CONTEXTUL ISTORIC AL EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN REPUBLICA MOLDOVA: ESENȚĂ, FUNCȚII, TRĂSĂTURI

HISTORICAL CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: ESSENCE, FUNCTIONS, FEATURES

CZU: 376(478)(091) **https://doi.org/10.59295/spd2025s.92**

Svetlana TURCEAC
ORCID: 0009-0004-5940-2298
E-mail: inversia.school@gmail.com
Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Summary: *The contemporary world educational community pays special attention to creating conditions for equal access of all students to quality education. In the context of the global transition from the integrative to the inclusive model of education, the problem of forming effective pedagogical and organizational mechanisms that would ensure the inclusion of all children, including those with special educational needs, in a single educational space becomes urgent. For the Republic of Moldova, this task is of particular importance. Historically, the country's education system was based on a medical (segregationist) model, which existed for more than six decades, which led to the consolidation in the public and professional consciousness of the division between special and general education. Despite the creation of the normative-legal framework, the development of resource centers and the organization of interaction between the levels of education management, significant difficulties persist in practice: teachers do not fully possess diagnostic tools, clear criteria for the formation of inclusive classes are not developed, signs of a formal approach to inclusion and professional burnout of staff are observed. In the context of these challenges, the development and implementation of universal pedagogical competencies of inclusive education, necessary for building an inclusive educational space, capable of ensuring quality education for all children, is of particular importance. This requires not only the professional training of teachers, but also changes in the architectural, methodological and managerial infrastructure of educational institutions. The study of the historical context and contemporary trends in the development of inclusive education in the Republic of Moldova is relevant both from a theoretical and practical point of view. It allows for the identification of key barriers and the determination of effective ways to form a sustainable inclusive education system that meets international standards and the social needs of the country.*

Keywork*: competencies, inclusive education, universal pedagogical competencies of inclusive education.*

INTRODUCERE

De-a lungul ultimelor două decenii, comunitatea educațională mondială depune eforturi intense în căutarea unor mecanisme eficiente, care să garanteze acces egal tuturor studenților la educație. Numeroase studii internaționale, realizate de cercetători precum T. Booth, M. Ainscow, M. Vaughan, D. Mitchell, precum și de specialiști au-

tohtoni O. Denisova, N. Malofeev, N. și M. Semago, arată că condițiile optime pentru dezvoltarea copiilor cu cerințe educaționale speciale sunt create tocmai într-un mediu educațional incluziv, care asigură accesibilitate pentru fiecare copil.

Fenomenul educației incluzive reprezintă o tendință globală, care câștigă rapid popularitate în practica mondială, ceea ce este deosebit de evident după adoptarea Declarației de la Salamanca. Acest document fundamental a consacrat principiul integrării tuturor copiilor și adolescenților fără excepție în sistemul educațional general, indiferent de caracteristicile, problemele personale și sociale ale acestora (UNESCO, 1994). După ratificarea acestui acord internațional, statele participante și-au asumat obligația de a crea instituții de învățământ capabile să satisfacă eficient nevoile educaționale ale tuturor categoriilor de elevi.

Înainte de a examina particularitățile educației incluzive, este oportun să apelăm la analiza conceptelor științifice care interpretează categoriile „norma de dezvoltare" și „variabilitatea dezvoltării". Constructul normei este strâns legat de contextul mediului, de structurile sociale și de paradigmele culturale, care se află într-un proces de transformare continuă. Înțelegerea etalon a normei se reflectă în definiția OMS, conform căreia sănătatea individului este o stare integră de funcționare fizică, psihică și socială deplină, și nu doar absența patologiilor sau a tulburărilor somatice.

Etimologia termenului „normă" provine din rădăcina latină „norma", care înseamnă „standard" sau „etalon". În știința psihologică, normativele etalon sunt dezvăluite în conceptele umaniste ale lui G. Allport, C. Rogers, A. Maslow și ale adepților lor. Această direcție științifică a fost numită „PSIHOLOGIA eșantioanelor", deoarece reprezentanții școlii umaniste au formulat modele idealizate ale unei personalități sănătoase, eliberate de manifestări psihopatologice distructive.

Problema definirii normativității rămâne una dintre cele mai discutate în teoria psihologică modernă. Problema diferențierii între „norma psihologică" și „deviațiile psihice" a fost amplu acoperită în studiile academice din ultimele decenii.

Platon a interpretat normativitatea comportamentului ca derivată din procesul de educație a personalității. Aristotel a formulat conceptul de normă ca „cale de mijloc de aur", situată între extremele de exces și deficit. F. Nietzsche a avansat ipoteza că sănătatea și patologia se disting exclusiv prin intensitatea manifestării semnelor dureroase. L. Vîgotski a subliniat absența unor limite clare între comportamentul normativ și cel deviant, susținând că „numai în anumite cazuri, deviațiile capătă o expresie cantitativă atât de semnificativă, încât permit clasificarea lor ca comportament deviant".

Conceptele de „copil cu deviații", „comportament deviant", „posibilități limitate" au un potențial stigmatizant și discriminatoriu. Declarația de la Salamanca (1994) introduce în uz științific termenul „persoane cu cerințe educaționale speciale", lipsit de conotații negative.

Codul educației al Republicii Moldova definește cerințele educaționale speciale ca cerințe educaționale specifice ale copilului/elevului/studentului, care necesită realizarea unui proces educațional adaptat caracteristicilor individuale sau parametrilor limitărilor

funcțiilor fizice sau tulburărilor de dezvoltare, precum și care are nevoie de o intervenție țintită prin intermediul unor măsuri de reabilitare sau corecție adecvate.

Un copil cu dezvoltare variativă trece prin aceleași etape ale ontogenezei ca și semenii săi cu dezvoltare normotipică. În același timp, instrumentarul dezvoltării și dinamica sa vor fi diferite calitativ, iar rezultatele obținute nu vor corespunde pe deplin realizărilor altor copii. Totodată, este necesar să se creeze condiții în care fiecare etapă a dezvoltării copilului să se apropie cât mai mult de indicatorii normativi.

Geneza conceptului de „educație incluzivă" este legată istoric de categoria „integrare". Analiza semantică a acestor termeni arată că integrarea implică unirea elementelor discrete într-un sistem unic, în timp ce incluziunea înseamnă includere activă într-un proces comun. În acest sens, în practica educațională mondială contemporană se observă o înlocuire generalizată a termenului „integrare" cu „incluziune", deoarece acesta din urmă are o semantică mai largă și reflectă mai deplin paradigma actuală de asigurare a accesului universal al copiilor la educație, indiferent de posibilitățile lor funcționale.

Modelul educațional integrativ a fost larg răspândit în anii 1980–1990 pe teritoriul statelor post-sovietice sub forma așa-numitelor clase de „corecție" sau „aliniere" în școlile de învățământ general. Practica separării elevilor de aceeași grupă de vârstă în clase diferite, în funcție de nivelul de dezvoltare intelectuală, a dus la formarea în instituțiile de învățământ a unor clase specializate pentru copiii cu motivație școlară scăzută și autoreglementare comportamentală insuficientă.

Unul dintre principalii critici ai modelului integrativ, L. Dunn, a atras atenția asupra faptului că clasele specializate nu demonstrează avantaje în comparație cu cele obișnuite, iar grupurile omogene de elevi, formate după principiul abilităților, nu creează condiții favorabile pentru procesul educațional și dezvoltarea personală și, de asemenea, nu au un impact pozitiv asupra proceselor de socializare în ansamblu.

Aceste circumstanțe determină necesitatea formării competențelor pedagogice universale în domeniul educației incluzive, care presupun stăpânirea de către pedagog a unui arsenal complex de metode de influență pedagogică, care asigură organizarea eficientă a procesului educațional și sprijinirea dezvoltării ontogenetice atât a copiilor cu dezvoltare tipică, cât și a celor cu dezvoltare variativă.

Pozițiile științifice prezentate confirmă că, în prezent, nu există o definiție strictă și o soluție definitivă cu privire la semnele diferențiale ale comportamentului „normativ" și „deviant", ceea ce se datorează complexității fenomenului. Soluționarea acestei probleme este complicată de studierea insuficientă a naturii și esenței psihicului uman, a principiilor funcționării sale, precum și de marea diversitate a abordărilor teoretico-metodologice privind interpretarea fenomenului personalității, a conținutului și a limitelor „normativului" și „patologicului" în sfera psihică.

EVOLUȚIA MODELELOR EDUCAȚIONALE PENTRU COPIII CU CERINȚE SPECIALE DE DEZVOLTARE

Dezvoltarea sistemului de învățământ pentru copiii cu cerințe educaționale speciale a trecut prin mai multe etape succesive, fiecare dintre ele reflectând o anumită viziune a

societății asupra sprijinului acordat acestor elevi. Sistemele educaționale din diferite țări au căutat modalități optime de a educa și sprijini copiii cu dizabilități, alternând abordări în care educația specială exista fie ca un supliment la cea generală, fie ca un sistem separat. În mod tradițional, se evidențiază trei etape cheie: **segregarea, integrarea și incluziunea,** fiecare dintre ele bazându-se pe propriul model de învățare (Wolfensburger, 1969; Kariakina P., Cyberleninka).

MODELUL SEGREGAȚIONAL (MEDICAL)

De la începutul secolului al XX-lea până la mijlocul anilor 1960, în Europa, SUA și Marea Britanie a predominat modelul medical sau segregațional de educație a persoanelor cu cerințe speciale de dezvoltare (Galasiuk I. N. și alții, 2011). Acesta se baza pe clasificarea medicală a bolilor și presupunea că dificultățile copilului pot fi compensate prin instituții specializate. În URSS, în această perioadă, s-a dezvoltat activ un sistem de segregare: până în anii 1980, existau opt tipuri de școli speciale. Copiii erau direcționați către instituții separate, în funcție de natura tulburărilor, izolându-i de semenii lor.

Deși un astfel de sistem oferea posibilitatea de a învăța într-un mediu adaptat, el limita interacțiunea socială și reducea așteptările de la elevi. După destrămarea URSS, inclusiv în Moldova, acest model a persistat până la începutul secolului al XXI-lea. Principalul său dezavantaj a fost orientarea spre „normă" ca etalon, ceea ce a sporit excluderea socială a copiilor cu cerințe speciale de dezvoltare și a contrazis drepturile omului.

Modelul normalizării și integrării

Din anii 1940, în țările scandinave a început să apară conceptul de **normalizare**, axat pe îmbunătățirea condițiilor de viață ale persoanelor cu dizabilități. În anii 1950-1960, ideile lui W. Wolfensberger și Nirje au avut o influență semnificativă asupra comunității internaționale. Integrarea presupunea includerea copiilor cu cerințe speciale în societate prin crearea de condiții speciale în cadrul sistemului educațional general.

În anii 1960-1970 Canada, SUA, Marea Britanie, Danemarca și alte țări au trecut de la modelul medical la cel integrativ. Atenția principală a fost acordată educației în conformitate cu normele sociale, dezvoltării abilităților de participare la viața comunității. Au fost elaborate diverse variante de integrare: completă, parțială, temporară și episodică. Această etapă a devenit punctul de plecare pentru includerea copiilor cu cerințe speciale de dezvoltare în școlile de învățământ general.

MODELUL SOCIAL (INCLUZIV)

De la mijlocul anilor 1980, a început să se formeze activ modelul social, care a devenit baza educației incluzive. La baza acestui model stă ideea, exprimată de L. S. Vîgotski încă în anii 1920: cu cât copilul este mai pe deplin inclus în mediul educațional general, cu atât mai reușit se dezvoltă mecanismele sale compensatorii (Teoria compensației Vîgotski).

Modelul social transferă responsabilitatea de la copil la societate: anume instituțiile de învățământ și specialiștii trebuie să creeze condiții care să țină cont de diversele ca-

racteristici ale elevilor. Acest model presupune construirea unei societăți incluzive, bazată pe înțelegere, colaborare și respectarea drepturilor tuturor copiilor.

Până la începutul secolului al XXI-lea, modelul social s-a răspândit activ în Rusia și în țările post-sovietice, inclusiv în Republica Moldova, formând baza pentru implementarea practicilor incluzive în școli.

Țările din spațiul post-sovietic, inclusiv Republica Moldova, au moștenit de la perioada sovietică modelul medical (segregațional) de educație a copiilor cu cerințe speciale de dezvoltare. Astăzi, ele se află într-o situație în care este necesar să se facă trecerea la modelul social, practic ocolind etapa normalizării. O astfel de tranziție rapidă este asociată cu o serie de dificultăți economice, mentale și organizaționale, legate de pregătirea insuficientă a sistemului de învățământ pentru implementarea pe scară largă a practicilor incluzive.

Calea de la modelul medical la cel social în fiecare țară este determinată de contextul său cultural-istoric și de condițiile socio-economice. Prin urmare, nivelul de dezvoltare a incluziunii și formele sale organizaționale au specific național. Prin „limitele educației incluzive" se înțeleg factorii de vârstă, pedagogici, organizaționali și alții, care limitează posibilitățile incluziunii sociale. Eficacitatea sistemului incluziv depinde în mare măsură de capacitatea acestuia de a-și conștientiza și de a-și lua în considerare propriile limitări.

Recunoașterea internațională a educației incluzive este consacrată în Declarația de la Salamanca (1994), care a proclamat dreptul tuturor copiilor de a studia în sistemul educațional general, indiferent de diferențe. Documentul a devenit baza unui consens global privind reformarea sistemelor educaționale în spiritul filozofiei incluziunii. Peste 90 de țări și 25 de organizații internaționale au susținut principiile Declarației, iar țările UE și-au concentrat eforturile pe crearea unor modele incluzive durabile.

Potrivit rapoartelor Agenției Europene pentru Dezvoltare în Domeniul Cerințelor Educative Speciale, s-au înregistrat progrese semnificative în domeniile legislativ și organizațional. Succesele sunt vizibile mai ales în țările cu un sistem de învățământ special consacrat – Marea Britanie, Italia, Spania. Multe state, inclusiv Franța și Marea Britanie, introduc noi mecanisme de finanțare, orientate spre extinderea serviciilor incluzive. Tendința generală – consolidarea rolului programelor educaționale individuale și renunțarea la paradigma medicală în favoarea celei sociale.

Baza metodologică a formării unui mediu educațional incluziv este reprezentată de mai multe abordări teoretice cheie:

1. **Teoria valorii imperative** (Kant, 1785; Hegel, 1831) subliniază universalitatea principiilor morale în practica educațională (Cristea S., 2010; Iudin V.V., 2015).
2. **Concepția rolului principal al învățării în dezvoltarea copilului (**L. S. Vîgotski, 1930) susține că dezvoltarea urmează învățării, iar mediul incluziv trebuie construit pe baza zonei proximei dezvoltări.
3. **Paradigma social-pedagogică** (Bandura, 2000; Kuhn, 1963; Cristea, 1997) consideră educația ca interacțiune a instituțiilor sociale, menită să integreze copiii cu CES în societate.

4. **Abordarea bazată pe competențe** (Hutorskoi A.V. și alții) se concentrează pe pregătirea profesională a profesorilor, capabili să lucreze eficient într-un mediu incluziv.
5. **Abordarea sistemic-activă** (Rubinstein, 1973; Leontiev, 1983) este orientată spre poziția activă a elevului și interacțiunea dintre familie și școală ca sisteme deschise (Asmolov A.G., 2009).

Aceste concepții formează fundamentul teoretic al conceptelor „spațiul educațional incluziv al școlii" și „competențe pedagogice universale ale educației incluzive".

În ciuda progreselor, implementarea incluziunii se confruntă cu o serie de bariere. După cum notează D. Z. Ahmetova, rezistența la incluziune demonstrează existența unor obstacole serioase în calea formării unei societăți incluzive. N. A. Maksimova indică cazuri de transfer al elevilor cu dizabilități în organizații care nu sunt adaptate la nevoile lor, ceea ce încalcă dreptul la educație.

În plus, potrivit observațiilor lui N. N. Malofeev, educația incluzivă este o inovație cu riscuri mari, deoarece este implementată în condiții de resurse limitate, procese dezorganizate de modernizare și incertitudine socială.

Astfel, tranziția către modelul social al incluziunii necesită o abordare progresivă, pregătire complexă a cadrelor, dezvoltarea infrastructurii și a bazei metodologice, precum și recunoașterea limitărilor reale și adaptarea practicilor la condițiile culturale și istorice concrete.

În opinia noastră, conceptul de „spațiu educațional incluziv" are un sens mai larg decât termenul „mediu educațional incluziv". Acesta acoperă nu numai aspectele pedagogice, ci și totalitatea condițiilor care asigură includerea deplină a tuturor participanților la procesul educațional.

În structura spațiului educațional incluziv intră:

- ***mediul arhitectural fără bariere al școlii***, care asigură accesibilitatea fizică pentru toți elevii;
- ***mediul de comunicare prietenos***, care promovează relații deschise, respectuoase și de susținere între toți subiecții educației;
- ***competențele profesionale ale profesorilor***, care permit organizarea învățării ținând cont de caracteristicile individuale și nevoile educaționale ale elevilor, indiferent de nivelul lor de dezvoltare.

Elementul central al acestui spațiu este personalitatea copilului, particularitățile sale individuale, nevoile, precum și zonele de dezvoltare actuale și apropiate. Anume acestea lansează procesul de formare și interacțiune a tuturor celorlalte componente ale spațiului incluziv, determinând direcțiile și prioritățile acestuia.

Educația incluzivă, la rândul său, poate fi considerată ca un proces educațional unic, în cadrul căruia profesorii sunt capabili să organizeze simultan învățarea pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu cerințe educaționale speciale. Acest lucru impune cerințe înalte de universalitate a competențelor pedagogice și manageriale, precum și de capacitatea

organizației de învățământ de a construi un spațiu incluziv ca un sistem de dezvoltare continuă a tuturor participanților la procesul educațional.

CONCLUZII

Analiza istorică a dezvoltării sistemului de învățământ din Republica Moldova arată că, din 1924 și pe parcursul a 66 de ani, în țară a dominat modelul medical de educație a copiilor cu cerințe speciale de dezvoltare. Acesta presupunea existența unei educații speciale ca sistem separat, ceea ce s-a consolidat în conștiința publică și în mentalitatea profesională a profesorilor. După 1990, a început etapa normalizării, care a durat aproximativ zece ani. Cu toate acestea, inerția puternică a modelului medical continuă să influențeze percepția societății asupra necesității educației incluzive.

Pe de o parte, în Moldova a fost creată o bază normativ-juridică, a fost stabilită interacțiunea la nivel național, municipal și local de gestionare a educației, în multe școli funcționează centre de resurse. Pe de altă parte, pedagogii nu dețin pe deplin instrumentele de diagnosticare a particularităților de dezvoltare, metodicile de organizare a spațiului educațional incluziv și, de asemenea, lipsesc reperele teoretice și normative clare privind componența claselor incluzive.

Acești factori duc adesea la o abordare formală a organizării procesului incluziv, la creșterea epuizării profesionale și a fluctuației cadrelor.

Analiza efectuată a arătat că dezvoltarea ulterioară a educației incluzive în Republica Moldova este imposibilă fără o muncă sistematică de formare a competențelor pedagogice universale, necesare pentru crearea unui spațiu educațional incluziv eficient în școlile de învățământ general.

Educația incluzivă trebuie considerată ca un proces educațional unic, în care profesorii sunt capabili nu numai să identifice particularitățile individuale ale dezvoltării fiecărui copil, ci și să asigure o învățare de calitate pentru toți elevii, inclusiv pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Acest lucru necesită noi competențe profesionale atât din partea profesorilor, cât și a managerilor din domeniul educației, inclusiv capacitatea de a construi o bază arhitecturală, organizațională și pedagogică a unui spațiu incluziv.

BIBLIOGRAFIE:

1. BOOTH T., AINSCOW M., VAUGHAN M. Indexul incluziunii. Dezvoltarea învățării și a participării în școli. M.: ROOI „Perspectiva”, 2011
2. MITCHELL, D. Tehnologii pedagogice eficiente ale educației speciale și incluzive. M.: ROOI „Perspectiva”, 2009
3. Declarația de la Salamanca privind principiile, politicile și practicile în domeniul educației persoanelor cu cerințe speciale. UNESCO, 1994
4. Codul educației al Republicii Moldova. Nr. 152 din 17.07.2014.