

# INTERVENȚIA TIMPURIE ÎN CAZUL COPIILOR CU CĂRIȚE EDUCATIVE SPECIALE

*Efrosinia Haheu-Munteanu, conf., univ., dr.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

## EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Efrosinia Haheu-Munteanu, PhD, Assoc. Prof.,  
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,  
ORCID: 000-0001-9679-0913  
haheu.efrosinia@upsc.md*

**CZU: 376**

**DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p192-196**

**Abstract.** The resizing of education from the perspective of children's rights brings a new approach to the inclusion of children with SEND (Special educational needs), focused on the quality of early intervention, on their learning needs, on the responsibility of the educational system, as well as on the quality of teachers training to provide quality educational services to both children with typical development, as well as those with SEND and/or disabilities. The process of inclusion of children with SEND in kindergartens in the Republic of Moldova is arduous and difficult. This process, in our point of view, should not be limited in including children with SEND together in the group room and creating integrated educational spaces. In the current context, the integration of children with SEND at the level of early education institutions and beyond, has become ineffective, creating the need for a complex approach to the phenomenon. The need to resize inclusive education is primarily related to the initial and continuous training programs for teachers in the early education system, to the creation of new effective models at the national level, resulting from the current conditions of kindergartens (large number of children in groups, lack of centers of educational resources, supporting teaching staff, insufficient budget level, etc.). For a quality early intervention, it is essential to prepare educational units, including teachers by creating alternative programs with double initial training specializations.

**Keywords:** special educational needs and disabilities, quality early intervention

Redimensionarea educației din perspectiva drepturilor copilului aduce o nouă abordare și în domeniul incluziunii copiilor cu CES. Această perspectivă pune accent pe calitatea intervenției timpurii, în contextul în care autoritățile recunosc că procesele realizate până acum în vederea abordării sistemice a educației incluzive au vizat mai mult învățământul primar și secundar și - mai puțin educația timpurie, deși fundamentul biologic, structural și funcțional al sistemului nervos determină, datorită plasticității maxime la vârsta timpurie, restructurări și declanșează mecanisme compensatorii pentru a minimaliza efectele negative ale tulburărilor în dezvoltare.

Alte două argumente pentru asigurarea intervenției timpurii de calitate în cazul copiilor cu CES țin de motivația socială și de cea pedagogică. Motivația socială se referă la faptul că copiii învață de la ceilalți, iar stimularea socială (relaționarea cu adulții, dar și cu cei de-o vârstă) este benefică pentru dezvoltarea lor. Motivația pedagogică are în vedere că, pentru a beneficia la maxim de oportunitățile unui mediu incluziv, este necesară „pregătirea pentru grădiniță” a copilului, astfel încât acesta să exerseze o serie de abilități/instrumente care să-i permită să își dezvolte în mod optim potențialul disponibil.

De asemenea, ajustarea sistemului educațional din perspectiva drepturilor copilului se axează pe nevoile de învățare ale copiilor, pe responsabilitatea sistemului educațional, precum și pe calitatea formării cadrelor didactice, în vederea prestării serviciilor educaționale de calitate atât pentru copiii cu dezvoltare tipică, cât și pentru cei cu CES și/sau dizabilități.

Astfel, această abordare vine să ne atenționeze că doar asigurarea accesului copiilor cu CES și/sau dizabilități în instituțiile preșcolare comunitare și amenajarea spațiilor educaționale integrate nu pot acoperi nevoile acestor copii în toată complexitatea lor, dacă specialiștii din cadrul instituțiilor de educație timpurie nu sunt formați calitativ în acest domeniu. În special, educatorii sunt cei care, pentru a asigura incluziunea copiilor cu CES și/ sau dizabilități, au nevoie de specializare suplimentară, lipsa căreia este un obstacol în acest proces.

În conformitate cu prevederile Conceptului privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, Aprobate prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017, satisfacerea cerințelor educaționale speciale ale copilului presupune abordarea individualizată, prin activități de recuperare/ameliorare, compensare, sprijin în procesul educațional. Același document se referă la faptul că individualizarea strategiilor cu privire la asistența copilului cu CES trebuie să contribuie, în aceeași măsură, la dezvoltarea autonomiei copilului, care să asigure incluziunea acestuia în medii comune de învățare. În acest proces continuu copilul trebuie să înțeleagă ce se așteaptă de la el, să participe activ la realizarea așteptărilor.

În același timp, practica educațională din grădinițe, dar și sondajele realizate de cadrele didactice academice cu practicieni din cadrul instituțiilor de educație timpurie ce își fac studiile la Programul licență pedagogie preșcolară, cu frecvența redusă și la ciclul II de masterat la Universitatea Pedagogică „Ion Creangă” din mun. Chișinău, arată că educatorii nu reușesc să gestioneze complexitatea diversității cerințelor educaționale speciale (diverse dizabilități intelectuale și senzoriale, tulburări din spectrul autist, dificultăți de învățare, tulburări de comportament), când au în grupă 30 de copii, iar cadrele didactice de sprijin, serviciile specializate – psihologice, logopedice, psihopedagogice, kinetoterapeutice – sunt lipsă sau insuficiente. Pe lângă faptul că asigurarea serviciilor specializate menționate mai sus în cadrul instituțiilor preșcolare în care sunt integrați copii cu dezvoltare atipică ar contribui la eficientizarea procesului de incluziune a acestor copii, acestea ar asigura și realizarea în timp util a unor intervenții specializate, necesare pentru asigurarea dezvoltării maxim posibile a acestor copii. În situația în care accesarea acestor servicii este pusă doar în responsabilitatea părinților, intervențiile specializate sunt realizate deseori tardiv sau nu sunt în general realizate, în condițiile în care astfel de servicii sunt costisitoare și adesea nu sunt accesibile în proximitatea domiciliului familiei.

Totodată, specialiștii menționează că procesul de incluziune a copiilor cu CES și/ sau dizabilitate poate fi eficient doar în situația în care educatorii sunt formați în domeniul abordării educaționale a acestor copii, astfel încât să cunoască specificul diferitor tipuri de tulburări/dizabilități, să știe cum să răspundă adecvat nevoilor primare și educaționale specifice ale copiilor în funcție de tulburarea/dizabilitatea pe care o au, cum să asigure comunicarea constructivă între copiii tipici și cei cu CES și/sau dizabilitate, cum să gestioneze situațiile de criză, să posede metode/tehnici de recuperare, ameliorare, compensare, sprijin ale copiilor în procesul educațional, de dezvoltare a autonomiei acestor copii, așa cum o cer actele normative în vigoare. Practicienii menționează, de asemenea, necesitatea asigurării cu literatură specializată, cu recomandări metodice/metodologii specifice pentru subgrupurile copiilor cu CES în diverse domenii de activitate pentru aceștia. UNICEF Moldova susține acest demers în raportul de evaluare elaborat pentru a prezenta rezultatele „Evaluării comune a punerii în

aplicare a Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020” [7], care menționează că „educația incluzivă, la etapa la care se află, necesită metodologii specifice pentru subgrupurile copiilor cu CES (cu dizabilități intelectuale și senzoriale, cu tulburări din spectrul autist, cu dificultăți de învățare, cu dificultăți de comportament, cu părinți migranți și alte grupuri vulnerabile stipulate în Program), care să acopere metodologii/terapii noi și/sau în limba rusă”.

În contextul celor menționate, cadrele didactice și-au exprimat îngrijorarea că în lipsa acestor competențe/resurse, există riscul de a dăuna copiilor prin abordări intuitive.

Este important, de asemenea, ca instituțiile responsabile de politicile educaționale să stabilească care este forma cea mai potrivită de integrare a copiilor cu CES și/sau dizabilități pentru sistemul educațional al țării noastre. Literatura de specialitate analizată menționează că formele de integrare a copiilor cu CES se bazează pe următoarele modele [1]:

1. Modelul cooperării școlii/grădiniței obișnuite. Acesta presupune că instituția de învățământ obișnuită coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat activ între cadrele didactice din instituția comunitară și cea specială, care vor experimenta și susține un nou mod de desfășurare a activităților. Există alternativa înființării unor centre de zi sau centre de recuperare pentru copiii cu nevoi speciale, care să includă un număr mic de copii și în care programul să fie destinat activităților recuperatorii și de consolidare a cunoștințelor primite la grădiniță sau școală, iar regimul de viață să fie cât mai aproape de normalitate.
2. Modelul bazat pe organizarea unei clase/grupe speciale în școala sau grădinița obișnuită. Acest model presupune integrarea copiilor cu nevoi speciale în instituții de masă, unde aceștia ar putea să intre în relație cu copiii tipici, cadrele didactice facilitând acest proces împreună cu logopedul, psihologul pentru o mai bună intercunoaștere și relaționare între cele două categorii de copii. Modelul este criticat de unii specialiști, care consideră că nu poate fi asigurată o integrare reală prin constituirea unei clase/grupe speciale într-o instituție obișnuită, practica demonstrând dificultatea aplicării unui program de integrare după acest model. Totuși, Țările Baltice aplică anume acest model de integrare și au rezultate.
3. Modelul bazat pe amenajarea în școala/grădinița obișnuită a unui spațiu sau a unei săli de resurse educaționale pentru copiii cu CES integrați individual în clasele/grupele obișnuite din instituția respectivă. În acest caz, educatorul/profesorul care se ocupă cu copiii având nevoi speciale este și cadrul de sprijin care desfășoară activități cu acești copii atât în spațiul special amenajat în școală/grădiniță, cât și la orele de clasă, colaborând direct cu cadrele didactice din clasele/grupele în care sunt integrați copiii.
4. Modelul comun. Acesta favorizează integrarea într-o instituție de învățământ de masă a unui număr mare de copii cu cerințe speciale, domiciliați la mică distanță de școală/grădiniță și sprijiniți de un profesor sau educator itinerant.

Studiile privind educația, și anume privind aplicarea în practică a integrării educaționale la nivel de grădiniță, arată că aceasta se poate realiza pe mai multe nivele:

- Integrarea locală – are loc atunci când toți copiii frecventează aceeași grădiniță, însă unora dintre ei li se predă în grupe separate sau după un curriculum adaptat.
- Integrarea socială – se întâmplă atunci când copiii cu nevoi speciale, fiind în grupe separate, interacționează cu ceilalți copii în timpul pauzelor sau al diferitelor activități sociale, extrașcolare.
- Integrarea funcțională – se realizează atunci când toți copiii participă la procesul educațional în aceeași grupă.

La nivel european sunt câteva modele de intervenție [2]:

**Modelul 1:** Se bazează pe o perspectivă focalizată pe copil - pe nevoile acestuia de dezvoltare. Antrenează centre de îngrijire de zi în care se derulează cu precădere programe educaționale și se utilizează strategii pentru pregătirea unor profesioniști ca resurse umane necesare în serviciile oferite copiilor de vârste mici. Aceste tipuri de servicii oferite de societate includ resurse utilizate în anumite centre de îngrijire, care pun în mișcare programe de învățare preprimare, implică un curriculum pedagogic, profesioniști formați, intervenție timpurie și încorporează în ultimele decenii programe pentru părinți, familii și comunități;

**Modelul 2:** Consistă în servicii diferite, în principal de îngrijire la domiciliul familiei și în programe educaționale focalizate pe copil, programe care, în mod neobișnuit, nu utilizează profesioniști (resursa umană este asigurată de părinți și paraprofesioniști);

**Modelul 3:** Consistă într-o varietate de servicii bazate pe părinți, familie și focalizate pe sprijin. În mod obișnuit, aceste programe de sprijin pentru familie oferă o diversitate de servicii și activități croite pe multiplele nevoi ale familiilor.

Oricare ar fi modelul de incluziune integrat în sistemul educațional al țării noastre, educatorii vor avea un rol important în acest proces, iar rezultatul implicării lor este direct proporțional cu gradul lor de competență în domeniu.

Experiența ne-a demonstrat că în contextul actual formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din sistemul educației timpurii în cadrul unor programe de studii cu specializări duble ar fi o soluție eficientă, care ar contribui la intervenția timpurie eficientă în cazul copiilor cu CES integrați în grădinițe. Acest lucru este menționat și în Strategia „Educației-2030”, care stipulează că „*întârzierea pregătirii cadrelor didactice în arii specifice, pentru a lucra cu copiii cu tulburări de limbaj și cu reținere în dezvoltare, cu tulburări de comportament, copiii cu tulburări din spectrul autist, copiii cu dizabilități severe neuropsihice, locomotorii, cu deficiențe de auz și văz, duc la stagnarea procesului de educație incluzivă la nivelul incipient și împiedică trecerea acestuia la o nouă etapă.*” [5].

Acest lucru este cu atât mai important, cu cât raportul de evaluare realizat de UNICEF menționat mai sus, elaborat pentru a prezenta rezultatele „Evaluării comune a punerii în aplicare a Programului de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020”, indică asupra faptului că „numărul copiilor referiți, evaluați și asistați de Serviciile de Asistență Psihopedagogică (SAP), a crescut începând cu anul 2013. O evoluție similară a fost înregistrată și pentru copiii din educația timpurie, în 2017 SAP-urile având în evidență 1672 copii cu dificultăți de dezvoltare de la acest nivel educațional, iar în 2018 - 1807 copii (în ciuda curențelor legislative și bugetare)” [ibidem pag.63].

Responsabilitatea pentru succesul incluziunii vizează atât persoanele direct implicate în lucrul cu copiii, cât și persoanele care gestionează politicile educaționale. Odată ce educația incluzivă este declarată drept prioritate educațională națională, în contextul elaborării politicilor statului în domeniul educației incluzive pentru următorii ani. Acum este momentul oportun pentru unirea eforturilor comunității profesionale, a celei academice și a decidenților.

## BIBLIOGRAFIE

1. GHERGUȚ, A., *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Editura Polirom, 2016.
2. Studiul EACEA P9 Eurydice, 2009.
3. VRĂJMAȘ, E. *Educație timpurie*. Editura Arlequin, 2014.

### Surse Web:

4. Nu vorbiți despre nevoi speciale, ci despre capacități inclusive. Disponibil: <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/special-needs-inclusive.htm> (vizitat 24.03.2023).
5. [https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea\\_01.pdf](https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/04/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf)
6. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/1\\_strategia\\_educatia-2020\\_3.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf) pag.42.
7. <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/educa%C8%9Bia-incluziv%C4%83-evaluarea-comun%C4%83-implement%C4%83rii-programului-de-educa%C8%9Bie-incluziv%C4%83-2011>
8. [https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/raport\\_evaluare\\_md2020.pdf](https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/raport_evaluare_md2020.pdf)