

*Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr.1(11), 2002*

Colegiul de redacție:

Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Viorica BOLOCAN
Olga COSOVAN
Nadia CRISTEA
Otilia DANDARA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Liliana NICOLAESCU
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Nadia Cristea

Secretar general de redacție:
Victor Koroli

Redactor stilizator:
Mariana Vatamanu-Ciocanu

Redactori:
Dana Terzi
Dan Bogdea

Culegere și corectare:
Maria Balan

Tehnoredactare computerizată:
Marin Bălănuță

Design grafic și fotografii:
Nicolae Susanu

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

Revista a fost realizată cu sprijinul Fundației
SOROS Moldova

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, Chișinău 2012, Republica
Moldova
Tel.: 542976, 541994, 542556
Fax: 544199
E-Mail: didacticapro@cepd.soros.md
www.cepd.soros.md/DidacticaPro
www.proeducation.md

Nadia CRISTEA	
Argument	2
CURRICULUM VITAE	
Anatol DANII	
Reformarea sistemului de învățământ special în contextul noilor cerințe	3
Agafia PROCOP	
Purtăm responsabilitate pentru toți copiii noștri	5
QUO VADIS?	
Anatol DANII	
Standardele învățământului special	7
Vasile GHEORGHITĂ	
Reorganizarea învățământului special prin integrarea copiilor în societate	9
Domnica GÎNU	
Pași spre o școală pentru toți	11
Larisa BULGAC	
Centrul de zi SPERANȚA	14
Andrea NAGY	
Integrarea socială a persoanelor cu deficiențe de auz	15
Tatiana BOSTAN, Olga PLEȘCA, Viorica NICUȚĂ, Lilia OSIPOV, Sergiu OLARU, Nicolae BEȘLIU	
De la excludere spre integrare	16
EVENIMENTE CEPD	
Oleg BURSUC	
Vitalie POPA	
Reflecții optimiste într-o iarnă pesimistă (Perspectivele educației prin prisma unui prestigios forum internațional)	19
Lilia STÎRCEA	
Comunicat de presă	21
CRONICA PEDAGOGICĂ	
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Educație pentru toți	22
Ana BONDARENCO	
Conferința Asociației Profesorilor de Limba Franceză	23
PONDEROSA VOX	
Laurențiu ȘOITU	
Pedagogia comunicării. Argumente ale unei întemeieri	25
EX LIBRIS	27
EX CATHEDRA	
Valentina STRATAN	
Igor RACU	
Pregătirea pedagogilor în domeniul educației speciale	32
Virginia RUSNAC	
Ghid pentru asistența copiilor cu necesități speciale la o etapă precoce	34
Angela POTĂNG	
Factorii de educare a creativității la elevi	36
Iulia IURCHEVICI	
Profilul psihosocial al copiilor instituționalizați	38
DOCENDO DISCIMUS	
Sergei LÎSENCO	
Elevii și conștientizarea propriei activități în procesul instructiv-educativ	41
Grigore PASTERNAK	
Programul experimental de sculptură în lemn pentru școlile auxiliare	43
Lidia POCITARENCO	
"Te iubesc și vreau să te descurci singur..." (scrisoare deschisă către copiii cu necesități speciale și profesorii acestora)	45
Svetlana CATAN	
Educația sexuală în școală	47
Pregătirea profesorilor din domeniul educației speciale: statutul actual și tendințele de viitor. Traducere și adaptare: Dana TERZI	49
EXERCITO, ERGO SUM	
Dumitru STEFOGLO	
Calea spre ortografie, ortopedie, ortologie și nu numai	51
Larisa TEACĂ	
Hermeneutica literară – o modalitate de cunoaștere și de formare a personalității	54
Liliana CIASCAI	
Importanța Didacticii fizicii pentru calitatea pregătirii profesorilor	58
DICȚIONAR	
Sorin CRISTEA	
Educația pentru toți	61
SUMMARY	63
Autorii noștri	64

Argument

Noi și ei, eu și alții...permanent încercăm să comparăm lucrurile, inteligența, oamenii, deși sîntem conștienți de faptul unicității care prin esența lui nu se supune comparației. Deosebiri care sînt evidente nu ne-au impulsionat spre reflecții, toleranță, înțelegere... ci deseori spre luări de atitudini și decizii. Din neputința noastră de a ne înțelege și prin nedorința de a accepta diferența au apărut valurile de pămînt, zidurile, luptele dintre cei drepți și necredincioși, dintre buni și răi, dintre frumoși și urîți...

Noi, oamenii, ne-am asumat dreptul de a fi judecători, stabilind cine și în ce măsură trebuie respectat, iubit, tolerat. Decalogul există, dar este prea dumnezeiesc. Noi am instaurat legi lumești, stabilind valorile în funcție de obișnuințe, preferințe și pasiuni. Pledînd pentru diferențe, ar trebui să stabilim criteriile valorilor ambelor părți. Declarațiile de superioritate sînt valabile doar pentru noi, pentru că totul este măsurat și personalizat în interiorul valorilor noastre. Neîfiind printre ei, alături de ei, necunoscînd sufletul lor, sîntem oare în drept să susținem diferențe?

În așa caz, unde ar fi limita între ei și noi, L. Beethoven, F. Roosevelt, A. Bocelli ar crea culmile diferenței?

Balanța se află în sufletele noastre, să permitem tuturor să ne cunoască, integrîndu-se alături de noi, astfel cunoscîndu-i pe ei, cu siguranță vom ști mai multe despre noi. Este inuman de a accepta și de a iubi din perspectiva formei și condiției sociale. Sufletul nu are formă. Ceea ce refuzăm să înțelegem este că deseori un chip estropiat emană izvor de lumină și căldură sufletească, dar îl categorisim la capitolul „forme”. Și iarăși noi hotărîm să-i ostracizăm pentru simplul motiv că nu sînt ca noi...

Armonia vieții și a naturii, pentru care credem că ne sacrificăm, noi înșine o ruinăm răspunzînd la lumină cu interdicții.

*Ne deranjează scaunul cu rotile, privirea, lipsa graiului, însă uităm că ei pot manifesta dragoste, respect, ură... în aceeași măsură ca și noi. De ce să-i respingem, să-i neglijăm, cînd ei au nevoie de dragoste, toleranță, manuale, locuri de muncă, înțelegere și ... **acceptare**.*

Deși tradiția consideră copilul cu handicap o pedeapsă cerească, mii de familii îi înfiază, dezrădăcinînd-o și transformînd-o într-un dar dumnezeiesc. Am putea oare proceda altfel?

Cetatea Luminii se va constitui pe principiul reciprocității, dăruind căldură, vei primi căldură, și dacă credem în aceasta cu adevărat, se va înfăptui!





Anatol DANIÎ

Reformarea sistemului de învățământ special în contextul noilor cerințe

Conform unor investigații recente, efectuate de colaboratorii Universității de Medicină și Farmaceutică „N. Testemițanu” din Moldova, în republică s-a înregistrat o tendință generală de creștere a indicelui invalidității la copii. Astfel, în perioada 1990-1998 acesta s-a mărit de 2,3 ori, alcătuind 12,7 la 1000 de copii. Din numărul total de afecțiuni neurologice, 51,5% constituie infirmitatea motorie cerebrală, iar în structura afecțiunilor psihice 47,7% – arierațiile mintale.

Pornind de la situația la zi și din considerentele modernizării sistemului actual de asistență psihopedagogică specială, apare necesitatea de a determina cadrul juridic, principiile, obiectivele și formele adecvate de ajutor acordat acestor persoane, avînd la bază experiența noastră și cea mondială în acest domeniu, condițiile reale și transformările social-economice din societate.

Ignorarea problemelor copiilor cu cerințe educaționale speciale are un impact negativ asupra societății. Or, atitudinea comunității față de copiii cu diverse anomalii caracterizează nivelul de dezvoltare economică a acesteia, viziunile ei politice, morale, religioase, filozofice.

Sistemul învățământului special din Republica Moldova este constituit din 11 unități școlare speciale pentru copii cu handicap fizic și senzorial (1561 de copii), 28 de școli auxiliare pentru copii cu handicap mintal (3600 de elevi) și 12 instituții preșcolare speciale pentru copii cu handicap fizic, senzorial, mintal și de vorbire (1100 copii). Scopul lor primordial constă în corecția, compensarea, recuperarea

deficiențelor și socializarea elevilor, instruirea și educația acestora efectuîndu-se după un program și un regim special în funcție de clinica și structura defectului.

Crearea sistemului de învățământ special denotă recunoașterea egalității în drepturi a persoanelor cu cerințe educaționale speciale și a semenilor lor sănătoși. Informarea, comunicarea, activitățile organizate de societate sînt doar cîțiva din factorii ce susțin instruirea acestei categorii de copii și adolescenți în funcție de complexitatea defectului.

În prezent, sistemul învățământului special din republică acoperă doar volumul demersurilor părinților, nu și necesitățile educaționale reale. O analiză amplă a datelor statistice parvenite de la Ministerul Sănătății ne demonstrează că din numărul total de copii luați la evidență la data de 01.01.98 sînt instituționalizați doar 6,5 % din cei 8378 cu handicap de vîz, 2,7 % din 3915 cu handicap de auz și 3,4% din 1996 de copii cu handicap locomotor.

Din cele relatate devine clar că o parte considerabilă dintre copii cu asemenea probleme se află în afara instituțiilor speciale: cei cu handicap moderat frecventează școala generală, iar cei cu handicap sever și profund rămîn în familie, nefiind supuși, în multe cazuri, unei asistențe psihopedagogice.

Fiecare copil prezintă particularități individuale și specificități de relaționare cu mediul, trăsături ce reclamă o evaluare și o abordare individuală.

Toate acestea accentuează necesitatea unei reforme în cadrul învățământului special, ce ar permite înființarea unui serviciu de triere, declanșarea procesului de valorizare a deficiențelor în trei ipostaze: *instituționalizat, integrat, la domiciliu*, precum și crearea serviciilor speciale de alternativă în scopul educării unor copii în familie.

Educația specială urmează a fi recunoscută ca o responsabilitate a tuturor celor ce activează în sistemul de învățământ, flexibil și axat pe copil, cu activități concentrate pe probleme de viață.

Integrarea socială presupune angajarea copilului cu nevoi speciale în toate acțiunile școlare, atât în cele de învățare cât și în cele de la pauze, de joc etc. Integrarea fizică se completează cu cea pedagogică, rezultând o formă superioară de relații și interrelații în colectiv, în care copilul cu dizabilități se manifestă activ. În acest context se stabilesc legături reciproce, mai mult sau mai puțin spontane, raporturi de acceptare și participare relativ egală la viața școlară.

În literatura de specialitate se accentuează faptul că este foarte important ca integrarea școlară și socială a acestor copii să se realizeze conform principiului intervenției timpurii care indică gradul sporit de eficiență a procesului de recuperare și de inserție în comunitate la vârste mici:

- diferența dintre copiii obișnuiți și cei cu necesități speciale la vârstele mici este mai puțin observabilă, ea agravându-se cu timpul;
- reacțiile de supraprotejare sau de respingere din partea familiei sînt mai greu de corijat dacă nu au fost abordate pînă la vârsta de 7 ani;
- șansele de integrare sînt mult mai mari în cazul cînd copiii cu handicap ce au acces la învățămînt se află alături de semenii lor și pot avansa în școlaritate împreună cu aceștia.

Intervenția educațională timpurie constituie o preocupare prioritară a specialiștilor din numeroase țări. O problemă nu mai puțin importantă este crearea serviciilor de sprijin, atât pentru copiii cu cerințe speciale cât și pentru personalul care lucrează cu aceștia: consultanță, asistență metodică specializată.

Aceste servicii pot varia de la intervenția unidisciplinară (la care participă un singur specialist) la intervenția multidisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară (în echipă). Sistemele de sprijin comunitar ce contribuie la programul de integrare sînt foarte variate și includ:

- resurse umane: persoanele cu nevoi speciale, părinții/familiiile acestora, specialiști (medici, asistenți sociali, cadre didactice, psihologi, logopezi, kineoterapeuți, ergoterapeuți etc.);
- resurse instituționale: unități de învățămînt, comisii (de educație specială, de evaluare etc.), centre (de orientare/evaluare, de educație specială, de cercetare,

de instruire, de consiliere etc.), profesori itineranți, profesori de sprijin etc.;

- resurse materiale;
- resurse financiare;
- servicii guvernamentale (sănătate, învățămînt, asistență socială).

Criza economică din republică a creat probleme în organizarea procesului instructiv-educativ recuperatoriu în instituțiile speciale de învățămînt și a încetinit reformarea acestuia.

În intenția de a transforma societatea, învățămîntul pentru persoanele cu cerințe educaționale speciale a înregistrat acțiuni și tentative accentuate de racordare la standardele mondiale. Realizările din acest domeniu nu epuizează însă toate problemele generate de reorganizarea social-economică din societate. Mai există multiple contradicții și imperfecțiuni ce frînează procesul activ de antrenare a persoanelor cu handicap în viața societății:

- urmează a fi îmbunătățit sistemul de coordonare a acțiunilor asociațiilor pedagogice, psihologice, medicale, sociologice, juridice, puse în serviciul societății pentru soluționarea problemelor anomalilor infantile;
- rămîn nesoluționate problemele depistării, diagnosticării timpurii a copiilor cu anomalii;
- este necesară perfecționarea sistemului de asistență psihopedagogică, medicală, socială a fiecărui copil conform deficienței;
- instruirea prin muncă, formarea profesională, amplasarea în cîmpul muncii se efectuează fără a se ține cont de ocrotirea social-juridică a acestor categorii de copii;
- opinia publică nu este sensibilizată suficient privitor la problemele sistemului de educație și ale instruirii speciale a copiilor deficienți;
- nu sînt elaborate principiile, formele, metodele de integrare a copiilor cu anomalii nepronunțate în sistemul școlar de cultură generală;
- prezența unor copii deficienți ce nu sînt încadrați în instituțiile preșcolare speciale și în școlile speciale (școlile generale);
- lipsa unor instituții de învățămînt pentru copii cu deficiențe asociate.

Reformele din societatea contemporană au scos în evidență problemele protecției social-pedagogice a persoanelor cu nevoi speciale, a căror soluționare necesită acțiuni mai eficace la nivel de stat.

Direcția Instituției de tip internat a Ministerului Învățămîntului (Anatol Danii, Olga Guranda, Ilarion Zaharcu, Petru Cioclea) au contribuit la elaborarea, realizarea și perfecționarea concepției dezvoltării învățămîntului special din republică. Unul din obiectivele noastre de bază este modernizarea sistemului de protecție a copiilor orfani cu diverse anomalii pentru a le acorda șanse egale în școlarizare și integrare socială. De asemenea, Direcția asigură dirijarea științifico-metodică a activității pedagogice a



instituțiilor speciale și de tip internat. Contăm mult pe experiența și munca pedagogilor din teritoriu. Doar astfel vom reuși să menținem un nivel adecvat al instruirii și educației copiilor defavorizați.

În republică, în ultimii ani, se depun eforturi pentru ameliorarea condițiilor de viață, asigurării medicale a copiilor cu deficiențe în dezvoltare, instruirii și pregătirii profesionale a persoanelor cu dizabilități. Cu toate acestea, nu există un sistem organic și eficient de protecție socială a populației infantile neprotejate și vulnerabile; rămân a fi nesoluționate o serie de probleme sociale, științifice și practice. De aceea perfecționarea sistemului de învățământ special și prognozarea variantelor optime de modernizare a acestuia se impun ca un imperativ.

Purtăm responsabilitate pentru toți copiii noștri

„Cu orice copil e necesar să te comporți astfel cum ai dori ca cineva să se comporte cu propriul tău copil”.

Gimnaziul internat nr.2 din mun. Chișinău a fost fondat în anul 1956 ca instituție de învățământ de cultură generală pentru educarea și instruirea copiilor defavorizați și a celor cu nevoi speciale: orfani, părăsiți, din familii numeroase și vulnerabile, creîndu-le condiții decente de trai și ajutîndu-i să se integreze în societate.

Pe parcursul celor 45 de ani de activitate, acest locaș a reușit să devină casă părintească pentru mai mult de 3.000 de copii. Supusă de-a lungul anilor unor transformări și reorganizări de structură (școală internat necompletă cu instruire în limba rusă; școală internat medie de cultură generală cu instruire în limbile română și rusă; școală internat mixtă necompletă; gimnaziu internat cu instruire în limba română și cu clase de recuperare), această unitate educațională și-a păstrat importanta sa funcție de a găzdui copii cu necesități speciale.

Obiectivul principal îl constituie dezvoltarea personalității active, creative, apte de a se integra în viața cotidiană, promovînd și respectînd valorile neamului.

Principiile de funcționare sînt axate pe: toleranță, umanism, democratism, creativitate, colaborare, sacrificiu, responsabilitate.

În activitatea sa colectivul pedagogic s-a condus și se conduce de criteriile: „*Primește-l pe copil așa cum este, tratează-l așa cum poate și ar trebui să fie și va deveni așa cum poate și ar trebui să fie*”, „*Copilului nu bogăție ci înțelegere, mîngîiere, dragoste îi trebuie*”. Astfel, avînd o capacitate de 460 de locuri, în gimnaziul internat nr.2 sînt instituționalizați 703 copii, inclusiv 226 de orfani.

În total avem 26 de clase, dintre care 16 – de cultură generală (511 copii) și 10 pentru copii cu retard mintal (192 de copii).

Activități tradiționale:

- „Toamna de aur”
- Concursul „Să trăiți, să înfloriți”
- Concursul „Se caută o stea”
- Ziua gimnaziului
- Ziua persoanelor de vîrsta a treia
- „Povestea înscenată”

Agafia PROCOP



- Săptămîna disciplinelor școlare.

În activitatea educațională și de deservire sînt implicați: 32 de profesori, dintre care 6 au grad didactic I; 5 – grad didactic II; 11 învățători, respectiv 2 cu grad didactic I și 2 cu grad didactic II; 36 de educatori – 9 cu grad didactic II; 5 lucrători medicali; personalul tehnic – 52 de angajați. Toate aceste cadre, în colaborare, reușesc să le ofere copiilor servicii de înaltă calitate.

În fruntea acestui colectiv se află managerii gimnaziului:

Agafia Procop – director;

Liuba Macarescu – director adjunct pentru activități didactice;

Svetlana Pavel – director adjunct pentru activități educative;

Elena Postolachi – director adjunct la clasele primare;

Tatiana Luchin – director adjunct în probleme administrative.





Nucleul colectivului pedagogic îl formează veteranii gimnaziului: V. Costăș – educator (45 de ani de activitate în această instituție), V. Tutunaru – profesoară de matematică (30 de ani de activitate), V. Marchitan – profesoară de limba franceză (stagiu pedagogic 22 de ani), L. Lepădatu – asistent medical (stagiu de muncă 39 de ani) și alții pe care îi considerăm pedagogi desăvârșiți prin dragostea și devotamentul manifestat pentru profesie și copii.

Printre performanțele instituției se înscriu și succesele foștilor elevi care activează în prezent în diverse domenii, ocupînd posturi importante: ambasadori, compozitori, medici, pedagogi, ingineri; precum și de actualii elevi – deținători ai unor locuri premiante la festivaluri, concursuri, olimpiade naționale.

Azi mîndria gimnaziului este fanfara, care reunește 32 de băieți cu abilități deosebite. Grație regretatului conducător Grigore Condrea, acest ansamblu muzical a reușit să obțină Premiul Mare la Festivalul muzicii de fanfară organizat de Primăria municipiului Chișinău și DEȘTS.

Paralel cu activitatea educațională ne concentrăm atenția asupra rezolvării problemelor curente în scopul creării unor condiții favorabile de trai, organizării vacanței de vară a copiilor rămași fără îngrijire.

Este dificil de a reuși în toate într-o perioadă cînd finanțarea insuficientă nu permite desfășurarea normală a procesului de învățămînt. Reducerea orelor de educație tehnologică, precum și cele destinate activităților extrașcolare și celor pe interese, are un impact negativ asupra dezvoltării copiilor cu nevoi speciale, întrucît aceștia nu pot fi pregătiți pentru viață doar în cadrul școlii, unde se află 24 de ore din 24. Nu ar trebui să se facă economii pe seama instruirii și educației, deoarece copilul de azi este viitorul țării, iar administrarea greșită a bugetului ar putea constitui tragedia de mîine a țării.

Adaptarea școlară are loc în cele 3 etape:

- în familie;
- în grădiniță;
- înscrierea elevilor în clasa I.

Practic pentru copiii cu nevoi speciale adaptarea începe cu etapa a III-a și în multe cazuri cu o întîrziere de 1-2 ani.

Numărul mare de copii în clasă (33-40 de elevi) nu-i permite pedagogului să remedieze carențele privind adapta-

rea școlară, ceea ce se soldează deseori cu o nereușită sau abandon școlar.

Grație măsurilor întreprinse de Primăria capitalei și DEȘTS pentru ameliorarea problemei școlarizării copiilor cu necesități speciale, în municipiu au fost deschise încă două școli. Cu toate acestea numărul elevilor din instituția noastră a rămas încă destul de mare.

Fiecare copil instituționalizat are nevoie de servicii psihologice, logopedice și educaționale calitative, într-un cuvînt – de un pedagog desăvîrșit și de o ambianță corespunzătoare. Într-o școală de tip internat un astfel de profesor se va menține doar dacă va fi bine remunerat, întrucît sărăcia, lipsa surselor de existență îl constrînge să accepte multe ore, ceea ce conduce la scăderea calității instruirii. Dacă ținem cont de faptul că micuții din internat sînt atașați de educatorul îndrăgit ca de mamă ori tată și acesta părăsește instituția, ei suferă îndoit. Cum poate un asemenea copil să creadă în ziua de mîine, dacă este mereu abandonat?

Din cele relatate mai sus, menționăm următoarele probleme cu care se confruntă gimnaziul nostru:

- numărul mare de copii;
- lipsa unor cadre didactice calificate;
- suprasolicitarea pedagogilor;
- salariile mici.

Mizăm mult pe susținerea Centrului Educațional PRO DIDACTICA, care ne-ar putea ajuta în perfecționarea profesorilor prin desfășurarea unor seminarii la tema *Metodologii de implementare a schimbărilor*. Astfel vom rezolva una din problemele școlii. Celelalte trei țin de înțelepciunea celor care ne guvernează și au o singură cale de soluționare – finanțarea adecvată a învățămîntului, începînd cu majorarea salariilor, acordarea suportului didactic; crearea unor condiții decente de viață și educație a copiilor defavorizați.



Standardele învățămîntului special

Conform concepțiilor moderne ale învățămîntului, pentru a putea răspunde actualelor cerințe, nu este suficient doar să ajutăm copilul cu dizabilități, ci și să producem schimbări în toate instituțiile educative, în structură, în sistemul de predare, în relațiile „elev-profesor” și „elev-elev”, să revizuiem condițiile de instruire pentru ca, în rezultat, școala să ofere educație tuturor copiilor.

Integrarea copiilor cu dizabilități în instituțiile educative este un factor esențial pentru inserția lor școlară, profesională și, ulterior, socială. Pentru realizarea efectivă a acestor obiective este necesar de a elabora standardele învățămîntului special, care să ia în considerație componentele fundamentale ale asistenței psihopedagogice și sociale.

Aspectul psihologic:

- cunoașterea particularităților specifice dezvoltării psihice a persoanei cu dizabilități și a tuturor componentelor personalității;
- atitudinile și reacțiile persoanei cu dizabilități în raport cu deficiența sau cu incapacitatea în relațiile cu cei din jur;
- modul de manifestare a comportamentului în diverse situații;
- identificarea disfuncțiilor la nivel psihic;
- determinarea căilor de recuperare și compensare a funcțiilor psihice afective;
- asigurarea unui cadru de siguranță și confort pentru menținerea echilibrului psihic și dezvoltarea armonioasă a personalității.

Aspectul pedagogic:

- evidențierea problemelor specifice în educarea, instruirea și profesionalizarea persoanelor cu dizabilități;
- adaptarea obiectivelor, metodelor și mijloacelor de învățămînt la cerințele impuse de particularitățile dezvoltării psihofizice;
- adaptarea și modificarea conținutului învățămîntului în funcție de nivelul evoluției și dezvoltării biopsihice a subiecților supuși educației speciale;

- asigurarea unui cadru optim de pregătire, astfel încît fiecare subiect supus educației și instruirii să asimileze un minimum de cunoștințe și abilități necesare integrării în comunitate.

Aspectul social:

- inserția bio-psiho-socio-culturală a persoanei cu dizabilități în realitate sau în schimbarea pe axele profesională, familială, socială;
- promovarea și susținerea unor politici coerente și flexibile pentru protecția și asistența socială a persoanelor aflate în dificultate;
- informarea opiniei publice cu privire la responsabilitatea civică a membrilor comunității față de persoanele cu handicap, precum și posibilitățile de valorificare a potențialului lor aptitudinal și rațional în folosul comunității.

Nu mai puțin importante sînt obiectivele asistenței psihopedagogice și sociale. Or, obiectivul principal al acesteia trebuie să fie centrat pe intervenția recuperativă și instructiv-educativă asupra persoanelor cu diverse tipuri de dizabilități sau aflate în incapacitate de acțiune, considerîndu-se ca notă comună a acestora instabilitatea, dezechilibrul sau ruperea totală a raporturilor individ-societate.

Conform opiniei unor cercetători, obiectivele operaționale includ: prezența analitică, descriptivă, comparativă și etiologică a diverselor categorii de persoane cu dizabilități; elaborarea unor criterii de clasificare pe niveluri (grade), trepte a tulburărilor sau deficiențelor întîlnite la persoanele respective; determinarea particularităților specifice ale activității persoanelor cu dizabilități – consecință a modificărilor biopsihice și socioeducaționale; prezentarea și analiza sistemului de depistare-recuperare, adaptare-reintegrare pentru categoriile de persoane aflate în dificultate; stabilirea scopurilor, metodelor și mijloacelor de activitate psihopedagogică și socială a persoanelor cu deficiențe; elaborarea unui program de profesionalizare în concordanță cu cerințele pieței forței de muncă și încadrarea persoanelor cu dizabilități în unități de producție sau ateliere protejate; crearea strategiilor de inserție socială a

persoanelor aflate în dificultate prin valorificarea tuturor resurselor externe la nivelul comunității; urmărirea evoluției și gradului de adaptare-integrare a persoanelor cu dizabilități în câmpul relațiilor sociale; elaborarea unor strategii de intervenție pentru prevenirea sau ameliorarea consecințelor diferitelor tipuri de dizabilități sau a unor disfuncții la nivel de familie, comunitate; îmbogățirea bagajului de cunoștințe cu noi informații acumulate în urma unui permanent proces de cercetare; modernizarea programelor de intervenție existente în domeniul psihopedagogiei și asistenței sociale.

Prin natura obiectivelor specifice, corecțional-recuperatorii, învățământul special se definește ca o structură de sine stătătoare; iar prin obiectivele sale generale, care vizează integrarea elevilor și absolvenților în viața socială activă, acesta se încadrează ca parte componentă în sistemul educațional.

Sistemul învățământului special include instituții speciale pentru copii cu dizabilități de văz, auz, locomotorii, mintale; școli generale/speciale pentru copii cu boli neuropsihice, devieri de comportament; clase de meserii în cadrul unor școli speciale; școli de meserii pentru copii cu deficiențe senzoriale (slăbvăzători, nevăzători; surzi, hipoacuzici, cu surditate tardivă).

Concomitent, un număr considerabil de copii cu dizabilități moderate sau lejere sînt școlarizați în unitățile educaționale pentru copii obișnuiți, dar, spre regret, din lipsa serviciilor speciale nu li se asigură asistența necesară; mulți dintre ei resimt disconfort psihologic, regresează și, în rezultat, abandonează instituția.

Investigațiile efectuate de cercetătorii Lebedinskaia și Pevzner demonstrează că 70% din numărul total de copii care renunță la studii sînt, în primul rînd, cei cu devieri de comportament, cu dereglări în structura personalității și în dezvoltarea psihică sau fizică. O mare parte dintre aceștia se află în condiții neadecvate de educație și instruire sau nu sînt școlarizați.

În corespundere cu *Programa națională de dezvoltare a învățământului în Republica Moldova*, părinții unor categorii de copii cu dizabilități nepronunțate în dezvoltare (conform diagnosticului stabilit) au posibilitatea de a alege forma de studiere – școala specială internat, școala specială cu regim semiintern, instruirea la domiciliu, integrarea în învățământul general (dacă acest lucru este posibil), clase de meserii, școli de meserii. Copiii cu deficiențe severe sînt școlarizați în instituții speciale în baza diagnosticului medical și la cererea părinților.

O dată cu înființarea serviciilor medico-psiho-pedagogice centrale și județene s-au deschis noi perspective de îmbunătățire a activității de profilaxie, depistare, corecție, diagnosticare adecvată a anomaliilor infantile.

Creșterea numărului de copii cu dizabilități (mintale, de văz, de auz, locomotorii, de vorbire, asociate) care se confruntă cu mari probleme de învățare și comunicare, lipsa unor servicii speciale la nivel de comunitate, insuficiența

cadrelor calificate și a conținutului adecvat, condițiile social-economice precare impun necesitatea de a modifica unele structuri existente și de a crea noi servicii speciale pentru a acorda ajutor adecvat copiilor aflați în dificultate și părinților acestora.

Școala generală este orientată spre atingerea de către absolvenți a standardelor instruirii la nivel de competență. În baza concepțiilor moderne privitoare la standardele de învățare a copiilor cu dizabilități, lansate de savanți din diferite țări, ce reies din cerințele actuale de socializare și integrare școlară, se menționează că este necesară modificarea formelor, a conținutului și tehnicilor instruirii, organizarea și desfășurarea psihologică corectă a procesului educațional, elaborarea noilor programe complexe privind dezvoltarea personalității copilului și adaptarea socioprofesională mai efectivă a absolvenților.

Ținînd cont de aceste considerente, este foarte important de a elabora standarde care ar determina scopul, obiectivele, structura, conținutul materialului de lucru și nivelul pregătirii elevilor în corespundere cu exigențele și strategia învățământului.

Standardele trebuie să prevadă nu doar diferite variante ale conținutului, dar și procesul instruirii cu evidența particularităților, dificultăților și posibilităților adaptării sociale în condițiile actuale ale economiei de piață. Ținînd cont de recomandările unor lucrări (R. Zazo, L. Vîgotski, M. Pevzner, L. Spițina, Z. Verza, Gr. Radu), concepția standardelor învățământului special urmează să fie axată pe următoarele principii:

- umanizarea învățământului. Acesta ar avea un caracter deschis și ar putea să creeze condiții ce i-ar ajuta pe copiii cu probleme în dezvoltare să-și satisfacă cerințele reieșind din posibilitățile reale ale personalității și exigențele societății;
- flexibilitatea învățământului, transferul copilului dintr-un sistem în altul conform doleanțelor părinților și necesităților reale;
- varietatea programelor de învățământ – fapt ce ar face posibilă includerea copilului în sistemul de învățământ corespunzător, precum și determinarea unor căi individuale de instruire;
- evidența posibilităților de cunoaștere și starea sănătății copiilor cu handicap;
- continuitatea și accesibilitatea învățării;
- corecția și compensarea deficiențelor: acest factor ar asigura profilaxia și prevenirea deficiențelor asociate;
- organizarea pe tot parcursul aflării copilului în școală a activității de recuperare curativ-terapeutică;
- adaptarea și integrarea în societatea contemporană;
- diferențierea și individualizarea instruirii conform structurii și complexității defectului;
- organizarea pregătirii preprofesionale și profesionale conform parametrilor dezvoltării fizice și psihice și posibilităților reale de amplasare în câmpul muncii;

- asistența psihologică și psihopedagogică specială pe tot parcursul școlarizării copilului;
- implicarea în procesul instructiv-educativ-corecțional a cadrelor calificate din acest domeniu;
- asigurarea condițiilor pentru dezvoltarea personalității copilului cu folosirea maximală a potențialului și posibilităților acestuia.

Obiectivele de bază ale standardizării învățământului pentru copiii cu dizabilități sînt:

- reabilitarea socială și integrarea în comunitate a copiilor cu probleme în dezvoltare;
- atingerea performanțelor esențiale de educație și învățare în corespundere cu nivelul propus.

Conform opiniilor savanților din diferite domenii: medicină, psihologie, patopsihologie, psihopedagogie specială pentru copiii cu dereglări grave intelectuale și deficiențe polimorfe, norme concrete ale învățării nu pot fi stabilite, deoarece posibilitățile în dezvoltare și adaptare sînt strict individuale. Este vorba despre un sistem al muncii corecționale orientată spre formarea personalității copilului, conform etiologiei bolii, potențialului și capacităților individuale.

Efectuarea unor modificări în sistemul învățământului pentru persoanele cu dizabilități mintale impune:

- determinarea meseriilor accesibile;
- formarea și perfecționarea cadrelor didactice și medicale implicate în procesul de educație, instruire și recuperare;
- depistarea, diagnosticarea, orientarea, pregătirea școlară și profesională, plasarea în câmpul muncii, dirijarea procesului de integrare socioprofesională în comun cu organele publice locale și de asistență socială.

Punînd în discuție standardele învățământului special, este obligatoriu de a se reveni la organizarea procesului de învățămînt care necesită:

- existența unui model de personalitate. Trebuie să se țină cont de faptul că modelul personalității nu este unic, ci diferențiat în funcție de gradul de structurare a elementelor personalității;

- existența unei organizări deschise din punct de vedere axiologic.

Pentru generalizarea sistemului de învățămînt în baza standardelor, se pot include următoarele etape și modalități de realizare:

- consolidarea și perfecționarea sistemului de învățămînt existent (care se efectuează deja prin organizarea serviciilor logopedice și a claselor de recuperare în învățămîntul general, înființarea claselor și școlilor de meserii, pregătirea absolvenților învățămîntului special în domeniul unor noi meserii accesibile determinate de transformările economice din societate, constituirea serviciilor de depistare și diagnosticare a anomaliilor infantile; reprofilarea unor instituții);
- realizarea treptată (verificată în mod experimental) a unor variante ale structurii preconizate pentru condițiile de reformare a învățămîntului general în colaborare cu diferite organizații internaționale (crearea variantelor de alternativă).

Toate acestea vor spori eficacitatea activității recuperatorii a copiilor cu diferite dizabilități și a integrării lor sociale.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bucun, N.; Danii, A.; Andronache, N. ș.a., *Conceptul învățămîntului special în Republica Moldova*, Chișinău, 1995.
2. Bucun, N.; Danii, A., *Obiectivele și finalitățile învățămîntului special*, Chișinău, 1992.
3. *Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale, Materialele simpozionului internațional*, Chișinău, 1998.
4. Neamțu, C.; Gherguț, A., *Psihopedagogia specială*, București, 2000.
5. *Programa națională de dezvoltare a învățămîntului în Republica Moldova*, Chișinău, 1995.
6. *Viziunile moderne ale psihopedagogiei*, Chișinău, 2000.
7. Vrășmaș, T., *Învățămîntul integrat și/sau incluziv*, București, 2001.

Anatol DANII



Vasile GHEORGHIUȚĂ

Reorganizarea învățămîntului special prin integrarea copiilor în societate

Prezentul articol tinde să reflecte modul de organizare a procesului educațional din școala internat auxiliară Telenești, unde sînt instituționalizați copii cu handicap mintal ce necesită o atenție deosebită și permanentă din partea adulților: 135 cu diagnoza „retard mintal” de diferite grade, dintre care 11 sînt orfani, iar ceilalți, în mare, provin din așa-numitele „familii dificile”.

Cu cinci ani în urmă direcția școlii a conștientizat faptul că sistemul de organizare a învățămîntului special se cere a fi renovat și adaptat la exigențele unei societăți în schimbare. Necesitatea unor transformări a fost acceptată de

întregul colectiv pedagogic care s-a angajat activ în acest proces, stabilind prioritățile.

1. *Consolidarea și extinderea relațiilor școlii cu societatea și comunitatea locală.* Pînă nu demult școlile internat auxiliare erau considerate instituții destinate copiilor cu deficiențe mintale pentru „izolarea” lor de societate. De aceea s-a format o opinie greșită despre rolul respectivelor unități educaționale. Noi dorim să schimbăm această atitudine; vrem să se înțeleagă faptul că problemele copiilor cu deficiențe nu sînt numai ale școlii și statului, ci și ale întregii societăți, antrenînd-o astfel în soluționarea lor.

În această ordine de idei noțiunea de „școală de tip închis”, în care copiii sînt izolați de restul lumii, își pierde esența și este substituită cu cea de „școală internat de tip deschis” – deschisă spre societate, spre valorile umane etc.

2. *Responsabilitatea părinților în procesul de educație a copiilor.* Diminuarea rolului părinților în educația copiilor constituie o mare eroare. În școlile internat învață copii din diferite localități, situate uneori la distanță mare de școală, de aceea implicarea părinților se reduce doar la organizarea unor adunări generale pentru ei – acțiune puțin eficientă. În mod normal, părinții trebuie să devină parteneri activi ai școlii, iar cei ce reușesc să realizeze acest lucru considerăm că își asigură 50% din succes.

3. *Efectuarea unei diagnosticări corecte a copiilor cu handicap mintal.* Avînd această diagnosticare, profesorul poate să-și planifice mult mai eficient munca, să-și organizeze activitatea educațională cu fiecare copil în parte pentru a obține un randament cît mai mare.

4. *Modernizarea bazei materiale a școlii.* La rezolvarea cu succes a problemelor, direcția școlii este susținută de Ministerul Învățămîntului și de diferite organizații non-guvernamentale. Un ajutor deosebit ni-l acordă *Asociația Delden-Moldova și organizația CORDAID* din Olanda. Acestea, prin intermediul *Asociației de binefacere în susținerea copiilor cu handicap mintal din Telenești* (director Victor Șvet), contribuie financiar la realizarea diferitelor proiecte implementate în școală. Astfel, pe parcursul ultimilor 4 ani a fost construit un cămin modern cu 32 de locuri, a fost renovată baia, cazangeria, spălătoria, au fost achiziționate materiale didactice și inventar.

5. *Perfecționarea procesului de predare-învățare din școală prin prisma noilor obiective curriculare și a tehnologiilor educaționale moderne.* Dat fiind faptul că programele de studiu existente erau depășite, direcția școlii s-a inclus, în luna mai 2000, în elaborarea curriculumurilor pentru școala auxiliară, racordîndu-le la cerințele instituțiilor de învățămînt speciale. În acest scop în școală au fost create 5 grupuri de lucru, care au elaborat:

- curriculumul de diagnosticare a copiilor;
- curriculumul de socializare a copiilor;
- curriculumul de educație tehnologică (băieți);
- curriculumul de educație tehnologică (fete);
- curriculumul de educație tehnologică (activități agricole).

Fiecare grup de lucru a fost alcătuit din doi profesori de specialitate, un părinte și un expert. În procesul de elaborare a curriculumurilor enumerate mai sus aceste echipe au analizat experiența altor școli din republică, s-au deplasat în Olanda pentru a face cunoștință cu învățămîntul special din această țară, au ținut cont de transformările social-economice din republică, de noile concepții și strategii didactice.

O susținere deosebită în conceperea curriculumurilor școlare grupurile de lucru au avut-o din partea dlui N. Bucun, profesor universitar, dlui A. Danii, doctor în pedagogie și a dnei Anna-Maria Didden-Loonen, consultant în domeniul educației pentru Republica Moldova al Organizației *AVALgreen* (Olanda).

Curriculumurile au fost elaborate în baza principiilor actuale de dezvoltare a învățămîntului. Ele iau în considerație posibilitățile psihofizice individuale, interesele, tabloul clinic și structura defectului copiilor cu deficiențe mintale; pun accentul pe reabilitarea lor psihofizică, pregătirea acestora pentru integrarea activă în societate; îi ajută să-și organizeze rațional munca, să se determine în alegerea unei meserii și să se adapteze la condițiile transformărilor social-economice; prevăd formarea convingerilor și aptitudinilor pentru activitatea de muncă etc.

Curriculumurile acordă un grad avansat de libertate cadrelor didactice în distribuirea materiilor de studiu, selectarea tehnologiilor didactice de predare-învățare-evaluare, permit profesorului să valorifice noi tehnici de evaluare. Astfel, au fost organizate 5 training-uri cu participarea specialiștilor Theo Baumami, Heinz Heuting și Hans Vooitman de la Centrul de perfecționare a cadrelor didactice *Delta* din or. Zuthen, Olanda.

Pe parcursul implementării curriculumurilor, corpul didactic al școlii a reușit să studieze și să aplice în practică o nouă metodă de predare – Modelul propriei inițiative (MPI) care determină sporirea gradului de independență, de flexibilitate și integrare în societate. Efectele MPI sînt următoarele:

- posibilitatea de a se descoperi pe sine și prin aceasta de a contribui la formarea propriei viziuni asupra lumii;
- capacitatea de a lucra conștiincios pentru îmbunătățirea abilităților de muncă;
- dezvoltarea inițiativei proprii;
- creșterea gradului de independență care permite persoanelor cu handicap să planifice, să structureze și să acționeze de sine stătător;
- dezvoltarea capacității de soluționare a problemelor;
- simțul responsabilității personale.

Toate acțiunile întreprinse de școală au un singur scop – de a transforma instituția într-un centru de integrare reală a copiilor în societate. Unii consideră că inserția socială se realizează doar prin plasarea copiilor în familie. Aceasta însă constituie un proces complex în care sînt angajați mai mulți

factori, fiecare avînd rolul său. Noi tindem să unim toate aceste forțe împreună pentru ca procesul de integrare a copiilor să fie cît mai eficient. Rolul școlii îl considerăm primordial, așa cum aceasta reprezintă un sistem bine organizat, cu un contingent de cadre didactice calificate în domeniul psihopedagogiei reabilitare și dispune de o bază materială suficientă pentru a lucra cu copiii din această categorie. În școala auxiliară din Telenesti din 28 de profesori 20 au grad didactic II și 2 – grad didactic I. Acest potențial pedagogic trebuie folosit rațional și în continuare.

În scopul unei pregătiri mai bune a adolescenților pentru integrarea lor în comunitate, am introdus în școală, experimental, un curs de socializare a copiilor, pe care îl recomandăm și altor instituții similare, amenajînd și un cabinet special, înzestrat cu toate cele necesare pentru desfășurarea orelor. În timpul apropiat intenționăm să deschidem în oraș un magazin, unde elevii vor vinde obiectele confecționate de ei la lecțiile de muncă, familiarizîndu-se astfel cu meseria de vînzător. Pentru anul viitor planificăm să construim o seră în care copiii vor crește legume. În această activitate vor fi atrași și foștii absolvenți ai instituției care nu sînt încadrați în cîmpul muncii. Tot de viitor ține și edificarea a două case de tip familial, unde vor locui copii orfani ai școlii, sub îndrumarea educatorilor sau a asistenților sociali.

În contextul socializării căutăm diferite căi de stabilire

a unor relații de colaborare dintre copiii din școala internat și cei din școlile generale, precum și cu comunitatea. Astfel, școala a participat la Festivalul de activitate artistică a elevilor din școlile medii și gimnazii, la care fanfara și grupul etnofolcloric au obținut diplome de mențiune.

Articolul de față nu cuprinde toate laturile și aspectele activității unei școli internat în care învață copii cu deficiențe mintale, dar ne-am străduit să atragem atenția asupra unor elemente importante pentru dezvoltarea învățămîntului special și să ne împărtășim experiența acumulată.

În încheiere menționăm următoarele: toți copiii sînt minunați, iar despre succesul unei școli auxiliare în educarea copiilor cu nevoi speciale vom putea vorbi numai atunci cînd vor fi atinse obiectivele:

1. Elevilor să li se creeze astfel de condiții încît aceștia să nu dorească să părăsească instituția în care învață.
2. Cadrele didactice să conștientizeze responsabilitatea felului în care sînt instruiți și educați copiii.
3. Părinții să-și accepte copiii așa cum sînt și să se includă în educarea lor, devenind parteneri activi ai școlii.
4. Comunitatea să înțeleagă și să sprijine activitatea școlii.
6. Direcția școlii și colectivul pedagogic să stabilească de comun acord prioritățile dezvoltării instituției și să se susțină reciproc în realizarea obiectivelor trasate.



Domnica GÎNU

Pași spre o școală pentru toți

Azi noțiunea de *cerințe educative speciale* este foarte bogată în sensuri. Nu intenționăm să dăm definiții, ci doar să accentuăm cîmpul semantic complex, care acoperă acest termen din perspectiva abordării „non-categoriale” a tuturor copiilor.

Cerințele educative speciale constituie un concept apărut recent care definește cerințele specifice față de educația ale copilului derivate sau nu dintr-o deficiență.

Cerințele educative speciale reies din particularitățile individuale de dezvoltare, învățare, relaționare cu mediul, din experiențele anterioare ale copilului, din problemele sociale și de existență ale lor.

Cerințele educative speciale pot fi temporare sau se pot instala pentru totdeauna, apărînd la etapele cele mai timpurii ale dezvoltării și la toate nivelurile sistemului de educație.

Reprezentanța UNICEF în Republica Moldova a susținut, în perioada 1997-2001, numeroase acțiuni de formare a resurselor umane, de îmbunătățire a calității vieții, îngrijiri și educației copiilor aflați în dificultate.

Proiectul *Copii în situații deosebit de dificile* a avut drept obiectiv reorientarea politicii și strategiilor de instituționalizare a copiilor cu cerințe educative speciale și protejarea celor aflați în afara familiei. Acest proiect a inclus

Despre educație s-a vorbit și se vorbește mult și, totuși, nu este suficient.

Dacă dorim să intervenim în favoarea copiilor, trebuie să le oferim tuturor o educație de calitate și, în mod deosebit, celor cu cerințe educative speciale: *o educație de calitate pentru toți într-o școală pentru toți.*

Lumea contemporană este tot mai dinamică, influențînd politicul, economicul, socialul. Printre primele sectoare sociale afectate de aceste schimbări de durată a fost și rămîne învățămîntul, îndeosebi cel pentru copiii cu cerințe educative speciale – o problemă cronică a sistemului educațional, care nu poate răspunde exigențelor speciale din motive obiective și subiective.

altele: **Copii instituționalizați, Casele de copii tip familie, Asistență umanitară de urgență ECHO - UNICEF.**

Proiectul **Copii instituționalizați** a derulat în perioada 1999-2000 (în unitățile evaluate se aflau 9105 copii, dintre care doar 14 cu statut temporar) și a urmărit studierea situației copiilor din instituțiile rezidențiale de toate tipurile:

- **școli internat auxiliare** care oferă îngrijire și educație copiilor cu retard mintal;
- **școli internat speciale** care acordă îngrijire și educație copiilor cu deficiențe senzoriale și ale aparatului locomotor;
- **școli internat sanatoriale** pentru copii cu boli cronice ale sistemelor cardio-vascular și nervos;
- **școli internat de tip general și școli internat pentru copii orfani** care oferă îngrijire și educație copiilor orfani, abandonați, din familii incomplete și cu probleme sociale, materiale și relaționale;
- **case de copii** care oferă îngrijire și educație copiilor orfani, abandonați și cu retard mintal sever, cu afecțiuni asociate și alte tulburări grave ale dezvoltării psihofizice.

Cercetarea și-a propus o serie de obiective: studierea situației copilului cu cerințe educative speciale din sistemul instituțional, identificarea cauzelor instituționalizării, determinarea modalităților de dezinstituționalizare, prevenirea instituționalizării și îmbunătățirea condițiilor de îngrijire și educație.

La etapa actuală, în Republica Moldova instituționalizarea rămâne a fi principala modalitate de protecție și îngrijire a copiilor aflați în dificultate și/sau cu cerințe educative speciale. Aceștia sînt școlarizați în 67 de unități educaționale pentru diferite categorii de cerințe educative speciale. În cadrul studiului au fost evaluate 45 de instituții care activează în subordinea a trei ministere: Ministerul Învățămîntului (41), Ministerul Muncii și Protecției Sociale (2) și Ministerul Sănătății (2).

Ratele de intrare (12%) și de ieșire (10%), în/din instituții indică tendința de creștere a instituționalizării copiilor aflați în dificultate: copiii de 7-10 ani reprezintă ponderea cea mai mare (42%) de intrare în instituții, fapt ce demonstrează că cerințele educative speciale sînt depistate o dată cu școlarizarea acestora.

Cauzele instituționalizării copiilor sînt multiple, 80% din copii avînd 2-3 motive care au determinat plasarea lor în instituție (vezi tabelul)*.

Nr.	Cauzele instituționalizării	Copii, %
1.	Dificultăți materiale în familie și condiții de trai nesatisfăcătoare	84,55%
2.	Deficiențe de dezvoltare/boală cronică, nereușită școlară	48,0%
3.	Probleme de sănătate ale părinților	11,13%
4.	Probleme ale familiei (mame solitare, familii incomplete, divorțul părinților)	10,96%
5.	Decesul părinților	9,76%
6.	Disparația părinților	5,31%
7.	Comportament deviant al copiilor/abandon școlar	4,1%
8.	Decăderea în drepturi a părinților (alcoolismul (6,44%), maltratarea și neglijarea copiilor (4,9%), refuzul oficial de propriul copil (4,73%))	16,07%

*Notă: Au fost indicate toate cauzele instituționalizării copilului.

Datele studiului constată că în procesul de instituționalizare a copilului sînt implicați numeroși factori (părinții, consiliile pedagogice ale instituțiilor precedente, rudele, administrația publică locală), însă în nici unul din cazuri copilul n-a participat la luarea deciziei respective.

Condițiile din instituțiile rezidențiale (internat) sînt precare: clădiri vechi (71,11%) adaptate (avînd inițial altă



menire), dormitoare mari și suprapopulate (8-10-16 copii), în care nu se respectă normele sanitaro-igienice.

Alimentarea copiilor în instituțiile evaluate alarmează. Rația alimentară nu acoperă nevoile fiziologice de creștere și dezvoltare a copilului. Nu se prepară bucate dietetice necesare pentru excluderea sau prevenirea unor deficiențe. Subnutriția cronică constituie un factor de risc pentru

dezvoltarea fizică și psihică ulterioară a copiilor, condiționând apariția cerințelor educative speciale (retard în dezvoltarea fizică, scăderea capacității de muncă, deficiențe în dezvoltarea intelectuală).

Sănătatea copiilor este influențată de temperaturile scăzute din încăperi, de supraaglomerarea și imposibilitatea aerisirii sălilor de clasă și a dormitoarelor. Acestea contribuie la morbiditatea înaltă, fiecare copil suportând, cel puțin o dată pe an, o boală respiratorie acută. Rezultatele studiului au stabilit că 72% din copii suferă de diferite maladii somatice cronice.

Educația și recuperarea copiilor instituționalizați constituie o problemă care implică eforturi enorme din partea cadrelor didactice. Soluționarea acesteia depinde de asigurarea instituțiilor cu materiale didactice care în 83% de unități educaționale este la un nivel nesatisfăcător (fondul de carte al bibliotecilor școlare nu se completează cu manuale, literatură metodică, științifică, artistică, enciclopedică, publicații periodice etc., fiind format preponderent din ediții mai vechi, cu caractere chirilice).

Această stare de lucruri are un impact negativ asupra educației și procesului de socializare a copilului, nerespectându-se dreptul lui la dezvoltare, joc, participare, exprimare etc.

Familia copilului instituționalizat – în 80% din cazuri copiii provin din familii defavorizate, majoritatea având frați și surori, de asemenea, instituționalizați; 85,06% din copii au locuit în condiții precare, cu trei sau mai multe persoane într-o odaie.

Datele studiului relevă că nesatisfacerea nevoilor fundamentale ale individului uman – fiziologice, spirituale, sociale – conduce la apariția unui șir de cerințe educative speciale.

Data fiind multitudinea factorilor ce condiționează instituționalizarea copiilor cu cerințe educative speciale, prevenirea fenomenului respectiv ar fi eficientă prin intervenția activă asupra cauzelor la nivelurile **familial, școlar, comunitar, național**.

Proiectul **Casele de copii tip familie** a avut drept scop evaluarea acestei forme alternative de instituționalizare. Studiul a fost inițiat în anul 2001 și, conform rezultatelor preliminare, s-a profilat un șir de lacune legislative și normative privind standardele de îngrijire și educație a copiilor plasați în familiile cu statut de casă de copii. O astfel de formă de protecție, îngrijire și educație a copilului, aflat în dificultate materială și socială, îi este de cele mai dese ori favorabilă și-i asigură o bună pregătire pentru viață, atenuând intensitatea cerințelor speciale (educative).

Pentru îmbunătățirea serviciilor de îngrijire și educație oferite de instituțiile speciale și pentru diminuarea excluderii și marginalizării copiilor cu cerințe educative speciale, pe parcursul anului 2001 am organizat training-uri cu genericul **Copilul cu cerințe educative speciale: o școală pentru toți**.

Din datele studiului **Situația copilului instituționalizat** a rezultat tematica cursurilor: *Dezvoltarea copilului - legități și principii; Cerințe Educative Speciale; Diversi-*

tatea copiilor cu cerințe educative speciale; Comunicare și parteneriat socioeducațional; Modalități de asistență psihopedagogică a copiilor cu cerințe educative speciale; Educația incluzivă; Managementul educațional ș. a. Acestea au răspuns necesităților de training și instruire a personalului care activează în instituțiile rezidențiale. Cursurile au urmărit mobilizarea resurselor umane, valorificarea experiențelor proprii și mondiale, schimbarea atitudinilor vizavi de copilul cu cerințe educative speciale, deplasarea accentului de la segregare și competiție la colaborare și participare autentică la activitatea școlară în virtutea *dreptului fundamental al copiilor la educație*, utilizarea metodelor și tehnicilor interactive și participative pentru copiii cu cerințe educative speciale.

Cursurile s-au adresat unui număr de 27 de formatori – profesori universitari și 220 de cadre didactice din cele 67 de instituții de educație rezidențială, oferindu-le posibilitatea de a-și valorifica experiența, de a participa la identificarea problemelor, ce le afectează activitatea profesională de sprijin și ghidare a dezvoltării copilului cu cerințe educative speciale, și la găsirea unor soluții de remediere a situației.

După evaluarea cursurilor, profesorii au menționat că sînt dispuși să susțină și să stimuleze dezvoltarea copilului cu necesități educative speciale, dacă ar beneficia de o pregătire calificată în domeniu.

Aceste proiecte au contribuit la construirea profilurilor unităților școlare, la identificarea problemelor cu care se confruntă cadrele didactice și copiii cu cerințe educative speciale o dată cu intrarea în școala generală și respectiv în instituția rezidențială, oferindu-ne și nouă „teme pentru acasă.”

Cerințele educaționale cuprind un registru larg de probleme speciale în educație, de la copiii cu deficiențe în dezvoltare pînă la cei dotați, fiecare dintre ei avînd cerințe individuale. Abordarea adecvată a acestora ar asigura accesul egal la o educație de calitate, participarea și includerea școlară și socială reală a tuturor copiilor.

Copilul cu cerințe educative speciale are probleme similare cu cele ale unui copil obișnuit, suprapuse de altele specifice. Rezolvarea problemelor în discuție necesită tratare individualizată timpurie, prin activități de corecție și de recuperare speciale, pentru facilitarea includerii copilului în sistemul educațional obișnuit.

Predispoziția biologică nu este o sentință, iar mediul social este o șansă. Sentința produsă de societate e mai periculoasă pentru un copil în dezvoltare decît predispoziția biologică. Pornind de aici, trebuie să înțelegem faptul că trăim într-o lume a diversității umane, că școala nu se poate eschiva de la rolul de promotor al progresului uman și că doar ea poate facilita schimbarea, întrevăzută ca posibilă, a mentalității și atitudinii față de cerințele educative ale tuturor copiilor. Școala va reuși să răspundă cerințelor speciale de educație ale copiilor aflați în dificultate și nevoilor de educație ale familiilor acestora doar prin eforturile ei interne și cu sprijinul comunității.



Ați discutat vreodată cu o persoană cu nevoi speciale sau, după cum sînt numite de marea majoritate dintre noi – persoane cu handicap fizic? Am o prietenă. S-a născut cu infirmitate motorie. Se deplasează singură, dar picioarele îi sînt desfigurate și mișcărilor cam stîngace. Ieșim din cînd în cînd la o cafea în oraș, mai discutăm. Mi-a povestit o întîmplare ce a șocat-o și a rănit-o foarte mult. Se îndrepta, cu mersul ei „deosebit”, spre facultate, iar în întîmpinare îi venea o bătrînică. Cînd a zărit-o pe prietena mea, fața i s-a transfigurat, exprimînd mirare, frică, milă, dispreț; bătrînica s-a oprit din mers, și-a făcut semnul crucii, spunînd s-o audă toată lumea: Doamne ferește...



Centrul de Zi SPERANȚA

Biata fată, s-a simțit ca un monstru ieșit de sub pămînt la lumina zilei. Cîți părinți își țin copiii închiși în case de teama „lumii”? Oare copiii cu nevoi speciale, oricît de sever ar fi handicapul lor, nu au dreptul să iasă la plimbare, să frecventeze grădinița, școala sau să studieze la universitate, adică să se afle printre noi – „lumea”?

Centrul de Zi *Speranța* a fost creat de cîțiva părinți ale căror planuri și speranțe au fost zdruncinate de nașterea unui copil deficient. Aceștia s-au trezit aruncați într-o lume total nouă, plină de responsabilități, de specialiști și întrebări complicate despre creșterea și dezvoltarea copilului lor.

La început, Centrul era frecventat de 6 copii cu aceeași diagnoză – infirmitate motorie cerebrală (IMC) care poate afecta mai multe sisteme și direcții de dezvoltare a omului. Din cauza tonusului muscular sau a tipurilor de mișcare anormale unii copii vor putea să șadă, să stea în picioare, să meargă sau să alerge mult mai tîrziu decît semenii lor sau vor fi în stare s-o facă numai cu suport. Acest gen de anomalii poate avea repercusiuni negative și asupra vederii. 66% din copiii cu IMC suferă de întîrziere în dezvoltarea cognitivă. În mod inevitabil, formarea fizică tardivă condiționată de existența acestor disabilități, își va lăsa amprenta și asupra dezvoltării emoționale și sociale a individului. Incapacitatea de a deveni *independent* la vîrsta corespunzătoare, *dependența* continuă de cei din jur și dificultățile în comunicare – toate acestea constituie un stres pentru copilul care luptă să obțină autonomie.

Scopul principal al activității Centrului constă în reabilitarea multilaterală a copiilor cu deficiențe motorii și inserția lor socială. Disabilitățile fizice severe care reduc capacitatea de mișcare a copiilor pot rezulta alte deficiențe cum ar fi scurtarea permanentă a mușchilor și tendoanelor. Copilul este limitat la „aici, acum, doar eu”, fapt ce îl împiedică să cunoască mai bine mediul și oamenii din jur, inhibîndu-l și întîrziindu-i dezvoltarea limbajului.

Centrul funcționează după metode noi, practicate în instituții similare din străinătate, care pun accentul pe personalitatea copilului. În prezent el este frecventat zilnic de 9 copii de 3-9 ani, care vin aici în fiecare dimineață, iar seara pleacă acasă (de unde și denumirea *Centrul de Zi*). În prima jumătate a zilei, copiii, după principiul rotației, sînt supuși anumitor proceduri și acțiuni recuperatorii în cabinetele de fizioterapie, educație/școală, logopedie și terapie ocupațională. După amiază urmează activități în grup, jocuri interactive și de socializare, care contribuie la dezvoltarea abilităților de autoservire (autonomie personală).

Procesul de recuperare neuromotorie se realizează în modul următor: fiecărui copil i se întocmește o fișă individuală care include rezultatele investigațiilor efectuate de neuropediatru, fizioterapeut, psihopedagog, specialistul în terapie ocupațională, logoped. Pentru precizarea diagnozei

și determinarea problemelor neurologice de bază (spasticitatea, hipotonia, convulsii, interacțiunea, nivelul cognitiv, limbajul etc.), copilul este examinat de toți specialiștii, apoi urmează elaborarea unui program de recuperare multifuncțională ce cuprinde toate aspectele de dezvoltare a pacientului, întrucât fiecare copil este o personalitate integră. Încercăm să ținem cont de particularitățile individuale ale acestora, fie ele de ordin moral, fizic sau social. O dată la trei luni se efectuează o evaluare și, în caz de necesitate, programul de recuperare este modificat.

Probabil vă puneți întrebarea: Care este rostul unui asemenea centru dacă de activitățile lui beneficiază doar 9 persoane? Implicarea unui număr mai mare de copii este imposibilă, cel puțin la moment, din cauza lipsei de spațiu. Totuși, ținem să vă comunicăm că Centrul desfășoară și alte proiecte în care sînt antrenați alți circa 20 de copii.

Unul dintre aceste programe este **Instruirea părinților/mamelor tinere** și are drept scop pregătirea părinților pentru procesul de recuperare a copiilor cu dizabilități la domiciliu. Părintele și copilul sînt invitați la Centru pentru o anumită perioadă de timp care variază în funcție de necesitățile pacientului. Copilul este examinat de specialiști și inclus în toate activitățile zilnice cu participarea activă a părintelui care învață cum să lucreze cu el în condiții casnice. Ulterior, colaboratorii Centrului elaborează un program complex de recuperare, pe care părintele trebuie să-l urmeze la domiciliu sub supravegherea acestora.

Datorită Programului **Socializarea copiilor cu handicap sever al aparatului locomotor**, micuții au ocazia să participe la diverse activități speciale săptămînale culturale și distractive în grup. Anul acesta am sărbătorit împreună zilele de naștere, Ziua internațională a copiilor și Revelionul, am vizionat spectacolele teatrului pentru copii *Prichindel*.

Deoarece unii copii sînt nedeplasabili, Centrul a inițiat Programul **Instruire la domiciliu**. Copiii beneficiază de lecții la domiciliu oferite de specialiștii Centrului sau de profesori angajați în acest scop.

În februarie curent va demara un program de informare extensiv care preconizează desfășurarea unor seminarii și

training-uri cu tema *IMC – diagnoza, metode noi de reabilitare, asistența socială. Formarea cluburilor de părinți* în toate centrele județene ale republicii. Auditoriul țintă va fi constituit din părinți, studenți la medicină și asistență socială, medici terapeuți, lucrători sociali etc. Scopul acestui program este diseminarea informației, conștientizarea problemei de către societate și conlucrarea grupurilor capabile de a produce o schimbare în viitor, încurajarea înființării asociațiilor de părinți și a centrelor similare, dezvoltarea asistenței sociale pentru persoanele cu nevoi speciale.

Păstrarea echilibrului cu un minut mai mult, un exercițiu îndeplinit corect, un sunet pronunțat frumos, un pas făcut independent constituie progrese considerabile pentru lucrătorii, părinții și copiii noștri. Trei dintre copiii care au frecventat Centrul au mers anul acesta la școală. Pentru unii dintre ei nu este atât de important să fie elevi „de nota zece”, ci să se afle într-un colectiv, să-și facă prieteni și să se joace cu ei, să simtă responsabilitatea temei pentru acasă, să fie parte a comunității.

Pentru viitor proiectăm crearea unei școli care să ofere servicii educaționale pentru copiii cu deficiențe motorii ce nu pot face față exigențelor altor instituții de învățămînt. Menirea acestora este suplinirea neajunsurilor, eliminarea deficiențelor, acumularea bazei de cunoștințe necesare pentru încadrarea copilului în școli obișnuite – primare, secundare, licee, colegii și universități.

Ne bucură faptul că multe dintre ideile noastre au devenit deja realitate, fiind preluate și aplicate și de alte instituții. *Sensibilizarea opiniei publice* constituie un factor primordial în procesul de recuperare a copiilor cu dizabilități. Pentru ca persoanele cu nevoi speciale să se integreze și să devină parte componentă a societății, eforturile noastre necesită susținerea autorităților publice și a întregii comunități.

Recent am deschis o pagină web – www.speranta.sos.md, care oferă o informație mai amplă despre Centrul de Zi Speranța. Așteptăm ideile, propunerile și întrebările Dvs. Ne puteți contacta la numărul de telefon 56.11.00; bd. Traian 12/2, ap.2 sau pe adresa lucia@speranta.sos.md.

Larisa BULGAC



Andrea NAGY

Integrarea socială a persoanelor cu deficiențe de auz

Investigațiile făcute în Marea Britanie evidențiază faptul că persoanele cu deficiențe de auz sînt privite de societate uneori cu dispreț, numindu-i pe acești oameni „dumb people” (din enlg. „tîmpiți”). Segregarea copiilor cu deficiențe de auz constituie o caracteristică a începutului secolului XX. Înființarea instituțiilor de învățămînt pe criterii restrictive, în majoritatea cazurilor, a dus la izolarea și ruperea copilului de mediul lui natural, în special de părinți, iar la educația acestuia (chiar dacă era efectuată după criterii științifice) nu s-a ținut cont de drepturile esențiale ale omului.

În țările civilizate, termenul și procesul de „segregare” și-a pierdut treptat semnificația. În acest context integrarea urmărește schimbarea condițiilor de viață ale oamenilor cu deficiențe de auz, oferindu-le șanse și drepturi egale alături de alți membri ai societății.

Integrarea este un proces complex care include mai multe etape, domenii de activitate și are ca un „pre” prim pas prevenirea bolii, în cazul deficiențelor natale și postnatale. Profilaxia înseamnă consultanță medicală și genetică, o informare corectă a părinților despre cauzele bolii, dar și o mai mare atenție din partea medicilor în prevenirea deficiențelor de auz din cauze medicamentoase. Intervenția precoce reprezintă etapa inițială a procesului de integrare, cuprinzând vârsta între 0-3 ani. Printr-un diagnostic corect, se urmărește depistarea tipului (gradului) deficienței și protezarea timpurie a copilului cu aparat corespunzător. Aparatele digitale sînt cele mai performante la zi. O alternativă medicală modernă este implantul cochlear – introducerea în urechea internă, prin metode chirurgicale, a unui microfon auditiv. Această intervenție însă nu este recomandată pentru toate tipurile de deficiențe.

Intervenția precoce nu se reduce la protezare sau implant, acestea fiind doar primele condiții tehnice, pe baza cărora se realizează dezvoltarea și exersarea auzului prin metode terapeutice, psihopedagogice. În acest caz, rolul esențial îl au părinții, terapeutul fiind doar coordonator și ajutînd mai mult prin consultanță.

Diversitatea tipului și gradului de deficiență cît și varietatea metodelor de învățare a limbajului de către copilul cu deficiență de auz a dat naștere la multe orientări. În Marea Britanie, de exemplu, există o gamă de posibilități în alegerea metodei, școlii potrivite pentru copil. O primă orientare este cea orală (de exemplu, metoda Morag Clarke) care urmărește

excluderea totală din comunicarea copiilor a limbajului mimico-gestual și folosirea maximă a auzului și limbajului oral. Metoda bilingvă recunoaște limbajul mimico-gestual ca limbă maternă a copilului. În primii ani de viață acest limbaj se perfecționează, după care limba engleză se învață ca o limbă străină. Orientări, ca cele gestuale și comunicarea orală, sînt și ele prezente în societățile civilizate.

Divergențe referitoare la limbajul mimico-gestual există și în ziua de azi. Unii specialiști îl consideră redus și pur iconic, care nu contribuie la dezvoltarea gândirii. Cercetări de referință din domeniu demonstrează însă că este un limbaj asemănător oricărui altuia, fiind unul simbolic. În cîteva țări limbajul gestual este, prin lege, considerat limbă minoritară, oamenii cu deficiențe de auz avînd dreptul, dacă e necesar, la un translator. Datorită diverselor forme de integrare au apărut și școli cu orientări diferite. Cea mai frecventă este integrarea copiilor în grădinițe, în clase și școli normale, fapt ce conduce la o descreștere a numărului copiilor din grupa respectivă. Astfel, copilul are un psihopedagog, terapeut sau asistent social, iar pentru părinți se organizează grupe de suport.

Integrarea nu se încheie însă în clasele primare, copilul solicitînd ajutor în alegerea corectă a gimnaziului și a facultății. Este important pentru el să-și poată continua studiile, fapt ce solicită consultanță și terapie permanentă. Pentru adulții cu deficiențe de auz integrarea cu adevărat înseamnă asociații, cluburi pe interese, viață activă în societate.

Țările din Europa Centrală urmăresc modelul țărilor avansate. O transformare esențială trebuie să intervină, în primul rînd, în legislația referitoare la oamenii cu deficiențe, urmărind modificarea condițiilor de viață. Deschiderea spre valorile lumii occidentale, schimbarea mentalității și a condiției umane a acestora înseamnă, de fapt, integrarea lor în sensul adevărat al cuvîntului.

De la excludere spre integrare

Persoane cu nevoi speciale au existat întotdeauna, indiferent de perioada istorică, cultură, areal, iar atitudinea față de această categorie dezavantajată s-a schimbat de la marginalizare și excludere socială spre acceptare și integrare comunitară. În Moldova, ca și în fostele republici sovietice, starea de lucruri la acest capitol este diferită de cea a țărilor occidentale, deși opinia publică de la noi a început să-și schimbe mentalitatea în favoarea celor etichetați: de la ignorarea existenței persoanelor cu dizabilități la conștientizarea faptului că acestea trăiesc alături de noi și sînt membri egali ai societății.

În prezent societatea civilă, în special organizațiile non-guvernamentale, încearcă să acopere golurile create de regimul totalitar în susținerea persoanelor cu dizabilități. Atît ONG-urile, sprijinite de asociații finanțatoare, cît și cele de stat, inclusiv autoritățile publice locale, depun eforturi considerabile pentru a înlocui unitățile speciale cu instituții alter-

native în ajutorarea persoanelor cu handicap. Printre acestea se înscrie și *Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri* (CCCT), deschis recent la Chișinău, unde activează o echipă specializată multidisciplinară formată din pedagogi, medici, kinoterapeuți, asistenți sociali, tehnicieni, instructori.

Colectivul Centrului a adoptat o atitudine diferențiată și individuală în abordarea problemelor persoanelor cu dizabilități. *Atitudinea diferențiată* se manifestă prin desfășurarea unor activități, reieșind din particularitățile specifice ale fiecărui copil, iar *atitudinea individuală* reprezintă un principiu ce presupune acordarea unei atenții sporite copiilor, a căror soartă le-a „tăiat” unele din șansele de autorealizare. Toate acestea ne oferă posibilitatea de a lua decizii cît se poate de pertinente și corecte în funcție de caz. Astfel reușim să lucrăm nu cu „diagnoza”, ci cu persoana.

Programul de recuperare de două săptămîni pentru copiii cu deficiențe prevede activități în săli de gimnastică

curativă și de jocuri, precum și diverse ședințe cu psihologul și pedagogul special. Întrunirile cu părinții au drept scop informarea acestora cu privire la educația și creșterea unui copil cu nevoi speciale, activitate desfășurată prin intermediul unor seminarii cu tematică diversă: *Handicapul mintal; Comunicarea; Comunicarea în situații cotidiene; Jocul; Paralizia cerebrală* etc.

Îndrumăm părinții să se ajute reciproc, să discute despre problemele și durerile lor, deoarece încurajându-se unii pe alții, își vor încuraja și copiii.

Există mai multe căi de a afla despre copil și handicapul lui:

- a participa la seminarii, mese rotunde organizate de specialiști în domeniu;
- a se informa despre patologia copilului din literatura de specialitate;
- a participa la taberele de vară unde sînt desfășurate activități recuperatorii și de integrare socială a copiilor cu astfel de probleme.

Îi învățăm pe părinți cum ar putea oferi copilului mai multe șanse de succes, cum ar putea crea condiții în care acesta nu va trebui să se lovească de bariera “nu sînt în stare”; de asemenea, să-și înțeleagă și să-și aprecieze copilul la justa lui valoare, deoarece tratarea lui cu politețe îi dovedește faptul că este tot atît de important ca oricare altă persoană.

Tehnicile și metodele de lucru utilizate de specialiștii Centrului Comunitar în acțiunile de recuperare a copiilor cu handicap sînt diverse.

Una dintre cele mai frecvente diagnoze întîlnite la copiii care frecventează CCCT este paralizia cerebrală infantilă (PCI) cu leziuni cerebrale. Pentru a determina gradul leziunii cerebrale și a conștientiza impactul deficiențelor asociate, convocăm o ședință cu participarea tuturor colaboratorilor Centrului, la care invităm copilul și părintele.

Medicul neurolog, psihologul, pedagogul efectuează o testare minuțioasă, iar datele obținute sînt trecute în fișe speciale folosite ulterior în stagiunea de reabilitare. De exemplu: după rezultatele testării am determinat la copil o leziune a creierului ce a indus deficiența mușchilor feței, îngreunînd controlul mișcărilor de coordonare a proceselor de articulare și alimentare, precum și leziuni ale centrelor responsabile de vorbire. Am ales un sistem de jocuri și activități care ar recupera această deficiență: mozaic, puzzle, jocuri de masă, jocuri de dezvoltare a atenției, memoriei și gîndirii. Tehnicile pe care le aplicăm sînt selectate în mod individual pentru fiecare copil, iar jocurile propuse au la bază un scop bine stabilit.

Activitatea în echipă presupune că fiecare specialist continuă munca începută de colegi. În timp ce pedagogul lucrează cu motricitatea mîinii pacientului, instructorul de calculatoare îl implică pe copil în jocuri de dezvoltare a gîndirii, continuînd concomitent și procesul de recuperare a motricității mîinii.

Copiii angajați în acest program înregistrează succese



notabile: încep să aibă încredere în propriile puteri și simt că sînt necesari societății.

Obținerea unui rezultat înalt privind recuperarea și reabilitarea copiilor cu dizabilități necesită o muncă asiduă și productivă, fapt ce solicită cunoașterea dezvoltării psihice a copiilor.

Copilul se naște cu potențialul de a dobîndi orice abilitate de cunoaștere. Dar, luînd în considerație faptul că există copii cu anumite incapacități vitale, este important ca aceștia să fie depistați și ajutați cît mai devreme posibil, înainte de împlinirea vîrstei de 5 ani.

Vom obține rezultatul scontat dacă vom lucra „pas cu pas”, începînd cu studierea trăsăturilor individuale de personalitate ale fiecărui copil. Prin ședințe de consiliere și profilaxie dezvoltăm autoaprecierea, încrederea în sine, voința și autocontrolul. Ulterior, testăm gradul de evoluție a proceselor psihice (atenția, memoria, gîndirea) și efectuăm psiho-corecția în direcția necesară.

Aici, la CCCT, nu ne stabilim scopuri mari, ci scopuri mici dar realizabile, cum ar fi să învățăm copilul să ducă lingura la gură etc.

Kinetoterapeutul (“kinezis” – mișcare și ”terapie” – tratament) este specialistul care, prin intermediul gimnasticii curative, contribuie la recuperarea sau restabilirea unor funcții pierdute, diminuate sau afectate ale copilului cu dizabilități. Această formă conservativă de tratament se utilizează în scop de: profilaxie (prevenirea afecțiunilor),





terapie (tratare) și recuperare (reabilitare). Sala de kinetoterapie a CCCCT este dotată cu echipament special ce oferă posibilitatea să înregistrăm succese considerabile în recuperarea copilului cu dizabilități.

Primul lucru care se face când vine copilul la noi este stabilirea sau precizarea diagnosticului prin examinarea neurologică și depistarea deficiențelor. Recuperarea funcțiilor pierdute sau diminuate este efectuată printr-un set de exerciții strict individualizate, luând în considerație capacitățile fizice ale copilului. La fel se reglează și dozarea efortului. În funcție de gravitatea diagnosticului, kinetoterapeutul poate să se ocupe concomitent de mai multe persoane. În calitate de voluntari participă părinții, frații, surorile sau alte rude ale beneficiarilor. Astfel, ei învață metode noi de lucru pe care le pot aplica la domiciliu, deoarece pentru a realiza scopul propus este foarte important ca activitățile să fie efectuate cu regularitate.

Recuperarea activă presupune, de asemenea, învățarea tehnicilor și metodelor de manipulare a unui scaun cu roțile în scop de autoservire. Pentru a învăța copiii și tinerii să manevreze scaunul, se folosesc diferite rampe și alte

obstacole artificiale. Fără un grad de dezvoltare fizică utilizarea scaunului este imposibilă. Sînt necesare calități de forță, echilibru. Astfel, exersările fizice sistematice la aparatele de forță, precum și cele de învingere a obstacolelor, efectuate gradat de la simplu la compus, de la ușor la greu – toate conduc la formarea unei personalități mobile, în stare să se autoservească, ceea ce-i spulberă impresia că o persoană în scaun este neputincioasă și inutilă. Centrul este unica instituție ce a reușit să atragă în câmpul muncii persoane care folosesc scaune cu roțile.

Metodele și tehnicile descrise mai sus sînt aplicate de colaboratorii Centrului Comunitar la recuperarea și integrarea socială a copiilor și tinerilor cu dizabilități, cît și la pregătirea părinților pentru a continua efortul depus de specialiști. Lucrul în echipă este acel factor ce determină dezvoltarea copiilor cu dizabilități spre polul pozitiv. Această nouă abordare și experiența lucrului în echipă multidisciplinară ar putea fi preluată de instituțiile de protecție și asistență socială, ceea ce le-ar permite să înregistreze succese evidente, le-ar facilita organizarea procesului de muncă.

Oamenii sînt diferiți: unii dintre ei sînt alături de familiile în care crește și este educat un copil cu dizabilități, alții, din contra, sînt indiferenți: acesta însă are nevoie de dragostea, susținerea și sprijinul tuturor celor din jur. Important este să se înțeleagă că copiii din această categorie dezavantajată sînt tot atît de iubitori, mîndri, optimiști și capabili de lucruri bune ca și semenii lor sănătoși.

Centrul Comunitar este un loc unde copiii cu dizabilități își fac prieteni, comunică și se joacă cu aceștia, ceea ce le permite să se autoafirme și să se manifeste ca persoane cu drepturi egale în societate.

Tatiana **BOSTAN**, Olga **PLEȘCA**, Viorica **NICUȚĂ**,
Lilia **OSIPOV**, Sergiu **OLARU**, Nicolae **BEȘLIU**

Reflecții optimiste într-o iarnă pesimistă (Perspectivele educației prin prisma unui prestigios forum internațional)

Sosind în Danemarca, remarci anumite realități care, involuntar, te fac să-ți încordezi gândirea și să generezi anumite judecăți de valoare asupra celor ce te înconjoară. În primul rând observi o ordine extrem de rațională și estetică în toate – clădiri, străzi, monumente, bazine, unități de transport, flori etc. În acest impresionant ansamblu material, sesizezi și un comportament atrăgător prin inteligența, corectitudinea, calmitatea, politețea, bunăvoința și naturalitatea oamenilor, care formează o *simbioză* sinergică, armonioasă cu mediul. Sintetizând aceste constatări, conștientizezi mai bine faptul că anume aici a fost posibilă geneza incomparabilelor perle ale doctrinei educative anderseeniene cu efect benefic pentru atâtea generații. Poate că și din aceste considerente Comitetul Organizatoric al Congresului Internațional pentru Eficientizarea Instituțiilor Educaționale – **International Congress for School Effectiveness and Improvement** (ICSEI), a decis ca cea de a XIV-a conferință anuală a acestui prestigios forum (3 – 7 ianuarie 2002) să se desfășoare anume la Copenhaga.

ICSEI este una dintre cele mai importante și influente organizații educaționale pe plan mondial, în cadrul căreia actualmente activează cercetători științifici, elaboratori de politici educaționale, practicieni din domeniul învățămîntului din peste 70 de țări. ICSEI și-a propus drept scop suprem crearea celor mai favorabile condiții pentru realizarea unui *dialog constructiv* între diverse componente educaționale și sociale pentru a contribui la *eficientizarea continuă a practicilor educaționale*.

Numărul record de participanți la conferința din acest an (peste 400) poate servi drept argument incontestabil al faptului că organizatorii au sesizat actualele deziderate, care agită opinia educațională de pe diverse meridiane, axînd tematica întrunirii pe conceptul de *Democratizare a Educației*.

Esența idealurilor de democratizare a educației a fost prezentată de către John MacBeath, Directorul Centrului de Leadership Educațional de la Universitatea din Cambridge: „Există o conexiune istorică firească între conceptul de democratizare și eficientizare a educației. În

prezent, această corelație solicită o abordare multi-dimensională calitativ nouă, fundamentată pe sinteza a trei componente forte :

1. Educația despre democrație (la nivel de **politici și conținuturi educaționale**).
2. Educația în democrație (la nivel de **condiții de organizare și de desfășurare** a activităților educaționale).



3. Educația în mod democratic (la nivel de **modalități de realizare a activităților educaționale**)”.

În susținerea acestei opinii, distinsul psiholog danez Per Schlty Jorgensen a menționat faptul că dacă dorim cu adevărat să promovăm o educație democratică, nu este suficient doar să le vorbim elevilor despre idealurile democrației, ci este necesar *ca elevii să fie implicați cât mai activ în procesele de luare a deciziilor referitoare la propria lor educație*.

Cu un deosebit interes era așteptată prezentarea lui Michael Fullan – unul dintre patriarhii teoriilor moderne despre promovarea schimbărilor în educație. Din cauza absenței Domniei sale, raportul a fost expus de colaboratoarea acestuia Karen Edge, care a relatat publicului informații despre una din recente cercetări comune ale lui Fullan, Edge, Roleheiser vizînd *factorii care facilitează implementarea schimbărilor* în sistemele educaționale. În opinia autorilor, un rol prioritar în acest proces dinamic și deseori dramatic le revine programelor de reciclare didactică și managerială. Am ramas plăcut surprinși de faptul că multe din sugestiile propuse de doctrinarii de forță în domeniu și-au găsit deja o realizare practică în proiectele Centrului Educațional PRO DIDACTICA – argument ce

confirmă încă o dată că CEPD este o instituție de avangardă în promovarea competență a schimbărilor educaționale.

Robert White, cercetător științific la Universitatea din Toronto a prezentat un convingător raport în care accentuează importanța schimbărilor de ordin democratic în sistemele educaționale în *contextul globalizării activității economice*.

David Hopkins, unul dintre cei mai renumiți, productivi și energici cercetători ai schimbărilor educaționale din Europa, continuator al teoriilor inițiate de Huberman și modernizate de Fullan, a expus cîteva raporturi referitoare la *principiile de promovare a schimbărilor democratice* în structurile educaționale. În același context au fost susținute și prezentările colegilor lui Hopkins de la proiectul internațional **Improving the Quality of Education for All** - IQEA - (Îmbunătățirea Calității Educației pentru Toți). Mel Ainscow și Andy Howes au menționat multiplele posibilități de *combinare a eforturilor comunităților și instituțiilor educaționale* în soluționarea problemelor legate de democratizarea practicilor educaționale. Mel West și-a axat prezentarea pe exemplificarea recentelor exigențe de ordin democratic față de *pregătirea inițială și continuă a liderilor* pentru instituțiile educaționale. Paul Clarke a înaintat ideea delimitării unor *zone de modernizare*, în cadrul cărora se promovează mai eficient anumite genuri de schimbări.

În majoritatea rapoartelor s-a insistat asupra principiilor de *autoorganizare și de autoevaluare a structurilor educaționale*. Respectiva orientare va solicita și o nouă abordare a conceptului de leadership educațional. În acest context s-a înscris și prezentarea subsemnaților, axată, la recomandările lui Paul Clarke, pe probleme de promovare a conceptelor de autoorganizare și autoevaluare în instituțiile implicate în proiectul **Autoevaluarea școlii** (școala medie din Borogani, județul Lăpușna; școala medie din Brîrneni, județul Edineț; gimnaziul din Zberoaia, județul Ungheni).

Valoarea conferințelor ICSEI este amplificată și de un alt factor: în cadrul acestora se acordă o deosebită importanță *dialogului neformal între participanți*. În urma unei asemenea discuții, Louise Stoll, Președintele ICSEI, a fost impresionată de faptul că atît concepția cît și metodologia cercetării științifice a implementării proiectului nostru **Autoevaluarea școlii** sînt în unison cu idealurile și obiectivele ICSEI. Într-o altă discuție, K. Edge și-a manifestat interesul pentru metodologia cercetării, aplicată în cadrul proiectului menționat anterior. Împreună, am realizat un succint studiu comparativ al efectelor constatate de noi și al rezultatelor cercetărilor efectuate de colaboratorii lui Fullan în Toronto. La această prestigioasă întrunire am avut ocazia să realizăm un fertil schimb de informații cu personalități notorii din mediul educațional occidental. Am constatat interesul sporit al conlocutorilor față de situația la zi din domeniul educațional din Republica Moldova, față de perspectivele democratizării societății noastre, în general, și a educației, în particular. Deosebit de productive au



fost discuțiile particulare cu D. Hopkins, P. Clarke, M. West, M. Ainscow și A. Howes în problemele ce țin de perspectivele reformării practicilor educaționale.

În concluzie remarcăm că, în linii mari, comunitatea educațională contemporană ține extrem de mult la procesul de *democratizare* – un mod de a fi care tinde să devină un *ideal*. Unul dintre obiectivele conferinței l-a constituit *transmiterea mesajului* respectiv lumii întregi. În acest context, apare firească meditația asupra situației din spațiul

nostru educațional. Sîntem oare în stare să apreciem la justa valoare atît beneficiile, propuse de democratizare, cît și responsabilitățile pe care trebuie să ni le asumăm la integrarea într-un asemenea mediu? Avem oare competențele necesare, suficientă verticalitate și ambiție pentru a realiza acest *deziderat prospectiv* – **Democratizarea Educației?**

Oleg BURSUC,
Vitalie POPA,

Comunicat de presă

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță bilanțul **Ediției I** a Concursului Jurnaliștilor *Reflectarea problemelor educaționale în mass-media*, lansat la 1 noiembrie 2001.

Obiectivele Consursului se axează pe sensibilizarea opiniei publice cu privire la problemele educaționale stringente și pe sprijinirea eforturilor depuse de reprezentanții mass-media la oglindirea cît mai amplă a stării de lucruri în domeniu.

Juriul a acordat următoarele premii:

Premiul de gradul II, în valoare de 75 dolari SUA:

Zaharia Viorica – Postul de radio Europa Liberă
Garștea Ludmila – Corespondent netitular Flux
Pahomov Elena – Postul de televiziune
ORT Moldova
Porubin Natalia – Ziarul Moldova Suverană

Premiul de gradul III, în valoare de 50 dolari SUA:

Crudu Dumitru – Postul de radio Europa Liberă ,
ziarul Contrafort
Roșca Tatiana – Ziarul Tineretul Moldovei
Gheorghiu Nadina – Ziarul Capitala
Mardari Ion – Ziarul Vocea poporului
Iachim Ion – Ziarul Făclia .

Mențiuni speciale, în valoare de 25 dolari SUA:

Catană Igor – Agenția de presă Deca-Press
Romanciuc Marina – Ziarul Făclia
Mahu Rodica – Ziarul Gazeta românească
Coțaga Liliana – Agenția de știri Info-Prim
Bilețchi Rodica – Agenția de presă Basa-Press
Neculce Nina – Ziarul Observatorul de Nord , Soroca

Cîștigătorii concursului au mai beneficiat de donații de carte: *Dicționarul Enciclopedic Ilustrat* (premiile II și III) și *Cuvintele limbii române între corect și incorect*, de Mioara Avram (mențiuni speciale).

Conform rigorilor concursului, premiul I nu a fost acordat.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA intenționează să organizeze acest concurs anual.

Lilia Stîrcea,
coordonator Relații cu publicul





Conferința națională **Educație pentru toți** s-a desfășurat în perioada 3-5 decembrie, 2001, în orașul Chișinău, fiind organizată de Ministerul Învățământului; Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO; UNESCO Paris; Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare, Moldova; Reprezentanța Băncii Mondiale în Moldova; UNICEF Moldova; Universitatea Națională; Fundația Soros; Univers Moldova; Accent Electronic. Activitatea în cauză a avut ca subtitlu **Adunarea de Constituire a Forumului Național Educație pentru toți în Republica Moldova**.

Conferința a fost o urmare a Forului Mondial pentru



Educație pentru toți

Educație, care și-a desfășurat lucrările la 26-28 aprilie 2001, la Dakar, Senegal, și a angajat comunitatea internațională să asigure și să mențină accesul universal la o educație de bază calitativă către anul 2015.

Cadrul de la Dakar a semnalat oportunitatea soluționării următoarelor probleme educaționale stringente:

- Satisfacerea necesităților în domeniul învățământului de bază
- Acordarea unui caracter general accesului la studii și acțiunilor pentru asigurarea egalității
- Acordarea unei atenții deosebite educației
- Majorarea resurselor și lărgirea sferei învățământului de bază
- Îmbunătățirea condițiilor pentru învățământ
- Consolidarea relațiilor de parteneriat
- Crearea unor condiții politice favorabile pentru evoluția educației
- Mobilizarea resurselor financiare
- Întărirea solidarității internaționale.

Unul dintre obiectivele principale ale Conferinței a fost axat pe discutarea modalităților de pregătire a Planului Național de Acțiune **Educație pentru toți**.

Audiența a fost salutăată de reprezentanți ai organismelor internaționale și locale: S.Tejno, coordonator rezident ONU, reprezentant PNUD, Moldova; W.Reuther, reprezentant UNESCO, Federația Rusă, director al Oficiului din Moscova; G.Barberis, reprezentant UNICEF, Moldova; C.Elbert, reprezentant Banca Mondială, Moldova; C.Rusnac, secretar general, Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO; P.Gaugaș, coordonator de proiect, Universitatea de Stat din Moldova.

Raportul de bază al Ministerului Învățământului *Sistemul educațional din Moldova: starea actuală și orientările prioritare din perspectiva educației pentru toți* a fost prezentat de dl ministru Ilie Vancea. Alte comunicări, care au lansat temele principale pentru dezbateri, au fost susținute de: dl A.Sannikov, UNESCO Paris; N. Bucun, ex-vice-ministrul învățământului, care a semnalat problemele actuale ale educației incluzive; M. Vrînceanu, consultant UNICEF, care s-a referit la educația timpurie: îngrijire și

dezvoltare. Derularea reformelor educaționale în școlile generale/licee, parametrii educației de calitate a fost prezentată de L. Nicolaescu, director executiv, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, și L. Stepan, director de proiect, Banca Mondială.

Atelierele de lucru au dezbătut următoarele subiecte: educația timpurie; accesul la educația de bază; calitatea

educației de bază; educația incluzivă; problemele tinerilor ce părăsesc instituțiile de învățământ fără nici o calificare profesională. Reprezentanții instituțiilor publice, organizațiilor nonguvernamentale și experții în domeniu au înaintat recomandări și propuneri ce au constituit baza unui Plan Național de Acțiune **Educație pentru toți**.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Conferința Asociației Profesorilor de Limba Franceză

La inițiativa Comitetului de Administrare a Asociației Profesorilor de Limba Franceză, cu sprijinul financiar al Agenției Interguvernamentale a Francofoniei și susținerea Ministerului Învățământului (coordonator E.Brânză, responsabil de Limbi Străine), în ziua de 28 noiembrie 2001 a fost organizată o conferință ce a luat în dezbatere starea predării limbii franceze în republică.

La această întrunire au participat șefii catedrelor de filologie franceză, profesori de la Universitatea de Stat din Moldova (USM) și Universitatea Liberă Internațională din Moldova (ULIM); dna conf. E.Axenti, decan al Facultății de Limbi și Literaturi Străine a USM, dna Nadejda Gavriluc, vicepreședinte al Comisiei Parlamentare a Învățământului, Științei, Tineretului și Informației; dl Georges Diener, Consilier al Ambasadei Franceze, dl B.Vanthomme, Director al Agenției Universitare a Francofoniei (AUF), dna V.Gărbălău, șefă a Catedrei de Limbi Străine, Institutul de Științe ale Educației etc.

În cadrul conferinței au fost propuse următoarele comunicări:

- Școala preuniversitară: rolul ei în menținerea și difuzarea limbii franceze în contextul Republicii Moldova, prof. univ. A. Bondarenco.
- Starea actuală a predării limbii franceze în instituțiile preuniversitare, E. Brânză.
- Asigurarea instituțiilor preuniversitare cu suporturi didactice, în particular cu manuale, prof. Z.Ceban.
- Interacțiunea dintre școala preuniversitară și Facultatea de Limbi și Literaturi Străine a Universității de Stat din Moldova, conf. E.Axenti.
- Formarea continuă a profesorilor de limba franceză, V.Gărbălău.
- Alianța Franceză și rolul activităților ei în ameliorarea predării limbii franceze în instituțiile preuniversitare, G.Diener.
- Funcțiile și activitățile AUF în vederea menținerii predării limbii franceze la nivel preuniversitar, B.Vanthomme.
- Relatări despre predarea limbii franceze în județele țării, prezentate de inspectori ai DJÎTS.

Comunicările au atras atenția asupra unor probleme ce țin de deficitul de profesori și condițiile de lucru ale acestora, de reducerea numărului de școli în care se predă limba franceză, considerînd o astfel de situație intolerabilă.

Bazîndu-se pe comunicările prezentate, adunarea profesorilor a înaintat următoarele propuneri:

- a conjuga eforturile Ministerului Învățământului, Institutului de Științe ale Educației, Asociației Profesorilor de Limba Franceză, organismelor francofone, departamentelor universitare în vederea ameliorării calității predării limbii franceze în învățămîntul preuniversitar, menținerii și promovării





acestei limbi în calitate de limbă străină prioritară în contextul nostru, limbă de comunicare profesională și internațională;

- a echipa școlile, în special cele rurale, cu suporturi didactice și tehnică;
- a găsi modalități de asigurare gratuită a profesorilor cu manuale de limba franceză;
- a cere editurilor să reducă prețul manualelor pentru a crea oportunități reale de achiziționare a lor;
- a identifica posibilitățile menținerii cadrelor didactice tinere integrate în activitatea pedagogică prin alocarea de mijloace financiare suplimentare;
- a determina căile de completare a rîndurilor profesorilor de limba franceză din învățămîntul preuniversitar;
- a asigura calitatea formării continue a cadrelor didactice, elaborînd un program de stat pentru profesorii preuniversitari și universitari;
- a reexamina, în cadrul unei comisii de experți, condițiile de atribuire a gradului didactic, propunîndu-se de a egala stagiile din Franța, România, Germania, SUA (cu o durată de o lună și mai mult) cu cele efectuate la Institutul de Științe ale Educației;
- a revizui programele de formare continuă a profesorilor de limba franceză în vederea concordării acestora cu cerințele curriculumului, standardele europene de formare didactică și lingvistică a profesorului;
- a solicita organismelor francofone crearea unor posibilități de studiere a experienței de predare a limbii franceze nu numai în Franța, ci și în întregul spațiu francofon;
- a face demers către Parlamentul țării în problema remunerării la justa valoare a profesorilor.

Ana **BONDARENCO**



Laurențiu ȘOITU

Motivația temei

Pornim de la diferența dintre nivelul de cunoștințe, acumulări și exercițiul limbajului, comunicării. Exercițiul comunicării are implicații pentru limbajul științific, exact, dar și pentru limbajul obișnuit.

Absența acestui exercițiu – bazat pe reguli de sintaxă, morfologie, stilistică – este, de obicei, pusă pe seama etapelor școlare anterioare, resimțindu-se și la absolvenții universităților. Remarca este făcută de numeroși autori din diferite țări. E. Souriau consideră că pentru populația franceză „*scrișul este un enorm act de vandalism, care afectează estetica limbii*”, datorită absenței semnelor de punctuație, cele care dau viață frazei și sens cuvintelor. Alți autori (Raymond Ball) observă incapacitatea unor absolvenți – de orice nivel – să exprime un gând, să organizeze și să construiască un discurs. Adesea, aceste demersuri rămân la un nivel obscur și neconvingător.

Pe de altă parte, din propria experiență, am constatat:

- dificultatea unor studenți în a elabora ori susține – cu nuanțe și sensuri personale – o temă, deși sînt recunoscuți a fi performanți;
- incapacitatea vorbitorilor de a evita cacofoniile, rostind „virgula” în mijlocul frazei;
- absența deprinderii de a evita pleonasmul sau exprimările tautologice. Cazul cel mai des întîlnit este expresia „a aduce aportul”;
- accentele greșit puse pe silabele din cuvînt – caracter în loc de caract r – sau pe cuvinte în frază.

Pedagogia comunicării. Argumente ale unei  ntemeieri

Ipoteza de lucru

Este posibilă intervenția școlii –  ndeosebi la nivel preuniversitar – pentru evitarea și ameliorarea acestor stări.

Calea: *conștientizarea de către profesori, elevi, familie și societate a nevoilor și posibilităților de comunicare eficientă.*

Modalități de realizare: *g ndirea, imaginarea, provocarea și trăirea situațiilor de comunicare socială.* Este mai mult dec t ceea ce preconizau curentele pedagogice de a duce școala înspre viață, realitate, ci a aduce viața, cu problematica ei, în școală.  n acest sens g ndim și la aflarea principalilor vinovați de starea comunicării.

Identificarea principalilor responsabili de exercițiul comunicării

A. Societatea:

- prin absența preocupării pentru o civilizație a comunicării. Aceasta se manifestă prin dezinteresul față de înțelesul cuv ntului și al vorbirii, al gestului și comportamentului, al scrierii și exprimării. Asistăm la:
- „civilizația” monologului, a publicității, a propagandei, a sloganului, a *discursurilor incoerente*. Cuv ntul nu mai transmite idei, trăiri, convingeri, ci este pus să explice și să justifice sentimente.

Locutorul este unul anonim, universal.

Interlocutorul este doar unul posibil.

Totul se reduce la ce “s-a spus”.

- *vulgarizarea* limbajului printr-o falsă democratizare socială. Totul are loc ca fiind fără de nuanțe, sub semnul imediatului, „vitezei”, rapidității. Lipsește perspectiva duratelor lungi. De aceea greșelile de exprimare sînt considerate și ele fără de importanță.
- impunerea și promovarea *anonimatului*. Omul este un nimeni. Prim-planul televiziunii și fabricarea starurilor sînt paleative.
- manifestarea surplusului, abundenței, *inflației verbale* – cu maximă redundanță. Toți vorbesc dar nimeni nu spune nimic.

Ion Luca CARAGIALE

1852-1912

BACALAUREAT



Cînd ies de dimineață din casă, o trăsură din trap mare intră pe strada mea; în trăsură, madam Caliopei Georgescu, o bună prietină. O salut respectuos. Cum mă vede, oprește trăsura, înfigînd cu putere vîrfurile umbrelutei în spinarea birjarului.

– Sîrui mîna, madam Georgescu, zic eu, apropiindu-mă.
– La dumneata veneam! răspunde cucoana emoționată.
– La mine?
– Da... Te rog să nu mă lași!
– ?!
– Să nu mă lași! Trebuie să-mă faci un mare serviciu amical... La nevoie se arată amicitia; să vedem cît ne ești de prietină!
– Cu cea mai mare plăcere, madam Georgescu, dacă pot...
– Poți!... să nu zici că nu poți!... știu că poți!... trebuie să poți!
– În sfîrșit, ce e? de ce e vorba?
– Dumneata cunoști pe... Știu că-l cunoști!
– Pe cine?
– Ți-ești prietină... știu că ți-e prietină! să nu zici că nu ți-e prietină!...
– Cine?
– Popescu, profesorul de filosofie.
– Suntem cunoscuți, ce e drept; dar iar așa buni prietini, nu pot să zic.
– Las' că știu eu...
– Ei?
– Ei! trebuie numaidecît să te sui în birje cu mine, să mergem la el, să-i vorbești pentru Ovidiu.

Cîtorul trebuie să știe că madam Caliopei Georgescu are trei copii Virgiliu, Horațiu și Ovidiu Georgescu. Virgiliu este în anul al treilea la Facultatea de drept, Horațiu în al doilea, și Ovidiu vrea să intre în anul întâi, la aceeași facultate. Ovidiu trece acum examenul sumar de șapte clase liceale, și, cu toată bravura lui, pe cît spune cucoana Caliopei, după ce a biruit toate obiectele, s-a-nțepenit la Morală.

– Închipuiește-ți, zice mama emoționată. Să-l persecute pe băiat! să-l zdrobească băiatului cariera!... Cum este el simțitor, e în stare să se prăpădească... Știi ce mi-a zis? „Mămițo, dacă pierz un an, mă omor!” E în stare, cum e el ambițios... Închipuiește-ți, să-i dea nota 3, și lui îi trebuie 6... Și la ce? tocmai la Morală... Acu, dumneata îl cunoști pe Ovidiu de cînd era mic... Știi ce creștere i-am dat!...

– Ei! bravo!
– Auzi, tocmai la Morală... Suie-te, te rog.
Și, zicînd acestea, cucoana își face loc lîngă dumneaei în trăsură.
– N-ar fi fost mai bine, madam Georgescu, zic eu, să fi mers d. Georgescu în persoană la profesor?... Știi..., d. Georgescu, om cu greutate... ca tată, altfel... Eu... de... străin...

– Aș! ți-ai găsit! Georgescu! nu-l știi pe Georgescu ce indiferent e cu copiii? Dacă ar fi fost după Georgescu, nici Virgiliu, nici Horațiu n-ar fi fost în facultate... Despre partea lui Georgescu, rămîneau băieții fără bacaloriat!... Suie-te, te rog!

– Dar nu e nevoie de trăsură, madam Georgescu, mă duc pe jos.
– Vai de mine! dacă avem trăsură... Suie-te, [te] rog...
A trebuit să mă sui, și am plecat.

– Unde mergem? întreb eu pe cucoana Caliopei.
– La profesorul...
– Nu știu unde șade...
– Știu eu... ce-ți pasă! La dreapta, birjar!
Și cucoana lovește tare cu umbreluta peste brațul drept al birjarului.
– Mîna mai iute!

Lovește la stînga, lovește la dreapta, apoi iar la dreapta, apoi la stînga; în fine, înfige iar vîrfurile în spinarea birjarului, care oprește.

– Uite, zice madam Georgescu, căsuțele alea galbene de lîngă băcănile; intri în curte, casele din fund, la dreapta... Acolo șade... Eu te aștept aici.

Mă dau jos din birjă și pornesc, ridicînd rugă călduroase la cer, să dea Dumnezeu să nu fie acasă d. profesor de filosofie. Intru, ajung la

locuința lui, bat. Cercul n-a voit s-auculte rugile mele; d. profesor este acasă... Cum să încep? Să-l iau pe departe... zic:

– Frate Popescule, ciudate sînt și programele și regulamentele școalelor noastre: prea se dă o importanță egală tuturor obiectelor de studiu, și asta este dăunător mersului, adică, vreau să zic, progresului; căci, în definitiv, ce vrea să facă școala din tinerele generațiuni, cari vin și euită, mă-nțelegi, o cultură sistematică, pentru a deveni cetățeni utili, fiecare în ramura sa de activitate socială?...

Profesorul se uită la mine aiurit, fără să-nțealegă. Eu urmez...

– Bunioară, am văzut absurdități în școalele noastre; am văzut copii cu excelente aptitudini la studiu, condamnați a sta un an repetenți, fiindcă n-au avut notă suficientă la muzică sau la gimnastică... Înțelege bine că un an de înfrîiere, pentru inaptitudine la muzică sau la gimnastică!... Dar asta, trebuie să convii și dumneata, e tot așa de absurd ca și cînd ai împiedica pe un tînar dispus să învețe Dreptul, să piarză un an, fiindcă nu e tare la Morală... Ce are a face Morală cu cariera de avocat, pe care vrea tînarul să o îmbrățișeze?... Ba nu, spune d-ta!

Profesorul holbează ochii la mine și mai aiurit... Văzîndu-l așa, îmi zic: „nu merge! nu merge cu sistema mea pe departe! trebuie apucat boul de coarne!”

– Uite, frate Popescule, să lăsăm chestiile de principiu. Știi de ce am venit la d-ta?

– Ba!

– Am venit să te rog să dai lui Ovidiu Georgescu pe care l-ai examinat ieri la Morală și i-ai dat nota 3... să-i dai nota 6...

– !

– Să nu zici că nu poți!... știu că poți! trebuie să poți!

– Atunci trebuie să le dai la toți...

– Să le dai la toți!

– Bine, dar...

– Să nu zici că nu poți!... Știu că poți, trebuie să poți!... să le dai la toți!

Sunt toți copii de familie bună!

Profesorul e și el om de familie bună zice:

– Bine! dacă sînt de familie bună, vom căuta să le dăm la toți nota 6.

– Îmi promiți?

– Pe onoarea mea de profesor!

Am plecat încîntat. Madam Georgescu mă aștepta foarte nerăbdătoare:

– Ei?

– Ei, le dă la toți.

– Cum, la toți?

– Firește... fiindcă toți sînt de familie bună.

– Cum, de familie bună?

– Ca Ovidiu.

– Nu-nțeleg.

– Le dă, zic eu, notă bună la toți băieții.

– Și lui Ovidiu?

– Mai ales... Le dă nota 6 la Morală, pentru că toți sînt de familie bună.

După-amiază, primesc de la madam Georgescu o scrisorică, prin care mă anunță că Ovidiu a obținut nota dorită și mă roagă să iau prînzul deservit la dumneaei. Se-nțelege că n-am lipsit a profita de grațioasa invitațiune.

A fost o masă splendidă. S-a băut șampanie în sănătatea lui Ovidiu Georgescu, urîndu-i-se o strălucită carieră. Cucoana Caliopei, în culmea fericirii, a sîruiat cu toată căldura pe iubitul ei prîslea, cu examenul căruia s-a încheiat deocamdată palpitările ei de mamă.

– Uf! mi-a zis norocoita matroană romînă, oferîndu-mi un pahar de șampanie; am scăpat! Am dat și bacaloriatul ăsta!



Dorel Ungureanu, COPILII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. – București, 1998.

Cartea descrie vicisitudinile „traseului” educativ al copilului „neînțeleș”, nonconformist care, deși în aparență normal, prezintă probleme în a răspunde adecvat solicitărilor școlare.

Cititorului i se oferă o amplă caracterizare a fenomenului în cauză, cu descrierea a numeroase concepții, teorii și modele, ipoteze etiologice, criterii de depistare, examinare și evaluare a dificultăților de învățare.

Cîteva capitole sînt destinate, în special, problematicii însușirii următoarelor domenii: vorbire, citire, scriere, matema-

că, fiind recomandate sugestii orientative și „principii de predare-învățare terapeutică” la ore.

„Este de dorit”, mai menționează autorul, și constituirea unei „baze de date” referitoare la cauzistica școlii în materie de dificultăți de învățare”. Or, experiența abordării educative a copilului cu dificultăți de învățare se cîștigă greu, nu se desăvîrșește și se transmite doar practic, prin „ucenicie”, celorlalți colegi.

Astfel, lucrarea se vede utilă profesorilor, cărora nu le mai sînt suficiente rîbdarea, înțelegerea și nici măcar tactul și măiestria pedagogică, ci trebuie să aibă, ca specialiști în educație, competența și experiența de a formula și chiar de a provoca, pentru copii, situații de învățare eficientă.



Adriana Albu, Constantin Albu, ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ ȘI MEDICALĂ A COPILULUI DEFICIENT FIZIC, Editura Polirom, Iași, 2000. (Colecția Științe ale educației. Structuri, conținuturi, tehnici).

Această lucrare pledează pentru lărgirea sferei de preocupări a tuturor factorilor de decizie implicați în asigurarea unor condiții optime de creștere, educare și profesionalizare a copiilor cu deficiențe psihomotorii.

Autorii au reușit să realizeze o privire de ansamblu, abordînd problematica handicapului infantil în toată complexitatea ei: readaptarea și îngrijirea, integrarea socială, pregătirea profesională, viața de familie, serviciile de sprijin, religia, cultura, sporturile, aspectele legislative.

În sfera preocupărilor teoretice au fost cuprinse și cele două modalități de școlarizare a copilului deficient fizic: integrarea în școlile obișnuite și îndrumarea spre școlile

speciale, fiecare aspect fiind analizat și prezentat în detaliu, susținut de argumente, comparativ cu unele modele oferite de țările occidentale.

Ce voi face în viitor? Unde voi găsi un loc de muncă? Cum îmi voi asigura condițiile de existență? Iată motivele de îngrijorare pentru copil și familie. Cui se adresează? Cine îl aude? Realizarea acestor deziderate necesită schimbarea mentalității, susținerea societății, egalizarea șanselor, pentru ca persoana cu deficiență fizică să se integreze în comunitate, pentru a-i acorda cu adevărat statutul unui suflet uman, ce are dreptul la îngrijire.

Prin varietatea de informații, constatări, proiecte și soluții, analizate în context internațional, cit și prin exemple practice din experiența autorilor, lucrarea se adresează studenților și specialiștilor în psihopedagogie, kinetoterapeutică, medicină, dar și familiilor care îngrijesc persoane cu deficiențe fizice.



Teodor Cozma, Alois Gherguț, INTRODUCERE ÎN PROBLEMATICA EDUCAȚIEI INTEGRATE, Editura Spiru Haret, Iași, 2000.

Ideea educației integrate a apărut ca o reacție firească a societății la obligația acesteia de a asigura cadrul necesar și condițiile impuse de specificul educației persoanelor cu cerințe educative speciale.

Din carte se desprind cîteva observații cu valoare operațională:

- redefinirea conceptelor esențiale ale educației speciale;

- necesitatea unei reforme structurale;
- pregătirea cadrelor didactice pentru învățămîntul primar;
- managementul integrării;
- analiza factorilor responsabili de procesul educațional.

În ajutor profesorilor psihopedagogi, care desfășoară programe de recuperare și terapie educațională pentru elevii cu CES, sînt propuse modele pentru proiectarea activităților (fișă de observare, fișă de cunoaștere, grilă de analiză, repere generale pentru alcătuirea unui proiect de evaluare etc.).

Rubrică realizată de Maria BALAN

- statuarea „virtuozității” – înțeasă ca obligație de a persuadea cu scopul provocării, la celălalt, a sentimentului de inferioritate, confuzie, inaccesibilitate.
- acceptarea *nereciprocității*, deoarece nimeni nu așteaptă răspuns la intervenția sa într-o convorbire. Reacția se rezumă, eventual, la simple gesturi care, fie nu acceptă răspunsul, fie condamnă la ascultare forțată.
- generalizarea monotoniei. I se aduce ca remediu zgomotul, mediul zgomotos și lumina orbitoare. Nu excludem reușitele din regulile jocului de sunet și lumină, ci gândim la absența ideilor și trăirilor profunde, la înlăturarea acestora prin zgomot și orbire.
- *iresponsabilizarea* generală față de cuvântul rostit. Absența răspunderii pentru ce s-a spus. Fiecare poate să asculte, dar și să nu asculte, pentru că nimeni nu suportă consecințele spuselor sale sau ale lipsei de reacție la afirmațiile altuia.
- neparticiparea, refuzul ideii necesarului răspuns. Se înfiripă și se afirmă conștiința neangajării. E o consecință a conștientizării de către tînăr, de oameni în general, că sînt nimeni, că nu reprezintă nimic într-un sistem social. Se știe neascultat, neîntrebat, nesolicitat, neangajat în ceea ce se decide pentru el și/sau pentru alții. Urmează, deci, indiferența. Să reținem că noi toți – și în primul rînd profesorii – asistăm la toate aceste fenomene care se răsfrîng – pentru durate imprevizibil de lungi – în atitudini care nu se reduc la mutism și indiferență contextuală, ci afectează relațiile interumane.

B. Școala

- la toate nivelurile se face vinovată, în primul rînd, de starea comunicării, prin atitudinea tradițională a educatorului de a invoca propria autoritate, de a obliga la atenție și de a solicita înțelegerea necondiționată a elevilor. Se uită că există și refuzul, cel motivat de starea elevului, de informația lui anterioară sau recentă, de mărimea repertoriului de cunoștințe, de capacitatea de a le utiliza etc. Neacceptarea refuzului, de moment, duce la mutism, la permanentizarea neangajării.

Profesorul poate armoniza interesele școlii cu satisfacțiile, cu bucuriile elevului, achiziționate, înainte de orice, prin reușitele verbale, de comunicare, în general. Școala – în domeniul comunicării – acum, se rezumă să instruiască, nu educă. Știut fiind că educația nu este dresaj, atunci accentul se va pune pe libertatea individului, asumată nu prin exces de raționalitate, ci printr-o convingere bazată pe alegerea dintre mai multe variante.

De aici se va naște și diferența dintre ceea ce se înțelege prin elevi „buni” și elevi cu abilitate socială, pregătiți pentru viața socială. Sub acest unghi se vor cuprinde, cu meritele lor, noile pedagogii, școlile „paralele” – Școala modernă a

lui Freinet, pedagogia nondirectivă a lui C. Rogers, pedagogia instituțională a lui G. Oury ș.a.. Vom înțelege școala, așadar, ca o instituție unde se comunică prin toate mijloacele, se învață și se realizează comunicarea pentru toate nivelurile și pentru orice context social ori tematic. Scopul comunicării în școală nu se rezumă la reușita școlară, ci urmărește *reușita umană*, în toate condițiile și în toate momentele vieții.

Profesorul este un arbitru care, promovînd-o, corectează comunicarea, pentru că el nu este un model de orator, modelul nefiind garantat. Modelul este impus de context, de temă, de auditoriu, de parteneri. Spre exemplu, la nivelul elevilor, contextul lingvistic este alcătuit din conflicte, sentimente ce poartă amprenta vârstei, iar modelul se naște, aici, din sinteza pe care o oferă propria experiență și aspirație îmbinată cu știința altora mai vîrstnici.

Profesorul educator nu poate decît să pună un accent pe calitatea intervențiilor, pe gradul de maturitate a judecăților și pe maturitatea psihologică, demonstrate în comunicare. În comunicarea educațională actul pedagogic este unul corectiv. Elevului, fiind ajutat să vorbească, i se procură sursa satisfacerii, împlinirii unor nevoi de exprimare spontană ori bine gândită și pregătită. Astfel, devine posibilă comunicarea eficientă și, pe această cale, manifestarea lui liberă, favorizată de forța de a comunica, de încrederea că poate da limpezime și frumusețe ideii, gândului, trăirii. Profesorul îi declanșează – cu pricepere și abilitate – motivațiile de renunțare la neutralitate, opțiunea de renunțare la mutism în formarea vorbirii, ale trecerii de la starea de absență la cea de prezență în viața grupului, a societății.

La rîndul său, acum, elevul obligă profesorul să continue grija pentru „acordările” necesare la neîntrerupta lui devenire, trecere de la o etapă la alta a evoluției. Profesorului nu i se cere doar o re-cunoaștere a elevului de ieri, ci și o pre-cunoaștere a celui care va fi mîine, încît orice recomandare pe care o va face se va efectua cu argumentele elevului și cu racordare la contextul emoțional și intelectual al vârstei acestuia.

Nu evidențiem, în acest cadru, responsabilitățile – deloc neglijabile – ale familiei, deoarece ele se vor regăsi în cele ce urmează, așa cum se vor contura și responsabilitățile altor instituții socializatoare.

Elemente ale unei pedagogii a comunicării

1. *Contextul comunicării* – alcătuit din cel familial, școlar și social. Primele două își vor pune amprenta, îndeosebi, pe exprimarea orală și gestuală, dar nu se poate gândi o pedagogie parțială a comunicării – fiind necesară cuprinderea tuturor celor trei medii, aflate într-o strînsă interdependență.

2. *Educatorul* vine cu responsabilitatea sa morală, evidențiată de faptul că actul pedagogic este unul de natură existențială dar și etică. Aceasta pentru că în actul educațional se află mereu în relație doi subiecți – diferiți ca vîrstă, experiență, realizare. Raportul de învățare este

inevitabil și unul de dominare, de subordonare, de dirijare și ascultare. Acest unghi larg de includere a responsabilității morale este și mai mult dimensionat de atotcuprinzătoarea acțiune de comunicare.

3. *Relațiile interpersonale*, înțelese ca rezultat și premisă a comunicării afective și eficiente. Pe această cale, relațiile umane devin fundament al dezvoltării optime a persoanei. De aceea, succesul elevilor la „comunicare” abia se regăsește în programa școlară care este fragmentată pe discipline și etape, dar se poate evidenția în strategiile educaționale ce poartă amprenta inconfundabilă a stilului profesorului, a tactului său pedagogic.

4. *Laboratoarele de comunicare*, în care se susțin și se dezvoltă nevoia și dorința de exprimare și autoexprimare a persoanei. Aici se pot simula situații diferite de comunicare provocate de momente din viața personală și/sau a altcuiva – a grupului – ori motivată de fenomene științifice, sociale, fie tematic, fie evenimential. Rezultatele se măsoară prin dobândirea și dezvoltarea capacității de a scrie, a arăta și a vorbi – despre școală, cetate, natură, lume-lumi, viață-moarte, neam-neamuri, om-oameni, bărbați-femei, tinerețe, iubire-ură, sănătate-boală, bucurie-tristețe, trup-spirit etc.

Prin aceste laboratoare se amplifică, intensifică și consolidează sfera preocupărilor școlare, aria exercițiilor, tehnicilor și mijloacelor dialogului, gândit ca dialog cu celălalt dar și cu sine, ca formă de intervenție dar și de ascultare, ca obiectivare reciprocă a celor doi parteneri. Laboratorul stimulează dar și dezvoltă perspicacitatea, ingeniozitatea, inventivitatea, generozitatea, toleranța, cooperarea, omenia etc.

Componentele unei pedagogii a comunicării

1. *Știința și arta vorbirii* – gândite ca o dublă promovare a potențialului elevului, deoarece în măsura în care știința vorbirii stimulează succesul școlar, în aceeași măsură promovează întreaga afirmare a lui în tot cursul vieții. Favorizăm concomitent nevoia de a vorbi, puterea de a vorbi și voința de a o face – toate fiind încoronate de bucuria reușitei.

Actul vorbirii presupune efort și curaj – la orice vîrstă. De aceea se cere, întâi de toate, conștientizată o necesară și meritorie angajare. Profesorul se oferă ca exemplu de curaj și efort – recunoscînd aceasta. Fie și pentru că în vorbirea deschisă se cere o abordare totală pînă la exemplul propriei vieți. Aceasta se face însă cu demnitate, nu cu regrete, ci cu bucuria de a te oferi, de a te dăruia. Vorbirea este, în fapt, angajarea tuturor simțurilor. Vorbirea trebuie să ofere bucuria de a trăi prin împliniri estetice, morale, sociale, spirituale. Vorbirea este o artă care-și lasă cucerite teritoriile numai prin strădanii susținute și sistematice.

2. *Forța tăcerii* – generată, nu impusă, coercitivă, disciplinatorie sau născută din refuz, ignoranță, din neînțelegerea sensurilor. Forța este asigurată pentru tăcerea consimțită, dorită, acceptată, autoimpusă, ca o condiție a creației și afirmării proprii sau a celuilalt. Tăcerea crește

valoarea discursului. Precede, fundamentează, susține, întreține poezia vorbirii, a vocii, a cuvintelor – ca sonoritate și semnificație. Este vorbire continuată, dirijată și valorificată. Aduce densitate și forță cuvîntului și ideii emise. Favorizează implicarea personală prin integrarea în universul afectiv și ideatic al comunicării. Nu este o tăcere pentru altul, ci una interioară, a ta. Subliniază și întărește sensuri, nuanțează mișcarea ideilor și trăirilor. Le centrează și recentrează. Cere teatralizare dar refuză artificializarea.

3. Profunzimea și provocarea întrebării

Într-o pedagogie a comunicării aflăm o restabilire – prin inventariere și nuanțare – a tuturor întrebărilor copilăriei și existenței umane. Se cere o reformulare și asumare a acestora. Întrebările fie vin, fie le acceptăm, îndeosebi pentru cele care vor urma. Întrebările pot fi: pentru tine, pentru altul dar și pentru tine și altul. Răspunsul lor poate veni imediat, azi, dar și altădată – mult mai târziu – sau niciodată, pentru că nu va fi nicicînd unul definitiv ori pentru că e mult mai importantă căutarea lui.

Școala, prin slujitorii ei, va mai spune că vin momente cînd răspunsul nu trebuie arătat oricui și oricînd. Acum este important de știut ce faci cînd nimic nu poți face sau, altfel zis, ce spui cînd nu poți spune nimic. Poți cu adevărat să te prezinți ca și cum nu știi, nu simți, nu gîndești la nimic? Dacă da, atunci ori nu ești crezut, ori vei fi nedrept judecat. Dacă nu, se impun a fi găsite alte căi. Întrebările bine formulate și în context bine construit sînt o cale de a trimite la răspunsuri nerostite și/sau de nerostit.

Există însă o moralitate a întrebării ca și a răspunsului. Dacă prima parte a afirmației este mai ușor acceptată, în cazul răspunsului atragem atenția asupra necesității de a ști – la timp – cum și cînd se spune „da”; cum și cînd se amîină un răspuns; cum și cînd se spune „nu”. Oricare dintre cele trei situații cer conștientizarea, de către cel întebat, a efectelor.

Întrebările întrețin și amplifică dialogul cu sine și cu altul. Obligă la starea de dialog – realizînd că orice întrebare nu este nici numai a ta, nici numai a celuilalt. Sînt pentru un altul prezent dar și pentru unul absent, acum și încă multă vreme. Dar și în acest caz, responsabilitatea celui care întrebă ori răspunde, se păstrează.

4. Polisemantismul neverbalului

Însăși prezența educatorului între elevi este una semnificativă. „*Medium-ul (mijlocul) este mesaj*” – afirmație ce s-a bucurat de mare vogă și laudă – este o veche descoperire a pedagogiei din vremurile ei embrionare. Ceea ce Marshal Mc Luhan a spus în *Galaxia Gutenberg*, primii educatori știa: oamenii de la oameni învață. Aceștia sînt și arată mai mult decît rostesc, indică sau vor.

Sînt cunoscute lucrările consacrate mimicii, gestului, tonului, posturii profesorului. Toate reluate, în complementaritatea lor, ne ajută să conștientizăm că orice comportament este comunicare. De aici, vom conchide că educatorul nu încetează, nu poate înceta, să fie educator.

Programul Perfecționarea Cadrelor Didactice

anunță înscrierea la training-uri deschise pentru perioada martie-iunie 2002

Nr.	Tema (Module la didactica generală)	Perioada	Nr. de ore	Nr. de cursanți
1.	Perfecționarea competențelor profesionale în realizarea procesului de învățămînt (operaționalizarea obiectivelor, aplicarea eficientă a tehnologiei și evaluării didactice, proiectarea didactică)	I gr. – 28 febr.-2 martie II gr. – 11-13 aprilie III gr. – 16-18 mai IV gr. – 19-21 iunie	30	12-16
2.	Individualizarea procesului de învățămînt prin aplicarea sarcinilor didactice pe niveluri	I gr. – 14-16 martie II gr. – 18-20 aprilie III gr. – 22-24 mai IV gr. – 26-28 iunie	30	12-16
3.	Tehnologia evaluării sumative a performanțelor școlare	I gr. – 21-23 martie II gr. – 25-27 aprilie III gr. – 16-18 mai IV gr. – 26-28 iunie	30	12-16

Informații:

- Modulele indicate sînt propuse **profesorilor de la toate disciplinele școlare** din curriculumul de bază.
- Taxa pentru un stagiu de perfecționare (un modul) este de 150 (una sută cincizeci) lei și se achită în ziua cînd se depune formularul la Centru.
- Grupele se vor completa în ordinea prezentării formularelor de înscriere.

NOTĂ: Pentru profesorii din școlile rurale se asigură cazarea și rambursarea cheltuielilor de transport.

Relații la telefoanele: 54-19-94, 54-25-56

Persoană de contact: Violeta DUMITRĂSCU,

Coordonator Program Perfecționarea Cadrelor Didactice

Programul Perfecționarea Cadrelor Didactice

anunță organizarea **Serviciului de consultanță psihopedagogică individuală pentru profesori**

În cadrul acestui serviciu puteți solicita:

- sugestii metodologice pentru elaborarea Lucrărilor de grad;
- expertiza și recenzarea Lucrărilor de grad;
- răspunsuri la diverse probleme apărute în procesul de predare-învățare-evaluare.

Serviciile sînt oferite de către specialiști competenți în domeniu, doctori în pedagogie.

Zilele de consultanță:

marți de la 14.00 pînă la 18.00;

joi de la 10.00 pînă la 18.00.

Prestarea serviciilor se efectuează contra plată.

Solicitanții se vor **înscrie în prealabil** la următoarele numere de telefon: 54-19-94, 54-25-56.

Persoană de contact: Violeta DUMITRĂSCU,

Coordonator Program Perfecționarea Cadrelor Didactice



str. Armenească 13, MD 2012, Chișinău, Republica Moldova

Tel. (3732) 541-994, 542-556, Fax: (3732) 544-199



Pregătirea pedagogilor în domeniul educației speciale

Hermeneutica literară

Scrisoare deschisă...

Conștientizarea propriei activități





Valentina STRATAN

Pregătirea pedagogilor în domeniul educației speciale

Trecerea la societatea contemporană a fost caracterizată de o schimbare în atitudinea comunității față de persoanele cu probleme specifice. În cadrul grupurilor și categoriilor de persoane cu nevoi speciale, cei marcați de handicapuri fizice și psihice reprezintă o entitate aparte care necesită servicii complexe sociopsihopedagogice. Din aceste considerente, asistența persoanelor cu cerințe speciale constituie o activitate practică complexă care include: prevenția, depistarea, diagnosticarea, terapia, recuperarea, educarea, orientarea școlară și profesională, integrarea socială

și monitorizarea evoluției ulterioare a persoanei aflate în dificultate. Pentru realizarea scopurilor cu un asemenea grad de responsabilitate este necesară formarea psihologică, pedagogică, medicală, juridică și socială a profesorilor angajați în educarea copiilor cu nevoi speciale.

Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă” are drept scop formarea profesională a cadrelor didactice în domeniul psihopedagogiei speciale și asistenței sociale, prin care se deschide o perspectivă în oferirea unui sprijin calificat copiilor cu cerințe educative speciale. De menționat că termenul de cerințe educative speciale (CES) s-a încetățenit în ultimii ani și a dobândit o largă circulație, îndeosebi după publicarea documentelor elaborate de Conferința mondială în problemele educației speciale, desfășurată între 7-10 iunie 1994 în or. Salamanca, Spania, cu genericul „*Acces și calitate*”. Exigențele educației speciale nu pot fi tratate izolat. Ele trebuie să facă parte dintr-o strategie educativă globală.

În ultimul deceniu au devenit vizibile eforturile de angajare a învățământului din Republica Moldova într-un proces de restructurări profunde, menit a schimba grila de valori a educației în acord cu democratizarea întregii societăți, unde asigurarea respectării dreptului la educație pentru toți copiii (art. 28 din Convenția Drepturilor Copilului) și egalizarea șanselor de succes ale acestora au reprezentat și continuă să reprezinte obiectivele esențiale. Una dintre aceste provocări

este și necesitatea schimbării viziunii asupra copiilor cu cerințe educative speciale și încercarea de a le oferi o viață normală prin transformarea reprezentărilor sociale și renunțarea la etichetări și stigmatizări. În acest context, studiul particularităților de dezvoltare a copiilor cu CES în scopul determinării noilor strategii educaționale – mai bine adaptate trebuințelor și deci mai eficiente – a devenit una dintre prioritățile pregătirii specialiștilor în domeniul psihopedagogiei speciale. În perspectiva organizării sistemului național de învățământ pe baza principiului *educație pentru toți*, în cadrul facultății a fost elaborat curriculumul în domeniul instruirii -asistării copiilor cu CES.

Unul dintre drepturile fundamentale ale copilului este acela de a fi susținut în valorificarea maximală a propriilor capacități, ceea ce reprezintă criteriul șanselor egale în educație, realizat doar în condițiile unei abordări diferențiate, nu izolate sau segregate. În fond cerințele educative speciale



Igor RACU

se raportează la sprijinul necesar acordat copilului pentru a putea depăși dificultățile cu care se confruntă și care constituie obstacole în procesul adaptării sociale.

Specialistul în psihopedagogie specială trebuie să facă distincția dintre noțiunea de *deficiență/handicap* și cea de *cerințe educative speciale*, aceasta din urmă avînd o sferă de cuprindere mai largă. Ele revendică o reformă majoră a școlii obișnuite și vizează elevii care întâmpină dificultăți, nu numai pe cei cu handicap. În această interpretare sintagma cerințe educative speciale desemnează:

- necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației și învățămîntului;
- educație adaptată particularităților individuale și caracteristicilor unei anumite deficiențe de învățare;
- intervenție specifică (prin reabilitare/recuperare).

Specialistul care promovează teoria și practica psihopedagogiei speciale trebuie să distingă învățămîntul special, organizat pentru preșcolari și elevi cu deficiențe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socioafective și de comportament în scopul instruirii și educării, recuperării și integrării lor sociale, de formele de învățămînt integrat școlii obișnuite pentru toți copiii cu dificultăți de învățare și adaptare.

În acest mod, atît școala obișnuită cît și cea specială ar trebui să marcheze tendințe spre o școală incluzivă, ce ar îngloba copii cu sau fără handicap în limita potențialului acestora de învățare într-o școală obișnuită.

În vederea celor expuse, la Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială curriculumul pregătirii specialiștilor stabilește tendințele generale ale psihopedagogiei speciale și standardele educaționale ale asistenței oferite copiilor/persoanelor cu cerințe speciale. Pregătirea studenților la cele două specializări – *Psihopedagogie specială* și *Asistență socială* – presupune dobîndirea unor cunoștințe vaste în domeniile instruirii, educației, protecției și asistenței sociale a unor astfel de persoane.

Psihopedagogul special trebuie să posede următoarele competențe:

- capacități de realizare a obiectivelor în corespundere cu titlul didactic pe care îl posedă;
- cunoștințe sistematice despre om – subiect al procesului instructiv, recuperativ și integrativ;
- abilități de realizare a instruirii și educației copiilor/elevilor din instituțiile speciale și cele generale;
- capacități de examinare și diagnostic sociopsihopedagogic;
- deprinderi de aplicare a metodelor generale și particulare de activitate psihopedagogică;
- abilități de activitate psihoprofilactică și corectiv-compensatorie.

De asemenea, specialistul trebuie să cunoască problemele cu care se confruntă cei aflați în dificultate, să găsească și să stabilească modalități concrete de soluționare a acestora, să promoveze metode alternative de depășire a impedimentelor, să stabilească un diagnostic social corect.

Situația socială din Republica Moldova solicită specialistului versat în psihopedagogia specială și asistența socială să posede anumite cunoștințe și competențe pentru:

- depistarea persoanelor, familiilor ce au nevoie de asistență socială, juridică, medicală, psihopedagogică, ajutor material etc.;
- determinarea cauzelor dificultăților, a situațiilor conflictuale și modalităților de soluționare a acestora;
- medierea relațiilor dintre individ și instituții statale și nonguvernamentale pentru acordarea ajutorului social necesar populației privind protecția medicală, socială, educația în familie etc.;
- intervenția în cazul copiilor și persoanelor cu disabilități care necesită tutelă și curatelă – susținerea lor și plasarea în instituții curative și instructiv-educative;
- consilierea psihopedagogică și juridică în problemele familiei, educarea copiilor cu comportament deviant, adaptarea socială a individului;
- convingerea factorilor decizionali locali în necesitatea serviciilor sociale și orientarea activității acestora spre realizarea diferitelor forme de susținere și protecție socială a persoanelor cu cerințe speciale.

Valorificarea acestor capacități este eficientă dacă specialistul în psihopedagogie specială și asistență socială posedă unele calități-cheie:

- să fie comunicabil și deschis oricărei persoane care are nevoie de ajutor;
- să dea dovadă de empatie;
- să poată interveni în orice situație conflictuală;
- să poată organiza și conduce o activitate de grup.

Specialitățile *Psihopedagogie specială* și *Asistență socială*, prin hotărîrea Consiliului Național de Evaluare și Acreditare, au fost validate, ceea ce confirmă tendința de adaptare a curriculumului psihopedagogic universitar la standardele învățămîntului modern.





Virginia RUSNAC

Ghid pentru asistența copiilor cu necesități speciale la o etapă precoce

Socializarea și recuperarea copiilor cu necesități educaționale speciale solicită o atenție deosebită din partea societății. Pentru asigurarea accesului egal la educație și inserția socială a fiecărei categorii de copii cu deficiențe în dezvoltarea psihofizică, ca parte integrantă a sistemului de învățământ general, precum și a tuturor copiilor cu nevoi speciale, este necesar de a lua măsuri concrete. Ar fi binevenită promovarea unei politici și strategii naționale pentru copiii cu deficiențe, în special privind reabilitarea precoce a acestora. Semnificative în acest context sînt următoarele date statistice: numărul de copii (0-14 ani) din republică este de 1 113 205 (25% din populația totală), dintre care 298 565 (6,9%) în vîrstă de 0-4 ani. În ultimul deceniu sporul natural al populației este în scădere, devenind în unele localități chiar nul. Relevantă rămîne rata morbidității: în 1997, de exemplu, incidența și prevalența acestora printre copii este respectiv de 6577,8 cazuri/10000 copii și 8683,7/10000, invaliditatea rămînînd a fi în creștere (11,1caz/1000 copii – 1996 și 11,8/1000 – 1997), iar în perioada 1991-1998 a constituit peste 60 la sută, cauzele principale fiind de origine neurologică, psihică, ereditară.

Vom menționa, că patologia sistemului nervos central constituie la etapa actuală unul din motivele principale ale morbidității și invalidității copiilor de toate vîrstele din Moldova. Rata complicațiilor neurologice în structura mortalității infantile atinge cota de 77,3% (conform datelor patomorfologice ale copiilor sub vîrsta de 1 an ale Institutului de Cercetări Științifice în domeniul Sănătății Mamei și Copilului). Invaliditatea psihoneurologică a copiilor pe țară atinge cifra de 65-70% din numărul total de infirmi; în structura morbidității nou-născuților afecțiunile sistemului nervos ating 89 la sută, iar printre copiii sub vîrsta de 1 an morbiditatea psihoneurologică este de 65% – în Chișinău și 70% – în republică.

Criza economică a generat impedimente serioase în organizarea procesului instructiv-educativ-recuperatoriu al copiilor cu deficiențe. Deseori problema este abordată doar sub aspectul unui minim de subzistență, apelîndu-se la diverse organizații filantropice. Binefacerea de acest gen este necesară ca aerul, dar, prelungită peste limitele rezonabile, devine contraindicată, conducînd la un proces

de infantilizare a beneficiarilor și tratare unilaterală. Se resimte necesitatea unui sistem de colaborare dintre asociațiile de psihologie, pedagogie, medicină, sociologie, drept, a unui sistem bine chibzuit de asistență complexă (socială, psihologică, defectologică, logopedică, pedagogică și medicală) a fiecărui copil, pornindu-se de la structura defectului. Intervenția precoce ar fi o condiție esențială ce ar permite eficientizarea procesului de readaptare a copilului cu necesități speciale, diagnosticarea precoce avînd o importanță deosebită întrucît evită pierderea unei etape importante în reabilitare. De menționat că în condițiile unei diagnosticări precoce la vîrsta de 4-6 luni de la nașterea copilului și debutul unei reabilitări adecvate și sistematice este posibilă o recuperare completă spre 2-3 ani. Debutul reabilitării la 12-18 luni a copilului cu deficiențe, recuperarea chiar și în condițiile actuale are loc deja în cazuri separate. Diagnosticarea și reabilitarea tardivă, sporadică vor genera în cele mai bune cazuri doar un nivel insuficient de adaptare socială.

Posibilitățile compensatorii ale sistemului nervos central la copilul de vîrstă fragedă sînt impunătoare, iar scopul persoanelor implicate în procesul de reabilitare constă în crearea condițiilor de manifestare a acestor posibilități.

Elementul esențial al perioadei de tranziție – sărăcia – a atacat în mod direct cele mai dezavantajate pături ale societății, printre care se evidențiază familiile cu copii deficienți, creînd astfel un cerc vicios: lipsa de surse financiare a determinat excluderea acestora (prin salarii mici, servicii psihologice, medicale, alimentație, plăți comunale, locuri de muncă inaccesibile), iar excluderea a condiționat sărăcia.

Sistemul intervenției precoce în cazul copiilor cu necesități speciale trebuie orientat spre depășirea impedimentelor sociale și, mai ales, spre diminuarea invalidității copiilor în condițiile unei economii financiare severe, iar diagnosticul deficienței trebuie formulat cît mai precoce posibil, în baza unei anamneze familiale și personale precise cît și a examenelor de laborator care determină cu exactitate caracterul și gradul acesteia.

Procesul reabilitării complexe trebuie să implice un sistem de acțiuni sociale, psihologice, pedagogice, medicale planificate în conformitate cu particularitățile de vîrstă ale copilului cu deficiențe și direcționate spre înlăturarea sau compensarea insuficiențelor fizice și sociale depistate la moment sau prognozate pentru viitor.

Conform Serviciului de Ajutor al Familiilor și de Educație Precoce (SAFEP, Franța) echipa de intervenție pre-

coace asigură multiple acțiuni de consiliere și informare, în special:

- consiliere referitoare la diagnostic, prognoză și consecințe; determinarea mijloacelor de compensare;
- informarea privind potențialul real al copilului;
- informarea despre diferite tipuri de servicii care pot asigura recuperarea majoră a copilului cu nevoi speciale.

Elaborarea planurilor de intervenție trebuie: să fie individualizată, atribuindu-i-se un profund caracter psihosocial; să prevadă readaptarea și reeducarea, acțiuni de control, evaluare și susținere a persoanei cu nevoi speciale și a familiei acesteia. Ele vor ține cont de specificul fiecărui individ în parte în scopul evitării efectelor secundare (afective, cognitive, mentale, motrice sau sociale).

Complexitatea problemelor cu care se confruntă copilul cu deficiențe psihoneurologice determină și modalitatea de acordare a ajutorului calificat. Scopul major al recuperării îl constituie adaptarea și integrarea socială a grupului nominalizat.

Copilul deficient și familia acestuia va fi asistată de un grup multidisciplinar, fiecare membru având implicația și funcția sa conform specializării. Personalul va activa de comun acord, elaborând programul de asistență, determinând etapele redresării situației și mijloacele necesare.

Examinarea complexă va cuprinde cercetarea socială, psihologică, psiho-pedagogică și medicală a copilului, iar finalitatea acesteia o va constitui programul individual de corecție a copilului.

Recuperarea în complex a copilului cu dereglări psihoneurologice prevede aplicarea unui sistem de acțiuni de restabilire, dezvoltare și formare a funcțiilor psihice, a proceselor și particularităților ce ar permite copilului să studieze, să se adapteze și să se integreze în viața socială. Fiecare din activitățile menționate are specificul ei, însă întreg complexul corecțional trebuie să se bazeze pe câteva principii esențiale:

- depistarea și debutul corecțional precoce;
- conlucrarea tuturor factorilor corecționali;
- continuitatea activității corecționale;
- implicarea părinților în cadrul corecțional.

Indicii prioritari de alegere a modalităților de reabilitare a copilului cu necesități speciale de vîrstă fragedă ar putea fi:

- gradul de restabilire a funcțiilor psihice afectate care limitează autorealizarea copilului în anumite activități și integrarea lui socială;
- păstrarea și dezvoltarea funcțiilor importante în mecanismele compensatorii;
- atingerea scopului reabilitării: nu atât restabilirea unei anumite funcții cît autorealizarea în diverse activități.

Luînd în considerație polimorfismul problemelor copiilor cu afecțiuni psihoneurologice, varietatea cazurilor, nu putem prezenta un plan general de corecție valabil pentru

toți subiecții. Pe parcursul activității corecționale acesta poate fi modificat, în funcție de opțiunile și reactivitatea subiectului.

Dacă modelul aplicat nu atinge efectele scontate, se efectuează o revizuire a notițelor înregistrate în fișele subiecților în urma ședințelor, precum și a rezultatelor testării inițiale, se organizează convorbiri cu cadrele implicate în recuperare, cu părinții și, în caz de necesitate, se apelează la consultanța suplimentară a specialiștilor.

În urma acestor acțiuni, sintetizînd informațiile parvenite din sursele enumerate mai sus, se va găsi soluția optimă de revizuire a modelului corecțional, aplicat prin inserarea unui alt stil, ce implică diverși factori stimulatori.

Implementarea programului de recuperare interdisciplinară a copilului cu deficiențe la o etapă precoce va asigura:

- acordarea unui ajutor complex (social, psihologic, pedagogic, medical), facilitînd astfel încadrarea copiilor în familie, societate;
- accesul la serviciile de recuperare multiaspectuală a copiilor din orfelinate;
- accesul la îngrijire, protecție și tratament fizic și mintal, verificarea periodică a eficacității;
- asistența extinsă gratuită și accesibilă tuturor copiilor, în special celor vulnerabili;
- diminuarea invalidității;
- favorizarea aflării copilului în mediu familial, prin instruirea și informatizarea părinților despre particularitățile de dezvoltare a acestuia;
- impactul pozitiv imediat asupra familiilor și copiilor în condiții de risc;
- programele inovatoare de dezvoltare socială a copiilor;
- modele alternative de îngrijire.

Reabilitarea precoce a copilului cu cerințe speciale se va înscrie într-un proiect individual social, psihologic, pedagogic și terapeutic global, adaptat necesităților, posibilităților și dorințelor copilului, iar familia lui se va asocia și va conlucra cu profesioniștii responsabili de elaborarea, realizarea, evaluarea proiectului.

O recuperare totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale și auxiliare, dispoziții, servicii și facilități care ar garanta o independență atât din punct de vedere fizic cît și psihologic.

Există principii generale pe care trebuie să le respecte toți cei implicați în viața unui copil cu necesități speciale pentru a asigura o integrare favorabilă a acestuia în societate:

1. Includere – participarea activă a unui număr cît mai mare de persoane și specialiști la reabilitarea copilului.
2. Înțelegere – fiecare persoană din anturajul copilului trebuie nu doar să conștientizeze cît mai bine situația, dar și să poată emite păreri bazate pe informații veridice.
3. Cooperare – a lucra împreună în interes comun.
4. Realism – recunoașterea și acceptarea unor obsta-

cole care stau în calea integrării cât mai productive a copilului în societate.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, A.; Albu, C., *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*, Editura Polirom, Iași, 2000.
2. Ionescu, S., (sous la direction), *La deficiences intellectuelle*, Tom I, *Approches et pratique de*

l'intervention et depistage precoce, Natha Université: ARC, Ottawa, 1993.

3. Preda, V., *Modele ale educației precoce privind copiii cu cerințe speciale*, În *Viziuni moderne ale psihopedagogiei*, Chișinău, 2000.
4. Verza, E.; Păun, E., *Educația integrată a copiilor cu handicap*, Asociația RENINCO România, Reprezentanta UNICEF România, 1998.



Angela POTÂNG

Începutul mileniului III impune o „creativitate” intensă din partea societății, implicând o serie de restructurări teoretice și metodologice în cadrul familiei și al școlii. *Educarea creativității* constituie una dintre direcțiile esențiale ale acestui proces. Ea presupune nu doar elaborarea metodelor (individuale și de grup), ci și analiza factorilor instituționali care pot fi atât stimulenți cât și blocaje ale creativității.

La baza abordării unor astfel de probleme stă următoarea premisă teoretică: creativitatea nu se referă exclusiv la genii, ci și la orice persoană care a probat o „experiență creativă” (M.Stein), adică a ajuns să redescopere niște soluții deja cunoscute, dar pe un traseu mai rapid și mai eficient, sau care a obținut rezultate originale, dar fără semnificație socială și nu reprezintă decât un element fertilizant în evoluția individuală a persoanei respective (L.I.Thurstone, E.P.Torrance, C.Rodgers, A.Miel, J.S.Bruner, J.P.Wilson, D.P.Ausubel ș.a.). Altfel spus, creativitatea este o potențialitate universală (nu și egal) distribuită în rândul populației (L.Steinberg, J.P.Guilford, M. I.Stein, G.Kneller, C. W.Taylor ș.a.), ceea ce înseamnă că orice individ, într-o ambianță educațională stimulativă, poate deveni creativ, cel puțin la nivel mediu, în activitatea pe care o preferă (C.W.Taylor, E.P.Torrance, C.Moustakas, W.Loewenfeld, M.H.Williams, S.L.Rubinstein, N.S.Leites, V. H. Measiscev, A. G.Kovalev ș.a.).

Această premisă sugerează că educarea creativității trebuie să devină o acțiune uzuală cu caracter de masă, ce ar oferi condiții optime de dezvoltare nu doar eminențelor umane, ci și celorlalți indivizi care, beneficiind de o educație

Factorii de educare a creativității la elevi

susținută în direcția exersării unui comportament creativ, își vor putea ameliora activitatea, obținând astfel rezultate mai mari.

Rolul factorilor instituționali în destinul creativității, mai exact, efectele lor stimulative sau inhibitive asupra elevilor creativi, este amplu analizat și comentat în lucrările de creatologie (E.P.Torrance, A.P.Moore, V.Belous, M.Roco, A.Munteanu etc.).

Procesul de instruire, desfășurat în instituțiile de învățământ, servește sau nu cauza creativității?

În învățământul tradițional dezvoltarea creativității este plasată pe planul secund, aceasta fiind concepută ca o activitate mai mult spontană, iar structura lecțiilor uneori este de așa natură încât instaurează inerții și blocaje psihologice în calea formării generației tinere.

Un climat favorabil în sistemul școlar, după A.Munteanu (1994, p. 127), presupune excluderea următorilor factori:

- *cultul elevului* – orologiul după care dascălul își reglează tempoul și conținutul demersului educativ, oferind condiții identice tuturor elevilor indiferent de potențialul lor, ceea ce implică o nivelare mutilantă a acestora;
- *decretarea în școală ca elev model a celui care știe să reproducă, cu maximă fidelitate, manualul sau să redea riguros opinia profesorului*, ignorându-se alte forme de manifestare;
- *obsesia exagerată a profesorului pentru respectarea programei*, cu minimalizarea rolului său de „animator cultural”, de mesager al valorilor autentice;
- *sanctificarea metodelor tradiționale de învățământ* și desconsiderarea, cu inocență, a tuturor achizițiilor moderne în materie de tehnologie didactică;
- *supraestimarea notelor* și tratarea lor ca indicatori infailibili pentru toate virtuțile elevilor;
- *fetișizarea unilaterală a rațiunii și memoriei* cu

persecutarea nejustificată a imaginației și a dimensiunilor noncognitive ale personalității, ceea ce transformă elevul într-un simplu „învățăcel tocor” (C.W.Taylor).

Alți factori instituționali ce influențează creativitatea elevilor sînt:

Identitatea școlii – se referă la tradiția, competența educațională, autenticitatea stilului didactic, valorile promovate, „renumele” profesorilor, performanțele absolvenților ș.a. Efectele unei asemenea tradiții pot reprezenta un risc pentru dezvoltarea creativității individuale și de grup a elevilor.

Climatul cultural al zonei ține de viața științifică, intelectuală și cultural-artistică a instituțiilor de învățămînt din localitatea respectivă. Simpozioanele, conferințele, expozițiile, lansările de carte, concursurile ș. a. influențează benefic creativitatea elevilor. Accesul direct la „produsele” culturale (muzică, literatură, arte plastice) lărgeste orizontul intelectual și sensibilizează copilul mult mai eficient decît conținutul emisiunilor TV, ceea ce are efecte spontane benefice asupra potențialului creativ general prin componența afectivă.

Mediul ambiant. Climatul mediului ambiant (fizic, psihologic și social) are un impact semnificativ asupra creativității elevilor. Vecinătatea sălilor de curs cu birourile cadrelor didactice, bibliotecile de documentare comune facilitează „întîlnirile” dintre elevi și profesori, perceperea de către primii a „regimului de viață”, a modalităților de angajare și dăruire în munca profesională a celor din urmă, furnizînd elemente pentru automodelare spontană prin „învățarea mecanică” și/sau deliberată, prin „autoeducație” (Barna, A., 1995).

Particularitățile creative de personalitate ale profesorului stimulează în mod deosebit creativitatea elevilor. Pentru a educa viitori specialiști, potențiali inventatori, oameni de artă, orice activitate didactică promovată de profesor trebuie să constituie un proces creativ.

Creativitatea profesorului (după M.Ionescu, 2000, p. 131), trebuie să se manifeste în următoarele direcții:

- proiectarea activităților instructiv-educative;
- organizarea și conducerea activităților didactice, respectiv realizarea celor de învățare și predare;
- desfășurarea procesului de verificare și evaluare a elevilor;
- reglarea demersurilor didactice proprii pe baza informațiilor obținute prin feedback;
- realizarea de cercetări științifice teoretice și practice în domeniul profesat și în cel al psihopedagogiei, introducerea și valorificarea rezultatelor acestor studii în practica didactică curentă.

Un alt factor deosebit de important pentru dezvoltarea creativității este *evaluarea periodică a potențialului creativ al elevilor*. Profesorul este dator să promoveze această acțiune pentru a putea repera și stimula, în timp util, imensa combustie naturală ce este teaurizată la copiii

de vîrstă școlară. Primele acțiuni diagnostice trebuie efectuate încă în perioada preșcolară, pentru a le relua, ori de cîte ori vrem să conferim un spor de consistență acțiunii de stimulare a creativității. În preadolescență și adolescență, cînd are loc definitivarea relativă a personalității, investigarea potențialului creativ al individului este obligatorie. Optimismul, ce însoțește orice intenție de creativitate a mediului școlar, nu trebuie exagerat, în sensul că am putea transforma orice copil într-un geniu (Munteanu, A., 1997). Spunem aceasta, deoarece educația nu poate ignora sau retușa prea mult limitele unei eredități capricioase. Ceea ce îi stă însă în putere este de a nu irosi, ci de a stimula de timpuriu orice mlădiță creatoare.

În următoarele rînduri propunem cîteva probe de evaluare a creativității, ce pot fi utilizate de profesori la diferite discipline de studiu:

1. Testul asemănărilor (scrie cît mai multe asemănări între diferite perechi de cuvinte), timp limitat (30').
2. Testul claselor (enumeră cît mai multe elemente de culoare albă, albastră, galbenă etc.), timp limitat (25').
3. Testul clasificărilor (clasifică după cît mai multe criterii elementele unor serii de cifre, litere etc.), timp limitat (15').
4. Testul completărilor (construiește trei finaluri – umoristic, moralist, dramatic – pentru fiecare povestire dată), timp limitat (30').
5. Testul consecințelor (enumeră cît mai multe consecințe ale unei situații imaginare. De exemplu: ce s-ar întîmpla dacă toți oamenii ar fi onești?), timp limitat (25').
6. Testul construirii de propoziții (alcătuieste cît mai multe propoziții din patru cuvinte care încep cu litera...), timp limitat (8').
7. Testul desenului abstract (reprezintă prin mai multe desene noțiuni ca *bătrînețe, puncte de vedere* etc.), timp limitat (30').
8. Testul figural (desenează cît mai multe figuri pornind de la un cerc, triunghi etc.), timp limitat (30').
9. Testul soluțiilor (propune cît mai multe soluții pentru următoarea situație: ce acțiuni pot fi întreprinse pentru ca oamenii să nu mai arunce bilete de autobuz în stradă), timp limitat (25').
10. Testul titlurilor (compune cît mai multe titluri pentru o poveste, poezie, caricatură etc.), timp limitat (30').
11. Testul utilizărilor (enumeră cît mai multe utilizări pentru o serie de obiecte (cărămidă, cui, clește etc.), timp limitat (25').

Aceste probe pot fi perfecționate, adaptate și ulterior utilizate de profesori ca exerciții de stimulare a creativității elevilor în timpul activităților didactice.

În final, putem afirma că nivelul de creativitate atît ca potențial cît și ca manifestare nu este același la toți elevii, el fiind condiționat genetic, biologic, social, cultural, educațional, motivațional, conjunctural etc. de o serie de

factori care formează un întreg, o constelație într-o dinamică continuă, specifică fiecărui individ. Acești factori în anumite condiții pot stimula creativitatea, iar în altele – o pot inhiba. Sarcina profesorului constă în a elabora anumite strategii, unele nespecifice, care ar stopa factorii inhibitori ai creativității elevilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Barna, A., *Autoeducația. Problemele teoretice și metodologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
2. Belous, V., *Implicații psiho-pedagogice ale perfor-*

manței creatoare. În: Traian, D. Stănculescu (coordonator), *Tratat de creatologie*, Editura Performantice, Iași, 1998.

3. Carcea, M., *Strategia creșterii potențialului creativ în formarea personalului tehnic de concepție*, Cluj-Napoca, 1997.
4. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universală Clujeană, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj - Napoca, 2000.
5. Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie*, Editura Augusta, Timișoara, 1994.



Iulia IURCHEVICI

Profilul psihosocial al copiilor instituționalizați

Copiii ce nu pot locui împreună cu părinții lor sînt atribuiți categoriei „copii cu probleme sociale”. De regulă, îngrijirea acestora este preluată de stat, realizîndu-se în case de copii și școli internat. Contingentul acestor instituții este format din:

- copii nedorîți și abandonați de părinți;
- copii proveniți din părinți cu anumite handicapuri fizice sau psihice, alcoolici, narcomani, deținuți – persoane care se află în imposibilitatea de a educa și crește un copil;
- copii proveniți din familii cu condiții precare de viață;
- copii ai căror părinți (îndeosebi mamele) sînt plecați în căutarea unui loc de muncă în străinătate;
- copii orfani.

Conform raportului UNICEF din 1997 cu privire la situația copiilor din grupa de risc din țările Europei Centrale și de Est, numărul copiilor cu probleme sociale din acest areal s-a majorat în perioada de tranziție, fapt datorat mai multor factori: șomaj, creșterea inflației, vicii sociale, scăderea calității vieții etc.

Sistemul de îngrijire și educare a copiilor în perioada socialistă s-a caracterizat prin abordarea mai mult colectivă decît individuală a minorilor, precum și prin credința că statul poate ușor substitui cadrul familial. Acesta însă n-a fost în stare să-i protejeze pe copii și familiile lor de consecințele economice și sociale ale perioadei de tranziție.

Totuși, instituționalizarea continuă să rămînă în Republica Moldova o măsură ce cuprinde cea mai mare parte dintre copiii lipsiți de ocrotirea părinților, deși tutelarea și adopția acestora se consideră alternative prioritare (*Situația mamei și copilului în Republica Moldova – Raport național. UNICEF, 1997*).

Vastele cercetări ale psihologilor și pedagogilor atestă consecințe negative ale aflării îndelungate a copiilor în instituțiile de ocrotire asupra dezvoltării lor. Astfel, în plan internațional sînt recunoscute lucrările lui R. Spitz, H. Bakwin, J. Bowlby, D. Howe, A. Prihojan, E. Streveleva, I. Langmeier, A. Reznicova, G. Suhareva ș.a.

Primele date privind repercusiunile negative ale instituționalizării asupra dezvoltării copiilor sînt furnizate de pediatrie. În urma cercetărilor sale, H. Bakwin concluzionează: „*Copilul sub vîrsta de 6 luni, care se află în instituție de cîțva timp, reprezintă un tablou bine definit. Trăsăturile cele mai evidente sînt apatia, paloarea, o relativă mobilitate, liniște excesivă, lipsă de răspuns la stimuli cu un zîmbet sau gîngurit, absența creșterii în greutate în pofida meselor consistente cu dietă adecvată, somn insuficient, o expresie de nefericire, înclinație spre episoade febrile, absența deprinderilor de supă*” (citat de M. Dumitrana, 1998).

La înc. sec. XX, influențele negative ce survineau în dezvoltarea psihică și fizică a copiilor ca urmare a aflării îndelungate în spitale și orfelinate au fost numite de R. Spitz „fenomene ale hospitalismului”. Esența studiilor lui R. Spitz constă în faptul că într-o instituție de tip închis, pe lîngă celelalte suferințe, copilul trăiește într-un mediu sărac în stimuli.

În ceea ce privește dezvoltarea cognitivă a copiilor instituționalizați, A. Prihojan, I. Langmeier, L. Dubrovina, J. Bowlby ș.a. au evidențiat pasivitatea ca unul dintre simptomele stabile și alarmante care treptat provoacă un declin în sfera intelectuală.

Investigînd preşcolarii din casele de copii, A.I.Rezniceva atenţionează că retardarea copiilor educaţi în afara familiei nu trebuie privită ca o simplă reţinere în dezvoltare. Aceasta reprezintă un proces de reflecţie a factorilor sociali şi psihologici la etapa timpurie a dezvoltării copilului. Pentru copiii instituţionalizaţi este caracteristică labilitatea proceselor nervoase, excitaţia predominînd asupra proceselor de inhibiţie. Din cauza lezării sistemului nervos este vădit scăzută activitatea psihică şi cea cognitivă a copiilor. Se accentuează reţinerea în dezvoltarea reacţiilor vizuale şi auditive drept consecinţă a insuficienţei impresiilor noi şi lipsei comunicării emoţional saturate cu maturii. Această cauză este atestată şi de I.Dubrovina. Autoarea afirmă că micuţii primesc de 4-5 ori mai puţină atenţie şi mîngiere din partea adulţilor decît este nevoie pentru confortul lor psihic.

Vorbînd despre intelect, ne referim la dezvoltarea gîndirii, memoriei, imaginaţiei, limbajului persoanei ce condiţionează acumularea de noi cunoştinţe şi întrebuintarea eficientă a acestora.

Studiînd nivelul de pregătire al copiilor pentru şcoală şi analizînd particularităţile gîndirii intuitiv-plactice la copiii orfani, A.Prihojan a constatat următoarele: copiii îndeplinesc mai bine itemii ce necesită doar abilitatea de a manipula materialul intuitiv şi întîmpină dificultăţi în proiectarea problemei în plan imaginativ. Cercetătorul face o tangenţă între aceste rezultate şi educaţia obţinută în casa de copii, vîrsta copilului la data plasamentului, precum şi durata de plasament.

În urma studierii sferei intelectuale a şcolarilor mici, în special a dezvoltării elementelor gîndirii logice (sistemizarea şi clasificarea), s-a stabilit că copiii educaţi în afara familiei au acelaşi nivel ca şi semenii lor educaţi în familie, dar se constată o reţinere în dezvoltarea gîndirii intuitiv-plactice.

Este bine cunoscut faptul că formarea gîndirii la copil e condiţionată de bogăţia şi diversitatea experienţei sale senzoriale. Presupunem că „foamea senzorială” sau mediul cu deficit de stimuli influenţează negativ asupra dezvoltării gîndirii intuitiv-plactice.

Rămînînd în aceeaşi sferă a intelectului, trebuie să menţionăm şi imaturitatea limbajului la copiii instituţionalizaţi. S.Provence şi R.Lipton fac o trecere în revistă a studiilor ce relevă faptul că micuţii instituţionalizaţi sînt mult mai tăcuţi decît cei crescuţi în familie. Autorii aduc argumente noi: după 6 luni de viaţă în instituţie copiii aproape că nu au emisie vocală spontană, în sensul utilizării vocalizării către sine însuşi, pentru iniţierea unui contact cu o altă persoană – întregul tablou al limbajului este marcat de întîrzieri sesizabile.

Abilitatea verbală scăzută, lipsa unui cod lingvistic insuficient elaborat, frecvenţa utilizare a unor structuri gramaticale greşite şi capacitatea redusă de înţelegere a mesajelor verbale de către copiii instituţionalizaţi sînt puse în evidenţă în studiul lui Călin Drăgoi.

Despărţirea copilului de mediul familial, în special de mamă, generează tulburări grave în sfera psihoafectivă, ceea ce marchează dezvoltarea ulterioară a personalităţii copilului. Copiii manifestă un comportament general depresiv (frică, apatie, timiditate); sînt retraşi şi se conformează docil regulilor dictate de adulţi. Ei pot fi însă şi agresivi (tendinţă de distrugere, furt, acces de furie), suspicioşi faţă de maturi.

R.Spitz se referă la comportamentul neurotic al copiilor instituţionalizaţi, numindu-l „depresie anoclinică” ce se manifestă prin indignare, plîns (fără voce), închidere în sine, atitudine negativă faţă de alţii, insomnie.

În condiţiile unui deficit sistematic de înrîurire afectivă, copiii cresc mult mai irascibili, iar lipsa afectivităţii materne şi a dragostei părinteşti provoacă agresivitate. Aceasta din urmă este condiţionată şi de: comunicare neformală, necesitatea de autoidentificare cu adultul, comportament instabil, nedeterminarea Eului propriu – toate generînd trăirea unui disconfort emoţional profund.

Datorită carenţei afective materne şi neglijării copilului de către adultul-substitut matern, la copiii instituţionalizaţi este prezentă „sărăcia repertoriului... socioafectiv, ... stări afective preponderent negative cu manifestări stridente”. Se constată de asemenea că „trebuinţele afective ale copilului, fiind mai mari decît posibilităţile de satisfacere a lor, restricţiile vieţii în colectiv, venite pe fondul vulnerabilităţii biologice şi psihice, declanşează stări de nervozitate colectivă marcate de crize de afect: plîns şi furie, agresivitate şi autoagresivitate, atitudini revendicative – gelozie, regresii comportamentale” (E.Macovei, 1997).

Ca urmare a condiţiilor sociale se constată o dezvoltare specifică a premiselor conştiinţei de sine la copiii instituţionalizaţi de vîrstă timpurie. Într-un mediu nefavorabil devine evidentă o reţinere considerabilă în formarea structurii în cauză, apariţia cu întîrziere a componentelor ei de bază. Drept consecinţă are loc formarea denaturată a personalităţii în ansamblu, ceea ce se reflectă în comportamentul depresiv al copiilor. Datorită acestui fenomen copiii îşi apreciază incorect posibilităţile şi capacităţile, neavînd încredere în forţele proprii.

După cum s-a arătat mai sus, copiii se confruntă cu dificultăţi în conştientizarea Eului propriu. Psihologul american E.Berne susţine că în urma deprivării materne Eul deseori este lipsit de un conţinut pozitiv, de aceea copilul este foarte vulnerabil şi se protejează prin agresiune şi ostilitate faţă de alte persoane. Conform teoriei lui Erikson, în condiţiile deprivării materne se formează neîncrederea în sine şi în lumea înconjurătoare.

Legate strîns de problemele afective, foarte de timpuriu apar şi tulburări în conduita socială a copiilor. S.Provence şi R.Lipton semnalează la copilul mic instituţionalizat distorsiunea comportamentului de apropiere faţă de adult şi înstrăinarea de mediu. În contextul stabilirii de contacte, Călin Drăgoi studiază jocurile preşcolarilor din casele de

copii și determină că 72% dintre copii se joacă singuri, preferînd activități fără partener.

Evoluția psihoafectivă și socială sînt procese esențiale în formarea personalității unui copil, ele avînd de suferit cel mai mult în cazul copiilor instituționalizați.

Un copil cu dezvoltare normală dintr-o familie cu funcționalitate normală ajunge, spre sfîrșitul primului an de viață, să manifeste un puternic atașament față de părinți – o bază afectivă sigură, care determină reducerea maximă a stărilor de nesiguranță. Dimpotrivă, copiii crescuți fără dragoste din partea familiei, mai ales din partea mamei – purtătorul experiențelor personale emoționale și sociale ale copilului, a cărei prezență contribuie la formarea sentimentului de siguranță și stabilitate – sînt lipsiți de atașament normal și, în rezultat, apar deformări ale personalității acestora.

Prin cercetările sale T.V.Gribanova constată că cercul larg de comunicare cu semenii și personalul nu implică satisfacerea trebuințelor de atașament ale copiilor instituționalizați, fiind necesară o anumită stimulare emoțională specifică doar mamei. Dereglarea atașamentului emoțional și a corelației cu cei din jur are repercusiuni negative asupra dezvoltării generale a copiilor.

Deficitul comunicării cu adulții și contactele insuficient saturate emoțional cu aceștia duc la formarea complexelor de inferioritate, la dificultăți de adaptare socială a absolvenților instituțiilor de ocrotire a copiilor (școli internat). În spatele docilității și bunelor maniere se ascunde spontaneitatea și impulsurile, incapacitatea de a-și forma și adapta comportamentul în situații reale, de a da explicații referitoare la acțiunile sale și de a avea o atitudine critică față de evenimente. Copiii întîmpină dificultăți în conștientizarea și modelarea diferitelor tipuri de relații sociale.

Dezvoltarea socială a preșcolarilor rămași fără protecția părinților decurge cu anumite impedimente. Originalitatea imaginii de sine și a persoanelor din anturajul lor, a fenomenelor sociale constă în faptul că aceste reprezentări sînt generalizate insuficient și pline de conținut, fiind strict legate de situații concrete. Factorul cel mai nefavorabil al dezvoltării sociale a copiilor din instituțiile de ocrotire îl constituie însă, după cum afirmă M.A.Egorova, pasivitatea în cunoașterea lumii.

O instituție nu-i poate oferi copilului ceea ce-i oferă familia, or, deși multe persoane se ocupă de el, acesta nu este în stare să se atașeze de nici una dintre ele. În plus,

adeseori copilul este nevoit să schimbe instituția (în funcție de vîrstă), ceea ce provoacă frustrări, stresuri, generate de „crize de adaptare”. Așa cum rezultă din literatura de specialitate, preșcolarii din casele de copii, concomitent cu crizele de vîrstă, mai suportă două „crize de adaptare” determinate de:

- a) trecerea din familie în casa de copii;
- b) trecerea de la casa de copii la școala internat.

Cu cît vîrsta internării este mai mică, cu atît consecințele frustrării sînt mai severe, iar stresul, acționînd asupra echilibrului biologic și psihic, produce suferințe fizice și psihice prin suprasolicitare și subsolicitare. Resimțînd frustrarea familială, copiii instituționalizați (cu precădere cei ce nu-și cunosc părinții) ajung să se considere nedreptățiți de societate. Această frustrare este cauzată de nerealizarea trebuințelor de apartenență, de identitate și securitate afectivă (educație în afara familiei). La acești copii apare așa-zisa „retardare de instituționalizare” manifestată prin jena față de proveniența familială, care poate evolua în refuzul apartenenței familiale.

Un alt fenomen al plasării îndelungate a copiilor în instituții de ocrotire îl constituie formarea unei imagini eronate despre părinți, deoarece frecvent copiii își idealizează părinții, iar atunci cînd îi regăsesc, confruntarea cu realitatea devine dureroasă, imaginea ideală spîrgîndu-se în mii de cioburi.

Finalizînd tabloul psihosocial al potențialilor beneficiari de dragoste părintească, conchidem că întreaga evoluție fizică și psihică a copilului dintr-o instituție este profund dependentă de distorsiunile determinate de condiția fundamentală a vieții sale – privarea de afecțiunea adultului, imposibilitatea de a-și realiza trebuințele de dependență și de afiliație. De specificat însă că profilul schițat nu este identic pentru toți copiii instituționalizați, gravitatea fenomenelor negative nu se înregistrează în mod uniform. Se va ține cont și de zestrea ereditară a acestora, precum și de mediul sociocultural al familiei de proveniență, vîrsta la care sînt plasați în instituție, prezența în instituție a fraților și surorilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Macovei, E., *Pedagogie*, Editura Pedagogică și Didactică, R.A., București, 1997.
2. *Situația mamei și copilului în Republica Moldova – Raport național. UNICEF, 1997.*



Serghei LISENCO

Elevii și conștientizarea propriei activități în procesul instructiv-educativ

Actualmente pedagogii sînt intens preocupați de transformarea procesului instructiv în unul formativ, unde elevul ar fi interesat și activ, aflîndu-se într-o permanentă căutare și bucurîndu-se de rezultatele obținute. Pentru realizarea acestui deziderat profesorii folosesc noi metode, tehnici și procedee de învățare.

Una din condițiile indispensabile ale învățămîntului formativ este acceptarea elevului ca subiect, și nu ca obiect al acestui proces – adevăr tot mai des vehiculat și promovat în prezent. Recunoașterea acestui fapt însă nu implică și aplicarea lui în practica pedagogică, cauzele fiind multiple. Fără a le analiza aici, ne vom referi la o altă problemă importantă, și anume: conștientizarea de către elevi a rolului și locului lor în procesul educațional.

Experiența demonstrează că majoritatea elevilor așteaptă de la profesori „ceva nou”, „să le prezinte într-un mod interesant”, „să le indice ce și cum este corect”. Nu trebuie, probabil, să conchidem că aceste enunțuri exprimă poziția „obiectului”, dar, să recunoaștem, ele sugerează, în primul rînd, o așteptare pasivă. Din start, elevul își rezervează rolul celui condus, iar profesorului – cel de conducător. Acest lucru poate trezi nedumerire, întrucît unii găsesc relația respectivă absolut firească, dat fiind faptul că există totuși o diferență de vîrstă, de cunoștințe acumulate, de experiență de viață și de statut social. În cazul cînd elevul are încredere în profesor, iar acesta din urmă respectă „dreptul discipolului la greșeală”, un asemenea tandem atinge, de obicei, rezultate înalte pe făgașul cunoștințelor.

Cu toate acestea, se dorește ceva mai mult: profesorul să-l călăuzească pe elev nu mergînd înainte, ci alături sau chiar urmărindu-l dintr-o parte, îndemnîndu-l să vadă posibilitățile și perspectivele ce i se deschid, responsabilitatea alegerii rămînînd a fi a copilului. Dacă intenționăm să transformăm procesul de învățămînt în unul formativ, trebuie să-l ajutăm pe profesor să accepte elevul ca subiect al educației, oferindu-i tehnologii participative, iar pe elev – să-și conștientizeze rolul de participant activ la propria instruire.

Cum putem realiza acest lucru? În cele ce urmează vom elucida experiența acumulată în cadrul Școlii de vară *Debate* (organizată de *Liga Națională Debate*), care are drept obiectiv principal stabilirea rezultatelor activității anuale a cluburilor de dezbateri din toată Moldova. Ultimei ediții (15-21 august 2001) am încercat să-i dăm o altă conotație și direcție de activitate. Am urmărit atingerea obiectivului *educarea activismului și conștientizarea poziției constructive în viață* prin inițierea unor măsuri concrete, al căror specific constă într-o evaluare sistematică și detaliată a lecțiilor, discuțiilor, jocurilor didactice desfășurate de fiecare participant. Din prima zi, elevilor li s-a propus să-și elaboreze *Planul individual de dezvoltare*. Copiii și-au trasat scopurile, au stabilit criteriile după care ar putea determina gradul de realizare a acestora, au prognozat unele rezultate. Pentru a le facilita activitatea, am propus elevilor următoarele sugestii:

- elaborați o listă a cunoștințelor pe care le puteți aplica în cadrul dezbaterilor;
- arătați în ce domenii doriți să vă completați cunoștințele;
- stabiliți prioritățile;
- formulați pe baza acestora obiective:
 - a) *Concrete*: Cum voi putea afla în ce măsură sînt realizabile acestea?
 - b) *Controlate personal*: Care este gradul meu de implicare?

c) *Pozitive*: Formulate fără particula „ne”.

Participanților li s-a propus să-și stabilească 3-4 obiective. Cel mai frecvent au fost numite următoarele:

- să învăț bine regulile jocului pentru a fi eficient;
- să învăț a depăși sentimentul de teamă față de public;
- să învăț să structurez cât mai corect argumentele și contraargumentele;
- vreau să-mi dezvolt erudiția;
- vreau să-mi formulez cât mai exact gândurile;
- vreau să fac cunoștință cu oameni noi și să stabilesc relații de prietenie cu ei.

În zilele următoare am acordat timp pentru analiza drumului parcurs spre obiectivele propuse, comentariile fiind introduse de fiecare elev într-un tabel. În ziua a șasea s-au făcut totalurile activităților, participanții evaluând gradul de realizare a obiectivelor stabilite:

Șase zile din viața mea

Timp de șase zile Dumnezeu a creat Lumea... Eu ce am reușit să realizez în acest răstimp?

<i>Prima zi</i>	<i>A doua zi</i>	<i>A treia zi</i>	<i>A patra zi</i>	<i>A cincea zi</i>	<i>A șasea zi</i>	Gradul de realizare a obiectivelor		
Fixarea obiectivelor	Analiza drumului parcurs	Analiza drumului parcurs	Analiza drumului parcurs	Analiza drumului parcurs	Analiza drumului parcurs	Nu am atins obiectivul, dar l-am realizat în proporție de ...%	Am atins obiectivul	Am realizat mai mult decât am proiectat

Participanților la întrunire li s-a propus să evalueze fiecare activitate și zi de lucru, din perspectiva eficienței acestora, completând anchete cu următorul conținut:

1. Care dintre activitățile desfășurate astăzi au contribuit cel mai mult la realizarea obiectivelor propuse?
2. Care dintre acestea nu v-au ajutat deloc?
3. Cu ce dificultăți v-ați confruntat?
4. V-a apropiat ziua de astăzi de obiectivele stabilite?

Formularea întrebărilor într-un asemenea mod le-a permis organizatorilor să obțină informații referitoare la utilitatea și eficiența fiecărei activități, iar elevilor – să se gândească la gradul lor de participare. Ca argument ne servesc și opiniile exprimate de elevi: „*Vreau să învăț, să fiu la fel de inteligent ca și copiii cu care am făcut cunoștință aici*”; „*Aș dori să particip la dezbateri până la sfârșitul competițiilor, chiar dacă nu voi reuși să câștig. Important pentru mine este ceea ce am să învăț*”.

În urma organizării unor asemenea activități avem la ce medita. Pentru mulți participanți a prezentat dificultate însăși formularea unor obiective concrete, ale căror rezultate pot fi evaluate, precum și urmărirea sistematică a parcursului spre realizarea acestora. Majoritatea elevilor au relatat că, din lipsă de experiență, și-au atins obiectivele doar în proporție de 70-90 la sută. Ținând cont de cele expuse, credem că se impune educarea la elevi a unei atitudini conștiințioase față de tot ceea ce fac.

Experiența prezentată poate fi aplicată și la clasă, pe

parcursul anului de studii. Ar trebui să chibzuim bine asupra obiectivelor ce ni le propunem în cadrul lecției, asupra modalităților de realizare și posibilităților de analiză a rezultatelor. Această activitate poate fi organizată chiar la lecția de început de an școlar. Profesorul le va oferi elevilor o situație care i-ar determina să mediteze la utilitatea studierii obiectului dat, la abilitățile pe care și le vor dezvolta, la utilizarea ulterioară a cunoștințelor obținute. Poate că ei nu vor reuși să formuleze obiective concrete din prima încercare, dar acest lucru va fi exersat în cadrul următoarelor lecții. Profesorul va pune în discuție propria variantă, propunându-le elevilor să elaboreze împreună câteva obiective cu referire la tema studiată. Este necesar, de asemenea, să-i învățăm pe elevi să analizeze, pe etape, procesul de realizare a obiectivelor, folosind următorul algoritm:

- amintiți-vă ce ați făcut, ați auzit, ați văzut;
- ce ați simțit la acel moment;
- ce v-a plăcut în mod deosebit și ce nu;
- ce considerați util pentru a fi aplicat în continuare.

Este oportun să revenim periodic la analiza obiectivelor, să stabilim ce s-a realizat sau de ce nu s-a realizat, să determinăm dacă insuccesele se datorează anumitor circumstanțe sau elevilor înșiși. Aceste raționamente ar trebui să constituie puncte de referință pentru revizuirea obiectivelor sau a modalităților de realizare.

Metoda descrisă ar putea genera și reacții negative din

partea elevilor, manifestate prin nedorința de a-și asuma anumite responsabilități. Vom recunoaște dreptul lor de a ne respinge propunerile. Or, această atitudine denotă o pregătire insuficientă în formularea și realizarea unor obiective. În acest caz profesorului îi revine o altă sarcină: de a schimba atitudinea elevului față de sine însuși.



Grigore PASTERNAK

Instruirea și educarea tinerei generații întotdeauna au constituit domenii de mare importanță. În societăți diferite, variate sînt și obiectivele, metodele pedagogilor, dar oricînd și oriunde, scopul final al procesului educațional este pregătirea copiilor pentru o viață independentă. Republica Moldova, cu părere de rău, parcurge prea lent calea spre o societate democratică și prosperă. În aceste condiții, copiii din școlile auxiliare resimt mult mai acut consecințele situației economice precare din Moldova, deoarece sînt mai vulnerabili, necesită mai multă atenție, iar instruirea lor ocupă un loc aparte în cadrul sistemului de învățămînt.

În anul 2000, Ministerul Științei și Educației, în colaborare cu Uniunea Meșterilor Populari din Moldova, a elaborat *Programul experimental de sculptură în lemn pentru clasele IV-VIII și clasele de meserii ale școlilor auxiliare*, recomandat pentru a fi aplicat la orele de educație tehnologică. Desfășurat în cadrul proiectului **Integrarea socială a copiilor cu necesități speciale**, finanțat de Banca Mondială, și avînd drept scop principal dezvoltarea psihică și motorie a copiilor cu deficiențe mintale, formarea cunoștințelor și abilităților necesare, programul a fost implementat în școala internat nr.5 din municipiul Chișinău în anul de învățămînt 2000-2001. Rezultatele obținute ne-au convins că acesta poate fi aplicat, în calitate de experiment, și în școala internat auxiliară nr.6. Programul, axat pe tradițiile autohtone din acest domeniu, este structurat astfel încît oferă cunoștințe despre tehnicile de prelucrare a lemnului și metodele de asamblare; contribuie la formarea simțului estetic și dezvoltă ample posibilități de manifestare creativă. Utilitatea și importanța acestui program de referință rezidă în interesul deosebit manifestat de elevi, deoarece după cîteva lecții aceștia pot vedea rezultatul activității lor. Pasionați de muncă, copiii uită uneori de recreație sau rămîn să lucreze după ore, făcînd schimb de experiență. Este adevărat că nu toți dau dovadă de perse-

În concluzie, putem contura două etape în conștientizarea propriei activități a elevilor:

1. Să-i învățăm să formuleze corect obiective.
2. Să-i învățăm să analizeze drumul parcurs pentru a le realiza.

Programul experimental de sculptură în lemn pentru școlile auxiliare

verență și de performanțe notabile: din 19 elevi care studiază obiectul, 5 au asimilat materia și aplică cunoștințele în practică; 13 încearcă, dar deocamdată nu reușesc să se manifeste pe deplin, iar un singur elev cunoaște doar procesul de finisare. Un aspect deloc neglijabil al acestui program îl constituie posibilitatea individualizării instruirii, diferențierii conform capacităților elevului. La aceeași temă pot fi confecționate obiecte variate ca volum de muncă și grad de dificultate, oferindu-se o specificare a sarcinilor fără repercusiuni negative asupra colectivului. În timpul asimilării unor tehnici de sculptură în lemn, elevii manifestă creativitate, fapt ce are un impact pozitiv asupra dezvoltării cognitive care contribuie la formarea personalității – obiectiv de bază al procesului educațional.

Pe parcursul orelor de sculptură în lemn elevii acumulează un anumit volum de cunoștințe și o experiență care le va fi utilă mai tîrziu: unii dintre ei vor deveni tîmplari, sculptori în lemn, alții vor lucra la o fabrică de mobilă etc. Chiar dacă vor cunoaște doar un singur procedeu de prelucrare a lemnului, ei își vor putea asigura un minimum de subzistență mai ușor decît cei ce nu au respectiva deprindere, deci vor putea să se integreze în societate, acesta fiind de fapt obiectivul primordial al programului.

Realizarea proiectului nu solicită cheltuieli considerabile, deoarece nu necesită o cantitate însemnată de material lemnos. Prelucrarea artizanală a lemnului, în special sculptura în lemn, este un proces ce implică un volum mare de muncă și puțină materie primă, iar rădăcinile, trunchiurile și alte reziduuri forestiere reprezintă material ce poate fi obținut gratis.

Experiența acumulată pe parcursul implementării programului ne permite să constatăm că elevii manifestă interes pentru această muncă, deși la început unii dintre ei refuzau să execute sarcini concrete. După patru luni de instruire, mulți elevi mînuiesc bine dalta și alte instrumente de tîmplărie, între ei și materialul de prelucrat stabilindu-se o relație strînsă. Rezultatul eforturilor depuse sînt lucrările-test executate după anumite schițe. În perspectivă, intenționăm să le propunem copiilor realizarea unor piese după propriile schițe.

Din dorința de a spori interesul pentru sculptura în lemn, în atelier, pe un panou special, au fost expuse cele mai reușite lucrări, fapt ce contribuie la educarea simțului estetic și

popularizarea acestui gen de artă decorativă tradițională. O parte din creațiile elevilor noștri au fost prezentate la expozițiile consacrate Zilei orașului Chișinău și Zilei Invalidului.

Aprovizionarea cu materie primă lasă de dorit. Fără o bază materială solidă, un proiect, oricât de bun ar fi, nu are șanse de izbândă. Soluția este sponsorizarea. Dorim o mai strânsă colaborare cu Regia municipală pentru amenajarea spațiilor verzi, care ar putea să ne furnizeze fragmente de trunchiuri, rădăcini de copac etc. din care copiii vor confecționa veselă din lemn, piese de mobilier și alte lucruri utile. În cazul în care Ministerul Învățământului ar oferi mijloacele necesare pentru acest proiect, noi, profesorii, ne vom uni eforturile și vom pregăti copiii pentru o meserie deosebită, iar societatea va beneficia de un plus de creativitate. Un program nou are și conținuturi noi, respectiv profesorii vor avea nevoie de cursuri de perfecționare, de literatură de specialitate ca, la rândul lor, să-i învețe pe copii cât mai bine. Rezultatele nu se vor lăsa așteptate, ele vor veni o dată cu primele succese ale elevilor – lucrările realizate de aceștia.

Programul, fiind o inovație, va avea adepți, dar și oponenți. Nu vor lipsi modificările, completările, discuțiile, care pînă la urmă se vor solda cu un efect pozitiv. Trebuie să rămînă prioritară prezența tradiției populare în procesul de instruire, o garanție a păstrării identității noastre naționale. Lansăm un apel către colegii noștri, practicienii, pentru a verifica viabilitatea principiilor puse la baza acestui program, pas ce reclamă aplicarea lui cât mai amplă. Astfel, ne vom apropia de obiectivul nostru de bază – integrarea socială a copiilor cu deficiențe în dezvoltare.

Pentru a obține rezultatele dorite este oportună corelarea procesului cognitiv cu specificul întregului contingent și al fiecărui elev în parte. Avînd la moment 8 ore pe săptămînă de educație tehnologică în clasele V-VIII și luînd în considerație numărul mic de elevi în clasă (6-8), poate fi realizată individualizarea sarcinilor în funcție de capacitatea de asimilare a fiecărui copil și de preferințele acestuia pentru un anumit gen de lucrare.

De obicei, lecția se desfășoară în modul următor: este anunțată tema, apoi urmează partea teoretică, este demonstrată tehnica confecționării obiectului și, în final, fiecărui elev îi sînt oferite explicațiile de rigoare. Ulterior, aceștia lucrează independent: unii se apucă de muncă imediat, alții solicită detalii suplimentare. Se întîlnesc și cazuri cînd copiilor le este frică să se atingă de instrumente. Cei care nu au încredere în forțele proprii consideră că nu-s capabili să însușească sculptura în lemn. De aceea profesorului îi revine rolul unui „dirijor de orchestră”, care știe să acorde tuturor elevilor sprijinul necesar și să-i ghideze spre obținerea produsului finit. Acest gen de activitate ar trebui să le provoace copiilor satisfacție, iar fără un parteneriat profesor-elev nu pot fi obținute rezultate notabile. Copiii vor fi stimulați prin succesele colegilor. O motivare în plus ar fi inițierea unei discuții despre modalitatea de efectuare a lucrării. Profesorul urmează să ia în calcul toate opiniile, chiar și cele nu tocmai reușite, și să canalizeze atenția spre cele corecte, argumentîndu-le. Acest schimb de păreri îl face pe elev să gîndească, avînd un impact pozitiv asupra intelectului său.

Exerciții eficiente pentru dezvoltarea capacităților elevilor sînt cele care conțin operații de asamblare a pieselor (cuiere, candelabre, rafturi etc.), urmînd a fi gîndită și calculată fiecare mișcare și anticipată următoarea.

Sculptarea lemnului este un proces complex ce activează procesul de gîndire. Elevul trebuie să țină cont de calitățile materialului, de forța aplicată cuțitului, să respecte măsurile de securitate a muncii. Copiii sînt angajați la maximum în timpul ultimelor ore din fiecare temă studiată, executînd lucrări de sine stătător. La această etapă se presupune că ei au acumulat deja cunoștințele teoretice și aptitudinile necesare pentru a schița o lucrare, respectînd tehnologia. Programul însă nu acordă ore special rezervate pentru confecționarea unor obiecte de sine stătător, astfel copiii nu-și pot manifesta din plin capacitățile intelectuale și abilitățile. Ar fi bine să se țină cont de aceste doleanțe la revizuirea programului.

Pentru diversificarea metodelor de instruire, propunem copiilor dezlegarea cuvintelor încrucișate, care să conțină termeni de domeniu. Folosită în timpul evaluării, această formă de verificare a cunoștințelor este acceptată de elevi ca un joc: le place mult să caute cuvintele corespunzătoare și sînt extrem de mulțumiți cînd reușesc să găsească răspunsul potrivit (luînd în considerație capacitatea lor intelectuală, acesta constituie un efort deosebit).

În încheiere, vrem să ne exprimăm opinia privind conținutul programului în vederea optimizării lui. În forma actuală acesta presupune confecționarea obiectelor și aplicarea unui ornament tradițional, dar pentru însușirea sculpturii în lemn nu se acordă un număr suficient de ore. De exemplu: la clasa a V-a, la tema „*Sculptarea unui ornament geometric*”, obiectul realizat fiind o planșă decorativă, sînt acordate 20 de ore, dintre care 2 pentru conceperea motivelor ornamentale, celelalte – pentru executarea acestora. Considerăm că pentru început elevul trebuie să asimileze temeinic principiile de creare a ornamentului geometric. Evident 2 ore nu sînt suficiente, precum și timpul rezervat sculpturii. Propunem următoarele modificări:

- să acordăm elevilor din cl. V mai multe ore pentru studierea ornamentului geometric și a sculpturii în relief;
- pentru cl. VII să se prevadă mai multe ore de studiere a basoreliefului și sculpturii;
- ar fi indicat ca schițele lucrărilor-model să fie selectate de etnologi de la Academia de Științe și de la Muzeul Etnografic.

În cazul în care propunerile noastre vor fi acceptate, sîntem dispuși să ne implicăm direct în perfecționarea programului. Acesta a fost elaborat de specialiști de la Ministerul Științei și Educației în colaborare cu reprezentanții Uniunii Meșterilor Populari din Moldova, cunoscători ai tradițiilor sculpturii în lemn. Pentru o mai bună aplicare a programului în școli ar fi binevenită implicarea pedagogilor practicieni.

Îi îndemnăm la colaborare pe toți profesorii de educație tehnologică. Or, implicarea activă și critică în perfecționarea acestui program experimental îl va transforma în unul de bază.



Lidia POCITARENCO

"Te iubesc și vreau să te descurci singur..."

(scrisoare deschisă către copiii cu necesități speciale și profesorii acestora)

„Dacă vrei să fii iubit, iubește și fii demn de iubire.”

Benjamin FRANKLIN

Dragă Alice sau Micule Prinț!

Să-ți spun o poveste:

„A fost odată ca niciodată

O împărăteasă

Care avea 154 de fiice și 202 feciori...

Iar împărăteasa tristă era...”

Această împărăție, dragii mei, ce se numește **Școală**, este un loc minunat al copiilor – niște copăcei care, îngrijiiți de învățător, cresc mari și falnici, gata să dea în rod...

Școala este un loc nemaipomenit de frumos, unde noi, pedagogii, îți transmitem o făclie aprinsă, pe care am moștenit-o de la strămoși. Tu s-o menții aprinsă pentru că, într-o zi, o vor prelua fiii tăi. Astfel, ea nu se va stinge niciodată.

La școală vei învăța să trăiești alături de ceilalți; să iubești și să fii iubit.

Sigur pe tine sau timid, tăcut sau vorbăreț – vei fi ajutat să pornești, cu pași vioi și hotărâți, în **Viață**.

Nu cumva să abandonezi **Școala** sau să-ți fie frică de ea!

Vreau să-ți dau câteva sfaturi simple, care te vor face să te simți mai puternic/ă:

1. Timpul pe care îl petreci în școală este cea mai importantă perioadă de studii: utilizează-l, fiind foarte atent și luând notițe. „Răstoarnă” situația, devenind din ascultător pasiv un ascultător activ, actor principal.
2. Meditând, îndepărtează de pe masă toate obiectele care nu au legătură cu școala și nu lăsa să fii deranjat. Nici tu să nu-i deranjezi pe alții; aceasta spulberă plăcerea de a face ceva.
3. Personalizează pagina de carte/caiet prin ușoare sublinieri sau semne cu creionul – recrează textul în felul tău.
4. Pune ghiozdanul pe scaunul de alături și imaginează-ți că este un coleg mai ignorant, iar tu – profesorul care-i explică subiectul.

5. Vorbește cu voce tare pentru că la lecții trebuie să răspunzi anume așa.
6. Încearcă să-ți imaginezi textul de istorie, geografie, literatură ca pe un scenariu de film.
7. Găsește-ți și folosește-ți pragul de memorizare propriu. (Pragul de memorizare constituie numărul de repetări necesare pentru a reține informația. Unii repetă de 3 ori, alții de 10 ori. Aproape niciodată nu e de ajuns o singură lectură).
8. Fă o pauză la fiecare 20 de minute.
9. Înainte de a începe să-ți faci temele, gîndește-te la ceva plăcut, aceasta-ți va da energie.
10. Când ai de scris o compunere (un eseu), imaginează-ți că povestești întâmplările unui prieten, precizînd unde, cum, cînd și de ce.
11. Trebuie să ai un vis care să-ți aprindă în suflet o flacără ce n-ar putea fi stinsă cu nimic.

Dragă magule!

Înainte de a ne purta pașii prin Împărăția Marți-Miercuri (copilărie/adolescență) unde ard luminițe multicolore, cresc viorele și toporași, pruni și piersici, rîndunelele trudesc și ciocirliile se avîntă în înalturi; unde ne vor ieși în întâmpinare multe perechi de piciorușe și ne vor privi cu dor mulți ochișori (poate mai triști decît ai altor copii), ar trebui să trecem prin două încercări.

Prima: să întrebăm stăpînii Împărăției ce școală își doresc: de categoria B, unde lucrurile sînt lăsate la voia întâmplării, sau una de categoria A, unde să vă stimați reciproc și să vi se acorde o pregătire de prim ordin?

A doua: din cele 20 de enunțuri propuse mai jos selectați 10, pe care le roștiți mai frecvent în activitatea cotidiană sau cele pe care sînteți de acord să le folosiți (indicați doar numărul de ordine).

1. Dacă nu faci ceea ce-ți cer, îți pun nota „2”.
2. Îți va prinde bine în viață.
3. Este de datoria ta să înveți.
4. E o experiență bună.
5. Ai promis că faci.
6. Aceasta te va ajuta la susținerea examenului.
7. Nu am de ales.
8. Nimeni n-ar putea să scoată la capăt acest lucru mai bine ca tine.
9. De tine depinde reușita întregii clase.
10. Încearcă, este interesant și are să-ți placă.
11. Eu sînt profesorul, tu – elevul!
12. Îți izbutește acest lucru de minune.

13. Ai promis că vei încerca data viitoare.
14. Ești foarte capabil și acesta-i punctul tău forte.
15. Colegii tăi au găsit soluția.
16. Vreau să știu ce ai înțeles.
17. Toți pot face această temă.
18. Trebuie să știu ce am reușit să te învăț.
19. Prietenii contează pe tine.
20. Trebuie să mă conving că faci bine.

Cercetătorii americani susțin că asupra eficacității instruirii influențează pozitiv enunțurile cu cifre pare, iar cele cu numere impare au un efect opus. Calculăm semnele „+” și „-”, efectuând o operație de împărțire. Dacă rezultatul obținut e mai mare decât 1, luăm un cartonaș roșu, dacă-i egal cu 1 – un cartonaș verde și dacă-i mai mic decât 1 – unul negru. Posesorii cartonașelor roșii au acces în Împărăția Marți-Miercuri, cei cu cartonașe verzi ar putea avea acces după ce ar trece prin Sala Pocăinței, iar cei cu cartonașe negre ar trebui să-și caute alte tărîmuri.

În Împărăția Marți-Miercuri lumea reală se profilează și capătă sens doar în iureșul amețitor al jocurilor, în care copilul încearcă și, s-ar părea, descoperă nu numai bucuria, dar și satisfacția. Cercetătorii susțin că jocul e o adevărată arenă de „bătălii” conceptuale, nu doar o mîngîiere „ador-mită” undeva în poalele maturității.

E un paradox oare? Pur și simplu omul nu poate rămîne indiferent față de creația sa, al cărei izvor își are începutul în jocurile copilăriei. Fiind o plăsmuire a copilului, jocul este în același timp și un făuritor al personalității lui. Shiller era de părere că „*omul devine ceea ce este numai prin joc!*”. Deci jocul, asemeni artei (aceste nesecate surse formative), este o plăcere atinsă printr-o muncă asiduă. Este poate cea mai simplă și cea mai veritabilă explicare a apropierei dintre joc și artă: în joc se naște „unealta” artei. Și dacă jocul este copilăria muncii, atunci arta este maturitatea acestei copilării.

Profesorul rus D.B.Elkonin consideră că jocul, fiind o activitate specifică de redare a relațiilor dintre oameni, este și cel mai fertil teren, în care încolțesc și se dezvoltă vertiginos semințele imaginației.

Jocul de rol, atît de frecvent folosit de copii la vîrsta preșcolară, utilizat cu ingeniozitate și la cea școlară, dezvoltă capacitatea de formare a unor atitudini. Fiecare rol „interpretat” nu este altceva decît o înlocuire succesivă a diferitelor poziții și comportamente, preluate din mediul înconjurător cu aceeași naturalețe cu care se manifestă copilul în viața de toate zilele. Să aducem cîteva exemple:

- Imaginați-vă că sînteți o ființă-frunză. Încercați să dialogați cu arborele-mamă.
- Gîndiți-vă că sînteți un călător și vă aflați la poalele unui munte. În vîrf al acestuia se află o comoară. Ce veți face pentru a ajunge acolo? Desenați drumul parcurs și relatați întîmplările prin care ați trecut.
- Imaginați-vă că ați ajuns în Cetatea Timpului. Ați venit după ajutor, dar rîndul celor ce-l așteaptă e prea mare. Lăsați un mesaj formulat astfel încît Măria Sa să vă acorde prioritate.

Regula de aur a creației este încercarea, efortul individului de a depăși limitele personale. Trebuie să-i oferim copilului posibilitatea de „a greși”. E calea cea mai sigură spre dezvoltarea inventivității. Descoperind, copilul creează. Creînd, el se descoperă pe sine. Înțelegerea propriei esențe este, poate, apoteoza jocului infantil.

Să nu considerăm jocul „o pierdere de timp”, ci o modalitate de a plasa copilul într-o situație ludică cu caracter de instruire. Învățarea care implică acest gen de activitate devine plăcută, decurge într-o atmosferă de bună dispoziție și destindere, sporește motivația.

MOTIVAȚIA este	a) limitată și săracă în conținut b) dependentă de situație
INTELECTUL este	a) prezența situației, gîndire concretă b) memorie preponderent involuntară, emoțională
CONȘTIINȚA este	a) simțul NOI b) identitate nedeterminată c) dezaprobarea Eului, neîncredere în sine d) orientarea spre un control exterior, lipsa unui control riguros e) „ancorarea” în prezent, absența percepției de viitor
COMUNICAREA este	a) neîncredere față de cei din jur b) dependență c) agresivitate distructivă

Sondajul orizontului de cunoștințe, scării de valori, atitudinilor, intereselor, pasiunilor denotă că *locus minoris rezistentia* este o personalitate slab formată sau neformată la acești copii.

Ca să evităm demotivarea acestora urmează să:

1. Nu le minimalizați valoarea (trebuie să fiți atenți și sensibili).
2. Nu-i manipulați (cîștigați dacă sînteți cinstiți și transparenți).
3. Vă rezervați timp pentru a-i cunoaște mai bine și pentru a discuta cu ei.
4. Să nu descurajați progresul personal (programul este un factor al motivației, stimulînd dezvoltări).
5. Vă încredeți în ei și vă vor fi credincioși, tratați-i cu căldură și dragoste și ei vor crește frumoși.

P.S. Stăpîinii acestei Împărății au nevoie de ajutorul unor tîmăduitori de suflete. Iar sufletul se vindecă și prin comunicare, care pornește de la o atitudine pozitivă față de noi înșine și față de cel de lîngă noi și care se bazează întotdeauna pe IUBIRE. Fraza de serviciu a pedagogului trebuie să fie: „*Încearcă să rezolvi. Dacă nu reușești, am să-ți explic ce ai de făcut, dar o vei face singur*”.

Dragi trecători, vizitatori, oaspeți!

Dacă veți trece vreodată pe aceste tărîmuri (ar putea fi și Tighina), vă implor, nu vă grăbiți, poposiți o clipă. Și de se va apropia cumva de Dumneavoastră un copil vesel sau posomorît, și de nu vă va răspunde la salut, să nu vă lăsați copleșiți de tristețe. Să știți că el e cu gîndul la dulceața de portocale, la alviță și napolitane, caiete și ghiozdane, manuale și dicționare.



Svetlana CATAN

Ce este mai important în viața unui om: studiile, situația materială bună, un serviciu prestigios? Dacă această întrebare ar fi adresată unei colectivități, chiar și unui mediu aparent incurabil de cinic al adolescenților, răspunsul corect ar urma aproape imediat – Dragostea, Familia, Viața. De aceea pedagogul are menirea să altoiască în conștiința copilului ideea că fundamentul stabilității, prosperării unui om, cît și a societății în ansamblu, constă în existența simultană a acestor trei noțiuni importante. Asemenea zonei active a unei centrale atomoelectrice înzestrate cu cîteva niveluri de securitate și cu un brîu gros de grafit, sexualitatea umană are nevoie de încadrarea ei într-un cerc de îndatoriri familiale.

Întrucît în societatea noastră, în pofida tradițiilor, s-a înrădăcinat deja opinia că este inutil să aștepti de la adolescenți abinență sexuală pînă la căsătorie, actualmente atestăm o avalanșă de probleme care apar în mediul tineretului. Odinioară, eram îngrijorați de dificultățile cu care se confruntau țările occidentale, iar astăzi datele statistice din republică îi șochează pe experții străini.

Situația la zi:

- creșterea numărului de gravidități și avorturi în mediul adolescenților; al copiilor născuți în afara căsătoriei;
- din 1987 pînă în prezent în țara noastră au fost înregistrate 1395 de persoane infectate cu virusul imunodeficientar (HIV);
- în perioada ianuarie-septembrie a anului 2001 au fost luate la evidență 187 de persoane purtătoare de SIDA.

Și dacă eu, dumneata, noi, ei nu vom uita că după verbul A IUBI cel mai frumos verb din lume este A AJUTA – atunci VOM REUȘI.

P.P.S. „A fost odată,
Dar nu ca niciodată,
Căci întîmplarea
E adevărată...”

Educația sexuală în școală

Toate aceste probleme umplu cupa suferințelor ome-nești, dar și pentru societate o astfel de povară este extrem de grea: astăzi nu se mai pune în discuție oportunitatea dialogului cu adolescenții pe teme legate de sexualitate, dragoste, familie.

SCURT ISTORIC

Istoria educației sexuale (cel puțin în Occident) a co-incis cu schimbarea mentalităților. Astfel, normele sexuale evoluează de-a lungul timpului în funcție de valorile societății. De la originile sale, Occidentul creștin s-a bazat pe reguli de morală sexuală reflectate în prescripțiile și interdicțiile biblice.

Evul mediu a cunoscut o mare varietate de atitudini față de sexualitate: de la cele rezervate la altele aprobative, manifestate în sec. XI-XII în mod deschis printr-o conduită curtenitoare care preamărea femeia și tolera homosexualitatea.

La începutul sec. XX, medicul englez Ellis, care și-a consacrat opera multiplelor probleme vizînd sexualitatea infantilă, rolul mamei, instruirea sexuală în școală etc., și psihiatrul austriac Freud, care a fondat psihanaliza, axată pe teoria psihosexuală a nevrozelor, propunînd o schemă a dezvoltării pulsionilor sexuale infantile, pun bazele unei psihologii sexuale inovatoare.

Participanții la Congresul Federației pentru Protecția Maternă, desfășurat la Berlin în 1905, au votat în unanimitate o rezoluție despre necesitatea promovării cunoștințelor de educație sexuală printre copii și adolescenți. În țările occidentale evoluția lucrurilor a fost, în linii mari, similară. Astfel, în Suedia educația sexuală a fost inclusă din 1942 în programele claselor primare și secundare, iar în Marea Britanie a fost integrată în învățămîntul general în cadrul mai multor discipline. În Germania directivele pentru educația sexuală au fost aprobate începînd cu 1949.

După cel de-al doilea război mondial istoria cunoștințelor sexuale a fost marcată de două evenimente care au pus în modul cel mai real problema introducerii educației sexuale în mediul școlar: inventarea de către Pincus a pilulei anticoncepționale (1956) și acceptarea avortului (în situații concrete), ceea ce a constituit o veritabilă eliberare sexuală pentru femeie și cuplu.

În Moldova, în materie de educație sexuală, ar fi necesar de menționat aportul deosebit al Centrului pentru Programe

Comunicative al Universității John Hopkins (SUA), al Programului *Educație pentru sănătate* (Fundatia SOROS, Moldova).

CONȚINUTUL EDUCAȚIEI SEXUALE

Conținutul educației sexuale trebuie, în măsura posibilităților, să prezinte un caracter multidisciplinar, care ar reflecta dimensiunea plurivalentă a sexualității umane: psihologică, istorică, sociologică, cu implicații la nivel politic și cultural.

Majoritatea cunoștințelor din domeniu sînt predate la cursul de biologie. Profesorul de istorie însă poate aborda perspectivele istorice ale moralei sexuale, iar cel de literatură să trateze problema, făcînd referințe la unele creații literare.

În lucrarea *Educația sexuală în instituții* (1992), R.Tremblay menționează următoarele cinci aspecte ale sexualității:

- biologic (anatomie, fiziologie, reproducere, dezvoltare);
- psihologic (maturizare psihologică);
- social și cultural;
- afectiv (emoție, plăcere, dragoste);
- moral (etică, religie).

Actualmente există două modalități de profilaxie a problemelor ce țin de activitatea sexuală a adolescenților:

- 1) educația sexuală generală, care pune accentul pe “sexul protejat” (această modalitate prevede predarea măsurilor de profilaxie prin utilizarea corectă și consecventă a prezervativelor și a altor mijloace anticoncepționale);
- 2) programele bazate pe principiul abstenenței, care orientează elevii să înceapă viața sexuală la căsătorie.

Una din concepțiile pedagogice vizînd educația sexuală este fundamentată pe formarea caracterului, adică pregătirea tinerilor pentru acceptarea unei atitudini responsabile față de relațiile intime. Această orientare încearcă să delimiteze responsabilitatea personală de cea socială și le oferă adolescenților posibilitatea de a simți influența pe care o are comportamentul lor asupra altora. Filozoful grec Heraclit spunea: “*Caracterul îți este ursită*”.

În această ordine de idei este necesară o programă eficientă de educație sexuală, care ar putea trezi în adolescenți tot ce au mai bun și care le-ar oferi modele morale de valoare. Ea ar trebui să țină cont de faptul că tinerii, observînd greșelile comise de prieteni, părinți etc., se străduiesc să găsească căi optime de soluționare a problemelor existente.

REGULILE DE BAZĂ ALE ORGANIZĂRII

ACTIVITĂȚII ÎN CLASĂ

Pentru optimizarea procesului de educație sexuală este oportun să stabilim chiar de la început regulile principale de lucru la lecție. Numărul acestora depinde de timpul rezervat pentru discuții. Inițial convorbirile pe teme intime le pot crea elevilor incomodități și dificultăți, de aceea fixarea unor norme îi va face mai siguri. Pe de o parte, ei

trebuie să știe că nu li se va cere să povestească situații din viața lor personală. Pe de altă parte, regulile vor impune restricții acelor elevi, care ar putea abuza de posibilitatea oferită de a discuta pe subiecte de sexualitate.

După explicarea obiectivelor și metodelor propuse, elevilor li se va propune să întocmească lista cu reguli.

Iată cîteva dintre posibilele norme:

- 1) Limbajul expunerii – este necesar să fie utilizată terminologia acceptată.
- 2) Confidențialitatea – elevilor nu li se solicită să divulge informații despre viața lor privată.
- 3) Întrebările – nu se admit glume pe seama întrebărilor puse de colegi. Fiecare întrebare este îndreptățită dacă persoana care a adresat-o contează cu adevărat pe un răspuns.
- 4) Accesibilitatea – profesorul care predă cursul de educație sexuală trebuie să rezerve timp pentru ședințe individuale sau în grupuri nu prea mari de elevi.
- 5) Gîndurile și sentimentele – se vor evita încercările de a schimba în mod direct punctul de vedere al elevilor.
- 6) Diversitatea surselor de informare – ar fi indicat ca deciziile referitoare la sexualitatea umană să fie luate consultîndu-se diverse surse de informare.

METODE DE INSTRUIRE

Nu există metode specifice educației sexuale. Toate metodele sînt utile dacă educatorul poate să-și organizeze intervențiile conform personalității lui și, mai ales, conform auditoriului căruia i se adresează. Acesta trebuie să cunoască, în primul rînd, condițiile și forma în care își va prezenta comunicarea, să utilizeze metode ce ar stimula gîndirea morală a elevilor și i-ar antrena activ în procesul de instruire, care i-ar învăța procedee de soluționare a situațiilor de viață. De asemenea, este important ca profesorul să aibă relații eficiente cu adolescenții, fundamentate pe colaborare și înțelegere. Astfel, elevii nu vor memoriza pur și simplu un anumit material, dar îl vor modela în funcție de situație, analizîndu-și pe baza lui faptele, participînd la discuții și lucrînd în comun, vor însuși mai profund ideile esențiale, își vor schimba atitudinea.

Printre cele mai uzuale metode pot fi menționate:

1) *Asaltul de idei (Brainstorming)*. Această metodă se aplică pentru a iniția o discuție – elevilor li se propune să se pronunțe liber asupra unei probleme concrete. Nici profesorul, nici elevii nu au dreptul să comenteze aceste păreri. Profesorul va scrie pe tablă lista opiniilor exprimate. *Asaltul de idei* va continua pînă se va epuiza rezerva de idei sau va expira timpul acordat pentru dialog.

2) *Discuția*. În cadrul acesteia elevii analizează situațiile ce le pot fi utile:

- discuția cu toată clasa, desfășurată sub îndrumarea profesorului, poate fi aplicată la începutul lecției sau la generalizarea cunoștințelor acumulate;
- discuția în echipe constituie o metodă în cadrul

căreia grupurilor nu prea mari de elevi li se propune o sarcină concretă: să clasifice informația, să analizeze ideile sau să prezinte anumite concepții. Distribuirea elevilor pe echipe se efectuează în diferite moduri. În timp ce aceștia lucrează în grup, profesorul supraveghează activitatea lor, răspunzând la întrebări și sugerând soluții pentru situațiile problematice.

3) *Convorbirea*. Expunerea materialului de către profesor este numită intenționat convorbire, dar nu comunicare informativă, în scopul de a sublinia caracterul confidențial al prezentării materialului. Convorbirea susține autoritatea profesorului, presupunând că principala informație va fi relatată anume de el, și oferă posibilitatea de a obține un răspuns sau de a pune o întrebare.

4) *Jurnalul de creație*. Anumite teme pentru acasă pot fi propuse spre realizare în jurnalul de creație al elevului. Inițial se va argumenta necesitatea acestui jurnal și faptul că el urmează să fie completat zilnic. Elevii vor fi asigurați că notițele nu vor fi citite sau arătate colegilor. Jurnalul este ceva personal, intim.

Astfel, prin realizarea unor activități educative în scopul informării corecte asupra unor subiecte de sexualitate, putem asigura dezvoltarea unei tinere generații solubre și morale.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dragostea, Viața, Familia. Ghid pentru profesori*, Editura Epigraf, Chișinău, 2000.
2. Ivanov, M., *Dragoste și înțelegere*, Editura Timpul, Chișinău, 1985.
3. Stănciulescu, E., *Sociologia educației familiale*, Editura Polirom, Iași, 1998.

Pregătirea profesorilor din domeniul educației speciale: statutul actual și tendințele de viitor

SCENARIUL GLOBAL

Educația copiilor cu necesități speciale, care nu pot beneficia de serviciile școlilor obișnuite, reclamă modificări în curriculum, adaptarea sălilor de curs, asigurarea cu echipament adecvat, ajutor financiar suplimentar și profesori cu o pregătire corespunzătoare.

Toate școlile, indiferent dacă au sau nu copii cu dizabilități, trebuie să le ofere acestora dreptul de a învăța, deoarece ei sînt viitori cetățeni ai țării. Mulți copii cu handicap nu pot beneficia de serviciul unei școli obișnuite, cauzele fiind multiple. În asemenea cazuri este mai indicat să li se acorde educația cuvenită prin intermediul altor modalități de instruire.

Un studiu efectuat de UNESCO care vizează tipurile de programe educaționale pentru copii cu necesități speciale a elucidat faptul că acestea diferă de la țară la țară. Analiza informațiilor parvenite din 23 de state participante la sondaj demonstrează că acestea oferă educație specială sub diferite forme: școli speciale de zi, clase speciale în școli obișnuite și școli internat. Programele de educație specială pentru vîrsta antepreșcolară, fiind abia la începuturi, sînt implementate în o pătrime din țările participante la sondaj. Educația integrativă și cea incluzivă, avînd o pondere modestă, sînt practicate în puține state, mai ales sub formă de suport de predare în clasele obișnuite și de stabilire a unor facilități speciale în sălile de curs adaptate pentru copiii cu dizabilități. Majoritatea țărilor nu au o programă de educație vocațională pentru acești copii. Totuși, într-un alt raport UNESCO se menționează că în 11 state funcționează

instituții ce acordă programe de training vocațional în cadrul învățămîntului secundar și secundar superior.

Raportul UNESCO din 1995 asupra pregătirii profesorilor a analizat tipurile de training, durata de desfășurare și instituțiile ce le oferă. Din cele 63 de țări doar 43 au furnizat date privitoare la programele de instruire a cadrelor didactice. O cercetare minuțioasă a informațiilor disponibile a relevat faptul că în 26 de țări pregătirea generală a profesorilor include și elemente ale educației speciale: la nivel de diplomă (certificat) în 14 țări, la nivel de titlu în 12 țări, iar în 3 țări din cele menționate se acordă ambele mențiuni. Criteriile pentru a deveni profesor în domeniul educației speciale sînt menționate de 15 țări; 39 au declarat că au programe de perfecționare în domeniul educației speciale atît pentru profesorii din școlile obișnuite cît și pentru cei din școlile speciale.

Dincolo de programele descrise anterior, educația specială este o componentă majoră a programelor comunitare de reabilitare (CBR) care funcționează în toate țările în curs de dezvoltare. Aceasta solicită personal calificat care să ofere servicii de înaltă calitate. Bunăoară, în Africa de Sud pentru persoanele care au activat 10 ani în calitate de educatori antrenați în programele CBR se organizează un training de 3 ani. Iar în Zimbabwe, un asemenea training este destinat tehnicienilor și voluntarilor. În cadrul unui asemenea proces, modelul și abordarea pot varia. Programele din întreaga lume au un obiectiv comun și anume: de a oferi posibilitatea persoanelor cu dizabilități să beneficieze de asistență prin intermediul structurilor existente

(educaționale, de sănătate, serviciul social), încadrându-i astfel în diverse proiecte de dezvoltare. Nu e o sarcină ușoară, ea solicită o pregătire specifică de calitate a persoanelor care urmează să soluționeze problemele la zi și să realizeze obiectivele stabilite.

PREGĂTIREA PROFESORILOR DE EDUCAȚIE SPECIALĂ ÎN INDIA

Serviciile speciale organizate în India pentru persoanele cu dizabilități sînt mai mult sau mai puțin similare cu cele ale scenariului global. Acestea, inclusiv școlile speciale, sînt mai frecvente decît centrele de training vocațional sau școlile integrative. În ultimul timp și aici au fost elaborate programe CBR care prevăd acordarea de asistență cît mai aproape de domiciliul celor cu dizabilități.

În India nivelul de pregătire al profesorilor pentru treptele primară și secundară ale școlii obișnuite este destul de înalt, în timp ce procesul de formare a cadrelor didactice pentru școlile speciale decurge cu anumite probleme. Acestea se referă atît la rolul profesorului în diversele programe de deservire a copiilor cu cerințe educaționale speciale, cît și la nivel de competență a pedagogilor.

Majoritatea programelor de training pentru cadrele didactice sînt constituite în formă de cursuri cu durata de un an, care oferă la absolvire o diplomă. În țară există 6 programe la nivel universitar care acordă la absolvire gradul de “educator special”. Structura Programului de reabilitare din India (RCI) a determinat multiple modificări în conținutul, procesul și evaluarea training-urilor pentru profesori. Actualmente se fac eforturi colosale pentru ca programa analitică, infrastructura și modelele de activitate ale personalului din cadrul training-ului să funcționeze eficient. Esențial este ca programele de la nivelurile superioare să aibă uniformitate în conținut și proces conform directivelor RCI elaborate în colaborare cu Departamentul Educației și Ministerul de Dezvoltare a Resurselor Umane. Planul de învățămînt pentru programul universitar a fost deja standardizat de către RCI, în timp ce programul analitic al Ministerului Educației este încă în proces de standardizare.

Persoanelor cu dizabilități li se oferă educație și training în diferite condiții: școală obișnuită, clasă specială în școală obișnuită, școală specială, centre vocaționale, proiecte CBR ș.a. Personalul implicat în aceste programe, inclusiv profesorii ce activează în domeniul educației speciale, ar trebui să posede diferite deprinderi și abilități, variate cunoștințe în funcție de necesitățile celor cu care lucrează pentru a oferi un training eficient și individualizat. Un program de perfecționare de scurtă durată poate fi planificat astfel încît să prevadă achiziționarea unor cunoștințe și în acele domenii, care nu au fost vizate de programele de training anterioare. Un studiu realizat de Narayan, Rao și Reddy, relevă faptul că profesorii care lucrează cu copii cu handicap de vîz ar putea dobîndi abilitatea de a identifica și copiii cu retard mintal. Un astfel de training insuflă încredere profesorilor care realizează că

pe lîngă lucrul cu copiii nevăzători s-ar putea descurca la fel de bine și cu cei cu handicap mintal.

Formarea profesorilor pentru activitatea cu copii ce au un singur handicap este deosebită de cea orientată spre cazurile cu dizabilitate multicategorială. Calitatea și pertinența acestor training-uri, precum și dizabilitățile propriuzise, rămîn a fi esența numeroaselor dezbateri. Cercetătorii Gartnir și Lipskey evidențiază că training-ul noncategorial înzestrează profesorii cu abilitatea de a face față mai multor dizabilități. Totuși, un training axat pe o singură dizabilitate are nevoie de o scală limită, deoarece copiii cu handicap sever și profund nu pot fi integrați ușor și necesită educație specială în condiții izolate.

În India majoritatea programelor de training sînt concentrate asupra unei singure dizabilități, ceea ce nu este viabil din punct de vedere economic. De aceea, se recomandă a institui un program de training pentru profesori care pot lucra cu dizabilități multicategoriale. Deoarece tendința actuală în educația specială este educația integrativă și cea incluzivă, apare necesitatea de a reorienta programele de training pentru profesori. Cercetătorul Ganjira afirmă că mulți specialiști sînt de părere că profesorii din școlile obișnuite nu pot fi instruiți pentru a face față necesităților educaționale ale copiilor cu dizabilități – informație considerată a fi eronată și nefondată întrucît nu s-au făcut studii respective în domeniu. Totuși, pentru a oferi training-uri eficiente copiilor cu dizabilități, în cadrul diverselor programe, sînt solicitați profesori specializați într-o singură sau mai multe dizabilități, precum și profesori ce au cunoștințe de educație specială. Din acest motiv este necesar ca diversele tipuri de programe de training pentru profesori să fie planificate cu variante de conținut, proces și durată.

Pentru a instrui specialiști calificați, sînt solicitați profesori de la departamentele de educație specială din universități. Este important ca aceștia să fie certificați drept educatori speciali în respectiva dizabilitate pentru a asigura calitatea pregătirii. În India scenariul actual arată că există doar cîteva universități cu departamente de educație specială. Spre regret, nu toate au cadre calificate, iar altele duc lipsă de specialiști.

Tendința întregii lumi, ce ar trebui urmată și de India, este crearea în cadrul universităților a unor departamente de educație specială ce ar oferi cursuri la nivel universitar și postuniversitar. Aceasta va conduce automat spre ample cercetări în domeniul educației speciale prin realizarea programelor de master sau doctorat. Pentru a spori calitatea instruirii și a serviciilor prestate, ar fi utilă, de asemenea, o mai strînsă conlucrare între universități și școlile unde învață copii cu cerințe educaționale speciale.

Traducere și adaptare: Dana **TERZI**



Dumitru STEFOGLO

Calea spre ortografie, ortoepie, ortologie și nu numai

Procesul de accelerare a schimbărilor, evoluția fără precedent a științelor și tehnologiei, sporirea timpului liber, criza modelelor de viață, multiplicarea profesiunilor și creșterea gradului de democratizare a vieții sociale sînt doar cîțiva factori ce reclamă și justifică înscrierea învățămîntului în perspectiva educației permanente atît prin conținuturi cît și prin proliferarea unor obiective cu puternice conotații formative.

Democratizarea societății implică o reformă a învățămîntului cu noi finalități educaționale: formarea unei personalități libere și creatoare, realizarea aspirațiilor fiecărui individ. Or, acest deziderat poate fi îndeplinit cu succes numai în cazul cînd alături de copil se va afla un pedagog bine pregătit din toate punctele de vedere: profesional, psihologic, pedagogic, cultural etc., capabil să recunoască personalitatea fiecărui copil drept valoare supremă și să creeze condiții optime de dezvoltare a aptitudinilor elevului, de evaluare a calităților lui intelectuale și fizice, pentru păstrarea originalității în devenirea lui ca personalitate. La acest obiectiv suprem se va ajunge doar prin umanizarea învățămîntului (din partea formatorilor) și prin personalizarea temelor învățate (din partea elevilor).

Profesorul modern (în pofida părerilor ce îi atribuie un anumit conservatism) *trebuie să fie deschis* spre transformare, în funcție de schimbările de mediu; să desfășoare lucrul în sălile de clasă conform realizărilor de ultimă oră din domeniul psihopedagogiei, metodicii; să-și completeze

permanent potențialul de resurse și strategii didactice; să-și lărgască arsenalul metodologic cu tehnici și metode aplicative eficiente (sic!), care-i va permite modificarea *caracterului dirijării și organizării activității cognitive-formative*. Astfel va putea să promoveze valorile universal-valabile, avînd ca reper principiul obiectivității și al universalității științifice, și să valorifice tezaurul culturii naționale, conform principiului cunoașterii.

Date fiind cele expuse, am cutedat să mergem cu elevii pe altă cale, spre a le oferi noi posibilități de afirmare, manifestare și formare a Eului, evitînd monotonia tradițională. Vă îndemnăm să nu stăruim asupra semnificației titlului prezentului articol, ci să punem piciorul pe această *cale* și să încercăm, împreună cu învățăceii noștri, să exersăm, la orele opționale, facultative (de stilistică, de creație), trecînd prin cîteva etape (stabilite de comun cu elevii pe parcursul mai multor ani de activitate la clasă).

Etapa I.

Elevilor li se propune o listă cu maxime, ale căror început și sfîrșit sînt scrise în două coloane, nerespectîndu-se ordinea, și li se va cere restabilirea acestora, comentînd mărcile de recunoaștere (de dorit ca maximele să fie mai puțin cunoscute pentru elevi):

- | | |
|--|--|
| 1. <i>Celui ce-i place linguşirea...</i> | 1. ... <i>cu atît creşte şi grija.</i> |
| 2. <i>Ignoranţa totală duce...</i> | 2. ... <i>şi nicidecum onoare.</i> |
| 3. <i>Cu cît creşte bogăţia ...</i> | 3. ... <i>la tîmpenie totală.</i> |
| 4. <i>Vanitatea aduce numai</i> | 4. ... <i>e vrednic de</i> |
| <i>ruşine...</i> | <i>linguşitor.</i> |
| 5. <i>Dacă-i tai birfelii capul...</i> | 5. ... <i>aşteaptă prilej de</i> |
| | <i>răzbunare.</i> |
| 6. <i>Ignoranţa e noaptea</i> | 6. ... <i>limba continuă să</i> |
| <i>minţii...</i> | <i>crească.</i> |
| 7. <i>Duşmănia este ura care...</i> | 7. ... <i>noaptea fără lună şi</i> |
| | <i>fără stele.</i> |

Acest exercițiu solicită pătrunderea conștientă în semantica enunțului și contribuie la dezvoltarea atenției (din confesiunile elevilor). „Jocul” cu maximele poate fi

continuat prin înlocuirea unor cuvinte ori redactarea conținutului acestora, pentru a obține diverse efecte stilistice sau sensuri noi.

Astfel, „*Vrabia mălai visează*” devine „*Vrabia măcar visează*”, obținându-se un nou sens de „*Dum spiro, spero*”.

Cîteva variante noi:

- „*Nici o pisică nu poate sta acasă, cînd joacă șoarecii pe masă.*”
- „*Viața-i scurtă, fiindcă arta-i lungă.*”
- „*Cine muncește, să fie sănătos!*”
- „*Cine muncește, dă Doamne să aibă ce mînca (referitor la salariații statului).*”
- „*Bine faci, ține mai mult*” etc.

Etapăa II-a.

a) Elevilor li se oferă, după studierea operei lui M. Eminescu, o poezie necunoscută (fără a indica titlul și autorul), pentru a găsi, prin analogie, titluri de poezie eminesciană. Pentru acest exercițiu am ales următoarele versuri:

„*A trebuit să piară oștirea cea mai bună. – Scrisoarea III*
A trebuit să ardă hrîsovol cel mai sfînt. – Epigonii
A trebuit să curgă tot cerul pe pămînt, – Luceafărul
Ca să putem rămîne o clipă împreună. – *Poezia erotică*

(Poezia aparține poetului ieșean Al. Murgu)

b) Dorind estimarea la justa valoare a capacității elevului de a decodifica o operă literară, îi oferim o poezie pentru a realiza pe marginea ei un eseu nestructurat, absolvindu-l de orice rigori. Astfel vom observa puterea lui de pătrundere în semiotica textului. E știut că lucrările de *comentariu literar* nu pot fi „originale”, după cum o cere baremul de verificare și apreciere la examenele de absolvire, dat fiind faptul că elevul este influențat de cuvîntul profesorului, dar mai ales de cel al manualului. Acesta își amintește de exemplu că poezia **Plumb** de G. Bacovia este o *ars poetica* care deschide placheta de versuri cu același nume, publicată în 1916 (informație doar reproductivă, or, elevul, în majoritatea cazurilor, nu a ținut în mîini acest volum de poezii).

Cerințe: comentați versurile și intitulați textul:

„*Așa a fost să fie-ntotdeauna:*

Ne-au îndrăgit făpturile urîte,

Ne-au biruit noroadale flămînde,

Ne-au judecat rușinea și minciuna.

... Așa a fost să fie-ntotdeauna!...”

După ascultarea eseurilor (profesorul va consemna ideile „îndrăznețe” și originale, dar mai ales va trece în revistă expresiile poetice și mijloacele lingvistice utilizate), se vor nota pe tablă momentele esențiale, obținându-se următoarea listă (orientativă):

- reluarea primului vers cu accentul logic pe „*așa*”;
- explicarea grupului verbal „*a fost să fie*”;
- conotațiile cuvintelor: *îndrăgit, urîte, biruit, noroadale, flămînde, rușinea, minciuna*;
- de ce „*noroadă*” și nu „*popoare*”? (cu referiri la originea cuvintelor);
- după primul vers sînt utilizate două puncte;

- la începutul și la sfîrșitul ultimului vers sînt folosite puncte de suspensie.
- „*Ne-au îndrăgit făpturile urîte*” – „*ne*”- funcția sintactică? (făpturile *noastre* sau *pe noi*);
- formularea ideii, temei (la dorință – gen, specie, curent literar);
- alegerea celui mai sugestiv titlu;
- alte momente relevante.

Etapăa III-a.

a) Îi vom familiariza pe elevi cu structura semantică a cuvintelor din cîmpul conceptual „mirosuri”, pentru a vedea prin care seme (utilizăm aici termenul *sem* – marcat S – cu sensul de *fiecare dintre trăsăturile semantice care formează un semem*) se încadrează cuvintele în aceeași paradigmă lexico-semantică.

Se dictează următoarele seme:*

S₁ – emanație perceptibilă prin senzații olfactive

S₂ – plăcută

S₃ – neplăcută

S₄ – proprie vinurilor bune

S₅ – proprie florilor și plantelor

S₆ – proprie produselor alimentare

S₇ – puternică și pătrunzătoare

S₈ – slabă, abia perceptibilă.

Apoi li se solicită să scrie, în dreptul cuvintelor din lista de mai jos, doar simbolul și indicele numeric al semului care ar corespunde cuvîntului dat:

Miros	S ₁		
emanație	S ₁		
exalație	S ₁		
parfum	S ₁	S ₂	
aromă	S ₁	S ₂	
mireasmă	S ₁	S ₂	S ₄
miroznă	S ₁	S ₂	S ₄
buchet	S ₁	S ₂	S ₅
aromat	S ₁	S ₂	S ₆
mirodenie	S ₁	S ₂	S ₆
balsam	S ₁	S ₂	S ₇
putoare	S ₁	S ₃	
duhoare	S ₁	S ₃	S ₇
miasmă	S ₁	S ₃	S ₇
iz	S ₁	S ₃	S ₈

**

Acest exercițiu îi va ajuta să distingă specificul de sens al cuvintelor din aceeași arie semantică, la nivel de seme, de funcționalitate a sinonimelor din cîmpul conceptual. Elevii își vor forma și deprinderea de a defini lexicografic cuvintele, de a deosebi sinonimele relative de cele abso-

* Exercițiul a fost conceput în baza manualului pentru facultățile de filologie **Introducere în lingvistică** de I. Dumeniuc și N. Matcaș, Chișinău, Ed. Lumina, 1987.

** Parantezele pătrate cuprind răspunsurile corecte.

lute etc. Operația inversă ar cere acum definirea cuvintelor în baza analizei trăsăturilor semantice: balsam =

S_1 – emanație perceptibilă prin senzații olfactive

S_2 – plăcută

S_7 – puternică și pătrunzătoare

b) Le vom cere copiilor să caracterizeze serii de cuvinte, ale căror definiții lexicografice se deosebesc prin structură (vezi **Dicționarul explicativ al limbii române**).

Copac	Tristețe	Prezicere
mamă	răbdare	creare
dicționar	emoție	stimulare
eficient		a lucra
eficace		a raționa
efectiv		a se odihni

b) Propunându-le elevilor cuvintele: *a gândi, a cugeta, a reflecta*, am înregistrat următoarele enunțuri (le cităm în varianta originală, neredactate):

- „Gândind, poți reflecta, dar încă nu poți cugeta”.
- „Te poți gândi la toate, poți reflecta asupra unor lucruri, însă cugești doar despre viață”.
- „A cugeta fără să știi a gândi, a reflecta fără să știi a cugeta e o mare greșală”.
- „Gîndești oricum, oricînd, reflectezi uneori, cugești și mai rar”.

Exercițiul oferă posibilitatea parcurgerii etapelor procesului cognitiv, conform taxonomiei lui Bloom: cunoștințe, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare. Este importantă nu atât valoarea filozofică a adevărilor conținute în enunțuri, cât aranjarea logică graduală a cuvintelor și formularea verbelor la persoana a II-a singular (propoziții personale generalizatoare – marcă a maximelor, proverbelor etc.).

d) Tot în cadrul acestor ore le solicităm elevilor, ca exercițiu gramatical, scrierea poeziilor de tip *Cinquain* (după ce au fost familiarizați și cu *haiku, tanca*).

Versul 1 – 1 cuvînt pentru a defini (numi) subiectul
2 – 2 cuvinte care descriu subiectul
3 – 3 cuvinte care exprimă acțiunea
4 – 4 cuvinte care exprimă atitudinea personală
5 – 1 cuvînt care redefineste subiectul.

La tema **Eminesciana** am selectat următoarele versuri (pe care le cităm tot neredactate):

„Luceafărul
neobosit, îndrăgostit –
veghează, ghidează, salvează.
Trezește veșnicia din mine.
Conștiință.”

„Dragostea
absolută, (nerealizată?),
chinuie, mistuie, înnebunește.
Desface petalele florii albastre.
Tristețe.”

„Icoană
sînge, albastru
pătrunde îndrumînd, întristînd.

La chipul dragostei mărețe.

Poezie.”

Este importantă, iarăși, nu atât valorarea literară a „operelor” cît respectarea rigorilor scrierii unei astfel de poezii cu formă fixă (recapitulîndu-se pe această cale părțile de vorbire, dar și aplicîndu-se regulile morfo-sintactice subordonate semioticii textului artistic).

Etapa a IV-a.

„Hai mai bine despre ale noastre să vorbim, căci...”
(Parafraza noastră).

Se întîmplă uneori, din mărturisirile elevilor, că mulți dintre ei analizează cu ușurință un enunț, elaborează schema corectă a acestuia, dar le este ceva mai dificil să „construiască” de sine stătător sau să aleagă varianta optimă a unei fraze.

Următorul exercițiu îi va ajuta pe elevi la selectarea variantei adecvate („...Cînd cu sete cauți forma ce să poată să te-ncape,/să le scrii...” a unui enunț pentru o situație concretă de comunicare.

Exercițiul cuprinde șapte pași (preferința noastră pentru cifra 7 este motivată de valoarea ei calificativă ce semnifică miracolul) și are ca material de lucru enunțuri caracteristice vorbirii orale (stilul oral-comunicativ), care urmează să fie *redactate*, prin reformulări consecutive, normate, ajunghîndu-se la varianta literară.

Pasul I.

1. Uite, îți fac traducerea, dar nu pot să spun că am să o fac bine.
2. Îți fac traducerea, însă nu spun că o fac bine.
3. Îți traduc, dar nu spun că o fac calitativă.
4. Îți traduc, dar n-o fac calitativă.
5. Îți traduc, dar nu pot să-ți garantez calitatea traducerii.
6. Îți traduc, dar nu-ți garantez calitatea.
7. Nu-ți garantez calitatea traducerii.

Notă: Primul pas constituie modelul luat în discuție, analizîndu-se fiecare enunț, urmărind logica alegerii (redactării) diferitelor forme. Astfel vor fi observate: la V-1 – exprimarea emotivă, perifrastică; la V-2 – utilizarea nedorită a subordonatei „că o fac bine”; la V-3 – atributul „calitativă” rămîne fără termenul regent; la V-4 – atributul „calitativă” ne sugerează alt regent – „traducerea” – „fac traducerea calitativă”, la V-5 – iarăși exprimarea perifrastică prin readucerea regentei pentru atributul sus-numit și prin apariția unei subordonate în plus, vizavi de varianta precedentă; la V-6 – inutilitatea propoziției principale „îți traduc”, deoarece se subînțelege din context că aceasta a fost utilizată de conlocutor (este evident că enunțul nostru nu este altceva decît o replică dintr-un dialog), la V-7 – limpezimea gândului, expus laconic și conținînd informația necesară; model de vorbire îngrijită, normată, literară etc.

Pasul II.

1. Cred că am să pot să te ajut la nevoie.
- 2.
- 3.

4. 6.
5. 7. *Te ajut la nevoie.*

Notă: Elevilor li se propune să completeze spațiile (V-2 – V-6).

Pasul III.

1. *Sper să te mai văd să vii pe la noi, pentru că, vreau să știi, îmi face plăcere.*

2. 5.
3. 6.
4. 7.

Notă: Se vor completa spațiile goale V-2 – V-7.

Pasul IV.

1. *Sînt foarte fericit că te revăd după atîta timp.*
7.

Notă: Se va solicita direct V-7.

Pasul V.

7. *Ce lucru minunat ai făcut!*

6.
5.
4.
3.

1. *E cît se poate de uimitor și minunat lucrul acesta pe care l-ai făcut anume tu, cu mîna ta.*

Notă: Se vor completa spațiile de la punctele V-6 – V-2 (acum procedeul este inversat).

Pasul VI.

7. Contează încercarea.

6.
5.
4.
3.

- 2.

- 1.

Notă: Se vor completa spațiile din dreptul punctelor 6-1.

Pasul VII.

7. Prezicere inutilă.

- 1.

Notă: Se va solicita doar varianta 1.

Deși exprimările (expresiile) perifrastice sînt corecte (pașii I-IV), ele totuși nu sînt recomandabile într-o conversație nefamiliară întrucît denotă incultura utilizatorului. Exercițiul oferă posibilitatea deosebirii formulărilor (redacțiilor) de enunțuri pentru diferite stiluri și situații de comunicare. Le vom aminti elevilor să se conducă în exprimarea literară de dictonul „*Non multum sed multa*” și le vom atrage atenția asupra faptului că a vorbi literar necesită efort.

Vom încheia articolul astfel: *a gîndi cuvintele* – iată o expresie frumoasă și un îndemn nobil pentru oricine vrea să devină personalitate.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Dorogan, M., *Curs de elocință*, Chișinău, 1995.
2. Dumeniuc, I.; Matcaș, N., *Introducere în lingvistică*, Editura Lumina, Chișinău, 1987.
3. Filipescu, P.; Bostan, C., *Ora de limba română*, Editura Moldova, Iași, 1997.
4. Magheru, P., *Noțiuni de stil și compoziție*, Editura Coresi, București, 1991.
5. Parfene, C., *Literatura în școală*, Iași, 1997.
6. Popa I.; Popa, M., *Limba română. Fonetică și Vocabular*, Editura Niculescu, București, 1998.
7. Toma, I.; Dincă, I., *Limba română. Stilistică. Compoziție*, Editura Niculescu, București, 1998.



TEODĂ
IARISĂ

Hermeneutica literară – o modalitate de cunoaștere și de formare a personalității

Hermeneutica a apărut în antichitate din necesitatea de a interpreta textele biblice, care abundă în simboluri, figuri de stil, alegorii, expresii paremiologice, arhetipuri. Însăși Biblia conține și instrumentele interpretării ei: *marea* e simbolul lumii antrenate într-o viață deșartă; *piatra* reprezintă simbolul noțiunii de fiu, iar *muntele* al celei de tată; *fiarele* întruhidează puterea și caracterul monarhilor cruzi; *măslinul* roditor constituie o formă simbolică cu o vastă configurație de idei și imagini ale omului integru, înțelept și blînd; *pomul uscat*, *spinul* este antonimul măslinului. Astfel, interpretarea deschide ochii minții.

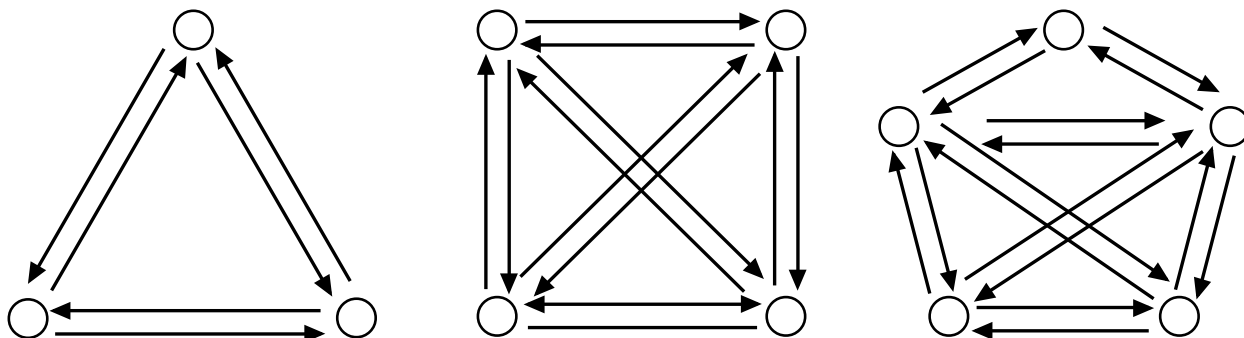
Hermeneutica teologică a întreținut timp de veacuri prospețimea inteligenței, spiritul creator și setea de viață a omului. În prezent, hermeneutica cunoaște o vastă aplicare în diferite domenii ale cunoașterii: filozofie, teologie, literatură și arte.

Unul dintre elementele principale și principiale ale reintegrării personalității este literatura artistică și hermeneutica literară. Deoarece literatura artistică valorifică spiritul uman superior, expresia figurată a unui gînditor inspirat, cititorul/elevul, pentru a-i discerne valorile estetice, conceptuale și lingvistice, trebuie să poată raporta principiile interpretării literare a simbolurilor, figurilor de stil, alegoriilor, parabelor, miturilor la contextul operei. Astfel, îl vom antrena într-o activitate de cunoaștere prin descoperire, de evidențiere a propriei personalități, dar și a operei, autorului ei, a Cuvîntului și Ideii.

Cercul hermeneutic constituie nu doar o posibilitate de a discuta și a interpreta în comun, el trebuie să devină o necesitate de apropiere intelectuală și spirituală între elevi. Menirea *cercului hermeneutic* rezidă în puterea lui de a-i influența pe elevi pentru o înțelegere reciprocă și apoi pentru o înțelegere a valorilor textului. Cercul trebuie să se transforme într-un atelier de modelare a atitudinilor. Plăcerea de a fi împreună în discuție și respectul necondiționat între elevi vor deveni o forță care va schimba pasivitatea în activism, generator de conștiință nouă și comportament degajat.

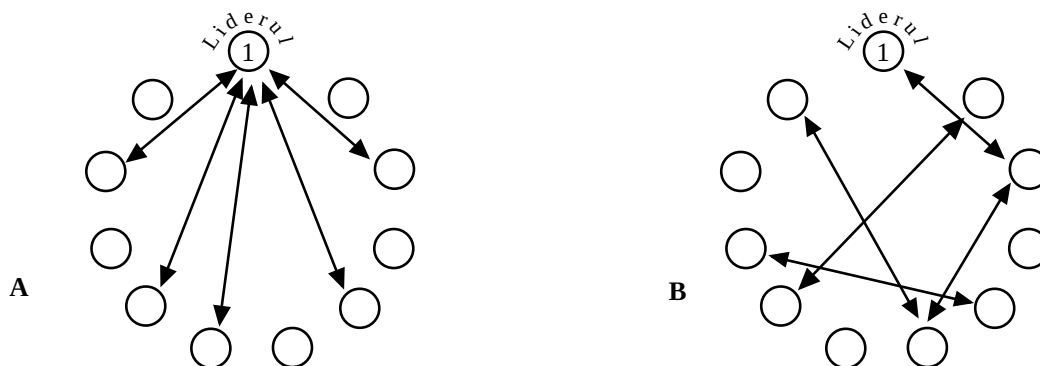
Astfel, *cercul hermeneutic* va crea o atmosferă de libertate în care elevul să se descătușeze de sinele său și să se integreze în relații de adevărată prietenie. Acesta nu constituie doar o formă, ci o esență prin care se cizează caracterul viitorului cetățean. Elevul trebuie să simtă că e apreciat, că e o valoare irepetabilă și afirmațiile lui din cadrul conversației sînt importante atît pentru colegi cît și pentru profesor.

Pedagogul american James Williams, în cartea sa *Învățarea adulților*, susține că grupurile mici pot avea un randament mai bun decît cele mari. Propunem cîteva scheme care ilustrează comunicarea în cerc după principiul: în trei/patru/cinci persoane.



Deoarece cercul este simbol al desăvîrșirii, ne-am propus să formăm cercuri hermeneutice cu denumiri ce țin de domeniul idealului etern. Spre exemplu: cercul inteligent, cercul emergent etc. Așa cum fiecare om este legat de numele primit la naștere, la fel elevul trebuie să fie legat sufletește de numele cercului său.

Nu orice discuție este o valoare și deci nu orice discuție poate fi o hermeneutică. Să analizăm două modele de cercuri hermeneutice: modelul discuției sterile (A) și modelul discuției creatoare (B) (după Charles Betz, *Teaching Techniques for the Adult*).

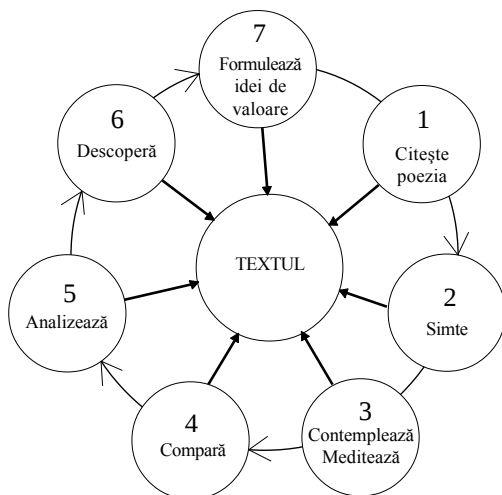


Cercul hermeneutic pornește discuția de la punctul final care este problema literară. Apoi, în cerc are loc procesul decodificării expresiilor figurative pînă se cucerește ideea. Decodificarea sensurilor condiționează șapte niveluri ale operațiilor de reflexivitate și cugetare ale elevului pe parcursul studierii textului: nivelul unu /lectura zero/ – citește; nivelul doi (reflexiv) – simte/consimte; nivelul trei – contemplează/meditează; nivelul patru – compară; nivelul cinci – analizează/discerne; nivelul șase – descoperă și nivelul șapte – formulează idei/judecăți (vezi *Cercul hermeneutic*, pag.56).

În cadrul orelor de poezie, la decodificarea comparațiilor, metaforelor se va folosi *cîntarul hermeneutic*.

Nu întotdeauna elevul poate percepe anumite trăiri ale sufletului matur. Cum să-l apropiem de eroul liric, de simțirile acestuia? Audierea variantei muzicale a textului liric va crea o atmosferă de reflexivitate, ajutîndu-l pe elev să-l înțeleagă pe acel care și-a așternut sufletul în cuvinte.

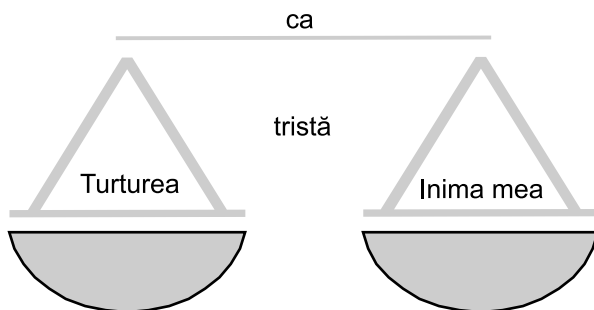
Spre exemplu, vom participa la o decodificare a unei comparații din doina *Unde-aud cucul cîntînd* din ciclul *Poezii*



populare ale românilor de Vasile Alecsandri:

„Unde-aud cucul cîntînd
Și mierlele șuierînd,
Nu mă simt om pe pămînt!
Eu zic cucului să tacă,
El se suie sus pe cracă
Și tot cîntă de mă seacă.
Dar mai jos pe-o rămurea
Cîntă și o turturea,
Tristă ca inima mea.
Cucul zice de pornire,
Turturica de jelire,
Ș-al meu suflet de pieire!”

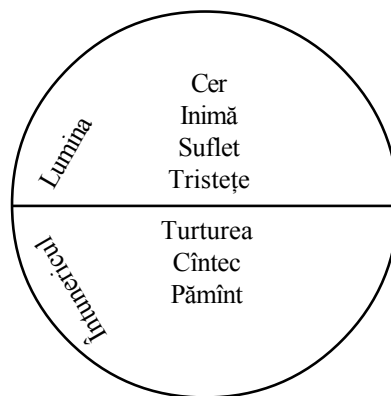
Să analizăm comparația „Dar mai jos pe-o rămurea/
Cîntă și o turturea, / Tristă ca inima mea”. Desenăm pe
tablă, simbolic, cîntarul hermeneutic.



- Ce au în comun elementele comparației?
- Tristețea.
- Poți vedea o inimă?
- Nu.
- Dar poți vedea, auzi, simți o turturea?
- Da.
- Ce îl face pe eroul liric să pună „pe cîntar” cîntecul turturei și inima sa?...

Un alt procedeu hermeneutic este *sfera hermeneutică*.

Sfera reprezintă simbolic universul liric al poeziei. Linia de mijloc semnifică orizontul; partea de sus – cerul, cosmosul, idealul, spiritualul – valori care nu pot fi văzute.



Ca să poată fi trăite, înțelese, partea de jos a sferei – pămîntul cu valorile lui – sensibilizează spiritul. Conversînd, ajungem să notăm în sferă elementele prezentate. Vom discerne și vom susține că tristețea e un sentiment, o trăire a sufletului uman, care îl înalță pe eroul liric alături de turturică: „Nu mă simt om pe pămînt”.

- De ce nu se simte om pe pămînt?
- Pămîntul îi este străin.

Melancolia cîntecului îl luminează pe eroul liric, îl purifică. Astfel, el se simte pasăre, se avîntă în zbor și devine cîntec, eliberat de grijile vieții pămîntești. Sau tristețea se oglindește în ochii lui, în lacrimi, în cuvinte.

- Ce îl face pe eroul liric să „zică de pieire”?
- Acolo, sus, e bine, iar aici, jos, e greu, e luptă.
- De ce autorul pune aceste elemente „pe cîntar”?
- Pentru a înțelege semnificația cîntecului, pentru echilibrul spiritual și moral al omului; pentru a percepe cele nevăzute cu ajutorul celor văzute. Abstractul poate fi cunoscut cu ajutorul elementelor concretului.

Un alt procedeu aplicabil în toate clasele este *reconstituirea imaginii poetice în tabloul hermeneutic*.

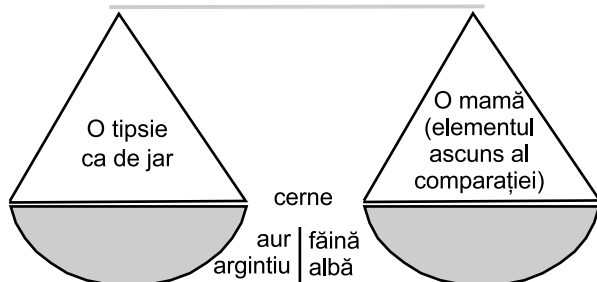
În clasa a X-a, la tema *Structura operei literare. Figurile de stil*, pentru captarea atenției elevilor, le-am propus o metaforă din poezia **Creion** de Tudor Arghezi. Exercițiul solicită gîndirea analitică, capacitatea elevului de a compara realul cu imaginarul, existențialul cu eternul.

„În grădina-n care scriu,
Cerne aur argintiu
O tîpsie ca de jar,
Spînzurată-ntr-un arșar”.

Nu toți elevii sînt capabili de a gîndi în imagini – calitate absolut necesară, fără care aceștia vor rămîne în afara universului formativ al imaginii literare.

Decodificarea semantică prin exersări le dezvoltă abilitățile de a desena, le trezește elevilor, în primul rînd, dorința de recreare a cuvîntului în reprezentări cromatice, traversînd cu ajutorul textului o scară a cunoașterii de sine și a celorlalți. Astfel, folosind imaginar sau grafic *cîntarul hermeneutic*, *sfera hermeneutică*, *procedeul trecerii de la sensul propriu la cel figurat*, elevul va trăi un nou comportament de cunoaștere.

Metafora are o comparație ascunsă (taina reprezintă cheia imaginii). Comparația „o tîpsie ca de jar”, pusă pe cîntarul hermeneutic, îl va ajuta pe elev să-și imagineze o experiență existențială, asemănătoare cu alta – cerească, și să-i poată afla taina.



Elevii vor practica acest procedeu analitico-reflexiv individual, în perechi sau în cercuri hermeneutice din trei/patru/cinci persoane.

La început, unii elevi au văzut în imagine altceva decît valoarea ei imanentă. Apoi au găsit elementul ascuns al comparației și elementul lor comun „cerne”: o mamă *cerne* făină și o tîpsie *cerne* aur. „O tîpsie *cerne* aur” este element al comparației, dar și personificare în cadrul metaforei. Importanță este atît imaginea cernerii făinii cît și cea a cernerii aurului, care deschide sufletul spre ceva imens, nou și proaspăt. Trecerea de la sensul cuvîntului *tîpsie/farfurie/talger* oferit de dicționar – la sensul de *disc ca de jar* – *disc de culoarea jăraticului*, le-a descoperit elevilor luna plină și revărsarea luminii din discul ei, ascuns în coroana unui arțar de toamnă. În final, elevii vor avea în pagina-poster doar desenul hermeneutic. Toate etapele decodificării rămîn dincolo de desen.



Într-un exercițiu de hermeneutică a mesajului, elevii cl. a X-a, după ce au conștientizat că acesta exprimă și transmite idei și sentimente, au fost angajați să alcătuiască un algoritm: fie din simboluri, fie în ilustrație, fie prin cod. Vom prezenta cîteva recomandări de algoritm ale cercurilor:

- A. semnificații ↔ Idei ↔ sentimente ↔ atitudini
Mesaj
- B. Mesaj = $\frac{\text{Idei} + \text{sentimente}}{\text{semnificații} + \text{atitudini}}$
- C. $\frac{\text{Idei} \mid \text{sentimente}}{\text{semnificații} \mid \text{atitudini}}$
- D. Mesaj = esență. În cod = ISSA
Mesajul este ISSA

După evaluarea sarcinii cognitive, au fost antrenați într-un exercițiu de receptare și interpretare a conținutului de idei din balada *Miorița*. Elevii aveau de valorificat elementele mesajului literar ISSA: *cercul hermeneutic* Cosmos – *idei*; *cercul hermeneutic* Flux – *sentimente*; *cercul hermeneutic* Sens – *semnificații*; *cercul hermeneutic* Emergent – *atitudini*.

Cercul Cosmos a propus următoarea formulă a interpretării: Ideea nr. 1 reiese din versurile: „Pe-un picior de plai,/Pe-o gură de rai,/Iată vin în cale,/Se cobor la vale/Trei turme de miei/Cu trei ciobănei...”. Ea poate fi formulată astfel: armonia și liniștea din jur sînt un paradis pentru suflet. Ideea nr. 2 exprimată în versurile: „Iar cel ungurean și cu cel vrîncean/Mări se vorbiră,/Și se sfătuiră/Pe l-apus de soare/Ca să mi-l omoare/Pe cel moldovean....” poate fi formulată astfel: gîndul de a ucide distruge paradisul sufletului, al relației om-om și om-mediul. Ideea nr. 3 rezultă din versurile: „Iar cea Mioriță/Cu lînă plăvișă/De trei zile-ncoace/Gura nu-i mai tace...” și poate fi expusă în felul următor: în împrejurări tragice, animalele rămîn uneori a fi cei mai fideli prieteni ai omului. Ideea nr.4 o desprindem din versurile: „Și de-a fi să mor/În cîmp de mohor...” cu următoarea interpretare: înțelepciunea păstrează paradisul sufletului și bucuria de a trăi.

După ce toți și-au prezentat interpretările, liderii cercurilor se reunesc, pentru a sintetiza elementele într-un mesaj general al baladei *Miorița*.

Aplicînd diverse procedee de hermeneutică literară, care înnobilează sufletul, stimulează gîndirea elevului cititor, vom avea la finele nivelului gimnazial sau de liceu tineri și tinere interesați în comunicare, care iubesc cuvîntul și sînt capabili de a se realiza ca personalitate activă, creatoare și în continuă descoperire de sine.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Afloroei, Șt., *Transformarea hermeneutică a filosofiei*, În *Contrafort*, nr. 7, 1997.
2. *Biblia*, Societatea Biblică Interconfesională, București, 1982.
3. *Curriculum Național. Programele pentru învățămîntul liceal. Limbă și comunicare*, Chișinău, 1999.
4. *Modele de analize literare și stilistice*, Editura Albatros, București, 1989.
5. Popa, D., *Un studiu al interpretărilor profetice cuprinse în Cartea profetului Daniel*, Vol. 1, București, 1991.



Liliana CIASCAI

Importanța Didacticii fizicii pentru calitatea pregătirii profesorilor

Clarificări conceptuale

Documentele oficiale propun schimbarea denumirii *metodica* în *didactica* disciplinei de învățământ. Justificarea o găsim la nivelul fundamentelor acestor discipline. *Metodica* este preponderent o *pedagogie aplicată disciplinei de învățământ* care se predă în școală, ea preocupându-se mai mult de organizarea situațiilor de învățare și de relația profesor-elev. În ceea ce privește *didactica*, Astolfi și Develay (1989, p.6) arată că, prin conținutul ei, aceasta „integrează două tipuri de gândire, de natură: epistemologică și psihologică, fondând prin intermediul consecințelor, însă fără a dicta, posibile practici pedagogice”. O „*didactică epistemo-socio-psihologică*” (Develay, 1996, p.19) este o disciplină orientată preferențial asupra conținutului științific care face obiectul învățării în școală.

Obiectul de studiu al Didacticii fizicii

În optica românească *metodica fizicii* se preocupă de inventarierea și structurarea conținutului științific, de obiectivele specifice, de strategii de predare-învățare și evaluare, respectiv de elaborarea proiectelor și planificărilor didactice. Bineînțeles că toate aspectele menționate sînt abordate cu referire la conținutul științific al fizicii.

O *didactică a fizicii* își va centra însă atenția asupra:

- constituirii istorice a conținutului științific al fizicii, construirii cunoștințelor disciplinei de către fiecare elev, relației dintre cele două tipuri de construcții;
- modului științific de gândire și metodei științifice de investigare a realității, pentru a urmări felul în care elevii, la o anumită vîrstă școlară, sînt capabili să înțeleagă raționamentele fizicianului și să utilizeze metoda științifică în construirea propriului sistem de cunoștințe;
- analizei conținutului științific propus spre studiu elevilor, urmărind identificarea unui registru optim de abordare a acestuia, ținînd seama de vîrsta școlară, cunoștințele anterioare, interesele elevului etc.;
- dificultăților specifice de învățare a unui conținut științific, tehnicilor de investigare a dificultăților și strategiilor punctuale, eficiente în depășirea dificultăților.

Aceste aspecte vor completa topicile menționate cu referire la metodică specialității.

Parcurgînd tematica tezelor de stat sau doctorat, elaborate la universități cu tradiție recunoscută în domeniu, vom sesiza menținerea, constantă în timp, a interesului didacticienilor asupra aspectelor deja amintite: „*Raționamentul spontan în dinamica elementară*” (Universitatea Paris 7, 1977), „*Utilizarea schemelor în electrocINETICĂ: aspecte perceptive și aspecte conceptuale. Propuneri de introducere a potențialului în electrocINETICĂ*” (Universitatea Aix-de-Marseille 2, 1982), „*Studiu comparativ al istoriei și epistemologiei opticii geometrice și a reprezentărilor elevilor libanezi în acest domeniu*” (Universitatea Paris 11, 1984), „*Conceptul de căldură: contribuții la studiul concepțiilor elevilor și a utilizării lor în procesul de învățare*” (Universitatea din Geneva, 1990), „*Curent, tensiune, rezistență și energie. Conceptualizarea mărimilor fundamentale în electricitate*” (Universitatea din Toulouse, 1996), „*Contribuții la analiza și modelarea procesului conceptualizării în inter-didactică matematică-fizică: exemplul legii lui Ohm*” (Universitatea Montpellier 2, 1999).

Asemenea lucrări au fundamentat și orientat cercetarea în domeniul didacticii fizicii. Acest fapt se poate observa în conținutul revistelor de fizică adresate profesorilor sau în volumele conferințelor internaționale din perioada 1980-2000. Tematica lor constituie reacția la constatarea că: „*rezultatele cercetărilor arată că elevii nu și-au însușit spiritul științific. Interesul pentru științe în loc să crească, descrește. Și ceea ce e mai rău, învățarea științelor favorizează elitismul în dauna achiziționării unei culturi științifice. Nu numai că elevii noștri n-au nimic în cap dar acesta este și rău modelat*” (Desaulesm apud Giordan și Girault, 1994, p.3).

Conținutul lucrării de Didactica fizicii

Pentru a fi de un real folos profesorului, o lucrare de didactica fizicii trebuie să se fundamenteze pe cele mai pertinente teorii ale învățării, pe cele mai eficiente modele de predare, pe cercetări și studii recente în domeniu.

O lucrare utilă de didactica fizicii nu va fi însă o lucrare de epistemologie a științei sau disciplinei, de psihologie sau pedagogie și în nici un caz o lucrare de tipul „carte de bucate”...

Va trebui să fie o lucrare care să învingă patru mari prejudecăți (Mérennee-Schoumaker, 1998, p. 13), două dintre ele se referă la *didactică* respectiv *pedagogie*: ignoranța (conținutul științific dictează modul de predare-

învățare a acestuia) și desconsiderarea (didactica și pedagogia sînt doar teorie!). Celelalte două prejudecăți privesc *formarea* respectiv *perfecționarea* în cariera didactică: inutilitatea acestor demersuri (te naști profesor!) și slaba eficiență a acestora (meseria se învață la catedră).

Prin urmare, Didactica fizicii va oferi răspunsuri următoarelor probleme curente ale procesului didactic:

Tablelul 1. Principalele probleme și soluțiile lor, oferite profesorilor prin studiul didacticii fizicii

Probleme	Răspunsuri
Ce trebuie să știe și să facă elevii cu ceea ce au învățat?	Definirea obiectivelor (identificarea și formularea lor).
Ce vor învăța elevii?	Selectarea și prelucrarea conținutului științific pentru a facilita elevilor procesul construirii cunoștințelor.
Prin ce situații/activități de învățare se va însuși conținutul?	Precizarea strategiilor și a gradului de implicare a elevilor și profesorului în activitățile de învățare.
Ce știu elevii înainte și după instruire?	Evaluarea aptitudinii de învățare a noului conținut științific și a progresului cognitiv al elevilor.

De asemenea, alternînd între teorie și practică, lucrarea de didactică va ajuta profesorii să-și formeze și consolideze următoarele *competențe necesare* în activitatea de *instruire și educare* a elevilor lor:

- formarea unei imagini corecte asupra procesului cunoașterii științifice și a unor deprinderi de analiză critică a faptelor științifice;
- dezvoltarea motivației și interesului elevilor pentru studiul fizicii, în particular, și al științei, în general;
- proiectarea și evaluarea unor activități de învățare (la fizică) flexibile și adaptate atît clasei (colectivului de elevi) cît și individului, respectiv unui obiectiv propus;
- proiectarea și realizarea unor lecții de recuperare, aprofundare sau cu caracter interdisciplinar (în cadrul Curriculumului la decizia școlii);
- realizarea unor activități didactice axate pe soluționarea de probleme și situații-problemă prin experiment, modelare;
- sprijinirea elevilor în reconstituirea prin efort propriu a cunoașterii științifice și în depășirea unor obstacole cognitive;
- analiza, modificarea sau conceperea de mijloace de învățămînt;
- practicarea evaluării de diagnosticare, formative, de progres și de bilanț;
- inițierea și antrenarea elevilor în practicarea metacogniției și în munca în echipă;
- aprecierea calității manualelor școlare sau a unor auxiliare didactice (caietul elevului, caietul profesorului, caiet de lucrări de laborator, culegeri de probleme etc.).

Pentru exemplificare ne vom referi la cîteva dintre competențele menționate. Astfel, apelînd la istoria fizicii (elaborarea teoriei relativității restrînse, a mecanicii cuantice), elevilor din clasele mari li se poate prezenta demersul cunoașterii științifice, axat pe raționamentul ipotetico-deductiv: *observație, postulate și ipoteze, model, deducții și predicții, experiențe, concluzii*. În acest mod elevii pot înțelege că etapele: *observație, ipoteză, expe-*

riență, rezultate, interpretare, concluzii, care pot fi înfîl-nite cel mai adesea în practica didactică, corespund reconstituirii *a posteriori* a procesului cunoașterii științifice. Analiza critică a faptelor științifice, realizată curent la lecția de fizică, este extinsă astfel asupra procesului cunoașterii științifice.

Elevii vor fi motivați pentru studiul științelor, în general, și al fizicii, în particular, dacă sînt confrunțați cu probleme și situații-problemă culese, spre exemplu, din experiența populară (Ce vrea să ne comunice proverbul “Apele limpezi sînt adînci”?) sau de viață (De ce gospodina fierbe supa în oală și o mîncare scăzută în cratiță?). De asemenea, elevii se vor simți motivați dacă vor fi încurajați să se familiarizeze cu o temă punînd întrebări, studiind surse bibliografice, formulînd și testînd ipoteze, argumentînd, observînd, experimentînd, căutînd informații și mijloace de rezolvare, comunicînd cu ceilalți colegi. Astfel, vor mai constata că orice cunoaștere științifică presupune nu memorarea de fapte și interpretări, ci înțelegerea modului în care se “întreabă” natura, că a proceda științific înseamnă să nu te mulțumești cu răspunsuri dogmatice ci să construiești răspunsuri, că toate cunoștințele însușite devin operaționale numai cînd sînt aplicate/utilizate etc. Dacă elevii au învățat o modalitate de testare a ipotezelor, studiind o temă de electricitate, ei trebuie să fie capabili să o utilizeze și la biologie, spre exemplu la studiul germinației, chiar dacă cunoștințele, numărul variabilelor etc. puse în joc sînt altele. Se asigură astfel valorificarea interdisciplinară a cunoștințelor însușite la lecția de fizică.

Concluzie

O lucrare de didactică (inclusiv didactica fizicii) pledează constant pentru apropierea profesorului de gîndirea elevului, de interesele și trebuințele lui: *“elevul este cel care învață. Fiecare elev învață în manieră proprie, cum n-a mai învățat și nu va mai învăța nimeni. Învață în baza experienței sale, plecînd de la ceea ce știe și ceea ce este”* (Meirieu, 1989, p. 85).

Această aplecare constantă asupra persoanei elevului, dezvoltîndu-i calitățile empaticе, îl va ajuta pe profesorul de fizică să-și înțeleagă și îndeplinească mai eficient și

celelalte funcții care-i revin în școală (Neculau și Boncu, 1998, p. 273-274):

- *organizator al unui proces de predare-învățare* care să-l implice activ pe elev și să-l stimuleze spre progres (cognitiv și intelectual);
- *educator* – model, partener și sfătuitor al elevilor în scopul dezvoltării personalității acestora;
- *partener la educație* – prin raporturile sale cu ceilalți factori educativi implicați în educația formală, informală și nonformală;
- *membru al corpului profesoral* – competent în munca în echipă de profesori.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Astolfi, J.-P.; Develay, M., *La didactique des sciences*. Paris, PUF, 1989.
2. Ciascai, L., *Didactica fizicii*, București, Editura Corint, 2001.
3. Develay, M., *Pédagogie et didactique: un maillage d'analyses dans quotidien*. În: *Cahiers pédagogiques*, nr. 346, 1996.
4. Giordan, A.; Girault, Y., *Les aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones*. Paris, UNESCO, 1994.
5. Meirieu, P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, ESF, 1989.
6. Merenne-Schoumaker, B., *Didactica geografiei. Volumul 1. Organizarea procesului educativ*. București, Editura ALL EDUCAȚIONAL, 1998.
7. Neculau, A.; Boncu, Ș., *Psihologia socială a cîmpului educațional*. În: *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (coord. C. Cucoș), Editura Polirom, Iași, 1998.

Sfaturi pentru părinți

- Nu-i interziceți copilului pur și simplu să facă ceva: aceasta creează un vid care îl poate determina să se răzvrătească sau pe care îl suportă în tristețe; oferiți-i în schimb o alternativă pozitivă care să-i placă, propunându-i altceva;
- Lăsați-l în pace fără a comenta neîncetat ceea ce face, fără a-l critica întruna; să simtă că poate exista liniștit sub privirea noastră, că acceptăm simpla lui existență;
- Nu-l întrebați ce notă a luat, dar ce a făcut frumos la ore; lăudați-l pentru ceea ce face;
- Când vorbiți cu învățătorii nu-i întrebați de note, ci de comportamentul copilului și oferiți-le și informații pozitive despre el;
- Păstrați contactul cu ceilalți părinți pentru a ști dacă școala răspunde nevoilor copiilor; dacă învățătorul îi terorizează sau îi umilește, schimbați secția, schimbați școala, cereți o inspecție pe linie didactică de la minister;
- Stabiliți de la început, nu de fiecare dată în parte, regulile de conviețuire; precizați de la început cine trebuie să spele vasele luni, cine marți și așa mai departe;
- Nu-l comparați cu alți copii sau cu frații;
- Nu-l bateți, mai ales în fața altora, și apărați-vă întotdeauna copilul, nu vă plasați de partea agresorului sau a învățătorului, a directorului sau a oricărui alt adult, indiferent cine ar fi el. Cine poate spune pînă unde poate ajunge efectul devastator al unei palme date de un adult unui copil a cărui mamă nu reacționează, ba chiar îi dă dreptate celui dintîi?



- Respectați iubirile, mici sau mari, ale tînărului;
- Dacă este cazul să abordați subiectul, faceți întotdeauna legătura între sex și iubire;
- Arătați-i cum se discută democratic, vorbind pe rînd și lăsîndu-l pe celălalt să termine ce are de spus și acordîndu-i considerație. Amintiți-vă și repetați celebra frază a lui Voltaire:

„Cele spuse de dumneavoastră, Domnule, mă revoltă pînă în străfundul ființei mele, dar voi apăra pînă la moarte dreptul dumneavoastră de a vă spune părerea”.

(după Luciana Marinangeli, **De vorbă cu Pinocchio**, Editura Arc, Chișinău, 2000)



SORIN CRISTEA

Educația pentru toți poate fi definită din două perspective pedagogice diferite dar complementare: 1) ca noțiune operațională angajată la nivelul teoriei generale a educației și instruirii; 2) ca principiu de politică a educației, angajat în organizarea sistemelor moderne și postmoderne de învățământ.

1) **Ca noțiune operațională**, educația pentru toți definește o tendință importantă pentru evoluția democratică a sistemelor moderne și postmoderne de învățământ, construite pe baza unui *curriculum comun* (trunchi comun de cultură generală) concretizat la nivelul școlii *comprehensive*.

Scoala comprehensivă, lansată în anii 1960 în învățământul britanic, este promovată ca o structură cuprinzătoare, organizată unitar în cadrul primei trepte a învățământului secundar, „care anulează separarea elevilor din tipurile tradiționale de școli (...), asigurând o reală egalitate a șanselor, integrarea socială a copiilor de diferite origini, o mai mare democratizare” (Schaub, Horst; Zenke, Karl, G., *Dicționar de pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2001, pag.263). Este o școală deschisă, cuprinzătoare, care exclude selecția și ierarhizarea timpurie, stimulând integrarea și formarea-dezvoltarea de bază a tuturor elevilor.

Soluțiile adoptate de „școala comprehensivă” constituie, în mod implicit, „o critică a conceptului de educație compensatorie”, lansat în SUA la sfârșitul anilor 1950, ca formulă operabilă în cazul copiilor caracterizați prin „handicap cultural”, „handicap lingvistic”, „dezavantaj social”.

Educația pentru toți

Critica evocată vizează practica educației compensate, dezvoltată doar prin programe preșcolare și intervenții la nivelul familiei. Educația compensată este limitată în măsura în care: a) privește doar „pe copiii care, în primul rînd n-au avut un mediu educațional corespunzător”; b) „abate atenția de la deficiențele școlii însăși și se concentrează asupra deficiențelor referitoare la comunitate, familie și copil”; c) „accentuează semnificația excepțională a primilor ani ai vieții copilului pentru modelarea dezvoltării ulterioare a acestuia” și în mod explicit „diviziunea socială și educațională dintre copil și adolescent, separarea dintre etapa primară și cea secundară” (Bernstein, Basil, *Studii de sociologie a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, pag.106-111).

Evoluția sistemelor (post)moderne de învățământ în direcția asigurării educației pentru toți confirmă modelul școlii *comprehensive*. Reformele realizate după 1970-1980 acordă prioritate învățământului general și obligatoriu, prelungit pînă la vîrsta de 16 ani, structură de organizare necesară pentru ca „școlile să ofere o formare comună”. În acest context, „elevii trebuie să fie instruiți în aceleași școli și în aceleași clase, oricare ar fi originile lor socioeconomice și reușita lor școlară”, de moment. Este o teză pedagogică dezvoltată la nivelul paradigmei curriculumului, argumentată juridic în termeni de drept internațional, avînd o triplă susținere științifică, de natură: a) politologică („toți elevii sînt ființe umane egale”); b) psihologică („toți elevii, oricare ar fi originile lor socioeconomice, posedă aceeași capacitate de învățare înăscută”, aflată între vîrsta de 6-16 ani în plin proces de organizare și structurare); c) sociologică („toți elevii trebuie să se bucure de un învățământ calitativ asemănător, beneficiind de același drept de reușită în viață, fără deosebire de clasă”) – vezi (*Dix années des réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union Européenne* (1984-1994), 1997, pag.19).

Conceptul pedagogic de educație pentru toți valorifică paradigma curriculumului angajată în proiectarea procesului de învățământ. Definitorie este tendința de genera-

lizare (n.n. în învățământul obligatoriu) și de prelungire (n.n. în învățământul postobligatoriu) a unui *trunchi comun* de instruire corespunzător obiectivelor care vizează o formare de bază dar și o diversificare a posibilităților de studiu în diferite tipuri de învățământ comparabile calitativ din perspectivă pedagogică și socială (vezi *Învățământul din alte țări*, Ministerul Învățământului, București, 1990, pag.25).

Pentru rezolvarea problemei copiilor cu *cerințe educative speciale*, în termenii aceleiași paradigme este avansat conceptul de *învățământ integrat sau incluziv*, care definește o nouă modalitate de abordare pedagogică a elevilor, îndeosebi a celor ce întâmpină diferite *dificultăți* în activitatea de învățare școlară (vezi Vrășmaș, Traian, *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București, 2001, pag.8-18).

Din *perspectivă istorică*, acest concept operațional este promovat după 1970, ca soluție îndreptată împotriva tendințelor de segregare sau marginalizare pedagogică și socială a elevilor-problemă, întreținute inclusiv prin tratarea diferitelor categorii de copii cu handicap (lingvistic, senzorial, psihologic, psihomotor, psihosocial ...) în școli speciale, dezvoltate într-un “sistem paralel”.

În plan *conceptual*, termenul de “*anormalitate educațională*” este înlocuit cu cel de *inadaptare educațională* (școlară, didactică, socială / comunitară ...), iar ulterior (în 1978) cu cel de *cerințe educative speciale*; acesta din urmă definind situația copiilor “*care din motive variate nu reușesc să beneficieze corespunzător de educația școlară*” (idem, pag.17).

În plan *normativ*, în domeniul organizării școlare este promovat *principiul normalizării* care susține necesitatea integrării cazurilor speciale (incluse, până atunci, în școli sau clase speciale) în învățământul general. Soluția pedagogică rezultată, exersată în perioada 1970-1990 în Anglia, Suedia, Danemarca, Norvegia, SUA, Canada, Australia, Israel (...), presupune prezența unor “cadre didactice – de sprijin sau itinerante – specializate pentru suportul învățării în școli obișnuite” – cadre didactice denumite de sprijin sau *itinerante* (idem, pag.13-16). Este un model de realizare a *educației pentru toți* care prezintă avantaje demonstrate statistic, copii care învață în contexte integrate obținând rezultate mai bune decât cei rămași în “școlile speciale”.

După 1990, *școala incluzivă* proiectează cadrul necesar *educației pentru toți* realizabil prin identificarea dificultăților apărute în activitatea de învățare la nivelul intersecției dintre factorii individuali și cei de mediu social. *Dificultățile*, percepute deseori și ca deficiențe, reflectă situația tipică a unor copii cu *cerințe educative speciale*, care, în sens larg, sînt caracteristice pentru “*toate categoriile mai vulnerabile de a fi excluse sau marginalizate în școală*” (ibidem) – incluzînd ipotetic și situația elevilor cu aptitudini și atitudini speciale. În sens restrîns, sînt vizate însă categoriile de copii cu diferite deficiențe manifestate în activitatea școlară. Depășirea acestora presupune o

educație a cerințelor speciale realizabilă: 1) în cadrul învățământului general; 2) în *școala integrată / incluzivă*, considerată la scară socială “*o singură școală pentru toți*” (n.n. o școală generală obligatorie); 3) printr-o mișcare pedagogică de *incluziune*, care urmărește “*extinderea scopului și a rolului școlii obișnuite, transformarea acesteia pentru a putea răspunde unei mai mari diversități de copii*” (idem, pag.18); 4) în termeni de *educație pentru toți*, care nu înseamnă aceeași educație pentru toți, ci adaptarea activității la nevoile și cerințele de dezvoltare proprii fiecărui copil, într-un mediu pedagogic și social determinat. Rezultă “*un nou tip de școală comprehensivă, deschisă și democratică (...), mai naturală prin eterogenitatea ei*”, avînd ca obiectiv general valorizarea și integrarea școlară a tuturor copiilor iar ca strategie – corespunzătoare obiectivului propus – adaptarea continuă la “*diversitatea de cerințe educaționale, la particularitățile de învățare și de dezvoltare ale fiecărui copil*” (ibidem).

2) Ca principiu de politică a educației, angajat în organizarea sistemelor moderne și postmoderne de învățământ, *educația pentru toți* are ca finalitate pedagogică și socială “*satisfacerea nevoilor de bază ale activității de învățare*” (vezi WCEFA, *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: une vision pour les années 90. Document de référence. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous/3-9 mars, 1990, Jomtien, Thailande, UNESCO, Paris, 1990*). În diferite forme de exprimare, este un principiu promovat cu consecvență în ultimele decenii, inclus în principalele documente de drept internațional, adoptate la diferite niveluri, care fac referință la educație și instruire.

În *concluzie*, vom rezuma cîteva texte politice fundamentale care definesc cerințele necesare pentru realizarea *educației pentru toți* în perspectiva valorilor specifice unei societăți democratice (vezi *Libertatea în educație. Culegere de texte din Declarații și Convenții Internaționale*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1993):

- “Orice persoană are dreptul la învățătură. Învățământul trebuie să fie gratuit, cel puțin în ceea ce privește învățământul elementar și general” (subl.ns.) - *Declarația universală a drepturilor omului*, adoptată de Organizația Națiunilor Unite (ONU) la 10.12.1948 / Art.26(1).
- “Copilul are dreptul la educația obligatorie și gratuită cel puțin pe perioada școlii elementare. Educația de care beneficiază trebuie să-i formeze cultura generală și să îi ofere, pe baza unor șanse egale, posibilitatea de a-și dezvolta aptitudinile, capacitatea individuală de judecată, simțul propriu al responsabilității morale și sociale, de a deveni un membru util al societății” (*Declarația privind drepturile copilului* (20.11.1959) / *Principiul 7*).
- “a) învățământul primar trebuie să fie obligatoriu și accesibil tuturor în mod gratuit; b) învățământul secundar, sub diferitele sale forme, inclusiv învățământul secundar tehnic și profesional, trebuie să fie

generalizat și să devină accesibil tuturor prin mijloacele potrivite și în special prin instaurarea în mod progresiv a gratuității lui” (*Pactul internațional privind drepturile economice, sociale și culturale* (19.12.1966).

- “Statele părți recunosc dreptul copilului la educație și în vederea asigurării exercitării acestui drept în mod progresiv și pe baza egalității de șanse, vor urmări în special: a) să facă învățământul primar obligatoriu și gratuit pentru toți; b) să încurajeze diferite forme de învățământ secundar, atât general cât și profesional, să le facă deschise și accesibile oricărui copil și să ia măsuri corespunzătoare, cum sînt instituirea gratuității învățământului și acordarea unui ajutor financiar în caz de nevoie; c) să asigure tuturor accesul la învățământul superior, în funcție de capacitățile fiecăruia, prin toate mijloacele adecvate; d) să facă deschise și accesibile tuturor copiilor informarea și orientarea școlară și profe-

sională; e) să ia măsuri pentru a încuraja frecvențarea școlii cu regularitate și reducerea ratei de abandon școlar” (*Convenția cu privire la drepturile copilului* (20.11.1989)/Art.28 (1).

- “Trebuie create toate condițiile pentru ca educația să devină accesibilă tuturor, mai ales prin: a) democratizarea accesului la educație și ridicarea calității educației oferite; b) obținerea unor rezultate semnificative prin asigurarea unor studii complete la fiecare nivel educațional; c) promovarea unor măsuri de sprijinire speciale, care să asigure succesul în educație și participarea efectivă în procesul de învățământ a femeilor din mediul rural, a refugiaților, a handicapaților și a altor grupuri defavorizate” (*Congresul Internațional UNESCO: Planificarea și managementul dezvoltării învățământului* (Mexic, 26-30.03.1990). *Raportul final* (Paris, 1991)/Capitolul I, Considerații generale, punctul 2).

Summary

This issue of the journal is dedicated to the problems of children with special educational requirements. In the column **CV** the reader will get acquainted with the activity of the Department of Boarding School Institutions within the Ministry of Education and the Boarding Gimnasium nr.2 in Chișinău.

The column **Quo vadis** begins with the article *The special education standards* written by Anatol Dăniil. Vasile Gheorghiciă also presents here an opinion about the reorganization of special education through the integration of the children into society on the basis of the auxiliary boarding school in Telenești and Andrea Nagy writes about the social integration of people with a hearing deficiency and Domnica Gînu about a study of the living and teaching conditions of children with special educational requirements from the Republic of Moldova and passages from the activity of NGOs “Speranța” and the Community Center for Children and Youth from Chișinău.

In the column **Ex Cathedra** Valentina Stratan and Igor Racu address the teacher training special education at the State Pedagogical University “I. Creangă”. The experimental program of sculpture in wood for auxiliary schools is presented by Grigore Pasternac in the column **Docendo discimus**. Also Lidia Pocitarencu writes an open letter to the children with special needs and to their teachers.

In the column **Ponderosa Vox** Laurențiu Șoitu writes about the pedagogy of communication, and in **Dicționar** Sorin Cristea explains the notion *Education for all*.

Other topics of the issue: *Literary Hermeneutics* by Larisa Teacă; *Sexual Education In Schools* by Svetlana Catan; *Students and the Awareness of oneself during the educational process* by Serghei Lîsenko; *The Factors in Promoting Students' Creativity* by Angela Potâng.

The readers will also find the latest news from pedagogy domain in columns **Cronica pedagogică** (Pedagogical Chronic) and **Evenimente CEPD** (CEPD Events).

Autorii noștri

Ținem să le mulțumim tuturor celor care au colaborat:

BEȘLIU Nicolae – manager, Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri din mun. Chișinău.

BONDARENCO Ana – profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

BOSTAN Tatiana – pedagog, Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri din mun. Chișinău.

BULGAC Larisa – coordonator programe, Centrul de Zi *Speranța*.

BURSUC Oleg – doctor în științe ale educației, formator la Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

CATAN Svetlana – profesoară de biologie, s. Molești, jud. Chișinău.

CIASCAI Liliana – doctor în pedagogie, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj.

CRISTEA Nadia – redactor-șef, revista „*Didactica Pro...*”.

CRISTEA Sorin – conferențiar universitar, doctor, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic, Universitatea București.

DANII Anatol – șef al Direcției Instituții de tip internat a Ministerului Învățământului.

GHEORGHITĂ Vasile – director al Școlii internat auxiliare Telenești, grad managerial I.

GÎNU Domnica – doctor în științe psihologice, conferențiar, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, consultant UNICEF.

GORAȘ-POSTICĂ Viorica – doctor în pedagogie, coordonator Program *Dezvoltare Curriculară*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

IURCHEVICI Iulia – doctorandă, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj.

LÎSENCO Serghei – profesor de istorie, Școala de cultură generală Criuleni, grad didactic I.

NAGY Andrea – psihopedagog, Cluj.

NICUȚĂ Viorica – psiholog, Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri din mun. Chișinău.

OLARU Sergiu – kinetoterapeut, Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri din mun. Chișinău.

OSIPOV Lilia – medic neurolog, Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri din mun. Chișinău.

PASTERNAC Grigore – profesor de educație tehnologică, Școala internat auxiliară nr.6, mun. Chișinău.

PLEȘCA Olga – psihopedagog special, Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri din mun. Chișinău.

POCITARENCO Lidia – profesoară de limba română, gimnaziul internat pentru copiii orfani, or. Tighina.

POPA Vitalie – coordonator Program *Autoevaluarea școlii*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

POTÂNG Angela – doctorandă, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj.

PROCOP Agafia – director al Gimnaziului internat nr.2 din mun. Chișinău.

RACU Igor – doctor habilitat, profesor universitar, decan al Facultății de Psihologie și Psihopedagogie, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.

RUSNAC Virginia – doctor în psihologie, Institutul de Științe ale Educației.

STEFOGLO Dumitru – profesor de limba și literatura română, școala medie nr.19, or. Tighina.

STRATAN Valentina – doctor, conferențiar, prodecan al Facultății de Psihologie și Pedagogie Specială, Universitatea Pedagogice de Stat „I. Creangă”.

ȘOITU Laurențiu – doctor în științe ale educației, conf., univ., Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași.

TEACĂ Larisa – profesoară de limba și literatura română, Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, s. Iargara, jud. Lăpușna.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească opt-zece pagini, dactilografiate la două rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor.