

Raportul Global de Monitorizare a Educației

2025

**DOCUMENT DE
BAZĂ**



Leadership pentru educația incluzivă
Europa Centrală și de Est, Caucaz și Asia Centrală

Leadership pentru educația incluzivă în Republica Moldova

Această lucrare a fost comandată de Raportul Global de Monitorizare a Educației ca informație de bază pentru elaborarea Raportului GEM 2025, Raport regional privind leadershipul pentru educația incluzivă – Europa de Est, Caucaz și Asia Centrală. Părerile și opiniile exprimate în această lucrare aparțin autorilor și nu trebuie atribuite Raportului Global de Monitorizare a Educației sau UNESCO. Lucrările pot fi citate cu următoarea referință: „Lucrare comandată pentru Raportul Global de Monitorizare a Educației 2025, Europa Centrală și de Est, Caucaz și Asia Centrală – Leadership pentru educația incluzivă”.

Pentru mai multe informații, vă rugăm să contactați:

gemreport@unesco.org

VIORICA GORAȘ-POSTICĂ
DANIELA PREAȘCA
Centrul Educațional PRO DIDACTICA



unesco

Global Education
Monitoring Report

ED/GEMR/MRT/2024/P1/X

NAME



Abstract

Cuprins

1. Introducere și metodologie	5
2. Contextul țării și provocările incluziunii	7
3. Contextul legislativ și politic	10
4. Numirea în funcție și angajarea directorilor de școli	13
5. Caracteristici ale directorului de școală	15
6. Dezvoltare profesională	21
7. Condiții de muncă și stimulente	25
8. Bune practici de leadership pentru educație incluzivă	28
9. Discuții: principalele probleme de leadership al educației incluzive în Republica Moldova	31
10. Concluzii și recomandări	33
Referințe bibliografice	36
Anexe	38
Anexa 1. Atitudinea față de incluziune	38
Anexa 2. Practici incluzive	39
2a. Utilizarea și eficiența practicilor incluzive	39
2b. Utilizarea practicilor incluzive	41
2c. Eficiența practicilor incluzive	42
Anexa 3. Mostre din chestionare	43
Anexa 4. Profilul demografic	43
Anexa 5. Dezvoltare profesională	46
Anexa 6. Arii de competență	46
Anexa 7. Participarea la activitățile de formare continuă	48

1. Introducere și metodologie

Cadrul teoretic pentru acest studiu de caz de țară se bazează pe principiile educației incluzive, care pune accentul pe abordarea nevoilor fiecărui beneficiar și asigurarea faptului că toți elevii participă și reușesc împreună. Această abordare recunoaște că toți copiii sunt capabili să învețe, evidențiind în același timp caracteristicile, interesele, abilitățile și nevoile lor unice de învățare (UNESCO, 2023). În Republica Moldova, unde educația incluzivă devine din ce în ce mai importantă în peisajul educațional general, conducerea/managementul joacă un rol critic în crearea unei culturi școlare incluzive.

Studiul se concentrează pe managementul școlii incluzive, conturând un model de leadership care încurajează colaborarea între toate părțile interesate, respectiv diversitatea, și asigură că elevii vulnerabili, în special cei expuși riscului de excluziune socială, primesc educație de înaltă calitate (EASNIE, 2018). Acest accent se aliniază cu angajamentul mai larg al Republicii Moldova de a promova practicile incluzive și de a înlătura barierele de excluziune socială a copiilor.

În contextul țării noastre, „leadershipul școlii” este înțeles ca funcție managerială, reprezentată oficial de directorul școlii, care are mai multe atribuții legale, printre care: semnează actele legale în numele instituției; angajează, evaluează, promovează și eliberează din funcție personalul instituției; răspunde de executarea bugetului instituției; elaborează organigrama instituției; elaborează și propune spre aprobare Consiliului de administrație componenta școlară a curriculumului; elaborează normele de completare a claselor, determină numărul de clase etc. Conform datelor colectate, definiția include referiri la incluziune/educație incluzivă (EI). Termenii „leadership școlar”/”lider al școlii” nu sunt folosiți frecvent în uzul cotidian sau în documentele de politici, fiind mai des utilizați în cercetare, în studii, în cursurile universitare și de formare continuă.

Pentru a explora și înțelege mai bine statutul leadershipului incluziv în Republica Moldova, în perioada martie-mai 2024, a fost realizată o cercetare cu metode mixte. Cu scopul de a obține o imagine cuprinzătoare a situației, au fost folosite atât tehnici de colectare a datelor primare, cât și secundare. Astfel, informațiile inițiale au fost colectate printr-un chestionar online, distribuit la 56 de lideri de școală, dar și prin interviuri aprofundate cu 10 directori și un focus grup cu 8 actori educaționali-cheie, inclusiv factori de decizie și lideri de școli. Chestionarul online a fost elaborat în limba engleză, apoi a fost tradus în română, fiind ajustat pe baza rezultatelor pretestului. Chestionarul a fost distribuit managerilor de școli prin canale educaționale oficiale. Per general, la chestionarul online au participat 4,5% dintre liderii școlilor. Ghidurile de interviu semi-structurat au urmat un proces similar de traducere și ajustare. Participanții au fost aleși prin eșantionare intenționată, pe baza experienței lor profesionale, a contextului școlar și a rolului acestora în comunitatea educațională.

Datele secundare au fost colectate prin cercetarea documentelor, inclusiv prin analiza politicilor existente, a cadrului legal și a studiilor anterioare. Alinierea Republicii Moldova la standardele internaționale și, în special, europene privind incluziunea, așa cum este subliniat în Codul Educației (2014, actualizat în 2023), a oferit o bază legislativă puternică pentru promovarea egalității și a nondiscriminării în școli. Cadrul legal include prevederi pentru măsuri de intervenție și servicii pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (CES), care vizează integrarea acestora în învățământul de masă/general.

Studiul a constatat înregistrarea unor progrese semnificative în promovarea leadershipului incluziv în Republica Moldova, mai ales în sprijinirea copiilor cu dizabilități, a copiilor din medii minoritare și a celor din familii dezavantajate socioeconomic. Cu toate acestea, persistă provocări, inclusiv stereotipuri negative față de grupurile marginalizate, cum ar fi romii și copiii cu dizabilități. Pentru diminuarea și depășirea acestor stereotipuri, este nevoie de instruire continuă și de eforturi de conștientizare de către directorii de școli și educatori. Cu toate acestea, în ciuda tuturor provocărilor, există un angajament puternic în rândul liderilor educaționali din țară pentru promovarea educației incluzive. Acest angajament se reflectă în consensul larg dintre actorii educației cu privire la importanța leadershipului incluziv ca factor catalizator pentru reformele viitoare.

Republica Moldova își continuă drumul către integrarea europeană, factorii de conducere rămânând un pilon central al reformelor educaționale de anvergură. Strategia Republicii Moldova „Educația 2030” evidențiază acest angajament, concentrându-se pe menținerea diversității culturale, pe consolidarea reformelor educaționale și pe asigurarea racordării acestora la standardele europene. Progresul înregistrat până acum în promovarea conducerii educației incluzive nu este doar o reflectare a aspirațiilor R. Moldova de aderare la UE, ci servește și ca un catalizator pentru progresul social și pentru transformarea continuă a sistemului de învățământ al țării. Conducerea incluzivă este esențială pentru edificarea unui sistem educațional echitabil la nivel național, unul care să fie aliniat la standardele internaționale și să sprijine nevoile tuturor beneficiarilor, în special ale celor mai vulnerabili la excluziune.

2. Contextul țării și provocările incluziunii

Republica Moldova se confruntă cu provocări sociale și de incluziune semnificative, din cauza contextului său politic, economic și istoric. Sărăcia și inegalitatea sunt probleme majore, rata sărăciei absolute crescând de la 25% în 2021 la 31,6% în 2023. Nivelul de sărăcie al copiilor a crescut și el, în 2023 în sărăcie trăind 30,2% dintre copiii până la 18 ani, față de 24,4% în 2021¹. Țara luptă să ofere oportunități echitabile pentru toți cetățenii săi, în special pentru grupurile minoritare și marginalizate, care se confruntă cu disparități pe dimensiunile rural-urban, discriminare și acces limitat la serviciile de bază. Dificultățile economice, ratele ridicate ale șomajului (care au crescut de la 3,1% în 2022 la 4,6%, în 2023) și o diasporă numeroasă au făcut ca multe familii să lupte pentru satisfacerea nevoilor de bază. Aceste condiții dificile creează un mediu în care incluziunea socială este greu de realizat pentru diferite grupuri marginalizate și vulnerabile, precum ar fi: persoane cu dizabilități psiho-sociale și intelectuale; persoane cu dizabilități fizice; persoane LGBT; persoane cu HIV; persoane de etnie romă; persoanele care nu vorbesc limba de stat; persoane de etnie rusă; evreii care locuiesc în Republica Moldova; persoane de origine africană care locuiesc în Republica Moldova; persoane străine care locuiesc în Republica Moldova, dar fără cetățenia țării; persoane de origine musulmană; alte minorități religioase; persoane care au fost deținute (ex-deținuți).²

Sistemul de învățământ din Republica Moldova include educația timpurie, învățământul preșcolar, primar, secundar (general și profesional) și superior. Educația timpurie cuprinde copiii de 0-3 ani, învățământul obligatoriu începe cu vârsta de 6 ani, ca sistem preșcolar. Școala primară obligatorie acoperă clasele 1-4. Învățământul secundar este divizat în secundar inferior/gimnazial (clasele 5-9) și secundar superior/liceu (clasele 10-12 sau școli profesionale); învățământul obligatoriu se încheie după clasa a 9-a. Instituțiile de învățământ superior oferă diplome de licență, masterat și doctorat.

În ceea ce privește educația incluzivă, a crescut numărul elevilor cu CES integrați în școlile de învățământ general, atât în clasele obișnuite, cât și în cele speciale. În general, beneficiarii educației incluzive sunt toți copiii, indiferent de situația financiară a familiei, locul de reședință, originea etnică, limba vorbită, sexul, vârsta, apartenența politică sau religioasă, starea de sănătate, caracteristicile de învățare sau cazierul juridic, inclusiv: a) orfani, copii abandonați și cei lipsiți de îngrijire părintească; b) copii din familii defavorizate; c) copii instituționalizați; d) copii, tineri și adulți cu dizabilități; e) copii ai străzii; f) copii și tineri aflați în conflict cu legea; g) copii și tineri traficați; h) copii și tineri supuși violenței; i) copii și tineri care consumă droguri, alcool sau alte substanțe toxice; j)

¹ www.bns.md [15.05.2024]

² https://progen.md/wp-content/uploads/2023/01/CPD_Distanta-sociala_2022-1.pdf [23.08.2024]

copii afectați de HIV/SIDA; k) copii cu boli somatice cronice; l) copii și tineri cu tulburări psihice, abateri comportamentale sau emoționale și alte afecțiuni patologice; m) copii cu dificultăți de învățare și comunicare; n) copii și tineri supradotați; o) copii și tineri care sunt victime ale exploatării prin muncă; p) copii ai minorităților naționale, grupurilor religioase sau lingvistice; q) copii ai refugiaților sau ai persoanelor strămutate în interiorul țării³.

Pot fi beneficiari de educație incluzivă și alte categorii de copii, tineri și adulți care, din diverse motive, sunt marginalizați sau excluși din procesul de accesare și finalizare a unui program educațional. La începutul anului școlar 2023-2024, în instituțiile de învățământ primar și gimnazial general din țară erau înscriși 11.000 de elevi cu CES. Majoritatea (95,1%) au frecventat instituții de învățământ general, în clasele obișnuite, în timp ce 4,9% au fost înscriși în școli pentru copii cu dizabilități intelectuale sau de dezvoltare fizică (conform statisticilor oficiale)⁴.

În ceea ce privește educația incluzivă, printre problemele cu care se confruntă sistemul educațional al Republicii Moldova se atestă deficitul de resurse (infrastructură învechită și deficit de cadre didactice), insuficiența serviciilor de sprijin educațional, necesitatea unui cadru de sprijin actualizat, dezvoltarea profesională pentru suport incluziv al personalului didactic și managerial și îmbunătățirea conștientizării și atitudinii comunității.

Educația incluzivă devine mai complicată din cauza unor probleme de incluziune socială cauzate de diversitatea etnică a țării și de aflulul de refugiați ucraineni (aproximativ 100.000, începând cu luna februarie 2022). Romii din zonele rurale trăiesc în condiții mai proaste decât populația generală și se confruntă frecvent cu unele probleme de excludere de la asistență medicală, de la muncă și/sau oportunități educaționale. Eforturile de creștere a incluziunii sociale a minorităților etnice, în special a romilor, a găgăuzilor și a vorbitorilor de limbă bulgară, rusă au fost parțial soluționate, dar mai există încă unele cazuri de discriminare, abandon și autoexcludere a anumitor grupuri, fie din cauza necunoașterii limbii oficiale a statului, fie din cauza dezinteresului părinților de a-și educa copiii (romi).

Diversitatea lingvistică afectează implementarea educației incluzive. Semnalăm provocările cu care se confruntă conducerea școlii. Copiii cu bariere lingvistice se percep adesea marginalizați de semenii lor, ceea ce duce la exclusivitate socială și le împiedică capacitatea de a participa pe deplin la activități educaționale. Pentru abordarea acestor probleme, Programul Național privind învățarea limbii române de către minoritățile naționale, inclusiv populația adultă, pentru anii 2023-2025, a fost aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 115 din 07.03.2023. Spre deosebire de inițiativa

³ <https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-03-nu-765-mec-2023.pdf> [15.05.2024]

⁴ https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578_61275.html [25.06.2024]

guvernamentală precedentă, acesta include pregătirea populației adulte, nu doar a preșcolarilor, elevilor și studenților, introducând elemente noi, precum educația multilingvă, care implică predarea disciplinelor non-lingvistice atât în limba română, cât și în limba maternă. De asemenea, acțiunile concrete vizează extinderea mediului lingvistic de comunicare în limba română prin activități extrașcolare (tabere educaționale, concursuri, ateliere, simpozioane didactice).

Școlile din Republica Moldova oferă tot mai mult servicii specializate pentru elevii cu dizabilități prin integrarea practicilor incluzive în Curriculumul de educație formală. Acestea, prin inițiativa directorilor, depun eforturi constante pentru a îmbunătăți comunicarea cu părinții și comunitatea, pentru o implicare mai activă în procesul educațional. Cu toate acestea, există diferențe notabile între școlile rurale și cele urbane în ceea ce privește resursele disponibile pentru implementarea educației incluzive. La nivel central, a fost înființat Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) (prin Hotărârea Guvernului nr. 732 din 16 septembrie 2013, pentru a asigura dreptul la educație de calitate pentru toți copiii din sistemul de învățământ, care este subordonat Ministerului Educației și Cercetării (MEC). La nivel regional, sub administrarea CRAP, Serviciul de Asistență Psihopedagogică (SAP), care funcționează în 35 de raioane și municipii (inclusiv UTA Găgăuzia), oferă sprijin în educația incluzivă școlilor și comunităților. În școli, cadrele didactice de sprijin din cadrul Centrelor de Sprijin și Resurse Educaționale școlare sunt figurile-cheie pentru implementarea activităților și practicilor incluzive, bazate pe metodologia aprobată de MEC. În pofida unui sistem educațional bine conceput pentru practici incluzive, se atestă și lipsa serviciilor de sprijin educațional, situații în care nu se reușește a satisface nevoile copiilor, în special ale celor cu cerințe educaționale speciale. Acest deficit creează dificultăți în sprijinirea cadrelor didactice în procesul de proiectare și acordare a asistenței necesare.

Un raport recent, privind incluziunea socială a tinerilor, a arătat că grupul NEET este un segment vulnerabil, numărul acestora crescând la 29,7% în 2022. Tinerii devin NEET, în special fetele, din cauza responsabilităților de îngrijire, a plecărilor la muncă în străinătate sau a intențiilor în acest sens, dar și din cauza dizabilităților sau a altor situații personale. Provocările persistente în realizarea incluziunii sociale și educaționale în Republica Moldova necesită strategii intersectoriale cuprinzătoare și eforturi continue de sprijinire a copiilor și tinerilor.

3. Contextul legislativ și politic

Cadrul politicilor educaționale din Republica Moldova include documente axate pe asigurarea unui mediu incluziv pentru toți elevii. Conform Codului Educației (2014, actualizat 2023), „Învățământul pentru copiii și elevii cu cerințe educaționale speciale este parte integrantă a sistemului de învățământ și are drept scop educarea, reabilitarea și/sau recuperarea și incluziunea educațională, socială și profesională a persoanelor cu dificultăți de învățare, de comunicare și interacțiune, cu deficiențe senzoriale și fizice, emoționale și comportamentale, sociale”. Un punct important a fost introdus în 2023: „În instituțiile de învățământ general pot fi organizate servicii de specializare înaltă de tip *Unitate de educație incluzivă* sau alte servicii pentru școlarizarea copiilor cu dizabilități severe, conform reglementărilor elaborate de Ministerul Educației și Cercetării și aprobate de Guvern” (art. 33.4.¹)⁵.

Codul Educației definește chiar educația ca „un proces educațional care răspunde diversității copiilor și nevoilor individuale de dezvoltare și oferă șanse egale și șanse de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație de calitate, în medii comune de învățare” (art. 3). De asemenea, un alt punct important se referă la sublinierea echității, nediscriminării și incluziunii sociale, printre principiile care guvernează sistemul de învățământ (art. 5).

Legea nr. 370 din 30.11.2023 privind drepturile copilului pune accentul pe educația incluzivă prin asigurarea că fiecare copil primește o educație care favorizează dezvoltarea aptitudinilor și a personalității fără discriminare. Statul, prin autoritățile sale educaționale și părțile interesate, garantează acest drept prin organizarea eficientă a educației incluzive, adaptate nevoilor individuale, oferind acces la un învățământ preșcolar de calitate și general gratuit, dar și pregătire specială pentru cei care abandonează școala, în vederea reintegrării în sistemul de învățământ. Copiii cu CES au dreptul la șanse educaționale egale, primind sprijin suplimentar și acomodare rezonabilă, conform prevederilor legale. Statul sprijină dreptul fiecărui copil la educație cu demnitate, în conformitate cu standardele și tratatele internaționale la care Republica Moldova este parte.

Potrivit UNESCO, o abordare incluzivă a educației înseamnă că nevoile fiecăruia sunt luate în considerare și că toți beneficiarii participă și învață împreună. Aceasta recunoaște că toți copiii pot învăța și că fiecare copil are caracteristici, interese, abilități și nevoi de învățare unice. În documentele de politică educațională din Republica Moldova, inclusiv cel principal, Codul Educației (actualizat în 2023), educația incluzivă este definită în același mod, în accepție largă. Totuși, conform rezultatelor interviurilor și chestionarelor, peste 50% dintre directorii școlilor înțeleg educația incluzivă într-un mod restrâns, concentrat mai mult pe copiii cu CES.

⁵ https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=143290&lang=ro# [12.06.2024]

Începând cu anul 2007, Republica Moldova a implementat mai multe legi și politici-cheie pentru a promova incluziunea în educație. Strategia națională privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012 (cu Planul de Acțiuni 2007-2012) a fost o politică fundamentală, care viza promovarea politicii statului în domeniul protecției drepturilor copilului și a îmbunătățirii calității vieții copiilor și familiilor. Această strategie a generat o reducere cu 40% a numărului de copii care trăiesc în afara mediilor familiale, dar și reorganizarea instituțiilor rezidențiale, subliniind angajamentul guvernului de a promova educația incluzivă. Ministerul Educației și Consiliul de Coordonare pentru Reforme au jucat roluri cruciale în implementarea Planului-Cadru și promovarea proiectului Concepției Educației Incluzive.

În anul 2011, Guvernul a aprobat Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova, asigurându-se că toți copiii se pot înscrie la cea mai apropiată școală și pot beneficia, dacă este cazul, de servicii educaționale de specialitate, inclusiv de sprijin din partea logopezilor, psihologilor, cadrelor didactice de sprijin din cadrul Centrelor de Resurse pentru Educație Incluzivă. Procesul de educație incluzivă este susținut de 8-10 specialiști din cadrul Serviciilor de Asistență Psihopedagogică (SAP), responsabili de evaluarea nevoilor educaționale ale copiilor și asistarea acestora în procesul de incluziune în școală. Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) oferă SAP-urilor tot sprijinul metodologic. Programul a fost implementat în trei etape:

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

Astfel, s-au înregistrat progrese în atingerea majorității obiectivelor specifice ale Programului de Stat, în special prin asigurarea unor cadre legale și metodologice cuprinzătoare în domeniul educației incluzive: indicator dublu realizat pentru numărul de copii cu CES care frecventează școlile generale (8.415); atitudinea părinților copiilor tipici s-a îmbunătățit; nevoile SAP au fost mai bine concepute; nevoile de formare ale profesorilor și managerilor de școli mai bine identificate (mai ales în cazul dizabilităților severe); nivelul de discriminare a copiilor cu CES, în rândul profesorilor, a scăzut la 40%.

De asemenea, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027 a fost elaborat și aprobat pe baza prevederilor documentelor strategice naționale, precum „Moldova Europeană 2030”, „Educația 2030”, contribuind la realizarea Obiectivului general 2: Asigurarea accesului la educație de calitate pentru toată viața (ODD – 4) și următoarele domenii prioritare de acțiune:

- Asigurarea educației incluzive pentru toți copiii, elevii și studenții, inclusiv pentru cei cu nevoi speciale, din grupuri vulnerabile, cu risc ridicat și/sau cu comportament deviant și pentru copiii refugiați din Ucraina;

- Dezvoltarea și implementarea mecanismelor de sprijin pentru copiii neșcolarizați și elevii cu risc ridicat de abandon școlar;
- Asigurarea condițiilor pentru formarea unei generații sănătoase, nonviolente, cu o puternică rezistență psiho-emoțională și abilități de viață bine dezvoltate;
- Extinderea serviciilor alternative de îngrijire a copiilor;
- Sprijinirea progresului de învățare/dezvoltare pentru toți prin remedierea, recuperarea și depășirea repercusiunilor pandemiei, climatului, dezinformării și a altor situații de risc.

Acest program se aliniază suplimentar la programele guvernamentale, acordurile, documentele și angajamentele internaționale precum Programul de activitate al Guvernului „Moldova prosperă, sigură, europeană”, Acordul de Asociere Moldova-UE, Obiectivele de Dezvoltare Durabilă ONU, Parteneriatul Global pentru Educație, documentele UNESCO privind cei 15 indicatori care susțin educația, Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții etc.

4. Numirea în funcție și angajarea directorilor de școli

Posturile directorilor de școli se ocupă prin concurs, în baza unor criterii de competență profesională și managerială. Concursul se organizează și se desfășoară în baza următoarelor principii, stipulate în Regulamentul de organizare și desfășurare a Concursului pentru funcția de manager școlar (director) și director adjunct, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației nr. 163 din 2015:

1. *competiție deschisă* – informarea societății privind funcțiile de conducere pentru care se organizează concurs, asigurarea accesului liber și egal de participare la concurs a oricărei persoane care întrunește condițiile stabilite;
2. *competență și merit profesional* – selectarea celor mai competente persoane în baza unor criterii clar definite și a unei proceduri unice de evaluare;
3. *imparțialitate* – aplicarea în mod nediscriminatoriu a criteriilor unice de selecție;
4. *transparență* – prezentarea informațiilor referitoare la modul de organizare și desfășurare a concursului tuturor persoanelor interesate;
5. *egalitate a accesului la funcția de director/director adjunct* – asigurarea accesului la funcția de director/director adjunct a oricărei persoane care întrunește condițiile stabilite de prezentul Regulament, indiferent de rasă, culoare, naționalitate, origine etnică, socială, națională și statut social, limbă maternă, religie sau convingeri, sex, identitate de gen și orientare sexuală, statut matrimonial, stare de sănătate și statut HIV, opțiune politică, avere sau orice alt criteriu.

Concursul pentru funcția de director de școală se constituie din 4 etape succesive:

- verificarea îndeplinirii condițiilor de participare la concurs;
- evaluarea cunoștințelor profesionale și manageriale (test), care include elementele legate de educația incluzivă;
- evaluarea Curriculum-ului vitae;
- interviul.

Concursul este organizat de autoritatea cu atribuții legale de numire (primar, autoritatea locală de învățământ – în cazul școlilor generale, Ministerul Educației – în cazul școlilor secundare profesionale, fondator – în cazul școlilor private) și se desfășoară de Comisia de concurs stabilită de aceasta. Fiecare membru al echipei manageriale din învățământul general trebuie să respecte Standardul de competență profesională pentru personalul managerial, aici intrând și educația incluzivă, care face parte din documentele normative ale Republicii Moldova din 2018. Aceste standarde stabilesc criterii și norme pentru nivelurile dorite de calitate managerială și servesc drept fundație pentru evaluarea pregătirii profesionale și a operațiunilor de management. De asemenea,

acestea servesc ca o resursă pentru autoevaluări și pentru determinarea priorităților de dezvoltare profesională. Aceste criterii acordă prioritate conversiei interculturale, toleranței, nediscriminării și incluziunii sociale, având ca scop încurajarea cadrelor didactice și a directorilor de școli să realizeze învățarea pe tot parcursul vieții, să avanseze în carieră și să adere la valorile educaționale incluzive, asigurând, în același timp, monitorizarea reglementară a faptului că liderii sunt competenți și dedicați. Cu toate acestea, este important de menționat că, în decursul cercetării noastre, doar câțiva directori de școli din Republica Moldova au menționat că folosesc aceste standarde în procesul de autoevaluare.

Până în anul 2024, evaluarea personalului de conducere din instituțiile de învățământ general a avut loc, cel puțin, o dată la 5 ani, inițiată prin ordinul ANACEC, la cerere. Personalul de conducere evaluat de ANACEC își prezenta Raportul de activitate pentru coordonare organului local de specialitate. Ca rezultat al unei vizite la școală a inspectorilor ANACEC, care efectuau interviuri pentru verificarea probelor din Raportul de autoevaluare, rezultatele erau prezentate Comisiei de Profil ANACEC. După deliberare, Președintele ANACEC emitea un ordin de aprobare a rezultatelor evaluării și atribuia un calificativ: *foarte bine*, *bine*, *satisfăcător*, *nesatisfăcător*. Această procedură se racorda, de obicei, cu evaluarea instituției externe pentru acreditare sau autorizarea provizorie a funcționării.⁶

Toți respondenții participanți la interviuri au confirmat că au respectat regulile Concursului pentru a deveni directori de școală, deținând diplome de studii superioare în educație, pedagogie sau domenii conexe, alături de o experiență de muncă substanțială ca profesori la diverse discipline. Unii respondenți au deținut experiență în roluri precum directori adjuncți și șefi de subdiviziuni, înainte de a avansa la rolul de director. În unele cazuri, comunitatea școlară locală a avut un cuvânt important de spus în procesul de selecție, după ce foștii conducători de școală s-au pensionat, dorindu-și pe cineva tânăr, cu o bună reputație, relații pozitive, exprimând determinare și progres.

Condițiile de angajare a directorilor școlilor din Republica Moldova includ ca aceștia să fie bine calificați, responsabili și critici, determinați să promoveze un mediu educațional incluziv. În cadrul evaluării cunoștințelor profesionale și manageriale, care consta din proba menționată mai sus, se solicită cunoștințe despre: a) elevii cu cerințe educaționale speciale înscriși în învățământul general, modul în care aceștia învață; b) cine participă la elaborarea curriculumului modificat pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Pentru a veni în întâmpinarea nevoilor în creștere ale EI, sunt necesare dezvoltarea profesională continuă și acordarea de sprijin liderilor școlilor, întru menținerea calității educației pentru toți elevii, nu doar pentru cei cu CES.

⁶ <https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologie.pdf> [15.07.2024]

5. Caracteristici ale directorilor de școli

Populația și sistemul educațional al Republicii Moldova se confruntă cu diverse provocări determinate de schimbările demografice, iar în unele zone rurale – cu depopularea și cu problema alimentației copiilor în școli. Potrivit Biroului Național de Statistică, populația Republicii Moldova este în descreștere atât din cauza migrației, cât și din cauza ratei scăzute a natalității⁷. Liderii școlilor trebuie să gestioneze eficient aceste tendințe demografice, în special în zonele rurale, unde școlile sunt subpopulate în mod constant, întâlnind provocări cauzate de insuficiența resurselor umane și financiare.

Analiza narațiunilor respondenților a relevat faptul că înțelegerea incluziunii în educație de către directorii școlilor este variată. Aceștia au o abordare multiaspectuală în definirea conceptului, adesea redusă doar la relația cu elevii cu diferite nevoi. Cunoștințele lor sunt complexe și nuanțate, definițiile incluziunii fiind diverse:

- centrare pe elev, prin care toți elevii ar trebui să aibă acces la o educație de calitate și să beneficieze de aceasta (34 de lideri).
- focusare pe concepte înrudite, cum ar fi egalitatea, diversitatea, dezvoltarea și altele (14 lideri).
- centrare pe elev, cel mai frecvent elev cu CES, inclusiv elevi supradotați (6 lideri).

Majoritatea liderilor de școală, după cum au arătat datele din chestionarul online, abordează educația incluzivă în sens larg, definind incluziunea din perspectiva includerii tuturor copiilor în activitățile educaționale generale, observând astfel educația incluzivă din prisma conceptelor interconectate, inclusiv „implicare”, „deschidere”, „calitate”, „integrare”, „dezvoltare”, „diversitate”, „acces egal” și alte noțiuni similare. Scopul final al incluziunii, potrivit multor lideri de școală, este acela de a se asigura că toți elevii, indiferent de antecedente sau abilități, au acces și beneficiază de educație de calitate. Promovarea socializării, a comunicării și a atitudinilor societale pozitive este foarte importantă atunci când se urmărește îmbunătățirea eforturilor de incluziune. Unii pun totuși accentul pe incluziune exclusiv în legătură cu elevii cu nevoi educaționale speciale, în timp ce alții fac acest lucru în legătură cu idei universale mai generale, cum ar fi ritmul de dezvoltare, diversitatea și egalitatea.

În ceea ce privește propriile atitudini, liderii școlilor optează, în general, în favoarea practicilor incluzive și a sprijinului pentru EI: respondenții sunt de acord, în număr egal – 96%, că toți elevii ar trebui încurajați să participe la activități cu alți elevi și că, pentru ca educația incluzivă să se desfășoare ca atare, evaluarea individualizată a elevilor ar trebui adaptată la nevoile acestora. 93%

⁷ www.bns.md [20.05.2024]

susțin că, pentru ca elevii să poată învăța, Curriculumul școlar trebuie modificat/ adaptat astfel încât să răspundă nevoilor lor individuale; în același timp, 91% dintre directori cred că o școală incluzivă permite progresul școlar al tuturor elevilor; 87% dintre ei afirmă că incluziunea promovează stima de sine la toți elevii; 85% consideră că incluziunea promovează independența în rândul tuturor elevilor; 80% cred că toți elevii ar trebui să fie educați în sălile de clasă comune din învățământul general.

Pe de altă parte, 75% dintre liderii școlilor recunosc că procesul de predare incluzivă este cronofag, le ia profesorilor prea mult timp, pe când 71% afirmă că toți elevii beneficiază de incluziune. 69% sunt ferm convinși că izolarea într-o clasă specială (după orice criteriu) are un efect negativ asupra dezvoltării sociale și emoționale a acestor elevi. 17% dintre respondenți nu sunt de acord că izolarea într-o clasă specială are un impact negativ. Doar 46% consideră că incluziunea sună bine în documentele de politici și în teorie, dar nu funcționează în practică, ceea ce face ca 33% dintre respondenți să fie nesiguri sau indeciși, demonstrând o mare incertitudine cu privire la aplicarea efectivă a incluziunii (vezi Anexa 1). Această incertitudine vine de la cei 75% dintre directori care recunosc nevoile de timp suplimentar pentru liderii școli și cei 17% care nu sunt de acord cu referire la efectele negative ale izolării, semnalând faptul că provocările practice și opiniile diferite cu privire la impactul izolării contribuie la ezitarea în a susține pe deplin educația incluzivă. Conducătorii școlilor au adesea responsabilități multiple, susținând inclusiv că predarea și adaptarea proiectelor didactice pentru EI necesită foarte mult timp. Bugetele limitate ale școlilor și resursele inadecvate afectează capacitatea directorilor de a integra toți elevii. În același timp, 96% susțin că practicile incluzive, acomodările specifice și curricula adaptate pentru elevii cu cerințe speciale reprezintă o provocare în procesul logistic. Deoarece liderii școlilor nu s-au simțit pregătiți în mod adecvat pentru a sprijini un mediu incluziv, au existat incertitudini în a răspunde cuprinzător la cercetare. Discrepanțele dintre practică și teorie sugerează reducerea decalajului, prin efort comun, între resursele adecvate, formare și sprijin din partea partenerilor de dezvoltare. Liderii școlilor recunosc importanța promovării unui mediu incluziv, care oferă elevilor un sentiment de valoare și acceptare, pentru a le stimula stima de sine și încrederea în forțele proprii.

Directorii de școli și profesorii din Republica Moldova caracterizează practicile eficiente de EI printr-un accent puternic pe abordări individualizate și adaptative. Cele mai eficiente 3 practici, selectate în chestionarul aplicat, utilizate de conducătorii de școli în instituțiile lor, au fost: diferențierea practicilor de predare și/sau evaluare (82%); co-predare (81%) și îmbunătățirea competențelor socioemoționale ale elevilor (80%). Printre alte practici considerate eficiente, se regăsesc: dezvoltarea profesională continuă în ceea ce privește adaptarea procesului de învățare la nevoile tuturor elevilor, în special ale celor din grupurile vulnerabile; colaborarea dintre profesori și alți profesioniști din cadrul școlii cu referire la practicile incluzive; materiale didactice, de învățare și adaptarea spațiului pentru elevii care au nevoie de sprijin; activități care reduc prejudecățile și

stereotipurile despre minorități. Acest lucru reflectă înțelegerea precum că incluziunea trebuie adaptată, pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor; acest proces permițând educatorilor să ajusteze conținutul și evaluarea în funcție de abilitățile elevului, dar și practicile de parteneriat în procesul de co-predare (când profesorul de la clasă este ajutat de cadrul didactic de sprijin) au permis un sprijin mai holist pentru elevii cu provocări variate de învățare.

Motivația de a-și asuma rolul de lider de către respondenții la interviurile individuale și focus grupuri a variat de la teama de a rămâne șomer din cauza depopulării localităților, până la dorința de a deveni un model pentru tinerele generații de profesori și de a contribui la construirea unor comunități deschise. Alte motivații au inclus aspirații personale în carieră, conexiuni familiale adânc înrădăcinate cu școala și considerații pragmatice privind necesitatea personalului calificat. Această experiență evidențiază modul în care profesorii pot face tranziția către roluri de conducere, prin recunoașterea nevoilor instituționale și valorificarea oportunităților/avantajelor de dezvoltare profesională.

Conform Codului Educației, personalul de conducere al instituției de învățământ general este format dintr-un director și din directori adjuncți. Astfel, termenul de manager școlar se referă la statutul de director al școlii. Din echipa managerială, cel puțin, un director adjunct responsabil pentru instruire trebuie să aibă studii pedagogice. Managerii/liderii școlilor își pot combina responsabilitățile de conducere cu cele de predare sau cu alte activități școlare.

Potrivit datelor furnizate de cercetare, majoritatea liderilor de școală au o experiență între 1 și 14 ani în funcții de conducere în instituțiile de învățământ. Din 56 de directori, 43 sunt angajați cu normă întreagă cu obligații de predare și doar 11 nu au obligații de predare. Aproximativ 50% dintre lideri au peste 25 de ani de experiență anterioară în predare. Din 56 de respondenți, 32% nu dețin experiență în alte roluri de management școlar (excluzând rolul actual de lider școlar) și alți 25% au de la 5 la 9 ani de experiență în alte roluri de conducere. Majoritatea continuă să muncească în calitate de lideri cu normă întreagă, pe lângă responsabilitățile de predare. În ceea ce privește calificările pedagogice, din 56 de lideri de școală, mai mult de jumătate (33) au absolvit un master și 20 dețin o diplomă de licență. Domeniile de studiu includ științe sociale și umaniste. Distribuția de gen arată că aproximativ 80% dintre directori sunt femei și 20% sunt bărbați. În funcție de vârstă, 20% au între 35 și 44 de ani, iar restul au între 45 și 64 de ani. Vârsta medie a directorilor, conform datelor cercetării, este de 49 de ani. Avem în vedere pentru perspectivă și faptul că, începând cu 1 iulie 2024, femeile se pensionează la vârsta de 61 de ani, în același timp, vârsta de pensionare pentru bărbați rămâne neschimbată, la 63 de ani, aproximativ 30% dintre profesorii din țară sunt pensionari (vezi Anexele 3, 4).

La evaluarea elementelor competențelor educaționale incluzive, relevate în datele culese prin chestionare online, din 56 de lideri de școală, 33 s-au simțit încrezători în modul în care mediul/poziția proprie și a profesorilor influențează procesul educațional și au recunoscut existența în școlile lor a copiilor expuși factorilor de risc. Analiza rezultatelor elevilor, pentru a-i identifica pe cei expuși riscului, este aplicată cu încredere de 54% și fără încredere – de 41% dintre respondenți. 46% dintre manageri proiectează schimbări la nivel de școală, pentru că toate resursele/spațiile etc. sunt date în folosință tuturor, și se implică cu încredere, față de 34% care o fac fără încredere. Cel mai mare procent, 67% dintre liderii de școală, care și-au dezvoltat abilități de monitorizare, au fost încrezători în identificarea punctelor forte/puncte slabe, în reflectarea individuală și în grup, în implicarea într-o reflecție eficientă de la egal la egal. De asemenea, elemente de leadership folosite în planificare și acțiune au fost demonstrate la 62% și cele de leadership în totalitate – la 59% dintre respondenți. 21% dintre liderii școlilor intervievați nu ar aplica practici incluzive și nu s-ar simți încrezători în practicarea EI (vezi Anexa 6).

Directorii școlilor dețin responsabilitatea legală pentru conducerea procesului educațional și a activităților școlare în ansamblu, aliniindu-le la Standardele școlii prietenoase copilului, adoptate în 2013. Planul individual de educație incluzivă (PIE) pentru elevii care au nevoie de sprijin este tehnica incluzivă cel mai des folosită, iar 75% dintre respondenți au declarat că este *eficientă* (noțiuni utilizate în chestionarul aplicat). Fortificarea competențelor socioemoționale ale elevilor este o altă strategie pe care 84% dintre manageri au considerat-o de succes, fiind aplicată de 80% dintre ei. Colaborarea dintre profesori și alți profesioniști din școală este o practică folosită de 73%, în timp ce activitățile organizate cu scopul de reducere a prejudecăților și a stereotipurilor cu privire la minorități sunt folosite ca practică incluzivă de 64% dintre liderii intervievați. La programele de dezvoltare profesională continuă participă *deseori* 54% dintre respondenți și *uneori* – 46%, dar acestea se află în continuă cerere/interes din partea tuturor respondenților. 19% dintre liderii de școală au declarat că *asistentul personal* al elevului cu CES nu a fost niciodată folosit ca practică incluzivă în școala lor, iar 5% consideră că este ineficient. În același timp, 11% au confirmat că asistența pedagogică și tehnologia de asistență nu sunt deloc practicate în școlile lor (vezi Anexa 2).

De peste un deceniu, liderii școlilor din Republica Moldova s-au angajat să învețe și să implementeze educația incluzivă prin diferite proiecte: „Comunitatea incluzivă – Moldova”; „Abilitarea tinerilor de a crea un mediu incluziv în școală și în comunitate”; „Servicii de suport pentru incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități – 2”; „Educația în Republica Moldova – Competențe pentru prezent și viitor”; „Suport pentru incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități severe” și dezvoltarea politicilor de educație directă a copiilor cu dizabilități grave etc., implementate cu sprijinul unor fundații și al partenerilor de dezvoltare (LUMOS, KEYSTONE, Fundația Soros, Fundația pentru o societate deschisă, Uniunea Europeană etc.) și într-un cadru clar și coerent de politici. Programele

naționale care vizează promovarea și consolidarea capacităților au fost elaborate astfel încât fiecare școală să poată oferi un mediu deschis și incluziv pentru fiecare copil. Liderii școlilor au fost persoanele-cheie pentru a asigura incluziunea în școli, dar și în cadrul comunităților. Conform datelor calitative din cercetarea noastră, primii care au dobândit competențe incluzive au fost liderii școlilor, chiar dacă programele de formare continuă au fost concepute pentru sprijinirea cadrelor didactice. Prima evaluare a Programului Național de implementare a educației incluzive a relevat implicarea și efortul extraordinar al directorilor în procesul de învățare. Totuși, programele existente de formare nu au satisfăcut întotdeauna nevoile conducătorilor de școli, iar ponderea celor care au beneficiat de acestea, față de cei care nu au făcut-o, este de 46,4% la 53,6%. În același timp, 62,5% dintre respondenți au confirmat că nu au fost deloc instruiți în domeniul practicilor educaționale incluzive (vezi Anexa 5).

Calitatea exercitării funcției de director se evaluează cu ajutorul Metodologiei de evaluare și acreditare/autorizare a școlii, aprobată de Ministerul Educației și supravegheată de conducătorii școlii, sub îndrumarea ANACEC. Personalul de conducere se autoevaluează și este evaluat extern pe baza indicatorilor din Standardele de competență profesională pentru personalul de conducere din învățământul general, dar versiunea 2018 nu menționează în mod specific implementarea educației incluzive, introducând-o în Standardul 1. *Personalul de conducere gestionează procesul de elaborare și implementare a proiectelor de dezvoltare pentru instituția de învățământ general pentru promovarea politicilor educaționale naționale și locale.* De asemenea, *ei dezvoltă și diversifică oferta curriculară pentru a valorifica potențialul individual, instituțional și comunitar*, așa cum este menționat în Standardul 2. Standardul 5 prevede că *personalul de conducere asigură funcționalitatea instituției de învățământ general și sistemul intern de asigurare a calității*. În primul semestru al anului 2023, Ministerul Educației a anunțat o inițiativă națională de actualizare a acestei metodologii prin conversații publice ample la nivel școlar, comunitar și național. La aceasta au participat practicieni, legiuitori, părinți, persoane publice, profesioniști din educația universitară și grupuri neguvernamentale. În august 2023, Ministerul de profil a lansat „Metodologia de evaluare a personalului de conducere din învățământul general”. Documentul reglementează organizarea și evaluarea personalului de conducere (directori și directori adjuncți) din instituțiile de învățământ general din Republica Moldova cu scopul de a determina măsura în care acestea îndeplinesc criteriile de competență profesională recunoscute la nivel național.

Fiecare membru al personalului de conducere, care aspiră să își dezvolte cariera managerială în școlile generale, este supus testării obligatorii la Centrul pentru Tehnologia Informației în Educație (CTICE). Chestionarele includ în mod constant întrebări legate de educația incluzivă, acoperind atât politici, cât și practici internaționale și financiare⁸.

⁸ <https://ctice.gov.md/testarea-directorilor/resurse/>. [10.07.2024]

Pe lângă supravegherea redactării și semnării raportului de autoevaluare și transmiterea cererilor de acreditare sau autorizare provizorie către organul de inspecție de specialitate, ANACEC, directorul școlii joacă un rol esențial în coordonarea și susținerea procesului în cadrul echipei școlii. Rolul liderilor de școală în promovarea echității și a incluziunii în educație este esențial. O altă sarcină a unui lider de școală incluzivă din Republica Moldova constă în înțelegerea faptului că politicile și strategiile trebuie adaptate la mediul specific al instituției pe care o conduc. El/ea are rolul de a asigura toate condițiile pentru abordarea/soluționarea problemelor legate de educația incluzivă în cadrul instituției. Dacă au studiat temeinic cadrul legal și au acumulat diverse experiențe, directorii pot dezvolta relații mai bune cu membrii echipei de profesori, cu personalul de sprijin și cu psihologii, găsind astfel soluții mai bune la unele cazuri individuale.

6. Dezvoltare profesională

Programele de formare inițială și continuă a managerilor școlari (directori de școli) din Republica Moldova includ discipline specifice, module tematice, teme concrete legate de *educația incluzivă* și, mai puțin sau doar tangențial, legate direct de *leadership pentru educația incluzivă* sau *leadership incluziv*. Am tras aceste concluzii pe baza analizelor detaliate ale documentelor de politici la nivel național, ale cercetării calitative și cantitative din acest studiu, ale ordinelor și recomandărilor oficiale date de ministerul de resort, ale documentelor curriculare elaborate și aprobate ulterior de fiecare instituție, care, în ultimă instanță, au fost actualizate și acreditate de experții evaluatori ai ANACEC. Toate intervențiile făcute de autoritățile naționale, începând cu anii 2011-2012, au fost realizate cu sprijinul partenerilor de dezvoltare și au contribuit la dezvoltarea și promovarea educației incluzive, în general, dar și la consolidarea practicilor de leadership incluziv, în particular.

Cadrul de referință al Curriculumului universitar (2017)⁹ oferă un context general de dezvoltare a curriculumului pentru toate universitățile pedagogice, inclusiv prioritatea abordării centrării pe student, evidențiind necesitatea: diversificării ofertelor de cursuri, a traseelor opționale sau a mediilor individualizate de învățare, cu accent pe experiențe și cercetări proprii; aplicarea strategiilor de predare active/interactive, valorificarea metodelor de învățare individuale/autoreglate; redimensionarea relațiilor profesor-elev/student; promovarea parteneriatului în construirea cunoștințelor, implicarea studenților în luarea deciziilor etc.

În R. Moldova, trei universități se evidențiază prin studierea problematicii educației incluzive din perspectivă managerială: Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți, Universitatea de Stat din Moldova și Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. La Programul de master profesional în management educațional (120 de credite pe doi ani, nivel de calificare: ISCED 7), educația incluzivă nu este una dintre finalitățile de studii sau disciplină distinctă. Este de la sine înțeles că o serie de concepte incluzive de leadership și de educație sunt cuprinse în alte cursuri, inclusiv psihologia managerială, managementul educațional, managementul resurselor umane, managementul intercultural etc. Unicul program de master în incluziune, „Managementul educației incluzive”, este oferit de Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți.

La colegiile pedagogice, ca etapă de învățământ profesional, cursurile specifice (educația inițială și continuă) și structurile pot varia, dar, în general, conțin unele elemente legate de educația incluzivă:

⁹https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/65_66_Cadrul%20de%20referinta%20a%20curriculumului%20universitar.pdf [08.06.2024]

- Colegiul Pedagogic Bălți – programul pentru învățământul preșcolar și primar are cursuri privind principiile educației incluzive și strategiile de sprijinire a elevilor CES.
- Colegiul Pedagogic Cahul – module privind nevoile educaționale speciale și metodele de predare incluzive, incluziunea în educație.
- Colegiul Pedagogic Orhei – temele de educație incluzivă sunt integrate în Curriculumul general, cu accent pe instruirea diferențiată.

Formarea profesională inițială în educația incluzivă este esențială pentru pregătirea viitorilor lideri de școală cu „know-how”-ul și abilitățile necesare de gestionare a diverselor grupe de elevi și de promovare a echității. Având în vedere că doar 42,9% dintre liderii de școală au beneficiat de formare preliminară în domeniul incluziunii în educație în general și cu 37,5% mai puțin - în practici educaționale incluzive, cercetarea actuală relevă un decalaj substanțial în acest domeniu (vezi Anexa 5). Un procent semnificativ de lideri de școală sunt prost pregătiți pentru a face față diferitelor cerințe ale fiecărui elev, ca urmare a acestei lipse de formare, care ar putea împiedica adoptarea politicilor și a practicilor educaționale incluzive.

În plus, un procent semnificativ – 53,6% – dintre liderii chestionați nu au beneficiat de dezvoltare profesională în leadership incluziv, deși 46,4% dintre aceștia susțin că au trecut prin programe la temă (vezi Anexa 5). Având în vedere rolul critic pe care liderii școlilor îl joacă în promovarea unei culturi școlare incluzive, această discrepanță sugerează nevoia de programe de formare inițială, care să pună accentul pe leadershipul incluziv. Or, directorii, fără formare specifică, necesară în domeniul dat, ar putea avea dificultăți de sprijinire eficientă a profesorilor, în procesul de aplicare a politicilor incluzive, dar și în promovarea, crearea unui mediu educațional prietenos, în care toți copiii să se simtă sprijiniți și apreciați. Între timp, proiectele de politici de dezvoltare profesională inițială prevăd ca liderii școlii să dețină competențele necesare pentru a conduce eficient școlile incluzive, îmbunătățind astfel rezultatele educaționale pentru toți copiii și asigurând un mediu de învățare incluziv. Liderii școlilor trebuie să ia parte la dezvoltarea profesională continuă, în special pentru a fi conștienți de necesitatea practicilor educaționale incluzive și de tehnicile specifice de leadership. Aceste cerințe sunt supuse criteriilor de evaluare a managerilor școlii în timpul Concursului pentru ocuparea funcției. În acest sens, a devenit obligatoriu ca fiecare conducător de școală să participe la cursuri de dezvoltare profesională o dată la cinci ani, în conformitate cu Standardele de competență profesională pentru personalul de conducere și cu Metodologia de evaluare aferentă a ANACEC. La obținerea certificatului, managerii de școli sunt eligibili să avanseze într-un grad superior managerial (doi, unu sau superior) și să beneficieze de un spor la salariu, conform Regulamentului privind atestarea personalului de conducere a școlii. Cu toate acestea, niciunul dintre aceste documente nu abordează în mod specific educația incluzivă sau mecanismele de promovare a conducerii școlare din perspectiva dată. În lista disciplinelor din programele de formare oferite de instituțiile acreditate

pentru dezvoltare profesională continuă nu există nicio materie specială cu denumirea *Managementul/Leadershipul educației incluzive* sau *Educația incluzivă la nivel managerial*. Toți managerii intervievați au recunoscut că au participat la programe de formare directă privind educația incluzivă și managementul acesteia în diverse proiecte, inclusiv în cele cu finanțare externă (ex., Lumos Moldova, Keystone, PNUD-Moldova etc.).

Conform Standardelor de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general (2016), directorul școlii „creează și menține un mediu stimulativ și cooperant pentru dezvoltarea continuă a capitalului uman al școlii”. Regulamentul-cadru al instituției de învățământ general incluziv prevede că „personalul didactic are obligația: să promoveze educația incluzivă sub toate aspectele sale, asigurând pe deplin incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale; în limitele competențelor lor, să înțeleagă caracteristicile de dezvoltare ale copiilor, nevoile acestora la fiecare etapă de vârstă și strategiile de intervenție pentru recuperare/compensare în cazul copiilor cu nevoi educaționale speciale; să sesizeze, atunci când este necesar, instituțiile publice de asistență socială/educativă, serviciile de protecție a copilului cu privire la situații care afectează demnitatea, integritatea fizică și psihică a copilului; și să demonstreze respect și considerație în relațiile cu copiii, părinții și reprezentanții lor legali.” Deoarece majoritatea liderilor de școală practică predarea, toți au responsabilitatea de a-și dezvolta și competențele în educația incluzivă. În ultimele 24 de luni, 70% dintre liderii școlilor au participat la seminare sau cursuri, unde s-au abordat strategii de predare incluzivă. S-a menționat modulul „Educație incluzivă” și alte câteva, care includ subiecte/aspecte legate de educația incluzivă: *Management educațional*, *Pedagogie generală*, *Psihologie generală* etc. Potrivit directorilor intervievați, liderii școlilor beneficiază foarte mult de pe urma acestor intervenții, fiindcă îi ajută să înțeleagă și să aplice tehnici de predare eficiente, care răspund cerințelor unei game largi de elevi. Dezvoltarea profesională continuă în acest domeniu garantează că liderii școlii au resursele și expertiza necesare pentru a cultiva o atmosferă incluzivă, îmbunătățind experiența de învățare pentru fiecare elev. 84% dintre liderii școlilor nu au participat la programe formale de calificare, iar 66% nu s-au implicat în programe de schimb de experiență cu colegii sau de autoobservare și coaching, în pofida participării lor substanțiale la diferite activități de formare continuă. Aceste rezultate semnalează o vulnerabilitate crucială în dezvoltarea profesională la nivel de sistem. Programele de coaching de la egal la egal și de calificare formală sunt esențiale pentru o învățare și o reflecție aprofundată, deoarece le permit liderilor de școală să își evalueze în mod critic abordările de leadership și să facă îmbunătățirile necesare. Prin participarea la aceste sesiuni, bine organizate, liderii școlilor pot înțelege mai bine leadershipul incluziv și pot afla modalități mai eficiente de a ajuta profesorii și copiii. În plus, cei 86% dintre liderii de școală au studiat literatură profesională despre educație incluzivă și leadership, dar numai 46% fac parte dintr-o rețea de dezvoltare profesională pentru lideri școlari. Crearea de rețele cu colegii permite directorilor să își împărtășească experiențele, dificultățile și cele mai bune practici,

promovând o abordare colaborativă a educației incluzive. Conexiunea regulată cu alți manageri poate oferi informații și sprijin semnificativ, permițându-le să conducă mai multe școli incluzive. Astfel, este necesar un angajament crescând atât în programele formale, de certificare, cât și în rețelele profesionale, pentru a garanta că directorii sunt bine pregătiți pentru a promova educația incluzivă (a se vedea Anexa 7).

Rezultatele chestionarelor administrate directorilor de școli oferă numeroase perspective asupra domeniilor de competență în incluziunea educațională în rândul acestora. În special, 59% dintre liderii școlilor au implementat eficient practici incluzive prin crearea unui mediu de învățare prietenos și au încredere în abilitățile lor. Cu toate acestea, o parte considerabilă dintre ei nu are încredere în implementarea ajustărilor de planificare la nivel de școală pentru a garanta că toate resursele, spațiile, curricula și serviciile sunt universal accesibile, fără a necesita adaptări specifice. În plus, 21% nu au folosit practici incluzive și nu au încredere în a recunoaște când reglementările, normele și practicile școlare au dus la poziții inegale pentru anumite grupuri de elevi. Mai mult, 63% dintre lideri susțin că au implementat o cultură școlară incluzivă și au încredere în această abilitate, demonstrând un angajament puternic pentru crearea unui mediu școlar prietenos și de susținere. În mod similar, 59% sunt încrezători în conducerea școlii incluzive, dar există unele motive de îngrijorare. Acești lideri nu au încredere în abilitatea de a recunoaște momentul în care trebuie să își schimbe stilurile de conducere pentru a promova incluziunea, efectuând autoevaluări și analize critice privind abordările lor de conducere și planificarea proceselor participative de luare a deciziilor, care includ toate părțile interesate relevante.

În cele din urmă, 62% dintre manageri și-au exprimat încrederea în planificarea și desfășurarea activităților manageriale; cu toate acestea, unii s-au arătat îngrijorați cu privire la examinarea inegalităților din școală și din comunitate, folosind metodologii și indicatori adecvați pentru reflecția critică. De asemenea, există limitări ale capacității lor de a proiecta dezvoltarea regulilor, normelor și practicilor instituționale care promovează egalitatea socială. Aceste constatări relevă faptul că, în timp ce majoritatea directorilor sunt încrezători și activi în anumite aspecte ale educației incluzive, este nevoie de o dezvoltare profesională direcționată, pentru a aborda competențe specifice, cum ar fi proiectarea coerentă, autoevaluarea critică și punerea în aplicare a proceselor participative de luare a deciziilor. Îmbunătățirea acestor domenii va dezvolta capacitatea lor generală de a conduce școlile incluzive în mod eficient (a se vedea Anexa 6).

Din păcate, în recent declaratele Priorități pentru 2025 ale Ministerului Educației și Cercetării și în planurile strategice ale universităților sau ale facultăților și departamentelor de educație nu figurează idei strategice cu privire la vreo evoluție viitoare pentru abordarea problematicii EI în programele de formare inițială incluzivă a managerilor.

7. Condiții de muncă și stimulente

În multe școli din Republica Moldova funcționează Centre de Resurse pentru Educație Incluzivă (CREI) și săli de clasă speciale pentru copiii cu dizabilități mai severe. Implicarea specialiștilor – logopezi, psihopedagogi și cadre didactice de sprijin – s-a dovedit a fi o soluție optimă pentru abordarea nevoilor educaționale diverse ale elevilor cu dizabilități. Datorită muncii acestor specialiști, directorii și-au dat seama de necesitatea formării ulterioare a altor practicieni din cadrul instituției, încurajând participarea în programele de formare specializate în pedagogie specială, organizată în primii ani, mai ales în diferite proiecte implementate de ONG-uri (care sunt active în prezent și colaborează cu CRAP-urile în implementarea educației incluzive în sistemele VET și universitare).

Pe baza Standardelor naționale ale școlii prietenoase copiilor (MEC-UNICEF, 2013), au fost actualizate planurile de dezvoltare a școlii, ca document de politică instituțională. Astfel, abordarea incluzivă în școală este asigurată, în primul rând, prin Planul de dezvoltare al instituției, prin viziunea instituției de a crea condiții pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu CES, precum și pentru fiecare elev în parte. În același timp, există multe probleme legate de adaptarea copiilor, de maturizare, de nevoile de învățare, interesele, motivația, starea lor psihologică, de mediul din care provin, de relațiile *părinte-copil*, *elevi-profesori/manageri* și *părinți-profesori/manageri*.

La nivel de practici concrete, liderii școlilor asigură condițiile pentru activitățile CREI, organizează demersuri specifice, construiesc parteneriate, caută resurse, implementează o gamă vastă de activități pentru dezvoltarea tuturor copiilor prin implicarea în variate acțiuni școlare și extrașcolare. Acest exemplu a fost raportat ca bună practică pentru școlile din regiune.

Fiind responsabil de implementarea întregului proces de școlarizare, directorul școlii se asigură că profesorii și cadrele didactice de sprijin au acces la resurse relevante în biblioteci și în Centrele de Resurse, inclusiv la materiale adaptate pentru predare și evaluare. Cu toate acestea, s-a remarcat lipsa unor tehnologii de asistență și a echipamentelor specializate pentru a satisface diverse nevoi de învățare. În acest context, pentru a răspunde nevoilor individuale ale tuturor elevilor, mediile de învățare trebuie îmbunătățite atât la nivel de CREI, cât și în sălile de clasă obișnuite.

Conform Codului de Etică al cadrului didactic (2016, aflat în curs de actualizare), fiecare profesor sau angajat al instituției de învățământ, atunci când își îndeplinește fișa postului, urmează să demonstreze atitudine tolerantă în relația cu toată lumea, în special cu elevii, deoarece aceștia sunt beneficiarii primari ai instituțiilor. Toți angajații școlii, începând cu directorul, trebuie să creeze un mediu incluziv, deschis și flexibil, asigurând astfel succesul instituției. Unele școli, în special din municipii, adună un număr foarte mare de elevi, depășind capacitatea instituției, dar depun

supraefort ca să creeze condiții cu adevărat benefice pentru fiecare copil în parte, cât și pentru angajați. De asemenea, sălile de clasă sunt asigurate cu căldură, lumină, mobilier adecvat, software, materiale didactice, jocuri interactive etc. Din discuțiile cu profesorii, susțin directorii, aceștia vin să lucreze cu plăcere și putem constata că desfășoară un proces de educație de calitate. Personalul didactic este plătit din fondul de educație incluzivă la nivel raional, dar specialiști precum logopezi, psihologi și educatori speciali sunt plătiți din bugetul instituției.

Atunci când studenții din universități sau elevii din colegii vin în școli la stagiile de practică pedagogică, personalul școlii îi pregătește în domeniul educației incluzive, oferindu-le oportunități de simulare a activităților practice. În cazul în care liderul școlii este pregătit în domeniul EI, acesta poate asigura pregătirea inițială pentru cadrele didactice noi. În același timp, părinții pot beneficia de informații, îndrumare și instruire din partea personalului școlii. În unele școli sunt angajați terapeuți, psihopedagogi și cadre de sprijin, pentru a ajuta la educarea elevilor. Însă din cauza lipsei de personal, multe școli se confruntă cu provocări în angajarea sau recalificarea cadrelor specializate.

Așa precum am constatat, liderii școlilor nu beneficiază de formare continuă în educația incluzivă. Doar cadrele didactice și personalul de sprijin participă la instruiți, inclusiv prin intermediul Centrelor de Asistență Psihopedagogică privind elaborarea planurilor de educație individualizate și alte aspecte organizatorice. Absolut în toate interviurile a fost atestat acest răspuns/problemă. Chiar dacă profesorii și personalul care lucrează în educația incluzivă pot primi compensații sau bonusuri suplimentare, pentru a-și dezvolta și certifica abilitățile de specialitate și responsabilitățile suplimentare, salariile lor nu sunt suficient de atractive pentru angajare.

Liderii școlilor nu obțin niciun stimulent motivațional pentru sprijinirea și promovarea educației incluzive, fie sub formă de resurse financiare sau de alt ordin, bazate pe politici de a acorda prioritate activă practicilor incluzive. Probabil, cea mai mare provocare pentru ei este să îi convingă pe părinți să accepte și să recunoască problema sau handicapul copiilor, atunci când sunt înscriși la școală. Copilul poate fi ajutat doar prin eforturile comune ale Serviciului specializat de asistență psihopedagogică (SAP) din raion sau municipiu cu/fără medici sau alți specialiști. Lipsa posibilităților financiare de a angaja un psiholog, logoped sau alt specialist necesar reprezintă o mare dificultate pentru școală. Un psiholog, care vine, periodic, din centrul raional în școala din sat, inclusiv atunci când apare o problemă mai mare, nu poate rezolva decât parțial și superficial multitudinea de probleme cu care se confruntă astăzi majoritatea copiilor din școală, nu doar cei cu CES.

Salariile mici nu afectează doar menținerea și motivația în rândul personalului, dar constituie și o barieră în atragerea profesioniștilor calificați, necesari pentru educația incluzivă de calitate. Astfel, provocarea este agravată în continuare de nevoia de a convinge părinții să accepte și să recunoască problemele sau dizabilitățile copiilor lor, pe de o parte, și lacunele de cunoștințe și

abilități ale managerilor și profesorilor, care i-ar ajuta să-i convingă pe acești părinți, pe de altă parte. Problema este agravată și de lipsa posibilităților financiare de a angaja specialiști de necesitate stringentă, precum psihologi sau logopezi.

Mai multe școli generale se află în proces de adaptare a spațiilor fizice, pentru a răspunde nevoilor elevilor cu dizabilități. Acestea includ săli de clasă accesibile, toalete, cantină și alte facilități. Întrucât în Republica Moldova școlile își autogestionează bugetul alocat de stat *per capita*, școlile cu mulți copii au posibilitatea de a-și procura mai multe materiale didactice și alte echipamente necesare. Situația în școlile mici este total inversă, nu au această posibilitate, bugetul public ajungându-le doar pentru salarizarea cadrelor didactice și un minim necesar pentru toți copiii.

În general, în școli, există un mediu de colaborare constructiv în rândul personalului de suport, al profesorilor și al directorilor, asigurat prin implementarea și evaluarea Planului managerial anual, cu accent pe implementarea eficientă a practicilor incluzive. Pentru a putea răspunde mai adecvat nevoilor elevilor, se organizează întâlniri sistematice și sesiuni de planificare.

Ca parte a sistemului de colaborare internă, întru susținerea inițiativelor de EI, este crucial parteneriatul dintre profesori, personalul de sprijin și liderii școlilor. Comisiile interne (interdisciplinare) și echipele pentru protecția drepturilor copilului joacă un rol activ în implementarea educației incluzive. Pentru a lua decizii constructive în situații specifice, acestea participă la ședințe școlare și organizează sesiuni pentru Comisia care examinează cazurile copiilor aflați în dificultate, reunind Centrul de sănătate, Departamentul de asistență socială și școala.

În ceea ce privește parteneriatele externe, școlile colaborează cu părinții, organizațiile comunitare și alte părți interesate pentru a sprijini inițiativele de educație incluzivă. Aceasta implică furnizarea de informații părinților prin mese rotunde, discuții și evenimente comunitare, susținând politici și practici incluzive la nivel local sau regional. În plus, școlile cooperează cu asociații, agenții externe și donatori, în vederea accesării unor resurse suplimentare și a serviciilor de suport pentru elevi. Această abordare partenerială îmbunătățește rețeaua generală de suport pentru EI.

8. Bune practici de leadership pentru educația incluzivă

Eforturile proactive ale liderilor de școală din Republica Moldova fac posibilă educația incluzivă, deoarece aceștia se bazează pe mediile și experiențele lor diferite, pentru a construi un mediu de învățare care să sprijine și să fie posibil de adaptat. Această abordare este axată pe adaptarea strategiilor de predare și evaluare la fiecare elev cu CES, mai ales pentru cei ale căror nevoi speciale sunt recunoscute în sistemul educațional. Nevoile unui elev cu ADHD, de exemplu, nu sunt recunoscute de comunitatea educațională, iar școlile nu creează un mediu specific pentru această categorie de copii.

În timp ce liderii școlilor din Republica Moldova au făcut progrese semnificative în educația incluzivă, rămâne în continuare necesitatea de a extinde câmpul de atenție, pentru a include toate grupurile de copii/elevi și de a proiecta curricula adaptate nevoilor specifice. Aceasta include creșterea gradului de conștientizare și înțelegere a unor afecțiuni precum ADHD, HIV, tulburări de comportament și crearea de strategii personalizate pentru a sprijini și acești elevi. Încurajând o mai mare colaborare între educatori, părinți, organizații comunitare și asigurând resursele necesare, în special pentru dezvoltare profesională, Republica Moldova își poate îmbunătăți practicile de educație incluzivă și se poate asigura că toți elevii primesc sprijinul de care au nevoie.¹⁰

Un profesor cu experiență internațională, care s-a întors în Republica Moldova pentru a lucra în educație, este, de obicei, un bun exemplu de leadership incluziv, caracterizându-se prin: viziune clară privind educația incluzivă, susținere puternică a practicilor incluzive în școală, abilitare în luarea deciziilor, bazate pe date și reziliență emoțională. După ce și-a obținut diploma de master în psihologie, a devenit liderul unei școli din raionul Leova. Stilul său de conducere se distinge prin integrarea cunoștințelor teoretice și a experiențelor practice, în special a celor dobândite în structuri incluzive, cum ar fi CRAP. Abordarea sa se concentrează pe crearea unui mediu flexibil și receptiv, care este adaptat cerințelor copiilor cu CES, demonstrând necesitatea ajustării tacticilor de instruire la grupuri variate de elevi. Accentul său pe adaptabilitate este deosebit de important pentru a face față obstacolelor și provocărilor neprevăzute, cum ar fi aflulul de copii refugiați în urma conflictului armat din Ucraina și perturbările educaționale create de pandemia Covid-19. Modelul de conducere al liderului școlii subliniază importanța adaptării și rezolvării proactive a problemelor de EI, prin cultivarea unei culturi școlare incluzive care prioritizează nevoile tuturor elevilor. Mediul a devenit mai favorabil și mai adaptabil, asigurându-se că fiecare copil are oportunitatea de a se dezvolta din punct de vedere academic și social. După cum au menționat în discuția focus-grup alți actori educaționali, elevii din această școală s-au simțit mai susținuți și mai înțeleși, în timp ce beneficiau de strategii de instruire adaptate în funcție de nevoile lor, aspect-cheie care a condus la acest rezultat. Pe de altă parte, profesorii apreciază modelul de conducere bazat pe rezolvarea proactivă a problemelor. Părinții și comunitatea preferă abordarea incluzivă care asigură resursele și sprijinul necesar copiilor lor. Din 2011, 5 ONG-uri (Lumos, CCF, Keystone Moldova, Speranța

¹⁰ <https://www.undp.org/moldova/press-releases/moldovans-socialize-less-while-acceptance-vulnerable-groups-depends-social-closeness-them> [11.11.2024]

Chișinău, Femeia și Copilul: speranță și sprijin), cu acordul și sprijinul Ministerului Educației și Cercetării, au pilotat educația incluzivă în peste 60 de școli din comunitățile rurale și urbane.

În Republica Moldova funcționează mai multe școli care implementează cu succes abordări inovative ale EI și servesc drept modele pentru alții. De exemplu, Gimnaziul Filipeni din Leova, Liceul Pelenia din Râșcani și Gimnaziul Enichioi din Cantemir au creat Centre de resurse puternice și au angajat specialiști bine pregătiți, pentru a ajuta elevii cu CES. Aceste școli evidențiază eficiența soluțiilor locale și a implicării comunității în crearea unor medii incluzive de învățare.

Un alt model de leadership incluziv există la Ștefănești, Florești, unde a fost esențial să se integreze persoanele cu dizabilități în comunitatea școlară și să se asigure că niciun copil nu este trimis la internat. Managerii s-au concentrat pe adaptabilitate ca răspuns la provocările imprevizibile. Această abordare a presupus identificarea soluțiilor locale și implementarea proiectelor de îmbunătățire continuă a comportamentului incluziv prin parteneriate puternice cu comunitatea, în special cu părinții. Această adaptabilitate este o piatră de temelie pentru cultura școlii, încurajând atât personalul, cât și elevii să devină mai flexibili și inovatori în rezolvarea problemelor. Aceasta a inclus planuri diferențiate de instruire și planuri personalizate de învățare, dar și metode de predare adaptative. După cum s-a menționat la discuția de focus-grup despre acest caz, activitățile din școală au fost orientate pentru a răspunde nevoilor imediate și pentru a atenua posibile probleme de viitor. În procesul de identificare a soluțiilor, comunitatea a fost implicată în jurul utilizării resurselor locale pentru a răspunde provocărilor de incluziune a elevilor cu CES.

În mod similar, Școala primară „Alexandru Donici” din Cahul a gestionat preocupările de spațiu pentru SAP, prin lansarea unor proiecte care au depășit așteptările, precum o sală cu perete de tipă gheizere pentru monitorizarea și sprijinul parental. Tehnicile de intervenție timpurie și de prevenire de la Gimnaziul Sofia, Drochia, și Liceul „Petre Ștefănuță”, Ialoveni, au redus dramatic numărul copiilor care au nevoie de asistență pentru educație specială.

Aceste școli subliniază valoarea unităților educaționale incluzive specializate și a conducerii proactive în furnizarea de medii de învățare prietenoase pentru toți elevii. Dezvoltarea Școlii/Academiei Părinților este privită ca o bună practică. Implicarea părinților în întâlniri frecvente pentru a discuta despre acceptarea copiilor cu nevoi speciale contribuie la dezvoltarea unor comunități de sprijin. Liderii școlilor și profesorii modelează o conduită incluzivă, pe care elevii o emulează ulterior. De exemplu, elevii adoptă gesturile de compasiune ale profesorilor, cum ar fi îmbrățișările, promovând un climat școlar prietenos și incluziv.

Cazul elevului introvertit de clasa a XI-a de la Liceul „Aristotel” din Chișinău confirmă nevoia de conexiuni personale și de sprijin emoțional în educația incluzivă. Deschiderea liderului școlii de a discuta despre propriile experiențe ca elev retras a ajutat la dezvoltarea încrederii de sine a elevului care a avut o traumă cauzată de agresiune. Formarea unui grup informal de sprijin emoțional a oferit elevilor un loc sigur pentru a-și împărtăși poveștile de viață, stimulând sentimente de comunitate și apartenență. Această tehnică demonstrează modul în care leadershipul empatic poate aborda în mod eficient nevoile emoționale și psihologice ale copiilor. Mai multe variabile semnificative contribuie la edificarea celor mai bune practici de EI din Republica Moldova. De exemplu, directorii de școli au folosit cu succes diferite medii (formare inițială și continuă) și experiențe

(profesională ca profesor și/sau manager într-o școală rurală sau urbană/într-o școală mică sau mare etc.). Încurajarea educației ulterioare, cum ar fi diplomele de master în managementul EI sau în psihologie și alte practici incluzive, au oferit acestor lideri informațiile și resursele de care au nevoie pentru a implementa cu succes inițiative incluzive.

9. Discutii: principalele probleme de leadership al educației incluzive în Republica Moldova

Practicile de conducere a educației incluzive în Republica Moldova subliniază importanța adaptabilității, a rezolvării proactive a problemelor și a participării pline de compasiune în construirea unui mediu care să răspundă nevoilor diferite ale tuturor elevilor. Liderii școlilor și-au asumat un rol proactiv în dezvoltarea parteneriatelor cu familiile, cu furnizorii de asistență socială și cu agenții economici locali, în vederea asigurării succesului incluziunii. Prin utilizarea acestor conexiuni, liderii școlii oferă resurse și sprijin pentru practicile incluzive. Această abordare proactivă a avut un rol critic pentru a putea răspunde diferitelor nevoi ale elevilor și pentru garantarea durabilității proiectelor incluzive.

Ca obstacole și probleme rămân, în special, capacitatea și calificarea directorilor de școli în promovarea educației incluzive, în obținerea de resurse adecvate din fonduri publice și schimbarea opiniilor părinților. Mulți părinți încă ezită să înscrie copiii cu nevoi speciale în școli, îngrijorându-se de eventuale stigmatizări la adresa copiilor, dar și de faptul că aceștia ar putea perturba mediul academic.

Documentele de politici reflectă educația incluzivă într-un sens mai larg și sunt aliniate la standardele internaționale și ale UNESCO, Consiliului Europei. Cu toate acestea, de obicei, educația incluzivă este înțeleasă și abordată într-un sens restrâns, axat pe CES.

Colaborarea insuficientă (între diferite sectoare: educație, sănătate, protecție socială etc.) este, de asemenea, un obstacol în calea atingerii unui leadership incluziv în ecosistem. A fost relevată și problema legată de oportunitățile insuficiente de formare inițială și continuă a managerilor privind incluziunea. Conducătorii școlilor nu sunt suficient de calificați profesional pentru a promova educația incluzivă și pentru a contribui la promovarea unei culturi organizaționale incluzive.

O altă problemă, semnalată de liderii școlilor în studiul dat, se referă la multitudinea responsabilităților formale legate de înregistrarea și raportarea datelor către autorități, care împiedică procesul de implementare calitativă a educației incluzive în sens larg. Uneori, li se cere să furnizeze săptămânal diferite informații de la diverse instituții și agenții din sector. Faptul că nu există un sistem informațional centralizat, care să includă date despre romi, refugiați, copii din familii social-vulnerabile etc. solicită un efort considerabil de la conducătorul școlii.

Puține școli din Moldova sunt adaptabile și receptive la nevoile elevilor și personalul lor. Aceasta presupune implementarea de modificări critice ale infrastructurii și furnizarea de ajutor în timp util pentru a asigura incluziunea. Este aproape nerealist ca liderii școlilor să reușească să monitorizeze calitatea implementării PEI, atunci când într-o clasă sunt 35-40 de copii.

Planificarea financiară eficientă și luarea deciziilor transparente sunt esențiale atât în instituțiile publice, cât și în cele private. Asigurarea școlilor cu resurse suficiente pentru educația incluzivă și a mecanismului de

distribuire echitabilă a acestora, prin implicarea tuturor părților interesate în procesul de promovare a practicilor incluzive este esențială pentru ca școlile incluzive din Moldova să înregistreze progrese mai sensibile și mai vizibile.

10. Concluzii și recomandări

Comparativ cu perioada de acum 10-15 ani, educația incluzivă în Republica Moldova s-a îmbunătățit semnificativ, prin concentrarea pe soluții locale și promovarea modelelor adaptative la nivelul fiecărei școli. Munca desfășurată în domeniul educației incluzive a oferit o bază pentru crearea de școli care sunt incluzive și oferă atât echitate educațională, cât și acces tuturor elevilor. Pentru a valorifica și mai mult aceste aspecte pozitive, pot fi luate în considerare următoarele practici:

Sprijin pentru directorii de școli. Liderii de școli au un rol esențial în accesarea la o educație mai incluzivă în Republica Moldova. Or, până în prezent, acestora li s-a oferit o dezvoltare profesională continuă limitată în educația incluzivă, vizând insuficient leadershipul incluziv. Ei nu au fost pregătiți să gestioneze resursele insuficiente, dar, fiind ajutați de personalul școlii, au reușit să dezvolte medii de învățare adaptabile. O inițiativă mai sistematică pentru formarea unui stil de leadership incluziv este o prioritate, care trebuie implementată, pentru a asigura sustenabilitatea pe termen lung.

Creșterea suportului de resurse umane pentru elevii cu nevoi speciale. Depopularea continuă a țării afectează disponibilitatea personalului de sprijin în școli. Locurile vacante pentru psihologi, logopezi și alt personal asociat pentru elevii cu CES trebuie limitate prin programe inovatoare de angajare. Pe lângă creșterea bunăstării generale a copiilor cu dizabilități, extinderea rețelei de personal de sprijin specializat va spori capacitatea școlilor de a deservi acești elevi.

Inițierea unor practici incluzive la nivelul întregii comunități. Școlile, familiile și comunitățile lucrează în parteneriat pentru a implementa cu succes educația incluzivă. Mai multe inițiative pe termen lung, care provoacă percepțiile, atitudinile față de copiii cu CES și ajută la reducerea stereotipurilor vor încuraja un mediu educațional mai incluziv. Autoritățile locale și organizațiile societății civile pot colabora în dezvoltarea de noi parteneriate necesare pentru a sprijini aceste eforturi.

Necesitatea unor inițiative de formare specializată. Există un decalaj mare în programele de formare în management, în special în educația incluzivă. Aceste programe ar trebui să vizeze, de asemenea, educatori, asistenți sociali și membri ai comunității care îi ajută să deservească mai bine copiii cu CES. Formarea trebuie să cuprindă implicarea familiilor, practicile de comunicare și stilurile variate de învățare ale elevilor. Concentrându-se pe anumite tipuri de dizabilități, formarea poate merge și mai profund și poate contribui la crearea unor comunități mai înțeleghătoare.

Îmbunătățirea infrastructurii și accesibilității. Proiectele de dezvoltare și fundațiile au ajutat enorm la dotarea școlilor și a Centrelor de resurse cu suport de bază constând din materiale didactice, curricula, papetărie, jocuri etc. A fost la fel de importantă îmbunătățirea cadrului reglator care vizează infrastructura. O problemă critică rămâne accesul la infrastructura școlară pentru copiii

cu nevoi fizice speciale. O astfel de finanțare ar trebui să urmeze pentru toate scopurile legate de elevi, dar fără a se limita la investiții în accesibilitatea fizică a școlii (rampe și balustrade mobilier adaptabil pentru clasă), special concepute pentru elevii cu dizabilități.

Schimbare durabilă prin monitorizare eficientă. Conducerea incluzivă, atât la nivel local, cât și la nivel de școală, este esențială pentru a induce o schimbare durabilă. Prin promovarea unei culturi a colaborării și a învățării continue în rândul factorilor de decizie la nivel regional și comunitar, liderii școlilor pot îmbunătăți procesele de colectare a datelor, de raportare și monitorizare. Acest lucru poate duce la rezultate educaționale îmbunătățite pentru toți elevii și poate garanta că resursele sunt alocate eficient pentru a satisface nevoile acestora.

Vizibilitate continuă asupra valorilor incluzive. Majoritatea respondenților înțeleg și interpretează „educația incluzivă” ca incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite (de masă), alături de copiii fără dizabilități. Actorii sociali implicați sau responsabili pentru procesul de incluziune școlară recunosc potențialele beneficii ale educației incluzive atât pentru copiii cu dizabilități, cât și pentru comunitate, în general. Până în prezent, au fost depuse eforturi majore de comunicare pentru a conecta copiii, familiile, școlile și comunitățile. În pofida participării la diferite sesiuni de formare, atât personalul școlii, cât și alte părți interesate responsabile de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități (șefi de departamente, primari, asistenți sociali), este nevoie de o pregătire suplimentară în lucrul cu familiile și copiii cu dizabilități. Cele mai multe solicitări vin de la liderii școlilor, șefii de departamente, asistenții sociali și profesorii. Subiectele de interes includ metodele de colaborare cu părinții, îngrijirea copiilor cu dizabilități, metodele educaționale eficiente, predarea și comunicarea cu copiii cu dizabilități, implicarea copiilor cu CES în activități extrașcolare și specificul fiecărui tip de handicap.

Având în vedere problema, realizarea educației incluzive pentru copiii cu dizabilități din instituțiile de învățământ generale, măsurile de promovare a incluziunii școlare sunt implementate la nivel raional, instituțional și comunitar. Interviuurile și discuțiile focus grup arată că toate școlile din localitățile rurale sau raionale, precum și majoritatea celor urbane, au implementat proiecte de dezvoltare pe termen scurt, pentru a soluționa problema incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități, iar foarte puține au beneficiat de proiecte pe termen lung. Proiectele și măsurile implementate au avut rezultate vizibil pozitive în ameliorarea percepțiilor și atitudinilor față de incluziunea copiilor cu dizabilități, dar au contribuit și la creșterea gradului de conștientizare și formare a personalului din școli.

Ritmul dezvoltării educației incluzive în Republica Moldova scoate în evidență valoarea soluțiilor locale prin angajamentul și sprijinul cuprinzător acordat liderilor școlilor din partea comunității. Or, aceștia au sarcina de a gestiona eficient resursele școlare și a implementa politici și proceduri, promovând o cultură școlară pozitivă.

Cu scopul de a obține o incluziune socială mai mare, este imperativ să se diminueze inechitățile economice, să se îmbunătățească practicile incluzive și infrastructura educațională, să se combată unele prejudecăți privind minoritățile etnice, să se asigure stabilitatea politică și să se îmbunătățească accesul la asistență medicală de calitate. Pentru a construi un mediu în care toți cetățenii să poată participa plener și egal în societate și a asigura un progres durabil, guvernul, societatea civilă și partenerii internaționali urmează să lucreze împreună.

Referințe bibliografice

- Adamciuc A. (2019). Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive. In: Educația Incluzivă: Dimensiuni, Provocări, Soluții. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. Bălți: USARB
- Bulat G., Solovei R., Balan V. ș.a. (2016) Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Chișinău: Lyceum.
- Cadrul de Referință al Curriculumului universitar (2017).
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf [15.06.2024]
- Chicu V., Galben S., Cojocaru V., Ivanova L. (2006). Educație incluzivă. Repere metodologice. Asociația *Motivație* și Centrul de zi *Speranța*. Chișinău.
- Contribution of partner countries to the EU youth WIKI, chapter 4: Moldova social inclusion, 2024. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/265099582/> [11.05.2024]
- Biroul Național de Statistică. <https://statistica.gov.md> [02.05.2024]
- Biroul Național de Statistică. https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578_61275.html [25.06.2024]
- EASNIE/European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review. (E. Óskarsdóttir, V. J. Donnelly and M. Turner-Cmuchal, eds.). Odense, Denmark.
- Codul Educației al Republicii Moldova (2014, actualizat, 2023)
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=138917&lang=ro# [02.05.2024]
- Codul de etică al Cadrului didactic (2016)
https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/codul_de_etica_ro_4.pdf [14.05.2024]
- Hotărârea de Guvern cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică (2013)
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=22066&lang=ro [10.06.2024]
- Hotărârea de Guvern cu privire la organizarea și funcționarea Institutului Național pentru Educație și Leadership (2023). <https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-719-mec-2023.pdf> [05.07.2024]
- Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Studiu sociologic (2017).
https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/apscf_implementarea-educatiei-incluzive-in-moldova-2017.pdf [19.06.2024]
- Metodologia de evaluare a cadrelor de conducere din învățământul general (2023)
<https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologie.pdf> [15.07.2024]
- Mlekuž, A., Veldin, M. (2022). Empowerment program of school principals for inclusive school cultures Impact study main findings. Network of Education Policy Centers.
- Prejudecăți și marginalizare în Moldova anului 2022. [23.08.2024]
https://progen.md/wp-content/uploads/2023/01/CPD_Distanta-sociala_2022-1.pdf
- Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027.
<https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-03-nu-765-mec-2023.pdf> [15.05.2024]
- Raport de analiză. Situația tinerilor NEET cu dizabilități din Republica Moldova (2022)
<https://incluziune.md/wp-content/uploads/2022/05/Raport-de-analiza-NEETs-cu-dizabilitati-AOPD-2022.pdf> [10.07.2022]
- Regulamentul cu privire la organizarea și desfășurarea concursului pentru ocuparea funcției de director și director adjunct în instituțiile de învățământ general (2015).
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=133415&lang=ro# [14.05.2024]
- Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul general și profesional tehnic (2023).
https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_7.pdf [16.05.2024]
- Rusov V., Sova T.(2021). Ghid metodic pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice
http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5075/1/_Ghid_Ed_Incluziva_Rusov_Sova.pdf [12.06.2024]
- Standardele școlii prietenoase copilului.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf
- Standardele de competență profesională ale cadrelor manageriale
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf [10.05.2024]
- Strategia Națională „Sănătate 2030”. <https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-05-nu-130-ms-2023.pdf> [21.05.2023]



- UNESCO, (2023, May 11). What you need to know about inclusion in education.
<https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know> [20.10.2023]
- Velișco N (coord.), Balan V. [2017]. Educație incluzivă: Unitate de curs. Chișinău.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf [27.04.2023]

Anexe

Anexa 1. Atitudinea față de incluziune

Atitudinea managerilor școlari față de incluziune

[Predarea incluzivă ia prea mult din timpul de lucru al profesorilor.]



[Izolarea într-o clasă specială (după orice criteriu) are un efect negativ asupra dezvoltării sociale și emoționale a acestor elevi.]



[Incluziunea promovează stima de sine la toți elevii.]



[Incluziunea promovează independența socială în rândul tuturor elevilor.]



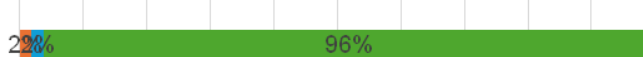
[Toți elevii beneficiază de pe urma incluziunii.]



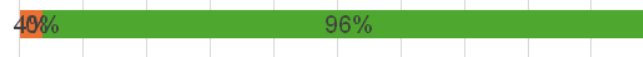
[Incluziunea este bună în teorie, dar nu funcționează în practică.]



[Pentru ca să realizăm educația incluzivă, evaluarea fiecărui elev ar trebui adaptată în conformitate cu nevoile sale.]



[Toți elevii ar trebui încurajați să participe la activitățile din clasă/școală.]



[Orice elev poate învăța dacă curriculumul școlii este adaptat pentru a satisface nevoile individuale.]



[O școală incluzivă permite progresul academic al tuturor elevilor.]



[Toți elevii din învățământul general ar trebui să fie educați în sala de clasă.]



0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Dezacord Neutru Acord

Anexa 2. Practici incluzive

2a. Utilizarea și eficiența practicilor incluzive

		Cât de des utilizați următoarele practici incluzive?				Cât de eficientă este această practică?		
	N	Niciodată	Uneori	Des	N	Ineficientă	Nici eficientă, nici ineficientă	Eficientă
[Elaborarea planurilor educaționale individuale (PEI) pentru elevii care au nevoie de sprijin.]	56	0%	13%	88%	56	2%	23%	75%
[Activități de diminuare a prejudecăților și stereotipurilor referitoare la elevii minoritari.]	55	4%	33%	64%	51	4%	18%	78%
[Îmbunătățirea competențelor socioemoționale ale elevilor.]	55	0%	16%	84%	55	0%	20%	80%
[Tutoriat/mentorat între colegi și între elevi din grupuri eterogene și/sau cu vârste diferite.]	56	5%	45%	50%	53	4%	26%	70%
[Diferențierea practicilor de predare și/sau evaluare.]	55	0%	22%	78%	55	0%	18%	82%
[Adaptarea resurselor, a spațiului și a mijloacelor didactice pentru elevii care au nevoie de sprijin: de exemplu, materiale tipărite, mese adaptate, spații etc.]	56	2%	43%	55%	55	2%	20%	78%
[Utilizarea tehnologiei de suport/asistive.]	54	11%	41%	48%	48	4%	25%	71%
[Asistent personal (sprijin pentru elevii cu dificultăți și dizabilități severe în activitățile cotidiene, pentru a-i ajuta să depășească barierele și să trăiască mai independent).]	54	19%	43%	39%	44	5%	30%	66%

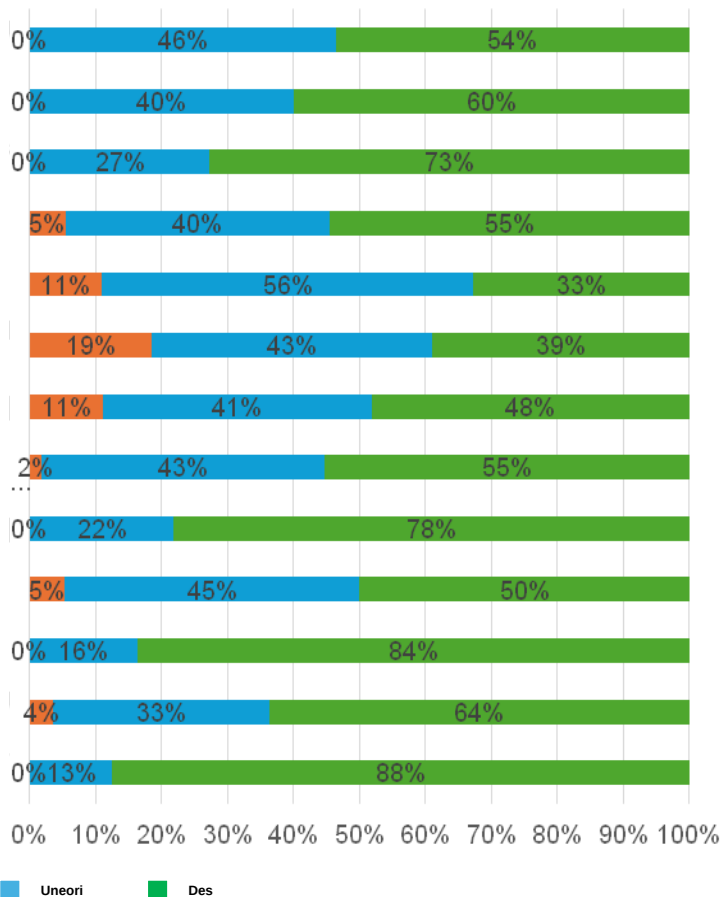


[Asistență pedagogică (de exemplu, echipe mobile de specialiști, mentorat, coaching etc.).]	55	11%	56%	33%	49	2%	35%	63%
[Predare în colaborare (predarea în colaborare cu cadre didactice calificate/certificate din aceeași instituție, care împart responsabilitățile de planificare și instruire într-un mod colaborativ).]	55	5%	40%	55%	52	2%	17%	81%
[Colaborarea dintre profesori și alți profesioniști din cadrul școlii în ceea ce privește practicile incluzive.]	55	0%	27%	73%	55	2%	20%	78%
[Dezvoltare profesională în procesul de muncă, referitoare la adaptarea procesului de învățare la nevoile tuturor elevilor, în special ale celor din grupurile vulnerabile.]	55	0%	40%	60%	55	4%	18%	78%
[Dezvoltare profesională în procesul de muncă în domeniul strategiilor de predare într-o clasă incluzivă.]	56	0%	46%	54%	56	2%	21%	77%

2b. Utilizarea practicilor incluzive

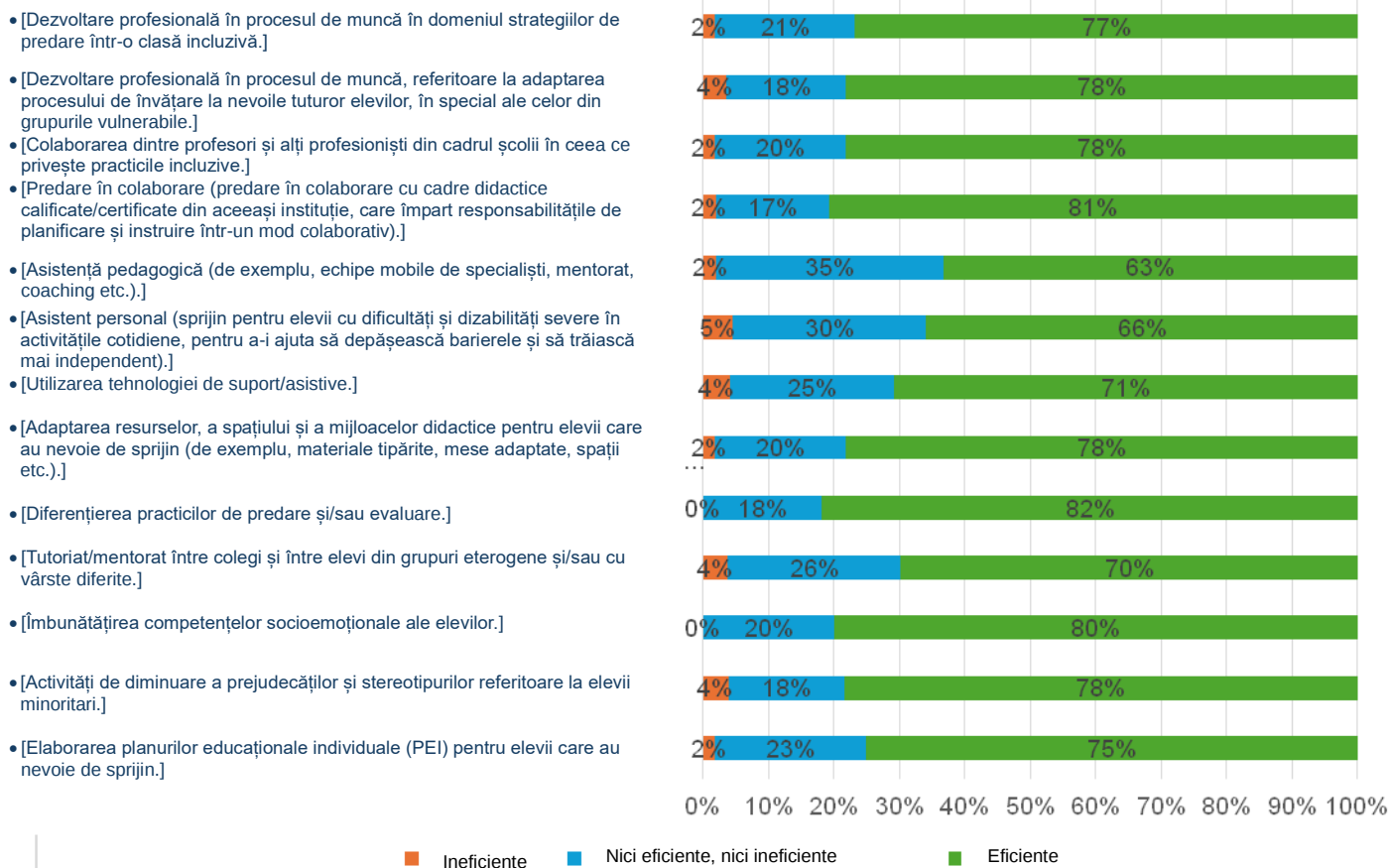
În ce măsură sunt utilizate următoarele practici educaționale incluzive în școala dvs.?

- [Dezvoltare profesională în procesul de muncă în domeniul strategiilor de predare într-o clasă incluzivă.]
- [Dezvoltare profesională în procesul de muncă, referitoare la adaptarea procesului de învățare la nevoile tuturor elevilor, în special ale celor din grupurile vulnerabile.]
- [Colaborarea dintre profesori și alți profesioniști din cadrul școlii în ceea ce privește practicile incluzive.]
- [Predare în colaborare (predare în colaborare cu cadre didactice calificate/certificate din aceeași instituție, care împart responsabilitățile de planificare și instruire într-un mod colaborativ).]
- [Asistență pedagogică (de exemplu, echipe mobile de specialiști, mentorat, coaching etc.).]
- [Asistent personal (sprijin pentru elevii cu dificultăți și dizabilități severe în activitățile cotidiene, pentru a-i ajuta să depășească barierele și să trăiască mai independent).]
- [Utilizarea tehnologiei de suport/asistive.]
- [Adaptarea resurselor, a spațiului și a mijloacelor didactice pentru elevii care au nevoie de sprijin (de exemplu, materiale tipărite, mese adaptate, spații).]
- [Diferențierea practicilor de predare și/sau evaluare.]
- [Tutoriat/mentorat între colegi și între elevi din grupuri eterogene și/sau cu vârste diferite.]
- [Îmbunătățirea competențelor socioemoționale ale elevilor.]
- [Activități de diminuare a prejudecăților și stereotipurilor referitoare la elevii minoritari.]
- [Elaborarea planurilor educaționale individuale (PEI) pentru elevii care au nevoie de sprijin.]



2c. Eficiența practicilor incluzive

În ce măsură sunt eficiente practicile incluzive utilizate?



Anexa 3. Mostre din chestionare

Tabelul 1. Eșantion chestionat – vârsta

Vârsta	Frecvența	%
30-34	1	2%
35-44	12	21%
45-54	17	30%
55-64	23	41%
65+	3	5%
Total	56	100%

Tabelul 2. Eșantion chestionat – genul

	Frecvența	%
Mă identific ca femeie.	45	80.4
Mă identific ca bărbat.	11	19.6
Total	56	100.0

Tabelul 3. Eșantion chestionat – condiții de angajare

	Frecvența	%
Normă deplină, fără obligații de predare	11	19.6
Normă deplină, cu obligații de predare	43	76.8
Part-time (o parte din normă), cu obligații de predare	2	3.6
Total	56	100.0

Anexa 4. Profilul demografic

Tabelul 1. Ani de muncă ca director/directoare la această școală

Ani de experiență	Frecvența	%
Fără experiență	7	13%
1 - 4	13	23%
5 - 9	12	21%
10 - 14	11	20%
15 - 19	7	13%
20 - 24	0	0%
25+	6	11%
	56	100%

Tabelul 2. Ani de muncă ca director/directoare în total

Ani de experiență	Frecvența	%
Fără experiență	6	11%
1 to 4	12	21%
5 to 9	12	21%
10 to 14	13	23%
15 to 19	7	13%
20 to 24	0	0%
25+	6	11%
	56	100%

Tabelul 3. Ani de muncă în alte roluri de conducere școlară (nu includeți anii de muncă în calitate de director/directoare)

Ani de experiență	Frecvența	%
Fără experiență	18	32%
1 - 4	8	14%
5 - 9	14	25%
10 - 14	5	9%
15 - 19	2	4%
20 - 24	5	9%
25+	4	7%
	56	100%

Tabelul 4. Ani de muncă în calitate de cadru didactic în total (includeți toți ani de predare)

Ani de experiență	Frecvența	%
Fără experiență	2	4%
1 - 4	3	5%
5 - 9	3	5%
10 - 14	9	16%
15 - 19	2	4%
20 - 24	7	13%
25+	30	54%
	56	100%

Tabelul 5. Ani de muncă în alte locuri

Ani de experiență	Frecvența	%
Fără experiență	29	52%
1 to 4	11	20%
5 to 9	8	14%
10 to 14	0	0%
15 to 19	3	5%
20 to 24	1	2%
25+	4	7%
	56	100%

Tabelul 6. Starea actuală a angajării dvs. ca director/directoare de școală în ceea ce privește numărul de ore de muncă

	Frecvența	%
Normă deplină, fără obligații de predare	11	19.6
Normă deplină, cu obligații de predare	43	76.8
Part-time (o parte din normă), cu obligații de predare	2	3.6
Total	56	100.0

Tabelul 7. Care este cel mai înalt nivel de educație formală pe care l-ați absolvit?

	Frecvența	%
Licență	20	35.7
Masterat	33	58.9
Doctorat	3	5.4
Total	56	100.0

Tabelul 8. Diploma mea este în:

Domeniul	Frecvența	%
Altele:	8	14.3
Științe sociale și/sau umanistice	39	69.6
Științe naturale	9	16.1
Total	56	100.0

Tabelul 9. Vârsta dvs.

Vârsta	Frecvența	%
30-34	1	2%
35-44	12	21%
45-54	17	30%
55-64	23	41%
65+	3	5%
	56	100%

Tabelul 10. Genul dvs.

	Frecvența	%
Mă identifică ca femeie.	45	80.4
Mă identifică ca bărbat.	11	19.6
Total	56	100.0

Tabelul 11. Vă identificați ca membru al vreunui grup vulnerabil?

	Frecvența	%
Nu	52	92.9
Da	4	7.1
Total	56	100.0

Dintre care: Prefer să nu spun: 4

Anexa 5. Dezvoltare profesională

Formarea dvs. profesională inițială la nivel de facultate a acoperit următoarele subiecte?	Da	Nu
Incluziunea în educație* în general	42.9	57.1
Practici educaționale incluzive	37.5	62.5
Conducere incluzivă**	46.4	53.6

Anexa 6. Arii de competență

Aria de competență	Aplicați următoarele practici în munca dumneavoastră ca director de școală și cât de încrezător sunteți în implementarea acestora?	Nu, și nu m-aș simți încrezător/încrezătoare	Nu, dar m-aș simți încrezător/încrezătoare	Da, dar nu sunt sigur/-ă	Da, și sunt sigur/-ă
CA1- Construirea unui mediu de învățare incluziv	[Analizez rezultatele elevilor (academice și non-academice) pentru a identifica elevii aflați în pericol/situații de risc.*]	2%	4%	41%	54%
	[Planific schimbări la nivelul școlii într-un mod în care toate resursele, spațiile, curricula și serviciile sunt utilizate de către toți în cea mai mare măsură posibilă, fără adaptări speciale pentru un anumit elev (design universal).]	13%	7%	34%	46%
	[Observ/recunosc situațiile în care unele reguli, norme și practici în școala mea pun anumite grupuri de copii (de exemplu, romii, refugiații, LGBTI+) într-o poziție inegală.]	21%	16%	16%	46%
	[Recunosc copiii aflați în pericol și factorii de risc din școală.]	2%	2%	21%	75%
	[Reflectez asupra modului în care experiența/poziția mea și a profesorului influențează procesul educațional.]	2%	0%	23%	75%
	Procentajul mediu de directori de școli:	8%	6%	27%	59%
CA2-Cultura școlară incluzivă	[Analizez impactul meu pedagogic, relațional și colaborativ asupra edificării unei culturi școlare incluzive.]	2%	0%	25%	73%
	[Consider incluziunea elementelor școlare (obiceiuri, ritualuri, simboluri, site-uri web, limbaj etc.) ca parte a culturii școlare.]	4%	0%	23%	73%

	[Planific un proces participativ (cu diferiți actori interesați) de reevaluarea valorilor școlare care promovează echitatea, justiția, participarea și democrația.]	4%	5%	27%	64%
	[Identific cât de dezvoltată este cultura incluzivă în școala mea, înțelegând argumentele bazate pe dovezi și pe teoria incluziunii.]	7%	4%	32%	57%
	[Detectez toți actorii relevanți, esențiali pentru dezvoltarea culturii școlare incluzive.]	5%	5%	30%	59%
	[Utilizez unele instrumente (de exemplu, Indexul incluziunii) pentru evaluarea participativă a culturii organizaționale.]	11%	14%	25%	50%
	[În planificarea dezvoltării sau schimbării culturii organizaționale, iau în considerare perspectivele tuturor actorilor implicați în școală și în comunitate.]	2%	5%	29%	64%
	Procentajul mediu de directori de școli:	5%	5%	27%	63%
CA3- Leadershipul școlii	[Recunosc atunci când adopt diferite stiluri de leadership pentru promovarea incluziunii (modele de leadership instrucțional, distributiv și transformațional).]	5%	7%	39%	48%
	[Mă autoevaluez și analizez critic propriul meu stil de leadership.]	2%	4%	34%	61%
	[Elaborez planuri pentru îmbunătățirea propriului meu mod de abordare a leadershipului.]	4%	14%	30%	52%
	[Planific procesul de luare a deciziilor la nivel școlar în mod participativ, care include toți actorii relevanți (de exemplu, elevii, părinții, profesorii, personalul specializat).]	2%	0%	32%	66%
	[Facitez colaborarea profesională între profesori și alți actori interesați, pentru a promova comunitățile de învățare.]	2%	4%	27%	68%
	Procentajul mediu de directori de școli:	3%	6%	33%	59%
CA4- Planificarea și implementarea leadershipului școlar	[Știu cum să colectez date relevante în procesul de elaborare a planului de dezvoltare instituțională.]	2%	2%	32%	64%
	[Reflectez critic asupra datelor în procesul de elaborare a planului de dezvoltare instituțională (individual și în grup).]	2%	4%	30%	64%
	[Utilizez datele colectate în elaborarea planului de dezvoltare instituțională.]	2%	5%	27%	66%

	[Analizez inegalitățile la nivelul școlii și comunității locale, utilizând metode și indicatori relevanți pentru reflecțiile critice.]	5%	4%	39%	52%
	[Mă asigur că la nivel școlar elaborăm un Plan de Dezvoltare Instituțională care promovează cultura incluzivă.]	4%	2%	29%	66%
	[Planific procesul de dezvoltare a regulilor, normelor și practicilor instituționale care îmbunătățesc egalitatea socială.]	2%	5%	38%	55%
	[Comunic, argumentez obiectivele și acțiunile stabilite în Planul de Dezvoltare Instituțională la nivel de școală și de comunitate locală.]	4%	0%	30%	66%
	Procentajul mediu de directori de școli:	3%	3%	32%	62%
CA5- Monitorizarea	[Identific punctele forte și pe cele slabe ale planului de acțiuni/operațional implementat.]	2%	0%	16%	82%
	[Reflectez (individual și în grup) asupra procesului meu de dezvoltare profesională.]	4%	2%	27%	68%
	[Particip eficient în procese de comunicare și reflecție, pe baza principiului de la egal la egal.]	2%	4%	25%	70%
	[Elaborez un plan de analiză a obstacolelor întâmpinate în timpul implementării planului instituției.]	2%	14%	34%	50%
	[Prezint actorilor relevanți rezultatele monitorizării procesului de implementare a planului instituției.]	2%	0%	32%	66%
	Procentajul mediu de directori de școli:	2%	4%	27%	67%

Anexa 7. Participarea la activitățile de formare continuă

În ultimele 24 de luni, ați participat la vreuna dintre următoarele activități de dezvoltare profesională continuă destinată dvs., în calitate de manager/-ă școlar/-ă?	Da	Nu
[Cursuri/seminare despre metodele de predare incluzivă]	70%	30%
[Cursuri/seminare despre incluziune/leadership incluziv]	57%	43%
[Conferințe educaționale în care profesorii, directorii/directoarele și/sau cercetătorii/cercetătoarele își prezintă cercetările sau discută probleme legate de educația incluzivă/incluziune, în general]	57%	43%

[Program de calificare formal (de exemplu, un program de studii superioare (licență sau masterat în domeniu)]	16%	84%
[Observare reciprocă și/sau autoobservare și coaching ca parte a unei convenții formale]	34%	66%
[Participare într-o rețea managerială, formată special pentru dezvoltarea profesională a directorilor]	46%	54%
[Studierea literaturii de specialitate despre educația incluzivă/incluziune, în general]	86%	14%