, părinții copiilor cu CES apreciază la justa valoare eforturile depuse de SAP pentru susținerea copiilor lor. ”Ne mulțumesc că le-am lămurit și că au înțeles ce trebuie să facă. De multe ori în școli nu se lămurește clar de ce copiii trebuie evaluați, de ce este nevoie ca ei să învețe după un alt curriculum decât ceilalți” (I_SAP). ”Sunt situații când CMI nu le explică clar părinților, după care ne ducem noi și le explicăm ce are de câștigat copilul” (I_SAP).

În unele situații SAP organizează seminare de instruire cu implicarea părinților copiilor cu CES. ”Noi am organizat un seminar cu educatorii din grupele pregătitoare și cu părinții care au copii cu probleme de vorbire. Tema seminarului a fost acordarea asistenței logopedice în lipsa unui logoped. Adică ce ar putea face educatorul pentru a ajuta copilul în corectarea unui sunet, în îmbogățirea vocabularului. Le-am arătat diferite jocuri” (I_SAP).

4.3. Dificultăți/bariere în implementarea educației incluzive

Conform cercetării, reprezentanții SAP-urilor au identificat următoarele probleme în implementarea educației incluzive:

- Nivelul redus de informare a părinților despre procesul de educație incluzivă. ”Am avut situații de conflict cu unii părinți - pedagogi, care avea copii cu deficiențe de limbaj la grădiniță. Am inclus copiii în lista celor cu CES. Părinții au venit la grădiniță cu reproșuri că am inclus copiii în categoria celor care nu sunt sănătoși intelectual. Ne-am mirat că sunt pedagogi și nu pot face diferența dintre un copil cu CES și un copil cu dizabilitate mintală”.
- Frica părinților copiilor cu CES de a-i integra în instituțiile educaționale. ”Părinții au frica de faptul cum vor fi primiți copiii lor în școală. Respectiv pentru a preveni aceste probleme, noi mai întâi pregătim instituția, copiii. Până a integra oficial copilul în școală, noi îi facem vizite la domiciliu. Este nevoie de sensibilizare permanentă” (I_SAP). ”Am avut un caz când mama s-a temut foarte mult să dea copilul la școală. Îi era frică că nu va fi primit în colectiv. Pentru mamă era o barieră foarte mare, pe care a depășit-o mai greu” (I_SAP).
- Lipsa specialiștilor (logopezi, psihologi) în instituțiile educaționale și în centrele raionale. ”Avem doar un sigur logoped în raion, care e angajat la SAP. Psihologi avem doar în licee. În condițiile în care mai multe licee trec la statutul de gimnaziu, numărul psihologilor se reduce considerabil. Copiii ar trebui să beneficieze de psiholog din clasele primare”(I_SAP). ”Ca să instruim un copil cu dizabilitate severă, noi avem nevoie de specialiști bine pregătiți. Psihologi rar unde întâlnești, logopezi nici pomină, nici chiar la nivel de țară. Kinetoterapeuți - este de asemenea foarte dificil să găsești. În asemenea condiții nu poți să prestezi servicii calitative. Ca să formezi așa specialiști și să-i instruiști, îți trebuie niște finanțe” (I_SAP). ”Doar în două instituții avem psiholog. Fără specialiști în domeniu este greu de lucrat”(I_SAP).

- Bariere psihologice ale pedagogilor în acceptarea copiilor cu CES. *”Nu toți pedagogii pot accepta acești copii. Noi avem cazuri destul de grave când pedagogii emoțional nu pot privi copilul și nu sunt gata să acorde serviciile educaționale pentru un asemenea copii”* (I_SAP). *”Unor pedagogi, care au lucrat câte 30 de ani în școală, și care au fost deprinși cu elevi sănătoși fizic, cu un estetic frumos, cu părinți îngrijiți, le vine greu să accepte elevi cu dizabilități în clasă. Vă închipuiți că vine în clasă un copil cu sindromul Down, care are alt tip de comportament, alt aspect fizic, câteodată mai curge din guriță, nu știe regulile de comportament. Trebuie să fii pregătit pentru aceasta. Chiar dacă pedagogul este o persoană mărinimoasă, totuna îi vine greu să se adapteze la condițiile noi”* (I_SAP).
- Pregătirea insuficientă a profesorilor în educația incluzivă în cadrul instituțiilor medii speciale și superioare de învățământ. *”Noi avem în localitate colegiu pedagogic și am văzut neoficial modulul de instruire la EI. Modulul de instruire este departe de realitate, nu-i bazat pe instrumentele care sunt aprobate de Ministerul Educației și cu care noi lucrăm. Ar fi bine ca măcar pedagogii din colegiu să vină și să facă practica la noi câteva zile”* (I_SAP).
- Persistența stereotipurilor în unele instituții educaționale. *”Încă mai avem grădinițe, care insistă pe ideea de a crea grupă logopedică. Aceasta înseamnă segregarea copiilor cu probleme de limbaj”* (I_SAP). *”Mai sunt mentori printre noi, care au citit lecția, au închis jurnalul și gata. Educația incluzivă nu asta presupune, trebuie să fii mai aproape de copii, să vezi ce se întâmplă cu ei”* (I_SAP). În unele școli sunt încercări de a include toți copiii cu CES într-o singură clasă. *”Astfel, clasele a, b sunt considerate bunișoare, iar clasa nu prea. Acest lucru nu este încurajator, deoarece copiii mai slabi la învățătură trebuie să vadă exemple bune, pentru a le urma”* (I_SAP).
- Așteptările profesorilor de a fi remunerați suplimentar pentru lucrul cu copii cu CES. *”Unii pedagogi cred că dacă sunt înaintate cerințe adiționale, atunci și salariile ar trebui mărite. În caz contrar, este la discreția lor să se conformeze cerințelor lor. Ei nu conștientizează datoria lor pedagogică de a învăța copii cu diferite necesități. Profesorii de la orașe mai pot fi înțeleși, ei au în clasă câte 25-35 de copii. Eu nu pot să-i înțeleg pe cei care au 5-10 copii în clasă și nu pot să lucreze cu toți în mod egal, să le dea la toți sarcini”* (I_SAP). *”Președinții CMI ne ripostează că fac lucru pe degeaba”* (I_SAP). *”Mulți pedagogi ne întreabă cine le plătește pentru faptul că ei trebuie să rămână după lecții și că elevii cu CES le strică lecția”* (I_SAP). *”Profesorii spun că ar lucra mai bine, dacă ar fi plătiți. Dacă persoana este motivată din interior, ea face și fără acea plată”* (I_SAP). În acest context, e cazul să menționăm că opiniile respondenților au fost împărțite, unii considerând că profesorii, într-adevăr, necesită să fie remunerați adițional pentru implicarea lor în implementarea educației incluzive, iar alții susținând contrariul. *”Eu cred că ar trebui remunerați cumva. Întotdeauna au fost copii cu care trebuie de lucrat mai mult și profesorii lucrau cu ei ca să termine școala, dar acum cerințele sunt mai mari”*. *”Ar trebui salarizat fiindcă el nu reușește în cele 5 minute planificate la lecție să-i repete de 6 ori unui copil cu CES ce are de făcut. Ar fi bine să facă niște ore suplimentare, de exemplu, să facă o oră de matematică sau altceva. Ei acum fac voluntariat. Dacă ar fi remunerați ar fi mai mare progres”* (I_SAP). Unii respondenți consideră că profesorii ar trebui să fie stimulați financiar de către administrația instituțiilor de învățământ. *”Dacă un profesor lucrează mai mult la crearea unui PEI, este mai activ, mai afectuos, înseamnă că managerii instituțiilor ar trebui să-l evidențieze cumva și să-i dea premii pentru aceasta. Dar legislația*

trebuie să stipuleze faptul că premiile pot fi decernate nu numai pentru merite la examene, dar și pentru lucrul eficient cu copiii cu CES” (I_SAP). Alți respondenți au indicat că activitatea în domeniul educației incluzive ar putea fi luată în considerație la acordarea gradelor didactice de către comisiile de evaluare. *”Criteriile de evaluare ar trebui să includă și aspecte concrete ce țin de implicarea pedagogului în educația incluzivă. Acuma aceste aspecte sunt foarte generale. Ar trebui de inclus punctaj concret, de exemplu pentru elaborarea a trei PEI-uri, pentru elaborarea și implementarea a trei curriculum-uri modificate, pentru 10 activități de socializare etc”.* (I_SAP). *”La conferințele pedagogice din august noi am discutat despre necesitatea de a retrograda cadrele didactice care nu doresc să lucreze cu elevii cu CES. Atunci când o să fie bătut la buzunar, cadrul didactic o să se întoarcă cu fața spre copil”* (I_SAP).

- Nealimentarea copiilor cu nevoi speciale. *”Până la amiază ei merg la ore, după - masă trebuie să se ocupe în CREI. Ei au nevoie de un prânz. Nu poți să impui copilul flămând să facă temele pe acasă. Managerii instituțiilor nu au bază legală, normativă în care să fie justificată alimentația copiilor cu CES”* (I_SAP). Unii respondenți au menționat că în unele școli directorii au găsit soluții pentru a alimenta toți copiii cu CES.
- Lipsa literaturii metodice și a tehnicilor moderne de asistență. *”Ar fi bine să fie tehnică specializată pentru copiii cu probleme de auz, văz. Chiar este de înțeles că unui profesor îi vine greu. El nu o să-i poată acorda atenția cuvenită copilului surd chiar cu 15 copii în clasă”* (I_SAP).
- Instruirea cadrelor didactice. *”Noi cerem ca pedagogul să elaboreze curriculum modificat, dar el nu are idee ce-i asta și de unde să pornească. Au fost instruiți, dar a fost instruit un grup mic de persoane”* (I_SAP). *”SAP-urile nu au posibilitate să instruiască fiecare specialist. Ar fi bine ca pedagogii să fie instruiți în modulul de educație incluzivă în timpul perfecționării lor”* (I_SAP). *”Noi am instruit metodiști, profesori. A fost emis un ordin al Direcției Educației ca persoanele instruite să instruiască, la rândul lor, alți pedagogi. Dar se pare că este nevoie de mult mai multă instruire. 1-2 seminare nu sunt suficiente pentru a învăța un profesor să elaboreze PEF”* (I_SAP).
- Neadaptarea instituțiilor educaționale necesităților copiilor cu CES. *”Avem instituții care nu au blocuri sanitare. Crearea condițiilor în instituții înseamnă un efort mare financiar”* (I_SAP).
- Bugetul redus stabilit pentru educația incluzivă. *”Fondul educației incluzive este foarte mic, reprezentând 2% din bugetul școlii. El este predestinat pentru susținerea CREI, dotare și salarizarea CDS. Dat fiind faptul că numărul de copii se micșorează, bugetul școlilor este foarte mic. Unele școli au un buget auster din care nu pot întreține nici salariile pedagogilor. În cazul dat despre care adaptări conform nevoilor mai putem vorbi?”* (I_SAP). *”În cazul copiilor severi finanțarea ar trebui să fie calculată după altă formulă – banii din instituțiile rezidențiale să-i urmeze”* (I_SAP).
- Diferențele de opinii privind incluziunea educațională între diferite structuri raionale. *”Comisia medicală a prescris instruire la domiciliu unui copil cu Down când i-a eliberat certificatul de dizabilitate. SAP-ul, în timpul evaluării copilului, a indicat incluziune totală. Comisia medicală degrabă trebuie să reînnoiască certificatul și părinții tot optează pentru instruire la domiciliu. Conform ordinului Ministerului Educației, de instruire la domiciliu pot beneficia doar copiii care nu se pot deplasa. Dar concluziile noastre sunt doar de recomandare. Nu-i concordanță*

între activitățile și cerințele Comisiei medicale, Direcției Educație și Direcției Asistență Socială” (I_SAP).

4.4. Colaborarea SAP-urilor cu alte organizații în implementarea educației incluzive

Reprezentanții SAP au menționat că au avut o colaborare frumoasă cu următoarele organizații în vederea implementării educației incluzive: Lumos, Keystone Moldova, Speranța, Kulture Kontakt, Terres des hommes, CCF, FISM, AZI. Datorită suportului acestor organizații, educația incluzivă a fost pilotată în școli și grădinițe, au fost dezvoltate centre de resurse pentru educația incluzivă, instituțiile educaționale au fost dotate cu mobilier și materiale didactice necesare, au fost instruite cadrele didactice, echipa SAP, au fost organizate întâlniri la nivel de APL, vizite de lucru cu schimb de experiență peste hotare, au fost susținute familiile copiilor cu CES (cu calculatoare, ochelari, îmbrăcăminte) etc.

Respondenții au indicat, de asemenea, că beneficiază de suport metodologic și informațional din partea CRAP-ului. În acest scop sunt organizate frecvent seminare, mese de lucru. Colaborarea dintre SAP-uri și CRAP în toate situațiile a fost caracterizată drept una necesară, fructuoasă și importantă. Unii reprezentanți ai SAP-urilor au menționat CRAP-ul drept unica organizație care îi susține. *”Ei ne oferă foarte multe instruirii cu experți de peste hotare, cu aplicații practice. Suntem instruiți nu numai teoretic, dar și practic. Participăm la cursuri de instruire organizate și de alte instituții, dar acestea sunt mai mult generale, mai teoretizate” (I_SAP).*

Deși majoritatea reprezentanților SAP-urilor au menționat că așteptările lor în ceea ce privește activitatea CRAP sunt satisfăcute, unii respondenți au venit cu propuneri de îmbunătățire, cum ar fi:

- Standardizarea formatelor rapoartelor, registrelor. *”Este vorba despre un șir de registre care, conform nomenclatorului, trebuie să fie în fiecare serviciu. Propunem ca toate formularele, registrele să fie standardizate, să nu facă fiecare în felul său. În cazul în care ni se cer anumite date, ar trebui să existe cerințe unice față de colectarea și prezentarea datelor, să ne fie și nouă ușor să lucrăm cu ele” (I_SAP).* *”Au fost un fel de rapoarte, acum sunt altele. Ar fi bine să fie o standardizare a documentației. Ne simțim prost, când ne ducem în teritoriu și auzim fraza, iar s-a mai schimbat ceva” (I_SAP).*
- Clarificarea poziției șefului SAP. *”Șefii SAP nu sunt calificați, nici metodiști și nici cadre didactice. Avem concediu mai mic decât specialiștii. Suntem clasificați la aceeași categorie cu servitorii și alți specialiști - avem doar 28 de zile de concediu. Specialiștii sunt calificați drept cadre didactice și au 62 de zile de concediu” (I_SAP).*
- Elaborarea și aprobarea unui Regulament care să includă sarcinile concrete și volumul de lucru al specialiștilor SAP. *”Nu întotdeauna este înțeleasă corect misiunea serviciului. Se consideră că un psiholog și un logoped al serviciului trebuie să presteze servicii pentru 36 de instituții școlare și 39 de grădinițe. Se consideră că dacă este psiholog și logoped la SAP, în școli nu mai este nevoie de angajarea acestor specialiști. Avem nevoie de un regulament, fiindcă este o limită în lucru. Nu-i posibil așa mai departe” (I_SAP).* *”Noi așteptăm regulamentul psihologului și al psihopedagogului, pentru a se concretiza care este volumul lor de lucru, ce trebuie ei să facă” (I_SAP).*

Reprezentanții SAP-urilor au indicat că, în unele cazuri, au o colaborare frumoasă cu APL-urile, mai ales acolo unde primarul este pedagog de formare. Totodată, ei au indicat necesitatea unei implicări mai active a APL-urilor în crearea condițiilor de acces copiilor cu dizabilități fizice în cadrul instituțiilor educaționale – repararea drumului, asigurarea cu transport. De asemenea, unii au menționat necesitatea implicării primăriilor în alimentarea copiilor cu CES la ciclul gimnazial și angajarea/salarizarea CDS în grădinițe.

4.5. Instruirea personalului SAP-urilor

Majoritatea respondenților au menționat că sunt foarte mulțumiți de instruirile pe care le-au obținut din partea CRAP-ului, precum și din partea diferitor organizații non-guvernamentale.

Totodată, ei au indicat că ar dori să obțină mai multe instruiri în domeniul dezabilităților severe, multiple, autismului, dezabilităților de auz, educației preșcolare. *”Fiecare disciplină are ramuri. Unui psiholog care lucrează cu copiii cu Down, îi vine greu să lucreze cu copiii care manifestă delincvență. El are nevoie de pregătire suplimentară. Eu am angajat cadre tinere, dar ele trebuie învățate cum să lucreze în mod practic”* (I_SAP). *”Noi venim din domeniul pedagogiei și avem nevoie de multă formare. Nu am fost specializați în lucrul cu copiii cu autism sau cu Down”* (I_SAP). *”Cu cât mai multe tehnici deții cu atât îți este mai ușor să lucrezi cu un copil”* (I_SAP).

Unii experți intervievați au menționat că ar fi binevenit de organizat vizite de studiu în afara țării. *”Să vedem cum se lucrează cu copiii cu CES în statele europene. Acolo această reformă a fost implementată mai demult”* (I_SAP).

4.6. Unele concluzii și recomandări privind îmbunătățirea activității SAP-urilor

Fiind întrebați cu ce probleme se confruntă în activitatea lor, reprezentanții SAP-urilor au indicat următoarele:

- Lipsa timpului necesar pentru monitorizarea implementării educației incluzive. *”Noi până acum am evaluat copiii, practic nu am avut timp disponibil pentru a monitoriza implementarea educației incluzive”* (I_SAP).
- Reducerea unităților în cadrul unor SAP-uri. *”Noi trebuie să lucrăm cot la cot cu pedagogii, să-i ajutăm în implementarea recomandărilor pentru incluziunea mai eficientă a elevilor cu CES în școală. Numai așa vom obține rezultate bune. Dar noi nu reușim. Anul acesta au redus jumătate de unitate de kinetoterapeut și jumătate de unitate de șef adjunct al centrului. Eu nu reușesc acum să fac toate activitățile și planificarea; adjunctul era responsabil de planificare. Au spus că în hotărârea de guvern nu scrie că SAP-ul trebuie să aibă obligatoriu 10 specialiști, dar e scris că se recomandă 10 specialiști”* (I_SAP).
- Numărul redus de specialiști și implicarea lor atât în activități de evaluare, consultare, cât și în prestare de servicii. *”În afară de copii cu CES (253) se mai adresează și alți copii cu probleme*

comportamentale, emoționale, cu tulburări de limbaj. Avem cazuri de suicid și atunci de urgență trebuie să intervii. Plus la aceasta, psihologul sau pedagogul SAP-ului mai este implicat încă și în unele activități ce țin de poliție, procuratură, precum și în audierile legale”. ”Noi acum suntem foarte solicitați. Fizic nu reușim să răspundem la toate solicitările. Eu ca logoped acum lucrez cu 5 copii, o zi este pentru deplasări în teritoriu – evaluare, reevaluare. Avem mult lucru de oficiu - completarea documentației. Ni se spune să selectăm copiii care au cea mai mare necesitate în servicii. Dar toți copiii au necesități mari. Chiar și acel care nu poate rosti doar literar, dacă nu ne vom ocupa cu el la timp, vor apărea probleme psihologice - el va fi timid, inhibat la școală. Eu nu pot să stabilesc care copil are mai multă nevoie și este mai prioritar pentru serviciu - cel care nu vorbește nimic sau cel care nu-l spune pe r. Toți au nevoie” (I_SAP). ”Noi facem și asistență directă, dar nu întotdeauna reușim. Dacă în prima jumătate a zilei suntem în instituția de învățământ, după - masă trebuie să elaborăm rapoarte de evaluare. Din cauza deplasărilor noi nu respectăm graficul stabilit de asistență. Părinții se supără” (I_SAP). ”Noi acum ne ocupăm de evaluare, reevaluare, acordăm asistență metodică părinților, profesorilor, cadrelor manageriale, asistență directă și monitorizare. La reevaluare sunt vreo 300 de copii. Noi fizic nu dovedim să lucrăm în 32 de școli și 46 de grădinițe” (I_SAP).

- Bariere în deplasarea reprezentanților SAP în teritoriu. ”Ne-au luat și transportul, și șoferul. De iure, mașina este la balanța noastră, dar de facto se află la consiliul raional, serviciul transport. Eu am pus această problemă la volantă de nenumărate ori, dar nu am nici o reacție” (I_SAP). ”Mașina noastră nouă a fost dată Direcției Educației; nouă ne-au dat alta, care e mai veche și nu e confortabilă. Au promis că ne vor întoarce mașina, dar după trei ani de utilizare credem că și aceea nu este într-o stare bună. Numărul de locuri în mașină e mic. Noi suntem 4 specialiști și dacă vrea să mai meargă șeful, atunci cineva trebuie să rămână” (I_SAP).
- În unele SAP-uri lipsesc specialiștii de bază. ”Noi am avea nevoie de kinetoterapeut, logoped, psihopedagog în cadrul serviciului. Fără psihopedagog și logoped este foarte greu” (I_SAP).

Unii șefi ai SAP-ului au venit cu **recomandări pentru eficientizarea lucrului** lor și anume:

- Crearea a două echipe de specialiști în cadrul serviciului. O echipă să fie formată pentru evaluări, reevaluări și asistență metodică (consultații, seminare), iar altă echipă să presteze servicii copiilor.
- Dotarea SAP-urilor cu transport specializat pentru a transporta copiii în serviciu și a le presta asistență directă. ”Pentru copiii care nu au posibilitate de a se deplasa, dacă am găsi unitate de transport, i-am aduce la SAP”(I_SAP).
- Oferirea posibilității SAP-urilor să utilizeze economiile din anii anteriori. ”Noi anul acesta am făcut economii la transport. Ar fi bine dacă ne-ar permite să folosim combustibilul care ne-a rămas pentru anul acesta” (I_SAP).
- Angajarea obligatorie a unui psiholog/psihopedagog, cel puțin la câteva instituții educaționale.

CAPITOLUL 5. PERCEPȚIILE APL DESPRE EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

5.1. Atitudinea APL față de educația incluzivă

Majoritatea reprezentanților APL consideră că implementarea educației incluzive este o **practică bună**, deoarece:

- Elevii cu CES se află în cadrul familiei și societății. *”Copilul trebuie să se afle în familie, indiferent de cum l-a dat Dumnezeu. Sufletul de mamă nu îi permite să-l dea departe de ea”* (I_APL). *”Chiar dacă lor le trebuie o atenție deosebită, tot e mai bine acum, decât atunci când îi duceau în internate și nu se aflau în familie”* (I_APL).
- Colegii copiilor cu CES înțeleg mai bine problemele celor din jur.
- Implementarea educației incluzive în țările europene aduce o serie de avantaje atât pentru copiii cu CES, familiile acestora, cât și pentru societate.

Doar într-un singur caz opinia reprezentantului APL a fost diferită din cauza problemelor iscate în implementarea educației incluzive în grădiniță. *”După părerea mea, copiii care au dificultăți ar fi bine să fie la școli speciale. Noi avem copii cu dificultăți la grădiniță și părinții ne acuză că educatorii nu pot să se ocupe cu copiii lor. Educatoarea, în loc să se ocupe cu 20 de copii, se preocupă doar de unul singur. Acel copil o sustrage atât pe dumneaei, cât și pe ceilalți copii de la educația pe care ar trebui să o primească”. ”Sunt plângeri de la grădiniță că un copil (tipic) nu poate dormi la amiază din cauza unui copil cu CES. El la somn pune degetul în gură și se leagănă până adoarme”*(I_APL). În acest context, reprezentatul APL a optat pentru instruirea incluzivă doar a copiilor cu dificultăți ușoare sau moderate. *”Dacă copiii cu CES sunt liniștiți și profesorul le acordă numai 5 minute în plus în raport cu ceilalți, îi bună practica. Dar când au dificultăți grele, ceilalți copii nu se simt bine”* (I_APL).

În concepția primarilor și secretarilor consiliilor locale intervievați, toți copiii din localitatea pe care o reprezintă sunt școlarizați, cu excepția celor care sunt imobilizați la pat.

În conformitate cu opinia majorității reprezentanților APL, **copiii cu CES se simt ca și toți copii** *”fiindcă sunt alături de ceilalți”*. Unii reprezentanți ai APL au menționat că elevii cu CES se deosebesc de ceilalți, *”mai stau într-un colțisor, mai în întuneric”*. În opinia autorităților publice locale, un rol important în integrarea armonioasă a copiilor cu CES în școală/grădiniță o au cadrele didactice. *”În clasele acestea profesorul trebuie să aibă o abordare mai specială; copilul cu CES nu se deosebește de ceilalți. Mult contează unde profesorul îl așiază și cum îl caracterizează”* (I_APL).

5.2. Colaborarea APL cu instituțiile educaționale pentru promovarea educației incluzive

Reprezentanții APL au menționat că, de când școlile sunt la autogestiune financiară, primăriile locale se implică mai puțin în activitatea instituțiilor educaționale. *”De doi ani de când sunt cu finanțarea aparte,*

aproape deloc nu suntem la curent cu ceea ce se întâmplă în școală. Noi nu știm nici ce buget au. Directorul școlii se adresează la primărie doar când au probleme cu încălzirea: școala și grădinița care este la balanța noastră sunt într-o clădire. Dacă trebuie o piesă de schimbat (la sistemul de încălzire sau apă), transferăm și noi, și ei, și procurăm piesa. În ceea ce privește procesul educațional, nu se adresează niciodată”(I_APL). ”Noi avem probleme mai importante – drumurile, apeductul, iluminarea. Ne străduim să facem câte ceva, reieșind din situația financiară” (I_APL).

Unii primari au fost de părerea că, deși este necesar ca autoritățile publice locale să susțină financiar instituțiile de învățământ, acest lucru nu este posibil din cauza lipsei resurselor financiare. *”Acum finanțarea este blocată din cauza miliardului furat și nu avem de unde ajuta. Fiecare primărie a trebuit să facă economii. Bugetul nostru a fost redus cu 32000 lei”. ”Este o relație bună cu școala, dar noi nu putem să-i ajutăm cu bani. Iată acum se discută problema construcției stației de epurare la școală, noi îi ajutăm doar cu teren. Au un proiect de reconstrucție/adaptare a veceurilor, noi i-am ascultat la ședință, dar nu avem cu ce-i ajuta” (I_APL).*

Unii reprezentanți ai APL au indicat că nu colaborează cu administrația instituțiilor educaționale din cauza diferențelor de viziuni politice. *”Unul este de la un partid și altul de la alt partid. Liceul nu se subordonează deloc APL, nu conlucrează deloc, nu am fost invitați la nici o manifestație. Directoarea de fiecare dată ignora primarul. Dumnealui tot are mândrie și ei nu s-au întâlnit niciodată. Îi rușinos pentru APL că instituțiile din teritoriu nu se subordonează” (I_APL).*

Fiind întrebați dacă administrația publică locală a contribuit/contribuie într-un anumit mod la dezvoltarea instituțiilor educaționale, majoritatea reprezentanților APL au menționat că se implică activ dacă managerii instituțiilor educaționale se adresează după ajutor sau dacă sunt proiecte investiționale axate pe renovarea infrastructurii. Astfel, unii reprezentanți ai APL au indicat că primăriile lor au susținut/susțin școlile în următoarele activități:

- Construirea pantelor de acces din resursele financiare ale APL;
- Asigurarea cu transport a cadrelor didactice și a elevilor la necesitate. *”Măine la Hâncești se organizează ziua profesorului și e nevoie de transport” (I_APL).*
- Implicarea în negocierea cu autoritățile publice locale de nivelul II și alte structuri în ceea ce privește unele aspecte cu privire la activitatea școlii. *”Noi am pierdut statutul de liceu. Am organizat întruniri cu 10 primari și directori din regiunea Valea Prutului, ca să păstrăm liceul. Avem transport (autobuz), cămin. Trebuia să avem măcar 40 de copii, nu am putut aduna acest număr. Personal am discutat cu șefa direcției educației, cu vicepreședintele raionului. Știam că dacă pierdem statutul de liceu, este foarte greu să-l mai recăpătăm” (I_APL).*
- Demararea unor proiecte de investiții în școlile din localitate (reparația bibliotecii, dotarea unei săli cu calculatoare, construirea gardului, apeduct, canalizare etc.). În cazul proiectelor date, primăriile au venit cu contribuții din partea comunității. În perioada desfășurării studiului, APL din localitatea Leușeni (Hâncești) în parteneriat cu FISM urmau să demareze implementarea unui proiect cu privire la îmbunătățirea condițiilor de acces al copiilor cu CES în instituția educațională. *”În conformitate cu condițiile FISM-ului, APL trebuie să aloce minimum 3% din sumă, care este de 100000 dolari. Joi va fi*

convocat consiliul local, vom explica în ce constă proiectul și cred că consilierii vor înțelege și vor vota să fie alocată suma aceasta” (I_APL). Proiectul dat prevede construirea unor săli dotate cu table, bănci, scaune adaptate, construirea rampei de acces, instalarea unui ascensor, repararea și adaptarea grupurilor sanitare etc. De proiectul dat urmează să beneficieze copiii atât din satul Leușeni, cât și din satele din jur.

Majoritatea reprezentanților APL nu cunosc serviciile oferite copiilor cu CES în instituțiile educaționale. *”Nu cunosc eu de cadru didactic de sprijin, CMI” (I_APL). ”Ce înseamnă Centru de Resurse?” (I_APL).*

Unii dintre ei au menționat că primăriile ar trebui să ajute familiile copiilor cu CES pentru a eficientiza procesul de incluziune școlară, dar, din considerentul că bugetul APL este foarte mic, acest lucru nu este posibil. *”Noi putem acorda unele resurse financiare din fondul de rezervă. Dar aceasta decizie trebuie votată de consilieri. Suma acordată este mică și se dă maxim de două ori” (I_APL). ”Unii copii nu au cărucioare speciale pentru a veni la școală. Noi nu putem să-I ajutăm. Unde ar putea să se adreseze pentru a obține cărucioare? Unii părinți foarte greu se descurcă; nu au nici asistent personal; de la raion, li se spune că e rînd mare” (I_APL).*

5.3. Problemele/barierele în domeniul educației incluzive

În opinia reprezentanților APL, principalele **probleme în domeniul implementării educației incluzive** sunt:

- Nealimentarea copiilor din clasele gimnaziale, inclusiv a celor cu CES;
- Lipsa specialiștilor - logopezi, psihologi. *”Noi suntem din alte domenii și nu putem să acordăm suportul necesar copiilor cu CES” (I_APL).*
- Indiferența părinților copiilor cu CES în tratarea și reabilitarea copiilor lor. *”Unii copii trebuiau să se ducă la recuperare și părinții nu i-au dus. Ei așteaptă ca asistentul social să-i ducă” (I_APL).*
- Neimplicarea părinților în educarea și instruirea copiilor lor. *”În situația actuală mulți părinți sunt plecați, unii copii nu frecventează școala. Munca profesorilor trebuie apreciată dublu. Profesorii își fac datoria în cadrul orelor, dar mult depinde de educația pe care i-o dau părinții copilului. E destul să nu-i atragi atenția 2-3 zile și deja începe să șchiopăteze” (I_APL).*
- Lipsa timpului profesorilor de a se preocupa de copiii cu CES. *”Profesorul are 45 de minute pentru a preda tema nouă; cu 20 de elevi în clasă, nu reușește să acorde atenție cuvenită fiecărui” (I_APL).*
- Devalorizarea valorilor fundamentale ale vieții. *”Nu punem preț pe educație din cauza sărăciei, fiecare se gândește cum să înfrunte viața” (I_APL).*
- Îmbătrânirea contingentului de profesori. *”Din păcate în școală nu avem toate cadrele didactice necesare, de exemplu, noi nu avem profesor de muzică. Cu părere de rău, în timpul apropiat o să ne confruntăm cu o criză și mai mare de profesori. Tinerii nu prea vin în școală, copiii acum sunt altfel, profesorul pentru ei nu mai este autoritate”(I_APL).*

CONTACT

EMAIL	office@aliantacf.md
TEL.	022 922 131
FACEBOOK	@apscf
TWITTER	@APSCF_Moldova
YOUTUBE	/APSCF



www.aliantacf.md