

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455



Singur acasă



Cîteva reflecții despre noi și migrație

Copii orfani cu părinți în viață

Evaluarea calității lecției

Managementul timpului

Studiul de caz în educația pentru sănătate

Baraboiul - școală făuritoare de personalități

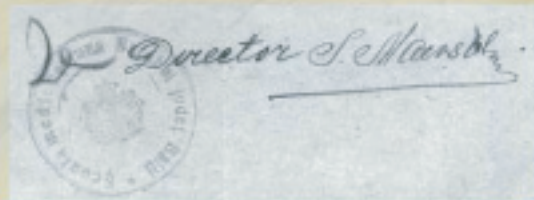
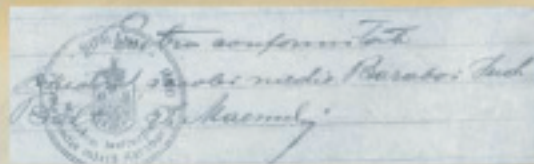
110 ani
de la fondare

Sediul de cîndva al Școlii primare nr. 2

Clădirea Școlii medii, 1983



Antetul Școlii medii din Baraboi, 1920



Doză peceți ale Școlii medii din Baraboi



Profesorul Ion Mahu cu un grup de elevi



Certificatul de studii liceale al lui Ispatie Sîrmeatnicov, 1927 (fragment)



Profesoarele E. Gandrabura, M. Starodub și E. Elpujan, 1955



Colectivul de profesori de la Liceul "Prometeu", 2005



Preotul bisericii din Baraboi, prototiereul mitrofor Vladimir Mahu în mijlocul învățătorilor din plasa Rîșcani prezenți la o întrunire metodică (1933)



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 5-6 (45-46), 2007

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR (Canada)
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana Vatamanu-Ciocanu
Culegere și corectare:
Maria Balan
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău

Acest număr apare cu sprijinul Fundației SOROS-Moldova; LIECHTENSTEINISCHER ENTWICKLUNGS-DIENST, Schaan

Articolele publicate nu angajează în nici un fel instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

QUO VADIS?

Cîteva reflecții despre noi și migrație	2
Gabriel ALBU	
Copii cu părinți. Copii fără părinți	10
Mariana IANACHEVICI	
Lipsa de supraveghere parentală: migrația părinților și suferințele copiilor	19
Tatiana MÎNĂSCURTĂ	
„Abandonați” acasă... (Aspecte ale dezvoltării psihosomatice a adolescenților)	22
Lilia GORCEAG	
Copii orfani cu părinți în viață	25
Svetlana RUSNAC	
Rolul familiei în formarea identității în perioada adolescenței: efectele carențelor familiale	26
Veronica MIDARI	
Protecția socială a copiilor rămași fără îngrijire părintească	30
Jana COSTACHI	
Migrația reglementată și cea nereglementată	32
Igor GUZUN	
„Singur acasă” este un film. Pentru mulți copii din Moldova este însă o experiență personală dramatică	34

UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL

Inga MĂLAI	
Liceul Teoretic din s. Mingir, r. Hîncești	37
Liceul Teoretic din s. Ochiul Alb, r. Drochia	38
Liceul Teoretic din s. Albinetul Vechi, r. Fălești	39

EDUCAȚIE TIMPURIE

Mariana MARIN	
O societate sănătoasă începe cu o familie armonioasă	41
Maria VASILIEV	
Cîntecul de leagăn – modalitate de comunicare cu copiii mici	43
Larisa VÎRTOSU	
Managementul și finanțarea aprovizionării cu manuale pentru nivelul preșcolar și cel primar în economiile de tranziție	44

INCLUSIV EU

Viorica COJOCARU	
O publicație în sprijinul incluziunii	48
O șansă pentru fiecare	49
Centrul de Zi „Speranța” – o lume unde dizabilitățile și abilitățile devin posibilități	50
Tatiana JALBĂ	
Inițiere în domeniul educației incluzive	51
Proiect de Concepție:	
Incluziunea copiilor cu CES în instituțiile de învățămînt preuniversitar din R. Moldova	53
„Restructurarea sistemului rezidențial va aduce beneficii și copiilor cu nevoi speciale care nu au fost în instituții...” <i>Interviu cu Lucia Gavriliță</i>	60
Ghenadie COJOCARU	
Școala-grădiniță nr.120	62
Nadia CRISTEA	
Gimnaziul „Pro Succes”	64
Tatiana JALBĂ	
Mai puține piedici – mai multe șanse	65
Tatiana VASIAN	
Practici de incluziune în cîmpul muncii	66
Dicționar	69

EVENIMENTE CEPD

Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Conferința de bilanț a proiectului „Asigurarea succesului școlar prin depășirea dificultă-	

ților la lectură și scriere” și lansarea ghidului pentru învățători și părinți	71
Comunicat de presă	73
Violeta DUMITRAȘCU	
Proiectul “Un viitor pentru copiii noștri” în colaborare cu Direcțiile Raionale de Învățămînt	73
Program de Burse destinat diriginților	74
Lilia NAHABA	
Servicii la solicitarea beneficiarului	74
Natalia STRAJESCO, Nina UZICOV	
Comunicare pentru perspective	75

EX CATHEDRA

Valentin CRUDU	
Evaluarea calității lecției	76
Claudia TAISS	
Atitudinile elevilor și profesorilor față de evaluarea la limba și literatura română prin teste docimologice	80
Svetlana GUȚU	
Aplicarea principiului interacțiunii lexicului profesional/general și al interactivității formării vocabularului studenților economiști	83
Ion BOTGROS, Ludmila FRANȚUZAN	
Cunoașterea științifică ca principiu de unificare a educației în cadrul disciplinelor <i>Fizica, Biologia, Chimia</i>	86
Aliona IXARI	
Însușirea directă și indirectă a lexicului prin utilizarea dicționarului și citirea extensivă	89
Radu BURDUJAN	
Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor	91
Olga SUGAC	
Metodologia de aplicare a modelului pedagogic de formare tehnologică inițială și artistico-tehnologică a inginerilor din industria confecțiilor textile	94

VALORI PEDAGOGICE

Loretta HANDRABURA	
“BARABOIUL – școală făuritoare de personalități”	98
Marius Claudiu LANGA	
Aspecte inovatoare ale reformei învățămîntului românesc și ale legislației promovate de Dimitrie Gusti în perioada interbelică	100

DOCENDO DISCIMUS

Natalia CARABET	
Managementul timpului	103
Alexandra BURSUC	
Motivația – un concept static sau dinamic?	105

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

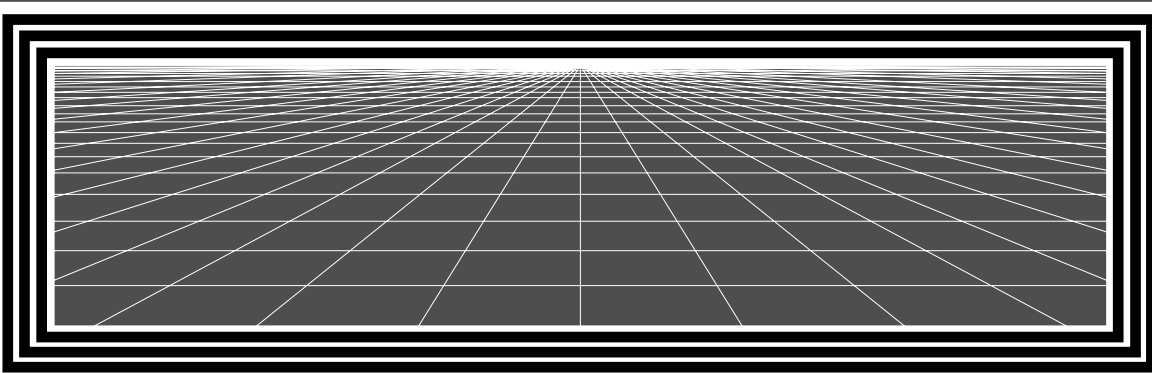
Lia SCLIFOS	
Producerea cunoașterii prin istorie (Fenomenul migrației între trecut și prezent)	108
Ludmila URSU	
Proiectul. Aplicații pentru învățămîntul matematic primar	112
Valentina MOȚPAN	
Aplicarea <i>Studiului de caz</i> în educația pentru sănătate	114

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Drepturile copilului	118

SUMMARY	120
---------------	-----

EX LIBRIS	Coperta III
-----------------	-------------



QUO VADIS?

Cîteva reflecții despre noi și migrație

ACUM SÎNT SINGUR... Casa e pustie fără ei...Nu am aceeași dispoziție ca înainte, mă uit la alți copii și mi-e trist. Nu-mi trebuie bani și plîng...Inima mea nu mai este întreagă fără mama și tata... Dorul de ei mă apasă, nici nu știu cum să redau acest sentiment... Eram fericiți cu părinții alături... Eram veselă, deoarece primeam de la ambii căldură. Mă ajutau și îi ajutam...Cînd veneam acasă, mîncarea era gata... Aveam cui să mă jelui, cu cine să comunic...Mămica mă ajuta la învățat... Cu tata jucam fotbal, aveam mult timp liber... De cînd au plecat, le simt lipsa... Simt nevoia de un sfat... Nu are cine să mă ajute... Bunicii nu-i pot spune tot... M-am închis... Am desenat un nor ce semnifică izolarea... Înainte vroiam libertate. După ce părinții au plecat am atîta libertate, încît m-am săturat de ea. Libertatea a devenit închisoare... Orice copil ar dori ca părinții să fie acasă. O familie întreagă este mai importantă decît orice... Visul meu este ca părinții să vină acasă și să fim iarăși toți împreună...

(Selecție din "Situția copiilor rămași fără îngrijire părintească în urma migrației".

Raport de studiu, Chișinău, 2006, apărut în cadrul proiectului cu același generic, implementat de CIDDC, cu suportul financiar al Reprezentanței UNICEF în R. Moldova)

Sergiu CHIRCĂ,
*Om emerit în știință din R. Moldova,
Membru de onoare al Academiei Române*

Migrația populației este un fenomen universal și are rădăcini adînci în istorie, iar însuși procesul de schimbare a locului de trai și de muncă este generat de factori de ordin economic, social, cultural, politic și natural. Se deosebesc torente de migrație interne, adică în cadrul unei țări, și migrații dintre state și zone ale continentelor. În urma dezvoltării industriei, preponderent în orașe, o mare parte a populației rurale a luat calea spre aceste așezări urbane, deși avem și exemple cînd orașenii trec cu traiul la țară. În R.Moldova, în ajunul dezmembrării imperiului sovietic, ponderea populației urbane și rurale era, corespunzător, de 51 și 49 la sută. Însă, datorită deteriorării situației socioeconomice în perioada de tranziție, datorită deindustrializării republicii, foarte mulți orașeni s-au întors în satele de unde au plecat cîndva. Drept urmare, s-a redus considerabil ponderea populației urbane – pînă la 39% și a crescut ponderea populației rurale – pînă la 61%. Dacă ținem cont și de deformările ce au avut loc în agricultură, deoarece R.Moldova nici după 16 ani de tranziție n-a reușit să

realizeze o reformă agrară bine gîndită și cu rezultate bune (China, de exemplu, a realizat o reformă agrară profundă în doi ani; după Marea Unire din 1918, Sfatul Țării din Basarabia a realizat o reformă clasică în 4 ani), atunci comentariile privind sărăcia sînt de prisos. Mai mult, migrațiile de la sat spre oraș și viceversa, precum și tăvălucul sovietic care a trecut peste țărani noștri, plus greșelile strategice în gestionarea agriculturii după 1991 încoace, deși au contribuit la sporirea considerabilă a populației de la sate, R.Moldova a rămas fără țărani în sensul profund al acestei noțiuni. Astăzi R.Moldova are numai populație rurală, dar nu și țărani pe care i-a avut pînă la 1949, cu tradiții și o cultură acumulate de secole.

Din păcate, actualmente nu respectivele procese cu factorii lor pozitivi și negativi influențează radical economia și societatea moldovenească, cu toate că și acestea au un anumit impact. Cel mai tragic e faptul că populația pleacă, în număr mare, în alte țări. Mai mult, acest proces pare să nu se mai potolească. Pleacă cea mai activă, mai bine pregătită forță de muncă, iar tineretul studios, în mare parte, face carte cu scopul de a părăsi plaiul natal. Cei mai mulți sînt plecați în Rusia (cca 40-41 la sută), Italia, Portugalia, Spania, Grecia etc. Aceștia, de regulă, muncesc la negru, în afara legislației, deși unii, în primul rînd cei ce

au plecat peste Prut, se simt la ei acasă și au o cu totul altă situație față de cei care sînt în Rusia, de exemplu.

Procesul de plecare a concetățenilor în număr mare este foarte periculos, în primul rînd, pentru destinul românilor dintre Nistru și Prut, deoarece în locul lor vor veni alții și, nu dea Domnul, să ne inundeze populație de etnie arabă sau chineză. Plecarea românilor (moldovenilor) din Basarabia mai are drept urmare și dezmembrarea familiilor, precum și ruperea legăturilor dintre generații, ceea ce este un „unicat tragic” în istoria noastră.

Sărăcia și lipsa locurilor de muncă au fost și mai sînt factorii principali ce contribuie la depopularea țării. Concomitent, zeci de mii de copii își duc traiul în chin și strădanii cu bunicii, cu un părinte sau fără ambii părinți. Cel mai redus indice al școlarizării din Europa se atestă tot la noi. Apoi, plecarea peste hotare a celor cca 50.000 de profesori a lovit dur instruirea tineretului. În felul acesta, o mare parte a viitoarei populații apte de muncă va fi pregătită și educată insuficient – ea nu va putea face față cerințelor crescînde ale noii economii, bazate pe tehnologii avansate și cunoaștere aprofundată a proceselor de producție complicate.

Lipsa locurilor de muncă continuă să fie generată, în primul rînd, de lipsa unor reforme radicale și de structură în economia națională care, în ansamblu, nu a depășit starea de specializare sovietică (în condițiile actuale antiprodutivă). De asemenea, în R.Moldova nu există și un sistem economic modern, eficient, iar ceea ce avem în acest domeniu e doar un conglomerat de elemente ale celor trei sisteme economice mari, care au existat în lume în ultimii 150-200 de ani. Într-adevăr, în sectorul rural avem feudalism primitiv (țărani cu cotele lor de pămînt în mărime medie de 1,48 ha, repartizate în mai multe locuri și fără acoperire financiară și tehnică, fără infrastructură). Mai avem, tot în acest sector, și “feudalism industrializat” – gospodării colective tip colhoz și firme care aplică tehnologii agricole contemporane, dar foarte puține la număr. Doar în Chișinău și Bălți se resimt efectele dezvoltării economice. Unicul sistem lucrativ este cel bancar, dar încă slab și cu o acoperire garantată a depunerilor bănești extrem de mici – în jur de 4500 lei. Desigur, aceste elemente, segmente și subsisteme economice nu pot funcționa în integralitate, de aceea nu avem un sistem economic unic și funcțional. Dacă ținem cont de faptul că și sistemul politic e de aceeași natură, că în economie predomină monopolul unor clanuri ce se ocupă cu importul, atunci nici nu poate fi vorba despre condiții prielnice și transparente în afaceri, în dezvoltarea businessului. Drept consecință, au plecat peste hotare mulți oameni de afaceri, fapt ce reduce și mai mult numărul locurilor de muncă.

Regimul instalat la putere în 2001 declară că ar fi creat anual zeci de mii de locuri noi de muncă,

statistica însă nu dă publicității numărul total al acestora. Conform calculelor noastre, locurile de muncă s-au redus în 2006 față de anul 2000 cu cca 250.000-300.000 de unități. Aici e problema. Economia, chipurile, se dezvoltă, iar numărul locurilor de muncă se reduce. Au plecat și pleacă atît de mulți (cifra exactă nu se cunoaște, deși experții în materie susțin că ar fi vorba de 600.000-1 mln. de persoane), încît în ultimul timp a început să se formeze un deficit de brațe de muncă, mai ales de muncitori calificați și specialiști. Torentul emigrării însă nu slăbește. Pentru a schimba spre bine situația la zi, R.Moldova are nevoie nu pur și simplu de locuri de muncă, ci de locuri de muncă bine plătite. Cînd cei plecați se vor convinge că ar putea obține în țară venituri în mărime de 75-85 la sută din mărimea veniturilor obținute în Rusia, Ucraina etc., ei ar accepta să se întoarcă acasă. E în stare economia R.Moldova să procedeze în felul acesta? În ansamblu încă nu, doar cu o mică excepție (în domeniul construcțiilor și în cel al unor servicii). Problema nu poate fi rezolvată urgent, fiindcă nu a luat sfîrșit procesul de reprivatizare, iar politizarea capitalului e mai puternică decît capitalizarea veniturilor populației și ale oamenilor de afaceri. Drept exemplu incontestabil servește incapacitatea regimului de a utiliza, măcar parțial, banii veniți de peste hotare, în susținerea întreprinderilor mici și mijlocii (doar 6-7% se investesc în afaceri neesențiale). Banii veniți în număr mare deci sînt utilizați pentru consum, însă în lipsa unei economii normale acesta este satisfăcut în baza importului. Concomitent, importăm și șomaj. Cît timp ar putea să existe o astfel de economie? Nu prea mult, deoarece alarma a fost dată încă în 2005, cînd pentru întîia oară deficitul comercial (diferența dintre import și export) a fost mai mare decît exportul R.Moldova. Această tendință pare să se agraveze. La cele menționate mai adăugăm și faptul că, în 2005-2006, nomenclatorul (sortimentul) mărfurilor exportate de țara noastră s-a redus de 2,5-3 ori față de anul 2000. Majoritatea, nu numai specialiștii, își dau seama de imprevizibilitatea unei asemenea economii, de aceea mulți conaționali plecați peste hotare au început să-și atragă copiii și rudele, ceea ce ar avea consecințe și mai dramatice.

Așadar, R. Moldova se află în ajunul unor efecte majore imprevizibile. Pentru a depăși această situație alarmantă și pentru a schimba psihologia marelui public, rămas în republică, spre bine, sînt necesare modificări radicale în sistemul economic, care se pot produce doar în urma transformărilor din sistemul politic, înlocuirii declarațiilor populiste despre integrarea europeană cu acțiuni concrete. Dar integrarea reală în Uniunea Europeană poate să aibă loc doar dacă trecem Prutul, care a devenit și frontieră a acestei Uniuni.

Larisa CUZNEȚOV,
dr. hab. în pedagogie, UPS „Ion Creangă”

Astăzi, când mobilitatea oamenilor este mare, plecarea părinților la muncă peste hotare a devenit o realitate care necesită o analiză serioasă. În condițiile economice și sociale actuale, lipsa părinților din familie, avînd la bază variate motive, devine tot mai frecventă. Cu toate acestea, părinții trebuie să fie responsabili de viața, securitatea și educația copilului. Din moment ce au adus pe lume un copil trebuie să conștientizeze importanța lor în cultivarea calităților de personalitate. Trebuie să înțeleagă că, de fapt, țin în mîinile lor destinul copilului, că primul univers social al acestuia este familia ce-i oferă înția experiență de viață, formîndu-i Eul propriu, prin care el va primi, prelucra și estima informația ulterioară și care va servi drept fundament al formării habitusului moral. Primul model comportamental și prima autoritate în relațiile umane, de gen și familiale sînt cele oferite de părinți.

Investigațiile efectuate, în ultimii 5-6 ani, asupra familiei în dificultate, cauzată de lipsa îndelungată a părinților, ne-au permis să evidențiem un șir de particularități ale conduitei copilului de vîrstă diferită, să stabilim domeniile vieții de familie influențate de absența adulților; să elaborăm și să valorificăm strategii educative ce asigură ameliorarea situației și a calității vieții copiilor.

Strategiile educative pe care le propunem în continuare le-am clasificat după domeniul vieții familiale afectat de lipsa părinților, pentru a nu scăpa din vedere aspectele ce contribuie la formarea personalității copilului:

1. Strategia de organizare-monitorizare a modului de viață al familiei în lipsa părinților se va valorifica prin acțiuni:

- de convocare a „sfatului familiei” cu implicarea copiilor și rudelor/persoanelor ce vor suplini părinții și schițarea unui regim al zilei pentru copii, discutîndu-se toate situațiile care pot apărea pe parcurs;
- de evidențiere a cerințelor față de comportamentul copiilor, al părinților și persoanelor în grija cărora vor rămîne copiii. Ar fi eficient ca acestea să fie scrise într-o agendă specială, numită tandru și atrăgător *Sfaturi pentru copiii noștri dragi*;
- de precizare a duratei absenței părinților, frecvenței și modului în care vor contacta cu familia și copiii;
- de încheiere a unui contract oficial la notar, de anunțare a specialistului responsabil de ocrotirea drepturilor copilului din sector, a administrației instituției, a dirigintei etc.

2. Strategia de distribuire și supraveghere a responsabilităților familiale va include:

- corelarea responsabilităților familiale cu vîrsta și posibilitățile adulților și copiilor;
- redistribuirea sarcinilor în prezența tuturor membrilor familiei, copiilor și persoanelor ce vor suplini părinții;
- practicarea dărilor de seamă, a analizei îndeplinirii obligațiilor, corectarea și modificarea lor pe parcurs.

3. Strategia valorizării comunicării sistematice și a menținerii relațiilor familiale se va axa pe:

- respectarea normelor moral-etice și a celor lingvistice în comunicare;
- utilizarea diverselor forme de comunicare și relații: scrisori, poșta electronică, discuții la telefon, colete, casete audio/video etc.;
- respectarea de către ambele părți a promisiunilor; pentru a nu se depersonaliza raporturile copii-părinți sînt necesare vizite mai frecvente acasă sau plecarea copiilor la părinți; odihna comună; petrecerea sărbătorilor în cadrul familiei etc.

4. Strategia consolidării coeziunii și imaginii pozitive a familiei va prevedea un șir de acțiuni care reclamă eforturi sistematice bine gîndite și ajustate la trebuințele copiilor și adulților, la realitatea imediată și cea de perspectivă a membrilor acesteia.

Părinții se străduiesc:

- să respecte principiile și regulile pe care le-au stabilit privind conduita lor;
- să contacteze cît mai frecvent cu tutorii și pedagogii/diriginții, psihologul, educatorul ce se ocupă de copil;
- să demonstreze prin fapte concrete interesul și dragostea, devotamentul față de copil;
- să insuflă copilului încredere, stimă față de sine și față de apropiații săi;
- să aplice modalități adecvate de educare, susținere morală și materială a familiei.

Copiii se implică în realizarea acestei strategii atunci cînd adulții le explică clar *ce* și *cum* trebuie să facă, cînd îi conving că imaginea familiei nu este influențată de conduita lor.

Pentru colaboratorii instituțiilor ce se ocupă de educația și instruirea copiilor propunem cîteva recomandări practice: promovarea drepturilor copiilor la toate nivelurile, mai cu seamă în activitățile cu părinții; instituirea unor consilii/comisii responsabile de evidența și consilierea copiilor din familiile în care lipsesc părinții; implicarea activă a copiilor în diverse activități extracurriculare; organizarea sistematică a ședințelor, atelierelor de formare parentală pentru a promova valorile familiale și a preîntîmpina plecarea de lungă durată a părinților.

Daniela DERMENGI,
studentă, anul I, ASEM

Procesul migrației este rezultatul greșelilor comise din lipsă de valori.

Copiii au dreptul la partea frumoasă a vieții: o copilărie plină de zîmbet și afecțiune părintească, fără sentimentul de așteptare și însingurare. În prezent însă, mii de copii moldoveni sînt afectați de migrația peste hotare a părinților lor. Despărțirea de omul-părinte îi dezorientază, se dereglează procesul normal de formare ca personalitate, ei „seacă” în valori spirituale.

Este adevărat că multor părinți le este greu să le ofere copiilor strictul necesar pentru viață, ceea ce îi determină să-și abandoneze temporar familiile. Unii pleacă cu certitudinea că vor reveni în țară, însă oportunitatea unui contract de muncă, a unei vize deschise li se pare o șansă unică și un motiv în plus de a rămîne departe de casă. Plecarea este justificată de dorința de a trăi mai bine, de a găsi un viitor mai promițător, de a avea o carieră mai fructuoasă. Paradoxal e faptul că astfel devenim suportul unei societăți străine, orice speranță în șansele noastre de redresare devenind nulă.

În același timp, compensarea afecțiunii părintești cu valori materiale ar putea avea un efect total neașteptat: formarea unei personalități „materialiste”, cu un mod de viață libertin și dezbinat, fără restricții.

Lipsa îndelungată a părinților îi provoacă copilului

dereglări în dezvoltarea psiho-emoțională, îi afectează relațiile sociale și performanțele. El nu mai este motivat de a fi printre cei mai buni la școală, de a realiza ceva frumos sau de a fi pur și simplu cuminte. El nu vede rostul acestor lucruri cînd știe că nu are cine să se mîndrească de notele lui de 10, să-i admire desenul pe care a reprezentat o familie fericită adunată la o masă, să-l sărute de noapte bună...

Cea mai „jenantă” categorie de emigranți o constituie cei „fără de suflet”, fără identitate etnică. Or, adevărata protecție a copiilor se bazează pe educație și cultură. Pasivitatea, neimplicarea în schimbare și conduita „pasagerului clandestin” („să facă alții”) generează motivații șocante din partea celor ce uită de baștină...

Poate nu toți nutrim respectul față de țară, dar *sigur* pe toți ne încearcă sentimentul ce cheamă acasă. Nu trebuie să așteptăm schimbarea prin legi și constrîngeri. Marea schimbare vine din noi, din fiecare dintre noi. Atitudinea contează... Să încercăm a afla mai multe despre procesul migrației și despre impactul acestuia asupra copiilor, să înțelegem însemnătatea celor aflate și să spunem și altora ceea ce știm... Din 100 de oameni jumătate *sigur* ne vor asculta, 20 *sigur* ne vor înțelege, iar cel puțin unul *sigur* va lua atitudine.

Să-i „auzim” pe cei loviți de acest fenomen – părinții, dar mai ales copiii rămași orfani de afecțiune, să încercăm să-i ajutăm și să ne implicăm în salvarea unei familii, a unui copil al viitorului.

Olga GAGAUZ,
dr. în sociologie, conf. univ., Șef Secție Cercetări
Socio-Demografice ale Familiei, Institutul de Filozofie,
Sociologie și Științe Politice al AȘM

Cu o pondere importantă a forței de muncă plasată peste hotare, R. Moldova a devenit o *societate migran-tă*. Astăzi putem constata următoarele: populația țării a căpătat o anumită experiență în acest domeniu. S-au format rețele și instituții informale ale migrației, cei aflați peste hotare atrăgînd în țările gazdă rudele, prietenii, cunoscuții. Mulți dintre cei ce dețin permisiunea oficială pentru muncă și-au luat familiile și, văzîndu-și viitorul în afara plaiului natal, tind să obțină cetățenia statului respectiv, își încadrează copiii în sistemul de învățămînt al acestuia. O altă parte „oscilează”: și-au rezolvat unele probleme financiare (au construit case, au procurat apartamente) și ar dori să se întoarcă acasă, dar nu pot găsi un loc de muncă care le-ar asigura un nivel de trai decent, de aceea rămîn peste hotare, își educă acolo copiii, sperînd la redresarea situației economice din Moldova. Unii sînt orientați spre aflarea temporară peste hotare, scopul principal fiind de a cîștiga bani și de a reveni în țară. Diferite scenarii, diferite strategii

familiale, însă evident este faptul că astăzi migrația de muncă are o multitudine de consecințe în plan economic, social, demografic, cultural; unele semne deja sînt observate, altele se vor resimți în viitorul apropiat.

Costul migrației de muncă are o dimensiune socială care tinde să fie foarte mare, în special pentru familiile migranților. Studiile realizate în cadrul Secției Cercetări Socio-Demografice ale Familiei a Institutului de Filozofie, Sociologie și Științe Politice al AȘM demonstrează că la populația R. Moldova s-au format anumite reprezentări privind influența negativă a muncii peste hotare asupra stabilității familiei, ea fiind apreciată ca unul dintre factorii de înrăutățire a relațiilor conjugale și disoluție a familiei. O bună parte din respondenți (58,2%) au declarat că știu cazuri cînd, în rezultatul muncii peste hotare a unuia dintre soți, familia s-a destrămat. Traiul separat al soților pe un termen de 3-5 ani a devenit o normă pentru numeroase familii din Moldova. Întîlniri rare, de 2-3 ori pe an, mai ales de sărbători – acest tip de relații, pe care l-am numit „familia la distanță”, este cel mai fragil, cu un risc mare de divorț. Cele mai vulnerabile sînt familiile tinerilor căsătoriți, care nu posedă experiența necesară de viață în comun.

Implicarea femeilor în migrația de muncă (mai mult de 35%) generează inversarea rolurilor în familie. Mii de femei și-au părăsit căminele, au lăsat copiii în grija soților, bunicilor, fraților și surorilor mai mari, rudelor apropiate și au plecat la munci peste hotare, luând asupra lor povara asigurării materiale a familiei. Femeia-mamă, principalul educator al copiilor și organizator al grupului familial, se îndepărtează de obligațiile ei obișnuite, fiind implicată în câștigarea banilor, devenind capul familiei.

În unele cazuri, pleacă ambii părinți, rolurile parentale revenindu-le copiilor mai mari, rudelor sau chiar vecinilor. Astfel de situații determină o înrăutățire a educației copiilor care, privați de grija și supravegherea părintească, sînt supuși riscurilor de comportament fizic și psihologic, iar slăbirea legăturilor moral-spirituale, lipsa contactului psihologic

între părinți și copii împiedică procesul de socializare normală a acestora.

Păstrarea ritmurilor înalte ale migrației de muncă va constitui, în perspectivă apropiată, unul dintre factorii cu implicații distructive asupra stabilității familiei, provocînd creșterea numărului divorțurilor. Modificarea funcției educative în familiile migranților, deteriorarea relațiilor părinți-copii, precum și a legăturilor dintre generații, transmiterea experienței sociale a tinerilor în mod fragmentar provoacă destrămarea procesului de educație familială. Dereglarea ciclului de viață familial, inversarea rolurilor familiale duc la transformarea valorilor, degradarea autorității familiei tradiționale cu efecte negative de funcționare și dezvoltare a acesteia la nivel de instituție socială. În perspectivă, este de așteptat scăderea natalității, deteriorarea genofondului uman și modificări nefavorabile în structura populației R. Moldova.

Anatol GREMALSCHI,

*dr. hab., prof. univ., Director de Programe
Educaționale, Institutul de Politici Publice*

Globalizarea, în general, și integrarea europeană, în particular, presupun circulația liberă a persoanelor, a forței de muncă, a mărfurilor și a capitalului. Prin urmare, în ansamblu, faptul că oamenii au devenit mai dinamici, cunosc mai multe țări și culturi, explorează noi oportunități, își găsesc locuri de muncă mai bine plătite este unul pozitiv.

Dacă ne referim la cazul R. Moldova, acest fenomen este unul aparte din mai multe cauze, principalele fiind:

1. R. Moldova este „închisă” între frontierele pe care ea singură, vrînd sau nevrînd, și le-a stabilit, cetățenii ei neavînd încă dreptul legal de a munci în alte țări. În consecință, migrațiunea – un fenomen în general pozitiv atunci cînd se respectă cadrul legal, în ceea ce privește R. Moldova este, în majoritatea cazurilor, ilegală. Evident, avînd un astfel de statut, mulți dintre migranții noștri nu pot reveni în țară pentru a-și revedea familiile, aflîndu-se, de fapt, într-un exil de lungă durată. Bineînțeles, nici familiile nu-și pot vizita membrii săi, aflați în străinătate.
2. Cetățenii R. Moldova nu cunosc, în mare parte, limbile de circulație internațională și, chiar aflîndu-se legal în anumite țări, nu se integrează în comunitate, avînd acces doar la muncile care nu cer o calificare profesională.

3. Calitatea studiilor oferite de instituțiile de învățămînt din R. Moldova nu este încă recunoscută de statele în care s-au stabilit, legal sau ilegal, cetățenii moldoveni.

4. Psihologia colectivă a cetățenilor noștri care, în trecut, au dus un mod de viață „sedentar”, activitățile agricole favorizînd conservarea elementelor caracteristice unei familii patriarhale.

În acest context, **factorii pozitivi** ai migrațiunii moldovenești sînt:

- de ordin material – migranții asigură un trai decent nu numai familiilor lor, dar, prin dezvoltarea economiei de consum, tuturor cetățenilor rămași în R. Moldova;
- de ordin profesional – aduc acasă o nouă experiență de organizare a muncii și a micilor afaceri;
- de ordin cultural – își extind cunoștințele despre lume, “importă” noi viziuni, abordări de probleme.

Factorii negativi sînt:

- de ordin economic – pierderea temporară sau definitivă a unor oameni activi, plini de putere, care nu mai contribuie la dezvoltarea afacerilor din R. Moldova; excluderea lor din sistemul de asigurări sociale și din medicină;
- de ordin social – înstrăinarea membrilor familiilor, neparticiparea unuia sau a ambilor părinți în educarea copiilor;
- de ordin educațional – comercializarea învățămîntului, stimularea unei piețe de servicii educaționale de calitate discutabilă.

Ala MÎNDÎCANU,

dr., conf. univ., ULIM

Migrația are anumite efecte pozitive – asigurarea materială mai bună pentru copii, posibilitatea achitării

taxei de studii etc. Totuși, efectele negative sînt mult mai grave; lipsa unei educații adecvate, însoțite de afecțiune și dragoste părintească – lucruri cruciale în perioada de constituire a personalității copilului. Lipsa „celor șapte ani de acasă” își pune amprenta pe soarta copilului

iremediabil. Regret să constat, dar din urmă ne vine o generație puțin numeroasă, fără o educație adecvată, axată pe beneficii materiale. Consecințele acestei situații le vom resimți cu adevărat peste 15-20 de ani!

Ce ar trebui să se întreprindă, la nivel de stat și de so-

cietate, în vederea diminuării acestui fenomen? Reforme radicale în economie; democratizarea vieții sociale și politice; integrarea europeană, crearea unor condiții benefice pentru revenirea părinților acasă (salarii adecvate, locuri de muncă, stabilitate și dezvoltare durabilă etc.).

Vlad PÂSLARU,

dr. hab. în pedagogie, prof. univ., IȘE

Examinată ca fenomen metaeducațional, migrația indivizilor/grupurilor/popoarelor reprezintă o formă de **înlocuire a locuirii** – de căutare a unui nou spațiu vital și/sau de locuire, mai bun decât cel vechi, care, din anumite cauze (naturale, sociale, inclusiv războaie), s-a dovedit a nu mai fi apt să răspundă nevoilor vitale și cultural-spirituale ale celor care migrează în alte spații.

Actuala migrație a unor grupuri mari de populații din statele ex-comuniste (în Moldova acesta constituie, conform unor date neoficiale, cca ¼ din populația țării) în Europa Occidentală reprezintă căutarea unui nou spațiu vital și cultural-spiritual, spațiul congenital al popoarelor est-europene fiind spurcat ideologic, poluat ecologic și jefuit economic de neocomuniști care peste noapte au devenit stăpînii atotputernici în aceste regiuni. În contextul celor două procese de unificare social-economică și cultural-spirituală a lumii – *globalizarea* și *europenizarea*, migrația actuală constituie unul din aspectele acestor procese.

Dimensiunea educațională a migrației este complexă, ea incluzînd atît fenomene și valori pozitive – evadarea părinților din mizeria ideologică și economică de acasă, familiarizarea cu valorile avansate ale civilizației europene, remunerare decentă a muncii, relații civilizate de muncă etc., dar și generînd probleme serioase, principală fiind separarea copiilor de părinți, care, în perioada preșcolară, a școlărității mici și celei mijlocii, este una cu repercusiuni grave pentru ambii subiecți: părinți și copii, mai ales pentru copii, aceștia fiind privați de dreptul natural la o educație (citește: alimentație, îngrijire, afectivitate, spiritualitate) în sînul familiei.

Necesitatea de a migra îi privează și pe părinți de dreptul natural de a-și educa *deplin* copiii, misiunea lor limitîndu-se la asigurarea vieții biologice a acestora, celelalte aspecte ale educației fiind preluate fie de terțe persoane (al doilea soț, rude, prieteni), fie asumate de către înșiși copiii (de vîrstă medie și mare).

Cea de a doua parte pozitivă a migrației părinților este că, direct sau indirect, părinții îi “îmbolnăvesc” de Europa și pe copii: aceștia învață că civilizația occidentală este net superioară kitsch-ului capitalist generat de comunism, fapt care-i poate determina în viitor să revendice schimbarea socială la noi acasă. Apropo, guvernării actuali depun eforturi considerabile pentru a stopa procesul firesc al moldovenilor de a

avansa la identitatea etnică de români (proces prin care au trecut în sec. XIX muntenii, ardelenii și moldovenii de peste Prut, creînd națiunea română), fără să înțeleagă că devansarea lor politică și ideologică le este deja asigurată mai ales de “oamenii fără patrie” – migranții de azi și copiii lor, care, fie și în număr puțin mai mic, vor reveni totuși în spațiul etnic congenital, căci aceasta este natura umană: să spiritualizeze spațiul moștenit de la strămoși.

În condițiile în care migrația durează de peste zece ani buni, politicul nefiind capabil să ofere vreo soluție reală nici pentru oprirea migrației, nici pentru ameliorarea situației copiilor separați de părinți sau abandonați, educația ar trebui să revină la explorarea energiei vitale a ființei noastre comunitare, care reprezintă și un aspect important al etnicității noastre: dragostea și grija pentru aproapele tău, reactualizarea capacității noastre de a ne rezolva problemele în comun. În primii ani de după cel de al doilea război mondial oamenii satelor noastre își mai rezolvau problemele comunitare – construirea și repararea fîntînilor, a drumurilor, pășcutul oilor și vitelor și mulsul acestora, gestionarea pășunilor și a locurilor de pescuit, construirea de case pentru familiile tinere, ajutorarea bătrînilor și bolnavilor, amenajarea locurilor pentru serbările religioase și cele tradiționale etc. – în mod comunitar, prin contribuții financiare pe măsură și muncă pe puteri în folosul mahalalei și al satului, toate însă în baza unor cutume – reguli, tradiții și legi nescrise. Odată cu întărirea regimului comunist în ținut, caracterul comunitar al vieții satelor noastre a fost distrus, fiind mult diminuată și conștiința comunitară – așa a fost mai ușor să fie oamenii supuși, iar unii chiar să fie convertiți la ideologia comunistă. Dacă mai toate satele noastre au reușit să reconstruiască sau să construiască biserici într-o perioadă atît de scurtă, fiind astfel reluată relația firească a individului și a comunității cu Dumnezeu, trebuie să credem că este posibil să revenim și la viața noastră comunitară, prin care să-i salvăm și pe copiii separați de părinți sau abandonați. Statele din Occident au un nivel de trai mult superior față de al nostru, numărul persoanelor cu risc de viață fiind mult mai mic decît la noi, cu toate acestea caracterul comunitar al vieții popoarelor din vestul Europei nu s-a diminuat, ci s-a menținut la o cotă avansată, înregistrînd chiar tendințe de creștere.

Or, acest fenomen acordă cea mai mare credibilitate ideii de salvare națională, inclusiv a copiilor separați sau abandonați, anume prin acțiunile unei vieți comunitare renăscute.

Vlad POHILĂ,
publicist

Instituțiile mass-media de la Chișinău care abordează subiectul plecării moldovenilor în țări străine, de regulă, reflectă migrația printr-o prismă dramatică, punând accentul pe caracterul insolit, dacă nu chiar de pionierat al acestui fenomen. În opinia noastră însă, lucrurile stau puțin altfel; totul este cu mult mai complicat la acest capitol.

Să începem de la cel de al doilea postulat care vizează o închipuită noutate a exodului băștinașilor peste hotarele R.Moldova. În realitate, oamenii acestui pământ au fost expuși, de-a lungul secolelor, nevoii sau – mai rar – tentației, de a-și părăsi locurile natale, plecând în lumea largă. De cele mai multe ori, exodurile *de nevoie*, sau *forțate*, erau determinate de războaie (invazii ale turcilor, tătarilor, cazacilor, rușilor, sovieticilor etc.) și/sau de alte forme de violență, cum au fost deportările masive din primul an de ocupație sovietică (iunie 1940-iunie 1941), și, la o nouă scară, cu o înspăimântătoare amploare – după reocuparea, de către URSS, a Basarabiei, în 1944. Emigrările mai mult sau mai puțin *benevole* sau *din tentație*, cum le-am calificat mai sus, s-au întîmplat incomparabil mai rar. Memorabilă a rămas părăsirea băștinei, de către moldoveni, în anii '60-'70 ai sec. XIX, cînd autoritățile de la Petersburg stimulau colonizarea Basarabiei de către alogeni, iar moldovenii erau momiți spre sudul Rusiei, la poalele munților Caucaz, unde li se promiteau pămînturi multe și mănoase. Această schemă s-a repetat la răscrucea sec. XIX-XX: tentați de aceleași promisiuni, moldovenii au mers și mai departe – în Siberia, în Extremul Orient rusesc, de-a lungul fluviului Amur, pînă la mările Oceanului Pacific.

Actualul exod al basarabenilor parcă ar trebui calificat ca unul *benevol*. Este însă unul „*benevol-de nevoie*”, „*benevol-forțat*”, căci pleacă oamenii noștri printre străini mai ales în disperare de cauză: cei mai mulți fug în lumea largă de sărăcie, de mizeria materială, dar și morală în care au fost aruncați de soartă. Or, statisticile și rezultatele unor sondaje sociologice demonstrează totuși altceva: în Țările Baltice, care s-au debarasat de comunism și de efectele oribile ale ocupației sovietice, unde oamenilor li se asigură *acasă la ei* condiții pentru fructificarea unor proiecte, inițiative, șanse etc., doar 3-5 la sută din tineri ar dori să meargă la munci în Irlanda, Marea Britanie, Suedia sau Norvegia, adică în țări cu un standard de viață și mai înalt. La noi, procentul celor care aspiră să plece în străinătate este de vreo 20 de ori mai mare, atingînd incredibila cotă de 80 la sută din populație... Caracterul „*benevol-forțat*” al plecărilor printre străini constituie o fațetă cu adevărat nouă, inedită a actualului exod basarabeian. Nouă, fără precedent, este și amploarea emigrărilor: oricare ar fi decalajul dintre

cifrele oficiale și cele adevărate – se vehiculează cifre de la 300.000 pînă la 1 mln. de cetățeni plecați peste hotare – dacă admitem o medie, iese cca 600.000 de moldoveni ce și-au părăsit baștina, provizoriu, dar mai curînd pentru totdeauna... E o cifră enormă raportată la cele 3,5 mln. de cetățeni ai acestui stat. E de menționat că, în linii mari, fațetele emigrării masive – fie a moldovenilor, fie a altcuiva, din statele sărace și debusolate – sînt cam aceleași.

La capitolul *dezavantaje*, mai bine-zis la *aspectul dramatic, tragic al acestui fenomen*, trebuie amintită, în primul rînd, despărțirea familiilor, cu ulterioara lor destrămare – nu obligatorie, dar extrem de frecventă. Urmează, în această ordine a non-priorităților, depopularea republicii, accentuată, simțită mai clar, la țară. Amintiți, în acest context, repercusiunile nocive pe care le are adesea munca sau chiar numai aflarea printre străini asupra sănătății fizice și morale a celor plecați; la fel și „importul” de „apucături rele”, preluate cu sau fără voie de la cetățenii altor state.

Dezavantajele acestea, incontestabile, sînt însă echilibrate – într-o măsură apreciabilă, credem noi – de o *serie de avantaje, profituri, beneficii* (preponderent, dar nu numai materiale), de care se bucură unii, destui, dintre moldovenii plecați peste hotare. Aici ar fi de invocat, în primul rînd, „redresarea economică”; faptul că mulți numai datorită muncii în străinătate pot scăpa de datoriile care-i apasă; numai cu banii cîștigați acolo își pot face o casă sau repara locuința, pot iniția o afacere, cît de mică, cu șanse de a o augmenta, își pot ajuta copiii să facă studii, își pot permite luxul unui tratament, schimbarea domiciliului – în condiții mai umane etc. Unii dintre „migratori” intră pentru prima dată în viața lor în contact cu o altă lume, cu alte mentalități, cu alte moduri de viață, *descoperind surprinși că în lumea aceasta se poate trăi și altfel: mai liber, mai puțin stresant*.

Cine ar cuteza să afirme că nu e bine că moldovenii lucrători în Franța sau în Italia deprind de la localnici un comportament mai civilizată; că învață de la nemți sau de la cehi ordinea și disciplina la muncă, corectitudinea și sobrietatea în raporturile cu semenii, cu rudele, în fine, cu concetățenii; că pe mulți îi frapează, determinîndu-i să preia modelul de atașament religios, pe de o parte, și spiritul de inițiativă acutizat, pe de alta, al locuitorilor Greciei sau ai Israelului?

Ajunși la acest aspect – *geografic* sau de *repartiție geografică a emigrației moldovene* – nu putem să nu menționăm că trebuie făcută o delimitare netă, categorică, a impactului produs asupra aflării moldovenilor, în diferite țări, printre popoare diferite sau în zone diferite ale continentului european și chiar ale globului. Am la îndemînă exemplul satului natal: o localitate din părțile Sorociei, cu buni gospodari, în majoritatea lor absolută. Cu 10-12 ani în urmă, această comună avea cca 2 mii

de locuitori; în prezent dacă au rămas 700. Dincolo de morbiditatea *in crescendo* se află plecarea oamenilor peste hotare – doar vreo 10 persoane la studii sau în urma căsătoriilor, ceilalți, câteve sute, au lăsat casă și masă în căutarea unor mijloace de existență mai demne, risipindu-se în 12 țări de pe 3 continente. Peste Ocean (SUA, Canada), în Israel și în Grecia au plecat cei mai puțini; grosul „migratorilor” fiind repartizat, în proporție de aproximativ 50 la 50, între Occident (Italia, Portugalia, Spania, Franța, Marea Britanie, Germania etc.) și Orient (Rusia, Turcia), și mai nou – în Ucraina. Cei plecați în Occident, după ce și-au redobândit cetățenia română, aproape că fără excepție, revin acasă periodic, au grijă de copii, de părinți, de bunici. Exact contrară este situația celor care pleacă în Rusia. Cei mai mulți uită de baștină, sau poate nu mai doresc să vină acasă cu pecetea de ghinionist: numeroși sînt înșelați la remunerare, jefuiți la întoarcere – fie de bande mafioate organizate, fie de vameși... Nu mai puțini adoptă modul de viață specific pentru paria rusească, alias pentru un procent semnificativ al populației acestei țări istoricește nefericită, dădîndu-se celor mai variate forme de dezmăț moral: alcoolism, trîndăvie, preacurvie, hoție, criminalitate mărunță și în stil *grande*, grandomanie șovină de tip sovietic, înstrăinare de morala creștină, ură și dispreț față de valorile civilizației europene etc. Casele acestor săteni, mînați de vicisitudinile vieții acolo unde se ajunge mai ușor și de unde se vine greu, devin niște insule apocaliptice în localitate. Cei care mai vin, totuși, pe acasă – temporar sau pentru totdeauna – arată ca niște infirmi, din punct de vedere fizic și/sau

moral, înmulțind numărul bețivanilor, scandalagiilor, „practicînd”, fără excepție, un limbaj oribil, condimentat cu toate „splendorile” injuriilor rusești.

Am întrebat o profesoară de a mea, ajunsă la o vîrstă onorabilă, și care a apucat, a trăit, copilă fiind, deportările consătenilor în lagărele sovietice, apoi și revenirea unora dintre cei „ridicați” în Siberia sau mînați cu forța la exploatarea miniere din Donbass: există o asemănare între acea generație de consăteni plecați, duși, respectiv, întorși în/din Rusia și generația actuală de „autodeportați”? Răspunsul a fost imediat și univoc: „Nu, nu se poate face nici o comparație! Aceia, poate că dominați de frică, de stresurile, de chinurile la care au fost expuși – se întorceau smeriți... Aceștia de azi – dacă se reîntorc în genere din Rusia – sînt cam toți marcați de perceperea rusească a noului, a libertăților... Iar rușii au o abordare foarte ciudată a noului, a valorilor occidentale – ei preiau de la occidentali cîte ceva, preiau „dozat”, „diferențiat” – de obicei, tot ce e mai putred acolo, concomitent păstrînd cu îndirjire tot ce era mai vicios în URSS”.

Am stăruit asupra acestor amănunte pentru a pune punctul pe *i*: ca și în alte domenii sau fenomene de la noi, în cazul emigrării moldovenilor, problema numărul unu este, totuși, „repartiția geografică” sau, de vreți – „șansa geografică”: una e să-ți încerci norocul în Occident, în lumea civilizată, și cu totul alta e să mergi orbește în căutarea acestui noroc într-o țară care a rămas, în temei, aceeași, cum o văzuse pe la 1830 marchizul de Custine: „cu întinderi și orașe gri... cu o populație mai mult inerță, surdă și mută la transformări; pe scurt, un popor pe potrivă mai marilor săi – niște nefericiți”.

Angela STARINSCHI,
ofițer de presă, MAI

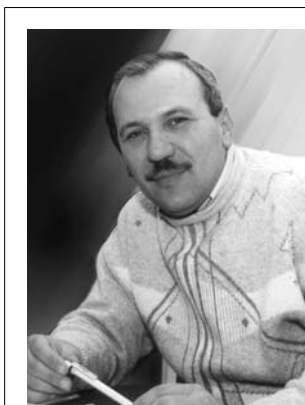
Situația de instabilitate politică, criza economică, inflația, creșterea numărului de șomeri și reducerea cheltuielilor în sfera socială au contribuit la apariția și răspîndirea migrației ilegale, care a devenit un fenomen obișnuit și tolerat, fiind interpretat deseori drept unica soluție a sărăciei. De aici – case părăsitate, datorii enorme, copii lăsați în grija bunicilor sau în voia sorții. Migrația ilegală, fiind în esență o infracțiune, atrage după sine un lanț de alte delictive la fel de grave: prostituție, proxenetism, trafic de persoane – calificat drept cea mai vulgară modalitate de discriminare și violență contra femeilor și fetelor, cea mai modernă formă de sclavie a ființelor umane. Cu regret, fenomenul a devenit unul bine organizat, de proporții mondiale, iar R. Moldova se situează printre primele în topurile țărilor exportatoare. Migrația ilegală contribuie, indirect, și la extinderea de crime comise de minorii lăsați fără supraveghere, cît și împotriva acestora. Numai anul trecut împotriva minorilor au fost comise 400 de infracțiuni, dintre care

o bună parte o constituie agresiunile sexuale. Dovadă că aceste atacuri sînt legate, direct sau indirect, de lipsa de supraveghere este confirmată de cele 60 la sută din violuri înregistrate în localitățile rurale, unde exodul localnicilor peste hotare atinge cote alarmante.

Nu mai puțin numeroase sînt cazurile în care minorii lăsați singuri apucă drumuri greșite. Consecințele acestor infracțiuni și necesitatea soluționării lor este pusă în sarcina mai multor organisme și structuri statale între care și Ministerul Afacerilor Interne. În scopul redresării situației, MAI întreprinde măsuri de profilaxie cel puțin pentru a diminua aceste statistici, dacă nu este posibil a eradica în totalitate respectivele vicii. Printre multiplele strategii desfășurate de cadrele MAI enumerăm doar cîteva: seminarii de profil, lecții în școli, evidența continuă realizată de inspectorii pentru minori și sectoriștii din toate localitățile republicii, mese rotunde cu ONG-urile specializate, emisiuni televizate, razii în localurile de agrement vizitate preponderent de minori etc. Concomitent, în scopul elucidării fenomenului migrațional, poliția efectuează controale sistematice la firmele turistice, a căror extindere ilegală a favorizat

plecarea peste hotarele țării a mii de moldoveni. Drept urmare a unor asemenea verificări și a unor colaborări intense cu Camera de Licențiere, a fost deconspirată activitatea nelegitimă a numeroase agenții turistice cărora li s-au retras licențele.

Starea de lucruri în domeniul protecției bunelor moravuri rămîne a fi una dificilă. Fluxul continuu de informații difuzate de canalele de televiziune și posibilitățile nelimitate ale Internetului își au efectul devastator asupra societății, în general, și asupra copiilor, în special. Dar responsabilitatea pentru cultivarea la copii a valorilor moral-spirituale și educarea unui comportament civilizată ne revine, în primul rînd, nouă, părinților. Odată cu venirea pe lume a unui copil ne asumăm un șir de obligațiuni și angajamente față de el, față de noi înșine și societate. Cea mai mare sarcină a noastră constă în a crește un cetățean respectuos și respectabil.



Gabriel ALBU

Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești

ÎMPREJURARE

Ca urmare a unui accident, în care au murit ambii părinți, două surori gemene, univiteline, sînt adoptate – cînd aveau doar cîteva luni – de două familii diferite, ambele cu o bună stare materială. Una dintre familii și-a dorit și a urmărit să satisfacă cît mai bine nevoia de dragoste, de atenție și de apreciere (într-un cuvînt, nevoia de atașament) a copilului. În acest mediu familial, fetița și-a dezvoltat treptat, dar sigur, încrederea în sine, s-a maturizat intelectual, social și emoțional, valorificîndu-și potențialul genetic bun de care dispunea. Ea a crescut ca o persoană eficientă, capabilă, cu preocupări în care s-a exprimat ca o ființă înțelegătoare. Era plăcută și dorită de grup. Fiind un copil harnic, echilibrat și inteligent, fetița nu a provocat nici un fel de probleme la școală. Ea a beneficiat din partea familiei de satisfacerea (tuturor) nevoilor sale (fundamentale), ajungînd la momentul autodezvoltării psihologice. Potențialul existent la naștere a fost încurajat, susținut și bine exploatat. Fetița are sentimente pozitive, profunde și stabile, un comportament rațional și o idee clară despre identitatea ei. Știind cine este, se conduce după propriile motivații și aspirații și nu depinde de alții, își controlează comportamentul, nu e hipersensibilă și dependentă de bunul plac al celorlalți. Prin urmare, pentru că familia sa adoptivă i-a satisfăcut nevoile (fundamentale), fetița a ajuns o persoană autonomă, stăpîna pe sine, care știe ce are și ce nu are de făcut, matură.

În schimb, sora ei geamănă nu s-a bucurat de același bun tratament. Noua ei familie a considerat că are doar responsabilitatea de a-i satisface nevoile materiale.

Copii cu părinți. Copii fără părinți

Noii părinți nu acordau atenție fetiței și nu își făceau timp să se ocupe de ea. Evoluția ei psihologică (și psihosocială) a fost cronic neglijată, fetița dezvoltîndu-și *comportamentul celui care caută permanent atenție*. Valorizarea potențialului ei nativ a fost barată/afectată de nesatisfacerea nevoii de atenție, de dragoste, de confirmare, de apartenență. Ea a devenit o persoană ezitantă, incapabilă să ia o decizie, să-și facă un plan imediat sau de durată.

Fetița făcea orice pentru a se bucura de atenție, era o pradă pentru ceilalți, era sub controlul lor. Dacă cineva își retrăgea atenția, fetița reacționa imediat, își schimba comportamentul pentru a o recîștiga. A ajuns să depindă total de cei din jur pentru a-și satisface nevoia de atașament, devenind vulnerabilă. Chiar dacă, uneori, are parte de atenție, ea nu știe cît se va bucura de aceasta și se teme de momentul cînd o va pierde. Prin urmare, nu este încrezătoare, nu se simte sigură, intră în panică. Nevoia de atenție afectează modul cum îi percepe pe ceilalți, cu care se află sau intră în relație; ceilalți nu sînt pentru ea decît surse potențiale de atenție: nu le va vedea personalitatea, trăsăturile, calitățile. Însă acest mod de comportament îi determină pe majoritatea să o evite. Cînd sînt în preajma fetei, ceilalți se simt manipulați, obligați să fie atenți la ce zice sau la ce face ea, ceea ce este obositor, iar oamenii nu au nici o satisfacție în a fi cu ea.

Aceasta este împrejurarea pe care a prezentat-o John Mayhew (1997, *apud* Muntean, 2006) pentru a ilustra faptul că – într-o mare măsură – calitatea mediului familial și interacțiunile copilului cu cei care îl îngrijesc, precum și măsura în care ei vor dori și vor ști să-i satisfacă nevoile, îi vor determina personalitatea, starea de confort psihologic și eficiența psihosocială.

FAMILIA ȘI SATISFACEREA NEVOILOR COPILULUI

Familia este mediul care satisface (sau ar trebui să satisfacă) cît mai multe dintre nevoile membrilor ei; ea este universul care produce (și întreține) dragostea, atenția, aprobarea, respectul, admirația. Pe parcursul existenței

sale, se creează obiceiuri, rutine, dragălaşenii, ritualuri prin care membrii familiei își satisfac nevoile individuale și pe cele comune. Se instituie o atmosferă de siguranță și de colaborare, necesară stabilității și bunăstării ei. Desigur, sînt momente cînd rutinele și ritualurile date nu funcționează sau nu mai pot funcționa, producînd *momente de criză*, în care, dintr-un anumit punct de vedere, sînt inerente. Întîlnim, astfel, crize inerente dezvoltării individului și crize inerente ciclurilor vieții unei familii (momentul apariției copiilor sau cel al plecării lor de acasă, momentul intrării în șomaj sau cel al pensionării). Dacă însă coeziunea familiei este destul de puternică, atunci crizele constituie „perioade optime de schimbare, de dezvoltare, de găsire a unor modalități noi, superioare, de satisfacere a nevoilor comune și a nevoilor personale ale fiecărui membru”, precizează A. Muntean (8, p. 82).

Într-o familie sănătoasă, consolidată, satisfacerea nevoilor copilului reprezintă incontestabila prioritate. Nu este vorba numai de a ține seama de nevoile sale fiziologice, de bază (hrană, apă, căldură, odihnă, îngrijire și igienă), de cele de securitate (ocrotire de primejdii, mediu predictibil, respectarea unor reguli elementare, îngrijire constantă, unitatea și stabilitatea familiei, armonia grupului, control permanent, atent și flexibil), ci mai ales de cele psihologice, care nu pot fi satisfăcute decît prin dragoste și cunoaștere.

Dacă sînt respectate și satisfăcute nevoile psihologice, atunci copiii devin mai puternici și mai echilibrați emoțional, mai capabili să se adapteze unei lumi în (rapidă) transformare, mai apti (poate chiar mai fericiți...) să trăiască împreună cu ceilalți.

Din punct de vedere socioafectiv, putem vorbi de următoarele mari categorii de nevoi ale copilului (pe care nici un părinte nu le poate ignora dacă ține la sănătatea lui mentală și dacă dorește să aibă un copil împlinit, de valoare):

1. *Nevoia de dragoste și de securitate*. Este cea mai importantă nevoie la vîrstele mici (ea nu dispare însă nici la vîrsta preadolescenței și a adolescenței). Ea oferă baza viitoarelor relații pe care le are copilul cu părinții și frații, cu prietenii, cu colegii, cu propria sa familie mai tîrziu (Muntean, 2006). Cît timp este împreună cu și alături de mama lui, toate experiențele pe care le acumulează copilul se cristalizează și se integrează într-un singur simțămînt: *este iubit*. Pentru că e neajutorat, frumos, scump, demn de admirație; pe scurt, *este iubit pentru că este*. „Acest simțămînt, că ești iubit de mamă, este pasiv, notează E. Fromm (1995). Nu ai nimic de făcut pentru a fi iubit: dragostea mamei este necondiționată. Tot ce ai de făcut este *să fii*, să fi copilul ei. Iubirea mamei este numai fericire, pace, nu trebuie cucerită, nu trebuie meritată.” (p. 40 ș.a.). Există însă și un dezavantaj al faptului că iubirea mamei este necondiționată, căci „nu numai că nu trebuie meritată, dar nici *nu poate*

fi cucerită, produsă, controlată” (idem ș.a.). Aceasta înseamnă că, dacă există, ea este ca o binecuvîntare, dar dacă nu există, atunci este „ca și cum toată bucuria vieții ar fi pierit și nu mai poți face nimic pentru a o recăpăta” (idem).

Pentru cei mai mulți copii (pînă la 8,5-10 ani) problema cea mai importantă este aceea de *a fi iubiți*, a fi iubiți pentru ceea ce sînt.¹

În primele luni și în primii ani de viață, relația cea mai strînsă copilul o are cu mama. Pe zi ce trece însă, aceasta devine tot mai independent. Relația cu mama pierde din importanța ei vitală, profilîndu-se mai clar relația cu tatăl. Copilul primește acum iubirea celor doi părinți, împlinindu-și astfel personalitatea. E. Fromm (1995) consideră că iubirea mamei și iubirea tatălui nu sînt identice. În principiu (ca tip ideal), prin însăși natura ei, *iubirea maternă* este – precum am văzut – necondiționată. Mama își iubește copilul pentru că este copilul ei, nu pentru că acesta ar fi îndeplinit vreoa condiție anume sau i-ar fi îndeplinit cine știe ce așteptări. Potrivit viziunii lui Fromm, iubirea necondiționată „corespunde unei năzuințe dintre cele mai profunde, nu numai a copilului, ci a oricărei ființe umane” (1995, p.42). Iubirea maternă este o susținere necondiționată a vieții copilului și o satisfacere necondiționată a nevoilor sale. Susținerea vieții copilului are două aspecte:

- unul, este cel al îngrijirii, al grijii și responsabilității absolut necesare pentru menținerea copilului în viață și pentru creșterea lui în cele mai bune condiții; pe scurt, protejarea vieții copilului;
- celălalt ține de atitudinea care *să-i insuflă copilului dragostea de viață*, care să-i dea sentimentul că este bine să trăiești, că este minunat să fii pe pămîntul acesta. Fromm notează: iubirea maternă „face copilul să simtă că e bine să se fi născut, îi insuflă *dragostea de viață* și nu doar dorința de a rămîne în viață” (pp.48-49); îi insuflă *fericirea de a trăi*.²

¹ Potrivit lui E. Fromm, în această perioadă (8,5-10 ani) apare ideea că sentimentul poate fi produs de propria noastră activitate. „Pentru prima dată în viața copilului îi trece prin minte *să ofere* ceva mamei (sau tatălui), să producă ceva: o poezie, un desen sau orice altceva. Pentru prima oară în viața copilului, ideea iubirii se transformă din a fi iubit în a iubi, în a crea iubire” (1995, p. 41, ș.a.). Iubind, „el iese din carcera singurătății și a izolării în care era ținut prin starea sa de narcisism și de centrare pe sine. El are acum simțămîntul unei noi uniuni, al împărtășirii, al identității. Mai mult, el simte puterea de a produce iubire iubind, în loc să depindă de o iubire pe care o primea, trebuind să fie pentru asta mic, neajutorat, bolnav sau «cuminte»” (*ibidem*).

² Autorul *Artei de a iubi* precizează că „dragostea de viață a mamei este la fel de contagioasă ca anxietatea ei. Ambele atitudini au un efect profund asupra personalității copilului” (1995, p. 49).

Privită mai atent, pare că cea mai mare realizare a iubirii materne nu constă în iubirea pentru copilul mic, cât în iubirea pentru copilul în creștere. Majoritatea mamelor sînt iubitoare atîta timp cît copilul lor este mic și încă total dependent de ele. Cele mai multe femei își doresc copii, sînt fericite cu copilul nou-născut și foarte atente cu îngrijirea lui.³

Tatăl reprezintă celălalt pol al existenței umane. Spre deosebire de iubirea maternă, iubirea paternă este una condiționată, principiul ei fiind: „Te iubesc *pentru că* îmi îndeplinești așteptările, *pentru că* îți faci datoria, *pentru că* ești ca mine” (p.43 ș.a.). Dar, ca și la iubirea maternă, găsim aici cele două aspecte: aspectul negativ: iubirea paternă trebuie meritată, ea poate fi pierdută dacă nu facem ceea ce ni se cere; aspectul pozitiv: fiind condiționată, putem face ceva pentru a o obține, putem lucra pentru asta; ea nu este în afara controlului nostru, cum este iubirea maternă⁴.

Potrivit reprezentantului Școlii de la Frankfurt, „atitudinea mamei și cea a tatălui față de copil corespund nevoilor proprii copilului. Copilul mic are nevoie de iubirea și de grija necondiționată a mamei, atît pe plan fiziologic, cît și pe plan psihic. După vîrsta de 6 ani, copilul începe să aibă nevoie de iubirea tatălui, de autoritatea și de călăuzirea sa. Mama are rolul de a-i oferi siguranță în viață, tatăl are rolul de a-l călăuzi, învățîndu-l să se descurce cu problemele pe care le va avea de înfruntat în cadrul societății” (p. 43).

În ceea ce-i privește pe cei doi părinți este important: ca mama să nu fie hiperanxioasă, ci să fie optimistă, să-și dorească astfel încît, pînă la urmă, copilul „să devină independent și să se separe de ea” (p. 44); ca iubirea tatălui „să fie condusă de principii și de pretenții”, să fie răbdătoare și tolerantă, și nu amenințătoare și autoritaristă (*idem*).

Tocmai această dezvoltare a persoanei, „de la atașamentul centrat pe mamă la atașamentul centrat pe tată, mergînd pînă la sinteza lor finală, constituie fundamentul sănătății mentale și al atingerii maturității” (1995, p. 44). Dragostea părinților îl leagă pe copil de mamă, de tată, de familia lui, îl face loial acestora și celor pe care îi iubește.

³ Această atitudine atentă, îndatoritoare, de sacrificiu de sine, de atașament ține de factorul instinctual. Dar, oricît de mare ar fi ponderea acestui factor, există și factori de natură psihologică ce determină acest tip de iubire (maternă): a) unul ar fi, precizează E. Fromm, elementul narcisist: „în măsura în care copilul este încă resimțit ca făcînd parte din mamă, mama își poate iubi copilul mîndrindu-se cu el spre a-și satisface propriul narcisism” (p. 50); b) alt factor ar fi dorița de putere sau de posesiune a unei mame: „copilul, fiind neajutorat și complet supus voinței ei, constituie un obiect natural de satisfacție pentru o femeie dominatoare și posesivă” (*idem*); c) o altă motivație o reprezintă, ceea ce Fromm numește nevoia de transcendere (una dintre nevoile fundamentale ale omului): „Ea provine din însăși conștiința de sine, din faptul că omul nu poate fi satisfăcut doar cu rolul său de creatură, nu poate accepta rolul de zar aruncat la întîmplare. El vrea să se simtă creator, tînjește spre o transcendere a rolului pasiv de a fi creat pur și simplu” (*idem*). Mama se transcende pe sine însăși prin copil; iubirea ei pentru acesta dă sens și însemnătate propriei sale vieți. Partea esențială a iubirii materne este – pentru Fromm – „tocmai acea grijă pentru dezvoltarea copilului care implică și dorința ca *separarea copilului* să aibă loc” (s.n. – G.A.). În acest moment și în acest stadiu, iubirea maternă presupune altruism, capacitatea de a da fără să dorească altceva decît fericirea celui iubit.

⁴ A. Dincolo de elementele interesante pe care le aduce în discuție, considerațiile lui E. Fromm referitoare la diferența dintre iubirea maternă și iubirea paternă par prea tranșante (ceea ce poate părea surprinzător pentru o gîndire atît de nuanțată, de elegantă). În pofida diferențelor nesemnificative, cele două tipuri (ideale) de iubiri au asemănări fundamentale. a) În primul rînd, nu credem că iubirea tatălui este – și nu poate fi – decît o iubire condiționată. Ea se declanșează la fel de puternic și de spontan din clipa în care copilul *vine pe lume*. Copilul este și ființă din ființa lui, iar dăruirea lui merge – precum cea a mamei – pînă la capăt. Și el – tatăl – are un mare rol și o importantă responsabilitate pentru îngrijirea (fizică, psihologică) a copilului și pentru menținerea lui în viață. Pentru copil, tatăl există în mod esențial prin toate acestea și *apoi* prin banii pe care-i cîștigă. De asemenea, credem (ferm) că dragostea de viață a copilului, fericirea de a trăi depind într-o măsură la fel de mare (ca și de cea a mamei) de atitudinea tatălui și de relația cu acesta; b) În al doilea rînd, putem întîlni și la mame iubirea condiționată (îi cere copilului să fie curat, cuminte, să nu mintă; cerințe care le condiționează unor mame dragostea pentru copiii lor). În același timp, și iubirea mamei oferă copilului principii, valori, repere (dacă nu cumva, chiar înainte ca tatăl să-și formuleze valorile, așteptările). Și ea poate fi, uneori, intolerantă și autoritaristă. Mama are un rol profund în educația morală, estetică a copilului.

Odată cu înaintarea în vîrstă a copilului și cu îngrijirea lui atentă, iubirea mamei și a tatălui se apropie (dacă va fi fost vreodată – mai mare sau mai mică – diferență), tind să se asemene, fie sub aspectul empatiei, al înțelegerii, al ajutorării, al sacrificiului, fie sub cel al autoritarismului, exigenței. Astfel, educația copilului capătă mai multă unitate, coerență.

Poate exista și situația în care diferențele atitudinal-relaționale între mamă și tată să se accentueze, prin opoziție una la cealaltă, cînd nimeni nu cedează (sau nu este dispus să cedeze).

B. Putem pune, de asemenea, în discuție – cum au pus-o, de altfel, specialiști celebri – dacă *există*, într-adevăr, *dragoste necondiționată*. S-ar putea să constatăm – la o reflecție mai atentă – faptul că iubirea necondiționată este un pleonasm/o tautologie (cel puțin din punct de vedere psihologic, uman), sau că iubirea condiționată este un nonsens, o contradicție în termeni. Unde (și cînd) s-a mai văzut *iubire* care pune condiții (dacă este cu adevărat iubire)? Cînd iubim, iubim pur și simplu (fără condiții!). Sau dacă formulăm și pretindem ceva, atunci poate fi o relație umană, poate onestă poate nu, poate deschisă poate nu, dar nu de iubire – momente în care sîntem pentru celălalt întru totul, cu toată existența și stările noastre sufletești.

Satisfacerea nevoii de dragoste și de securitate îi oferă copilului sentimentul încrederii în ceilalți, iar mai târziu al încrederii constante în sine. Iubit de cei din jurul său, el învață să se iubească pe sine, să se respecte, să se considere un om important. Atașamentul față de părinți îl face puternic, „dacă are părinți buni, ce îl respectă și îl înțeleg”, dar și slab, vulnerabil, dacă părinții nu știu să răspundă nevoilor sale” prin atitudinea și reacțiile lor respingătoare, agresive, egoiste (8, p. 88).

2. *Nevoia de noi experiențe.* Așa cum hrana bună, dată la timp și în cantitate suficientă, este valoroasă pentru creșterea fizică, experiențele sînt esențiale pentru dezvoltarea cognitivă a copilului. Pentru evoluția lui intelectuală, cele mai importante sînt jocul și dezvoltarea limbajului. Jocul creează experiențe noi și atractive, iar prin limbaj copilul își dezvoltă și înțelege lumea în care a intrat, află semnificația lucrurilor și a fenomenelor înconjurătoare, reușind să se raporteze din ce în ce mai adecvat la ele. „Experiențele noi ale copilului vor fi trăite în combinație cu orarul și cu rutinele clare ale vieții familiei care dau predictibilitate și continuitate vieții. Predictibilitatea și securitatea, într-o atmosferă iubitoare, se condiționează reciproc” (8, p. 89).

3. *Nevoia de recunoaștere a capacităților și nevoia de a fi apreciat.* Mai mic sau mai mare, copilul are nevoie de încurajare și de răsplată, pentru ca să depășească dificultățile și conflictele inerente dezvoltării și interrelaționării. Încurajările și cererile rezonabile îl stimulează să încerce, să caute; îl ajută la formarea stimei de sine și îi dă încredere în forțele proprii.

4. *Nevoia de responsabilități, creșterea independenței.* Copilul nu poate depinde de ceilalți la nesfârșit. Responsabilitățile sale cresc odată cu vârsta. Ele sînt importante pentru că dau sentimentul de libertate în desfășurarea propriilor acțiuni. „Dacă această nevoie nu este valorizată de părinți, mai târziu, cînd părinții au așteptări față de tînăr, el nu va ști și nu va avea inițiativa sau capacitatea de a-și asuma anumite responsabilități, dezamăgindu-și părinții”, subliniază A. Muntean (2006, p.90). Dacă fiecare stadiu pe care îl parcurge copilul, cu responsabilitățile sale specifice, este bine valorificat de către părinți (sau frați, bunici), atunci la maturitate există premisele ca individul să fie capabil să-și asume responsabilități și pentru sine, dar și pentru ceilalți. A. Muntean apreciază că acestea „trebuie date în cadrul și sub îndrumarea familiei. Asumîndu-și responsabilități, copilul învață reguli: de ce se face un anumit lucru într-un anumit fel, ce (ii) este permis, ce nu” (p.90). Este important ca – în funcție de vîrstă și de aspirațiile sale – copilul să-și asume responsabilități, să-și satisfacă nevoia de libertate și de decizie.

Greșelile (părinților) făcute în satisfacerea nevoilor copilului – fără a trece cu vederea și particularitățile

sale înnăscute – pot distorsiona dezvoltarea (firească a) acestuia. Atît agresivitatea, indiferența, cît și supraprotejarea (răsfățul) sînt atitudini inadecvate pentru stimularea unei cît mai corecte autocunoașteri și pentru sprijinirea maturizării sale psihosociale. Dacă aceste nevoi fundamentale nu sînt îndeplinite (sau îndeplinite parțial, conjunctural), atunci copilul nu-și va dezvolta stima de sine, respectul față de ceilalți, grija față de bunurile materiale (propriei sau comune). „Cînd aceste nevoi sînt neglijate ori satisfacerea lor nu este însoțită de o educație a autocontrolului (nevoia de limite în educația copilului), a planificării, apar tineri impulsivi, care nu au răbdare să aștepte, incapabili de a lucra, de a depune efort pentru ceea ce doresc, incapabili să recunoască drepturile celorlalți, iresponsabili” (p. 92).

ATAȘAMENTUL ȘI DEZVOLTAREA COPILULUI

Poate că cea mai importantă atitudine care se înfiripă și dăinuiește între părinți și copii este cea a atașamentului – legătura afectivă profundă și stabilă între copil și persoana care-l îngrijește. El este un sistem dual, de dragoste reciprocă, dintre cei doi (Muntean, 2006).

Cel care a impus și dezvoltat conceptul de atașament a fost medicul și psihanalistul John Bowlby, care, spre deosebire de teoriile anterioare privind primele legături sociale și afective ale copilului, a arătat că relația acestuia cu îngrijitorul (de regulă, mama, dar poate fi și tata, bunicul sau bunica) nu este o tendință derivată, ci o legătură afectivă primară și permanentă. Pentru Bowlby, atașamentul reprezintă „orice formă de comportament prin care persoana se plasează și menține proximitatea cu un anumit individ pe care îl vede ca fiind capabil de a se confrunta cu dificultățile vieții” (1988, *apud* Muntean, 2006, p. 195). Atașamentul se manifestă de fiecare dată cînd o persoană este speriată, obosită sau bolnavă și cînd are nevoie de îngrijiri și de consolări. „Persoanei atașate, care știe că figura de atașament este disponibilă și sensibilă față de ea, acest lucru îi dă un sentiment general, puternic de securitate și o încurajează să valorizeze și să continue relația”, precizează psihiatrul britanic (*idem*).

După J. Bowlby, ființa umană este dotată biologic cu anumite tipare relațional-comportamentale, care sînt activate de mediul extern: contactul fizic cu copilul, luarea lui în brațe, mîngîiatul, legănatul, apropierea fizice necesare liniștirii, calmării acestuia.

Atașamentul asigură premisele socializării copilului și ale sănătății lui mentale. În timp, copilul – și apoi adolescentul, tînărul, adultul – va fi capabil să manifeste și să dezvolte legături afective strînse și stabile cu membrii grupului din care face parte sau va face parte.

Construirea atașamentului începe de la naștere, dar devine activ după vîrsta de 6 luni. Ea se face gradual, trecînd prin mai multe stadii și fiind marcată de calitatea interacțiunii dintre cei doi. „Atașamentul depinde de am-

bii parteneri, de asistența lor mutuală și de capacitatea de a se recompensa reciproc”, scrie A. Muntean (8, p. 196). *Atașarea/atașamentul copilului nu se realizează atât față de persoana care îl hrănește sau îl schimbă, cât față de persoana care interacționează și care comunică emoțional, empatic cu el.*

M. D. S. Ainsworth și S. M. Bell au stabilit, în funcție de reacția pe care o are copilul, trei tipuri de atașament:

- tip A – *atașament evitant*: se manifestă la copiii care nu au avut șansa construirii unui bun atașament. La vârsta grădiniței, aceștia se manifestă prin timiditate, reținere și inhibiție. Ei nu au curaj să abordeze problemele și nu știu să ceară și să profite de ajutorul adulților.
- tip B – *atașament securizant*: copiii se dezvoltă în mod pozitiv ca indivizi adulți. Sînt capabili de relații cu colegii și cu alte persoane. Dezvoltă o concepție clară despre sine și despre raporturile bărbat-femeie. Învăță să-și exprime și să-și controleze emoțiile. Sînt interesați să exploreze mediul și au o trecere firească dinspre tiparele de dependență ale atașamentului spre detașare și funcționare autonomă.

La vârsta preșcolară, copiii cu atașament de tip B sînt mai insistenți în rezolvarea unei probleme și mai capabili să ceară și să folosească ajutorul adulților. Sînt gata să se implice în joc și să îndeplinească sarcinile care li se dau. Sînt încrezători în puterile lor.

- tip C – *atașament insecurizant, ambivalent, rejectant*: copiii trăiesc o stare de disconfort chiar și în jocul normal. Ei au un comportament necontrolat și au nevoie de a li se impune restrîngerii/constrîngerii. La vârsta preșcolară sînt agresivi, dependenți, negativiști, nemulțumiți și protestează (la orice și pentru orice).

Cercetările recente au identificat și tipul D – *atașamentul dezorganizat*. În vreme ce atașamentele de tip A, B și C sînt caracterizate printr-o strategie coerentă a reacției la stresul separării și la momentul reîntîlnirii cu mama, atașamentul de tip D pare că nu dă dovadă de coerență în strategia de adaptare la aceste situații.

De aici, „copiii care nu au avut șansa de a-și construi un atașament securizant vor fi, ca părinți, mai puțin afectuoși în comportamentele față de propriii copii; ei înșiși nu se vor simți demni de dragoste și de sprijin” (8, p. 198).

Factorii-cheie ai dezvoltării atașamentului sînt:

- prezența și *sensibilitatea* adultului (figura de atașament), care-l face capabil să răspundă adecvat la semnalele transmise de copil și să interacționeze cu el pentru activarea stării acestuia;
- *abilitatea* adultului de a iniția diverse interacțiuni, stimulînd adecvat copilul (*idem*).

Efectele de durată ale atașamentului se răsfrîng asupra următoarelor procese (și structuri) psihice (Muntean, 2006, p. 199 și urm.):

1. *Nevoia de siguranță și sentimentul de a fi protejat*. Un

bun atașament creează un real sentiment de securitate, de încredere în ceilalți, în lume, în capacitățile personale de a face față situațiilor existențiale mai mult sau mai puțin problematice. Un slab/precar atașament va (con)duce la o permanentă (și necontrolată) neîncredere în ceilalți, în lume și în sine însuși. La orice vîrstă a individului, un atașament constant și viguros creează un echilibru adecvat, potrivit vîrstei și capacităților acestuia, între dependența de ceilalți și independență. Acest dinamic echilibru funcționează în limitele sentimentului de încredere în ceilalți și în sine însuși.

2. *Organizarea sistemului de procesare a informației*. Calitatea atașamentului copilului față de cel care îl îngrijește va condiționa realizarea potențialului său înăscut. Un bun atașament îi va asigura trăirea stării de fascinație în jocurile de explorare și de descoperire a universului înconjurător. În schimb, un atașament precar și fluctuant va determina copilul să se concentreze predominant asupra relațiilor cu ceilalți și mai puțin asupra experiențelor cu lumea. Aceasta nu va reprezenta interesul său major, ceea ce înseamnă o restrîngere (și o abordare de suprafață) a descoperirilor, proceselor, înțelegerii fenomenelor și a problemelor (percepute de copil, aflat în explorarea și deslușirea lumii înconjurătoare).

Copilul cu un atașament evitant sau insecurizant nu va reuși cu adevărat să culeagă din afară și să proceseze adecvat informațiile despre lume. Pe cînd copilul cu un atașament securizant poate să învețe și învață cum să-și adapteze, să-și stăpînească reacțiile organismului, să se calmeze (pe sine), să nu se lase controlat de emoții negative. Poate că susținerea acestei capacități a copilului este calitatea esențială a unui părinte. Pe scurt, copilul beneficiar al atașamentului securizant: învață firesc autoreglarea (calmarea, liniștirea, controlul emoțiilor negative); are o mare capacitate de a face față stresului și frustrărilor; are conturată capacitatea de a face față temerilor și grijilor.

3. *Influențarea aptitudinilor de integrare socială*. Relațiile timpurii, cele pe care le are cu figura de atașament și mai tîrziu cu celelalte persoane semnificative, devin prototipuri pentru viitoarele relații și roluri sociale (partener, frate, coechipier, coleg, prieten, angajat, părinte etc.). *În cadrul atașamentului, copilul învață reciprocitatea într-o relație*. Ea presupune întotdeauna un schimb, un echilibru între a primi și a da. „Dacă atașamentul îi permite construirea unei relații de încredere cu ceilalți, copilul va ști să dea și să primească într-o relație; dacă nu, el va rămîne în permanență incapabil să dea și să primească în relațiile cu ceilalți” (8, p. 200). Totodată, și în bună măsură, „calitatea atașamentului determină tipul și calitatea emoțiilor, trăirilor pe care copilul le are în relația cu socialul” (jenă, rușine, vinovăție, empatie, mîndrie, tendința de

a seduce și de a manipula, tendința spre neîncredere și spre a se apăra etc.). Cu alte cuvinte, „atașamentul determină calitatea integrării sociale, civice, morale a individului” (*idem*).

4. **Construirea identității de sine.** Atașamentul dezvoltă și sentimentul valorii de sine; ne învață stabilirea propriilor limite și susține autocontrolul în cadrul limitelor valorilor morale însușite. Există o strânsă corelație între tipul de atașament și reacția la situații de frustrare și de durere. Dacă cei mici au un atașament securizant, atunci învață și reușesc să-și stăpânească reacțiile distructive, să facă față frustrărilor. Ei dezvoltă un sentiment puternic al încrederii în sine, al respectului de sine, care îi ajută să depășească situația dificilă și care este întărit de depășirea acestei situații.

În relația de atașament, „copilul a învățat sentimentul încrederii, a învățat să se liniștească singur. Avînd încredere în ceilalți el este capabil să ceară ajutor, iar după trăirea evenimentului traumatizant se îndreaptă spre adulții în care are încredere și care îl pot ajuta să depășească situația dureroasă”, ne asigură A. Muntean (8, p. 201).

Copiii cu un atașament slab construit înainte de experiența negativă sînt sever afectați de această lovitură, puțin dezvoltă chiar sindromul de stres posttraumatic. Copiii cu atașament insecurizant au o percepție mai slabă a sinelui, ceea ce îi face să fie mai ușor depășiiți de situație și să aibă mai frecvent sentimentul pierderii controlului.

IMPLICAREA PĂRINȚILOR ȘI FORMAREA COPIILOR

Participarea părinților în relația cu copiii nu se restrînge (și nu se poate restrînge) doar la calitatea atașamentului. Prezența și acțiunile lor sînt mult mai complexe și mult mai bogate. Unii fac foarte puțin, alții puțin, iar alții se implică cu tot ce știu, ce pot și ce au mai bun.

După participarea la viața și formarea copiilor, s-ar părea că există trei categorii de părinți. Însă cei indiferenți sau care se implică foarte puțin sînt absenți în această migăloasă, dar fascinantă misiune. De aceea, A.Cury acceptă și vorbește doar despre două principale categorii de părinți: buni și inteligenți. Autorul (2005) formulează și se oprește la următoarele distincții:

Părinți buni	Părinți inteligenți
• oferă cadouri	• oferă propria lor ființă (aceasta contribuie la dezvoltarea stimei de sine, a protecției emoționale, a capacității de a prelucra pierderi și frustrări, de a filtra stimuli care produc stres, de a dialoga și de a asculta)
• alimentează corpul (au grijă de hrănirea și de bunăstarea fizică a copiilor lor)	• alimentează personalitatea (aceasta face ca, în copiii lor, să se dezvolte spiritul de observație, sentimentul că sînt în siguranță, curajul, optimismul, capacitatea de a fi liber, de a depăși teama și de a preveni conflictele)
• corectează greșelile	• își învață copiii cum să gîndească (aceasta contribuie la dezvoltarea gîndirii analitice, a deprinderii de a gîndi înainte de a reacționa, dezvoltarea fidelității, cinstei, a capacității de a pune întrebări și a responsabilității sociale)
• își pregătesc copiii pentru aplauze • le educă inteligența logică	• își pregătesc copiii să înfrunte eșecurile (aceasta contribuie la dezvoltarea motivației, a îndrăznelii, a răbdării, a perseverenței, a capacității de depășire a obstacolelor, dezvoltarea abilității de a crea oportunități și de a le valorifica) • le educă sensibilitatea
• discută cu copiii	• dialoghează ca niște prieteni cu copiii (aceasta contribuie la dezvoltarea solidarității, a sociabilității, a bucuriei de a trăi, a optimismului și a înțelegerii interpersonale)
• dau informații (ei sînt o “enciclopedie”)	• povestesc istorioare (aceasta contribuie la dezvoltarea creativității, a spiritului inventiv, a perspicacității, a raționamentului schematic, a capacității de a găsi soluții în situații tensionate)
• oferă oportunități, sînt toleranți față de anumite greșeli ale copiilor	• nu renunță niciodată (aceasta contribuie la dezvoltarea capacității de a prețui viața, la dezvoltarea speranței, a perseverenței, a fermității, a capacității de a analiza, de a depăși obstacole și eșecuri)

Mulți părinți muncesc ca să le dea copiilor tot ce cred ei că e mai bun pe lume, dar „uită să deschidă pentru ei cartea vieții lor” (2, p. 17). Pentru că, într-un anumit sens, educația presupune să pătrundem în lumea celuilalt, este o alegere foarte bună să le vorbim copiilor (noștri) despre greutățile prin care am trecut (fără a-i obosi sau plictisi cu ele), de visele noastre (fără a-i constrînge să ni le urmeze), de momentele de îngrijorare și de cele mai fericite din viața noastră (fără a-i copleși). Este un pas înțelept acela de a ne lăsa cunoscuți de copiii noștri, pentru ca ei să vină spre noi și să ni se deschidă. Este o modalitate pe cît de simplă, pe atît de valoroasă de a crea legături solide și profunde, de a evita posibilele prăpăstii emoționale care se pot produce între noi și copiii noștri.

Potrivit concepției lui A. Cury, „societatea s-a transformat într-o fabrică de stres” (2, p. 24). Părinții nu-și ajută copiii să facă față unei asemenea situații sau fac prea puțin; ei au un control din ce în ce mai slab asupra procesului

formării personalității copiilor lor. Aceștia vin zilnic în contact cu mii de stimuli atrăgători care se infiltrează în memoria lor. De exemplu, părinții își învață copiii să fie înțelegători și să consume numai cât le este necesar, însă sistemul hiperconsumist îi învață individualismul și consumul fără rost. Pentru acest sistem, copilul nu este decît un potențial consumator și nu o ființă umană, scrie Cury. Să ne pregătim copilul pentru *a fi* și pentru *a face*, pentru că societatea îl va pregăti pentru *a avea*.

Putem să nu avem (prea mulți) bani, dar dacă sîntem dotați din plin cu bun simț și binecuvîntată sensibilitate, atunci vom fi un tată și/sau o mamă străluciți. Cînd copiii noștri sînt chinuți de anxietate, de griji, îi putem molipsi cu entuziasmul și optimismul nostru, cu forța de a ne urmări obiectivele, cu capacitatea de a nu abandona și de a duce la bun sfîrșit ceea ce am început. Dacă sîntem specialiști în a ne lamenta, dacă ne este frică de viață, de ziua de mîine, dacă sîntem preocupați excesiv de boli, atunci le vom paraliza copiilor inteligența, pofta de viață, emoțiile bune/pozitive.

Din păcate, mulți părinți (și /sau bunici) sînt vînzători de pesimism. „Pesimismul este cancerul sufletului”, remarcă A. Cury (2, p. 28). Astfel încît, „pe lîngă gunoier social pe care mass-media îl depozitează pe scena minții tinerilor, mulți părinți le prevăd un viitor sumbru. Totul este greu și periculos. Îi pregătesc să se teamă de viață, să se închidă într-un cucon, să trăiască fără poezie” (*idem*). De aceea, părinții inteligenți vor arăta forță, siguranță și creativitate, încredere și rîvnă. Ei își vor învăța copiii să găsească în lumile mici motive majore de fericire. „O persoană superficială din punct de vedere emoțional are nevoie de evenimente mari ca să se bucure – o persoană profundă găsește bucurie în lucrurile ascunse, în fenomene aparent imperceptibile: în mișcarea norilor, în dansul fluturilor, în îmbrățișarea unui prieten, în sărutul persoanei iubite, într-o privire complice, în zîmbetul prietenos al unui necunoscut” (2, p. 38).

Așadar, cît sîntem vii și sensibili la lumea copiilor noștri, cît sîntem cu ei și interacționăm sincer și profund zi de zi, putem face foarte mult și foarte multe pentru ei.

SOCIETATEA DE HIPERCONSUM ȘI TENTAȚIILE EI

Este indubitabil faptul că familia, părinții le oferă copiilor cele mai intime condiții de creștere. De calitatea materială a acestor condiții, dar, mai ales, de cea psihologică, se leagă evoluția lor ulterioară în viață, în lume, ca destin unic.

Cărțile ne învață *ce* și *cum* să facem mai bine atunci cînd este vorba de creșterea și de educarea copiilor, dar dincolo de concluziile lor, viața pare că are alte exigențe, că avem de a face cu o realitate nepăsătoare la condițiile și recomandările creșterii unei ființe sănătoase la trup, la minte și la suflet.

Familiiile trăiesc și supraviețuiesc într-un context de

condiții presante și parcă indiferente la nevoile copiilor noștri. Avem de a face cu o societate care nu pleacă – primordial – de la bunăstarea sufletească a copiilor, ci de la capacitatea fiecăruia (singur sau împreună cu alții) de a supraviețui și de a depăși concurența. Trăim într-un sistem social în care cine nu este în stare să se confrunte, să facă față celor care îl concurează, pierde, se sufocă, dispare. Nu educația copiilor – *ca atare* – este importantă (nucleul și sensul preocupărilor noastre), ci puterea de a face și de a atrage bani, de a-i spori. Chiar și atunci cînd ne gîndim la educație, ne gîndim ca la un factor care să susțină piața, s-o dezvolte, ne gîndim să facem din tineri viitori fermenți eficienți ai acesteia.

J. Baudrillard vorbea în anii '70 de societatea de consum. G. Lipovetsky vorbește în primii ani ai sec. XXI de societatea de hiperconsum. În prezent, trăim într-o lume în care „soarele mării și al individualismului nu apune niciodată” (6, p.34). Gustul schimbării devine „o realitate cu răspîndire universală”. S-a creat o legătură intimă între hiperconsum și hedonism; a consuma înseamnă, din ce în ce mai mult și pentru tot mai mulți, a te relaxa, „a cunoaște mica bucurie de a schimba o piesă în configurația decorului de toate zilele” (6, p. 57). Consumul, scrie G. Lipovetsky, „ne atrage pentru el însuși, ca potențial al noutății și al însuflețirii sinelui” (*idem*).

Economia societății de hiperconsum a declanșat „cursa dezlănțuită pentru înnoirea accelerată a produselor și a modelelor” (*idem*, p. 43). Asistăm la accelerarea procesului de învechire a produselor în toate sferile vieții individuale și familiale.

Publicitatea este tot mai agresivă și mai subtilă. Parcurgem o cultură care ne invită să gustăm din plăcerile momentului. Să profităm de fericire aici și cum, să trăim numai pentru noi (*idem*). Are loc trecerea de la un consum ordonat de familie la un consum centrat pe individ. Telefoanele mobile, microcalculatoarele, laptopurile, combinele audio hi-fi, aparatele de fotografiat digitale, aparatele video, cuptorul cu microunde, Internetul, toate „au antrenat o escaladă în individualizarea ritmurilor de viață, un hiperindividualism al consumului” (p. 89), ceea ce permite indivizilor „să-și construiască în mod autonom propriul lor spațiu-timp” (*idem*). Se instituie tot mai evident și tot mai extins „domnia ritmurilor vieții *à la carte*” (*idem*, p. 90).

Totodată, în corelație cu aceste tendințe, trăim într-o cultură a cărei dimensiune axială este *timpul*. Se răspîndește preocuparea obsesivă de *a câștiga timp*, de a fi în pas cu ritmul accelerat al vieții, al solicitărilor și al termnelor. Sentimentul cursei individuale contracronometru s-a acutizat, s-a adîncit. Sînt din ce în ce mai numeroase momentele cînd trăim și cînd lucrăm *cu sufletul la gură*, sub presiunea clipelor. Pe scurt, traversăm „civilizația hipermomentului”, cum o definește G. Lipovetsky. *Urgența* este noua noastră relație cu timpul. C-o vrem sau

nu, suntem prinși „în goana accelerată a temporalității” (*idem*, p. 97).

De acum înainte – și pentru mult timp – idealurile bunăstării, ale noutății, ale schimbării, ale călătoriilor și ale siluetei, ale sănătății fizice și ale divertismentului/distracției sînt împărțite de tot mai mulți oameni. Gustul pentru mărci și mode, pasiunea jocurilor, a spectacolelor, a muzicii și a extremismelor (vezi *Cartea recordurilor*) se răspîndește peste tot, în toate mediile. Narcis pare eliberat. El poate avea tot ce-și dorește, este răsfațat și încurajat să spună (repede) tot ce vrea. Dar în goana, încîntarea și hedonismul său, Narcis plătește: el se înlănțuie. Toate plăcerile lui au un preț. Autonomia personală aduce cu sine noi forme de servitute (6, p.109). Narcis este într-o tot mai mare măsură tributatar lor, este tot mai dominat și mai dependent de *bani* pe care îi poate obține. Iar cînd își face socotelile, mereu, dar mereu, își dă seama că sînt (prea) puțini.

Prin tot felul de mecanisme – care mai de care mai rafinate psihologic – lumea este „formată, educată, adaptată cerințelor unui consum nelimitat” (6, p. 112). În societatea de hiperconsum, „sfera comercială devine hegemonică, iar piața invadează cvasi-totalitatea aspectelor vieții umane” (*idem*, p. 122). Banii devin zeii societății hiperindividualiste. Ceea ce înseamnă – la o privire mai atentă – că ea nu provoacă și întreține doar avalanșa senzațiilor (tari) și a plăcerilor, dar este contemporană și cu spirala anxietății, stresului, depresiilor, insecurității, violenței, bolilor, carențelor respectului de sine, neglijării (creșterii și educării) copiilor.

Ca parte a acestei lumi (și a acestei culturi), familia intră și ea în caruselul tentațiilor și al problemelor ei.

ZBATERILE FAMILIEI ȘI SOCIETATEA DE HIPERCONSUM

Familia îndeplinește mai multe funcții sociale. Cele mai importante și cel mai frecvent analizate sînt: *funcția de regularizare a comportamentului sexual; funcția de reglementare a modelelor reproducerii; funcția economică sau de organizare a producției și a consumului.*

Pentru a exista, familia „trebuie să-și asigure venituri suficiente (cel puțin) pentru satisfacerea nevoilor de bază. Atîta timp cît reușește, precizează I. Mitrofan și C. Ciupercă, ea se poate concentra asupra realizării celorlalte funcții. În caz contrar, se pune în pericol nu numai realizarea acestora, ci însăși existența familiei” (9, p. 171). În societatea hipermodernă, funcția economică principală a familiei este cea de consum. Consumul presupune o anumită organizare bugetară (repartiția cheltuielilor) a grupului familial. „Cu cît veniturile familiale sînt mai mici, cu atît problema bugetului este mai stringentă, implicînd dispute familiale. Pînă la un punct însă, deoarece în condiții de sărăcie cheltuielile trebuie afectate în întregime subzistenței biologice a

membriilor familiei”, precizează P. Iluț (2005). Legea lui Engel (de la autorul ei Ernest Engel) indică faptul că există o relație direct proporțională între nivelul de sărăcie al unei familii și volumul cheltuielilor necesare asigurării subzistenței fizice, adică cu cît veniturile sînt mai mici, cu atît ponderea cheltuielilor pentru subzistență este mai mare.

- *Funcția de socializare a copiilor.* Familia este un mediu favorabil și oportun pentru socializarea copiilor. Ea este înzestrată cu mijloace eficiente de control și de cunoaștere a personalității acestora.

- *Funcția de solidaritate psihoafectivă.* Ființa umană are nevoie de hrană și de îmbrăcăminte, dar și de afectivitate. Vrem să fim printre acei semeni care ne oferă căldură sufletească, ajutor în momentele dificile ale vieții, confort psihospiritual. Deși și alte categorii de grupuri sociale satisfac astfel de cerințe, familia este mediul care întrunește cel mai adesea și în cel mai înalt grad asemenea calități. Familia apare ca fundamentul socioafectiv cel mai relevant pentru majoritatea indivizilor. Nu este greu de constatat – remarcă P. Iluț – cum, în ciuda multor disensiuni pe termen lung și probleme mari, familia ca unitate absoarbe pozitiv bucuriile și necazurile noastre, ne oferă protecție materială și spirituală” (5, p.68). Așadar, funcția de solidaritate a familiei asigură „unitatea, intimitatea, coeziunea, securitatea emoțională, protecția și încrederea grupului familial” (9, p. 175).

În familiile sănătoase se creează un adevărat *climat de intimitate*; adică acea calitate emoțională a relației interpersonale ce satisface nevoia de securizare, de fericire și de solidaritate într-un cuplu. Intimitatea satisface, mai ales, „nevoia de apartenență socioafectivă și conferă indivizilor un reconfortant remediu împotriva angoasei singurătății” (*idem*, p. 250). Ea „asigură motivațiilor noastre fundamentale, ca și acțiunilor pe care le întreprindem, o sursă nelimitată de energie, o rezistență crescută la stres, o miraculoasă «imunitate psihosocială» pe arena atît de diversă și de impredictibilă a existenței” (*ibidem*). De altfel, cea mai importantă funcție a intimității este „dezanxietarea și consolidarea sentimentului acceptării de sine, a recunoașterii și a confirmării importanței și valorii fiecăruia pentru celălalt”, subliniază I. Mitrofan și C. Ciupercă (9, p. 250).

Intimitatea presupune un raport de încredere deplină în celălalt, forța de a ne abandona sau de a ne lăsa în seama acestuia, fără teama că el ar putea profita de vulnerabilitățile noastre. În context, autorii atenționează: „un copil care niciodată nu a putut stabili un raport de încredere deplină și de satisfacție cu mama sa (sau cu tatăl său – n.n. – G.A.), care s-a simțit victima agresivității, indiferentismului sau inconsecvenței afective, va reuși foarte greu – fiind adult – să dezvolte un bun nivel de intimitate cu partenerul, pentru că – inconștient – va încerca mereu să se apere” (9, p. 252).

În contextul creșterii (spectaculoase) a consumului, al deschiderii piețelor muncii, al sporirii nivelului de aspirație al oamenilor la prosperitate și la un trai confortabil, în contextul rivalității sociale și al creșterii oportunităților de a lucra pe bani (mult) mai mulți decât „acasă”, numeroși părinți au optat și optează să plece pentru a munci (aproape orice) în țările occidentale (membre UE).

Pentru unele familii, dorința de a satisface funcția economică anulează/exclude interesul pentru satisfacerea celorlalte funcții. Ele cred că dacă reușesc să realizeze funcția economică, celelalte funcții se realizează de la sine. S-ar putea, de fapt, nici să nu conteze. Bani rezolvă totul. Ei constituie motivația de prim rang. Bani oferă posibilități. „Cu cât urcăm mai mult pe scara venitului, cu atât mai multe lucruri devin posibile. Lumea începe să se deschidă”, notează G. Berns (1, p. 51). Simplul fapt de a avea bani oferă oportunitatea experimentării unor lucruri imposibile și inaccesibile altfel. Pentru alte familii, se creează o tensiune (acută) între satisfacerea cerințelor economice și a celor socioafective. Ele nu cred că banii rezolvă și fac totul. Se îndoiesc că s-ar putea întâmpla așa ceva. Oricum, și într-un caz și-ntr-altul, părinții hotărăsc să plece pentru a le fi mai bine lor și familiilor lor. *Numai așa* cred că le este și le va fi mai bine. Unii speră să-și aducă familia în țara în care muncesc și în care cred că pot trăi la nivelul așteptărilor lor. Alții speră ca atunci când vor acumula o sumă satisfăcătoare de bani pentru un trai (mai) decent, mulțumitor, să se întoarcă „acasă”. În ambele cazuri – în *fond, a despărțirii părinților de copii* – se creează două mari categorii de probleme: cele ale părinților și cele ale copiilor.

Dintre problemele părinților:

- Să suporte orice (condiții, clauze, privațiuni, șocuri, adversități) pentru a face bani. Ei nu concep să nu facă bani, dacă și-o doresc cu orice preț.
 - Rezolvarea confruntării dintre atingerea obiectivelor pe termen scurt (a face bani, a asigura confortul material/ exterior) și a celor pe termen lung (o familie unită, stabilă, armonioasă, robustă).
 - Depășirea dilemei create între investiția în asigurarea cadrului material al vieții familiale sau în asigurarea (și conservarea) atmosferei sufletești a familiei.
 - A aloca timp pentru *a face bani* sau pentru *a fi cu copiii*.
 - Depășirea situației (particulare) în care este pusă familia. Ea este nevoită să treacă printr-o perioadă extrem de sensibilă, de fragilă; coeziunea ei este pusă la (o nedorită, dar „inevitabilă”) încercare:
- a) dacă un părinte pleacă, iar celălalt rămâne acasă, pot apărea suspiciuni, neîncredere în legătură cu primul; în mod inerent, cel plecat intră în interacțiuni noi, în contexte de viață noi, apar oameni și preferințe noi; cel plecat își poate schimba percepțiile despre sine, despre viață, despre relațiile cu ceilalți, despre rostul și destinul lui; experiențele prin care trece îl pot îndepărta de cei rămași acasă;

b) dacă ambii părinți pleacă la muncă în străinătate, ei își pot schimba stilul de viață, pretențiile, standardele și ajung – în contexte valorice noi – să-și abandoneze copiii rămași „acasă” (pe care i-au lăsat – oricum – în grija rudelor, bunicilor);

c) copiii se schimbă; nu-și mai recunosc părinții, nu le acceptă motivele pentru care i-au părăsit, oricât de întemeiate li s-ar fi părut în momentul deciziei plecării; copiii se pot instrăina de proprii lor părinți (naturali).

- Dificultatea de a-și părăsi copiii și de a trăi fără ei, tocmai când aceștia – copiii – aveau mai multă nevoie de ei. Este drama de a trăi *sfișietorul dor de copii* (rămași cu rudele, dar lipsiți de părinți).
- Neajunsul de a munci fără suportul familial; de a munci singur și de a face față dificultăților într-o țară cu o cultură diferită.
- Cerința de a face față stării de angoasă, de stres, de integrare socială aparentă, forțată.

Dintre problemele copiilor:

• Situația, independentă de voința lor, de a trăi fără părinți (sau fără un părinte). Copiii se văd puși în situația de a-și suporta *anxietatea abandonului*. Potrivit lui H.G. Ginott (2006), „cea mai mare frică a copilului este că părinții nu-l iubesc și îl abandonează” (p. 154). Când căutările vieții ne constrâng să ne despărțim de copii, dacă altfel nu avem cum să supraviețuim, atunci este cel mai nimerit să-i pregătim. Sînt situații când, temîndu-se de reacția copiilor, mulți părinți pleacă, lăsînd în urmă o rudă sau o persoană rugată să aibă grijă de ei și să le explice deznoadămintul. H.G. Ginott (2006) a ajuns la concluzia potrivit căreia „copiii suportă stresul separării mult mai ușor dacă sînt pregătiți dinainte pentru această experiență. O bună pregătire presupune mult mai mult decît o explicație verbală obișnuită. Presupune comunicarea în limbajul jucăriiilor și al jocului, un limbaj înăscut copilului, care vorbește inimii lui” (p. 155). Vocea calmă a părinților (sau a părintelui care-l părăsește) și cuvintele și gesturile lor iubitoare îi face pe copii să suporte fără prea multă anxietate despărțirile temporare (sau de mai lungă durată). Înainte de plecare, se mai pot lua cîteva măsuri utile: cei mici iau cunoștință cu persoanele în grija cărora vor fi lăsați, părinții vor pregăti o fotografie, un CD cu poveștile favorite ale copiilor ascultate înainte de culcare, vor adresa un ultim mesaj afectuos.

Astfel, în momentele inevitabile de singurătate, fotografia sau vorbele părinților îi vor asigura că este încurajat de iubirile lor.

- Lipsit de (unul dintre) părinți, copilul nu-și poate satisface deplin nevoile fundamentale (pe care numai părinții prin grija, sensibilitatea și intuiția lor – le pot satisface cu adevărat).

Oricâtă grijă ar avea cei din preajma lor (și în grija cărora au fost lăsați), nu vor putea niciodată să înlocuiască ceea ce sînt și oferă părinții. Este vorba, în special, de satisfacerea nevoilor psihologice, precum dragostea aducătoare de securitate, de mîngîierea aducătoare de liniște, de atenția și de aprecierea lor, de iertarea și de încurajarea lor, de înțelegerea și de blîndețea lor.

- Marea problemă a copiilor părăsiți este aceea a atașamentului. Ei resimt ca o puternică lovitură sufletească lipsa acestuia; se simt excluși și expuși capriciilor lumii. Probabil, în asemenea condiții dezolante, ei vor dezvolta un atașament de tip A (evitant), de tip C (insecurizant) sau de tip D (dezorganizat), cu toate efectele comportamentale și relaționale care derivă de aici.
- Copiii urmează să-și rezolve singuri și să-și suporte tristețea, frica, dorul de cei dragi, regretul, angoasele, autoculpabilizările.
- Raporturile cu ceilalți copii devin și ele o problemă. În viața școlară apar recompense, premii, victorii, serbări, bucurii care – pentru copiii rămași fără părinți (plecați să muncească) – rămîn neîmpărțășite. Eventual, ei își pot exprima starea minunată de spirit printr-un telefon sau printr-un e-mail, dar nu printr-o privire curată, vie și luminoasă sau printr-o îmbrățișare lungă și afectuoasă.

Tot în viața școlară, dar și în cea extrașcolară, pot să apară (și apar) amenințări, violențe (verbale și/sau fizice), jigniri, umiliri, divergențe, iar această nefericită categorie de copii n-au cui să mărturisească momentele (și stările) prin care trec. Sînt singuri, singuri, chiar dacă cineva le dă să mănînce, le așterne patul și le spală rufe.

- Copiii cresc, se dezvoltă, își trăiesc – cum știu ei – viața. Se poate înfripa în acești copii îndoiala în

buna credință a părinților care, plecați să facă bani, i-au lăsat singuri exact atunci cînd aveau mai multă nevoie de sufletul și de îndrumările lor. Ei se zbat între a-și admira și a-și dezavua părinții.

CONCLUZII

Cînd dragostea părinților pentru copiii lor este o dragoste adevărată, ei nu-i pot părăsi. Cît vor fi părinți, nu au și nu vor avea nici o scuză: nici măcar lipsa acută de bani. Se va găsi întotdeauna să lucrăm și să fim și împreună cu copiii noștri. Pentru ei, niciodată și nimic nu poate înlocui prezența și sufletul părinților lor. După cum, pentru părinți, nimic și nimeni nu poate înlocui prezența și sufletul copiilor lor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Berns, G., *Satisfacția. Artă de a găsi adevărata împlinire*, Editura Nemira, București, 2007.
2. Cury, A., *Părinți străluciți, profesori fascinanți. Cum să formăm tineri fericiți și inteligenți*, Editura For You, București, 2005.
3. Fromm, E., *Artă de a iubi*, Editura Anima, București, 1995.
4. Ginott, H.G., *Între părinte și copil. Ghid de comunicare*, Editura Humanitas, București, 2006.
5. Iluț, P., *Sociopsihologia și antropologia familiei*, Editura Polirom, Iași, 2005.
6. Lipovetsky, G., *Fericirea paradoxală. Eseu asupra societății de hiperconsum*, Editura Polirom, Iași, 2007.
7. Mitrofan, I., Ciupercă, C., *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*, Editura Press Mihaela S.R.L., București, 1998.
8. Muntean, A., *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iași, 2006.



Mariana IANACHEVICI

"Salvați Copiii", Moldova

"Eu sînt cel ce voi fi, eu sînt cel de mîine."

(Irina Gorun)

Diverse manifestări comportamentale de tipul abuzului, abandonului școlar, minciunii, vandalis-

Lipsa de supraveghere parentală: migrația părinților și suferințele copiilor

mului, insubordonării, refuzului conformării la rigorile școlare, actelor de violență, delictelor sexuale, furtului, toxicomaniei etc. au devenit deja o normă atît în mediul școlar, cît și în cel comunitar. Motive ale apariției comportamentelor deviate sînt și lipsa de supraveghere, lipsa grijii părintești, corelate cu absența interesului autorităților, inclusiv școlare, față de problema copiilor rămași fără îngrijire în urma migrării părinților.

Dezvoltarea unei personalități echilibrate și puternice la copil este pusă, în primă instanță, pe seama părinților care, consideră psihologii, trebuie să-și accepte necon-

diționat odrasla. Diverse studii demonstrează existența corelației între nivelul scăzut al coeziunii familiale și incidența conduitelor delincvente la copil. Specialiștii definesc coeziunea familială drept legătura emoțională dintre membrii familiei, care poate fi măsurată prin intermediul mai multor variabile: angajare emoțională, independență, frontiere, coaliții, timp, spațiu, prieteni, luare de decizii, interese și timp liber.

Un studiu realizat, în 2006, în R.Moldova de către Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului cu suportul UNICEF demonstrează că, de fapt, telefonul și coletele constituie principalele, iar uneori chiar singurele mijloace de comunicare dintre copii și părinții migranți. Același studiu menționează că plecarea părinților modifică sfera relațională a copiilor, ultimii preferând comunicarea în grupuri mici, de obicei, cu cei ce au o experiență similară de despărțire de părinți. Preocuparea lor de bază se materializează în căutarea unor persoane de încredere, cu care ar putea discuta lucruri ce îi interesează, inclusiv subiecte intime.

Dorul, tristețea, singurătatea, sentimentul de insecuritate, însoțite de lipsa abilităților de a-și controla și exprima neagresiv emoțiile în diferite situații sînt doar cîteva din stările afective dificile și neplăcute cu care se confruntă copiii după plecarea părinților.

Tema familiei complete, drept condiție esențială a socializării primare funcționale, a fost în ultimele decenii la ordinea zilei. Potrivit acestei concepții, adaptarea școlară și socială este dictată de participarea la efort a ambilor părinți conform modelului: mama – substrat afectiv, iar tatăl – sursa autorității. Imaginea pe care o au copiii migranților despre familie se încadrează mai mult sau mai puțin în acest model: „*Mama – ne învață să avem un comportament bun, iar tata – întreține familia*”.

Un alt studiu, recent efectuat de către Fundația Soros în România, relevă prezența simptomelor de depresie mult mai frecvente în cazul copiilor cu ambii părinți plecați sau doar cu mama plecată. Aceștia adoptă un sentiment de singurătate, se simt neglijați, sînt supuși riscului unor acte autodestructive și comportamente deviate. Respectivul studiu afirmă că cei mai vulnerabili sînt copiii care au ambii părinți plecați în străinătate, cei care au rămas în grija rudelor, dar și cei care locuiesc în prezent doar cu tatăl.

Statistica națională devine îngrijorătoare cu fiecare zi. Acum un an, numărul copiilor din R. Moldova cu unul sau ambii părinți plecați la munci în străinătate era de peste 90.000!

Revenind la importanța coeziunii familiale și eforturile copiilor de a-și găsi o persoană de încredere, prezența unui îngrijitor se poziționează drept imperios necesară, atît din punct de vedere juridic, cît și relațional. Se pare însă că aceste aspecte nu sînt deloc luate în considerare de părinți, dar nici de autorități. Este interesant că ma-

ioritatea actorilor din comunitate – profesori, asistenți medicali sau medici de familie, polițiși de sector sau primari – afirmă neezitant și cu o doză de mîndrie că în localitățile lor practic nu există cazuri în care copiii să fi rămas fără supraveghere. În același timp, tot ei susțin că îngrijitorii oferă, în special, doar condiții fizice de trai, care însă nu sînt mai importante decît afecțiunea și, spre regret, numai o parte dintre ei pot face față situațiilor de conflict.

Cu toate acestea, politicile naționale se rezumă doar la înregistrarea la fiecare început de an școlar a copiilor cu unul sau ambii părinți migranți. Considerați mai mult o categorie privilegiată decît una vulnerabilă, în contextul dat, respectivii copii sînt abandonați de două ori: o dată – de către părinți și a doua oară – de către autorități.

Astăzi, cînd nivelul de cunoștințe și competențe este în continuă creștere, iar educația școlară rămîne principalul mijloc de acces la valori, triumhiul pedagog-îngrijitor-copil conturează un spațiu relațional în care trebuie încadrat și părintele absent. În realitate însă conflictul îngrijitor-copil este deplasat spre relația profesor-copil care, la rîndul ei, nu este nici ea una pozitivă.

Studiile demonstrează că activitatea școlară a copiilor suferă schimbări după plecarea părinților. În majoritatea cazurilor, randamentul scade din lipsa suportului parental. În același timp, unii copii, din dorința de a recompensa eforturile părinților care muncesc peste hotare, devin mai responsabili în pregătirea temelor. Astfel, în acest context delicat, profesorii adoptă atitudini diferite. Unii se plasează pe poziții de invidie pentru starea materială mai bună a acestor copii, iar alții – îi compătimesc, susținîndu-i emoțional.

Starea lucrurilor așa cum se profilează astăzi ne impune să căutăm soluții care, de multe ori, sînt reactive și nu proactive. O abordare structurată se cere atît din partea părinților, care trebuie să-și asume integral responsabilitatea plecării, cît și din partea autorităților.

Astfel, înainte de plecare, părinții trebuie:

- să identifice corect persoana care le va ține locul în absența lor și să pună la curent autoritățile;
- să se asigure că această persoană este agreată de copil;
- să înștiințeze dirigintele despre decizia de a pleca;
- să organizeze o întrunire a părinților, dirigintelui, să puncteze cele mai importante momente pe durata absenței lor (obligații, cerințe etc.);
- să discute decizia de plecare cu copilul și să elaboreze împreună un orar al contactelor telefonice, să stabilească perioada/ziua întoarcerii etc.

În aceste eforturi, părinții trebuie susținuți și asistați de autorități și, nu în ultimul rînd, de școală, care are la dispoziție un arsenal imens de programe de educație, cum

ar fi cel al dezvoltării axelor de formare parentală în programul DEPART sau cel al dezvoltării relațiilor școală-familie la Smilanski, Batalille etc. Asemenea programe pun accent pe formarea socioafectivă a părinților, aspect esențial în structura relațiilor lor cu copiii, în special când acestea sînt deteriorate de distanță și despărțire.

STUDIU DE CAZ

Tamara M. de 14 ani a fost repatriată de la Moscova, unde a stat ultimii 2 ani. Fetița s-a născut într-o familie ca multe altele din R. Moldova. Un conflict, apărut între cei doi părinți, s-a soldat cu separarea lor; copilul rămînînd la întreținerea bunicii materni. Cu ei a pășit în clasa I, cu ei a împărtășit dorul mamei, care din cînd în cînd telefona sau revenea acasă.

Între timp, vîrsta și maladiile și-au spus cuvîntul și Tamara a rămas orfană de bunici. După decesul lor, fetița a fost preluată de bunicul patern și concubina acestuia. A găsit și aici o casă curată și doi bătrîni care au încercat să înlocuiască dragostea mamei și a tatălui. Hipergrîjului, necunoscînd multe din secretele intime ale fetei și neavînd un contact permanent și stabil cu școala, au ajuns să nu mai fie în stare să îmbine relațiile de bunici-nepoată cu cele de părinți-fică. Nici la școală nu au găsit sfaturi, ba chiar un îndemn tacit de a renunța la eforturi: fetița avea 12 ani și voia să fie cît mai independentă. Bunicii au preferat să insiste asupra plecării Tamarei la mama ei care, se pare, nu avea idee de necesitățile fetei, tipul de relații pe care urma să-l construiască și multe altele.

La Moscova, Tamara nu a mers la școală, în schimb a cunoscut o altă viață: o mamă care consuma alcool și care o lăsa în piață să lucreze de rînd cu adulții; o proprietară de apartament care avea și ea viciile ei și, în plus, vorbea o altă limbă; o comunitate de conaționali fiecare avînd problemele lui etc.

În plină iarnă care, de altfel, s-a dovedit a fi foarte friguroasă, mama a dispărut. Îi promisese proprietarei să revină seara, însă nu s-a întors nici peste o lună. Tamara a ajuns singură, fără bani, fără acte, fără o persoană de referință într-un oraș enorm. Proprietara, asigurîndu-se că mama nu se mai întoarce, a declarat cazul la miliție.

Tamara a fost plasată într-o instituție unde a întîlnit copii din întreaga Rusie și chiar din alte țări, care împărtășeau aceeași soartă. Mai mici și mai mari, smoliți sau blonzi, vorbind rusa sau alte limbi, aceștia s-au împrietenit repede și în momentele libere de activități visau împreună la ziua cînd vor fi luați acasă. La Centru, Tamara a reluat studiile. Cei doi ani de abandon școlar; însoțiți de problema lingvistică, și-au spus verdictul. Între timp, autoritățile din ambele țări au reușit să se pună de acord și asistenta socială i-a spus Tamarei că va pleca acasă, în Moldova.

O călătorie de 2 ore cu avionul a încununat această etapă a vieții. Tamara este, din nou, acasă. Multe întrebări și puține răspunsuri. Vizite la bunici. Asistente sociale care îi vorbesc despre diverse lucruri și, în final, multășteptata întoarcere în casa bunicii. Era sigură că aici o așteaptă cineva. Singura problemă care o frămînta era școala. O vor primi? În ce clasă? Nu va accepta să meargă într-a V-a! Este doar așa de mare!

A urmat o „vară de școală”. Mergea la cîțiva profesori acasă și făcea ore. Apoi – examene, teste și, în final, și-a văzut noii colegi. A fost promovată în clasa a VII-a. Nu i-a fost deloc ușor. Unii colegi o invidiau, alții o înjoseau. Unii profesori o compătineau și o susțineau în efortul de a recupera materiile, alții erau indiferenți sau chiar răi. Bunica s-a schimbat, încearcă să-i fie prietenă. Iar Tamarei... îi e dor... de mama. Peste un an, aceasta a apărut. A făcut scandal, insistînd s-o ia pe Tamara de la bunici. Dar fata nu a vrut să plece. Deși îi era dor de mama, imediat ce o vedea, își dorea mai repede să plece. Și parcă nu bea, parcă era mai îngrijită, dar..

Tamara este în clasa a IX-a. Încearcă să se împartă între școală (are note bune la învățătură), bunici și propriul eu. Nu prea izbutește. Tot îi este dor de mama.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bulai, T., *Fenomenul migrației și criza familială*, Editura Lumen, Iași, 2006.
2. *Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului*, 1989.
3. Dragomirescu, V.T., *Psihologia comportamentului deviant*, EȘE, București, 1976.
4. Ellul, J., *Deviances et deviants*, Eres, Trajets, Toulouse, 1992.
5. Neamțu, C., *Devianța școlară*, Editura Polirom, Iași, 2003.
6. Pourtois, J.P.; Desmet, H., *Les thematiques en education familiale*, Ed. Universitaire De Boeck, Paris, 1996.
7. Fundația Soros, România, Studiu “Efectele migrației: copiii rămași acasă”, București, 2007.
8. UNICEF & CIDDC, Raport de studiu „Situția copiilor rămași fără îngrijire părintească în urma migrației”, Chișinău, 2006.
9. Wacjman, C., *L'enfance inadaptee*, Ediție privată, Toulouse, 1993.



Tatiana MÎNĂSCURTĂ

Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii

*„E greu să știi că ești iar singur,
Și singur lumea s-o privești,
Să n-ai nici poftă de nimicuri,
Și ești prea mare ca să-ți spun povești.
Și vrei să crezi că toți sînt singuri,
La fel cum sînt, așa cum ești.
Cînd pui speranțele în plicuri,
Oricum răspunsuri nu primești.”*

(Igor Guzun)

Actualmente, R. Moldova parcurge o etapă caracterizată prin diverse disfuncții ce periclitează în perspectivă echilibrul psihologic al familiilor, puternic afectate de scăderea veniturilor, de creșterea șomajului, de agravarea sărăciei și aflate sub influența șocului creat de dificultățile economice. Astfel, în societate au loc fenomene ce provoacă „îmbolnăvirea” familiei din punct de vedere interpersonal, deteriorînd eficiența, stabilitatea, coerența și echilibrul psihoemoțional al membrilor acesteia.

Pe de o parte, obligațiile parentale sînt ignorate de numeroși părinți cărora le lipsesc abilitățile de educare sau care au înrădăcinate mentalități incompatibile cu o bună îngrijire a propriilor copii. Pe de altă parte, tot mai frecvent este semnalată o nouă formă de abandon și anume abandonul copiilor acasă. Este vorba despre părinții care sînt atrași de mirajul străinătății și absentează din “cuibul” familial în favoarea bunăstării financiare și în detrimentul bunăstării sufletului fragil al copilului pe care-l lasă să fie întreținut de bunici sau de alte rude. Mai grave sînt cazurile celor lăsați în grija mahalalei, creșcuți de tot satul și de nimeni în același timp. Alta este situația copiilor rămași în grija fraților mai mari. Acest lucru nu face decît să influențeze negativ solidaritatea familială măcinată de separarea fizică și afectivă dintre membrii familiei. Aflîndu-se într-o asemenea situație, la început copilul trăiește o stare de separare, iar apoi se confruntă cu fenomenul deprivării afective.

Părinții se văd obligați să aleagă între a cîștiga un ban în străinătate, ceea ce ar spori bunăstarea familiei, și a rămîne lîngă copii, fără însă a le putea oferi strictul necesar. Ambele alternative sînt la fel de dureroase: sau

„Abandonați” acasă...

(Aspecte ale dezvoltării psihosomatice a adolescenților)

îți vezi copilul o dată în an și te usuci de dorul lui, sau stai lîngă el și îi privești ochii flămînzi și plini de durere.

Cum rezistă un suflet de copil la mulțimea de „astroizi” ce-l asaltează zi de zi, mai ales atunci cînd familia este în prag de destrămare și nu are cine să-l sprijine, să-l protejeze, să-i vorbească despre valorile umane, despre ce e bine și ce e rău? În goana după „mult și mai mult”, uităm de suflet! Uităm să fim fericiți, rîvnind la mai mult în iureșul amețitor al globalizării ce ne face mereu grăbiți, preocupați, îngrijorați și, din păcate, nefericiți. Fără știrea noastră, devenim victimele sclavagismului modern al supraviețuirii și al consumului.

Astfel, în ultimii ani, familia temporar dezintegrată, adică cea în care unul sau ambii părinți sînt plecați peste hotarele țării pentru o perioadă mai mare de 6 luni, a devenit o formă alternativă a familiei. În literatura psihologică, separarea pe termen lung reprezintă un traumatism sever cu implicații imediate sau tardive asupra dezvoltării intrapsihice a copilului și asupra procesului de integrare a acestuia (C. Ciofu, 1998). Prin *separare* se înțelege nu numai despărțirea dureroasă de mama, dar și orice întrerupere a legăturii dintre copil și ambianța socială. Separarea este rezultatul distrugerii legăturii reciproce, ea se reflectă atît asupra copilului, cît și asupra părinților. Dacă durează mult timp, aceasta trece în izolare socială.

Separarea este foarte periculoasă, în special atunci cînd coincide cu vîrsta preadolescență și adolescență. Studiile arată că lipsa unuia dintre părinți duce la deteriorarea *imaginii de sine*, adolescenții demonstrînd o autopercepție lacunară, caracterizată prin predominarea eului fizic sau psihologic și, în multe cazuri, a celui filozofic, aceste rezultate denotînd inacceptarea statutului social și dificultăți de integrare socială, precum și o autocunoaștere fragmentară, asociată unei tensiuni interne puternice (V. Gonța, 2004).

După A. Spitz, apariția depresiei în cazul separării depinde de modul de acceptare de către copil a înlocuirii mamei, de tipul de relații existente între ei pînă la despărțire. În opinia lui Ainsworth, atașamentul ca legătură emoțională a copilului cu mama îi cultivă nu numai sentimentul de securitate în fața lumii, dar exprimă și necesitatea lui internă de comunicare. În limitele atașamentului față de mamă, copilul își construiește primul model de relații interpersonale, fără de care dezvoltarea psihică armonioasă este imposibilă. De aceea, atașamentul trebuie privit ca o neformațiune importantă și indispensabilă. Cercetătorii acestei neformațiuni au determinat patru

tipuri de atașament: *sigur*, care corespunde dezvoltării normale a copilului; *agresiv-neliniștit (ambivalent)* și tipuri subnormative *inhibitor-neliniștit, dezorganizat* – ce apare în cazul unor dereglări serioase în evoluție. Numeroase studii arată că atașamentul influențează dezvoltarea cognitivă, afectiv-emoțională, comunicativă și socială a personalității (I. Racu, 1997).

C. Horney presupune că suferințele traumatice în familie contribuie la formarea așa-numitului „fundament al îngrijorării”. La copil se dezvoltă sentimentul propriei inconsistente, neajutorării, abandonării, trădării, predispușea către pericol, deschiderea către ofensă, decepția, invidia. În opinia autoarei, cu cât mai mult ascunde nemulțumirea față de familia sa, cu atât mai mult proiectează alarma în lumea exterioară, ajungând la convingerea că aceasta este periculoasă. El pierde încrederea în puterile sale, în aprecierea altora, devine agresiv, inapt să se apere.

C.G. Jung susține că rolul familiei în formarea personalității adolescentului este esențial. Problemele din viața părinților, atmosfera din familie, metodele de educare se răsfrâng asupra stării lui psihologice și dezvoltării sistemului nervos, deoarece sînt aproape mereu „inițiatorii direcți ai nevrozei sau componenții principali ai acesteia”.

Separarea îl afectează pe copil pentru o durată îndelungată de timp. Eul său suferă mult. Dacă se învinovățește de cele întâmplate în familie, adolescenții pot fi ușor influențați de părerea celor din jur. S-a observat că pentru restabilirea respectului de sine, zdruncinat în rezultatul separării de părinți, și pentru învingerea stresului, ei, mai des decît semenii lor din familii cu nucleu puternic, recurg la consumul de alcool, droguri, tutun; sînt insuficient dezvoltați, labili, indiferenți; întîmpină dificultăți în adaptare; sînt expuși riscurilor, abandonului școlar, traficului, violenței, vagabondajului. Pierderea ființelor apropiate înseamnă pentru ei pierderea mediului familial stabil, a atașamentului, a dragostei și sprijinului părintesc, a siguranței zilei de mâine (I. Mitrofan, D. Buzducea, 2003).

Separarea temporară de părinți presupune un stres resimțit de copii ca o senzație de insecuritate ce dezvoltă anxietate, nevroze, agresivitate. Desigur, nu toți sînt afectați în mod egal, unii depășesc stresul relativ ușor. Vulnerabilitatea lor depinde de factori genetici și psihosociali. Astfel, unii nu prezintă tulburări afective și comportamentale, în timp ce alții pot manifesta dereglări psihosomatice și psihotice sau depresie. Avînd o relație emoțională intensă cu părinții, copilul suportă cu mult mai greu separarea decît unul ce are o relație superficială.

Reieșind din aceste premise teoretice, ne-am propus să cercetăm afectivitatea copiilor de vîrstă adolescentă ce rămîn singuri, cum trăiesc starea de separare, cum se confruntă cu fenomenul separării, ce tonalități afective îmbracă perioada respectivă și ce schimbări se produc în plan afectiv după o perioadă îndelungată de „abandon”.

Eșantionul celor intervievați a fost format din 60 de

adolescenți din suburbiile mun. Chișinău, cu ambii părinți plecați la muncă în străinătate, cu o durată de separare de la 6 luni la 5 ani. Observările asupra comportamentului acestor copii, chestionarea lor ne-au făcut să deducem că 50% din fete și 60% din băieți au un nivel scăzut de autoapreciere. Rezultatele relevă că starea psihică a adolescenților rămași singuri temporar și conștiința separării influențează autoaprecierea lor. La 80% se evidențiază existența unei discrepanțe între autoaprecierea sănătății la moment și starea de sănătate dezirabilă. Acest fapt ne determină să conchidem că starea psihică influențează negativ asupra stării fizice. Astfel, sănătatea este unul dintre momentele care îi preocupă în mod special pe copiii rămași singuri, ei dorind să-și schimbe situația la acest parametru. Interogați despre unele aspecte ce țin de sănătatea lor, 47% din respondenți au menționat că după plecarea părinților le lipsea pofta de mîncare, aveau dureri aspre în regiunea abdomenului și 40% din ei au consultat un medic neurolog, acuzînd dureri mari de cap și amețeli. 50% din copii au afirmat că se simt singuri din punct de vedere emoțional, au sentimentul că nu există nimeni în care să poată avea încredere deplină. Simptomele lor includ stări tensionale, vigilență față de o posibilă amenințare, neliniște, lipsa apetitului, insomnie și o stare de angoasă persistentă. Tabloul descris ne face să deducem că separarea de părinți poate condiționa tulburări de ordin psihosomatic.

J. J. Lunch, director științific la clinica psihosomatică de la University of Maryland School of Medicine, a realizat un studiu amplu asupra relației dintre singurătate și sănătate. Întrebat cît de strînsă este relația dintre însingurare și sănătate, acesta a răspuns: „E ca și cum ai întreba care este legătura între aer și sănătatea cuiva. Ca și aerul pe care-l respirăm, considerăm compania celorlalți ca un dar, pînă cînd sîntem privați de ea”. Izolarea socială, pierderea neașteptată a părinților, copiilor, partenerului sau a iubirii și însingurarea cronică contribuie semnificativ la apariția de boli și la moarte prematură. Singurătatea și separarea nu ne pun în pericol doar dezvoltarea, ci și sănătatea (G. Chapman, 2003).

Analizînd tabloul stării psihice emoționale, 70% din adolescenții investigați au prezentat cote înalte la parametrul negativism: au o dispoziție proastă, sînt apatici, triști și dominați de melancolie – o stare depresivă ce influențează negativ capacitatea de muncă, activismul volitiv și face persoana să fie vulnerabilă. Emoțiile predominante la fete sînt: jale, tristețe, frică, vină, mînie; iar la băieți – rușine, vină, jale, tristețe, mînie, teamă. 65% din adolescenți înregistrează valori înalte ale anxietății (la fete mai pronunțată decît la băieți): nivel înalt – 55% și foarte înalt – 35% (fete); nivel înalt – 25% și foarte înalt – 10% (băieți); nivel accentuat al depresiei (70%), emotivității (80%), agresivității (65%), inhibiției (65%) și labilității emoționale (85%). Aceștia manifestă un nivel moderat

al maturizării socioafective; băieții, spre deosebire de fete, înregistrează valori mai înalte. Cel mai înalt nivel de frustrare îl au băieții rămași temporar singuri (70%), apoi fetele cu același statut (60%): au o autoapreciere scăzută, tendința de a evita dificultățile, frică de eșecuri.

Lidia Cunicovschi, psihiatru principal netitular pentru copii la Ministerul Sănătății, într-un interviu acordat cotidianului *Flux* a menționat că, în ultimii 4-5 ani, a crescut înspăimântător procentul *tulburărilor nevrotice* la copiii crescuți în cele mai bune condiții, iubiți și răsfățați – copiii persoanelor plecate la muncă în străinătate. La cei cu vârsta de pînă la 7-8 ani apar reacții depresive, fobii nocturne, accese paroxiste. Cei de 9-10 ani au obsesii, superstiții, coșmaruri frecvente, își imaginează părinții morți, bolnavi sau victime ale unor accidente etc., fiindcă le este teamă că nu-i vor revedea niciodată.

Adolescenții rămași singuri își pierd așa-zisa „valoare” în fața celor ce-i înconjoară și se consideră neputincioși în fața situației create, aceasta avînd un impact negativ asupra stimei de sine. Ei manifestă un grad mai înalt de suspiciune, supărare, negativism, iritare decît sămașii lor educați în familii complete. Aceste momente pot fi explicate prin faptul că la adolescenții ai căror părinți sînt plecați pe termen lung se atestă denaturări în dezvoltarea sferei afective, în reglarea și autoreglarea emoțională, în comunicarea cu adulții. Ei se simt neajutorați nu atît din punct de vedere material, cît spiritual. Spre deosebire de semeni, preadolescenții din familiile temporar dezintegrate, fie că învinuiesc pe cineva, fie că se consideră vinovați de situațiile frustrante, asumîndu-și responsabilitatea pentru rezolvarea lor. Reacția la frustrare este orientată în interior, ei demonstrînd emoții negative, lipsa capacității de evaluare adecvată a situațiilor critice, grad scăzut de toleranță și comportament neadecvat. 36% din cei investigați au declarat că se simt singuri, iar 20% – că nu sînt iubiți de nimeni. Ei sînt mai anxioși, mai nervoși și mai speriați decît ceilalți. Se relevă, de asemenea, o „tendință spre devianță”, dar și o incidență mai mare privind consumul de alcool și de tutun.

În ceea ce privește educația, elevii rămași singuri vin cu mai puțină plăcere la școală, au rezultate scăzute și mai multe absențe. Interogîndu-i despre decizia părinților de a pleca, 1/4 din copii nu o consideră întemeiată, 40% din ei nu au fost consultați. Din studiul efectuat, am observat că fetele suferă mai mult decît băieții de absența părinților. Aproape jumătate (46%) au declarat că le duc dorul și au mare nevoie de ei să-i susțină emoțional; 60% afirmă că părinții s-au stabilit cu traiul în străinătate și nu intenționează să se întoarcă în țară; 30% așteaptă să finiseze școala și să plece și ei pentru a munci sau pentru a-și continua studiile alături de părinți. În urma discuțiilor cu respondenții, am remarcat că la începutul perioadei de separare aceștia vorbeau foarte rar cu părinții, ceea ce sugerează un puternic deficit

de comunicare. Datele indică faptul că în cazul unei comunicări permanente, relațiile dintre copii și părinții au rămas la fel sau au devenit mai strînse, în timp ce o comunicare deficitară deteriorează relațiile dintre ei.

Din toate comentariile copiilor „abandonați” acasă se desprinde o dorință arzătoare de căldură sufletească, necesitatea coeziunii între toți membrii familiei, se proiectează vise ascunde, realități care, de fapt, nu există, dar la care rîvnesc... Un tablou deosebit de trist al copiilor „abandonați” acasă.

Astfel, flagelul familiilor temporar dezintegrate riscă să producă modificări, uneori destul de grave, în relațiile părinți-copii, dereglări în comportamentul și în personalitatea acestora. Pentru a minimaliza consecințele eventualei plecări a părinților la muncă în străinătate, se recomandă pregătirea psihologică a copiilor către evenimentul ce va urma. Această pregătire este inevitabilă. În continuare, propunem cîteva recomandări care ar facilita despărțirea părinților de copii:

- *Încurajați munca independentă a copilului. Spuneți-i că sînteți și veți fi mîndri de el chiar și atunci cînd nu veți fi alături;*
- *Inspirați-i încredere în ceea ce face și învățați-l lucruri cu care va trebui să se descurce de unul singur;*
- *Fiți atenți la interesele copilului și asigurați-vă că este încadrat în una sau două activități extracurriculare;*
- *Exprimați temerile legate de momentul plecării fără să le audă copilul. În caz contrar, el va manifesta aceleași sentimente;*
- *Evitați impunerea ideilor și punctelor dvs. de vedere privind eventuala plecare în străinătate. Țineți cont de părerea, sentimentele și gîndurile copilului;*
- *Fiți uniți în familie. Astfel copilul simte siguranță și protecție;*
- *Consolidați legătura cu școala. Informați învățătoarea sau dirigintele despre plecare, ceea ce poate preveni apariția unor probleme;*
- *Chiar dacă perioada înainte de plecare este tensionată, străduiți-vă să demonstrați o atitudine binevoitoare, astfel încît în familie să existe o ambianță favorabilă. Aceasta exclude riscul de a-l face pe copil să creadă că poartă vina pentru decizia dvs.;*
- *Evitați amenințările de tipul: îl părăsiți, nu mai vreți să locuiți alături de el, chiar dacă a greșit cu ceva;*
- *Explicați motivele pentru care sînteți nevoiți să plecați la muncă în străinătate. Acest fapt îl va face să înțeleagă mai bine evenimentul ce se va produce, iar despărțirea va fi mai puțin dureroasă;*
- *Începeți discuția despre plecare cît mai devreme. Astfel îl veți ajuta să accepte mai ușor realitatea, despărțirea va fi interpretată ca un eveniment iminent, iar perioada de singurătate nu va decurge chiar atît de greu;*
- *Explicați-i copilului intențiile dvs. privind timpul*

cît veți fi separați; nu-l mințiți că vă veți întoarce repede. Nu uitați: copilul are încredere în dvs. și vă va aștepta, nutrinđ speranțe deșarte, ceea ce îl va face să sufere și mai mult;

- Este bine să cunoașteți cercul lui de prieteni. Iar atunci cînd sînteți plecat:
- Aveți încredere în copil, apreciați-i eforturile și el va reuși să facă față situației;
- Întrețineți o comunicare sistematică cu copilul dvs., ceea ce îi va atenua sentimentul de singurătate;
- Susțineți-l, chiar și de la distanță, atunci cînd se confruntă cu probleme.

În concluzie, dezvoltarea intelectuală, emoțională, socială, morală și spirituală a adolescentului se intensifică dacă el are parte de dragoste și, dimpotrivă, suferă dacă nevoia de dragoste nu îi este satisfăcută. Nimic din această lume nu poate fi înlocuit cu marele noroc de

a-ți avea părinții aproape, de a te bucura de susținerea și îndrumarea lor. Este minunat să fii părinte, mai ales atunci cînd știi că nu dăunezi propriilor copii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bauman, L.; Riche, R., *Adolescenții – o problemă, părinții – un necaz*, Editura Antet, București, 1995.
2. Campbel, R., *Adolescentul – copilul meu*, Editura Logos, Cluj, 1995, p. 59-102.
3. Gonța, V., *Formarea imaginii de sine la adolescenți*, UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2004.
4. Chapman, G., *Speranțe pentru cei despărțiți*, Editura Curtea Veche, București, 2003.
5. Mitrofan, I.; Buzducea, D., *Experiența pierderii și a durerii la copil*, Editura Polirom, Iași, 2003.
6. Racu, I., *Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare*, Chișinău, 1997.

Copii orfani cu părinți în viață



Lilia GORCEAG

Organizația Internațională pentru Migrație

În Moldova, la momentul actual, nivelul migrației a crescut considerabil, urmările acestui fenomen fiind multiple. Vom aborda însă o singură problemă – cea a copiilor rămași în grija rudelor sau a unuia dintre părinți prin prisma educației gender și a recidivelor ce pot avea loc în viitor. Aduc aici două exemple: în r. Soroca, 4000 de copii au rămas cu un părinte și 1000 – fără ambii. În România, în ultimele luni, 12 copii s-au sinucis pe motiv că părinții au plecat la muncă peste hotare.

Lipsa unuia dintre părinți în educația copiilor duce la tulburări psihosociale de personalitate, la posibile deformări gender, deoarece maternitatea și paternitatea sînt un institut bisocial.

Universitatea din Haward a realizat o cercetare care a vizat continuitatea în educație, în special pe dimensiunea tată-fiu. În urma investigării, care a inclus patru generații (anii 30-80), s-a ajuns la concluzia că generația a patra se aseamănă mult cu prima. Străbunicii, bunicii, tatăl, fiul pe parcursul vieții de familie preiau unele trăsături de personalitate. În copilăria devreme aceasta se produce la nivel

de imitare a comportamentului adulților (seara o sărută pe mami și pe tati, le dorește noapte bună). Piciul de trei ani, alături de tata, interzice mamei să ridice greutatea, deoarece “acest lucru îl facem noi, bărbații”. Crescînd mari, copiii conștientizează mai multe lucruri, dar oricum, la nivel de subconștient, preiau comportamentul din familie, fie pozitiv – manifestare afectivă deschisă în relațiile cu soția, copiii; fie negativ – atitudine dominantă cu elemente de violență, control permanent al cheltuielilor și al raporturilor interpersonale atît la copii, cît și la soție.

Rolul tatălui în modelarea copilului presupune cîteva ipostaze: personificarea puterii, exemplu de urmat, capul familiei, susținătorul familiei, simbol al disciplinei. În cazul cînd tatăl lipsește, contribuind doar la asigurarea bunăstării celor apropiați, percepția rolului său este unilaterală – susținătorul material al familiei. Copiii cresc “orfani” sociopsihologic. Formarea stereotipurilor de gen în educația băieților de către tată constă în utilizarea stilului autoritar, agresiv, impunerea unor cerințe înalte. În absența tatălui din familie, mama folosește des două mijloace neconstructive de educație: transformă fiul într-o „prietene”, altoindu-i deprinderi comportamentale proprii, caracteristice preponderent stereotipului gender feminin; uneori demonstrează atitudine negativă față de bărbați. O altă cale, nu mai puțin distructivă, este încercarea de a compensa lipsa bărbatului din familie, punînd pe umerii fiului responsabilitățile părintelui său. Copilul trăiește o permanentă stare de tensiune, nu se poate relaxa, scade capacitatea de concentrare a atenției, ceea ce duce la nereușită școlară, relația cu semenii se complică.

Participarea activă a tatălui la educare contribuie la dezvoltarea emoțională a copilului, la formarea atașamentului față de el. În clasele primare, tatăl poate favoriza procesul instructiv-educativ, în caz contrar, de multe ori se atestă insuccesul școlar. La vârsta adolescență, suportul și asistența tatălui stimulează interesul pentru învățatură și previne comportamentul delinvent, asocial. Așadar, la orice vîrstă rolul tatălui este de neînlocuit, de altfel ca și al mamei.

Cînd calea pribeegiei o ia mama, de asemenea se conturează un șir de probleme: bunicii educă, de cele mai multe ori, „copii alintați” cărora „toată lumea le este datoare”. Ca rezultat, apar așteptări false, se profilează incapacitatea de a renunța la anumite dorințe, autoagresiunea, dispoziția proastă. Severitatea tatălui îi face pe copii să trăiască stări de stres, frică, indispoziție, depresie; cei doi subiecți nu au o relație deschisă, nu-și pot verbaliza propriile trăiri. Contactul emoțional cu mama însă oferă posibilitatea de a deveni o persoană comunicativă, receptivă, deschisă, de a forma conceptul propriului „Eu” ca om de sine stătător și independent. Dar în lipsa mamei la copii se dezvoltă complexul inferiorității.

Cercetătorii A. Adler și E. Fromm au demonstrat că pentru identificarea conduitei de gen (tată-mamă) sînt necesare modelele comportamentale ale ambilor părinți. De la 6 luni pînă la 2 ani se formează sentimentul de bază – încrederea în persoanele din jur. Încrederea apare datorită comunicării cu mama (variantea pozitivă), în lipsa ei pe copil pune stăpînire neîncrederea, izolarea, sentimentul de abandon (variantea negativă). E posibil ca trauma emoțională suportată în copilărie, conflictele interioare să se reflecte în perioada maturității.



Svetlana RUSNAC

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Familia reprezintă primul context de viață, cu semnificație deosebită în edificarea personalității copilului, agentul de bază al socializării, al procesului de însușire temeinică și liber consimțită a normelor, valorilor și regulilor de conduită concordante cu modelul

Copiii se simt părăsiți, inutili, au idei suicidale, insomnie, trăiesc un sentiment de profundă vinovăție („mama a plecat din cauza mea”), poate apărea interesul față de bani și plăcerea de a-i cheltui; pot cădea ușor în capcana dependențelor de drog, alcool, jocuri de noroc; ei încep să manifeste violență, să mintă, să-i manipuleze pe cei în a căror grijă au rămas. Așadar, lipsa unuia dintre părinți sau a ambilor îi defavorizează pe copii, privindu-i de un model comportamental, creîndu-le probleme de ordin psihologic care, în perspectivă, pot genera depresii. Subestimîndu-se, neavînd încredere în propriile puteri, ei vor avea un comportament violent, vor manifesta gelozie, dorința de a controla conduita partenerului și a copiilor lor.

Pentru reabilitarea, asistarea, ajutorarea copiilor rămași fără părinți ar fi necesar: crearea unor condiții decente de viață; acordarea de suport emoțional (asistenți sociali comunitari, psihologi școlari care ar forma grupuri de sprijin pentru această categorie de copii), asigurarea securității fizice, satisfacerea necesităților de bază (unii părinți devin victime ale traficului de ființe umane și, respectiv, nu trimit bani acasă, copiii fiind subalimentați, dezbrăcați și fără posibilitatea de a frecventa școala), garantarea dreptului la instruire (în funcție de gen, vîrstă, abilități, dorință), oferirea de asistență psihologică (consiliere, lucru cu trauma, terapie de grup), formarea de deprinderi sociale de comunicare cu semenii și vîrstnicii, dezvoltarea încrederii în oameni și în societate.

Îngrijirea copiilor rămași fără părinți presupune o atitudine prietenoasă și individuală, interesul acestora fiind mai presus ca orice.

Rolul familiei în formarea identității în perioada adolescenței: efectele curențelor familiale

etico-normativ al societății, asigurîndu-i capacitatea de a exercita adecvat rolurile sociale, participarea conștientă la urmărirea și la realizarea finalităților fixate; orientarea corectă în cîmpul moral; capacitatea de a discerne între conduitele acceptate și cele neacceptate, între mijloacele legitime și cele ilegite, între scopurile dezirabile și cele indezirabile, capacitatea de a le îmbina în mod judicios în decizii și în acte corespunzătoare celor două tipuri de atitudini fundamentale rezultate din procesul de formare socială: **conformism** și **nonconformism**.

După P. Osterrieth (1973), familia îi livrează co-

pilului sentimentul de siguranță, care îi permite să se emancipeze și să-și dezvolte personalitatea. Sentimentul de siguranță se instaurează și se menține în următoarele condiții: protecția de pericolele și agresiunile pe care le poate provoca ambianța (naturală și socială); satisfacerea trebuințelor bazale (A. Maslow, 1999) – fiziologice, de securitate, de dragoste și apartenență, de respect și recunoaștere; coerența și stabilitatea cadrului social de dezvoltare; sentimentul de a fi acceptat ca membru al familiei, de a fi iubit, de a i se aproba caracteristicile individuale, de a avea posibilitate de acțiune (o anumită arie de libertate) și de a dobândi experiență personală.

Aceste condiții se pot realiza doar într-un mediu familial echilibrat și afectuos, care asigură funcțiile de securizare afectivă și se prezintă ca factor socializator și individualizator.

Statutul familiei, în contextul social actual, comportă semnale îngrijorătoare de degradare calitativă, de diminuare a rolului educativ ca urmare a instabilității crescînde a cuplului, a scăderii interesului părinților față de preocupările copiilor datorită, în mare parte, grijilor materiale. Din punct de vedere sociologic, familia contemporană se caracterizează prin destrămarea structurală, prin dezicere de funcțiile sale educative, prin degradare continuă a autorității, implicit a calității mediului educativ. Aceste procese contraproductive sub raport educativ se constituie în factori de risc de proveniență familială, grupați de D. Banciu, S. M. Rădulescu, M. Voicu (1997) în trei categorii.

1. Factori care reflectă ansamblul și principalele tendințe de evoluție a condițiilor economice și sociale generale. Situația economico-socială precară: venituri mici, părinți în șomaj, spațiu locativ restrîns sau inadecvat, stare de inadaptare/dezrădăcinare ca urmare a strămutării în altă localitate sau în altă zonă geografică a generat în ultimele două decenii o creștere bruscă a familiilor dezavantajate. Condițiile indecente de trai, lipsa de siguranță în ziua de mîine creează tensiuni între părinți, între părinți și copii, ceea ce lezează grav atmosfera afectivă din familie. Copiii din familiile dezorganizate sau din cele ce se confruntă cu probleme economico-sociale dificile sînt tentați să evadeze de acasă și să-și caute securitatea afectivă în grupul stradal, între semenii, prieteni de ocazie, în medii microsociale dubioase, inițiindu-se și angajîndu-se în aventuri ce pot lesne provoca acte antisociale (distrugerii de bunuri, furturi, bătăi, agresiuni, tîlhării).

2. Factori care țin de structura familiei. Printre carențele de proveniență din structura familială, frecvent întîlnite în timpul pe care-l traversăm, se disting **disocieri** (deces, invaliditate/boală, detenție a unuia sau a ambilor părinți, divorț și, cu o frecvență sporită, plecarea unuia sau chiar a ambilor părinți la muncă peste hotare), **abandonarea copiilor** de către părinți, **adopțiile** și

refacerea ulterioară a familiei etc. Aceste cazuri comportă riscuri grave în educația copiilor, care pot ajunge la comportamente dezadaptate. În mod evident se profilează problema absenței temporare a unuia dintre părinți, situație frecvent înfîlînită în R. Moldova, condiție generatoare de dezintegrarea raportului părinte-părinte în efortul educațional și a relației părinte-copil.

3. Factori care privesc deficitul educativ al familiei (disfuncții în cadrul relațiilor interpersonal, erori pedagogice ale părinților). În cazul unor frecvente divergențe între cei doi părinți, soldate cu certuri și tratamente discriminatorii, preferențiale, copilul învață să speculeze, să profite, de pe urma ezitărilor și neînțelegerilor, cu repercusiuni în conduita sa.

Literatura de specialitate, precum și observația cotidiană, reliefează diverse disfuncții privind deficitul capacităților educative ale părinților. Astfel, după M. Petcu (1999), principalele disfuncționalități familiale generatoare de devieri de comportament la copil sînt:

- **divergența metodelor educative** (copilul este permanent derutat, descumpănit și tentat să-și caute modele de comportament în afara familiei);
- **atitudinea hiperprotectoare, excesiv de afectuoasă** (duce la iritarea copilului și frînează maturizarea psihică);
- **atitudinea indiferentă** (determină dezvoltarea unei agresivități latente, copilul devenind emotiv, instabil, iritabil, cu efecte negative la nivelul microgrupului);
- **atitudinea hiperautoritară** (induce copilului stări de inhibiție, frică, instabilitate, timiditate, provoacă acumulări de tensiuni care se pot manifesta mai tîrziu într-un comportament rebel, descărcarea făcîndu-se pe alte persoane din anturaj);
- **părinții „demisionari”** (care nu pot fi „deranjați”, indiferența lor conducînd la un comportament apatic sau agresiv al copilului).

Un rol deosebit îi revine familiei în cadrul socializării secundare, care are loc la vîrsta adolescenței. Ea reprezintă condiția definitivării procesului de formare a identității. Erick Erickson (1988) a caracterizat adolescența ca o perioadă critică în îndelungatul proces de formare a identității. Dificultatea pe care o întîmpină adolescenții atunci cînd încearcă să pună bazele identității personale este desemnată prin noțiunea de *criză de identitate*, finalizarea acesteia manifestîndu-se prin atingerea identității sau printr-o stare de confuzie a rolului. Criza de identitate, caracterizată ca o căutare de către adolescent a răspunsului la întrebarea „Cine sînt eu?”, surprinde momente dificile inunivoce, dihotomice: capacitatea de rezolvare autonomă a situațiilor de viață sau luarea de decizii necorespunzătoare; proiectarea reușită de perspective sau adoptarea de planuri ulterior abandonate; autoaprecierea adecvată a potențialului individual sau incapacitatea de evaluare corectă a valorii personale. Este etapa în care adolescentul se autodefiniște

ca elev, fiu sau fiică, prieten sau om, își stabilește cadrul de aptitudini și potențialul de dezvoltare ulterioară. Conceptul de *identitate*, precum și însuși fenomenul, nu poate fi observat cu ușurință, cu atât mai mult comportând influențele mediului, în primul rând al celui familial. După cum menționează P. Iluț, identitatea se prezintă ca un “subsistem uman responsabil de orientarea acțiunilor noastre complexe și de evaluarea integralității persoanei în lume, în general, și în cea socială, în special” (2001, p. 36). Geneza acestui subsistem se orientează pe trei coordonate principale: 1. „de la biologic-inconștient la reflexiv-intențional; 2. de la comportamente ce stau sub incidența directă și imediată a recompensei și pedepsei la morală autonomă bazată pe principii axiologice; 3. de la *feedback*-ul relațiilor interpersonale la factori macrosociale, în ultimul timp tot mai mult de natură global-planetară, care au determinații profunde asupra gândurilor și conduitei noastre cotidiene și, prin urmare, asupra proceselor de identificare și de reconstrucție a sinelui” (P. Iluț, p. 37).

Astfel se formează o întreagă gamă de opinii despre sine, care vin din autoobservări și din receptări ale informației livrate din afară. Nu toți adolescenții ating cu succes un sens al identității. În opinia lui Erickson, cei care eșuează în rezolvarea situațiilor dihotomice, parcurg acest stadiu de dezvoltare a personalității inefficient, menținând o stare predominantă de confuzie a rolului sau de confuzie a identității. Conceptul de sine este neclar, persoana nu cunoaște pe deplin locul și rostul ce și-l dorește în prezent și pentru viitor.

Deși se constată o posibilă rezolvare ulterioară a stării de confuzie de identitate, se accentuează dificultatea acestei sarcini pentru persoană. Adolescentul care părăsește respectivul stadiu cu un sens predominant al confuziei rolului va fi mai puțin eficient, ineficiența manifestându-se în întrebări asupra autodefinirii. În concluzie, adolescența este o răscruce, dar ea nu desparte drumurile, ci le unește (J.E.Marcia, 1966).

Adolescenții, în mod normal, se caracterizează prin detașarea treptată de părinți și atașarea la grupul de prieteni, de semenii. Pentru a-și dezvolta sentimentul responsabilității, a se simți siguri, a judeca corect, aceștia au nevoie de independență. Concomitent, ei manifestă atașament față de părinți, de la care învață arta comunicării interpersonale și a rezolvării situației de apartenență, autonomia. Anume părinții le pot oferi susținere în formarea identității, pe măsură ce aceștia se adaptează social în afara familiei. Independența, autonomia și identitatea se manifestă indisolubil de atașamentul de familie. În cazul curențelor familiale (afective, educaționale, materiale sau de altă natură), adolescenții se detașează emoțional de familie, devenind vulnerabili. S-a constatat în nenumărate cercetări că cei care sînt mai apropiați de familiile lor dau dovadă de mai multă încredere în sine, de capacitatea de rezolvări autonome,

de solitudine creativă, de rînd cu abilități sociale – de comunicare și interrelaționare eficientă.

Revenind la problema în discuție – efectele lipsei unuia sau a ambilor părinți la procesul de formare a identității în adolescență – menționăm rolul distinct al mamei și tatălui, rol definit sociocultural în corespondență cu trebuințele umane.

Înțelepciunea populară zice că, la început, Dumnezeu n-a putut fi întotdeauna peste tot, și atunci a creat mama. Mama și femeia urmează să posedă cele mai diverse calități, precum altruismul, căldura, înțelegerea, de rînd cu cele conferite de etapa contemporană – activismul, angajarea socială. În viața adolescentului, mama este sursa experiențelor de comunicare, modelul relaționării interpersonale, sprijinul în formarea aptitudinii de a menține autonomie în concordanță cu o doză sănătoasă de conformism social; oferă suport afectiv, deși rolul ei în organizarea existenței materiale a copilului nu poate fi neglijat.

Dezvoltarea socială a adolescentului beneficiază mult de un tată accesibil, atent și de nădejde, care-i insuflă un sentiment de încredere și siguranță. Importanța tatălui se manifestă în suport fizic și financiar, completat de sentimentul de grijă și afectivitate. În familiile în care tatăl este prezent și responsabil, copiii se simt mai siguri și mai veseli, au mai puține conflicte cu adulții și semenii. Tații cu un potențial educațional relevant fixează limite rezonabile și insistă asupra respectării lor, încurajează stabilitatea emoțională și morală, în momente dificile oferă tărie și statornicie familiei. Ei îndrumă copiii să studieze materii mai grele și le cultivă primele abilități tehnice. De la tată adolescentul învață să fie sensibil la nevoile altora, să fie tandru cu sexul opus.

Drept concluzie se impune următoarea afirmație: adolescenții vor parcurge favorabil etapa crizei de identitate, depășind confuzia de rol, într-o familie fericită, cu doi părinți implicați în educație. Din păcate, etapa contemporană este marcată de fenomenul neangajării în educație a unuia sau chiar a ambilor părinți, cauzat și manifestat în mod diferit, dar, în mare parte, condiționat de migrația de muncă.

Desigur, mulți adolescenți se adaptează cu succes situației, moment care nicidecum nu ilustrează invulnerabilitatea lor. Ei sînt puternici, dar nu invulnerabili. Lipsa părinților le provoacă stări emoționale dificile, îndepărtarea și refugiul în relația cu prietenii, profesorii, preocupări pentru anumite domenii. Alții se apropie mult de părintele rămas, pe care îl tratează drept egal sau confident. Însă nu toți adolescenții se adaptează la lipsa părinților. Observația denotă predominanța unor reacții emoționale diferite la fete și băieți. Fetele, de regulă, își interiorizează reacțiile, devenind triste, extrem de grijulii (inclusiv față de membrii familiei), tentate să caute atenție și susținere afectivă din partea altor oameni. Ținînd cont de perioada adolescenței și interesele pentru viața sexuală, aceste stări pot fi cauza unor relații sexuale precoce. Băieții se manifestă mai deschiși și devin agre-

sivi, furioși și neascultători – emoții care pot condiționa comportament delincent.

Informația prezentată în continuare rezultă dintr-un studiu efectuat în februarie-mai 2007, în cadrul proiectului comun al Ministerului Afacerilor Interne al R.Moldova și al Facultății de Psihologie și Asistență Socială, ULIM, „Programe de cercetare și influență psihosocială în cazul delincvenței juvenile”. Prin concursul inspectorilor pentru minori și al studenților de la anii superiori la sectoarele de poliție din mun. Chișinău au fost desfășurate întâlniri, discuții, studii de caz privind cauzele, factorii, manifestarea actelor delincvente. Propunem atenției câteva rezultate.

Vârsta delincvenților juvenili variază, dar prevalează cea de 14-17 ani. Devianța comportamentală se întâlnește mai frecvent la băieți.

Se remarcă rolul relațiilor cu părinții. În majoritatea cazurilor studiate s-a înregistrat un stil educațional defectuos:

- matern – hipotutelă (17,8%), hipertutelă (40%), absență sau carență educațională (11,1%), carență afectivă (17,8%);
- patern – hipotutelă (17,8%), hipertutelă (4,4%), stil autoritar (20%), absență sau carență educațională (37,8%), carență afectivă (13,3%).

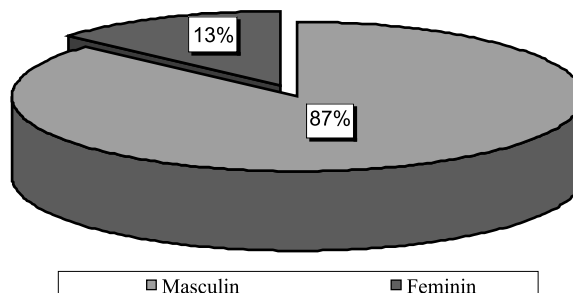
Doar 11% din adolescenții participanți la cercetare au menționat comunicarea marcată de apropiere și înțelegere a mamei și 6,7% – a tatălui. Menționăm ponderea destul de sporită a adolescenților cu un comportament delincent care suportă absența unuia sau a ambilor părinți. O bună parte dintre ei au atitudine negativă față de școală (66,7%), profesori (84,4%), colegii de clasă (55,6%), cca ¼ din ei nu sînt școlarizați.

Consecințele distorsiunilor de structură și de funcționalitate ale familiei se răsfrîng și asupra condiției psihice a adolescenților, care are, de rînd cu familia, un rol hotărîtor pentru comportament și determinarea devianței comportamentale.

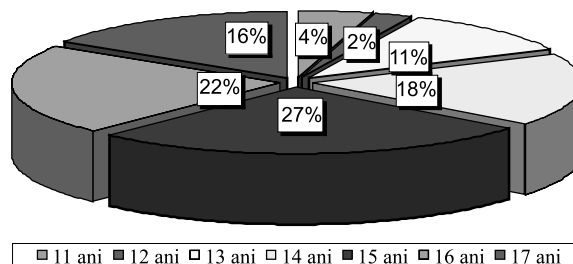
Stări psihice la minorii delincvenți (în %)

Majoritatea minorilor cercetați demonstrează manifestări medii de rigiditate (86,6%), anxietate (97,8%), frustrare (86,6%), agresivitate (77,8%), ultimele două întrunind minori cu manifestări puternice.

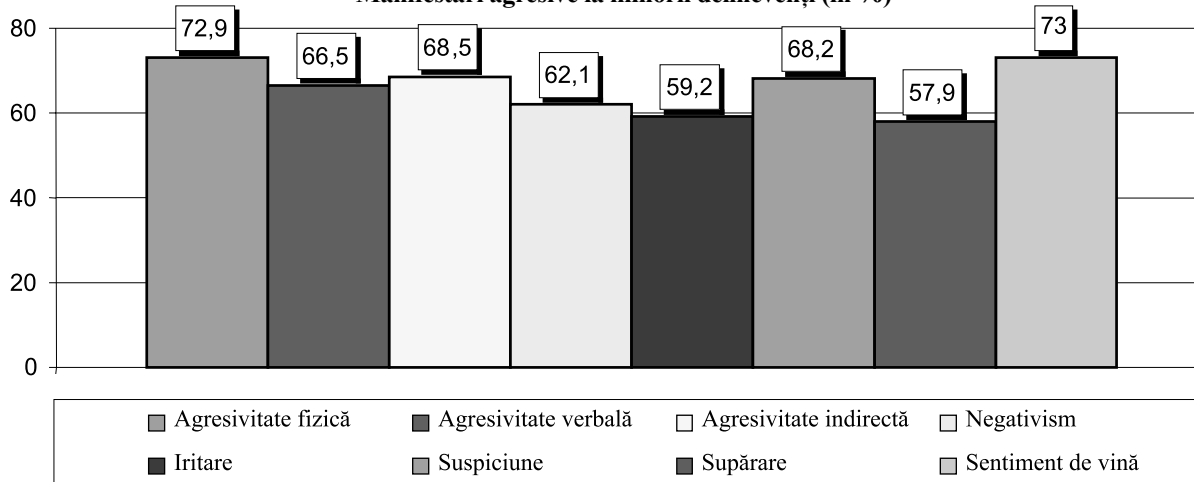
Cotele delincvenților juvenili după sex



Cotele delincvenților juvenili după vîrstă



Manifestări agresive la minorii delincvenți (în %)



S-a identificat o cotă sporită a agresivității fizice, verbale, indirecte; a suspiciunii și sentimentului de vinovăție.

Accentuări de caracter la minorii delincvenți (în %)

La mai mult de 13% din minorii delincvenți studiați se remarcă accentuări de caracter schizoide și psihopatie;

cca 11% – ipocondrice, isterice, paranoide; aproape 16% – hipomanie. Unii din subiecții sondajului au furnizat date care denotă tulburări grave ale stării afective.

Prezentăm câteva metode¹ care pot fi utilizate în activitatea psihologului școlar, asistentului social, psihopedagogului în scopul identificării problemelor de formare de identitate a adolescentului.

1. Interviuul adolescentului (И. А. Фурманов, pp. 137, 280-315). Are la bază „Ancheta adolescentului” – metodă elaborată de A. Bandura și urmărește identificarea situației minorului – a comportamentului, atitudinilor, ideilor despre mediul școlar, semenii și familie; a rolului acestor trei areale sociale în formarea și manifestarea lui, a anumitor probleme pe care le are în comunicarea cu profesorii, semenii, părinții – aparte cu mama, cu tata.

2. Chestionar psihologic individual (fișă de anamneză indirectă) (И. А. Фурманов, pp. 130-135). Prezintă varianta adaptată a chestionarului elaborat de A. Adler și urmărește definirea condițiilor bio-psiho-sociale în care s-a format personalitatea adolescentului, a manifestărilor unor factori perturbatori; a problemelor adolescentului în scop de organizare a activităților de asistență psihologică și psihopedagogică.

3. Fișa de anamneză (se realizează în discuție cu adolescentul, părinții lui, profesorii, alți adulți implicați în educație) identifică dificultăți timpurii – de ordin psihic (dezvoltare a proceselor psihice, intelectuală), fizic (probleme de sănătate, deficiențe de dezvoltare), psihosocial (calitatea relațiilor cu semenii, cu ambianța, cu familia, cu școala); dezvoltare actuală – psihică, socială, fizică, calitatea relațiilor cu școala, cu semenii și cu părinții.

¹ Metodele au fost utilizate în cadrul proiectului „Programe de cercetare și influență psihosocială în cazul delincvenței juvenile” (validate și aprobate pentru conținutul cultural autohton).

Literatura de specialitate, precum și cercetările proprii confirmă faptul că problemele de identitate, frecvent manifestate în devieri de comportament la adolescenți, prezintă o frecvență tot mai mare, gama factorilor de risc fiind în continuă creștere pe fondul crizei de valori existente în societate. Prin dimensiunile pe care le are, fenomenul constituie o problemă socială deosebit de actuală, ceea ce reclamă studierea atentă a cauzelor, a formelor de manifestare și a tehnicilor de prevenire și de corecție ale acestuia. Cauzele devierilor de comportament sînt afit de ordin social, cit și de ordin psihologic. Din analiza sistemică a cauzelor care pot duce la structurarea devierilor de comportament am considerat ca fiind deosebit de relevantă acțiunea factorilor de proveniență familială. Ignorarea lor poate compromite eficiența actului educațional de prevenire și de corecție a conduitei deviante.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Banciu, D.; Rădulescu, S.M.; Voicu, M., *Adolescenții și familia*, EȘP, București, 1997.
2. Erickson, E., *Identity and the life cycle*, Norton, New York, 1988.
3. Iluț, P., *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*, Editura Polirom, Iași, 2001.
4. Marcia, J. E., *Development and validation of ego-identity status*, 1966.
5. Maslow, A., *Motivation and Personality*, New York, 1970.
6. Osterrieth, P., *Copilul și familia*, EDP, București, 1973.
7. Petcu, M., *Delincvența. Repere psihosociale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1999.
8. Фурманов, И. А., *Психология детей с нарушениями поведения*, Изд-во Владос, Москва, 2004.

Recenzent:

dr., conf. univ. Mihai ȘLEAHTIȚCHI



Veronica MIDARI

„EveryChild”, Moldova

Protecția socială a copiilor rămași fără îngrijire părintească

Ce frumoasă este copilăria! Ce impresii plăcute aduce fiecare vacanță, fiecare realizare la școală sau pe terenul de joacă, prima simpatie pentru băiatul sau fata cu care stai în

bancă sau cu care vorbești la telefon ore întregi despre tot felul de nimicuri. Așa trebuie să fie copilăria, cu anumite responsabilități, dar și cu trăiri pozitive. Din nefericire, nu pentru toți copiii aceste lucruri sînt reale, nu pentru toți această perioadă din viață este legată doar de responsabilitatea de a învăța, de a ajuta părinții în gospodărie. Pentru o bună seamă dintre ei, viața este și obligația de a face piața, a achita serviciile comunale, a îngriji de frații mai mici, a munci în cîmp sau chiar pentru a cîștiga un ban cu care și-ar procura strictul necesar. Acest fapt se datorează migrației masive a părinților, în căutarea unui loc de muncă ce ar putea să le susțină existența.

Din 1990, R. Moldova a intrat într-un proces de tranziție la economia de piață, cu consecințe pentru întreaga societate: stagnarea economică, inegalitatea veniturilor, reducerea alocațiilor de stat pentru sectorul social, deteriorarea condițiilor de viață a familiilor și copiilor. Conform datelor din 2006, 30,2% din populație trăiește sub nivelul sărăciei absolute (estimat la 747,4 lei per adult pe lună), coșul minim de existență fiind de 935,1 lei. Nivelul sărăciei este în continuare foarte înalt, chiar dacă a scăzut pe parcursul ultimilor ani.

Sărăcia a provocat o criză în instituția familiei, care s-a soldat cu apariția unui număr sporit de copii și tineri vulnerabili. Conform datelor oficiale, numărul copiilor care necesită protecție socială este în creștere. Pe lângă problemele tradiționale ale celor în situații de risc sau în dificultate, se vorbește tot mai mult despre categorii noi, cum ar fi "orfani sociali", copii rămași fără îngrijire părintească și supraveghere, copii ai străzii; copii în conflict cu legea; copii care nu frecventează școala; copii victime ale violenței, abuzului, neglijării, exploatării, traficului de ființe umane. Aceste fenomene necesită modalități noi de abordare, revizuirea și completarea cadrului legal și instituțional.

Pe parcursul ultimului deceniu, eforturile depuse de stat întru protecția socială a copilului și familiei au fost dispersate. Criza economică continuă a avut drept rezultat finanțarea insuficientă a sectorului social, ceea ce a determinat o reducere a calității serviciilor sociale (educaționale, medicale etc.) oferite copiilor și familiilor. Lipsa susținerii copilului de către familie este însoțită de ineficiența politicilor sociale și, în majoritatea domeniilor, de lipsa sprijinului oferit de către societatea civilă. Fragmentarea responsabilităților, instituțiilor și resurselor în sfera protecției copilului la nivel național și local este o altă problemă. Reforma administrativă din 2003 a agravat criza, delegând responsabilități fără a alocă mijloace, în special noilor unități administrative. Ca rezultat, în satele izolate nu există instituții și resurse umane responsabile pentru protecția copilului.

Totuși, în ultimii ani finanțatorii internaționali și organizațiile neguvernamentale au oferit sprijin semnificativ Guvernului în elaborarea programelor de asistență socială și de servicii specializate bazate pe comunitate și pe familii în vederea protejării celor mai săraci și mai vulnerabili membri ai societății. În cele mai multe cazuri, plasarea în instituțiile de tip internat rămâne a fi principala formă de protecție a copiilor în situație de risc sau în dificultate. Peste 12.000 de copii cresc în instituțiile de îngrijire rezidențială, 87% din ei fiind așa-numiții "orfani sociali", care au părinți, dar au fost plasați în aceste instituții din cauza condițiilor sociale și economice precare ale familiei sau din cauza plecării părinților peste hotare.

La moment, îngrijirea rezidențială în țară se caracterizează prin următoarele:

- în republică sînt 68 de instituții rezidențiale

(63 – în subordinea Ministerului Educației și Tineretului, 2 – a Ministerului Protecției Sociale, Familiei și Copilului, 2 – a Ministerului Sănătății și 1 – în subordinea Direcției Municipale pentru Protecția Drepturilor Copiilor);

- în anul 2006, de această formă de îngrijire au beneficiat 10.028 copii (raportul MET, 2006) în instituțiile sociale aflate în gestiunea Ministerului Educației și Tineretului și 678 copii în instituțiile Ministerului Protecției Sociale, Familiei și Copilului; în 2004, de instituționalizare au beneficiat 12.016 copii (baza de date a copiilor din școlile de tip internat a MET, 2004) în instituțiile sociale ale Ministerului Educației și Tineretului și 390 copii în instituțiile Ministerului Sănătății;
- resursele financiare alocate acoperă doar o parte din nevoi, fiind folosite, în primul rînd, pentru achiziționarea hranei, îmbrăcăminte și altor obiecte de primă necesitate;
- majoritatea copiilor din instituțiile rezidențiale au părinți în viață, 70 la sută dintre ei sînt lipsiți temporar de îngrijirea părintească și numai 5 la sută sînt orfani;
- la momentul plasamentului în instituția rezidențială, majoritatea copiilor au vîrsta cuprinsă între 7 și 10 ani. Doi la sută sînt de vîrstă mai mică de 2 ani;
- a cincea parte din copiii instituționalizați pierd contactul cu familia biologică;
- mulți copii, în special cei cu dizabilități, sînt plasați la distanțe mari de la locul de baștină;
- durata medie a plasamentului în instituțiile rezidențiale este de 7-8 ani;
- 80 la sută din copiii instituționalizați se află în sistemul rezidențial pe motiv de sărăcie;
- condițiile de trai ale copiilor în instituțiile de îngrijire rezidențială rămîn a fi dificile, fapt ce se datorează, în special, alocării insuficiente și utilizării neadecvate a resurselor financiare.

Îngrijirea instituțională are efecte negative asupra dezvoltării cognitive, emoționale, intelectuale și fizice a copiilor. Cercetările în domeniu au demonstrat următoarele: copiii îngrijiți în instituțiile rezidențiale manifestă o reținere în dezvoltarea lor fizică, intelectuală și emoțională, în comparație cu cei crescuți în familie. Cu cît mai mic este copilul și cu cît mai mult durează instituționalizarea lui, cu atît mai mare este dauna adusă evoluției acestuia, chiar dacă se află în cea mai bună instituție rezidențială. Studiile recente demonstrează dezvoltarea semnelor de autism la copii care și-au petrecut primii ani de viață în instituții. Plasarea în instituțiile de tip internat ar putea fi deci o soluție de moment, numai pentru o perioadă limitată de timp.

Nu este deloc recomandabil să lăsați copilul singur acasă pentru perioada plecării din țară. În asemenea situații,

chiar dacă este aproape de atingerea majoratului, copilul devine vulnerabil la influențele din exterior care, în lipsa supravegherii unui adult, pot avea un impact negativ asupra stării emotiv-afective sau chiar asupra sănătății copilului. Este important ca părintele, care a luat decizia de a pleca din țară, să fie conștient de faptul că băiatul sau fata lui are nevoie de siguranță, de un mediu benefic pentru dezvoltare armonioasă. În absența acestuia, copilul trebuie să aibă o persoană de încredere, cu care ar putea discuta și căreia să i se adreseze după un sfat, deoarece el are nevoie tot timpul de încurajare, susținere și asigurare.

Școala, de multe ori, are un rol extrem de important în susținerea copilului. Cele mai puternice impresii pe care omul le poartă cu sine pe parcursul întregii vieți sînt cele căpătate în școală, profesorilor revenindu-le o misiune majoră.

Semnificativ în soluționarea situației copiilor aflați în dificultate este și rolul specialistului pentru protecția

drepturilor copilului din cadrul DGITS și al specialistului în problemele familiilor cu copii în situație de risc din cadrul Secțiilor asistență socială și protecția familiei. Ei pot susține părinții în perfectarea documentelor pentru instituirea tutelei pe una din rudele sau cunoștințele familiei, care va purta responsabilitatea pentru copil. Bineînțeles, nimeni nu poate substitui părintele, nimeni nu poate înlocui dragostea și mîngîierea mamei, capacitatea ei de a înțelege ce se petrece în sufletul lui. Relația părinte-copil este una specială, cu precădere în perioada de formare a personalității. Copilul trebuie să înțeleagă de ce părintele pleacă de acasă, de ce face această alegere, că nu a fost abandonat. Să nu credeți că este prea mic pentru a conștientiza decizia părintelui, care a recurs la acest pas pentru a scoate familia din dificultate.

Părinți, dacă doriți să aveți copii buni, inteligenți, cu care să vă puteți mîndri, care să vă respecte și să vă fie un sprijin la bătrînețe, faceți în așa fel încît ei să aibă o copilărie fericită!



Jana COSTACHI

Organizația Internațională a Muncii

Migrația reglementată și cea nereglementată

oferta forței de muncă, prin caracteristicile sale specifice. Practic, ne aflăm într-un proces de globalizare în care nu mai există granițe sau spații închise și cetățenii pot să se deplaseze mult mai ușor dintr-un stat în altul, pot să acceseze mai liber piața muncii dintr-o altă țară.

Migrația economică presupune, în fond, pentru toate țările de origine, precum este și R. Moldova, rezolvarea multor probleme de natură economică, dar înseamnă și costuri sociale enorm de mari.

Să încercăm să analizăm migrația prin prisma efectelor pozitive și ale celor negative puternic legate de caracterul acesteia: reglementat sau nereglementat.

Migrația reglementată presupune posibilitatea deplasării dintr-o țară în alta în baza unui contract individual de muncă, în care condițiile de angajare, nivelul de remunerare și perioada aflării peste hotare sînt cunoscute pînă la momentul plecării. Existența unui contract permite cetățeanului să cunoască exact pentru cît timp pleacă, periodicitatea în care își va putea vedea familia, volumul de muncă de realizat și banii pe care îi va cîștiga.

În cazul migrației nereglementate, cetățeanul se deplasează cu orice tip de viză, numai nu cu cea de muncă. Pleacă inițial cu intenția de a lucra, însă, intrînd pe teritoriul țării cu un alt statut decît cel al migrantului de muncă, are acces doar la țara de destinație, excluzînd accesul la piața de muncă a acesteia, ratînd, practic, posibilitatea încheierii unui contract de muncă. Caracterul nereglementat al muncii este caracterizat, în primul rînd, prin faptul că cetățeanul pleacă pentru o perioadă nedeterminată și se

În toate statele lumii, inclusiv în R. Moldova, migrația de muncă, denumită și migrație economică, este condiționată de necesitatea și aspirația cetățeanului de a trăi mai bine. Migrația de muncă înseamnă accesul de alternativă la o muncă în condiții decente, cu posibilitatea de a-și satisface, prin remunerarea obținută, nevoi fundamentale ori primare. Sub acest aspect, migrația de muncă va comporta neapărat tendințe practic similare în lumea întregă, de la țări cu probleme economice pronunțate spre țări cu un nivel de viață mult mai înalt.

Migrația este favorizată de un factor de natură externă – unele state dezvoltate înregistrează îmbătrînirea populației și, respectiv, lipsa forței de muncă, astfel devenind un factor foarte atractiv pentru cetățenii din țările de origine. În țara de origine, migrația este determinată de factorul intern – dorința cetățeanului, aflat într-un declin economic, de a trăi mai bine, el neavînd altă soluție decît să-și vîndă forța de muncă pentru o remunerare satisfăcătoare. Aceste procese sînt dictate de piața internațională a muncii, ghidată de cererea și

află în imposibilitatea de a părăsi țara de destinație din proprie inițiativă, deoarece se alege cu așa-numitul deport în pașaport, adică interdicția de a mai intra pe teritoriul respectivei țări pe o perioadă foarte îndelungată, motiv pentru care cetățeanul acceptă să lucreze în străinătate în condiții uneori inumane și indecente. În al doilea rând, remunerarea este mult mai proastă. Migranții noștri menționează următorul lucru – din momentul în care și-au perfectat actele, deci au intrat într-o relație legală cu statul de destinație, remunerarea lor crește cu cel puțin 40 la sută. Și, în al treilea rând, este vorba de afectarea sănătății, ce se poate produce din 3 motive. Primul îl constituie caracterul muncii, care solicită uneori eforturi nebănuite anterior, acceptarea oricăror tipuri de lucrări în scopul obținerii unei remunerări satisfăcătoare. Al doilea îl reprezintă condițiile de muncă, de care cetățenii noștri nu sînt conștienți atunci cînd părăsesc baștina. Ei nu conștientizează ce înseamnă să lucrezi pe plantații fără zile de odihnă, la 40-60 de grade căldură, sau în sere închise, la culesul căpșunelor. Al treilea motiv – imposibilitatea accesării unor servicii de sănătate existente în comunitatea în care lucrează datorită caracterului ilegal al aflării persoanei în statul respectiv și fricii de deport sau denunț către organele de poliție, la care se poate aștepta oricînd din partea patronului.

Perioada îndelungată de ședere departe de familie, riscul legat de sănătate, remunerarea mult mai mică decît se aștepta creează în jurul migrantului și al familiei sale o situație de criză. Efectele negative se remarcă nu doar la nivel de individ ca cetățean aflat peste hotare, ci și la nivel de familie. Multă lume încearcă să analizeze lucrurile și din următorul punct de vedere: bine, dar aici ce șanse avem? Este chiar un lucru frumos de a avea curajul să intri pe o altă piață a muncii, să înveți o altă limbă, să ai acces la o altă cultură, la un alt sistem de valori, să începi să te asimilezi într-o societate diferită de societatea ta, dar trebuie minimalizate riscurile posibile raportate la tine ca individ și la mediul tău social. E vorba de relațiile sociale pe care le ai la momentul plecării. Or, aceste lucruri nu întotdeauna sînt luate în calcul.

Asumîndu-și riscul plecării nereglementate, migrantul, de obicei, invocă o absență de scurtă durată cu revenirea imediată după agonisirea unei sume de bani, dar intră într-un cerc vicios în care banul cîștigat solicită mult mai mult timp decît a presupus inițial. Drept consecință, sînt abandonați copiii și, de regulă, la vîrsta cînd participarea părintelui în educarea lor este extrem de importantă și necesară, cînd se dezvoltă ca personalitate și își formează un sistem de valori, cînd trebuie să ia o decizie privind lumea în care dorește să trăiască. E perioada cînd copilul trebuie să-și dea seama cum ar putea influența personal această lume. Modelul părinților care l-au părăsit numai datorită banilor creează o opțiune absolut greșită pentru universul în care copilul crește și asimilează sistemul de valori.

În multe cazuri, tragediile adevărate înregistrate la nivel de familie sînt condiționate de comunicarea perturbată între părinți și copil. Pentru a-și putea scuza, într-un fel, lipsa din viața copilului, părinții completează acest gol al comunicării prin lucruri absolut inutile: haine și telefoane scumpe, bani de buzunar extraordinar de mulți. Încercînd să-și justifice absența, ei distorsionează educația copilului: acesta înțelege că poate obține multe fără a depune vreun efort, că este cineva care le asigură pe toate. Este o tratare greșită, o falsă iluzie că banul poate îndreptăți lipsa de comunicare. Cel mai greu de estimat este sistemul de valori în care au fost și sînt crescuți copiii migranților și opțiunea acestora pentru viitorul lor. Ei n-au avut imaginea mamei care vine de la muncă obosită și care are nevoie de liniște, de grijă și de participarea copilului. Generația în creștere riscă să devină una care știe doar să consume. E un mare semn de întrebare, ce sistem de valori vor perpetua acești copii, ce cale vor lua?! Este puțin probabil să accepte ideea că în viață poți obține ceva doar dacă muncești mult, iar munca nu înseamnă neapărat numai un efort fizic, așa cum a depus și continuă să depună majoritatea părinților în străinătate.

Munca se poate manifesta și printr-un efort intelectual. Pe an ce trece, remarcăm degradarea celor ce se înscriu la facultate; abilități intelectuale mult mai scăzute; lipsa de interes, de motivație și dorință; capacitatea redusă de participare socială, neputința de a-și contura un viitor. Este o consecință a neexistenței, în preajmă, a modelelor adulților, pierdute undeva în străinătate, pe care nu le-au avut lîngă ei, pe care nu le-au simțit zi cu zi.

Educația înseamnă participare și supraveghere zilnică, monitorizare consecventă a copilului – cît de mult a progresat ori a regresat, ce abilități posedă, ce aptitudini îi dezvoltăm și ce fel de dorințe nesăbuite descurajăm. Și dacă nu e nimeni care să-l ajute să păsească pe drumul corect, să se orienteze în propria carieră, pornind de la aptitudinile sale, atunci el se trezește într-o mișcare haotică a unor aspirații, lucruri la modă spre care tind pentru că tind toți. În grupurile țintă, ai căror reprezentanți sînt adolescenți cu un grad sporit de risc, însumînd prostituția, folosirea drogurilor, delincvența juvenilă, un procent extrem de mare îl alcătuiesc copiii ai căror părinți sînt plecați, unul sau ambii.

Migrația înseamnă un element important în asigurarea dezvoltării oricărui stat datorită remitențelor, datorită accesului la noile tehnologii și la o societate în care într-adevăr democrația contează. Adevărata democrație concetățenii noștri abia acolo o învață, realizînd noțiunea de muncă decentă, corect evaluată și remunerată. Deși sînt multe elemente care îi atribuie migrației un rol determinant în dezvoltarea societății, efectele negative sînt extrem de drastice pentru țările de origine, în cazul în care nu se încearcă a plasa migrația din caracterul ei nereglementat în cel reglementat.

„Singur acasă” este un film. Pentru mulți copii din Moldova este însă o experiență personală dramatică

Trei cărți produse acum la Chișinău îi ajută pe copii și pe părinți să facă față mai ușor despărțirii prin înțelegere și comunicare

În Marea Britanie, printre noile materii pe care le studiază din acest an elevii de gimnaziu se numără fericirea și bunele maniere. Ministerul Educației a constatat că, de fapt, copiii sînt mai calmi și mai cuminiți după ce frecventează orele de fericire, unde învață să-și exprime sentimentele, să fie mai respectuoși și mai sinceri cu cei din jur, să-și consolideze încrederea de sine.

În Moldova, unde zeci de mii de copii trăiesc în familii în care un părinte este plecat la munci peste hotare, probabil cea mai utilă materie de studiu ar fi comunicarea. Comunicarea este un miracol: poate îndepărta un cîine rău sau poate apropia oameni îndepărtați, poate răni sau alina suferința. Prin cuvinte facem schimb de noutăți și ne exprimăm sentimentele. Vorbele sînt cheia pentru ușa închisă de părinții plecați la lucru în străinătate, după ce au ales dintre două rele cel pe care îl consideră mai bun.

Cîteva produse media noi, create de Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC) și „URMA ta”, pun comunicarea în serviciul unei relații mai bune dintre copii și părinți: „Singur acasă. Carte de buzunar pentru fete și băieți cu părinți plecați în străinătate”, „Copilul meu e singur acasă. Carte pentru părinții care pleacă la muncă în străinătate” și „Ghid pentru profesioniștii care lucrează cu copiii migranților”. În aceste manuale pentru lecția de comunicare, curs introductiv pentru lecția de fericire cuvintele-cheie sînt: încredere, respect, sinceritate, înțelegere, sentimente, prieteni, siguranță și ajutor.

Cartea „Singur acasă” este un dialog cu o dimensiune umană distinctă între un adult – un profesor – și doi adolescenți – o fată și un băiat care trăiesc o experiență comună ca mulți alți adolescenți din Moldova: au ambii părinți plecați în străinătate și stau acasă cu bunicii și cu rudele. Discută și caută răspunsuri la mai multe întrebări, mai ales la cele legate de viața copiilor după plecarea părinților.

Dialogurile sînt directe, față în față. Profesorul este o persoană în care fata și băiatul au încredere: pot aborda cu el orice subiect, îi pot pune orice întrebare. Profesorul este prietenul lor, îi ascultă, se străduiește să înțeleagă ce simte fiecare dintre ei, îi îndeamnă să vorbească despre lucruri importante atît pentru ei, cît și pentru toți adolescenții.

Cartea a fost inspirată din viață și din experiența unor oameni reali – adolescenți și adulți din orașul Chișinău și din raionul Călărași. Întrebările și răspunsurile sînt despre cum îi ajută pe copii cu sfaturi și exemple: cum să-și conducă emoțiile; cum să comunice cu părinții,

cum să-și construiască relațiile cu prietenii; cum să-și administreze banii; cum să-și folosească timpul; cum să fie în siguranță; cum să acționeze în caz de accidente; cum să ceară și să ofere ajutor.

O CARTE DE BUZUNAR CARE ÎI AJUTĂ PE COPIII CU PĂRINȚI PLECAȚI ÎN STRĂINĂTATE SĂ NU SE MAI SIMTĂ SINGURI ACASĂ



Într-un mesaj adresat copiilor și adolescenților în prefața volumului „Singur acasă. Carte de buzunar pentru fete și băieți cu părinți plecați în străinătate”, Cezar Gravriluc, Președintele CIDDC, afirmă: „O viață departe de părinți înseamnă să te confrunți cu situații noi pentru tine. În această carte vei găsi mai multe sfaturi care ar putea să te ajute în viața ta de acum. Cu această carte poți trece mai ușor peste complicații. Iar dacă printre prietenii și colegii tăi sînt copii care au și ei părinți plecați, vei ști ce sfaturi să le dai și cum să-i ajuți. Cartea conține mai multe gânduri despre riscuri, îngrijorări și amenințări decît despre bucurii și reușite. De ce? Pentru că știm: atunci cînd zîmbești, lumea zîmbește cu tine. Iar atunci cînd ești îngrijorat ori speriat, rămîi adesea singur. Paginile cărții te vor ajuta să nu te mai simți singur acasă...”

Designul pentru „Singur acasă. Carte de buzunar pentru fete și băieți cu părinți plecați în străinătate” și „Copilul meu e singur acasă. Carte pentru părinții care pleacă la muncă în străinătate” este semnat de pictorul Lică Sainciuc, care a ilustrat peste o sută de cărți pentru copii, inclusiv abecedarul „Albinuța” și „Enciclopedia P. Guitz”.

Revista *Didactica Pro...* prezintă, în premieră, unul dintre capitolele cărții „Singur acasă”:

CUM SĂ CERI ȘI SĂ OFERI AJUTOR

Să ceri ajutorul cuiva este un semn de maturitate, și nu de slăbiciune. Dacă ceri sprijin, arăți că ai curaj să recunoști că treci prin dificultăți. Dacă oferi ajutor, te simți util. Deseori e suficient doar să fii alături. Un sfat e valoros dacă te ajută să iei o decizie. Ascultă sfaturile și fă ceea ce crezi că e mai potrivit pentru tine Am probleme ...

– Cine nu le are?

– Toți avem probleme și toți trecem prin „greutăți”. Depășim unele dificultăți mai ușor, pentru altele avem nevoie de ajutor. Dar sînt probleme în fața cărora te pierzi și nu știi ce să faci.

– Ce să faci? Să respiri adînc, să recitești primul capitol din cartea „Singur acasă”, cel despre emoții și... să vorbești cu cineva.

– E bine să ceri ajutor de la oamenii din jurul tău – rude, colegi, prieteni, vecini, profesori. Să ceri ajutor cuiva este un semn de maturitate, nu o rușine. O fac adulții, o fac țările – toți cer ajutor atunci cînd au nevoie. Poate crezi că nu trebuie să deranjezi pe alții, că ei nu te vor înțelege sau că nu te pot ajuta. Specialiștii susțin că oamenii care cer ajutor atunci cînd au nevoie sînt siguri pe sine și nicidecum slabi și dependenți, recunoscînd că se află în dificultate, manifestă curaj. Avem dreptul să ne simțim neputincioși în anumite momente, să fim iritați și să nu ne putem descurca singuri.

– Se spune că, dacă recunoști cuiva că ai o problemă, ai și rezolvat-o pe jumătate...

– Sigur în viața ta există una sau două persoane apropiate, de-o seamă cu tine sau mai în vîrstă, cărora te poți adresa de fiecare dată cînd ai nevoie. Fă-o, nu ezita.

– Și dacă un prieten are nevoie de ajutor?

– Unul dintre cele mai importante lucruri pe care îl poți face pentru un prieten este să-i fii alături atunci cînd este trist sau cînd urmează să ia o decizie.

– Dar prietenii nu-ți cer întotdeauna ajutorul...

– Văzîndu-ți prietenul deprimat, întrebă-l dacă vrea să vorbească sau dacă are nevoie de ajutor. Deseori este suficient doar să-l ascuți și să-i arăți că-l înțelegi, fără a-i da sfaturi, fără a-l certa și fără a-l compătimi. Asta înseamnă să fii alături. Fii calm, chiar dacă el mai mult tace decît vorbește sau dacă plînge. Pentru el este foarte important să știe că cineva este alături.

– Dar dacă unui prieten îi vine greu să ceară ajutor sau să-și deschidă sufletul atunci cînd are probleme?

– Inventai împreună niște cuvinte codificate sau semne care vă pot ajuta să vă dați seama dacă celălalt are nevoie de sprijin. Ați putea inventa semne pentru: „Sînt tare supărat, dar nu știu cum să deschid tema, întrebă-mă tu!”, „Simt nevoia să stau singur”, „Am nevoie de susținerea ta!”

– Și dacă problemele prietenului meu sînt prea dificile?

– Dacă ești îngrijorat și nu știi cum să procedezi, recurge la ajutorul unui adult (cineva din familie, un profesor, un medic sau psihologul școlar). Chiar dacă prietenul te roagă să nu spui nimănui despre pericolul care îl paște (cineva i-a făcut ceva rău sau crezi că el și-ar putea dauna singur), siguranța lui este mai importantă decît păstrarea secretului.

– Uneori toată lumea îți dă sfaturi.

– „Ascultă sfatul meu” – este o frază pe care o auzim cu toții foarte des. Uneori, sfatul cuiva poate deveni un fel de scuză pentru comportamentul nostru: „Am făcut așa cum m-a sfătuit X...”. Este bine să ții minte că sfaturile sînt utile dacă știi să le ascuți și să faci cum crezi tu că e mai bine.

– Adică să nu ținem cont de opiniile celorlalți?

– Este bine să știi ce cred oamenii referitor la subiectul care te interesează. Dacă poți, apelează la persoane de diferită vîrstă și experiență. Dacă întrebai cinci prieteni, s-ar putea să obții aceleași rezultate. Dacă ascuți și opiniile unor persoane mai în vîrstă – părinți, profesori, cunoscuți – s-ar putea să obții informații din altă perspectivă. Orice sfat este valoros dacă te ajută să analizezi situația și să iei o decizie. Trebuie să-ți asumi responsabilitatea pentru decizia ta și felul în care acționezi. Cei din preajmă te pot ajuta doar să-ți lărgești viziunea, însă ALEGEREA O FACI TU. Alege soluția care crezi că este cea mai potrivită pentru tine.

– Asta-i un fel de concluzie?

– Pentru moment, da. Rămîne ca fiecare dintre voi să scrie continuarea.

“COPILUL MEU E SINGUR ACASĂ. CARTE PENTRU PĂRINȚII CARE PLEACĂ LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE”

Această carte se adresează părinților care pleacă peste hotare. Din ea puteți afla:



Ce se întâmplă cu copiii despărțiți de părinți? Absența părinților are o influență negativă asupra copiilor. Mai multe riscuri amenință sănătatea și dezvoltarea lor.

Cum să pregățiți copilul pentru plecarea dvs.? Copiii au nevoie de sprijin atunci când încearcă să înțeleagă de ce trebuie să plece părinții lor și când au nevoie de susținere atunci când înfruntă suferința legată de despărțire.

Cum să comunicați la distanță cu copilul? Telefonul și scrisorile îi ajută pe părinții plecați să nu rămână străini de copii.

Ce este bine să știți în plus despre copil? „Uneori copilul se comportă de parcă nu ar fi al meu”, spun părinții. Pentru a evita aceste situații, ar fi bine ca părinții să cunoască particularitățile de vîrstă și să înțeleagă nevoile emoționale ale copilului.

Cartea este ilustrată cu desene ale copiilor și adolescenților cu părinți plecați la muncă peste hotare. „Copilul meu e singur acasă” este o carte pentru părinții care pleacă la muncă peste hotare și sînt nevoiți să-și lase copiii acasă. Aceasta îi poate ajuta pe părinți și copii să se înțeleagă mai bine și să facă despărțirea mai puțin dureroasă. Este o carte care explică lucrurile. Explică de ce un adevăr dur îi poate face mai bine copilului decît o minciună liniștitoare. Explică de ce într-o relație la depărtare vorbele sînt la fel de importante ca și coletele.

Autorii știu că doar o cărticică nu este de ajuns, dar își doresc ca ea să ajungă la cît mai multă lume.

CIDDC a elaborat „Ghidul pentru profesioniștii care lucrează cu copiii migranților” care oferă tuturor persoanelor implicate în activități pentru copii și tineri – cadre didactice, psihologi, asistenți sociali, lucrători de tineret, membri ai organizațiilor neguvernamentale ș.a. – informații și resurse despre: influența migrării părinților asupra vieții emoționale a copiilor; sfera socială a copiilor după migrarea părinților; provocările vieții independente; planificarea și monitorizarea activității de susținere a copiilor migranților.

Fiecare capitol al cărții este însoțit de exemple cu



recomandări practice și activități interactive, utile în acțiuni de management al emoțiilor și consolidarea stimei de sine a copiilor; relaționarea eficientă a copiilor; dezvoltarea independenței copiilor; adoptarea unui stil de viață sănătos; monitorizarea situației copiilor de migrați. Acest text poate contribui, împreună cu celelalte activități ale CIDDC realizate în cadrul proiectului „Includerea socială a copiilor rămași fără îngrijire părintească în urma migrației”, la diminuarea vulnerabilității copiilor cu părinți plecați la muncă peste hotare față de diferite riscuri cu care se confruntă aceștia.

Cărțile „Singur acasă”, „Copilul meu e singur acasă” și „Ghid pentru profesioniștii care lucrează cu copiii migranților” sînt produse de CIDDC și „URMA ta”, cu sprijinul oferit de Radda Barnen – Suedia, OSCE – Misiunea în Moldova și Organizația Internațională pentru Migrație, din fondurile MAE al Italiei.

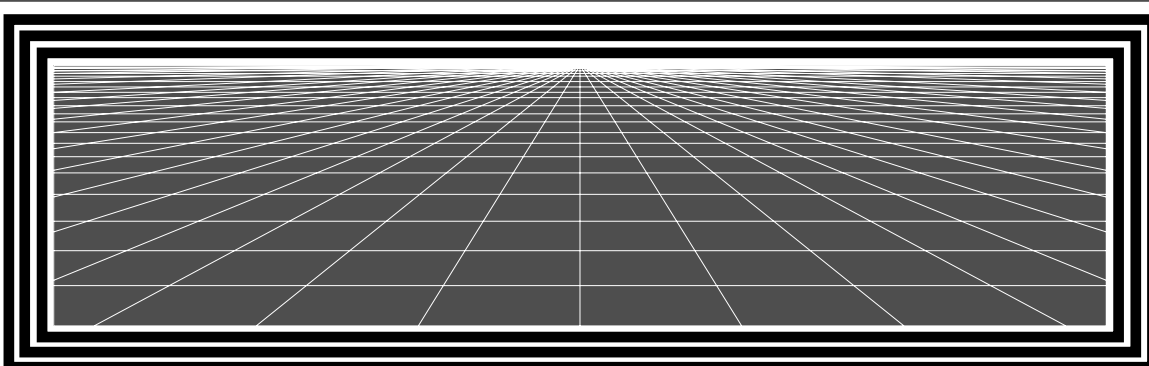
Igor GUZUN,
director al revistei pentru comunicatori „URMA ta”, doctorand la Facultatea de Jurnalism și Științe ale Comunicării, USM

S.O.S.! S.O.S.! S.O.S.!

Numărul copiilor de vîrstă școlară cu părinții (unul sau ambii) plecați la muncă peste hotare

Nr.	Raionul	31.10.2006			31.10.2007		
		Un părinte plecat	Ambii părinți plecați	Numărul total al acestor copii	Un părinte plecat	Ambii părinți plecați	Numărul total al acestor copii
1.	mun. Chișinău	1991	2732	4723	5680	2661	8341
2.	mun. Bălți	1831	402	2233	1734	419	2153
3.	r. Anenii Noi	1773	592	2365	1977	619	2596
4.*
	TOTAL	64596	29498	94094	69136	30411	99547

* Date pentru celelalte raioane le puteți găsi vizitînd pagina http://www.prodidactica.md/viitor/Viitor_rom/sos1.htm



UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL

Un viitor pentru copiii noștri

Proiect în acțiune

Continuăm prezentarea Centrelor Comunitare-pilot din cadrul Proiectului (alte materiale citiți în nr. 1-2 și 3-4, 2007).

Liceul Teoretic din s. Mingir, r. Hîncești

Liceul Teoretic din satul Mingir, r. Hîncești, este participant la proiectul „Un viitor pentru copiii noștri”, care are drept scop dezvoltarea abilităților de integrare socială a copiilor aflați în dificultate, în special a celor din familiile dezintegrate. În liceu studiază 820 de elevi, dintre care 36 sînt fără supravegherea ambilor părinți, iar 192 sînt educați doar de unul dintre ei.

Proiectul, implementat la nivel de pilotare, se desfășoară sub atenta monitorizare a dnei Anastasia Tutunaru, psiholog școlar, susținută de colectivul de profesori, în frunte cu Mihai Sîrbu, director educativ.

Participarea la acest proiect „*a fost impusă de numărul mare de copii rămași în tutela bunicilor, mătușilor, vecinilor sau, mai rău, fără supraveghere. Îmbinarea de cuvinte familii dezintegrate s-a implantat în viața noastră atît de mult, încît ai impresia că a fost aleasă pentru a rima cu semnificațiile sugerate de acest termen: singurătate, maturitate, dificultate, absurditate. Dacă încerci să te adîncești în conotația acestor cuvinte, descoperi că fac parte dintr-un câmp lexical care ar generaliza spusele tinerilor ce vîslesc pe drumurile vieții, susținuți de părinți numai prin intermediul telefonului și al coletelor. Și acest lucru ne doare...*”.

Situația din Mingir nu diferă de cea din alte comunități: copii ce se bucură de susținere materială, însă sînt lipsiți de dragoste parentală. Avem, în realitate, copii

nemotivați pentru învățătură, pe ai căror umeri a fost lăsat un volum mare de responsabilități – supravegherea și asistarea fraților mai mici, pregătirea lecțiilor, efectuarea treburilor din gospodărie (munci agricole, îngrijirea animalelor), menajul și, bineînțeles, ajutorul, de multe ori exagerat, acordat persoanelor în tutela cărora se află.

În viziunea directoarei Maria Lazăr, situația copiilor din familiile dezintegrate este gravă, generînd probleme mari. Dumneaei încearcă să justifice plecarea părinților prin posibilitatea asigurării ulterioare a unei vieți decente familiei, achiziționării celor necesare școlarizării, oferirii copiilor a oportunității de a-și continua studiile la facultate, sporirii gradului de siguranță pentru viitor. În fond, dificultățile atestate la categoria copiilor din familiile dezintegrate sînt: absentarea de la ore și nepregătirea temelor de casă; lipsa de respect față de profesori; iresponsabilitatea; incompetența gestionării banilor cîștigați de părinți; formarea și manifestarea unor conduite negative; relații și principii fondate doar pe valori materiale; atitudinea confuză față de cei din jur; comiterea de infracțiuni: furturi, bătai.

Anastasia Tutunaru atenționează că modul de viață al copiilor din familiile parțial dezintegrate depinde de vîrsta și starea sănătății persoanei în supravegherea căreia au rămas. Mulți dintre ei sînt nesatisfăcuți de realitatea impusă de lipsa părinților: munci agricole, nerespectarea normelor igienice etc. În alte cazuri, copiii din familii dezintegrate, într-un procent mai mic, susțin că sînt asigurați material, doar că le simt lipsa celor dragi.

Realizarea proiectului a prevăzut desfășurarea unui șir de serate: *Miss Adolescentă*, *Mister Adolescent*, *Valentines Day*. În cadrul acestor activități se încearcă integrarea copiilor din familiile incomplete în mediul școlar; seminarii (masă rotundă) cu participarea părinților, profesorilor, reprezentanților APL, elevilor; ședințe cu părinții; „*Scrisoare pentru părinți*” – la această activitate copiii și-au destăinuit doleanțele. Profesorii au





descoperit copii care ar renunța la cadouri și bunuri materiale în favoarea prezenței zilnice a părinților. Alții însă își consideră părinții “mașini de făcut bani”, dorind ca aceștia să le trimită sume cât mai mari pentru calculatoare, distracții, motociclete, mașini. Ca rezultat al respectivelor activități, “am avansat – câțiva copii s-au oferit voluntari într-un proiect ecologic. Totodată, îi stimulam să facă lucruri utile, să-și valorifice potențialul, ieșind, astfel, din starea apăsătoare a cotidianului...”, susține Mihai Sirbu, director educativ.

Acțiunile întreprinse au evidențiat faptul că școala este pilonul cel mai rezistent și cea mai importantă verigă dintre părinți și comunitate. În cadrul proiectului “Un viitor pentru copiii noștri” a participat, oferindu-și ajutorul în organizarea activităților, Elena Bordei, elevă în clasa a XII-a. Ea înțelege poate mai bine ca alții drama acestor copii, pentru că are colegi și prieteni, ai căror părinți sînt plecați. Elena are un sfat pentru părinții care s-au reîntors acasă sau care vor să plece: “Nu plecați!

Oprîți-vă! De voi depinde viitorul copiilor voștri! De voi depinde modul lor de gîndire și acțiunile pe care le vor întreprinde! Cîștigul financiar nu va acoperi niciodată anii nepetrecuți alături de rodul dragostei voastre!”.

Activitățile organizate în anul de învățămînt 2006-2007 au avut drept obiectiv de bază antrenarea copiilor într-un program de recuperare, de dezvoltare a abilităților, de încadrare socială întru depășirea temerilor provocate de lipsa dragostei părintești. Un suport valoros, atît pentru diriginți, cît și pentru profesori, este ghidul „Învăț să fiu”, utilizat la orele de dirigenție, dar și la cele de geografie, matematică, limba română, în organizarea ședințelor cu părinții și a diverselor activități pentru odihnă.

Scrisoare pentru mama

Mamă! Aș vrea să-mi dăruiești de ziua mea un cadou pe care, cred, îl merit. E un lucru ce ți-l cer pentru prima oară, dar pe care mi-l doresc foarte mult... Vreau să vii acasă, cît mai repede. Ce faci cînd îți amintești de mine? De casă? Îmi imaginez cum plîngi și te gîndești la noi! Cînd vin de la școală casa e pustie fără tine! Dar și mai pustie e atunci cînd nici tata nu este. Mi-e frică singură în casă... totul pare atît de trist...

Ai grijă de tine și nu te gîndi la noi. Sîntem bine, facem totul așa cum ne-ai învățat. Te iubesc.

(Elena, cl. a V-a)

Scrisoare către părinți

Bună ziua, dragii mei părinți. Vă urez multă sănătate și fericire. Mi-e dor de voi și vreau să fim împreună, așa cum am fost înainte. Am să mă rog lui Dumnezeu zi și noapte să vă păzească și să vă întoarcă acasă cît mai repede – asta îmi doresc cel mai mult! Cînd vă întoarceți??? Vreau să-mi spuneți sincer...

(Mihaela, cl. a V-a)

Liceul Teoretic din s. Ochiul Alb, r. Drochia

Liceul Teoretic din satul Ochiul Alb, r. Drochia, este unul dintre centrele comunitare din cadrul proiectului „Un viitor pentru copiii noștri”. Conducătorul local al proiectului este Viorica Țilea, psiholog școlar, sprijinită de directorul liceului, Valentin Iacovlev – “...pentru că sîntem o familie și trebuie să



fiu uniți”. Așa și este! La realizarea proiectului este implicată o echipă de cadre didactice, de la învățători pînă la director, care în anul de învățămînt 2006-2007 s-a oferit să ia dirigenția în clasa a X-a, organizînd cu plăcere și activități prezentate în ghidul „Învăț să fiu”. În liceu studiază 450 de elevi, dintre care jumătate fac parte din familii parțial dezintegrate și 100 au ambii părinți plecați. Acești copii constituie o categorie aparte, care merită toată atenția societății pentru luare de atitudine: copii abandonați, neglijați emoțional, crescuți de unul dintre părinți, de bunici, de rude, de tutori, de persoane străine. Au satisfacția unei vestimentații de calitate, a unei alimentații mai bune, își pot procura cele necesare și mai puțin necesare, dispun de suficienți bani de buzunar, dar sînt lipsiți de dragostea părintească, fapt care nu rămîne fără repercusiuni în dezvoltarea personalității. Discuțînd cu Viorica Țilea și cu Valentin Iacovlev, am rămas plăcut surprinsă de devotamentul și responsabilitatea față de ceea ce realizează, căci în această instituție se pune suflet în ceea ce se face,

existînd spiritul comunitar. Un număr mare de elevi apelează la sfaturile profesorilor și diriginților, acceptîndu-le rolul de consilieri. În pofida faptului că părinții nu pot contribui la educația copiilor, rudele acestora îi ajută să depășească problemele provocate de plecări. *“Nu există infracțiuni în rîndul acestor copii – reacții potențiale ce ar putea să apară ca rezultat al furiei, vinovăției – elemente parvenite atunci cînd copilul se simte abandonat”*, susține Valentin Iacovlev. *“Nu există bariere psihologice de comunicare profesor-elev. Cu ajutorul ghidului, organizăm activități prin care încercăm să descoperim individualitatea copilului, să ne apropiem de lumea lui lăuntrică”*, menționează Viorica Țilea. La Ochiul Alb, numărul familiilor cu un singur părinte prevalează asupra celor din care au plecat ambii părinți. *“Avem cazuri în care lipsesc ambii părinți, lăsînd acasă trei copii: primul în cl. a XII-a, al doilea într-a VIII-a și al treilea în cl. I. Băiatul cel mare are grijă de gospodărie, construiește o anexă și nu uită în fiecare dimineață să-i împletească cosițele surioarei mai mici”*. Copiii, ai căror părinți sînt plecați peste hotare, încep o viață independentă mult prea devreme, fapt care lasă o amprentă negativă asupra sănătății lor psihice, modificîndu-le radical valorile, atitudinea față de sine și față de lume. În plan social, economic și psihologic, viața și relațiile lor sînt profund afectate. Iată ce spun unii copii la acest capitol: *“mă simt trist, singur și mi-e frig în permanență”*; *“...în fiecare zi trebuie să gătesc pentru frații mei, să spăl vasele și rufe, să am grijă de animale și să întretin curățenia în casă”*.

“Părinții muncesc pentru a-și crește copiii, fiind conștienți de faptul că sînt sprijinul acestora. Noi însă sîntem obligați să menținem randamentul reușitei școlare, în pofida tuturor deficiențelor. Îi vizităm acasă, monitorizăm situația și, spre satisfacția noastră, atestăm că suportul moral pe care îl acordăm este acceptat de ei”, remarcă Viorica Țilea. Valentin Iacovlev menționează că a organizat ședințe ale consiliului local, deoarece *“uneori mergem braț la braț cu autoritățile locale, altele sîntem în contradicție, pentru că școala are permanent nevoie de bani. Primarul, fost profesor, știe*

care sînt necesitățile noastre.” În cadrul acestor ședințe, au avut loc dezbateri asupra: planului de realizare a reparației școlii (lucrările au fost deja finisate); uniformei școlare, pentru a lichida diferența dintre copiii ai căror părinți sînt acasă și cei care îi au plecați, aceștia din urmă permițîndu-și haine dintre cele mai luxoase, problemelor legate de organizarea discotecilor: s-a insistat ca acestea să se termine înainte de miezul nopții. *“Copiilor cu părinți plecați le permite buzunarul să stea pînă dimineață. În consecință, sînt incapabili să facă față orelor la școală”*. Viorica Țilea organizează anual seminarii psihologice cu cadrele didactice. Chiar de la începutul proiectului, cu ajutorul ghidului „Învăț să fiu”, îi antrenează pe profesori într-un program strategic de depășire a crizei provocate de plecarea părinților în căutarea unei vieți mai bune. Iată cîteva activități: *Portretul dispozițiilor* (cl. I); *Diminutivele numelui meu, Știi să faci complimente?, Cît de convingător poți să fii* (cl. II); *De-a salutul* (cl. III); *Îmi reușește relația cu..., La cine apelez, dacă..., Sînt și eu o rămurică a unui pom* (cl. IV); *Eu aș ..., Rețete* (cl. V); *Alegere și consecințe, Universul copilului* (cl. VI); *Dilema lui Andrei, Sînt voluntar în comunitatea mea; Noi peste trei ani; Spunem “Nu” alcoolului și țigărilor!, Cercul meu relațional, Cunoaște riscurile* (cl. VII); *Ce reprezintă un conflict, Galeria succesului, Decizii de grup* (cl. VIII); *Arborele succesului în carieră, Băieți și fete, Mituri* (cl. IX); *Fereastra casei, Balul bobocilor, Istoria vieții, Obiecte de studiu și profesii* (cl. X); *Steaua respectului de sine* (cl. XI); *Marketing profesional, Motive și influențe, factori în alegerea carierei, Nevoile mele* (cl. XII).

„Ghidul „Învăț să fiu” este o excelentă asigurare didactică, este manualul care mă inspiră atunci cînd nu știu ce să mai fac, ce temă să mai propun, este agenda mea. Nu-mi lipsește niciodată de pe masă”, încheie entuziasmată Viorica Țilea. Atitudinea cadrelor didactice și a conducerii Liceului din s. Ochiul Alb, care denotă spirit comunitar, responsabilitate pentru lucrul efectuat cu copiii din familiile temporar dezintegrate este un exemplu demn de urmat.

Liceul Teoretic din s. Albinețul Vechi, r. Fălești

La Liceul Teoretic din s. Albinețul Vechi am reușit să discut cu Olga Stolovei, responsabilă de implementarea proiectului “Un viitor pentru copiii noștri”.

1. Care este atitudinea dvs. față de problema copiilor din familiile temporar dezintegrate?

– Problema ne-a preocupat în permanență, întrucît sîntem martori ai suferințelor copiilor lipsiți de atenția și dragostea de mamă. Nu dorim să fim doar niște observatori pasivi. Ne străduim zilnic să le acordăm suport, în intenția de a le facilita integrarea socială. Familia este mediul în care are loc dezvoltarea psihică a individului, rolul acesteia fiind primordial. Părinții



ar trebui să conștientizeze rolul educativ al familiei. Abilitățile, trăsăturile de caracter și personalitatea se conturează din primii ani de existență, când copilul se află sub permanenta influență a părinților, astfel formându-și deprinderile de viață rîvnite.

2. Cu ce probleme se confruntă această categorie de copii?

– Ei se confruntă cu o problemă gravă și destul de frecventă – lipsa sprijinului moral din partea celei mai importante persoane din viața copilului, de la care acesta așteaptă oricînd o povăț, un punct de reper. Cine altul l-ar putea ajuta să găsească răspuns la veșnica întrebare: ce să mai fac? Acum, întrebările ce survin sînt adresate diriginților. Profesorii și diriginții le-au devenit a doua mamă. Nu am avut copii care să se izoleze sub presiunea impactului moral provocat de stresul prin care au trecut. Ei sînt foarte descurcăreți, mai avantajați, într-o anumită măsură, față de copiii ai căror părinți nu sînt plecați – au sprijin material (haine bune, rechizite dintre cele mai scumpe, calculatoare, biciclete, telefoane mobile), sînt asigurați financiar. Spre regret, fiind lăsați în grija bunicii sau a tutorilor, ei dispun de mai multă libertate, devenind iresponsabili față de cerințele școlare și nu numai. Sînt într-o permanentă căutare de comunicare și contacte noi. Disponînd de sume exagerate de bani, grupul lor de amici este alcătuit, de regulă, din copii de vîrste mai mari, uneori cu conduite inadecvate.

3. Care este randamentul lor școlar?

– Am atestat doar regrese, respectivii copii acordînd prioritate distracției, calculatorului, jocurilor pe Internet, discotecilor, barurilor și, mai puțin, activităților școlare. Îi caracterizează iresponsabilitatea, incompetența în cheltuirea banilor, conduita neadecvată, indiferența față de sacrificiul părinților, fiind confuzi, nesiguri pe sine pe cei din jur. Marcați de plecarea părinților, conștientizînd că aceștia nu vor reveni curînd, ei devin mai retrași, depresivi, își exprimă cu greu sentimentele, generînd o adevărată barieră în calea progresării și sporirii randamentului școlar.

4. Cum reușiți să soluționați această problemă?

– Prin munca asiduă a profesorilor cu fiecare elev în parte, aplicînd abordarea pedagogică individuală și acceptîndu-l așa cum este el. Îi implicăm în anumite activități de recuperare, ei necesitînd susținerea și compasiunea adulților în a depăși momentele de criză care le sînt date să le cunoască la o vîrstă fragedă, momente care i-ar putea marca pentru toată viața, deoarece sînt generatoare de emoții și trăiri negative.

5. Cum este reflectată problema acestei categorii de copii în cadrul școlii?

– Nu-i abordăm diferit. Ne străduim să-i integrăm în colectiv în aceeași măsură ca și pe ceilalți elevi. Încercăm să reducem discrepanțele dintre ei și semenii lor care se bucură zilnic de prezența părinților. Integrarea în comunitate depinde de imaginea copilului și a familiei. În unele cazuri, odată cu plecarea părinților, are de suferit reușita lor școlară. Unii nu învață, fiind siguri că vor urma studii pe bază de contract, alții nu se văd studenți, ci departe, lîngă mama și tata. Însă o parte dintre ei, chiar dacă e mai puțin numeroasă, depun eforturi și învață bine pentru a nu-și dezamăgi părinții.

6. Ce modalități de lucru aplicați în activitățile cu acești copii?

– Pentru a facilita inserția lor, organizăm sistematic dezbateri și mese rotunde pe diverse teme, insistînd asupra opiniei fiecăruia. Atestăm diferențe între modul de gîndire al copiilor din familiile temporar dezintegrate și al celor din familiile complete. La orele de dirigenție, încercăm să-i antrenăm în discuție, ei avînd, cu certitudine, de spus lucruri neascultate de nimeni. Colegii le sînt familia. Oricînd se va găsi cineva să-i asculte și să-i îndrumeze.

7. Ați reușit să organizați activități cu părinții plecați, să-i implicați în soluționarea acestei probleme care tînde să devină una majoră?

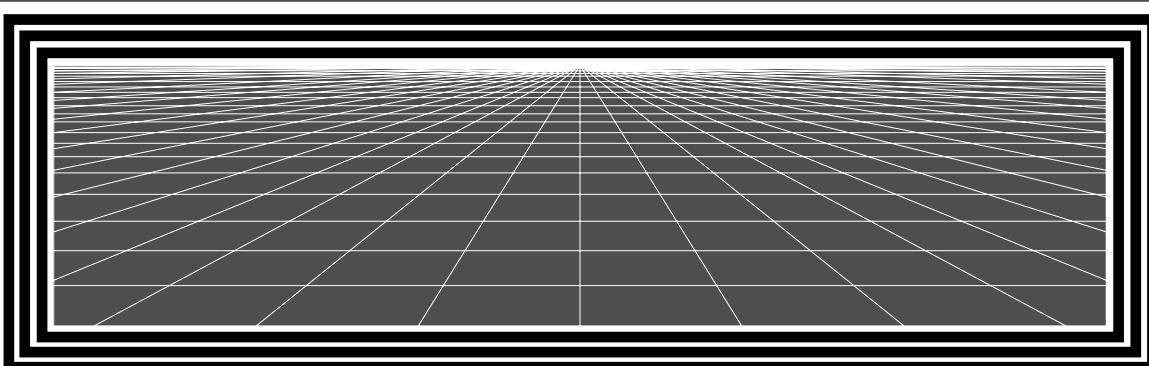
– Cu părinții întreținem doar legătură telefonică. Diriginții contactează cu fiecare dintre ei. Totodată, comunicăm permanent cu bunicii sau tutorii, în grija căror au fost lăsați copiii, le aducem la cunoștință situația școlară, dificultățile cu care se confruntă copiii, anumite doleanțe pe care ei nu îndrăznesc să le spună, dar pe care le sesizăm noi etc. Îi invit pe bunici sau tutori la toate ședințele.

8. Cum utilizați ghidul „Învăț să fiu” în instituția dvs.?

– Recurgem sistematic la acest ghid, în special pentru realizarea orelor de dirigenție. Este un instrument de lucru util, accesibil. Le sîntem recunoscători celor ce au muncit asupra lui, nouă revenindu-ne misiunea de a-l aplica la clasă. Am dori reflectarea mai profundă a problemelor legate de HIV/SIDA și educația sexuală, subiect adaptat vîrstei copiilor noștri.

Nu îndrăznim să influențăm părinții. Avem însă cazuri cînd, după discuțiile ce le-am purtat, cîțiva dintre ei nu au mai dorit să plece. De aceea, considerăm colaborarea profesorilor cu părinții drept una eficientă. Acțiunile pe care le-am întreprins au dat roade – decizia corectă a părinților de a nu-și mai părăsi copiii.

Consemnare: Inga MĂLAI



EDUCAȚIE TIMPURIE



Mariana **MARIN**

Liceul Teoretic "G. Călinescu", mun. Chișinău

O societate sănătoasă începe cu o familie armonioasă

Edificarea unei societăți sănătoase și integre solicită formarea unui om cu calități deosebite, care să ducă la îndeplinire multitudinea de sarcini ce i se impun. Aceste trăsături de caracter se cultivă în familie și în școală.

Ora de dirigiență „O familie armonioasă – o societate sănătoasă”, propusă de Ministerul Educației și Tineretului la acest început de an, a fost binevenită în contextul în care societatea simte necesitatea abordării problemei date la nivel de stat prin intermediul școlii.

Activitatea desfășurată în clasa a III-a „E” a Liceului Teoretic ”G. Călinescu” din mun. Chișinău s-a axat pe obiectivul-cadru: *Formarea atitudinilor și comportamen-*

tului responsabil pentru un stil de viață de calitate (Curriculum de dirigiență, clasele primare, proiectul IȘE) și a tins spre realizarea următoarelor obiective de referință:

- identificarea imaginii proprii despre rolul și importanța familiei în viața personală;
- interiorizarea unui sistem valoric afectiv propriu creat în baza conceptului de *familie armonioasă*. Nivelul experienței la tema dată:
- elevii trebuie să cunoască informații elementare despre familie ca nucleu al societății;
- elevii memorează (compun) din timp o poezie despre familie;
- elevii selectează în prealabil o fotografie cu familia lor. Aspecte de motivare:
- intrinsecă – prin intermediul experimentului didactic (filozofia vieții) se va urmări comprehensiunea ideii despre armonizarea familiei;
- extrinsecă – activitățile de parteneriat vor stimula cooperarea între elev și părinte prezent la oră și vor favoriza o nouă comunicare între membrii familiei.

Metode și procedee	Forme de organizare	Mijloace instrucționale
Joc didactic Problematizare Experimentul imaginativ Joc didactic: <i>Microfonul magic</i> Proiect de grup: <i>Albumul foto</i> (al clasei) <i>Famiiliile clasei noastre</i> <i>Experiment: Familia, pietrele și nisipul</i>	Activitate frontală Activitate în grup Activitate în perechi	Fișa de lucru <i>Zîmbetul lui Radu</i> Albumul foto (al clasei) Un vas transparent, pietre cu diametrul de 5 cm, pietricele mai mici, nisip.

Colaborare: Angela Cutasevici, învățătoare, Liceul Teoretic „Gh. Asachi”, mun. Chișinău; Petruța Aurora Grecu, învățătoare, Școala Generală nr. 11, Hunedoara, România.

Credit fotografic: Portalul profesorului modern www.didactic.ro; „Învăț să fiu”. Ghid pentru psihologi

școlari, diriginți, profesori, Chișinău, 2006; Album de familie: Mariana Marin.

Etapa de evocare a presupus un asalt de idei prin experimentul imaginativ, auditoriul fiind suscitat de *cutia fermecată*, care urma să fie explorată prin între-

barea: *Cum credeți, ce poate fi în ea?* La acest capitol și-au dat concursul afiș elevii, cât și părinții. Momentul a generat emoții: și-au imaginat că în cutie poate fi un leu, o ciocolată, un pix, un creion, o fișă, o scrisoare; alții, în special părinții, au presupus că poate fi o cutie a speranțelor, o cutie ce le-ar putea aduce fericire. Motivația a fost stabilită din start: părinții au sesizat direcția de gândire și au servit drept model pentru copiii lor (unii dintre ei și-au voalat problemele de familie, anumite lucruri, cu siguranță, punându-i pe gânduri).

Ceea ce se ascundea în cutie le-a dat puțină bătaie de cap: de fapt, participanții aveau să vadă doar niște imagini – câteva frunze, ramuri, un om, un pom. Prin activități de grup, părinții și copiii au creat un enunț, având la bază cuvintele desprinse din imagini. Vom releva ideile emise de membrii grupurilor:

Grupul I: Un om a sădit un pom care a dat câteva frunze, pentru că în fiecare zi omul **mîngîia** ramurile lui.

Grupul II: O frunză a chemat o altă frunză să urce pe un ram. Ramul a chemat alt ram și împreună **au hotărît să dea ființă unui pom**, care a crescut mare datorită omului.

Grupul III: Omul seamănă cu pomul. Pomul crește numai dacă este udat, îngrijit și iubit. Și copilul crește alături de părinții săi, dacă este iubit și îngrijit la timp.

Răspunsurile i-au încântat pe participanți, dovedindu-se a fi un start bun. Gheața a fost spartă! Maxima zilei a fost anunțată și a captat atenția celor din sală: **Un om fusese o frunză... și doar ram cu ram... au izbutit să crească și să nască pomul...**

Ascultînd comentariile părinților, am constatat admirația elevilor față de ei. O liniște binecuvîntată, obținută atît de simplu: **Vocea și părerea părintelui...**

Posterul *Zîmbetul lui Radu* a direcționat lejer discursul despre armonia în familie. Cu certitudine, fiecare părinte a fost curios să afle părerea copilului său despre dulcele zîmbet al băiatului. Așadar, răspunsurile la întrebarea „Cum credeți, de ce zîmbește Radu?” s-au dovedit a fi incitante, iar cel așteptat a sosit chiar primul: *Pentru că are o familie!* Au urmat: *Pentru că are de toate. Pentru că îl iubește o fată! Pentru că are un frate! Pentru că cineva i-a spus o glumă. Pentru că și-a adus aminte de cadoul ce i l-a adus tata.* O fetiță a pledat pentru un răspuns mai dojenitor: *Pentru că e prea distrat la lecție!* S-a simțit incomoditatea părintelui, care a destăinuit în faza post-activitate că a înțeles ce mult își admonestează copilul. Exceptional!

Microfonul magic a oferit posibilitatea unei discuții *live* despre realitatea familiilor contemporane, ascunsă după replicile: *Dacă nu asculți, te duc la casa de copii! Vrei să mor, să știi ce înseamnă a fi fără mamă!* Niște fraze respingătoare, crude.

Răspunsurile copiilor la întrebările: *Poți să renunți la familie? Este posibil să te descurci singur în societate?* au pus pe gânduri mulți părinți:

- „Deși părinții deseori strigă la mine, totuna îi iubesc. Știu că dacă mi-ar explica, aș înțelege și oricum i-aș iubi.” (Elevul și-a permis o astfel de destăinuire, dat fiind faptul că părinții lui au lipsit de la ora de dirigenție).
 - „Cine mă va îmbrăca, mă va încălța, mă va hrăni?” (Sesizăm rolul părintelui de furnizor material, insuflat chiar de părinte).
 - „Părinții ne cresc și pentru ca cineva să le aline bătrînețile. Noi nu putem fără ei, dar nici ei fără noi.”
 - „Poți să te descurci, dar numai părinții ne sfătuiesc cum e mai bine.”
 - „La casa de copii sînt de toate, dar nu și sărutul drag al părintelui. Atunci cum poți crede că e bine fără părinți?”
- Răspunsurile părinților la întrebările „reporterilor” au servit drept stimulente pentru experiența de viață ulterioară:
- „Familia e locul unde poți să-ți tîmăduiești sufletul, unde apropiații te ajută fără să aștepte ceva de la tine. Mulți nu înțeleg aceasta și apelează la străini, destăinuindu-și gîndurile, deschizîndu-și sufletele. Cel mai important lucru este să le spui zilnic celor din casă că îi iubești, să-i întîmpini cu un sărut, cu o îmbrățișare, să le repeți cu orice ocazie că apreciezi ceea ce fac.”
 - „Părinții, frații sînt persoanele care se gîndesc mereu la tine. Societatea este dură, deși poporul nostru e generos.”
 - „Deși părintele uneori te ceartă, o face mai mult din dragoste. În felul acesta am crescut și noi oameni cumsecade, am creat familii, v-am dat viață vouă, vă educăm avînd ca model experiența din copilărie, dojana părinților noștri – bunicii voștri. Trebuie să fiți ascultători și să ne arătați respect, prin cunoștințele aduse de la școală, prin bunele maniere deprinse la ore, prin grija față de rude etc. E adevărat, de multe ori venim iritați de la serviciu, iar vocea noastră pare a fi mai ridicată. Trebuie să știți însă un secret: în asemenea cazuri, veniți cu un pupic dulce și noi, părinții, uităm de toate grijile care ne macină.”

Discursurile părinților s-au dovedit a fi adevărate confesiuni de care, cu siguranță, vor ține cont copiii.

Activitate practică – Posterul *Familia mea* – a presupus realizarea următoarelor etape: a) repartizarea filelor identice (individual); b) fixarea fotografiei, a imaginii de familie; c) completarea, în parteneriat, a posterului cu semne convenționale, cu elemente decorative (floricele, steluțe, alte ornamente); d) coaserea filelor în albumul clasei (temă de casă).

<p>Sînt copil ca fiecare Și mă joc mereu, Jucăria cea mai mare Este tatăl meu. Și cînd tata nu-i acasă Ci-i altundeva, Jucăria cea frumoasă Este mama mea,</p>	<p>Mama</p>		<p>Tata</p>	<p>Și cînd mama și cu tata Sînt plecați de-aici Pentru joc, să țineți seama, Am niște bunici. Scumpă mamă, dragă tată, Roata nu stă-n loc, Că voi fi și eu odată Jucărie-n joc.</p>
	<p>Fratele</p>		<p>Eu</p>	

Prezentarea filelor de album a provocat emoții plăcute, întrucât fiecare cuplu a încercat să le aducă la cunoștința publicului într-un mod original. Expunerea experienței despre familia proprie a constituit un debut pentru mulți elevi și părinți. Efectul acestei secvențe s-a înscris sub semnul „avantajului”.

Pentru etapa de reflecție am optat în favoarea experimentului cu materiale din natură „Familia, pietrele și nisipul”, care a constat din următoarele: a) Se ia un vas transparent și se pun în el pietre mari (cu diametrul aproximativ de 5 cm). Elevii sînt întrebați dacă vasul este plin (Elevii răspund DA.); b) Se toarnă în vas pietricele mici. Întrebați din nou dacă vasul este plin, elevii vor răspunde afirmativ; c) Se ia un pumn de nisip și se toarnă în vas, umplînd toate spațiile libere. Se întreabă elevii dacă vasul e plin; d) Se concluzionează: Așa e și cu viața noastră. Pietrele mari sînt lucrurile importante: *familia, partenerul, sănătatea și copiii*, lucruri care, chiar dacă totul e pierdut și numai ele rămîn, viața voastră tot este completă. Pietricelele sînt celelalte lucruri care contează: *slujba, casa și mașina*. Nisipul reprezintă *lucrurile mici* care completează restul. Dacă puneți în vas mai întîi nisipul, nu mai rămîne loc pentru pietrele mari și pietricele. La fel decurge și viața voastră: dacă vă consumați timpul și energia cu lucruri mici, nu veți lăsa loc pentru lucruri importante. Fiți atenți la lucruri care sînt esențiale pentru fericirea voastră. Jucați-vă cu copiii, faceți-va timp pentru odihnă, aveți

grijă de sănătate, bucurați-vă de momentele petrecute împreună. Veți reuși să mergeți la școală, să faceți curat în casă, să dați o petrecere sau să duceți gunoiul. Aveți grijă, în primul rînd, de “pietrele mari”, de lucrurile care într-adevăr contează. Stabiliți-vă prioritățile, restul este doar “nisip”.

Sunetul clopoțelului ar fi trebuit să aducă multă veselie, reacția însă a fost una neașteptată. Fiecare copil își ținea strîns de mînă părintele și mai aștepta ceva. Dar ...ne așteaptă casa, sînul familiei cu multe clipe fericite.

Marele pedagog J.-J. Rousseau spunea: „Lucrul cel mai important este să vă cunoașteți copilul”, or, lecția la care am fost și învățătoare, și părinte (copilul meu fiind elevul meu) m-a făcut să constat că prea puțin comunicăm cu propriul odoraș. Reveniți, ori de cîte ori aveți ocazia, la rugămîntea asiduă a copilului vostru, pentru a pune pe cîntar și a alege valorile:

“Eu sînt copilul,

Tu ții în mîinile tale destinul meu,

Tu determini, în cea mai mare măsură,

dacă voi reuși sau voi eșua în viață!

Dă-mi, te rog, acele lucruri care

să mă îndrepte spre fericire,

Educă-mă, te rog, ca să pot fi

o binecuvîntare pentru lume!”

(Familiei mele – Child’s Aopels).

Cîntecul de leagăn – modalitate de comunicare cu copiii mici



Maria VASILIEV

Universitatea Tehnică din Moldova

Despre cîntecul de leagăn se poate spune că este cea mai eficientă modalitate de a comunica cu nou-născutul – auzind vocea mamei și armonia sunetelor muzicale, el se oprește din plîns, se liniștește și adoarme mai ușor.

Am realizat un studiu pe un eșantion nu prea impunător de subiecți (268 de mame cu vîrsta cuprinsă între 18-54 ani), dar suficient pentru a evidenția în ce măsură se recurge la această modalitate de interacțiune cu copiii mici. Componenta eșantionului selectat s-a caracterizat prin diferențe de vîrstă, nivel de studii și origine socială. Rezultatele obținute au reliefat următoarele: doar 37% din mame au cîntat sau cîntă copiilor cîntece de leagăn. Dintre acestea, 27,6% au depășit vîrsta de 30 de ani, iar 19,4% sînt mame tinere (18-25 ani), care aveau la momentul chestionării copii mici. Multe dintre tinerele mămici

au menționat că nu cunosc cîntece de leagăn și nu consideră necesar “să adorm copilul prin intermediul cîntecului”. Datele înregistrate ne permit să concluzionăm că:

- obișnuiesc să folosească acest mod de comunicare cu copiii mamele cu un nivel de studii mai înalt;
- mai frecvent cîntă și cunosc cîntece de leagăn mamele din mediul urban;
- acest mod este folosit aproape în exclusivitate în comunicarea cu micuții doar în primele 8-9 luni de viață;
- se atestă tendința de ignorare de către tinerele mame a cîntecului de leagăn;
- cu mai multă pasiune despre valoarea cîntecului de leagăn vorbesc bunicile și mamele cu experiență bogată în educația copiilor.

Rezultatele, deloc optimiste, ne-au impulsionat să revenim la acest subiect cu mare pondere educativă. Observările întreprinse asupra somnului copiilor-sugari, adormiți cu ajutorul cîntecului de leagăn, ne-au făcut să conchidem că perioada de adormire este mai scurtă, iar cea a somnului – mai lungă. În timpul somnului, ei sînt mai liniștiți, surd mai des. Starea de veghe pentru acești copii decurge fără neliniște și emoții negative.

Chiar din primele zile de viață, copilul are nevoie să se simtă protejat și iubit. Legănatul îi provoacă senzații plăcute,

cunoscute în perioada intrauterină. Copilul care primește în mod sistematic asemenea mesaje de dragoste, protecție și siguranță se dezvoltă mai bine decât cel ce nu beneficiază de astfel de condiții. Se mai cere remarcat și faptul că receptivitatea față de mesaje nonverbale ale mamei (mimică, gest) sporește prin intermediul cântecului de leagăn.

Cântecul de leagăn este:

- cel mai valoros dialog dintre mamă și copil;
- instrumentul prin care copilul învață să asculte sunetele și să reacționeze adecvat la influențele venite din mediul extern;
- o modalitate eficientă de comunicare cu nou-născutul, de transmitere și receptare a mesajului de dragoste;
- un indiciu al înțelegerii armonioase dintre mamă și copil;
- mijlocitorul unui somn odihnitor și profund;
- forma cea mai potrivită pentru satisfacerea nevoii copilului de a se simți în siguranță și securitate;
- remediu de a alina copilul.

Cântecul de leagăn are efecte benefice asupra:

- dezvoltării fizice, asigurând un somn liniștit;
- formării componentei afective, sporind atașamentul față de mamă;
- dezvoltării senzoriale, influențând pozitiv auzul fonematic și muzical;
- dezvoltării limbajului, accelerând apariția gînguriturii;
- socializării și relaționării.

Copiii, în a căror educație se folosesc cîntece de leagăn, sînt calmi și echilibrați; receptivi la diferite sunete; sensibili

și deschiși să comunice cu cei din jur, dovedind sociabilitate de timpuriu.

De reținut următoarele:

- Copiii care sînt adormiți cu ajutorul cîntecelor de leagăn au somnul profund, iar cînd se trezesc sînt bine dispuși, manifestă activism și vioiciune.
- Cîntecul de leagăn stimulează apariția gînguriturii și lalației, deci influențează benefic dezvoltarea vorbirii, copiii începînd să vorbească mai devreme și mai bine.
- Copiii care ascultă cîntece de leagăn au o pronunție și un timbru al vocii mai expresive. S-a observat că ei încearcă, gîngurind, să emită armonia sunetelor asemănătoare celor ale cîntecului de leagăn.
- Cîntecele de leagăn sînt primele și cele mai bune lecții de muzică canto, iar mama – cea mai iscusită interpretă.

În concluzie, vă sugerăm vouă, mamele, să nu ratați ocazia de a consolida relația de comunicare cu micuțul și de a vă demonstra capacitățile interpretative în fața celui mai drag și mai mare Ascultător pe care vi l-a dat Dumnezeu, pentru că în timpul interpretării cîntecului de leagăn stau la taifas Dragostea și Inocența.

Cîntecul de leagăn are efecte miraculoase în formarea și dezvoltarea relației mamă-copil, părinți-copii.

Cîntecul de leagăn este un balsam pentru sufletul pruncului, pe care i-l poate oferi doar mama.

Cîntecul de leagăn este declarația de dragoste a Mamei pe care Copilul o decodifică cu sufletul.

Cîntecul de leagăn este întru chiparea chipului blînd al Mamei și al Copilăriei.



Larisa VÎRTOSU

Coordonator EFA-FTI, UNICEF/UNESCO

Managementul și finanțarea aprovizionării cu manuale pentru nivelul preșcolar și cel primar în economiile de tranziție

Materialele didactice în contextul Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului (ODM) și al Educației pentru Toți (EPT)

Globalizarea are un impact important asupra educației. Unul din efectele ei este adoptarea ODM și a țintelor EPT, pe care o mare parte din statele lumii le-au acceptat ca obiective legitime și dezirabile în educație. Majoritatea țărilor în curs de dezvoltare au inserat aceste obiective și ținte într-un context mai larg – cel al reducerii sărăciei. ODM definesc într-o formă concisă scopurile de atins la nivel internațional pînă în 2015: eradicarea sărăciei extreme și a foamei; realizarea accesului universal la învățămîntul primar; promovarea

egalității genurilor și abilitarea femeilor; reducerea mortalității copiilor; îmbunătățirea sănătății materne; combaterea HIV/SIDA, a malariei și a altor boli; asigurarea durabilității mediului; crearea parteneriatului global pentru dezvoltare. Numai 2 din obiectivele enumerate vizează direct educația, dar ele trebuie studiate în contextul general al ODM, care, în ansamblu, abordează comprehensiv problema majoră a lumii – problema sărăciei.

MANUALELE ȘCOLARE ȘI EPT

Cum contribuie manualele școlare la realizarea obiectivelor EPT? Manualele școlare vizează direct **accesul**, **echitatea** și **calitatea**.

Acces. Disponibilitatea manualelor are un efect profund asupra frecvenței școlii de către copii. Oamenii nu s-ar mai interna la spitale dacă ar afla că nu sînt medicamente. În mod similar, părinții ar putea să nu-și trimită copiii la școală știind că aceasta nu are manuale. Dacă abordăm respectiva problemă într-un context mai vast, manualele asigură „accesul” la cunoștințe; organizează cunoștințele; oferă o alternativă de perspectivă la materialul predat; deschid orizonturi mai largi.

Echitate. Chiar și acolo unde sînt disponibile, politicile de aprovizionare cu manuale pot afecta gradul de școlarizare. Costul acestora poate influența direct decizia familiei de a-și trimite copiii la școală. În multe țări, în conformitate cu politicile de aprovizionare cu manuale, acestea sînt asigurate gratis la nivel de învățămînt primar. În unele țări cu politici de cofinanțare deși contribuția familiei este mică, ea poate fi totuși semnificativă pentru o familie săracă cu 3-4 copii de vîrstă școlară.

Calitate. EPT pune un accent mai mare pe rata de absolvire a școlii decît pe rata de școlarizare, deoarece copilul trebuie să primească în școală o educație care să umple de sens viața lui, a comunității și a națiunii. Foarte mulți părăsesc școala fără să termine ciclul primar. Dar accesibilitatea manualelor nu este singurul motiv al abandonului școlar și nu trebuie privită ca un panaceu pentru toate problemele educaționale.

Manualele școlare pot fi utile doar în asociere cu politicile educaționale comprehensive și clar definite. Ele reprezintă doar un factor printre mulți alții în calea spre realizarea țintelor ODM și EPT, dar, indiscutabil, unul esențial, *sine qua non*. În majoritatea țărilor din lume, instituțiile de stat stabilesc politica educațională și valorile sistemului educațional, manualele școlare avînd menirea să susțină realizarea și promovarea acestora.

REPUBLICA AZERBAIDJAN

Politici. După proclamarea independenței, în Azerbaidjan au fost întreprinse anumite acțiuni în vederea reînnoirii, perfecționării și dezvoltării conținuturilor în sistemul educațional. Elaborarea unor programe educaționale noi a servit ca bază pentru organizarea unor activități ce au avut drept scop reînnoirea conținuturilor manualelor în învățămîntul general.

În perioada 1995-2003, elevii cl. I-IV au fost asigurați cu manuale gratis. Asigurarea gratis, din 2005, cu manuale pentru cl. I-IX denotă existența unei politici de stat consecvente și durabile în domeniu. Manualele sînt elaborate în conformitate cu rigorile standardelor de stat al învățămîntului general obligatoriu, aprobate prin Hotărîrea Cabinetului de Miniștri nr. 72 de la 26.04.1999.

Finanțare. Editarea manualelor pentru școli și asigurarea gratuită a elevilor cu manuale se efectuează din contul bugetului de stat. Instituțiile private achiziționează manuale din contul resurselor proprii. Anual, în perioada elaborării și aprobării bugetului de stat, avînd la bază pronosticul efectuat de Ministerul Educației (ME) în baza prețului mediu pe piață, se prevăd surse pentru asigurarea școlilor cu manuale gratis. Utilizarea acestor resurse ține de competența ME, care determină tirajul, volumul și standardele editării manualelor.

Prețul nominal al manualului este fixat în funcție de prețul mediu de piață al materialelor poligrafice, cheltuielile de editare, onorariile autorilor etc. (impozite și alte costuri obligatorii). Controlul calității editării manualelor este efectuat de un grup de experți, instituit de ME.

Manualele transmise școlilor constituie fondul de carte și, prin intermediul bibliotecilor, sînt date în folosință pe o perioadă de 4 ani.

În anul 1995, Guvernul Azerbaidjanului a alocat 1.903.399 mln. dol. SUA pentru editarea manualelor pentru cl. I-IX. S-au publicat 21 titluri de carte cu un tiraj de 2.850.000 ex. (asigurare gratis cu manuale cl. I-IV). În anul 2007, au fost alocate 7.000.000 mln. dol. SUA pentru editarea manualelor pentru cl. I-IX. S-au publicat 155 titluri de carte cu un tiraj de 5.185.000 ex. (asigurare gratis cu manuale cl. I-IX).

Elaborare de manuale. ME este responsabil de recepționarea de la edituri a manualelor, de stocarea și transportarea acestora la timp în școli.

Editare. Publicarea manualelor pentru școlile din învățămîntul general se efectuează în conformitate cu legea despre achizițiile de stat prin intermediul unor tendere. Conform acestei legi, la tendere pot participa atît întreprinderile editorial-poligrafice de stat, cît și cele private. Controlul calității și al prețurilor manualelor este efectuat de Comisia de tender a ME. Periodicitatea editării este determinată în conformitate cu regulamentul despre editarea și aprovizionarea cu manuale a școlilor din învățămîntul general. Astfel, manualele editate pentru întîia dată se publică în primul an într-un volum de 105%, iar pe parcursul următorilor 3 ani, într-un volum de 15% din necesitățile generale. Manualele se editează în limbile azeră, rusă, gruzină și în limbile altor minorități naționale.

REPUBLICA BELARUS

Politici. Aprovizionarea cu manuale în R. Belarus se reglementează în conformitate cu deciziile Guvernului, în baza unor acte normative departamentale.

Finanțare. Ministerul Educației (ME) finanțează publicarea manualelor școlare și menține controlul asupra elaborării și editării acestora.

În instituțiile preșcolare se folosesc 6 titluri de materiale didactice (tiraj anual – 600.000 ex.), la treapta primară – 34 titluri (tiraj anual – peste 2 mln. ex.). Tirajul pentru fiecare manual/ghid metodologic se calculează în volum de 110% în raport cu numărul total al elevilor. Materialele didactice pentru preșcolari sînt achiziționate integral de părinți. Plata pentru folosirea manualelor în învățămîntul primar este acoperită de părinți în sumă de 50% din cost: manualele se dau în folosință pe parcursul anului, după care se transmit în biblioteca școlii pentru o ulterioară utilizare. O anumită categorie de elevi (copiii din instituții rezidențiale și din familii vulnerabile, copiii invalizi și orfani etc.) sînt asigurați cu manuale gratis în baza unei hotărîri a Guvernului. Prețul unui set de manuale este acceptabil pentru părinți: pentru instituțiile preșcolare el constituie 7000 ruble, iar pentru fiecare clasă din școala primară – în medie de 15000 ruble. Prețurile sînt relativ stabile și accesibile pentru cetățeni:

ele reprezintă în medie 1-2% din salariul lunar mediu pe țară.

Editare. Editarea literaturii didactice și metodice se realizează din contul bugetului republican și este coordonată și efectuată de întreprinderea științifico-metodică „Institutul Național de Educație” al ME. Pe lângă ME funcționează Consiliul științifico-metodic pentru învățământul preșcolar, general-obligatoriu și special, care efectuează expertiza științifico-metodică a manualelor.

Prin intermediul unui sistem electronic automatizat se realizează controlul operativ al stocurilor disponibile și al folosirii manualelor în instituțiile de învățământ, se elaborează pronosticul necesităților, cât și planul de editare. Planurile curente și de perspectivă de editare a manualelor se elaborează conform pronosticului necesităților (evidența contingentului de elevi, analiza situației demografice). Manualele și materiale didactice sînt selectate de profesori și educatori în funcție de metodologia în baza căreia au fost elaborate.

Nu există o piață a manualelor folosite. Ea este substituită cu fondul de manuale, care pot fi folosite repetat, instituit în bibliotecile școlare.

În conformitate cu hotărîrea Guvernului R. Belarus, manualele sînt editate doar de editurile de stat. Anual, o comisie interdepartamentală distribuie comanda de stat pentru publicarea de manuale către edituri. În viitorul apropiat se prevede editarea manualelor în bază de tender al editurilor cu diferite forme de proprietate. Respectarea standardelor în domeniul editării cărții didactice este controlată de Ministerul Educației, Ministerul Sănătății și Ministerul Informaticii.

Transportarea manualelor, inclusiv în școlile rurale, este efectuată de o întreprindere specializată de nivel republican.

În vânzare liberă se livrează pîna la 10% din tiraj, cantitate ce acoperă necesitățile părinților în cazul pierderii manualului transmis copilului în folosință temporară.

REPUBLICA MOLDOVA

Politici. Pînă în anul 1998, asigurarea elevilor cu manuale în sistemul de învățământ din R. Moldova se efectua gratis, prin intermediul bibliotecilor școlare, în baza Hotărîrii Sovietului de Miniștri al R.S.S. M. nr.45 din 31.01.1978 “Despre trecerea la folosirea gratuită a manualelor de către elevii școlilor de cultură generală”. Schimbările profunde de la începutul anilor 1990 au impus înlocuirea manualelor vechi destul de ideologizate. Această necesitate a devenit și mai stringentă din cauza trecerii de la alfabetul rusesc la cel latin. În perioada 1990-1995, nu s-a făcut altceva decît să se retipărească manualele sovietice cu grafie latină, conținuturile lor rămînd neschimbate. Tot în această perioadă s-a înregistrat o masivă donație de manuale din România și Rusia, care, de fapt, erau la fel de ideologizate. Din cauza deficitului de resurse, în anii 1995-2000 înlocuirea manualelor a avut un caracter instabil. Ca rezultat, se înregistra un deficit semnificativ de manuale școlare, iar unele dintre cele în uz adeseori nu corespondeau noilor cerințe. Pentru acoperirea deficitului de manuale, în 1990-1997, în școli se foloseau manuale vechi moldovenești, manuale editate în România, Rusia, Turcia, Bulgaria, Ucraina și mai multe titluri editate în ultimii ani în R. Moldova.

Problema s-a acutizat în momentul aprobării Legii învățămîntului din 1996, care, de fapt, a declarat prioritățile sistemului educațional pentru R. Moldova la etapa actuală, determinată ca o etapă de tranziție. Declararea învățămîntului formativ în Legea învățămîntului a declanșat noi abordări ale sistemului educațional, care, la rîndul lor, au reclamat elaborarea unei noi generații de manuale. În perioada 1990-1997, se elaborează noile concepții și valențe ale educației, bazează pe valorile naționale și universale, fapt care determina o nouă abordare în elaborarea de manuale școlare. Acest lucru impunea, de asemenea, și apariția unor noi colective de autori. În această perioadă sînt editate primele manuale (“Matematica” și “Luminițe” pentru cl.I și II), elaborate în concepție de curriculum, manuale complet noi, de o altă generație, depolitizate, cu un volum informațional optim pentru vîrsta școlarului mic, orientate spre transformarea învățămîntului dintr-un sistem de acumulare a informației într-un sistem de formare dirijată a copilului. Chiar dacă nu au fost perfecte, aceste manuale au creat premise întru elaborarea și editarea unei noi generații de manuale pentru școlile din R.Moldova. În anii 1994-1998, numărul titlurilor de manuale editate este foarte redus. Manualele se distribuiau în școli gratis, prin intermediul firmei comerciale „Molddidactica”.

Finanțare. Resursele bugetare disponibile pentru manuale au fost destul de limitate în perioada 1990-1998. De exemplu, bugetul anului 1997 prevedea alocarea unei sume echivalente cu 2,5 mln. dol. SUA, dar situația financiară precară a permis să fie disbursate doar cca 10% din sumă. Finanțarea editării manualelor devenise în anii 1996-1997 o problemă fundamentală pentru Ministerul Învățămîntului (MÎ), care datora editurilor echivalentul a peste 5 mln dolari SUA, adică peste 20 mln. lei, fapt ce semnaliza lipsa unui mecanism durabil de finanțare a editării manualelor. MÎ nu dispunea de resurse bugetare pentru a asigura anual elaborarea adecvată de noi manuale pentru un sistem modern de învățământ. Perioada 1994-1998 a fost una dintre cele mai nefavorabile. Situația economico-financiară precară și introducerea noilor conținuturi educaționale au creat dificultăți în asigurarea cu manuale. În această perioadă, cu asistența Băncii Mondiale, se pregătește pentru implementare un nou mecanism de asigurare cu manuale, care prevede arendarea de către elevi, contra unei taxe stabilite, a manualelor pentru un an de studii. Prezentul mecanism este capabil să mențină o sursă durabilă de finanțare și de reproducere a manualelor. De fapt, aceasta nu este altceva decît editarea manualelor cu suportul părinților. Respectivul mecanism a fost legiferat prin Hotărîrea Guvernului R. Moldova nr. 448 din 9 aprilie 1998 „Cu privire la asigurarea cu manuale a elevilor din învățămîntul primar și gimnazial”. Odată cu adoptarea acestei hotărîri, editarea de MÎ a manualelor școlare din contul bugetului a fost stopată, iar manualele pentru cl. III-IX au fost editate prin intermediul Proiectului de reformă a învățămîntului secundar-general.

În anul 1998 deci se purcede la implementarea unui noi sistem de asigurare cu manuale. La 25 februarie 1998 a

fost adoptată Hotărârea Parlamentului R. Moldova nr. 1531 „Privind instituirea Fondului extrabugetar pentru manuale”, articolul 2 al căreia prevede că “sistemul de arendare a manualelor se pune în aplicare începând cu anul de învățământ 1998/99”. Acest sistem presupune trecerea la asigurarea cu manuale pe principii participativ: pe de o parte, părinții achită o cotă anuală (din preț) pentru utilizarea manualelor, pe de altă parte, statul (prin intermediul MET) își asumă obligațiunea să elaboreze și să achiziționeze manualele. Pe parcurs, documentele menționate au suferit mai multe modificări și completări pentru a eficientiza mecanismul respectiv de asigurare cu manuale a elevilor la toate treptele de școlaritate.

Elaborare de manuale. Până în anul 1995, elaborarea manualelor se efectua în cadrul unui sistem închis. Autorii erau selectați de către MÎ. În majoritatea cazurilor, persoanele care elaborau programele școlare elaborau și manualele, a căror publicare era asigurată de Editura de Stat de Manuale.

În perioada implementării proiectului de reformă a învățământului secundar-general (1998-2003), cofinanțat de Banca Mondială, se pun bazele elaborării manualelor de către autorii autohtoni și achiziționarea lor în bază de concurs. De fapt, elaborarea manualelor prin concurs este una dintre cele mai mari realizări ale proiectului, modalitate menținută și dezvoltată și în prezent de MET.

Editare. Studiul cu privire la asigurarea cu materiale didactice la nivel de educație preșcolară și primară, efectuat recent de Comisia Națională a R. Moldova pentru UNESCO, a relevat că în ultimii 10 ani nu a fost editat nici un titlu de manual pentru preșcolari, excepție fiind curricula și distribuirea acestora în toate instituțiile. Numărul și cantitatea lucrărilor variază de la o instituție preșcolară la alta, o situație mai bună atestând instituțiile din orașe. În cele din mediul rural deseori se aplică copii xerox ale acestora, fapt care nu permite dezvoltarea adecvată a capacităților de cunoaștere ale copiilor. Totodată, nu există o evidență statistică a titlurilor de carte didactică pentru preșcolari. Asigurarea instituțiilor preșcolare cu materiale didactice poartă un caracter mai puțin sistematic și se desfășoară în funcție de capacitățile autorităților locale, instituțiilor, educatorilor și ale părinților. Din anul 2007, situația a început să se redreseze prin intermediul proiectului „Educație pentru Toți - Inițiativa de Acțiune Rapidă”, implementat de MET, în cadrul căruia au fost elaborate noul Curriculum, standardele de învățare și dezvoltare pentru copii, standardele profesionale ale educatorilor și Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară. Aceste documente de politică educațională, împreună cu un set de materiale didactice (manualul de educație civică „Acasă” și cartea uriașă pentru citire în grup „Delia merge la școală”) vor fi publicate și diseminate la scară națională gratis până la 1 aprilie 2008.

În decembrie 2002, Colegiul ME a aprobat „Planul de asigurare cu manuale a elevilor din învățământul primar și gimnazial pentru anii 2003-2010”. Pe lângă titlurile de carte editate în cadrul Proiectului „Reforma învățământului secundar-general din R. Moldova”, cofinanțat de Banca Mondială, și pentru care au fost acumulate plăți de închiriere, acest document prevede

și editarea unor manuale pentru care nu s-au colectat plăți de închiriere: „Educație muzicală”, „Educație plastică”, „Educație tehnologică”, „Informatică” pentru toate clasele.

În perioada 2003-2007, au fost organizate 8 licitații, la fiecare participând câte 6-12 ofertanți (edituri), la care au fost expuse peste 86 de titluri de manuale. Pentru participare ofertanții procură documentele de licitație de la MET. Ofertantul poate participa la o licitație cu oferte pentru mai multe loturi, procurând doar un singur pachet de documente de licitație. Cerințele față de ofertant și oferte, stabilite în documentele de licitație care, practic, nu au suferit schimbări în ultimii 5 ani, reies din stipulările Legii „Cu privire la achiziția de mărfuri și servicii pentru necesitățile statului” și sînt cît de cît standardizate. La stabilirea cerințelor față de oferte (parți din manuscris) s-au consultat mai multe edituri din țară și s-au luat în considerare expectanțele psihopedagogice actuale față de un manual. Unica modificare esențială operată este volumul de manuscris care se prezintă la concurs. Până în anul 2006, se prezenta 50% din manuscris, din care 25% tehnoredactat, 25% text cu indicații concrete pentru imagini, scheme etc. După anul 2006, la concurs se prezintă 75% din manuscris, din care 50% tehnoredactat, iar 25% text cu sugestii concrete de amplasare în pagină a exercițiilor, imaginilor, schemelor etc.

Pe parcursul anului 2003, au fost editate 3 titluri de carte cu un tiraj de 165500 ex. cu un cost total de 3655,4 mii lei. Costul mediu al unui exemplar a constituit cca 22 lei. În anul 2007, au fost editate 25 titluri de carte cu un tiraj de 959380 ex. și un cost total de 21179,5 mii lei. Costul mediu al unui exemplar este de cca 22 lei.

CONCLUZII

Voința politică. Asigurarea adecvată cu manuale școlare și alte materiale didactice este o chestiune ce ține de prioritățile și obiectivele stabilite în documentele de politici ale unui stat.

Politica națională de carte. Guvernele pot acorda asistență pentru dezvoltarea continuă a industriei locale de editare prin adoptarea unei politici naționale de carte.

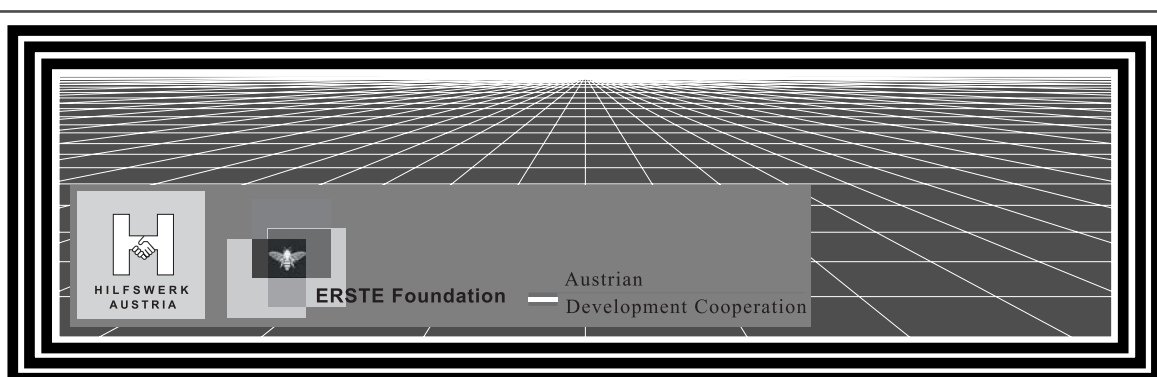
Actorii. Implicarea actorilor locali sporește elementul de inovație și responsabilitate.

Economiile de tranziție. În economiile de tranziție multiplele schimbări în curriculum, conținut și cursuri au cauzat în ultimii ani probleme serioase în asigurarea adecvată cu manuale la nivel preșcolar și primar.

„Lanțul cărții”. Pentru a asigura cu manuale actuale toate școlile nu este suficient doar de a revizui curriculumul și de a le publica. „Lanțul cărții” solicită o planificare minuțioasă a cererii și necesităților; prognozarea numărului de exemplare care urmează a fi publicate și înlocuite în funcție de clasă și disciplină; luarea unor decizii chibzuite privind costurile și stabilirea prețului, problemele legate de distribuție; coordonarea dintre autoritatea centrală și alte autorități, edituri, librării, directori de școli, biblioteci, părinți. Trebuie luat în calcul și potențialul noilor tehnologii.

Recenzent:

dr., conf. univ. Mihai PAIU



INCLUSIV EU*



Viorica COJOCARU

director executiv, Centrul de Zi "Speranța"

O publicație în sprijinul incluziunii

Incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități nu mai este o noutate pentru sistemul de învățământ din R.Moldova. Totuși, nu putem afirma cu certitudine că am depășit momentele dificile în această direcție. În prezent se lucrează asupra adoptării Concepției privind educația incluzivă, în timp ce mulți copii cu dizabilități au trecut deja prin școala primară și sînt înscriși în ciclul gimnazial. Rezultatele obținute se datorează efortului

depus de cei ce și-au propus, acum cîțiva ani, reabilitarea și integrarea socială a copiilor cu dizabilități.

Pentru un copil cu necesități speciale frecventarea unei școli de cultură generală este oportunitatea cea mai mare, dacă nu chiar unica, de a se integra în societate. Astfel, mai întîi societatea civilă, iar ulterior și structurile guvernamentale au conștientizat acest lucru și au lansat ample campanii și proiecte în susținerea incluziunii copiilor cu dizabilități în sistemul de învățământ al R. Moldova.

Printre acțiunile ce vin să sprijine copiii cu dizabilități se înscrie și publicarea în mass-media națională a unui șir de materiale ce au în prim-plan acest subiect. Este salutar faptul că prin asemenea apariții, în presa scrisă și la televiziune, cititorilor și ascultătorilor li se oferă posibilitatea de a fi informați asupra problemelor cu care se confruntă copiii cu dizabilități și locul pe care îl ocupă în societate. Centrul de Zi „Speranța”, una dintre primele organizații din Moldova care a susținut și a promovat educația incluzivă, a reușit pe parcursul activității sale să ajute mai mulți copii cu dizabilități să frecventeze o instituție generală de învățământ, să-i asigure cu transport, să efectueze adaptări arhitecturale în multe din școlile cu practici pozitive în incluziune. Ar fi nedrept să afirmăm că echipa Centrului a izbutit să realizeze toate acestea de una singură. În primii ani de activitate a programului s-au implicat activ colectivul Gimnaziului „Pro Succes”, cel al Școlii-grădinițe nr.120 și al Școlii-grădinițe nr. 152.

Educația incluzivă cuprinde tot mai mulți copii cu dizabilități și tot mai multe instituții acceptă incluziunea. Procesul însă se dovedește a fi unul complex. De aceea, un suport informațional în domeniu ar facilita efortul instituțiilor ce sprijină educația incluzivă, al profesorilor, al părinților și ar contribui la mediatizarea acestei teme. Astfel, a apărut ideea inițierii în revista *Didactica Pro...* a rubricii *Inclusiv Eu*. Materialele prezentate aici se vor regăsi și în buletinul de față, cu același nume, ce va apărea o dată la două luni. Articolele inserate vor aborda diverse aspecte teoretice și practice cu referire la educația incluzivă.

Buletinul *Inclusiv Eu* este editat de Centrul de Zi „Speranța” în colaborare cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în cadrul unui proiect implementat cu suportul Asociației obștești Hilfswerk, Austria.



* Această rubrică apare în parteneriat cu Centrul de Zi "Speranța" și cu sprijinul financiar al Hilfswerk, Austria; ERSTE Foundation; Austrian Development Cooperation.

O șansă pentru fiecare

În ultimul timp, tema persoanelor cu handicap – termen mai des folosit de presă, a devenit una foarte mediatizată. Emisiunile TV, ziarele și revistele relatează pe larg despre condiția acestor persoane, despre politicile de integrare în societate, despre toleranță și șanse egale. Situația lor a început să evolueze în bine, a fost adoptat și un termen nou despre respectiva categorie: dizabilitate. Care este diferența dintre acești doi termeni? *Handicap* este o noțiune ce comportă, mai degrabă, o conotație socială, atribuită persoanei ca urmare a atitudinii din partea societății. Dacă o persoană în cărucior nu poate intra într-un centru comercial sau într-o instituție publică, întrucât nu este amenajată o rampă, atunci această incapacitate devine handicap. *Dizabilitatea* însă denotă (in)capacitatea fizică sau mentală de a întreprinde o acțiune, de a face ceva anume.

Dizabilitatea, în cazul societății noastre, poate fi factorul de decizie în soarta de mai departe a unui copil. De ce spun în societatea noastră? Pentru că în Uniunea Europeană și în lumea occidentală persoanele cu dizabilități nu mai sînt privite ca o povară, ba dimpotrivă, lor li se creează condițiile necesare pentru a fi parte egală a societății.

Se zice că viața nu este ceea ce se întîmplă cu noi, ci felul în care știm să reacționăm la cele întîmplăte. Pornind de la această premisă, cum ar trebui să reacționeze un părinte la știrea că copilul său are dizabilitate? În primul rînd, va trebui să evite gîndurile precum că va fi total diferit de ceilalți copii, că nu va avea o copilărie fericită sau șansa de a-și trăi viața deplin. Dar, principalul, va trebui să excludă ideea instituționalizării sau, și mai

grav, abandonării lui.

Este adevărat, societatea noastră nu a depășit stereotipul sovietic față de copilul cu dizabilități. În acea perioadă, apariția unui copil cu deficiențe lăsa o amprentă negativă asupra părinților și îi putea marca pentru tot restul vieții. Pentru că atunci, din lipsa de șanse de a se integra în societate, acesta devenea o povară pentru familie. De multe ori, din această cauză familia se destrăma.

Timpurile s-au schimbat, persoanele cu dizabilități sînt alături de noi: în stradă, la serviciu, la magazin, iar tot mai mulți copii cu dizabilități frecventează școlile de cultură generală alături de semenii lor.

Părintele copilului cu dizabilități nu mai este singur și neputincios în fața necesităților speciale ale copilului său. În ultimii ani, au fost lansate numeroase servicii de alternativă care îi ajută pe acești copii să devină membri deplin ai societății și să-și valorifice potențialul. Respectivele servicii, oferite de centre create, în mare parte, de părinți, au ca scop reabilitarea și integrarea socială a copiilor cu dizabilități, cît și a întregii familii. Centrul de Zi „Speranța” este una dintre primele instituții de acest fel din Moldova. Aici copiii beneficiază de recuperare și reabilitare fizică, studiază o limbă străină, învață să lucreze la calculator, iar sîmbăta participă la Clubul Zilei de Odihnă. Toate aceste eforturi sînt orientate pentru a-i pregăti să meargă la o școală de cultură generală.

Centrul de Zi „Speranța” este „un consultant” pentru toți părinții care au nevoie de susținere în creșterea și educarea unui copil cu probleme de sănătate.



Centrul de Zi „Speranța” – o lume unde dizabilitățile și abilitățile devin posibilități

Oriunde persoanele cu dizabilități necesită o atenție specială, care se manifestă fie prin politici și strategii guvernamentale adecvate (oportunități, indemnizații bănești, instituții speciale), fie prin atitudinea cetățenilor de rînd sau implicarea activă a societății civile în soluționarea problemelor cu care se confruntă acestea. În societatea noastră, în ultima vreme, s-au realizat pași importanți în crearea condițiilor de integrare socială a persoanelor cu dizabilități, iar subiectul dat a început să fie mediatizat pe larg.

În anul 1997, încercînd să-și ajute ambii copii cu dizabilități, precum și alți copii în situație similară, prin înființarea unei asociații de susținere a copiilor cu handicap, Lucia Gavrilă nu-și imagina că deja în 2007 va conduce un colectiv de peste 40 de colaboratori și va avea ca beneficiari peste 250 de copii. Așa a apărut Centrul de Zi „Speranța” – centru de reabilitare și integrare socială a copiilor cu dizabilități, care a evoluat de la un simplu serviciu de zi la un adevărat nucleu de experți în domeniu, la care apelează numeroase persoane și instituții: de la părinți pînă la ministere și organizații internaționale. Toate aceste realizări au fost posibile datorită perseverenței și abnegației colaboratorilor, dar și a părinților copiilor cu dizabilități.

Actualmente, „Speranța” oferă următoarele servicii: evaluarea necesităților copilului și ale familiei; alcătuirea planului individual de servicii; recuperare și reabilitare multifuncțională; pregătire pentru școală; instruire și asistență la domiciliu; socializare, consiliere și comunicare; incluziune educațională ș.a. Actorii implicați în derularea acestor activități au crescut profesional, fiind apreciați în mediul organizațiilor de profil din întreaga republică: Svetlana Curilov, Viorica Cojocaru, Nicolae Ciocan, Ecaterina Golovatîi, Tatiana Vasian, Stela Tacu, Zinaida Navoloacă, Tatiana Jalbă ș.a., iar fondatorul și ex-directorul Centrului, Lucia Gavrilă, a fost numită, în primăvara acestui an, în funcția de viceministru al Protecției Sociale, Familiei și Copilului. Programele desfășurate de „Speranța” sînt prevăzute să acopere întregul spectru de necesități ale copiilor cu dizabilități și ale familiei acestora: de la includerea în instituțiile educaționale prin oferirea șansei de a se bucura de educație în afara unei instituții rezidențiale de tip special pînă la organizarea timpului liber prin socializare și comunicare. Eforturile Centrului sînt direcționate spre incluziunea copiilor cu dizabilități în sistemul

de învățămînt general din Moldova. Astfel, *educația incluzivă* a devenit programul de bază al Centrului. Trebuie menționat faptul că în acest sens „Speranța” desfășoară activități în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației, cu Direcția Generală Educație, Tineret și Sport din mun. Chișinău, cu un șir de școli și grădinițe. Printre partenerii străini se numără DFID și Child Aid – Marea Britanie, Hilfswerk – Austria, Reninco – România, Viltis – Lituania ș.a. Rezultatele acestor parteneriate vor fi reflectate în modelul de *educație incluzivă* în Moldova. Acest model, ce va fi propus pentru validare și multiplicare, va oferi oportunități de integrare a copiilor cu dizabilități într-o instituție de învățămînt generală, nu în una specială. Gimnaziul „Pro Succes” din capitală a demonstrat că acest lucru este posibil.

La inițiativa Centrului, a început să activeze Consiliul Național de Experți pentru promovarea educației incluzive. Grupul de lucru a întrunit specialiști din structuri de stat și neguvernamentale, care vor contribui la realizarea incluziunii copiilor cu dizabilități în învățămîntul general din întreaga republică. În activitatea Consiliului sînt implicați reprezentanți ai Ministerului Educației și Tineretului, Direcției Generale Educație, Tineret și Sport, Institutului de Științe ale Educației, Centrului de Zi „Speranța”, Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți, profesori de la Școala-grădiniță nr. 120, Școala-grădiniță nr.152, Gimnaziul „Pro Succes” din Chișinău etc.

Pînă în prezent, mai multe unități educaționale din capitală și din republică au acceptat copii cu dizabilități. Astfel, grație efortului Centrului „Speranța”, au fost introduse practici pozitive de educație incluzivă în 25 de instituții de învățămînt. Începînd cu 2006, Centrul de Zi „Speranța” de comun cu Școala-grădiniță nr.120 (ciclul primar), Școala-grădiniță nr.152 (ciclul preșcolar) și Gimnaziul „Pro Succes” (ciclul gimnazial) demonstrează că incluziunea poate fi implementată în R. Moldova.

Centrul de Zi „Speranța” este solicitat să ofere consiliere, instruire și suport în deschiderea de centre similare, precum și în inaugurarea de servicii copiilor cu dizabilități sau în includerea acestora în grădinițe și școli din toate colțurile Moldovei. Realizările Centrului au devenit cunoscute nu numai în republică, acesta colaborînd cu ONG-uri din România, Ucraina, Rusia, Lituania și cu organizații internaționale prezente în aceste țări.



Tatiana JALBĂ

asistent social, Centrul de Zi "Speranța"

Inițiere în domeniul educației incluzive

abordare nu se referă la modalități de integrare a anumitor persoane în școli și instituții de educație, ci caută căi de transformare a sistemului educațional și a altor medii de învățare întru a răspunde diversității celor ce învață.

Ce este școala incluzivă?

- **Școala incluzivă este o școală pentru toți**
- **Școala obișnuită cu orientare incluzivă** reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare și de creare a unei comunități primitoare.

Acestea construiesc o societate incluzivă și oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație de calitate pentru majoritatea copiilor; contribuie la eficiențizarea și sporirea rentabilității sistemului de învățământ (Declarația de la Salamanca, 1994).

- **Școlile publice care devin incluzive** trebuie să dispună de:
 - **Dotări tehnico-materiale:** săli polivalente cu cabinete de specialitate (logopedie, psihopedagogie, kinetoterapie), aparate pentru diferite tipuri de deficiență, mijloace de învățământ adaptate.
 - **Resurse umane:** învățători și profesori inițiați/dornici de formare în activitatea de predare la clasele incluzive, nucleu de specialiști în educație specială – pedagogi sau psihopedagogi care adaptează materialul de studiu la capacitățile copilului (în țările cu practici în domeniul educației incluzive aceștia sînt numiți cadre didactice de sprijin (CDS).
 - **Adaptări funcționale:** modificări ale intrărilor, rampe de acces, grup sanitar adaptat, mobilier (scaun, masă) adaptat.

Resursele umane ale școlilor cu practici incluzive:

- **Copilul cu cerințe educaționale speciale (CES)** – necesită atenție și asistență educațională suplimentară (o abordare individualizată în baza particularităților și/sau caracteristicile unei dizabilități/tulburări de învățare), fără de care nu se poate vorbi de egalizarea șanselor, de acces și participare școlară și socială.
- **Echipa multidisciplinară** – alcătuită din învățătorul clasei, cadrul didactic de sprijin, specialiști/terapeuți (medic, asistent social, psihopedagog, logoped, kinetoterapeut), părinți. Se întrunesc în vederea adaptării curriculumului, elaborării *Planului de servicii personalizat (PSP)*, care include serviciile necesare reabilitării și dezvoltării copilului, și *Planului de educație individualizat (PEI)*, soluționării tuturor dificultăților ce țin de

Bogăția spirituală a lumii moderne constă în respectul și valorizarea tuturor persoanelor. Educația incluzivă a apărut ca o provocare spre schimbarea atitudinilor și abilităților membrilor societății, precum și a politicilor și practicilor de excludere și segregare, afirmîndu-se tot mai pregnant ca cea mai pertinentă abordare pentru înțelegerea și satisfacerea nevoilor de învățare a tuturor copiilor în școli și clase obișnuite.

Ce este educația incluzivă?

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, prin exploatarea resurselor existente, mai ales a celor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități, indiferent de originea lor socială și culturală, de capacități și abilități. Această



integrarea școlară a copiilor cu CES.

- *Cadrele didactice* – care învață cum să facă față transformării școlii în una incluzivă prin participarea la programe de formare în domeniu. În același timp, ele trebuie să fie dispuse să acorde ajutor tuturor elevilor din clasă, stimulându-i în susținerea reciprocă la activitățile de învățare, în baza principiilor fundamentale privind educația și dezvoltarea copilului: **TOȚI copiii au dreptul la învățatură și FIECARE copil poate învăța.**
- *Cadrele didactice de sprijin (CDS)* – dirijează eforturile întregii echipe spre a oferi copilului cu CES șanse, oportunități și strategii eficiente de învățare și socializare; informează, mediază, consiliază, evaluează, predau, adaptează programe și metode, cooperează cu specialiști și părinți. Cadrul didactic de sprijin este „avocatul” copilului cu CES.
- *Familia* – susține procesul de integrare a copilului cu CES prin participarea directă la viața școlii, fiind membru al *echipei multidisciplinare*.
- *Echipa managerială a școlii* – se implică în activitățile de perfecționare a cadrelor didactice prin măsuri specifice de popularizare a experiențelor pozitive în incluziune și prin achiziția de informații de specialitate de ultimă oră. Colaborează cu ONG-uri, instituții antrenate în lucrul cu copiii cu CES.

Alți actori implicați în procesul de incluziune a copiilor cu CES:

- *Agenți ai comunității, ONG-urile* – oferă sprijin informațional, material sau financiar pentru derularea unor acțiuni, proiecte, activități extrașcolare (programe de reabilitare multifuncționale, activități de socializare).

Incluziunea școlară a copiilor cu CES presupune respectarea următorilor pași:

Copilul cu CES:

1. Pregătirea copilului cu CES pentru integrarea în școala de masă (program de reabilitare multifuncțională) în cadrul unui Centru de Zi pentru copii cu dizabilități sau în cadrul unei grădinițe de masă, unde beneficiază și de servicii de abilitare și reabilitare.
2. Identificarea instituției (școală, grădiniță) în care poate fi integrat copilul cu CES (se realizează în baza *principiului teritorial* – instituția este amplasată aproape de domiciliul copilului).
3. Integrarea copilului în clasă/grupă (în clasă se admit 1-2 copii cu CES).
4. Asigurarea copilului cu CES cu cadru didactic de sprijin (dacă este nevoie).
5. Elaborarea Planului de educație individualizat (de către echipa multidisciplinară).
6. Monitorizarea procesului de incluziune de către o persoană implicată în proces.

Cadrul didactic:

1. Informare și instruire continuă – profesorii beneficiază de cursuri de formare în domeniul educației incluzive pentru a cunoaște specificul lucrului cu copiii cu CES;
2. Colaborare și parteneriat cu toți membrii echipei multidisciplinare responsabili de abordarea cazului copilului cu CES;
3. Participare activă în elaborarea PEI și adaptarea curriculumului.

Școala și conducerea școlii:

1. Organizarea serviciilor de susținere pentru copiii cu CES (kinetoterapie, logopedie) în cadrul instituției și stabilirea unui parteneriat cu o organizație (de ex., Centru de Zi) responsabilă de lucrul cu copiii cu CES.
2. Stabilirea relațiilor de parteneriat și a acordului de colaborare școală-ONG în vederea susținerii procesului de incluziune școlară a copiilor cu CES.
3. Desfășurarea activităților de perfecționare a cadrelor didactice.
4. Adaptarea mediului fizic în vederea accesului copiilor cu dizabilități în școală (rampă, bară de suport, grup sanitar, mobilier).

Integrarea școlară a copiilor cu CES necesită transformări la nivel de instituție educațională. Acestea sînt cu adevărat eficiente doar atunci cînd au loc la nivelul întregii școli; de la strategia de dezvoltare instituțională la proiectul de lecție; de la formarea directorilor la pregătirea profesorilor și a personalului administrativ, de la implicarea activă a elevilor la implicarea părinților; de la reutilizarea curții la adaptarea și reamenajarea fiecărei săli de clasă.

Pentru cei angajați în incluziunea copiilor cu dizabilități este important a înțelege că **părinții, pedagogii, colegii nu sînt medici – ei nu pot trata dizabilitatea, dar pot reduce dificultățile cu care se confruntă aceștia**, prin conștientizarea faptului că această categorie de copii, ajutați de cei din jurul lor, vor putea depăși, într-un timp mai scurt sau mai lung, o parte din greutățile pe care le au în prezent din cauza unor greșeli făcute cu ani în urmă.

Merită să facem un efort. Este de datoria noastră, a tuturor!

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași, 2001.
2. RENINCO România, *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF, 1998.
3. UNICEF, *Dezvoltarea practicilor incluzive în școli*, Ghid managerial, București, 1999.
4. Vrășmaș, E.; Vrășmaș, T.; Nicolae, S.; Oprea, V., *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*, Editura Vanemonde, București, 2005.

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
CENTRUL DE ZI "SPERANȚA"

Incluziunea copiilor cu CES în instituțiile de învățămînt preuniversitar din R. Moldova

PROIECT DE CONCEPȚIE

Aprobat de Consiliul științifico-didactic al Institutului de Științe ale Educației din 25 februarie 2007

Autori:

Panuș V., *dr. în pedagogie, cercetător științific superior, IȘE*
Cucer A., *dr. în psihologie, cercetător științific, IȘE*
Pavlenko L., *magistru în psihologie, cercetător științific inferior, IȘE*
Chicu V., *lector superior, USM*

Recenzenți:

Pereteatcu M., *dr. în pedagogie, conferențiar universitar, Șef al Catedrei Pedagogie, Învățămînt Primar și Educație Preșcolară, Universitatea de Stat „A.Russo”, mun. Bălți*
Rogojină D., *dr. în pedagogie, conferențiar, cercetător, Șef al Sectorului Teoria Educației, IȘE*
Guțu Vl., *dr. habilitat în pedagogie, profesor universitar, Șef al Catedrei Științe ale Educației, USM*
Solovei R., *profesoară de istorie și educație civică, grad didactic superior, Gimnaziul „Pro Succes”, mun. Chișinău*

Concepția *Incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în instituțiile de învățămînt preuniversitar din R. Moldova* prezintă cadrul de referință general pentru identificarea direcțiilor de acțiune în vederea îmbunătățirii accesului la educație al copiilor cu CES; pentru elaborarea actelor legislative și normative ale incluziunii școlare; pentru elaborarea/selectarea/combinarea/aplicarea instrumentelor și metodologiilor generale și specifice de organizare a educației incluzive; sugerează repere pentru formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice școlare, pentru cercetări și dezvoltări teoretico-experimentale ulterioare ale domeniului incluziunii școlare. Această concepție poate servi drept punct de plecare în asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți copiii.



Concepția este rezultatul investigațiilor teoretice ale Laboratorului de Psihologie Școlară și Psihopedagogie Corecțională al Institutului de Științe ale Educației și al realizărilor practice ale Centrului de Zi “Speranța”, ale Gimnaziului “Pro Succes” din mun. Chișinău și ale Asociației Obștești “Dezvoltarea Gîndirii Critice”.

INTRODUCERE

Una dintre legitățile dezvoltării lumii contemporane este schimbarea continuă și permanentă a educației, care prevede democratizarea, diversificarea, accesibilitatea și adaptabilitatea sistemelor de învățămînt. Printre prioritățile politicilor educaționale promovate pe plan internațional și susținute în R. Moldova se numără asigurarea *accesului la educație de calitate pentru toți copiii*. În acest context, educația incluzivă a devenit o prioritate în sistemele educaționale și în politicile sociale ale statelor democratice.

Focalizarea eforturilor cercetătorilor și practicienilor, ale instituțiilor guvernamentale și organizațiilor neguvernamentale reprezintă condiția obținerii unui spectru de oportunități pentru dezvoltarea fiecărui copil, îndeosebi pentru acceptarea și includerea în medii obișnuite a copiilor cu CES, pentru valorificarea maximă a potențialului psihofizic și intelectual al acestora și pregătirea pentru inserția social-profesională deplină.

La etapa actuală, sistemul educațional din R. Moldova are nevoie de tehnologii adaptive, cu valențe de originalitate ce vizează dobîndirea/dezvoltarea cognitivă, afectivă, comportamentală, pe măsura posibilităților psihoindividuale ale fiecărui copil, concomitent cu schimbarea atitudinii societății față de copiii cu CES.

Nota definitorie a reformei în învățămîntul preuniversitar – centrarea pe elev, valorificarea potențialului său creativ prin optimizarea activității instructiv-educative, prin demersuri diferențiate și individualizate – este un început pentru traducerea în viață a *Strategiei Naționale Educație pentru Toți* și a *Strategiei de Creștere Economică și Reducere a Sărăciei din R. Moldova*, precum și a realizării *Obiectivelor de Dezvoltare Milenară*.

Astfel, contextul dictează imperativul elaborării cadrului conceptual al incluziunii copiilor cu CES în instituțiile de învățămînt preuniversitar. Respectivul concept urmează să devină un punct de reper în elaborarea tehnologiilor incluzive adecvate sistemului educațional din R. Moldova, tradițiilor și culturii naționale, precum și în identificarea unor răspunsuri relevante la întrebările-cheie care însoțesc procesul incluziunii:

- Ce completări/ajustări ale cadrului normativ legislativ sînt necesare pentru asigurarea accesului la educație de calitate, pentru un viitor demn, cu perspective de integrare socială a fiecărui copil?
- Care sînt condițiile adecvate pentru implementarea incluziunii?
- Cum pot fi asigurate aceste condiții?

REPERE EPISTEMOLOGICE ALE INCLUZIUNII COPIILOR CU CES

Incluziunea copiilor cu CES devine una dintre cele mai stringente probleme psihopedagogice ale mileniului III. Majoritatea autorilor ce au investigat diverse aspecte ale problemei (E. Verza, C. Păunescu, Gh.Radu, U.Șchiopu, M. Roșca, I. Străchinaru – România; A.Galland, T. Lambert, I. Tomas, J. Puissant – Franța; T. Vlasova, M. Pevzner, A. Gozova, T.Rozanova, E.Martínovskaia, V. Lubovski, L. Șipițina, N.Malofeev – Rusia; V. Bondari, V. Siniiov, I. Eriomenko – Ucraina; P. Fonagz, W. Wolfensberger, H. Grossman, B. Smith, R.Luckasson, T. Hejir – SUA), au demonstrat prioritățile incluziunii, condițiile de organizare, efectele negative și pozitive ale acestui proces, posibilitățile de dezvoltare. Problema integrării copiilor cu CES a fost cercetată și în R. Moldova de N. Bucun, N.Andronache, V. Stratan, A. Danii, A. Racu, E. Lapoșin, D. Gînu, S.Goncearuc, T. Bîrsanu, E. Zubenschi, V. Olărescu, E. Iova, V.Lichii ș.a. Rezultatul acestor investigații ne permite să fundamentăm științific Concepția *Incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în instituțiile de învățămînt preuniversitar din R.Moldova*, care oferă oportunități de dezvoltare continuă învățămîntului secundar general. Ideile definitorii ale Concepției se bazează pe lucrări fundamentale, cum ar fi teoriile psihologiei pedagogice în contextul cercetării variabilelor sociale ale mediilor educaționale propice proceselor de dezvoltare, învățare și integrare a copiilor cu CES: **conceptul de dezvoltare psihică** (L. Vygotski, A.Leontiev, A. Luria, P. Popescu-Neveanu, T. Crețu, M. Zlate, Em. Verza, P. Golu, N. Bucun, D. Popovici ș.a.); **conceptul stadialității dezvoltării psihosociale, psihogenetice și psihodinamice** (J. Piaget, L. Kohlber, E. Erikson, A.Cosmovici, L. Iacob); **conceptul de învățare școlară cu teoria interacționistă cognitiv-socializatoare** (J.Piaget, H. Aebli, P. I. Galperin, J.S. Bruner, R.M.Gagne, L. Vygotski, V. Lubovsky, S.Rubinstein, T. Vlasova, A.Gozova, M. Pevzner, J. Șif, N. Malofeev, L. Șipițina, V. Siniiov, G. Văideanu ș.a.).

Domeniul educației incluzive fiind unul relativ nou, termenii-cheie sînt utilizați în accepțiuni diferite, fapt ce impune prezentarea unui glosar. Menționăm tendința generală în teoria pedagogică contemporană de a exclude noțiunile care pot eticheta copiii cu diverse probleme de dezvoltare și/sau învățare.

- **Cerințe educative speciale (CES)** – desemnează necesitățile educative complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată la particularitățile individuale și/sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică prin reabilitare/recuperare corespunzătoare. CES exprimă nevoia de a le acorda anumitor copii atenție și asistență suplimentară, fără de

care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea șanselor, de acces și participare școlară și socială. CES desemnează continuitatea problemelor speciale, de la dizabilități grave și profunde la dificultăți/tulburări ușoare de învățare.

Cu o conotație specifică se utilizează conceptul **educația cerințelor speciale** – sintagmă care se referă la adaptarea și completarea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și integrare școlară. Ambele concepte reflectă tendințele de căutare și progresul în domeniu.

Copil cu cerințe educative speciale (CCES)/copil cu nevoi educative speciale (CNES) este copilul deficient sau aflat în dificultate care se confruntă cu următoarele probleme:

- de cunoaștere și învățare;
- de comunicare și interacțiune;
- senzoriale și fizice;
- sociale, emoționale și comportamentale.

Această stare nu-i permite copilului o existență normală sau valorificarea în condiții obișnuite a potențialului intelectual și atitudinal de care dispune, inducându-i un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale. În consecință, activitățile educative școlare și/sau extrașcolare reclamă noi modalități de proiectare și desfășurare în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor, astfel încât să poată veni în întâmpinarea expectanțelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional (acest proces presupune, pe lângă continuitate, sistematizare, coerență, rigoare și accesibilizare a conținuturilor, un anumit grad de înțelegere, conștientizare, participare, interiorizare și evoluție în planul cunoașterii din partea elevilor). Altfel spus, cerințele educative speciale solicită abordarea actului educațional de pe poziția **capacității elevului deficient sau aflat în dificultate** de a înțelege și a valorifica conținutul învățării, dar nu de pe poziția profesorului sau a educatorului care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene sau pseudo-omogene.

Întîlnim și o formulă alternativă *cerințelor speciale* și anume **nevoi speciale**. Semantica acestui termen este mai extinsă, incluzînd, pe lângă copiii cu deficiențe sau cu tulburări de învățare, și copiii din medii sociale și familii defavorabile, copiii delincvenți din anumite grupuri etnice care pot avea și handicap mental lejer.

Conceptul de cerințe educative speciale aspiră la *depășirea tradițională a separării copiilor pe diferite categorii de handicap*, printr-o abordare “noncategorială” a tuturor copiilor. Dreptul de a fi educați în același fel, în același context social ca și ceilalți copii este considerat a fi unul universal, de care să se bucure orice copil, indiferent de handicap.

• **Curriculumul diferențiat (CD)** – ca noțiune are sens doar în raport cu curriculumul care desemnează baza comună a oricărei diferențieri și limita rațională

a acesteia. Elaborarea principalelor variante de curriculum diferențiat se realizează în funcție de criteriile stabilite, de procedurile și gradul de diferențiere:

- *curriculumul diferențiat ca metodologie* – este același curriculum comun, dar cuprinde variate metode și tehnici de predare-învățare;
- *curriculumul diferențiat ca nivel* – menit să rezolve problema accesibilității, care reprezintă un raport între nivelul de dificultate al conținuturilor și nivelul capacităților de învățare ale elevilor, fiind implicate și motivațiile învățării ce diferă de la un elev la altul. Curriculumul diferențiat se referă la modalitățile de selectare și organizare a conținuturilor, metodelor de predare-învățare, tehnicilor de evaluare, standardelor de performanță, mediului psihologic de învățare, în scopul diferențierii experiențelor de învățare prin adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale și de înțelegere, la interesele și cerințele educative, la ritmul și stilul de învățare al elevului, la dominantele personalității, la capacitatea de comprehensiune și prelucrare a informațiilor/cunoștințelor dobîndite de elev în cadrul procesului instructiv-educativ.

• **Curriculumul incluziv** are drept caracteristică esențială *flexibilitatea*, pentru a permite nu numai adaptări și modificări la nivel de școală, dar care să răspundă necesităților individuale ale elevului și să se potrivească cu stilul de lucru al profesorului. În acest context, putem vorbi și despre **curriculumul individualizat (adaptat sau modificat)**. Curriculumul incluziv prevede aplicarea mai multor tipuri de curriculum:

- *curriculumul parțial adaptat* – adaptările se fac la unele discipline ce reprezintă un anumit grad de dificultate pentru elevi (limba română, matematică etc.), la care se adaugă intervențiile specializate și activitatea profesorului itinerant/de sprijin;
- *curriculumul adaptat* – adaptările vizează toate disciplinele, metodologia de predare este individualizată, iar intervențiile de specialitate, inclusiv cele ale profesorului itinerant/de sprijin, sînt prezente în mai mare măsură decît în cazul celorlalte categorii de curriculum.

Curriculumul incluziv se bazează pe viziunea asupra învățării conform căreia fiecare elev este implicat activ în aflarea sensului experiențelor prin care trece. Elaborarea curriculumului incluziv constituie cel mai important factor în realizarea educației incluzive. Un curriculum rigid și supraîncărcat este, de regulă, cauza principală a segregării și excluderii.

• **Educația integrată** – reprezintă o modalitate de școlarizare a CCES în școli și clase obișnuite, de masă, în activități educative formale și nonformale, pentru a favoriza, a oferi un climat adecvat dezvoltării armonioase și cît mai echilibrate a personalității acestora. Este

un proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o frecventează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar și de desfășurare cu succes a prestațiilor școlare (acceptarea statutului de elev este rezultatul unor modificări în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate cu consecințe în planul acțiunii sale). În sens larg, din punctul de vedere al relației dintre persoanele cu CES și societate, integrarea se realizează la diferite niveluri: (i) integrarea fizică – sau nivelul incipient al integrării – se referă la prezența copiilor cu deficiențe alături de ceilalți copii și reducerea distanței fizice dintre ei; (ii) integrarea funcțională (sau pedagogică) semnifică participarea la un proces comun de învățare, în condiții în care copilul cu CES asimilează anumite cunoștințe și își formează abilități alături de copiii obișnuiți; (iii) integrarea socială are în vedere aspecte legate de includerea copilului cu CES în activitățile comune din viața școlii, atât în cele de învățare, cât și în cele de recreare, de joc etc.; (iv) integrarea societală apare atunci când copilul integrat dobândește sentimentul de apartenență și participare deplină la comunitate, cu asumare de roluri. Integrarea presupune transferul dintr-un mediu mai mult sau mai puțin separat (segregat) în unul obișnuit (sau cât mai apropiat de acesta), având la bază principiul dreptului egal la educație pentru toți, indiferent de mediul social sau cultural din care provin, religie, etnie, limba vorbită sau bunăstarea materială.

- **Educația incluzivă** – presupune extinderea sarcinilor școlii obișnuite, transformarea acesteia pentru a putea răspunde și altor categorii de copii, în special celor cu CES. Educația incluzivă reprezintă un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop valorificarea optimă a resurselor existente, mai ales a celor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Noțiunea de *educație incluzivă* impune recunoașterea necesității de reformare a școlii, în sensul de a oferi asistență educațională tuturor copiilor, inclusiv celor deficienți, supradotați sau cu talente deosebite, în mediul școlar comun; permite rămânerea în familie a copilului cu handicap, asigurându-se astfel premisele integrării sale socioprofesionale în comunitatea de apartenență, nu exclude însă alternativele organizaționale speciale pentru cazurile ce nu pot fi rezolvate în interiorul învățământului integrat.

Conceptul de *educație incluzivă*, prin modalitățile de abordare a educației copilului în *școala pentru toți*, a devenit o strategie de educație a copiilor cu CES, care acordă valoare egală fiecărui copil în corespondere cu particularitățile sale de învățare și dezvoltare. Educația incluzivă vine să răspundă cerințelor educative speciale ale copiilor prin individualizarea educației, prin asigurarea accesului la educație pentru toți din perspectiva drepturilor copilului.

- **Școala incluzivă** – este instituția școlară din învățământul public general la care au acces toți copiii unei comunități, indiferent de mediul de proveniență și în care sînt integrați inclusiv copii cu CES (cîte 1-2 în clasă), în cadrul căreia programul activităților la clasă are la bază un curriculum incluziv, iar participarea personalului didactic se fundamentează pe un parteneriat activ între profesori, profesori itineranți/de sprijin, specialiști în educație specială și părinți.

INCLUZIUNEA COPILOR CU CES DIN PERSPECTIVĂ LEGISLATIVĂ

Cadrul conceptual al incluziunii copiilor cu CES este întemeiat pe documente adoptate la nivel internațional și național, la care ne vom referi în cele ce urmează și care constituie cadrul legal pentru asigurarea următoarelor criterii:

- egalității în demnitate, în drepturi și în libertăți a tuturor ființelor umane, indiferent de rasă, etnie, cultură, limbă, statutul social, politic sau juridic al țării sau teritoriului de care aparține o persoană (*Declarația Universală a Drepturilor Omului, adoptată și proclamată de Adunarea Generală a ONU la 10. 12. 1948*);
- drepturile copiilor, indiferent de mediul din care provin sau de starea lor de sănătate fizică sau psihică, la o viață decentă, la educație și cultură, în condiții care să le garanteze demnitatea, să le favorizeze autonomia și participarea la viața comunității pe măsura posibilităților fiecăruia în parte; exercitarea drepturilor fundamentale de către copiii cu dizabilități presupune ca aceștia să nu fie segregati, etichetați ori considerați „speciali”, întrucît astfel de reacții sînt de factură devalorizatoare, dezumanizantă (*Convenția cu privire la Drepturile Copilului, adoptată de Adunarea Generală a ONU la 12. 11.1989*);
- dreptul persoanelor cu handicap la integrare sau reintegrare socială, la educație și integrare profesională (*Declarația cu privire la Drepturile Persoanelor Handicapate, proclamată de Adunarea Generală a ONU la 01.12.1975*);
- drepturile persoanelor cu deficiență mentală indiferent de rasă, limbă, sex etc., la instruire, educație și integrare socială și responsabilizarea autorităților din domeniul educației generale pentru educarea persoanelor cu handicap în contexte integrate (*Reguli standard privind egalizarea șanselor pentru Persoanele cu Handicap, adoptate de Adunarea Generală a ONU la 20. 12. 1993*);
- incluziunea copiilor handicapați în sistemul de învățământ general, calitatea școlarizării fiind egală și strîns legată cu cea a sistemului școlar general (*Programul de acțiune privind Persoanele cu Handicap, adoptat de Adunarea Generală a ONU prin rezoluția 37/52 din 03.12. 1982*).

Importanța problemei și necesitatea găsirii cât mai urgente a soluțiilor adecvate pentru fiecare țară în parte a fost subliniată prin:

- declararea de către Adunarea Generală a ONU a anului 1981 drept *An Internațional al Persoanelor cu Handicap*;
- declararea perioadei 1983-1992 ca *Deceniul Persoanelor cu Handicap* și adoptarea *Programului Mondial de Acțiuni* printr-o Rezoluție a Adunării Generale a ONU, unde se stipulează clar necesitatea integrării, a educației copiilor și persoanelor cu handicap, precum și universalitatea dreptului la educație pentru această categorie de persoane: „Educația persoanelor cu handicap trebuie să se realizeze, pe cât e posibil, în cadrul sistemului general de învățământ. Responsabilitatea pentru educația acestora trebuie să revină autorităților din domeniul educației și învățământului, iar legislația cu privire la învățământul obligatoriu trebuie să includă copiii cu toate tipurile și nivelurile de handicap”;
- promovarea principiului *Educație pentru Toți*, în cadrul Conferinței mondiale a miniștrilor educației, desfășurată la Jomtiem (1990), unde s-a reafirmat necesitatea ca fiecare ființă umană să aibă acces la educația de bază, așa cum se precizase în *Convenția cu privire la Drepturile Omului*. Forumul mondial de la Dakar a demonstrat că educația incluzivă este vitală pentru realizarea obiectivelor *Educației pentru Toți*. În acest context, autoritățile multor state, în colaborare cu societatea civilă, stimulează transformarea școlilor obișnuite în instituții de învățământ incluzive.

Un rol aparte printre documentele internaționale din ultimele decenii revine deciziilor adoptate la Conferința mondială de la Salamanca (1994), la care au participat reprezentanți a 92 de guverne și 26 de organizații internaționale și care conturează „cadru de acțiune privind nevoile educative speciale”. Acest act subliniază: „Copiii cu nevoi educative speciale trebuie să aibă acces la școlile de cultură generală care să le ofere o predare centrată pe copil, aptă să satisfacă nevoile acestuia; școlile de cultură generală incluzive reprezintă modul cel mai eficient de a combate atitudinile discriminatorii, de a crea o comunitate armonioasă și primitoare și de a oferi educație pentru toată lumea; mai mult, acestea pot oferi instruire majorității copiilor și își pot ameliora eficiența, iar, în ultimă instanță, realizează eficiența costurilor pentru întregul sistem de educație”. Declarația Conferinței mondiale de la Salamanca cere ca toate guvernele „să acorde prioritate bugetară și politicilor de îmbunătățire a sistemului de învățământ pentru a putea fi incluși toți copiii, indiferent de dificultățile sau diferențele individuale ale acestora”.

Procesul de ratificare a documentelor internaționale, precum și adoptarea unor decizii și acte normative cu referire la problema educației copiilor cu CES pe

plan național evoluează în 5 etape semnificative, identificate de către cercetătorii A.Ivanițchi, 1983, N. Bucun, 1997, A. Racu, 1997, A. Danii, 1996, în diferite lucrări: (i) de la agresivitate la conștientizarea necesității de ocrotire a persoanelor cu CES în dezvoltare; (ii) de la conștientizarea prezenței persoanelor cu CES la recunoașterea posibilității de a le instrui; (iii) recunoașterea necesității instruirii surzilor, orbilor, deficienților mentali și organizarea acestei instruirii; (iv) conștientizarea necesității de a instrui toate categoriile de copii cu CES; (v) de la izolare la integrarea și incluziunea în societate a persoanelor cu cerințe speciale.

Ca rezultat al influenței modelelor europene de întreținere și îngrijire a copilului cu CES, în anii 1936-1980 în Moldova au fost elaborate acte normative, care au sprijinit dezvoltarea rețelei școlilor speciale, a instituțiilor de tip internat, a caselor de copii (necesare după cel de-al doilea război mondial). Sistemul instituțional de îngrijire în acea perioadă a fost una dintre formele eficiente de acordare a serviciilor educaționale, medicale și de protecție socială a unor categorii de copii cu CES.

După proclamarea independenței, pentru asigurarea accesului egal la educație a fiecărui copil și protecția acestuia, în elaborarea normelor naționale R. Moldova se bazează pe actele legislative adoptate la nivel internațional și consemnate în prevederile Legii cu privire la drepturile copilului (nr. 127 din 15 decembrie 1994) și în Programul de Stat privind asigurarea drepturilor copilului (aprobat prin Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 679 din 6 octombrie 1995). În scopul implementării Convenției cu privire la Drepturile Copilului, în ianuarie 1998 a fost creat Consiliul Național pentru Protecția Drepturilor Copilului, al cărui obiectiv este asigurarea și monitorizarea respectării drepturilor copiilor.

Deciziile și acțiunile enumerate confirmă locul prioritar acordat de Guvernul R. Moldova problemei educației copiilor cu CES. Elaborarea, în ultimul deceniu, a *Strategiei de Creștere Economică și Reducere a Sărăciei*, precum și a *Strategiei Naționale Educație pentru Toți*, a *Planului de Acțiuni pentru realizarea Obiectivelor de Dezvoltare la început de Mileniu* confirmă tendința pentru democratizarea continuă a societății, pentru respectarea drepturilor omului și pentru oferirea educației de calitate fiecărui copil prin adaptarea practicilor internaționale și prin elaborarea unor modele și metodologii corespunzătoare culturii, tradițiilor și valorilor naționale.

În acest context, constatăm următorul fapt: Concepția *Incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în instituțiile de învățământ preuniversitar din R. Moldova* este indispensabilă dezvoltării continue a unui sistem educațional bazat pe principii democratice, racordat la exigențele de calitate mondiale.

La etapa actuală, Concepția se bazează pe cadrul legislativ-normativ existent și pe prioritățile, tendințele de dezvoltare stipulate în respectivele acte. Concepția este consecința și condiția dezvoltării procesului de incluziune a copiilor cu CES, a racordării cadrului normativ-legislativ la actele normative internaționale, pentru a asigura respectarea drepturilor vitale ale fiecărui cetățean al țării noastre. Implementarea educației incluzive necesită concretizarea în acte normative a anumitor aspecte, cum ar fi: prevenirea instituționalizării, standardele de funcționare și procedurile de acreditare a școlii incluzive, activitatea cadrelor didactice de sprijin, adaptarea curriculumului la nevoile educative ale copilului cu CES în școala generală, evaluarea acestuia în baza Planului Individualizat ș. a.

PRINCIPII, SCOPURI ȘI OBIECTIVE ALE PROCESULUI INCLUZIUNII COPIILOR CU CES

Premisele de la care pornește procesul incluziunii copiilor cu CES sînt următoarele:

1. Copilăria trebuie să fie considerată una dintre marile valori, nu numai o etapă de pregătire pentru viața adultă, ea oferind posibilități nemăintîlnite în fazele următoare. Copilăria, în aceste condiții, nu trebuie să fie dominată de pregătirea pentru viață, ci respectată, cerînd de la fiecare copil doar atît cît poate da.
2. Toți copiii trebuie să trăiască în familie sau într-un mediu apropiat acesteia.
3. Toți copiii pot învăța și au dreptul la învățătură.
4. Formarea independenței personale se bazează pe încrederea reciprocă dintre copil și adult, pe încurajarea copilului.
5. Copilul trebuie să trăiască și să aibă experiență de viață în condiții adecvate oferite de societate.

Principiile care stau la baza incluziunii copiilor cu CES în școala de cultură generală sînt stipulate în Rezoluția OON nr. 48/96 din 1993:

- principiul drepturilor egale – reglementează accesul efectiv al persoanelor cu CES la educație și la alte servicii comunitare;
- principiul egalizării șanselor în domeniul educației – presupune ca școlarizarea copiilor cu CES să se realizeze, pe cît e posibil, în cadrul sistemului general de învățămînt, prin eliminarea oricăror practici discriminatorii;
- principiul asigurării serviciilor de sprijin – are în vedere atît copiii cu CES, cît și persoanele care lucrează cu aceștia, inclusiv serviciile de consultanță/consiliere, și presupune existența mai multor categorii de resurse (umane, instituționale, materiale, financiare, servicii guvernamentale);
- principiul intervenției timpurii – indică eficiența intervenției timpurii în reabilitarea/reeducarea și incluziunea copiilor cu CES, deoarece diferențele

dintre copiii obișnuiți și cei cu deficiențe sînt mai greu observabile, iar șansele de integrare ulterioară în viața școlară sînt mult mai mari pentru copiii care au acces la învățămîntul preșcolar alături de cei obișnuiți;

- principiul cooperării și parteneriatului – vizează experiența. S-a observat că integrarea și normalizarea se pot realiza doar printr-o colaborare permanentă între partenerii implicați: elevi, profesori, părinți, ONG-uri, consilieri etc., prin cooperarea între copii în procesul didactic, cît și între cadrele didactice și alți specialiști.

În cadrul educației incluzive trebuie să se respecte și următoarele principii:

- toleranța și valorificarea tuturor diferențelor copiilor;
- parteneriatul în acțiunile de dezvoltare a potențialului copilului, de îmbunătățire a instituției, de explorare a resurselor umane;
- flexibilitatea în activitatea didactică;
- managementul educațional participativ.

Scopul oricărei **societăți** este de a-și menține echilibrul, ordinea socială și normativă. Acest deziderat se poate atinge prin funcționarea optimă a elementelor structurii sociale a grupurilor, colectivităților și instituțiilor, prin integrarea armonioasă a indivizilor în diverse sfere ale societății. În vederea realizării acestor scopuri funcționale, ne propunem asigurarea șanselor egale de dezvoltare și integrare socială fiecărui copil prin informarea și sensibilizarea comunității, prin cultivarea toleranței, nondiscriminării și solidarității cu semenii ca valori ale societății noastre; precum și prin ridicarea calității procesului educațional și optimizarea sistemului educațional din R. Moldova, axat pe formarea inițială și continuă a cadrelor didactice și a celor de sprijin, formarea adecvată, din perspectivă psihopedagogică, a educației incluzive.

Obiectivele generale care derivă din scopul descris se rezumă la următoarele aspecte:

- dezvoltarea capacităților instituționale (a tuturor tipurilor de resurse: informaționale, materiale, financiare, umane, de timp) ale sistemului educațional astfel ca acesta să poată satisface nevoile educaționale ale fiecărui copil într-un mediu bazat pe toleranța față de diversitate;
- crearea șanselor egale și a oportunităților reale de obținere a studiilor medii de cultură generală și profesionale pentru copiii cu CES;
- valorificarea potențialului instituțiilor de învățămînt de cultură generală și a instituțiilor speciale de învățămînt, optimizarea rețelei acestor instituții pentru incluziunea școlară și socială a copiilor cu CES;
- informarea și sensibilizarea societății pentru acceptarea copiilor cu CES ca egali în drepturi;
- pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice pen-

tru educația incluzivă în cadrul formării profesionale inițiale și continue.

Conceptul educației incluzive a copiilor cu CES este o modalitate eficientă de atingere a obiectivelor *Educației pentru Toți*, deoarece:

- reduce distanța dintre copilul cu cerințele educative speciale și mediul familial;
- aduce vizibilitate grupurilor comunitare, care contribuie la sensibilizarea și implicarea întregii societăți;
- presupune cooperare, colaborare, comunicare și învățare împreună cu toți copiii;
- motivează copiii să găsească soluții de trai în comun;
- evidențiază problemele comunitare;
- dezvoltă parteneriatul și dialogul între copii, părinți, specialiști etc.;
- oferă posibilitatea de a împărtăși experiențele personale.

Consolidarea parteneriatelor dintre subsectoarele și formele educației, departamentele guvernamentale, organizațiile neguvernamentale, sectorul privat, grupurile religioase, comunitățile locale, familii și profesori este una dintre condițiile esențiale pentru realizarea scopurilor propuse.

Implementarea Concepției “Incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în instituțiile de învățământ preuniversitar din R. Moldova” se va realiza în baza unui plan, elaborat în urma acceptării strategiei de implementare pe care o descriem în continuare.

Ținând cont de nivelul de dezvoltare sociopolitică, culturală și economică a R. Moldova la etapa actuală; de prioritățile de dezvoltare trasate de organismele internaționale; de tendințele, strategiile și politicile de dezvoltare ale țării, precum și de accelerarea continuă a schimbărilor în toate domeniile vieții, considerăm oportună, relevantă și adecvată strategia de implementare a Concepției care promovează concomitent integrarea școlară și incluziunea școlară a copiilor cu CES. Direcțiile de bază în implementarea Concepției vor fi următoarele:

- perfecționarea și racordarea cadrului normativ-legislativ la actele legislative internaționale, astfel încât să se creeze fundamentul legislativ necesar pentru a asigura fiecare familie și copil cu CES cu oportunitatea de a fi educat în familie și încadrat în învățământul de cultură generală sau de a alege dintre formele alternative existente și cele de perspectivă traiectoria educațională individuală, ceea ce ar însemna prevenirea instituționalizării copilului cu CES și posibilitatea continuării studiilor în școala de cultură generală;
- pregătirea societății civile pentru acceptarea egalității în drepturi și șanse a copiilor cu CES;

- elaborarea modelelor sociale, pedagogice și economice de incluziune a copiilor cu CES, a metodologiei și tehnologiilor educaționale, a instrumentelor necesare, relevante și adecvate pentru R. Moldova și validarea experimentală a modelelor prezentate în baza unor instituții de învățământ de cultură generală;
- elaborarea și acceptarea unei metodologii noi de evaluare a copiilor cu CES;
- elaborarea standardelor de calitate pentru instituțiile de cultură generală ca instituții incluzive;
- optimizarea rețelei instituțiilor incluzive (instituțiile de învățământ special se transformă în instituții-resursă pentru cele de cultură generală, care devin instituții incluzive);
- pregătirea cadrelor didactice și a cadrelor de sprijin care vor asigura asistența recuperatorie multifuncțională;
- revizuirea mecanismelor și modelelor de evaluare primară a copiilor cu CES;
- monitorizarea copiilor cu CES incluzionați și a familiilor acestora.

Considerăm procesul incluziunii copiilor cu CES indispensabil și justificat pentru dezvoltarea societății democratice în R. Moldova.

Există o justificare educațională a incluziunii: pentru a putea educa toți copiii împreună, școlile incluzive trebuie să elaboreze modalități de predare care să facă față diferențelor individuale și să fie în beneficiul tuturor copiilor.

Există o justificare socială a incluziunii: prin educarea tuturor copiilor împreună, școlile incluzive pot schimba atitudinea față de diferențe, punând astfel temelia unei societăți echidistante și nediscriminatorii, care încurajează oamenii să conviețuiască în pace.

Există o justificare economică a incluziunii: a înființa și a întreține școli care educă toți copiii împreună este mai puțin costisitor decât a crea un sistem complex de școli de diferite tipuri, specializate în educarea anumitor categorii de copii. Școlile incluzive, care oferă o educație eficientă tuturor elevilor, sînt mai rentabile în realizarea *Educației pentru Toți*.

Mișcarea de incluziune a copiilor în instituțiile preuniversitare este însoțită și de preocupări sporite pentru o nouă calitate a instruirii școlare, bazate pe o didactică flexibilă, dinamică; apar efecte pozitive pentru mai mulți elevi și așteptări mai înalte pentru părinți. După cum arată practica unor țări, aceasta înregistrează mai multe succese acolo unde există sisteme școlare deschise la inovare și reforme. În R. Moldova acest proces a demarat deja și implementarea Concepției “Incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în instituțiile de învățământ preuniversitar din R. Moldova” va facilita și va direcționa acțiunile tuturor organelor implicate în realizarea politicilor educaționale ale țării.

„Restructurarea sistemului rezidențial va aduce beneficii și copiilor cu nevoi speciale care nu au fost în instituții...”

Vești bune pentru promotorii școlii incluzive în R. Moldova: reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului ar putea să influențeze pozitiv procesul de incluziune a copiilor cu nevoi speciale. Cum anume? Aflăm mai multe din interviul realizat cu Lucia Gavriliță, viceministru al Protecției Sociale, Familiei și Copilului și unul dintre principalii promotori ai educației incluzive în R. Moldova.



1. Doamna vice-ministru, care sînt principalii actori ai incluziunii copiilor cu nevoi speciale în învățămîntul general din R. Moldova?

– Pînă nu demult, cei care promovau ideea incluziunii erau doar reprezentanți ai societății civile, mai exact părinți care își doreau acest lucru pentru copiii lor, copii cu dizabilități. Acum, lucrurile se schimbă, deoarece există și anumite recomandări din partea Consiliului Europei și a Organizațiilor Națiunilor Unite care promovează drepturile omului, în general, și drepturile copilului cu dizabilități, în particular. Astăzi, incluziunea este promovată și de Institutul de Științe ale Educației, și de Gimnaziul „Pro Succes” din Chișinău, și de alți parteneri. Se face cîte ceva, dar carul se mișcă încet. Este nevoie să se acționeze la nivel politic, să se implice pe deplin Ministerul Educației și Tineretului. Oriunde în lume, modelul educației incluzive este creat anume de acest minister, el este liderul.

2. De ce este atît de dificilă realizarea incluziunii în R. Moldova? Unde se complică lucrurile?

– Pentru a include un copil cu nevoi speciale în ciclul școlar sînt necesare resurse financiare suplimentare. Activînd la Centrul de Zi „Speranța”, ne-am gîndit cîtiva ani buni de unde am putea obține acești bani. Toată lumea știe că în bugetul de stat nu există „resurse suplimentare”. Acum însă, cînd a început procesul de restructurare a sistemului rezidențial de îngrijire a copilului, avem speranțe mari că o parte din banii economisiți în urma reformei vor putea fi redirecționați către autoritățile publice locale, pentru a fi folosite în serviciile de susținere a copiilor în dificultate. Dacă va apărea un centru de zi pentru copiii cu deficiențe, acesta va avea ușile deschise pentru toți copiii din respectiva localitate, inclusiv pentru cei care stau acasă.

M-a impresionat modelul lituanian al incluziunii. Acolo, pentru orice copil cu dizabilități este stabilit un coș minim de consum care echivalează cu suma de care are nevoie școala pentru a instrui și educa respectivul copil. Acest coș se calculează în baza unei formule. Astfel, școlile sînt interesate să primească copii cu nevoi speciale, pentru că au și beneficii financiare în urma acestui proces.

– Desigur. Procesul de dezinstituționalizare a copiilor a demarat, ceea ce înseamnă că foarte mulți se vor întoarce acasă, iar alții nu vor ajunge în sistemul rezidențial. Este evident că Guvernul se va preocupa și de modul în care acești copii vor fi integrați în învățământul general la locul de trai și va căuta modalități să faciliteze această integrare. Va fi un proces natural.

Există deja un mecanism de filtrare a noilor intrări a copiilor în sistemul rezidențial și anume Comisia pentru protecția copilului aflat în dificultate, creată în urma unei decizii de Guvern. Comisia respectivă va fi ultima instanță care va decide dacă un copil va fi sau nu plasat în instituție. Până acum, intrarea în instituția rezidențială se făcea prin mai multe „portițe”, dacă pot să zic așa. Pe de altă parte, există deja un plan cu privire la restructurarea unor instituții și închiderea altora. Foarte mulți copii se vor întoarce acasă, inclusiv cei cu dizabilități. În prezent, statul cheltuiește pentru îngrijirea unui copil cu dizabilități în instituția rezidențială până la 3000 de lei pe lună. Odată cu închiderea instituției, acești bani devin economii. Cum vor fi valorificate aceste fonduri? Încă nu este stabilit modul în care vor fi folosite respectivele economii, dar știu că o parte va merge pentru instruirea în școală a copilului întors acasă, iar alta va fi redirecționată către administrația publică locală, pentru servicii de susținere a copilului sau chiar pentru familia lui. În opinia mea, o parte din acești bani ar putea fi folosiți și pentru copiii care stau acasă și nu sînt incluși în nici un sistem: nici în sistemul de protecție socială, nici în sistemul educațional. De aceea, cred că în urma restructurării sistemului rezidențial vor beneficia și copiii care, acum, sînt izolați de semenii lor.

– Includerea este foarte importantă pentru copiii cu dizabilități care stau acasă. Aud des: „Copilul, dacă e deștept, trebuie să învețe”. Trebuie să se înțeleagă un lucru fundamental: copilul cu CES vine la școală, în primul rînd, pentru a se afla împreună cu alți copii, pentru a căpăta abilități de comunicare, pentru a se simți parte a societății. Includerea urmărește socializarea copilului. Acesta își poate crește respectul de sine, poate dobîndi abilități care să-l ajute să devină un om activ în societatea noastră numai aflîndu-se între semenii săi. Un copil trebuie să învețe nu pentru că e deștept, ci pentru că are acest drept, necondiționat, în calitate de cetățean. Toți copiii sînt egali, toți copiii trebuie să se bucure de viață.

Dacă mi se întîmplă să întîlnesc persoane care au dubii cu privire la efectele includerii, aduc două exemple, cele ale copiilor mei. În prima zi de școală, întors acasă, Călin mi-a spus: „Eu nu voi mai merge de-a bușelea pentru că nici un coleg de clasă nu merge așa”. Și atunci am înțeles că, pentru fiul meu, includerea înseamnă să încerce să fie ca ceilalți copii, la nivel comportamental. S-a ținut de cuvînt, deși realizarea acestui scop l-a costat un efort enorm. Întîlnirea cu colegii de clasă a produs o cotitură radicală în viața lui.

Pe Lenuța am încurajat-o să scrie la calculator, deoarece nu putea scrie cu pixul. Apoi, am surprins-o că, venind de la școală, încerca să scrie cu stiloul liniuțe, bețișoare. Deși i-am spus că nu merită să se chinuiască din moment ce poate scrie la computer, ea mi-a răspuns: „Mamă, nu pot să scriu scrisorele în timpul pauzelor!”. Și a învățat să scrie. Atunci mi-am zis că merită să încercăm includerea pentru toți copiii cu nevoi speciale.

Vreau să subliniez că includerea nu are drept scop de a-i oferi copilului cu nevoi speciale posibilitatea de a însuși cunoștințe de cultură generală! Scopul includerii este socializarea copilului!

– Cadrele didactice sînt o verigă activă în procesul de includere, de aceea formarea lor este esențială. Astăzi, profesorii nu beneficiază de o pregătire privind lucrul cu copiii cu dizabilități. Din practica noastră, am observat că unii, care sînt de acord cu prezența respectivilor copii în clasele lor, nu-i prea iau în seamă la lecții. Alții, din contra, le acordă prea multă atenție. Nici o atitudine, nici alta nu este corectă. Profesorii trebuie să cunoască particularitățile acestor copii, să cunoască specificul lucrului cu ei, exerciții care să-i includă în colectivul clasei, să-i ajute să devină participanți activi la procesul de instruire și educație.

Consemnare: Natalia DINU

3. Să înțelegem că aceste două procese – includerea copiilor cu nevoi speciale în sistemul de învățământ general și reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului – sînt legate între ele?

4. De ce are nevoie copilul cu necesități speciale de școală generală? Doar pentru a învăța regulile gramaticale, legile fizicii și bazele matematicii? Sau mai sînt și alte beneficii despre care se vorbește mai puțin?

5. Care este locul cadrelor didactice în acest proces? Cît de importantă este pregătirea lor pentru includere?



Ghenadie COJOCARU

ofițer de presă, Centrul de Zi "Speranța"

Școala-grădiniță nr.120

Înființată în 1999. Implementează metodologia Programului „Pas cu Pas”.

Numărul de elevi – 165

Clase primare – 8

Grupe pregătitoare – 2 (50 de copii)

Cadre didactice – 22

Manager de caz – Tatiana Vasian

Copii cu cerințe educaționale speciale – 11:

Clasa I – 3

Clasa II – 2

Clasa III – 4

Grupe pregătitoare – 2

COLABORAREA CENTRULUI DE ZI „SPERANȚA” CU ȘCOALA-GRĂDINIȚĂ NR. 120

1 septembrie 2006 – semnarea acordului de colaborare
octombrie 2006 – demararea lucrărilor de reparație a sălii polivalente

8-9 noiembrie 2006 – organizarea trainingului de formare „Toleranță și incluziune”

27 decembrie 2006 – desfășurarea activității de bilanț a conlucrării profesorilor Școlii-grădiniță nr.120 în vederea susținerii incluziunii

din februarie 2007, administrația școlii și cadrele didactice participă activ la întrunirile Consiliului de Experți pentru promovarea incluziunii

Cum putem denumi acest proces: integrare sau socializare? În baza cărui act normativ urmează să înscriem copilul cu CES în școală? Trebuie să-l includem în registru? Aceste și multe alte întrebări și le-a pus, acum 6 ani, administrația Școlii-grădiniță nr.120, atunci când primul copil cu dizabilități a pășit pragul instituției pentru a fi înscris în clasa I. Odată cu el, a pășit pragul școlii și incluziunea. Au trecut anii, au trecut și temerile față de șansele de reușită a incluziunii în instituție, iar rezultatele nu au întârziat să apară. În prezent, în clasele și grupele Școlii-grădiniță își fac studiile mai mulți copii cu necesități speciale. Există deja și câteva promoții de „absolvenți”, care își urmează studiile la gimnaziu. Mai multe detalii în acest sens am aflat din discuția purtată cu Natalia Slusari, directorul Școlii-grădiniță nr.120.

Primii pași spre incluziunea școlară

„Neoficial, incluziunea „a venit” în Școala-grădiniță nr.120 în anul 2001, atunci când dna Lucia Gavriliță a dorit să-l înscrie pe fiul Călin în clasa I. Nu auzisem pînă atunci de **incluziune**, întrucît în mediul educațional se utilizau noțiunile de **“integrare”**, **“socializare”**, își amintește Natalia Slusari. „Au urmat un șir de telefoane și discuții cu reprezentanții Ministerului Educației și

Tineretului în vederea stabilirii condițiilor de primire în instituție a unui copil cu dizabilități. Am precizat că e nevoie doar de acordul învățătoarei și al părinților din clasa în care va fi înscris copilul. Angela Cazacu, învățătoare la clasa I, și părinții și-au dat consimțămîntul. Totuși, inițial, Călin nu a fost inclus în registru. Nu eram siguri dacă această „tentativă” va reuși sau nu, pentru că era o experiență nouă pentru toți cei implicați. Călin a făcut față situației și s-a descurcat de minune. Scopul pe care l-am trasat – socializarea și integrarea lui în colectivul de copii – a fost atins”, ne-a declarat Natalia Slusari.

DESPRE PROGRESE

În spatele integrării cu succes a copiilor cu dizabilități în sistemul de învățămînt general stă efortul mai multor persoane. Un rol deosebit în această direcție îi revine profesorului. Prezentăm în continuare cîteva mărturii ale învățătoarelor de la Școala-grădiniță nr.120 cu privire la progresele înregistrate de copiii cu CES.

Svetlana Galben: Analizînd ceea ce am făcut și succesele obținute privind integrarea copiilor cu necesități speciale, aș putea remarca schimbarea de atitudine față de această categorie de copii la nivel de școală, comunitate, familie. Aș vrea să mă refer în mod deosebit la cazul lui Vasilică Grădinaru. Pe parcursul celor 4 ani, Vasilică a atins performanțe care au întrecut orice așteptare. Avîndu-l alături, am conștientizat că un copil cu necesități speciale poate să se dezvolte ca oricine dintre semenii lui, am descoperit că există numeroase căi: poate parcurse mai încet, cu pași nesiguri, dar ele **există**.

Aliona Vulpe: Augustin Popa, un copil educat, s-a adaptat imediat. Are mulți prieteni. Colegii îl respectă și țin cont de părerea lui. La început, manifesta emotivitate sporită, rușine, cu timpul însă a ajuns să se simtă perfect în colectiv, fiind apreciat și respectat de colegi. De cînd a început să se ridice din bancă de sine stătător și să meargă fără ajutor nimeni nu mai observă dizabilitatea lui Augustin.

IMPLEMENTAREA PROIECTELOR INCLUZIVE

În 2003, incluziunea în Școala-grădiniță nr.120 a cunoscut un nou impuls, datorită proiectului FISM „Incluziunea copiilor în situație de risc”, orientat, în special, către localitățile rurale. Școala-grădiniță nr.120, unica instituție ce corespundea tuturor cerințelor educației incluzive (de menționat că, la acel moment, în R. Moldova nu exista o instituție incluzivă), a fost acceptată în proiect ca excepție. În cadrul acestuia s-au efectuat ajustări arhitecturale la necesitățile copiilor cu CES, s-a obținut un computer, un aparat de fotografiat, un aparat de fotocopiere, un aparat video, un televizor.

Concomitent, în cadrul proiectului realizat în parteneriat cu programul „Pas cu Pas” și Centrul de Zi „Speranța” au avut loc o serie de seminarii de formare în domeniu, la care au participat toate cadrele didactice din școală.

DESPRE REZULTATE

Școala-grădiniță nr.120 are deja patru promoții, printre care și elevi cu CES. Incontestabil, e un mare succes. Drept confirmare ne servesc aprecierile profesorilor de la clasele gimnaziale în care, actualmente, își fac studiile și copiii cu dizabilități. În opinia lor, elevii care au urmat Programul „Pas cu Pas” se deosebesc de colegii lor printr-o pregătire mai bună. Datorită abordării individuale a copilului, unul dintre principiile fundamentale ale Programului „Pas cu Pas”, copilul cu necesități speciale reușește să se adapteze la cerințele școlare, să obțină performanțe, să devină parte activă a procesului de învățare. De asemenea, integrarea acestuia în învățământul general se produce mai ușor pe motiv că programul dat practică evaluarea elevilor prin calificative, nu prin note. De menționat că respectiva modalitate de evaluare permite aprecierea performanțelor tuturor copiilor. Dacă inițial, Școala-grădiniță avea drept sarcină integrarea copilului, ulterior accentul a fost plasat pe valorizarea potențialului acestuia, pe dezvoltarea cunoștințelor și a anumitor abilități.

DESPRE PARTENERIATUL CU CENTRUL DE ZI „SPERANȚA”

Primele seminarii de instruire în domeniul incluziunii au fost organizate de Centrul „Speranța”, cu care Școala-grădiniță nr.120 colaborează fructuos de mai mulți ani. Tatiana Vasian, manager de caz, monitorizează procesul de dezvoltare a fiecărui copil cu CES din instituție. Înmatricularea copiilor cu CES în Școala-grădiniță nr.120 se efectuează cu participarea echipei de specialiști a Centrului de Zi „Speranța”, care întocmește un plan de servicii.

În primăvara anului 2005, Angela Cazacu a făcut parte din grupul ce a efectuat o vizită de documentare la Reggio Emilia, Italia. Vizita a fost organizată de Centrul de Zi „Speranța” și a avut ca scop studierea modelului italian de incluziune educațională.



Angela Cazacu despre experiența acumulată în organizarea incluziunii în urma acestei vizite:

- Am achiziționat cunoștințe atât teoretice, cât și practice. Mi-am dat seama cum arată incluziunea în parametrii ei ideali și am putut estima, prin comparație, nivelul la care ne aflăm noi. Am beneficiat de numeroase vizite în școli, am văzut cazuri și situații concrete. Ni s-a relatat despre persoanele implicate în realizarea cu succes a incluziunii unui copil, despre faptul cum este privit acesta la nivel de stat, de comunitate, de școală, cum îi sînt studiate necesitățile. Am luat cunoștință de modul de interacționare cu un copil sau altul. De asemenea, au fost organizate discuții cu părinții, cu inspectorii din cadrul comunelor. Dacă am încerca să transpunem experiența italienilor la noi, ne-am confrunța cu un șir de dificultăți. În primul rînd, nu avem o bază juridică ce s-ar referi la incluziune. Un învățător nu poate face față lucrurilor, de unul singur, într-o clasă unde învață și copiii cu dizabilități. Salvarea noastră sînt ONG-urile care pun la dispoziție astfel de servicii (cadre didactice de sprijin). Un alt impediment îl constituie mentalitatea oamenilor.

Cu ce m-a ajutat această vizită de documentare în activitatea cu copiii cu dizabilități?

- La momentul efectuării acestei vizite, aveam doi ani de experiență de lucru cu copiii cu dizabilități. Am reevaluat cele întreprinse, realizînd un tabel cu următoarele rubrici: I. Ce este bine. II. Ce urmează a fi îmbunătățit. III. Ce urmează să fac din cele ce nu am știut că trebuie să fac. Prin urmare, am trasat obiective noi. La început, credeam că pot conduce o clasă incluzivă de una singură. Mi-am dat seama însă că aș folosi timpul irațional, iar demersul meu ar avea de suferit. Sînt lucruri care trebuie realizate concomitent.

M-a frapat faptul că în Italia nu se vorbește de incluziune, ci se implementează incluziunea.

Încurajăm și alte școli să accepte procesul de educație incluzivă. Avînd mai multe instituții deschise pentru schimbare, vom avea o societate mai bună.



Nadia CRISTEA

director, Gimnaziul "Pro Succes"

Gimnaziul „Pro Succes” a funcționat o perioadă în incinta Grădiniței nr. 40. Spațiul comun, deseori inadecvat activității gimnaziului, a convins Consiliul Municipal Chișinău să ia o decizie în favoarea separării instituțiilor. Din anul 2006, gimnaziul are statut de instituție autonomă și este amplasat în trei blocuri ale Grădiniței nr. 39.

În instituția noastră își continuă studiile absolvenții claselor primare ale școlilor-grădiniță nr. 120 și 152 care implementează Programul „Pas cu Pas”. Mediul din școală fiind tolerant și democratic a creat condiții propice și pentru înmatricularea copiilor cu CES. Primul elev cu deficiențe a venit în școala noastră în anul 2003. Au urmat și alții, astfel încât azi avem 12 copii cu CES încadrați în 7 clase. După înmatricularea primilor elevi cu cerințe speciale și descoperirea bucuriei de a se afla în același spațiu cu semenii lor, instituția și-a conturat o nouă direcție de dezvoltare: de a realiza practici incluzive.

Incluziunea școlară și socială este un imperativ al timpului. Efortul colectivului profesoral al gimnaziului este canalizat spre valorificarea personalității fiecărui elev în parte. *O școală pentru toți și pentru fiecare* este dezideratul care l-a impulsionat, acum patru ani, să adapteze demersul educațional la expectanțele copilului și nu copilul la cerințele școlii.

În cadrul gimnaziului se implementează cu succes tehnologiile educaționale promovate de proiectele *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice* și *Autoevaluarea Școlii*, prin care cultivăm spiritul de competiție și de inițiativă, respectul pentru valoare, creativitatea, asumîndu-ne, totodată, sarcina de a oferi tuturor elevilor acces la educație și integrare conform aptitudinilor și intereselor individuale.

Colectivul pedagogic al gimnaziului participă la traininguri de pregătire în vederea incluziunii copiilor cu CES în sistemul educațional general. Datorită unor proiecte internaționale, mai multe cadre didactice au beneficiat de vizite de documentare în România, Letonia și, în parteneriat cu Centrul de Zi „Speranța,” în Lituania.

Nu puține sînt seminariile și discuțiile desfășurate cu

Gimnaziul „Pro Succes”

Înființat în 2002.

- Elevi –145
- Clase – 8
- Profesori – 25
- Copii cu cerințe speciale –12
- Manager de caz – Ecaterina Golovății

elevii și părinții privind copilul/persoana cu dizabilități – care este membru cu drepturi egale al societății și care nu trebuie să se simtă etichetat, marginalizat, exclus.

Calea aleasă este cu atât mai dificil de parcurs cu cît societatea noastră nu este pregătită pentru incluziunea copiilor cu CES și are nostalgia acelor timpuri cînd eram absolviți de obligațiuni și responsabilități față de ei.

Calea aleasă este cu impedimente și din lipsa unui cadru juridic, a unui nou nomenclator al profesiilor care să prevadă serviciile pedagogilor de sprijin, logopedului, psihologului-consilier, care ar permite flexibilizarea sistemului de evaluare, iar copiilor – să beneficieze de suport și asistență psihopedagogică.

Dacă am reușit pînă în prezent să organizăm activități extracurriculare comune și să-i antrenăm în desfășurarea acestora pe toți elevii din gimnaziu, ținînd cont de nevoile lor educaționale, indiferent de aptitudinile lor fizice, intelectuale sau de altă natură, considerăm că sîntem pe calea cea bună și vom izbuti să realizăm ceea ce ne-am propus.

Succesul în promovarea practicilor incluzive se datorează, în mare parte, parteneriatului nostru cu Centrul de Zi „Speranța”, care ne-a oferit oportunitatea de a participa la proiecte comune susținute de Hilfswerk și DFID. Cu suportul acestora cadrele didactice din gimnaziu au beneficiat de instruire în domeniu. De asemenea, am efectuat adaptări arhitecturale care să faciliteze deplasarea copiilor cu CES; am obținut inventar necesar, transport adaptat la trebuințele acestora. Unul dintre obiectivele de bază ale proiectului este implementarea practicilor incluzive care oferă șanse tuturor copiilor de a se integra în societate.

Sa-i ajutăm mai mult decît iubindu-i!



Mai puține piedici – mai multe șanse

Copilăria se caracterizează prin dinamism, curiozitate, dorința de a cuceri lumea. Copiilor deficienți le lipsesc „aripile” care să-i conducă spre împlinirea acestor năzuințe. Ei explorează mediul înconjurător în speranța de a găsi „ceva” sau poate „pe cineva” care să-i așeze în rîndul celorlalți copii. Ei au nevoie de suport în integrare și socializare. Un pas major în realizarea dorinței de cunoaștere și dezvoltare îl constituie grădinița sau școala la care copiii cu dizabilități visează, dar acest vis poate deveni realitate doar prin integrarea lor în respectivele instituții.

În Declarația de la Salamanca se stipulează că *școala obișnuită cu orientare incluzivă* reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare, edifică o societate incluzivă și oferă educație pentru toți.

De ce anume este nevoie pentru a veni în întâmpinarea aspirațiilor și necesităților de incluziune a copiilor cu dizabilități?

Integrarea copiilor cu dizabilități în instituțiile educaționale de masă reclamă anumite remanieri în cadrul acestora:

- pregătirea actorilor implicați în procesul de educație incluzivă: administrația școlii, cadrele didactice, elevii;
- adaptarea și utilizarea mediului fizic al școlii în vederea asigurării accesului copiilor cu dizabilități – dezvoltarea *accesibilității*.

Accesibilitatea desemnează procesul prin care mediul fizic și sociocultural (locuința; instituțiile de învățământ; activitățile educaționale, recreative și sportive; oportunitățile de încadrare în câmpul muncii) oferă șanse egale de acces tuturor persoanelor, fie cu dizabilități sau nu. Accesibilitatea joacă un rol important în politicile de egalizare a șanselor. Pentru a asigura accesibilitatea în instituțiile educaționale (grădinițe, școli, universități), în blocurile de locuit, în localurile publice, în mijloacele de transport comun și pe străzi se impune introducerea unor linii directoare. Soluția ideală este ca acest aspect să fie luat în calcul chiar din faza de proiectare a unei clădiri sau a unui spațiu. Însă, dat fiind faptul că există copii cu dizabilități, pentru integrarea lor într-o instituție de învățământ de masă (școală, grădiniță) se realizează adaptări și utilizări corespunzătoare.

Descrierea soluțiilor și condițiilor optime privitoare la accesibilitatea persoanelor cu dizabilități în instituții publice poate fi efectuată prin intermediul unei comparații între realitatea oferită de unele țări europene și cea de la noi.

În **Germania**, îmbunătățirea condițiilor de viață pentru persoanele cu deficiențe constituie o preocupare permanentă a guvernului. Clădirile sînt proiectate și construite



în așa fel încît să permită accesul unei persoane în fotoliu rulant. În unele cazuri, clădirile vechi sînt modificate prin amplasarea unui lift și a unei rampe de acces.

În **Suedia**, Codul Construcțiilor specifică normele de reglementare privind accesibilitatea în blocurile de locuit și în localurile publice pentru persoanele cu deficiențe.

În **Olanda**, Uniunea Municipalității a adoptat un model de construcție care conține anumite rigori cu referire la accesibilitatea în blocurile de locuit și în instituțiile publice. Agenția Centrală de Coordonare pentru Promovarea Accesibilității Persoanelor Deficiente colaborează intens cu autoritățile locale și organizațiile particulare și supervizează respectarea normelor stabilite.

În **R. Moldova** există deja practici de adaptare a instituțiilor de învățământ în vederea asigurării accesibilității persoanelor cu dizabilități. Centrul de Zi „Speranța” implementează proiectul „Incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități în R. Moldova” care are drept scop integrarea acestei categorii de copii în instituțiile de învățământ de cultură generală (școli, grădinițe de masă). Programul prevede dezvoltarea bazei fizice a instituției prin modificarea și adaptarea mediului școlar la necesitățile speciale ale copiilor implicați în procesul de incluziune, ținîndu-se cont de Standardele Internaționale privind adaptările. La sfîrșitul anului 2011, în baza

proiectului vor fi ajustate 43 de școli din mun. Chișinău și din republică.

Acțiunile de adaptare a instituției de învățământ în care sînt integrați copii cu dizabilități realizate de Centrul de Zi „Speranța” presupun:

- *construirea rampei* în apropierea scărilor. Persoanele care nu pot folosi scăările, de exemplu copiii cu dizabilități fizice utilizatori ai scaunelor rulante sau ai altor utilaje de suport, se pot deplasa pe rampă;
- *instalarea barelor de suport* pe ambele părți ale rampei sau pe o parte, în funcție de înălțimea acesteia. Pentru a facilita deplasarea, barele de suport pot fi instalate și în sălile de clasă, în holul școlii sau al grădiniței, în grupul sanitar, astfel permițându-i copilului cu deficiențe să se deplaseze în spațiul instituției în mod independent;
- *adaptarea grupului sanitar* se realizează prin fixarea barelor de sprijin, a chiuvetei și a WC-ului în funcție de nevoile persoanelor cu dizabilități fizice;
- *adaptarea mobilierului*. Scaunul și masa la care lucrează elevul cu dizabilități deseori necesită a fi ajustate. De obicei, utilizatorii scaunelor rulante nu pot sta în bănci, acestea fiind prea joase pentru cărucior. De aceea, sînt necesare mese a căror înălțime poate fi reglată în funcție de dimensiunile căruciorului și ale scaunelor reglabile, astfel încît să-i permită copilului să stea în poziție corectă și să aibă un suport pentru picioare;
- *pregătirea și utilizarea unei săli polivalente*, a unei încăperi de recuperare fizică și agrement, echipată cu cele necesare unei clase, dar și activităților specifice de recuperare/reabilitare. Copiii cu CES

vin aici în timpul zilei, pentru una sau mai multe ore, beneficiind de acțiuni recuperatorii extra-curriculare. Pot fi desfășurate și alte activități ce corespund cerințelor de reabilitare și compensare a nevoii speciale.

Fiecare persoană se simte bine acolo unde este acceptată și unde își poate manifesta capacitățile și abilitățile. Pentru ca un copil să se simtă bine trebuie să se creeze un mediu favorabil. Un aspect important în creșterea unor societăți incluzive este dezvoltarea accesibilității, deoarece astfel li se asigură persoanelor cu deficiențe accesul la instruire și la diverse acțiuni sociale. Promovînd și realizînd incluziunea copiilor cu dizabilități, putem cîștiga resurse umane valoroase pentru evoluția societății.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, A.; Albu, C., *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient*, Editura Polirom, Iași, 2000.
2. Danii, A.; Racu, S.; Neagu, M., *Ghid de termeni și noțiuni. Psihopedagia specială. Asistență Socială. Terminologie medicală. Legislație și reglementări specifice*.
3. FISM, Programul Educațional „Pas cu Pas”, *Școala comunității – promotor al educației incluzive*, Editura Epigraf, Chișinău, 2004.
4. UNICEF, *Dezvoltarea practicilor incluzive în școli. Ghid managerial*, București, 1999.

Tatiana JALBĂ,
Centrul de Zi “Speranța”



Tatiana VASIAN

cercetător științific, IȘE

Practici de incluziune în cîmpul muncii

La o întrunire cu profesorii din republică, în cadrul Institutului de Științe ale Educației, discutînd despre practicile incluzive pozitive, mi s-a adresat o întrebare: De ce trebuie să ne preocupe incluziunea copiilor cu dizabilități în școală, dacă oricum nu au nici o perspectivă?

Da, perspective pentru persoanele cu dizabilități, după absolvirea școlii, aproape că nu există. E adevă-

rat că urmează instruirea vocațională/profesională, asigurată prin lege. Puțini însă ajung să-și dezvolte abilități solicitate de piața muncii, ceea ce le-ar permite să obțină un loc de muncă. Piața muncii este rigidă pentru toți tinerii din Moldova, mai cu seamă pentru cei cu handicap, pentru care găsirea unui loc de muncă devine o adevărată provocare. În condițiile unei competiții aspre pentru ocuparea unui post vacant, nu putem vorbi despre oferirea de șanse egale acestor persoane, care sînt eliminate din cursă din start. De aceea, atît în realitate, cît și

în mintea noastră, adesea plină de prejudecăți, persistă chipul unui tânăr sau al unei bătrâne, diferite de noi, ce înclieie cutiute sau face curat într-un oficiu. Este și asta o oportunitate. Dar insuficientă, fiindcă abilitățile, iar de aici și posibilitățile lor ar merge mult mai departe. Prezența acestor persoane spune „Eu pot mai mult”. Să le oferim deci o șansă.

Practica mondială a testat deja autenticitatea acestei viziuni, bazate pe concepția *valorizării rolului social*. Esența ei constă în acceptarea pentru persoanele marginalizate, inclusiv cu dizabilități, nu doar a unor profesii de calificare inferioară, ci și trecerea treptată de la rolul de *consumator de produse* (de cele mai multe ori donate) la cel de *consumator de servicii* (care, în mare parte, trebuie achitate). Dar pentru a deveni consumatori de servicii, ele au nevoie de bani, proveniți nu din pensii și indemnizații (căci sînt mizere), ci din rodul muncii lor (care sporește șansa de a fi mai mulți). Meseria, bineînțeles, se dorește a fi una întrebată pe piață, ce ar implica o pregătire de calitate. Iată-ne ajunși, de fapt, acolo de unde am pornit.

Am avut ocazia să înlînesc la Moscova, la o conferință internațională desfășurată de Organizația Regională a Invalizilor din Rusia „Perspectiva”, mai multe persoane deosebite prin felul de a fi, a gândi, a dărui, care m-au ajutat să cred în posibilitatea ruperii acestui cerc închis. Cum? Prin oferire de soluții.

Voi prezenta în continuare două modele de soluționare a problemei angajării în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități.

Modelul atelierelor protejate. Aceste ateliere sînt calificate drept de instruire, în cadrul cărora persoanele cu dizabilități pot achiziționa diverse abilități pentru viitoarele slujbe de pe piața muncii, îmbunătățindu-și aptitudinile sociale și de comunicare. De regulă, atelierelor sînt specializate pe domenii: poligrafie, agricultură, tîmplărie, confecționarea hainelor, curățarea lor etc. Există mai multe niveluri de încadrare a persoanei cu dizabilitate în activitatea atelierului, în funcție de gradul de dizabilitate:

- participare integrală;
- participare parțială;
- participare cu asistare permanentă din partea personalului.

Tendențele moderne în dezvoltarea serviciilor de susținere în vederea angajării în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități presupun trecerea de la atelierelor protejate (specializate) la oferirea unor locuri de muncă pe piața de muncă tradițională. După cum arată experiența la zi, pentru a evita orice segregare în acest sens, deținerea unor locuri de muncă protejate nu ar trebui să depășească durata de 2 ani – timp suficient pentru a forma anumite abilități profesionale și sociale și a fi apt pentru a ocupa un loc de muncă pe piața comună.

Modelul angajării asistate, dezvoltat în mai multe state europene (Belgia, Franța, Olanda, Austria, Suedia) și în SUA, se bazează pe agențiile ce dezvoltă servicii de sprijin în vederea angajării persoanelor cu dizabilități pe piața liberă a muncii și servicii de sprijin la locul de muncă. Întîi de toate, persoanelor ce sînt în căutarea unui loc de muncă li se oferă servicii gratuite de orientare profesională, inclusiv la domiciliu. Beneficiarul este ajutat să-și aleagă o meserie, în corespundere cu preferințele lui și capacitățile reale, adică cu condițiile obiective ale stării sale fizice sau psihice. Ulterior, se caută un loc de muncă în sectorul public sau în comunitate potrivit abilităților și preferințelor clientului. Urmează un stagiu, realizat nemijlocit în cadrul organizației unde va fi angajată persoana, avînd drept obiectiv formarea deprinderilor profesionale, dar și a celor de viață independentă (abilități de comunicare, comportamentul la serviciu și în colectiv, disciplină și responsabilitate, orientare în spațiul instituției de angajare). Stagiul poate dura de la 6-8 luni (în Belgia, de exemplu) pînă la 2 ani (în SUA) și prevede cursuri specializate de pregătire profesională, în cadrul agenției, și pregătirea propriu-zisă la locul de muncă, în cadrul organizației. Concomitent, agenția urmează să realizeze un alt scop major – pregătirea organizației pentru a accepta și a face față noii situații: dacă este nevoie, locul de muncă se adaptează la cerințele speciale dictate de dizabilitatea viitorului angajat, se desfășoară o serie de ședințe de informare și traininguri întru pregătirea colectivului ce va colabora cu noul angajat. Acestea fiind realizate, persoana poate ocupa noul loc de muncă.



Programul de suport pentru persoana cu dizabilitate nu se încheie aici. Ea va fi susținută în continuare de către un *instructor* sau un colaborator (*job coach*), care îi va acorda, pe măsura sporirii încrederii de sine și a încrederii colegilor, din ce în ce mai puțină atenție. Alteori, din relatarea participanților la conferință, de acest serviciu va fi nevoie suportiv pe parcursul întregii cariere profesionale (20-30 de ani). Rolul de instructor și-l poate asuma un coleg de serviciu sau chiar mai mulți (*staff support*).

Acest model incluziv de angajare este structurat pe verticală: de jos în sus – se pornește de la persoana ce are nevoie de suport în angajare și pentru care se caută un loc de muncă, și de sus în jos – bazat pe conlucrarea cu întreprinderile comerciale, care furnizează informații despre locurile vacante și se caută persoanele potrivite pentru a le suplini.

Deoarece puțini angajatori par dispuși să se implice în angajarea persoanelor cu dizabilități, se fac tentative de a institui un sistem de facilitări care le-ar oferi unele beneficii:

- scutirea de anumite taxe și impozite;
- achitarea unei părți a salariului angajatului cu dizabilitate din bugetul de stat;
- oferirea unor servicii, precum organizarea transportului gratuit pentru deplasarea persoanelor cu dizabilități la serviciu.

În multe țări, angajatorii sînt obligați, prin lege, să ofere locuri de muncă persoanelor cu dizabilitate. Bunăoară, în România, după cum relatează „Săptămîna financiară”, nr. 136 din 12.11.07, începînd cu anul viitor, va intra în vigoare legea conform căreia firmele cu peste 50 de angajați vor fi datoare să aibă 4% de salariați din rîndul persoanelor cu handicap. Dacă nu vor sau nu pot să satisfacă aceste cerințe, firmelor li se propune drept soluție alternativă plata unor obligații la bugetul de stat sau contractarea de produse și servicii de la unitățile comerciale protejate.

Să revenim însă la realitatea noastră și la profesorii din sala de curs. Sper că am răspuns la întrebarea adresată. Pentru a spori șansele de reușită putem contribui prin oferirea unei instruirii de calitate, inclusiv vocațională, prin eliminarea prejudecăților privind persoanele cu dizabilități. Există o relație indispensabilă între calitatea instruirii copilului și succesul ulterior în cariera profesională. Instruirea în școală reprezintă o etapă importantă în formarea personalității oricărui copil. Anume în acea perioadă copilul asimilează cunoștințele de bază, își dezvoltă deprinderile necesare pentru un mod de viață independent, calitățile adecvate unei conlucrări în echipă, unei angajări de succes în cîmpul muncii și unei ascensiuni profesionale continue. E o axiomă valabilă pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu CES.

La moment, politica R.Moldova în domeniul

instruirii copiilor cu dizabilități presupune instruirea lor în învățămîntul special sau organizarea instruirii la domiciliu. Un număr considerabil de copii cu grad de invaliditate rămîn în afara oricărui politici educaționale, nefiind încadrați în sistemul de învățămînt.

Problema discriminării persoanelor cu dizabilități își are începuturile în izolarea socială, care nu se soldează decît cu privarea lor de o pregătire de viață independentă și, drept consecință, cu dificultăți de prezentare pe piața liberă a muncii. Aflîndu-se mulți ani într-o instituție de tip închis și comunicînd cu precădere doar cu colegii și personalul, nu putem face referință la acumularea unei experiențe sociale adecvate. În cazul instruirii la domiciliu, izolarea de lumea înconjurătoare este completată de scăderea calității instruirii propriu-zise, deoarece vorbim de un număr redus de ore, de discipline. Dacă ne propunem drept obiectiv principal numai a-i învăța pe copii să citească și să socotească, atunci dezvoltarea personală, abilitățile necesare unui trai independent și instruirea vocațională rămîn finalități de neatins. În astfel de condiții, este firesc ca un copil ce nu a dobîndit nici un fel de instruire să aibă puține șanse de adaptare socială. De aceea, avem persoane cu o imagine de sine neadecvată, lipsite de posibilitatea de comunicare și, respectiv, fără sau cu foarte puțini prieteni.

Practica mondială și puținele practici incluzive pe care le avem în țară pledează pentru cel mai adecvat și progresiv model pentru copilul cu dizabilități: cel incluziv. În cadrul lui, acesta nu numai că beneficiază de o educație de calitate, de rînd cu ceilalți copii, dar și trăiește zilnic bucuria relaționării cu ei, ceea ce îl va ajuta să-și construiască o viață cît mai independentă. Acest copil nu se va poziționa într-o categorie socială aparte, așteptînd sprijin pentru întreținere. În plus, și colegii lui vor avea ocazia să-și formeze zi de zi atitudini corecte față de persoanele cu un potențial diferit, dar cu drepturi egale. Avînd în vedere că majoritatea prejudecăților se formează anume în copilărie, susținem ferm că astfel va fi posibilă diminuarea pînă la eliminare a atitudinii stereotipice față de diversitate. Lipsa discriminării în educație va permite evitarea discriminării și în angajare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Analiza politicii cu referire la persoanele cu dizabilitate. Oportunitățile și provocările politicii de integrare prin angajare în cîmpul muncii a persoanelor cu dizabilitate*, CREDO, proiect, 5 octombrie, 2006.
2. *Drepturile persoanelor cu dizabilități intelectuale. Accesul la educație și angajare*. Raport de monitorizare, Open Society Institute, București, 2005.
3. *Materialele Conferinței Internaționale Noi posibilități de angajare în cîmpul muncii a persoanelor cu dizabilități*, Moscova, 25-26 octombrie 2007.

Dicționar

DEFICIENȚĂ – cuprinde orice pierdere, anomalie sau dereglare a unei structuri sau funcții anatomice, fiziologice, descriind tulburări la nivelul organismului (deficiențe ale membrilor, organelor, altor structuri ori funcții) (Zamfir și Vlăsceanu, 1993).

Deficiența poate fi rezultatul unei maladii sau al unui accident. Deficiențele pot fi vizibile sau invizibile, permanente sau temporare, progresive sau regresive.

Deficiența definește aspectul medical – se referă la deficitul stabilit prin metode și mijloace clinice și paraclinice, prin explorări funcționale sau alte evaluări aplicate de serviciile medicale, deficit care poate fi de natură mentală, senzorială, psihică, motorie sau de limbaj.

DIZABILITATE (incapacitate) – presupune reducerea (rezultatul unei deficiențe) parțială sau totală a capacității de îndeplinire a unei activități într-un anumit mod sau în limite considerate drept normale pentru o ființă umană – Organizația Mondială a Sănătății.

Dizabilitatea definește aspectul funcțional – reprezintă o pierdere, o diminuare totală sau parțială a posibilităților fizice, mentale, senzoriale etc., care împiedică efectuarea normală a unor activități.

HANDICAP – constituie dezavantajul social rezultat din pierderea sau limitarea șanselor unei persoane – urmare a existenței unei deficiențe sau dizabilități (incapacități) – de a lua parte la viața comunității, la un nivel echivalent cu ceilalți membri ai acesteia – Organizația Mondială a Sănătății.

Handicapul definește aspectul social – descrie „întâlnirea” (interacțiunea) dintre persoana (cu dizabilitate) și ambianță, are rol de a concentra atenția asupra disfuncționalităților din mediul înconjurător și asupra unor acțiuni organizate de societate (de exemplu, informațiile, comunicarea și educația), care împiedică persoanele cu dizabilități să participe în condiții de egalitate. Astfel, termenul desemnează rolul social al persoanei cu deficiență sau incapacitate.

Philip Wood a propus cele trei paliere de evoluție a bolii în handicap. „*Boala*” („maladia”, „trauma”) reprezintă concepte legate de starea intrinsecă de sănătate a individului. *Boala* produce o „deficiență” („infirmitate”), concept care pune în evidență exteriorizarea, pe plan individual, a bolii generatoare. Deficiența produce o „dizabilitate” exprimată prin diminuarea unei/unor abilități, manifestarea obiectivă a deficienței. O persoană cu una sau mai multe dizabilități întâmpină, în relațiile cu mediul (ambiental, comportamental), „*handicapul*” – barieră în calea împlinirii sale sociale.

INTEGRARE – proces generic de inserție activă și eficientă a individului în acțiunile sociale, în grupurile sociale și, într-o accepțiune mai largă, în viața socială. Pe ansamblu, acest proces se realizează prin diverse forme și mijloace: instruirea, educația și serviciile sociale.

Integrarea este definită de UNESCO ca un *ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație și urmărește abolirea segregării, sub toate formele*.

B. Nirje susține că „*integrarea* înseamnă să ți se permită să fii capabil de a fi tu însuși printre ceilalți”. Integrarea se referă la relația care se stabilește între individ și societate. Ea se realizează pe mai multe niveluri, de la simplu la complex:

- Integrarea fizică
- Integrarea funcțională
- Integrarea socială (vizează ansamblul relațiilor sociale

stabilite între persoanele cu cerințe speciale și ceilalți membri ai comunității (vecini, colegi de serviciu, funcționari publici etc.), rețelele sociale din care face parte persoana respectivă. Aceste relații sînt influențate de ansamblul manierelor dintre indivizii normali și cei cu cerințe speciale)

- Integrarea personală
- Integrarea în societate (vizează asigurarea de drepturi egale și respectarea autodeterminării persoanei cu cerințe speciale, asumarea de către aceasta a unor responsabilități și roluri sociale, exercitarea unor influențe asupra partenerilor, acceptarea deplină de către ceilalți membri ai comunității, existența unui sentiment de încredere în sine și în ceilalți, participarea activă la viața comunității)
- Integrarea organizațională

INCLUZIUNE – proces care începe cu aprecierea diversității într-o comunitate – *toți cetățenii trebuie să-și aducă contribuția* – și presupune identificarea aspectelor pozitive și a talentelor pe care le posedă fiecare, în afara limitelor sale. Incluziunea este un proces permanent în care relevanța dimensiunii „dizabilitate” este într-o descreștere constantă. Pas cu pas, se descoperă persoana ascunsă în spatele etichetei „cu dizabilitate”.

Persoanele percepute ca fiind „diferite” („altfel”) datorită deficienței, originii etnice, limbii, sărăciei etc. sînt, deseori, excluse din societate și comunitățile locale sau marginalizate. *Incluziunea* înseamnă schimbarea de atitudini și practici ale nivelurilor, organizațiilor și asociațiilor, astfel încît respectivele persoane să poată participa și contribui, deplin și egal, la viața și cultura comunității. O societate incluzivă înseamnă societatea în care diferența este respectată și valorizată, iar discriminarea și prejudecățile sînt combătute activ, prin politici și practici adecvate.

CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE (CES) – desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică prin reabilitare/recuperare corespunzătoare. CES desemnează un „*continuum*” al *problemelor speciale în educație*, de la dizabilități grave și profunde la dificultăți/tulburări ușoare de învățare. Registrul acestora, în accepția UNESCO, cuprinde:

- întârziere/deficiență mentală/dificultăți severe de învățare/dizabilități de învățare/dizabilități intelectuale;
- deficiențe fizice/motorii;
- deficiențe vizuale;
- deficiențe auditive;
- tulburări emoționale (afective) și de comportament;
- tulburări (dezordini) de limbaj;
- dificultăți/dizabilități de învățare.

Prin **EDUCAȚIE PENTRU TOȚI** trebuie să se creeze posibilitatea tuturor ființelor umane, inclusiv celor cu dizabilități, să-și dezvolte în întregime potențialul, să aibă contribuții în societate și, mai presus de toate, să fie valorizate, și nu devalorizate datorită diferențelor lor (Federico Mayor, ex-Director General al UNESCO).

Educația pentru Toți poate fi un mijloc de îmbunătățire a educației în general prin reconsiderarea sprijinului care se

acordă anumitor copii. Modalitatea de grupare a copiilor în categorii în funcție de particularitățile de dezvoltare și de învățare tinde să fie înlocuită cu una noncategorială, ce presupune că **orice copil este o persoană care învață într-un anumit ritm și stil, deci poate avea nevoie de un sprijin diferențiat.**

EDUCAȚIA CERINTELOR SPECIALE se referă la adaptarea, completarea și flexibilizarea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și integrare școlară (Pachet de resurse UNESCO, 1995).

EDUCAȚIE INTEGRATĂ – modalitate de școlarizare a copiilor cu CES în școli și clase obișnuite, de masă, în activități formale și nonformale, pentru a favoriza, prin oferirea unui climat adecvat, dezvoltarea armonioasă și cât mai echilibrată a personalității acestora. Este un proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective cu membrii grupului școlar și de desfășurare a activităților școlare.

Educația integrată este focalizată în principal pe copiii care trebuie integrați. Schimbările pe care le operează școala obișnuită nu sînt suficiente pentru a putea înmatricula copii cu CES. De fapt, mai degrabă copilul respectiv se adaptează la condițiile din școală.

În ultimul timp se vorbește tot mai mult despre conceptul de *educație incluzivă* care are la bază principiul dreptului egal la educație pentru toți copiii.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ presupune un demers permanent de ameliorare a instituției școlare, avînd ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a celor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățămînt a tuturor elevilor din cadrul unei comunități (MEN&UNICEF, 1999).

Educația incluzivă se referă la școli, centre de învățare și sisteme de învățămînt (educație) care sînt deschise TUTUROR copiilor. Pentru a realiza acest deziderat, profesorii, școlile și sistemele trebuie să se schimbe, astfel încît să facă față diversității de cerințe pe care le au elevii și pentru ca acești *elevi să fie incluși* sub toate aspectele în viața școlară. Educația incluzivă mai înseamnă un proces de identificare, diminuare și eliminare a barierelor din școală și din afara școlii, care împiedică învățarea.

Educația incluzivă presupune oferirea de răspunsuri adecvate la spectrul larg al nevoilor de învățare în instituțiile de educație formale și informale. Respectiva abordare nu vizează modalitățile de integrare a anumitor persoane în școli și instituții, ci identificarea căilor de a transforma sistemul educațional pentru a putea răspunde diversității celor ce învață.

Educația incluzivă este orientată spre:

- diversitate primitoare;
- beneficiul tuturor celor care învață;
- copiii școlarizați care se simt excluși;
- oferirea de acces egal la educație sau de resurse pentru anumite categorii de copii fără a-i exclude.

Educația incluzivă nu înseamnă:

- numai reformarea educației speciale, ci reformarea sistemului educațional formal și nonformal;
- numai a răspunde la diversitate, ci a îmbunătăți calitatea educației pentru toți cei care învață;
- numai a răspunde nevoilor copiilor cu dizabilități;
- numai a răspunde nevoilor unui copil în detrimentul altuia.

Dacă **educația integrată** are în vedere mai ales obiectivele legate de școlarizarea „normalizată” a copiilor cu CES, *deci accentul se pune pe copii și formele de suport acordat acestora,*

educația incluzivă are drept finalitate și obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor, iar prin extensie, *adaptarea școlii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate, ceea ce presupune reforma și dezvoltarea de ansamblu a școlii.*

ȘCOALA OBIȘNUITĂ CU ORIENTARE INCLUZIVĂ reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care contribuie la crearea de comunități deschise, la edificarea unei societăți incluzive și oferă educație pentru toți; mai mult, aceasta asigură o educație de calitate pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc rentabilitatea întregului sistem de învățămînt (Declarația de la Salamanca, iunie 1994).

ȘCOALA INCLUZIVĂ este o instituție din învățămîntul public la care au acces toți copiii unei comunități, indiferent de mediul de proveniență și unde sînt integrați, într-o formă sau alta, și copii cu cerințe speciale, unde programul activităților avînd la bază un curriculum specific (individualizat și adaptat), demersul personalului didactic la clasă se fundamentează pe un parteneriat activ între profesori, profesori de sprijin/suport, specialiști în educație specială și părinți.

CLASA INCLUZIVĂ – clasa în care pot fi integrați un număr limitat de copii cu CES, de regulă, 1-2 copii (ar putea fi integrați pînă la 4 copii în cazul în care dizabilitatea nu este severă).

CADRUL INCLUZIV sau **MEDIUL INCLUZIV** sînt locuri în care persoanele cu și fără dizabilități participă la activități comune în calitate de membri egali. Aceste noțiuni se referă, în principiu, la „acceptare” și „implicare”. Scopul este de a crea o comunitate a tuturor membrilor, o comunitate care să formeze baza unei colaborări în perspectivă.

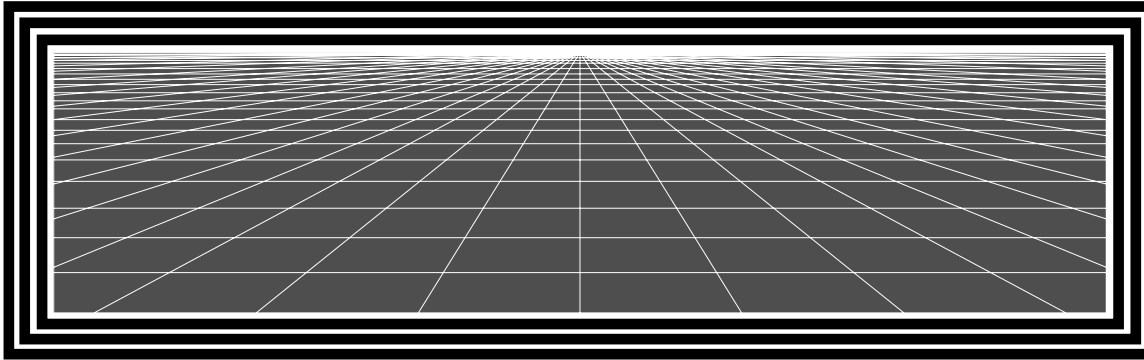
SISTEMUL INCLUZIV reprezintă sistemul educațional în care toate școlile tind să ofere Educație pentru Toți și care:

- recunoaște drepturile tuturor copiilor de a fi educați;
- consideră că educația tuturor copiilor e la fel de importantă.

SOCIETATE INCLUZIVĂ – reprezintă acea societate în care diferența este respectată și prețuită, iar discriminarea și prejudecata sînt combătute prin politici și acțiuni concrete; schimbarea atitudinilor și comportamentelor persoanelor particulare, organizațiilor și asociațiilor, astfel încît copiii cu cerințe educative speciale să participe plener și egal și să contribuie la viața și cultura comunității ai căror exponenți sînt.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Fondul de Investiții Sociale din Moldova, Programul Educațional „Pas cu Pas”, „Școala comunității – promotor al educației incluzive”, Editura Epigraf, Chișinău, 2004.
2. Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași, 2001.
3. UNICEF, *Dezvoltarea practicilor incluzive în școli. Ghid managerial*, București, 1999. Danii, A.; Racu, S.; Neagu, M., *Ghid de termeni și noțiuni. Psihopedagogia specială. Asistență socială. Terminologie medicală. Legislație și reglementări specifice*, Editura Pontos, Chișinău, 2006.
4. Vrășmaș, E.; Nicolae, S.; Oprea, V.; Vrășmaș, T., *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*, Editura Vanemonde, București, 2005.



EVENIMENTE CEPD

CONFERINȚA DE BILANȚ A PROIECTULUI



„Asigurarea succesului școlar prin depășirea dificultăților la lectură și scriere” și lansarea ghidului pentru învățători și părinți

La 29 august curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc Conferința de bilanț a proiectului „Asigurarea succesului școlar prin depășirea dificultăților la lectură și scriere” finanțat de *Roma Education Fund* din cadrul Institutului pentru o Societate Deschisă, Budapesta, inițiat de Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală din Cluj-Napoca, România, și desfășurat în cadrul rețelei SOROS, cu participarea a 6 țări (România, Slovacia, Bulgaria, Slovenia, Croația și Moldova).

La Conferință au fost invitați toți specialiștii de la DRÎTS, responsabili pentru învățământul primar și învățătorii experți implicați în proiect pe parcursul a 2 ani de zile. Scopul proiectului a constat în elaborarea unor instrumente de evaluare a citit-scrisului și a unei metodici coerente de optimizare a capacităților de lectură și scriere. Echipa de formatori a Centrului – *Tatiana Cartaleanu, Viorica Goras-Postică, Loretta Handrabura* a adaptat programul de evaluare a copiilor, valorificat de experții occidentali din cadrul Asociației Internaționale de Lectură (IRA) – Ch. Temple, A. Crawford, C. Florin-Temple – și a elaborat un set original de probe de evaluare a nivelului literației la copii. Proiectul s-a „încununat” cu elaborarea unui ghid practic, destinat învățătorilor și părinților, care conține strategii de evaluare a abilităților de lectură și scriere, dar și tehnologii variate de ameliorare a succesului școlar prin depășirea dificultăților la lectură și scriere. Tirajul cărții de 1500 de exemplare va fi donat învățătorilor interesați după instruirea acestora în cadrul unor seminarii tematice specializate. Acest ghid vine în sprijinul tuturor celor care sînt chemați sau se oferă singuri să ajute un copil aflat în dificultate instructivă din cauza nivelului minim de competențe lectorale. El pune la dispoziția adulților un instrumentar aplicabil pentru identificarea nivelului la care se află un elev, raportat la competențele lectorale adecvate vârstei sale, precum și pentru stabilirea lacunelor care urmează a fi lichidate prin exersări.

Programul Conferinței a cuprins prezentări ale formatorilor-experti cu referire la conținutul proiectului și la importanța evaluării literației, la depășirea dificultăților la lectură și scriere prin intermediul unor tehnologii didactice moderne. T. Cartaleanu a subliniat momentul și modalitatea de aplicare a **Inventarului informal de lectură**, evidențiind următoarele:

- **Cînd se aplică?** – La momentul cînd constatăm că un copil are probleme cu viteza de lectură, memorizarea celor citite, gradul de comprehensiune, interesul pentru lectură.
- **Unde se aplică?** – În clasă, în condiții de comunicare între patru ochi, cînd elevul nu este obosit, necăjit, fără a se pune accentul pe testare.
- **Cum se aplică?** – Trezind interesul elevului printr-o discuție prelectorală. Începînd cu un nivel premergător celui la care se află. Marcînd greșelile, fără a le corecta cu voce.
- **Ce testăm?** – Unitățile de vocabular recunoscute instantaneu; fluența lecturii, la nivel de cuvinte și la nivel de text coerent; înțelegerea la lectură; viteza citirii; înțelegerea la auz.

L. Handrabura a prezentat succint unele tehnologii didactice de adecvare a predării-învățării la rezultatele evaluării, evidențiind următoarele aspecte importante ale cărții și, implicit, ale proiectului încheiat:

- **Conceptele despre scris:** *Abordarea experienței*

de utilizare a limbii; Cititul cărților în comun; Scrisul în comun.

- **Analiza fonemică. Corespondența literă-sunet:** *Cutiile Elkonin; Împinge și spune; Alcătuirea cuvintelor; Sortarea cuvintelor; Scrisul în comun.*
- **Fluența lecturii:** *Lectura în ecou; Forumul cititorilor; Cititul în cor.*
- **Comprehensiunea:** *Activitatea dirijată de lectură (ADL); Activitatea dirijată de lectură și gândire (ADLG); Activitatea dirijată de ascultare și gândire (ADAG); Știu/Vreau să știu/Am învățat”; Predarea reciprocă; Citire și interogare; Procedeele cercetării (ReQuest); Cititul în perechi/rezumatul în perechi; Harta semantică; Graficul T; Diagrama arbore; Utilizarea întrebărilor de ordin superior; Gândirea cu voce tare în timpul lecturii etc.*

V. Goraș-Postică s-a referit, printre altele și la importanța literației, promovată în proiect și descrisă, în mod convingător, în carte. Cititorii buni au un vocabular mai bogat, cunosc mai bine lumea, scriu mai bine și mai corect; aceștia înțeleg mai ușor noile situații și idei, argumentează mai bine și sînt mai conștienți de propria lor persoană; pe scurt, sînt *mai deștepți*. Cititorii buni au, de regulă, venituri mai mari, participă mai bine la viața politică, sînt mai sănătoși și au parte de mai puțină violență în viață. Marea majoritate vor avea o viață mai interesantă și locuri de muncă care oferă mai multe satisfacții. Pentru o persoană de succes și un cetățean implicat, avem nevoie de niveluri mai avansate ale abilităților de citire și scriere.

Termenul *literație funcțională* se referă la nivelul de deprinderi necesare pentru a face față provocărilor vieții. În majoritatea țărilor, nivelul de literație funcțională este în creștere, fiind un indicator al competitivității internaționale a unui stat. Datorită relațiilor mai strînse dintre diferitele părți ale lumii, bunăstarea noastră colectivă depinde de nivelurile de conștiință ale popoarelor de pretutindeni. *Instrumentele de evaluare a literației emergente examinează următoarele aspecte ale acesteia:* conceptele despre scris; cunoașterea alfabetului; conceptul de cuvînt; recunoașterea sunetelor; recunoașterea cuvintelor. Inventarul informal de citire a fost dezvoltat cu peste 50 de ani în urmă și este, probabil, cel mai utilizat instrument de



evaluare a deprinderilor de literație. Instrumentul testează următoarele aspecte ale cititului: recunoașterea cuvintelor; comprehensiunea; capacitatea de ascultare; rata de citire. Acesta este folosit în două scopuri principale: alocarea de materiale și sarcini de învățare în conformitate cu nivelul de citire al elevului/elevei; identificarea aspectelor ce trebuie luate în calcul la dezvoltarea deprinderilor de lectură. Plasînd elevii/elevele în diferite situații și activități de învățare, vorbim de 3 niveluri de citire: *nivelul independent, nivelul de instruire și nivelul de frustrare.*

Printre referințele învățătorilor pe marginea desfășurării proiectului menționăm: „La sfîrșitul anului de studii, am constatat că nivelul de lectură al copiilor implicați în proiect a crescut mult. Ei au devenit mai descătuiși, au învățat să comunice, să-i asculte pe ceilalți, să răspundă la întrebări, să povestească, să își exprime propriile opinii, fapt ce contribuie la dezvoltarea vocabularului și a gândirii critice, la formarea personalității. Consider că rezultatele ar fi mai evidente, dacă părinții acestor copii nu ar fi plecați peste hotare, sprijinindu-i în procesul de instruire. Acest proiect este binevenit atît pentru copii, cît și pentru învățători. Elevii cu dificultăți la lectură și scriere au avut posibilitate să citească mai mult cu ajutorul învățătorului, să adreseze și să răspundă la întrebări, să facă schimb de idei și păreri, toate acestea contribuind la exprimarea liberă și la formarea culturii exprimării, la obținerea unei comunicări cu adevărat eficiente dintre elevi și elevi, elevi și învățătoare, la dezvoltarea relației de prietenie, de încredere, de bunăvoință și respect reciproc. Îmbogățirea cunoștințelor profesionale, asimilarea unor tehnici interactive de predare-învățare-evaluare îi permite profesorului să eficientizeze procesul educațional pentru copiii din clasele primare. Participînd în acest proiect, am avut posibilitatea să cunosc un șir de tehnici de predare utile, aplicate în cadrul atelierelor facilitate de formatoare bine pregătite. Vă mulțumesc din suflet pentru bunăvoința, simplitatea, toleranța, armonia ce am simțit-o pe parcursul întregului an.” (Svetlana Chitroagă, LT „Vasile Alecsandri”, Călărași)

“Am observat tendințe de ameliorare a capacității de lectură. Copiii percep mai bine cele citite și scrise. Am înțeles că este nevoie de multă muncă și de atenție acordată fiecărui copil, ca acesta să înregistreze anumite progrese. Setul de instrumente de evaluare, pus la dispoziția noastră de CEPD este un inventar deosebit de valoros. Am utilizat tehnicile învățate la seminarii atît cu întreaga clasă, cît și cu cei 4 copii implicați în proiect care se încadrează cu plăcere în activitate și lucrează cu interes. De fapt, copiii selectați în proiect sînt rămași singuri acasă, ori vin din familii în care nimeni nu are grijă de latura lor afectivă. Ajutorul acordat de învățător – cele cîteva minute suplimentare pentru citire – sînt foarte valoroase pentru ei. La întrebarea “Cu cine citești?” o bună parte din copii, cu părere de rău, au răspuns că citesc doar cu învățătoarea.” (Ala Bălănuță, LT Molești, Ialoveni)

“Implicarea în acest proiect a constituit o treaptă foarte importantă în cariera mea de învățătoare. Am avut plăcere să particip la seminariile desfășurate la CEPD, unde am învățat tehnici de evaluare și dezvoltare a deprinderilor de literație. Aplicându-le la clasă, am observat îmbunătățiri și schimbări în atitudinea copiilor față de învățatură.

A fost înregistrat un interes vădit față de citit și scris. Elevii au devenit mai responsabili, mai conștienți și mai

motivați în procesul de învățare școlară.” (Elizaveta Erezanu, LT Molești, Ialoveni)

Fiecare participant la Conferință a primit ca donație o carte, însoțită de oferta seminariilor și trainingurilor desfășurate de CEPD pe parcursul anului de studii 2007-2008.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
director adjunct, Coordonator de proiect

Comunicat de presă

În perioada 18-20 octombrie 2007, CEPD a organizat al doilea seminar de formare profesională din cadrul proiectului “**Pentru o mai bună administrare și responsabilizare în școală**”.

Proiectul este implementat în parteneriat cu Centrul Educatia 2000+ din București, cu sprijinul financiar al Institutului pentru o Societate Deschisă, în cadrul programului RE:FINE cu contribuția Education Support Program, Budapesta. Obiectivul general al proiectului este crearea unui cadru de lucru necesar implementării unui model de luare a deciziilor care încurajează buna administrare și transparența în sectorul educațional din R. Moldova și România.

La seminar au participat 35 de membri ai Consiliilor de Administrație, Consiliul Părinților din cele 7 licee selectate și reprezentanți ai APL, la nivel național: LT „L. Dami-

an”, Rîșcani; LT „A. Russo”, Orhei; LT „M. Eminescu”, Comrat; LT „Alexandru cel Bun”, Slobozia; Ștefan Vodă, LT Mingir, Hîncești; LT Varnița, Anenii Noi.

În cadrul seminarului formatorii Centrului, împreună cu echipele din școli, au discutat următoarele probleme: buna guvernare și managementul școlii, rolul și activitățile Consiliului de Administrație, Consiliului Elevilor și Consiliului Părinților și metode de îmbunătățire a planului de dezvoltare școlară în vederea bunei administrări și responsabilizării în școală, construirea unor parteneriate eficiente și durabile cu comunitatea, principiile educației comunitare etc. De asemenea, au fost prezentate experiențe de succes în implementarea proiectelor de dezvoltare școlară, optimizate în cadrul proiectului.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Coordonator de proiect

Proiectul “Un viitor pentru copiii noștri” în colaborare cu Direcțiile Raionale de Învățământ

Pe 2 noiembrie 2007, la CEPD s-a desfășurat întrunirea specialiștilor principali responsabili de educație de la DRÎTS, avînd drept scop prezentarea de către participanți a informației despre acțiunile concrete întreprinse în teritoriu, în urma abordării problemei copiilor din familiile dezintegrate.

Întrunirea a fost un răspuns la acțiunile de sensibilizare a profesorilor din republică asupra problemei copiilor rămași singuri acasă, desfășurate de echipa de formatori a CEPD în perioada aprilie-iunie 2007. De menționat că, în cadrul acestor activități, toate școlile din republică au primit în calitate de donație ghidul „Învăț să fiu”, lucrare menită să faciliteze munca dirigintei, a psihologului școlar și a tuturor celor care nu pot trece indiferenți pe lângă copilul aflat în dificultate.

La întrunire au participat 32 de specialiști, care au apreciat înalt utilitatea ghidului „Învăț să fiu”, devenit carte de căpătîi a dirigintei și suport de lucru în cadrul diferitelor activități ce vizează copiii rămași singuri

acasă. Participanții au menționat că materialele inserate în lucrare sînt folosite în cadrul orelor de dirigiență, al orelor opționale și al celor de educație civică, unde sînt abordate diverse aspecte ale situației copiilor din familiile dezintegrate. Activitățile educative propuse în ghid stau la baza elaborării proiectelor prevăzute pentru taberele de odihnă, pentru cluburile de dezbateri, pentru



seminariile metodice etc. De asemenea, ghidul oferă posibilitatea de a lucra cu părinții, pentru ca aceștia să conștientizeze care sînt consecințele fenomenului în cauză asupra dezvoltării psihosociale a copiilor.

Participanții la întrunire au fost încurajați să sprijine cu informații din teritoriu rubrica specială din revista *Didactica Pro...* și pagina web a CEPD cu genericul

„Un viitor pentru copiii noștri”. Prin intermediul acestor două componente de proiect se urmărește luarea în discuție a problemelor cu care se confruntă respectiva categorie de copii, elucidarea modalităților de consolidare psihologică și includerea lor socială.

Violeta DUMITRAȘCU,
Coordonator de proiect

Program de Burse destinat diriginților

În zilele vacanței de toamnă, 27-30 noiembrie 2007, la CEPD, în cadrul Programului de Burse „Un viitor pentru copiii noștri”, s-au desfășurat activități de formare destinate diriginților din instituțiile preuniversitare din UTA Găgăuzia.

La ele au participat 25 de cadre didactice, recomandate de administrația instituțiilor, ca unele dintre cele mai receptive la problema copiilor proveniți din familii dezintegrate.

Este o primă experiență de colaborare amplă între CEPD și DGÎ UTAG. Ea prevede implicarea în Programul de Burse a 100 diriginți din cele trei raioane: Ciadîr-Lunga, Comrat și Vulcănești.

Subiectul de bază abordat în cadrul stagiului a fost generat de problema și numărul în creștere al copiilor

rămăși singuri acasă în urma plecării părinților la muncă peste hotare. Echipa de formatori, prin trainingurile de instruire axate pe obiectivele proiectului, a pus la dispoziția cursanților diverse strategii de consolidare psihologică și de socializare constructivă a acestei noi, dar numeroase categorii de copii.

Ca suport didactic de bază a fost utilizat ghidul „Учусь быть”, lucrare oferită în calitate de donație fiecărui participant.

Proiectul „Un viitor pentru copiii noștri” este sprijinit de Fondul *Servicii de Dezvoltare, LIECHTENSTEIN*.

Violeta DUMITRAȘCU,
Coordonator de proiect

Servicii la solicitarea beneficiarului

Programul “**Servicii la solicitarea beneficiarului**” oferă un sprijin real în dezvoltarea continuă a cadrelor didactice. Prin acesta, CEPD răspunde necesităților profesionale ale cadrelor didactice și manageriale, contribuind la susținerea reformei educaționale din republică.

În perioada octombrie-noiembrie 2007, echipa de formatori a CEPD a organizat seminarii pentru:

- profesorii de la **Colegiul Național de Medicină și Farmacie**, mun. Chișinău – *Elaborarea testelor de evaluare*;
- directorii adjuncți responsabili de procesul instruirii de la **DGÎTS Strășeni** – *Managementul planificării strategice*;
- profesorii de la **LT „Alexandru cel Bun”, s. Slobozia, r. Ștefan Vodă** – *Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală*;
- profesorii de la **LT „Ion Creangă”, s. Hîrbovăț, r. Anenii Noi** (cu sprijinul A.O. “Pro Dezvoltare”), program complex de formare: *Motivația învățării. Indicatori de calitate și asigurarea succesului școlar. Curriculumul gimnazial și liceal. Abordare didactică-funcțională. Axiologia educației. Recomandări psihopedagogice pentru activitatea la clasă. Proiectarea didactică. Tehnologii didactice interactive. Dezvoltarea lecturii, scrierii și a*

discuțiilor. Educație pentru echitate de gen și șanse egale. Evaluarea rezultatelor școlare. Dezvoltarea comunității de învățare în școală. Principii și modalități manageriale. Valorificarea experiențelor avansate;

- cadrele didactice de la **DGÎTS Ungheni, DGÎTS Strășeni, DGÎTS Orhei, DGÎTS Soroca, DGÎTS Ștefan Vodă** – *Depășirea dificultăților la lectură și scriere*;

- **LT Pitușca, r. Călărași** – *Comunicarea nonviolentă în soluționarea conflictelor*.

De menționat că personalul didactic a manifestat un nivel înalt de motivare și un grad sporit de implicare.

Pînă la finele anului vor fi prestate servicii următoarelor instituții:

- **LT Gura Galbenei, r. Cimișlia** – *Metode și tehnici de stimulare a creativității elevilor*;
- **LT “M. Lomonosov”, mun. Chișinău** – *Внедрение организационной культуры в воспитательной работе*.

Echipa CEPD le mulțumește instituțiilor nominalizate pentru parteneriat, fiind deschisă și în continuare pentru noi colaborări.

Lilia NAHABA,
Coordonator de proiect

Comunicare pentru perspective

În cadrul DGETS a mun. Chișinău, în aprilie 2007, a fost constituită o secție care, prin însăși denumirea sa – *Informare și Relații cu Comunitatea*, presupune o comunicare persistentă cu toți agenții educaționali, ceea ce ar însemna, în ultimă instanță, implicarea activă a întregii societăți în opera educațională. Obiectivele secției sînt:

- coordonarea activității centrelor metodice din instituțiile de învățămînt preuniversitar din mun. Chișinău;
- dirijarea procesului de informare a instituțiilor de învățămînt preuniversitar și preșcolar, precum și distribuția materialelor didactice;
- stabilirea relațiilor de parteneriat cu organele APL și APC, reprezentanți ai ambasadelor în R. Moldova, ONG-uri din țară și de peste hotare, agenți economici;
- stabilirea, promovarea și favorizarea relațiilor de parteneriat cu comunitatea locală și internațională întru creșterea calității, eficienței și echității în educație;
- stabilirea legăturilor interinstituționale în scopul cunoașterii, promovării mentalității multiculturale, formării culturii lingvistice și cetățeniei democratice.

La început a fost cuvîntul... Permanent reevaluăm ponderabilitatea acestei afirmații, deoarece o comunicare eficientă contribuie esențial la prioritizarea obiectivelor, la o conlucrare adecvată. Conjugarea eforturilor agenților comunitari pentru schimbări benefice în societatea noastră în tranziție este primordială. DGETS din mun. Chișinău perseverează în modernizarea procesului educațional municipal. Indicator ferm al respectivului fapt este și constituirea secției Informare și Relații cu Comunitatea a cărei activitate are, la această etapă de inițiere, o pronunțată tentă de investigație a perspectivelor și a potențialelor relații de parteneriat, de revigorare a legăturilor anterioare și de coalizare a eforturilor tuturor celor interesați. Pentru o activitate eficientă este necesar ca obiectivele trasate să fie cunoscute de potențialii parteneri-beneficiari. În acest scop, la 11 octombrie curent, la tabăra de odihnă „Odiseu”, Vadul lui Vodă, a fost organizată o masă rotundă cu genericul „Comunicare pentru perspective”. Scopul acestei mese rotunde – *optimizarea parteneriatului cu comunitatea locală și internațională în vederea creșterii calității, eficienței și echității din mun. Chișinău* a generat următoarele obiective: stabilirea unei comunicări constructive cu potențialii parteneri; mediatizarea conceptului de activitate a secției Informare și Relații cu Comunitatea.

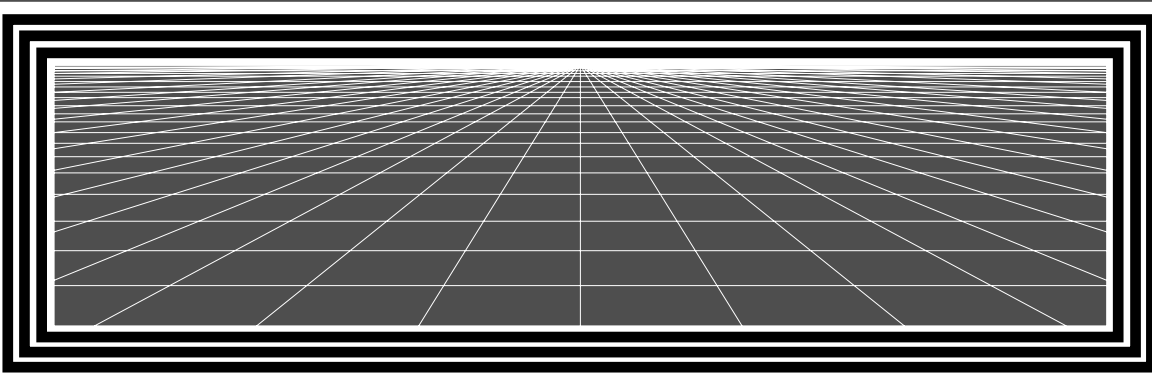
La masa rotundă au fost invitați reprezentanți ai ambasadelor acreditate în R. Moldova, factori de decizie ai APC și APL, colaboratori ai DGETS, directori de licee, școli și grădinițe, reprezentanți ai ONG-urilor, precum și agenți economici. Activitatea a demarat cu prezentarea conceptului de activitate a secției Informare și Relații cu Comunitatea de către Natalia Strajesco, șefa secției, în baza unui raport temeinic despre realizările anterioare ale DGETS în domeniul respectiv, realizat de Zinaida Popescu, director general adjunct al DGETS. Aceste informații

relevante au servit drept pistă de lansare a unei acțiuni interactive, care s-a soldat cu aprecieri și sugestii privind perspectivele de activitate a secției Informare și Relații cu Comunitatea în domeniul partenerial. Participanții la masa rotundă au demonstrat receptivitate sporită – un indiciu al interesului pentru subiectul dat. În acest context, menționăm contribuția reprezentantului Ambasadei Ucrainei în R. Moldova, Fiodor Mikliaev; reprezentantului Ambasadei Bulgariei, Tudor Teodor; președintelui Diasporei Bulgare în R. Moldova, Valentin Cunev; directorului Liceului „M. Eliade”, Elvira Grîu; directorului Liceului „N. Gogol”, Taisia Anikieva; directorului Liceului „V. Levschi”, Vasile Stoianov; directorului Liceului „Academia Copiilor”, Tamara Eruslanova; directorului Liceului „M. Kogălniceanu”, Natalia Timofei; directorului Școlii-grădiniță nr. 152, Valentina Lungu ș.a. Discuțiile s-au concretizat în următoarele sugestii: integrarea copiilor în învățămîntul european, internațional, ceea ce va permite dezvoltarea multilaterală a personalității copilului; înființarea de centre experimentale cu statut relevant, pentru experimentarea noilor politici educaționale; formarea și informarea reciprocă prin intermediul paginii web, creată în fiecare instituție preuniversitară din mun. Chișinău; organizarea de mese rotunde, stagii pentru profesori și manageri din țară și de peste hotare, vizite în instituții de învățămînt – schimb eficient de experiență; organizarea activităților de colectare a fondurilor, cărților, jucăriilor, hainelor, surselor financiare etc. pentru susținerea școlilor-internat și consolidarea relațiilor cu aceste unități; eficientizarea relațiilor cu reprezentanții ambasadelor acreditate în R. Moldova, pentru facilitarea schimbului de cadre didactice și elevi; restabilirea relațiilor de parteneriat cu Congresul European, integrarea europeană și internațională; promovarea experiențelor și realizărilor instituțiilor de învățămînt din municipiu prin intermediul mass-media; implementarea proiectelor educaționale la nivel local, național și internațional; deschiderea unui hotel sau a „Casei profesorului” pentru eventuale cazări ale delegațiilor de cadre didactice și elevi.

În concluzie, putem afirma că masa rotundă „Comunicare pentru perspective” și-a atins obiectivele preconizate. Considerăm că prin mediatizarea intențiilor de perspectivă informăm comunitatea, potențialii parteneri care, de fapt, sînt și beneficiari, despre eventualele oportunități în domeniul parteneriatelor educaționale.

Ne dorim ca învățămîntul municipal să aibă deschidere pentru diseminarea propriilor practici educaționale, precum și pentru achiziția de experiențe educaționale naționale și internaționale avansate, ceea ce ar contribui esențial la eficientizarea procesului instructiv-educativ, la creșterea calității și echității în educație.

Natalia STRAJESCO,
șefa Secției Informare și Relații cu Comunitatea a DGETS
Nina UZICOV,
specialist principal, Secția Informare și Relații cu Comunitatea



EX CATHEDRA

Evaluarea calității lecției



Valentin CRUDU

viceministru al Educației

Rezumat: În articol se menționează necesitatea evaluării calității lecției, folosind instrumente corespunzătoare acestui demers și se fac unele delimitări terminologice (calitate, metode de evaluare, modele de apreciere a lecției etc.).

Evaluarea lecției se abordează din perspectivă didactică și managerială, prezentându-se 5 modele de evaluare, indicii calității lecției, proceduri qualimetrice de corectare a listei indicatorilor de evaluare și de determinare a eficienței activității profesorilor.

Abstract: In the article it is mentioned the necessity of evaluation of the quality of a lecture and of its evaluating tools. Proceeding from this there are made some terminological determinations (quality, techniques of evaluation, models of lecture evaluation etc.).

Lecture evaluation is treated from didactical and managerial positions, where there are implemented five models of evaluation, indicators of lecture quality, qualimetric procedures of correcting the list of evaluation indicators and of determining the efficiency of professors' activity.

Cuvinte-cheie: lecție, evaluare, model de evaluare a lecției, calitatea lecției, indicator al calității lecției, metodologia evaluării calității lecției, managementul calității.

Calitatea învățămîntului se realizează prin intermediul diferitelor metode și mijloace, pe diferite canale și la diferite niveluri. Primul nivel de asigurare a calității învățămîntului este lecția, de a cărei calitate depinde eficiența predării-învățării-evaluării materiei la disciplina de studiu și, în ultimă instanță, performanțele elevilor. Evaluarea calității lecției necesită și aplicarea de instrumente corespunzătoare. În articolul dat ne vom referi la metodologia evaluării calității lecției, elaborată, aprobată și implementată în cadrul cercetărilor noastre.

În elaborarea metodologiei enunțate am apelat la analiza literaturii de specialitate și la practica avansată din domeniu, fapt care ne obligă să expunem bazele teoretice ale cercetării. Primul moment, legat de evaluarea calității lecției, ține de unele delimitări terminologice.

Calitatea lecției este un rezultat complex al activității comune a profesorului și elevilor ca participanți ai procesului de învățămînt. Despre eficiență este legitim să vorbim atunci cînd examinăm lecția din perspectiva ca-

lității procesului, dar și a calității produselor/ rezultatelor. În calitatea lecției se reflectă calitatea muncii precedente (calitatea planurilor de învățămînt și curricula, calitatea proiectării, calitatea instruirii elevilor).

Pe parcursul elaborării metodelor proprii de evaluare a calității lecției ne-am inspirat din lucrările științifice ce au ca tematică teoria lecției contemporane, crearea tehnicilor și schemelor de analiză a lecțiilor [3; 7; 5; 6; 9; 10; 11]. Teoria didactică oferă mai multe modele de evaluare a lecției, de la centrarea pe anumite variabile, pînă la unificarea lor în sistem, concretizate apoi în scheme de apreciere, utilizate în activitatea de control (fișe de evaluare a lecției, în urma asistării și protocolării ei).

Evaluarea lecției constituie o problemă didactică generală, care trebuie abordată în strînsă legătură cu teoria managementului școlii. Studiul literaturii de specialitate ne indică că evaluarea managerială a lecției necesită: 1) competență pedagogică generală și competență metodică; 2) trăsături de personalitate menite să asigure

obiectivitatea operațională de măsurare, apreciere și decizie în legătură cu rezultatele obținute de elevi; 3) evidențierea relației pedagogice existente între elementele care contribuie la proiectarea și la realizarea activității didactice (scopul lecției, obiectivele, acțiunile realizate de elevi, metodele didactice); rezultatele obținute de elevi raportate la obiective concrete și resursele de învățare); 4) stabilirea cu exactitate a obiectivelor și compatibilitatea lor cu conținuturile recomandate; 5) stabilirea măsurii în care rezultatele atinse corespund scopului și obiectivelor operaționale proiectate.

Fixarea acestor particularități ne-a permis să constatăm că pentru elaborarea metodologiei avem nevoie de o evaluare și autoevaluare obiectivă a lecției. *Evaluarea obiectivă* a lecției se obține printr-un mecanism cu valoare de „feedback” extern și intern. În cazul evaluării externe, rezultatele elevilor angajează intervenția din exterior a profesorului, directorului, inspectorului școlar, metodistului etc.; în cazul evaluării interne acest demers pregătește trecerea spre un stadiu superior al instruirii (autoinstruirii) și educației (autoeducației) elevilor.

Pentru evaluarea obiectivă avem nevoie de criterii clar definite, centrate pe variabile realizate la lecție în contextul interacțiunii profesor-clasă de elevi. În cadrul lecției, în opinia noastră, se pot evidenția următoarele variabile: a) resursele elevilor și ale profesorului; b) procesele interne dezvoltate; comportamentele psihosociale implicate; d) variabilele specifice clasei de elevi. În funcție de acestea, intervin mai multe modele de evaluare [11, p. 42].

În rezultatul examinării literaturii de specialitate am reținat următoarele modele de evaluare a lecției: 1) modelul centrat pe rezultate; 2) modelul centrat pe procese; 3) modelul centrat pe comportamente; 4) modelul centrat pe variabile specifice lecției; 5) modelul centrat pe caracteristicile de bază ale lecției [1; 6; 9; 10; 11].

Modelul de evaluare centrat pe rezultate pune în evidență eficacitatea și eficiența lecției. Pentru o astfel de evaluare a calității lecției se propun criterii cu semnificație managerială: a) procentuale (de ex., 86% din elevi realizează 68% din obiectivele concrete); b) numerice (toate obiectivele sau o parte dintre ele au fost atinse în cadrul lecției); c) cu rang maxim-minim (toți elevii rezolvă toate sarcinile propuse de complexitate maximă, medie, minimă).

Modelul indicat necesită instrumentele sale de evaluare. Printre acestea enumerăm fișa de evaluare, care ne oferă: 1) *date generale* (data, școala, clasa, numele, prenumele și patronimicul profesorului, obiectul de studiu, numărul elevilor conform registrului, numărul elevilor prezenți, locul lecției conform orarului, schimbul; tema lecției, obiectivele lecției, resursele didactico-materiale (mijloace tehnice, materiale intuitive, tabla, creta, buretele etc.); 2) *date privind aprecierea activității didactice*: capacitatea de proiectare corectă a obiectivelor operaționale; capacitatea de organizare și realizare a conținutului instruirii; capacitatea de valorificare a metodologiei utilizate; calitatea și oportunitatea evaluărilor;

3) *aprecieri asupra climatului psihosocial al lecției*: condiții de studiu; stilul didactic al profesorului; relația profesor-elev; relația de microgrup; managementul clasei [1; 6; 7].

Rezultatele, consemnate prin fișa de evaluare, trebuie să aibă un caracter stimulativ, o valoare formativă pentru elevi și profesor, evaluat de director, inspector, profesor-metodist, șef de catedră, colegi în condiții de interesistență etc.

Modelul de evaluare a calității lecției centrat pe procese se bazează pe mai multe criterii: a) înlănțuirea logică și cronologică a acțiunilor și a operațiilor parcurse; b) calitatea strategiilor didactice aplicate; c) efectuarea corectă a unor acțiuni și operații, cerute de activitatea didactică; d) încadrarea în timp a operațiilor realizate. Acest model pune accentul pe observarea, descrierea, aprecierea, interpretarea faptelor pedagogice și psihosociale care intervin în dinamica lecției, urmărind relevarea calităților și a limitelor acestora în plan procesual [2].

Modelul centrat pe comportamente este orientat, în special, spre măsurarea și aprecierea următoarelor aspecte ale lecției: a) dinamica raporturilor de comunicare și de interacțiune dintre profesor și elev; b) tipul de autoritate, promovat de profesor care generează gradul de dirijare al lecției; c) climatul psihosocial; d) stilul și tonul (violet, vigoșos, hotărât sau invers – nehotărât, lent), cultura exprimării, limbajul nonverbal, stilul didactic al profesorului; e) comportamentul profesorului prin comportamentele elevilor, situații speciale de conduită în care se manifestă calitățile personale ale elevilor; f) cazuri alarmante de indisciplina, ce le-a provocat și ce atitudine iau elevii; g) independența organizatorică și cognitivă a elevilor; h) priceperea de a stăpâni clasa, a organiza munca, a stimula interesul, a spori atenția, a respecta disciplina; i) atitudinea profesorului față de elevi, conform particularităților lor; j) tactul pedagogic; k) spiritul de observație, seriozitatea, ingeniozitatea, acuratețea și emotivitatea.

Prin **modelul centrat pe variabile specifice lecției** se identifică efectul de ansamblu al instruirii generat de: a) climatul psihosocial al clasei; b) disciplina clasei în raport cu numărul de elevi și de situații; c) nivelul de pregătire generală al clasei; d) stilul didactic (de predare-învățare-evaluare) al profesorului; e) mediul social, cultural etc. din care provin elevii ș.a.

La modelele evidențiate poate fi adăugat **modelul cu abordare sistemică a lecției**, unde se relevă următoarele criterii:

- conceperea proiectării de lecție (criterii, elemente, echilibru, raționalitate, variante etc.);
- precizarea scopurilor și obiectivelor operaționale;
- analiza și utilizarea resurselor, condițiilor antrenate; analiza prelucrării și realizării conținutului; respectarea principiilor didactice, a normativității;
- determinarea metodelor, a strategiilor didactice;
- stabilirea, alegerea, utilizarea mijloacelor didactico-tehnice;
- organizarea, desfășurarea lecției, îmbinarea situațiilor;
- ghidarea, dirijarea elevilor în învățare, stilul de predare;

- utilizarea tipurilor de evaluare, adaptarea situațiilor în lecție, folosirea conexiunii inverse; modelul de autoevaluare obiectivă, finală a activității [4, p. 235-238].

Există multiple criterii de evaluare a calității lecției, care pot fi abordate global sau detaliat, obiectiv sau selectiv, aplicate la o lecție sau mai multe. Totuși, atribuțiile lecției eficiente le raportate la:

- contribuția la „îmbogățirea” cunoștințelor, deprinderilor elevilor și perfecționarea celor anterioare;
- contribuția la dezvoltarea intelectuală a elevilor;
- economia de timp, realizată în funcție de densitatea sarcinilor de învățare;
- organizarea și succesiunea logică a etapelor, adoptarea variantelor structurale, pentru activizarea elevilor;
- participarea elevilor în toate etapele lecției, afirmarea rolului profesorului de coordonator, de îndrumător; reacția clasei pe parcursul activității;
- desfășurarea și realizarea muncii independente din clasă și de acasă; gradul de dificultate al sarcinilor propuse.

Determinarea modelelor și criteriilor de evaluare a calității lecției atrage după sine fixarea strategiilor și metodelor de apreciere. Cu alte cuvinte, este nevoie de a cunoaște și a aplica eficient metodologia evaluării calității lecției.

Metodologia evaluării calității lecției în cercetarea noastră este centrată prioritar asupra măsurării și aprecierii globale a rezultatelor școlare, obținute de elevi în timpul lecției, în vederea stabilirii de decizii optime pentru îmbunătățirea performanțelor. Metodologia în cauză asigură măsurarea și aprecierea corectă a următoarelor tipuri de rezultate școlare:

- cunoștințe acumulate (informații, definiții, concepte de bază, formule, teoreme, principii, legi, date, fapte, evenimente etc.);
- capacități intelectuale (calitatea raționamentelor

inductive, deductive, analogice), în condiții de învățare reproductivă și creativă, bazate pe dimensiunea operațională a gândirii (analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, comparația, concretizarea logică), ex-primată instrumental (algoritmice, euristice) în raport de specificul sarcinilor didactice, incluse în cadrul obiectivelor concrete ale lecției;

- trăsături de personalitate (atitudinea față de cunoaștere, condițiile cognitive și noncognitive – afective, motivaționale, volitive, caracteriale – confirmate pe parcursul lecției).

Putem afirma că modelele de evaluare a calității lecției se aplică în spiritul teoriei curriculumului și managementului instruirii. Astfel, avem la dispoziție metode și procedee de evaluare tradiționale și complementare. **Metodele tradiționale de evaluare a calității** sînt realizate prin trei categorii de probe: orale (conversația, convorbirea, interviul), scrise (chestionarul, lectura, compunerea, testele scrise), practice (lucrări practice, experimentul aplicat, modelarea, demonstrația aplicată, jocul didactic). **Metodele de evaluare complementare** cuprind: observarea sistemică a activității, a comportamentului elevilor și profesorului la oră (fișe de apreciere, scara de clasificare, lista de control, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea, testele de cunoștințe etc.).

Aprecierea calității lecțiilor reclamă anumite strategii de evaluare. În cercetarea noastră s-au evidențiat strategii în funcție de timpul de evaluare în structura lecției: evaluarea inițială/predictivă, evaluarea continuă/formativă, evaluarea sumativă/finală.

Argumentele aduse ne-au permis să determinăm corelațiile între perioadele de timp, funcțiile pedagogice, strategiile, metodele și rezultatele școlare, care formează cadrul managerial-didactic al evaluării calității lecției, prezentat sub forma următoarei matrice:

Cadrul managerial-didactic de evaluare a calității lecției

Perioade de timp	Funcția pedagogică specială	Strategia de evaluare adoptată	Metodele de evaluare folosite prioritar	Rezultatele școlare evaluate prioritar
Începutul lecției	Diagnostică-prognostică	Inițială/predictivă	Testul diagnostic, interviul, chestionarul, lucrările scrise/practice	Cunoștințe – capacități conform scopului lecției dobândite anterior, ca premisă necesară pentru lecția care urmează să fie realizată
Pe tot parcursul lecției	Formativă-formatoare	Continuă/formatoare	Testul de capacitate, conversația, observația, descoperirea, modelarea	Cunoștințe – capacități proiectate conform obiectivelor concrete, la nivel de proces și de produs
La sfîrșitul lecției	Sumativă-cumulativă	Finală/de bilanț	Testul de succes educațional, explicația demonstrativă	Cunoștințe – capacități învățate, evaluate conform obiectivelor concrete, cumulate pe parcursul lecției și/sau sistemului de lecții

În rezultatul integrării fundamentelor teoretice expuse anterior și al activității experimentale, putem concluziona că metodologia aprecierii calității lecției trebuie să includă 20 de parametri generalizatori de evaluare.

Evidențierea parametrilor s-a efectuat în cadrul a trei etape experimentale: anchetarea, analiza, determinarea indicatorilor, efectuarea analizei de corelare și factorială. Fiecare indicator al calității lecției este repartizat în unul din cele șase blocuri, precum urmează:

- I. *Evaluarea conținutului materiei de studiu la lecție.*
- caracterul științific, accesibilitatea;
 - actualitatea materialului și legătura lui cu viața (unitatea teoriei și practicii);
 - gradul de noutate, de problematizare și atractivitate a informației instructive.
- II. *Evaluarea eficienței modalităților de activitate a profesorului la lecție, tehnologia didactică;*
- raționalitatea și eficiența folosirii timpului la lecție, optimul tempoului, consecutivitatea și schimbul tipurilor de activitate;
 - gradul intuitivității, raționalității și eficienței utilizării seturilor instructiv-metodice, materialelor didactice, mijloacelor tehnice de instruire, amenajarea cabinetului cu utilaje;
 - eficiența evaluării activității elevilor și nivelul cerințelor în baza cărora s-a efectuat evaluarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
 - locul și rolul evaluării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor la lecție;
 - gradul de influență estetică a lecției asupra elevilor;
 - folosirea tehnologiilor valeologice, respectarea regulilor de protecție și securitate a muncii.
- III. *Cultura generală și comunicativă a profesorului, stilul de comportare:*
- erudiția generală;
 - cultura vorbirii, tempoul, dicția, exteriorul, mimica, gesturile;
 - politețea și democratismul comunicării cu elevii.
- IV. *Evaluarea caracteristicilor de bază ale activității elevilor la lecție:*
- gradul activității cognitive, creativității, independenței;
 - nivelul dezvoltării deprinderilor și priceperilor generale de învățare și speciale;
 - gradul de disciplină, organizare și interesare la lecție.
- V. *Evaluarea obiectivelor și rezultatelor lecției:*
- realismul și precizia formulării obiectivelor și îndeplinirea lor;
 - gradul influenței instructive a lecției asupra elevilor (ce și cât au învățat);
 - gradul de influență educativă a lecției (în ce măsură a contribuit lecția în educația elevilor);
 - gradul de influență a lecției asupra dezvoltării elevilor (în ce măsură s-a contribuit la dezvoltarea lor).
- VI. *Autoevaluarea formativă și sumativă a lecției.*
- Utilizarea procedurilor qualimetrice speciale permit corecția listei indicatorilor de evaluare, completând-o sau reducând-o, introducând alți indicatori în locul celor evidențiați de noi. Sensul procedurii date constă în faptul că, pentru determinarea gradului de manifestare a fiecărui indicator, din cei 20 de indicatori ai calității lecției, se stabilesc trei niveluri de evaluare: 0 – indicele nu se manifestă; 1 – indicele se manifestă parțial; 2 – indicele se manifestă pe deplin. Evaluarea integrală a calității lecției (**QI**) este raportul dintre suma punctelor acumulate pentru toți indicatorii (**ΣQ**), manifestați în cadrul unei sau altei lecții, și numărul maximal posibil de indicatori (**Qmax**), exprimat în procente: $QI = (\Sigma Q : Qmax) \times 100\%$.
- De exemplu, **Qmax** pentru 20 de indicatori va constitui 40 de puncte, pentru 19 – 38 de puncte, pentru 18 – 36 de puncte etc.
- Esența exprimării integrale a calității lecției în procente constă în evidențierea gradului de dezvoltare a potențialului, manifestarea posibilităților deținute, având drept scop realizarea diferitelor tipuri de comparații și analize. În cazul acestei abordări se operează cu date statistice medii a indicatorilor pentru anul de studiu la diverse discipline, clase, clase paralele. Este rațional să vorbim nu doar despre calitatea lecțiilor, ci și despre eficiența reuniunilor metodice, întrunirilor colectivelor claselor, calitatea realizării unor curricula la disciplinele cu studiu aprofundat etc.
- Cu ajutorul metodologiei evaluării calității lecției se poate determina eficiența activității profesorilor. Datele se introduc într-o fișă care poate avea următoarea formă:

Fișă pentru determinarea eficienței activității cadrelor didactice

Numele, prenumele profesorului	Clasa	Calitatea lecțiilor	Media indicelui calității lecțiilor

Eficiența, în cazul nostru, se tratează ca o componentă rezultativă a calității procesului de învățămînt în școală, ca reflectare a comparării rezultatelor reale (parametrilor) ale procesului de învățămînt cu rezultatele planificate (etalonate), ca grad de atingere a scopului, finalității, ca rezultat al operațiilor, acțiunilor participanților la procesul de învățămînt (instruire, educație, dezvoltare).

Aplicarea metodologiei evaluării calității lecției în școlile care au participat la experiment ne-au permis să elaborăm și să aprobăm în aceste instituții o nouă tehnologie a evaluării, să monitorizăm mecanismul îndeplinirii acțiunilor de analiză a datelor și de luare a deciziilor manageriale.

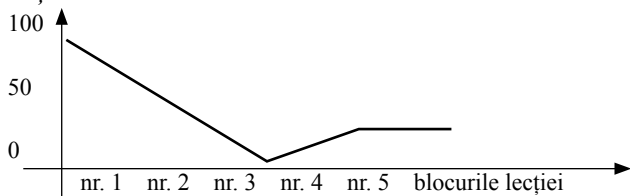
Avînd la dispoziție setul de indicatori, evaluatorul calității lecției (directorul, directorul adjunct, metodistul, șeful de catedră ș.a.), determină nivelul manifestării indicatorilor, atribuindu-le o notă (0; 1; 2), operînd cu rezultatele percepției personale (convingerea, claritatea, echivalența, incontestabilitatea etc.), cu date obiective (volumul materialului însușit; numărul elevilor interogați; numărul materialelor intuitive, asigurarea cu manuale, hărți, scheme etc.), folosind evaluarea calitativă („bine”, „suficient”, „insuficient”).

Este binevenit să se discute despre aprecierea unor indicatori și blocuri de evaluare cu profesorul și, în caz de necesitate, să se opereze corectări, reieșind din argumentele lui. Evaluarea integrală a calității lecției, exprimată în procente, se poate transfera în scala de 5 puncte, aplicându-se scala de tip proporțional, care satisface cerințele principiului repartizării normale.

În cercetare am aplicat următoarea schemă de transfer: **1 punct** – 49,5% și mai puțin; **2 puncte** – 50,0-62,0%; **3 puncte** – 62,0-74,5%; **4 puncte** – 75,0-87,0%; **5 puncte** – 87,0-100%.

Evaluarea integrală a calității lecției în procente sau în puncte conform scalei de 5 puncte nu este un scop în sine, deoarece evaluarea cantitativă generalizată nivelează, într-o măsură oarecare, iar uneori denaturează starea reală a lucrurilor. Ținând cont de acest moment, este rațional a prezenta desfășurat rezultatele evaluării, adică în tabele, unde sînt indicate evaluările (0; 1; 2) pentru fiecare indicator, cît și conform blocurilor de indicatori ai calității lecției anunțate anterior. Prezentarea grafică a datelor ne permite să urmărim dinamica indicatorilor și a blocurilor în timp, să comparăm rezultatele evaluării profesorilor, claselor, curriculumurilor educaționale (Fig. 1).

Fig. 1. Prezentarea grafică a rezultatelor evaluării calității lecției



În timpul evaluării calității procesului de învățămînt în școlile experimentale s-au acumulat date statistice despre lecțiile realizate în cadrul sistemului de atestare a profesorilor, date ce țin de planificarea procesului de învățămînt, organizarea lucrului metodic. De exemplu, cu ajutorul unei astfel de statistici se pot trage concluzii despre nivelul pre-

gătirii metodice a profesorilor, despre capacitatea lor de a folosi noile tehnologii educaționale, despre dezvoltarea lor profesională.

Abordarea evaluării calității lecției în instituțiile de învățămînt se înscrie în contextul general de construire a sistemului calității învățămîntului național. În cazul nostru, metodologia evaluării calității procesului de învățămînt în instituțiile preuniversitare. Caracteristicile acestui sistem sînt instrucțiunea elevilor, realizările personale ale profesorilor, satisfacția participanților la procesul educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2000.
2. Cristea, G. C., *Managementul lecției*, EDP, București, 2003, 204 p.
3. Jinga, I., *Conducerea învățămîntului, Manual de management instrucional*, EDP, București, 1993, 191 p.
4. Joița, E., Ilie, V., Frăsineanu, E., *Pedagogie – Educație și Curriculum*, Editura Universitară, Craiova, 2003, 318 p.
5. Nicola, I., *Pedagogie*, EDP, București, 1994, 348 p.
6. Oinșciuk, V.A., *Lecția în școala contemporană. În ajutorul învățătorului*, Editura Lumina, Chișinău, 212 p.
7. Patrașcu, D., Ursu, A., Jinga, I., *Management educațional preuniversitar*, Editura Arc, Chișinău, 1997, 347 p.
8. Platon, C., *Evaluarea calității în învățămîntul universitar*, Chișinău: USM, 2005, 276 p.
9. Radu, I.T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, EDP, București, 1981, 134 p.
10. Radu, I.T., *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, București, 2000, 244 p.
11. Radu, I.T., *Sinteze pe teme de didactică modernă*. Culegere de reviste *Tribuna școlii*, București, 1986, 154 p.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Nicolae SILISTRARU

dr., conf. univ. Mihai PAIU

Atitudinile elevilor și profesorilor față de evaluarea la limba și literatura română prin teste docimologice

Abstract: The teachers and the students prove different attitudes, complex and in general positive, towards the evaluation of communicative and literary competences through the docimologic tests (DT).

Their answers show that the most of them broaden the implementation of DT while carrying out classes of native language and literature, from the field of knowledge to the one of skills and attitudes, in such a way as to discover in DT an inestimable educational capacity.

În economia generală a reformei educaționale din România și R. Moldova, evaluarea școlară rămîne a fi încă piatra de încercare a reușitei în acest domeniu. Deoarece în conceptul educațional modern profesorul și elevul sînt recunoscuți drept cei doi subiecți principali ai educației, am încercat să stabilim atitudinile acestora față de fenomenul evaluarea școlară (ERȘ) la

limba și literatura română (LLR), aplicînd testul docimologic (TD) – deși testele sînt instrumente/metode de evaluare întîi de toate a cunoștințelor. Am considerat totuși că răspunsurile celor doi subiecți pot oferi suficiente informații care să trădeze adevăratele atitudini față de acest aspect nevralgic al educației.

A. Atitudinile elevilor. Chestionarul administrat elevilor din clasele gimnaziale (Constanța) a urmărit *obiectivele*:

- importanța pe care o dau elevii evaluării școlare la LLR;
- nivelul aproximativ de obiectivitate în aprecierea rezultatelor școlare de către profesori;
- măsura în care elevii se consideră corect și obiectiv apreciați de către profesori;
- reacțiile elevilor în cadrul evaluării școlare la LLR;
- nivelul de autoevaluare al elevilor.

Semnificația evaluării școlare pentru elevi. S-a constatat că doar 15,3% din elevi îi consideră pe profesori ca factori care apreciază corect și obiectiv rezultatele lor școlare, ceea ce reprezintă un nivel de credibilitate foarte scăzut, nu neapărat acordat profesorilor înșiși, ci, mai curînd, conceptului și metodologiei de evaluare școlară, care nu sînt conforme așteptărilor elevilor sau care le lezează identitatea în formare. S-a observat că atitudinile față de profesori sînt mult mai bune decît atitudinile față de evaluare. Concluzia este susținută și de următorul fapt: deși nu o consideră atît de importantă, elevii apreciază totuși că evaluarea efectuată de profesori îi influențează semnificativ, ei fiind afectați de părerea acestora cu privire la notarea performanțelor lor școlare.

Precum și era de așteptat – fenomen examinat de noi în plan teoretic în una din publicații [1] – unii elevi nu sînt mulțumiți de evaluare, considerînd, de multe ori, că aceasta nu a reflectat nivelul lor de pregătire, deci își apreciază identitatea școlară la un nivel mai înalt decît o fac profesorii. Se poate afirma că “nemulțumiții” sînt mai degrabă elevi buni și foarte buni decît elevi mediocri sau slabi, primii avînd o conștiință a identității mai dezvoltată, deci și pretențiile pentru o evaluare mai obiectivă sînt mai mari.

Valoarea notei în ERȘ. 56,5% din elevi apreciază că notele reflectă puțin, foarte puțin sau deloc, prestația lor școlară. Această valoare se poate corela cu nivelul redus de întreținere pe care elevii îl au vizavi de notele obținute. Pe baza raportului final, 59,3% din elevi afirmă că notele nu contează pentru ei.

Semnificația evaluării școlare pentru elevi (%)		Valoarea notei în ERȘ pentru elevi (%)	
Foarte mult	11	Foarte mult	9,5
Mult	32,5	Mult	31,2
Puțin	40,5	Puțin	42,8
Foarte puțin	10,8	Foarte puțin	11,3
Deloc	5,2	Deloc	5,2

Un nivel mai mic de 50% al interesului preadolescenților privind notele este cauză a independenței oarecum exagerate a acestora, dar și a conceptului și metodologiei ERȘ, a faptului

că evaluarea este incapabilă să surprindă suficient și corect achizițiile școlare ale elevilor.

Preferințe cu privire la forma de evaluare. Preadolescenții preferă evaluarea în scris, pentru ea optînd 61,8%. Cauza acestei opțiuni o apreciem în particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor preadolescenți (vezi și răspunsurile de mai jos): timiditatea (în scris ei se pot concentra mai bine decît dacă răspund în fața clasei), teama de a nu da răspunsul așteptat de profesor etc.

Majoritatea elevilor au precizat (*Itemul 7*) că, de cele mai multe ori, evaluarea scrisă are loc sub forma unor întrebări, și rareori prin teste. Acest răspuns corelează cu cel de la *Itemul 8*, la care 72,8% din elevi au susținut că evaluarea prin teste este pe placul lor, fiind mai ușoară, iar răspunsurile pe care le dau sînt clare, concise, obiective. Accesibilitatea testelor, așa cum s-a stabilit și prin experimentul de formare, nu se datorează însă diminuării cerințelor formulate de profesori, ci modului în care acestea sînt concepute și aplicate, ele fiind “pe placul” elevilor tocmai datorită faptului că îi ajută să-și descopere valorile și le încurajează independența.

Specificările itemului privind disciplina școlară *Limba și literatura română* au arătat că 71,7% din elevi apreciază ca mai ușoară evaluarea prin teste la limba română față de 44,9% la literatura română, ceea ce corespunde naturii testului, care este mai potrivit evaluării cunoștințelor și capacităților (achizițiile care prevalează la activitățile de limba română) decît evaluării capacităților și atitudinilor (achizițiile care prevalează la activitățile de ELA).

Sînt semnificative și informațiile elevilor cu privire la *metodologia ERȘ la LLR: prin lucrări – o foaie cu 3-4 întrebări; ne dă o explicație; profesorul ne dictează subiectele ori le scrie la tablă; cu multe explicații; se dă o foaie cu multe exerciții și se rezolvă în liniște; unii ne dau teste; se desfășoară uneori excelent de bine.*

Din opțiunile pentru evaluarea prin teste docimologice desprindem următoarele valori:

- nevoia de timp pentru gîndire: *poți gîndi mai mult și mai bine și poți copia cîte ceva; pentru că este mai mult timp de gîndire; pentru că materia trebuie gîndită; avem timp de gîndire;*
- libertatea acțiunii de gîndire: *pot scrie mai multe și nu mă intimidiez, nu mă întrerupe nimeni; mă pot concentra mult mai bine; gîndesc mai ușor cînd nu trebuie să răspund imediat;*
- libertatea trăirilor afective: *sînt mai sensibilă și mă emoționez dacă mă ascultă la tablă;*
- calitatea evaluării: *este corectă evaluarea; mi se pare logic să fii evaluat prin teste. ... e cea mai bună; testul simplifică evaluarea; subiectele sînt mereu clare și știi exact ce trebuie să faci;*
- posibilitatea autoevaluării: *îmi pot elibera mai ușor cunoștințele deoarece în fața profesorului, te pierzi;*
- efortul solicitat mai mic: *e mai ușor decît să învăț pe de rost; e mai ușoară testarea; dacă sînt sub formă de întrebări consider că e mai ușor; compui mai ușor; avînd*

o mai mare certitudine dacă te repeți; ne pune întrebări simple și precise; este foarte ușor, pentru că unii dintre noi nu vorbesc corect;

- libertatea și independența în acțiunea de învățare: *printr-o evaluare orală profesorul te poate lua prin surprindere; atunci când nu știi lași loc și scrii după aceea.*

Respingerea evaluării prin teste docimologice este exprimată de următoarele argumente:

- testele au un grad mai mare de dificultate: *este bine să dăm lucrări la lecția de zi, chiar dacă sînt mai dese, decît să dăm teste din capitole întregi; nu, pentru că îmi este mai ușor să fiu evaluată oral; nu, pentru că e mai greu și durează mai mult; nu, pentru că e mai greu; pentru că multe întrebări nu sînt înțelese;*
- testele îi suprasolicită emoțional: *în momentul testului îmi transpiră mîinile, uit tot ce am învățat și încep să am anumite îndoeli;*
- particularități individuale de comunicare/învățare: *nu, mă pricep mai bine la vorbit; pentru că nu îmi place gramatica; depinde de cît ai învățat;*
- testele sînt cronofage: *pierd foarte mult la evaluarea în scris;*
- gradul scăzut de obiectivitate al ERȘ prin teste: *nu, pentru că profesorii pot favoriza pe unii elevi;*
- ERȘ prin TD nu ține cont de particularitățile individuale: *testele sînt corectate prea obiectiv.*

Concluzie. Elevii de la clasele gimnaziale apreciază în general pozitiv ERȘ la LLR, inclusiv prin TD, acordîndu-i ultimei numeroase valori, mai ales pentru formarea și dezvoltarea capacităților proprii de personalitate, apoi și evaluării ca acțiune pedagogică; dar formulează și anumite pretenții, care sînt semnificative, mai ales în plan de formare-dezvoltare individuală decît în planul calității demersului pedagogic, fapt care sugerează necesitatea re-conceptualizării TD și dinspre așteptările elevilor, nu numai dinspre demersul profesorilor.

B. Atitudinile profesorilor. Profesorii școlari au fost solicitați să-și expună opiniile cu privire la evaluarea școlară în raport cu predarea și învățarea.

Importanța ERȘ. Datele arată că profesorii, în mare, consideră evaluarea la fel de importantă ca și predarea-învățarea, fapt care certifică un grad avansat de conștientizare profesională a valorii “celui de al patrulea pilon al oricărei reforme școlare” [X. Roegiers, 2] – evaluarea.

Contradicția dintre numărul mare de profesori care acordă importanță evaluării și pretențiile/insatisfacția exprimate de elevi privind notarea poate fi explicată analizînd datele despre vechimea la catedră a cadrelor didactice: 63,7% din profesorii interogați au peste 5 ani vechime la catedră.

Gradul de obiectivitate al ERȘ. Procentul prea mare al supraaprecierilor ERȘ poate avea două explicații:

- tendința unor profesori de a-i încuraja pe elevi prin notele acordate;
- discriminarea elevilor de către unii profesori după criterii inacceptabile pedagogic.

În ambele cazuri însă supraaprecierea nu este acceptată de profesorii școlari.

Calificarea de către profesori a ERȘ ca subapreciere doar la cota de 3,2% este îmbucurătoare, căci această cifră susține că, în general, elevii nu sînt umiliți, prin evaluare, în identitatea lor școlară.

Importanța ERȘ (%)

Mai importantă	3,7
La fel de importantă	96,3
Mai puțin importantă	0

Gradul de obiectivitate al ERȘ (%)

Sînt apreciate corect de ERȘ	41,2
Sînt subapreciate de ERȘ	3,2
Sînt supraapreciate de ERȘ	55,6

Obiectivitatea notelor puse elevilor. Valorile de mai sus corelează cu cele de la itemul cu privire la notele elevilor. Notele puse elevilor reflectă nivelul real de pregătire al acestora.

Datele conduc la concluzia că ERȘ are și lacune, care provoacă o anumită neîncredere în capacitatea acesteia de a aprecia corect achizițiile elevilor.

Nivelul de exigență al profesorilor. Faptul că 55,6% dintre profesorii chestionați consideră că performanțele elevilor sînt supraevaluate nu se justifică nici din punctul de vedere al nivelului de exigență manifestat de profesori în realizarea evaluării didactice.

Importanța ERȘ (%) Nivelul de exigență al profesorilor (%)

Mare	8,3	Ridicat	11,6
Medie	70	Mediu	82,4
Foarte mică	21,7	Scăzut	6

Supraaprecierea elevilor este determinată de faptul că profesorii consideră evaluarea drept subiectivă și nu obiectivă, acesta fiind, în mare, un fenomen pedagogic pozitiv, ERȘ nelimitîndu-se la măsurări exacte, ci operînd și acțiuni de stimulare și încurajare a efortului elevilor. Se știe că în anumite cazuri, pentru aceeași performanță, profesorul poate acorda o notă mai mare unui elev mediocru sau slab – pentru a-l încuraja în efortul său, și o notă mai mică unui elev puternic, pentru a-l sancționa pentru efortul sub capacitățile sale. Profesorii precizează că evaluarea, orală sau scrisă, îi mobilizează permanent pe ei înșiși și pe elevi, în toate formele sale.

Răspunsurile de aici corelează cu cele de la itemul următor: 61,7% din profesori precizează că preferă evaluarea scrisă, deși aceasta este cronofagă și solicită cheltuieli materiale (multiplicarea chestionarelor).

Itemii următori au arătat că profesorii, în proporție de 68,1%, opinează că evaluarea la literatura română este mai ușor de efectuat prin teste, ei urmărind doar elementele esențiale ale achizițiilor elevilor, 31,9% considerînd că este mai ușoară memorarea unui rezumat, a unei caracterizări, sau evaluarea orală este mai importantă. Opinie în general corectă, dacă este strict circumscrisă evaluării cunoștințelor literare și

teoretico-literare, mai puțin în cazul evaluării caracterizărilor personajelor, în care componentele psihomotorie (capacitățile) și atitudinală (cum ar fi atitudinea elevului față de personaj) sînt obligatorii, exprimarea lor prin structuri lingvistice originale sau aforistice ar trebui încurajată.

Evaluarea prin TD a achizițiilor la limba română este apreciată de 92,8% din profesori ca fiind mai ușoară și mai eficientă, deși implică cheltuieli materiale și de timp, 7,2% considerînd mai eficientă și mai puțin cronofagă evaluarea prin cîteva întrebări scrise sau orale.

Atitudinile profesorilor față de utilizarea TD la LLR dezvăluie următoarele valori:

- eficiența: *sînt eficiente, deoarece prin acestea se observă, sau chiar se dovedește, nivelul de pregătire al fiecărui elev;*
- capacitatea de măsurare a achizițiilor elevilor: *pun în vedere istețimea elevului, nivelul de pregătire; sînt un mod foarte bun de a fixa cunoștințele cît mai exact;*
- capacitatea de a stimula elevii: *stimulează elevul să gîndească și totodată primește și unele indicii cu privire la rezolvarea exercițiilor; sînt o provocare; ei se pot concentra mai ușor; le dă impuls de a căuta răspunsurile, asemănîndu-le în același timp cu alte achiziții;*
- dinamismul și caracterul ludic al ERȘ prin TD: *această evaluare mi se pare una foarte dinamică și în același timp distractivă pentru elevi;*
- capacitatea de a lua în considerație particularitățile psihice ale elevului: *deoarece unii dintre elevi sînt mai emotivi, alții se exprimă mai greu, și nu în ultimul rînd, atunci cînd evaluarea este desfășurată prin teste, îi oferă mai mult timp de gîndire;*
- accesibilitatea TD: *deoarece nu impun dificultăți foarte mari, mai ales profesorilor neexperimentați. Pentru o evaluare orală, profesorul trebuie să fie destul de bine pregătit pentru a fi dispus să răspundă oricărei întrebări;*

- caracterul informativ al TD: *pot înlănțui cunoștințe multe într-un spațiu redus.*

Resping testele docimologice, deoarece acestea:

- diminuează tentația pentru creație a elevilor: *dezavantajul acestor teste este acela că elevii nu-și vor dezvolta timpul creativ, nu vor învăța să creeze, să compună; testele – dificultate medie, sărace în dezvoltarea imaginației;*
- sînt greoaie: *consider că evaluarea prin teste este mai greoaie și pentru profesor, dar mai ales pentru elevi;*
- sînt indifferente față de elevul concret: *la evaluarea orală elevul poate fi ajutat de profesor, de ceilalți colegi, în schimb testul scris elimină din start aceste posibilități.*

Concluzie. Pentru profesorii de LLR ERȘ este considerată la fel de importantă sau chiar mai importantă decît predarea-învățarea. Ei acceptă și evaluarea prin teste docimologice, discriminează în mod profesionist evaluarea la limba română de evaluarea la literatură, descoperă valorile testelor docimologice, dar formulează și anumite rezerve față de acestea. Comit mici erori în aprecierea valorii și utilizarea TD, nu apreciază rolul acestora în contextul întregului sistem de evaluare școlară.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Pâslaru, Vl., Taiss, C., *Dimensiunile educațională și socială ale evaluării școlare*//*Didactica Pro...*, 2006, nr. 4 (38), p. 7-10.
2. Roegiers, X., *Manuel scolaire de developpement de competences dans l'enseignement* /BIEF, Departement de Science de l'education de l'URL, 1998.

Claudia TAISS,

Universitatea "Ovidius" din Constanța, doctorandă IȘE

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Vlad PÂSLARU

dr., prof. univ. Sorin CRISTEA



Svetlana GUȚU

Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova

Aplicarea principiului interacțiunii lexicului profesional/general și al interactivității formării vocabularului studenților economiști

Abstract: *The initial professional development of economist students is seriously jeopardized by a "macaronic" vocabulary with social origins. The improvement and relevant development*

of it is possible by examination and complex reevaluating of each linguistic phenomenon/communication situation, in the context of phonological, lexical, grammatical and stylistic relations, as well as by combining learning of professional and general language.

Keywords: *general and professional language/vocabulary; communicative competencies; linguistic education.*

Capacitatea de a comunica utilizând un limbaj corect și cult este o trăsătură distinctă a omului modern, căci sec. XXI a fost definit ca secol al informației și comunicării. De aceea unul dintre obiectivele demersului educațional general și ale celui de formare de specialitate constă în dezvoltarea la studenți a competențelor de comunicare generală și profesională. În acest context, predarea-învățarea limbii române capătă un caracter tot mai pragmatic, această disciplină fiind chemată să răspundă unor imperative și necesități ale vieții reale, în primul rând, pentru o mai bună inserție a absolvenților învățământului preuniversitar și universitar în cadrul social și cel profesional. Se remarcă și un interes sporit din partea tinerilor pentru comunicare și științele comunicării care, de asemenea, are o explicație pragmatică. Tînărul modern, pentru a se realiza social și profesional, trebuie să poată comunica. În acest sens, vorbirea este prioritară studiului sistemelor limbii. “E timpul să conștientizăm, menționează I. Melniciuc, că viața nu-l examinează la gramatică pe tînărul absolvent al unei instituții de învățămînt superior, ci la vorbire, la exprimarea corectă” [1, p. 302].

Deși învățămîntul superior, în cadrul deschis de integrare europeană, reclamă o abordare multispectuală a educației lingvistice (EL), la nivel social, în R. Moldova se constată o preocupare insuficientă pentru cultura comunicării. Problema este amplificată și de situația sociolingvistică deosebită de la noi, caracteristică prin rusificarea continuă a mediului cultural și al celui de comunicare uzuală, didactică, profesională, științifică, cu repercusiuni nocive asupra formării personalității studenților, căci „o limbă pocită, constată M. Purice, este semnul unui grad scăzut de gîndire, al unui mod de viață rudimentar, al unui nivel de cultură scăzut” [2, p. 158]. Astfel, soluția este sporirea calității EL generale și speciale, inclusiv pe teme științifice, în toate tipurile de școli.

Activitatea principală în EL este comunicarea care, stătu-ează L. Iacob, “ca formă de interacțiune, presupune cîștigarea și activarea competenței comunicative, care este deopotrivă aptitudinală și dobîndită; absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică eșecul sau dificultățile pe care profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiți științific, le au în activitatea curentă; a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a le transpune și traduce didactic, adică posibilitatea de a *ști ce, cît, cum, cînd, în ce fel, cu ce, cui* etc. să oferi” [3, p. 238]. Desfășurată în context educațional, comunicarea este specificată prin determinativul *didactică* sau *pedagogică*, pe care C. Cucoș o definește astfel: „Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informațiilor între două entități (indivizi și grupuri) ce-și asumă simultan sau succesiv rolurile de emițători și receptori, semnificînd conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” [4, p. 127].

Elementul principal al comunicării îl constituie *competențele comunicative* (CC), care pot fi formate și dezvoltate în contextul tuturor activităților de EL. Întreținerea unui dialog/polilog, de exemplu, solicită studenților competențe de ascultare, de vorbire, de inserție oportună în discuție, de sesizare a ideilor/mesajului

comunicat de conlocutor, de prelucrare a informației receptate și de dezvoltare a acesteia în replici/discursuri proprii. Cel mai frecvent și mai important dialog în comunicarea didactică este cel al profesorului cu studenții, față de care sînt avansate următoarele cerințe: a) a fi model de comunicare profesională, culturală și uzuală; b) a reprezenta un exercițiu de formare/dezvoltare a CC profesională, culturală și uzuală.

Conceptul modern de educație lingvistică [5] recunoaște stimularea creativității verbale ca pe unul din elementele de bază în formarea CC. Aceasta influențează pozitiv adaptarea la ritmul schimbărilor sociale, științifice, economice, profesionale. Creativitatea verbală presupune/dezvoltă gîndirea critică care, la rîndul ei, este instrument de dezvoltare a creativității: „Și gîndirea critică eficientizează comunicarea. A gîndi critic înseamnă a avea convingeri în baza unor cunoștințe valoroase; a avea opinii independente; a pune la îndoială în mod constructiv ideile proprii și ale altora, manifestînd toleranță, respect și flexibilitate; a coopera pentru realizarea sarcinilor, a argumenta poziția proprie etc.” [6, p. 81].

Orientarea creativității verbale, ca și a studiului materiilor lingvistice, nu trebuie să fie un scop în sine, ci să fie subordonată atingerii scopului EL: formarea și valorificarea personalității studentului.

Limbajul studenților este puternic influențat de rusisme, care le afectează mai ales lexicul profesional și structurile gramaticale: *Repede vine; Ce tu faci? Careva cărți* pentru *niște, unele, anumite cărți; Voi* pentru *Dumneavoastră* [7, p. 16]. În practica noastră, am putut constata, de asemenea, numeroase cazuri de ignorare de către studenții economiști a normelor fonetice, lexicale, gramaticale, de punctuație și stilistice, manifestate cu deosebire în comunicarea didactic-profesională, precum:

1. Pronunțarea/scrierea incorectă a termenilor:
 - *management* (știința și arta de a conduce, a gestiona o întreprindere): *management* sau *menejiment*, în loc de *menigiment*, respectiv, *manager* sau *meneger* în loc de *meniger*;
 - *leasing* (sistem de finanțare a investițiilor), *clearing* (sistem de decontare fără numerar), *dealer* (negustor), care se pronunță corect englezește *lizing, cliring, diler*;
 - *businessman* (om de afaceri), care trebuie pronunțat *biznesman*, nu *businessmen*, nici *biznesmen*; pl. *businessmani* (pronunțat *biznesmeni*), iar *businesswoman* (femeie de afaceri) se va pronunța corect *biznisumăn*; *marketing* în loc de *márketing*; *diplómă* pentru *díplomă*; *credit* pentru *crédit*; *debít – débit*; *tranzít – tránzit*; *éxport – expórt*; *ímport – impórt*; *rápport – rapórt*; *tráfíc – trafic* etc.
2. Utilizarea improprie, neadecvată a neologismelor: *apropiat* în loc de *apropriat* etc.
3. Formarea artificială a unor cuvinte: *a cadona*, în loc de *dărui*; *circulator* pentru *abonament*; *computer* – *computer* sau *calculator electronic*; *rutieră* – *maxi-taxi* etc.

O utilizare răspîndită în limbajul economico-administrativ au și calcurile lingvistice: *a împrumuta la procențe* – *a împru-*

muta cu dobândă; a realiza cu bucata – a vinde cu bucata; a oforma documente – a perfecta documente etc.

Fenomenele indicate schimonosesc limba literară, subminează personalitatea emițătorului, diminuează valoarea profesională a specialistului, nivelul de cunoaștere al studentului, etica vorbirii în ansamblu. E. Coșeriu menționa că “fiecare activitate umană își are etica ei; și ține de etica limbajului să vorbești nu numai pentru ca să fii înțeles, ci să vorbești corect și cât mai bine” [8, p. 25].

Pentru înlăturarea acestor fenomene, aplicăm în demersul nostru didactic principiul corelării formării profesionale cu dezvoltarea culturală generală a celor educați în orice situație de comunicare, în cadrul cursului *Stilistică și cultivare a vorbirii* pentru studenții economiști, pe care îl valorificăm preponderent prin metode și tehnici interactive, precum *Asaltul de idei*, *Agenda cu notițe paralele*, *Dezbaterile*, *Eseurile etc.*, tipul principal de activitate fiind **exercițiul lexical**, practicat în contexte fonologice și gramaticale concrete. Un tip de exercițiu folosit mai frecvent de noi este *Scrierea liberă*, care își revendică și calitatea de metodă de formare/dezvoltare la studenți a CC. *Scrierea liberă*, „o sarcină creativă ce presupune realizarea unui produs nou, relevant la scară socială și individuală” [9, p. 63], certifică certitudinea atingerii unui obiectiv al EL, de exemplu, însușirea polisemiei și sinonimiei lexicale nu doar prin cunoașterea definițiilor acestora, ci și, mai ales, prin producerea unor texte care să demonstreze formarea unor capacități de operare cu unități din același câmp semantic și de valorificare a potențelor expresive ale polisemiei.

Studenții au selectat acasă câte 5 neologisme din domeniul economic. Împărțiți în echipe a câte 3-4, au citit pe rând neologismele, făcând explicațiile de rigoare. Apoi, timp de 7-10 min., au elaborat împreună un text din 10-12 rânduri, în care au utilizat neologismele asimilate. Un model elocvent în acest sens este textul realizat de una dintre echipe: „Fiecare **agent economic** este specializat într-o anumită **bransă** a economiei. Unul dintre obiectivele generale ale **gestiunii** unui **manager** este asigurarea **randamentului** maxim al întreprinderii. În practicarea **business**-ului un rol important îl are nivelul de **calificare** a personalului, **angajarea** unor specialiști bine pregătiți în domeniu. Pentru atingerea scopului principal al **firmei** – obținerea **profitului** – aceasta trebuie să depășească pe parcursul activității sale un șir de **crize**”.

Activitățile sînt desfășurate într-un context comunicativ complex, antrenînd exersarea unor elemente de fonetică, gramatică, punctuație, stilistică, ceea ce presupune cunoașterea sensului cuvîntului în relație cu sensurile altor cuvinte, însușirea activă a lexicului profesional. Formarea vocabularului general influențează decisiv cultura vorbirii, iar utilizarea neologismelor validează gradul de inteligență al studentului.

Tehnici de exersare precum încadrarea în context a neologismelor/paronimelor/sinonimelor/antonomimelor etc. s-au dovedit a fi eficiente pentru îmbogățirea vocabularului cu orice tip de unități lexicale: sinonimia și antonimia neologică, exersată prin depistarea sinonimelor/antonomimelor neologice pentru regionalisme, arhaisme (aplicare la *Jocul liniilor*); explicarea unor expresii prin sinonime: a ridica pălăria – a saluta etc.; realizarea seriilor sinonimice pornind de la anumite neologisme – arogant, lucid, solitar, expansiv, detașat, tenace, altruist, pragmatic, resemnat, șarmant, ranchiunos, pedant, impetuos, aplicînd metoda *Asaltul de idei*.

Exercițiile au fost dezvoltate în elaborarea unei compuneri din 10-15 rânduri, în care studenții urmau să folosească cel puțin 5 neologisme (și sinonimele acestora), caracterizînd: *un prieten adevărat, o mamă înțeleaptă, un student modern etc.*

Tehnica *Gîndește-Perechi-Prezintă* a fost aplicată după redactarea pe fișe, ca temă de casă, a eseului *Limba îl vorbește pe om*. Pornind de la aforismul lui B.Shaw: „Dacă tu ai un măr și eu am un măr, și dacă le schimbăm, fiecare va avea cîte un măr. Dar dacă tu ai o idee și eu am o idee, atunci, făcînd schimb, fiecare va avea două idei”, studenții, în perechi, au luat cunoștință de lucrările colegilor, după care au formulat cele mai convingătoare argumente la subiectul propus.

Necunoașterea exactă a sensului unor cuvinte duce la decodarea greșită a disponibilităților semantice de asociere ale acestora și, în consecință, la combinații semantice greșite sau neclare. Astfel de greșeli se produc îndeosebi la folosirea neologismelor. Examinînd o serie de neologisme care sînt frecvent confundate cu cuvinte asemănătoare, studenții au lucrat în echipe, folosind tehnica *Agenda cu notițe paralele*: au notat în spațiile goale sensurile exacte ale cuvintelor indicate în tabel; și-au reactualizat cunoștințele despre acestea. Ulterior, cîte un reprezentant din fiecare echipă a demonstrat ceea ce au reușit să completeze colegii timp de 3-5 min.

Informația inițială	Ce am știut	Ce am aflat
Vindicativ	<i>a vindeca</i>	<i>răzbunător; necruțător</i>
Temerar	<i>a se teme, fricos</i>	<i>îndrăzneț, cutezător</i>
Inopinat	<i>fără opinie</i>	<i>întîmplător</i>
Inextricabil	<i>care nu se strică</i>	<i>complicat, de nerezolvat</i>
Specios	<i>specie</i>	<i>înșelător, amăgitor</i>
Misie	<i>sarcină</i>	<i>tip de indemnizație</i>
Nupțial	<i>de noapte</i>	<i>de nuntă</i>
Lucrativ	<i>de lucru</i>	<i>rentabil, avantajos</i>
Serviabil	<i>„nimic n-am știut”</i>	<i>admirabil, binevoitor</i>
Libertin	<i>liber în toate</i>	<i>desfrînat, destrăbălat, ușuratic</i>

<i>Atroce</i>	<i>cumplit, crud</i>	<i>cumplit, crud</i>
<i>Perspicace</i>	—	<i>ager, pătrunzător</i>
<i>Doleanță</i>	<i>dorință</i>	<i>plângere, reclamație</i>
<i>Fortuit</i>	<i>puternic, cu multă forță</i>	<i>întâmplător</i>

Majoritatea studenților nu cunoșteau sensurile exacte ale cuvintelor indicate în tabel. Dar, cooperând în echipă, au conchis că atunci când nu știm sensul unui cuvânt, nu-l folosim la întâmplare, ci verificăm în dicționare accepțiile acestuia.

În concluzie, însușirea corectă și eficientă a lexicului profesional și general reprezintă o activitate complexă, care afectează pozitiv procesul de formare a culturii vorbirii. Această activitate trebuie să se întemeieze pe principiul educației lingvistice în examinarea/formarea oricărei competențe de comunicare în contextul tuturor relațiilor posibile – fonologice, lexicale, gramaticale, stilistice – ale fenomenului lingvistic-comunicativ abordat, prin antrenarea unor tehnici cu caracter interactiv, interactivitatea fiind forma și principiul cel mai productiv în valorificarea practică a fenomenelor complexe ale vorbirii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Melniciuc, I., *Corectitudinea vorbirii este un imperativ// Limba română*, 2006, nr.4-6, p.302.
2. Purice M., *Legalizarea denumirii științifice a limbii noastre*

va anula multe din motivele discordiei din societate//Limba română, 2006, nr.11-12, p.158.

3. Iacob, L., *Comunicarea didactică în pedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași, 1994.
4. Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998.
5. Carol, J., *Limbaj și gândire*, București, EDP, 1989; Vl. Pâslaru, *Concepția Educației lingvistice și literare//Limba română*, 1995, nr. 5, p.126-129; E. Coșeriu, *Introducere în lingvistică*, București, EDP, 1996; *Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale*, Editura Polirom, Iași, 2001.
6. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chișinău, 1989.
7. Pohilă, Vl., *Limba română din R. Moldova între primejdii și speranțe//Limba română*, 2003, nr. 1, p. 16.
8. Coșeriu, E., *Aleritate, toleranță și masochism*, Chișinău, 1999.
9. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 1999.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Vlad PÂSLARU
dr. conf. int. Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Cunoașterea științifică ca principiu de unificare a educației în cadrul disciplinelor *Fizica, Biologia, Chimia*

Abstract: *In this paper it is analysed the „scientific knowledge” as an assential principle of upbinging unification, as a part if the following subjects: physics, chemistry, and biology.*

As a result, the typical competences of these subjects have been established: epistemological competence; praxiologicial competence; investigational competence (the scientific research competence); communicative competence in the given domain (area).

Termeni-cheie: *competențe, competențe specifice, obiective generale, cunoașterea științifică.*

Totul în lume se mișcă într-un astfel de ritm încât schimbarea a devenit perceptibilă oricărui om, spune G.Berger în lucrarea „Omul modern și educația sa”. În asemenea condiții, continuă autorul, viitorul nu mai poate fi prevăzut



Ion BOTGROS

Institutul de Științe ale Educației



Ludmila FRANȚUZAN

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

cu exactitate de generațiile anterioare, iar o bună parte din cunoștințele valoroase la momentul actual, într-un timp scurt, vor fi depășite [1, p. 4].

Factorul esențial ce exercită cea mai puternică influență asupra omului este revoluția tehnico-științifică care generează o creștere abundentă a informației și, odată cu ea, apariția de noi domenii sau de noi discipline de studiu.

Deoarece școala modernă nu poate rămâne în urma dezvoltării cunoașterii umane (care astăzi se află într-un proces continuu de diferențiere și adaugă noi discipline în planurile de învățământ), activitatea didactică a profesorilor este centrată pe formarea de *competențe*.

Acest curent nou în pedagogie s-a constituit în anii 70 ai sec. XX, în SUA, prin introducerea, în 1965, a conceptului respectiv de către N. Chomsky.

Literatura de specialitate [5; 11; 12] evidențiază două tipuri fundamentale de competențe care trebuie urmărite în cadrul activității școlare:

- **competențele generale** – ansambluri structurate de cunoștințe fundamentale și deprinderi specifice unui obiect de studiu care se formează pe durata unei treptre de învățământ;
- **competențele specifice** – ansambluri de cunoștințe fundamentale și deprinderi specifice unui obiect de studiu, care se formează pe durata unui an de învățământ.

Analizând curricula de liceu la disciplinele școlare *Fizica*, *Biologia* și *Chimia*, au fost evidențiate o serie de competențe specifice acestora.

Curriculumul la biologie axează activitatea profesorului pe formarea a patru tipuri de competențe [8]:

- **competențe gnoseologice** – care se referă la formarea cunoștințelor teoretice ale disciplinei;
- **competențe praxiologice** – care vizează aplicarea cunoștințelor teoretice la soluționarea diferitelor probleme apărute în cadrul activității practice;
- **competențe investigaționale** – care se referă la realizarea proiectelor, lucrărilor practice și experimentelor;
- **competențe comunicative** – care vizează integrarea în societate și soluționarea diverselor probleme prin colaborare.

Obiectivele generale la chimie pentru treapta liceală orientează activitatea profesorului spre formarea următoarelor tipuri de competențe [9]:

Competențe de comunicare în limbaj chimic, determinate de:

- explicarea sistemului de noțiuni chimice, a legilor și teoriilor chimice de bază;
- explicarea compoziției, structurii, proprietăților, obținerii și utilizării unor substanțe importante în agricultură, industrie și viața cotidiană;
- descrierea regulilor tehnicii securității în lucrul cu substanțele chimice și utilajul chimic;
- descrierea utilizării eficiente și ecologic pure a substanțelor și deșeurilor rezultate din activitatea umană

în industria chimică, alimentară, în producerea materialelor de construcție, a preparatelor medicinale și farmaceutice;

- argumentarea avantajelor pe care le oferă chimia în rezolvarea diverselor probleme și situații.

Competențe de cercetare teoretică și experimentală, formate prin:

- deducerea algoritmilor de rezolvare a problemelor și aplicarea lor în situații noi;
- deducerea relației cauză-efect dintre compoziția, structura, proprietățile fizice și chimice, utilizarea substanțelor;
- investigarea comportamentului chimic al unor substanțe;
- aplicarea corectă și inofensivă a substanțelor în viața cotidiană;
- planificarea, efectuarea, descrierea și explicarea experimentelor chimice în mod eficient.

Competențe de rezolvare a problemelor, axate pe:

- abordarea și rezolvarea prin diferite metode a problemelor complexe din cursul de chimie sau interdisciplinare;
- elaborarea de proiecte, lucrări de creație, referate și rapoarte pe baza activității experimentale; compunerea de întrebări și probleme noi, cu caracter divergent.

Obiectivele generale ale disciplinei școlare *Fizica* evidențiază următoarele competențe [10]:

- **competențe de cunoaștere** – care se referă la formarea unor reprezentări științifice despre fenomenele fizice: mecanice, termice, electromagnetice, optice;
- **competențe de investigare** – care vizează dezvoltarea ansamblului de capacități de investigare experimentală a realității;
- **competențe praxiologice** – care vizează dezvoltarea abilităților de aplicare a cunoștințelor în practică, de rezolvare a unor situații-problemă;
- **competențe de comunicare științifică** – care se referă la formarea unui limbaj specific domeniului.

Legătura genetică dintre aceste discipline școlare derivă din filozofia antică a educației care fundamentează disciplinele școlare *Fizica*, *Biologia*, *Chimia* pe *unicitatea cunoașterii științifice*.

Argumentele în susținerea acestei idei ar fi [6]:

1. obiectivul cunoașterii științifice este același și se raportează la fenomenele și procesele naturii;
2. știința aplică rezultatele cercetării în viață;
3. cunoașterea științifică este întemeiată pe un ansamblu de valori comune, de exemplu:
 - dorința de a cunoaște și înțelege natura;
 - formularea de întrebări privind procesele și fenomenele din natură;
 - studiul faptelor și al semnificației acestora;
 - respectarea aceluiași stil logic și în procesul cunoașterii științifice;

- formularea de ipoteze de la care se pleacă în cunoașterea științifică;
- unicitatea naturii prin diversitatea fenomenelor și proceselor care au loc în ea.

Aspectul filozofic al educației în procesul predării-învățării disciplinelor școlare *Fizica, Biologia, Chimia* se bazează pe principiile fundamentale ale cunoașterii științifice [4]: de la general la particular și invers; de la simplu la complex; de la fenomen la esență; de la concret la abstract; cauză-efect.

La momentul actual, studiul disciplinelor școlare *Fizica, Biologia, Chimia* se axează pe metodele cunoașterii științifice și este orientat spre exersarea de capacități ca:

- observarea științifică;
- utilizarea de instrumente, ustensile și aparate de laborator pentru realizarea experimentului în cercetarea unor fenomene și procese din natură;
- formularea de întrebări ce țin de fenomenele, procesele, corpurile, substanțele și viețuitoarele din natură;
- cultivarea interesului pentru cunoaștere prin explorarea naturii;
- dezvoltarea perseverenței în observația științifică și cercetarea experimentală;
- manifestarea creativității în procesul cunoașterii, utilizând metodele de observare și experimentare a fenomenelor și proceselor din natură;
- rezolvarea unor situații-problemă.

Relațiile la nivel conceptual ale disciplinelor școlare reprezintă [6]: Baza comună de concepte a cunoștințelor fundamentale: *corpuri, fenomene, procese*; Valorile metodologice comune: *cercetarea științifică a cunoașterii proceselor, fenomenelor naturii, formarea legilor, construirea unor modele*; Obiectivele cadru la nivelul ariei curriculare sînt unice și derivă dintr-o filozofie unitară a științelor.

Generalizînd cele menționate, se poate concluziona că și competențele specifice ale disciplinelor școlare *Fizica, Biologia, Chimia* pot fi unificate și clasificate în:

- **Competențe epistemologice.** Într-o lume în care informația înseamnă putere ar fi absurd să negăm importanța cunoștințelor științifice în formarea intelectuală a elevilor, dar la fel de absurd ar fi să susținem idealul cunoașterii totale „*mitul enciclopedismului*”. Astfel, problema primordială este cea a alegerii din „*universul de expansiune al informației*” cunoștințele care au valori formative [3, p. 38].
- **Competențe praxiologice.** Înzestrarea elevilor cu un sistem de cunoștințe și deprinderi obținute prin propria activitate intelectuală, care să asigure dezvoltarea capacităților superioare ale gândirii și căreia să i se alăture într-o măsură cît mai mare activitatea practică, devine tot mai necesară în demersul modern de instruire. Într-o societate a evoluției continue se impune tot mai mult trecerea de la calitatea bazată pe volumul de cunoștințe la calitatea bazată pe deprinderile de utilizare eficientă

a informației, pe aplicarea principiilor și a relațiilor în rezolvarea sarcinilor de instruire.

- **Competențe investigaționale.** Efectuarea activităților investigaționale de către elevi contribuie la stimularea interesului față de cunoaștere, la formarea anumitor atitudini exteriorizate prin comportamente. Edificarea unui comportament adecvat al elevilor este deviza întregii școlarități.
- **Competențe de comunicare în domeniu.** Limbajul articular a devenit din vechimea istoriei speciei umane un instrument al progresului, deoarece este singurul sistem de transmitere a unei informații esențializate rezultată din cunoaștere și creativitate [2, p. 12]. Gîndirea este indisolubil legată de limbaj, ea nu se poate produce în afara limbajului. Gîndul se formulează și se dezvoltă prin limbaj [7, p. 141].

Din perspectivă istorică, procesul de cunoaștere la începuturile sale avea un caracter integrat, adică tendința spre unitatea cunoașterii nu este nouă, rădăcinile ei pot fi căutate „*în totalitățile nediferențiate*” ale cunoașterii prin intermediul miturilor. Ulterior, oamenii de știință și filozofii au revenit la ideea necesității cercetărilor cu caracter integrat, a unui cadru global al cunoașterii. Această tentativă realizată de J. Piaget, Cl. Levi-Strauss este continuată de mișcările pentru unitatea științei din deceniile ulterioare. Deși procesul reflectării asupra lumii cîștigă sub aspect problematic, al gradului de adevăr, eforturile de subliniere a unității s-au păstrat pînă în prezent.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Berger, G., *Omul modern și educația sa*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
2. Păunescu, C., *Limbaj și intelect*, Editura Științifică, București, 1973.
3. Momanu, M., *Introducere în Teoria Educației*, Editura Polirom, Iași, 2002.
4. Kerekeș, A., *Conceptualizarea și proiectarea disciplinei integrate Științe în învățămîntul gimnazial*, Chișinău, 2006.
5. Stanciu, M., *Reforma conținuturilor învățămîntului. Cadru metodologic*, Editura Polirom, Iași, 1999.
6. Botgros, I., Franțuzan, L., *Competențe transversale – premisă de integralizare a disciplinelor școlare Fizica, Biologia, Chimia// Univers pedagogic*, nr.1, 2006, p.27-31.
7. Crutețch, B. A., *Psihologie*, Editura Lumina, Chișinău, 1988.
8. *Curriculum pentru învățămîntul liceal. Biologie*, Chișinău, 2006.
9. *Curriculum pentru învățămîntul liceal. Chimie*, Chișinău, 2006.
10. *Curriculum pentru învățămîntul liceal. Fizică*, Chișinău, 2006.
11. *Curriculum Național, Matematică și științe*, București, 2001.
12. Pâslaru, Vl., Papuc, L., *Construcție și dezvoltare curriculară, Cadru teoretic*, Centru de resurse curriculare Moldova, UPS „I. Creangă”, 2005.

Recenzenți:

dr. Oleg BURSUC

dr., conf. univ. Viorel BOCANCEA



Aliona IXARI

Academia de Studii Economice din Moldova

Înșușirea directă și indirectă a lexicului prin utilizarea dicționarului și citirea extensivă

Summary: Students learn vocabulary in a direct and indirect way. The importance of vocabulary to reading comprehension has long been established. Reading should be promoted because it leads to greater vocabulary growth. Dictionaries are useful to students not only of languages but of all subjects that is why good dictionary skills should be trained.

Pentru a identifica cea mai eficientă cale de însușire a lexicului de către studenți au fost întreprinse multiple cercetări. P. Nation [7] afirmă că învățarea lexicului are loc în mod *direct* și *indirect*. E. Hatch, Ch. Brown [5], J. Decarrico [2], J. Read [8] pentru desemnarea respectivelor concepte operează cu termeni echivalenți ca învățare: *intenționată/explicită* și *incidentală/implicită*.

În cadrul însușirii *directe/intenționate/explicite* studentul depune un efort conștient de a învăța lexicul, fie în context sau izolat. Acest tip de însușire este planificat de profesor sau student; el este mai eficient, în special pentru studenții ce posedă vocabulare modeste. Învățarea are loc *indirect/incidental/implicit*, adică prin citire și audierea textelor, informația fiind furnizată de context. Din cauza complexității învățării și a volumului mare de cuvinte necesare uzului activ al limbii, cea mai mare parte a lexicului este însușită indirect. Învățarea directă se va folosi la asimilarea celor mai uzuale cuvinte (2000-3000) și doar ulterior se va încuraja învățarea indirectă.

Înșușirea *directă* presupune învățarea listelor de cuvinte, folosirea dicționarului, deducerea din context, pe când cea indirectă, în mare parte, include implicarea studenților în procesul de citire.

Unele cercetări (P. Scholfield [9], A. Hunt și D. Beglar [6], S. Scurfield [10], E. Hatch și Ch. Brown [5], P. Nation [8], P. Gu [4]) au încercat să compare necesitatea folosirii dicționarului cu deducerea sensurilor cuvintelor din context, altele – în procesul lecturii. Studenții mai slabi apelează mai des la dicționar, pe când cei avansați, chiar dacă deduc corect sensul cuvintelor din context, oricum consultă dicționarul. Prin urmare, utilizarea dicționarului, pe lângă altă strategie, generează o mai mare eficiență în învățare.

Ce dicționar este mai indicat la însușirea cuvintelor, cel bilingv sau cel monolingv? Ambele au atât avantaje, cât și dezavantaje. Printre avantajele *dicționarului bilingv* se pot enumera următoarele: sînt apreciate de studenți, sînt utile tuturor indiferent de nivelul de cunoștințe, conțin definiții scurte și accesibile. Totuși, articolele din acest tip de dicționar nu includ întotdeauna suficientă informație.

Dicționarele monolingve conțin informații privind valoarea

semantică, normele gramaticale și de utilizare atît orală, cît și în scris a cuvintelor; îmbinări de cuvinte și asocieri. Cel mai mare neajuns al acestora constă în faptul că pentru a înțelege definițiile, studenții trebuie să aibă un vocabular nu mai mic de 2000 de cuvinte. De asemenea, în ediții sînt omise cuvintele polisemantice. Luînd în considerație cele menționate mai sus, în procesul însușirii cuvintelor sînt binevenite ambele tipuri de dicționare.

Pe lângă dicționarele monolingve și bilingve, studenții avansați apelează și la cele de sinonime, de antonime, la lexicoane. Avînd dezvoltate anumite abilități, în funcție de complexitatea textului lecturat, ei pot face alegerea în favoarea unui sau altui tip de dicționar.

După P. Scholfield [9], instruirea în baza dicționarului nu este universal acceptată și pe larg practică. Utilizarea lor poate provoca lenevie din partea studenților sau le poate distra atenția de la cele prezentate de profesor, iar folosirea surselor bilingve înregistrează, frecvent, tendința de a traduce cuvîntul, de a găsi corespondentele lui semantice, stilistice în limba maternă.

Deoseori, studenții nu demonstrează abilități de utilizare corespunzătoare a dicționarului, fapt datorat, în opinia mai multor cercetători (A. Hunt, D. Beglar [6], S. Scurfield [10], M. Grigoriu [3], A. French [1]), timpului alocat abordării acestui aspect. În afară de simbolurile și informația ce se conține într-un dicționar, studenții trebuie să știe cînd să-l folosească și cum, să cunoască toate abrevierile, să poată comenta cuvintele plurisemantice, adică să fie învățați a utiliza informația propusă înainte de a decide care dintre semnificațiile cuvîntului sînt potrivite. Profesorii trebuie, în mod obligatoriu, să le explice importanța cunoașterii contextului original al cuvîntului, pentru a-l compara cu articolul de dicționar.

Un mare interes în ultimii ani îl prezintă dicționarele „*bilingualizate*” (bilingualised dictionaries), care combină avantajele dicționarului bilingv și monolingv. Ele includ definiții și exemple de folosire a cuvîntului în propoziții în limba străină, traducerea completă a informației sau sinonimele cuvîntului-titlu. S-a constatat că, indiferent de nivelul de pregătire al studenților, utilizarea dicționarului „*bilingualizate*” înregistrează rezultate mai bune. Consultîndu-le, studenții

avansați se pot concentra pe explicația în engleză a articolelor, pe când cei începători pot folosi traducerea.

O tendință modernă o reprezintă dicționarele electronice, cercetările efectuate reliefând următoarele avantaje: studenții sînt cei care decid cînd și unde au nevoie de ajutor la prelucrarea lexicului; cuvintele necunoscute sînt învățate mai eficient dacă studenții vizualizează imaginea propusă, dar și textul; studenții optează pentru varianta electronică, deoarece articolele de dicționar computerizate sînt mai ușor de consultat decît dicționarele tradiționale; unele oferă adnotări multimedia (ilustrații și video), altele – norme de gramatică, lexicoane, ceea ce le permite studenților să consulte concomitent mai multe surse; studentul poate găsi contextele în care este folosit cuvîntul; ele prezintă o informație completă atît despre cuvinte, cît și despre îmbinări idiomatice.

Dicționarele electronice oferă un acces mai rapid la informație și nu sînt atît de plictisitoare în utilizare ca cele tradiționale [5, 9]. Totuși, pentru a trage concluzii plauzibile sînt necesare mai multe cercetări în domeniu. Spre regret, puține investigații determină în ce mod utilizează studenții dicționarul și cum influențează acesta rezultatele obținute.

În procesul de însușire a lexicului, dicționarele sînt considerate a doua sursă ca importanță după manual. Ele sînt folosite la pregătirea temelor de casă, dar și în sala de curs sau chiar la examene. Din păcate, dacă nu pot deduce corect sensul cuvîntului sau întîmpină dificultăți în comunicare, studenții ce posedă un vocabular deficitar apelează la dicționar, considerîndu-l sursa principală în decodificarea semantică a cuvintelor necunoscute. Regretabil este, totuși, faptul că din cauza numărului redus de ore prevăzute de programul de studiu și a cadrului temporal al lecției restrîns, profesorii nu își pot permite să acorde o atenție mai mare instruirii studenților în vederea utilizării adecvate și eficiente a respectivei strategii de însușire a lexicului.

Comprehensiunea este scopul de bază al lecturii, de aceea importanța dezvoltării vocabularului nu trebuie subestimată. În cadrul *lecturii extensive*, studenții citesc texte selectate în mod individual, în corespundere cu nivelul lor de cunoștințe, ceea ce le permite să redea ideea informației parcurse, dar nu și să analizeze structura sau limbajul acestora.

N. Nation, R. Waring [7], E. Hatch, Ch. Brown [5], S. Scurfield [10], P. Nation, P. Gu [4] consideră lectura extensivă o metodă eficientă de aprofundare a cunoștințelor ce țin de lexic, pentru că în timpul citirii, în diverse contexte, studenții întîlnesc cele mai uzuale cuvinte și înțeleg cum trebuie folosite. Cercetările denotă că există cîteva modalități de a încuraja studenții să citească cît mai mult [3, 10]: a le explica importanța lecturii pentru îmbogățirea continuă a vocabularului; a le propune cărți, reviste, ziare ce prezintă interes pentru ei; a dedica o parte din lecție lecturii.

Pentru a practica pe larg citirea cu studenții, în funcție de nivelul de cunoștințe, putem apela la cărți speciale, numite „graded readers”. Studenții la nivel începător și intermediar pot beneficia de cărți simplificate (simplified reading books).

Profesorii vor alcătui o listă de cărți recomandate pentru lectură sau studenții vor elabora un portofoliu al textelor pe o temă selectată în mod individual. Pentru a verifica cele citite, profesorii vor solicita rapoarte scrise sau orale; planuri concise; rezumatul textului; interpretarea secvențelor principale; explicații privind importanța temei abordate etc.

Fără îndoială, o parte din lexic este însușită în timpul lecturii datorită repetării frecvente a cuvintelor în context.

A demonstra că unele dintre ele pot fi învățate parțial prin citire înseamnă a demonstra că lectura este cea mai eficientă metodă de însușire a lexicului. Autorii la care facem referință nu neagă utilitatea aplicării acestei strategii, ci încearcă să scoată în evidență unele dezavantaje. P. Nation și R. Waring [9], P. Gu [4] afirmă că există situații cînd profesorii trebuie să trateze mai critic învățarea lexicului prin lectură și să pledeze pentru învățarea directă sau pentru îmbinarea corectă a acestor două strategii, susținînd că:

- în timpul citirii, întîlnind cuvinte noi, studenții deseori nu atrag atenția cuvenită la sensurile exacte ale acestora, fiindcă le este clar mesajul general al textului;
- nu toate contextele oferă repere pentru comprehensiunea cuvintelor sau ele pot apărea alături de cuvintele ce, la rîndul lor, sînt necunoscute pentru student.
- este foarte dificil, ba chiar imposibil, pentru profesor să ofere contexte optime pentru decodificarea sensului, deoarece selectarea materialului pentru lectura extensivă, corespunzător nivelului de cunoștințe al studentului, ar solicita eforturi suplimentare;
- dacă nu le percep drept importante pentru înțelegerea textului, studenții deseori ignoră cuvintele necunoscute. Prin urmare, semnificația unora va fi dedusă incorect. Odată ce cuvîntul este memorizat cu sens greșit, el nu poate fi considerat învățat. Unele cuvinte pot fi deduse fără dificultate, fie datorită contextului, fie dexterităților studenților; dar deducerea rapidă și corectă nu contribuie la reținerea eficientă a acestora;
- de obicei, învățarea din context presupune un proces cumulativ. Atunci cînd cuvîntul este întîlnit pentru prima dată, sensul lui va fi înțele doar parțial. Pentru a-i recunoaște sensul, studentul trebuie să-l întîlnească de cel puțin 10 ori. De aceea, studentul trebuie să citească sistematic, o carte sau două pe săptămîină, ceea ce nu este real din cauza orelor de curs limitate, iar pe parcursul unei lecții trebuie să se atragă atenție la toate aspectele: audierea, vorbirea, scrisul, citirea;
- majoritatea cercetărilor au vizat studenți de nivel intermediar. Dilema, „paradoxul începătorului”, constă în cei neinițiați. Aceștia nu pot însuși un număr suficient de cuvinte prin lectură extensivă, fiindcă nu posedă un vocabular adecvat. Pentru a beneficia cu succes de respectiva strategie, ei trebuie să posedă un vocabular de bază ce ar conține peste 3000 de cuvinte,

- citirea extensivă, practică în perioade scurte de timp, nu poate duce la îmbogățirea considerabilă a vocabularului. Dacă nu sînt consolidate prin lectura unui volum mare de materiale suplimentare, cuvintele noi se uită repede.

Autorii menționați nu pun la îndoială valoarea citirii extensive pentru aprofundarea vocabularului; ei consideră că dacă respectiva strategie ar fi aplicată împreună cu alte activități, atunci ar da rezultate mult mai bune. Pentru o mai mare eficiență și pentru obținerea unor performanțe, autorii propun ca profesorii: să se asigure că studenții posedă un vocabular de bază adecvat; să valorifice cunoștințele anterioare ale studenților; să definească cuvintele în multiple contexte; să-i ajute pe studenți să folosească reperele din texte; să-i încurajeze să folosească curent cuvintele nou învățate; să-i învețe cum să folosească dicționarul și ce informație le poate oferi; să-i ajute să înțeleagă structura cuvintelor (prefixe, rădăcini și sufixe); să-i motiveze să selecteze texte ce prezintă interes pentru ei sau au tangențe cu specializarea lor; să aleagă materialele pentru lectură în funcție de nivelul de cunoștințe al studenților; să se asigure că lectura este însoțită de învățarea directă a lexicului, cât și de alte activități (exerciții de vocabular; utilizarea dicționarului și a materialelor video; discuții la temă; sarcini în scris).

Înșușirea directă a cuvintelor contribuie la atingerea următoarelor scopuri: formarea și îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea fluentei vorbirii. Se consideră a fi mai eficientă la aprofundarea și consolidarea cunoștințelor studenților ce posedă vocabularul de bază și un vocabular de specialitate esențial. Cercetările arată că învățarea indirectă este un mod obișnuit de formarea a lexi-

cului, în special pentru cei care demonstrează abilități de lectură dezvoltate și vocabulare bogate, adică pentru studenții cu nivel de cunoștințe intermediar și avansat. Atît utilizarea dicționarului, cît și citirea extensivă, corelate cu scopul și sarcinile propuse, au un rol important la înșușirea cuvintelor necunoscute.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. French, A.V., *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press, 1983, 136 p.
2. Decarrico, J. S., *Vocabulary Learning and Teaching/Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, 2001, p. 285-299.
3. Grigorivită, M., *Predarea și învățarea limbilor străine*, București, EDP, 1995, 127 p.
4. Gu, Y. P., *Vocabulary Learning in a Second Language, Person, Task, Context and Strategies*. www-writing
5. Hatch, E., Brown, Ch., *Vocabulary, Semantics and Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 468 p.
6. Hunt, A., Beglar, D., *Current Research and Practice in Teaching Vocabulary*. <http://jalt-publications.org> Nation, P., Waring, R., *Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists*. www1.harenet.net
8. Read, J., *Assessing Vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, 279 p.
9. Scholfield, Ph., *Dictionaries*. <http://www.lang.ltsn.ac>
10. Scurfield, S., *Give Vocabulary Learning a Chance*. <http://www.tesol-spain.org>

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Dumitru PATRAȘCU
dr., conf. univ. Boris BOGUȘ



Radu BURDUJAN

doctorand, Institutul de Științe ale Educației

Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor

Abstarct: *The social and political changes of the last fifteen years require developing new curricula in the system of higher education specified by Bologna Process. The objective-based syllabus must be replaced by a competency-based syllabus. The selection of basic competencies is fundamental to redefining university education, and this selection must specify principles and criteria in both the minimum professional education process and its evaluation.*

Schimbările care au avut loc în viața social-culturală a R. Moldova în ultimii cincisprezece ani impun elaborarea și definirea altor fundamente educaționale, inclusiv și în special datorită faptului că vectorul umanist și umanitar al învățămîntului capătă o actualitate deosebită în perioada de tranziție.

Implementarea graduală în învățămîntul superior a noilor programe analitice, axate pe dezvoltarea competențelor profesionale – acțiune prevăzută de Procesul de la Bologna – necesită revizuirea concomitentă și a bazei conceptuale a predării-studiului-evaluării în universități, prin stabilirea distincției între curricula centrate pe obiective și conținuturi disciplinare și un curriculum centrat pe dezvoltarea competențelor profesionale. Pentru ca noțiunea de *competență* să nu fie un substitut al celui de *obiectiv*, se impune studierea cauzelor reorientării vectorilor.

La mijlocul sec. XX au apărut doi factori care nu se înscriu în sistemul de învățământ: instituțiile școlare nu reușeau să facă față lărgirii cantitative a cunoștințelor și faptul că învățământul a devenit de masă.

În R. Moldova, termenul *competență* a fost preluat mai târziu, odată cu realizarea reformei în învățământul general, când a fost elaborat Curriculumul Național, axat pe triada: *cunoștințe, capacități, atitudini* [1].

Competența desemnează un ansamblu de resurse (cunoștințe, capacități, atitudini), în vederea rezolvării unei situații complexe aparținând sferei situativ-problematic. Prin **competență de bază** înțelegem acele competențe necesare a fi asimilate pentru a putea trece la un nivel superior de instruire [2]. Competența este *potențialul de acțiune* al unei persoane (capacitate), *acțiunea de atingere a finalităților* propuse (realizarea scopurilor situativ-problematic, luarea deciziei, elaborarea proiectului) mobilizând *resursele însușite* în diferite situații (cunoștințele disciplinare și strategii) [3]. Competența poate fi observată doar în acțiuni concrete, aplicate de indivizi în situații concrete. O competență este capacitatea de a răspunde exigențelor individuale sau sociale. Respectiva abordare externă, axată pe cerere socială, trebuie completată cu o conceptualizare a competențelor în conformitate cu care acestea sînt structuri mentale interne [4].

Competența are următoarele caracteristici:

- *competența este complexă*: ea integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces bazat pe manifestări; competența constă în mobilizarea ciclică și repetată, în contexte din ce în ce mai complexe, a unui proces care solicită simultan toate componentele unei competențe;
- *competența este relativă*: spre deosebire de un obiectiv care poate fi atins, competența nu va fi niciodată atinsă; ea se dezvoltă pe parcurs, trecînd de la un nivel inferior spre unul superior; nivelul dezvoltării sale se caracterizează prin diversitatea și complexitatea contextelor în care această competență poate să se manifeste;
- *competența este potențială*: spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și care se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale determinînd diferite performanțe în viitor, în contexte diferite ale contextului educațional, cînd elevul/studentul va fi singur în fața unei sarcini de îndeplinit; învățământul trebuie să producă rezultate, dar rezultatul (produsul sau performanța) nu este garantarea unei competențe; competența se bazează pe procesele care permit generarea de rezultate;
- *competența este exercitată într-o anumită situație*: competența se manifestă esențial prin capacitatea de a administra cu eficiență o situație, sau prin modificarea situației în care această competență este utilizată (asimilare) sau adaptîndu-se însăși la situația în cauză (acomodare); dezvoltarea unei competențe se efectuează esențial în administrarea situațiilor din ce în ce

mai diversificate și complexe, cu ajutorul resurselor din ce în ce mai specializate;

- *competența este completă și insecabilă*: competența nu este divizibilă; o competență generează o situație, altfel este o non-competență, o simplă resursă; dezvoltarea competențelor nu poate fi efectuată într-un mod secvențial sau segmentat, dar într-un fel concentric;
- *competența este transferabilă*: deoarece trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, competența nu poate să se reducă la un proiect, la un rezultat sau la o performanță reproductibile; ea presupune că studentul este capabil a reutiliza procesele adaptîndu-le deliberat la un nou context (schimbînd mijloacele sau îmbunătățind procedurile, spre exemplu), știe să facă diferența între esențial (componentele competenței, spre exemplu) și contextual (cunoștințele proprii unei discipline, spre exemplu);
- *competența este conștientă*; competența este conștientă și asociată necesităților și intențiilor; or, persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține [5].

Competențele sînt rezultatul la care trebuie să ajungă educatul/studentul la sfîrșitul studiilor profesionale. Aceste rezultate constituie profilul obținut de student și sînt reprezentate sub forma „comportamentelor legate de funcțiile specifice lucrului” [6].

X. Roegiers definește competența ca „ansamblu integrat de capacități care permit cunoașterea unei situații și găsirea unei soluții mai mult sau mai puțin pertinente. Competența este constituită din mai multe capacități care interacționează într-o manieră integrată cu scopul realizării unei activități cu un grad sporit de complexitate” [7, p. 66]. Competența se formează și se evaluează la interacțiunea integralizată a activităților: *a ști, a ști să faci, a ști să devii* [8].

Din perspectivă cognitivă, competența este o stare, capacitatea de a acționa și nu o acțiune particulară. Această stare este legată de un sistem de cunoștințe conceptuale și metodologice, precum și de atitudini și valori care permit unei persoane a implementa judecățile și gesturile adaptîndu-le la situații complexe și variate. Termenul *competență finală profesională* nu implică faptul că ea nu are o prelungire ulterioară, ci faptul că este pregătită pentru a trece la un nivel superior. Pe parcursul instruirii cunoștințele și capacitățile profesionale, transmise de profesor și însușite de studenți, deseori și în mare parte, reușesc să se învechească. În aceste condiții, învățământul trebuie să țintească nu atît spre formarea unui set final de competențe, cît spre formarea *competenței de renovare a competențelor* [9].

Competența este o „stare cognitivă profundă”, „realizarea adecvată a problemei propuse”, „capacitatea de a realiza activitatea necesară”, „o stare psihică care permite a acționa independent și responsabil, persoana posedînd capacitățile și aptitudinile indisolubile exercitării anumitor funcții profesionale” [10, p. 82-88]; „existența studiilor speciale, a erudiției

generale și particulare; perfecționarea științifico-profesională continuă.” [11, p. 127]; „pregătirea profesională și capacitatea de a exercita obligațiunile și responsabilitățile în activitatea zilnică” [12, p. 154]; „pregătirea potențială de a rezolva probleme cu competență profesională” [13, p. 127-136]. Or, „competența permite a influența sau/și a rezolva problemele profesionale satisfăcător, într-un context particular, mobilizând diversele capacități într-un mod integrat” [14, p. 19].

Definirea competențelor pe care am adoptat-o comportă două consecințe majore pentru formarea profesională. Ea necesită: integrarea cunoștințelor disciplinare, a capacităților și atitudinilor; stabilirea unui parteneriat cu instituțiile care oferă o ajustare între cunoștințele teoretice și cunoștințele practice, modalități de observare și evaluare a competențelor specifice.

Competența profesională inițială are următoarele caracteristici: este inerentă unei persoane; integrează cunoștințe, capacități și atitudini; se manifestă în situații reale, practice, plecând de la finalitățile de atins într-un context practic dat; o non-manifestare a competenței nu semnifică absența acesteia, dar faptul că în contextul propus nu este posibil a o pune în acțiune [15].

Orice acțiune umană se desfășoară conștient. Dar anumite operații, care intră în componența respectivei acțiuni, în rezultatul repetărilor continue, încetează să fie desfășurate conștient. Conștiința, în această situație, controlează doar ghidarea generală a acțiunii. În cazul apariției unor dificultăți în derularea operațiilor, conștiința reîncepe să controleze operațiile detaliat.

Competența este o acțiune dezvoltată prin intermediul repetărilor continue ale uneia și aceleiași operații, caracterizată printr-un nivel înalt al însușirii și lipsei de control conștientizat asupra acestei acțiuni. Competențele apar și se fixează în rezultatul faptului că acțiunile efectuate au succes și sînt justificate. Fiecare competență funcționează și există în sistemul de competențe pe care persoana le stăpînește. Unele dintre ele ajută unei noi competențe a funcționa, altele o împiedică, celelalte o modifică etc. Acest fenomen se numește *interacțiunea competențelor* [5].

Legea generală de dezvoltare a competenței constă în faptul că, intrînd în contact cu o problemă nouă, persoana încearcă, în primul rînd, să aplice metode de acțiune pe care le cunoaște, transferînd problema în cauză în experiența proprie a rezolvării problemelor asemănătoare. Succesul unui astfel de transfer rezidă în corectitudinea procesului de valorificare a problemelor din punctul de vedere al metodelor de rezolvare. A transfera competențe corect și cu succes asupra noilor probleme înseamnă a însuși rapid și cu greșeli minime noile tipuri de activitate. Cu cît mai mare este cercul de obiecte, la care persoana poate aplica competențele dobîndite, cu atît mai mare este cercul problemelor pe care aceasta este aptă a le rezolva. Competența este aptitudinea de a acționa independent pe baza cunoștințelor universale obținute anterior. Astfel, conceptul de competență schimbă ideea despre evaluare și calificare, or, este important nu atît ca individul să aibă o organizare internă a ceva, dar posibilitatea de a utiliza ceea ce este [16].

Problema selectării competențelor de bază (universale, transferabile) este una principală pentru reînnoirea învățămîntului universitar. Soluționarea acesteia ar trebui să ia în considerație caracteristicile definitorii ale competenței, fapt care va conduce la instalarea unor principii și criterii durabile atît pentru cadrul de referință al formării profesionale inițiale, cît și pentru evaluarea rezultatelor activității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*/Ministerul Învățămîntului, Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare; Vl.Guțu, Vl.Pâslaru, V.Goraș-Postică et al., Cimișlia, TipCim, 1997.
2. Roegiers, X., *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves?* În: Toualbi-Thaïlibi, K. & Tawil, S. (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, 2005, pp.107-124.
3. Evéquo, G., *Les compétences-clés*, Paris, Editions Liaisons, 2004.
4. Travaux du groupe DeSeCo, *Definitions and selection des compétences (DESECO): fondements theoriques et conceptuels, document de strategie*, 08-Nov-2002, p. 8-9.
5. Henry, J., Cormier, J., *Qu'est-ce qu'une compétence?// Les archives de DISCAS*, 2006.
6. Goulet, J.-P., *Construire un chateau de sable//Pédagogie collégiale*, 1994 a), 8(2), p. 55.
7. Gerard, F., M., Rogiers, X., *Concevoir et evaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, 1993.
8. Delors, J., *Comoara lăuntrică: raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul al XXI-lea*, Iași, 2000.
9. Кузьминов, Я., *Российское образование: что мы можем сделать?//Учительская газета, № 11, 23 мая 2005.*
10. Маркова, А., К., *Психологический анализ профессиональной компетентности учителя//Советская педагогика*, 1990, № 8, p. 82-88.
11. Лотова, И., П., *Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб*, Москва, Изд.-во МГСУ «Союз», 1999.
12. *Психология и педагогика*, Учебное пособие/Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В.Васиной, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина, Москва, Изд.-во Совершенство, 1998.
13. Попова, Е., В., *Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема //Известия Южного отделения Российской Академии Образования*. Выпуск I, Ростов н/Д., 1999, p. 127-136.
14. Bellier, S., *Compétences en action*, Paris, Editions Liaisons, 2000.
15. *Office de la langue française du Québec. Grand dictionnaire terminologique*, 2006.
16. Шишов, С., Е., Кальней, В. А., *Мониторинг качества образования в школе*, М., 1998, p. 85-86.

Recenzenți:

dr., conf. univ. Victoria COJOCARU
dr., conf. univ. Victoria SOCOLOVSCHI



Olga SUGAC

Universitatea Tehnică din Moldova

Metodologia de aplicare a modelului pedagogic de formare tehnologică inițială și artistico-tehnologică a inginerilor din industria confecțiilor textile

Abstract: *This article examines particular aspects of methods of pedagogical model application for initial technological and artistic-technological training of sewing industry engineers from the perspective of training arrangement and educational activity control. It covers the notion of 'technological art' and offers criteria for its evaluation.*

Cuvinte-cheie: *instruire formativă, abordare individuală, activitate artistico-tehnologică, creativitate tehnologică, particularități psihologice ale personalității studentului, analiza calitativă și cantitativă a produsului activității.*

Confecționarea unui produs finit în industria textilă este un proces complex (proiectare, tehnologie adecvată, design etc.) și impune anumite cerințe în pregătirea profesională a specialiștilor implicați în crearea modelelor de vestimentație. Demersul pedagogic urmează să asigure pregătirea corespunzătoare a specialiștilor. Modelul pedagogic de formare tehnologică inițială (TI) și artistico-tehnologică (AT) a viitorilor ingineri din industria textilă, elaborat de noi, este direcționat spre dezvoltarea multilaterală a celor educați, adică se axează pe principiul orientării către personalitatea studentului.

În articolul dat vom aborda unele aspecte ale metodologiei de aplicare a modelului pedagogic, din punctul de vedere al organizării instruirii, utilizării modalităților și instrumentelor qualimetrice de determinare a eficienței acesteia.

Amintim că pregătirea tehnologică inițială și artistico-tehnologică a studenților este o componentă a pregătirii profesionale generale a inginerilor din industria textilă și se realizează în cadrul prelegerilor și activităților de laborator „Bazele tehnologiei confecțiilor textile” (BTCT), precum și pe parcursul primei practici tehnologice. Aceste cursuri oferă studenților cunoștințe de bază privind tehnologia și designul vestimentației. Lucrările de laborator își au ponderea lor în perfecționarea abilităților artistico-tehnologice (AAT), din

perspectiva corelării teoriei și practicii și a înglobării achizițiilor din diverse domenii de profil.

De eficiența organizării procesului de studiu la cursurile speciale (începând chiar din anul I), de abilitatea studenților de a-și valorifica propriul potențial și de a aborda creativ problemele ce îi vizează depinde atitudinea lor ulterioară față de actul cunoașterii și autoafirmarea lor în plan profesional.

Metodologia aplicării modelului pedagogic de formare TI și AT a studenților cu specializare în industria textilă (vezi Tabelul) presupune însușirea cunoștințelor și abilităților prin introducerea de noi elemente în activitatea artistico-tehnologică. Tînărul va aborda conținutul asimilat ca pe un lanț de sarcini strîns corelate.

Modelul pedagogic propus de noi, care prevede abordarea individuală și orientarea spre „zona proximei dezvoltări” a studentului în cadrul primei practici tehnologice, permite detașarea de soluții simpliste în fabricarea confecțiilor și ghidarea către sarcini de complexitate sporită, pe care studentul le-ar putea realiza de sine stătător, manifestîndu-și aptitudinile și dexteritățile sub supravegherea nemijlocită a profesorului.

Analizînd cercetările pedagogilor A. C. Markov, A. B. Orlov și L. M. Fridman [1] și în baza experienței proprii, am ajuns la concluzia că întru a le stimula interesul pentru cunoaștere, întru a le dezvolta gîndirea analitică și gustul estetic, este rezonabil ca, la etapa inițială de studiere a tehnologiei confecțiilor textile, orele de laborator să fie organizate în 3 faze:

- **motivarea**, în procesul de elaborare a situației-problemă se formulează sarcina principală de studiu;
- **cognitiv-operațională**, pe parcursul acesteia activitatea studenților are un caracter creativ și contribuie la dezvoltarea spiritului inventiv;
- **reflexiv-evaluativă**, studenții învață să reflecteze asupra propriului parcurs, să-l aprecieze, confruntînd rezultatele activității lor cu scopurile proiectate.

Cerințele metodice pe care le-am elaborat și le-am utilizat la lecțiile practice, paralel cu jurnalul practicii, permit îmbinarea instruirii frontale și a celei individuale,

acordă studentului mai multă independență în acțiune și asigură, în același timp, controlul pe etape al activității acestuia.

De menționat că „...instruirea niciodată nu va fi eficientă, dacă profesorul nu-și va cunoaște studentul” (2, p. 160). Evident, este vorba, în primul rând, de testarea inițială, întrucât cea intermediară, și cu atât mai mult testarea finală a studentului, în contextul instruirii formative, se produce mai târziu. Cunoașterea particularităților de personalitate ale celui educat la etapa incipientă, inclusiv a potențialului său creativ, a intereselor și motivației acestuia, facilitează identificarea oportunităților de depistare și de dezvoltare a achizițiilor în condițiile instruirii de masă din instituțiile de învățământ superior.

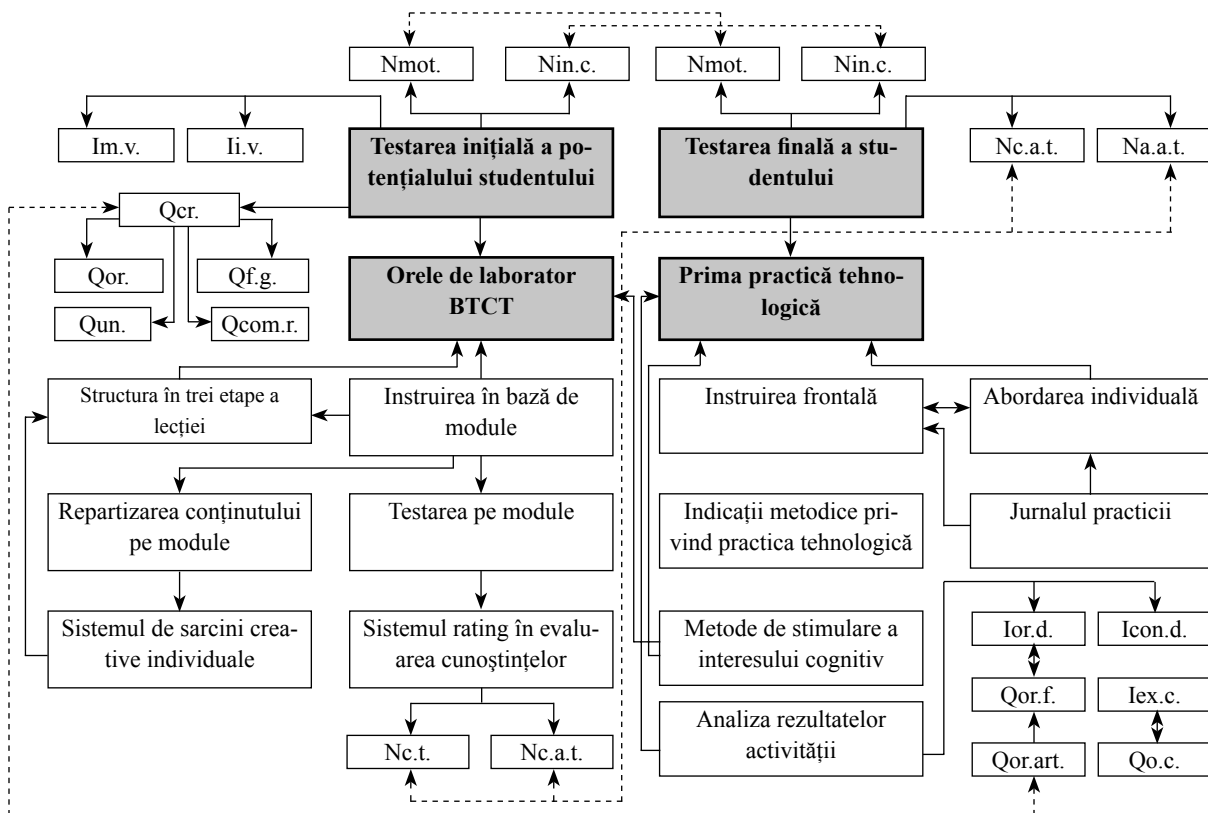
În acest context, D. Raven susținea următoarele: „Neglijarea rezultatelor testării nivelului inițial de cunoștințe al studentului face mai dificilă activitatea profesorului și reliefează deficiențele sistemului de învățământ contemporan” (3, p. 35). Acest fapt poate determina, ulterior, exigențe neadecvate, cărora studenții nu le vor putea face față sau datorită cărora nu își vor putea dezvolta aptitudinile.

Reieșind din cele expuse și în temeiul principiilor teoretice despre structura personalității, asupra căror

insistă B.M. Teplov, K.K. Platonov, K.M. Gurevici ș.a., analizând particularitățile de instruire a studenților cu specializare în industria textilă, ținând cont, totodată, și de importanța motivației și a sferei cognitive a individului pentru afirmarea în domeniul dat, am elaborat o metodică de testare a nivelului inițial al studentului, pe care o expunem în continuare.

Metodologia de aplicare a modelului pedagogic (vezi Schema) vizează trăsăturile de personalitate de evaluat și rolul testării lor în procesul de instruire. Astfel, în scopuri de diagnosticare, nivelul de instruire al studenților s-a analizat cu ajutorul *indicelui memoriei vizuale* $I_{m.v.}$ și al *indicelui inteligenței verbale* $I_{i.v.}$; pe calea anchetării s-a determinat *nivelul motivației pentru studiu* $N_{mot.}$ și *nivelul interesului pentru cunoaștere* $N_{int.cun.}$. Potențialul creativ al studenților a fost analizat prin intermediul testelor proiective, în baza cărora a fost estimat *coeficientul creativității individuale* $Q_{cr.}$, care include *coeficientul originalității în gândire* $Q_{or.}$, *coeficientul flexibilității de gândire* $Q_{f.g.}$, *coeficientul unicității* $Q_u.$ și *coeficientul complexității reprezentării* $Q_{com.r.}$. Cu regret, în acest articol nu avem posibilitate să descriem detaliat instrumentele qualimetrice și procesuale ale metodicii respective; ne-am referit la anumite aspecte ale testării

Metodologia aplicării modelului pedagogic de formare tehnologică inițială și artistico-tehnologică a inginerilor din industria textilă





potențialului individului în alte publicații.¹

Reieșind din schema prezentată mai sus, conchidem că metodologia aplicării modelului pedagogic de formare TI și AT a studenților cu specializare în industria textilă include atât testarea inițială a potențialului creativ, a motivației și a reușitei acestora, cât și evaluările curente și finală, efectuate în baza sarcinilor realizate sau a produselor activității.

Întrucât la implementarea respectivului model pedagogic au fost utilizate elemente de instruire problematizată și pe module, aprecierea curentă a cunoștințelor și abilităților tehnologice inițiale N_{ct} și artistico-tehnologice $N_{ca.t.}$, $N_{a.a.t.}$, achiziționate de studenți la orele de laborator, s-a efectuat prin sistemul rating de evaluare a cunoștințelor.

Cu regret, literatura din domeniu conține în special indicații despre *ce* trebuie de format și dezvoltat, mai puțin recomandări privind *cum* putem constata nivelul de realizare.

Activitatea experimentală ne-a condus spre elaborarea unei serii de indici cantitativi și calitativi prin care să se determine eficiența formării TI și AT, cu scopul de a fixa raportul dintre potențialul creativ al studentului (coeficientul creativității individuale $Q_{cr.}$), stabilit la etapa inițială de instruire, și originalitatea confecțiilor concepute de acesta în cadrul primei practici de instruire. Argumentarea științifică a respectivelor indici nu este posibilă fără a cerceta esența **actului artistico-tehnologic**, manifestată nemijlocit în procesul activității tehnologice a studentului.

Nu vom recurge la o examinare aprofundată, ci vom menționa doar că, în opinia majorității cercetătorilor preocupați de acest subiect, esența **creativității** constă în dimensiunea lui socială. Specialiștii din domeniu își fundamentează demersul în baza criteriului „inovație”. S.L. Rubinstein propune o definiție mai amplă a concep-

tului dat. În viziunea sa, **creativitatea** este o activitate de ordin social, prin care omul creează noi valori spirituale și materiale. Totodată, ca act productiv, creativitatea se caracterizează prin *individualitate* (după caracterul realizării și rezultat), *originalitate* și *unicitate* social-istorică (nu doar individuală) [4].

Astfel, definițiile date respectivului concept diferă în funcție de aspectul examinat: *procesual* sau *rezultativ*, sau reflectă, concomitent, ambele.

În ceea ce privește actul artistico-tehnologic, acesta trebuie abordat sub ambele aspecte. Astfel, în accepțiunea lui A.T. Șumilin, *inovația* în actul creativ înseamnă, în primul rând, *originalitate*, detașare de stereotipuri, de clișee [5]. Scopul constă nu numai în obținerea unui rezultat nou, dar și a unui produs, deja existent, prin *mijloace noi*, aplicând *cunoștințe noi*, realizând, astfel, un produs cunoscut printr-o metodă nouă, originală. De aceea, în activitatea artistico-tehnologică, conceperea „noului” trebuie percepută nu doar din perspectiva rezultatului final, ci și din perspectiva mijloacelor, procedeele/metodelor care permit obținerea unui produs cunoscut prin reducerea timpului de realizare și/sau a volumului materialelor utilizate.

În funcție de rezultatele activității, creativitatea poate fi examinată ca o etapă de trecere de la nivelul inferior (*creativitate subiectivă* – în primii ani de studiu) la cel superior (*creativitate obiectivă* și *obiectiv-subiectivă* – în anii ulteriori și la studenți concreți).

Ținând cont de cele expuse, întru efectuarea unei analize mai ample a produselor activității artistico-tehnologice a studenților specializați în industria textilă pe parcursul primei practici de instruire, am elaborat indici *calitativi* și *cantitativi* (prezentați în Tabel) care reflectă mai elocvent nivelul creativității artistico-tehnologice a studentului.

În Tabel, analizăm indicii **originalității** $I_{or.dec}$ și **armonizării** $I_{con.dec}$ în raport cu tipurile elementelor de finisaj/accesorii utilizate de studenți la prezentarea artistică a articolelor confecționate. Bineînțeles, este vorba de originalitate relativă.

Analiza comparativă a produselor confecționate în cadrul primei practici de instruire, în baza indicilor elaborați, ne-a permis să determinăm următoarele: coeficientul originalității articolelor $Q_{or.art.}$ confecționate de studenții din grupele experimentale este cu 34,1% mai înalt decât al celor confecționate de studenții din grupele de control, fapt care confirmă eficiența aplicării metodologiei de formare TI și AT a studenților cu specializare în industria textilă.

Conform calculelor noastre experimentale, media aritmetică a coeficientului corelației dintre coeficientul creativității individuale $Q_{cr.}$ și coeficientul originalității articolului $Q_{or.art.}$ confecționat de student în cadrul primei practici de instruire, constituie 0,48, fapt ce indică asupra

¹ Сугак О.В., *О готовности студентов к обучению в вузе*//Pedagogie în inginerie. Materialele conferinței științifico-pedagogice a F.I.U. Rezumatele lucrărilor. 22 noiembrie, Chișinău, 2002, p.188-201.

unei conexiuni moderate satisfăcătoare ($0,3 \leq r_s < 0,5$). Totodată, s-a constatat următoarea tendință: în grupele experimentale coeficientul corelației dintre indicii cercetați s-a dovedit a fi mai redus decât în grupele de control. Aceasta se explică prin crearea unor condiții optime de abordare individuală, de dezvoltare a gândirii și capacităților creative în cadrul orelor practice, fapt care s-a manifestat prin originalitatea articolelor confecționate de studenții din grupele experimentale, aceștia demonstrând, la etapa inițială de instruire, un nivel mai redus de creativitate. Pe când în grupele de control, unde nu s-a ținut cont de „zona proximei dezvoltări”, coeficientul corelației dintre indicii cercetați a reliefat o conexiune semnificativă (0,49-0,697), întrucât studenții au muncit după capacitățile lor potențiale.

Tabel. Caracterizarea indicilor de eficacitate a activității artistico-tehnologice a studenților cu specializare în industria textilă

Categoriile indicilor de formare TI și AT	Caracterizarea indicelui			
	Denumirea	Simbolul	Conținutul	Formula de calcul
Indicii calitativi	1. Omogenitatea constructivă a articolului confecționat	$I_{ex.c.}$	Caracterizează gradul de corespundere dintre structura articolului confecționat și modelul de bază al vestimentației.	-
	2. Originalitatea elementelor de finisaj/accesoriilor	$I_{or.dec.}$	Caracterizează originalitatea elementelor de finisaj utilizate de student raportată la elementele de finisaj aplicate de alți studenți din aceeași grupă.	-
	3. Concordanța elementelor de finisaj/accesoriilor	$I_{con.dec.}$	Corespunderea elementelor de finisaj alese articolului confecționat în funcție de stil, destinație, formula coloristico-artistică a țesăturii (culoare, structură, caracterul desenului).	-
Indicii cantitativi	1. Coeficientul omogenității constructive a modelelor	$Q_{o.c.}$	Raportul $Q_{o.c.}$ dintre articolul concret $I_{o.c.art.}$ și mărimea maximă $I_{o.c.}$.	$Q_{o.c.} = \frac{I_{o.c.art.}}{I_{o.c.max.}}$ ($I_{ex.c.max.} = 3$)
	2. Coeficientul originalității elementelor de finisaj	$Q_{or.fin.}$	Raportul dintre numărul de studenți care au folosit respectivele elemente de finisaj Nr_i și numărul total de studenți în grupă $Nr_{max.}$.	$Q_{or.fin.} = 1 - \frac{Nr_i}{Nr_{max.}}$
	3. Coeficientul originalității articolului	$Q_{or.art.}$	Media aritmetică dintre coeficientul originalității finisajului $Q_{or.fin.}$ și coeficientul omogenității constructive a modelului $Q_{o.c.}$.	$Q_{or.art.} = \frac{Q_{or.fin.} + Q_{o.c.}}{2}$

Indicii cantitativi și calitativi ai eficienței formării TI și AT a studenților specializați în industria textilă, elaborați de noi, evaluați după produsele activității artistico-tehnologice, ne-au permis să scoatem în evidență doar una dintre posibilele abordări în metodologia determinării nivelului de dezvoltare a celor instruiți. Însă atingerea obiectivului major al demersului didactic axat pe creativitate este posibilă doar îmbinând organizarea procesului educațional, pe baze științifice, cu alte componente ale sistemului de învățământ, stabilite în modelele pedagogice de pregătire profesională a specialiștilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

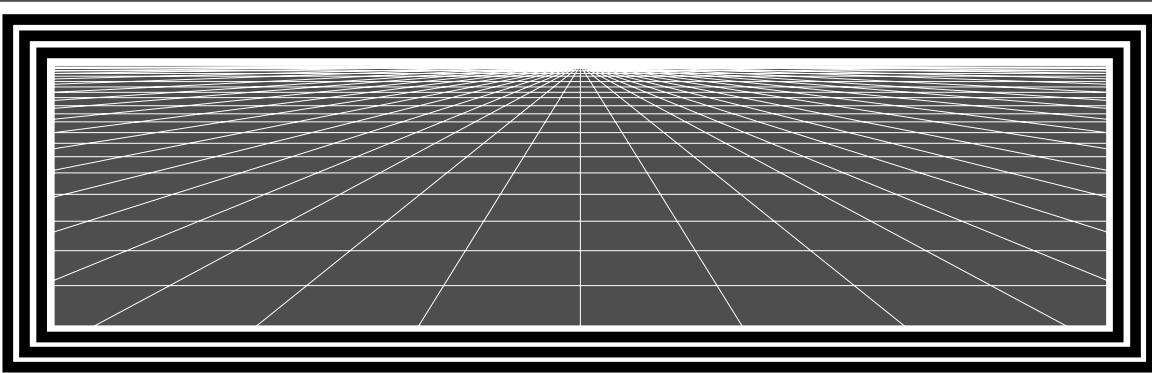
1. Маркова, А.К.; Орлов, А.Б.; Фридман,

Л.М., *Мотивация учения и её воспитание у школьников*, М., Педагогика, 1983.

2. Бабанский, Ю.К., *Оптимизация учебно-воспитательного процесса*, М., Просвещение, 1982.
3. Равен, Д., *Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы*, М., 2001.
4. *Педагогические теории, системы, технологии: Справочные материалы*, Рязань, 1999.
5. Шумилин, А.Т., *Вопросы становления теории творчества*, В кн. *Пробл. философии*, К., 1978, вып.44, с.12-15.

Recenziți:

dr., conf. univ. Dumitru PATRAȘCU
dr., conf. univ. Mihai PAIU



VALORI PEDAGOGICE



Loretta **HANDRABURA**

conf. univ., absolventa promoției 1987, șc. din Baraboi

Școală făuritoare de personalități... ar fi calificativul cel mai indicat și mai relevant pentru una din cele peste 1500 de instituții preuniversitare din R. Moldova – **Școala medie din s. Baraboi, r. Dondușeni**, actualmente **Liceul Teoretic “Prometeu”**. Acesta este, de fapt, și titlul lucrării de referință, semnată de acad. Ion Mahu, care a prezentat școala din Baraboi „prin prisma devenirii ascendente și a unui amplu experiment pedagogic cu importante și semnificative inovații teoretice și aplicative, prin armonizarea lor cu maximum de randament și eficacitate întru formarea personalității generației contemporane.”¹ Un calificativ renume, certificat și probat de-a lungul celor 110 ani de funcționare a școlii prin calitatea instruirii și educației, oferită cu competență și dăruită cu dragoste celor peste o sută de promoții de elevi.

“Școala este pîrghia cea mai puternică pe care se reazemă existența și înălțarea neamurilor.”

(C. Georgescu)

Cunoașterea trecutului unei instituții nu poate fi ignorat, nu avem dreptul să-l uităm. Anume el alimentează pînă în

¹ Vezi acad. Ion Mahu, *BARABOIUL – școală făuritoare de personalități*, Ch., 2007, p. 4. Experimentul pedagogic realizat de Larisa și Ion Mahu, profesori de chimie și biologie, a constat în introducerea *muncii agricole* ca obiect de studiu în școlile sătești, devenind „fundamentul inovator și reformator al învățămîntului din R.Moldova în anii 1953 și 1960.”

“BARABOIUL – școală făuritoare de personalități”

prezent rădăcinile, trunchiul și aripile de zbor pentru înălțare, dar și „pentru cădere” cu demnitate, vorba poetului Gh.Vodă, ale organismului mereu viu numit școală. Prin munca asumată a “semănătorilor de lumină”, timp de un secol s-a edificat templul cunoașterii și al marilor aspirații, care s-a menținut în anumite perioade, atunci cînd deznădejdea și indiferența i-a contaminat pe o parte din dascăli – modele morale și comportamentale, catalizatori ai schimbărilor și pilonii valorilor eterne, chiar și în „vremuri de restriște”.

Biografia unei școli cu tradiții, cum este cea din Baraboi, reprezintă în termeni de microsistem nu numai etapele de constituire și dezvoltare a învățămîntului de la noi, dar și un periplu de formare a unor destine concrete, a unui neam. Iată cîteva crîmpeie reconstituite în baza unor informații documentare pertinente, inserate în paginile primei monografii despre istoria satului *Baraboi – un sat din valea Răutului de Sus*, semnată de cercetătorul Dinu Poștarencu, grație lui Ion Prisacaru, de baștină baraboian, autor al proiectului și editor.²

1 septembrie 1897 – fondarea **Școlii normale din Baraboi** (*Baraboiskaia vtoroklasnaia șkola*), în care au învățat elevi din jud. Bălți și Sorooca, fiind cea de-a șasea instituție de acest fel din Basarabia încep. de sec. XX, în rezultatul efortului conjugat al preotului bisericii din Baraboi, Vladimir Mahu, care ulterior a devenit directorul acestei școli, dar și al insistenței locuitorilor satului care au

² Ion Prisacaru, director general „Exinf-Service” SRL, este autorul, editorul și realizatorul unui dublu proiect spiritual, al monografiei de excepție, ce recuperează un gol care diminuea conștiința istoriei locale a baraboiienilor, și al unei capele, aduse în dar în ziua de hram a satului, la Sfînta Maria Mică, pe 21 septembrie curent – “cu gîndul la vatra strămoșească”, ghidat nu numai de sentimentul creștin al perpetuării uni neam prin credință și iubirea aproapelui, ci și prin cunoașterea rădăcinilor. Or, numai avînd conștiința istoriei locale, a rădăcinilor neamului în sensul îngust, de rude, putem să accedem ca și atașament, atitudine și fapte la conștiința națională, pe care nimeni nu-și va mai permite să ne-o conteste.

contribuit la deschiderea și funcționarea lăcașului.

Într-un răstimp foarte scurt, școala și-a făcut un nume, datorită pregătirii ireproșabile, talentului pedagogic și calității umane a cadrelor didactice, în frunte cu Vl. Mahu, care a condus-o timp de peste un deceniu. La 1901-1902, aceasta înregistra, alături de școala din Alexandrovca, jud. Akkerman, cele mai bune rezultate școlare, iar la 1905 era cea mai solicitată împreună cu școala normală din Chișinău. Demn de menționat este și momentul de renaștere națională a românilor basarabeni începând cu anul 1917, școala din Baraboi fiind prima din jud. Bălți care a trecut de la limba rusă de predare la cea română.

1 septembrie 1897 (cu probabilitate) – **Școala-model bisericească parohială de pe lângă Școala normală din Baraboi**, deschisă, în opinia cercetătorului D. Poștarencu,³ în aceeași perioadă cu școala normală.

1898 – **Școala de învățare a scris-cititului din Baraboi**, reorganizată ulterior în *Școală bisericească parohială de două clase*.

La 1920, documentele atestă **Școala primară nr. 1 și nr. 2 și Școala medie din Baraboi, județul Bălți**.

1928 – **Școala primară nr. 1, nr. 2 și nr. 3, și Școala medie**. „În anuarul învățământului primar din România pentru anul 1933 este notat însă, consemnează istoricul D. Poștarencu, că în Baraboi funcționau două școli primare: una pentru băieți și alta pentru fete, în care învățau 314 băieți și 200 de fete.”⁴

Începând cu *1928*, **Școala medie din Baraboi** a fost transformată în **Gimnaziu Agricol**, care a funcționat până la 1944.

1944 – **Școala primară nr. 1, nr. 2** (a funcționat până în 1974) și **Școala medie din Baraboi**, singura de cultură medie din r. Rîșcani. Printre primii absolvenți ai ciclului mediu de învățământ (16 la număr) atestăm pe P. A. Testimițeanu, N. I. Onea, V. I. Cibotaru, care ulterior vor ajunge nume de referință în domeniile lor de activitate – medicină și pedagogie.

Începând cu *1 septembrie 2004*, **Școala medie din Baraboi** a fost reorganizată în **Liceul Teoretic “Prometeu”**.

“În școlile creatoare de cultură profesorul însuși trece examene.”

(C. Noica)

...Examene în fața propriei conștiințe de a fi și de a acționa în baza principiilor și valorilor pe care se fundamentează rostul nostru existențial, dar și în fața discipolilor pe care trebuie să-i inițieze și să-i ghideze

³ Ne referim la monografia D. Poștarencu, *Baraboi - un sat din valea Răutului de Sus*, Ch., 2007, și, în special, la capitolul foarte consistent pentru reconstituirea istoriei pedagogiei/dezvoltării învățământului în general de la noi, intitulat *Instituțiile de învățământ*, p.112-144.

⁴ *Ibidem*, p. 129.

corect, indiferent de conjunctura politică a timpului, în devenirea lor întru cultură și civilizație, întru armonie cu sine și cu cei din jur, așa încât să ajungă să fie „o binecuvântare pentru omenie”.

Directorii de pînă la 1944 și ceilalți 13 de la 1944 pînă în 2006, învățătorii și profesorii din trecut – Vladimir Mahu, Ioan Levițki, Ștefan și Ecaterina Roznovanu, Ioan Popovici, Maria și Ioan Maevschi, Ioan și Anastasia Spijavka, Ecaterina și Vasile Andreiu,⁵ Alexandru Mîță, Maria Eladi, Nadejda Onea, Anastasia Ciobotaru, Elisei Botezatu, Vasile Focșa, Vasile Tartan, Gheorghe Pribiș, Atanașie Burlacu, Leonid Guzun, Ioan Onea, Ion și Larisa Mahu, Vasile și Valentina Cibotaru, Alexandra și Isai Prisăcaru, Eugenia și Mihail Bogdan, Alexandru și Elena Cibotaru, Elena Tartan, Eugenia Bețivu, Anastasia și Grigore Cotorcea, Petru și Larisa Elpujan, Tudor Vahnovan, Ana Mîță, Aurelia Levițchi și mulți-mulți alții –, sînt doar o parte din dascălii consemnați de documentele timpului sau cunoscuți și apreciați de foștii și prezenții elevi ai școlii pentru entuziasmul, însuflețirea și spiritul de inițiativă, competența profesională, dăruirea, consecvența și verticalitatea umană.

“Ei și-au asumat destinul de pedagog și recunoștința discipolilor, indiferent de ceea ce au/am ajuns să fie/fim în trecerea noastră efemeră, nu poate fi decît una de grațitudine.” (L. Handrabura)

Datorită profesorilor mei am înțeles, peste ani de activitate pedagogică, că școala de toate nivelurile, în special cea preuniversitară, nu trebuie să fie anticamera vieții, ci unul din laboratoarele ei ocupate de elevi, în care originalitatea este salutată și încurajată și nu se merge pe uniformizare, iar corectitudinea, adevărul științific, patriotismul, spiritul cetățenesc, dragostea pentru istoria și limba română se altoiesc zi de zi vlăstarelor care ulterior, prin propria înflorire și temeritate, îi asigură continuitatea și vigoarea.

„Fortăreața educației și a științei din Baraboi”, precum a numit-o prof. univ. Anatol Ciobanu, a dat 73 de doctori și doctori habilitați, dintre care 5 academicieni (medicii L. Cobileanschi, I. Ababii, I. Corcimaru, chimistul A. Gulea, profesorul I. Mahu), conferențieri și profesori universitari (N. Testimițeanu, A. Spînu, V. Jitaru, N. Onea, I. S. Cibotaru, L. Ursu, Em. Onea, A. Cotorcea, L. Gugulan, A. Cibotaru, I. Cibotaru, P. Ionesie, Gr. Botezatu, L. Botezatu, Iu. Guzun, N. Burbulea, E. Musteață, Al. A. Botezatu, Iu. Burunciuc, D. Cibotaru), 7 cavaleri ai Premiului Național în știință și tehnică, managerii Ion Prisăcaru, A. Corcimaru ș.a. care au dus faima satului și a școlii în republică și peste hotarele ei.

⁵ „O spun fără exagerare: Baraboiul este astăzi o cetățuie a românismului”, semna la 1919 D.V. Țoni în organul cotidian al Basarabiei *Sfatul Țării*, în crochiul „Un învățător vrednic: Vasile Andrei”. Apud, D. Poștarencu, *Idem*, p. 126.

Aspecte inovatoare ale reformei învățămîntului românesc și ale legislației promovate de Dimitrie Gusti în perioada interbelică

Abstract: *This paper analyses the innovative aspects of Romanian education reform proposed by D. Gusti at the level of macro and microstructural finalities, the structure of the educational system and the policy of education. There are emphasized two trends which have influenced his pedagogical work: educational regionalism and locality. There are also underlined the legislative projects proposed by Gusti's ministerial board in order to fulfil the socio-educational reform.*

După terminarea primului război mondial, problema formării și consolidării unui *sistem național de învățămînt* este repusă în discuție într-un nou context istoric și pedagogic. Activismul specific pedagogiei românești interbelice s-a reflectat în *ideile reformatoare* promovate de D. Gusti și de personalitățile marcante ale echipei sale. Aceste idei au beneficiat de o susținere științifică aprofundată și au contribuit la realizarea unui salt calitativ în direcția definitivării sistemului național de învățămînt din România, considerat parte și resursă importantă, determinantă chiar, a procesului de dezvoltare și perfecționare a culturii naționale.

Coordonatele majore ale reformei educaționale inițiată de D. Gusti au anticipat unele dintre ideile novatoare ale pedagogiei contemporane:

- a) Problematika reformei învățămîntului, ca finalitate macrostructurală, a fost concepută din perspectiva unui concept pedagogic de maximă generalitate care a asigurat *înțelegerea fenomenelor de schimbare educațională* în mod rațional, organizat, sistematic, prin raportarea acestora la două criterii fundamentale: *dimensiunea schimbării* – care a presupus transformarea întregului sistem de învățămînt; *calitatea schimbării* – care a urmărit promovarea unei noi orientări în dezvoltarea sistemului de învățămînt din perioada respectivă, ceea ce trebuia să ducă la o nouă organizare a școlii, la un nou conținut al procesului de instruire, la o altă calitate a activității de predare-învățare-evaluare.
- b) Problematika reformei învățămîntului a fost concepută și din perspectiva *înțelegerii implicațiilor majore* nu numai asupra învățămîntului, ci și asupra culturii, a întregii națiuni, fapt care a impus transformări ample:
 - în *orientare* – transformare la nivelul finalităților pedagogice macrostructurale (idealul

educației și scopurile educației) și microstructurale (obiectivele educației) [4, p. 50-51];

- în *structura* sistemului de învățămînt – transformare la nivelul „structurii de adaptare internă” (organizarea învățămîntului pe niveluri, trepte, grade, cicluri etc.), la nivelul resurselor (didactico-materiale, umane, financiare, informaționale), la nivelul conducerii, la nivelul relațiilor cu comunitatea, cu mediul, cu agenții sociali implicați în educație [1, p. 17];
- în *conținutul* învățămîntului – stabilirea scopurilor, elaborarea obiectivelor și a situațiilor de învățare, evaluarea conținuturilor etc.

La nivelul *finalităților pedagogice macrostructurale*, sistemul de învățămînt interbelic era deficitar pentru că nu avea conturat un *ideal educațional* în concordanță cu tendințele de evoluție a realității pe plan școlar, dar și cultural. În îndeplinirea politicii școlare, Gusti considera necesar să se pornească de la realitatea complexă care este națiunea, de aceea a urmărit să transpună în planul deciziilor de politică școlară *concepția sa privind rolul fundamental al învățămîntului în raport cu națiunea. Idealul educației naționale*, creionat în această reformă, este în strînsă legătură cu conceptul de cultură care reprezintă „un proces, o devenire permanentă, niciodată o stare definitivă. ..., omul fiind totdeauna pe cale de cultivare” [3, p. 485]. Pe de altă parte, trebuie subliniat că aceste scopuri pedagogice servesc unui scop social mai înalt, apropiat de idealul educației naționale: „cultivarea poporului, transformarea sa în națiune care reprezintă o unitate superioară spiritual-socială”, astfel în măsura în care „cultura formează conștiința valorilor naționale, a solidarității și comunității naționale problema culturii este o chestie a rentabilității” [3, p. 486].

Finalitățile microstructurale – obiectivele pedagogice specifice școlii, care au stat la baza Anteproiectului de lege și a programelor analitice, au fost formulate și proiectate la nivelul *structurii sistemului de învățămînt* după cum urmează:

- *Școlile de copii mici* urmăreau realizarea unor *obiective pedagogice specifice*, determinate de rolul lor social:
 - a) să fie organizate înaintea școlii primare, dar nu ca o verigă separată de învățămîntul primar, ci prin integrarea lor unitară în cadrul aceluiași ciclu primar;
 - b) să contribuie la facilitarea procesului de in-

tegrare a copilului în școala primară, pentru a fi un sprijin atât pentru “acesta, cât și pentru familie și comunitate” [3, p. 565-566].

- *Obiectivele pedagogice specifice școlilor primare* se referă la acțiunile pe care va trebui să le îndeplinească învățătorul în numele vocației sale sociale:
 - să asigure fiecărui cetățean al țării un minimum de cunoștințe și deprinderi care „ajutând la îmbunătățirea vieții și măriindu-i productivitatea, fac utilă absolvirea școlii primare”;
 - să cunoască și să diminueze factorii care determină frecvența redusă a cursurilor școlilor primare;
 - să participe la dezvoltarea și adaptarea școlii din mediul rural la specificul regional, astfel încât aceasta să „devină un centru de îndrumare socială a satului, sprijinind cooperarea și acțiunea de educare a poporului” [idem, p. 493].
- *Școlile profesionale aveau obiective pedagogice specifice* determinate de necesitatea reorganizării învățământului profesional și concretizate în activități care urmăreau:
 - să valorifice învățământul primar și supraprimar regional, creînd o „mentalitate profesională” în special fiului de țaran, care trebuia să ajungă un bun „gospodar”;
 - să asigure „circulația elitelor” și la acest nivel prin orientarea absolvenților spre liceu și școli tehnice [idem, p. 510].
- *Obiectivele pedagogice specifice școlilor tehnice* vizau acțiuni menite să asigure:
 - legarea învățământului tehnic de cel primar, dar și de cerințele vieții sociale, prin colaborarea tuturor departamentelor interesate „cu ajutorul asociațiilor de producători și de muncitori, atât pentru a evita pericolul de teoretizare excesivă, cât și pentru a patra plasarea în măsura cea mai largă posibilă”;
 - pregătirea teoretică și practică a absolvenților cursului primar superior sau al cursului secundar teoretic echivalent, în vederea dobândirii unei profesii cu caracter industrial, comercial, agricol, casnic, urmărind „să formeze elementele capabile să ocupe locuri de conducere în industrie și comerț” [idem, p. 494].
- *Obiectivele specifice liceului* sînt determinate de acțiunile preconizate pentru ridicarea nivelului de pregătire teoretică a absolvenților de liceu:
 - studiul continuu al personalității elevilor, îndeosebi în „manifestările lor libere, din comunitățile de lucru”, pentru a le descoperi talentele și a-i sprijini să urmeze cursurile universității;

- să asigure o selecție riguroasă a elevilor dotați, devenind „o școală selectivă” pentru învățământul superior [3, p. 494].

- *Obiectivele specifice universității* decurg din reforma liceului:
 - să valorifice integral selecția realizată la nivelul liceului;
 - „să devină o instituție împodobită de talente” valabile ca specialiști de elită;
 - să ofere „o cultură politică, socială și economică necesară timpului” [2, p. 269].

Structura sistemului de învățământ propus de D. Gusti răspunde obiectivelor pedagogice prezentate anterior care au semnificația unor decizii de politică a educației, urmărind „o mai bună articulare a nivelurilor și treptelor școlare, corespunzător vîrstelor psihologice și condițiilor sociale existente” [5, p. XIV bis]:

între 7-11 ani, școala primară elementară; între 11-15 ani, gimnaziul, școlile normale (cl. I-IV), seminariile (cl. I-IV), școala primară curs superior de tip rural/pe regiuni și de tip urban;

între 15-19 ani, liceele cu profil litere, matematică și științe; școlile normale (cl. V- VII), seminariile (cl. V-VIII), școlile tehnice (agricole, industriale, comerciale; profesionale pentru fete – implică și ani suplimentari de practică); învățământul complementar (cu școli de ucenici și școli de gospodari);

între 19-23 de ani, universitățile, academiile (artistice, de arhitectură), școlile normale superioare, facultățile de teologie, academiile tehnice.

La limita dintre structura sistemului de învățământ și cea proprie culturii poporului, se adaugă „*cursurile pentru neștiutorii de carte*”, organizate pe categorii de vîrstă. Preocupările lui Gusti pentru alfabetizarea persoanelor adulte, chiar după vîrsta de 40 de ani, dar și pentru dezvoltarea personalității sociale a adultului prin școlile țărănești și căminele culturale, includ ideea deschiderii spre educația permanentă, ca direcție de formare-dezvoltare a personalității umane „pe toată perioada vieții prin valorificarea deplină a resurselor acestuia de autoinstruire și de autoeducație” [2, p. 121].

Concepția despre politica educației, proiectată de D. Gusti, trebuie raportată la *regionalismul pedagogic* care stă la baza reformei școlare. Această problemă angajează, îndeosebi, structura de organizare a învățământului primar din mediul rural. Principiul regionalist sau localist decurgea din necesitatea organizării școlii în conformitate cu cerințele specifice mediului *natural*. Aceste idei sugerate de D. Gusti au anticipat două curente pedagogice care vor fi promovate de discipolii săi – I. C. Petrescu și S. Stoian – în cadrul pedagogiei sociale.

Regionalismul educativ nu se reduce la studiul diferitelor obiecte de învățământ potrivit principiului intuiției,

ci dimpotrivă, are în vedere *studierea vieții regionale sub toate aspectele sale*: geografic, istoric, social, economic, cultural, pe bază de intuiție și experiență personală.

Localismul educativ s-a manifestat ca o orientare aparte în pedagogia românească, dar simultană cu regionalismul educativ. Localismul presupune nu doar un simplu contact cu spațiul fizic, ci cunoașterea locului, a satului în care fiecare școală își desfășoară activitatea. Cunoașterea trebuie să se înfăptuiască după reguli științifice oferite de metoda monografică gustiană. „Pedagogul va trebui să fie mai întâi sociolog și apoi pedagog”, afirmă S. Stoian [idem, p.17]. Această înseamnă că numai după ce avea să cunoască viața satului în toată complexitatea sa, învățătorul putea să acționeze pe plan educativ adaptând școala la realitatea vie.

Datorită timpului scurt în care D. Gusti a condus Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor, proiectul de reformă a învățământului primar în care se prevăzuse aplicarea regionalismului pedagogic nu a obținut putere de lege, iar cei care l-au succedat la acest departament au fost ostili introducerii unui astfel de concept pedagogic.

De remarcat viziunea clară pe care a avut-o D. Gusti în ceea ce privește *necesitatea elaborării unei legislații școlare reformatoare și realiste*. Autorul critică marea nepotrivire care exista între lege și realitate. De exemplu, învățământul primar obligatoriu, proclamat prin Legea din 1924, nu era realizabil în practică, din motive economice și sociale, decizia luată la nivel de Parlament având doar un caracter formal.

D. Gusti nu s-a limitat la o critică pasivă a legilor anterioare, ci a propus soluții care urmăreau o „revizuire a metodei de legiferare”, soluții care urmau să plece de la „un punct de vedere specific realității românești”. Tendința de modernizare a procesului instructiv-educativ în spiritul principiilor „școlii active” s-a regăsit la nivelul legislației școlare, susținută în perioada sa de ministeriat: *Anteproiectul de lege pentru reforma Învățământului primar* [6], *Proiectul pentru reforma programei școlii primare* [7], *Anteproiectul de lege pentru Învățământul secundar tehnic* [5] etc.

D. Gusti și colaboratorii săi au insistat asupra necesității diferențierii acestuia potrivit particularităților mediului geografic și au propus întocmirea unor programe cu caracter regionalist, gruparea cunoștințelor pe centre de interes, utilizarea unor metode active, crearea comunităților de muncă, conducerea autonomă a elevilor etc., în scopul unei mai bune adecvări a procesului instructiv-educativ la particularitățile fizice și psihice ale elevilor.

Criza din anii 1929-1933, ca și criticile formulate la adresa caracterului preponderent teoretic al învățământului secundar din România, au contribuit la creșterea interesului – din partea cercurilor guvernante

– pentru învățământul secundar practic. Astfel, în 1932, în timpul ministeriatului lui D. Gusti, au luat ființă *liceele agricole*, iar în 1936, *liceele industriale și liceele comerciale*. Studiile se încheiau cu un examen de bacalaureat, absolvenții având dreptul de a intra în învățământul superior. Numărul liceelor cu profil practic-industrial, dar, mai ales, agricol, nu a crescut însă atât cât ar fi fost necesar pentru economia națională.

Reforma socioeducațională propusă de Gusti a promovat cerințele „educației noi”, aplicată la scară universală. Adaptate la specificul național, aceste idei au asigurat înțelegerea corectă a fenomenului de schimbare educațională cu implicații majore asupra învățământului de toate gradele.

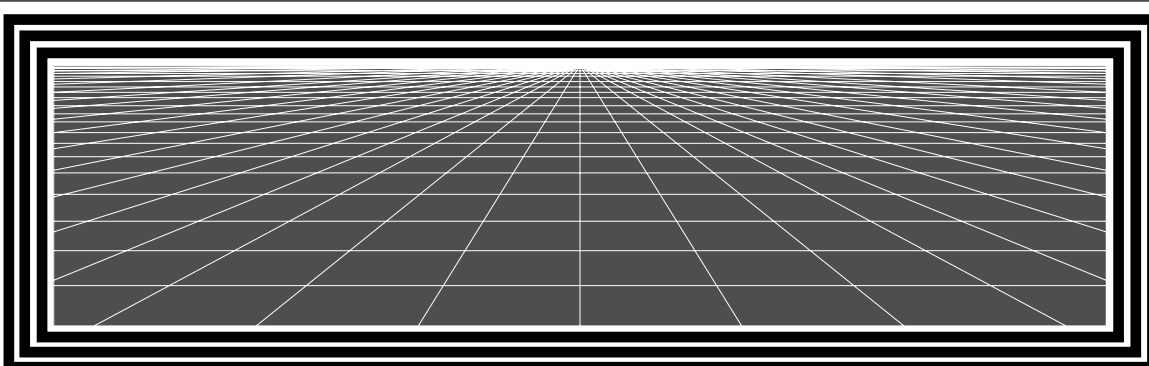
Pe baza cercetărilor de teren, desfășurate printr-o muncă de echipă, Gusti a evidențiat un aspect semnificativ care impunea o schimbare majoră: școala nu asigura realizarea unei funcții pedagogice importante, cea socială. Pentru eliminarea acestui neajuns, multe din ideile sale novatoare s-au materializat în măsurile propuse pentru dezvoltarea învățământului rural, adaptat la condițiile economice, sociale, culturale ale regiunilor, dar și a celui tehnic menit să asigure calificarea profesională necesară exercitării viitoarelor roluri sociale.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, G., *Reforma învățământului: O perspectivă istorică (1864-1944)*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, Editura Litera Internațional, 2002.
3. Gusti, D. (coord.), *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor, 1932-1933*, București, Tipărit Bucovina, 1934.
4. Nicola, I., *Pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
5. *** *Anteproiect de lege pentru Învățământul secundar tehnic*, în Gusti D. (coord.), *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor, 1932-1933*, București, Tipărit Bucovina, 1934, p. 1456-1562.
6. *** *Anteproiect de Lege pentru reforma Învățământului primar*, în Gusti D. (coord.), *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor, 1932-1933*, București, Tipărit Bucovina, 1934, p. 1464-1500.
7. *** *Proiect pentru reforma programei școlii primare*, în Gusti D. (coord.), *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor, 1932-1933*, București, Tipărit Bucovina, 1934, p. 1501-1545.

Marius Claudiu LANGA,
Universitatea din Pitești

Recenzent:
dr., prof. univ. Sorin CRISTEA



DOCENDO DISCIMUS



Natalia **CARABET**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

"Cultura timpului înseamnă a supune timpul și activitățile, nu a fi supus timpului și activităților."

(L. Zaivert)

Copiii se comportă așa de parcă ar avea la dispoziție tot timpul de pe lume! Ei nu se grăbesc să citească o carte sau să privească niște frunze, să aranjeze o jucărie. Copiii le este mai ușor decât adulților, ei nu sînt copleșiți de responsabilități, de urgențe; ei pot amîna orice activitate ce nu le este pe plac sau nu prezintă interes la moment. Poate prin aceasta se explică fericirea copilăriei, care-ți deschide viitorul în față și îți propune să-l modelezi cum voiești. Copiii își permit să nu măsoare timpul, adultul însă ține cont de faptul că ziua are 24 de ore, săptămîna – 7 zile... Cu toate acestea, sînt persoane care au deprins să-și repartizeze și să-și organizeze timpul, prețuindu-l, deseori, mai mult ca banul.

Timpul este un capital care poate fi estimat doar aproximativ. Unele calcule demonstrează: deși viața omului este destul de lungă, pot fi planificate doar 200.000 de ore. Din anii de viață însă trebuie să scădem timpul preconizat pentru consumul de alimente, somn, igienă. Utilizăm eficient timpul în proporție de 30-40%, cauzele pierderii de timp fiind: lipsa unui scop concret, o perspectivă neclară, incapacitatea de a te organiza, de a-ți planifica acțiunile, implicarea în activități neimportante etc.

În articolul dat am încercat să sesizăm importanța culturii timpului pentru fiecare persoană, indiferent

Managementul timpului

dacă este manager, profesor sau casnică. Sperăm că cei copleșiți de probleme sociale reflectate în evenimentele școlii contemporane vor gîndi altfel după citirea materialului dat.

Totul în viață se dezvoltă după anumite cicluri. Cercetătoarea Ch. Biuller, studiind biografiile unor savanți, personalități marcante, oameni simpli, vorbește despre 5 cicluri ale vieții: *ciclul I* – pînă la 16-20 ani – perioadă de stabilire și formare a personalității omului, ciclu care se consideră pregătitor; *ciclul II* – de la 20 pînă la 30 ani – perioadă a tatonărilor, a căutării locului în societate, a profesiei, a partenerului de viață, de aceea se caracterizează prin comiterea unor greșeli, se fac anumite planuri; *ciclul III* – de la 30 pînă la 50 ani – perioadă de maturizare, inclusiv creativă. În varianta optimă, individul s-a găsit pe sine și locul în societate, are un partener de viață, este realist în evaluarea potențialului personal, a realizărilor sale; *ciclul IV* – de la 50 pînă la 70 ani – perioadă a îmbătrînirii lente, se încheie activitatea profesională și ascendențele în carieră, scade rezistența fizică, nu se mai trasează obiective majore, apare necesitatea de a trage concluzii, de a reflecta asupra momentelor trăite; unele persoane sînt atrase de singurătate, de amintiri; *ciclul V* – de la 70 ani. Deseori, din cauza decesului partenerului de viață, individul manifestă neliniște, dorința unei vieți calme.

HORMONUL TIMPULUI

Ce ne organizează în așa mod încît să putem percepe timpul? De ce la o anumită oră ne este foame, la alta – somn? Savanții susțin că aceste lucruri se datorează secreției hormonului *melatonina*. Anume el "împune" organele să funcționeze ca un ceasornic. În cursul zilei, nivelul scăzut al melatoninei în organism ne face activi, pe cînd noaptea secreția acesteia este mai mare pentru a-i permite organismului să se relaxeze. Tocmai de aceea se recomandă să respectăm regimul de somn.

“O persoană înceată, dar care nu pierde țelul din vizor este cu mult mai abilă decât persoana care se mișcă repede, dar care nu are un scop definit și clar în viață”.

(G. Lessing)

Cu siguranță, avem cunoștințe care sînt ocupate la serviciu ca și noi, dar, fiind active, pline de viață, practică și fitnessul, și pescuitul, și înotul etc. De unde au timpul necesar pentru aceste activități? Asemenea persoane se concentrează numai asupra lucrurilor importante, proiectîndu-și activitățile, urmărind funcționalul, formîndu-și abilitatea de a delega responsabilități și de a avea încredere în oameni. Apare o întrebare inevitabilă în acest context – care dintre activități sînt importante și care mai puțin?

Cu cît mai reușit distribuim timpul, cu alte cuvinte îl *planificăm*, cu atît mai rațional îl putem utiliza. A planifica, după L. Zaivert, înseamnă a apropia realizarea obiectivelor. A planifica înseamnă a economisi timpul.

8 MINUTE de planificare economisesc 1 ORĂ DE LUCRU.

Planurile făcute pe hîrtie, adică scrise, au prioritate, deoarece:

- dacă nu sînt schițate, înregistrate, ele se uită;
- planul scris este un factor motivator pentru lucru, pentru realizarea lui;
- avînd în față un plan scris nu vă permiteți să irosiți timpul de care dispuneți, aveți dorința să finisați mai repede lucrul început;
- planul scris vă ajută să evaluați și să monitorizați toate etapele;
- puteți contramanda conștient realizarea unor activități;
- dacă dispuneți de timp pe lîngă realizarea celor planificate, puteți îndeplini și alte activități;
- planurile zilnice, săptămîniale etc. prezintă dovada activității dvs. în aceste perioade de timp.

“Timpul va găsi întotdeauna buzunare pentru dvs., doar să aveți ce pune în ele.”

(Fr. Nietzsche)

Pentru a ne învăța să planificăm fiecare zi de lucru, trebuie să știm că:

- Ziua este cea mai mică unitate de timp (avînd în vedere activitatea profesională), pe care o putem planifica, evalua;
- Un plan al zilei conține activitățile pe care preconizați să le realizați astăzi;
- Fiecare nouă zi poate fi planificată din nou, altfel, indiferent de succesul sau insuccesul celei de ieri;
- Cine nu-și poate planifica o zi, nu va putea planifica activitatea pe perioade de timp mai îndelungate (lună, an);

- Obiectivele zilei de azi trebuie să fie cît mai concrete, pentru a vă concentra și a le atinge;
- Nu planificați pentru o zi prea multe activități;
- Planul zilnic, întocmit și respectat pe parcursul mai multor zile, devine o obișnuință. Acesta ar fi scopul nostru – să ne obișnuim să ne proiectăm activitatea;
- Este foarte important să ne învățăm a spune NU. Nu – pauzelor dese de cafea, nu – colegilor care vorbesc mult și despre nimicuri, nu – rezolvării problemelor altor persoane etc.

Prezența unui plan indică maturitatea personală, care poate fi măsurată prin următoarele criterii: speranță și optimism, încredere în ceea ce fac, în ceea ce sînt, dragoste pentru activitatea aleasă, pentru cei cu care realizez ceva și pentru care muncesc, perseverență și creativitate, cu alte cuvinte dorința de a munci, de a munci bine și cel mai bine, colaborare – aspirația de a forma o echipă de adepți, de persoane care gîndesc ca mine, fidelitate față de obiectivele comune, față de persoanele care mă înconjoară, respectul de sine, acceptarea de sine.

Listele sînt importante pentru că: te ajută să-ți amintești ce ai de făcut, îți organizează mintea, îți fac ordine în gînduri, te ajută să faci un inventar, te motivează și indică o direcție, te ajută să fixezi obiective, te ajută să stabilești priorități, să te concentrezi asupra unui lucru, îți oferă satisfacție atunci cînd bifezi realizările, te ajută să vizualizezi.

Concomitent, pentru succesul și simțul de realizare, împlinire în carieră, este necesar ca fiecare dintre noi să se conducă de următoarele criterii:

- să manifest interes personal;
 - să manifest interes social, adică interes pentru realizările, performanțele celorlalți;
 - să fiu responsabil pentru viața mea, serviciul meu, greșelile mele;
 - să demonstrez toleranță în relațiile cu elevii, subalternii;
 - să pot manevra, să fiu gata de schimbări;
 - să conștientizez faptul că lumea este instabilă, neideală, dar că e frumos să trăiești;
 - să fiu responsabil, să accept ideea că nu pot fi un bun manager dacă nu-mi asum anumite obligațiuni;
 - să fiu inventiv și creativ în orice situație: în rezolvarea unor probleme de reparații, de căutare a sponsorilor, de apreciere a elevilor, de conlucrare cu părinții etc.;
 - să pot gîndi analitic, să fiu un model de cercetător;
 - să mă estimez la justa valoare, să nu permit subaprecieri;
 - să accept intuitivitatea altora, oricine are dreptul să gîndească, să prevadă anumite situații;
 - să accept, în calitate de manager, că trebuie primul să-mi asum riscuri;
 - să învăț să lucrez pentru perspectivă.
- Învățați-vă să acordați prioritate lucrurilor semnifi-

cative, debarasați-vă de “mărunțișuri”, care ne solicită prea multă atenție. Vă propunem câteva sfaturi:

- Când faceți însemnări, scrieți-le inteligibil, chiar dacă în afară de dvs. nu le vede nimeni.
- Dacă aveți de transmis documente, faceți acest lucru imediat; nu-l amânați din cauza că peste 30 minute veți mai avea de transmis alte documente. În așa mod vă organizați și puteți dirija subalternii.
- Profitați (în sensul acceptabil) de colegi. În cazul deplasării unui angajat la direcția de învățământ, rugați să facă rost de manuale, documente, regulamente și pentru dvs.

ÎN LOC DE ÎNCHEIERE

1. Omul crește și se dezvoltă toată viața. Stoparea perfecționării profesionale sau personale duce la disconfort.
2. Fiți cel care sînteți. Ascultați-vă intuiția. Numai dvs. decideți cum procedați și tot dvs. suportați consecințele.
3. Încercați să determinați de cât timp dispuneți. Trebuie să munciți, să aveți grijă de sănătate, să spuneți unui apropiat că îl iubiți. Nu uitați: toate la timpul lor.

4. Nu fiți fatalist. Nu așteptați probleme și ele vă vor ocoli.
5. Nu vă fie frică că timpul trece. Orice vîrstă este frumoasă dacă știți și apreciați acest lucru.
6. Timpul ne învață să fim în unele situații filozofi.
7. Pentru a vă menține în formă, trebuie permanent să aveți anumite doleanțe, vise. Dorindu-vă ceva, vă veți strădui să le obțineți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Petrușin, V., *Timpul din jurul nostru*, Moscova, 2002.
2. Vaghin, I., *Viitorul tău*, Moscova, 2002.
3. Sviridov, Gh., *Misterul zilei de naștere*, Moscova, 2002.
4. Zaivert, L., Kammerer, D., *Eu am timp*, Moscova, 2002.
5. Lejen, J. Erih, *Spre succes*, Moscova, 2001.
6. Eimen, D., *Nu călcați pe greblă*, Moscova, 2002.
7. Pan, A., *Povestea vorbei*, București, 1994.
8. Zane, A., *Proverbele românilor*, București, 1985.
9. Pamfile, T., *Cimilituri românești*, București, 1998.

Recenziți:

dr., prof. univ. Iosif IZBESTSCHII
dr., prof. univ. Vasile CHERDIVARENCO

Motivația - un concept static sau dinamic?



Alexandra BURSUC

Liceul de Creativitate și Inventică “Prometeu-Prim”

CONFRUNTĂRI CONCEPTUALE REFERITOARE LA MOTIVAȚIE

Problemei motivației i se atribuie o deosebită importanță atât în domeniul științelor manageriale, cât și în domeniul științelor educației. Marea majoritate a cercetătorilor sînt de acord că atingerea obiectivelor educaționale depinde de comportamentul și atitudinea oamenilor față de sarcinile ce le revin. Dar încercînd să se răspundă la întrebări de tipul: “Cum poate fi mai bine înrolat cel ce învață într-un proces eficient de formare?” sau “De ce elevul A înregistrează performanțe mai avansate decît elevul B în aceleași condiții didactice?”, se ajunge la concluzia că problema este una complexă. De asemenea, trebuie spulberată iluzia că ar exista o rețetă de succes care să asigure rezolvarea problemei

motivației pentru oricare dintre situații sau subiecți. De ce? Pentru că oamenii sînt diferiți. Fiecare are o personalitate bine definită, cu nevoile, aptitudinile, valorile și aspirațiile sale. Calitățile individuale ale elevului interacționează ulterior cu condiții și aspecte legate de „locul lui de muncă”. Mai acționează și alt factor important – dinamica personalității și cea a mediului. Individizii nu-și păstrează în mod conservator toate caracteristicile. Unii simt nevoia sau sînt obligați să-și dezvolte bagajul de cunoștințe, alții își perfecționează deprinderile formate într-un domeniu de activitate printr-un ritm susținut și perseverent de lucru, ca să nu mai amintim de schimbările din viața particulară, odată cu trecerea anilor. Nici condițiile organizaționale nu stau pe loc. Sînt bine cunoscute rezultatele și reacțiile generate de valul de schimbări ale tehnologiei informaționale.

În acest context, motivarea cu succes a elevilor se bazează mai mult pe o filozofie educațională decît pe aplicarea dogmatică a unei sau altei tehnici sau teorii. Dar pentru a construi o astfel de filozofie și, mai ales, pentru a o utiliza eficient în clasa de elevi, este necesar să înțelegem esența teoriilor motivaționale și să identificăm oportunitățile optime de combinare sinergică aplicativă a acestora. Vom purcede la abordarea sistematică a problemei, începînd prin a defini noțiunea de *motivație*:

- “proces instinctiv și rațional care apare la un individ atunci când caută să satisfacă anumite nevoi și dorințe”;
- “stare interioară, dorință puternică, forță ce pune în mișcare un individ în vederea atingerii unui anumit obiectiv”;
- “proces în care oamenii aleg între forme alternative de comportament în vederea atingerii scopurilor personale”;
- “suma energiilor interne și externe care inițiază și dirijează comportamentul spre un scop ce, odată atins, va determina satisfacerea unei necesități”;
- „stare dinamică ce își are originile în percepțiile elevului despre sine și despre ambianța sa care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze în ea și să persevereze în îndeplinirea ei, pentru a atinge un scop” (3, p. 126).

DINAMICA TEORIILOR DESPRE MOTIVAȚIE

Primele preocupări privind teoretizarea motivației sînt semnalate la sf. sec. XIX atît printre practicienii managementului, cît și printre psihologi. T.W.Taylor formulează principiile motivației în muncă (preluate ulterior ca fundamente în psihologia industrială). McGregor, perfecționînd doctrina lui Taylor, lansează concepția existenței a două orientări semnificative în motivarea personalului. Orientările respective au fost numite *Teoria X* și *Teoria Y*, fiecare avînd o viziune specifică asupra naturii umane, precum și asupra practicilor comportamentale recomandate managerilor.

Teoria X (cu rădăcini semnificative în doctrina Taylor): De la natură, oamenii sînt și leneși. Prezența dorinței de a se eschiva de la realizarea sarcinilor funcționale este absolut firească. Oamenii tind să aibă o viață liniștită, cu un grad avansat de siguranță și rareori doresc să învețe lucruri noi. Ei nu sînt entuziasmați de inovațiile care trebuie implementate în organizație. Majoritatea nu-și asumă responsabilități și nu iau decizii; în mică măsură dețin abilități de autoorganizare și de autoevaluare. Ei preferă prezența cuiva care să le spună ce și cum trebuie de făcut, care să-i conducă și să le ofere soluții optime de-a gata. Din aceste considerente, cu cît mai rigid ne comportăm cu cei din jur, cu atît mai garantat ne este succesul. Munca oamenilor trebuie organizată după metoda “conveier”, adică să le programăm fiecare pas, spunîndu-le clar cum trebuie să realizeze fiecare sarcină; să verificăm frecvent cum sînt îndeplinite sarcinile și să aplicăm fără ezitare mecanismele “stimulative”. Toate deciziile sînt elaborate și luate de „șef” de unul singur. Periodic, cineva trebuie penalizat, astfel ca ceilalți colegi să fie atenționați că și asupra lor planează acest pericol. Managerul (cadrul didactic) trebuie să păstreze distanța între el și subalterni (elevi); să nu fie sensibil la nevoile și doleanțele lor, deoarece aceștia atîta și așteaptă: să-l păcălească pe șef cu “invenții” sau “fantezii”. Dacă managerul îi va asculta pe toți și va încerca să satisfacă dorințele tuturor subalternilor (elevilor), organizația (clasa, școala) va fi adusă la dezastru. A crea condiții

excesive pentru perfecționarea personalului înseamnă “a-ți tăia creanga de sub picioare”. Dacă îi vom învăța pe subalterni (elevi) totul, atunci ei nu vor simți importanța managerului (cadrului didactic) ca șef. Nu se recomandă ca managerul (cadrul didactic) să delege responsabilitățile ce-i revin, deoarece subalternii (elevii) sînt incompetenți în exercitarea lor și, respectiv, acesta va purta răspundere pentru eșec. În organizație sarcinile pot fi realizate cu succes dacă este aplicat un puternic mecanism stimulator extern în paralel cu promovarea unui control rigid.

Teoria X se divide în două categorii: *Teoria X Hard* și *Teoria X Soft*: *Teoria X Hard* consideră că față de subalterni trebuie aplicată așa-numita “politică a împingerii de la spate”. Conform acestei doctrine, în instituție (în clasă) urmează a fi prezent un puternic mecanism repressiv, aplicat în orice caz de nerealizare a sarcinilor sau de încălcare a disciplinei organizaționale. Esența acestei teorii poate fi formulată astfel: “Dacă nu ai îndeplinit sarcina cum se cade, vei fi penalizat. Cu cît mai mari sînt devierile de la realizarea sarcinii sau încălcările disciplinare, cu atît mai aspră este penalizarea”.

Teoria X Soft este axată pe utilizarea unor “momeli” oferite personalului (elevilor) (plată suplimentară, premii, cadouri, diplome etc.). Se formează un fel de “reflex condiționat” – dacă vei lucra mai bine și mai mult, vei primi mai mult, vei avea acces și la alte privilegii materiale. Esența acestei teorii poate fi formulată astfel: “Dacă ai realizat sarcina cu succes, atunci obții valori materiale suplimentare. Cu cît mai bine ai realizat sarcina, dînd dovadă de un comportament favorabil organizației, cu atît beneficiile materiale sînt mai semnificative”.

Teoria Y (completată de McGregor) este diametral opusă Teoriei X. Conform acesteia, oamenii sînt buni, sinceri, creativi, au aspirații înalte, inclusiv în realizarea sarcinilor de serviciu. Pentru ei munca este o satisfacție, fiind îndeplinită cu pasiune și dăruire. Ei doresc să-și asume responsabilități și să le exercite, sînt motivați de posibilitatea de autoafirmare și de satisfacerea nevoilor morale; se pot autoorganiza și autoevalua; aspiră spre condiții optime pentru ridicarea nivelului lor profesional și personal; sînt sensibili la succesele organizației și la perfecționarea continuă a acesteia. Oamenii au nevoie și de încurajare morală. Subalternii vor lucra mai bine (elevii vor învăța mai bine), dacă vor realiza sarcini de natură creativă; vor fi mai responsabili, dacă vor fi implicați în procesul de luare a deciziilor și dacă li se vor delega responsabilități serioase în activitatea organizației (în realizarea propriului proces educațional). Coeziunea grupului va crește considerabil, dacă managerul (cadrul didactic) nu se va distanța de subalterni (elevi), atenția față de ei, înțelegerea lumii lor interioare contribuind la o implicare mai dinamică a personalului în realizarea sarcinilor organizației (educaționale). Crearea condițiilor optime pentru perfecționare influențează semnificativ

motivarea personalului. În caz de eșec, managerul (cadrul didactic) se întreabă, în primul rând, care este vina lui, apoi clarifică care este vina subalternului (elevului). Oamenii reacționează bolnăvicios la presiuni administrative.

TEORIA IERARHIEI NEVOILOR A LUI MASLOW

Psihologul american Abraham Maslow a elaborat una dintre cele mai cunoscute teorii ale motivației – teoria ierarhiei nevoilor. El postulează faptul că există un anumit algoritm al satisfacerii trebuințelor, pe care oamenii îl urmează. Conform acestei teorii, toate nevoile umane pot fi clasificate în 5 categorii, aranjate într-o schemă ierarhică (piramidală):

- *nevoile fiziologice* sînt nevoi de bază (aerul, hrana, apa, adăpostul, odihna, îmbrăcăminte, salariul adecvat etc. care determină și asigură existența și supraviețuirea);
- *nevoile de securitate fizică și socială (siguranță)* implică stabilitate, evitarea dificultăților, pace, atenție deosebită pentru condițiile de protecție a muncii;
- *nevoile sociale sau de asociere* cuprind nevoia de prietenie și afecțiune, de apartenență sau asociere la un grup, de solidaritate, de satisfacere a relațiilor interumane. În cadrul activității profesionale, acestea se manifestă prin dorința de a contacta și colabora cu ceilalți angajați, de a crea legături puternice în cadrul echipei de muncă, de a participa la manifestații cultural-artistice, petreceri, aniversări, ceremonii, competiții sportive colective etc.;
- *nevoile de stimă și recunoaștere socială* se referă la trebuința fiecărui om de a fi ceva mai mult decît un simplu membru al unui grup, de a avea o imagine favorabilă în proprii săi ochi, dar și în fața celorlalți, de a fi respectat și apreciat;
- *nevoile de autoactualizare sau afirmare și realizare personală* reprezintă cel mai înalt nivel ierarhic al piramidei, cuprinzînd nevoile de realizare la maximum a potențialului personal, independență, autoexprimare, autoperfecționare, autoevaluare, curiozitate intelectuală, susținere a inovațiilor, perfecționare a talentelor și a achizițiilor în domeniul profesional.

Maslow susține că individul își satisface inițial nevoile de la baza piramidei și abia apoi trece la satisfacerea celor de la nivelul următor. O trebuință superioară nu poate fi satisfăcută dacă nu au fost satisfăcute trebuințele inferioare ei. Astfel, categorii după categorii (succesiv, fără salturi), se avansează la nivelul imediat superior și se continuă pînă la categoria din vîrfurile piramidei. Ca factori motivaționali servesc deci doar nevoile nesatisfăcute.

TEORIA FACTORILOR DUALI A LUI HERZBERG

Frederik Herzberg, dezvoltînd și modificînd teoria lui Maslow, construiește o paradigmă bidimensională a factorilor care determină atitudinea angajaților față de muncă.

El a ajuns la concluzia că există două grupuri de factori ce influențează sentimentele angajatului față de activitatea prestată: factori igienici (extrinseci sau de context) și factori motivatori (intrinseci sau de conținut).

Factorii igienici țin de condițiile (contextul) în care este desfășurată activitatea: relații interpersonale, politica firmei, salarii, condiții de activitate, securitatea postului, controlul și supravegherea, politici de administrare.

Factorii de igienă, extrinseci muncii, sînt aproximativ echivalentul nevoilor de rang inferior (1-3) din ierarhia lui Maslow. Prezența lor previne insatisfacția, dar nu conduce la satisfacție. Lipsa sau insuficiența acestora generează o stare de insatisfacție.

Factorii motivatori sînt strîns legați de specificul muncii și acționează în direcția mobilizării oamenilor pentru a lucra mai bine. Ei țin de: autoactualizare, recunoaștere, munca pentru sine, responsabilitate, avansare, posibilitatea de creștere profesională, realizare.

Numai factorii motivatori generează satisfacția față de activitate, lipsa lor conducînd la lipsa satisfacției față de activitate. Factorii motivatori sînt aproximativ echivalenți nevoilor de rang superior (4-5) ale lui Maslow.

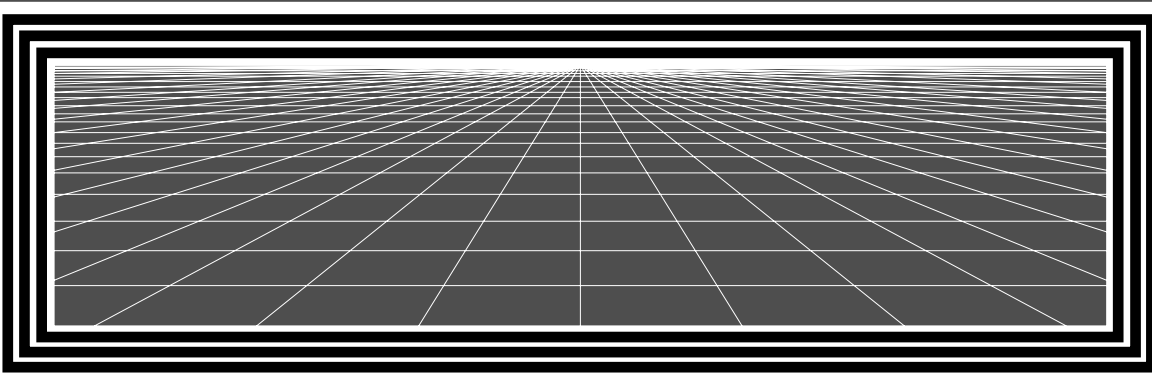
Conform teoriei lui Herzberg, un individ este motivat de un conținut interesant, incitant al atribuțiilor funcționale. O muncă provocatoare, o relație bună cu superiorul (bazată pe comunicare, respect și delegare de responsabilități), îmbogățirea sau îmbunătățirea postului, precum și accesul la programe de formare profesională sînt factori care îi motivează și îi ajută pe angajați să-și satisfacă nevoia de afiliere și respect, dar mai ales, pe cea de autorealizare.

Literatura didactică modernă plasează accentul pe următoarele componente ale unei motivații pozitive a elevilor: percepția sinelui, percepția valorii activității, percepția propriei competențe de a îndeplini activitatea, percepția posibilității de a deține controlul asupra subiectului activității și produsului realizat. Conform acestor principii, un elev poate fi motivat dacă știe de ce trebuie să desfășoare activitatea respectivă, dacă este capabil să o realizeze, dacă va deține controlul asupra activității și asupra implicării sale în această activitate (3, p. 126).

Bineînțeles, teoriile privind conceptul de motivație sînt uneori mult mai controversate. Informațiile prezentate în acest articol pot fi considerate un punct de pornire în tratarea conceptuală a motivației și un posibil îndemn de a identifica oportunități de valorificare practică a diverselor abordări teoretice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 1996.
2. Hersey, P., Blanchard, K. H., Johnson, D. E., *Management of Organizational Behavior: utilizing human resources*, Prentice Hall, New Jersey, 1996.
3. Minder, M., *Didactica funcțională*, Editura Cartier, Chișinău, 2003.



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Lia SCLIFOS

Universitatea de Stat din Moldova

Una dintre trăsăturile specifice ale istoriei contemporane, care devine tot mai evidentă, este globalizarea vieții economice, sociale și politice. Se atestă creșterea mobilității oamenilor de pretutindeni, a numărului de migranți. Mișcările de populații au constituit o realitate permanentă în istorie. În sec. IV, ele au contribuit la destrămarea lumii antice și la constituirea evului mediu. Europa sec. XX a cunoscut o mișcare activă de populații, care este în ascensiune și în prezent.

Elevii trebuie să cunoască și să înțeleagă respectivul proces, deoarece acesta afectează majoritatea familiilor din R. Moldova. Potrivit unor date ale ONU privind populația, actualmente migrația internațională însumează aproximativ 200 mln. de persoane, dublu față de acum 25 de ani.

În noile condiții istorice apar și noi obiective. Pentru ca Europa să devină mai prosperă, incluzivă, tolerantă și democratică, școala urmează să realizeze conștient și calitativ misiunea-i educațională.

Dezvoltarea gândirii critice, un imperativ al vremii, implică aplicarea unor strategii bazate pe lectura activă, elaborarea raționamentelor, formulare de întrebări, concepere de texte etc.

O prioritate în acest sens este investigația. Ca demers didactic, ea necesită utilizarea tehnicilor:

- de muncă intelectuală (*Agenda cu notițe paralele, SINELG, Tabelul SINELG, Interviu în trei trepte, Clustering* etc.);

Producerea cunoașterii prin istorie (Fenomenul migrației între trecut și prezent)

- de învățare prin descoperire (*Termeni în avans, Lectura intensivă, Lectura ghidată, Tabelul presupunerii, Secvențe contradictorii* etc.);
- de identificare a surselor documentare și de analiză a lor (*Analiza SWOT, Graficul T, Graficul conceptual, Portofoliul, Diagrama Venn, Jurnalul reflexiv* etc.);
- de cultivare a interesului pentru investigare (*Eu cercetez, Proiectul, portofoliul, Clustering, Interviu, Referatul* etc.).

Orice investigație este de neconceput fără lucrul cu diverse tipuri de surse. Aceste activități se desfășoară în mai multe etape:

- descrierea sursei;
- interpretarea ei;
- utilizarea cunoștințelor anterioare în scopul analizei sursei;
- identificarea unor incoerențe dintre sursă și cunoștințele anterioare, conflictul cognitiv;
- consultarea unor surse noi pentru rezolvarea conflictului.

O rezervă inepuizabilă reprezintă mărturiile orale, care pot fi grupate în trei categorii:

- informații transmise din generație în generație;
- date biografice, destăinuri din viața unui individ;
- relatări ale martorilor oculari.

Pentru a minimaliza factorul subiectiv este indicat să luăm în considerație informația despre vorbitor, să formulăm atent întrebările interviului, să identificăm sursele pentru verificarea, completarea datelor obținute.

Prezentăm în continuare un proiect de lecție conceput în baza articolului Danielei Guțu "Efectele emigrării: ce câștigăm și ce pierdem?", publicat în nr. 39-40 al revistei *Didactica Pro...* Autoarea face o analiză de ansamblu a

efectelor emigrării, cu accent sporit asupra unui fenomen social mai puțin abordat – copiii ai căror părinți sînt plecați la muncă peste hotarele țării.

Lecția se axează pe cadrul de învățare *Evocare/Realizare a sensului/Reflecție*, repetat de mai multe ori.

Obiectivele lecției:

- să prezinte fenomenul migrației în R. Moldova în baza interviurilor realizate; să identifice impactul economic și social al migrației în baza informației noi; să propună soluții pentru rezolvarea problemelor legate de migrație.

Etape	Obiective	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Timp	Metode și forme de organizare a învățării
Evocare	O1	1. Propune elevilor să discute în perechi și să formuleze în scris, sub formă de teze, informația acumulată în interviurile realizate în comunitate la tema "Migrația". 2. În baza celor discutate, elevii vor prezenta fenomenul migrației în R. Moldova, referindu-se în special la vârsta și numărul migranților, legalitatea migrației. 3. Notează ideile elevilor într-un tabel similar pe tablă.	1. Discută și formulează teze.	4 min.	Tabelul presupunerilor
			2. Formulează idei, discutînd în perechi și notîndu-le în prima rubrică a tabelului: Opinia noastră Informații noi		

Scopul evocării este de a implica elevii într-un proces activ de gândire și comunicare, de a-i motiva pentru lectura textului, mai bine-zis a primului fragment, și de a valorifica tema de casă în contextul temei noi. Profesorul va provoca elevii în timpul notării ideilor să presupună, să anticipeze etc.

Etape	Obiective	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Timp	Metode și forme de organizare a învățării
Realizare a sensului	O1	1. Propune elevilor să lectureze atent fragmentul de text, comparînd informația cunoscută cu cea nouă. 2. Notează ideile în tabel.	1. Lecturează, completează rubrica a II-a din tabel (Informații noi). 2. Prezintă noile informații.	3 min	Lectură intensivă (individual, frontal) Tabelul presupunerilor
Reflecție	O2	1. Solicită determinarea impactului migrației pentru evoluția comunității lor.	1. Discută în perechi și prezintă cîteva idei.	2 min.	Activitate frontală

1. În prezent, există mai multe estimări cu referire la numărul migranților din R. Moldova. Cercetările organismelor internaționale, sursele oficiale, precum și cele neoficiale, prezintă cifre care variază între 300.000 și 1 mln. Un studiu recent al Organizației Internaționale pentru Migrație relevă cifra de 567.000 [1], fiecare a patra familie avînd un membru sau mai mulți plecați în străinătate.

Cei ce pleacă în căutarea unui cîștig mai mare sau a unor oportunități mai bune sînt, în special, persoane tinere (70% au vârsta pînă la 40 de ani) [Idem]. Majoritatea au un anumit nivel de pregătire profesională (studii medii de specialitate sau superioare) și numai 10% sînt necalificați [Idem].

În ceea ce privește legalitatea angajării, doar 28% din respondenți au lucrat în baza unui contract de muncă individual, ceilalți (aproape 70%) au muncit la negru [Idem].

Pentru a ușura analiza fenomenului în ansamblu, vom face distincție între cîteva grupe mari de efecte: economice, sociale, educaționale, lăsînd efectele politice pentru o abordare ulterioară.

Etape	Obiective	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Timp	Metode și forme de organizare a învățării
Evocare	O2	1. În baza celor discutate anterior, profesorul le solicită elevilor să identifice impactul economic al migrației. 2. Completează tabelul comun pe tablă.	1. Individual, apoi în perechi, completează prima rubrică a tabelului. 2. Prezintă, pe rînd, ideile.	3 min.	GPP (gîndește, discută în perechi, prezintă) Tabelul presupunerilor

Realizare a sensului	O2	1. Oferă elevilor pentru lectură fragmentul al II-lea din text. 2. Notează ideile în tabelul comun.	1. Citesc textul și completează rubrica a II-a din tabel. 2. Prezintă ideile completate, comparându-le cu cele notate în prima rubrică.	3 min.	Tabelul presupunerilor
Reflecție	O2	1. Propune elevilor să identifice aspectele pozitive și negative ale migrației din perspectivă economică.	1. Discută în grupuri și prezintă rezultatul discuției într-un grafic care se afișează la tablă.	3 min.	Graficul T

2. Un factor important al emigrării este calitatea vieții, incluzînd venitul, perspectivele locului de muncă, nivelul de trai ș. a. Totodată, și câștigurile mari determină decizia de a pleca în alte state. La prima vedere, remitențele (banii și alte bunuri pe care migranții le trimit acasă) au un rol pozitiv, contribuind la ridicarea nivelului de trai al familiei migrantului (achiziționarea mărfurilor de consum, procurarea de locuințe, investiția în educația copiilor, mai rar în afaceri). Pe termen lung însă, remitențele produc efecte negative: susținerea artificială a valutei naționale, scăderea exporturilor și indecizia Guvernului de a implementa reforme economice structurale.

Un aspect negativ al emigrării este „exodul creierilor”, ce se caracterizează prin plecarea cadrelor înalt calificate. Astfel, statul care investește în instruirea acestora nu are de beneficiat. Deși în literatura de specialitate s-a încercat să se argumenteze că „pierderea” este compensată de sumele

mari de bani trimise acasă, această legătură nu a fost demonstrată. Adesea, migranții optează pentru reîntregirea familiei, bucurîndu-se de o serie de avantaje în statul de destinație. Un fenomen și mai grav vizează persoanele care își pierd aceste calificări, angajîndu-se la munci nepotrivite formației lor. De asemenea, plecarea celor cu o anumită pregătire poate conduce la o insuficiență a personalului dintr-un anumit sector de pe piața muncii a statului de origine. Cifrele alarmante ne confirmă această situație: în anii 2000-2004, 36.000 de medici au părăsit sistemul de sănătate, iar 28.000 de cadre didactice au plecat din învățămînt [2]. Aproape 3/4 din cei care lucrează peste hotare au activat în medicină, învățămînt, agricultură, construcții. Este, de asemenea, adevărat că după întoarcerea migranților, statele de origine pot beneficia de deprinderile dobîndite peste hotare, însă date reale și confirmate despre acest fapt nu sînt încă disponibile.

Etape	Obiective	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Timp	Metode și forme de organizare a învățării
Evocare	O2, O1	1. Roagă elevii să deducă, în baza interviurilor, tabelului și a graficului completate pînă la moment, impactul social al migrației într-o schemă. 2. Formulează întrebări de concretizare.	1. Discută în grupuri și prezintă informația în schemă. 3. Prezintă schemele și răspund la întrebări.	3 min. 3 min.	Clustering Discuție dirijată
Realizare a sensului	O2	1. Propune elevilor să lectureze fragmentul al III-lea din text pentru a completa cele realizate.	1. Citesc textul, comparînd cele expuse în schemă cu cele identificate în text. 2. Completează schema și prezintă rezultatul.	3 min.	Lectură intensivă Clustering
Reflecție	O2	1. Solicită revenirea la Graficul T și completarea lui cu aspecte pozitive și negative ale migrației din perspectiva informațiilor noi.	1. Discută în grupuri și completează graficul T. 2. Prezintă ideile.	3 min.	Revizuirea Graficului T Activitate frontală și în grupuri

3. Probabil, cel mai evident efect social al migrației, în special al celei ilegale, este traficul de ființe umane. Nu ne referim numai la traficul în scopul exploatării sexuale, dar și la traficul în scopul exploatării muncii forțate. Consecințele sînt devastatoare, atît pentru societate, cît și pentru persoana traficată, care poate fi marginalizată, rămînînd cu sechele. Reintegrarea ei în comunitate nu poate fi garantată în toate cazurile.

Un alt efect negativ este separarea familiilor, avîndu-se în vedere modificarea structurii, dinamicii și funcționalității acesteia. Ca suport al afirmațiilor poate fi invocată rata scăzută a nașterilor (unei femei din Moldova îi revin 1,7 nașteri), rata înaltă a divorțurilor și faptul că majoritatea emigranților sînt tineri la vîrsta fertilității. Un studiu al UNFPA arată că în cazul în care situația prezentă va persista, populația R. Moldova va scădea în următorii 50 de ani cu 20%.

Migrația afectează, de asemenea, copiii. În 2004, conform unor date ale Ministerului Educației, numărul copiilor ai căror ambii părinți erau plecați peste hotare constituia 23.000, iar al celor cu un singur părinte plecat în străinătate era mult mai mare.

Plecarea părinților este dictată de dorința de a le asigura copiilor un viitor mai bun. Cu toate acestea, riscurile la care sînt expuși copiii din respectiva categorie sînt multiple, iar lipsa comunicării și afectivității părintești nu pot fi compensate cu nimic.

Analiza unor studii realizate în Moldova, cît și în România, cu privire la această categorie de copii arată că ei sînt lăsați în grija bunicilor, a rudelor și chiar a fraților sau surorilor mai mari. Casele de copii sînt, de asemenea, o opțiune pentru părinții care nu pot conta pe ajutorul celor apropiați. În marea parte a cazurilor, părintele plecat este mama, iar acest lucru poate marca profund copilul căruia îi lipsește dragostea și îndrumarea maternă exact în perioada creșterii și formării.

Studiul relevă că plecarea părinților este cel mai frecvent întîlnit în familiile ai căror copii au vîrste cuprinse între 13 și 17 ani.

Durata șederii constituie, în mediu, de la 1 la 3 ani. În cazul Moldovei, am putea presupune o ședere mai lungă, părinții aflați în statele Uniunii Europene așteptînd să-și legalizeze șederea. Studiul indică că, în cazul în care sînt plecați ambii părinți, timpul petrecut în străinătate crește, iar cu cît durata de ședere este mai mare, cu atît mai profunde sînt efectele.

Cel mai utilizat mod de comunicare dintre părinți și copii este cel telefonic, frecvența convorbirilor fiind săptămînală. Cu toate acestea, dragostea părintească și comunicarea cu cei dragi le lipsește cel mai mult copiilor:

În ceea ce privește efectele plecării părinților, studiul face distincția între următoarele:

- creșterea nivelului de trai (familiile au o situație financiară mai bună decît anterior);
- modificarea structurii familiale (separarea determină o ruptură la nivel familial și poate conduce la divorț);
- schimbarea exercitării rolurilor (supraîncărcarea și inversarea de rol; rolul poate fi preluat de fratele sau sora mai mare care va neglija activitățile școlare);
- schimb cultural (părinții se întorc cu o mentalitate nouă, fapt ce poate influența mediul familial);
- apariția diverselor probleme ale copiilor.

Etape	Obiective	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Timp	Metode și forme de organizare a învățării
Evocare	O2	1. Solicită elevilor să determine efectele plecării părinților peste hotare. 2. Completează tabelul comun.	1. Discută în perechi și notează ideile în prima rubrică a tabelului din caiete. 2. Prezintă ideile și completează tabelul.	2 min.	Tabelul presupunerilor
Realizare a sensului	O2, O1	1. Propune elevilor să lectureze textul, să revizuiască informația colectată în interviuri și să completeze rubrica a II-a din tabel.	1. Citesc, discută, completează tabelul.	3 min.	Tabelul presupunerilor Lectură intensivă
Reflecție	O3	1. Împarte elevii în 3 grupuri (factori de decizie, membri ai comunității, elevi) și le propune, în funcție de rol, să elaboreze soluții pentru rezolvarea problemelor legate de migrație.	1. Discută și lansează soluții. 2. Prezintă soluțiile. 3. Ca temă de casă li se propune să lucreze, timp de o lună, la elaborarea unui proiect comunitar pentru rezolvarea uneia dintre problemele identificate.	7 min.	Activitate frontală și în grup Proiect de grup

4. Deși, pe plan material, plecarea părinților este justificată, lipsa de afecțiune și supraveghere pot determina o serie de riscuri. Principalele dificultăți identificate se referă la modul de relaționare cu colegii, la îndeplinirea sarcinilor școlare, la apariția unor probleme de disciplină, la scăderea rezultatelor la învățătură. Toate acestea pot cauza marginalizare, schimbarea anturajului de prieteni, deseori nefast pentru copil. De asemenea, copiii pot fugi de acasă, rămînînd pe străzi și devenind potențiale victime ale traficului. Conform datelor Ministerului de Interne, R. Moldova constituie o sursă importantă de aprovizionare a minorelor pentru exploatare sexuală. Anual, în Rusia, sînt traficate în

jur de 5000 de fete [3]. Copiii din orfelinate, la 16 ani, sînt obligați să părăsească instituția. Fără deprinderi speciale și fără suport din partea terților, ei ajung a fi un alt grup de risc.

Proiectul propus poate fi aplicat în cadrul orelor de istorie, dirigenție, precum și al unor cursuri opționale: *Educație pentru dezvoltarea comunității, Educație pentru integrare europeană* etc.

Studiată bine, istoria poate deveni o școală în care se exersează competențe ce contribuie la implicarea activă a oamenilor în viața socială. Pe lângă faptul că învățăm istoria, noi o trăim împreună cu elevii, sîntem actori în crearea ei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Moldova Remittance Study*, OIM Moldova, 2005.
2. *Republic of Moldova: Economic Policies for growth, employment and poverty reduction*, UNDP Moldova, 2005.
3. *Singura acasă*, Alternative Sociale, Iași, 2006.



Ludmila URSU

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Proiectul. Aplicații pentru învățămîntul matematic primar

Proiectul este o metodă interactivă de predare-învățare-evaluare, care îi solicită elevului să efectueze o cercetare, o activitate în echipă, să conceapă o lucrare, avînd ca scop optimizarea muncii desfășurate în timpul orelor de curs prin realizări concrete: elaborarea unui dosar tematic, a unui ghid, realizarea unui film, a unei expoziții etc.

Proiectul se poate desfășura sub diferite forme, în funcție de vîrsta subiecților, de natura activității, de complexitatea conținuturilor, intensitatea conexiunilor inter- și transdisciplinare implicate etc. Rolul pedagogului constă în organizarea demersului de cercetare și acțiune a elevilor în cadrul realizării proiectului, în monitorizarea prezentării și evaluării produselor obținute. La vîrsta școlară mică, elevilor le este dificil să-și organizeze singuri activitatea, să aleagă independent metodele și tehnicile de lucru, să selecteze mijloacele și materialele optimale. În acest context, învățătorului îi revine misiunea de a-i încuraja, propunîndu-le reperi foarte clare, care să stimuleze responsabilitatea fiecăruia.

Vom exemplifica cele relatate în baza lucrărilor realizate sub conducerea noastră în Liceul Teoretic „Gh.Madan” din satul Trușeni, în clasa a IV-a, învățător Madan Viorica (anul școlar 2005-2006).

- Proiectele au fost realizate la sfîrșitul studierii

capitolelor, avînd drept obiectiv major dezvoltarea capacităților de compunere a problemelor de matematică.

- Pentru pregătirea fiecărui proiect a fost acordată o săptămînă. Locul de lucru al proiectanților a fost ales la dorință: în clasă, după lecții sau acasă (la unul dintre colegi). Prezentarea și evaluarea proiectelor s-a realizat în cadrul unei lecții de recapitulare.
- Învățătorul a format 6 echipe de proiectanți a cîte 4 elevi, distribuind responsabilitățile în cadrul grupului:
 - **moderatorul** – facilitează participarea membrilor echipei;
 - **redactorul** – răspunde de prezentarea materialului textual din proiect;
 - **graficianul** – este responsabil de prezentarea materialului imagistic din proiect;
 - **prezentatorul** – expune clasei produsul final al activității.
- Tematica pentru primul proiect a fost propusă de învățător:
 - a) domeniul ecologic;
 - b) domeniul economic.

În cadrul proiectelor ulterioare, elevii au ales tematici la dorință: **În livadă; Satul natal; În lumea poveștilor; Gimnaziul nostru.**

- Învățătorul a oferit o bancă inițială de informații pentru fiecare proiect, pe care elevii au completat-o în rezultatul documentării în bază de cărți, ziare, reviste, Internet.
- Fiecare echipă a beneficiat de o mapă cu 4 pagini, urmînd s-o completeze și s-o expună pe un stand special în sala de clasă cu o zi înainte de lecția de prezentare.

PROIECT LA MATEMATICĂ
TEMA: „GIMNAZIUL NOSTRU”

Grupul de lucru:

moderator – Elena Apostol

redactor – Cristina Solonaru

grafician – Irina Ojog

prezentator – Ilie Mardari

Perioada de lucru: 9-16 martie 2006



-1-

DOCUMENTAȚI-VĂ, CREAȚI ȘI REZOLVAȚI O PROBLEMĂ CU 2 OPERAȚII DUPĂ:

1. ÎNTREBAREA: Ce suprafață ocupă clădirea gimnaziului nostru?

ENUNȚUL: Clădirea gimnaziului nostru are forma unui cuboid. Lungimea clădirii este de 45 m, iar lățimea constituie $\frac{2}{3}$ din lungime. Aflați aria suprafeței ocupate de clădirea gimnaziului nostru.

SCHEMA:

L ... 45 m

l ...? m, $\frac{2}{3}$ din

A = ?m²

REZOLVAREA (cu plan):

1) Aflăm lățimea clădirii:

$$\frac{2}{3} \text{ din } 45 \text{ m} = 2 \times (45 \text{ m} : 3) = 30 \text{ m}$$

2) Aflăm aria suprafeței ocupate de clădirea gimnaziului nostru:

$$45 \times 30 = 1350 \text{ m}^2$$

RĂSPUNS: A = 1350 m²

2. FORMULA: (a + b) - c

ENUNȚUL: Cercul de volei din gimnaziul nostru are 90 de participanți, iar cercul de șah – 87 de participanți. În total cercurile sînt frecventate de 163 de elevi. Câți elevi frecventează ambele cercuri?

SCHEMA:

Cercul de volei ... 90 elevi

Cercul de șah ...87 elevi

Total ... 163 elevi



cu
elevi

REZOLVAREA (cu justificări):

1) $90 + 87 = 177$ (participanți) – în cele două cercuri la un loc;

2) $177 - 163 = 14$ (elevi) – frecventează ambele cercuri.

RĂSPUNS: 14 elevi.

-2-

3. METODA DE REZOLVARE: figurativă

ENUNȚUL: Fondul de carte al gimnaziului nostru numără 17 664 de volume. Cărți de literatură artistică sînt de 5 ori mai multe decît cărți de învățatură. Cîte cărți de fiecare fel sînt?

SCHEMA:

Literatură artistică } 17 664 de cărți
Cărți de învățatură }

REZOLVAREA (prin exercițiu):

1) $\frac{1}{6}$ din 17 664 = 2 944 – cărți de învățatură;

2) $\frac{5}{6}$ din 17 664 = 14 720 – cărți de literatură artistică;

RĂSPUNS: 14 720 cărți de literatură artistică și 2 944 cărți de învățatură.

SUPLIMENT

ÎN BIBLIOTECĂ

Ce spaimă, ce emoții și ce scandal –
Am descoperit printre cărți un șoarece intelectual!
La început, ca să nu pară că are gusturi prea ciudate
A mîncat, într-o doară, Cartea de bucate;

Apoi, ca să nu mă sperie prea tare,
Cîțva timp a înfulecat numai dicționare;
Ba, ca să-și marcheze tendințele intelectualiste
Vreo lună s-a mulțumit cu romane polițiste.

-3-

BANCĂ DE INFORMAȚII

1. În anul 1961, în satul Trușeni a fost deschisă școala incompletă nr. 2, care în anul 1994 a fost transformată în Gimnaziul „Gh. Madan”.
2. Între anii 1961- 2005 Gimnaziul a avut 3290 de absolvenți.
3. În anul de studii 2005-2006, gimnaziul are 467 de elevi, 50 dintre care sînt în clasa de absolvire.
4. Clădirea Gimnaziului are 2 niveluri, 22 de săli de clasă. Lungimea clădirii este de 45 m, iar lățimea – de 30 m.
5. Corpul didactic al gimnaziului este format din 29 de profesori.
6. Fondul de carte al bibliotecii numără 17 669 de volume.
7. În școală funcționează cercuri pe interese: *Mîini dibace, Micul actor, Dans popular, Pitagora, cercul de șah, cercul de voleibol.*

OPINII ȘI SUGESTII

1. *Echipa a lucrat foarte bine. (Lupașcu Gheorghe)*
2. *Mi-a plăcut mult poezia, dar nu este indicat autorul. (Jigan Nina)*
3. *Problemele sînt alcătuite corect. (Isac Ion)*
4. *Este foarte bine că echipa a colectat date noi pentru probleme. (Rusu Maxim)*
5. *Mi-a plăcut problema nr. 2. (Cibotaru Artur)*

-4-

Așadar, fiecare proiect se constituie din următoarele compartimente:

- **Documentați-vă, creați și rezolvați o problemă după:** întrebare; formulă; metodă de rezolvare; exercițiu de rezolvare; operații; numere; schemă.

- **Supliment:** material adăugător la tema dată.
- **Bancă de informații la tematica proiectului:** diverse date cu privire la subiectul abordat.
- **Opinii și sugestii:** aprecieri ale elevilor din celelalte echipe.

Valentina **MOȚPAN**

Colegiul Financiar-Bancar "A. Diordiță", mun. Chișinău

Aplicarea Studiului de caz în educația pentru sănătate

Educația pentru sănătate în cadrul predării disciplinelor de la treapta liceală este prevăzută de Curriculum, dar nu are un caracter sistematic. Profesorii de obiecte, în mare parte, nefiind instruiți pentru abordarea subiectelor de sănătate, adesea le omit, preferînd să consolideze cunoștințele de bază. De asemenea, materialele didactice, descrierile de strategii sînt insuficiente pentru promovarea unei culturi a sănătății la orele de chimie, geografie, matematică, fizică etc.

În cadrul obiectului *Chimie*, de exemplu, este posibilă studierea consecințelor și a riscului continuu al prezenței

diverselor noxe, atît în mediu, cît și în alimente sau apă, care afectează organismul uman. Profesorii au toate "ustensilele" necesare pentru a explica chimismul proceselor fiziologice de interacțiune a organismului cu diverși factori ecologici și sociali. Convingerea este efectivă atunci cînd se bazează pe înțelegere, iar schimbarea comportamentelor indezirabile poate fi realizată doar prin perceperea de către tineri a riscului la care se expun. La orele de chimie este binevenită abordarea unor subiecte neprevăzute în programele școlare, precum: aditivii alimentari, medicamentele, chimicaliile casnice, produsele cosmetice, substanțele cancerigene, vitaminele, microelementele, rolul biologic al apei și soluțiilor coloidale în natură, alimentarea tradițională pro/contra, componentele nutriționale și bolile, intoxicațiile, gunoii, ozonul, sarea iodată etc.

Articolul de față prezintă studii de caz, care ar putea fi aplicate în scopul formării unui stil de viață sănătos atît la orele de chimie, biologie, geografie, cît și la cele de dirigenție, în cadrul întrunirilor cu părinții sau al măsurilor educative.

Studiul de caz reprezintă o metodă care elaborează acțiunea didactică prin intermediul unor situații reale, angajate ca premise inductive și deductive necesare pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legități [1].

Studiul de caz este o modalitate de analiză a unei situații specifice, reale sau ipotetice, modelate sau simulate, care există sau poate să apară într-o acțiune, fenomen, sistem de orice natură, în vederea studierii sau rezolvării cazului dat, înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unor decizii optime în domeniul respectiv.

Cazul reprezintă un aspect, o componentă, un sub-ansamblu sau ansamblu care se cer abordate. Avînd

un pronunțat caracter formativ și euristic, *Studiul de caz* contribuie la antrenarea și dezvoltarea capacităților intelectuale, oferind elevilor soluții de rezolvare a unor situații-problemă teoretice și practice. Această tehnică angajează următoarele etape cu valoare de operații didactice: identificarea cazului; analiza și sinteza acestuia; stabilirea alternativelor de rezolvare; optimizarea soluției finale, adoptată în termeni observaționali și experimentali.

Profesorul sau elevii selectează un caz ce corespunde elucidării problemei identificate. Dacă sînt componente ale unui fenomen, cazurile trebuie cercetate în strînsă legătură cu ansamblul din care fac parte.

Profesorul va împărți clasa în grupuri și, după prezentarea cazului, va repartiza sarcinile.

STUDIUL DE CAZ

Intoxicații provocate de tsunami

Bilanțul victimelor provocate de tsunami nu a fost încă încheiat oficial, dar însumarea parțială a cifrelor sugerează un final cutremurător: peste 300.000 de victime, cărora li se adaugă sute de mii de răniți și peste 1,75 mln. de sinistrați. Cifra include și cele 298 de victime din Somalia, unde valul ucigaș a venit de la mii de kilometri, provocînd o adevărată tragedie.

În sătucul de pescari Hatun, din nord-estul Somaliei, tsunami a adus substanțe nocive, "ucigași tăcuți", ce au pîndit 20 de ani pe fundul mării. Raportul experților ONU a arătat că în nordul Somaliei, în zona afectată de tsunami, au apărut probleme grave de sănătate. Sute de oameni s-au îmbolnăvit grav, avînd sîngerări ale mucoasei bucale și stomacale, hemoragii abdominale, infecții ale pielii și alte simptome specifice unor intoxicații severe. Potrivit raportului citat, bolile se datorează faptului că valul seismic a răvășit fundul oceanului,

în apropierea coastelor Somaliei, unde de ani de zile erau aruncate în mod clandestin deșeuri toxice. Valurile au adus pe plajă butoaie ruginite, conținînd reziduuri industriale (inclusiv cu un conținut de cadmiu, plumb și mercur), medicale și chiar radioactive. Raportul ONU citează o serie de anchete mai vechi, care afirmă că aceste deșeuri au fost descărcate aici, în secret, în anii '80-90 și că provin de la firme europene, care s-au debarasat de ele cu ajutorul unor structuri mafioate.

Sarcini de lucru:

- Numiți simptomele unor intoxicații chimice și măsurile antidot.
- Aduceți exemple de debarasare de deșeuri industriale în diferite țări.
- Deduceți măsurile legislative și administrative care ar proteja societatea de eventualele intoxicații ale mediului.
- Descrieți acțiunile ecologiste ale "Mișcării ver-zilor" în țările Europei și în R. Moldova.

STUDIUL DE CAZ

Beethoven, otrăvit cu plumb

Conform unui raport al cercetătorilor Laboratorului Național Argonne, SUA, Ludwig van Beethoven a murit în urma otrăvirii cu plumb. După ce au găsit în firele de păr ale celebrului compozitor niveluri ridicate ale acestui metal, savanții au descoperit urme de contaminare și în oasele craniului. Analizele cu ajutorul razelor X au arătat că nivelul plumbului era suspect de ridicat. "După părerea mea, nu există nici un dubiu că Beethoven a fost victima unei otrăviri cu plumb", a declarat Bill Walsh, toxicolog medico-legal la Pfeiffer Treatment Center din Warrenville (Illinois). Specialiștii pun pe seama acestei intoxicații starea de sănătate alterată, care l-a chinuit pe Beethoven de la maturitate pînă la moarte. Conform cercetătorilor, otrăvirea cu plumb a durat mai mulți ani. Beethoven a suferit, de la vîrsta de 20 de ani, de afecțiuni intestinale. Cu timpul, acestea s-au agravat, fiind însoțite de iritabilitate și de-

presie, marcîndu-i sever întreaga existență. Cercetătorii presupun că intoxicația i se trage de la pîhărelele de plumb, din care compozitorul obișnuia să bea vin. O altă explicație ar putea fi faptul că, în sec. XIX, tratamentele medicale se bazau pe metale grele, cum ar fi plumbul sau mercurul, care provoacă otrăvirea organismului. Această ipoteză a fost susținută de mai mulți savanți care însă nu au depistat o legătură directă între starea de surditate și otrăvirea cu plumb.

Sarcini de lucru:

- Ce exemple de otrăviri ale unor personalități mai cunoașteți?
- Ce reacții pot avea loc la prepararea bucatelor în vase de cupru, aluminiu, plumb? De ce nu se recomandă utilizarea acestora?
- Ce reacții pot avea loc la fierberea apei în samovar de cupru sau cratițe de aluminiu? Deduceți importanța pH-ului mediului.

STUDIU DE CAZ

Interviu cu moartea albă (sau întrebări și răspunsuri ale unui tânăr de 20 de ani, dependent de heroină)

1. *Cum ai ajuns să consumi droguri?*
 - Ca mai toți ceilalți. Prima dată am luat din curiozitate. Apoi am găsit un refugiu de problemele de acasă. Aplici metoda struțului – îți îneci creierii în droguri și ai impresia că nu te vede nimeni, iar necazurile te ocolesc. Încerci din curiozitate, continui din plăcere și ajungi, în final, la dependență fizică și psihică.
2. *Cît de frecvent iei droguri?*
 - Nu sînt dependent, pentru că iau numai cînd am bani și chef. De obicei, îmi administrez heroină în venă de 2-3 ori pe săptămîină. Am prieteni care își fac un gram pe zi. Heroina se mai poate fuma, dar creează repede dependență. Ecstasy nu produce dependență fizică, dar în timp ai nevoie de ea pentru a te simți bine. Cocaina este cea mai bună, dar și cea mai scumpă.
3. *Cum faci rost de bani pentru a-ți cumpăra heroină?*
 - Iau bani de la părinți, pentru că nu am alte venituri. Prietenul meu își amanează mereu televizorul, iar tatăl său îl răscumpără. Cunosc o fată care, pentru a-și putea cumpăra o doză, agață prin cluburi diverși tipi. Alții, pentru o oră de fericire, vînd lucrurile din casă.
4. *Cît de ușor îți poți administra drogul?*
 - Dacă trebuie să-l iei, nu contează nici „unelte” și nici locul. Eu îmi fac în braț. Seringa este a mea și a prietenului meu – sînt perfect conștient de pericolul infectării cu SIDA.

5. *Care este atitudinea ta față de campaniile anti-droguri?*
 - Conștientizez riscul, dar cînd ești dependent, nu auzi nici un argument. Te consideri cu mult peste aceste teorii minore susținute de oameni neimportanti, care n-au trăit pe pielea lor sclavia la care te supune drogul.
6. *Vrei să mai adaugi ceva?*
 - Ceea ce ați aflat nu prezintă o noutate, sînt detalii pe care le-ar putea da orice om care trăiește această dramă. În final, îți rămîne doar singurătatea. Ai vrea să ceri ajutor, dar nu ai cui. Gîndindu-mă la prietenii mei, care sînt terminați din toate punctele de vedere, îmi insuflu că nu sînt dependent, deși îmi place să iau o doză la două zile. Toți își zic: „Nu mi se va întîmpla tocmai mie”, dar sfîrșesc la fel: singuri, fără puteri, cu dureri de nedescris. Dacă voi ajunge așa, mă voi interna. Deși se spune că dacă dependența fizică trece, cea psihică rămîne pentru totdeauna.

Sarcini de lucru:

- Deduceți măsurile de prevenire a consumului de droguri la tineri.
- Cum ați proceda, dacă ați afla că prietenul vostru a încercat să consume droguri?
- Drogurile întîrziesc maturizarea. Cum credeți, de ce?
- Enumerați clasele de medicamente cu efect narcogen. Analizați laturile pozitive/negative ale folosirii lor.
- De ce tinerii sînt cei mai mari consumatori de droguri?

STUDIU DE CAZ

Catastrofa ecologică moldovenească

În timpul apropiat, mun. Chișinău ar putea fi afectat de o catastrofă ecologică provocată încet, dar sigur de Soroca. Deșeurile din sistemul de canalizare din această localitate se scurg direct în Nistru, a cărui apă este folosită de chișinăuieni în alimentație. Stația de epurare din Soroca a fost dată în exploatare în anul 1982, în prezent o parte din utilaj fiind într-o stare precară sau ieșită din funcțiune.

O organizație ecologică internațională și-a anunțat disponibilitatea de a acorda sorocenilor un grant în valoare de 300 mii de lei; acești bani ajung însă doar pentru a schimba 250 m de țevi. Pentru ca stația să poată funcționa, mai este nevoie de încă 1 mln. 100 mii de lei. Astfel, locuitorii din Chișinău și din cîteva orașe ale Ucrainei continuă să consume apă poluată, care conține concentrații amenințătoare de bacterii, virusi, inclusiv ai hepatitei virale, dizenteriei, vibrioni de holeră. Zilnic, în rîu nimeresc 2,5 t de deșeuri, care nu trec prin stațiile de epurare.

Și instalațiile din Chișinău au nevoie de reconstrucție. Echipamentul este uzat în proporție de 90%, iar unitățile

sînt exploatate la jumătate de capacitate. „Apă-canal” caută eventuale căi de soluționare a problemei.

Informații suplimentare: În josul curentului de apă, la Soroca, Camenca, Bender și Tiraspol, s-au atestat amoniac lichid (pînă la 0,7 mg/l) și azot (0,2 mg/l), aceste substanțe acumulîndu-se în rezultatul stocării apelor reziduale netratate. Au fost înregistrate, de asemenea, cantități mari de produse petroliere (0,08 mg/l), fenol (0,02 mg/l) și detergenți (0,06 mg/l) [2].

Sarcini de lucru:

- Deduceți urmările posibile ale defecțiunii sistemului de epurare a apei pentru mun. Chișinău.
- Indicați măsurile urgente care trebuie întreprinse pentru soluționarea problemei. Enumerați persoanele și organizațiile responsabile.
- Imaginați-vă în ipostaza unui cetățean a cărui familie s-a îmbolnăvit de holeră ca urmare a consumului de apă infectată. Care ar fi acțiunile voastre?
- Faceți conexiuni între informația din acest studiu de caz și tematica: „Calitatea mediului – calitatea vieții”.

STUDIU DE CAZ

Apa i-a băgat în spital

De la începutul anului, în Spitalul Clinic Județean Constanța au fost internați cinci copii, care prezentau intoxicații cu nitrați. „Boala albastră” este consecința consumului de apă din fântâni cu nitrați. Nitrații, ajunși în organism, se transformă în nitriți care, absorbiți în sânge, se combină cu hemoglobina, împiedicând transportarea oxigenului în țesuturi. Cei mai expuși sînt copiii, care au o imunitate scăzută.

Nu puține sînt cazurile cînd consumatorii de apă din fântîni s-au îmbolnăvit de hepatite. Substanțele dăunătoare – plumbul, staniul, arsenicul, cadmiul, mercurul, cromul, cuprul, zincul – se acumulează în organism, provocînd cele mai diverse boli. Ioni metalelor se dizolvă în apă, pătrund în organism și acționează asupra fermenților, avînd consecințe neurologice grave. Intoxicarea cu plumb determină oboseală permanentă, iar cea cu mercur generează anomalii psihice și malformații congenitale, ateroscleroză, hipertensiune arterială, inflamare a orga-

nelor care produc sîngele (măduva osoasă), pierderea acuității vizuale.

Cel mai răspîndit mijloc de purificare și dezinfectare a apei este fierberea. Această metodă veche și la îndemîna oricui distruge bacteriile, dar, în același timp, contribuie la creșterea concentrației de nitrați, de săruri și metale grele. Este important de știut că, prin fierbere, calciul, sodiul, magneziul, florul și alte substanțe necesare organismului se depun pe fundul vasului.

Sarcini de lucru:

- Comparați apa minerală, apa de fîntînă și apa de robinet după calitățile gustative, gradul de mineralizare, conținutul de substanțe nocive, aciditate.
- Știți ce prezintă filtrele de epurare suplimentară a apei de robinet. Care este principiul de funcționare a acestora? Ce presupune procesul de purificare?
- Dacă prin fierbere se elimină unele săruri necesare organismului, ce alte posibilități de dezinfectare a apei există?

STUDIU DE CAZ

Medicamente cu otravă

Analizele chimice au arătat că aproximativ 20% din medicamentele pe bază de plante, comercializate în Boston, conțineau cantități îngrijorătoare de arsenic, mercur și plumb. Deși cercetătorii au studiat doar situația din Boston, se pare că acestea se vindeau fără restricții pe tot teritoriul SUA și în Marea Britanie. Majoritatea plantelor erau importate din India și China și erau supuse unui control superficial. În martie 2005, a fost identificat un pacient intoxicat cu plumb, căruia i se administrase un medicament pe bază de plante pentru tratarea artritei. Ulterior, în urma unor cercetări efectuate de specialiștii Universității Harvard și Universității din Boston, Jurnalul Asociației Medicale din America venea cu o știre șocantă: doza administrată pacientului depășea de cel puțin 10.000 de ori limita zilnică admisă de plumb și de 1000 de ori

limita de mercur și cea de arsenic. Ceea ce ne pune pe gînduri este faptul că echipa din Boston vorbește de sute de cazuri atît în America, cît și în străinătate.

Sarcini de lucru:

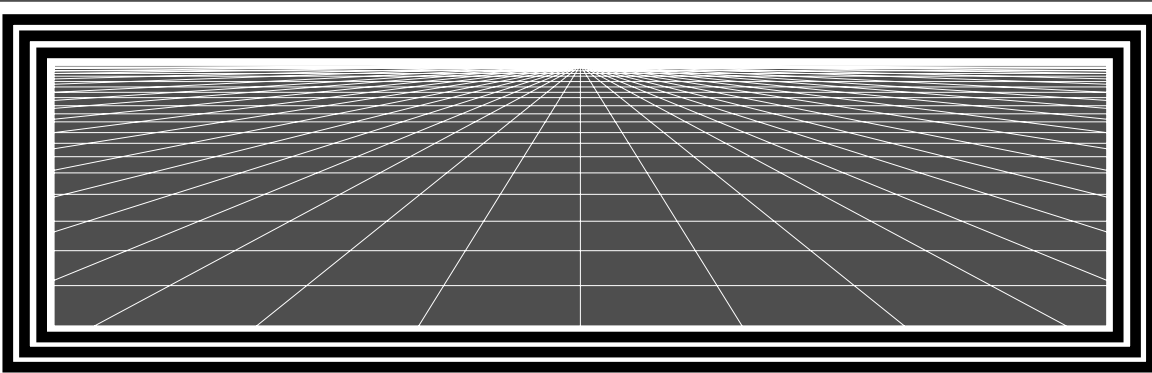
- Vă simțiți slăbiți și bolnavi. Ați consultat medicul. El v-a înarmat cu o listă de medicamente fără a vă explica efectul acestora. Sînteți indeciși. Cum ar fi bine să procedați?
- Care e atitudinea voastră, față de medicina alternativă? Cunoașteți anumite metode sau procedee?
- Cum vă comportați cînd aveți dureri de cap? Dar insomni? Cum vă tratați de intoxicări? Este obligatoriu să folosiți medicamente?
- Descrieți ce acțiuni veți întreprinde în cazul unei intoxicări cu medicamente.

Aplicarea Studiului de caz permite eficientizarea educației pentru sănătate și schimbarea comportamentului elevilor, studenților. Antrenarea lor sistematică în acțiuni educativ-sanitare, în analiza unor informații va facilita dobîndirea “artei” de a comunica, de a se adresa oamenilor și de a le trezi interesul pentru menținerea sănătății.

Integrarea mesajului despre responsabilitatea fiecăruia pentru sănătatea socială va asigura formarea de deprinderi necesare unui stil de viață sănătos și a unei culturi pentru sănătate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internațional, București-Chișinău, 2000.
2. www.dreptonline.ro
3. www.europeana.ro



DICTIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Drepturile copilului reprezintă o problemă socială complexă care poate fi analizată din mai multe perspective specifice, dar complementare, de natură juridică, sociologică, psihologică, susținute printr-o abordare istorică și pedagogică.

Abordarea istorică permite evidențierea faptului că drepturile copilului au fost în atenția instituțiilor politice internaționale, odată cu adoptarea *Declarației Universale a Drepturilor Omului*, la 10 decembrie 1948.

Interesul pentru protecția drepturilor copilului este explicabil în funcție de două premise: 1) „vulnerabilitatea copilului generată de imaturitatea sa fizică și intelectuală ce reclamă sprijin special pentru a se bucura de drepturile acordate prin lege”; 2) „caracterul deplin al drepturilor copilului” care impune „egalitatea completă a acestora între ei sau în raporturile cu maturii” (*Drepturile copilului și tînărului*, Institutul European pentru Drepturile Omului, București, 1998, p. 3).

Importanța politică și pedagogică a problematicii *Drepturilor copilului* este reflectată la nivelul documentelor internaționale. Aspectele juridice semnificative pot fi evidențiate dintr-o perspectivă istorică. Le vom consemna în contextul evoluțiilor înregistrate în societatea modernă și postmodernă care au generat fenomene noi, cum ar fi cel analizat în actualul număr al revistei, cu genericul „Singur acasă”.

Declarația Universală a Drepturilor Omului (1948) fixează la articolul 25 un deziderat general-uman cu

Drepturile copilului

valoare axiomatică pentru progresul societății – „mama și copilul au dreptul la ajutor și ocrotire socială”.

Declarația Drepturilor Copilului, proclamată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1959, promovează, în cadrul principiului 6, următoarele norme programatice cu valoare juridică și pedagogică:

– „pentru dezvoltarea deplină și armonioasă a personalității sale, copilul are nevoie de dragoste și înțelegere”;

– „oriunde este posibil, copilul va crește sub grija și răspunderea părinților și într-o atmosferă de afecțiune și securitate morală și materială”;

– “în afara unor împrejurări excepționale, un copil de vîrstă fragedă nu va fi despărțit de mama sa”.

Pactul Internațional cu privire la drepturile civice și politice, adoptat de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite (ONU), la 16 decembrie 1966, intrat în vigoare la 23 martie 1976, precizează, la articolul 24 (1) că „orice copil fără nici o discriminare întemeiată pe rasă, culoare, sex, limbă, religie, origine națională sau socială, avere sau naștere, are dreptul din partea familiei sale, a societății și a statului, la măsurile de ocrotire pe care le cere condiția de minor”.

Convenția europeană asupra recunoașterii și executării deciziilor privind supravegherea copiilor, adoptată la Luxemburg, la 20 mai 1980, intrată în vigoare la 1 septembrie 1980, definește în sens juridic mai multe noțiuni integrate în teoria și practica *drepturilor copilului*:

- A) „*Copil* – o persoană, oricare ar fi naționalitatea sa, care nu a împlinit încă vîrsta de 16 ani și care nu are dreptul de a-și fixa ea însăși reședința potrivit legii reședinței sale obișnuite sau a naționalității sale sau potrivit legii interne a statului sesizabil”.
- B) „*Autoritate* – orice autoritate judiciară sau administrativă”.
- C) „*Decizie privind supravegherea* – orice decizie a unei autorități în măsura în care aceasta se referă la îngrijirea persoanei copilului, inclusiv la dreptul

de a-i fixa reședința, ca și la dreptul de vizită”.

Convenția cu privire la Drepturile Copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite (ONU) la 29 noiembrie 1989, intrată în vigoare la 2 septembrie 1990, evidențiază la art.8 (1) că „statele părți se angajează să respecte dreptul copilului de a-și păstra identitatea, inclusiv cetățenia, numele și relațiile familiale așa cum sînt acestea recunoscute de lege”. De asemenea, la art.10 (2) se subliniază faptul că „un copil ai cărui părinți sînt rezidenți în state diferite, are dreptul de a întreține, în afara unor situații excepționale, relații personale și contacte directe cu ambii părinți, în mod regulat”.

Carta Socială Europeană – revizuită, adoptată la Strasburg la 3 mai 1996, la art.17, intitulat „Dreptul copiilor și tinerilor la protecție socială, juridică și economică” stabilește mijloacele necesare „asigurării exercitării efective a drepturilor copiilor și tinerilor de a crește într-un mediu favorabil dezvoltării personalității lor și a aptitudinilor lor fizice și mentale”. În acest sens, ținînd seama de drepturile și obligațiile părinților, trebuie să se asigure copiilor și tinerilor „îngrijirile, asistența, educația și pregătirea de care au nevoie, în special prin crearea sau menținerea unor instituții sau servicii adecvate și suficiente în acest scop”.

Problemele speciale, juridice și pedagogice, apărute de-a lungul timpului, în contextul „dreptului copilului”, sînt grupate în literatura de specialitate la nivelul următoarelor situații sau analize de caz: *copii* – din familii sărace și foarte sărace; din familii dezorganizate; fără familie; din instituții de asistență și protecție socială; cu dizabilități; „ai străzii”; exploatați în diferite munci; victime ale abuzurilor (fizice, psihice, sexuale); traficați; cu HIF/SIDA; consumatori de droguri; în conflict cu legea (vezi *Drepturile copilului între principii și realitate 2005*, Organizația „Salvați Copiii”, București, 2005).

Trebuie remarcat faptul că această cazuistică este incompletă în condițiile în care în ultimii ani, în unele țări (cum ar fi România și Moldova) a apărut și chiar s-a amplificat fenomenul „copiilor singuri”, generat de migrația unui părinte sau a ambilor părinți, în căutarea unui loc de muncă mai atractiv din punct de vedere economic.

Analiza pedagogică a acestui fenomen social solicită reactualizarea problematicii *dreptului familiei*, „unul dintre cele mai speciale și, în același timp, controversate ramuri ale dreptului” (vezi 5-7).

Rolul fundamental al familiei în societatea contemporană este legat de complexitatea funcțiilor sale psihologice și sociale care au impus afirmarea unei noi științe juridice – *dreptul familiei* – dezvoltată intradisciplinar din ramura dreptului civic. În acest context s-a impus și un domeniu de cercetare special avînd ca obiect de studiu *protecția drepturilor copilului*.

Eficiența acțiunilor proiectate la acest nivel este dependentă mai puțin de „reglementarea juridică a relațiilor

de familie” și mai mult de dimensiunea psihologică a acestora exprimată prin valori specifice, cum ar fi „obligația de fidelitate, afecțiune, sprijin moral, creștere și educare a copiilor”. Apariția unor noi probleme, de genul celor semnalate prin formula metaforică de „*copii singuri*” solicită valorificarea unor *particularități ale dreptului familiei*, pe fondul optimizării raporturilor dintre dimensiunea juridică și cea psihologică existentă la nivelul familiei, într-un context social vulnerabil, condiționat de numeroase variabile de ordin economic, pedagogic, politic, demografic, comunitar etc. Aceste *particularități* vizează trei categorii de cerințe care exprimă „specificul esențial al dreptului familiei”: a) *flexibilitatea* – care „permite aplicarea normei juridice abstracte și impersonale la situații de o mare diversitate”; b) *caracterul imperativ al normelor* – care „stabilește un minim necesar sau un set de principii care trebuie respectate în toate situațiile”; c) *dinamismul* – care exprimă posibilitatea asumată de dreptul familiei „de a da răspunsuri la numeroase provocări” (lansate din interiorul familiei dar și din exterior, din cauze economice, culturale, medicale, comunitare, pedagogice etc.).

Rolul școlii în realizarea drepturilor copilului constă în organizarea sa nu doar ca un cadru al instruirii, ci și ca un spațiu al promovării relațiilor sociale eficiente. Prioritară devine învățarea și practicarea socială a unor valori fundamentale, de la cele tradiționale – respectul pentru părinți, comunitate locală, națiune – la cele afirmate în societatea democratică postmodernă, respectul față de celălalt, față de cei diferiți de tine, față de diversitatea culturală, etnică, politică, religioasă. Apărarea drepturilor copilului la scară socială solicită însă măsuri instituționale speciale, situate dincolo de limitele sistemului de învățămînt. Un exemplu care poate fi evocat și în cazul „copiilor singuri” este cel al funcționării *Avocatului Poporului*, cu răspunderi și obiective asumate explicit în domeniul drepturilor copilului, ceea ce presupune abordarea problematicii specifice dintr-o perspectivă juridică, dar și psihologică, pedagogică și culturală, pentru a proiecta soluțiile necesare în rezolvarea situațiilor critice generate de cauze multiple. Situația evocată sub genericul „Singur acasă”, prezentă în țări precum România și R. Moldova, este semnalată în presa pedagogică. Sînt avute în vedere „efectele *migrației* – copiii rămași acasă” și „situația de risc” creată în acest context (vezi *Tribuna Învățămîntului*, nr.919/8-14.X.2007, p. 3; *Tribuna Învățămîntului*, nr.920/15-21.X.2007, p. 8). Analiza situației evidențiază, în primul rînd, efectul negativ constatat în planul sănătății psihice a copiilor. Exprimat prin trăirea unui profund sentiment al singurătății, dar și prin creșterea numărului de consumatori de substanțe interzise minorilor (tutun, alcool).

Cercetarea realizată de Fundația Soros în 2006 semnalează faptul că relativa creștere a statutului economic al copiilor din familiile de migranți nu este valorificată pozitiv la nivel sociopedagogic. Din contra, „copiii singuri”

au mai multe probleme comportamentale, semnalate de profesori, în școală, dar și de autorități, în mediul comunitar, două cauze fiind considerate semnificative: a) „lipsa afectivității parentale”; b) „accesul la diverse oportunități” care întrețin „anumite tendințe deviante”.

Concluziile cercetării fixează efectele pozitive, limitate (creșterea nivelului de trai) și efectele negative multiple, de ordin psihologic, școlar, comportamental, *situația de risc* existentă solicitând o responsabilizare mai mare a școlii și a comunității. Soluțiile propuse vizează: crearea unor servicii de asistență socială și pedagogică eficientă; realizarea unui sistem de identificare și monitorizare a copiilor în situație de risc; formarea specialiștilor în asistență și consiliere psihopedagogică și socială și integrarea lor într-o rețea instituțională extinsă, integrată în structura sistemului de învățământ.

Diversificarea cazurilor și situațiilor critice în perioada copilăriei, urmare a unor cauze multiple generate de evoluțiile contradictorii înregistrate în societatea postmodernă, impune afirmarea unei noi paradigme la nivelul *teoriei drepturilor copilului*. Este necesară o *paradigmă pedagogică* deschisă, complementară cu cele afirmate deja: *paradigma juridică* (accent pe „descoperirea copilului și a drepturilor sale și pe promovarea

acestora la nivel internațional și național – în acest context deceniul 1990 a fost declarat „deceniu al copilului”); *paradigma sociologică* (accent pe „construcția socioculturală, locală a copilăriei” – evidențiind rolul familiei, grupului social, comunității locale); *paradigma psihologică* (accent pe „stadialitatea și caracterul individualizat al realizării performanțelor specifice unei etape” în perioada copilăriei – valorificând resursele pozitive, dar conflicte tipice fiecărei etape de evoluție); *paradigma psihoneurobiologică* (accent pe „caracterul specializat și specificat al structurilor neurocorticale – valorificând experiența socială și de învățare a copilului); *paradigma asistenței sociale* (accent pe ocrotirea copilului cu evoluții situate „între paternalism și autodeterminare”, susținute instituțional – prin pregătirea academică a asistentului social) – vezi Doina Balahur, *Protecția drepturilor copilului ca principiu al asistenței sociale*, Editura All Beck, București, 2001, p.3-26.

Paradigma pedagogică poate fi elaborată și afirmată ca paradigmă *integratoare*. Angajată în valorificarea tuturor resurselor juridice, sociologice și psihologice ale problematicii *drepturilor copilului*, în perspectiva *formării-dezvoltării* copiilor în situații complexe, inclusiv în condiții de risc.

Summary

The current issue of the magazine is dedicated to the problem of children remained under care of grandparents, of elder brothers, of relatives etc. as a result of parents' going away to work abroad.

In the **QUO VADIS** rubric is presented a survey “Some reflections about us and migration”, where advantages and disadvantages of this phenomenon for the society from Republic of Moldova are presented. The rubric contains some articles which approach the consequences of the migration upon the family, in general, and upon the child, in special. The authors assert that the families' disintegration, the lack of parents' supervision, the perturbed communication between parents and children etc. have a sad reflection on physical and psychical development of the children.

The rubric **A FUTURE FOR EACH CHILD** continues to present the pilot-schools in the project “A Future for Our Children” - Theoretical Lyceum from Mingir village, Hîncești rayon; Theoretical Lyceum from Ochiul Alb village, Drochia rayon and Theoretical Lyceum from Albinețul Vechi, Fălești rayon.

The **EARLY EDUCATION**, a rubric for educators and teachers presents an advising hour for 3rd form “A Harmonious Family – A Wholesome Society”. Other two themes approached in the current issue are: the lullaby's importance for babies; the school handbooks' publishing and providing

policy for preschool and primary level.

This issue encompasses a new rubric **INCLUDING ME**, placed in partnership with “Speranța” Center. The inclusion of the children with disabilities and inclusion praxis promoted in the Republic of Moldova are the main ideas of these articles.

The articles from **EX CATHEDRA** rubric elucidate the following aspects: assessment of Romanian language classes through docimological tests; assessment of the lesson's quality; building vocabulary of the economist students; scientific knowledge within Physics, Chemistry, Biology classes; direct and indirect vocabulary learning etc.

In **PEDAGOGICAL VALUES** rubric you may read about 110 years of the school from Baraboi and educational reforms promoted by D. Gusti.

The **DOCENDO DISCIMUS** rubric elucidates what is the importance of motivation in an institution and how to organize our time in order to have an efficient activity.

In the **DEVELOPING CRITICAL THINKING** rubric you may read about the *Case Study* and the *Project* – techniques used during the History, Mathematics, and Education for Health classes. Sorin Cristea, who signs traditionally the **DICȚIONAR** rubric, elucidates the theme of children's rights from a historical and political perspective.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească opt pagini, dactilografiate la două rînduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semntarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.



Depășirea dificultăților la lectură și scriere. Ghid pentru învățători și părinți.

Adaptare și completare a versiunii în limba română: Tatiana Cartaleanu, Viorica Goraș-Postică și Loretta Handrabura, Chișinău, 2007.

În colecția Biblioteca "Pro Didactica", Seria "Auxilia", coordonată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, a apărut de curând un util îndrumar destinat învățătorilor și părinților. Elaborat pentru beneficiarii proiectului internațional *Asigurarea succesului școlar prin depășirea dificultăților la lectură și scriere*. Ghidul a fost testat timp de doi ani, fiind apoi prelat și răspândit în multe țări. Versiunea în limba română, realizată în cadrul *Centrului de Resurse pentru Diversitate Culturală* din Cluj-Napoca, România, a fost adaptată și substanțial completată de autorii din Chișinău. Volumul, un produs final comun, propune, spre cunoaștere și aplicare, un instrumentar aplicabil pentru identificarea nivelului la care se află un elev, raportat la competențele lectorale adecvate vârstei

sale, precum și pentru stabilirea lacunelor care urmează a fi lichidate prin exerciții.

Didactica postmodernă acordă o importanță tot mai mare principiului individualizării și diferențierii actului educațional. Prezenta carte vine în sprijinul învățătorilor decizi să lucreze într-o nouă cheie psihopedagogică cu discipolii lor. Și cadrul conceptual, și cel metodologic sau aplicativ – toate urmăresc formarea cititorului avizat, cu deprinderi elementare de reproducere a mesajului, de înțelegere a vocabularului și a ideilor transmise; cultivarea prin lectură și scriere a gândirii critice, reflexive; oferirea unor șanse egale tuturor copiilor în procesul de învățare a citit-scrisului, prin acordarea ajutorului specific și potrivit la momentul oportun; varierea metodelor de învățare a literaturii și crearea unui climat psihologic cât mai confortabil, astfel încât actul de lectură să se facă din plăcere; cucerirea libertății spirituale prin competența lectorală și prin motivația intrinsecă de a citi pentru a-ți spori continuu propriul potențial intelectual și moral etc.



CITIND, ÎNVĂȚ SĂ FIU: Auxiliar didactic pentru psihologi școlari, dirigenți, profesori. - Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2007 (Col. "Pro Didactica", Ser. "Aici și acum"). Grupul de lucru: Violeta Dumitrașcu (coord.), Elena Cartaleanu, Tatiana Cartaleanu, Viorica Bolocan, Tatiana Zaicovschi.

*Auxiliarul didactic *Citind, învăț să fiu* continuă și aprofundează conținutul modulelor din ghidul *Învăț să fiu*, edificând o adevărată enciclopedie a *devenirii Omului*.

Motivația elaborării acestei lucrări este evidentă și nobilă, conținuturile modulelor fiind selectate cu multă grijă și dragoste, în conformitate cu criteriul reflectat în tematica acestora. Auxiliarul

dezvoltă capacitatea de analiză, comparație, sinteză a elevului; îl învață să se cunoască, să comunice, să ia o decizie; să-și știe drepturile și obligațiile, să fie tolerant, înțelept, creativ; conștient în fața riscurilor și dificultăților ce pot apărea pe parcursul devenirii sale.

Fiind destinată cadrelor didactice, lucrarea este accesibilă părinților și copiilor. Ea poate fi aplicată cu succes la orele de limbă maternă, de dirigenție, în activitățile extracurriculare.

Ghidul marchează o dezvoltare cu caracter profund uman, democratic și prospectiv al proiectului *Un viitor pentru copiii noștri*, dar și o evoluție personală a fiecărui colaborator din echipa coordonată de Violeta Dumitrașcu cu o responsabilitate deosebită." (L. Cuznețov)



Proiecte didactice pentru promovarea gândirii critice. Coordonator: Maria Kovács. Cluj-Napoca: Studium, 2007, 247 pag.

Prezenta culegere, rod al proiectului *Tineri pentru democrație: ce presupune cetățenia activă?*, realizat în cadrul *Asociației Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România*, cu sprijinul Ambasadei SUA la București, se adresează cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Ea conține o selecție de proiecte didactice, grupate pe arii curriculare, care urmăresc dezvoltarea gândirii critice și implicarea activă a elevilor în procesul de învățare. Un capitol special oferă o descriere a demersului de proiectare a lecțiilor incluse, precum și o succintă explicitare a metodelor și strategiilor utilizate spre a facilita înțelegerea cadrului *evocare – realizarea sensului – reflecție*.

Este o contribuție ce vă poate inspira pentru realizarea procesului de democratizare a predării.

Școala reflexivă. Revista Asociației Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România. Seria II. Numărul I. August 2007.

Numărul de față, având drept generic *Democrația și educația pentru valori*, include articole și materiale (amintim doar câteva titluri: *Identificarea și explorarea posibilităților de educare a valorilor democratice; Interdisciplina-ritatea – un alt mod de educare pentru democrație; Școala pentru o cultură politică democratică*), care ar putea constitui o sursă de plecare pentru crearea și consolidarea bunelor practici în educația pentru valori din școli și a creșterii încrederii în propriile capacități ale elevilor.

Cei interesați pot consulta aceste ediții în biblioteca Centrului PRO DIDACTICA.



Vlad PĂSLARU, Celălalt obraz, Editura PRINCEPS, Chișinău, 2007, 96 p.

Vlad Păslaru, personalitate notorie în mediul educațional de la noi, specialist de referință în educația literar-artistică surprinde pe toți cunoscătorii preocupărilor Domniei sale cu o interesantă plachetă de versuri. Într-o manieră didactică, justificându-și oarecum pasul făcut, *autorul susține că poezia este adevărul care îl creează, adevărul care îl face liber.*

Titul cărții, descendent din parabolele biblice,

obrazul cel lovit este obrazul din partea dreaptă a feței autorului sau "acesta este obrazul cel drept al chipului meu, al ființei mele pe care trebuie să i-o dau – s-o arăt, s-o înfățișez – celui care mă lovește, pentru a vedea acesta adevărata mea ființă, ca să știe pe cine a lovit și că, lovind în altul, a lovit în lumea cea din care este și el parte? Nu trebuie deci să ne ignorăm trebuința implicită de a scrie poezii, căci păcatul tăcerii este păcatul de a nu fi în propria ta ființă, de a-ți nega *celălalt obraz*."



Didactica Pro... ©
REVISTA DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ABONAREA

2008

Stimați manageri, profesori, educatori, părinți, studenți, elevi
și toți cei interesați de domeniul educațional!

Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO... vă
anunță că a început campania de abonare pe anul 2008.
Abonamentele pot fi perfectate la sediul redacției, la prețul de 102 lei,
și la agențiile „Poșta Moldovei”, „Moldpresa”, „Business-Elita”,
„Omnia-Pressa”.

În anul 2008 revista își
propune să abordeze
următoarele teme:

- Pentru o societate a
cunoașterii;
- Învățămîntul vocațional;
- ONG-urile educaționale;
- Educație interculturală;
- Educație antreprenorială;
- Educație pentru echitate de
gen și șanse egale.

Anunțăm cititorii despre
inaugurarea unor noi rubrici:

- Educație timpurie;
- Educație incluzivă;
- Învățămîntul universitar;
- Integrare europeană prin
educație;
- Educație pentru sănătate;
- Educație ecologică;
- Rubrica părinților;
- Rubrica psihologului.

Vă mulțumim că sînteți alături de noi!!

Echipa redacțională vă urează
Sarbători Fericite și multe realizări
în Noul An!