

5. Pentru o apreciere a eficienței politicilor de sănătate în UE, Federația Rusă și Republica Moldova, se impune o evaluare similară a incidenței și prevalenței maladiilor, cu contrapunerea acestora indicatorilor de mortalitate, în corelare cu resursele antrenate în programele de asistență medico-socială.

### Bibliografie

1. *A Sustainable Europe for a Better World: A European Union Strategy for Sustainable Development*. Brussels, 2001. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001\\_0264en01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0264en01.pdf)
2. *Anuarul statistic al sistemului de sănătate din Moldova, anul 2011*. Chișinău: Centrul Național de Management în Sănătate, 2012, 494 p. [http://ms.gov.md/\\_files/12618-S%25C4%2583n%25C4%2583taea%2520public%25C4%2583%2520%25C3%25AE n%2520Moldova%25202011.pdf](http://ms.gov.md/_files/12618-S%25C4%2583n%25C4%2583taea%2520public%25C4%2583%2520%25C3%25AE n%2520Moldova%25202011.pdf)
3. *Dezvoltarea durabilă în Uniunea Europeană. Raportul de monitorizare pentru anul 2011 a Strategiei de dezvoltare durabilă a Uniunii Europene. Sinteză*, 24 p. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/224-RO/RO/224-RO-RO.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/224-RO/RO/224-RO-RO.PDF)
4. *Establishing a second programme of Community action in the field of health (2008-2013)*. Brussels, 2007. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:301:0003:0013:EN:PDF>
5. *Eurostat*. European Commission. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/health/public\\_health/data\\_public\\_health/database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/health/public_health/data_public_health/database)
6. *Health*. In: *Europe in figures — Eurostat yearbook 2012*. Eurostat, 2012, p. 163-194. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-CD-12-001/EN/KS-CD-12-001-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-12-001/EN/KS-CD-12-001-EN.PDF)
7. *Programme of Community action in the field of public health (2003-2008)*. Brussels, 2002. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2002:271:0001:0011:EN:PDF>
8. *Renewed eu sustainable development strategy*. Brussels, 2006. [http://www.bmu.de/fileadmin/bmu-import/files/europa\\_und\\_umwelt/eu-nachhaltigkeitsstrategie/application/pdf/eu\\_nachhaltigkeitsstrategie\\_neu\\_eng.pdf](http://www.bmu.de/fileadmin/bmu-import/files/europa_und_umwelt/eu-nachhaltigkeitsstrategie/application/pdf/eu_nachhaltigkeitsstrategie_neu_eng.pdf)
9. *Together for Health: A Strategic Approach for the EU 2008-2013*. Brussels, 2007. [http://www.who.int/img/pdf/strategy\\_wp\\_en.pdf](http://www.who.int/img/pdf/strategy_wp_en.pdf)
10. *Демографический ежегодник России, 2010*, Москва, 2010, 525 с. [http://www.gks.ru/doc\\_2010/demo.pdf](http://www.gks.ru/doc_2010/demo.pdf)
11. Федеральная Служба Государственной Статистики. *Демография*. <http://www.fgs.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/population/demography/#>

Prezentat la 30.09.2013

**Vitalie Minciună**, dr.hab.,  
tel. 022 294681, mob. 068803577

### EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: FACTORI DETERMINANȚI, EXPERIENȚE INTERNAȚIONALE

**Constantin EȚCO<sup>1</sup>, Ivan PUIU<sup>1</sup>,  
Emilia CUCURUZAC<sup>2</sup>,**

<sup>1</sup>Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie  
N. Testemițanu,

<sup>2</sup>Grădinița incluzivă Guguță, or. Ungheni

### Summary

#### **Inclusive education: determinant factors, international experiences**

Principles of inclusive education are largely discussed around the world. The goal of this publication is to analyze the international experience on determinants of inclusive education. For an effective realization of inclusive education the next determinant factors are discussed: legal framework of inclusive education and appropriate mechanisms of its implementation, professionalism of educators involved, accessibility of the buildings, adapted didactic materials for all groups of children with different special needs, application of pedagogical documentation as a instrument of evaluation and visible education, involvement of supportive educators, adequate management of the educational process (number of children in classes, number of children with special needs in any group), positive attitude to the process of inclusive education, primarily of the director of institution and of the team members with confidence in effectiveness of inclusive education, etc. The

most important determinant factor of inclusive education is Curriculum, oriented on the child, enough flexible to be good for children with special educational needs, but also, for children with typical development.

**Keywords:** inclusive education, special education, child with special educational needs, child with disability, Curriculum, pedagogical documents, parents involvement.

### Резюме

#### **Инклюзивное воспитание: детерминирующие факторы, всемирный опыт**

Принципы инклюзивного образования широко дискутируются во всем мире. Цель этой работы – проанализировать всемирный опыт детерминирующих факторов инклюзивного образования, среди которых числятся следующие: разумные политические решения и механизмы их реализации, профессиональная подготовка кадров, доступность зданий, наличие адаптированных учебных материалов для различных групп детей, использование педагогической документации как

средство оценки и прозрачности воспитательного процесса, вовлечение родителей и семьи в инклюзивном образовании, наличие воспитателей поддержки, правильная организация воспитательного процесса (адекватное число детей в классах, разумное количество детей с особыми потребностями в каждом классе, позитивное и уверенное отношение к возможностям инклюзивного образования директора учебного заведения и сотрудников и др.). Самый важный детерминирующий фактор для успешного инклюзивного образования является гибкая учебная программа, ориентированная на ребенка, полезная как для детей с особыми воспитательными потребностями, так и для детей с типичным развитием.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, специальное образование, ребенок со специальными воспитательными потребностями, ребенок с ограниченными возможностями, учебная программа, педагогическая документация, участие родителей.

## Introducere

În Republica Moldova, a fost aprobat *Programul de dezvoltare a educației incluzive pe anii 2011-2020* (prin Hotărârea de Guvern nr. 523 din 11.07.2011), în scopul realizării prevederilor Convenției Internaționale cu privire la drepturile copilului și ale altor documente internaționale la care a aderat Republica Moldova [16]. Publicația de față vine cu inițiativa de a studia experiențele internaționale privitor la factorii determinați ai educației incluzive.

Milioane de copii cu dizabilități de pe glob au dificultăți de învățare, ei tradițional fiind marginalizați sau excluși din învățământul general. Acești copii necesită asistența educatorilor speciali, pentru a putea beneficia de educație [25]. Tendințele internaționale actuale presupun trecerea de la educația specială la educația incluzivă [2]. Educația incluzivă nu constituie o simplă plasare a copilului cu cerințe educaționale speciale (CES) într-o instituție generală de învățământ, dar se preocupă de crearea condițiilor pentru o educație eficientă a tuturor copiilor [22]. Educația incluzivă se definește ca o educație pentru toți copiii, instituția de învățământ venind cu o așa reorganizare a procesului de studii și cu așa un curriculum care ar putea fi utile atât pentru copilul cu CES, cât și pentru copilul cu dezvoltare tipică.

## Principiile educației pentru toți ca premisă a educației incluzive

În abordarea educației pentru toți sunt cunoscute și acceptate următoarele principii de bază: 1) viitorul societății depinde de modul în care creștem și educăm azi toți copiii; 2) pentru dezvoltarea viitoare a societății este nevoie să valorizăm și să sprijinim fiecare copil; 3) fiecare copil este unic; 4) diversitatea copiilor, determinată de particularitățile de dezvoltare și de apartenența la medii

socioculturale variate, nu este o piedică în educație, ci o resursă de învățare și dezvoltare pentru toți; 5) fiecare copil este important pentru familia lui, dar și pentru întreaga societate; 6) fiecare copil poate învăța; 7) fiecare copil are dreptul la educație și la sprijin adecvat, pentru a participa la procesul educativ; 8) pentru procesul educațional este esențială folosirea adecvată a resurselor; 9) în educație identificăm resurse materiale, umane, metodologice și spirituale [20, 29, 30, 31].

## Curriculumul – instrument fundamental pentru realizarea educației incluzive

Curriculumul diferențiat și flexibil reprezintă instrumentul cel mai valoros al școlii/grădiniței incluzive, pentru a garanta fiecărui copil accesul la educație [29, 30, 31, 37]. Curriculumul poate fi ajustat prin utilizarea diferitelor strategii: *instruirea profundă* (atingerea obiectivelor educației, a unui conținut obligatoriu al planului educațional prin diversificarea activităților de instruire), *extindere* (folosirea mijloacelor adiționale pentru atingerea scopurilor programului educațional; de exemplu, pentru copiii slab-văzători sau hipoacuzi/surzi – introducerea activităților noi de instruire); *selectarea conținutului din curriculumul general* pentru copii fără dizabilități, conținut înțeles și de copii cu CES; *accesarea și diversificarea elementelor curriculumului general* – copiii cu CES își vor atinge scopurile educaționale prin diverse metode de recuperare, prin participarea la procesul general de educație; *folosirea metodelor și procedurilor pedagogice* care ar permite copilului cu CES să însușească programul și să obțină competențele necesare; *folosirea metodelor de evaluare* care ar scoate în evidență nu doar performanțele intelectuale ale copilului, dar și dexteritățile de soluționare a problemelor [29, 30, 31, 37].

Diferențierea curriculumului, pentru ambele categorii de copii (cu/fără CES), este bazată pe aceleași premise: a) personalul implicat în instruire/educație poate ajusta procesul de învățare la diferite niveluri de abilități și necesități ale copiilor, b) competențele pot fi atinse prin diferite tipuri de curriculum, c) atingerea scopurilor educaționale este facilitată prin selectarea și organizarea obiectivelor educaționale în funcție de diferențele individuale; d) necesitățile educaționale specifice diferitelor categorii de copii/studenti pot fi realizate cu succes în circumstanțe educaționale diferite.

## Rolul educatorului în educația incluzivă

Învățarea eficientă este o intervenție eficientă pentru toți copiii (Jordan, Stanovich, 2004) [3, 4, 5, 10]. Învățătorii care au încredere în studenții/copiii cu cerințe educaționale speciale și își asumă responsabilități pentru instruirea/educația lor sunt mai eficienți în activitățile lor. Învățătorii diferă prin

convingerile lor asupra rolului și responsabilităților pentru copiii cu CES. În funcție de aceste convingeri, pot fi prezise rezultatele practicilor și rezultatele lor în instruire. Aceste calități și comportamente pot fi înscrise (pe parcursul interviului și practicii educatorului) și ulterior apreciate, astfel ajutând la evaluarea convingerilor și atitudinilor educatorului. Măsurarea atitudinilor și convingerilor învățătorilor este dificilă. Metodologic convingerile pot fi deduse din: ceea ce învățătorul spune, ceea ce intenționează să facă și ceea ce face [3, 4, 5, 10].

Există educatori care critică copilul sau părinții pentru felul cum ei își educă copilul. De regulă, acești învățători nu colaborează cu familia și, principalul, ei nu se văd responsabili, în procesul de instruire, pentru progresul copiilor. Totodată, există alt tip de educatori, care se văd responsabili pentru instruirea tuturor copiilor/studentilor, își exprimă convingerea că ei răspund de evitarea/reducerea barierelor din calea copilului pentru a avea acces la instruire. Aceste convingeri le ajută să adapteze modelele de instruire pentru facilitarea participării copilului/studentului, pentru acomodarea copilului, facilitarea răspunsului lui și furnizează multiple oportunități de învățare prin modalități și căi diferite (White, 2007).

Educatorii cu „convingeri de intervenție” discută frecvent cu părinții, află cât mai multe despre copil. Convingerile educatorului despre abilități și dizabilități, despre responsabilitățile sale pentru copilul cu CES pot constitui o parte componentă importantă a convingerilor și atitudinilor generale. Există studii care conving că planul de instruire și felul de furnizare a cunoștințelor (de instruire) al educatorului se bazează pe cunoștințele sale despre abilitățile de învățare ale copilului, pe teoriile de învățare pe care le acceptă (cunoaște) [21, 22]. Aceste convingeri pot fi măsurate și pot juca un rol important în precizarea succesului educațional.

Din felul cum educatorul percepe și cum explică dizabilitatea, pot fi deduse atitudinile și convingerile sale despre instruire. Profesorii care văd abilitatea (capacitatea) ca o caracteristică treptat dobândită, mai degrabă decât o entitate sau o trăsătură fixă, mai puțin preferă o abordare de „instruire controlată de educator”, metode transmisive de instruire [3, 4, 5, 21, 22]. Educatorii care abordează capacitatea ca o entitate, mai frecvent apelează la metode de apreciere rigide, prin note și mai puțin se orientează pe tehnici de instruire orientate pe copil, pe activități în grupuri cooperante, pe utilizarea capacităților intrinseci (lăuntrice) ale copilului.

Instruirea educatorilor/profesorilor are loc, de regulă, în traininguri „pre-service” și „in-service”. Este cunoscut faptul că profesorii debutează în activitatea de educație cu atitudini și convingeri stabilite, care cu greu pot fi schimbate. Atitudinile și convingerile asu-

pra educației incluzive sunt modificate de sistemul școlar și de abordările practicate în acest sistem [21, 22]. Cea mai mare influență asupra schimbării atitudinilor și convingerilor, responsabilităților în cadrul educației incluzivă o are atitudinea și convingerea directorului instituției sau a pedagogului principal (Stanovich, Jordan, 1999). Convingerile tacite ale educatorului se pot transforma în atitudini și convingeri explicite asupra educației incluzive pe parcursul practicilor în colaborare cu colegii și în cazul reflecției asupra proceselor de învățare și instruire.

Cei mai „rezistenți” spre schimbare sunt educatorii cu o experiență lungă în pedagogie, în afara educației incluzive. Este problematică schimbarea atitudinilor și convingerilor în asemenea cazuri. Sistemul de pregătire nu oferă posibilități suficiente de activități interactive [3, 4, 5, 10]. Un rol important îl are și frica unor educatori precum că ei nu au beneficiat de instruire specială de lucru cu copiii cu dizabilități/CES. Eficiența sau ineficiența educației incluzive se bazează, în ultimă instanță, pe gradul de responsabilitate care și-l asumă educatorul. Educatorul care are convingerea că el este responsabil, că el poate face schimbarea, transformă educația incluzivă în una eficientă [4, 5, 21, 22].

### **Rolul părinților și al familiei în educația incluzivă**

Există numeroase argumente furnizate de cercetări asupra efectului implicării părinților în educație, realizate în mai multe țări: Australia, Noua Zeelandă, Olanda, Statele Unite ale Americii, Marea Britanie etc. [8, 13, 24, 27], dar sunt extrem de relevante și pentru Republica Moldova [18]. Cercetările au demonstrat că, în toate cazurile, implicarea s-a dovedit benefică pentru educația copiilor; implicarea activă are un impact considerabil mai mare decât cea pasivă (prin *implicare pasivă* înțelegând semnarea înștiințărilor primite de la grădiniță sau faptul că părinții se asigură că copiii au toate rechizitele necesare, atunci când pleacă de acasă; prin *implicare activă* înțelegem sprijinirea activităților de la grădiniță și ajutor în sala de grupă); cu cât implicarea se manifestă mai devreme, cu atât mai bine; părinții care primesc sprijin și sunt formați de către grădiniță induc copiilor lor rezultate mai bune decât acei care nu urmează același proces; implicarea părinților are, de asemenea, un efect pozitiv asupra atitudinii și asupra comportamentului copiilor; părinții tind să creadă că nu are nicio importanță implicarea lor, dar sunt întotdeauna surprinși de cât de mult contează, indiferent de abilitățile lor intelectuale sau de statutul lor social; grupurile dezavantajate sunt întotdeauna sub-reprezentate la grădiniță; cercetările arată că părinții contează, indiferent de studiile sau dizabilitățile lor – copiii dezavantajați au cel mai mult de câștigat de pe urma implicării

părinților; eforturile grădinițelor cu cel mai mare succes în implicarea părinților sunt acelea care le oferă o gamă largă de activități în care pot interveni [18, 24, 34, 35].

Există și beneficii care, în afară de performanțele crescute ale copiilor, par a fi generate de implicarea părinților în administrarea grădiniței [13, 24]. Acestea includ: eliminarea supozițiilor greșite pe care le pot avea părinții despre personalul grădiniței și invers, cu privire la motive, atitudini, intenții și abilități; creșterea abilității părinților de a juca rolul de ansamblu de resurse pentru dezvoltarea academică, socială și psihologică a copiilor lor, cu potențial de influență pe termen mult mai lung (datorită unei interacțiuni continue cu copiii lor de-a lungul timpului); dezvoltarea propriilor abilități și a încrederii în sine a părinților, încurajând uneori continuarea propriei educații și obținerea unui loc de muncă mai bun, oferind astfel copiilor lor modele pozitive; dezvoltarea calității părinților de susținători ai grădiniței în cadrul comunității [13, 24].

Pentru realizarea parteneriatului cu părinții, este esențial ca: părinții să fie priviți ca participanți activi care pot aduce o contribuție reală și valoroasă la educarea copiilor lor; ei să fie parte la adoptarea deciziilor privitoare la copiii lor; să se recunoască și să se aprecieze informațiile date de părinți referitoare la copiii lor; să se valorifice aceste informații și să se utilizeze în completarea informațiilor profesionale; responsabilitatea să fie împărțită între părinți și educatori [13, 24, 37].

### Dileme în educația incluzivă

Și incluziunea, și excluziunea operează la trei niveluri distincte: societal, organizațional și interacțional. Paradoxal, dar există o tensiune între incluziune și excluziune la toate trei niveluri [9]. Punctul de pornire este că nu mai este potrivit (acceptabil) de a avea un sistem educațional bazat pe educație segregată. Începând cu Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994), educația incluzivă a devenit principiul de bază al educației („Cei cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces la școlile generale, care trebuie să se adapteze pentru o pedagogie centrată pe copil, spre satisfacerea necesităților acestora”). Educația incluzivă este privită ca cea mai eficientă metodă de luptă cu discriminarea și ca cea mai eficientă metodă de educație pentru majoritatea copiilor [9].

Din punct de vedere sociologic, adaptarea sistemului educațional vine în întâmpinarea noilor abordări (CIF, OMS, 2001) [1, 6, 32, 33], precum că dizabilitatea este determinată de factorii de mediu. Conform acestei abordări, nu trebuie să ne concentrăm doar la deficiența/dizabilitatea fizică sau intelectuală, dar la factorii de mediu care trebuie

schimbați, pentru a facilita activitățile și participarea acestor copii. Aici problema individului este privită contextual, în corelație cu multitudinea de factori de mediu, sociali, culturali etc. Astfel, se schimbă accentele spre dezvoltarea politicilor, schimbarea opiniilor, dezvoltarea pedagogiei incluzive. În țările în care aceste politici se implementează, majoritatea copiilor cu CES frecventează școlile generale, iar cei ce nu reușesc, din cauza severității dizabilității, parcurg un program special pentru copii cu dizabilități intelectuale.

Este de menționat că una dintre definițiile folosite în anii '90 ai sec. XX suna astfel: „Incluziunea este un proces în care are loc interacțiunea maximă dintre persoanele cu și fără dizabilități”; nu se pune accentul pe modalitățile de învățare. La nivelurile ideologic și politic, discuțiile nu conțin din cauza că persoanele cu dizabilități continuă să trăiască segregat. Conflictul rămâne; chiar dacă sistemul educațional face eforturi pentru educația incluzivă, incluziunea socială nu are loc în măsura necesară. Vorbind despre participarea persoanelor/copiilor cu dizabilități (de exemplu, toți copiii participă sau nu la lecție în aceeași clasă), discuțiile continuă și au la bază mesajul: „Dacă copiii cu dizabilități intelectuale frecventează clasele speciale, iar copiii fără dizabilități intelectuale frecventează clasele generale – cine are de câștigat? În cazul în care ei ar fi împreună, ei ar reuși: o înțelegere reciprocă mai profundă, simpatia unul pentru celălalt etc.”. Doar plasarea fizică în aceeași clasă nu garantează însă incluziunea.

Unii autori menționează că principiul „O școală pentru toți” nu e dificil de implementat, dar conține o promisiune falsă [9]. Ei propun de a reveni la vechea abordare a incluziunii ca o materie de participare prin comunicare, care constituie un sistem social. Sloganul „O școală pentru toți” nu poate fi realizat pentru copiii cu dizabilități intelectuale severe, oricât de importantă ar fi investiția financiară, și în aceste cazuri nu se exclude efectul negativ asupra școlarizării copiilor fără dizabilități [9].

### Bibliografie

1. Adolfsson Margareta. *Applying the ICF-CY to identify everyday life situations of children and youth with disabilities*, 2011. <http://www.diva-portal.org/>.
2. Alois Ghergut. *Inclusive Education Versus Special Education on the Romanian Educational System*. In: *Social and Behavioral Sciences*, vol. 46, 2012, p. 199-203.
3. Anne Jordan, Eileen Schwartz, Donna McGhie-Richmond. *Preparing teachers for inclusive classrooms*. Original Research Article. In: *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, Issue 4, May 2009, p. 535-542.
4. Baburhan Uzum. *From 'you' to 'we': A foreign language teacher's professional journey towards embracing inclusive education*. Original Research Article. In: *Teaching and Teacher Education*, vol. 33, July 2013, p. 69-77.

5. Buldu M. *Making learning visible in kindergarten classroom: Pedagogical documentation as a formative assessment technique*. In: Teaching and teacher education, vol. 26, 2010, p. 1439-1449.
6. *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății*. OMS, 2001, traducere în română, 2004.
7. Daniel Mara, Elena-Lucia Mara. *Curriculum Adaption in Inclusive Education*. Original Research Article. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 46, 2012, p. 4004-4009.
8. Derek H. Berg, Cornelia Schneider. *Equality dichotomies in inclusive education: Comparing Canada and France* Original Research Article. In: ALTER – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, vol. 6, Issue 2, April–June 2012, p. 124-134.
9. Dimitris Michailakis, Wendelin Reich. *Dilemmas of inclusive education*. Original research article. In: ALTER – European Journal of Disability Research, vol. 3, January–March, 2009, p. 24-44.
10. Ecaterina Maria Unianu. *Teachers' attitudes towards inclusive education*. Original research article. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 33, 2012, p. 900-904.
11. Federico R. Waitoller, Elizabeth B. Kozleski. *Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education*. Review Article. In: Teaching and Teacher Education, vol. 31, 2013, p. 35-45.
12. Filiz Polat. *Inclusion in education: A step towards social justice*. In: International Journal of Educational Development, vol. 31, 2011, p. 50-58.
13. Fotinica Gliga, Mariana Popa. *In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education*. Original research article. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 2, 2010, p. 4468-4474.
14. *Ghid metodologic pentru evaluarea copilului cu dizabilități și încadrarea într-un grad de handicap*, 2003, București. <http://www.dgaspc-olt.ro>
15. Hannes Karin, Von Arx Ellen, Christiaens Evelien, Heyvaert Mieke, Petry Katja. *Don't Pull me Out!?* Preliminary Findings of a Systematic Review of Qualitative Evidence on Experiences of Pupils with Special Educational Needs in Inclusive Education. Original research article. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 69, 24 December 2012, p. 1709-1713.
16. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. <http://lex.justice.md/index>
17. Hughes I. *Inclusive education for individuals with Down syndrome*. In: Down syndrome News and Update, 2006; vol. 6 (1); p. 1-3. <http://www.down-syndrome.org/>
18. *Intervenția timpurie în copilărie: Suport de curs* (Ivan Puiu, Ala Cojocaru), Chișinău, 2012. 256 p.
19. Mahmoud Mohamed Emam, Ahmed Hassan Hemdan Mohamed. *Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy*. Original research article. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 29, 2011, p. 976-985.
20. Mariane Sentenac, Virginie Ehlinger, Susan Ishoy Michelsen, Marco Marcelli, Heather Olivia Dickinson, Catherine Arnaud. *Determinants of inclusive education of 8–12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions*. Original research article. In: Research in Developmental Disabilities, vol. 34, Issue 1, January 2013, p. 588-595.
21. Olli-Pekka Malinen, Hannu Savolainen, Jiacheng Xu. *Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education*. Original research article. In: Teaching and Teacher Education, vol. 1, 2012, p. 526-534.
22. Panayiotis Angelides, Tasoula Stylianou, Paul Gibbs. *Preparing teachers for inclusive education in Cyprus*. Original research article. In: Teaching and Teacher Education, vol. 22, Issue 4, May 2006, p. 513-522.
23. *Procedures used to Diagnose a Disability and to Assess Special Educational Needs: An International Review*. By Dr. Martin Desforges and Professor Geoff Lindsay, Centre for Educational Development, University of Warwick. A report commissioned by the NCSE 2010. <http://www.ncse.ie/uploads/>
24. Szumski G., Karwowski M. *School achievement of children with intellectual disability: the role of socio-economic status, placement and parent's engagement*. In: Research in Developmental Disabilities, vol. 33, 2012, p. 1615-1625.
25. Tabatabaie Minou. *New trends in education of children with disabilities*. WCES, 2011.
26. Thomas A O'Donoghue, Ron Chalmers. *How teachers manage their work in inclusive classrooms*. Original research article. In: Teaching and Teacher Education, vol. 16, Issue 8, November 2010, p. 889-904.
27. *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline*. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2009. <http://www.uis.unesco.org/>
28. UNICEF. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani*. Chișinău, 2010, 172 p.
29. UNICEF. Vrasmas Ecaterina, Vrasmas Traian. *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*. București, 2012, 132 p.
30. UNICEF. *Право детей с ограниченными возможностями на образование: подход к инклюзивному образованию, основанный на соблюдении прав человека*. Поозиционный документ. Москва, 2012.
31. Vrânceanu Maria, Pelivan Viorica. *Incluziunea socioeducațională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii*. Chișinău, 2011, 155 p.
32. WHO. *International Classification of Functioning, Disability and Health*, 2001.
33. WHO. *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth Version*, 2007.
34. Yelkin Diker Coşkun, Ülkü Tosun, Esra Macaroğlu. *Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education*. Original research article. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 1, 2009, p. 2758-2762.
35. Zalizan Mohd Jelas. *Learner Diversity and Inclusive Education: A New Paradigm for Teacher Education in Malaysia*. Original research article. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 7, 2010, p. 201-204.
36. *Концепция развития инклюзивного образования в Республике Казахстан*. Разработчик Компания Hi-Tech Global. [www.hitech.kz](http://www.hitech.kz).
37. *Проблемы инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями*. [www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/02/Belavsky\\_inklusia.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/02/Belavsky_inklusia.pdf)
38. *Служба ранней помощи*. Справочно-методические материалы. Москва, 2011.

Prezentat la 7.10.2013

Ivan Puiu, dr. în medicină, conf. univ.,  
USMF N. Testemițanu,  
ivanpuiu@gmail.com, tel. +373 69207735

## FORMAREA PROSPECTIVĂ CONTINUĂ A ASISTENȚILOR MEDICALI

Angela BARONCEA,  
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie  
Nicolae Testemițanu

### Summary

#### *The prospective continuing formation of the medical assistants*

*In this scientific paper the author affirms that over the time the social, cultural, economic and political dimensions were analyzed while the prospective dimension of the education based both on the initial formation and the continuing formation of the medical assistants was less studied.*

*Those aspects related confirm the need of a study regarding the prospective continuing formation in the educational system with the aim of training the medical assistants for the society which faces a continuous change.*

**Keywords:** *prospective, formation, continuing, education.*

### Резюме

#### *Перспективное непрерывное формирование медицинских сестер*

*В этой научной статье автор утверждает, что были проанализированы социальные, культурные, экономические и политические аспекты, но были мало изучены перспективы первоначального и непрерывного формирования медицинских сестер.*

*Эти аспекты подтверждают необходимость проведения исследования о возможности перспективного непрерывного формирования в системе образования, с целью подготовки медицинских сестер для общества, которое находится в постоянном изменении.*

**Ключевые слова:** *перспектива, непрерывное формирование, продолжение образования.*

### Introducere

Schimbările în viața socială, politică și economică, înregistrate în ultimul deceniu, au influențat sectorul de sănătate din țară. Astfel, sistemul educațional, inclusiv cel de formare continuă, are drept scop pregătirea specialiștilor pentru o societate în continuă schimbare. Constatăm că pe parcursul timpului au fost analizate, în special, dimensiunile socială, culturală, economică, politică, dar a rămas mai puțin explorată *dimensiunea prospectivă a educației*, axată atât pe formarea inițială, cât și pe formarea continuă a asistenților medicali.

Actualmente, necesitatea explorării acestei dimensiuni este determinată de mai mulți factori:

1. ritmul accelerat al schimbării și globalizarea învățământului;
2. necesitatea schimbărilor și a riscurilor acestora în perspectivă;
3. oportunitatea asigurării calității și performanței resurselor umane atât la nivel local și național, cât și la nivel global;
4. competențele specifice devin ineficiente în ritmul accelerat al schimbărilor sociale;
5. formarea inițială axată în special pe formarea competenței profesionale, și nu a competenței autonome.

În această ordine de idei, ca urmare a transformărilor esențiale din epoca noastră, ce țin de introducerea și utilizarea unor noi metode, a unor noi principii (prospective) și tehnologii, însoțite de noi forme de organizare a procesului de învățământ, dezvoltarea prospectivă a personalității devine un factor strategic pentru orice instituție preocupată de formare. Procesul globalizării înaintază noi provocări educației. Odată ce ne aflăm într-o perioadă în care globalizarea își face simțită tot mai mult prezența, se impune necesitatea ajustării valorilor tradiționale la cele globale, ceea ce determină schimbări în paradigma educațională. Schimbările în paradigmele politice, sociale, economice solicită și ajustarea paradigmei educaționale, accentul fiind pus pe acțiune și participare. Într-o societate economică bazată pe cunoaștere, investiția în proprietatea intelectuală și în capitalul uman este esențială.

Determinarea unor modalități de stabilizare și dezvoltare a sistemului național de ocrotire a sănătății impune o analiză riguroasă a tendințelor mondiale, a *practicilor educaționale prospective*, ca factor determinant pentru dezvoltarea societății, precum și o analiză a situației actuale din sistemul sănătății din republică. Direcțiile strategice de monitorizare și dezvoltare a sistemului ocrotirii sănătății, reflectate în politicile de dezvoltare durabilă, trebuie să fie elaborate în concordanță cu tendințele evoluției medicinei la nivel mondial. Necesitatea reformei în sistemul de formare medicală continuă din republică are drept scop ajustarea calității formării specialiștilor medicali din țară la standardele internaționale.

Reieșind din problematica lumii contemporane, G. Văideanu, în lucrarea sa *Educația la frontiera dintre milenii* [1], elucidează noile tipuri de conținut ce vin să imprime educației un caracter deschis, centrat pe cultivarea valorilor cultural-spirituale, și menționează că acestea sunt: educația pentru pace, sănătate, ecologie, pentru participare și democrație; educația demografică, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația economică