

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

EVALUAREA COMUNĂ A
IMPLEMENTĂRII PROGRAMULUI DE
EDUCAȚIE INCLUZIVĂ 2011 - 2020



VOLUMUL I: RAPORT DE EVALUARE

2019

Autori:

Laura Trofin (lider de echipă)

Anatol Gremalschi, Viorica Cojocaru - Experți cheie, Institutul de Politici Publice Moldova

*Irina Lonean, Simona Velea, Mădălina Lefter, Vasile Strat - Experți de evaluare, QURES
Quality Research and Support*

Prezentat Ministerului Educației, Culturii și Cercetării și Oficiului de țară al UNICEF
Moldova la 25 septembrie 2019.

MULȚUMIRI

Succesul *Evaluării comune a Programului pentru Dezvoltarea Educației Incluzive 2011 - 2020 în Republica Moldova, inclusiv aplicarea standardelor școlare prietenoase pentru copii*, implementată în perioada Mai - Decembrie 2019, se datorează sprijinului din partea personalului și conducerii UNICEF și a Ministerului Educației, Culturii și Cercetării (MECC). Apreciam în mod deosebit deschiderea conducerii și a colaboratorilor MECC, precum și a partenerilor de dezvoltare și autorităților la nivel local pentru a discuta, comenta și urmări concluziile și recomandările evaluării.

Sprijinul Serviciilor de Asistență Psihopedagogică (SAP), al autorităților locale, inclusiv al departamentelor de asistență socială, al direcțiilor raionale de educație a făcut posibilă desfășurarea tuturor activităților de cercetare în timp util și eficient, în special pregătirea și implementarea vizitelor pe teren.

Apreciam interesul partenerilor de dezvoltare, în special Lumos, CCF Moldova, Kultur Kontakt, Keystone, Parteneriate pentru fiecare copil, Pas cu Pas, FCPS, Verbina, precum și OHCHR, pentru rezultatele acestei evaluări și pentru participarea la interviuri și atelierul de validare.

Un cuvânt special de recunoștință se adresează echipei UNICEF și în special doamnelor Elena Laur, Liudmila Lefter și Larisa Vartosu, precum și echipei MECC, în special doamnei Viorica Mart, domnului Valentin Crudu și doamnei Virginia Rusnac.

Totodată, suntem recunoscători profesorilor, cadrelor didactice de sprijin, părinților și copiilor din cele șase raioane vizitate în cadrul cercetării, care și-au făcut timp în ciuda programelor foarte aglomerate.

- Laura Trofin
- Anatol Gremalschi
- Viorica Cojocaru
- Irina Lonean
- Simona Velea
- Mădălina Lefter
- Vasile Strat

CUPRINS

| | | |
|-------|--|----|
| I. | INTRODUCERE | 4 |
| | Obiectul evaluării | 4 |
| | Contextul intervenției | 7 |
| | Logica Intervenției Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020 | 8 |
| II. | SCOPUL, OBIECTIVELE ȘI ARIA DE ACOPERIRE A EVALUĂRII | 10 |
| | Scopul evaluării | 10 |
| | Obiectivele evaluării | 10 |
| | Aria de cuprindere a evaluării | 11 |
| III. | METODOLOGIA DE EVALUARE | 11 |
| | Criteriile de evaluare avute în vedere sunt în coerență cu cele dezvoltate și aplicate de OECD/DAC. Acestea au fost concretizate în întrebări de evaluare relevante, după cum urmează: | 12 |
| | Limitări | 15 |
| IV. | ASPECTE ETICE | 16 |
| V. | RELEVANȚĂ – CONSTATĂRI PRINCIPALE | 19 |
| | Coerența externă - măsura în care obiectivele Programului sunt încă în acord cu și adaptate la contextul național și internațional | 19 |
| | Coerența internă – alinierea dintre obiectivele Programului și scopurile generale ale acestuia, precum și dintre activitățile, rezultatele imediate efecte și impactul așteptat | 24 |
| VI. | EFICACITATE – CONSTATĂRI PRINCIPALE | 31 |
| VII. | EFICIENȚĂ – CONSTATĂRI PRINCIPALE | 48 |
| | Eficiența activităților din punct de vedere al costurilor | 48 |
| | Întârzieri în implementarea Programului și în obținerea efectelor așteptate..... | 52 |
| | Eficiența utilizării resurselor la dispoziție | 55 |
| | Gestionarea implementării Programului de dezvoltare a educației incluzive..... | 57 |
| VIII. | IMPACTUL – CONSTATĂRI PRINCIPALE | 61 |
| | Schimbări observate la nivelul copiilor cu CES | 64 |
| | Schimbări observate la nivelul părinților | 66 |
| | Schimbări la nivelul cadrelor didactice și a sistemului educațional la nivel local . | 66 |
| IX. | SUSTENABILITATEA – CONSTATĂRI PRINCIPALE | 68 |
| | Sustenabilitatea acțiunilor și rezultatelor obținute | 68 |
| | Principalii factori care influențează sustenabilitatea rezultatelor | 71 |
| X. | GRADUL DE ACOPERIRE – CONSTATĂRI PRINCIPALE | 74 |
| XI. | COORDONARE ÎNTRE ACTORII IMPLICAȚI – PRINCIPALE CONSTATĂRI | |
| | 75 | |
| | Cooperarea la nivel național | 75 |
| | Cooperarea la nivel local | 76 |
| | Rolul UNICEF în dezvoltarea educației incluzive | 78 |
| XII. | Domeniile și modalitățile de cooperare cu alte agenții ONU și partenerii de dezvoltare..... | 81 |
| XIII. | CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI | 84 |
| | Relevanță | 84 |
| | Eficacitate | 85 |
| | Eficiență | 87 |
| | Impact | 89 |

| | |
|------------------------------|----|
| Sustenabilitate | 91 |
| Alte aspecte | 91 |
| Recomandări | 92 |
| ANEXE | 96 |

Listă figuri

| | |
|--|----|
| Figura 1. Teoria schimbării (ToC) a Programului de dezvoltare a educației incluzive 2011-2020 | 9 |
| Figura 2. Număr total de grădinițe care beneficiază de spații adaptate pentru copiii cu dizabilități..... | 35 |
| Figura 3. Evoluție 2013 - 2018..... | 35 |
| Figura 4. Cadre didactice de sprijin..... | 38 |
| Figura 5. Evoluția costului mediu pentru educația incluzivă/copil cu CES în evidența SAP/CRAP | 51 |
| Figura 6. Evoluție raioane | 62 |
| Figura 7. Dinamica tulburărilor de comportament și psihice dar și a malformațiilor congenitale, deformații și anomalii cromozomiale..... | 63 |
| Figura 8. Total numărul de copii cu CES în ÎG..... | 64 |

Listă tabele

| | |
|--|----|
| Tabel 1. Corespondența dintre obiectivele generale și cele specifice ale Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020..... | 26 |
| Tabel 2. Nivelul de acoperire cu activități, acțiuni și servicii a sub-grupurilor țintă..... | 28 |
| Tabel 3. Riscuri și factori care afectează sustenabilitatea | 71 |

I. INTRODUCERE

Documentul de față reprezintă versiunea preliminară a Raportului de evaluare elaborat pentru a prezenta rezultatele ”Evaluării comune a punerii în aplicare a *Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020*”, inclusiv aplicarea standardelor școlare adecvate copiilor”.

În vederea consolidării acestei versiuni preliminare și dezvoltării Raportului final de evaluare, urmează să fie organizate un panel de experți și un atelier de validare a rezultatelor. Opiniile experților și ale tuturor factorilor interesați vor fi luate în considerare în finalizarea acestui livrabil.

Obiectul evaluării

Obiectul evaluării este reprezentat de *Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020*, implementat în Republica Moldova în perioada 2011-2019.

Implementarea *Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020* a urmărit să contribuie la realizarea misiunii prioritare a educației, a asigurării egalității de șanse și accesului la educație de calitate pentru fiecare copil, tânăr, adult, la toate nivelurile și pașii sistemului educațional, prin realizarea unui set de obiective generale și specifice.

Programul creează cadrul normativ pentru a asigura condițiile adecvate pentru crearea unui mediu educațional prietenos și accesibil, capabil să răspundă nevoilor tuturor copiilor. În plus, stabilește responsabilitățile autorităților centrale și locale și ale instituțiilor educaționale în promovarea incluziunii.

Programul este încă în curs de implementare (întrucât, acesta acoperă intervalul de timp 2011-2020), proces organizat în 3 etape:

1. **2011 – 2012** Elaborarea cadrului normativ de dezvoltare a educației incluzive.
2. **2013 – 2016** Pilotarea modelelor de educație incluzivă.
3. **2017 – 2020** Realizarea la scară largă a prezentului Program.

Beneficiarii finali ai Programului sunt toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, locul de reședință, etnia, limba vorbită, sexul, vârsta, afilierea politică sau religioasă, starea de sănătate, caracteristicile învățării, cazierul judiciar, inclusiv:

- copii orfani, abandonati, lipsiți de îngrijire părintească,
- copiii proveniți din familii dezavantajate,
- copii instituționalizați,
- copii, tineri și adulți cu dizabilități,
- copiii străzii,
- copii și tineri în conflict cu legea,
- copii și tineri traficați,
- copiii și tinerii supuși violenței,
- copii și tineri care consumă droguri, alcool, alte substanțe toxice,
- copiii afectați de HIV / SIDA,

- copii cu boli somatice cronice,
- copii și tineri cu tulburări psihice, comportament sau abateri emoționale, alte afecțiuni patologice,
- copii cu dificultăți de învățare și dificultăți de comunicare,
- copii și tineri talentați,
- copiii și tinerii, victime ale exploatării prin muncă,
- copiii minorităților naționale, grupurile religioase sau lingvistice,
- copiii refugiaților sau copiii persoanelor strămutate intern.

Conform Programului, beneficiarii educației incluzive pot fi și *alte categorii de copii, tineri și adulți* care, din diverse motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul de participare și implementare a unui program educațional.


Dezvoltarea și promovarea educației incluzive are și efecte asupra unor categorii de beneficiari indirecti, care *extind în continuare grupul țintă al intervențiilor planificate/implementate în cadrul Programului:*

- familii/părinți.
- profesori/ personal didactic.
- specialiști în domenii conexe.
- autoritățile publice centrale și locale.
- comunitatea/societatea.






Pentru a putea evalua rezultatele implementării acestui Program, au fost stabiliți o serie de indicatori (de rezultat) ai dezvoltării programului, *luați în considerare în metodologia de evaluare:*

- Racordarea legislației naționale la politicile internaționale în domeniul educației incluzive
- Creșterea ratei de cuprindere în învățământul preșcolar și general a copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- Scăderea numărului de copiii din învățământul rezidențial și integrarea lor în învățământul general;
- Creșterea gradului de corelare a tehnologiilor educaționale, curriculumului, materialelor didactice etc. cu nivelul de dezvoltare a copilului și nevoile de învățare diferite;
- Creșterea gradului de adaptare a mediului școlar la necesitățile specifice ale copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- Existența unui număr de cadre didactice formate inițial și continuu în domeniul educației incluzive;
- Diminuarea excluziunii sociale a copiilor în dificultate;
- Creșterea eficienței utilizării resurselor în sistemul educațional;
- Stabilirea de parteneriate naționale și internaționale în dezvoltarea și promovarea educației incluzive;
- Creșterea gradului de sensibilizare a opiniei publice în problema educației incluzive.

Printre cele mai relevante **părți interesate** cu privire la implementarea acestui Program sunt următoarele instituții:

-  Ministerul Educației, Culturii și Cercetării – instituția responsabilă de implementarea Programului, precum și de monitorizarea și evaluarea implementării planurilor de

acțiune pentru perioada 2015-2017, respectiv 2018-2020 pentru implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020.

-  Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică – structura ce oferă asistență metodologică Serviciilor de Asistență Psihopedagogică, autorităților administrației publice locale, familiei copilului, sau altor structuri implicate în proces în vederea implementării recomandărilor privind măsurile de intervenție și serviciile de suport pentru incluziunea educațională.
-  Serviciile de asistență psihopedagogică - misiunea constă în asigurarea dreptului la educație de calitate tuturor copiilor și la servicii de sprijin conform necesității.
-  OLSĐÎ - Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului – instituție responsabilă de proiectarea, organizarea, coordonarea, evaluarea și monitorizarea funcționării sistemului educațional în instituțiile publice de educație antepreșcolară (creșă, centru comunitar de educație timpurie), în instituțiile publice de învățământ preșcolar (grădiniță de copii, centru comunitar de educație timpurie), în instituțiile publice extrașcolare de nivel local, raional, municipal, al UTA Găgăuzia (cu excepția instituțiilor publice extrașcolare care țin de competența altor subdiviziuni ale autorităților administrației publice locale respective), în instituțiile publice de învățământ primar, gimnazial, liceal și special (de nivel raional/municipal/al UTA Găgăuzia), precum și în instituțiile private de tipurile respective (în continuare – instituții de învățământ din unitatea administrativ-teritorială respectivă), din perspectiva implementării politicii de stat în domeniul educației.
-  UNICEF Moldova - sprijină Ministerul Educației, Culturii și Cercetării în implementarea politicilor educației incluzive, cu scopul de a sprijini un sistem educațional incluziv la toate nivelurile.
-  ONG-uri implicate activ în implementarea Programului.

Bugetul Programului

Bugetul Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020, implementat în Republica Moldova în perioada 2011-2019, este alocat atât de la bugetul de stat, local, cât și din contribuțiile organizațiilor nonguvernamentale, care sprijină Ministerul Educației, Culturii și Cercetării în implementarea celor două planuri de acțiune de implementare a Programului.

UNICEF este agenția care coordonează Parteneriatul Global pentru Educație în Republica Moldova și un partener strategic pentru reforma educației în Republica Moldova, cu o viziune clară asupra desfășurării procesului de educație incluzivă. UNICEF a sprijinit constant Guvernul și societatea civilă din Moldova în procesul de implementare a Strategiei "Educația 2020". Astfel, programul de cooperare dintre UNICEF și Republica Moldova (2013-2017) a determinat ameliorări semnificative în ceea ce privește participarea copiilor la educație timpurie, educația incluzivă, dezinstituționalizarea sau îngrijirea sănătății copiilor. UNICEF a sprijinit Ministerul Educației din Republica Moldova în promovarea și implementarea modelului școlii prietenoase copilului – școala prietenoasă fiind cea care asigură un mediu fizic și social sigur, protector și sănătos, incluziune, eficacitate, echitate și sensibilitate față de dimensiunea de gen, implicarea familiei și comunității.

Contextul intervenției

În concordanță cu politicile internaționale, Republica Moldova a făcut demersuri pentru orientarea sistemului de educație către valorile comune, promovate prin declarațiile și recomandările Organizației Națiunilor Unite (fiind membră a acestei organizații din 1992), Consiliului Europei (fiind stat membru al Consiliului din 1995) și Uniunii Europene (tratat de parteneriat și cooperare din 1994, urmat de alte forme oficiale de colaborare, ultima fiind *Agenda de asociere 2017-2019*). Legislația și politicile Republicii Moldova conțin prevederi și măsuri de promovare a educației incluzive.

Constitutia Republicii Moldova garantează dreptul la educație al tuturor persoanelor și, îndeosebi, dreptul la educație al persoanelor cu nevoi speciale sau aflate în situații vulnerabile.

În 2003, Guvernul Republicii Moldova a adoptat *Strategia națională "Educație pentru toți"* cu scopul de a extinde accesul la educație și calitatea acesteia, de a promova politici de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă și măsuri de sprijin în acest sens. În 2010, prin *Legea nr. 169*, a fost adoptată *Strategia privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, 2010-2013*, care prevede adaptarea programelor educaționale la necesitățile speciale ale copiilor cu dizabilități, diversificarea serviciilor de educație incluzivă și îmbunătățirea calității serviciilor educaționale pentru copii și tineri cu dizabilități.

Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin *Hotărârea Guvernului nr 523/2011*, descrie cadrul conceptual al educației incluzive, realizează o analiză a situației respectivei perioade și stabilește structuri, modele de cooperare, tipuri de servicii, roluri ale factorilor interesați, actele normative necesare implementării.

În acest context, *noul Cod al Educației* (2014) definește educația incluzivă drept "proces educațional care răspunde diversității copiilor și cerințelor individuale de dezvoltare și oferă oportunități și șanse egale de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație de calitate în medii comune de învățare" (art. 3). Codul afirmă între principiile care guvernează sistemul de educație echitatea, nediscriminarea și incluziunea socială (art. 5). Legea reglementează educația incluzivă și precizează că aceasta se organizează în instituțiile de învățământ general, inclusiv în instituțiile de învățământ special, sau prin învățământ la domiciliu, forma de incluziune fiind stabilită în funcție de particularitățile fiecărei persoane, în urma unor evaluări periodice.

Documentul de politică educațională intitulat *Strategia de dezvoltare a educației pentru 2014-2020 "Educația 2020"* descrie viziunea asupra sistemului de educație care să fie accesibil tuturor, de calitate, relevant pentru societate și economie. În acest scop, una dintre ținte vizează creșterea cu cel puțin 10% pe an a accesului copiilor cu cerințe educaționale speciale la învățământul de masă. Strategia identifică obstacolele în procesul de educație incluzivă: lipsa condițiilor necesare pentru integrarea acestor copii (cadre didactice pregătite, infrastructură și materiale didactice adaptate), precum și rezistența la schimbare manifestată de unii manageri școlari, cadre didactice și părinți (p. 17). Documentul reiterează rolul campaniilor de informare la nivelul părinților, instituțiilor de învățământ și altor factori interesați, inclusiv adresate publicului larg, pentru a crește sensibilizarea și conștientizarea

nevoii de a asigura șanse egale la educație de calitate pentru toți copiii. De asemenea, prevede asigurarea condițiilor materiale necesare și reorganizarea modalităților de suport pentru asistența psihopedagogică adecvată și accesibilă tuturor copiilor cu cerințe educaționale speciale (centre, cadru didactic de sprijin, psiholog, asistent social etc.).

În directă legătură cu dezvoltarea educației incluzive, *Strategia pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020* propune măsuri pentru reducerea continuă a numărului de copii aflați în îngrijire rezidențială, unele dintre acestea vizând dezvoltarea educației incluzive și eficientizarea serviciilor de sprijin.

Pe lângă eforturile autorităților, organizațiile internaționale și organizațiile nonguvernamentale active în domeniul educației au sprijinit dezvoltarea educației incluzive, în special prin activități de formare a cadrelor didactice și altor categorii de personal implicat în educația incluzivă, prin dezvoltarea capacității serviciilor de asistență psihopedagogică, prin diferite proiecte pilot sau inițiative care au testat anumite măsuri de intervenție, prin elaborarea de resurse didactice adecvate sau prin oferirea unor servicii de asistență socială și psihopedagogică.

Deși sunt numeroase progrese realizate în ultimul deceniu, la momentul demarării evaluării existau în continuare arii de ameliorare prioritare. De exemplu, Consiliului European¹ recomandă punctual ameliorări ale legislației sau documentelor normative, continuarea demersurilor de formare a personalului didactic și auxiliar, precum și asigurarea accesului copiilor și tinerilor cu dizabilități la sistemul educațional – acces fizic (ascensoare cu platformă, rampe, piese de mobilier adecvate, transport adaptat), precum și procedurile de administrație și de examinare.

Studiul UNICEF *Includerea copiilor cu dizabilități în educație* din 2018 a constatat că de-a lungul anilor se atestă tendințe ușoare de îmbunătățire, exprimate prin creșterea ponderii respondenților care acceptă includerea acestor copii în instituțiile de masă și scăderea celor care optează pentru plasarea lor în instituții rezidențiale. Cu toate acestea, percepțiile publice privind includerea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) și/sau dizabilități rămân în continuare predominant excluzive, iar majoritatea respondenților se bazează pe opinia că acești copii trebuie să fie îngrijiți în familie sau în instituții speciale².

Logica Intervenției Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020

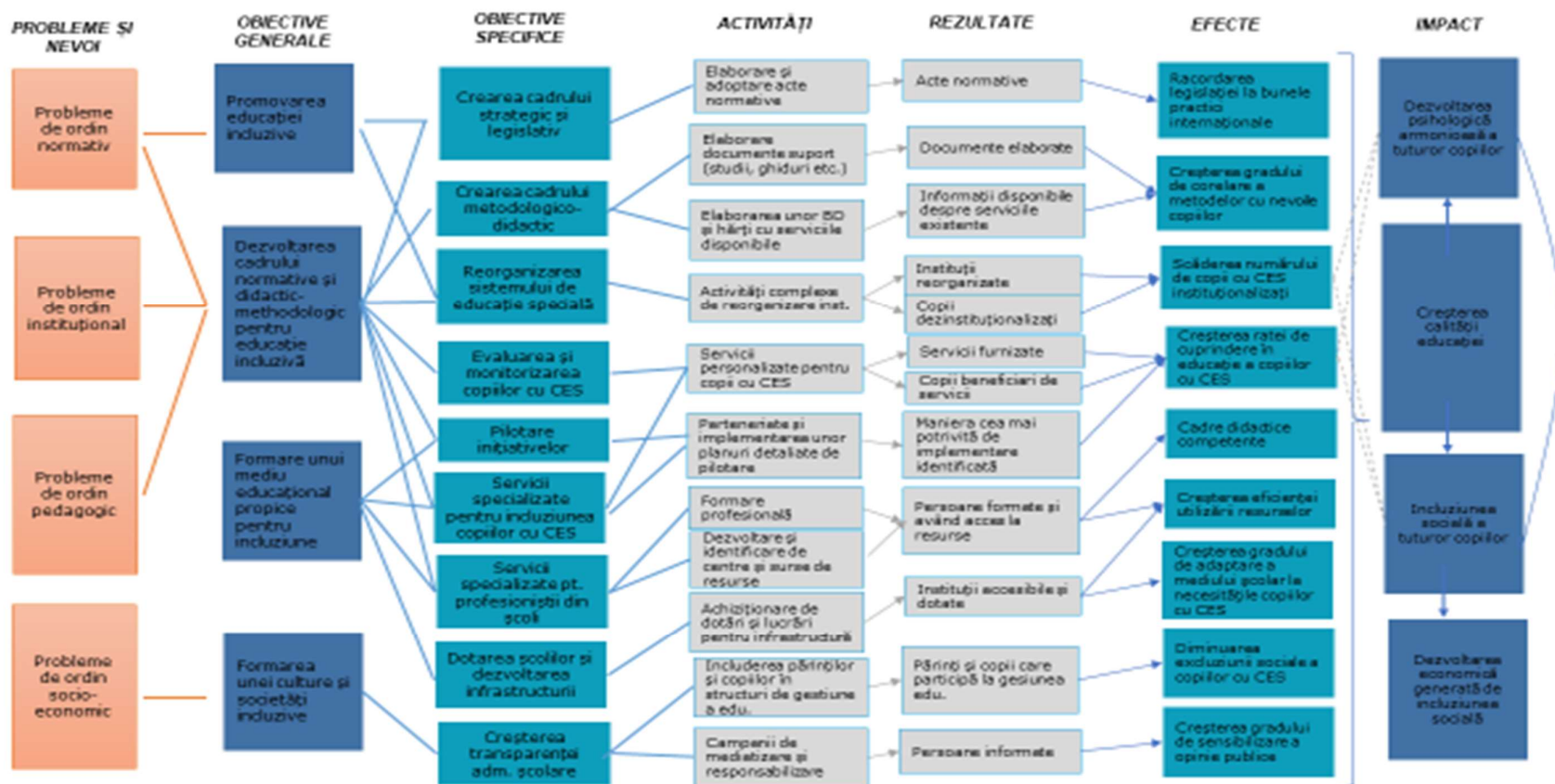
Reconstruirea logicii de intervenție a programului a constituit o provocare importantă pentru evaluarea de față. Aceasta a fost analizată pe parcursul evaluării, și echipa de experți a elaborat o serie de recomandări pentru îmbunătățirea proceselor de planificare viitoare.

În figura de mai jos prezentăm Logica de intervenție a programului într-o formă sintetizată. Prezentarea detaliată a acesteia se regăsește în Anexa 2.

¹ În "Studiu privind educația incluzivă în Europa și în Republica Moldova: acomodarea rezonabilă, accesul la educație și nediscriminarea", 2018

² UNICEF "Includerea copiilor cu dizabilități în educație" din 2018.

Figura 1. Teoria schimbării (ToC) a Programului de dezvoltare a educației incluzive 2011-2020



II. SCOPUL, OBIECTIVELE ȘI ARIA DE ACOPERIRE A EVALUĂRII

Scopul evaluării

Având în vedere Termenii de Referință³, “scopul misiunii este de a oferi asistență tehnică și de a sprijini Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECR) să realizeze o evaluare independentă a implementării *Programului de dezvoltare a educației incluzive 2011-2020*”.

Obiectivele evaluării

Obiectivul evaluării este “măsurarea adecvată a rezultatelor obținute, determinarea blocajelor și barierele și identificarea celor mai bune modalități de promovare a drepturilor copilului la educație în contextual reformei generale a învățământului și punerea în aplicare a educației incluzive a Programului care se va încheia în anul 2020”.

Cu alte cuvinte, evaluarea se va concentra în principal pe:

- 🔍 Eficacitatea și impactul Programului – *inclusiv diferențele pe care le-a generat Programul în viața copiilor școlari.*
- 🔍 Procesul – *cele mai bune practici, lecțiile învățate care generează blocaje și bariere, pentru a înțelege mai bine modul în care au fost realizate rezultatele (output-urile) și outcome-urile, și ce acțiuni/componente ale Programului, și cum (pe baza abordărilor) ar trebui Programul să continue.*
- 🔍 Sustenabilitatea Programului - în contextul mai amplu al reformelor din sectorul educațional din Moldova, și ținând seama de contextual societății moldovenești și al dezvoltării socio-economice.

Având în vedere scopul, domeniul de aplicare, utilizarea preconizată, accentul evaluării și principiile menționate mai sus, evaluarea va evalua în mod independent:

- 🔍 Evaluarea relevanței, a eficienței, a eficacității, a sustenabilității și, în măsura în care este posibil, a impactului punerii în aplicare a Programului în ceea ce privește aspectele pedagogice, psihologice, sociale și economice, atât la nivel individual, cât și la nivelul societății.
- 🔍 Identificarea și documentarea lecțiilor învățate și a bunelor practici în ceea ce privește punerea în aplicare, gestionarea și monitorizarea acțiunilor planificate pentru obținerea rezultatelor, precum și coordonarea tuturor actorilor implicați.
- 🔍 Dacă aplicarea standardelor școlare favorabile copiilor a contribuit la includerea copiilor cu nevoi, și să sugereze eventualele adaptări care trebuie făcute pentru a răspunde provocărilor emergente cu care se confruntă copiii și familiile acestora pentru a beneficia de acces la o educație de calitate.

³ Inserați în Anexa 1.

- ☞ Să ofere recomandări pentru a ghida și informa MECR cu privire la adaptarea în continuare a sistemului de învățământ pentru a-l face mai incluziv, pe baza lecțiilor învățate, a bunelor practici și a ultimelor tendințe raportate pentru dezvoltarea educației incluzive și a nivelului regional și global.

Urmărind scopul și domeniul de aplicare al evaluării, utilizarea rezultatelor evaluării este variată:

- ☞ Informarea Guvernului Republicii Moldova - Ministerului Educației, Culturii și Cercetării și UNCIEF Moldova privind acțiunile necesare pentru continuarea implementării Programului la nivel național, inclusiv coordonarea necesară între toți actorii implicați.
- ☞ Informarea Guvernului Republicii Moldova - Ministerului Educației, Culturii și Cercetării și UNCIEF Moldova privind cele mai bune practici care urmează să fie continuate și extinse.
- ☞ Informarea Guvernului Republicii Moldova - Ministerului Educației, Culturii și Cercetării și UNCIEF Moldova privind lecțiile învățate, blocajele și limitările care trebuie soluționate și metodele care au acționat în acest scop.
- ☞ Informarea Guvernului Republicii Moldova - Ministerului Educației, Culturii și Cercetării și UNCIEF Moldova privind capacitatea centrală și locală de a continua extinderea Programului.
- ☞ Informarea promotorilor Programului (Guvernul Republicii Moldova, UNICEF Moldova) cu privire la aceste efecte și output-uri / outcome-uri, relevanța și sustenabilitatea lor.
- ☞ Informarea donatorilor Programului cu privire la output-uri/outcome-uri, relevanța și sustenabilitatea acestora.
- ☞ Să informeze beneficiarii și publicul cu privire la performanța Programului și impactul acestuia.
- ☞ Informarea Guvernului Republicii Moldova - Ministerului Educației, Culturii și Cercetării și UNCIEF Moldova cu privire la acțiunile necesare pentru creșterea eficacității și impactului Programului și pregătirea viitoarelor strategii în domeniul educației incluzive, așa cum s-a discutat în cadrul KoM.
- ☞ Recomandă instrumente și strategii de monitorizare pentru a înregistra rezultatele continue și viitoare ale Programului.

Aria de cuprindere a evaluării

Aria de cuprindere a evaluării este națională - pe întregul teritoriu al Republicii Moldova - și acoperă perioada 2011-2018, precum și evoluțiile recente, care au avut loc în 2019. Se are în vedere analizarea unui eșantion de raioane și unități de învățământ la nivel sub-național în cadrul studiului de caz descris în secțiunile următoare, pentru a evalua eforturile privind pilotarea și consolidarea capacităților.

III. METODOLOGIA DE EVALUARE

Metodologia de evaluare a fost aplicată în conformitate cu abordarea dezvoltată în Raportul inițial, în conformitate cu Caietul de sarcini (inserat în anexa 1).

Criteriile de evaluare avute în vedere sunt în coerență cu cele dezvoltate și aplicate de OECD/DAC. Acestea au fost concretizate în întrebări de evaluare relevante, după cum urmează:

Relevanță - În ce măsură obiectivele Programului sunt încă în acord cu și adaptate la contextul național și internațional? Sunt obiectivele Programului coerente în raport cu scopul general al acestuia? Sunt activitățile implementate și rezultatele imediate în acord cu efectul și impactul așteptat?

Eficacitate - În ce măsură au fost realizate/ este probabil să fie realizate obiectivele (generale și specifice), activitățile și rezultatele așteptate la nivel de efecte și produse? Care sunt principalii factori care influențează realizarea sau nerealizarea obiectivelor?

Eficiență - Au fost activitățile și intervențiile eficiente din punct de vedere al costurilor? Ar fi putut fi implementate într-un mod mai eficient în comparație cu alternativele? Au fost obiectivele programului (generale și specifice), activitățile, rezultatele imediate și efectele obținute la timp? Sunt resursele (financiare, umane, materiale, de capital) suficient de eficiente? Cât de bine a fost gestionată implementarea activităților? Cum au fost folosite instrumentele de management și monitorizare și ce alte instrumente puteau fi utilizate?

Sustenabilitate - Au fost sustenabile/durabile țintele și rezultatele obținute? Se asigură sustenabilitate prin implementarea Programului? Care sunt principalii factori care influențează sustenabilitatea rezultatelor, la nivel de efecte și produse?

Impact - În ce măsură implementarea Programului a avut și poate avea în continuare efecte asupra accesului, calității și relevanței serviciilor de educație incluziv pentru cei care au dreptul la acestea (deținători de drepturi)? Ce s-a întâmplat datorită implementării Programului și care este diferența reală adusă la nivelul deținătorilor de drepturi? Câți copii au beneficiat de program? (la această întrebare se răspunde și prin ÎE3- Eficacitate, întrucât numărul de copii care au beneficiat de Program ar trebui să fie un indicator de rezultat al programului)

Aria de cuprindere - Activitățile și intervențiile au asigurat reprezentativitatea acoperirii? Au beneficiat de Program copiii vulnerabili și familiile lor, inclusiv copiii ai căror părinți sunt plecați în alte țări, copiii săraci și marginalizați?

Coordonare - Care a fost rolul MECC, Ministerului Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, Ministerului de Finanțe, precum și al altor ministere, autorități publice locale, organizații ale societății civile (OSC), comunității și altor actori cheie în planificarea, coordonarea, implementarea și monitorizarea Programului? Care a fost rolul și avantajul comparativ al UNICEF?

Coerență - Care au fost domeniile și modalitățile de cooperare cu alte agenții ONU și parteneri de dezvoltare în ceea ce privește implementarea programului? A existat o coerență între intervențiile susținute de diferite agenții?

Metodologia a fost definită în concordanță cu criteriile și întrebările de evaluare, pentru care au fost dezvoltate criterii de judecată/abordări ale analizei, au fost selectați indicatori și au fost identificate sursele de date aferente. Specificarea de această manieră a criteriilor și întrebărilor de evaluare este prezentată în detaliu în matricea de evaluare, inserată integral în Anexa 3.

Evaluarea a utilizat cu mix de metode, după cum urmează:

- ☞ Utilizarea atât a tehnicilor cantitative, cât și a celor calitative de colectare și de analiză a datelor.
- ☞ Utilizarea triangulării pentru a valida constatările, inclusive triangularea datelor cantitative și calitative colectate, dar și triangularea datelor și informațiilor din același tip de metodă: vor fi triangulate datele și informațiile colectate în cadrul interviurilor și focus grupurilor, precum și datele din sondaj(e) realizate pentru evaluare, și analiza tuturor datelor secundare disponibile;
- ☞ Pentru evaluarea impactului, metoda principală de evaluare bazată pe teorie (studiul de caz) a fost utilizată pentru triangularea.

Pentru realizarea evaluării au fost folosite următoarele instrumente:

- ☞ Analiza documentară, utilizată extensiv având în vedere multitudinea de studii sociologice realizate cu regularitate, până în anul 2019 inclusiv care au analizat aspecte relevante pentru toate criteriile, în special pentru criteriile eficacitate și impact (lista documentelor consultate este inserată în anexa 4)
- ☞ Analiza datelor cantitative disponibile, furnizate de Biroul Național de Statistică (BNS) a Republicii Moldova, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării și de Ministerul de Finanțe,
- ☞ Interviuri la nivel național și local (după cum este prezentat în tabelul de mai jos – ghidurile de interviu și persoanele interviuate sunt inserate în anexa 5)
- ☞ Focus grupuri cu profesioniștii din școli și elevii (după cum este prezentat în tabelul de mai jos – ghidurile de interviu și persoanele interviuate sunt inserate în anexa 6)
- ☞ Studiu de caz (în vederea triangulării și comparării inter-raionale pe baza interviurilor și focus-grupurilor realizate la nivel raional) în raioanele Cahul, Basarabeasca, Drochia, Ialoveni, Hâncești, Nisporeni și Municipiul Chișinău (design-ul studiului de caz și rapoartele de caz sunt inserate în anexa 7, detalii referitoare la modul de selecție a raioanelor și școlilor/grădinițelor sunt prezentate mai jos)
- ☞ Un panel de experți pentru a valida teoria schimbării și rezultatele obținute, în special în ceea ce privește criteriile eficacitate și impact (subiectele discutate, participanții și rezultatele panelului sunt inserate în anexa 8)
- ☞ Un workshop de validare a rezultatelor evaluării (subiectele discutate, participanții și rezultatele panelului sunt inserate în anexa 9)

În total, au fost realizate:

| Metodă \ Nivel | Interviuri | Focus grupuri (FG) | Studii de caz | Metode grup |
|-----------------------|---|--------------------|---------------|---|
| Nivel național | 19 interviuri la nivel național cu UNICEF, autoritățile centrale de stat și alte părți interesate | | | Panel de experți pentru validarea ToC Workshop pentru validarea rezultatelor |
| Nivel raional | 29 interviuri la nivelul raionului: câte 4 interviuri se vor desfășura | | | |

| | | | | |
|-------------------------|---|--|---|--|
| | în fiecare dintre cele 6 raioane vizitate și Chișinău, cu: Servicii de asistență psihopedagogică (SAP), reprezentanți ai autorităților publice locale, direcții regionale / municipale de învățământ și direcții de protecție socială județeană / municipală. | | | |
| Nivel școală | | 14 FG cu profesioniști / profesori (câte unul în fiecare școală vizitată) | 14 studii de caz pe baza școlilor și grădinițelor vizitate ca parte a cercetării de teren | |
| Nivel beneficiar | | 14 FG cu copii / adolescenți beneficiari (câte unul în fiecare școală vizitat) | | |

Studii de caz

Studiul de caz multiplu realizat în cadrul acestei evaluări a avut un caracter exploratoriu⁴, va descrie contextele și mecanismele de implementare și va evalua schimbările și impactul care au avut loc ca urmare a acțiunilor puse în aplicare în cadrul programului. Studiul de caz a furnizat informații despre motivele succesului, provocările și dezavantajele implementării programului și aspecte care vor fi explorate în continuare în studii viitoare. Studiul de caz aa furnizat, de asemenea, dovezi privind eficiența și impactul programului în ansamblu.

“Cazul” analizat în cadrul studiului este "școala". Următoarele școli au fost selectate pentru studiul de caz, pe baza unui set de criterii cuprinzătoare dezvoltate și inserate în coloana 1 a tabelului de mai jos:

| Criterii | Propunere preliminară |
|---|---|
| 1. Raionul cu un nivel de dezvoltare ridicat și scăzut (deoarece bogăția determină accesul și participarea la educație). | Chișinău – (1) Liceul Teoretic „Pro Succes”, (2) Liceul Teoretic "Mihai Viteazu", (3) Grădinița 225 Raion 1 – Basarabeasca: (4) Liceul Abaclia, (5) Grădinița Iordanovca |
| 2. Raioane cu un număr mare și redus de copii cu CES/ incluzând dizabilități. | |
| 3. Raioane cu un număr mare și mic de copii aflați încă în îngrijire rezidențială | |

⁴ Pentru clasificarea studiilor de caz utilizate în scopul acestei evaluări, consultați GAO, evaluarea studiilor de caz (https://www.gao.gov/special.pubs/10_1_9.pdf) și Robert K. Yin. (2014). Studiu de caz Studiu de proiectare și metode (ediția a 5-a). Thousand Oaks, CA: Sage. 282 de pagini.

| | |
|---|---|
| 4. Raioane cu SAP bine dotate cu resurse umane etc. și SAP mai puțin dezvoltate. | Raion 2 – Ialoveni: (6) Liceul Teoretic "Petre Ștefănuță" |
| 5. Școlile care au beneficiat în trecut de intervenții și școlile care au beneficiat de mai puține intervenții. | Raion 3 – Drochia: (7) Liceul Pelinia, (8) Grădinița Sofia |
| 6. Dimensiunea școlii în funcție de numărul de elevi și profesori (școli mai mici și mai mari) | Raion 4 – Hincești, (9) Liceul Bozieni, (10) Grădinița Bozieni, |
| 7. Performanța școlară (școli cu rezultate mai bune și mai puțin bune la nivel de copil) | Raion 5 – Cahul, (11) Gimnaziu Dimitrie Cantemir, (12) Grădinița Colibas, (13) Liceul Colibaș |
| 8. Școli cu pondere ridicată și scăzută a studenților cu cerințe speciale sau din grupuri vulnerabile. | Raion 6 – Nisporeni, (14) Liceul Vulcanesti, (15) Grădinița Vulcanești |
| 9. Reprezentarea rural-urban: 60% dintre școlile din mediul rural și 40% în mediul urban, inclusiv Chișinău. | |
| 10. Reprezentarea la nivel educațional (educație timpurie și nivel primar și secundar) | |
| 11. Școli cu predare în limba rusă. | |

Criteriile stabilite pentru raioanele și școlile selectate au fost elaborate pe baza cercetărilor efectuate în cadrul cercetării documentare realizate pentru Raport Inițial, pentru a se asigura:

1. Imparțialitatea și generalizarea rezultatelor la nivel național.
2. O abordare a cazurilor bune/mai puțin bune (a se vedea manualul GAO, pagina 34) pentru selectarea cazurilor, pentru a vedea diferențele în implementare, output-uri și outcome-uri și pentru a găsi explicații pentru aceste diferențe, pentru a extrage lecțiile învățate și recomandările pentru viitoarele intervenții.

Limitări

Principala limitare întâmpinată în procesul de evaluare derivă din lipsa unui sistem de monitorizare și de indicatori aferent programului. Programul stabilește un număr de 10 indicatori de performanță, dintre care 6 sunt de natură calitativă. Indicatorii nu au fost cuantificați, nu au fost stabilite valori de bază și ținte pentru aceștia și nu au fost monitorizați. Pentru indicatorii pentru care au fost identificate date acestea au fost culese și analizate. Indicatorii calitativi au fost analizați de aceeași manieră, pe baza datelor colectate prin interviuri, focus-grupuri și din documente. Datele cantitative puse la dispoziția echipei de evaluare, referitoare la activitatea Serviciilor de Asistență Psihopedagogică au fost incomplete pentru nivelul de învățământ general (anii 2013-2016) iar pentru ambele niveluri (inclusiv preșcolar) setul de date a diferit de la an la an. Pentru un număr limitat de date au existat serii complete pentru anii 2013-2018. În aceste condiții au putut fi realizate analize longitudinale și la nivel de raion pentru un număr limitat de indicatori. Echipa de evaluare a încercat reconstituirea seturilor de date din rapoartele de monitorizare ale SAP, dar acest lucru a fost posibil de o manieră limitată și a fost foarte consumatoare de timp.

Programul este implementat cu contribuția semnificativă a ONG-urilor în domeniu. Nu au fost disponibile date cantitative referitoare la aceste contribuții (input financiar, output). Analiza a capitalizat pe volumul mare de informații calitative prezentate în diferite studii realizate de acestea și de UNICEF.

În plus, nu au fost puse la dispoziția evaluatorilor date cantitative referitoare la formarea cadrelor didactice. Astfel analiza s-a bazat pe datele cantitative secundare identificate în diferite documente și pe datele calitative primare colectate.

Datele disponibile au permis de o manieră limitată o analiză defalcată pe genuri. Aceasta a fost realizată în toate cazurile în care date dezagregate au fost identificate.

IV. ASPECTE ETICE

În procesul de colectare, analiză și raportare a datelor, pentru a asigura integritatea evaluării, evaluatorii au acordat atenție respectării standardelor etice ale UNICEF, așa cum sunt prezentate în "Procedura privind standardele etice în colectarea datelor, evaluare și cercetare" (Aprilie 2015), în special în ceea ce privește prejudiciile și beneficiile, consimțământul informat, intimitatea și confidențialitatea, plata și compensarea, conflictul de interese.

Echipa de evaluare a acționat cu integritate și onestitate în relațiile cu toate părțile interesate și a respectat principiile etice ale Codului de conduită al UNEG pentru evaluarea în sistemul ONU⁵:

- 🔍 Instrumentele de colectare a datelor au fost transmise la consiliul etic local pentru revizuire, precum și reprezentanților UNICEF, astfel încât să fie asigurată revizuirea calității tuturor rezultatelor.
- 🔍 Echipa a fost sensibilă la credințe, maniere și obiceiuri.
- 🔍 Echipa a protejat anonimatul și confidențialitatea informațiilor individuale. Toți participanții au fost informați despre contextul și scopul evaluării, precum și despre confidențialitatea informațiilor partajate. Niciun participant nu a fost implicat în exercițiul de evaluare fără consimțământul acestuia sau fără consimțământul tutorelui său.
- 🔍 Participanții la activitățile de evaluare au fost selectați pe baza metodologiei de evaluare și a datelor necesare și nu pe criterii discriminatorii /de părtinire.
- 🔍 Activitățile de evaluare au fost desfășurate în spații care facilitează participarea participanților selectați și care asigură confidențialitatea informațiilor.
- 🔍 Au fost folosite documentele și informațiile furnizate numai pentru sarcinile legate de Termenii de Referință.
- 🔍 În ceea ce privește dezvoltarea instrumentelor de cercetare, s-a avut în vedere formularea de întrebări și fraze care să nu poată dăuna participanților la studiu, precum și altor categorii de persoane.
- 🔍 După interviu, participanților li s-a oferit detaliile de contact ale coordonatorului/liderului de echipă al studiului pentru orice întrebări sau plângeri/temeri ulterioare, cu informații despre proiect și rezultatele acestuia.

⁵ UNEG Code of Conduct for Evaluation in the UN system <http://www.unevaluation.org/document/detail/100>

☞ Nu au au fost împărtășite constatările raportului cu privire la copiii / îngrijitorii individuali sau instituțiile individuale cu mass-media.

Intenția evaluării (utilitate și necesitate)

Motivația pentru efectuarea acestei evaluări a fost clarificată încă de la început. Evaluatorii sunt pe deplin conștienți de faptul că această evaluare sumativă se realizează cu intenția clară de a utiliza rezultatele sale în informarea deciziilor și acțiunilor și în scopul de a aduce o contribuție relevantă și în timp util la dezvoltarea cadrului în domeniul educației incluzive din Republica Moldova.


Obligațiile evaluatorilor


- **Independența judecării** - concluziile și recomandările evaluării sunt prezentate în mod independent.
- **Imparțialitate** - evaluatorii au operat într-o manieră nepărtinitoare și imparțială în toate etapele evaluării. Au colectat diverse perspective asupra subiectului evaluat și au fost prezentate opinii nepărtinitoare și imparțiale cu privire la punctele forte și la punctele slabe ale proiectului. Concluziile și recomandările evaluării au fost discutate în cadrul echipei de evaluare, asigurându-se că opiniile individuale ale evaluatorilor sunt echilibrate, iar rezultatul evoluției nu este afectat de părtinirea personală.
- **Credibilitate** - toți experții din cadrul echipei sunt profesioniști cu înaltă calificare, capabili să îndeplinească sarcinile atribuite în intervalul stabilit, menținând în același timp un standard calitativ pentru livrări.
- Se evită **conflictul de interese**, astfel încât credibilitatea procesului de evaluare să nu fie subminată. Nici unul dintre evaluatorii propuși nu este în conflict de interese, deoarece nu au fost implicați în implementarea, proiectarea sau evaluarea anterioară a proiectului.


Onestitate, integritate și responsabilitate


- ☞ **Onestitatea și integritatea** - toți evaluatorii sunt profesioniști și au manifestat onestitate și integritate în comportamentul lor. Ei prezintă în raportul de față cu precizie datele colectate și constatările, precum și limitele și incertitudinile legate de interpretarea datelor și în cazul în care apare riscul de prejudecăți. Au fost luate măsuri pentru asigurarea imparțialității.
- ☞ **Competență** - toți experții din cadrul echipei sunt profesioniști cu înaltă calificare capabili să îndeplinească sarcinile atribuite
- ☞ **Responsabilitate** - Evaluatorii sunt conștienți de faptul că sunt responsabili pentru realizarea rezultatelor de evaluare convenite în intervalul de timp și buget convenit, operând în mod eficient din punct de vedere al costurilor.
- ☞ **Obligația participanților** - Evaluatorii au respectat și protejat drepturile și bunăstarea subiecților și comunităților umane, în conformitate cu *Declarația Universală a Drepturilor Omului a ONU* și cu alte convenții privind drepturile omului. Evaluatorii s-au angajat să respecte diferențele dintre cultura, obiceiurile locale, credințele și practicile religioase, interacțiunea personală, rolurile de gen, handicapul, vârsta și etnia, folosind instrumentele de evaluare adecvate setării culturale. Evaluatorii s-au asigurat că toți participanții sunt tratați ca agenți autonomi, liberi să aleagă dacă vor participa la evaluare, asigurându-se în același timp că sunt reprezentați relativ lipsiți de putere. Participarea copiilor la

activitățile proiectului cu scopul de a colecta date s-a făcut pe baza consimțământului prealabil (oral) al părinților. Informațiile privind obiectivele proiectului au fost prezentate utilizând un limbaj ușor de înțeles. Evaluatorii sunt conștienți de codurile juridice (internaționale sau naționale) care guvernează interviurile cu copiii. Recrutarea părților interesate din instituțiile relevante s-a făcut după consimțământul lor informat de a participa la exercițiul de evaluare. Participarea la evaluare a fost voluntară și nu s-a făcut referiri la numele respondenților.


 **Confidențialitate** - Evaluatorii au respectat dreptul persoanelor de a furniza informații confidențiale și au făcut participanții la interviuri, grupuri de interese și sondaje conștienți de domeniul de aplicare și de limitele confidențialității, asigurând în același timp că informațiile sensibile nu pot fi urmărite de la sursă.

 **Evitarea efectelor nocive** - evaluatorii au redus la minimum riscurile și să le dăuneze participanților la evaluare, fără a compromite integritatea rezultatelor evaluării.

 **Transparența procesului de evaluare** - Evaluatorii au comunicat în mod clar părților interesate scopul evaluării, criteriile aplicate și utilizarea intenționată a rezultatelor. De asemenea, evaluatorii s-au asigurat că toate părțile interesate au o înțelegere clară a întrebărilor adresate și a oricăror alte documente cu care intră în contact. Raportul de evaluare a fost redactat astfel încât legătura dintre dovezi, constatări, concluzii și recomandări să fie transparentă, persuasivă și proporțională cu corpul probelor colectate.

 **Accesibilitatea persoanelor afectate de evaluare** - Evaluatorii au furnizat informații privind procesul de evaluare în conformitate cu prevederile contractuale convenite cu UNICEF. Raportul de evaluare va fi făcut public de UNICEF după finalizarea procesului de evaluare.

Produsul evaluării

 **Acuratețea, completitudinea și fiabilitatea raportului** - Evaluatorii s-au asigurat că raportul de evaluare și orice alte prezentări sunt corecte, complete și fiabile. Evaluatorii au justificat în mod explicit judecățile, concluziile și concluziile și au demonstrat rațiunea lor fundamentală, astfel încât părțile interesate să fie în măsură să le evalueze.

Asigurarea calității

UNICEF a facilitat examinarea eticii externe a versiunii draft a Raportului de evaluare (trimis Comitetului Național de Etică⁶).

⁶ <http://old2.ms.gov.md/?q=comitetul-national-etica>

V. RELEVANȚĂ – CONSTATĂRI PRINCIPALE

Coerența externă - măsura în care obiectivele Programului sunt încă în acord cu și adaptate la contextul național și internațional

Programul de dezvoltare a educației incluzive și strategiile și programele internaționale în domeniul educației

Programul elaborat este coerent cu strategiile și programele internaționale în domeniul educației. Acesta a reprezentat o etapă importantă în evoluția modului de gândire al societății și a modului de abordare a persoanelor cu nevoi speciale în Republica Moldova.

La nivel mondial, educația incluzivă a devenit un concept integrativ și o direcție prioritară pentru politicile educaționale, în strânsă legătură cu noțiunea de *educație pentru toți*⁷, cu preocuparea tot mai mare pentru *drepturile omului, justiția socială* și acceptarea *diversității*.

Organizația Națiunilor Unite și agențiile sale au avut rolul principal în promovarea drepturilor omului și a incluziunii sociale. *Declarația de la Salamanca* și cadrul de acțiune privind educația cu nevoi speciale (1994)⁸ a pledat pentru includerea copiilor cu dizabilități în învățământul de masă. *Convenția Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu dizabilități* a fost adoptată în 2006 și ratificată de 177 de economii care s-au angajat să dezvolte un sistem de învățământ incluziv. Agențiile ONU au dezvoltat programe specifice în domeniul educației pentru toți, educația fetelor, școala prietenoasă pentru copii, educația timpurie, accesul la servicii de sănătate, promovarea drepturilor grupurilor subreprezentate etc.

La nivel european, *Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene* interzice orice formă de discriminare. Dispozițiile specifice se referă la punerea în aplicare a principiului egalității de tratament între persoane indiferent de originea rasială sau etnică și la interzicerea discriminării pe motive de naționalitate, sex, orientare sexuală, credință religioasă, vârstă și dizabilitate în domeniul ocupării forței de muncă. Domeniul educației este mai puțin reglementat la nivelul Uniunii Europene, în comparație cu domeniul ocupării forței de muncă, dar există declarații care oferă orientări generale privind educația copiilor cu dizabilități. Comunicarea Comisiei privind ameliorarea competențelor pentru secolul 21⁹ a subliniat nevoia unor noi politici care să încurajeze incluziunea în învățământul de masă. Cadrul strategic "Educație și Formare 2020" urmărește, între obiectivele sale, promovarea echității, incluziunii sociale și a cetățeniei active. Aceste aspecte se regăsesc ca priorități ale programelor de cooperare ale UE în domeniul educației și formării profesionale. Un studiu elaborat la solicitarea Comisiei Europene¹⁰, în 2013,

⁷ Conferința „Educația pentru toți” a miniștrilor educației (Jomtien, 1990) a evidențiat limitele de acces la educație ale elevilor defavorizați, inclusiv persoane cu dizabilități, persoane afectate de sărăcie sau marginalizate din cauza culturii, etniei, locației geografice sau a altor motive.

Forumul Mondial pentru Educație organizat la Dakar, în 2000, a exprimat din nou angajamentul internațional de a oferi educație primară pentru toți copiii până în 2015.

⁸ http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

⁹ Improving competences for the 21st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools, 2008 (COM/2008/0425 final)

¹⁰ Support for children with special educational needs, European Commission, 2013, <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjHsP34g9rkAhVRK>

relevă un consens politic general privind importanța educației incluzive și a asigurării drepturilor copiilor cu cerințe educaționale speciale la educație în învățământul de masă, nu într-un sistem segregat de învățământ special. Comunicarea Comisiei privind Strategia europeană privind dizabilitatea¹¹ (2010-2020) reafirmă importanța educației și a formării profesionale inclusiv pentru această categorie vulnerabilă. În 2017, *Pilonul european al drepturilor sociale* a fost definit printr-un set de 20 de principii pentru asigurarea drepturilor cetățenilor. Primul principiu afirmă dreptul fiecărei persoane la educație de calitate, incluzivă, pe tot parcursul vieții, pentru a dobândi abilități care să permită participarea socială și gestionarea bună a tranzițiilor pe piața muncii. O agenție europeană pentru nevoi speciale și educație incluzivă funcționează ca o organizație independentă care sprijină colaborarea dintre Comisia Europeană, Parlamentul European și ministerele educației din 31 de țări membre ale UE sau în proces de aderare.

Consiliul Europei - o organizație internațională formată din 47 de state membre, a jucat, de asemenea, un rol semnificativ în promovarea drepturilor omului și în combaterea tuturor formelor de discriminare prin instrumente obligatorii și non-obligatorii (Convenția Europeană a Drepturilor Omului, Convenția-cadru pentru protecția minorităților naționale, Carta privind educația pentru cetățenia democratică și drepturile omului, Carta socială europeană - care menționează dreptul la educație pentru toți, cu o atenție deosebită acordată persoanelor aparținând unor grupuri vulnerabile, precum grupuri minoritare, refugiați și solicitanți de azil, copii spitalizați, mame adolescente, copii cu dizabilități etc.).

În contextul prezentat, tendința generală este de a trece de la sisteme paralele de educație (învățământ de masă și învățământ special), la un singur sistem de educație incluzivă, care să ofere tuturor acces la educație adecvată nevoilor specifice. De asemenea, politicile internaționale în domeniul educației au ca puncte comune: accesul la educație pentru fiecare, incluziunea, calitatea serviciilor de educație, relevanța acestora.

Programul de dezvoltare a educației incluzive a fost fundamentat pe o analiză a situației actuale atât la nivelul politicilor și tendințelor globale, cât și a situației educației din Republica Moldova, fapt care asigură o bună coerență cu obiectivele internaționale relevante. Coerența este susținută, de asemenea, prin:

- valorile comune promovate de aceste tendințe și reflectate în Program: respectarea drepturilor omului, diversitatea, coeziunea, egalitatea de șanse, nondiscriminarea, toleranța;
- asumarea educației incluzive în sens larg și vizarea diferitelor categorii de grupuri țintă; se afirmă în mod clar că Programul vizează orice persoană marginalizată sau exclusă în procesul accederii și realizării unui program de educație.

Protecția și promovarea drepturilor copilului sunt afirmate și în Acordul de Asociere între Republica Moldova și Uniunea Europeană și Comunitatea Europeană a energiei atomice și statele membre ale acestora, pe de altă parte. Acordul de asociere (2014) dintre Uniunea Europeană, statele sale membre și Republica Moldova prevede modernizarea sistemelor de educație și de formare, îmbunătățirea calității, a relevanței și a accesului la acestea (art. 123), iar Programul de asociere 2017-2019 include măsuri pentru creșterea nivelului de incluziune al educației și formării, pieței muncii și societății în general.

uwKHQLpAD4QFjABegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fsocial%2FBlobServlet%3FdocId%3D15993%26langId%3Den&usg=AOvVaw25acuG_Obs7G7FVYRNnN4N

¹¹ European Disability Strategy 2010–2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe, 2010 (COM(2010) 636 final)

Programul de dezvoltare a educației incluzive și alte politici naționale în domeniul educației

Programul este coerent cu politicile naționale în domeniul educației, acestea fiind în mare parte concordante cu politicile internaționale. Programul s-a bazat pe o analiză a situației educației din perspectiva incluziunii, fiind identificate exemple de practici bune / modele de educație incluzivă care puteau fi valorificate și extinse. Intersectorial, educația incluzivă este susținută prin acte normative și strategii din domenii conexe.

Republica Moldova a făcut demersuri pentru orientarea sistemului de educație către valorile comune, promovate prin declarațiile și recomandările Organizației Națiunilor Unite (fiind membră a acestei organizații din 1992), Consiliului Europei (fiind stat membru al Consiliului din 1995) și Uniunii Europene (prin Tratatul de parteneriat și cooperare în vigoare din 1998, urmat de alte forme oficiale de colaborare, inclusiv Acordul de Asociere semnat în 2014).

Constituția Republicii Moldova garantează dreptul la educație al tuturor persoanelor și, îndeosebi, dreptul la educație al persoanelor cu nevoi speciale sau aflate în situații vulnerabile.

În 2003, Guvernul Republicii Moldova a adoptat *Strategia națională "Educație pentru toți"* cu scopul de a extinde accesul la educație și calitatea acesteia, de a promova politici de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă și măsuri de sprijin în acest sens. În 2006, au fost lansate, cu sprijinul Băncii Mondiale, două programe ample: *Educația pentru toți – inițiativa de acțiune rapidă* și *O educație de calitate în mediul rural din Moldova*, care au urmărit reabilitatea și dotarea instituțiilor de învățământ (preșcolar și școlar) și alte măsuri orientate spre creșterea calității. 1190 de școli au beneficiat de granturi de echitate.

Noul Cod¹² al educației, adoptat în 2014, a reiterat preocuparea pentru educația incluzivă, definită drept "proces educațional care răspunde diversității copiilor și cerințelor individuale de dezvoltare și oferă oportunități și șanse egale de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație de calitate în medii comune de învățare" (art. 3). Deși definiția se referă la învățarea în medii comune, actul normativ lasă totuși posibilitatea existenței unor sisteme separate de învățământ, precizând că educația incluzivă se organizează în instituțiile de învățământ general, inclusiv în instituțiile de învățământ special, sau prin învățământ la domiciliu, forma de incluziune fiind stabilită în funcție de particularitățile fiecărei persoane, în urma unor evaluări periodice. În deplină concordanță cu Programul de dezvoltare a educației incluzive, *Codul educației* afirmă între principiile care guvernează sistemul de educație echitatea, nediscriminarea și incluziunea socială (art. 5).

Documentul de politică educațională intitulat *Strategia de dezvoltare a educației pentru 2014-2020 "Educația 2020"*¹³ descrie viziunea asupra sistemului de educație care să fie accesibil tuturor, de calitate, relevant pentru societate și economie. În acest scop, una dintre ținte vizează creșterea cu cel puțin 10% pe an a accesului copiilor cu cerințe educaționale speciale la învățământul de masă. Strategia identifică obstacolele în procesul de educație incluzivă: lipsa condițiilor necesare pentru integrarea acestor copii (cadre didactice pregătite, infrastructură și materiale didactice adaptate), precum și rezistența

¹² <http://lex.justice.md/md/355156/>

¹³ https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf

la schimbare manifestată de unii manageri școlari, cadre didactice și părinți. Documentul reafirmă rolul campaniilor de informare la nivelul părinților, instituțiilor de învățământ și altor factori interesați, inclusiv adresate publicului larg, pentru a crește sensibilizarea și conștientizarea nevoii de a asigura șanse egale la educație de calitate pentru toți copiii. De asemenea, prevede asigurarea condițiilor materiale necesare și reorganizarea modalităților de suport pentru asistența psihopedagogică adecvată și accesibilă tuturor copiilor cu cerințe educaționale speciale (centre, cadru didactic de sprijin, psiholog, asistent social etc.).

Intersectorial, educația incluzivă este susținută prin acte normative și strategii din domeniul conexe. Adaptarea programelor educaționale la necesitățile speciale ale copiilor cu dizabilități, diversificarea serviciilor de educație incluzivă și îmbunătățirea calității serviciilor educaționale pentru copii și tineri cu dizabilități au fost prevăzute prin Legea nr 169 / 2010, care a adoptat *Strategia privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, 2010-2013*¹⁴. Doi ani mai târziu, drepturile persoanelor cu dizabilități au fost reafirmate prin *Legea nr 60/2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități*. Aceste normative au urmărit să garanteze posibilitatea participării în toate domeniile vieții fără discriminare, la un nivel identic cu ceilalți membri ai societății, având ca bază respectarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului (art. 1). În acest scop, Ministerul Educației și autoritățile administrației publice locale trebuie să asigure condiții favorabile pentru accesul copiilor cu dizabilități la educație timpurie și la servicii de reabilitare (art. 28). *Legea prevede măsuri de sprijin pentru elevii cu dizabilități - cadre didactice de sprijin, asistenți personali, alte servicii de suport și/sau cu adaptare rezonabilă, burse sociale, în condițiile legislației în vigoare.*

*Strategia pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020*¹⁵ propune măsuri pentru reducerea continuă a numărului de copii aflați în îngrijire rezidențială, unele dintre acestea vizând dezvoltarea educației incluzive și eficientizarea serviciilor de sprijin. *Planul de măsuri pentru anii 2016-2020 pune în legătură implementarea acestei strategii cu implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive, astfel încât consolidarea caracterului incluziv al educației duce implicit la condiții mai bune de dezvoltare pentru copii.*

Programul și reforma educației din Republica Moldova

Programul de dezvoltare a educației incluzive sprijină realizarea obiectivelor reformei educației din Republica Moldova, obiectivele sale fiind congruente și complementare cu cele ale altor măsuri de reformă. Programul contribuie prin: cadrul normativ modern, care reflectă tendințele globale și dezvoltările recente din domeniul educație; facilitarea accesului la educație și formare profesională pentru toți; dezvoltarea capacității instituțiilor și persoanelor de a furniza educație de calitate, adaptată nevoilor fiecărui copil și, pe termen lung, prin promovarea unei culturi și a unei societăți incluzive.

Ca și alte sisteme de educație din lume, educația din Moldova este într-un proces continuu de actualizare și de adaptare la evoluțiile sociale, economice și tehnologice. În perioada de referință a Programului, reforma sistemului de educație a fost influențată / ghidată prin câteva programe și proiecte de amploare.

¹⁴ <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=336276&lang=1>

¹⁵ <http://lex.justice.md/md/353459/>

Strategia Moldova 2020, adoptată în 2012, identifică educația drept unul dintre cele 4 domenii critice (alături de drumuri, acces la finanțe și mediu de afaceri) și propune, ca prim obiectiv, ”racordarea sistemului educațional la cerințele pieței forței de muncă, în scopul sporirii productivității forței de muncă și majorării ratei de ocupare în economie”. În acest sens, eforturile sunt orientate către creșterea relevanței educației și formării, atât din perspectiva nevoilor beneficiarilor, cât și cerințelor / așteptărilor pieței muncii. Accesul la educație, calitatea și flexibilitatea serviciilor de educație sunt precondiții pentru ameliorarea pregătirii absolvenților pentru integrarea profesională. Strategia propune un set de indicatori, a căror monitorizare a fost, însă dificilă, pe fondul lipsei datelor la nivelul instituției responsabile (MECC)¹⁶.

Programul contribuie la aplicarea eficace a standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar din perspectiva școlii prietenoase copilului, aprobate prin Ordinul ministrului educației nr 970/2013. Acestea sunt structurate pe cinci dimensiuni rezultate din conceptul școlii prietenoase: (1) sănătate, siguranță și protecție, (2) participare democratică, (3) *incluziune*, (4) eficiență educațională, (5) sensibilitate la gen. Astfel, standardele creează premisele pentru promovarea unor elemente definitorii pentru educația incluzivă de calitate: instituțiile de educație oferă acces fiecărui copil, indiferent de naționalitate, gen, origine și stare socială, apartenență politică sau religioasă, stare a sănătății și creează condiții optime pentru realizarea și dezvoltarea potențialului propriu în cadrul procesului educațional. Drepturile copilului guvernează relaționarea cu copiii și garantează un mediu prietenos.

Codul educației (2014) a definit educația incluzivă, a statuat principiile și valorile care guvernează sistemul de învățământ și a inclus o serie de reglementări necesare pentru organizarea și funcționarea educației incluzive (ex., precizări privind funcționarea cadrelor didactice de sprijin, condițiile oferite de instituțiile de învățământ și adaptarea acestora pentru a răspunde nevoilor cursanților etc.). *Pe de o parte, aceste prevederi constituie obiectivarea unor intenții ale Programului, care și-a propus crearea unui cadru normativ propice educației incluzive, iar, pe de altă parte, au facilitat implementarea, în continuare, a Programului.*

Programul de dezvoltare a educației incluzive sprijină realizarea obiectivului Strategiei Moldova 2020, prin facilitarea accesului la educație și formare profesională pentru toți și prin dezvoltarea capacității instituțiilor și personalului didactic de a adapta procesul de predare-învățare la specificul fiecărui cursant. Au fost făcute eforturi pentru a ajunge la incluziune în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice și la dezvoltarea experiențelor pilot în școli accesibile și incluzive, în special cu ajutorul organizațiilor internaționale, cum ar fi UNICEF sau Banca Mondială și organizații ale societății civile, precum Lumos, CCF Moldova, Kultur Kontakt, Keystone, Parteneriate pentru fiecare copil, Pas cu Pas, FCPS ș.a.m.d. Dezvoltarea competențelor personalului didactic a fost vizată atât în cadrul formării inițiale (un curs universitar¹⁷ intitulat ”Educație incluzivă” a fost elaborat și aprobat ca parte a curriculumului nucleu pentru modulul psihopedagogic pentru formarea tuturor profesorilor din învățământul preuniversitar), cât și în cadrul formării continue, prin numeroase cursuri și seminarii, dar și prin resurse metodologice dezvoltate.

¹⁶ Rapoartele anuale de monitorizare semnalează lipsa datelor statistice adecvate.

¹⁷ <https://www.wearelumos.org/moldova/media-centre/news/inclusive-education-course/>

Dezvoltarea educației incluzive și, implicit, reforma educației în Republica Moldova, a fost sprijinită și prin numeroase proiecte ale organizațiilor nonguvernamentale sau ale unor instituții donatoare cu o contribuție decisivă. Dezvoltarea capacității personalului didactic, specialiștilor din serviciile de educație incluzivă (specialiștii din serviciile de asistență psihopedagogică și cadrele didactice de sprijin) sau reprezentanților autorităților publice locale au fost vizate prin diferite proiecte ale organizațiilor societății civile (Fundația Lumos, CCFM, Parteneriate pentru fiecare copil, Verbina, Keystone etc.). De asemenea, studiile elaborate, dintre care unele cu suportul UNICEF și APSCF, au evidențiat beneficiile educației incluzive din perspectiva ameliorării învățării pentru toți copiii și a promovării înțelegerii, reducerii prejudecăților și consolidării coeziunii sociale.

Fără a fi direct conectate drept părți componente ale Programului, proiectele organizațiilor societății civile au fost orientate de mesajele cheie, de prioritățile și planurile de acțiune ale MECC, de principiile și valorile transmise în vederea dezvoltării educației incluzive în Moldova. Programul a avut meritul de a plasa educația incluzivă ca prioritate pe agenda factorilor de decizie, influențând și prioritățile instituțiilor donatoare.

Coerența internă – alinierea dintre obiectivele Programului și scopurile generale ale acestuia, precum și dintre activitățile, rezultatele imediate efecte și impactul așteptat

În ansamblu, activitățile de implementare prevăzute (inclusiv în Planul de acțiuni 2019-2020) sunt relevante și, în mare parte, acoperitoare pentru îndeplinirea tuturor obiectivelor specifice. Deși reconstruirea logicii de intervenție a Programului a constituit o provocare, evaluarea constată o coerență adecvată între obiectivele specifice stabilite de program și obiectivele generale ale acestuia. Parțial în concordanță cu etapele de implementare ale programului și nevoile născute din procesul de dezinstituționalizare, activitățile implementate mai devreme de 2018 s-au concentrat pe crearea cadrului de politică publică, normativ, instituțional și metodologic și creșterea capacității școlilor de a lucra cu copiii cu CES în special cu cei cu dizabilități. Celelalte grupuri țintă menționate de program au fost puțin sau deloc luate în vedere la planificarea activităților și atenția acestora în implementare este de dată recentă. Evaluarea a identificat activități relevante care ar fi fost utile pentru a susține procesul de dezvoltare a educației incluzive, dar nu au fost realizate deloc sau la timp.

Analiza logicii de intervenție pe baza documentelor de program

Programul pleacă de la o analiză foarte cuprinzătoare a situației copiilor din Republica Moldova și a situației sistemului de educație și prezintă patru categorii de probleme și nevoi ale sistemului de învățământ preuniversitar în anul 2011 din perspectiva nivelului și a capacității sale de integrare a tuturor copiilor: factori de ordin normativ, instituțional, pedagogic și socio-economic.

Conform Hotărârii Guvernului (HG) nr. 523/2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, pentru a răspunde problemelor și nevoilor au fost stabilite *4 obiective generale ale programului*. Cele 4 obiective generale au fost planificate a fi realizate prin atingerea a *20 de obiective specifice*. Pentru rezolvarea problemelor și atingerea obiectivelor sunt mobilizate fonduri externe, dar și fonduri bugetare. În cadrul Planurilor de acțiune sunt planificate elemente

de construcție instituțională și formare pentru profesioniștii din sistemul de învățământ care devin la rândul lor resurse pentru implementarea ulterioară a programului. Programul descrie procesul de implementare la nivel central și la nivel de instituție de învățământ, propunând o *serie de activități cu caracter specific sau general, realizate la nivel central sau la nivelul instituțiilor de învățământ*, în vederea realizării obiectivelor și, de asemenea, o serie de servicii furnizate la nivel central, raional și comunitar. În total sunt enumerate în documentul programatic 48 de activități și de servicii, acestea fiind ulterior operaționalizate în acțiuni concrete în cadrul planurilor de acțiune pe 3 ani. Planurile de acțiune au stabilit indicatori de output (realizare imediată), aceștia reprezentând indicii clare cu privire la tipul de rezultat imediat așteptat, în directă legătură cu sub-acțiunile planificate. În ceea ce privește impactul programului, acesta este anticipat prin schimbări (rezultate) la nivel pedagogic, psihologic, social și economic, dar în planurile de acțiune nu mai sunt precizate rezultatele pe termen mediu (outcomes) care să completeze legăturile specifice teoriei schimbării dintre acțiunile realizate care conduc la rezultate imediate (outputs) și impactul lor pe termen mai lung.

Pe de altă parte, atât tabelul de mai jos, cât și tabelul 10.1 din anexa 10 reflectă un exercițiu de reconstrucție a logicii de intervenție a programului realizat de echipa de experți pentru prezenta evaluare. După reconstrucție, logica intervenției prezintă o coerență internă medie. Deși există coerență între activitățile planificate în program și acțiunile din planul de acțiune, nu se poate observa aceeași consecvență între obiectivele specifice și cele operaționale (din planurile de acțiune). Deși acestea din urmă acoperă un număr mare de acțiuni, ele sunt practic mai largi decât obiectivele specifice, ceea ce nu sprijină o implementare sistematică, bine planificată a programului. Teoretic obiectivele operaționale trebuie să fie mai restrânse și mai practice decât obiectivele specifice, dar în practică în cazul programului evaluat nu sunt mai restrânse, deși sunt destul de specifice.

Astfel, logica de intervenție a programului nu este explicită și a fost necesar un efort considerabil pentru reconstrucția sa. Obiectivele generale și cele specifice, ca și acțiunile și serviciile sunt enumerate în cadrul programului, fără a fi prezentat modul în care fiecare acțiune sau serviciu contribuie la îndeplinirea fiecărui obiectiv specific. Lipsa acestei legături explicite din program poate conduce la situația în care nu sunt planificate activități deloc sau nu sunt planificate suficiente activități pentru îndeplinirea unor obiective. Mai mult, la nivelul planurilor de acțiuni, nu este explicit realizată legătura dintre obiectivele formulate în plan, pe care le considerăm obiective operaționale, și obiectivele specifice formulate în program. Și în acest caz există riscul să nu se planifice suficiente acțiuni pentru realizarea unor obiective. De asemenea, este neclar în ce măsură activitățile și serviciile din program sunt implementate, dacă ele nu își regăsesc un corespondent în acțiunile și sub-acțiunile din planurile de acțiuni. În special în cadrul programului, dar și în planurile de acțiune într-o primă fază, acțiunile și sub-acțiunile nu sunt întotdeauna formulate de o manieră concretă¹⁸.

Analiza logicii de intervenție după reconstrucția sa

Pe de altă parte, reconstrucția logicii de intervenție a programului prezentată în tabelul 10.1 din anexa 10 s-a realizat prin plasarea (a) fiecărui obiectiv specific, (b) a obiectivelor din planurile de acțiuni (obiective operaționale), (c) activităților și serviciilor menționate de program, (d) acțiunilor și sub-acțiunilor din planurile de acțiune într-o manieră sistematică unele în legătură directă cu altele. După realizarea acestui exercițiu se poate observa că au fost planificate activități și/sau acțiuni și sub-acțiuni pentru atingerea tuturor obiectivelor specifice. Cu toate acestea pentru îndeplinirea obiectivului de dezvoltare/implementare a sistemului de evaluare flexibil, din perspectiva educației

¹⁸ După cum este confirmat și de evaluarea intermediară a Strategiei "Educația 2020".

incluzive nu a fost planificată nicio acțiune concretă în planurile de acțiune. Pe de altă parte, deși reorganizarea sistemului de învățământ special și mai ales a instituțiilor rezidențiale subordonate MECC nu este prevăzută ca atare de program, se observă că acest obiectiv este avut în vedere cu deosebită atenție în planurile de acțiuni, conducând la îndeplinirea tuturor obiectivelor referitoare la reorganizarea sistemului școlar, mai ales a instituțiilor rezidențiale subordonate MECC.

Așadar, în ansamblu, activități de implementare au fost prevăzute pentru îndeplinirea tuturor obiectivelor specifice, cu o singură excepție, respectiv obiectivul referitor la sistemul de evaluare flexibil. De asemenea, rezultatele imediate, legate direct de sub-acțiunile planificate în planurile de acțiune, sunt relevante pentru obiectivele specifice.

În ceea ce privește coerența rezultatelor pe termen lung/impactului preconizat față de obiective, schimbările preconizate de ordin pedagogic și psihologic sunt direct și evident legate de realizarea obiectivelor generale și specifice, așa cum reiese din tabelul de mai jos și coerența lor în raport cu aceste obiective este incontestabilă.

Cu toate acestea, nu se regăsesc în obiective și prin urmare nici nu sunt acțiuni planificate care să conducă la unele schimbări de natură socială ca diminuarea/eliminarea violenței din instituțiile de învățământ și din societate și reducerea fenomenului migrației populației.

Pe de altă parte, o serie de schimbări de natură socială nu pot fi atinse prin program, având în vedere că acesta a tratat de o manieră limitată și indirectă sau nu a ținut deloc o serie de grupuri marginalizate sau defavorizate de copii și tineri (după cum este prezentat în tabelul 2 de mai jos). Ca atare următoarele schimbări preconizate nu pot fi atinse doar prin implementarea programului, din cauza grupurilor țintă restrânse vizate direct de program: accesul egal și universal la educație; respectarea drepturilor copilului și a principiului șanselor egale; asigurarea incluziunii educaționale și sociale a tuturor persoanelor

De asemenea, în afară de eficientizarea utilizării resurselor în sistemul educațional, toate celelalte schimbări așteptate sub aspect economic (conform paragrafului 86 din Program) nu pot fi atinse decât indirect, nefiind în mod imediat legate de îndeplinirea obiectivelor stabilite de program și pentru care au fost planificate activități, servicii, acțiuni și sub-acțiuni așa cum este prezentat în tabelul 10.1 din anexa 10. Din acest punct de vedere se poate spune că impactul așteptat al programului este prea ambițios, în special în cadrul de timp vizat.

Tabel 1. Corespondența dintre obiectivele generale și cele specifice ale Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020

| OBIECTIV GENERAL | OBIECTIV SPECIFIC | REZULTATE AȘTEPTATE |
|---|--|---|
| 1. Promovarea educației incluzive drept prioritate educațională în vederea evitării excluderii și /sau marginalizării copiilor, tinerilor și adulților, răspunzând la | 1. elaborarea și promovarea politicilor de implementare a educației incluzive în sistemul educațional național | Schimbări ce vizează modalitățile de abordare a copilului, relațiile între participanții la educație, atitudinea cadrelor didactice Eficientizarea utilizării resurselor în sistemul educațional |
| | 2. dezvoltarea strategiilor intersectoriale pentru promovarea educației incluzive | |
| | 3. revizuirea și elaborarea mecanismelor de finanțare adecvată | |
| | 4. monitorizarea procesului de implementare a practicilor incluzive în sistemul de educație | |

| | | |
|--|---|---|
| factorii de ordin normativ | | |
| 2. Dezvoltarea cadrului normativ și didactico-metodic pentru promovarea și asigurarea implementării educației incluzive, răspunzând la factorii de ordin normativ, pedagogic și instituțional | 5. armonizarea cadrului normativ național din perspectiva asigurării accesului la educație și egalității de oportunități în domeniul învățământului pentru fiecare copil, tânăr, adult | |
| | 6. elaborarea și implementarea unui sistem de standarde pentru educația incluzivă | |
| | 7. consolidarea capacităților instituționale și dezvoltarea serviciilor de susținere a copiilor excluși și/sau marginalizați | |
| | 8. reorganizarea învățământului general /special, optimizarea rețelei de instituții pentru educația incluzivă | |
| | 9. reconsiderarea mecanismelor de identificare, evaluare, determinare a necesităților educaționale speciale, diagnosticare a dezvoltării psihofizice a copiilor, tinerilor și adulților din perspectiva adaptării programelor și formelor de educație | |
| | 10. dezvoltarea modalităților și formelor de integrare în corespundere cu posibilitățile copiilor și cu cerințele educaționale speciale | Schimbări ce vizează tehnologiile educaționale, curricula incluzivă, materialele didactice adaptate și corelate cu nivelul de dezvoltare a copilului și nevoile de învățare diferite |
| | 11. adaptarea/implementarea curriculumului incluziv care are drept caracteristică esențială flexibilitatea | |
| | 12. dezvoltarea/implementarea sistemului de evaluare flexibil, din perspectiva educației incluzive | Perfecționarea metodologiilor de evaluare și identificare a nevoilor speciale ale copiilor |
| 3. Formarea unui mediu educațional prietenos, accesibil, capabil să răspundă așteptărilor și cerințelor speciale ale beneficiarilor, răspunzând la factorii de ordin pedagogic și instituțional | 13. formarea inițială și continuă, din perspectiva educației incluzive, a resurselor umane din domeniul educației și domeniile conexe | Schimbări ce vizează formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice |
| | 14. identificarea timpurie a necesităților educaționale speciale și asigurarea intervenției calificate corespunzătoare | Schimbări ce vizează identificarea și intervenirea timpurie în cazul copiilor cu risc de abandon școlar |
| | 15. abordarea individuală, respectând ritmul propriu de dezvoltare a fiecărui copil (evaluare inițială, plan educațional individual, monitorizare și evaluare continuă, evaluare finală) | Schimbări ce vizează serviciile de sprijin pentru diferite categorii de copii cu cerințe educaționale speciale Consolidarea demnității și a respectului de sine al subiecților educației Dezvoltarea aptitudinilor de socializare școlară și profesională sporirea șanselor și oportunităților educaționale pentru copii, tineri și adulți pe parcursul întregii vieți |
| | 16. aplicarea tehnologiilor educaționale, informaționale, de comunicare și a echipamentelor adecvate domeniului educației incluzive | Schimbări ce vizează mediul școlar transformat în unul sigur și prietenos, stimulat și adecvat |

| | | |
|---|---|---|
| | 17. accesibilizarea instituțiilor educative și de formare prin aplicarea tehnicilor asistive și inovarea tehnologică | dezvoltării copilului, dotat cu echipamentele speciale necesare |
| 4. Formarea unei culturi și a unei societăți incluzive, răspunzând la factorii de ordin socio-economic | 18. consolidarea capacităților și responsabilizarea familiilor și a comunității | Implicarea părinților și comunității în procesul educațional |
| | 19. dezvoltarea parteneriatelor între structurile guvernamentale, autoritățile locale, societatea civilă și familie, pentru a asigura incluziunea în comunitate și accesul la sistemul integrat de servicii sociale | Comunicarea asertivă între părinți, copii și cadre didactice |
| | 20. sensibilizarea societății și formarea opiniei publice cu privire la educația incluzivă | Sporirea interesului comunității față de educația incluzivă Conștientizarea și percepția socială pozitivă cu privire la diferențe Diminuarea stereotipurilor, prejudecăților și practicilor excluzive, de marginalizare |

Analiza grupurilor țintă vizate de program

Sub aspectul grupurilor țintă, conform HG nr. 523/2011, beneficiarii programului sunt toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, locul de reședință, etnia, limba vorbită, sexul, vârsta, afilierea politică sau religioasă, starea de sănătate, caracteristicile învățării, cazierul judiciar, altfel spus, copii, tineri și adulți care, din diverse motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul de participare și implementare a unui program educațional. O serie de subgrupuri țintă specifice sunt prezentate în cadrul programului, dar activitățile nu le vizează pe toate. Tabelul următor prezintă o evidență a subgrupurilor țintă ale programului și a nivelului la care fiecare sub-grup țintă este abordat de activitățile, serviciile și acțiunile planificate.

Tabel 2. Nivelul de acoperire cu activități, acțiuni și servicii a sub-grupurilor țintă

| Sub-grup țintă al Programului de dezvoltare a educației incluzive | Vizat de activități și acțiuni planificate |
|--|--|
| copii orfani, abandonati, lipsiți de îngrijire părintească | Indirect vizați |
| copiii proveniți din familii dezavantajate | Nu sunt vizați |
| copii instituționalizați | Direct vizați |
| copii, tineri și adulți cu dizabilități | Direct vizați |
| copiii străzii | Nu sunt vizați |
| copii și tineri în conflict cu legea | Nu sunt vizați |
| copii și tineri traficați | Nu sunt vizați |
| copiii și tinerii supuși violenței | Nu sunt vizați |
| copii și tineri care consumă droguri, alcool, alte substanțe toxice | Nu sunt vizați |
| copiii afectați de HIV / SIDA | Indirect vizați |
| copii cu boli somatice cronice | Direct vizați |
| copii și tineri cu tulburări psihice, comportament sau abateri emoționale, alte afecțiuni patologice | Direct vizați |
| copii cu dificultăți de învățare și dificultăți de comunicare | Direct vizați |
| copii și tineri talentați | Nu sunt vizați |
| copiii și tinerii, victime ale exploatării prin muncă | Nu sunt vizați |
| copiii minorităților naționale, grupurile religioase sau lingvistice | Nu sunt vizați |

Ipoteze, riscuri și factori de influență

Programul și planurile de acțiune nu includ în mod explicit ipoteze și riscuri care stau la baza sau pot interveni în relația de cauzalitate dintre obiective, activități, rezultate și efectele pe termen mai lung. Evaluarea, inclusiv studiile de caz, au pus în lumină următorii factori cheie care puteau fi luați în considerare în faza de planificare:

- stabilitatea politică ce permite adoptarea actelor normative planificate și stabilitatea instituțională,
- implicarea autorităților publice locale, care gestionează bugetele pentru educație la nivel local, de care depinde direcționarea fondurilor spre educație inclusivă, angajarea profesorilor de sprijin, dotarea școlilor, inclusiv a centrelor de resurse, asigurarea infrastructurii necesare, dezvoltarea serviciilor în baza nevoilor copiilor cu CES,
- păstrarea angajamentului pentru educație incluzivă, la toate nivelurile, pe termen lung, dată fiind că niciunul dintre efectele planificate nu poate fi obținut decât prin intervenție de durată,
- cooperarea inter-instituțională, care să permită accesul real la educație. Spre exemplu, accesul copiilor cu dizabilități până la poarta școlii trebuie asigurat de servicii din domeniul social, amenajării teritoriului și investițiilor publice, transportului public, etc.,
- gradul de interes pentru reforme și deschidere pentru colaborare a părinților copiilor cu CES,
- supraaglomerarea copiilor în clase și curriculum încărcat supraîncărcat, inflexibil care nu este orientat spre utilizarea potențialului fiecărui copil, tânăr, adult; manuale neajustate cerințelor educaționale speciale care reprezintă elemente de funcționare a sistemului de educație generală care pot pune piedici majore implementării programului pentru educație incluzivă,
- lipsa personalului didactic și a personalului specializat pregătit la etapa inițială, în contextul salariilor neatractive, dar și având în vedere migrația forței de muncă și scăderea ofertei de forță de muncă în Republica Moldova,

lipsa unei viziuni privind pachetul de servicii de educație incluzivă pentru fiecare instituție de învățământ în baza necesităților individuale ale copiilor cu CES

integrați. *Cele mai relevante activități ale programului*

Evaluarea constată că cele mai multe dintre activitățile implementate au o relevanță foarte mare pentru toți actorii implicați (decidenți, cadre didactice, specialiști, copii). Există între majoritatea activităților o interdependență care întărește relevanța lor. Astfel, dezvoltarea cadrului normativ și metodologic pentru educație incluzivă permite planificarea pe mai departe a intervențiilor la nivel de unitate de învățământ. Dar în unitățile de învățământ normele și metodele nu pot fi implementate decât după formarea cadrelor didactice, asigurarea cadrelor didactice de sprijin, realizarea infrastructurii și dotării centrelor de resurse. În plus, niciuna dintre activitățile din școli nu este suficientă dacă nu există sprijin din partea părinților, elevilor și profesorilor, sprijin construit prin activități de conștientizare. Nu în ultimul rând, incluziunea copiilor cu CES ar fi rămas nedefinitivă și incompletă, dacă nu s-ar fi realizat în paralel și închiderea școlilor speciale și auxiliare.

Alte acțiuni și rezultate necesare

Interviurile realizate la nivel central, raional și comunitar nu au arătat nevoia unor activități suplimentare față de cele planificate în vederea îndeplinirii obiectivelor stabilite. Cu toate acestea, analiza documentelor de program (programul și planurile de acțiune)

relevă că programul a fost concentrat, în practică, aproape excesiv pe incluziunea copiilor cu CES în educație prin crearea cadrului de politică publică, normativ și metodologic și creșterea capacității școlilor de a lucra cu copiii cu CES și familiile acestora. Celelalte grupuri țintă menționate de program sunt foarte puțin sau deloc luate în vedere la planificarea și implementarea activităților. Printre aceste grupuri țintă, menționate de program și în legătură cu care sunt stabilite rezultate, dar care sunt neacoperite de activități în program se numără: copii lipsiți de îngrijire părintească, copiii minorităților etnice, copiii migranți, copiii proveniți din familii dezavantajate, copiii străzii, copiii care au probleme cu legea sau dependenți, copiii care sunt victima unor infracțiuni, inclusiv ai traficului sau exploatați prin muncă.

Mai mult decât atât, modul de planificare a implementării programului a făcut ca dezvoltarea instrumentelor și ulterior a practicilor pentru educație inclusivă să se realizeze la început pentru învățământul primar și gimnazial și abia ulterior pentru educația timpurie și învățământul profesional și tehnic. Chiar dacă la momentul evaluării aceste niveluri de educație sunt deja parțial acoperite de program, în timp s-a creat un al doilea tip de excludere a unor copiii din grupul țintă, în funcție de vârsta lor aferentă unor niveluri de educație. Altfel spus, copiii de grădiniță și cei care finalizau gimnaziul nu au putut fi integrați într-o formă de educație incluzivă (cu mici excepții referitoare la unele instituții pilot) decât în ultima perioadă.

Astfel, o serie de rezultate imediate referitoare la metodologii și instrumente pentru educație incluzivă la toate nivelurile ar fi fost necesare mult mai devreme. De asemenea, analiza logicii de intervenție, prezentată mai sus, arată că nu au fost dezvoltate instrumente pentru evaluări flexibile dedicate copiilor cu CES. De asemenea, analiza realizată la momentul evaluării de față arată nevoia pentru o serie de metodologii, instrumente și competente ce nu au fost planificate și dezvoltate cu privire la integrarea în educație a copiilor cu problemele și dizabilitățile cele mai severe.

Nu în ultimul rând, se poate identifica o nevoie crescută pentru repetarea și sau intensificarea unor activități programate. Planul de acțiune 2015-2017 menționează ca țintă dezvoltarea centrelor de resurse pentru educație inclusivă în 150 de școli din toată țara și angajarea cadrelor didactice de sprijin în 500 de școli din totalul de 1.345 de instituții de învățământ preuniversitar de zi din Republica Moldova în anul școlar 2014/15. Același plan de acțiune își propunea formarea a 1.500 manageri de unități de învățământ, reprezentând practic o acoperire 100% a acestei categorii de personal, dar formarea a doar 2.500 de cadre didactice, din totalul de peste 35.000 în învățământul preuniversitar de zi și peste 40.000 în total.¹⁹

Astfel, atât raportat la ceea ce s-a planificat până în prezent, cât și la nevoile încă existente identificate de toți factorii interesați, o serie de activități sau acțiuni ar trebui realizate cu o mai mare intensitate, repetate, mai bine adaptate la grupurile țintă care au beneficiat deja și trebuie extinse la un număr mai mare de beneficiari. Printre aceste activități se numără:

- formarea cadrelor didactice, inclusiv a cadrelor didactice de sprijin, de o manieră practică care să le permită aplicarea cunoștințelor dobândite în lucrul direct cu copiii cu CES,
- formarea managementului unităților școlare,
- dotarea școlilor (mai ales a centrelor de resurse),
- dezvoltarea infrastructurii școlilor și dotarea lor cu tehnică asistivă pentru elevii cu dizabilități senzoriale,

¹⁹ Datele statistice de referință conform Biroului Național de Statistică al Republicii Moldova.

- dezvoltarea cooperării cu direcțiile de specialitate din domeniul social, pentru asigurarea serviciului de asistență personală în vederea facilitării accesului la școală și pentru copiii cu dizabilități severe,
- intensificarea sprijinului metodologic, prin crearea unor instrumente de lucru pentru implementarea unor metodologii dezvoltate de CRAP și acordarea unui timp suplimentar pentru evaluarea inițială a copiilor cu CES identificați.

Pe de altă parte, un actor identificat de toate părțile intervievate și participante la focus grupuri, dar relativ puțin țintit de activități în cadrul programului de educație inclusive sunt părinții. Participanții la sistemul de educație: reprezentanții SAP, ai direcției de specialitate și chiar cadrele didactice recunosc că este nevoie de o abordare specifică pentru părinți pentru promovarea educației incluzive, atât în ceea ce privește părinții copiilor cu CES (care în unele situații trebuie convinși să nu-și ducă copiii la școlile auxiliare), dar și în ceea ce privește părinții copiilor fără CES, care trebuie să își schimbe atitudinea față de incluziune.

VI. EFICACITATE – CONSTATĂRI PRINCIPALE

Completitudinea cadrului strategic și normativ pentru educație incluzivă

Opinia generală a factorilor interesați consultați în cadrul evaluării, atât la nivel central cât și local, actori publici și organizații neguvernamentale, este că legislația existentă în domeniul educației incluzive în Republica Moldova este acoperitoare. Mai mult, legislația existentă reprezintă în sine unul din principalele rezultate obținute prin implementarea Programului, și este un factor de succes care a contribuit decisiv la progresele înregistrate privind incluziunea copiilor cu CES în școlile de masă²⁰. După cum este prezentat și în capitolul "Relevanță", educația incluzivă este integrată în multiple strategii și acte legislative²¹, inclusiv în Codul educației și Strategia "Educația 2020". *Includerea unui capitol de educație incluzivă în Codul Educației a fost perceput de factorii interesați intervievați ca un aspect revoluționar la acel moment.* Specialiștii SAP menționează că la nivel de treaptă școlară este aprobată legislația necesară, iar în ultimii ani a fost dezvoltată și metodologia necesară.

Totuși, pe baza documentelor analizate și a datelor colectate din teren, evaluarea a identificat o serie de modificări și completări necesare în acest moment în cadrul legislativ aferent educației incluzive în Republica Moldova. O parte dintre aceste modificări/completări sunt luate în vedere de Planul de Acțiuni pe anii 2018-2020 aferent Programului, ceea ce denotă relevanța acestora.

Cele mai importante modificări/completări sunt necesare pentru cadrul normativ cu privire la reglementarea EI la nivel de educație timpurie (prin introducerea unui coeficient pentru incluziune în formula de finanțare a acestora²²). În acest moment, nu se pot institui centre de resurse și numi/angaja CDS în grădinițe²³. Totuși, o serie de pași au fost realizați

²⁰ În special în ceea ce privește incluziunea copiilor cu dizabilități, după cum constată studiul sociologic "INCLUZIUNEA COPILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT", 2018.

²¹ A se vedea volumul II. Anexe, Secțiunea eficacitate, anexa 1 pentru o listă a principalelor actelor normative și a documentelor metodologice în domeniul educației incluzive.

²² Sugerat în cadrul interviurilor realizate

²³ Studiile de caz evidențiază că la nivel de APL nu există instrucțiuni clare pentru distribuirea fondurilor pentru educația incluzivă la nivel prescolar. La moment lucrurile se decid la nivel de primărie și consiliu local. Acolo unde autoritățile nu sunt sensibilizate de această problemă, copiii preșcolari nu au acces la resursele necesare. Codul educației stipulează dreptul tuturor copiilor la educație, dar la nivel de educație timpurie nu este o metodologie clară de bugetare și dezvoltare a serviciilor. Astfel, în unele localități s-au identificat

pentru dezvoltarea EI la nivel de educație timpurie²⁴, și numeroși reprezentanți și educatorii din grădinițe consultați pe parcursul evaluării cunosc cadrul legal cu privire la reglementarea EI. Cu toate acestea este nevoie de elaborarea unei metodologii clare care să permită extinderea EI în educația timpurie în conformitate cu obiectivele Programului la nivel de țară.

Nici promovarea educației incluzive în cadrul învățământului profesional tehnic nu a fost susținută de un cadru normativ și metodologic adecvat²⁵ deși a fost vizată, de o manieră generică de principalele strategii și legi în vigoare (precum și de Program în sine). Conform interviurilor realizate, inițiative recente (Ordinul nr. 1430 din 25 septembrie 2018, cu privire la aprobarea Reperelor metodologice privind educația incluzivă în învățământul profesional tehnic; pilotarea, cu sprijinul KulturKontakt, a unor modele de EI în școli profesionale) vin să completeze cadrul normativ și metodologic existent și să asigure continuitatea traseului educațional al copilului cu CES din instituțiile de învățământ general în instituțiile de ÎPT. Sunt necesare modificări ale Regulamentului de admitere în cadrul învățământului profesional tehnic și a Regulamentului privind certificarea absolvirii studiilor în cadrul învățământului profesional tehnic (conform interviurilor realizate).

O mai bună reglementare este necesară și în cazul incluziunii copiilor cu dizabilități grave/ severe sau multiple (inclusiv dizabilități senzoriale de auz și văz) care au necesități complexe și pentru care sunt necesare reglementări specifice²⁶ (conform interviurilor realizate). Mai mulți manageri ai SAP intervievați consideră că este necesar un cadru nou de reglementare cu privire la lucrul cu copiii cu tulburări din spectru autist deoarece metodologia existentă nu corespund realităților cu care se confruntă: serviciile nu sunt prestate conform necesităților, ci conform posibilităților.

Modul de bugetare al EI, cooperarea inter-sectorială și diversitatea serviciilor de educație incluzivă sunt trei arii importante în care sunt necesare îmbunătățiri inclusiv de ordin normativ. După cum este confirmat și de evaluarea de față, diferențele dintre raioane/localități în ceea ce privește numărul copiilor cu CES și particularitățile acestora, necesită un model de finanțare diferit comparativ cu cel existent, aliniat la nevoile individuale și specifice existente. Copii cu CES necesită intervenții integrate (educație, asistență socială și sănătate) și o conclucrare mai puternică este necesară între sectoarele social, medical și educațional pentru a se asigura educația incluzivă pentru toți copiii, din orice categorie vulnerabilă. O serie de modificări sunt necesare și în ceea ce privește

fonduri, datorită faptului ca au fost persoane care au reușit să sensibilizeze primăria și consilierii locali. Spre ex. în Mun. Cahul din totalul de 8 grădinițe, 7 au logoped și 5 au psihopedagog. Aceste poziții, ca și întreaga educație timpurie este bugetată de stat dar gestionată de APL.

²⁴ De exemplu Structura-standard și Note metodologice privind elaborarea și implementarea Planului educațional individualizat în instituțiile de educație timpurie, elaborat de LUMOS și aprobat prin OME nr. 1780 din 03.12.2018, introducerea de module de EI în programele de educație inițială, exerciții de pilotare precum „Pilotarea modelelor de educație incluzivă în instituțiile de învățământ preșcolar din R. Moldova” implementat de AO Keystone Moldova, CADRUL DE REFERINȚĂ AL *EDUCAȚIEI TIMPURII* DIN REPUBLICA MOLDOVA (2018) care reiterează importanța educației incluzive, iar în unele raioane (Nisporeni) a fost declarat că a fost aprobată metodologia EI pentru instituțiile de educație timpurie etc. Inițiative pentru implementarea educației incluzive au fost implementate cu sprijinul UNICEF încă din 2002, când a început programul „Education for All” și educația timpurie a devenit prioritate națională. Prin Grant Programme (GP) 2006-2014 s-au înființat 6 centre de reabilitare în grădinițe pentru care se asigura și transport de acasă la grădiniță (pilot).

²⁵ După cum constată „Studiul calitativ privind învățământul profesional tehnic incluziv în Republica Moldova”, 2018.

²⁶ KulturKontakt a elaborat în perioada 2015-2017 3 ghiduri metodologice pentru practicieni, specialiști SAP și pentru universități pedagogice, focalizate pe incluziunea copiilor cu dizabilități de văz și a copiilor cu tulburări din spectrul autist.

Regulamentul SAP, pentru redimensionarea activității SAP-urilor în funcție de nevoile din raion, echilibrarea investiției de timp între activitățile de evaluare/ reevaluare și asistență individuală copiilor cu CES în localitățile unde nu sunt angajați logopezi, psihopedagogi, psihologi. Este necesară și clarificarea rolului SAP-urilor în cazul copiilor cu CES în învățământul vocațional și tehnic (conform interviurilor realizate).

La fel de importante sunt modificările legislative care să permită colectarea și procesarea datelor referitoare la copii cu CES, și transferarea acestora între instituții, pentru a se permite o monitorizare corectă a Programului, intervenția timpurie, esențială pentru a atinge obiectivele stabilite în cel mai scurt timp, și planificarea adecvată a resurselor necesare.

Completitudinea cadrului metodologic și pedagogic pentru incluziunea tuturor copiilor

După cum este evidențiat în studiile de caz (inserate în anexa 7), în mare parte cadrele didactice, cadrele didactice de sprijin precum și educatorii din grădinițe sunt familiari cu ghidurile și metodologiile existente, pe care le consideră utile. SAP-urile au o contribuție importantă în distribuirea și asigurarea înțelegerii ghidurilor și metodologiilor dezvoltate, în mare parte, cu sprijinul partenerilor de dezvoltare. Majoritatea cadrelor didactice deja cunosc bine procedurile de înscriere, referire, instituire și lucru după Planul Educațional Individualizat (PEI)²⁷ precum și metodologia de lucru cu copiii cu CES, inclusiv la grădiniță (cel puțin în grădinițele incluzive).

Practicienii intervievați pe parcursul evaluării au apreciat, de exemplu, suportul didactic: ”Individualizarea procesului de învățare a cititului și a scrisului pentru copiii cu cerințe educaționale speciale”, dezvoltat de Asociația Obștească ”Verbina” precum și reperele metodologice privind învățământul la domiciliu.

Totuși, după cum este evidențiat și de studiul sociologic ”Implementarea educației incluzive în Republica Moldova” realizat în 2018 de APSFC, interviurile realizate evidențiază o serie de nevoi pentru îmbunătățirea PEI, precum simplificarea formatului, implicarea specialiștilor în domeniul psihologiei, logopediei și psihopedagogiei în elaborarea și implementarea PEI în toate cazurile complexe, și transformarea acestuia într-un instrument de lucru complet, care să vizeze nu doar parcursul educațional, dar și dezvoltarea altor deprinderi și abilități pentru integrarea socială.

Pentru asigurarea implementării procesului de educație incluzivă, evaluarea a identificat nevoia de ghiduri metodologice pentru dizabilități specifice, în special pentru copiii cu dizabilități intelectuale și senzoriale²⁸, dar și de suport metodologic pentru copiii cu tuburări din spectrul autist și copiii cu dificultăți de învățare sau de metodologii/terapii specifice (Portage, Mellowtherapy, Makaton, metode de predare-învățare prin artă). În condițiile unui număr mare de copii cu părinți emigranți, nu au fost identificate în interviuri metodologii de abordare pedagogică cu aceștia care să îi sprijine în lipsa părinților. Totodată, sunt înregistrate solicitări pentru elaborarea materialelor metodologice, ghidurilor în domeniu în limba rusă.

²⁷ După cum este confirmat și de studiul sociologic ”Implementarea educației incluzive în Republica Moldova”, 2018, APSFC.

²⁸ În cadrul SAP Cahul se lucrează la ajustarea setului metodologic de logopedie clasică la provocările actuale ale cazurilor de tulburări de limbaj cu care se confruntă specialiștii.

În ciuda utilității ghidurilor și suportului metodologic existent, majoritatea interviurilor sau discuțiilor de grup cu cadrele didactice și CDS au revelat lipsa materialelor didactice specifice pentru anumite materii sau a materialelor cu mai mult conținut vizual și senzorial. O mare parte din intervievați relatează că procură pe cont propriu (prin achiziționare sau printare din internet) majoritatea materialelor, ceea ce îngreunează implementarea PEI și a curriculum adaptat.

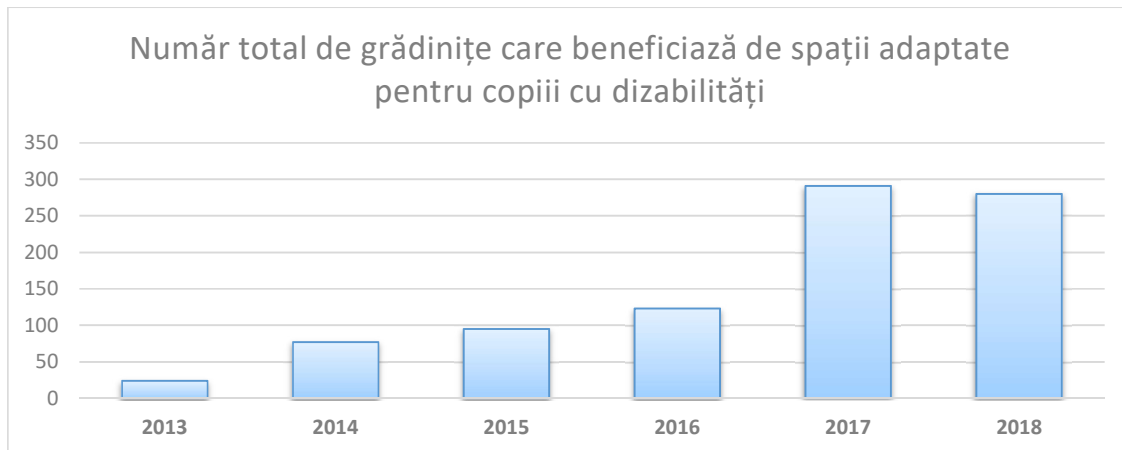
Adaptarea mediului școlar la necesitățile specifice ale copiilor cu cerințe educaționale speciale

Atât datele calitative colectate prin interviuri, focus grupuri și studiile de caz, precum și datele cantitative disponibile indică faptul că instituțiile din învățământul general, dar și din educația timpurie și învățământul profesional și tehnic sunt adaptate într-o mică măsură nevoilor copiilor cu CES, în particular ale copiilor cu dizabilități. O serie de măsuri au fost luate de la începutul programului pentru a îmbunătăți situația. De exemplu, conform Raportului de Activitate al MECC 2016, în scopul reabilitării infrastructurii școlilor de circumscripție și dotării acestora conform standardelor de calitate, în cadrul proiectului Băncii Mondiale „Reforma Învățământului în Moldova (PRIM)”, a fost elaborată documentația de proiect pentru consolidarea/renovarea a 19 instituții de învățământ. Un număr ridicat de grădinițe au fost renovate cu sprijinul Guvernului României.

Conform datelor furnizate de MECC, în anul 2017, doar 31,6% din instituții de învățământ general erau dotate cu rampe de acces (388 din 1227 de instituții). Acest procent a crescut în 2018 la 34,5% (421 din 1218 de instituții), 33 de unități fiind îmbunătățite din această perspectivă. Un număr mult mai mic de unități este dotat cu grup sanitar adaptat (160 în 2017 și, respectiv, 189 în 2018). Din 1411 grădinițe în 2017 doar 131 erau dotate cu rampe de acces (0,09%), 32 cu grupuri sanitare adaptate, 31 aveau terenuri de joacă adaptate, 91 dețineau spații adaptate pentru copiii cu dizabilități fizice/TSA pentru activități, recreere (sala de grupă, spațiu separat etc.). Doar 2 grădinițe prezentau adaptări pentru copiii cu dizabilități de văz, și 5 adaptări pentru copiii cu dizabilități de auz. În 2018 situația s-a îmbunătățit doar în ceea ce privește grupul sanitar adaptat (71 de grădinițe astfel dotate). În general, situația s-a îmbunătățit la nivelul grădinițelor din perspectiva spațiilor adaptate pentru copii cu dizabilități (inclusiv CREI²⁹ - de la 24 în 2013 la 280 în 2018, reprezentând aproape 20% din totalul de 1421 de grădinițe existente în acest an), după cum este evidențiat de figura de mai jos:

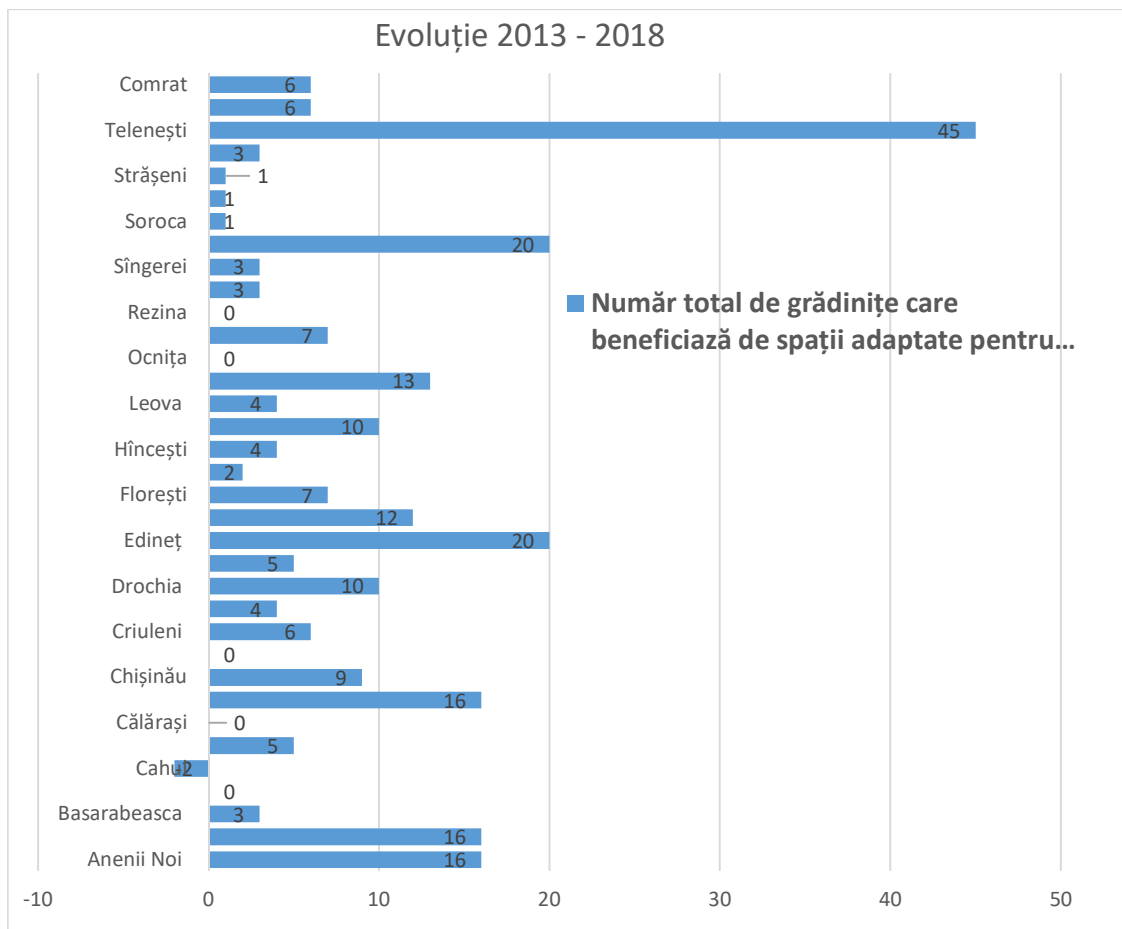
²⁹ Concluzia evaluatorilor pe baza datelor prezentate de MECC.

Figura 2. Număr total de grădinițe care beneficiază de spații adaptate pentru copiii cu dizabilități



Din perspectivă regională, cele mai mari creșteri ale numărului de grădinițe care beneficiază de spații adaptate se înregistrează în Telenеști, Șoldănești, și Edineț. Numărul acestora a scăzut ușor în raionul Cahul (după cum este evidențiat în figura de mai jos).

Figura 3. Evoluție 2013 - 2018



În ceea ce privește învățământul profesional și tehnic, "Studiului calitativ privind învățământul profesional tehnic incluziv în Republica Moldova" (2018) evidențiază

renovarea unor blocuri de studii și dotarea unor cabinete în școlile profesionale cu utilaj corespunzător pentru asigurarea accesului persoanelor cu dizabilități fizice (rampe, blocuri sanitare accesibile). Totuși, accesibilitatea redusă la infrastructura fizică a instituției pentru incluziunea tinerilor cu dizabilități locomotorii rămâne o barieră principală în asigurarea educației incluzive la acest nivel educațional. Aplicarea de către Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare a ”Metodologiei de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă” este de dată recentă³⁰, astfel încât nu sunt disponibile în acest moment date concrete și complete în legătură cu nivelul de pregătire al ÎPT pentru asigurarea educației incluzive.

O analiză a patru rapoarte de evaluare externă realizate în 2017 și 2018 de ANACEC pentru programe ale instituțiilor de învățământ superior³¹ evidențiază că recrutarea și admiterea studenților din grupurile dezavantajate se realizează în strictă conformitate cu actele normativ-reglatorii în vigoare, *fără a se prezenta detalii specifice aferente admiterii tinerilor cu CES*. Analiza accesului studenților cu CES și a dotărilor necesare este mai aprofundată în cazul instituțiilor la care deja studiază tineri cu nevoi speciale (Universitatea de Stat din Moldova și Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți) dar în unele cazuri există și o abordare în perspectivă (de exemplu în cazul Universității Pedagogice de Stat ”Ion Creangă”, unde raportul stipulează: ”La programul de studiu Arte Decorative la momentul actual nu sunt integrați studenți cu dizabilități locomotorii. În cazul în care studenții cu necesități/ condiții speciale ar apărea, căminele și celelalte spații educaționale ale facultății propriu-zise nu corespund normativelor...”). În general nu există rampe în corpul de învățământ pentru persoanele cu cerințe educaționale speciale dar, de exemplu, în Bălți, instituția evaluată a asigurat rampă (rampă la et.1, blocul V) bară de protecție pentru studenții cu probleme locomotorii, vedere slabă, etc. Căminele studențești nu sunt, în general, dotate cu infrastructură de acces, soluția pentru studenți cu dizabilități motorii fiind cazarea acestora la etajul I. Rapoartele de evaluare concluzionează, în general, că cerințele privind absolvirea programului de studiu de licență sunt respectate, iar conferirea titlului și eliberarea diplomei, suplimentului la diplomă și a certificatelor academice este în conformitate strictă cu cerințele normative. Totuși, nu este clar în ce măsură pentru studenții cu CES sunt pregătite sau se aplică metode de examinare adaptate.

Studenți cu CES au fost identificați de rapoartele de evaluare în două cazuri, unde se pare că există și o politică de asigurare a educației incluzive: în cazul Universității de Stat Moldova (USM) funcționează centrul de suport ”FĂRĂ BARIERE” pentru studenții cu dizabilități de vedere, iar USARB Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți realizează modalități de promovare a educației incluzive la nivelul instituției evaluate.

Evidențele colectate identifică o serie de cazuri în care, școlile, preponderent cele din mediul rural, au optat pentru crearea centrului de resurse în exteriorul instituției de învățământ. Astfel, copiii care se deplasează în cărucioare au acces doar la centru, nu și în școala propriu-zisă, însă au posibilitatea să interacționeze cu semenii la pauze. Un exemplu bun în acest sens este Unitatea de Educație Incluzivă construită cu sprijinul Lumos pe lângă Liceul ”Petru Ștefănuță” din Ialoveni, care are un grad înalt de echipare pentru toate tipurile de copii cu CES, în special cei cu dizabilități motorii și unde se asigură

³⁰ Conform interviului realizat cu reprezentanții ANACEC.

³¹ Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. Pentru mai multe detalii a se vedea tabelul 11.8 din anexa 11.

și frecvența copiilor prin transport specializat. Nu este clar, totuși, maniera de conclucrare dintre UEI și CREI din instituția de învățământ în cauză.

Centrele de resurse pentru educație inclusivă

Numărul de Centre de resurse pentru EI (CREI) în învățământul general este relativ constant în 2017-2018, acesta crescând de la 841 în 2017 la 845 în 2018. Datele statistice indică faptul că CREI sunt prezente în 70% din instituțiile de învățământ general în Moldova. După cum am prezentat anterior, numărul acestora este mult mai mic în grădinițe (87 în 2018, pe baza datelor furnizate de MECC și Raportului generalizat SAP 2018). Cele mai multe CREI la nivel de grădiniță funcționează în Raioanele Bălți (20 de CREI), Căușeni și Drochia (10 CREI), Edineț (8) și Ialoveni și Ungheni (6). Raioanele cu cea mai bună acoperire a instituțiilor de învățământ primar și secundar general cu CREI (a se vedea tabelul 11.9 din anexa 11) sunt: Bălți și Ialoveni (100%), Glodeni (92%) și Basarabeasca, Cimișlia (90%). La polul opus se află Chișinău (47%), UTAG (44%), Soroca (51%) Anenii Noi și Rezina (53%), Florești și Nisporeni (58%). *Deși necesitatea CREI este influențată și de existența și distribuția copiilor cu CES, modul în care variază rata de acoperire a instituțiilor cu CREI evidențiază și ritmul neuniform de implementare a educației incluzive, în condițiile în care în raioane sprijinite de organizații neguvernamentale, evoluția este mai accelerată (după cum a fost evidențiat și în interviurile realizate).*

Studiul de caz a evidențiat că în general copiii cu CES le place să meargă în Centrul de Resurse și această activitate contribuie la integrarea lor în școală. De exemplu în Nisporeni, în CREI se lucrează individual cu copii cu CES, și acestora le este mai ușor să își facă lecțiile. Este stabilit un orar special pentru centrul de resurse iar CDS lucrează și după ore cu copiii, după cum menționează profesorii intervievați de la gimnaziul Ciorești. În Cahul, activitatea Centrului de Resurse este înalt apreciată în școala Donici, în Școala Dm. Cantemir și în școala din satul Colibași și e considerată că a evoluat foarte mult. Profesorii menționează că centrul are un rol foarte mare în acordarea suportului pentru copilul CES. Aceasta este confirmat și de faptul că în cadrul centrului de resurse din școala Donici activează un logoped și psiholog.

În alte raioane (de exemplu Drochia), specialiștii SAP au remarcat că, în școli, copiii nu prea vin după masă în centre; în cazul copiilor cu dizabilități grave lipsa de interes se datorează în mare parte lipsei de materiale didactice adaptate la nevoile specifice ale acestora (după cum este precizat mai sus). Evaluarea a identificat cazuri în care colegii cu CES sunt retrași, se simt mai bine cu CDS în Centrul de resurse decât în clasă și evită să participe la activitățile în afara clasei. Această dinamică evidențiază că este necesar ca Centrele să nu favorizeze segregarea copiilor cu CES, care, conform principiilor EI, ar trebuie să petreacă mai mult timp la clasă, și să meargă în Centrul de resurse doar pentru activități individuale specifice, de recuperare, ori când comportamentul acestuia influențează bunul mers al lecției. Au fost identificate cazuri în care copii tipici sunt încurajați să petreacă timp în CREI împreună cu copii cu CES (după cum este confirmat și de studiul Implementarea educației incluzive în Republica Moldova – studiu sociologic³²), dar această nu este o practică răspândită dar care ar trebui încurajată.

Lipsa spațiului dar în special a materialelor a fost deseori citată pe parcursul cercetării în teren drept lacuna principală care afectează negativ eficacitatea CREI, unde nu tot timpul

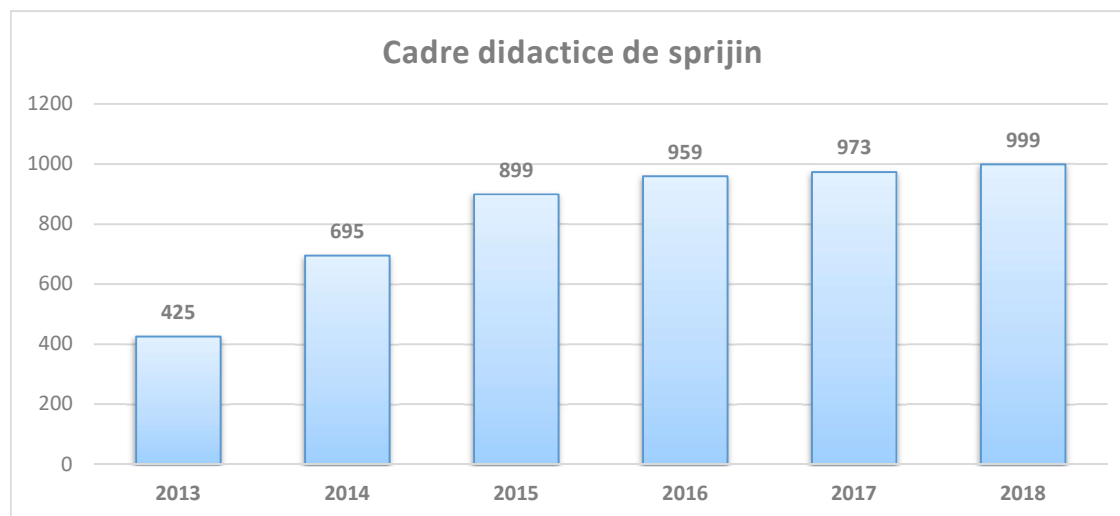
³² Ludmila Malcoci, Inga Sinchevici, *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova – studiu sociologic*, Proiectul "The Civil Society Education Fund 2016-2018 in Moldova" – Chișinău, 2017, p.10.

se pot realiza activități individuale diferite³³. Și în Chișinău a fost evidențiată lipsa bazei materiale necesară pentru centrele de resurse (și implementarea PEI), pe când în Ialoveni se consideră că CREI sunt dotate adecvat pentru asigurarea activităților incluzive. Totuși, în acest raion Centrele de Resurse privind Educația Incluzivă din cadrul unităților școlare nu sunt la fel de echipate astfel încât să poată să asigure același nivel de educație incluzivă comparabil cu cel oferit în cadrul Unității de Educație Incluzivă.

Cadre didactice de sprijin și alte tipuri de specialiști

După cum este evidențiat în figura următoare, numărul cadrelor didactice de sprijin în unitățile de învățământul general a crescut constant începând cu anul 2013 și s-a stabilizat în ultimii 3 ani, ceea ce indică atingerea unui anumit nivel de maturitate a sistemului. Raportat la numărul de școli din raion³⁴, în 2018 în medie 88% dintre unitățile de învățământ beneficiau de acest serviciu de educație incluzivă, în unele raioane raportul fiind foarte bun (de exemplu Bălți și Strășeni – a se vedea tabelul 11.9 din anexa 11). Comparativ cu numărul de CREI, în toate raioanele mai puțin Răzeși și Rezina există cel puțin un CDS/CREI iar comparând numărul de CDS cu numărul copiilor cu CES (în 2018), se observă că raportul este de aproximativ 9 la 1 (1077 CDS la 9503 de copii cu CES), cu raioane în care acest raport este de 5-6 la 1 (de exemplu Ungheni cu 58 CDS la 307 copii cu CES) dar și cu raioane unde situația este mai puțin optimă, respectiv unde raportul CDS/copii cu CES este de 16 la 1 (Șoldănești).

Figura 4. Cadre didactice de sprijin



La nivel de grădinițe numărul CDS este mai mult decât insuficient comparat cu total numărul de copii cu CES în instituțiile de învățământ preșcolar, de exemplu în anul 2018 activau 113 CDS în cele 87 de CREI la 1807 copii cu CES (pe baza Raportului generalizat SAP 2018).

Studiul de caz evidențiază importanța CDS pentru educația incluzivă a copiilor cu CES. De exemplu, în Nisporeni, în opinia profesorilor de la gimnaziul Ciorești, CDS este implicat la maxim și practic asigură succesul copiilor cu CES. În Basarabeasca și în

³³ După cum este evidențiat și de studiile sociologice *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova (2017) și "Incluziunea copiilor cu dizabilități în sistemul de învățământ"* (2018).

³⁴ Analiza a luat în considerare numărul total de CDS, cu normă întreagă sau parțială.

Drochia educatorii din grădinițe apreciază mult activitatea cadrului de sprijin. În alte grădinițe din Basarabeasca, unde nu există încă CREI și CDS, educatorii menționează că se descurcă de unii singuri cu copiii cu CES, inclusiv cu cei gravi dar nu reușesc să realizeze activități individuale. La polul opus, există și situații în care problema copilului cu CES este lăsată pe seama CDS, iar implicarea cadrelor didactice este mai puțin evidentă.

Specialiștii SAP din Basarabeasca subliniază:

CDS sunt cei care văd succesul copiilor cu CES de zi cu zi. În special, în cazul copiilor cu CES severe CDS este totul – ajutor, asistent și suport inestimabil.

O majoritate covârșitoare a persoanelor intervievate și participante la focus-grupuri, cadre didactice și reprezentanții SAP, apreciază că numărul de CDS este insuficient pentru a se realiza educația incluzivă de o manieră eficientă. În plus, pachetul salarial mic și faptul că CDS nu este o categorie profesională distinctă determină o fluctuație destul de ridicată a acestora. Nu numai că este necesară asigurarea unităților de învățământ cu CDS conform normativului în vigoare, dar este necesară și regândirea acestuia în sensul diminuării numărului de copii, pentru asigurarea calității asistenței. În cazurile în care copii cu CES învață în clase diferite, este foarte dificil să se asigure sprijinul adecvat învățătorilor și profesorilor de către CDS, în special acolo unde acesta este și cadru didactic în școală. De exemplu profesorii de la liceul Pușkin apreciază că serviciul cadrul de sprijin și lucrul desfășurat în cadrul CREI are valoare adăugată semnificativă.

În general, cadrele de sprijin au participat la multe instruirii, inițial prin implicarea ONG-urilor în domeniu, iar ulterior prin diferite acțiuni organizate de SAP-uri (de exemplu seminare pe procese și proceduri de încadrare, elaborare de planuri individuale, referire la evaluarea și serviciile SAP, individualizarea procesului de învățare, asistență logopedică, psihopedagogică ș.a.). *Activitățile de formare sunt considerate eficiente și practica acumulată a întărit competențele cadrelor de sprijin la un nivel relativ adecvat. În acest moment sunt necesare formări suplimentare, de bază, pentru CDS cu mai puțină experiență sau nou intrate în sistem. Pentru a se contracara fluctuația de personal, este utilă formarea unui al doilea cadru didactic care să poată să preia atribuțiile de CDS. În plus, CDS au nevoie de mult mai multă formare aplicată, practică dar și de formare specifică și aprofundată pentru a lucra cu copii cu dizabilități severe, cu deficiență de auz și de văz, TSA (tulburări din spectrul autist), tulburări de comportament). În acest moment, cadrele didactice de sprijin nu sunt pregătite să răspundă acestor provocări. Este necesară o abordare proactivă a procesului de capacitate a cadrelor didactice de sprijin, în funcție de profilul copiilor cu CES care frecventează școala și cei care vor urma învățământul general, pe baza urmăririi parcursului acestora în procesul educațional.*

Importanța CDS este cu atât mai mare cu cât cercetarea în teren a identificat că un număr limitat de copii cu CES care frecventează școala beneficiază de asistent personal, și un număr foarte limitat al acestora petrec timp în școală cu copiii³⁵. Conform evidențelor colectate, serviciul de asistență personală trebuie să fie văzut nu doar din perspectiva serviciilor de incluziune socială, dar și incluziune educațională. Astfel, în cazul copiilor cu dizabilități severe asistentul personal va asigura un parcurs incluziv cât mai de succes.

³⁵ Referitor la servicii specializate, șeful DAS Nisporeni a menționat că toți cei 7 copii (date iunie 2019) cu dizabilități severe beneficiază de serviciul de asistență personală, asistenți fiind mama sau tatăl copiilor.

Serviciile de asistență socială trebuie direcționate spre dezvoltarea abilităților de autoservire a copilului cu CES.

Totodată, deși în toate raioanele s-au luat măsuri pentru asigurarea serviciilor specializate, evaluarea a identificat numeroase cazuri în care, la nivel local/de unitate de învățământ, nu există deloc sau nu există suficienți logopezi, psihologi, psiho-pedagogi sau kinetoterapeuți. De exemplu, unele cadre didactice au precizat că este nevoie de un logoped la 2 instituții școlare și preșcolare din localități învecinate (în mediul rural) și un psiholog școlar, în fiecare unitate de învățământ. Lipsa serviciilor specializate în instituții pune presiune pe specialiști SAP care trebuie să lucreze individual cu un număr mare de copii care necesită asistență. Dar și acestea se confruntă în special cu lipsa logopezilor și a specialiștilor kinetoterapeuți (conform interviurilor realizate și a rapoartelor anuale ale SAP).

Cadrele didactice în procesul de educație incluzivă

Numărul cadrelor didactice în instituțiile de învățământ primar și secundar general în Republica Moldova a scăzut constant în perioada 2013-2019, de la 32,149 în anul școlar 2013/2014 la 27,657 în anul școlar 2018/2019 (reprezentând o scădere la 86% comparativ cu 2013/2014). Cele mai mari scăderi se înregistrează în raioanele Rezina (la 71%), Cahul, (la 74%) dar și Călărași (la 75%)³⁶.

Evaluarea nu a putut identifica date cantitative complete referitoare la pregătirea cadrelor didactice în domeniul educației incluzive. Unele date sunt disponibile în diferite raporte elaborate de MECC. De exemplu, în "Raportul privind implementarea Strategiei sectoriale de cheltuieli pentru sectorul educației în anul 2017" publicat de MECC arată că din cele 1000 de cadre didactice și din sistemul educațional de format anual în domeniul educației incluzive (țintă reprezentând un proces foarte mic din totalul de cadre didactice), în anul respectiv au fost formate și instruite 655 persoane (rată de realizare 65,5%). Rapoartele Anuale 2015 și 2016 prezintă activitățile de instruire realizate cu ajutorul FCPS, LUMOS, Keyston, Pas cu Pas de care au beneficiat 361 de cadre didactice, manageri de grădinițe, specialiști în educația timpurie din cadrul OLSDI. Alte 180 de cadre didactice și manageriale au fost instruite în 2 module de mentorat (18 seminare de câte 32 de zile) și s-a planificat instruirea, până în 2017 a altor 750 de cadre didactice și manageriale din instituțiile de educație timpurie. În 2016 au fost derulate 4 module de formare privind organizarea procesului educațional și asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale, realizate în raioanele Orhei și Sângerei pentru 70 de cadre didactice și președinți ai comisiilor multidisciplinare intrașcolare (dispoziția ministrului educației nr.24 din 02.02.2016).

Evidențele colectate prin interviuri și focus grupuri indică, totuși, că mulți specialiști, învățători și profesori, precum și managementul școlilor au fost formați în EI. SAP are o contribuție importantă în ceea ce privește instruirea și sprijinul metodologic pentru toți actorii implicați, inclusiv pentru cadrele didactice și managementul școlar (de exemplu, în anul 2018 acestea au realizat peste 35.000 de seminare/training-uri, ateliere de lucru/mese rotunde, ședințe de lucru individuale și activități de soluționare a cazurilor în echipă³⁷). De la demararea Programului au fost instituite module de educație incluzivă

³⁶ Analiză realizată pe baza datelor BNS – pentru mai multe detalii a se vedea tabelul 11.10 în anexa 11.

³⁷ Conform Raportului generalizat al SAP 2018.

(inclusiv la nivel de grădiniță³⁸) atât în formarea inițială (în cadrul universităților de profil³⁹), cât și cea continuă (realizată inclusiv de Institutul de Științe ale Educației din Chișinău și de universități), de care cadrele didactice beneficiază.

După cum a fost exemplificat mai sus și conform interviurilor realizate în cadrul evaluării, inclusiv la nivel local, cel mai mare număr de instruiți, sub diferite forme, pentru cadrele didactice și managementul școlilor au fost realizate de către organizațiile neguvernamentale și de către SAP-uri. De exemplu cadrele didactice de la gimnaziul Cioresți au menționat că SAP îi întreabă cu regularitate despre necesitățile de instruire. Conform CD dar și OLSDI, seminarele organizate de SAP se desfășoară la nivel local și sunt accesibile și utile pentru profesori. Există și alte posibilități de instruire, de exemplu, în cazul aceleiași grădinițe, timp de o săptămână, în 2017, toți educatorii au beneficiat de cursuri de instruire oferite de Centrul de Resurse pentru Tineret "DACIA". În 2018 educatorii au participat la cursuri de perfecționare predate de lectori de la Universitatea din Tiraspol cu sediul la Chisinau, organizate de SAP în centrul raional, Nisporeni. Reprezentanți grădiniței din Pelinia au participat la mai multe sesiuni de formare, desfășurate la nivel local, național la Chisinau și regional, la Universitatea Alecu Russo din Bălți.

Evaluarea a întâlnit și cazuri în care formarea nu a fost furnizată (inclusiv în Municipiul Chișinău), nu este suficientă sau foarte eficace. În general cursurile furnizate de IȘE sau de Universități sunt considerate prea teoretice, nu sunt adaptate realităților practice, iar formatorii nu pot oferi cursanților recomandări practice cu valoare adăugată. Conform interviurilor și focus-grupurilor realizate, formările realizate de organizații guvernamentale sunt mult mai apropiate de nevoia cadrelor didactice iar 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 obișnuite⁴⁰.

Pe lângă extinderea cursurilor de formare continuă, de o manieră planificată, la toate cadrele didactice implicate în educația incluzivă, și îmbunătățirea generalizată a calității acesteia, în special din perspectiva aplicabilității, sunt necesare formări în arii specifice, pentru a se putea lucra adecvat cu copiii cu tulburări de limbaj și cu reținere în dezvoltare, cu tulburări de comportament, copii cu tulburări din spectrul autist, copii cu dizabilități severe psiho- și loco-motorii, cu deficiențe de auz și văz⁴¹. Doar o parte a cadrelor didactice se simt pregătite să lucreze de o manieră adecvată cu copiii cu dizabilități, în special severe, după cum a fost confirmat de cercetarea de teren și alte studii realizate⁴².

³⁸ Spre exemplu la Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău. Suport de curs disponibil la: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1066/Strategii%20de%20realizare%20a%20EI%20la%20virste%20timpurii%20Suport%20curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

³⁹ 10 instituții de învățământ superior implementează cursul Educație incluzivă, pentru peste 5000 de studenți beneficiari. În același timp 25 de cadre universitare au fost formate într-un program de 150 de ore de comun cu organizația LUMOS în implementarea modulului Educației incluzivă. Conform Raportului de Activitatea 2018 publicat de MECC.

⁴⁰ Conform studiului sociologic "Implementarea Educației incluzive în Republica Moldova" (2017).

⁴¹ Constatări similare au fost emise de studiul sociologic "Implementarea Educației incluzive în Republica Moldova" (2017).

⁴² Studiul sociologic "INCLUZIUNEA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT" (2018) a constatat: "În aprecierea nivelului de pregătire pe care și le atribuie profesorii intervievați constatăm că aproape jumătate se consideră nepregătiți (41% - mai degrabă nepregătiți, 6% - deloc nu sunt pregătiți). Este alarmant faptul că această pondere este în creștere în raport cu 2012 (34% - mai degrabă nepregătiți, 7% - deloc nepregătiți)."

Centrul Republican și Serviciile de asistență psiho-pedagogică

Pe lângă rezultatele remarcabile înregistrate de implementarea Programului din perspectivă normativă și metodologică, evaluarea înregistrează și progrese semnificative din perspectiva construirii instituțiilor și specialiștilor necesari pentru implementarea EI în Republica Moldova. Centrul Republican și Serviciile de asistență psiho-pedagogică constituie un punct de referință în acest context pentru toți actorii implicați.

Odată cu aprobarea hotărârii de Guvern Nr. 732, din 16.09.2013, au fost create 35 de servicii de asistență psihopedagogică (SAP) în cele 32 de raioane ale țării, municipiile Chișinău și Bălți, și în Unitatea Teritorială Autonomă Găgăuzia, precum și Centrul Republican de Asistență Psiho-Pedagogică (CRAP) pentru sprijinirea incluziunii copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite.⁴³ Anterior, în contextul procesului de dezinstituționalizare⁴⁴, au fost create modele de educație incluzivă în diferite raioane, cu suportul donatorilor străini (în principal „Speranța”, „Parteneriate pentru fiecare copil”, „CCF Moldova”, „Lumos”, „Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin”, „Keystone”). Aceste inițiative au implicat și pilotarea unor centre de servicii psihopedagogice la acest nivel (de exemplu în cadrul modelului pilotat de Lumos, la nivel raional în Ialoveni și Florești și național⁴⁵, sau „Keystone” în perioada 2010-2014 în 15 localități din țară⁴⁶).

Evaluarea constată, și totodată confirmă rezultatele numeroaselor studii și analize realizate începând cu anul 2013⁴⁷, că numărul de specialiști în cadrul SAP-urilor variază de la raion la raion⁴⁸, fără a fi neapărat aliniat la numărul și necesitățile copiilor identificați cu CES în aria geografică acoperită. Gradul general de încărcare al personalului SAP variază (a se vedea tabelul 11.13 din anexa 11.), de exemplu în 2018, de la 15 copii/membru SAP în Taraclia, 17 copii/membru SAP în Dubăsari, 21 în Basarabeasca, Dondușeni, la 108 în Chișinău, aproximativ 66 în Ialoveni, 65 în Briceni și Orhei, 60 în Căușeni ș.a.m.d, mult peste media de 40 de copii/membru SAP. Bineînțeles că nevoile copiilor cu CES lor variază, și acest factor este necesar a fi luat în considerare în dimensionarea personalului SAP (în măsura posibilă), în parteneriat cu APL-urile care pot suplimenta finanțarea SAP de la bugetul de stat. Studiile de caz au relevat mari diferențe de la raion la raion din această perspectivă. De exemplu

- În Nisporeni (41,4 copii grad de încărcare), la finalul anului 2018 se aflau în evidența SAP 207 de copii cu CES, dintre care o mare majoritate (175 de copii) au dificultăți de învățare, 23 cu o întârziere/dizabilitate mintală/intelectuală/dificultăți severe de învățare, 8 cu dizabilități fizice/neuomotorii, 1 are tulburări emoționale și de comportament și *niciun copil cu tulburări de limbaj, deficiențe de auz și vâz.*
- În Drochia (34,4 grad de încărcare) erau înregistrați 235 de copii cu CES, dintre care 113 copii cu dizabilități (*42 de copii cu un grad sever de dizabilitate, 53 cu un grad accentuat, iar 18 cu un grad de dizabilitate moderat*).

⁴³ <http://lex.justice.md/md/349661/>

⁴⁴ 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)*.

⁴⁵ După cum este precizat în studiul „EXPERIENȚE EXISTENTE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE LA NIVEL NAȚIONAL”, 2015, realizat de Lumos

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Inclusiv Raportul de monitorizare/evaluare a SAP-urilor pentru anul 2014, publicat în 2015.

⁴⁸ Efectivul limită pentru SAP a fost stabilit la 10 unități prin HG 732.

- În Chișinău (108,3 grad de încărcare) erau înregistrați 758 de copii cu CES, dintre care *174 copii cu dizabilități* (114 de copii cu un grad sever de dizabilitate, 51 cu un grad accentuat, iar 9 cu un grad de dizabilitate moderat). Aproape 500 dintre aceștia au dificultăți de învățare și tuburări emoționale și de comportament.
- În Ialoveni (66 grad de încărcare), erau înregistrați 330 de copii cu CES, dintre care *94 sunt copii cu dizabilități* (57 de copii cu un grad sever de dizabilitate, 29 cu un grad accentuat, iar 8 cu un grad de dizabilitate moderat). Dintre aceștia 223 de copii cu CES au dificultățile de învățare.
- În Cahul (52,5 grad de încărcare) erau înregistrați 368 de copii cu CES, dintre care *105 cu dizabilități* (54 de copii cu un grad sever de dizabilitate, 32 cu un grad accentuat, iar 19 cu un grad de dizabilitate moderat). Dintre aceștia 296 de copii cu CES au dificultățile de învățare.
- În Basarabeasca (21 grad de încărcare) erau înregistrați 109 copii cu CES, dintre care *48 cu dizabilități* (20 de copii cu un grad sever de dizabilitate, 21 cu un grad accentuat, iar 7 cu un grad de dizabilitate moderat). Dintre aceștia 70 de copii cu CES au dificultățile de învățare.

Astfel, după cum a fost identificat și în studiul de caz, în mai multe raioane personalul SAP este subdimensionat raportat la numărul de copii cu CES identificați, dar și comparativ cu numărul de instituții școlare și preșcolare din raion⁴⁹, pe care SAP le deservește. De exemplu, a nivelului raionului Hîncești s-a stabilit ca din echipa SAP să facă parte 1 pedagog, 1 psihopedagog, 1 psiholog, 1 logoped și 1 șef de serviciu. Efectivul SAP-ului este subdimensionat raportat la numărul de instituții școlare și preșcolare pe care le are în vedere (44 de instituții școlare și 45 de instituții preșcolare).

Gradul ridicat de încărcare al SAP-urilor ridică provocări din perspectiva furnizării de servicii unităților de învățământ, dar și a părinților, în identificarea copiilor cu CES, a evaluării și a re-evaluării acestora, în implementarea PEI, în furnizarea de servicii direct copilului (pe fundalul lipsei serviciilor specializate în raion) dar și din perspectiva monitorizării la nivel raional a progresului general de implementare a educației incluzive, cantitativ și calitativ. Pe acest palier (de management/monitorizare) este necesară clarificarea rolului SAP și conlucrarea cu Direcțiile de Învățământ⁵⁰.

Evidențele colectate demonstrează totuși că SAP-urile au reușit să devină un partner important al instituțiilor de învățământ, o instituție de referință în lucrul cu copiii cu dizabilități și care întâmpină diferite alte dificultăți. În general, cadrele didactice

⁴⁹ Acest aspect a fost recunoscut de timpuri, și evidențiat în Raportul generalizat al SAP, elaborat pentru anul 2014: "Deși Regulamentul de funcționare a Serviciului de Asistență Psihopedagogică prevede același număr de unități de personal de care dispune SAP, diferențe mari există în numărul de instituții de învățământ (școli și grădinițe) pe care îl are în aria de intervenție fiecare SAP. Astfel, o încărcătură mare revine următoarelor SAP-uri: Chișinău (peste 300 instituții de învățământ) și Orhei, Cahul, Florești, Soroca, Ungheni, UTAG (peste 100 instituții de învățământ). Depun mai mult efort pentru a reuși și SAP din Hîncești (98 instituții), Fălești (94 instituții), Edineț și Singerei (cîte 89 instituții), Rîșcani (80 instituții). Pentru celelalte SAP-uri numărul pare a fi optim (între 45-75 instituții), iar cele mai avantajate sunt SAP-uri din raioanele mici, cum ar fi Basarabeasca (22 instituții), Dubăsari (26 instituții), Taraclia (37 instituții)."

⁵⁰ După cum este precizat de studiul "Mecanismul de finanțare a Educației Incluzive în Republica Moldova", 2015, elaborat de Expert Grup.

intervievate apreciază sprijinul acordat de SAP în întreg procesul de identificare și evaluare a copiilor precum și în implementarea PEI.

De la instituirea lor, personalul SAP-urilor a beneficiat de un număr ridicat de instruiți din partea organizațiilor guvernamentale⁵¹ care lucrează în domeniul educației incluzive, precum și din partea CRAP-ului. Împreună cu experiența practică acumulată în ultimii ani acestea au contribuit determinant la capacitatea instituției. Schimburile de experiență între SAP-uri, realizate încă din prima perioadă, de construcție a acestora, au contribuit, la rândul lor, la consolidarea capacității. Totuși, acestea nu s-au realizat sistematic, în vederea ”gestionării cunoștințelor” (knowledge management) la nivelul întregului sistem.

Studiul de caz a evidențiat numeroase acțiuni întreprinse de SAP-uri pentru a asigura educația incluzivă a copiilor cu CES în învățământul de masă, precum și preluarea de atribuții noi în acest scop. Personalul SAP face eforturi în a explica părinților copiilor identificați cu CES, prin vizite la fața locului, în comunitate, de ce este important să fie identificate unele deficiențe de dezvoltare ale copilului într-o etapă cât mai timpurie. Acolo unde este cazul, specialiștii merg inclusiv în comunitate să explice de ce are nevoie copilul de asistență. SAP-urile sprijină și Curțile de Justiție când acestea au nevoie de specialiști psihopedagogi.

De-a lungul timpului, s-a reușit transmiterea de competențe către SAP privind identificarea copiilor cu dizabilități. Astfel, prin formularul 5⁵², elaborat de către specialiștii SAP, se stabilește gradul de dizabilitate al copilului și astfel, cu acest document, părintele merge la Consiliul Național pentru Determinarea Dizabilității și Capacității de Muncă, structură subordonată Ministerului Sănătății, Muncii și Protecției Sociale. Pentru prelungirea gradului de dizabilitate, părinții solicită SAP-ului eliberarea actelor necesare. În acest fel SAP poate să aibă o evidență mai completă asupra acestei categorii de copii cu CES și poate asigura dreptul lor la educație în forma necesară. În acest context SAP Ialoveni împreună cu Direcția Generală de Educație și cu diferite ONG-uri au extins un alt tip de asistență la nivel de raion, și anume învățământul la domiciliu, de care în prezent beneficiază 8 copii din raion. SAP împreună cu partenerii au elaborat curriculum prin comasare și excludere (curriculum modificat) și au redus obiectivele vechiului curriculum, astfel încât fiecare copil să învețe ce are nevoie și în funcție de capacitatea de învățare a fiecăruia (curriculum individualizat). În prezent se lucrează și la optimizarea acestui tip de asistență, prin mărirea numărului de ore efectuate. În cadrul SAP Cahul se lucrează la ajustarea setului metodologic de logopedie clasică la provocările actuale ale cazurilor de tulburări de limbaj cu care se confruntă specialiștii. În ultimii ani atenția SAP-urilor s-a extins la alte tipuri de copii cu CES decât cei cu dizabilități, au lucrat mai mult împreună cu grădinițele pentru a identifica timpuriu copii cu CES, au contribuit la asigurarea tranziției copiilor cu CES către școli profesionale sau alte tipuri de învățământ superior, și la prestarea serviciilor specializate direct copilului.

În acest context reprezentanții SAP au menționat că este necesară canalizarea mai multor eforturi de implementare a incluziunii pe segment intersectorial. Rezultatul acestei cooperări ar trebuie să fie materializat într-un mecanism clar de determinare a

⁵¹ Inclusiv din partea UNICEF. În 2014-2015, UNICEF a sprijinit CRAP să instruiască toate cadrele din SAP. Astfel, aproximativ 238 de specialiști SAP au beneficiat de în medie 10 zile de training.

⁵² Formularul conține date privind dezvoltarea copilului, serviciile de care beneficiază, a condițiilor de instruire/educare/reabilitare și a altor circumstanțe – în cazul copiilor aflați în evidența SAP.

parcursului incluziv pentru copiii cu dizabilități severe (determinare dizabilitate, referire către servicii, atribuții clare ale serviciilor în ceea ce privește asistența copiilor). Pe segment intersectorial nu se face schimb de date privind dizabilitățile severe, deoarece medicii nu ofera informația făcând trimitere la legea privind protecția datelor cu caracter personal⁵³.

Totuși, conform interviurilor realizate, SAP-urile oferă o serie de servicii dar în limita capacității lor, și printre acestea nu se numără neapărat serviciile specializate de care au nevoie copiii cu dizabilități severe. Este important se se reitereze faptul că, pe lângă continuarea activităților de ghidare, cadrele didactice și de sprijin au nevoie de sprijinul SAP în elaborarea de materiale didactice standardizate pentru toate materiile predate (inclusiv seturi de teste) aliniată la necesitățile specifice ale fiecărui grup de copii cu CES și de sprijin specializat/aplicat pe cazuri particulare.

Având în vedere nevoile cadrelor didactice și necesitatea ca educația incluzivă să se realizeze cuprinzător și de calitate, personalul SAP are în continuare nevoie de pregătire. Interviurile au evidențiat necesitatea aprofundării unor cunoștințe în domenii specifice, de o manieră aplicată. De exemplu, psihologii vor să aprofundeze tehnici de lucru noi (precum *tehnica drumul spre casă*), și este nevoie de formare specializată în tehnici în lucrul cu copiii cu autism (de exemplu după metoda Makaton⁵⁴), cu sindromul Williams (unde membrii SAP au fost nevoiți să se autoinstruiască) sau cu tuburări de comportament. Specialiștii SAP consideră că este în continuare nevoie de perfecționare în domeniul dizabilităților severe, multiple, dizabilităților de auz, educației preșcolare.

În această etapă a implementării Programului, atât la nivel de unități de învățământ (în special în învățământul general) cât și la nivelul SAP-urilor s-a atins un nivel suficient de cunoaștere care să permită, progresiv, consolidarea sistemului de asigurare a educației incluzive. Acest proces ar trebui să aibă în vedere furnizarea unui număr mai mare de servicii individualizate copiilor cu CES la nivel de școală și de comunitate, astfel încât SAP să se poată concentra pe activități de sprijin și instruire a cadrelor didactice și de sprijin, a specialiștilor implicați, precum și pe activități de asigurare a calității acestora și pe planificarea și monitorizarea acțiunilor necesare (în cooperare cu Direcțiile de Învățământ). O astfel de evoluție este posibilă în condițiile în care serviciile specializate necesare sunt disponibile la nivel local, se asigură (financiar) continuarea în toate raioanele a instruirii generale la nivel de școală și grădinițe, a formării specializate atât la nivel de unitate de învățământ cât și la nivel de SAP precum și cooperarea inter-sectorială în special cu serviciile sociale de protecție a copilului.

Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) este, prin atribuțiile sale de management, ”instituția supremă în raport cu EI”⁵⁵. Într-o foarte mare măsură SAP dar și partenerii de dezvoltare consultați pe parcursul evaluării apreciază înalt sprijinul oferit de CRAP în gestiunea celor mai dificile probleme dar și instruirile furnizate de acesta. Mai mult suport este așteptat din partea CRAP în ceea ce privește oferirea unor modele și asistenței necesare pentru completarea tuturor documentelor necesare pentru fiecare

⁵³ După cum este confirmat de numeroase interviuri la nivel central și local și de analize realizate cu sprijinul UNICEF.

⁵⁴ Makaton este un program lingvistic unic, care oferă o abordare structurată, multimodală, a predării abilităților de comunicare, limbaj și literatură pentru persoanele cu dificultăți de comunicare și de învățare (sursa: www.makaton.org).

⁵⁵ După cum este menționat și de studiul ”Mecanismul de finanțare a Educației Incluzive în Republica Moldova”, 2015, elaborat de Expert Grup.

copil. Cercetarea documentară dar și interviurile realizate au evidențiat, totuși, și dificultățile întâmpinate de CRAP în special datorită resurselor umane insuficiente, care perturbă activitatea de coordonare a SAP-urilor și împiedică furnizarea de suport pentru EI pe toate nivelurile educaționale.

Factori care influențează pozitiv sau negativ dezvoltarea educației incluzive

Evaluarea a identificat o serie numeroasă de factori care au contribuit decisiv la dezvoltarea educației incluzive în Republica Moldova. Dintre aceștia, cei mai importanți sunt:

- Cadrul legal și bugetarea dedicată pentru educația incluzivă;
- Implicarea ONG-urilor în domeniu și sprijinul consistent oferit de acestea pe parcursul întregului deceniu în dezvoltarea și implementarea EI;
- Constituirea și activitatea SAP, CREI și introducerea poziției de CDS în instituțiile de învățământ unde sunt integrați copii cu CES;
- Cooperarea îmbunătățită între OLSDÎ, SAP, APL în dezvoltarea serviciilor de suport pentru educația incluzivă inclusiv la nivel de grădinițe, și prin dezvoltarea și implementarea Planurilor strategice de dezvoltare a educației incluzive și alte mecanisme inter-sectoriale, ca de exemplu Comitetul Coordonator Intersectorial (structură ce înglobează specialiști din medicina, poliție, asistența socială, educație), echipe mobile, echipe multidisciplinare (formate la nivel de primărie)⁵⁶, Comitetul de coordonare a dezvoltării educației incluzive⁵⁷;
- Creșterea gradului de conștientizare a rolului incluziunii în educația copilului, în rândul părinților și profesioniștilor și competențele acumulate de cei din urmă, inclusiv a Comisiilor Metodice Interdisciplinare (CMI);
- Existența serviciilor specializate (psiholog, logoped, kinetoterapeut);
- Existența unor instituții de învățământ model și ai unor campioni ai EI care inspiră contrinuarea procesului;
- Individualizarea procesului educațional pentru copiii cu CES;
- Suportul și contribuția semnificative din partea UNICEF Moldova pentru integrarea educațională și socială a copiilor de etnie romă (de exemplu în din satul Vulcănești, comuna Ciorești);
- Măsurile care au condus la o mai bună evidență de către SAP a copiilor cu dizabilități;

Provocările întâmpinate care constituie obstacole în obținerea rezultatelor așteptate conform evidențelor colectate sunt:

Factori ce țin de reglementare:

- Lipsa cadrului normativ conceptual cu privire la reglementarea educației incluzive la nivel de educație timpurie;
- Insuficienta coerență în cooperarea intersectorială între educație-medicină-protecție socială pe subiecte ce țin de asistența personală, identificarea și referirea timpurie a cazurilor de dizabilitate gravă;
- Lipsa mecanismelor de colectare și prelucrare a datelor statistice valabile privind numărul și categoriile de copii, tineri și adulți, excluși în prezent din sistemul educațional;

Factori sociali și economici:

⁵⁶ În Ialoveni.

⁵⁷ În Hâncești.

- Informarea insuficientă a părinților despre oportunitățile de educație pentru adolescenți și tineri privind educația vocațională;
- Insuficiența resurselor bugetare alocate – resursele alocate ajung doar pentru plata salariilor CDS. Nu sunt surse pentru materiale, pentru tehnica asistivă, dezvoltarea serviciilor specifice;
- Infrastructura instituțiilor de învățământ insuficient adaptată: lipsa rampelor de acces și a ieșirilor largi, lipsa de ascensoare, toalete adaptate, echipamente adecvate etc.
- Fluctuația personalului datorită condițiilor financiare de lucru neavantajoase.
- Reticiența părinților de a accepta evaluarea și diagnosticarea copiilor lor cu CES, poate să conducă la imposibilitatea copiilor de a primi servicii specializate și astfel, la înrăutățirea situației în ceea ce privește accesul la o educație incluzivă. Lipsa de capacitate a acestora să continue la domiciliu sprijinul primit de copil în școală

Factori pedagogici:

- Curriculumul supraîncărcat, inflexibil care nu este orientat spre utilizarea potențialului fiecărui copil, tânăr, adult, manuale neajustate cerințelor educaționale speciale;
- Sistemul de evaluare neajustat cerințelor educaționale individuale;
- Numărul mare de elevi în clase, care nu permit cadrelor didactice să lucreze adecvat cu copiii cu CES;
- Lipsa sau insuficiența serviciilor psihologice, psihopedagogice, logopedice în instituțiile de învățământ dar și dificultatea de a asigura transportul copiilor cu CES, în principal cu dizabilități severe;
- Diferențele în ceea ce privește accesul și calitatea serviciilor educaționale în mediul rural și urban;

Factori instituționali:

- Insuficiența materialelor didactice: manuale, cărți, echipamente, ajutoare, vizuale, jucării etc.;
- Numărul mare de copii în clasă și de copii cu CES;
- Lipsa autonomiei instituțiilor de învățământ în gestionarea resurselor financiare în funcție de cerințele educaționale ale diferitelor categorii de copii;
- Insuficiența cooperării dintre instituțiile publice și serviciile sociale, între sectorul guvernamental și cel neguvernamental;
- Cooperare slabă între instituțiile de învățământ la diferite niveluri și etape, între învățământul general și învățământul special;
- Numărul insuficient și implicarea redusă a asistenților personali în actul educațional;
- Lipsa școlilor profesionale și tehnice în raion care îngreunează traseul copiilor cu CES care vor și pot să studieze o meserie după finalizarea clasei a 9-a.

Alți factori:

- Frecvența scăzută a copiilor de etnie romă la școală și grădiniță;
- Timpul ridicat necesar pentru completarea documentelor. Cadrele își doresc să aibă mai mult timp să petreacă cu copiii cu CES, din contul completării documentelor,
- Resursele limitate (ghiduri, alte materiale) în limba rusă.

VII. EFICIENȚĂ – CONSTATĂRI PRINCIPALE

Eficiența activităților din punct de vedere al costurilor

În cadrul acestei secțiuni urmărim bugetul efectiv cheltuit pentru diferite tipuri de intervenții incluse în Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 *din bugetul de stat*. Deși implementarea Programului a fost asigurată și prin investiții de mare volum din surse extra-bugetare (prin contribuția numeroaselor ONG-uri active în domeniu), analiza nu a putut fi extinsă la aceste surse financiare în lipsa datelor aferente. Eficiența acestor cheltuieli este apreciată atât în raport cu alte costuri din domeniu, cât și în raport cu nevoile exprimate de factorii interesați intervievați. În acest sens este analizat și modelul de finanțare prin alocarea a 2% din fondurile pentru educație la nivel raional pentru educație incluzivă.

Cercetarea de birou, inclusiv a datelor puse la dispoziție de Ministerul Finanțelor, precum și interviurile, focus grupurile și studiile de caz realizate ne permit să afirmăm că, în ansamblu, intervențiile pentru educației incluzivă au fost eficiente din punct de vedere al costurilor pe care le-au implicat pentru bugetul Republicii Moldova. Interviurile realizate și rapoartele studiate arată că un număr mare de activități, mai ales activități de creștere a capacității cadrelor didactice, formări, vizite de studiu, dezvoltarea unor metodologii, s-a realizat de către parteneri din societatea civilă, cu buget atras și gestionat de aceste organizații partenere, fără să împovăreze bugetul de stat.

Cercetarea documentelor, inclusiv a planurilor de acțiune implementare și interviurile realizate, precum și analiza eficacității realizată în capitolul anterior, arată că până la nivelul anului 2018, inclusiv, programul s-a concentrat foarte mult pe:

- adoptarea actelor normative,
- dezvoltarea documentelor metodologice necesare,
- dezvoltarea instituțională a CRAP și a SAP-urilor,
- restructurarea sistemului de educație rezidențială cu școli speciale și auxiliare,
- pilotarea metodelor de educație incluzivă într-un număr restrâns de școli pilot, acolo unde s-a dezvoltat și capacitatea de integrare socio-educțională copiilor cu CES și cu dizabilități în învățământul de masă, unde personalul a beneficiat de formare, au fost concentrate cadre didactice de sprijin și s-au dezvoltat centre de resurse.

Dintre acestea, adoptarea actelor normative nu presupune buget suplimentar pentru Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. În planurile de acțiune pentru implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, activitățile de tipul: dezvoltarea documentelor metodologice, evaluările necesare restructurării sistemului de educație rezidențială și pilotarea educației incluzive în școlile selectate etc. au fost stabilite ca finanțate din surse externe, generându-se prin aceasta o mare eficiență a utilizării fondurilor bugetare, odată cu utilizarea și accentuarea principiului parteneriatului.

Conform interviurilor realizate, implementarea de ansamblu a programului – incluzând închiderea unor școli de tip rezidențial, speciale și auxiliare și integrarea socio-educțională a copiilor în învățământul de masă – ar fi trebuit să genereze o serie de economii la bugetul de stat, vizibile în anul bugetar următor închiderii școlilor speciale și auxiliare. La nivelul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, specialiștii intervievați

subliniază nevoia utilizării fondurilor economisite după închiderea școlilor speciale și auxiliare, în dezvoltarea capacității profesioniștilor, elaborarea materialelor și asigurarea cu tehnică asistivă instituțiile generale de învățământ pentru integrarea copiilor cu nevoi specifice de dezvoltare din aceste școli de o manieră adecvată educației incluzive. Pe de altă parte, interviurile la nivel central, atât la MECC, cât și la Ministerul Finanțelor, au arătat că aceste realocări nu au fost realizate conform așteptărilor.

De fapt, la nivelul Ministerului Finanțelor, pot fi observate două direcții:

- (a) pe de o parte alocarea bugetară pentru educație incluzivă se realizează la nivelul a 2% din bugetul alocat domeniului educație/raion, fără nicio variație generată de închiderea școlilor speciale și auxiliare și economiile generate de acest aspect și indiferent dacă acestea necesitau, la momentul funcționării, mai mult sau mai puțin de 2% din bugetul aferent educației în respectivul raion;
- (b) pe de altă parte, interviul de la Ministerul Finanțelor, arată că odată realizată alocarea bugetară raională, modul de utilizare concretă a fondurilor este decis de autoritățile raionale și locale. Ministerului Finanțelor nu i se furnizează date privind execuția bugetară care să permită identificarea exactă a cheltuielilor realizate pentru educație incluzivă *în totalul alocărilor bugetare raionale și nici nu cunosc despre alte nevoi din teritoriu*. Au putut fi identificate cheltuielile pentru cadrele didactice de sprijin și centrele de resurse planificate și realizate în perioada 2015-2018, date ce au fost transmise de Ministerul Finanțelor echipei de evaluatori.

Având în vedere că regula de bază pentru finanțarea sistemului educațional din Republica Moldova este finanțarea standard per elev, alocările de 2% din totalul finanțării raionale pentru educație alocat educației incluzive *este dependent de numărul total de elevi, mai degrabă decât de numărul total de elevi cu CES sau de nevoile acestora*.

Interviurile realizate cu reprezentanți ai autorităților raionale și locale arată că cea mai mare parte a alocării de 2% fonduri destinate educației incluzive din bugetul total pentru educație este utilizată pentru plata salariilor cadrelor didactice de sprijin și în mai mică măsură (cel puțin în ultimii ani) pentru dotarea centrelor de resurse din școli. , Din acest punct de vedere statistica privind bugetele alocate și execuțiile bugetare oferită de Ministerul Finanțelor permite validarea informațiilor din interviuri.

Pe de altă parte, bugetele alocate pentru educație incluzivă nu includ investițiile de renovări, reamenajări sau reparații din școli, menite să le facă mai accesibile pentru copiii cu dizabilități. Așa cum rezultă din interviurile realizate, aceste investiții sunt decise la nivel local și depind în mare parte de nivelul de sensibilizare al autorităților locale și, indirect, de gradul de organizare și activism în rândul părinților copiilor cu CES și a organizațiilor neguvernamentale prezente la nivel local. Este important de subliniat, totuși, că interviurile realizate la nivel local au identificat numeroase situații în care autoritățile locale au investit suplimentar în realizarea centrelor de resurse (CREI) și angajarea CDS la nivel de grădiniță și în renovarea și dotarea sediilor SAP.

Totuși, o parte dintre persoanele intervievate au subliniat că există o serie de inechități în distribuția fondurilor pentru educație incluzivă, așa cum se vede și în tabelul anexat (tabelul 12.1, anexa 12), dat fiind că învățământul preșcolar și învățământul profesional și tehnic nu au fost avute în vedere de la început în implementarea programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020.

Astfel, în timp ce școlile beneficiază de suport financiar per copil cu CES din bugetul de stat, grădinițele sunt exclusiv în gestiunea APL și nu au acces la fondurile pentru educația incluzivă. Ca atare, acolo unde autoritățile nu sunt sensibilizate de această problemă, copiii preșcolari nu au acces la resursele necesare. Codul educației stipulează dreptul tuturor copiilor la educație, dar la nivel de educație timpurie nu este o metodologie clară de bugetare, dezvoltare și reglementare a serviciilor.

Pe de altă parte, trebuie remarcat că alocările bugetare și cheltuielile efectiv executate pentru educație incluzivă au crescut începând cu 2015, așa cum arată datele furnizate de Ministerul Finanțelor pentru perioada 2015-2018. Această tendință este perfect justificată de faptul că activitățile pentru educație incluzivă au început să se extindă de la câteva școli pilot la o mai mare acoperire a unităților de învățământ pe tot teritoriul țării, de la elaborarea normelor și dezvoltarea instrumentelor la implementarea lor efectivă în unitățile de învățământ.

Comparația de mai jos, a costurilor unitare înregistrate în perioada 2015-2018 pentru includerea în educație a copiilor cu CES față de alte costuri unitare din sistemul educațional și de protecție a copilului ne permit să evaluăm în ansamblu eficiența mare a programului din punct de vedere al costurilor pentru bugetul de stat. Cu toate acestea, modelul de finanțare a educației incluzive nu conduce, conform evaluării bazate pe studii de caz, la cele mai bune rezultate de ansamblu, generând – așa cum s-a constatat în capitolul anterior – rezultate neuniforme. În acest context se recomandă reanalizarea și completarea modelului.

După cum a fost prezentat în capitolul anterior, în medie, din 2015 până în 2018, conform statisticilor de la Ministerul Finanțelor, a scăzut numărul de copiii cu CES asigurați cu servicii de educație incluzivă.⁵⁸ A crescut totuși, constant, deși lent, numărul de posturi de cadrele didactice de sprijin, deși nu toate aceste posturi au fost ocupate. Având în vedere că fondurile totale cheltuite (cheltuielile executate) pentru educația incluzivă au crescut (de la 57.861,7 mii lei (57,86 milioane) în 2015 la 70.206,8 lei (70,2 milioane) în 2018), s-a realizat o creștere corespunzătoare a cheltuielilor medii pentru fiecare copil cu CES de la 5.730 lei în 2015 la 7.060 lei în 2018.

Aceste cifre prezentate sunt medii și trebuie subliniat că tendințele observate la fiecare nivel educațional diferă (după cum este evidențiat în figura următoare). *În timp ce costurile medii din învățământul gimnazial sunt în foarte mare măsură similare cu media națională prezentată, iar cele din învățământul liceal în mare măsură similare, se observă că în cazul învățământului preșcolar creșterea costurilor medii/copil cu CES este mult mai pronunțată în ultimii ani, dat fiind că pilotarea educației incluzive în grădinițe a început mai târziu.* Pentru învățământul preșcolar diferențele privind lipsa de finanțare și privind lipsa cadrelor didactice de sprijin au început să se estompeze din 2015, situația prezentându-se relativ aproape de media națională la alocarea din 2019.

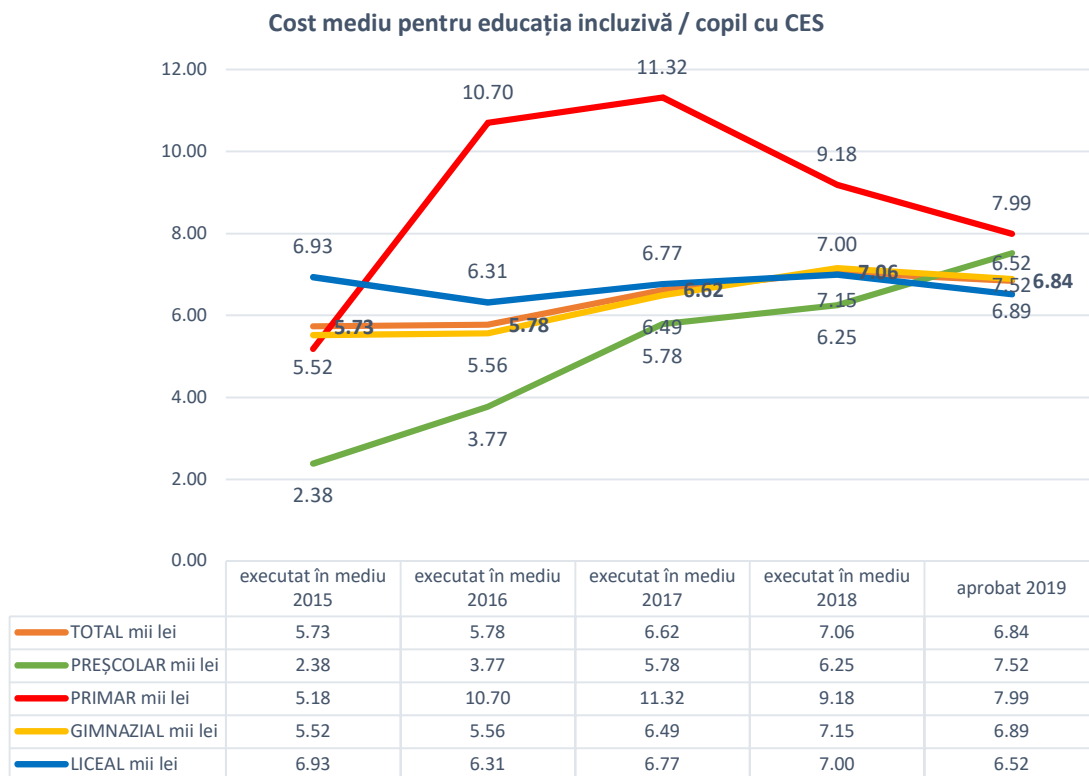
Învățământul primar rămâne cu cea mai mare finanțare/elev și cel mai mare număr de cadre didactice de sprijin (cel mai mic număr mediu de copii cu CES la un cadru didactic de sprijin). Dar, pe de altă parte, *învățământul primar este singurul nivel de educație în care costul mediu pentru fiecare copil cu CES a scăzut începând cu 2017.* Acest aspect denotă faptul că *alocările financiare pentru educația incluzivă nu au crescut în același*

⁵⁸ Situația este relativ surprinzătoare, dat fiind că numărul total al elevilor în școli față de care se calculează alocarea bugetară totală a școlilor a crescut, în 2018 față de 2017, cu aproximativ 8.000 de elevi.

ritm în care a crescut numărul de copii din grupul țintă (cu CES) odată cu închiderea școlilor speciale și auxiliare și extinderea programului la toate nivelurile de învățământ. Mai mult decât atât, alocarea pentru 2019 se află sub nivelul bugetului cheltuit (execuției bugetare) din anul 2018.

Valorile medii ale costurilor suportate de sistemul educațional pentru fiecare copil cu CES variază foarte mult de la un raion la altul, după cum se observă în în tabelul 12.2. prezentat în anexa 12.

Figura 5. Evoluția costului mediu pentru educația incluzivă/copil cu CES în evidența SAP/CRAP



Sursa: Ministerul Finanțelor Publice și prelucrarea autorilor

Din perspectiva cifrelor medii la nivel național, pentru a calcula costul unitar al copilului cu CES în sistemul de educație din Republica Moldova, va trebui să adunăm costul de 7.060 lei/copil cu CES finanțat din bugetul alocat pentru educație incluzivă (incluzând aici asigurarea cadrelor didactice de sprijin, a centrului de resurse și a altor elemente de suport necesare) la costul standard/elev utilizat în stabilirea bugetului unităților de învățământ pentru anul 2018 (peste 10.445 lei/elev). Astfel, costul total al unui copil cu CES în sistemul de educație de masă este de 17.505 lei/elev cu CES, incluzând aici toate costurile participării sale la școala de masă. Costul mediu/elev cu CES este așadar cu 67,5% mai mare decât costul mediu/elev tipic.

Costul suplimentar de 7.060 lei suportat de sistemul de educație pentru integrarea fiecărui copil cu CES în școala de masă în sistemul de educație incluzivă este mult mai mic decât costurile angajate în sistemul rezidențial. Conform Raportului de evaluare a implementării Strategiei Naționale și Planului de Acțiune privind Reforma Sistemului Rezidențial de îngrijire a copilului în Moldova pe anii 2007-2012, costul pentru un copil în

sistem rezidențial se ridicau în 2010 până la 40-50 mii lei/copil/an, în timp ce costurile de îngrijire a copilului în sistemul de asistență profesională parentală puteau scădea la jumătate. În ultimii ani costurile de îngrijire și educație a copilului în sistemul rezidențial s-a ridicat la suma 170 mii lei/copil/an⁵⁹. Din această perspectivă, costurile pentru integrarea copiilor cu dizabilități sau cu CES în învățământul de masă se plasează între 15% și 20% din costurile generate de sistemul rezidențial. Din această perspectivă actorii intervievați au vorbit despre utilizarea economiilor generate de închiderea școlilor speciale și auxiliare.

Din perspectivă raională, în 2018 cea mai mică alocare bugetară/copil cu CES se înregistra în raionul Criuleni (7.750 lei/copil cu CES), iar cea mai mare alocare bugetară/copil cu CES se înregistra în raionul Florești (18.400 lei/copil cu CES). Alocări bugetare mari/copil cu CES s-au înregistrat și în UAT Găgăuzia și în raioanele Bălți și Orhei.

Ierarhia raioanelor nu este însă aceeași dacă este analizat numărul de copii cu CES la fiecare cadru didactic de sprijin. Acest aspect arată că modul în care este abordată și gestionată educația incluzivă diferă mult de la raion la raion, iar fondurile alocate sunt cheltuite în mod diferit. Spre exemplu, în raionul Florești regăsim cea mai mică încărcare a unui cadru didactic de sprijin: 4,83 copii/cadru didactic de sprijin. Bălți se află de asemenea în top în ceea ce privește disponibilitatea cadrelor didactice de sprijin. Dar Orhei și UAT Găgăuzia sunt la mijlocul clasamentului privind numărul de cadre didactice de sprijin raportat la copiii cu CES, deși au alocări și cheltuieli bugetare relativ mari/copil cu CES.

Această situație, alături de datele prezentate mai sus cu privire la distribuția inechitabilă a fondurilor între niveluri de educație, ne permite să constatăm că modelul de alocare a 2% din fondurile pentru educație la nivel raional pentru educație incluzivă nu funcționează optim. Pe de o parte, așa cum se poate observa din analizele de eficacitate și cele realizate în continuare, fondurile alocate la nivel raional sunt apreciate de cei mai mulți dintre actorii interesați intervievați ca fiind insuficiente. Pe de altă parte, pentru autoritățile raionale nu există o metodologie clară de alocare a bugetelor pentru educație incluzivă, ceea ce face ca atât eficiența programului pe diverse componente să varieze de la un raion la altul (cum am văzut în comparația bugetelor/copil cu CES și a copiilor cu CES/cadru didactic de sprijin în fiecare raion).

În acest context, în cadrul interviurilor naționale și locale organizate, a fost discutată (și în general agreată de factorii interesați) ideea stabilirii unui cost pentru elevii cu CES, adaptat cu ajutorul unor coeficienți în funcție de specificul nevoilor educaționale individualizate și gravitatea dizabilităților copiilor (în cazul copiilor cu dizabilități). Planul de acțiuni aferent Programului pentru anul 2018-2020 prevede elaborarea formulei de finanțare per copil în educația timpurie și în învățământul general, precum și constituirea Fondului de educație incluzivă la nivel de raion/municipii, iar evaluarea de față confirmă necesitatea implementării acestor sub-acțiuni prevăzute.

Întârzieri în implementarea Programului și în obținerea efectelor așteptate

După cum este menționat și în partea introductivă a raportului de evaluare de față, în lipsa unui sistem de monitorizare, reconstituirea activităților și a realizărilor imediate, precum și a momentului la care acestea s-au materializat, a constituit o provocare

⁵⁹ Conform interviurilor realizate.

principală. După cum este prezentat în tabelul 12.4 din anexa 12, echipa de evaluare a încercat, pe baza documentelor disponibile și a interviurilor realizate, această reconstituire pentru Planul de Acțiuni 2015-2017 (singurul aprobat de guvern), dar imaginea astfel conturată nu este clară și completă.

În ansamblu, este înregistrată o întârziere în implementarea Programului, comparativ cu etapele propuse de acesta (2011 – 2012 Elaborarea cadrului normativ de dezvoltare a educației incluzive, 2013 – 2016 Pilotarea modelelor de educație incluzivă, 2017 – 2020 Realizarea la scară largă a prezentului Program). În principiu prima etapă a fost realizată cu întârzieri de cel puțin un an (pentru actele normative principale precum Regulamentul cu privire la organizarea și funcționarea Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică, Reglementările privind salarizarea cadrelor didactice de sprijin). În perioada 2013-2018 au fost adoptate o serie de alte acte importante care completau cadrul normativ în vigoare, în special în ariile neavute în vedere inițial precum educația timpurie și ÎPT (de exemplu "Regulamentul de organizare și funcționare a instituției de educație timpurie – aspecte specifice dezvoltării educației incluzive", aprobat prin OME nr.254 din 11.10.2017). Etapa de pilotare a modelelor de educație incluzivă a fost realizată, în linii mari, în timpul prevăzut (sau chiar mai devreme), având în vedere implicarea intensă a ONG-urilor active în domeniu în Republica Moldova⁶⁰. Realizarea la scară largă a programului este în întârziere, deși progrese au fost înregistrate și pentru această etapă prin activitatea SAP-urilor care implementează EI în fiecare raion și municipiu. Întârzierile sunt determinate și de aprobarea târzie (în 2019) a *Planul de acțiuni 2018-2020* aferent Programului.

Conform raportului de activitate al MECC pentru anul 2018, toate acțiunile prevăzute pentru implementarea Programului pentru anul 2017 au fost realizate. Implicit, evaluarea constată pe baza acestui Raport, că implementarea la nivelul anului 2017 a fost realizată, în mare parte, în timpul prevăzut. Astfel, analiza planurilor de acțiune implementate și interviurile realizate, arată că până la nivelul anului 2018, inclusiv, programul s-a concentrat foarte mult pe stabilirea cadrului legislativ și normativ (adoptarea actelor normative), pe dezvoltarea documentelor metodologie necesare, pe dezvoltarea instituțională a CRAP și a SAP-urilor, pe restructurarea sistemului de educație rezidențială privind școlile speciale și auxiliare, precum și pe pilotarea metodologiilor de educație incluzivă într-un număr restrâns de școli, acolo unde s-a dezvoltat și capacitatea de integrare socio-educatională a copiilor cu CES și cu dizabilități în învățământul de masă, unde personalul a beneficiat de formare, au fost concentrate cadre didactice de sprijin și s-au dezvoltat centre de resurse.

Formarea cadrelor didactice și a specialiștilor CRAP și SAP a început devreme, pentru unele SAP-uri înainte de înființarea formală a acestora. Conform rapoartelor anuale de activitate ale MECC, au avut loc un număr mare de activități de creștere a capacității în vederea asigurării incluziunii educaționale a copiilor și tinerilor cu cerințe speciale de-a lungul anilor. De exemplu, conform raportului de activitate al MECC aferent anului 2016, au avut loc serie de ateliere de lucru, cu participarea reprezentanților din 11 SAP (dispoziția ministrului educației nr. 525 din 04.11.2016) și activități de consultanță pentru circa 240 de specialiști din cadrul Serviciilor de Asistență Psihopedagogică și ODSÎ (dispoziția ministrului educației nr. 240 din 02.06.2016 și nr. 447 din 23.09.2016).

⁶⁰ După cum este prezentat și în studiul "EXPERIENȚE EXISTENTE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE LA NIVEL NAȚIONAL". Sumar elaborat de A. O. "Lumos Foundation Moldova", 2015.

Învățământul preșcolar nu a fost de la început avut în vedere în cadrul *Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020*. Abia odată cu elaborarea planului de acțiuni aferent perioadei 2015-2017 au fost prevăzute acțiuni privind crearea în instituțiile de educație timpurie a serviciilor de educație incluzivă necesare pentru asigurarea incluziunii educaționale a copiilor cu nevoi speciale. *În acest sens, cu o întârziere de minim 3 ani comparativ cu planificarea inițială*, în perioada 2015-2017 au fost realizate promovarea cadrului normativ în vederea creării în instituțiile de educație timpurie a serviciilor de educație incluzivă, crearea centrelor de resurse (CREI) în 25% din instituțiile de educație timpurie, revizuirea și introducerea în cadrul programelor de formare inițială și continuă a modulelor de formare în educația incluzivă pentru managerii instituțiilor de educație timpurie, precum și pentru cadrele didactice de sprijin, elaborarea materialelor de suport pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie.

În ceea ce privește efectele obținute, după cum este analizat și în capitolul "Eficacitate", la momentul realizării acestei evaluări, deci în penultimul an al implementării programului, niciun obiectiv nu a fost atins în totalitate, deci întârzieri există, din această perspectivă, pe toate palierele. Totuși, trebuie reiterat că o serie de obiective au fost ambițioase pentru cadrul de timp și resursele puse efectiv la dispoziție.

O analiză a obiectivelor Planului de acțiuni aferent perioadei 2015-2017 (singurul aprobat la nivel guvernamental), în coroborare cu analiza de eficacitate de mai sus, evidențiază că acestea nu au fost realizate la timp, prin urmare efectele așteptate nu au fost obținute conform planificării. Obiectivul privind *asigurarea șanselor egale la o educație de calitate pentru fiecare copil, tânăr, adult, la toate nivelurile și ciclurile sistemului de învățământ* nu este, încă, materializat (după cum este prezentat mai jos, în capitolul "Acoperire"/"Coverage"). Au fost realizate, totuși, o serie de activități, precum:

- consolidarea cadrului normativ național din perspectiva asigurării accesului la educație și egalității de oportunități în domeniul învățământului pentru fiecare copil, tânăr, adult;
- ajustarea cadrului de reglementare a serviciilor și structurilor de educație incluzivă pentru copiii și tinerii cu cerințe educaționale speciale;
- constituirea sistemului de structuri, instituții necesare pentru asigurarea accesului la educație a tuturor categoriilor de copii și tineri cu cerințe educaționale speciale;

Pentru atingerea obiectivului privind *formarea unei culturi și a unei societăți incluzive în vederea incluziunii în comunitate a copiilor și tinerilor cu cerințe educaționale speciale*, sunt necesare mult mai multe activități, inclusiv de comunicare și diseminare. Acest obiectiv este cel mai ambițios comparativ cu cadrul de timp la dispoziție.

Realizarea obiectivului privind *reintegrarea socioeducațională a copiilor aflați în instituțiile de tip rezidențial, în vederea reducerii, până în anul 2017, a numărului de copii plasați în aceste instituții cu 40% și reorganizării a cel puțin 25% din instituțiile de învățământ de tip rezidențial* a fost realizat în timpul avut la dispoziție. Acesta a fost îndeplinit prin reorganizarea sistemului de învățământ special (80% dintre instituțiile din sistemul de învățământ special au fost reorganizate), precum și prin racordarea formelor de organizare a educației pentru copiii și tinerii cu dizabilități la cerințele educaționale speciale ale acestora.

Pe baza datelor colectate prin interviuri și studiul de caz, obiectivul privind *elaborarea și dezvoltarea cadrului de asigurare a calității pe dimensiunea educație incluzivă* a fost realizat doar parțial până în 2019, prin elaborarea și revizuirea în timp util a diferitelor standarde (a se vedea tabelul 12.4 în anexa 12). Totuși, elaborarea și implementarea standardelor de calitate pentru serviciile furnizate în sistemul de educație incluzivă reprezintă un pas necesar pe viitor.

În ceea ce privește *consolidarea capacităților instituționale la toate nivelurile de învățământ pentru asigurarea accesului, relevanței și calității educației incluzive* acesta a fost realizat doar parțial până în 2019, prin ajustarea, într-o anumită măsură, a infrastructurii instituțiilor de învățământ la cerințele copiilor, tinerilor cu cerințe speciale (crearea CREI, existența CDS, a psihopedagogilor în (câteva) instituții, a logopezilor).

Pentru continuitatea implementării programului, s-a elaborat *Planul de acțiuni pentru perioada anilor 2018-2020*. La finalul anului 2018, era definitivată analiza obiecțiilor și propunerilor la proiectul HG. Astfel, a fost elaborat proiectul HG cu privire la aprobarea *Planului de acțiuni pe anii 2018-2020* și transmis Ministerului Justiției spre examinare și avizare⁶¹. Aprobarea acestui Plan cu întârziere are un efect negativ important asupra implementării activităților și obținerea realizărilor și efectelor preconizate.

Astfel, în anul 2019 o serie de acțiuni planificate după anul 2017 sunt în întârziere, cum ar fi dezvoltarea metodologiei pentru incluziunea copiilor cu dizabilități sau cu tulburări de comportament severe. De asemenea, interviurile și focus grupurile realizate au evidențiat o nevoie crescută de continuare a unor activități programate, în măsura în care acestea trebuie realizate cu o mai mare intensitate, repetate și extinse la un număr mai mare de beneficiari. Printre aceste activități se numără:

- Formarea cadrelor didactice, inclusiv a cadrelor didactice de sprijin, de o manieră practică care să le permită aplicarea cunoștințelor dobândite în lucrul direct cu copiii cu CES.
- Formarea cadrelor didactice de sprijin pentru a oferi diferite terapii specifice (lucrul cu copii cu TSA, comportament deviant, deficiențe de văz și auz).
- Formarea managementului unităților școlare.
- Dotarea școlilor (mai ales a CREI)
- Activități ce vizează părinții copiilor cu CES și/sau cu dizabilități.

Eficiența utilizării resurselor la dispoziție

Eficiența utilizării resurselor la dispoziție trebuie analizată în contextul constatărilor anterioare referitoare la eficacitatea implementării Programului și a costurilor implicate. Astfel, utilizarea resurselor bugetare s-a realizat, în general, eficient, având în vedere implicarea și completarea acestora prin investițiile importante realizate de ONG-urile în domeniu. La fel de important, procesul de dezinstituționalizare a creat economii importante, deși acestea nu s-au regăsit în bugetul educației incluzive.

Având în vedere că resursele umane sunt considerate drept insuficiente pe mai multe niveluri (în special pentru CDS, personalul SAP și CRAP) și gradul lor de încărcare ridicat prin raportare la numărul de copii cu CES și a instituțiilor de învățământ din teritoriul acoperit (în mai multe raioane), evaluarea consideră că, în general, acestea au fost

⁶¹ MECC, *Raportul de activitate aferent anului 2018*, 1 martie 2019.

utilizate eficient. În contextul lipsei generalizate a materialelor didactice și a dotărilor din cadrul CREI discuția despre utilizarea eficientă a acestora este ușor golită de conținut.

Totuși, evaluarea constată că abordarea uniform adoptată (prin alocarea de buget pentru EI fără alinierea la nevoile specifice ale raionului precum și prin stabilirea unei echipe standard a SAP) a creat unele ineficiențe în raioanele unde gradul de încărcare a CDS și a personalului SAP este sub medie. Totodată, pentru utilizarea eficientă a resurselor materiale, mai multe eforturi puteau fi întreprinse pentru centralizarea sistematică a materialelor didactice identificate și dezvoltate de școlile-campion, cadre didactice, CDS și SAP și distribuirea acestora pe o scară largă pentru a fi utilizate de întregul sistem.

În ceea ce privește finanțarea educației incluzive (2%) din bugetul total pentru educație, interviurile realizate atât cu reprezentanții autorităților raionale, cât și cu cei ai instituțiilor școlare au evidențiat faptul că cea mai mare parte a alocării de 2% din fondurile alocate sunt distribuite către plata salariilor cadrelor didactice de sprijin și într-o mai mică măsură dotării centrelor de resurse din școli. Cu toate acestea, în unele cazuri (izolate) a fost menționat faptul că au fost realizate unele economii (în principal prin neocuparea posturilor disponibile), și astfel bugetul economisit a fost utilizat pentru echiparea corespunzătoare/renovarea a centrului de resurse din școală dar și pentru acoperirea altor nevoi din sistemul educațional. Trebuie menționat faptul că bugetele alocate pentru educație inclusivă nu includ investițiile de renovări, reamenajări sau reparații din școli, menite să le facă mai accesibile pentru copiii cu dizabilități. Interviurile realizate confirmă faptul că aceste investiții sunt decise la nivel local și depind în mare parte de nivelul de sensibilizare al autorităților locale și, indirect, de gradul de organizare și activism în rândul părinților copiilor cu CES și a organizațiilor neguvernamentale prezente la nivel local.

Un element de eficiență identificat îl poate constitui faptul că în unele localități, acolo unde există 2-3 grădinițe, s-a decis ca educația incluzivă să fie promovată într-o singură locație, și astfel să fie create CREI și dotate corespunzător, astfel încât, accesul copiilor cu CES la educație să se realizeze în respectiva instituție (din motive de economie), exemplul raionului Nisporeni. Această abordare este cu atât mai eficientă unde nu există copii preșcolari cu CES, sau există un număr foarte mic. *Dar identificarea completă a acestora va ridica nevoile atât pe palierul de resurse umane, cât și pe cel al dotărilor materiale, implicit financiare, și pentru alte instituții de educație timpurie.*

În ceea ce privește resursele umane implicate, discuțiile purtate în rândul cadrelor didactice și în rândul cadrelor didactice de sprijin confirmă faptul că numărul acestora este limitat/subdimensionat. În ceea ce privește cadrele didactice, poate fi interpretat pozitiv, din perspectiva eficienței, faptul că există, în multe cazuri, un număr mare de copii într-o clasă (fie că este vorba despre instituțiile preșcolare sau despre instituțiile școlare). Totuși, din puncte de vedere al eficacității, lucrul cu o grupă/clasă cu peste 30 de copii, și nici educația incluzivă a copiilor cu CES, nu poate fi calitativă, mai ales în cazurile în care există în clasă mai mult de 1-2 elevi cu CES, forme severe de dizabilități.

Similar, lipsa specialiștilor la nivel local/de unitate de învățământ (în lipsa posturilor sau prin neocuparea acestora), duce la economii sau costuri scăzute. Deși atât aceștia, cât și multe cadre didactice și cadre didactice de sprijin, precum și personalul SAP, fac, în general eforturi pentru a acoperi nevoile existente, evidențele colectate confirmă că în lipsa investițiilor adecvate în resursa umană, efectele nu pot fi obținute.

O altă nevoie adusă în vedere atât de specialiștii din cadrul instituțiilor preșcolare cât și de cadrele didactice și cadrele didactice de sprijin din instituțiile școlare, face referire la lipsa materialelor standard pe care să le folosească în lucrul cu copiii cu CES. Aceștia au confirmat faptul că dedică mult timp inclusiv pentru procurarea și pregătirea (adaptarea) materialelor, aspect ce le îngreunează munca cadrelor didactice de sprijin. O abordare mult mai eficientă ar fi fost centralizarea resurselor existente și identificate de toți actorii implicați în implementarea EI, și circularea acestora pe o scară largă, către toate cadrele didactice și cadrele didactice de sprijin.

Gestionarea implementării Programului de dezvoltare a educației incluzive

Programul a definit etape de implementare și structuri, modele de cooperare, tipuri de servicii, roluri ale factorilor interesați, acte normative necesare implementării⁶². Pentru implementarea sa, au fost prevăzute mecanisme de cooperare intersectorială și de asigurare a unui management participativ (capitolul VIII al HG 523/2011), între care:

- elaborarea unui plan de acțiuni,
- elaborarea unor studii privind educația incluzivă (politici, stadiu, inițiative de pilotare a unor modele și practici etc.),
- instituirea unui organ consultativ pentru coordonarea la nivel național a dezvoltării educației incluzive,
- crearea de rețele de cooperare și suport și integrarea obiectivelor educației incluzive în politicile sociale actuale.

Deși prin HG 523/2011, art 3, Ministerul Educației a fost însărcinat cu executarea acestui act normativ, Programul în sine (capitolul VIII) nu stipulează în clar instituțiile responsabile cu gestionarea acestuia. Conform capitolului XIV, "Proceduri de evaluare și raportare" Ministerul Educației este responsabil cu procesul de evaluare a realizării programului. Deși au fost stabiliți un număr de indicatori de progres și performanță (dar fără stabilirea valorilor de bază și a țintelor acestora), același capitol prezintă informații limitate despre mecanismele de monitorizare ale programului (prin rapoarte de progres, care țin de un procesul de monitorizare, nu de evaluare), și face referiri generale la evaluarea acestuia.

După cum precizam și în secțiunea anterioară, au fost elaborate 3 planuri de acțiuni, dintre care primul (2011-2013) nu a fost adoptat. Implementarea Programului a fost asigurat în principal prin HG nr. 858 /2015 cu privire la aprobarea *Planului de acțiuni pe anii 2015-2017 pentru implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*. Planul de acțiuni pe anii 2018 – 2020 pentru implementarea Programului a fost elaborat dar nu este adoptat la nivel guvernamental,

⁶² Planul de acțiuni privind implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive, Standardele minime de calitate pentru educația incluzivă, Standardele minime de calitate pentru serviciile de suport, Regulamentul-cadru al instituției de învățământ general cu practici incluzive, Regulamentul privind evaluarea și promovarea copiilor cu cerințe educaționale speciale, școlarizați în instituțiile de învățământ general, Regulamentul cu privire la evaluarea complexă și multidisciplinară și diagnosticarea dezvoltării copilului, Regulamentul privind asistența psihopedagogică a copilului, Regulamentul de evaluare și acreditare a serviciilor de educație și protecție a copilului, Regulamentul de activitate a cadrelor didactice de sprijin, Regulamentul cu privire la procurarea serviciilor oferite de organizațiile neguvernamentale, Reglementări privind mecanismul de asigurare financiară a incluziunii școlare.

ceea ce ridică semne de întrebare în ceea ce privește asumarea, de către guvern, a dezideratului educației incluzive. Recentul Plan de acțiuni al guvernului pentru 2019-2020, ce include domeniul educației, și respectiv acțiuni de educație incluzivă, reprezintă o evoluție pozitivă în acest context.

În 2013, în cadrul MECC a fost instituită poziția de Consultant Superior pentru Dezinstituționalizare (DI) și Educație Incluzivă (EI). Acest specialist în continuare a dus evidența acțiunilor în ce privește reorganizarea/lichidarea instituțiilor rezidențiale ce erau incluse în Ordinul MECC nr. 255 din 25 aprilie 2012 și Ordinul 1257 din 19 decembrie 2014; a coordonat elaborarea altor acte normative necesare pentru reglementarea procesului DI și EI; a elaborat planurile de acțiuni ale MECC pe componenta educație incluzivă; a coordonat elaborarea materialelor metodice și a coordonat activitatea ONG-parteneri ai MECC în reforma data.

În ce privește instituirea unui organ consultativ, trebuie menționat că, în momentul elaborării și adoptării Programului, funcționa un Consiliul național pentru coordonarea reformei sistemului rezidențial de îngrijire a copilului și dezvoltarea educației incluzive, creat prin Ordinul ministrului educației nr. 338 / 2010, în contextul Strategiei naționale privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012. *Conform datelor culese prin interviu, acest consiliu a avut un rol important în coordonarea acțiunilor între ministere și organizații nonguvernamentale.* Componenta sa a inclus reprezentanți ai Ministerului Finanțelor, Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei, Ministerului Sănătății, UNICEF, ONG –uri partenere: FCPS Criuleni; Keystone, EveryChild, CCF Moldova, Fundația LUMOS, Centrul „Speranța”. Ulterior, pe baza indicației viceprim-ministrului nr. 1137/C-62 din 22 august 2014, *a fost creat un grup intersectorial⁶³ de coordonare a implementării programului de dezvoltare a educației incluzive și activităților de dezinstituționalizare a copiilor, acesta funcționând ca grup tematic în cadrul Consiliului Național pentru Protecția Drepturilor Copilului.*

Conform datelor de cercetare, majoritatea actorilor intervievați consideră că pregătirea și coordonarea implementării au fost insuficiente, argumentând că au fost puține planuri de acțiune și că activitatea consiliului de coordonare s-a diminuat în timp: *”S-au întâmplat lucruri bune, dar nu neapărat ca urmare a unei bune planificări. Nu a existat un plan de monitorizare, indicatori de parcurs.”* (interviu, organizație internațională). *”Coordonarea Programului a fost mai bună la început, s-a atenuat apoi. Era o platformă de cooperare, se discutau documentele, se agreeau”* (interviu, organizație a societății civile). În cazul multor organizații ale societății civile, abordarea a fost bazată pe nevoi. *”Am implementat acțiuni înainte de a exista resurse de la stat. De exemplu, am plătit 25 de cadre didactice de sprijin pentru 18 luni. Când copiii instituționalizați au fost aduși în școli din comunitate, a fost nevoie de evaluarea lor. Am oferit sprijin pentru formarea cadrelor didactice de sprijin, pentru elaborarea planurilor individualizate, pentru crearea serviciilor SAP, ce urmau să evalueze și să asiste copiii cu CES.”* (interviu, organizație a societății civile).

Din perspectiva managementului Programului, participanții la interviuri au apreciat activitatea celor două organisme⁶⁴ de coordonare a educației incluzive, însă au semnalat

⁶³ <https://cnpdc.gov.md/ro/grupul-de-lucru/coordonarea-implementarii-programului-de-dezvoltare-educatiei-incluzive-si>

⁶⁴ Consiliul național pentru coordonarea reformei sistemului rezidențial de îngrijire a copilului și dezvoltarea educației incluzive și Grupul pentru coordonarea implementării programului de dezvoltare a educației incluzive și activităților de dezinstituționalizare a copiilor

că activitatea acestora a variat, în timp, din punct de vedere al relevanței și eficacității. Activitatea actorilor semnificativi din domeniul educației incluzive a fost centrată preponderent pe nevoile percepute și mai puțin ghidată de un plan riguros de management de program. Respondenții au afirmat rolul conferințelor comune pe tema educației incluzive. Deși, în ansamblu, a fost resimțită insuficiența coordonare și corelare între actori / decidenți, conferințele au însemnat ”*un progres în comunicare și coordonare*”.

La nivel local, reprezentanții instituțiilor intervievate *au apreciat rolul MECC și al reprezentanților acestuia în elaborarea și implementarea programului. În plus, aceștia au menționat rolul foarte important al organizațiilor societății civile* (Fundatia Lumos, CCF, care au contribuit semnificativ la dezvoltarea capacităților (persoanelor și instituțiilor) necesare implementării educației incluzive (fiind adesea menționat rolul Fundației Lumos în actualizarea formării inițiale a cadrelor didactice și în oferirea suportului științific și metodologic, rolul CCF în asigurarea instruirii practicienilor etc.); propagarea educației incluzive; crearea unor modele de educație incluzivă; suport în dezinstituționalizarea copiilor etc.

În ceea ce privește mecanismele de monitorizare, evidențele colectate și analiza documentelor la dispoziție indică un punct slab al Programului.

Un sistem de monitorizare ar trebui să permită colectarea și examinarea *continuă* a datelor și examinarea intrărilor (input-uri), realizărilor (output-urilor) și rezultatelor unei intervenții publice și oferă managementului informații corecte și complete pentru luarea deciziilor și asigurarea eficienței și eficacității. Prin procesul de monitorizare se observă *progresul* general al activităților implementate, asigurarea comparării performanței obținute cu țintele vizate, identifică probleme (cazurile în care există riscul ca țintele să nu fie atinse) și propune soluții / acțiuni corective. O greșeală frecventă făcută de managerii de programe este nediferențierea între cele trei scopuri cheie ale sistemelor de monitorizare: (1) monitorizarea în sine (care utilizează un număr mare de indicatori, după cum este necesar), (2) raportare (pentru care se utilizează un număr mai redus de indicatori cheie, care prezintă performanțele realizate) și (3) comunicare/diseminare (care se realizează pe baza unor indicatori principali, accesibili publicului larg).

Un sistem de monitorizare este compus din 7 elemente: un sistem de indicatori proporțional dar gestionabil (1), indicatori individuali (ca parte a sistemului) (2); proceduri complete de colectare și prelucrare a datelor pentru fiecare indicator (3); proceduri de cooperare intra și interinstituțională pentru colectarea datelor (4); resurse umane calificate în cadrul instituțiilor implicate (5); sistem de raportare (6) și mecanisme de aprobare (7). Mecanismele de aprobare implică în primul rând o instituție responsabilă cu gestionarea programului, care validează și își asumă progresul înregistrat și rezultatele obținute (de exemplu un Comitet de Monitorizare).

În termeni generali, monitorizarea este procesul care utilizează sistemul de indicatori pentru a observa progresele înregistrate în atingerea obiectivelor programului / politicii și a informa adecvat procesele de raportare și diseminare. Monitorizarea este, în principal, de trei feluri: monitorizare financiară (a resurselor financiare implicate, consumul acestora), monitorizare de progres (axată pe analiza măsurii în care sunt implementate activitățile prevăzute)

Sistemul de indicatori trebuie să respecte o serie de criterii de calitate: acoperire (măsura

în care indicatorii au capacitatea de a reflecta obiectivele și operațiile / activitățile intervenției), echilibru (gradul în care sistemul de indicatori include un amestec bine distribuit de indicatori (context, input, output, rezultat, impact), capacitatea de a răspunde, prin acest mix, la nevoia de informații pentru diferite categorii de părților interesate), proporționalitate (sisteme de indicatori suficient de complexe dar nu foarte mari), dar și o capacitate adecvată de gestionare (măsura în care capacitatea instituțională este suficientă pentru colectarea, măsurarea, prelucrarea, monitorizarea și comunicarea indicatorilor.)

La rândul lui, un indicator este format din: etichetă, definiție, valori (de bază și ținte), unitate de măsură. Măsurarea indicatorului necesită o metodă (sursa de date, procedura de colectare / prelucrare a datelor) și *alocarea responsabilităților clare personalului*. Un indicatori corect formulat este, cel puțin, SMART (specific, măsurabil, atribuibil/direct influențat de programul implementat, relevant / care reflectă activitățile și obiectivele propuse și definit în timp / este clar la ce moment în timp trebuie atinse țintele propuse). O bună practică implică realizarea unei fișe pentru fiecare indicator, care să conțină toate informațiile și procedurile aferente.

Un ultim aspect important, posibilitatea de a selecta un indicator SMART, în special de rezultat, este o dovadă clară a calității obiectivelor setate.

În ansamblu, sistemul de monitorizare a Programului a fost deficitar proiectat. După cum menționam anterior, Programul a formulat o serie de indicatori, în mare parte de impact sau rezultat și mai puțin SMART formulați (de exemplu "nivelul de diminuare a excluderii sociale a copiilor în dificultate"), fără a fi determinate valori de bază și ținte. Nu au fost identificate niciun alt element al unui sistem de monitorizare, așa cum a fost prezentat mai sus (rapoartele de progres sunt prevăzute, dar nu și mecanisme de aprobare a acestora).

Cele două planuri de acțiune analizate, deși relevante în ansamblu pentru obiectivele Programului și construite pe aceeași structură, nu urmăresc în mod consecvent fiecare obiectiv general sau specific, astfel încât să evedențieze progresul în planificarea și realizarea acestora (după cum este analizat în capitolul "Relevanță"). Planurile au inclus o serie de indicatori, în mare parte de output (realizare imediată), iar în unele cazuri (de sub-activități complexe) acestea nu au ținte. *Un aspect pozitiv este colectarea, procesarea și elaborarea de rapoarte generale anuale de către CRAP și SAP a unui volum mare de date calitative și cantitative, care ar putea fi fructificate în procesul de monitorizare de program.* Totuși, pe baza datelor cantitative furnizate de către MECC, este nevoie de clarificarea, colectarea și stocarea sistematică a unui număr precizat de indicatori, care să nu varieze de la an la an.

La nivel de program, nu au fost elaborate de către MECC, în conformitate cu prevederile HG 532, rapoarte de progres care să prezinte informații referitoare, cel puțin, la activitățile implementate (din surse bugetare și extrabugetare). Pentru a suplini absența acestora, date privind implementarea și rezultatele anuale ale Programului au fost consemnate în rapoartele anuale ale Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Rapoartele cuprind acțiunile întreprinse și rezultatele obținute subsumate obiectivului promovării educației incluzive dar de o manieră incompletă/sumară.

VIII.IMPACTUL – CONSTATĂRI PRINCIPALE

După cum concluzionează și evaluarea intermediară a Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”, în ceea ce privește Direcția strategică 1: ”Sporirea accesului și a gradului de participare la educație și formare profesională pe parcursul întregii vieți”, cele mai bune rezultate au fost înregistrate în cazul obiectivului specific 1.6, „Promovarea și asigurarea educației incluzive la nivel de sistem educațional, astfel încât să se realizeze o creștere anuală cu cel puțin 10% a ratei de accesul a copiilor cu cerințe educaționale speciale la educație”) dar și în cazul OS 1.7 („Reintegrarea socio-educatională a copiilor aflați în instituțiile de tip rezidențial, care să conducă la reducerea numărului de copii aflați în aceste instituții cu 25%, către anul 2015, și cu 50%, până în anul 2020, și la transformarea, către anul 2015, a cel puțin 20%, iar către anul 2020 – a cel puțin 25% din instituțiile de învățământ de tip rezidențial în instituții de învățământ general”)⁶⁵. *Astfel, în anul 2017 numărul copiilor cu cerințe educaționale speciale care frecventau școlile tradiționale era dublu mai mare (8415 copii) față de ținta intermediară (4550 copii), depășind considerabili și ținta finală (5600 copii). Numărul copiilor aflați în instituții de tip rezidențial în 2017 (749 copii) a scăzut de la 1700 copii în 2012, și s-a atins atât ținta intermediară de 1275 copii, cât și ținta finală de 850 copii.*

După cum subliniază și evaluarea intermediară, și după cum este confirmat și de datele colectate în vederea evaluării de față, această performanță dincolo de țintele preconizate se datorează și partenerilor de dezvoltare, implicați intens în procesul de dezinstituționalizare și dezvoltare a EI.

Aceste rezultate s-au înregistrat în contextul în care, în ansamblu, Republica Moldova se confruntă cu o scădere a populației tinere precum și a populației școlare. Procentul persoanelor cu vârsta cuprinsă între 5⁶⁶ și 18 ani în totalul populației a scăzut constant din 2011 până în 2018 în toate raioanele (a se vedea tabelul 13.1 din anexa 13). Scăderi mai accentuate (cu peste 20%) sunt înregistrate în raioanele Cimișlia și Basarabeasca, dar și Telenеști, Soroca, Sângerei. Cele mai mici scăderi, de sub 10%, sunt înregistrate în Municipiul Chișinău, Bălți, Ialoveni și Strășeni. În cazul celor mai multe raioane scăderile sunt ușor mai accentuate pentru populația de sex feminin.

Populația de elevi scade în cele mai multe raioane atât ca număr absolut, cât și ca proporție din numărul de locuitori (în medie, pe țară, cu 5% în anul școlar 2018/2019 comparativ cu anul școlar 2013/2014). Excepție fac doar municipiile Chișinău și Bălți (a se vedea tabelul 13.2 din anexa 13). Important de subliniat este faptul că, dacă ratele brute și nete de cuprindere în învățământul primar și gimnazial scad începând cu anul școlar 2011/2012 (similar pentru băieți și fete), ratele de cuprindere în învățământul preșcolar au crescut cu, în medie, 8-9%. Totuși, majoritatea (peste 80%) din copii înrolați în grădinițe au vârsta peste 3 ani; numărul copiilor sub 3 ani înscriși la grădiniță a crescut în ultimii ani în multe raioane, dar în special unde această rată era deja mică (de exemplu Ocnița, Călărași, Cimișlia) (a se vedea tabelul 13.4 din anexa 13). Având în vedere că ratele brute în anul școlar 2018/2019 s-au situat în jurul procentului de 90% iar cele nete în jurul a 86% (și

⁶⁵ Precum și în cadrul OS 1.9 („Asigurarea condițiilor favorabile integrării sociolingvistice a reprezentanților minorităților etnice și a persoanelor migrante”).

⁶⁶ Vârsta de la care învățământul este obligatoriu în Republica Moldova.

sunt mai scăzute cu 4-5% în învățământul gimnazial), și în conformitate cu datele calitative colectate prin interviuri și studiul de caz, *evaluarea constată că posibilitatea este ridicată ca unii copii cu CES să nu fie identificați ca atare de școli și grădinițe și referiți către SAP, conform procedurilor existente. În acest context, se evidențiază importanța unei conlucrări adecvate dintre serviciile de asistență socială și cele educaționale, în vederea asigurării participării tuturor copiilor la actul educațional.*

Datele BNS evidențiază și o scădere, în general, cu aproximativ 10%, a numărul copiilor cu dizabilități în vârstă de până la 18 ani aflați în evidență (la sfârșitul anului) ca procentaj din totalitatea copiilor până la această vârstă în mai multe raioane (a se vedea tabelul 13.2 din anexa 13). Totuși, creșteri ale acestui raport se înregistrează în Căușeni, Ungheni, Nisporeni, Hâncești, Ocnîța și Dondușeni, după cum este prezentat în figura de mai jos. După cum este evidențiat și în figurile 13.16 și 13.17 din anexa 13, în ultimii 2-3 ani a crescut incidența tulburărilor de comportament și psihice dar și a malformațiilor congenitale, deformații și anomalii cromozomiale. Scade, în schimb, incidența bolilor sistemului nervos. *Această dinamică este un argument în plus pentru dimensionarea, și echiparea SAP-urilor, pe termen mediu, în funcție de nevoile existente și viitoare la nivel de raion, precum și necesitatea planificării în avans a organizării și activităților acestora. Pe termen lung, inclusiv în urma rezultatelor obținute de specialiștii implicați în lucrul cu copii cu CES, este posibil ca aceste nevoi să scadă.*

Figura 6. Evoluție raioane

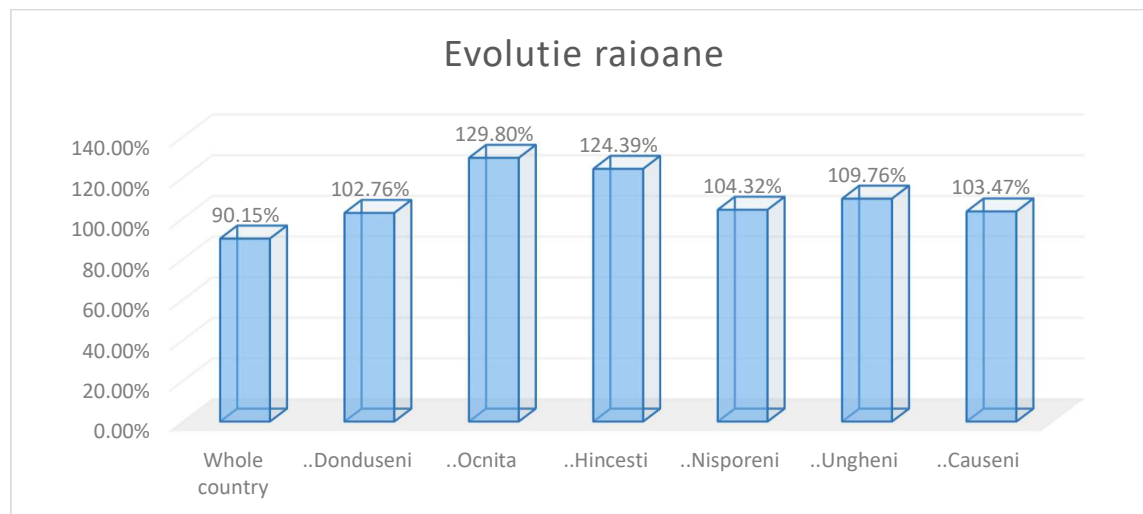
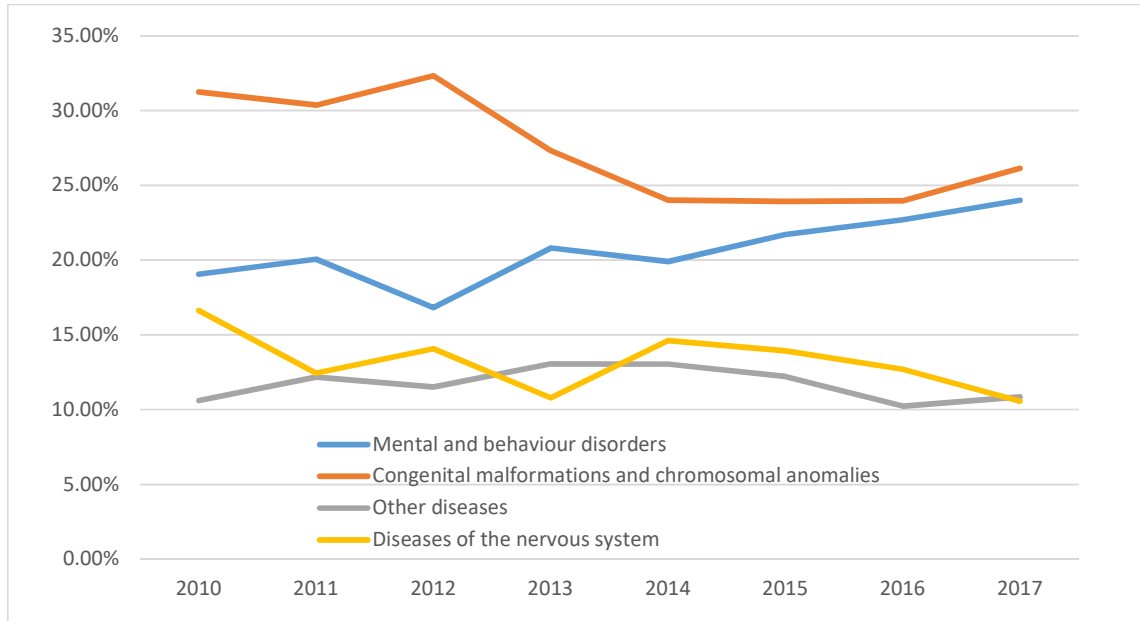


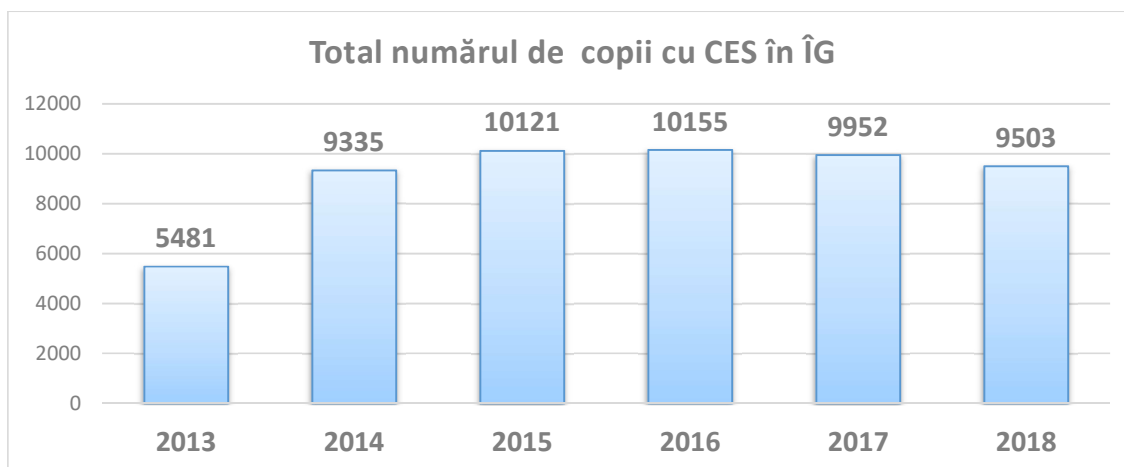
Figura 7. Dinamica tulburărilor de comportament și psihice dar și a malformațiilor congenitale, deformații și anomalii cromozomiale



În acest context numărul copiilor referiți, evaluați și aflați în evidențele SAP-urilor a crescut începând cu anul 2013, după cum este evidențiat în figura de mai jos. O evoluție similară se înregistrează pentru copiii din educația timpurie, în 2017 SAP-urile având în evidență 1,672, iar în 2018, 1,807 de copii cu CES de la acest nivel educațional (în ciuda curențelor legislative și bugetare). Scăderile înregistrate în anii 2017 și 2018 în ceea ce privește copiii cu CES în învățământul general se explică, pe baza interviurilor și studiilor de caz realizate, prin intervenția timpurie, întărirea capacității școlii și a SAP de a identifica, evalua și ajuta copiii cu CES, ieșirea unor copii din această categorie în urma rezultatelor obținute⁶⁷ sau din învățământul general, dar și (într-o mai mică măsură) prin întoarcerea în instituții rezidențiale sau semi-rezidențiale (de exemplu centre de zi).

⁶⁷ După cum este evidențiat, de exemplu, în Ialoveni. La acest moment, conform informațiilor culese în cadrul interviului cu reprezentanții SAP, începând cu anul 2018, numărul copiilor cu CES a început să scadă datorită intervenției timpurii. Dacă în anul 2017 în baza de date SAP erau 463 de copii cu CES, în anul 2018, numărul acestora a fost de 436. Numărul s-a micșorat inclusiv datorită asistenței acordate de către CDS (care contribuie la progresul școlar al copiilor). La acest moment, sunt 30 de copii din raion cărora li se retrage categoria CES (în momentul în care ajung în clasa a 5-a, a 6-a, a 7-a, unii dintre ei trec la învățământul general de învățare). Chiar dacă categoria CES li se retrage, aceștia rămân în evidența CMI (sunt monitorizați în continuare). În ceea ce privește numărul de copii cu CES care finalizează clasa a 9-a în anul 2019, la nivelul raionului sunt 43 de copii care au învățat după o curiculă adaptată și 26 de absolvenți care vor susține examenul (test individualizat).

Figura 8. Total numărul de copii cu CES în ÎG



Schimbări observate la nivelul copiilor cu CES

Prin studiul de caz realizat evaluarea surprinde evoluții pozitive în rândul copiilor cu CES, dar și a colegilor acestora tipici. Copiii cu CES și-au făcut prieteni printre colegi, au fost susținuți de către aceștia și în multe cazuri se simt egali lor. Lucrul pe baza curriculei modificate a dat unele rezultate din perspectiva progresului la învățatură. În Nisporeni Consiliul Elevilor este o platformă deschisă pentru toți elevii, iar colegii cu CES, inclusiv copiii romi, își expun punctele de vedere și sunt auziți, deși sunt mai rezervați în ceea ce privește participarea la diferite activități extra-curriculare. În cadrul liceului Pușkin din Basarabeasca, elevii consideră că grație integrării în școala generală a elevilor cu CES ei învață să fie mai toleranți și înțeleg că colegii lor cu CES nu sunt diferiți, și au nevoi similare cu ale lor. La acest liceu copiii cu CES sunt implicați în activități extra-curriculare de exemplu baschet, cercuri de desen, concerte tematice, etc. Avantajele programului în opinia elevilor intervievați constă în primul rând în faptul că copiii cu CES se integrează, își găsesc prieteni și se dezvoltă într-un mediu confortabil. Astfel, părerea generală a cadrelor didactice de la liceul Pușkin este că copiii se simt mai bine acasă decât în instituția rezidențială.

O bună parte a elevilor tipici consultați în timpul evaluării consideră că nu există diferențe între ei și copii cu CES (inclusiv copii de alte etnii) și că toți trebuie să aibă acces la educație. Integrarea copiilor cu CES în școală a creat o oportunitate de a se cunoaște mai îndeaproape, de a înlătura barierele în comunicare, de a conștientiza propriile calități și avantaje, dar și defecte, și de a capitaliza mai mult pe oportunitățile oferite. De exemplu, conform cadrelor didactice de la gimnaziul Ciorești nu se poate vorbi despre o diferență între copii. Copiii cu CES, susțin aceștia, sunt ajutați de colegii lor de clasă. Elevii de la liceul din Pelinia au început să comunice mai bine cu colegii lor cu CES, îi apără atunci când este cazul, și chiar le place să fie de ajutor.

Pe de altă parte, în alte gimnazii (de exemplu în Hâncești) s-a constatat un nivel de conștientizare mai limitat în ceea ce privește copii cu CES și nevoile lor, și reticența participării împreună la clase deoarece aceștia, în opinia copiilor tipici, perturbă actul

educațional. În alte școli au fost identificate situații în care copiii cu CES care rămân izolați, și cel mai des stau singuri în bancă (pe baza studiului de caz din raionul Cahul), ceea ce relevă faptul că mediul școlar din unele instituții de învățământ nu este suficient de deschis și prietenos pentru copiii cu CES.

Faptul că nivelul de conștientizare în rândul copiilor tipici în ceea ce privește particularitățile, nevoile dar și drepturile trebuie îmbunătățit este relevant și de un sondaj⁶⁸ în rândul acestora. Copiii recunosc categoriile principale de copii cu CES (copii cu dizabilități motorii și cu tulburări emoționale) dar numărul celor care le identifică comprehensiv este foarte mic. Într-o notă pozitivă, aproximativ 50% dintre respondenții mai tineri de 19 ani recunosc practica EI de lucru împreună, la clasă, dar între 31 % și 44% nu au observat astfel de practici. Totuși, 55-56% dintre aceștia consideră că profesorii ar trebui să lucreze cu copiii cu CES în centre speciale, și numai aproximativ 30% văd clasa ca mediul propice în acest scop. Este interesant de observat că oniile se invesează pentru respondenții mai în vârstă de 19 ani.

Vorbind despre impactul incluziunii, educatorii și CDS din grădinițe menționează că copiii mici se distrează, se joacă, se ajută reciproc. Ușurința cu care copii tipici de la acest nivel școlar interacționează cu colegii lor cu CES a fost evidențiată în mai multe grădinițe. La grădinița din Bozieni, o fetiță cu dizabilitate locomotorie a frecventat 4 ani grădinița și a beneficiat inclusiv de serviciile unui logoped, reușind astfel să fie înscrisă în învățământul primar. În opinia educatorilor, aceasta nu s-ar fi dezvoltat la fel de bine dacă nu ar fi mers la grădiniță. Au fost identificate cazuri de copii cu CES (de exemplu în Ialoveni) care au absolvit ciclul gimnazial, școli profesionale și care deja sunt angajați.

Datele colectate indică faptul că incluziunea copiilor cu dizabilități severe întâmpină provocări în mare parte datorită pregătirii insuficiente la nivelul instituțiilor, școlilor și cadrelor didactice (după cum este evidențiat și în capitolul "Eficacitate") și timpului necesar pentru a lucra cu acești copii. Un impact major în acest sens ar putea avea serviciul de asistență personală acordat prioritar serviciul copiilor cu dizabilități severe dar care nu este acoperitor și mai puțin eficace în lipsa implicării AP în actul educațional (în școală). Un bun exemplu în acest sens este Unitatea de Educație Incluzivă din Ialoveni). Dotările Unității de Educație Incluzivă sunt foarte apreciate, în sensul în care inclusiv copiii cu dizabilități severe din alte localități pot participa la actul educațional (în funcție de recomandările din PEI) și la activitățile organizate în cadrul acesteia. În opinia persoanelor consultate, aceste servicii (pentru copiii cu dizabilități severe) nu ar putea fi realizate în cadrul CREI pentru că centrele nu au același nivel de adaptare a infrastructurii și echipare precum Unitatea de Educație Incluzivă.

Pe termen lung, există îngrijorări în ceea ce privește perspectivele copiilor cu CES. Este necesară realizarea unei colaborări funcționale între sistemul de educație, cel de asistență socială și cel de servicii pentru ocupare, astfel încât după ce copiii cu CES termină ciclurile de învățământ la care pot participa – cu programa adaptată conform politicii de educație inclusivă – aceștia să nu devină tineri și adulți izolați. Persoanele intervievate au exprimat îngrijorări cu privire la posibilitățile copiilor cu CES de a deveni tineri și adulți competitivi pe o piață a muncii 100% concurențială.

⁶⁸ Rezultatele sondajului sunt disponibile aici: <https://moldova.ureport.in/poll/1260/> dar nu sunt reprezentative statistic. Au completat acest chestionar între 650 și 700 de persoane, în majoritate copii (cu vârsta până la 19 ani) dar și tineri cu vârsta cuprinsă între 18 și 35 de ani.

Schimbări observate la nivelul părinților

Studiile de caz relevă că s-a îmbunătățit și atitudinea părinților copiilor tipici în ceea ce privește participarea copiilor cu CES în învățământul de masă, deși rezistența acestora nu este înlăturată decât parțial și încă ridicată în cazul copiilor cu dizabilități mentale și a celor cu tulburări emoțional-afective și de comportament. Dacă la începutul procesului de introducerii a educației incluzive, aceștia se împotriveau înscrierii în clase a copiilor cu CES, în acest moment, situația s-a schimbat și o parte din părinți acceptă ideea că toți copiii au dreptul la educație în învățământul general și chiar lucrează împreună cu copiii lor în sprijinirea copiilor cu CES.

Printre exemple pozitive în acest sens, menționăm grădinița din Pelinia unde părinții copiilor cu CES au devenit foarte activi. Există o schimbare în felul cum percep și conștientizează procesul de incluziune în educație. Ei cer acum mai multe servicii. În acest context, educatorul și CDS sunt în permanent contact și discuții cu părinții copiilor cu CES. Pe de altă parte, familiile române încă sunt dependente de tradițiile lor de a nu merge la școală, deoarece nu văd rostul educației, chiar dacă au condiții foarte bune la grădiniță, au menționat specialiștii SAP din Nisporeni.

Totuși, în unele raioane (de exemplu mun. Chișinău), cadrele didactice nu simt sprijinul necesar din partea părinților și sunt de opinie că nu există un parteneriat între școală și familie. În multe situații cadrele didactice îi simt ca pe niște „adversari” în procesul de incluziune, fie pentru că părinții copiilor cu CES refuză diagnosticarea, fie pentru că părinților copiilor tipici refuză lucrul cu copiii cu CES în clasele la care învață copiii lor. În multe situații cadrele didactice și personalul SAP remarcă o atitudine pasivă a părinților care lasă întregul proces de educație pe umerii școlilor, fără a se implica sau comunica cu școala. Aceștia se simt ușurați de faptul că copiii lor frecventează grădinița/școala și consideră că este obligația cadrelor didactice și a cadrelor didactice de sprijin să se ocupe de copii.

În raionul Cahul, cadrele didactice de la școala Donici consideră că mai este de lucrat la capitolul acceptare cu părinții elevilor tipici deși aceștia au înțeles că incluziunea este reglementată legal și nu este doar o opțiune. În același timp, părinții copiilor cu CES au devenit mai deschiși, au căpătat curaj să vorbească despre dizabilitatea copilului și despre necesitățile acestuia (și ale lor). În cazul grădiniței din s. Colibași educatorii au remarcat că inițial părinții erau foarte rezervați. Aceștia ascundeau problema, se străduiau să nu vorbească despre abaterile de la dezvoltarea în normă a copiilor. A fost nevoie de foarte mult lucru în această direcție și situația îmbunătățită cu prin suportul și formările din partea SAP Cahul. Reprezentanții OLSDÎ au remarcat că părinții devin tot mai activi în ceea ce privește implicarea în procesul de incluziune a copilului. Aceasta, în opinia OLSDÎ, contribuie semnificativ la înlăturarea prejudecăților.

Schimări la nivelul cadrelor didactice și a sistemului educațional la nivel local

Evaluarea a observat schimbări pozitive în atitudinea față de procesul de incluziune, atât la nivel de cadre didactice, cât și la nivelul managementului școlilor și la nivelul OLSDÎ. O contribuție importantă în acest sens o au Planurile Raionale de Educație Incluzivă, existente în majoritatea raioanelor și implementate măcar parțial. Totuși, situația diferă de la raion la raion și de la școală la școală, în funcție de expunerea la copii cu CES (în

școlile cu mai puțini copii CES și mai puțin contact cu aceștia încă nu s-a conturat un trend general pozitiv) și de activitățile întreprinse (în raioanele și școlile sprijinite de ONG-uri din nou progresul este mai evident, unele dintre acestea devenind campioni ai educației incluzive). De exemplu interviurile și focus grupurile realizate la Chișinău arată că în școlile în care programul a fost pilotate se atinge un nivel foarte bun de integrare a copiilor cu CES; pe de altă parte, progresul nu este vizibil la nivelul celorlalte școli. Interviurile realizate indică faptul că, din perspectiva integrării copiilor cu CES, situația e mai bună în școala primară și satisfăcătoare în grădiniță. În gimnaziu procesul se desfășoară mai anevoios.

Managementul școlii dar și cadrele didactice dau tonul atitudinii de acceptare și ajutorare a copiilor cu CES. Măsura în care o școală este sau nu prietenoasă copilului cu CES depinde de comportamentul acestora, care influențează opinia și comportamentele copiilor majoritari. De exemplu în opinia elevilor de la liceul din Pelinia directoarea școlii este un exemplu de urmat în atitudinea față de elevii cu CES și evidențe similare au fost colectate în toate liceele unde educația incluzivă a devenit o normă (de exemplu liceele Puskin, Pro Succes). În Cahul toți copiii cu CES care s-au adresat pentru a fi înmatriculați la școala Donici au fost integrați. Din această cauză în ultimul timp foarte mulți părinți vin să-și înscrie copiii cu CES anume la școala Donici, la liceul Pro succes care au devenit cunoscute drept unele cu cele mai bune practici incluzive din raion / municipiu.

La începutul procesului nu exista o înțelegere din partea societății, în special a părinților și cadrelor didactice, în legătură cu derularea acestuia, deși era clar că instituțiile rezidențiale se închid. La acel moment mulți profesori reacționau destul de agresiv și redirectionau copilul cu CES către Centrul de Resurse. Între timp, o mare majoritate a școlilor au înțeles că au de beneficiat de pe urma implementării educației incluzive (pe baza studiului de caz din raionul Basarabeasca). În același raion, de în opinia specialiștilor SAP cu școlile deja de vreo 2 ani nu mai sunt probleme de a-i convinge de necesitatea incluziunii copiilor cu CES. Tot ei consideră că și în grădinițe toți educatorii cunosc cadrul metodologic și legislativ, respectiv pot integra un copil. Nu mai sunt întâlnite obstacolele care persistau cu 4 ani în urma.

Studiul de caz evidențiază și cazuri în care cadrele didactice au o atitudine discriminatorie față de copii cu CES, dar opiniile colectate indică o scădere a nivelului de discriminare la acest moment cu până la 40% (pe baza interviurilor realizate) comparativ cu anii în care a fost introdusă EI. În liceele în care educația incluzivă a devenit norma, profesorii consideră că mediul școlar s-a schimbat mult iar cazurile de discriminare sunt izolate. Discriminarea fost depășită datorită informării, sensibilizării, instruirii inițiale și acumulării de practică și aceste activități trebuie continuate pentru a se obține schimbarea dorită de Program.

Evaluarea a observat că, totuși, în mai multe școli și grădinițe, în continuare o mare parte din cadrele didactice consideră dificilă integrarea la clasă a copiilor cu CES, și în special a copiilor cu dizabilități severe. Acești copii au nevoie de atenție permanentă și în absența ajutorului personal sau a unui cadru didactic de sprijin orele nu se pot desfășura echilibrat. Pe de altă parte, cadrele didactice nu se simt pregătite să lucreze cu copii cu deficiențe de auz și văz, pentru că, mai ales în primul caz, nu pot comunica cu copiii (de exemplu la grădinița din Bozieni a frecventat o fetiță cu surditate severă, pe care educatori

și CDS pentru nu reușeau să o înțeleagă. În cazul acestor categorii de copii cu CES în continuare mai multe opinii converg pentru educarea lor în mediul rezidențial (pe baza interviurilor și focus-grupurilor realizate). De exemplu în municipiul Chișinău, dat fiind capacitatea SAP (dar și pentru că nu identifică o altă soluție de integrare), reprezentanții serviciului susțin (la fel ca și părinții acestor copii) încadrarea copiilor cu dizabilități severe în instituții speciale în funcție de tipul de dizabilitate cu plasare temporară (în timpul săptămânii). Informațiile colectate confirmă faptul că SAP oferă o serie de servicii dar în limita capacității lor, și nu neapărat serviciile specializate de care au nevoie copiii cu dizabilități severe. Totuși, interviurile și focus grupurile organizate în cadrul evaluării nu indică o deteriorare a opiniei cadrelor didactice în legătură cu integrarea copiilor cu dizabilități în școală⁶⁹, deși progresul este incremental și în directă legătură cu îmbunătățirea gradului de conștientizare a importanței și beneficiilor EI și a consolidării cunoștințelor și abilității specialiștilor în domeniu.

În ansamblu, studiile de caz și interviurile realizate la nivel național evidențiază că sunt necesare în continuare mult mai multe acțiuni pentru a se dezvolta o societate incluzivă care să ofere persoanelor posibilități reale de participare socială și de integrare pe piața muncii. Pe lângă consolidarea și implementarea educației incluzive la nivel național, activități de conștientizare, precum cele deja realizate și considerate de majoritatea factorilor implicați ca fiind de succes trebuie continuate la nivel național și local.

IX. SUSTENABILITATEA – CONSTATĂRI PRINCIPALE

Sustenabilitatea acțiunilor și rezultatelor obținute

Pentru a răspunde la această întrebare de evaluare, analiza se concentrează pe măsura în care sunt asigurate condițiile pentru sustenabilitatea acțiunilor deja implementate:

- Dacă factorii interesați au înțelegerea și capacitatea de a continua activitățile implementate (atât la nivel național, cât și la nivel local).
- Dacă resursele umane continuă să fie implicate în activități de educație incluzivă sau de planificare pentru aceasta, după încheierea acțiunilor concrete în care s-au implicat inițial (există un nivel redus de transfer / plecare în rândul personalului implicat în activitățile implementate - toate tipurile, inclusiv dezvoltarea legislației)
- Dacă noile cunoștințe și instrumentele dezvoltate în cadrul activităților implementate continuă să fie folosite după finalizarea pilotării programului (pachete de instruire a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive vor continua să fie disponibile, etc.).
- Dacă relația construită între școli, părinți și alți membri ai comunității continuă.
- Dacă, în general, fondurile sunt asigurate (bugetul național și / sau fonduri externe) pentru continuarea activităților planificate pentru implementarea programului.

⁶⁹ După cum a relevat studiul sociologic "Incluziunea Copiilor cu Dizabilități în Sistemul de Învățământ" în 2018: "În același timp, 24% dintre profesorii intervievați în 2018, comparativ cu 31% în 2012, optează pentru îngrijirea în familie a copiilor cu dizabilități și / sau SEN și 24%, în comparație cu 13% în 2012, consideră plasarea în instituții a acestor copii ca fiind cea mai potrivită."

Interviurile și focus grupurile realizate arată că, în general, o parte destul de mare a factorilor interesați au o înțelegere adecvată a nevoii de continuare a activităților de educație incluzivă. Voință pentru continuarea tuturor activităților există și este confirmată de creșterea cererilor de formare atât din partea SAP-urilor, cât și din partea profesorilor, a educatorilor și a cadrelor didactice de sprijin. Capacitatea și experiența acumulate până în prezent este suficientă pentru a contribui la continuarea și îmbunătățirea practicilor incluzive în ceea ce privește lucrul cu copiii cu CES. Actele normative elaborate și adoptate ca parte a programului pentru educație incluzivă oferă un cadru stabil și impun o serie de obligații pentru continuarea acțiunilor de educație incluzivă.

Totuși, în momentul de față, evaluarea constată că ireversibilitatea procesului de dezvoltare a educației nu este, în totalitate, certă. În ciuda progreselor înregistrate, încă nu s-a creat în rândul profesioniștilor implicați *în toate raioanele și în special la nivelul societății, inclusiv a părinților*, o masă critică de persoane formate, informate și conștientizate privind educația incluzivă. Astfel, cadrul legal creat și metodologiile și instrumentele dezvoltate pot rămâne în mare parte neaplicate dacă nu se fac în continuare eforturi și investiții pentru formarea cadrelor didactice și creșterea nivelului de informare și conștientizare la nivelul societății, mai ales a părinților.

După cum este evidențiat și în capitolul "Impact", cercetarea realizată în vederea evaluării arată că la nivelul unora dintre factorii interesați există încă limitări de înțelegere a conceptului și rezerve cu privire la continuarea procesului de dezvoltare a educației incluzive prin desființarea tuturor școlilor speciale și auxiliare și integrarea tuturor copiilor cu CES, inclusiv a celor cu tulburări de comportament sau dizabilități severe, în școala de masă. Aceste rezerve față de integrarea în învățământul de masă a unora dintre copiii cu CES (în special a celor cu dizabilități severe) sunt explicabile în lipsa unor componente de capacitate. Interviurile realizate la nivel central, raional și local au arătat că una dintre cele mai mari probleme pentru dezvoltarea educației incluzive rămâne identificarea unor soluții concrete, funcționale și eficiente pentru integrarea copiilor cu dizabilități severe. În acest context, la Chișinău, spre exemplu, reprezentantul SAP a semnalat că 2018 se remarcă o creștere a numărului de copii în școlile auxiliare din Chișinău, dat fiind că părinții retrag copiii din școlile de masă și îi înscriu la școala specială sau auxiliară, după o experiență de un an în care aceștia nu s-a putut adapta la școala de masă, în condițiile în care școlile de masă nu au dezvoltat capacitatea maximă/optimă de integrare. Aceste exemple indică insuficiența serviciilor de educație incluzivă în municipiul Chișinău.

Un risc remarcat în cadrul unora dintre interviuri ține de evoluția unor forme de incluziune ce pot duce la o formă ascunsă de segregare a copiilor cu CES. În lipsa serviciilor specializate pentru copii cu dizabilități severe senzoriale și mentale în școala generală sunt constituite Centre specializate de zi ce tind să înlocuiască școala pentru copilul cu CES. Totuși, școala de masă și relaționarea cu colegii tipici sunt condiții esențiale pentru desfășurarea incluziunii.

În ceea ce privește sustenabilitatea activităților de formare, continuitatea pe posturile didactice a persoanelor care au beneficiat de instruire rămâne un risc major. Utilizarea în practică și pe termen lung a competențelor pentru educație incluzivă dezvoltate prin formare depinde în mare parte de calitatea activităților de formare. Eficacitatea, calitatea și prin urmare sustenabilitatea acțiunilor de formare este mai mare în școlile pilot din

cadrul programului. Și în aceste cazuri, cadrele didactice au în continuare nevoie de formare pe aspecte specifice (tehnici de lucru cu copiii cu autism, cu cei cu deficiențe de văz, auz, vorbire, dar și cu copiii cu probleme de comportament) pentru a putea realiza cu succes pe viitor și incluziunea copiilor cu nevoi mai severe. În plus, resursele pedagogice existente, dezvoltate la nivel central de partenerii de dezvoltare, sunt considerate foarte utile și contribuie, astfel, la sustenabilitatea acțiunilor de EI, dar sunt insuficiente (e nevoie de manuale adaptate pentru diferite categorii de dizabilități – audiobooks, manuale cu litere mai mari pentru ambliopi etc.).

Astfel, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 este sustenabil în ansamblu, dar nu este sustenabil necondiționat. Este necesară continuarea activităților de formare și informare pentru asigurarea sustenabilității tuturor celorlalte rezultate ale programului.

Din punct de vedere instituțional, la nivel raional au fost dezvoltate Planuri strategice privind educația incluzivă iar fiecare școală elaborează Planul managerial strategic, care cuprinde și aspecte legate de educația incluzivă. Din această perspectivă practicile incluzive vor continua să fie abordate în mod sistematic și planificat atât timp cât normele existente rămân în vigoare. În acest context calitatea planurilor, precum și măsura în care acestea sunt cu adevărat asumate și implementate, influențează sustenabilitatea implementării educației incluzive în Moldova. Studiile de caz evidențiază progrese în mai multe raioane (dar nu toate) acest sens, dar sunt necesare mai multe eforturi pentru a generaliza această situație.

În ceea ce privește disponibilitatea resurselor materiale și financiare pentru sustenabilitate, procesul de asigurare a fondurilor la nivel local depinde de bugetarea locală sau raională în Consiliul Raional sau Municipal (în Chișinău), dar și de celelalte proiecte de investiții și de decizia politică privind investițiile la nivel raional. Procesul de bugetare la nivel local este relativ complicat, deoarece el nu presupune standarde clare privind fondurile alocate pentru diverse componente necesare pentru educația incluzivă, dincolo de recomandarea de a aloca pentru educație incluzivă 2% din bugetul total pentru educație.

Mai mult decât atât, pentru asigurarea sustenabilității incluziunii este necesar să se dezvolte la toți (inclusiv copiii cu CES ce au dizabilități severe) abilități de viață independentă. De asemenea, pentru o integrare durabilă a copiilor cu dizabilități severe, este necesar ca aceștia să fie însoțiți de asistenți personali, părinții să fie mai implicați, CREI să fie echipate corespunzător, iar pentru toate acestea este nevoie de alocare de fonduri în continuare. Totodată, sunt în continuare copii excluși, pentru că sunt cazuri de copii cu dizabilități grave la care trebuie să meargă școala la copil, iar echipa mobilă este un serviciu social, nu școlar, fiind necesară colaborare inter-instituțională pentru accesarea educației incluzive pentru toți copiii în viitor.

În ceea ce privește durabilitatea efectelor la nivelul fiecărui elev, cele mai mari riscuri se referă la faptul că programul de educație incluzivă nu a inclus învățământul profesional și tehnic, până în anul 2018. În aceste condiții elevi cu CES care au urmat școala generală în sistem de educație incluzivă nu au putut continua după absolvirea clasei a 9-a într-o unitate de învățământ profesională. Interviuurile au relevat situații de copii care și-au întrerupt parcursul educațional incluziv după absolvirea ciclului gimnazial de studii din cauza că nu au avut condiții pentru înscriere la liceu sau învățământ vocațional. Dezvoltarea lentă a componentei de educație inclusivă la nivel secundar superior (liceu și

învățământ profesional și tehnic) afectează sustenabilitatea întregului program, pentru că mulți copiii cu CES rămân acasă după clasa a 9-a neavând o școală potrivită pentru continuarea educației.

Dezvoltarea educației incluzive reușește să asigure valorificarea dreptului la educație pentru fiecare copil. Odată cu dezvoltarea educației incluzive și în grădinițe, școlile profesionale și universități, așa cum s-a început și este planificat să continue, dreptul la educație va fi asigurat pentru tot ciclul educațional. *Dar, dacă reformele din educație nu sunt însoțite de dezvoltarea unor politici de ocupare și dezvoltare a economiei sociale (de ex. a întreprinderilor de inserție socială), atunci nu va reuși incluziune socială pe termen lung, sustenabilă, a acestor copiii odată ce ei devin adulți.* Sunt necesare, totodată, măsuri complementare privind sprijinul acordat în vederea găsirii unui loc de muncă, precum și găsierea/oferirea unei locuințe pentru tinerii care fie provin din familii vulnerabile, fie pentru cei care provin din instituțiile speciale/rezidențiale. Este fundamental ca politicile publice să fie coordonate pentru o incluziune reală și sustenabilă atât în educație a copiilor cu CES, cât și ulterior pe piața muncii a adulților cu dizabilități sau provocări (foști copii cu CES).

Principalii factori care influențează sustenabilitatea rezultatelor

În ceea ce privește factorii care afectează sustenabilitatea, conform matricei de evaluare, evaluarea a identificat aspectele care afectează sustenabilitatea pentru fiecare dintre cele 20 de obiectivele specifice ale programului. Aceștia se regăsesc prezentați în tabelul de mai jos. Cei mai des invocați factori de risc pentru sustenabilitate au fost:

- instabilitatea și fluctuația cadrelor didactice, mai ales a CDS, care conduce atât la pierderea efectelor pozitive generate de formarea lor, cât și la diminuarea capacității instituțiilor de învățământ de a aplica metodologiile și reglementările pentru educație incluzivă
- insuficiența / lipsa unor specialiști necesari: logopezi, psihologi etc.
- lipsa dotărilor materiale din centrele de resurse, în condițiile în care fondurile pentru investiții, atunci când există, sunt direcționate spre nevoi stringente ale școlilor pentru funcționarea lor tipic (chiar fără programul de educație incluzivă)
- modul de acordare a bugetelor, care nu ține cont de nevoile copiilor, ci presupune doar o alocație standard de 2% destinat educației incluzive, ce include un pachet minim de servicii de educație incluzivă din finanțarea raională pentru educație

Tabel 3. Riscuri și factori care afectează sustenabilitatea

| OBIECTIV SPECIFIC | RISURI ȘI FACTORI CE AFECTEAZĂ SUSTENABILITATEA |
|---|--|
| 21. elaborarea și promovarea politicilor de implementare a educației incluzive în sistemul educațional național | - instabilitatea politică și instituțională, ce poate conduce la neimplementarea politicilor adoptate - incoerența politicilor educaționale (ca efect al instabilității politice) |
| 22. armonizarea cadrului normativ național din perspectiva asigurării accesului la educație și egalității de oportunități în domeniul învățământului pentru fiecare copil, tânăr, adult | - slaba comunicare și coordonare interinstituțională |

| | |
|--|--|
| 23. dezvoltarea strategiilor intersectoriale pentru promovarea educației incluzive | |
| 24. revizuirea și elaborarea mecanismelor de finanțare adecvată | <ul style="list-style-type: none"> - lipsa fondurilor bugetare în context de criză - lipsa unei viziuni de finanțare în baza nevoilor individuale ale copiilor cu CES |
| 25. monitorizarea procesului de implementare a practicilor incluzive în sistemul de educație | <ul style="list-style-type: none"> - lipsa datelor relevante colectate de o manieră sistematică |
| 26. elaborarea și implementarea unui sistem de standarde pentru educația incluzivă | <ul style="list-style-type: none"> - lipsa capacității instituționale de implementare a standardelor la nivelul instituțiilor de învățământ, în condițiile gradului de acoperire limitat cu programe de formare și a lipsei fondurilor pentru investiții - lipsa capacității instituționale la nivel raional și central (spre exemplu SAP și CRAP) pentru monitorizarea îndeplinirii standardelor de către unitățile de învățământ, în contextul în care |
| 27. consolidarea capacităților instituționale și dezvoltarea serviciilor de susținere a copiilor excluși și/sau marginalizați | <ul style="list-style-type: none"> - lipsa fondurilor alocate pentru continuarea dotării centrelor de resurse pentru educația incluzivă și plata profesorilor de sprijin - instabilitatea pe post / migrația cadrelor didactice de sprijin - lipsa unui sistem de finanțare care să țină cont de nevoile concrete ale copiilor cu CES - 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 |
| 28. reorganizarea învățământului general /special, optimizarea rețelei de instituții pentru educația incluzivă | <ul style="list-style-type: none"> - 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 - Pregătirea insuficientă a pedagogilor pentru a face față nevoilor elevilor cu diferite tipuri de dizabilități și bariere psihologice în acceptarea copiilor cu CES - 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, în condițiile în care reorganizarea învățământului special nu se realizează coordonat cu dezvoltarea capacității în școlile de masă - accesibilitatea redusă a copiilor cu dizabilități fizice la școală din cauza drumurilor proaste, a lipsei transportului, a inaccesibilității clădirii școlii etc. |
| 29. reconsiderarea mecanismelor de identificare, evaluare, determinare a necesităților educaționale speciale, diagnosticare a dezvoltării psihofizice a copiilor, tinerilor și adulților din perspectiva adaptării programelor și formelor de educație | <ul style="list-style-type: none"> - accesul limitat al copiilor cu CES la instituțiile de educație timpurie și gradul insuficient de pregătire a acestora pentru școală, în condițiile în care implementarea educației incluzive la nivel de educație timpurie a debutat mai târziu decât în învățământul primar și gimnazial. În aceste condiții sustenabilitatea mecanismelor de identificare și monitorizare a necesităților speciale este afectat de faptul că nu sunt evaluați timpuriu copii - capacitate instituțională și a resurselor umane din sistem (unități de învățământ și din SAP-uri pentru implementarea mecanismelor de identificare, evaluare a necesităților și asistență specializată) |
| 30. identificarea timpurie a necesităților educaționale speciale și asigurarea | |

| intervenției calificate corespunzătoare | - nivelul scăzut de implicare al părinților |
|---|--|
| 31. dezvoltarea modalităților și formelor de integrare în corespundere cu posibilitățile copiilor și cu cerințele educaționale speciale | - calitatea metodelor de integrare recomandate generează utilizarea lor pe termen lung - capacitatea cadrelor didactice și cadrelor didactice de sprijin și oportunitățile de formare continuă adecvată pentru acestea afectează sustenabilitatea (utilizarea pe viitor) a modalităților/metodologiilor de integrare dezvoltate, inclusiv a elementelor de curriculum și a sistemului de evaluare |
| 32. abordarea individuală, respectând ritmul propriu de dezvoltare a fiecărui copil (evaluare inițială, plan educațional individual, monitorizare și evaluare continuă, evaluare finală) | - numărul mare de copii în clase (inclusiv în clasele incluzive) - lipsa condițiilor materiale din școli - lipsa suportului managerial |
| 33. adaptarea/implementarea curriculumului incluziv care are drept caracteristică esențială flexibilitatea | |
| 34. dezvoltarea/implementarea sistemului de evaluare flexibil, din perspectiva educației incluzive | |
| 35. formarea inițială și continuă, din perspectiva educației incluzive, a resurselor umane din domeniul educației și domeniile conexe | - instabilitatea pe post / migrația cadrelor didactice și a cadrelor didactice de sprijin - salarizarea neatractivă din sistemul de învățământ - calitatea formării, în special gradul în care aceasta include elemente practice, mai degrabă decât teoretice, afectează sustenabilitatea rezultatelor, în sensul utilizării pe viitor a competențelor dezvoltate - lipsa suportului managerial, pentru ca persoanelor pregătite să și aplice în practică în școlile lor competențele pentru educație incluzivă |
| 36. aplicarea tehnologiilor educaționale, informaționale, de comunicare și a echipamentelor adecvate domeniului educației incluzive | - lipsa fondurilor disponibile (în unele raioane sau localități) - lipsa unui sistem de finanțare care să țină cont de nevoile concrete ale copiilor cu CES - lipsa condițiilor materiale din școli, situație în care fondurile disponibile pentru renovări vor fi direcționate către investiții urgente, mai degrabă decât către dezvoltarea infrastructurii și achiziționarea de dotări incluzive |
| 37. accesibilizarea instituțiilor educative și de formare prin aplicarea tehnicilor asistive și inovarea tehnologică | |
| 38. consolidarea capacităților și responsabilizarea familiilor și a comunității | - nivelul de pregătire redus al elevilor tipici și al părinților pentru cazurile de manifestare a unor situații de criză specifice copiilor cu dizabilități |
| 39. dezvoltarea parteneriatelor între structurile guvernamentale, autoritățile locale, societatea civilă și familie, pentru a asigura incluziunea în comunitate și accesul la sistemul integrat de servicii sociale | - vulnerabilitatea înaltă a părinților copiilor cu CES din cauza cunoștințelor reduse în domeniu, suportului limitat de care beneficiază și surselor financiare limitate |
| 40. sensibilizarea societății și formarea opiniei publice cu privire la educația incluzivă | |

X. GRADUL DE ACOPERIRE – CONSTATĂRI PRINCIPALE

După cum este evidențiat în capitolul ”Relevanță”, Programul a dezvoltat un număr limitat de acțiuni care să vizeze toate grupurile de copii vulnerabili. Atenția SAP a fost îndreptată recent către aceste alte categorii vulnerabile (2017-2018), situație care a fost determinată de capacitatea acestora în proces de dezvoltare din punct de vedere calitativ, și insuficientă din punct de vedere cantitativ.

Astfel, copiii din grupul vulnerabil ajung în vizorul SAP doar dacă se confruntă cu tulburări și dificultăți de dezvoltare încadrate în categoria CES, conform UNESCO⁷⁰. În cazul în care nu se încadrează în această categorie copilul vulnerabil nu primește suport prin serviciile de educație incluzivă (CDS și SAP). Totodată, specialiștii SAP Drochia și SAP Cahul menționează în interviu că o bună parte din copiii din categoria vulnerabilă au nevoie de suport/sprijin educațional în ceea ce privește învățarea calculului matematic, învățare citit-scris, depășirea tulburărilor de limbaj. *În contextul bugetului disponibil pentru educație incluzivă acești copii nu reușesc să beneficieze de suportul educațional necesar.* Aceasta deoarece CDS prioritizează copiii cu CES confirmat, care prezintă dificultăți pronunțate. Șefa SAP Cahul menționează un CDS, ca serviciu de suport în învățarea calculului matematic, învățare citit-scris e necesar să fie în fiecare școală ca un serviciu continuu în sprijinul învățătorilor de la clasele primare sau de la discipline. *Această abordare vine mai degrabă să prevină încadrarea copilului din grupul vulnerabil în cea cu CES.* Copiii vulnerabili ajung în această situație, deoarece au început să frecventeze școala mai târziu, fie au părinții plecați peste hotare și au ajuns într-o vulnerabilitate emoțională sau nu au obținut la timp serviciile necesare de recuperare a tulburărilor de limbaj.

Această insuficiență a serviciilor de suport determină un număr mare a copiilor cu dificultăți de învățare (după cum este surprins de studiile de caz și prezentat în capitolul ”Eficacitate”). Totodată, în cadrul interviurilor desfășurate la nivel local au fost întâlnite cazuri, când intervenția la timp a unui CDS pentru un grup de copii din mediul vulnerabil a prevenit încadrarea majorității acestora în categoria CES. Vorbim de suportul oferit de un CDS din grădinița s. Sofia (rn. Drochia) pentru 12 copii din medii vulnerabile, care întâmpinau ușoare rețineri în dezvoltare, tulburări de limbaj ș.a. În rezultatul lucrului CDS cu acești copii timp de 1,5-2 ani, după absolvirea grădiniței, doar 1 din 12 copii a fost încadrat în categoria CES în primul an de școală. Restul de 11 au depășit situația critică.

Cazuri ce vin să confirme relația dintre numărul mare de copii cu CES (în special cu dificultăți de învățare) și copiii din mediul vulnerabil sunt scoase în evidență de cadrele didactice în studiile de caz, elaborate în baza interviurilor individuale și de grup. De exemplu, conform celor menționate de cadrele didactice de la gimnaziul Ciorești, rn. Nisporeni, o mare parte din părinții copiilor cu CES fac parte din categoria familiilor vulnerabile. Aceștia nu sunt interesați de procesul educațional al copiilor și nu doresc să vină la școală. Doar o mică parte din părinți sunt receptivi la cerințele școlii și a copiilor. Profesorii consideră că ajutorul social pentru familiile vulnerabile ar trebui să fie

⁷⁰ Conform UNESCO sunt 8 categorii de CES, inclusiv copii din grupul de risc (medii defavorizate pentru creștere și dezvoltare; apartenența la grupuri etnice minoritare; familii de emigranți; copii ai străzii; copii afectați de maladia SIDA)

condiționat, astfel încât aceștia să conlucreze cu școala. Cadrele didactice din Pelinia/Drochia și Colibași/Cahul au menționat că se confruntă cu aceeași dificultate.

Cel mai mare număr de copii cu CES, conform raportului CRAP pe 2018, este în categoria copiilor cu dificultăți de învățare (mai mult de jumătate de copii). Următoarea categorie ca număr este cea a copiilor cu întârziere / dizabilitate mintală/intelectuală/dificultăți severe de învățare (17%). *În opinia specialiștilor, acest număr nu ar fi fost atât de mare dacă s-ar fi lucrat cu copiii de timpuriu, pentru prevenirea dificultăților de învățare, acordându-le asistență psihologică, psihopedagogică, logopedică.*

Totuși, date referitoare la *Copii din grupul de risc (medii defavorizate pentru creștere și dezvoltare; apartenența la grupuri etnice minoritare; familii de emigranți; copii ai străzii; copii afectați de maladia SIDA)* au fost colectate de SAP doar în anii recentți. Trebuie evidențiat în acest context că 19 din cele 35 raioane/municipii au raportat 0 copii la această categorie pe anul 2018. Printre acestea se numără Mun. Bălți, a doua localitate ca mărime după Chișinău, rn. Nisporeni, cunoscut prin cel mai mare număr de copii de etnie romă într-o singură localitate (vezi cazul s. Vulcănești) (a se vedea tabelul 14 din anexe). *Pentru comparație, conform datelor puse la dispoziție de reprezentanții Ministerului Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, numărul total al copiilor aflați în situație de risc la sfârșitul anului 2018 era de 10.345, dintre care 7461 (72%) cu vârsta cuprinsă între 3-15 ani. Aceeași sursă indică o cifră totală de copii cu ambii părinți plecați peste hotare de 37.866, dintre care 30.038 (79%) cu vârsta cuprinsă între 3-15 ani. În cazul copiilor cu ambii părinți plecați peste hotare, cadrele didactice intervievate din com. Ciorești/Nisporeni au menționat că acești copiii stau cu bunicii, pe când de fapt, ei sunt mai degrabă în grija scolii.*

XI. COORDONARE ÎNTRE ACTORII IMPLICAȚI – PRINCIPALE CONSTATĂRI

Lansarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 trebuie privită ca o continuitate și aprofundare a acțiunilor MECC și partenerilor (alte Ministere și partenerii de dezvoltare, ONG-uri active în domeniu) în contextul realizării reformei sistemului rezidențial de îngrijire.

Cooperarea la nivel național

După cum este precizat în capitolul "Eficiență", sarcina de coordonare a procesului de dezvoltare a EI a revenit într-o primă fază *Consiliului de coordonare a reformei sistemului rezidențial de îngrijire a copilului și dezvoltării educației incluzive*, instituit în anul 2010⁷¹, în cadrul MECC. Din acest Consiliu făceau parte reprezentanți ai Ministerului Finanțelor, MSMPS, Ministerul Justiției, IȘE, Șef direcție educație, Manager școlar, UNICEF și ONG partener. Activitatea Consiliului era coordonată de Șeful Direcției Învățământ Preuniversitar MECC. Ședințele lunare desfășurate la etapa de planificare și cea inițială de implementare a Programului vizau promovarea cadrului normativ, ajustarea conceptelor pentru înțelegerea comună asupra Programului la nivelul actorilor cheie, elaborarea mecanismelor eficiente de coordonare; dezvoltarea

⁷¹ Ordinul Ministerului Educației Nr. 338 din 14 iunie 2010.

mecanismelor de monitorizare și de informare asupra activităților, realizărilor sau provocărilor pentru care se identificau soluții.

Datele culese prin interviu au arătat că *nivelul de coordonare a implementării Programului a scăzut treptat, iar colaborarea într-un cadru formal a fost înlocuită de cea de tip informal*. Colaborarea mai intensă și formalizată din prima etapă era justificată prin nevoia creării cadrului de implementare, a cadrului legislativ și a structurilor necesare. Ulterior, *”pe baza reglementărilor existente, lucrurile s-au așezat pe un făgaș, iar acum coordonarea e mai mult informală”* (interviu, organizație a societății civile).

Legea 140/2013 și Mecanismul intersectorial de cooperare⁷² a impus cooperarea intersectorială în domeniul protecției copilului și integrarea serviciilor sociale, educaționale și de sănătate (art. 20). Cu toate acestea, *modalitățile concrete și cultura cooperării sunt încă insuficient dezvoltate*. Acesta este un obiectiv pentru etapa viitoare – *”elaborarea unui model/ a unui protocol despre cum trebuie abordată dizabilitatea de către toate sectoarele. Acum avem încă o abordare fragmentată și nu are continuitate* (interviu, organizație a societății civile). Mai multe organizații ale societății civile au afirmat că este necesar *”un Consiliu de Coordonare a educației incluzive, care să discute idei, să discute cu ministerele, să discute ceea ce face fiecare actor.”*

Și în viziunea ministerelor consultate cooperarea intersectorială este insuficientă, în special pentru copiii cu dizabilități severe, în ceea ce privește serviciile sociale și medicale. Cooperarea cu sectorul social trebuie axată pe identificarea soluțiilor pentru oferirea serviciului de asistent personal (după cum este confirmat în capitolul ”Eficacitate”, pe baza interviurilor realizate și studiile de caz) dar și pentru a facilita intervenția timpurie care previne încadrarea copilului în categoria CES. Cooperarea cu sectorul social și medical este necesară și pentru a sprijini reintegrarea copiilor care încă mai rămân în sistemul rezidențial (aproximativ 1000 copii). În aceste instituții au rămas copii care au nevoie de un pachet specific de servicii, ce țin de toate trei sectoare: educațional, social și medical.

Atât la etapa de planificare, cât și în perioada de implementare a Programului, MECC a conlucrat activ cu Ministerul Finanțelor. Această conlucrare s-a axat pe dimensiunea de planificare și acoperire bugetară a acțiunilor Programului (etapa de design a Programului) și a actelor normative și regulatorii (etapa implementare a Programului). În rezultatul acestei conlucrări s-a convenit asupra unei formule de finanțare a educației incluzive, ceea ce într-un final a constituit 2% din bugetul raionului pe educație.

Cooperarea la nivel local

Cooperarea intersectorială la nivel local are loc în linii mari între subdiviziunile MECC și cele ale MSMPS. Începând cu 2013, la nivel de APL II (raioane) coordonarea activităților de implementare a Programului se realizează de către OLSDÎ prin SAP. Aceste subdiviziuni ale MECC la rândul său coordonează și realizează activitățile la nivel local în parteneriat cu DAS (subdiviziune a MSMPS) și alte instituții specializate,

⁷² HOTĂRÎRE Nr. 270 cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului.

<http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=352587&lang=1>

precum și ONG-uri din domeniul protecției copilului și educație incluzivă. La nivel local I activitățile sunt realizate de: instituțiile de învățământ, APL și serviciile comunitare/instituții specializate iar nivelul instituțional vizează Administrația, Comisia Multidisciplinară Intrașcolară, Cadrele didactice, Echipa PEI, Dirigintele și CDS.

Din interviurile realizate cu actorii cheie la nivel local dar și cu cei de la nivel național aceștia au exprimat viziunea lor asupra coordonării și cooperării în cadrul procesului educațional incluziv la nivel de:

I. Consultare

OLSDÎ, SAP, instituțiile de învățământ, precum și ONG sunt consultate cu privire la proiectele de decizii, planurile de acțiuni, inițiativele ce au relevanță cu domeniul educației incluzive. Această afirmație a fost făcută în cadrul interviurilor cu OLSDÎ Cahul, OLSDÎ Nisporeni și Drochia, școala primară A. Donici Mun. Cahul, Liceul "Petre Ștefănuță" or. Ialoveni.

Pentru depășirea barierelor întâlnite în implementarea programului, MECC recunoaște expertiza ONG naționale și a experților individuali în domeniu și în parteneriat cu aceștia realizează studii, dezvoltă servicii și module de instruire pentru specialiștii angajați în serviciile de educație incluzivă.

II. Stabilire mecanisme conlucrare/Corelare date

Cooperarea intersectorială în implementarea Programului la nivel local este mai avansată între sectoarele educație și social. Conform celor menționate de cadrele didactice din raioanele Nisporeni și Basarabeasca o mare parte din copiii cu CES fac parte din categoria familiilor vulnerabile. În astfel de situații asistentul social este în legătură permanentă cu CDS și instituția educațională. În general, la nivelul APL I și II se conturează o colaborare relativ bună între sectoarele social și educațional. Din echipele multidisciplinare locale, cât și din Comisia Raională pentru protecția copilului aflat în dificultate, fac parte reprezentanți ai APL, SAP, instituții de învățământ, reprezentanți DAS. O bună parte din cazuri discutate în cadrul acestor structuri se referă la situația copiilor cu CES/dizabilități. Există însă, și specialiști din instituțiile educaționale ce au participat la interviurile organizate în cadrul cercetării care au menționat că serviciile sociale nu cooperează în ceea ce privește lucru cu familiile vulnerabile.

Cu serviciile medicale, constatăm din interviuri (SAP Cahul, Școala A. Donici) că, există o conlucrare slabă. Motivul principal este faptul că lucrătorii medicali nu oferă date cu referire la copiii cu dizabilități pentru că încalcă legea ce prevede protecția datelor cu caracter personal. Șefa SAP Cahul a menționat că se lucrează foarte mult în direcția canalizării eforturilor de implementare a incluziunii pe segment intersectorial. Rezultatul acestei cooperări ar trebuie să fie materializat într-un mecanism clar de determinare a parcursului incluziv pentru copiii cu dizabilități severe (determinare dizabilitate, referire către servicii, atribuții clare ale serviciilor în ceea ce privește asistența copiilor). În prezent, conform managerului SAP, medicii indică instruire la domiciliu (o practică moștenită încă din sistemul sovietic), în timp ce SAP, în baza reglementărilor recente, vede în schimb un alt tip de incluziune. Colectarea și evidența datelor privind copiii cu dizabilități severe de către SAP este încă destul de dificilă. Iar medicul este primul care sesizează cazul de dizabilitate severă. Reprezentantul SAP consideră că acesta ar trebui să intre în contact cu asistența socială și cu reprezentanții sistemului educațional pentru a informa cu referire la necesitățile copilului cu dizabilități pentru a lua la evidență așa pentru a începe o intervenție complexă de

timpuriu, în perioada senzitivă de dezvoltarea copilului, dar și pentru a pregăti o tranziție la o altă etapă de dezvoltare.

Șefa DAS Cahul consideră că odată cu dezvoltarea serviciilor de intervenție timpurie (servicii ce au început să se dezvolte în raioane) se va soluționa problema identificării și recuperării timpurii și asigurarea tranziției de la o etapă de vârstă la alta a copiilor cu dizabilități.

Pentru asistența copiilor cu dizabilități severe este necesar un algoritm mai clar de cooperare intersectorială, deoarece copiii cu dizabilități severe necesită asistență și suport consistent, ce presupune pe lângă CDS (serviciu educațional), asistent personal (serviciu social), servicii specifice de recuperare. *Pentru a suplini această necesitate UNICEF a elaborat Ghidul privind incluziunea copiilor cu dizabilități severe și a copiilor cu dizabilități senzoriale învățământul general. Ghidul stabilește protocoale și proceduri pentru facilitarea incluziunii. Acesta urmează să fie pilotat și diseminat la nivel național.*

III. Planificarea serviciilor în baza nevoilor

Serviciile de educație incluzivă la momentul reies din posibilitatea de a fi achitate din cei 2% din bugetul educației pe raion. La etapa elaborării Programului, când încă nu se cunoșteau datele din teren, identificarea unei formule de finanțare (2%) a fost o soluție de moment. În cadrul interviului cu specialiștii din serviciile de EI, cu managerii instituțiilor de învățământ dar și reprezentanții Ministerului Finanțelor aceștia au menționat că este nevoie de ajustare a cooperării și coordonării eforturilor de planificare bugetară a educației incluzive, reieșind din solicitările specialiștilor din teren, din nevoile de servicii. Reprezentanții intervievați ai Ministerului Finanțelor își doresc o cooperare cu MECC axată pe planificarea bugetară pentru a ajunge *la pachete de servicii specifice pentru copiii cu CES (servicii de asistență pentru dizabilități senzoriale, tulburări emoționale, dificultăți de limbaj și comunicare)*, având în vedere că pachetul standard pentru toate raioanele de 2% nu corespunde etapei actuale de dezvoltare a Programului de Educație Incluzivă (după cum este evidențiat și în capitolul "Eficiență"). În vederea consolidării cooperării și coordonării între cele 2 ministere, reprezentanții intervievați ai Ministerului Finanțelor sunt disponibili și propun desfășurarea instruirilor pentru reprezentanții sectorului Educației pe subiecte ce țin de planificarea și cuantificarea corectă a costurilor.

Rolul UNICEF în dezvoltarea educației incluzive

UNICEF a avut și are în continuare rolul de catalizator al intervențiilor și eforturilor de implementare a Programului. UNICEF este un partener strategic pentru reforma educației, cu o viziune clară asupra desfășurării procesului de educație incluzivă.

UNICEF este agenția care coordonează Parteneriatul Global pentru Educație în Republica Moldova. În acest context, activitatea UNICEF în perioada 2013-2017 a urmărit să sprijine Guvernul și societatea civilă pentru a asigura incluziunea socială a copiilor și familiilor lor și implementarea Strategiei "Educația 2020". Astfel, programul de cooperare dintre UNICEF și Republica Moldova (2013-2017) a determinat ameliorări semnificative în ceea ce privește participarea copiilor la educație timpurie, educația incluzivă,

dezinstituționalizarea sau îngrijirea sănătății copiilor.⁷³ UNICEF a sprijinit Ministerul Educației din Republica Moldova în promovarea și implementarea modelului școlii prietenoase copilului – școala prietenoasă fiind cea care asigură un mediu fizic și social sigur, protector și sănătos, incluziune, eficacitate, echitate și sensibilitate față de dimensiunea de gen, implicarea familiei și comunității. Școala prietenoasă este cea care nu exclude nici un copil, ci îi aduce pe toți împreună, la școală. De asemenea, a sprijinit cercetarea în domeniul educației și în domeniul social printr-un număr semnificativ de studii și analize⁷⁴, facilitând cunoașterea și înțelegerea fenomenelor cu care se confruntă copiii în diferite situații vulnerabile.

De la bun început UNICEF a sprijinit MECC în dezvoltarea concepției educației incluzive, concepție care a luat apoi forma unui Program. În 2007 a fost creat un grup de lucru intersectorial, cu implicarea unui consultant internațional și unul național. Acest grup a elaborat conceptul EI, prezentat ulterior Guvernului Republicii Moldova, care a solicitat realizarea unui studiu de fezabilitate și o analiză a costurilor implicate. Cu suportul UNICEF a fost format un alt grup de lucru care a inclus reprezentanți ai organizațiilor active în domeniu și a elabora Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive.

Programul valorifică în foarte mare măsură proiectul ”Școala prietenoasă copilului”, implementat de UNICEF și de Guvernul Republicii Moldova, incluziunea fiind unul dintre pilonii acestui model, iar întreaga concepție a școlii prietenoase fiind convergentă cu politicile naționale și internaționale. De asemenea, conferințele anuale pe tema educației incluzive, organizate de Ministerul Educației, cu sprijinul UNICEF, au reunit reprezentanți ai școlilor (directori, cadre didactice), reprezentanți ai direcțiilor raionale de învățământ, organizații ale societății civile, beneficiari direcți (părinți, copii), reprezentanți ai Guvernului. Pentru consolidarea cooperării și a coerenței acțiunilor, conferințele au încercat să aducă împreună organizațiile nonguvernamentale care au contribuit de-a lungul timpului - Fundația Lumos, KulturKontakt, Parteneriate pentru Copil, Speranța, Keystone, Alianța ONG-urilor în domeniul Protecției Copilului etc.

Conform interviurilor realizate, UNICEF a acordat un sprijin substanțial MECC în coordonarea Programului prin facilitarea constituirii Consiliului de Coordonare a Dezinstituționalizării și Educației Incluzive, reinstituind mai târziu drept Consiliu de Coordonare a Educației Incluzive (prezentat mai sus). Totodată, UNICEF a susținut intervențiile pentru determinarea formulei de finanțare pentru educația incluzivă. În vederea asigurării unei înțelegeri comune a EI de către actorii-cheie implicați în proces, UNICEF a sprijinit MECC și în organizarea a 2 conferințe anuale de EI (2017, 2018). Acestea au reunit: reprezentanți ai școlilor (directori, cadre didactice), reprezentanți ai direcțiilor raionale de învățământ, ONG-uri, beneficiari direcți (părinți, copii), reprezentanți ai Guvernului. UNICEF a contribuit la eforturile de a promova același mesaj de către toți cei implicați în EI. În acest sens, a fost elaborat un Plan de Comunicare privind EI și a fost organizată o campanie media cu sloganul: ”Hai cu mine! Școala e și pentru tine!” (inclusiv spot publicitar la TV și radio; campania a fost repetată de 2 ori pe an). Urmare a campaniei, unii părinți au prins curaj să ceară înscrierea la școală a copiilor și au reclamat când acest drept le-a fost refuzat. În 2010, Ministerul Educației a emis un

⁷³ Evaluation of the Government of Moldova – UNICEF 2013-2017 Country Programme of Cooperation, Final Report, Chișinău, 2017

⁷⁴ <https://www.unicef.org/moldova/date-%C8%99i-cercet%C4%83ri>

ordin prin care școlile erau obligate să primească toți copii (în contextul dezinstituționalizării).

În perioada 2014-2015, UNICEF a sprijinit CRAP să instruiască toți specialiștii SAP. Aprox. 238 de specialiști SAP au beneficiat de 10 zile de training. Consolidarea SAP a fost foarte importantă pentru a se asigura un grad de consens / uniformizare în practici și servicii, în modul în care politica de educație incluzivă ajunge la nivel local. Prin intermediul proiectului "Promovarea educației incluzive în Republica Moldova", UNICEF a sprijinit CRAP în realizarea unui număr ridicat de studii, analize, ghiduri, curricule, după cum este prezentat în caseta de mai jos.

Studii, ghiduri, metodologii dezvoltate cu sprijinul UNICEF

1. *Educația incluzivă - Concept Actualizat*
2. *Concept privind accesibilizarea instituțiilor de învățământ preuniversitar și adaptarea la necesitățile copiilor cu dizabilități*
3. *Analiza situației în domeniul accesibilizării clădirilor și construcțiilor din învățământul preuniversitar la necesitățile copiilor cu dizabilități*
4. *Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare - ghid metodologic*
5. *Concept privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare*
6. *Concept privind incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități severe*
7. *Curriculum pentru formarea continuă a specialiștilor OLSDÎ, specialiștilor SAP și a cadrelor didactice privind incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități severe*
8. *Incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități severe - ghid metodologic*
9. *Concept privind incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități senzoriale*
10. *Educația incluzivă a copiilor cu dizabilități senzoriale curriculum de formare continuă pentru specialiști ai serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică, manageri școlari și din instituții preșcolare, cadre didactice, cadre didactice de sprijin, psihologi școlari.*
11. *Educația incluzivă a copiilor cu dizabilități senzoriale - ghid metodic-practic*
12. *Curriculumul privind orientarea părinților în educația copiilor cu cerințe educaționale speciale, si trei module de formare destinate responsabililor din cadrul Organelor locale de specialitate din domeniul învățământului, specialiștilor Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică, cadrelor didactice*
13. *Ghid pentru părinți – orientarea părinților în educația copiilor cu cerințe educative speciale*
14. *Planul educațional individualizat structura-model și ghidul de implementare (ediție revizuită și adaptată)*
15. *Ghid evaluarea dezvoltării copiilor în procesul educațional pentru specialiștii serviciilor de asistență psihopedagogică și echipelor multidisciplinare*
16. *Concept indicatori de performanță pentru serviciul de asistență psihopedagogică și specialiștii din cadrul acestuia*
17. *Raport de cercetare monitorizarea și evaluarea serviciilor raionale/municipale de asistență psihopedagogică și a specialiștilor din cadrul acestora*
18. *Concept privind elaborarea indicatorilor de bază (universali) și specifici în educația incluzivă*
19. *Anexa-lista indicatori de bază (universali) și specifici în educația incluzivă*
20. *Regulament cu privire la activitatea cadrului didactic de sprijin (CDS) din instituția de învățământ general (preșcolar, primar, secundar)*

21. *Regulament cu privire la activitatea psihopedagogului din instituția de învățământ general (preșcolar, primar, secundar)*
22. *Regulament cu privire la organizarea și desfășurarea activității logopedului în instituțiile de învățământ general*
23. *Regulament cu privire la organizarea și desfășurarea activității psihologului în instituțiile de învățământ general*
24. *Concept pentru crearea unei platforme în domeniul educației incluzive pentru asigurarea sprijinului cadrelor didactice. Design, modele și tematici pentru webinare în cadrul paginii web.*

XII. Domeniile și modalitățile de cooperare cu alte agenții ONU și partenerii de dezvoltare

Programul de dezvoltare a educației incluzive este complementar altor inițiative ale instituțiilor donatoare și a capitalizat eforturile acestora, astfel încât incluziunea să devină un mesaj-cheie pentru societate. Educația incluzivă reprezintă un angajament asumat la nivel larg de către organizațiile active în domeniul educației și protecției drepturilor copilului și instituțiile donatoare.

După cum precizam anterior, reforma sistemului rezidențial a crescut oportunitatea Programului de dezvoltare a educației incluzive (interviu, organizație a societății civile). Consiliul de Coordonare a Reformei Sistemului Rezidențial a devenit o platformă de dezbateră pentru educația incluzivă. (interviu, organizație a societății civile). *Primele etape ale reformei instituțiilor rezidențiale și inițiere a educației incluzive au fost realizate cu sprijinul UNICEF, ulterior fiind implicate mai multe organizații donatoare. După 2011, ONG-urile au atras multe resurse* (interviu, organizație a societății civile).

Programul a valorificat eforturile anterioare de dezvoltare a unei concepții privind educația incluzivă ale MECC, UNICEF și ale altor instituții partenere. Etapa de operaționalizare a concepției și de elaborare a Programului național s-a realizat prin implicarea semnificativă și colaborarea susținută a organizațiilor active în domeniu – Fundația Lumos, Keystone, Parteneriat pentru fiecare copil, KulturKontakt, Speranța, CCF Moldova, Alianța ONG-urilor în domeniul Protecției Copilului etc. Fundația Lumos a sprijinit Ministerul Educației în crearea noului grup de lucru care a făcut trecerea de la concepția educației incluzive la un program național.

Astfel, Fundația Lumos Moldova a implementat Proiectul „Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”, finanțat din grantul oferit de Guvernul Japoniei, administrat de Banca Mondială și Fondul de Investiții Sociale din Moldova. În cadrul acestuia, autoritățile publice locale din 24 de raioane au fost sprijinite să elaboreze /actualizeze planurile de implementare a *Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*. În perioada 2015-2016, au fost implementate activități în 20 de școli pilot pentru instruirea cadrelor didactice pentru a sprijini și învăța copiii cu dizabilități în școala generală. Fundația a realizat un studiu al nevoilor de formare a personalului din cele 20 școli-pilot ale proiectului, iar rezultatele acestuia au fost valorificate pentru elaborarea metodologiei de formare a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive⁷⁵. De asemenea, au fost elaborate opt module de formare în domeniul educației incluzive, disponibile în limbile română și rusă, pentru

⁷⁵ https://fism.gov.md/sites/default/files/document/attachments/raport_final_fism_rom_15_11_2016.pdf

formarea/dezvoltarea competențelor cadrelor didactice în vederea sprijinirii copiilor cu dizabilități⁷⁶. Un număr mare de cadre didactice (682) au beneficiat de formare / instruire în domeniul educației incluzive.

Alianța Organizațiilor pentru Persoane cu Dizabilități, în cadrul Programului „Inițiativă Comună de Promovare a Oportunităților Egale”, implementat de Fundația Est Europeană și Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare din resursele acordate de Agenția Elvețiană pentru Dezvoltare și Cooperare, Guvernul Suediei și de Ministerul Afacerilor Externe al Danemarcei/DANIDA și contribuția Reprezentanței IM Swedish Development Partner, a realizat un studiu⁷⁷ privind incluziunea pe piața muncii. Studiul a evidențiat, o dată în plus, relația strânsă dintre ocupare și pregătirea profesională / nivelul de educație, pledând pentru ameliorarea accesului persoanelor cu dizabilități la educație de calitate – condiție a ameliorării ocupării.

Demersuri de monitorizarea educației incluzive din perspectiva drepturilor omului / copilului au fost realizate de Avocatul Poporului. Pe baza analizei legislației și a nivelului de implementare a acesteia, instituția Avocatului Poporului⁷⁸, a făcut o serie de recomandări de măsuri pentru asigurarea accesului la educație al copiilor cu dizabilități, cu accent pe copii cu dizabilități senzoriale.

Centrul „Speranța”, cu suportul DSPF (Fondul Proiectelor pentru Regiunea Dunării) și KulturKontakt Austria, a implementat Proiectul ”Învățământul Profesional Tehnic Incluziv – Ghidare în carieră și consiliere pentru a susține accesul la educație și formare relevantă”, pentru a contribui la îmbunătățirea serviciilor de consiliere și ghidare și consiliere pentru elevii și tinerii cu cerințe educaționale special și, în special, a celor cu dizabilități.

CCF Moldova a oferit servicii de asistență educațională (recuperare educațională, sprijin pentru învățare), psihologică (consiliere individuală și de grup), terapii specifice (logopedie, psihoterapie) și suport pentru personalul de sprijin (cadru didactic de sprijin, logoped, psiholog, psihopedagog). Organizația a sprijinit sute de copii să se integreze în școli din comunitățile în care trăiesc și a influențat evoluția a zeci de instituții în direcția școlii prietenoase copilului.

Keystone Human Services International Moldova a contribuit, de asemenea la dezinstituționalizarea copiilor și la integrarea lor educațională. Organizația oferă suport diferiților actori (autorități centrale, locale, specialiști etc.) în domeniul asistenței și protecției sociale, al educației incluzive și antreprenoriatului social. Activitățile sale sunt congruente cu obiectivele Programului de dezvoltare a educației incluzive.

Agenda altor donatori internaționali a inclus sprijinirea incluziunii sociale și economice în general și, în mod particular, educația incluzivă. Astfel, Individuell Människohjälp Swedish Development Partner este o organizație activă în Republica Moldova din 2002, activitatea sa fiind orientată spre îmbunătățirea situației persoanelor cu dizabilități prin servicii de reabilitare, educație incluzivă, asistență familială, consiliere și orientare profesională și activități de advocacy. Strategia în domeniul educației a USAID urmărește să dezvolte sisteme de educație accesibile, echitabile, de calitate și incluzive. Între

⁷⁶ P.19.

⁷⁷ „Analiza pieții muncii din Republica Moldova din perspectiva incluziunii persoanelor cu dizabilități” (2016)

⁷⁸ Raportul cu privire la incluziunea socială a copiilor cu dizabilități senzoriale, <http://incluziune.md/ro/wp-content/uploads/2016/10/Raport-privind-incluziunea-sociala-a-copiilor-cu-dizabilitati-senzoriale.pdf>

donatorii importanți din Republica Moldova, se află Uniunea Europeană⁷⁹, care promovează, de asemenea, educația și formarea favorabile incluziunii și bazate pe învățarea pe tot parcursul vieții. Planul de Acțiune pentru sprijinirea reformelor democratice al Consiliului Europei⁸⁰ implementat în perioada 2013-2016 în Republica Moldova a promovat respectarea drepturilor omului și crearea condițiilor pentru includerea grupurilor vulnerabile, inclusiv a persoanelor cu dizabilități și a persoanelor în vârstă.

Împuternicirea grupurilor subreprezentate, între care se regăsesc și persoanele cu dizabilități, constituie unul dintre pilonii de activitate ai *Oficiului Înaltului Comisar ONU pentru Drepturile Omului* (OHCHR). Organizația a oferit suport pentru elaborarea unui ghid metodologic care include dreptul la educație (cum se promovează dreptul la educație) și crearea unui grup al părinților copiilor cu dizabilități pentru a le dezvolta capacitatea de a cere dreptul la educație pentru copiii lor. OHCHR a făcut demersuri pentru monitorizarea implementării legislației și a oferit suport în cazuri în care drepturile nu sunt respectate. Sunt bine cunoscute cazurile în care, mai ales în primii ani de implementare a Programului, instituțiile de educație refuzau ori evitau să înscrie copii cu nevoi speciale. În astfel de situații, OHCHR a oferit suport familiilor⁸¹ (informații privind drepturile pe care le au) și a făcut demersuri pentru respectarea dreptului la educație al copilului. OHCHR oferă suport pentru autorități și instituții pentru drepturile omului, suport pentru instituțiile societății civile, în vederea promovării abordării bazate pe drepturi. În colaborare cu UNICEF și cu alți actori, a fost dezvoltată o platforma online de monitorizare a recomandărilor emise de mecanismele internaționale din aria drepturilor omului (monitor.drepturi.md). OHCHR acționează, de asemenea, pentru promovarea drepturilor minorităților lingvistice sau etnice. Oficiul organizează stagii pentru persoane din grupuri subreprezentate (ex., internship).

Organizația Mondială a Sănătății (OMS) a promovat drepturile persoanelor cu dizabilități mintale și accesul la servicii ca parte a Planului Global de Acțiune pentru Dizabilitate, 2014-2021.⁸² De asemenea, a promovat importanța sănătății mintale și a făcut eforturi pentru prevenirea violenței și tratamentelor rele asupra copilului, ajutând la extinderea asistenței medicale și sprijinului psihosocial.

Activitatea *Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare* (PNUD) este orientată de cele 17 obiective de dezvoltare durabilă, între care se regăsesc educația de calitate (obiectivul 4), dar și aspecte-cheie conexe precum reducerea inegalităților (obiectivul 10), reducerea sărăciei și asigurarea egalității de gen⁸³. Țintele pentru Republica Moldova vizează asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți, inclusiv pentru grupurile vulnerabile, creșterea relevanței educației din perspectiva cerințelor pieței muncii, asigurarea unui mediu educațional incluziv, sigur, nonviolent, promovarea unui set de

⁷⁹ Donor Assistance to the Republic of Moldova, Special Report, 2016.

⁸⁰ Action Plan to support democratic reforms in the Republic of Moldova 2013-2016, Council of Europe Office in Moldova

⁸¹ <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/Supportingchildrenwithdisabilitiesintomainstreamschools Moldova.aspx>

⁸² WHO: Twelfth General Programme of Work, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112792/GPW_2014-2019_eng.pdf;jsessionid=F28B23712EB57E6B3FB54D97A8DB4257?sequence=1

⁸³ <http://www.md.undp.org/content/moldova/ro/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>

valori comune – dezvoltarea durabilă, protecția mediului, drepturile omului, egalitatea de gen, pacea și non-violența, cetățenia globală, diversitatea culturală.

Mecanismele de cooperare, foarte necesare având în vedere multitudinea de acțiuni implementate, pentru transunerea Programului în fapt sau care contribuie indirect la acestea, sunt insuficiente, cooperarea fiind adesea informală și episodică.

Cooperarea și coordonarea între actorii implicați în implementarea Programului și între instituțiile donatoare a fost realizată prin intermediul organismelor de coordonare analizate anterior, parțial pe baza planuri de acțiuni adoptate, și prin mijloace mai puțin formalizate. Deși activitatea celor două consilii⁸⁴ a fost, în general, pozitiv apreciată de participanții la evaluare, nivelul de coordonare a implementării Programului este perceput ca fiind insuficient (din punct de vedere al rigurozității planificării) și discontinuu (din punct de vedere al regularității acțiunilor și al consecvenței coordonării) Abordarea bazată pe nevoi a predominat, după cum a fost menționat anterior, dar mecanismele de coordonare existente au reușit să evite într-o anumită măsură suprapunerile sau dublarea intervențiilor. Pe de altă parte, absența unor mecanisme de coordonare între agenții și instituții partenere a determinat variații mari între raioane – unele dintre acestea beneficiind de mai multe intervenții și de suport din partea uneia sau mai multor organizații, în timp ce altele au fost susținute prin intervenții sau suport de mai mică amploare.

La nivel local, din datele culese prin interviurile realizate cu reprezentanți ai serviciilor de asistență psihopedagogică și ai instituțiilor de învățământ, nu rezultă existența unor mecanisme de asigurare a coerenței între intervențiile realizate de toate organizațiile implicate cu alte programe.

XIII. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Prezentăm în continuare concluziile și recomandările care reies din constatările identificate în capitolele anterioare.

Relevanță

Programul de dezvoltare a educației incluzive (2011-2019) este coerent cu strategiile și programele internaționale și de la nivel european în domeniul educației. Programul aliniază cadrul strategic și de politici al Republicii Moldova cu tendința generală la nivel internațional și european de a trece de la sisteme paralele de educație (învățământ de masă și învățământ special), la un singur sistem de educație incluzivă, care să ofere tuturor acces la educație adecvată nevoilor specifice.

Programul a fost dezvoltat în concordanță cu cadrul național strategic în vigoare la momentul adoptării acestora (Constituția Republicii Moldova, Strategia națională "Educație pentru toți", "Strategia privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități 2010-2013") și continuă să fie foarte relevant în contextul evoluțiilor strategice și legislative ulterioare (noul Cod al Educației, Strategia de dezvoltare a educației pentru 2014-2020 "Educația 2020", Legea nr 60 / 2012 privind incluziunea socială a persoanelor

⁸⁴ Consiliul național pentru coordonarea reformei sistemului rezidențial de îngrijire a copilului și dezvoltarea educației incluzive și, respectiv, Grupul intersectorial de coordonare a implementării programului de dezvoltare a educației incluzive și activităților de dezinstituționalizare a copiilor, din cadrul Consiliului Național pentru Protecția Drepturilor Copilului, organizat sub egida Guvernului Republicii Moldova

cu dizabilități și Strategia pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020). Programul de dezvoltare a educației incluzive sprijină realizarea obiectivelor reformei educației din Republica Moldova, obiectivele sale fiind congruente și complementare cu cele ale altor măsuri de reformă.

Logica de intervenție a programului a fost formulată de o manieră mai puțin explicită în faza de planificare; obiectivele generale și cele specifice, ca și acțiunile și serviciile sunt enumerate în cadrul programului, fără a fi prezentat modul în care fiecare acțiune sau serviciu contribuie la îndeplinirea fiecărui obiectiv specific. Lipsa acestei legături explicite din program poate conduce la riscul, materializat în practică într-o oarecare măsură, ca unele activități necesare să nu fie planificate deloc și obiectivele să nu fie îndeplinite.

Totuși, în general, coerența internă a Programului este adecvată, având în vedere că prin reconstruirea logicii de intervenție evaluarea relevă că au fost planificate activități și/sau acțiuni și sub-acțiuni pentru atingerea tuturor obiectivelor specifice, cu excepția obiectivului de dezvoltare/implementare a sistemului de evaluare flexibil, din perspectiva educației incluzive. Rezultatele de ordin pedagogic și psihologic preconizate sunt direct și evident legate de realizarea obiectivelor generale și specifice. Totuși, în lipsa acoperirii prin activități specifice a unor grupuri marginalizate sau defavorizate de copii și tineri, unele schimbări preconizate nu pot fi atinse, mai precis accesul egal și universal la educație; respectarea drepturilor copilului și a principiului șanselor egale; asigurarea incluziunii educaționale și sociale a tuturor persoanelor. În același timp, schimbările așteptate sub aspect economic nu pot fi atinse decât indirect prin acțiunile prevăzute (și în absența altor acțiuni de planificat și realizat în sectoare conexe), și, prin urmare, obiectivele generale ale programului sunt ambițioase.

Activitățile implementate au o relevanță foarte ridicată pentru grupurile țintă vizate (decidenți, cadre didactice, specialiști, copii). Evaluarea nu a identificat nicio acțiune realizată care să fie considerată drept irelevantă de actorii implicați, în schimb există o nevoie continuă pentru repetarea și/sau intensificarea unor activități programate, în special din perspectiva formării cadrelor didactice și a managementului școlar; asigurarea implementării programului în educația timpurie și în învățământul profesional și tehnic; asigurarea dreptului la educație incluzivă pentru toate categoriile de copii în situație de risc; dezvoltarea de metodologii, instrumente și competențe cu privire la integrarea în educație a copiilor cu dizabilități severe precum și din perspectiva activităților cu părinții copiilor cu CES și a copiilor tipici. Astfel de activități în continuare relevante sunt prevăzute în Planul de acțiuni 2018-2020.

Eficacitate

Evaluarea a înregistrat progrese în majoritatea ariilor vizate de obiectivele specifice ale programului, dar în perioada următoare uniformizarea progresului reformei la nivel raional ar trebui să constituie o prioritate (fără a se anula, bineînțeles, specificul fiecărui raion).

Legislația existentă în domeniul educației incluzive în Republica Moldova este, în mare parte, acoperitoare și reprezintă în sine unul din principalele rezultate obținute prin implementarea Programului, un factor de succes care a contribuit decisiv la progresele înregistrate privind incluziunea copiilor cu CES în școlile de masă. În această fază de consolidare a educației incluzive sunt necesare o serie de modificări care să asigure

completitudinea cadrului normativ și implementarea programului pe toate palierele educaționale, în cooperare cu alte sectoare implicate direct sau indirect.

Cadrul metodologic pentru incluziunea tuturor copiilor existent este cunoscut în mare parte de cadrele didactice, cadrele de sprijin și de educatori (cel puțin în grădinițele incluzive, dar nu numai), iar SAP-urile și numeroasele ONG-uri implicate au avut o contribuție decisivă în acest sens. Având în vedere faza de consolidare în care intră (sau ar trebui să intre) sistemul de educație incluzivă în Republica Moldova, sunt necesare o serie de metodologii specifice pentru sub-grupuri ale copiilor cu CES (cu dizabilități intelectuale și senzoriale, cu tuburări din spectrul autist, cu dificultăți de învățare, cu părinți migranți, și alte grupuri vulnerabile stipulate în Program), care să acopere metodologii/terapii noi, și/sau în limba rusă. O provocare generală la nivel de sistem este constituită de lipsa materialelor didactice pentru implementarea PEI, pentru diferite materii, și pentru diferite tipuri de copii cu CES, inclusiv pentru copii cu deficiențe de vâz.

Instituțiile de învățământ, la toate nivelurile, sunt pregătite doar parțial pentru a facilita accesul copiilor cu dizabilități (în special motorii, cu deficiențe de auz și vâz), prin infrastructură de acces. Soluții identificate (precum Unitatea de Educație Incluzivă din Ialoveni) vin să răspundă cu succes provocărilor ridicate de accesibilitatea spațiilor de învățare în special pentru copii cu dizabilități psihomotorii grave și asociate, dar acestea trebuie gândite și realizate împreună cu CREI existente, pentru a se asigura eficiența surselor financiare implicate.

Centrele de resurse pentru educația incluzivă și-au demonstrat, în general, utilitatea, dar eficacitatea acestora este grevată, în unele cazuri, de lipsa spațiului adecvat, de prezența insuficientă a cadrului didactic de sprijin și de unele tendințe de a deservi copii cu CES doar în incinta acestuia, contribuind la segregarea de copiii tipici. Evaluarea a identificat că nivelul de echipare al CREI cu materiale de lucru pentru copii cu CES, în special pentru cei cu afecțiuni complexe, este limitată.

Evidențele colectate subliniază rolul cheie pe care cadrele didactice de sprijin îl are în procesul de educație incluzivă, în special în absența asistentului personal sau având în vedere neimplicarea acestuia în procesul de educație. În general numărul de CDS este considerat drept insuficient pentru a se realiza educația incluzivă de o manieră eficace și există raioane în care gradul de încărcare al CDS este mult peste medie. În plus, pachetul salarial mic și faptul că CDS nu este o categorie profesională distinctă determină o fluctuație destul de ridicată a acestora. În general, cadrele de sprijin au participat la multe instruirii, inițial prin implicarea ONG-urilor în domeniu, iar ulterior prin diferite acțiuni organizate de SAP-uri. Activitățile de formare sunt considerate eficace și practica acumulată a întărit competențele CDS la un nivel relativ adecvat. În acest moment sunt necesare formări suplimentare, de bază, pentru CDS cu mai puțină experiență sau nou intrate în sistem. În plus, CDS au nevoie de mult mai multă formare aplicată, practică dar și de formare specifică și aprofundată pentru a lucra cu copii cu dizabilități severe, cu deficiențe de auz și de vâz, TSA, tulburări de comportament și alte nevoi speciale). În continuare există un număr insuficient de psihologi, psiho-pedagogi și în special logopezi și kinetoterapeuți.

Evaluarea constată că au fost realizate un număr ridicat de activități de capacitate a cadrelor didactice și managementului școlilor în domeniul educației incluzive, în special de ONG-urile active în domeniu, și, pe măsura consolidării SAP-urilor, de către specialiștii acestora. În urma acestora, cadrele didactice sunt cel puțin familiare și, în multe cazuri, pregătite să evalueze copiii, să elaboreze PEI și să lucreze cel puțin cu anumite categorii de copii cu CES. S-au făcut progrese pentru includerea și îmbunătățirea modulelor de EI în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Totuși, pe de o parte, procesul de

capacitare (în toate formele) nu se desfășoară, încă, uniform în toate raioanele și în concordanță cu nevoile resimțite de dascăli în funcție de copii cu CES din clasă, iar eficacitatea unor forme de instruire teoretice sau cu caracter general a fost contestată.

Evaluarea evidențiază progrese semnificative realizate din perspectiva construirii instituțiilor și specialiștilor necesari pentru implementarea EI în Republica Moldova. Centrul Republican și Serviciile de asistență psiho-pedagogică constituie un punct de referință în acest context pentru toți actorii implicați. Totuși, și fără a prezenta un element de noutate, numărul de specialiști în cadrul SAP-urilor variază de la raion la raion, fără a fi neapărat aliniat la numărul și necesitățile copiilor identificați cu CES sau la numărul de unități de învățământ în aria geografică acoperită. Gradul ridicat de încărcare al SAP-urilor în multe raioane ridică provocări din perspectiva sprijinirii suficiente a unităților de învățământ, dar și a părinților, în identificarea copiilor cu CES, a evaluării și a re-evaluării acestora, în implementarea PEI, în furnizarea de servicii direct copilului (pe fundalul lipsei serviciilor specializate în raion) dar și din perspectiva monitorizării la nivel raional a progresului de implementare a educației incluzive, cantitativ și calitativ. Având în vedere nevoile cadrelor didactice și necesitatea ca educația incluzivă să se realizeze cuprinzător și de calitate, personalul SAP are în continuare nevoie de pregătire în domenii și pentru tehnici specifice (pentru copiii cu dizabilități severe, multiple, dizabilităților de auz).

Evaluarea constată că în această etapă a implementării Programului, atât la nivel de unități de învățământ (în special în învățământul general) cât și la nivelul SAP-urilor s-a atins un nivel suficient de cunoaștere care să permită, progresiv, consolidarea sistemului de asigurare a educației incluzive. Acest proces ar putea să aibă în vedere furnizarea unui număr mai mare de servicii copiilor cu CES la nivel de școală și de comunitate, astfel încât SAP să se poată concentra pe activități de sprijin și instruire a cadrelor didactice și de sprijin, a specialiștilor implicați, precum și pe activități de asigurare a calității serviciilor și pe planificarea și monitorizarea acțiunilor necesare (în colaborare cu Direcția de Învățământ și gestionați de CRAP, ANACEC).

În acest context, deși activitatea Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) este înalt apreciată, și capacitatea acestuia este, într-o anumită măsură, insuficientă, în principal din perspectiva numărului de resurse umane. Astfel CRAP întâmpină dificultăți în a oferi tot suportul necesar pentru EI pe toate nivelurile educaționale și în a coordona SAP-urile.

Eficiență

Pe baza datelor disponibile, evaluarea concluzionează că, în ansamblu, intervențiile pentru educației incluzivă au fost eficiente din punct de vedere al costurilor pe care le-au implicat pentru *bugetul Republicii Moldova*. Un număr mare de activități, mai ales activități de creștere a capacității cadrelor didactice, formări, vizite de studiu, dezvoltarea unor metodologii, s-a realizat de către parteneri din societatea civilă, cu buget atras și gestionat de aceste organizații partenere, fără să împovăreze bugetul de stat.

Alocările bugetare și cheltuielile efectiv executate pentru educație inclusivă au crescut începând cu 2015 până în anul 2018, având în vedere că activitățile pentru educația inclusivă au început să se extindă de la câteva școli pilot la o mai mare acoperire a unităților de învățământ și a teritoriului țării și de la elaborarea normelor și dezvoltarea instrumentelor la implementarea lor efectivă în unitățile de învățământ. Totuși, diferențele dintre costurile medii / copil între nivelurile de învățământ, în special scăderea

acestora pentru ciclul primar, confirmă faptul că alocările financiare pentru educația incluzivă nu au crescut în același ritm în care a crescut numărul de copii din grupul țintă (cu CES) odată cu închiderea școlilor speciale și auxiliare și extinderea programului la toate nivelurile de învățământ. Mai mult decât atât, alocarea pentru 2019 se află sub nivelul bugetului cheltuit (execuției bugetare) din anul 2018. Totodată, există o serie de inechități în distribuția fondurilor pentru educație incluzivă, dat fiind că învățământul preșcolar și învățământul profesional și tehnic nu au fost avute în vedere de la început în implementarea programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020.

Nivelul costului suplimentar suportat de sistemul de educație pentru integrarea fiecărui copil cu CES în școala de masă este mult mai mic decât costurile angajate în sistemul rezidențial, deci dezvoltarea EI a dus la o eficiență ridicată a bugetului de stat. Din această perspectivă economiile generate de închiderea școlilor speciale și auxiliare ar putea să fie redirecționate către educația incluzivă, mai ales având în vedere că, dată fiind modelul actual de finanțare a educației incluzive determină inechități între raioane (sume mai mari disponibile pentru un număr mai mic de copii cu CES dar acolo unde există un număr ridicat de elevi), nu acoperă nevoile reale în raioane cu un număr ridicat de copii cu CES și contribuie la obținerea unor rezultate neunitare.

Având în vedere că resursele umane sunt considerate drept insuficiente pe mai multe niveluri (în special pentru CDS, personalul SAP și CRAP) și gradul lor de încărcare ridicat prin raportare la numărul de copii cu CES și a instituțiilor de învățământ din teritoriul acoperit (în mai multe raioane), evaluarea consideră că, în general, acestea au fost utilizate eficient. Pentru utilizarea eficientă a resurselor materiale, mai multe eforturi puteau fi întreprinse pentru centralizarea sistematică a materialelor didactice identificate și dezvoltate de școlile-campion, cadre didactice, CDS și SAP și distribuirea acestora pe o scară largă pentru a fi utilizate de întregul sistem.

În ansamblu, este înregistrată o întârziere în implementarea Programului, comparativ cu etapele propuse de acesta (2011 – 2012 Elaborarea cadrului normativ de dezvoltare a educației incluzive, 2013 – 2016 Pilotarea modelelor de educație incluzivă, 2017 – 2020 Realizarea la scară largă a prezentului Program). În principiu prima etapă a fost realizată cu întârzieri de cel puțin un an. În perioada 2013-2018 au fost adoptate o serie de alte acte importante care completau cadrul normativ în vigoare, în special în ariile neavute în vedere inițial precum educația timpurie și ÎPT (de exemplu "Regulamentul de organizare și funcționare a instituției de educație timpurie – aspecte. Etapa de pilotare a modelelor de educație incluzivă a fost realizată, în linii mari, în timpul prevăzut (sau chiar mai devreme), având în vedere implicarea intensă a ONG-urilor active în domeniu în Republica Moldova⁸⁵. Realizarea la scară largă a programului este în întârziere, deși progrese au fost înregistrate și pentru această etapă prin activitatea SAP-urilor care implementează EI în fiecare raion și municipiu. Întârzierile sunt determinate și de aprobarea târzie a *Planul de acțiuni 2018-2020* aferent Programului.

Sistemul mai puțin dezvoltat de gestionare, inclusiv monitorizare, a implementării Programului de dezvoltare a educației incluzive reprezintă un punct slab. Programul în sine (capitolul VIII) nu stipulează în clar instituțiile responsabile cu gestionarea acestuia, ci doar instituirea unui organ consultativ pentru coordonarea la nivel național. Capitolul

⁸⁵ După cum este prezentat și în studiul "EXPERIENȚE EXISTENTE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE LA NIVEL NAȚIONAL". Sumar elaborat de A. O. "Lumos Foundation Moldova", 2015.

XIV, "Proceduri de evaluare și raportare" stipulează în clar că Ministerul Educației este responsabil cu procesul de evaluare a realizării programului dar nu face o diferențiere adecvată între monitorizare și evaluare.

În acest context, Programul a fost implementat atât prin eforturi ale MECC, dar mai ales prin implicarea ONG-urilor în domeniu, pe baza nevoilor identificate în teritoriu și nu ca urmare a unor planuri comprehensive, a căror monitorizare ar fi trebuit să identifice, de o manieră sistematică, progresul înregistrat și pașii următori necesari pentru atingerea obiectivelor. Sistemul de monitorizare, inclusiv cel de indicatori, corespunde într-o măsură foarte mică cerințelor de calitate acceptate internațional. Rapoarte de progres nu au fost realizate și Rapoartele de activitate ale MECC surprind informații incomplete prin comparare cu acțiunile planificate. Un aspect pozitiv este efortul de colectare, procesare și raportare de date efectuat de SAP-uri și CRAP.

Impact

În ciuda incompletitudinii măsurilor implementate și întârzierilor înregistrate, procesul de dezvoltare a educației incluzive a înregistrat progrese importante din perspectiva atingerii obiectivelor generale ale programului. Acestea au fost ambițios formulate și sunt necesare o serie de acțiuni decisive pentru a generaliza și asigura calitatea educației incluzive pentru toți copiii și tinerii, din toate categoriile marginalizate, inclusiv prin completarea și perfectarea cadrului normativ și didactico-metodic. Mediul educațional a devenit mai prietenos și accesibil, dar această evoluție este mai pronunțată în cazul învățământului general, asupra căreia s-a concentrat reforma până în anii recenți și în raioanele care au beneficiat de sprijinul ONG-urilor în domeniu. Formarea unei culturi și a unei societăți incluzive este un deziderat care se poate atinge pe termen lung și care depinde și de alți factori, în afara controlului Programului sau a MECC.

Progresele sunt notabile din perspectiva dezinsituționalizării și numărului copiilor cu cerințe educaționale speciale care frecventează școlile tradiționale. Totuși, evaluarea subliniază necesitatea întăririi mecanismelor de înrolare a copiilor din categorii de risc în unitățile de învățământ, în special la nivel de grădiniță, în vederea identificării nevoilor lor specifice și facilitării intervenției mai timpurii. Totodată, în vederea obținerii schimbărilor așteptate din perspectiva mediului școlar, sunt esențiale pregătirea unităților de învățământ și a cadrelor didactice să lucreze cu copiii cu dizabilități severe. Cooperarea între sectoarele medical, social și educațional este esențială din această perspectivă.

Evoluția indicatorilor statistici referitori la populația școlară și la numărul copiilor cu dizabilități, precum și rezultatele obținute prin furnizarea de servicii copiilor cu CES conform nevoilor, indică faptul că pe termen lung, este posibil ca nevoia de intervenție pentru educație incluzivă să scadă (și, totodată, nevoia de resurse financiare). Până la acel moment, sunt necesare o serie de măsuri pentru generalizarea reformei la nivel de raion, inclusiv prin reglarea intensității intervenției în funcție de particularitățile din teritoriu, pentru a se asigura un progres și efecte adecvate.

Evaluarea a surprins evoluții pozitive în rândul copiilor cu CES, dar și a colegilor acestora tipici. Copiii cu CES și-au făcut prieteni printre colegi, au fost susținuți de către aceștia și

în multe cazuri se simt egalii lor. Lucrul pe baza curriculei modificate a dat unele rezultate din perspectiva progresului la învățatură. Totuși, progresul este mai pronunțat în unitățile școlare unde au fost pilotate modele de educație incluzivă, au fost sprijinite mai mult de ONG-uri și atât managementul școlii, cât și de cadrele didactice dar și copiii au dobândit experiență în lucrul cu copii cu CES. Această dinamică subliniază importanța informării și a contactului cu copii cu CES, inclusiv cu dizabilități, în crearea unui mediu școlar prietenos și desăvârșirea procesului de asigurare a unei educații incluzive.

În acest context, incluziunea copiilor cu dizabilități severe întâmpină provocări în mare parte datorită pregătirii insuficiente la nivelul instituțiilor, școlilor și cadrelor didactice, timpului suplimentar necesar pentru a lucra cu acești copii, și, într-o anumită măsură, a reticenței părinților de a integra copii în școală. Îmbunătățirea situației se poate realiza prin echiparea și capacitatea unităților de învățământ și a cadrelor didactice, precum și prin asigurarea serviciilor specializate, dar o contribuție majoră în acest sens ar putea avea disponibilitatea serviciului de asistență personală pentru toți copii cu dizabilități severe și implicarea acestuia în actul educațional (în școală). Este importantă dezvoltarea unei abordări mai largi pentru copii cu CES și în special a celor cu dizabilități, care să asigure nu numai integrarea lor educațională, ci și socială și deprinderea abilităților practice de viață.

S-a îmbunătățit și atitudinea părinții copiilor tipici în ceea ce privește participarea copiilor cu CES în învățământul de masă, deși rezistența acestora nu este înlăturată decât parțial și încă ridicată în cazul copiilor cu dizabilități mentale și a celor cu tulburări emoțional-afective și de comportament. Cercetările din domeniul educației (PISA, TIMSS etc.) au evidențiat rolul important al părinților în educație. Astfel, campaniile de informare care vizează publicul larg pot fi utile pentru influențarea atitudinii părinților față de educația incluzivă, față de educația și drepturile fiecărui copil. Pentru părinții copiilor cu dizabilități, sunt necesare acțiuni de informare asupra drepturilor copiilor și sprijin / consiliere juridică și educațională (pentru a învăța cum își pot sprijini mai bine copiii). Pentru părinții copiilor tipici, la nivelul școlii / grădiniței, pot fi organizate acțiuni comune cu cei ai copiilor cu dizabilități, în grupuri mici, care să permită interacțiunea și deconstruirea prejudecăților.

Evaluarea a observat schimbări pozitive în atitudinea față de procesul de incluziune, atât la nivel de cadre didactice, cât și la nivelul managementului școlilor și la nivelul OLSDÎ. O contribuție importantă în acest sens o au Planurile Raionale de Educație Incluzivă, existente în majoritatea raioanelor și implementate măcar parțial. Totuși, situația diferă de la raion la raion și de la școală la școală, în funcție de expunerea la copii cu CES (în școlile cu mai puțini copii CES și mai puțin contact cu aceștia încă nu s-a conturat un trend general pozitiv) și de activitățile întreprinse (în raioanele și școlile sprijinite de ONG-uri din nou progresul este mai evident, unele dintre acestea devenind campioni ai educației incluzive). În corență cu progresul reformei, situația e mai bună în școala primară și satisfăcătoare în grădiniță. În gimnaziu procesul se desfășoară mai anevoios.

Totodată, evaluarea a identificat și cazuri în care cadrele didactice au o atitudine discriminatorie față de copii cu CES, dar opiniile colectate indică o scădere a nivelului de discriminare la acest moment cu până la 40% (pe baza interviurilor realizate) comparativ cu anii în care a fost introdusă EI. Discriminarea fost depășită datorită informării, sensibilizării, instruirii inițiale și acumulării de practică și aceste activități trebuie continuate pentru a se obține schimbarea dorită de Program.

Sustenabilitate

Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 este sustenabil în ansamblu, dar nu este sustenabil necondiționat. Cadrul normativ în vigoare dar și cel instituțional, precum și planurile raionale pentru educație incluzivă și planurile manageriale strategice ce abordează EI, dar și experiența acumulată, au o contribuție importantă în acest sens.

La momentul de față, evaluarea constată că ireversibilitatea procesului de dezvoltare a educației nu este, în totalitate, certă. În ciuda progreselor înregistrate, încă nu s-a creat, în toate raioanele, în rândul profesioniștilor implicați și în special la nivelul părinților și a societății o masă critică de persoane formate, informate și conștientizate privind educația incluzivă. *Astfel sunt necesare, totuși, limitarea fluctuației de personal, continuarea activităților de formare și informare, și, implicit, identificarea resurselor financiare necesare*, pentru asigurarea sustenabilității tuturor celorlalte rezultate ale programului. Riscurile în ceea ce privește sustenabilitatea se identifică într-o mai mare parte în ceea ce privește incluziunea copiilor cu dizabilități severe, inclusiv deficiențe de auz sau văz, pentru care sistemul în ansamblu este mai puțin pregătit.

Pe termen lung, pentru a se asigura sustenabilitatea rezultatelor deja obținute, este necesară asigurarea continuității procesului educațional după absolvirea clasei a 9-a, dar și implementarea unor politici *de ocupare, de dezvoltare a economiei sociale dar și de locuire* pentru tinerii care fie provin din familii vulnerabile, din instituțiile speciale/rezidențiale și/sau cu dizabilități.

Alte aspecte

Evaluarea a constata că cea mai mare parte a copiilor din grupul social-vulnerabil și de risc, inclusiv cu părinții plecați peste hotare, nu ajung în mod direct în vizorul serviciilor de educație incluzivă, chiar dacă acești, conform Programului sunt beneficiari direcți. În realitate, ei ajung în rândurile copiilor cu CES și le sunt furnizate servicii doar dacă în timp dezvoltă o tulburare de dezvoltare sau o deficiență de învățare. În condițiile în care evidențele colectate indică o eficacitate sporită a unei intervenții preventive și timpurii, la acest moment SAP și CDS nu au capacitatea de a acoperi numărul larg de copii în situație de risc existenți.

Mecanismele de coordonare și cooperare inter-sectorială sunt insuficient dezvoltate. În special la nivel local există o cooperare bună între sistemul educațional și cel social, dar măsuri suplimentare sunt necesare pentru alinierea sistemului medical la principiile educației incluzive.

Programul de dezvoltare a educației incluzive este complementar altor inițiative ale instituțiilor donatoare și a capitalizat eforturile acestora, astfel încât incluziunea să devină un mesaj-cheie pentru societate. Educația incluzivă reprezintă un angajament asumat la nivel larg de către organizațiile active în domeniul educației și protecției drepturilor copilului și instituțiile donatoare. Mecanismele de cooperare, foarte necesare având în vedere multitudinea de acțiuni implementate, pentru transunerea Programului în fapt sau care contribuie indirect la acestea, sunt insuficiente, cooperarea fiind adesea informală și episodică.

UNICEF a avut și are în continuare rolul de catalizator al intervențiilor și eforturilor de implementare a Programului. UNICEF este un partener strategic pentru reforma educației, cu o viziune clară asupra desfășurării procesului de educație incluzivă.

Recomandări

Palier strategic

- 1. În formularea viitorului program sau a viitoarelor intervenții pentru dezvoltarea și implementarea educației incluzive, este necesară acordarea unei atenții sporite identificării tuturor activităților necesare pentru obținerea rezultatelor așteptate și atingerea obiectivelor specifice și generale planificate.*
- 2. Pe viitor este necesară corelarea de o manieră acoperitoare între strategia propusă la nivel de program și obiectivele și acțiunile propuse/prioritizate de planurile de acțiuni, astfel încât să fie evidentă maniera în care acestea contribuie la obținerea rezultatelor așteptate.*
- 3. Punerea în aplicarea a prevederilor Programului (pct. 58), ce prevede că beneficiarii educației incluzive sunt și copiii din familii defavorizate, minorități naționale, grupuri religioase sau lingvistice. Oferirea serviciilor de asistență a acestor copii pentru prevenirea cerințelor educaționale speciale (în corelare cu redimensiunea SAP și extinderea serviciului de CDS).*

Palier legislativ

- 4. În perioada imediat următoare este necesară modificarea cadrului normativ pentru educația incluzivă pentru a clarifica modul de finanțare a acesteia, inclusiv la nivel de educație timpurie, a asigura accesul și participarea copiilor cu CES în învățământul profesional și tehnic, pentru a reglementa educația copiilor cu CES la domiciliu/ la distanță, a asigura succesul educației incluzive pentru copii cu dizabilități grave/severe sau multiple (inclusiv dizabilități senzoriale de auz și vâz), inclusiv copii cu tulburări din spectru autist.*

Palier metodologic

- 1. Este necesară elaborarea și aplicarea unei metodologii de evaluare și asigurare a calității serviciilor de educație incluzivă.*
- 2. Este necesară elaborarea de ghiduri metodologice pentru categorii specifice de copii cu CES, în principal pentru copiii cu dizabilități intelectuale și senzoriale, cu tulburări din spectrul autist, cu dificultăți de învățare.*

Palier instituțional

- 3. Pentru a se asigura calitatea educației incluzive e necesar de fortificat cooperarea inter-sectorială necesară în acest sens, inclusiv pentru a alinia sistemul medical la principiile educației incluzive și pentru colectarea datelor aferente copiilor cu CES, inclusiv cu dizabilități.*
- 4. Stabilirea unui mecanism comun de colectare a datelor statistice între ministererele și instituțiile implicate. Datele statistice valide și precise sunt un mijloc important pentru susținerea viitoarelor politici și măsuri și un mijloc prin care Guvernul se poate asigura că nici o persoană din grupul țintă nu rămâne în afara Programului. În acest sens, e nevoie să se stabilească cine colectează date, cum, când/ cu ce periodicitate, cui le poate pune la dispoziție. Aceste date sunt utile sub multiple perspective (dimensionarea finanțării, a serviciilor, pentru monitorizarea beneficiarilor etc.). Culegerea și procesarea datelor poate fi*

reglementată astfel încât să nu contravină politicilor privind protecția datelor cu caracter personal. De exemplu, screeningul la naștere, screeningul periodic (controale medicale anuale) pot oferi deja date privind anumite dizabilități.

5. Este necesară, pe viitor, cascada către nivelurile inferioare a unor atribuții, care este facilitată de progresul deja înregistrat în capacitarea resurselor umane implicate în EI. Astfel, nivelul existent și continuarea capacitării cadrelor didactice și a cadrelor de sprijin facilitează implementarea unor servicii la nivel de școală/comunitate și focusarea SAP cel puțin pe activități de ghidare și sprijin și de evaluare și asigurare a calității, pe lângă furnizarea de servicii specializate și individuale în cazuri complexe. Având în vedere experiența acumulată, SAP pot sprijini mai mult CRAP din puncte de vedere metodologic, inclusiv prin schimburi de experiență și lucrul în echipă inter-raional. Astfel CRAP se poate concentra pe aspecte legate de managementul, inclusiv planificarea bugetară și monitorizarea și evaluarea progreselor înregistrate.

Palier resurse umane

6. Este necesară realizarea în cel mai scurt timp a unei analize de nevoi care să identifice, pe baza coortei de copii cu CES aflată în gestionarea SAP-urilor și a planurilor de continuare a procesului de dezinstituționalizare, ce tip de infrastructură de acces este necesară în ce unități de învățământ din ce raioane. Pe baza acestei analize se poate realiza o prioritizare a unităților de învățământ pentru alocarea resurselor financiare necesare și realizarea infrastructurii de acces în cel mai scurt timp.
7. Pentru redimensiunarea personalului SAP în concordanță cu nevoile existente este necesară identificare de noi resurse financiare de la bugetul de stat în cazul raioanelor cu un număr ridicat de instituții de învățământ și copii cu CES/dizabilități.
8. Este necesară consolidarea poziției cadrului didactic de sprijin în contextul educației incluzive în Republica Moldova, prin reconsiderarea categoriei profesionale în care aceștia se încadrează, inclusiv a nivelului de salarizare care nu trebuie să fie inferior celui al altor profesori, a normativului de copii cu CES pe CDS și, implicit prin echilibrarea dintre nevoile specifice ale copiilor cu CES din școală și disponibilitatea CDS. Pe lângă normarea muncii cadrului didactic de sprijin este necesară și elaborarea Fiselor de post ale cadrelor didactice de sprijin și a setului de indicatori referitori la rezultatele muncii cadrului didactic de sprijin.
9. Pentru a avea o abordare proactivă și eficientă, este necesară elaborarea unei analize a nevoilor de formare a CDS și de furnizarea de activități de întărire a capacității acestora de o manieră aplicată, pentru tipologii complexe de copii cu CES dar și în ceea ce privește lucrul cu părinții și asistenții personali (în cazul copiilor cu dizabilități).
10. În întreg sistemul este nevoie de formare și sprijin specializate și aplicate pentru lucrul cu cazuri complexe, cu copiii cu dizabilități severe și/sau multiple, dizabilități de auz și văz.
11. Pentru a se asigura necesarul de specialiști (inclusiv prin SAP), este necesară investigarea în profunzime și identificarea de soluții pentru constituirea unui număr suficient de echipe mobile la nivel de raion.
12. În perioada imediat următoare este necesară realizarea unei analize a nevoilor de formare a cadrelor didactice și a managementului școlar, care să evidențieze în special ariile în care aceștia nu se simt pregătiți să lucreze cu copiii (copiii cu tulburări de limbaj și cu reținere în dezvoltare, cu tulburări de comportament, copii cu tulburări din spectrul autist, copii cu dizabilități severe psiho- și loco-motorii, cu

- deficiențe de auz și văz) și pe baza căreia să se completeze materialele deja realizate și să se planifice activitățile de formare și suport viitoare.
13. În vederea acoperirii nevoii de formare și sprijin a cadrelor de sprijin de o manieră uniformă, eficientă și eficace, ar fi utilă o mai mare cooperare și schimb de resurse între SAP-uri prin care să se capitalizeze asupra experienței și materialelor existente.
 14. Este necesară îmbunătățirea modulelor teoretice existente pentru implementarea EI, prin întărirea abordării practice și implicarea specialiștilor deja formați, precum cei din cadrul SAP.

Palier organizațional

15. Nominalizarea clară a organului responsabil cu gestionarea implementării programului, implicit cu monitorizarea și evaluarea acestuia.
16. Dezvoltarea de proceduri de gestionare, monitorizare, raportare și evaluare a Programului, care clarifice și stabilească rolul și responsabilitățile fiecărei instituții implicate (MECC, alte ministere, CRAP, SAP, ANACEC) și să cuprindă inclusiv prevederi asupra resurselor umane calificate necesare (la fiecare nivel).
17. Definirea unui sistem de indicatori de calitate, care să cuprindă indicatori de toate tipurile (realizare imediată, rezultat, impact) formulați adecvați și cuantificați (valori de bază și ținte), precum și procedurile de colectare, procesare și raportare de date aferente. Este necesar ca acest sistem să cuprindă și să completeze sistemul deja utilizat de CRAP și SAP.
18. Elaborarea de rapoarte de progres anuale, care să evidențieze progresul înregistrat în implementarea acțiunilor prevăzute atât de Program cât și de planurile de acțiune, de către toți actorii implicați, inclusiv ONG-urile în domeniu.
19. Dezvoltarea unui nou Plan de Comunicare pentru promovarea Educației Incluzive și derularea de noi campanii media, pe modelul acțiunilor similare realizate în anul 2013 cu susținerea UNICEF (sub deviza „Vino cu mine, școala e și pentru tine!”).

Palier resurse materiale

20. Este imperios necesară realizarea, la nivel național, de kit-uri care să cuprindă materiale didactice pentru copii cu CES cu nevoi complexe și specifice, cel puțin pentru materii principale, pentru a veni în ajutorul cadelor didactice și a cadrelor didactice de sprijin și a facilita învățarea centrată pe elev.
21. Este necesară realizarea în cel mai scurt timp a unei analize de nevoi care să identifice, pe baza cohortei de copii cu CES aflată în gestionarea SAP-urilor, necesarul de echipament și materiale de lucru în Centrele existente, precum și identificarea unităților de învățământ unde este necesară constituirea de CREI.
22. În vederea funcționării optime a CREI, este necesară echiparea acestora în primul rând cu materiale de lucru, prin constituirea de "baze de resurse" care să pună împreună materialele existente și care să faciliteze accesul CDS la acestea, și prin elaborarea de noi materiale de lucru în funcție de profilul specific al copiilor cu CES în școală.
23. Este necesară o mai bună integrare a serviciilor de asistență socială pentru copiii cu dizabilități (în speță asistentul personal) și cadrele didactice de sprijin; este necesar ca acestea să aibă timpul și instrumente necesare pentru a lucra cu părinții/asistentul personal pentru a-l cointeresa și implica în actul educațional.

Palier resurse financiare

24. În vederea asigurării finanțării de o manieră echitabilă și eficientă, dar și pentru obținerea rezultatelor așteptate în fiecare raion, este necesară elaborarea, adoptarea și implementarea în cel mai scurt timp a formulei de finanțare per copil în învățământul preșcolar.
25. Totodată, este necesară și re-evaluarea bugetului necesar pentru asigurarea educației incluzive în special la nivelul învățământului profesional și tehnic dar și în învățământul superior, pe baza estimării numărului de copii cu CES care vor tranzita în următorii ani spre aceste forme de educație, și a nevoilor lor specifice.

ANEXE

A se vedea documentul atașat separat.