



SUMAR STUDIU

EVALUAREA MODELELOR EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Grupul de cercetători:

dr. hab. **Ludmila Malcoci**, lider de echipă;

dr. **Angela Cara**,

dr. **Inga Chistruga-Sinchevici**,

doctorand Institutul de Cercetari Juridice și Politice al Academiei de Științe a Moldovei, **Parascovia Munteanu**.

Sursa foto copertă:

Stop cadru spot „Să încurajăm visele tuturor copiilor”.

Realizarea studiului a fost posibilă cu susținerea proiectului
”Dinamizarea procesului de Educație Incluzivă în Republica Moldova”
implementat de APSCF cu suportul CCF Moldova.



Studiul este finanțat de Fondul Societății Civile pentru Educație,
prin intermediul Campaniei Globale pentru Educație și cofinanțat de Soir — „SOIR și donatorii săi inițiali nu împărtășesc în mod obligatoriu opiniile exprimate de Organizația Parteneră
și doar autorul este responsabil pentru conținut”.

GLOBAL CAMPAIGN FOR
EDUCATION
www.campaignforeducation.org

The Swedish Organisation
for Individual Relief
SOIR Moldova

APSCF aduce sincere mulțumiri reprezentanților Ministerului Educație,
Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică și structurilor teritoriale ale acestora
pentru susținerea și consultanța în procesul cercetării.



METODOLOGIA CERCETĂRII

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

Eșantionul. În total au fost chestionați 200 de cadre didactice, 21 de manageri școlari, 360 de elevi (din ei 162 elevi cu CES, 112 elevi tipici care învață în clasele elevilor cu CES, 86 elevi tipici care învață în clase în care nu sunt elevi cu CES). Au fost organizate 10 focus grupuri cu pedagogii, elevii, profesorii, părinții copiilor tipici și ai copiilor cu CES la care au participat 100 de persoane, și 6 interviuri cu reprezentanții SAP, DGI și primari. Cercetarea a fost realizată în 21 de școli pilot din 14 raioane ale Republicii Moldova.





ANALIZA MODELELOR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ IMPLEMENTATE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN MOLDOVA

Modelele de dezvoltare a educației incluzive, elaborate de ONG-urile cu experiență în domeniu (Keystone Human Services International Moldova Association, CCF Moldova, AO „Lumos”, AO „Femeia și Copilul — Protecție și Sprijin”, ONG „Speranța”), și aprobate de Ministerul Educației au un caracter procesual și includ următoarele **etape**: identificarea necesităților de suport pentru realizarea educației incluzive; pregătirea mediului favorabil pentru incluziunea educațională a copiilor cu CES (inclusiv cu dizabilități); crearea structurilor de suport educațional la nivel școlar, raional și național pentru implementarea educației incluzive; consolidarea capacităților tuturor actorilor implicați în implementarea educației incluzive; diseminarea informației privind pilotarea modelelor de educație incluzivă în vederea formării opiniei publice cu privire la educația incluzivă.

Analiza modelelor de dezvoltare a educației incluzive implementate în sistemul educațional din Republica Moldova cu suportul ONG-urilor cu experiență, evidențiază faptul că acestea se încadrează în prevederile documentelor internaționale cu privire la educația incluzivă, sunt centrate pe promovarea și implementarea politicilor naționale în domeniul educației incluzive, se bazează pe principiul **Educației pentru TOȚI**, având scopul de a valorifica potențialul de învățare al fiecărui copil, dezvoltarea unui mediu incluziv și realizarea unei educații de calitate pentru toți copiii.

Evaluările la mijloc de termen a implementării modelelor de dezvoltare a educației incluzive, realizate de experți independenți, constată faptul că toate modelele aplicate au contribuit la incluziunea educațională și socială a copiilor/elevilor cu dizabilități. Totodată, este evident și faptul că, copiii cu și fără dizabilități ar putea beneficia mai mult, datorită implementării practicilor incluzive, **dacă dezvoltarea școlii, în general, și tehnologiile educaționale utilizate la clasă în particular, vor respecta principiul centrării pe copil și vor fi adaptate la necesitățile fiecărui elev**. Acest fapt reclamă extinderea **scopului și obiectivelor** modelelor de dezvoltare a educației incluzive, lărgirea grupurilor-țintă și elaborarea și aplicarea metodologiilor de intervenție bazate pe individualizarea și diferențierea procesului educațional.

Serviciile de suport dezvoltate inițial de ONG-uri (Servicii de Asistență Psihopedagogică (SAP) au fost replicate de autorități la nivel național. Cadrul didactic de sprijin este o poziție nouă care a fost introdusă în Clasificatorul Ocupațional al Republicii Moldova. Datorită suportului oferit de ONG-uri, fiecare instituție de învățământ pilot dispune de suficiente capacități pentru elaborarea, monitorizarea actualizarea și realizarea Planurilor educaționale individualizate pentru elev.

În procesul implementării modelelor de dezvoltare a educației incluzive, identificăm utilizarea diferitor instrumente pentru evaluarea dezvoltării copilului, evaluarea gradului de deschidere a unității de învățământ privind incluziunea educațională a copiilor cu CES, fapt care reclamă unificarea instrumentelor utilizate în procesul implementării educației incluzive.



O componentă mai puțin valorificată în cadrul modelelor implementate în sistemul educațional din Republica Moldova a vizat planificarea acțiunilor în vederea dotării instituțiilor cu echipament necesar pentru susținerea și favorizarea educației incluzive a copiilor cu dizabilități, fapt care reclamă creșterea investițiilor în infrastructura instituțiilor de învățământ pentru ca copii să beneficieze de sprijinul necesar.





IMPLEMENTAREA MODELELOR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Caracteristica generală a copiilor cu CES din comunitățile pilot.

La 1 septembrie 2014 în cele 20 de comunități pilot supuse studiului erau 326 de copii cu CES, ori cu aproape 10% mai mulți decât în 2012 (274), fapt ce se datorează atât activității desfășurate de Serviciile de Asistență Psihopedagogică în ultimii ani, cât și transferului în comunități a unor copii cu CES din instituțiile rezidențiale care s-au închis/transformat (35 de copii). Marea majoritate a copiilor cu CES (323 de copii) au fost integrați în instituțiile educaționale din comunitate. Cea mai mare parte dintre ei (314 copii) sunt instruiți nemijlocit în sălile de clasă și doar o parte foarte mică (9 copii) — la domiciliu. În funcție de tipul dizabilității, copiii cu CES se distribuie în felul următor: 54% — copii cu dizabilități de învățare, 21% — copii cu întârziere/deficiență mintală/dizabilități intelectuale, 12% — copii cu tulburări emoționale și de comportament, 6% — copii cu deficiențe fizice, motorii, 4% — copii cu tulburări de limbaj, 3% — copii cu deficiențe vizuale/auditive. Majoritatea copiilor cu CES sunt integrați în ciclul primar și gimnazial. În ciclul liceal sunt integrați doar 1% din copiii cu CES.

Atitudinea față de educația incluzivă.

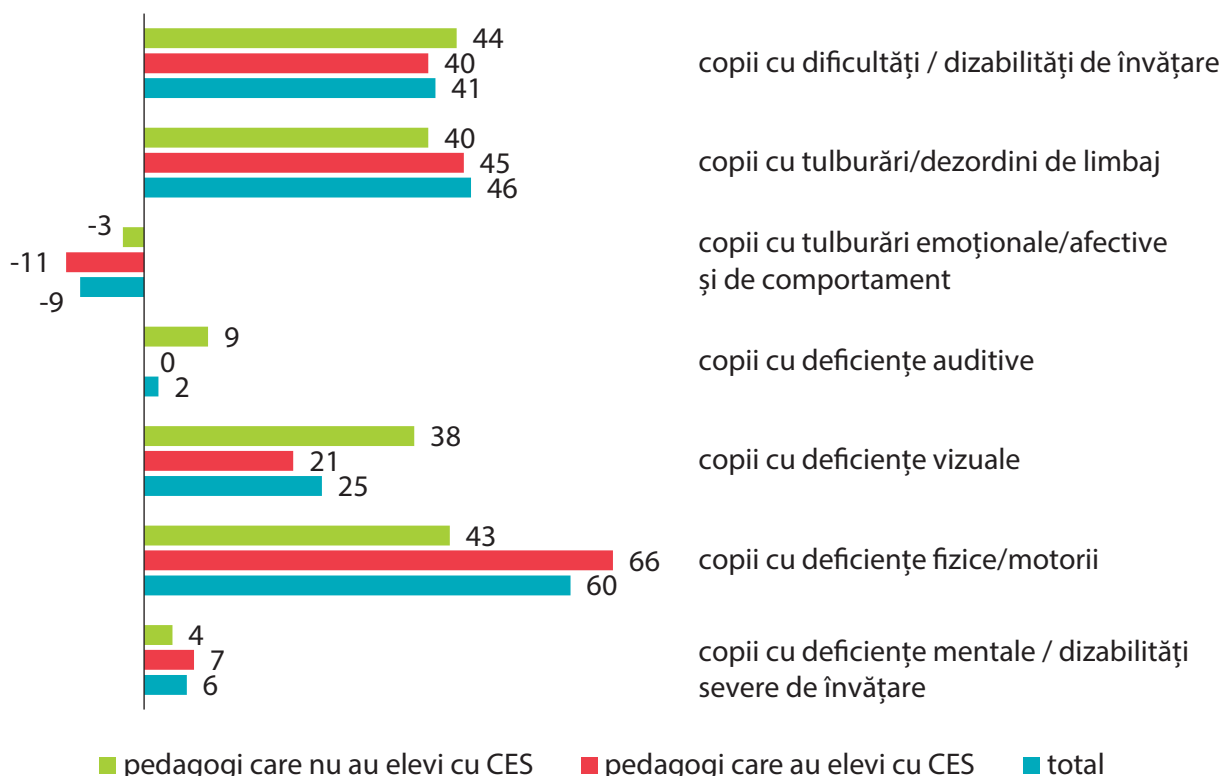
Conform rezultatelor cercetării, atitudinea față de incluziunea educațională a copiilor cu CES, incluziv a celor cu dizabilități, diferă în grupurile studiate. Astfel, elevii sunt foarte deschiși pentru educația incluzivă, considerând că este bine că toți oamenii sunt diferiți (IOPD¹ = 75%). Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care sunt de părere că este bine că toți oamenii sunt diferiți este mai mare în mediul elevilor tipici (IOPD clase fără elevi cu CES = 96%, IOPD clase cu elevi cu CES = 83%) și este mai redusă în mediul elevilor cu CES (IOPD = 70%). În focus grupuri majoritatea elevilor tipici au menționat importanța incluziunii în școală a copiilor cu CES, faptul că incluziunea lor în școală este un pas spre incluziunea lor în societate, și că fiecare copil are dreptul la educație, la frecventarea instituției de învățământ din localitate.

Deși marea majoritate a profesorilor consideră că educația incluzivă este o practică bună, deoarece copiii cu CES, inclusiv cei cu dizabilități, se pregătesc pentru viață în școlile din comunitate și mai apoi pot obține o profesie în școli profesionale și colegii, totuși o bună parte din cei chestionați sunt de părere că nu este bine ca toți copiii cu dizabilități să frecventeze școala din comunitate. Astfel, ei acceptă integrarea în școala din comunitate 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.

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



Diagrama 1. Ponderea pedagogilor care consideră că următoarele grupuri de copii pot învăța în școala din comunitate, IOPD,%



Conform datelor obținute în baza studiului realizat, ponderea pedagogilor care acceptă incluziunea copiilor cu deficiențe fizice în școală este cu 60% mai mare decât a celor care nu acceptă. Ponderea pedagogilor care acceptă copiii cu tulburări, dezordini de limbaj este cu 46% mai mare decât a celor care nu acceptă integrarea acestei categorii de copii în școala din comunitate. Ponderea pedagogilor care acceptă incluziunea în școală a copiilor cu dizabilități de învățare este cu 40% mai mare decât a celor care nu acceptă. Totodată, ponderea pedagogilor care acceptă incluziunea școlară a copiilor cu deficiențe mentale este doar cu 6% mai mare decât a celor care nu acceptă, iar ponderea pedagogilor care nu acceptă incluziunea școlară a copiilor cu tulburări de comportament este cu 9% mai mare decât a celor care acceptă. Unii profesori acceptă integrarea copiilor cu dizabilități mentale în școală cu condiția ca mediul să fie bine pregătit, elevii să dispună de cadre didactice de sprijin în funcție de nevoi și profesorii să fie instruiți cum să lucreze cu copiii cu diferite tipuri de dizabilități.

Studiul, de asemenea, a scos în evidență faptul că ponderea pedagogilor care se tem că vor fi loviți de către elevii cu CES, sau că se vor molipsi de ceva fiind în contact cu ei este cu 51% mai mare decât a celor care au menționat că nu le este frică de aceasta.

Marea majoritate a părinților copiilor tipici și a părinților copiilor cu CES consideră că orice copil, indiferent de problemele de sănătate, poate frecventa școala.

"Fiecare copil trebuie să știe să citească, să scrie, să înțeleagă cât de cât" (FG_părinți copii tipici_Bursuc).



”Trebuie să gândim oarecum altfel că fiecare poate fi un părinte a unui copil cu CES. Trebuie să facem să fie bine nu nouă, dar tuturor copiilor.” (FG_părinți copii tipici_laloveni).

”E clar lucru că pentru copil e mai bine ca să se afle în colectivul de copii, deoarece el în primul rând comunică și îi este mai interesant decât acasă unde în afară de frați, surori, neamuri nu vede absolut nimic” (FG_părinte copil cu CES_Cupcini)

Cu toate acestea, conform studiului, atât părinții elevilor tipici, cât și unii părinți ai elevilor cu CES mai curând acceptă incluziunea în școală a copiilor cu dizabilități fizice decât a celor cu dizabilități intelectuale sau cu tulburări de comportament. Gradul redus de acceptare a acestor grupuri de elevi se explică prin comportamentul lor neadecvat la lecții, nevoia de a-i supraveghea în permanență și provocarea comportamentelor neadecvate în mediul elevilor tipici. În funcție de mediul de reședință, părinții copiilor tipici din mediul rural au manifestat mai multă toleranță și acceptare față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități intelectuale decât cei din mediul urban.

Deși majoritatea părinților copiilor cu CES susțin incluziunea în școală a copiilor lor, menționând că astfel, copiii lor nu sunt izolați, comunică cu semenii, se dezvoltă mai bine, totuși, unii dintre ei, în special cei, copiii cărora au fost instituționalizați într-o instituție rezidențială o perioadă mai îndelungată de timp, consideră că pentru copiii lor era mai bine la școala internat. Acest fapt este caracteristic mai mult familiilor vulnerabile, pentru care îngrijirea copiilor proprii reprezintă o povară în plus.

Schimbări provocate în rezultatul implementării educației incluzive.

Atât elevii, cât și părinții lor și pedagogii au menționat că implementarea educației incluzive a provocat schimbări mai curând pozitive decât negative în școlile lor. Astfel, elevii au menționat: dotarea cu materiale, tehnică modernă, îmbunătățirea calității și metodelor de predare, schimbarea comportamentelor elevilor cu CES și a celor tipici. Părinții au evidențiat următoarele schimbări pozitive: instituția de învățământ a beneficiat de o serie de bunuri, echipament, materiale de instruire, pedagogii au fost instruiți, a fost creat centrul de resurse. Mai bine de 2/3 din cadrele didactice și managerii chestionați au menționat că în ultimii ani în școlile lor s-au produs schimbări pozitive considerabile în ceea ce privește atitudinea pedagogilor față de copiii cu CES (86%), accesul copiilor cu CES la școala din comunitate (80%), gradul de cuprindere cu școala a copiilor cu CES (76%), accesul copiilor cu CES la servicii de suport individualizate (67%), atitudinea copiilor tipici față de copii cu CES (66%), calitatea educației (66%), relațiile dintre școală și Direcția Generală de învățământ (61%), atitudinea comunității față de copii cu CES (60%).

”La noi în școală băieții mai mari din clasa a 12 îi salută, dau mâna cu ei. Dar aceasta depinde de felul cum au fost educați de părinții lor”.

”Noi îi ajutăm la teme, îi ajutăm să răspundă, îi ajutăm să găsească clasa, fiindcă sunt copii care nu știu unde să se ducă” (FG_copii_Puhoi).

”Eu mă simt foarte bine alături de M., deoarece ea are o purtare exemplară și chiar învață foarte bine. Ea are probleme cu rinichii și o dor” (FG_copii tipici_Cupcini).

„În urmă cu 5 ani dacă ar fi văzut un copil cu dizabilități, avea să-l urmărească din celălalt capăt al holului. Acuma e ceva normal, el tot e copil care vine și frecventează școala. Copiii tipici sunt mai sensibili la nevoile acestor copii și ei știu că oricui poate să i se întâmple orice, oricând. Sunt toleranți și când e vorba de careva sărbători personale a copiilor cu CES, ei se implică, le fac careva surprize chiar fără suportul nostru.” (FG_Profesori_laloveni).



”Copiii s-au făcut mai toleranți, mai prietenoși, înțeleg ce este o durere pentru alt copil, îi acceptă” (FG_Profesori_Cahul)

Fiecare al doilea pedagog/manager chestionat s-a dat cu părerea că s-a mărit gradul de participare al elevilor, pedagogilor, părinților în planificarea activității școlii, s-au îmbunătățit relațiile dintre școală și instituțiile din comunitate.

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

”Timpul mă presează, eu nu pot, nu dovedesc, eu neglijez elevul bun din pricina că eu trebuie să mă ocup de dânsul. De exemplu, eu am clasa a patra, dar elevii cu CES sunt rămași în urmă la nivelul clasei a doua sau a treia. Eu trebuie să lucrez concomitent cu elevi de diferite niveluri de învățare.” (FG_Profesori_Zăicani).

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

Atât părinții, cât și pedagogii s-au dat cu părerea că educația incluzivă a avut un impact pozitiv destul de mare asupra copiilor cu CES. Astfel, *părinții copiilor tipici* au menționat că elevii cu CES au devenit mai activi, mai sociabili, și-au dezvoltat comportamente de auto deservire, au preluat comportamentele pozitive de la elevii tipici, au progresat la învățătură etc.

”G. la început era speriat, dar acum spune mulțumesc, spune întotdeauna bună dimineața doamna profesoară, sunt mari schimbări. Mult a influențat grupul acesta de elevi la lecții” (FG_părinți copii tipici_Bursuc).

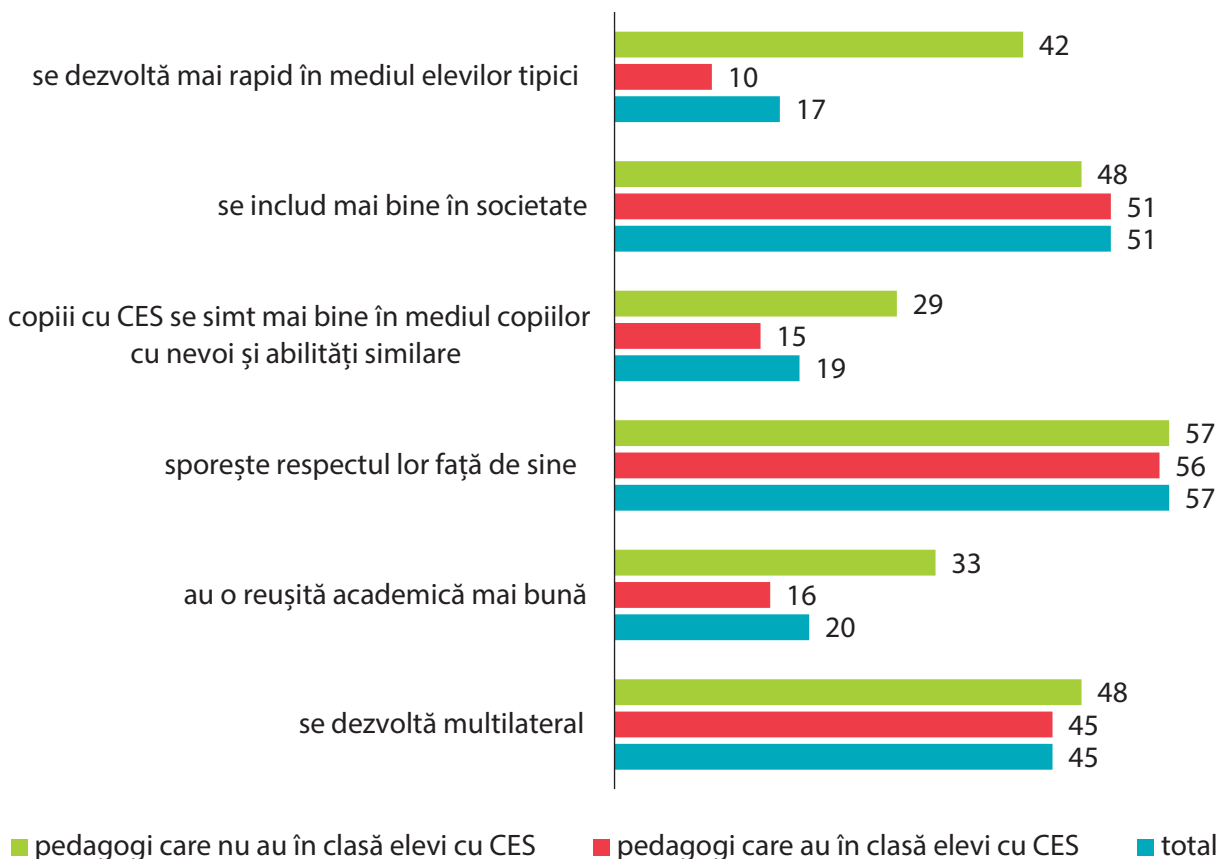
”Eu sunt foarte bucuroasă că deja poate să citească. Ea nu știa nici o literă absolut nimic, dar acum poate citi., (FG_părinți copii cu CES_Cupcini)

”Cu P. lucrez de 2 luni. Când a venit la noi, cunoștea cifrele în limita de 10, dar nu putea să calculeze, iar literele -doar le transcria, însă nu le știa. Acum cunoaște toate literele și cifrele în limita de 20 și calculează până la 20.” (FG_Profesori_Cahul).

Părinții copiilor cu CES, de asemenea, au menționat că copii lor au devenit mai dezinhibați, mai veseli, mai fericiți și mai maturi. Marea majoritate a *pedagogilor*, de asemenea, au menționat că educația incluzivă a contribuit la sporirea încrederii față de sine a copiilor cu CES (IOPD = 57%), la integrarea socială a copiilor cu CES (IOPD = 51%), la dezvoltarea multilaterală a elevilor cu CES (IOPD = 45%). Totodată, pedagogii au fost mai rezervați în aprecierea unor asemenea aspecte ca dezvoltarea mai rapidă a elevilor cu CES în mediul elevilor tipici (IOPD = 17%) și reușita academică mai bună a copiilor cu CES (IOPD = 20%). Studiul, de asemenea, a scos în evidență faptul că încă este destul de mare ponderea pedagogilor care consideră că elevii cu CES se simt mai bine în mediul copiilor cu nevoi și abilități similare. Ponderea pedagogilor de această părere depășește cu 19% ponderea celor care au o părere opusă.



Diagrama 2. Percepțiile pedagogilor privind impactul incluziunii educaționale asupra elevilor cu CES, IOPD, %



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

Satisfacția de școală a elevilor.

Conform cercetării, marea majoritate a elevilor manifestă un grad înalt de satisfacție de școală. Astfel, ponderea elevilor care au afirmat că le place școala foarte mult este cu 86% mai mare decât ponderea celor care nu au fost de acord cu această afirmație. Ponderea elevilor care au menționat că abia așteaptă dimineața să se ducă la școală este cu 69% mai mare decât a celor care nu au fost de acord cu această afirmație. Pe grupuri de elevi, satisfacția de școală este mai mare în mediul elevilor tipici atât din clasele în care nu sunt elevi cu CES, cât și din clasele în care sunt elevi cu CES și este mai mică în mediul elevilor cu CES.



Diagrama 3. Percepțiile pedagogilor privind impactul incluziunii educaționale asupra elevilor tipici, IOPD, %

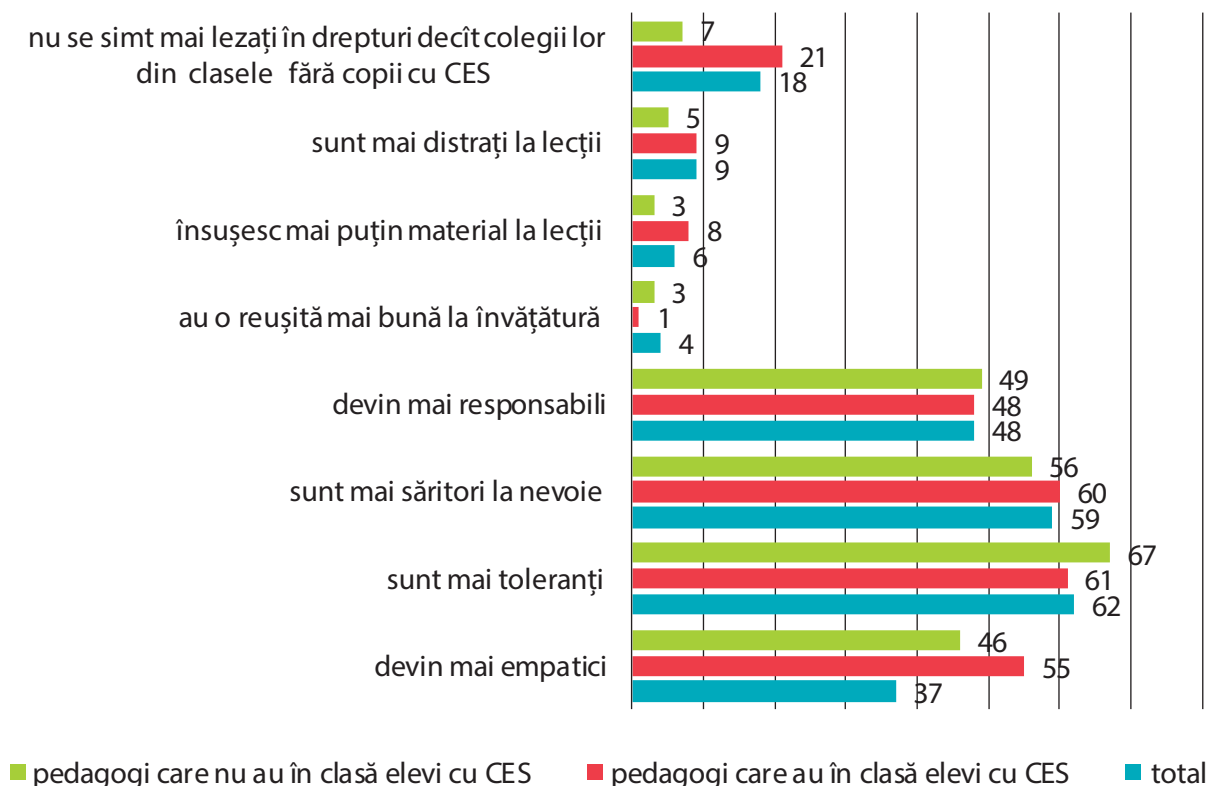
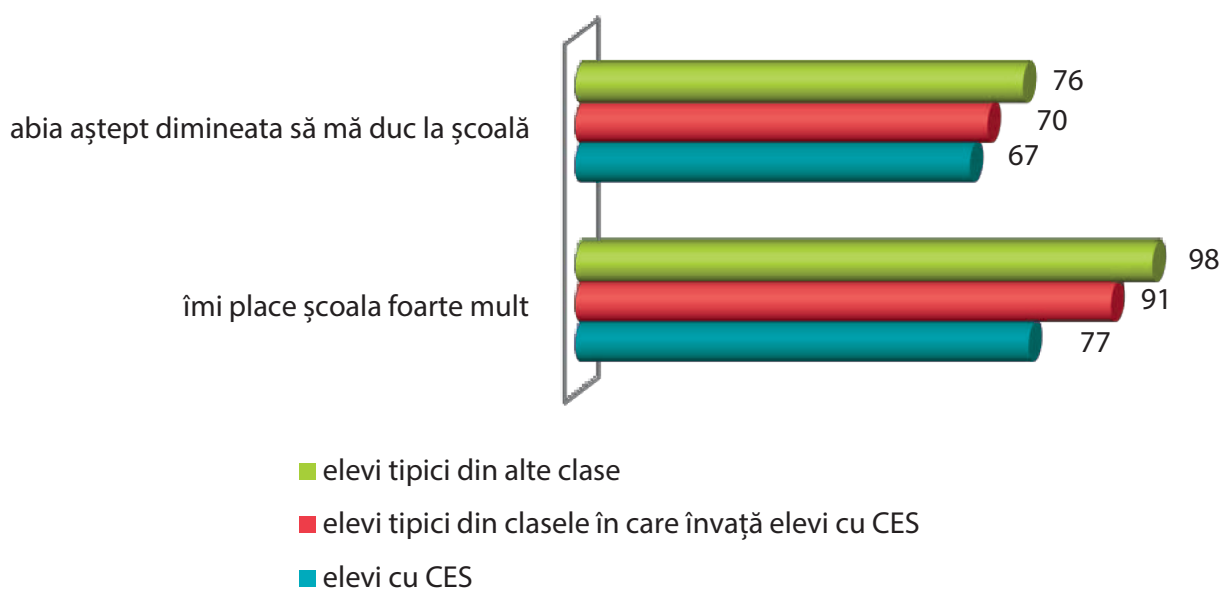


Diagrama 4. Satisfacția de școală a elevilor, IOPD, %





EVALUAREA MODELELOR EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

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

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

”Nu știți cât este el de bucuros că vine la școală. Când a stat la spital, în toată ziua întreba când se va duce la școală. Când a venit acasă de la spital, era deja târziu, amurcea. Cu toate acestea el dorea să intre pe la școală. Tot ce face la școală se duce acasă și povestește părinților” (Profesor_Talmaza).

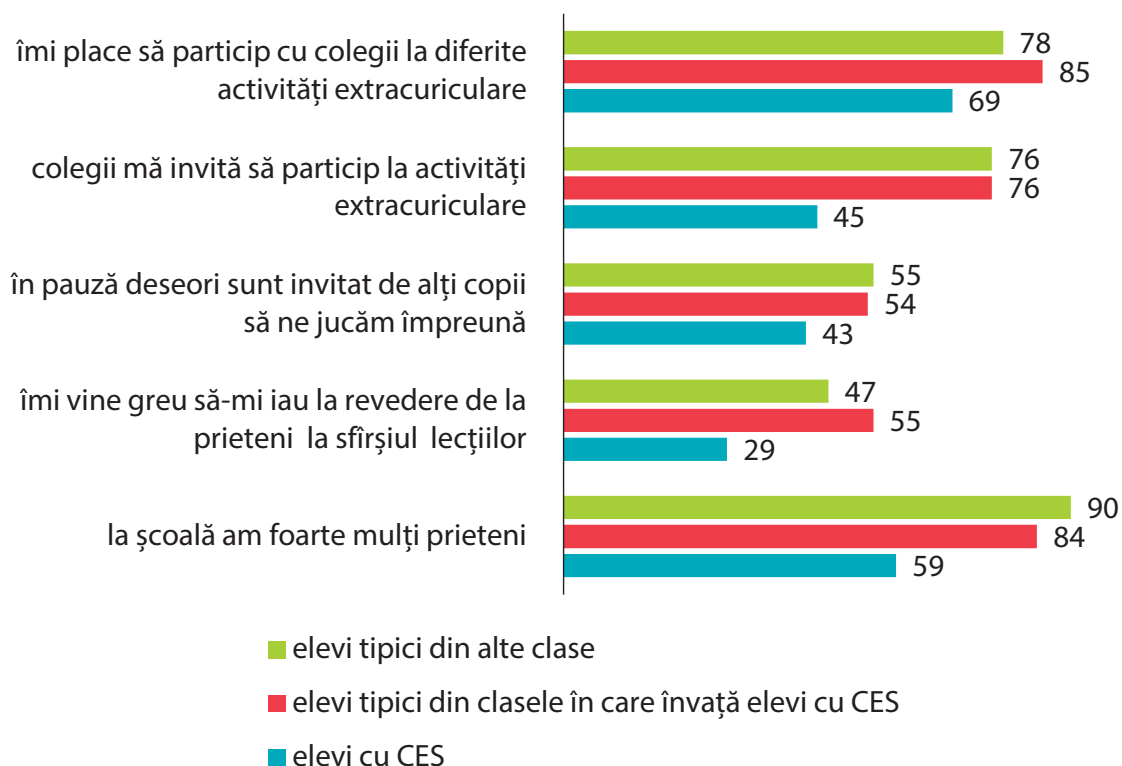
Mediul social în școlile pilot.

Cercetarea a scos în evidență faptul că mediul social în școlile pilot este destul de prietenos. Astfel, mai bine de 90% din pedagogi și manageri consideră că în școală există un mediu prietenos pentru toți copii, iar circa 80% — că toți copiii, inclusiv cei cu CES consideră școala un loc prietenos, unde sunt așteptați. Peste 80% din cei chestionați au menționat că elevii cu CES sunt acceptați de către cadrele didactice și de către colegii lor, că toți elevii comunică între ei de la egal la egal și au relații foarte bune indiferent de statut social, etnie, stare a sănătății, religie sau nivel de bunăstare a familiei.

”În primul rând totul se pornește de la cadrul didactic, dacă cadrul didactic acceptă copilul cu dizabilități o să accepte și copiii” (FG_Profesori_Cahul).

Elevii de asemenea au confirmat că în școala lor este un mediu prietenos pentru fiecare copil. Astfel, ponderea elevilor care au menționat că la școală au foarte mulți prieteni (IOPD = 74%), că le vine greu să se despartă de prieteni la sfârșitul lecțiilor (IOPD = 42%), că în pauză sunt invitați deseori de alți colegi să se joace (IOPD = 49%), că sunt invitați de colegi să participe la diferite activități extracuriculare (IOPD = 62%), că le place să participe la diferite activități extra curriculare (IOPD = 78%) este mai mare decât a celor care nu sunt de acord cu aceste afirmații.

Pe grupuri de elevi, însă, situația este diferită. Astfel, ponderea elevilor cu CES care au opinii pozitive despre mediul social din școală este de 1.5–2.0 mai mic decât cea a elevilor tipici atât din clasele fără elevi cu CES, cât și din clasele cu elevi cu CES. Elevii participanți la discuțiile în focus grupuri consideră că acest fapt se datorează mediului social încă „neformat”, adică nepregătit suficient, pentru acceptarea copiilor cu CES în școlile pilot. Astfel, deși 2/3 din elevii tipici din focus grupuri au caracterizat colegii lor cu CES drept prietenoși, veseli, și au menționat că ei se simt bine la școală, totuși unii dintre ei s-au dat cu părerea că elevii cu CES nu se simt bine în școală. Uneori colegii îi discriminează, râd de ei, nu le acordă nici o atenție și chiar încurajează și alți copii să procedeze în același fel.

**Diagrama 5. Percepțiile elevilor privind mediul social din școală, IOPD, %**

"Sânt elevi care se consideră mai presus ca ei, și se socot mai deștepți și mai cuminți. Îi ignoră, le spun că tu ești jos, ești zero" (FG_copii tipici_Puhoi).

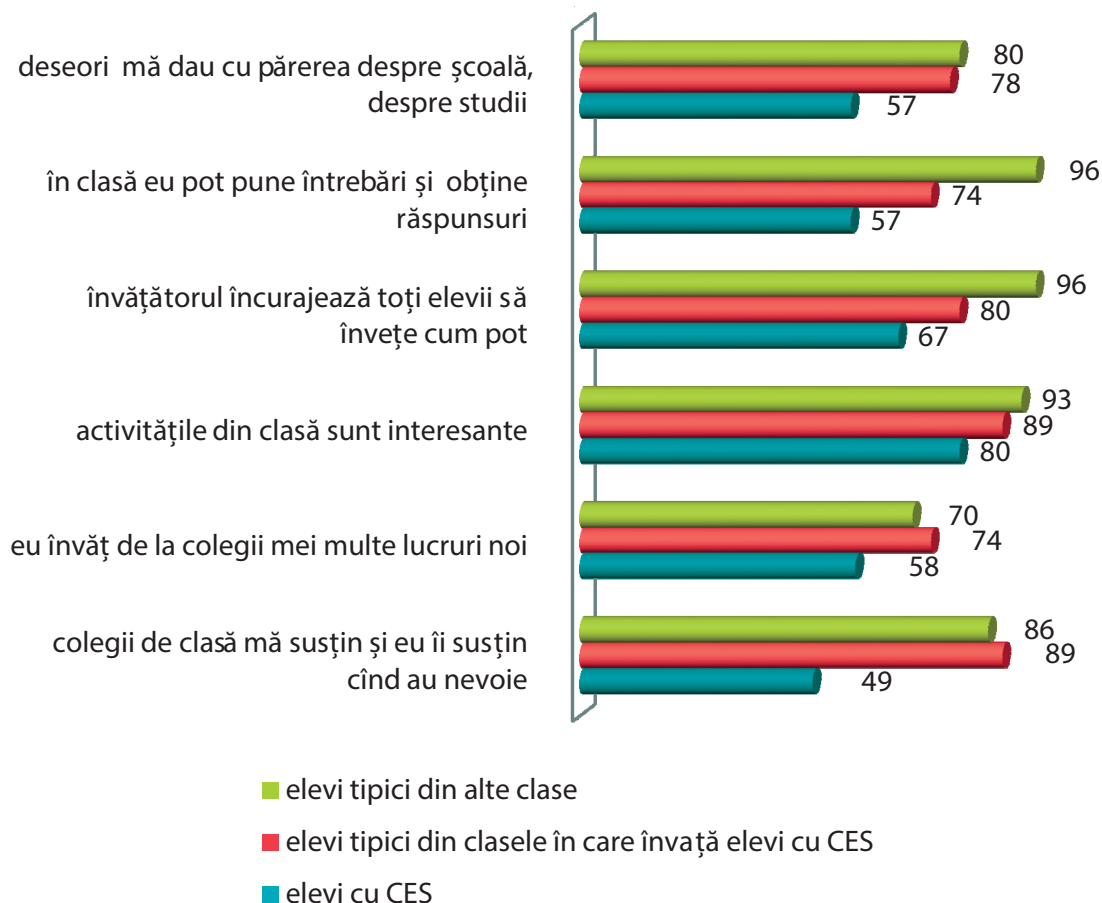
"Când elevul greșeste de el se râd, asta se întâmplă foarte des la noi. Nu vor să iasă copiii la tablă ca să nu râdă de ei" (FG_copii tipici_Cupcini)

Comportamentul discriminatoriu al unor elevi tipici față de elevii cu CES are la bază și faptul că ultimii provin din familii social vulnerabile, sărace care nu-și pot permite întotdeauna să procure haine și lucruri mai scumpe pentru copiii lor și nu întotdeauna manifestă grijă suficientă pentru ei.

"Ei văd că dacă anul trecut o fost cu o încălțăminte și anul acesta tot cu aceea, că acesta n-are nimic și familia nu-i poate oferi ceea de ce are nevoie" (FG_copii_Puhoi)

Procesul de predare — învățare evaluare în școlile pilot.

Marea majoritate a elevilor au susținut afirmațiile că activitățile din clasă sunt foarte interesante (IOPD = 86 %), că lucrează la lecții în grup împreună cu alți elevi (IOPD = 72%), că pedagogii îi încurajează să învețe în măsura posibilităților lor (IOPD = 78%), că în clasă pot pune întrebări și pot obține răspunsuri (IOPD = 74%) și că deseori se întâmplă să se dea cu părerea despre școală, despre lecții (IOPD = 62), că pedagogii și elevii din școala lor se respectă unii pe alții (IOPD = 82%), că pedagogii vorbesc cuvinte frumoase la adresa tuturor copiilor (IOPD = 83%), că pedagogii au aceeași atitudine față de toți copiii (IOPD = 69%) este cu mult mai mare decât ponderea celor care au opinii opuse.

**Diagrama 6. Percepțiile elevilor despre conținutul și organizarea lecțiilor, IOPD, %**

Cu toate acestea, pe grupuri de copii, observăm diferențe între opiniile copiilor tipici din clasele în care nu sunt elevi cu CES, a copiilor tipici din clasele în care sunt elevi cu CES și a copiilor cu CES. În cazul ultimelor două grupuri ponderea celor care susțin afirmațiile pozitive se reduce și sporește ponderea celor care au opinii opuse.

Cercetarea a scos în evidență faptul că elevii din școlile pilot **au un înalt sentiment de stimă față de sine și au destulă încredere în forțele proprii**. Astfel, ponderea elevilor care consideră că la școală învață lucruri importante pentru sine însuși (IOPD = 90%), că pot învăța bine la școală dacă se pregătesc de lecții (IOPD = 78%), că pot învăța în diferite feluri (IOPD = 64%) și că pot demonstra că știu în diferite feluri (IOPD = 70%) este mult mai mare decât a celor care au o părere opusă. Pe grupuri de elevi, ponderea elevilor care au stimă față de sine și încredere în forțele proprii este mai mare în mediile de elevi tipici, atât din clasele în care sunt elevi cu CES, cât și din clasele în care nu sunt elevi cu CES, și este mai mică în mediul elevilor cu CES.

Discuțiile în focus grupuri **au scos în evidență unele probleme / aspecte care necesită o atenție sporită**. Astfel, elevii au menționat că unii profesori acordă mai multă atenție altor activități la lecții în defavoarea celor instructive; că utilizează în mod abuziv metoda citirii și a scrierii de către copii; că repetă aceeași sarcină câteva lecții la rând. Mai mulți copii au subliniat că profesorii nu-i evaluează întotdeauna obiectiv și că nota este influențată de relația pe care o au cu profesorul. Elevii, de asemenea, au menționat că deși pot să-și expună opiniile la lecții, profesorii nu întotdeauna le acceptă și că uneori acceptarea ideilor elevilor depinde de dispoziția pe



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

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

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

Evaluarea efectuată de către reprezentanții CRAP a confirmat faptul că în majoritatea școlilor elevii cu CES se simt bine la lecții, atmosfera este prietenoasă, cadrele didactice tratează copiii egal. Totodată, au fost evidențiate unele aspecte care necesită îmbunătățire cum ar fi: trecerea de la instruirea frontală la instruirea individualizată, cu implicarea mai activă a elevilor cu CES în proces, elaborarea de către cadrele didactice a proiectelor lecțiilor în care să fie prevăzută adaptarea materialului pentru lecții în funcție de capacitățile copiilor, îmbunătățirea PEI-urilor, etc.

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.

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

”Se creează un fel de atașament față de cadrul de sprijin, un fel de relație de prietenie. O fetiță vine și-i spune în fiecare zi după ce se termină lecțiile notele pe care le-a primit, împărtășește bucuriile și problemele. Unii copii cu CES nu au alături părinți cu care ar putea discuta — sunt plecați la muncă peste hotare, sau sunt din familii vulnerabile — și atunci găsesc în cadrul didactic de sprijin acea persoană căreia poate să i se destăinuie și de la care poate prelua un exemplu”
(FG_profesori_Zăicani).



EVALUAREA MODELELOR EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Opiniile părinților elevilor tipici despre calitatea serviciilor prestate de cadrul didactic de sprijin diferă în funcție de mediul de reședință. Astfel, deși cadrele didactice de sprijin sunt considerate absolut necesare în lucrul cu copiii cu CES, mai mulți părinți ai copiilor tipici din mediul urban cred că ele nu reușesc să facă față volumului mare de lucru. Cei de la sat consideră ca, datorită nivelului de pregătire, cadrul didactic de sprijin reușește să atingă obiectivele propuse.

Totodată, discuțiile în focus grupuri au scos în **evidență o serie de probleme ce țin de cadrele didactice de sprijin, și anume:** necoresponderea numărului de ore a cadrelor didactice de sprijin nevoilor elevilor cu CES; unele cadre didactice de sprijin nu au studii pedagogice și nu sunt instruite în domeniul educației incluzive; cadrele pedagogice întâmpină dificultăți în asistarea elevilor cu CES la disciplinele exacte, precum și în asistarea elevilor din clasele mari; unele cadre didactice de sprijin se axează mai mult pe asistența elevului în rezolvarea fișelor și mai puțin pe incluziunea lui în clasă. Pentru a spori eficiența cadrelor didactice de sprijin profesorii au propus să fie revăzută formula de a asigurare a elevilor cu cadre didactice de sprijin, aceasta fiind bazată pe nevoile educaționale ale elevilor și nu pe număr de copii cu CES.

„De cadre didactice de sprijin avem foarte mare nevoie. Legislația e foarte rea, un singur cadru didactic la 3 copii gravi sau la 10 mai puțin gravi. Cum să reușești?” (FG_Profesori_Cahul).

CREI.

Cercetarea a scos în evidență faptul că marea majoritate a pedagogilor și managerilor chestionați sunt satisfăcuți de activitatea Centrelor de Resurse pentru Educația Incluzivă și le consideră absolut necesare și importante din următoarele considerente: elevii, inclusiv cei cu CES, pot să-și demonstreze abilitățile în diferite domenii, iar pedagogii pot duce anumite observații utile pentru organizarea procesului instructiv; copiii se simt foarte bine în centre, copiii cu CES pot să se odihnească în centre; centrele sunt foarte bine dotate cu echipament și materiale didactice. 85% din respondenți s-au dat cu părerea că centrele prestează servicii de calitate atât copiilor cu CES, cât și celorlalți copii din școală.

„Copii cu CES ai căror părinți sunt plecați peste hotare sau care nu-s în stare să-i ajute îndeplinesc temele pe acasă în Centru „ (FG_copii_Cupcini).

„Copiii în Centru învață să deseneze, să confecționeze ceva frumos„ (FG_copii_Puhoi).

Părinții copiilor tipici și ai celor cu CES au menționat că sunt satisfăcuți de activitatea CREI. În special părinții sunt mulțumiți de faptul că în centrul de resurse copiii, atât cei cu CES, cât și cei tipici pot să-și pregătească temele pe acasă, pot să-și facă prieteni după interese, să comunice, să-și dezvolte anumite abilități.

Aspectele care necesită să fie îmbunătățite în cazul CREI: îmbunătățirea condițiilor în unele CREI (sisteme de încălzire), prestarea serviciilor și după masă, elaborarea graficului de lucru al serviciului, elaborarea planurilor de activitate ale serviciilor, organizarea mai multor activități extra-curriculare pentru copii în vederea unei mai bune incluziuni sociale a copiilor cu CES, mărirea numărului de servicii prestate de aceste centre și de a include: alimentarea copiilor măcar o dată în zi și servicii de chinetoterapie, în special dacă sunt copii cu dizabilități fizice în școală

Nivelul de pregătire a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive și nevoile de instruire.

Circa 80% din pedagogii chestionați au menționat că în școala lor există personal calificat în domeniul educației incluzive și că atât administrația școlii, cât și pedagogii au fost instruiți în ultimii trei ani în domeniul educației



incluzive. Totodată, la întrebarea dacă majoritatea cadrelor didactice sunt suficient de pregătite pentru a face față tuturor cerințelor educației incluzive, 2/3 din pedagogii chestionați au dat un răspuns afirmativ, iar fiecare al treilea chestionat a oferit un răspuns negativ sau nu s-a pronunțat.

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

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

Managementul școlii incluzive.

Peste 2/3 din pedagogii chestionați au fost mai curând de acord/totalmente de acord cu afirmațiile că administrația școlii este deschisă și promovează politica statului privind educația incluzivă, că în planul de dezvoltare a școlii sunt integrate activități ce țin de educația incluzivă, că administrația școlii promovează documente manageriale care reflectă asigurarea elevilor cu CES cu servicii de sprijin, că administrația școlii dispune de mecanisme suficiente pentru înmatricularea și incluziunea școlară a tuturor copiilor și pentru combaterea și prevenirea oricăror forme de discriminare a elevilor, și că planifică în fiecare an instruirea pedagogilor în educația incluzivă.

Totodată, fiecare al doilea respondent nu știe sau nu este de acord cu afirmația că administrația școlii este informată despre alocațiile financiare pentru educația incluzivă, iar circa 40% din cei chestionați au menționat că nu știu sau nu sunt de acord cu afirmațiile că administrația școlii gestionează rezonabil și transparent alocațiile financiare pentru educația incluzivă, și că părinții copiilor cu CES sunt incluși în organele de administrare a școlii.

Evaluarea calitativă a Planurilor Strategice de Dezvoltare a școlilor (PSD) a scos în evidență faptul că în 17 instituții de învățământ acestea includ prevederi privind incluziunea și educația incluzivă, iar în 3 instituții — nu conțin aceste prevederi. În 13 instituții școlare PSD-urile includ activități ce țin de evaluarea nevoilor copiilor cu CES, iar în 7 instituții — nu prevăd. În 15 școli PSD include activități privind activitatea Comisiei Multidisciplinare Intrașcolare, iar în 5 școli — nu include. În 7 școli PSD include activități de dezvoltare a serviciilor de suport, iar în 13 școli — nu include. În 12 școli, PSD include activități de capacitate a pedagogilor în educația incluzivă, iar în 8 școli — nu include.

În timpul studiului au fost evaluate de asemenea organigrama școlilor pilot și fișele de post din perspectiva educației incluzive. Evaluarea a scos în evidență faptul, că 19 școli dispun de organigramă și/sau fișe de post (13 școli au organigramă elaborată și fișe de post, 6 școli — au doar fișe de post) și o școală nu are nici organigramă, nici fișe de post. În 11 școli din 20 fișele de post includ responsabilități ce țin de educația incluzivă. În cazul a 4 instituții de învățământ din 13 care au organigramă elaborată, serviciile de suport sunt incluse în această organigramă. În 18 instituții de învățământ cadrele didactice de sprijin au fișe de post și în 2 instituții — nu au.



EVALUAREA MODELELOR EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Comisiile Multidisciplinare școlare au fost formate și activează în toate cele 20 de școli pilot. În 12 din ele sunt Asociații ale părinților, în 8 nu sunt. Toate școlile au Consilii de Administrare, dar numai în 4 din acestea sunt incluși părinți ai copiilor cu CES.

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

Parteneriate pentru educația incluzivă.

Conform studiului, practic fiecare al doilea pedagog chestionat nu era informat sau era informat foarte puțin despre actorii care au contribuit la pilotarea educației incluzive în școala/comunitatea lor. Astfel, circa jumătate din pedagogii chestionați au indicat că au beneficiat în mare/foarte mare măsură de suport pentru educația incluzivă din partea unui ONG și a Direcției Generale de Învățământ; circa 40% — din partea Ministerului Educației și a Consiliului raional, 17% — din partea părinților, 16% — din partea MMPSP, 14% — din partea primăriei locale, 8% — din partea agenților economici, 7% — din partea donatorilor externi.

Fiind întrebați ce fel de suport a acordat ONG-ul și în ce măsură, respondenții au menționat că școala lor a beneficiat în mare și foarte mare măsură de următoarele tipuri de suport: în elaborarea PEI (82%), în crearea centrului de resurse în educația incluzivă (81%), evaluarea inițială a nevoilor educaționale a copiilor cu CES (77%), în angajarea și instruirea cadrelor didactice de sprijin și a managerilor școlari (76%), în dotarea cu mobilă și echipament (76%), în instruirea cadrelor didactice la clasă (74%) și a echipelor multidisciplinare (72%), în evaluarea cunoștințelor copiilor cu CES (74%), în elaborarea planului de dezvoltare a școlii și a planului de educație incluzivă (74%), în crearea de parteneriate cu părinții (63%) și cu APL (47%), în managementul școlii incluzive (62%), în gestionarea tulburărilor de comportament caracteristice unor copii cu CES (58%), în susținerea temporară a cheltuielilor operaționale (51%).





EVALUAREA UTILIZĂRII RESURSELOR FINANCIARE DESTINATE EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN ȘASE RAIOANE

Evaluarea utilizării de către autoritățile publice locale a resurselor financiare alocate serviciilor pentru educație incluzivă a scos în evidență următoarele:

- a) la nivelul unităților administrativ-teritoriale nu există un concept unic de planificare și utilizare a resurselor financiare pentru educație incluzivă;
- b) procesul de planificare a resurselor financiare nu are la bază o analiză clară a nevoilor de servicii pentru educație incluzivă;
- c) Direcțiile de învățământ colaborează insuficient cu Direcțiile de finanțe în vederea planificării și implementării resurselor alocate pentru educația incluzivă;
- d) Direcțiile de învățământ și administrația instituțiilor de învățământ primar și secundar general nu au capacități suficiente în managementul resurselor financiare. Toate acestea au condus și continuă să conducă la distribuirea și utilizarea mai puțin eficientă a resurselor financiare pentru educația incluzivă. Astfel, în unele raioane, școlile nu au putut accesa resurse financiare pentru servicii de suport, în condițiile în care la final de an au rămas solduri neutilizate la capitolul educație incluzivă.

În anul 2013 alocarea în mod egal a resurselor financiare de la bugetul de stat pentru crearea Serviciilor de asistență psihopedagogică pentru toate raioanele nu a fost un mecanism eficient, deoarece această planificare nu a ținut cont de numărul instituțiilor de învățământ, numărul total de elevi, numărul de elevi cu CES, bugetul pentru componenta raională, etc. fapt care a cauzat neutilizarea resurselor financiare conform destinației.

Dezvoltarea Serviciilor de asistență psihopedagogică la nivel de raion facilitează în mod considerabil identificarea nevoilor serviciilor de educație incluzivă și standardizează criteriile pentru determinarea cerințelor educaționale speciale. Cu toate acestea nu există un sistem unic de colectare și prelucrare a datelor statistice despre elevi cu CES, cadre didactice de sprijin, centre de resurse, surse financiare alocate/executate anual pe diferite componente, etc.



RECOMANDĂRI

În vederea valorificării experiențelor acumulate de către școlile pilot în educația incluzivă se propun următoarele măsuri: a) elaborarea, în mod participativ, a unei metodologii comune privind implementarea educației incluzive la nivel de școală; b) aprobarea și promovarea implementării acestei metodologii în toată țara; c) dezvoltarea unor centre metodice regionale la nivel de unități școlare pilot cu experiență pozitivă în domeniul educației incluzive; d) organizarea schimbului eficient de experiențe dintre școlile pilot de succes în educația incluzivă și instituțiile de învățământ la începutul procesului de educație incluzivă.

În vederea îmbunătățirii cadrului normativ pentru educația incluzivă sunt necesare următoarele:

- a) elaborarea/revizuirea regulamentelor și standardelor de calitate a instituțiilor școlare din perspectiva Codului Educației;
- b) Elaborarea pachetului de servicii standard pentru elevii cu diferite necesități educaționale, a costurilor acestor pachete de servicii și a mecanismului de finanțare a serviciilor în vederea asigurării unui suport eficient și direcționat copiilor cu nevoi educaționale speciale;
- c) elaborarea/revizuirea standardelor minime de calitate pentru serviciile de suport din instituțiile școlare: CDS, CREI, servicii specializate (de asistență psihologică, logopedică etc.);

În vederea asigurării calității procesului de predare — învățare — evaluare propunem următoarele recomandări:

- a) *dezvoltarea unui mediu pozitiv de învățare* care să asigure stima de sine și încrederea în forțele proprii a tuturor elevilor, inclusiv a celor cu CES, implicarea activă a tuturor elevilor în procesul de organizare a învățării, libertatea de exprimare a opiniilor proprii de către elevi, ajutorarea reciprocă între elevi, suportul necesar fiecărui elev în funcție de nevoile sale educaționale;
- b) *dezvoltarea și prestarea calitativă a serviciilor de suport educațional*, în special a cadrelor didactice de sprijin și a serviciilor specializate de asistență psihologică, logopedică, psihopedagogică etc., în funcție de nevoile elevilor;
- c) *asigurarea accesibilității mediului fizic pentru toți copiii*, inclusiv cei cu dizabilități locomotorii prin construcția rampelor, adaptarea înălțărilor, a spațiilor cu destinație comună (veceu, ospătărie, sală de sport, bibliotecă etc.); adaptarea mediului fizic din clase (bănci și table reglabile, echipament conform nevoilor elevilor cu CES etc.); asigurarea copiilor cu dizabilități locomotorii cu cărucioare conform vârstei, asigu-



rarea copiilor cu dizabilități senzoriale cu ochelari/sisteme auditive etc.;

d) *capacitarea managerilor școlari, pedagogilor, cadrelor didactice de sprijin, psihologilor etc.* în domeniul educației incluzive. În acest context este necesară elaborarea, aprobarea, implementarea unor module standardizate de formare continuă în domeniul EI, pentru diferite categorii de specialiști și acreditarea/autorizarea prestatorilor de programe de formare continuă;

e) *consolidarea și dezvoltarea competențelor profesionale a specialiștilor CRAP și SAP pe domenii specifice;*

i) *implicarea mai activă a părinților copiilor tipici și a celor cu dizabilități în procesul de evaluare a nevoilor educaționale, elaborare și implementare a PEI-urilor, organizarea activităților extracuriculare cu elevii, elaborarea planurilor de activitate și a bugetelor pentru educația incluzivă etc.;*

k) *organizarea unor activități de comunicare/informare la nivel de comunitate* privind necesitatea incluziunii educaționale a copiilor cu CES, importanța susținerii acestor copii și a familiilor lor de către toți actorii comunitari în vederea diminuării stigmei și discriminării și incluziunii sociale a acestor copii.

În vederea eficientizării utilizării resurselor financiare destinate educației incluzive propunem următoarele:

a) extinderea experienței creării Fondului pentru educație incluzivă în toate unitățile administrativ — teritoriale cu recomandarea de alocare a ratei maxime de 2% din bugetul raionului destinat învățământului;

b) elaborarea și aprobarea la nivel de raion a Regulamentului de formare și utilizare a Fondului pentru educație incluzivă (conform legislației în vigoare) și stabilirea mecanismului de monitorizare a cheltuielilor destinate educației incluzive la nivelul instituțiilor de învățământ, pentru a nu permite utilizarea resurselor alocate educației incluzive în alte scopuri;

c) asigurarea unui mecanism transparent de planificare și raportare trimestrială a resurselor financiare alocate serviciilor de educație incluzivă și a serviciilor de asistență psihopedagogică;

d) formarea competențelor în domeniul managementului financiar ale specialiștilor Direcțiilor de învățământ și ale managerilor instituțiilor de învățământ primar și secundar general;

e) stabilirea unui mecanism de monitorizare și auditare de la nivel central în vederea evaluării utilizării resurselor financiare alocate pentru educația incluzivă de către fiecare unitate administrativ teritorială.







DIPLOMĂ

Se decernează elevului clasei a II-a
Prospere Dumitruța
pentru succes remarcabil la învățătură
care exemplară în anul
2011-2012.