Didactica Pro...©

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 5-6 (45-46), 2007

Colegiul de redacţie:
Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR (Canada)
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana Vatamanu-Ciocanu
Culegere şi corectare:
Maria Balan
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chişinău

Acest număr apare cu sprijinul Fundaţiei SOROS-Moldova; LIECHTENSTEINISCHER ENTWICK-LUNGS-DIENST, Schaan

Articolele publicate nu angajează în nici un fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

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

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?
Cîteva reflecţii despre noi şi migraţie 2
Gabriel ALBU
Copii cu părinţi. Copii fără părinţi 10
Mariana IANACHEVICI
Lipsa de supraveghere parentală: migraţia părinţilor şi suferinţele copiilor 19
Tatiana MÎNĂSCURTĂ
„Abandonaţi" acasă... (Aspecte ale dezvoltării psihosomatice a adolescenţilor) 22
Lilia GORCEAG
Copii orfani cu părinţi în viaţă 25
Svetlana RUSNAC
Rolul familiei în formarea identităţii în perioada adolescenţei: efectele carenţelor familiale 26
Veronica MIDARI
Protecţia socială a copiilor rămaşi fără îngrijire părintească 30
Jana COSTACHI
Migraţia reglementată şi cea nereglementată 32
Igor GUZUN
„Singur acasă" este un film. Pentru mulţi copii din Moldova este însă o experienţă personală dramatică 34

UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL
Inga MĂLAI
Liceul Teoretic din s. Mingir, r. Hînceşti 37
Liceul Teoretic din s. Ochiul Alb, r. Drochia 38
Liceul Teoretic din s. Albineţul Vechi, r. Făleşti 39

EDUCAŢIE TIMPURIE
Mariana MARIN
O societate sănătoasă începe cu o familie armonioasă 41
Maria VASILIEV
Cîntecul de leagăn – modalitate de comunicare cu copiii mici 43
Larisa VÎRTOSU
Managementul şi finanţarea aprovizionării cu manuale pentru nivelul preşcolar şi cel primar în economiile de tranziţie 44

INCLUSIV EU
Viorica COJOCARU
O publicaţie în sprijinul incluziunii 48
O şansă pentru fiecare 49
Centrul de Zi „Speranţa" – o lume unde dizabilităţile şi abilităţile devin posibilităţi 50
Tatiana JALBĂ
Iniţiere în domeniul educaţiei incluzive 51
Proiect de Concepţie:
Incluziunea copiilor cu CES în instituţiile de învăţământ preuniversitar din R. Moldova 53
„Restructurarea sistemului rezidenţial va aduce beneficii şi copiilor cu nevoi speciale care nu au fost în instituţii..." *Interviu cu Lucia Gavriliţă* 60
Ghenadie COJOCARU
Şcoala-grădiniţă nr.120 62
Nadia CRISTEA
Gimnaziul „Pro Succes" 64
Tatiana JALBĂ
Mai puţine piedici – mai multe şanse 65
Tatiana VASIAN
Practici de incluziune în cîmpul muncii 66
Dicţionar 69

EVENIMENTE CEPD
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Conferinţa de bilanţ a proiectului „Asigurarea succesului şcolar prin depăşirea dificultăţilor la lectură şi scriere" şi lansarea ghidului pentru învăţători şi părinţi 71
Comunicat de presă 73
Violeta DUMITRAŞCU
Proiectul "Un viitor pentru copiii noştri" în colaborare cu Direcţiile Raionale de Învăţămînt 73
Program de Burse destinat diriginţilor 74
Lilia NAHABA
Servicii la solicitarea beneficiarului 74
Natalia STRAJESCO, Nina UZICOV
Comunicare pentru perspective 75

EX CATHEDRA
Valentin CRUDU
Evaluarea calităţii lecţiei 76
Claudia TAISS
Atitudinile elevilor şi profesorilor faţă de evaluarea la limba şi literatura română prin teste docimologice 80
Svetlana GUŢU
Aplicarea principiului interacţiunii lexicului profesional/general şi al interactivităţii formării vocabularului studenţilor economişti 83
Ion BOTGROS, Ludmila FRANŢUZAN
Cunoaşterea ştiinţifică ca principiu de unificare a educaţiei în cadrul disciplinelor *Fizica, Biologia, Chimia* 86
Aliona IXARI
Însuşirea directă şi indirectă a lexicului prin utilizarea dicţionarului şi citirea extensivă 89
Radu BURDUJAN
Conceptul de competenţă şi de dezvoltare a competenţelor 91
Olga SUGAC
Metodologia de aplicare a modelului pedagogic de formare tehnologică iniţială şi artistico-tehnologică a inginerilor din industria confecţiilor textile 94

VALORI PEDAGOGICE
Loretta HANDRABURA
"BARABOIUL – şcoală făuritoare de personalităţi" 98
Marius Claudiu LANGA
Aspecte inovatoare ale reformei învăţămîntului românesc şi ale legislaţiei promovate de Dimitrie Gusti în perioada interbelică 100

DOCENDO DISCIMUS
Natalia CARABET
Managementul timpului 103
Alexandra BURSUC
Motivaţia – un concept static sau dinamic? 105

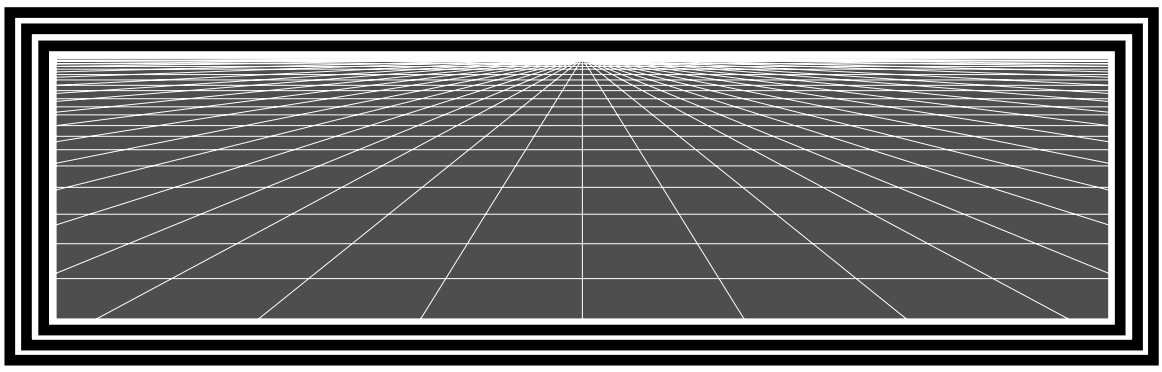
DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE
Lia SCLIFOS
Producerea cunoaşterii prin istorie (Fenomenul migraţiei între trecut şi prezent) 108
Ludmila URSU
***Proiectul.* Aplicaţii pentru învăţămîntul matematic primar** 112
Valentina MOŢPAN
Aplicarea *Studiului de caz* în educaţia pentru sănătate 114

DICŢIONAR
Sorin CRISTEA
Drepturile copilului 118

SUMMARY 120

EX LIBRIS ..... Coperta III

C U P R I N S



Cîteva reflecţii despre noi şi migraţie

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

(Selecţie din "Situaţia copiilor rămaşi fără îngrijire părintească în urma migraţiei". Raport de studiu, Chişinău, 2006, apărut în cadrul proiectului cu acelaşi generic, implementat de CIDDC, cu suportul financiar al Reprezentanţei UNICEF în R. Moldova)

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

Migraţia populaţiei este un fenomen universal şi are rădăcini adînci în istorie, iar însuşi procesul de schimbare a locului de trai şi de muncă este generat de factori de ordin economic, social, cultural, politic şi natural. Se deosebesc torente de migraţie interne, adică în cadrul unei ţări, şi migraţii dintre state şi zone ale continentelor. În urma dezvoltării industriei, preponderent în oraşe, o mare parte a populaţiei rurale a luat calea spre aceste aşezări urbane, deşi avem şi exemple cînd orăşenii trec cu traiul la ţară. În R.Moldova, în ajunul dezmembrării imperiului sovietic, ponderea populaţiei urbane şi rurale era, corespunzător, de 51 şi 49 la sută. Însă, datorită deteriorării situaţiei socioeconomice în perioada de tranziţie, datorită deindustrializării republicii, foarte mulţi orăşeni s-au întors în satele de unde au plecat cîndva. Drept urmare, s-a redus considerabil ponderea populaţiei urbane – pînă la 39% şi a crescut ponderea populaţiei rurale – pînă la 61%. Dacă ţinem cont şi de deformările ce au avut loc în agricultură, deoarece R.Moldova nici după 16 ani de tranziţie n-a reuşit să realizeze o reformă agrară bine gîndită şi cu rezultate bune (China, de exemplu, a realizat o reformă agrară profundă în doi ani; după Marea Unire din 1918, Sfatul Ţării din Basarabia a realizat o reformă clasică în 4 ani), atunci comentariile privind sărăcia sînt de prisos. Mai mult, migraţiile de la sat spre oraş şi viceversa, precum şi tăvălucul sovietic care a trecut peste ţăranii noştri, plus greşelile strategice în gestionarea agriculturii după 1991 încoace, deşi au contribuit la sporirea considerabilă a populaţiei de la sate, R.Moldova a rămas fără ţărani în sensul profund al acestei noţiuni. Astăzi R.Moldova are numai populaţie rurală, dar nu şi ţărani pe care i-a avut pînă la 1949, cu tradiţii şi o cultură acumulate de secole.

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

au plecat peste Prut, se simt la ei acasă şi au o cu totul altă situaţie faţă de cei care sînt în Rusia, de exemplu.

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

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

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

Regimul instalat la putere în 2001 declară că ar fi creat anual zeci de mii de locuri noi de muncă, statistica însă nu dă publicităţii numărul total al acestora. Conform calculelor noastre, locurile de muncă s-au redus în 2006 faţă de anul 2000 cu cca 250.000-300.000 de unităţi. Aici e problema. Economia, chipurile, se dezvoltă, iar numărul locurilor de muncă se reduce. Au plecat şi pleacă atît de mulţi (cifra exactă nu se cunoaşte, deşi experţii în materie susţin că ar fi vorba de 600.000-1 mln. de persoane), încît în ultimul timp a început să se formeze un deficit de braţe de muncă, mai ales de muncitori calificaţi şi specialişti. Torentul emigrării însă nu slăbeşte. Pentru a schimba spre bine situaţia la zi, R.Moldova are nevoie nu pur şi simplu de locuri de muncă, ci de locuri de muncă bine plătite. Cînd cei plecaţi se vor convinge că ar putea obţine în ţară venituri în mărime de 75-85 la sută din mărimea veniturilor obţinute în Rusia, Ucraina etc., ei ar accepta să se întoarcă acasă. E în stare economia R.Moldova să procedeze în felul acesta? În ansamblu încă nu, doar cu o mică excepţie (în domeniul construcţiilor şi în cel al unor servicii). Problema nu poate fi rezolvată urgent, fiindcă nu a luat sfîrşit procesul de reprivatizare, iar politizarea capitalului e mai puternică decît capitalizarea veniturilor populaţiei şi ale oamenilor de afaceri. Drept exemplu incontestabil serveşte incapacitatea regimului de a utiliza, măcar parţial, banii veniţi de peste hotare, în susţinerea întreprinderilor mici şi mijlocii (doar 6-7% se investesc în afaceri neesenţiale). Banii veniţi în număr mare deci sînt utilizaţi pentru consum, însă în lipsa unei economii normale acesta este satisfăcut în baza importului. Concomitent, importăm şi şomaj. Cît timp ar putea să existe o astfel de economie? Nu prea mult, deoarece alarma a fost dată încă în 2005, cînd pentru întîia oară deficitul comercial (diferenţa dintre import şi export) a fost mai mare decît exportul R.Moldova. Această tendinţă pare să se agraveze. La cele menţionate mai adăugăm şi faptul că, în 2005-2006, nomenclatorul (sortimentul) mărfurilor exportate de ţara noastră s-a redus de 2,5-3 ori faţă de anul 2000. Majoritatea, nu numai specialiştii, îşi dau seama de imprevizibilitatea unei asemenea economii, de aceea mulţi conaţionali plecaţi peste hotare au început să-şi atragă copiii şi rudele, ceea ce ar avea consecinţe şi mai dramatice.

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

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

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

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

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

1. **Strategia de organizare-monitorizare a modului de viață al familiei în lipsa părinților** se va valorifica prin acțiuni:
   - de convocare a „sfatului familiei” cu implicarea copiilor și rudelor/persoanelor ce vor suplini părinții și schițarea unui regim al zilei pentru copii, discutîndu-se toate situațiile care pot apărea pe parcurs;
   - de evidențiere a cerințelor față de comportamentul copiilor, al părinților și persoanelor în grija cărora vor rămîne copiii. Ar fi eficient ca acestea să fie scrise într-o agendă specială, numită tandru și atrăgător *Sfaturi pentru copiii noștri dragi;*
   - de precizare a duratei absenței părinților, frecvenței și modului în care vor contacta cu familia și copiii;
   - de încheiere a unui contract oficial la notar, de anunțare a specialistului responsabil de ocrotirea drepturilor copilului din sector, a administrației instituției, a dirigintelui etc.
2. **Strategia de distribuire și supraveghere a responsabilităților familiale** va include:
   - corelarea responsabilităților familiale cu vîrsta și posibilitățile adulților și copiilor;
   - redistribuirea sarcinilor în prezența tuturor membrilor familiei, copiilor și persoanelor ce vor suplini părinții;
   - practicarea dărilor de seamă, a analizei îndeplinirii obligațiunilor, corectarea și modificarea lor pe parcurs.
3. **Strategia valorizării comunicării sistematice și a menținerii relațiilor familiale** se va axa pe:
   - respectarea normelor moral-etice și a celor lingvistice în comunicare;
   - utilizarea diverselor forme de comunicare și relații: scrisori, poșta electronică, discuții la telefon, colete, casete audio/video etc.;
   - respectarea de către ambele părți a promisiunilor; pentru a nu se depersonaliza raporturile copii-părinți sînt necesare vizite mai frecvente acasă sau plecarea copiilor la părinți; odihna comună; petrecerea sărbătorilor în cadrul familiei etc.
4. **Strategia consolidării coeziunii și imaginii pozitive a familiei** va prevedea un șir de acțiuni care reclamă eforturi sistematice bine gîndite și ajustate la trebuințele copiilor și adulților, la realitatea imediată și cea de perspectivă a membrilor acesteia.

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

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

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

Daniela DERMENGI,
studentă, anul I, ASEM

Procesul migrației este rezultatul greşelilor comise din lipsă de valori.

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

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

În acelaşi timp, compensarea afecțiunii părinteşti cu valori materiale ar putea avea un efect total neaşteptat: formarea unei personalități „materialiste", cu un mod de viață libertin şi dezbinat, fără restricții.

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

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

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

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

Olga GAGAUZ,
dr. în sociologie, conf. univ., Şef Secție Cercetări Socio-Demografice ale Familiei, Institutul de Filozofie, Sociologie şi Ştiințe Politice al AŞM

Cu o pondere importantă a forței de muncă plasată peste hotare, R. Moldova a devenit o *societate* ***migrantă.*** Astăzi putem constata următoarele: populația țării a căpătat o anumită experiență în acest domeniu. S-au format rețele şi instituții informale ale migrației, cei aflați peste hotare atrăgînd în țările gazdă rudele, prietenii, cunoscuții. Mulți dintre cei ce dețin permisiunea oficială pentru muncă şi-au luat familiile şi, văzîndu-şi viitorul în afara plaiului natal, tind să obțină cetățenia statului respectiv, îşi încadrează copiii în sistemul de învățămînt al acestuia. O altă parte „oscilează": şi-au rezolvat unele probleme financiare (au construit case, au procurat apartamente) şi ar dori să se întoarcă acasă, dar nu pot găsi un loc de muncă care le-ar asigura un nivel de trai decent, de aceea rămîn peste hotare, îşi educă acolo copiii, sperînd la redresarea situației economice din Moldova. Unii sînt orientați spre aflarea temporară peste hotare, scopul principal fiind de a cîştiga bani şi de a reveni în țară. Diferite scenarii, diferite strategii familiale, însă evident este faptul că astăzi migrația de muncă are o multitudine de consecințe în plan economic, social, demografic, cultural; unele semne deja sînt observate, altele se vor resimți în viitorul apropiat.

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

Implicarea femeilor în migraţia de muncă (mai mult de 35%) generează inversarea rolurilor în familie. Mii de femei şi-au părăsit căminele, au lăsat copiii în grija soţilor, bunicilor, fraţilor şi surorilor mai mari, rudelor apropiate şi au plecat la munci peste hotare, luînd asupra lor povara asigurării materiale a familiei. Femeia-mamă, principalul educator al copiilor şi organizator al grupului familial, se îndepărtează de obligaţiile ei obişnuite, fiind implicată în cîştigarea banilor, devenind capul familiei.

În unele cazuri, pleacă ambii părinţi, rolurile parentale revenindu-le copiilor mai mari, rudelor sau chiar vecinilor. Astfel de situaţii determină o înrăutăţire a educaţiei copiilor care, privaţi de grija şi supravegherea părintească, sînt supuşi riscurilor de comportament fizic şi psihologic, iar slăbirea legăturilor moral-spirituale, lipsa contactului psihologic între părinţi şi copii împiedică procesul de socializare normală a acestora.

Păstrarea ritmurilor înalte ale migraţiei de muncă va constitui, în perspectivă apropiată, unul dintre factorii cu implicaţii distructive asupra stabilităţii familiei, provocînd creşterea numărului divorţurilor. Modificarea funcţiei educative în familiile migranţilor, deteriorarea relaţiilor părinţi-copii, precum şi a legăturilor dintre generaţii, transmiterea experienţei sociale a tinerilor în mod fragmentar provoacă destrămarea procesului de educaţie familială. Dereglarea ciclului de viaţă familial, inversarea rolurilor familiale duc la transformarea valorilor, degradarea autorităţii familiei tradiţionale cu efecte negative de funcţionare şi dezvoltare a acesteia la nivel de instituţie socială. În perspectivă, este de aşteptat scăderea natalităţii, deteriorarea genofondului uman şi modificări nefavorabile în structura populaţiei R. Moldova.

Anatol GREMALSCHI,
dr. hab., prof. univ., Director de Programe Educaţionale, Institutul de Politici Publice

Globalizarea, în general, şi integrarea europeană, în particular, presupun circulaţia liberă a persoanelor, a forţei de muncă, a mărfurilor şi a capitalului. Prin urmare, în ansamblu, faptul că oamenii au devenit mai dinamici, cunosc mai multe ţări şi culturi, explorează noi oportunităţi, îşi găsesc locuri de muncă mai bine plătite este unul pozitiv.

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

1. R. Moldova este „închisă" între frontierele pe care ea singură, vrînd sau nevrînd, şi le-a stabilit, cetăţenii ei neavînd încă dreptul legal de a munci în alte ţări. În consecinţă, migraţiunea – un fenomen în general pozitiv atunci cînd se respectă cadrul legal, în ceea ce priveşte R.Moldova este, în majoritatea cazurilor, ilegală. Evident, avînd un astfel de statut, mulţi dintre migranţii noştri nu pot reveni în ţară pentru a-şi revedea familiile, aflîndu-se, de fapt, într-un exil de lungă durată. Bineînţeles, nici familiile nu-şi pot vizita membrii săi, aflaţi în străinătate.
2. Cetăţenii R.Moldova nu cunosc, în mare parte, limbile de circulaţie internaţională şi, chiar aflîndu-se legal în anumite ţări, nu se integrează în comunitate, avînd acces doar la muncile care nu cer o calificare profesională.
3. Calitatea studiilor oferite de instituţiile de învăţămînt din R.Moldova nu este încă recunoscută de statele în care s-au stabilit, legal sau ilegal, cetăţenii moldoveni.
4. Psihologia colectivă a cetăţenilor noştri care, în trecut, au dus un mod de viaţă „sedentar", activităţile agricole favorizînd conservarea elementelor caracteristice unei familii patriarhale.

În acest context, **factorii pozitivi** ai migraţiunii moldoveneşti sînt:

- de ordin material – migranţii asigură un trai decent nu numai familiilor lor, dar, prin dezvoltarea economiei de consum, tuturor cetăţenilor rămaşi în R. Moldova;
- de ordin profesional – aduc acasă o nouă experienţă de organizare a muncii şi a micilor afaceri;
- de ordin cultural – îşi extind cunoştinţele despre lume, "importă" noi viziuni, abordări de probleme.

Factorii negativi sînt:

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

Ala MÎNDÎCANU,
dr., conf. univ., ULIM

Migraţia are anumite efecte pozitive – asigurarea materială mai bună pentru copii, posibilitatea achitării taxei de studii etc. Totuşi, efectele negative sînt mult mai grave; lipsa unei educaţii adecvate, însoţite de afecţiune şi dragoste părintească – lucruri cruciale în perioada de constituire a personalităţii copilului. Lipsa „celor şapte ani de acasă" îşi pune amprenta pe soarta copilului

iremediabil. Regret să constat, dar din urmă ne vine o generaţie puţin numeroasă, fără o educaţie adecvată, axată pe beneficii materiale. Consecinţele acestei situaţii le vom resimţi cu adevărat peste 15-20 de ani!

Ce ar trebui să se întreprindă, la nivel de stat şi de societate, în vederea diminuării acestui fenomen? Reforme radicale în economie; democratizarea vieţii sociale şi politice; integrarea europeană, crearea unor condiţii benefice pentru revenirea părinţilor acasă (salarii adecvate, locuri de muncă, stabilitate şi dezvoltare durabilă etc.).

Vlad PÂSLARU,
dr. hab. în pedagogie, prof. univ., IŞE

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

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

Dimensiunea educaţională a migraţiei este complexă, ea incluzînd atît fenomene şi valori pozitive – evadarea părinţilor din mizeria ideologică şi economică de acasă, familiarizarea cu valorile avansate ale civilizaţiei europene, remunerare decentă a muncii, relaţii civilizate de muncă etc., dar şi generînd probleme serioase, principală fiind separarea copiilor de părinţi, care, în perioada preşcolară, a şcolarităţii mici şi celei mijlocii, este una cu repercusiuni grave pentru ambii subiecţi: părinţi şi copii, mai ales pentru copii, aceştia fiind privaţi de dreptul natural la o educaţie (citeşte: alimentaţie, îngrijire, afectivitate, spiritualitate) în sînul familiei.

Necesitatea de a migra îi privează şi pe părinţi de dreptul natural de a-şi educa *deplin* copiii, misiunea lor limitîndu-se la asigurarea vieţii biologice a acestora, celelalte aspecte ale educaţiei fiind preluate fie de terţe persoane (al doilea soţ, rude, prieteni), fie asumate de către înşişi copiii (de vîrstă medie şi mare).

Cea de a doua parte pozitivă a migraţiei părinţilor este că, direct sau indirect, părinţii îi "îmbolnăvesc" de Europa şi pe copii: aceştia învaţă că civilizaţia occidentală este net superioară kitsch-ului capitalist generat de comunism, fapt care-i poate determina în viitor să revendice schimbarea socială la noi acasă. Apropo, guvernanţii actuali depun eforturi considerabile pentru a stopa procesul firesc al moldovenilor de a avansa la identitatea etnică de români (proces prin care au trecut în sec. XIX muntenii, ardelenii şi moldovenii de peste Prut, creînd naţiunea română), fără să înţeleagă că devansarea lor politică şi ideologică le este deja asigurată mai ales de "oamenii fără patrie" – migranţii de azi şi copiii lor, care, fie şi în număr puţin mai mic, vor reveni totuşi în spaţiul etnic congenital, căci aceasta este natura umană: să spiritualizeze spaţiul moştenit de la strămoşi.

În condiţiile în care migraţia durează de peste zece ani buni, politicul nefiind capabil să ofere vreo soluţie reală nici pentru oprirea migraţiei, nici pentru ameliorarea situaţiei copiilor separaţi de părinţi sau abandonaţi, educaţia ar trebui să revină la explorarea energiei vitale a fiinţei noastre comunitare, care reprezintă şi un aspect important al etnicităţii noastre: dragostea şi grija pentru aproapele tău, reactualizarea capacităţii noastre de a ne rezolva problemele în comun. În primii ani de după cel de al doilea război mondial oamenii satelor noastre îşi mai rezolvau problemele comunitare – construirea şi repararea fîntînilor, a drumurilor, păscutul oilor şi vitelor şi mulsul acestora, gestionarea păşunilor şi a locurilor de pescuit, construirea de case pentru familiile tinere, ajutorarea bătrînilor şi bolnavilor, amenajarea locurilor pentru serbările religioase şi cele tradiţionale etc. – în mod comunitar, prin contribuţii financiare pe măsură şi muncă pe puteri în folosul mahalalei şi al satului, toate însă în baza unor cutume – reguli, tradiţii şi legi nescrise. Odată cu întărirea regimului comunist în ţinut, caracterul comunitar al vieţii satelor noastre a fost distrus, fiind mult diminuată şi conştiinţa comunitară – aşa a fost mai uşor să fie oamenii supuşi, iar unii chiar să fie convertiţi la ideologia comunistă. Dacă mai toate satele noastre au reuşit să reconstruiască sau să construiască biserici într-o perioadă atît de scurtă, fiind astfel reluată relaţia firească a individului şi a comunităţii cu Dumnezeu, trebuie să credem că este posibil să revenim şi la viaţa noastră comunitară, prin care să-i salvăm şi pe copiii separaţi de părinţi sau abandonaţi. Statele din Occident au un nivel de trai mult superior faţă de al nostru, numărul persoanelor cu risc de viaţă fiind mult mai mic decît la noi, cu toate acestea caracterul comunitar al vieţii popoarelor din vestul Europei nu s-a diminuat, ci s-a menţinut la o cotă avansată, înregistrînd chiar tendinţe de creştere.

Or, acest fenomen acordă cea mai mare credibilitate ideii de salvare naţională, inclusiv a copiilor separaţi sau abandonaţi, anume prin acţiunile unei vieţi comunitare renăscute.

Vlad POHILĂ,
publicist

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

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

Actualul exod al basarabenilor parcă ar trebui calificat ca unul benevol. Este însă unul *„benevol-de nevoie”, „benevol-forțat”*, căci pleacă oamenii noştri printre străini mai ales în disperare de cauză: cei mai mulți fug în lumea largă de sărăcie, de mizeria materială, dar şi morală în care au fost aruncați de soartă. Or, statisticile şi rezultatele unor sondaje sociologice demonstrează totuşi altceva: în Țările Baltice, care s-au debarasat de comunism şi de efectele oribile ale ocupației sovietice, unde oamenilor li se asigură ***acasă la ei*** condiții pentru fructificarea unor proiecte, inițiative, şanse etc., doar 3-5 la sută din tineri ar dori să meargă la munci în Irlanda, Marea Britanie, Suedia sau Norvegia, adică în țări cu un standard de viață şi mai înalt. La noi, procentul celor care aspiră să plece în străinătate este de vreo 20 de ori mai mare, atingînd incredibila cotă de 80 la sută din populație... Caracterul *„benevol-forțat”* al plecărilor printre străini constituie o față cu adevărat nouă, inedită a actualului exod basarabean. Nouă, fără precedent, este şi amploarea emigrărilor: oricare ar fi decalajul dintre cifrele oficiale şi cele adevărate – se vehiculează cifre de la 300.000 pînă la 1 mln. de cetățeni plecați peste hotare – dacă admitem o medie, iese cca 600.000 de moldoveni ce şi-au părăsit baştina, provizoriu, dar mai curînd pentru totdeauna... E o cifră enormă raportată la cele 3,5 mln. de cetățeni ai acestui stat. E de menționat că, în linii mari, fațetele emigrării masive – fie a moldovenilor, fie a altcuiva, din statele sărace şi debusolate – sînt cam aceleaşi.

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

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

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

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

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

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

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

Angela STARINSCHI,
ofițer de presă, MAI

Situația de instabilitate politică, criza economică, inflația, creșterea numărului de șomeri și reducerea cheltuielilor în sfera socială au contribuit la apariția și răspîndirea migrației ilegale, care a devenit un fenomen obișnuit și tolerat, fiind interpretat deseori drept unica soluție a sărăciei. De aici – case părăsite, datorii enorme, copii lăsați în grija bunicilor sau în voia sorții. Migrația ilegală, fiind în esență o infracțiune, atrage după sine un lanț de alte delicte la fel de grave: prostituție, proxenetism, trafic de persoane – calificat drept cea mai vulgară modalitate de discriminare și violență contra femeilor și fetelor, cea mai modernă formă de sclavie a ființelor umane. Cu regret, fenomenul a devenit unul bine organizat, de proporții mondiale, iar R. Moldova se situează printre primele în topurile țărilor exportatoare. Migrația ilegală contribuie, indirect, și la extinderea de crime comise de minorii lăsați fără supraveghere, cît și împotriva acestora. Numai anul trecut împotriva minorilor au fost comise 400 de infracțiuni, dintre care o bună parte o constituie agresiunile sexuale. Dovadă că aceste atacuri sînt legate, direct sau indirect, de lipsa de supraveghere este confirmată de cele 60 la sută din violuri înregistrate în localitățile rurale, unde exodul localnicilor peste hotare atinge cote alarmante.

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

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

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

Copii cu părinți. Copii fără părinți



Gabriel **ALBU**

Universitatea Petrol-Gaze din Ploieşti

ÎMPREJURARE

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

În schimb, sora ei geamănă nu s-a bucurat de acelaşi bun tratament. Noua ei familie a considerat că are doar responsabilitatea de a-i satisface nevoile materiale. Noii părinți nu acordau atenție fetiței şi nu îşi făceau timp să se ocupe de ea. Evoluția ei psihologică (şi psihosocială) a fost cronic neglijată, fetița dezvoltîndu-şi *comportamentul celui care caută permanent atenție*. Valorizarea potențialului ei nativ a fost barată/afectată de nesatisfacerea nevoii de atenție, de dragoste, de confirmare, de apartenență. Ea a devenit o persoană ezitantă, incapabilă să ia o decizie, să-şi facă un plan imediat sau de durată.

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

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

FAMILIA ŞI SATISFACEREA NEVOILOR COPILULUI

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

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

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

Dacă sînt respectate şi satisfăcute nevoile psihologice, atunci copiii devin mai puternici şi mai echilibraţi emoţional, mai capabili să se adapteze unei lumi în (rapidă) transformare, mai apţi (poate chiar mai fericiţi...) să trăiască împreună cu ceilalţi.

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

1. *Nevoia de dragoste şi de securitate.* Este cea mai importantă nevoie la vîrstele mici (ea nu dispare însă nici la vîrsta preadolescenţei şi a adolescenţei). Ea oferă baza viitoarelor relaţii pe care le are copilul cu părinţii şi fraţii, cu prietenii, cu colegii, cu propria sa familie mai tîrziu (Muntean, 2006). Cît timp este împreună cu şi alături de mama lui, toate experienţele pe care le acumulează copilul se cristalizează şi se integrează într-un singur simţămînt: *este iubit*. Pentru că e neajutorat, frumos, scump, demn de admiraţie; pe scurt, *este iubit pentru că este*. „Acest simţămînt, că eşti iubit de mamă, este pasiv, notează E. Fromm (1995). Nu ai nimic de făcut pentru a fi iubit: dragostea mamei este necondiţionată. Tot ce ai de făcut este *să fii*, să fii copilul ei. Iubirea mamei este numai fericire, pace, nu trebuie cucerită, nu trebuie meritată." (p. 40 ş.a.). Există însă şi un dezavantaj al faptului că iubirea mamei este necondiţionată, căci „nu numai că nu trebuie meritată, dar nici *nu poate fi* cucerită, produsă, controlată" (*idem* ş.a.). Aceasta înseamnă că, dacă există, ea este ca o binecuvîntare, dar dacă nu există, atunci este „ca şi cum toată bucuria vieţii ar fi pierit şi nu mai poţi face nimic pentru a o recăpăta" (*idem*).

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

În primele luni şi în primii ani de viaţă, relaţia cea mai strînsă copilul o are cu mama. Pe zi ce trece însă, acesta devine tot mai independent. Relaţia cu mama pierde din importanţa ei vitală, profilîndu-se mai clar relaţia cu tatăl. Copilul primeşte acum iubirea celor doi părinţi, împlinindu-şi astfel personalitatea. E. Fromm (1995) consideră că iubirea mamei şi iubirea tatălui nu sînt identice. În principiu (ca tip ideal), prin însăşi natura ei, *iubirea maternă* este – precum am văzut – necondiţionată. Mama îşi iubeşte copilul pentru că este copilul ei, nu pentru că acesta ar fi îndeplinit vreo condiţie anume sau i-ar fi îndeplinit cine ştie ce aşteptări. Potrivit viziunii lui Fromm, iubirea necondiţionată „corespunde unei năzuinţe dintre cele mai profunde, nu numai a copilului, ci a oricărei fiinţe umane" (1995, p.42). Iubirea maternă este o susţinere necondiţionată a vieţii copilului şi o satisfacere necondiţionată a nevoilor sale. Susţinerea vieţii copilului are două aspecte:

- unul, este cel al îngrijirii, al grijii şi responsabilităţii absolut necesare pentru menţinerea copilului în viaţă şi pentru creşterea lui în cele mai bune condiţii; pe scurt, protejarea vieţii copilului;
- celălalt ţine de atitudinea care *să-i insufle copilului dragostea de viaţă*, care să-i dea sentimentul că este bine să trăieşti, că este minunat să fii pe pămîntul acesta. Fromm notează: iubirea maternă „face copilul să simtă că e bine să se fi născut, îi insuflă *dragostea de viaţă* şi nu doar dorinţa de a rămîne în viaţă" (pp.48-49); îi insuflă *fericirea de a trăi*.[2]

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

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

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

Tatăl reprezintă celălalt pol al existenţei umane. Spre deosebire de iubirea maternă, iubirea paternă este una condiţionată, principiul ei fiind: „Te iubesc *pentru că* îmi îndeplineşti aşteptările, *pentru că* îţi faci datoria, *pentru că* eşti ca mine" (p.43 ş.a.). Dar, ca şi la iubirea maternă, găsim aici cele două aspecte: aspectul negativ: iubirea paternă trebuie meritată, ea poate fi pierdută dacă nu facem ceea ce ni se cere; aspectul pozitiv: fiind condiţionată, putem face ceva pentru a o obţine, putem lucra pentru asta; ea nu este în afara controlului nostru, cum este iubirea maternă[4].

Potrivit reprezentantului Şcolii de la Frankfurt, „atitudinea mamei şi cea a tatălui faţă de copil corespund nevoilor proprii copilului. Copilul mic are nevoie de iubirea şi de grija necondiţionată a mamei, atît pe plan fiziologic, cît şi pe plan psihic. După vîrsta de 6 ani, copilul începe să aibă nevoie de iubirea tatălui, de autoritatea şi de călăuzirea sa. Mama are rolul de a-i oferi siguranţă în viaţă, tatăl are rolul de a-l călăuzi, învăţîndu-l să se descurce cu problemele pe care le va avea de înfruntat în cadrul societăţii" (p. 43).

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

Tocmai această dezvoltare a persoanei, „de la ataşamentul centrat pe mamă la ataşamentul centrat pe tată, mergînd pînă la sinteza lor finală, constituie fundamentul sănătăţii mentale şi al atingerii maturităţii" (1995, p. 44). Dragostea părinţilor îl leagă pe copil de mamă, de tată, de familia lui, îl face loial acestora şi celor pe care îi iubeşte.

---

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

[4] A. Dincolo de elementele interesante pe care le aduce în discuţie, consideraţiile lui E. Fromm referitoare la diferenţa dintre iubirea maternă şi iubirea paternă par prea tranşante (ceea ce poate părea surprinzător pentru o gîndire atît de nuanţată, de elegantă). În pofida diferenţelor nesemnificative, cele două tipuri (ideale) de iubiri au asemănări fundamentale. a) În primul rînd, nu credem că iubirea tatălui este – şi nu poate fi – decît o iubire condiţionată. Ea se declanşează la fel de puternic şi de spontan din clipa în care copilul *vine pe lume*. Copilul este şi fiinţă din fiinţa lui, iar dăruirea lui merge – precum cea a mamei – pînă la capăt. Şi el – tatăl – are un mare rol şi o importantă responsabilitate pentru îngrijirea (fizică, psihologică) a copilului şi pentru menţinerea lui în viaţă. Pentru copil, tatăl există în mod esenţial prin toate acestea şi *apoi* prin banii pe care-i cîştigă. De asemenea, credem (ferm) că dragostea de viaţă a copilului, fericirea de a trăi depind într-o măsură la fel de mare (ca şi de cea a mamei) de atitudinea tatălui şi de relaţia cu acesta; b) În al doilea rînd, putem întîlni şi la mame iubirea condiţionată (îi cere copilului să fie curat, cuminte, să nu mintă; cerinţe care le condiţionează unor mame dragostea pentru copiii lor). În acelaşi timp, şi iubirea mamei oferă copilului principii, valori, repere (dacă nu cumva, chiar înainte ca tatăl să-şi formuleze valorile, aşteptările). Şi ea poate fi, uneori, intolerantă şi autoritaristă. Mama are un rol profund în educaţia morală, estetică a copilului.

Odată cu înaintarea în vîrstă a copilului şi cu îngrijirea lui atentă, iubirea mamei şi a tatălui se apropie (dacă va fi fost vreodată – mai mare sau mai mică – diferenţă), tind să se asemene, fie sub aspectul empatiei, al înţelegerii, al ajutorării, al sacrificiului, fie sub cel al autoritarismului, exigenţei. Astfel, educaţia copilului capătă mai multă unitate, coerenţă.

Poate exista şi situaţia în care diferenţele atitudinal-relaţionale între mamă şi tată să se accentueze, prin opoziţie una la cealaltă, cînd nimeni nu cedează (sau nu este dispus să cedeze).

B. Putem pune, de asemenea, în discuţie – cum au pus-o, de altfel, specialişti celebri – dacă *există*, într-adevăr, *dragoste necondiţionată*. S-ar putea să constatăm – la o reflecţie mai atentă – faptul că iubirea necondiţionată este un pleonasm/o tautologie (cel puţin din punct de vedere psihologic, uman), sau că iubirea condiţionată este un nonsens, o contradicţie în termeni. Unde (şi cînd) s-a mai văzut *iubire* care pune condiţii (dacă este cu adevărat iubire)? Cînd iubim, iubim pur şi simplu (fără condiţii!). Sau dacă formulăm şi pretindem ceva, atunci poate fi o relaţie umană, poate onestă poate nu, poate deschisă poate nu, dar nu de iubire – momente în care sîntem pentru celălalt întru totul, cu toată existenţa şi stările noastre sufleteşti.

Satisfacerea nevoii de dragoste şi de securitate îi oferă copilului sentimentul încrederii în ceilalţi, iar mai tîrziu al încrederii constante în sine. Iubit de cei din jurul său, el învaţă să se iubească pe sine, să se respecte, să se considere un om important. Ataşamentul faţă de părinţi îl face puternic, „dacă are părinţi buni, ce îl respectă şi îl înţeleg", dar şi slab, vulnerabil, dacă părinţii nu ştiu să răspundă nevoilor sale" prin atitudinea şi reacţiile lor respingătoare, agresive, egoiste (8, p. 88).

2. *Nevoia de noi experienţe.* Aşa cum hrana bună, dată la timp şi în cantitate suficientă, este valoroasă pentru creşterea fizică, experienţele sînt esenţiale pentru dezvoltarea cognitivă a copilului. Pentru evoluţia lui intelectuală, cele mai importante sînt jocul şi dezvoltarea limbajului. Jocul creează experienţe noi şi atractive, iar prin limbaj copilul îşi dezvăluie şi înţelege lumea în care a intrat, află semnificaţia lucrurilor şi a fenomenelor înconjurătoare, reuşind să se raporteze din ce în ce mai adecvat la ele. „Experienţele noi ale copilului vor fi trăite în combinaţie cu orarul şi cu rutinele clare ale vieţii familiei care dau predictibilitate şi continuitate vieţii. Predictibilitatea şi securitatea, într-o atmosferă iubitoare, se condiţionează reciproc" (8, p. 89).
3. *Nevoia de recunoaştere a capacităţilor şi nevoia de a fi apreciat.* Mai mic sau mai mare, copilul are nevoie de încurajare şi de răsplată, pentru ca să depăşească dificultăţile şi conflictele inerente dezvoltării şi interrelaţionării. Încurajările şi cererile rezonabile îl stimulează să încerce, să caute; îl ajută la formarea stimei de sine şi îi dă încredere în forţele proprii.
4. *Nevoia de responsabilităţi, creşterea independenţei.* Copilul nu poate depinde de ceilalţi la nesfîrşit. Responsabilităţile sale cresc odată cu vîrsta. Ele sînt importante pentru că dau sentimentul de libertate în desfăşurarea propriilor acţiuni. „Dacă această nevoie nu este valorizată de părinţi, mai tîrziu, cînd părinţii au aşteptări faţă de tînăr, el nu va şti şi nu va avea iniţiativa sau capacitatea de a-şi asuma anumite responsabilităţi, dezamăgindu-şi părinţii", subliniază A. Muntean (2006, p.90). Dacă fiecare stadiu pe care îl parcurge copilul, cu responsabilităţile sale specifice, este bine valorificat de către părinţi (sau fraţi, bunici), atunci la maturitate există premisele ca individul să fie capabil să-şi asume responsabilităţi şi pentru sine, dar şi pentru ceilalţi. A. Muntean apreciază că acestea „trebuie date în cadrul şi sub îndrumarea familiei. Asumîndu-şi responsabilităţi, copilul învaţă reguli: de ce se face un anumit lucru într-un anumit fel, ce (îi) este permis, ce nu" (p.90). Este important ca – în funcţie de vîrstă şi de aspiraţiile sale – copilul să-şi asume responsabilităţi, să-şi satisfacă nevoia de libertate şi de decizie.

Greşelile (părinţilor) făcute în satisfacerea nevoilor copilului – fără a trece cu vederea şi particularităţile sale înnăscute – pot distorsiona dezvoltarea (firească a) acestuia. Atît agresivitatea, indiferenţa, cît şi supraprotejarea (răsfăţul) sînt atitudini inadecvate pentru stimularea unei cît mai corecte autocunoaşteri şi pentru sprijinirea maturizării sale psihosociale. Dacă aceste nevoi fundamentale nu sînt îndeplinite (sau îndeplinite parţial, conjunctural), atunci copilul nu-şi va dezvolta stima de sine, respectul faţă de ceilalţi, grija faţă de bunurile materiale (proprii sau comune). „Cînd aceste nevoi sînt neglijate ori satisfacerea lor nu este însoţită de o educaţie a autocontrolului (nevoia de limite în educaţia copilului), a planificării, apar tineri impulsivi, care nu au răbdare să aştepte, incapabili de a lucra, de a depune efort pentru ceea ce doresc, incapabili să recunoască drepturile celorlalţi, iresponsabili" (p. 92).

ATAŞAMENTUL ŞI DEZVOLTAREA COPILULUI

Poate că cea mai importantă atitudine care se înfiripă şi dăinuieşte între părinţi şi copii este cea a ataşamentului – legătura afectivă profundă şi stabilă între copil şi persoana care-l îngrijeşte. El este un sistem dual, de dragoste reciprocă, dintre cei doi (Muntean, 2006).

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

După J. Bowlby, fiinţa umană este dotată biologic cu anumite tipare relaţional-comportamentale, care sînt activate de mediul extern: contactul fizic cu copilul, luarea lui în braţe, mîngîiatul, legănatul, apropierile fizice necesare liniştirii, calmării acestuia.

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

Construirea ataşamentului începe de la naştere, dar devine activ după vîrsta de 6 luni. Ea se face gradual, trecînd prin mai multe stadii şi fiind marcată de calitatea interacţiunii dintre cei doi. „Ataşamentul depinde de am-

bii parteneri, de asistența lor mutuală şi de capacitatea de a se recompensa reciproc", scrie A. Muntean (8, p. 196). *Ataşarea/ataşamentul copilului nu se realizează atît faţă de persoana care îl hrăneşte sau îl schimbă, cît faţă de persoana care interacţionează şi care comunică emoţional, empatic cu el.*

M. D. S. Ainsworth şi S. M. Bell au stabilit, în funcţie de reacţia pe care o are copilul, trei tipuri de ataşament:

- tip A – *ataşament evitant*: se manifestă la copiii care nu au avut şansa construirii unui bun ataşament. La vîrsta grădiniţei, aceştia se manifestă prin timiditate, reţinere şi inhibiţie. Ei nu au curaj să abordeze problemele şi nu ştiu să ceară şi să profite de ajutorul adulţilor.
- tip B – *ataşament securizant*: copiii se dezvoltă în mod pozitiv ca indivizi adulţi. Sînt capabili de relaţii cu colegii şi cu alte persoane. Dezvoltă o concepţie clară despre sine şi despre raporturile bărbat-femeie. Învaţă să-şi exprime şi să-şi controleze emoţiile. Sînt interesaţi să exploreze mediul şi au o trecere firească dinspre tiparele de dependenţă ale ataşamentului spre detaşare şi funcţionare autonomă.

La vîrsta preşcolară, copiii cu ataşament de tip B sînt mai insistenţi în rezolvarea unei probleme şi mai capabili să ceară şi să folosească ajutorul adulţilor. Sînt gata să se implice în joc şi să îndeplinească sarcinile care li se dau. Sînt încrezători în puterile lor.

- tip C – *ataşament insecurizant, ambivalent, rejectant*: copiii trăiesc o stare de disconfort chiar şi în jocul normal. Ei au un comportament necontrolat şi au nevoie de a li se impune restrîngeri/constrîngeri. La vîrsta preşcolară sînt agresivi, dependenţi, negativişti, nemulţumiţi şi protestează (la orice şi pentru orice).

Cercetările recente au identificat şi tipul D – *ataşamentul dezorganizat*. În vreme ce ataşamentele de tip A, B şi C sînt caracterizate printr-o strategie coerentă a reacţiei la stresul separării şi la momentul reîntîlnirii cu mama, ataşamentul de tip D pare că nu dă dovadă de coerenţă în strategia de adaptare la aceste situaţii.

De aici, „copiii care nu au avut şansa de a-şi construi un ataşament securizant vor fi, ca părinţi, mai puţin afectuoşi în comportamentele faţă de propriii copii; ei înşişi nu se vor simţi demni de dragoste şi de sprijin" (8, p. 198).

Factorii-cheie ai dezvoltării ataşamentului sînt:

- prezenţa şi *sensibilitatea* adultului (figura de ataşament), care-l face capabil să răspundă adecvat la semnalele transmise de copil şi să interacţioneze cu el pentru activarea stării acestuia;
- *abilitatea* adultului de a iniţia diverse interacţiuni, stimulînd adecvat copilul (*idem*).

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

1. *Nevoia de siguranţă şi sentimentul de a fi protejat.* Un bun ataşament creează un real sentiment de securitate, de încredere în ceilalţi, în lume, în capacităţile personale de a face faţă situaţiilor existenţiale mai mult sau mai puţin problematice. Un slab/precar ataşament va (con)duce la o permanentă (şi necontrolată) neîncredere în ceilalţi, în lume şi în sine însuşi. La orice vîrstă a individului, un ataşament constant şi viguros creează un echilibru adecvat, potrivit vîrstei şi capacităţilor acestuia, între dependenţa de ceilalţi şi independenţă. Acest dinamic echilibru funcţionează în limitele sentimentului de încredere în ceilalţi şi în sine însuşi.
2. *Organizarea sistemului de procesare a informaţiei.* Calitatea ataşamentului copilului faţă de cel care îl îngrijeşte va condiţiona realizarea potenţialului său înnăscut. Un bun ataşament îi va asigura trăirea stării de fascinaţie în jocurile de explorare şi de descoperire a universului înconjurător. În schimb, un ataşament precar şi fluctuant va determina copilul să se concentreze predominant asupra relaţiilor cu ceilalţi şi mai puţin asupra experienţelor cu lumea. Aceasta nu va reprezenta interesul său major, ceea ce înseamnă o restrîngere (şi o abordare de suprafaţă) a descoperirilor, proceselor, înţelegerii fenomenelor şi a problemelor (percepute de copil, aflat în explorarea şi deslușirea lumii înconjurătoare).

Copilul cu un ataşament evitant sau insecurizant nu va reuşi cu adevărat să culeagă din afară şi să proceseze adecvat informaţiile despre lume. Pe cînd copilul cu un ataşament securizant poate să înveţe şi învaţă cum să-şi adapteze, să-şi stăpînească reacţiile organismului, să se calmeze (pe sine), să nu se lase controlat de emoţii negative. Poate că susţinerea acestei capacităţi a copilului este calitatea esenţială a unui părinte. Pe scurt, copilul beneficiar al ataşamentului securizant: învaţă firesc autoreglarea (calmarea, liniştirea, controlul emoţiilor negative); are o mare capacitate de a face faţă stresului şi frustrărilor; are conturată capacitatea de a face faţă temerilor şi grijilor.

3. *Influenţarea aptitudinilor de integrare socială.* Relaţiile timpurii, cele pe care le are cu figura de ataşament şi mai tîrziu cu celelalte persoane semnificative, devin prototipuri pentru viitoarele relaţii şi roluri sociale (partener, frate, coechipier, coleg, prieten, angajat, părinte etc.). *În cadrul ataşamentului, copilul învaţă reciprocitatea într-o relaţie*. Ea presupune întotdeauna un schimb, un echilibru între a primi şi a da. „Dacă ataşamentul îi permite construirea unei relaţii de încredere cu ceilalţi, copilul va şti să dea şi să primească într-o relaţie; dacă nu, el va rămîne în permanenţă incapabil să dea şi să primească în relaţiile cu ceilalţi" (8, p. 200). Totodată, şi în bună măsură, „calitatea ataşamentului determină tipul şi calitatea emoţiilor, trăirilor pe care copilul le are în relaţia cu socialul" (jenă, ruşine, vinovăţie, empatie, mîndrie, tendinţa de

a seduce şi de a manipula, tendinţa spre neîncredere şi spre a se apăra etc.). Cu alte cuvinte, „ataşamentul determină calitatea integrării sociale, civice, morale a individului" (*idem*).

4. *Construirea identităţii de sine.* Ataşamentul dezvoltă şi sentimentul valorii de sine; ne învaţă stabilirea propriilor limite şi susţine autocontrolul în cadrul limitelor valorilor morale însuşite. Există o strînsă corelaţie între tipul de ataşament şi reacţia la situaţii de frustrare şi de durere. Dacă cei mici au un ataşament securizant, atunci învaţă şi reuşesc să-şi stăpînească reacţiile distructive, să facă faţă frustrărilor. Ei dezvoltă un sentiment puternic al încrederii în sine, al respectului de sine, care îi ajută să depăşească situaţia dificilă şi care este întărit de depăşirea acestei situaţii.

În relaţia de ataşament, „copilul a învăţat sentimentul încrederii, a învăţat să se liniştească singur. Avînd încredere în ceilalţi el este capabil să ceară ajutor, iar după trăirea evenimentului traumatizant se îndreaptă spre adulţii în care are încredere şi care îl pot ajuta să depăşească situaţia dureroasă", ne asigură A. Muntean (8, p. 201).

Copiii cu un ataşament slab construit înainte de experienţa negativă sînt sever afectaţi de această lovitură, putînd dezvolta chiar sindromul de stres posttraumatic. Copiii cu ataşament insecurizant au o percepţie mai slabă a sinelui, ceea ce îi face să fie mai uşor depăşiţi de situaţie şi să aibă mai frecvent sentimentul pierderii controlului.

IMPLICAREA PĂRINŢILOR ŞI FORMAREA COPIILOR

Participarea părinţilor în relaţia cu copiii nu se restrînge (şi nu se poate restrînge) doar la calitatea ataşamentului. Prezenţa şi acţiunile lor sînt mult mai complexe şi mult mai bogate. Unii fac foarte puţin, alţii puţin, iar alţii se implică cu tot ce ştiu, ce pot şi ce au mai bun.

După participarea la viaţa şi formarea copiilor, s-ar părea că există trei categorii de părinţi. Însă cei indiferenţi sau care se implică foarte puţin sînt absenţi în această migăloasă, dar fascinantă misiune. De aceea, A.Cury acceptă şi vorbeşte doar despre două principale categorii de părinţi: buni şi inteligenţi. Autorul (2005) formulează şi se opreşte la următoarele distincţii:

Părinţi buni	Părinţi inteligenţi
• oferă cadouri	• oferă propria lor fiinţă (aceasta contribuie la dezvoltarea stimei de sine, a protecţiei emoţionale, a capacităţii de a prelucra pierderi şi frustrări, de a filtra stimuli care produc stres, de a dialoga şi de a asculta)
• alimentează corpul (au grijă de hrănirea şi de bunăstarea fizică a copiilor lor)	• alimentează personalitatea (aceasta face ca, în copiii lor, să se dezvolte spiritul de observaţie, sentimentul că sînt în siguranţă, curajul, optimismul, capacitatea de a fi liber, de a depăşi teama şi de a preveni conflictele)
• corectează greşelile	• îşi învaţă copiii cum să gîndească (aceasta contribuie la dezvoltarea gîndirii analitice, a deprinderii de a gîndi înainte de a reacţiona, dezvoltarea fidelităţii, cinstei, a capacităţii de a pune întrebări şi a responsabilităţii sociale)
• îşi pregătesc copiii pentru aplauze • le educă inteligenţa logică	• îşi pregătesc copiii să înfrunte eşecurile (aceasta contribuie la dezvoltarea motivaţiei, a îndrăznelii, a răbdării, a perseverenţei, a capacităţii de depăşire a obstacolelor, dezvoltarea abilităţii de a crea oportunităţi şi de a le valorifica) • le educă sensibilitatea
• discută cu copiii	• dialoghează ca nişte prieteni cu copiii (aceasta contribuie la dezvoltarea solidarităţii, a sociabilităţii, a bucuriei de a trăi, a optimismului şi a înţelegerii interpersonale)
• dau informaţii (ei sînt o "enciclopedie")	• povestesc istorioare (aceasta contribuie la dezvoltarea creativităţii, a spiritului inventiv, a perspicacităţii, a raţionamentului schematic, a capacităţii de a găsi soluţii în situaţii tensionate)
• oferă oportunităţi, sînt toleranţi faţă de anumite greşeli ale copiilor	• nu renunţă niciodată (aceasta contribuie la dezvoltarea capacităţii de a preţui viaţa, la dezvoltarea speranţei, a perseverenţei, a fermităţii, a capacităţii de a analiza, de a depăşi obstacole şi eşecuri)

Mulţi părinţi muncesc ca să le dea copiilor tot ce cred ei că e mai bun pe lume, dar „uită să deschidă pentru ei cartea vieţii lor" (2, p. 17). Pentru că, într-un anumit sens, educaţia presupune să pătrundem în lumea celuilalt, este o alegere foarte bună să le vorbim copiilor (noştri) despre greutăţile prin care am trecut (fără a-i obosi sau plictisi cu ele), de visele noastre (fără a-i constrînge să ni le urmeze), de momentele de îngrijorare şi de cele mai fericite din viaţa noastră (fără a-i copleşi). Este un pas înţelept acela de a ne lăsa cunoscuţi de copiii noştri, pentru ca ei să vină spre noi şi să ni se deschidă. Este o modalitate pe cît de simplă, pe atît de valoroasă de a crea legături solide şi profunde, de a evita posibilele prăpăstii emoţionale care se pot produce între noi şi copiii noştri.

Potrivit concepţiei lui A. Cury, „societatea s-a transformat într-o fabrică de stres" (2, p. 24). Părinţii nu-şi ajută copiii să facă faţă unei asemenea situaţii sau fac prea puţin; ei au un control din ce în ce mai slab asupra procesului

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

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

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

Aşadar, cît sîntem vii şi sensibili la lumea copiilor noştri, cît sîntem cu ei şi interacționăm sincer şi profund zi de zi, putem face foarte mult şi foarte multe pentru ei.

SOCIETATEA DE HIPERCONSUM ŞI TENTAȚIILE EI

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

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

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

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

Economia societății de hiperconsum a declanşat „cursa dezlănțuită pentru înnoirea accelerată a produselor şi a modelelor" (*idem,* p. 43). Asistăm la accelerarea procesului de învechire a produselor în toate sferele vieții individuale şi familiale.

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

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

nu, suntem prinşi „în goana accelerată a temporalităţii" (*idem*, p. 97).

De acum înainte – şi pentru mult timp – idealurile bunăstării, ale noutăţii, ale schimbării, ale călătoriilor şi ale siluetei, ale sănătăţii fizice şi ale divertismentului/ distracţiei sînt împărţite de tot mai mulţi oameni. Gustul pentru mărci şi mode, pasiunea jocurilor, a spectacolelor, a muzicii şi a extremismelor (vezi *Cartea recordurilor*) se răspîndeşte peste tot, în toate mediile. Narcis pare eliberat. El poate avea tot ce-şi doreşte, este răsfăţat şi încurajat să spună (repede) tot ce vrea. Dar în goana, încîntarea şi hedonismul său, Narcis plăteşte: el se înlănţuie. Toate plăcerile lui au un preţ. Autonomia personală aduce cu sine noi forme de servitute (6, p.109). Narcis este într-o tot mai mare măsură tributar lor, este tot mai dominat şi mai dependent de *banii* pe care îi poate obţine. Iar cînd îşi face socotelile, mereu, dar mereu, îşi dă seama că sînt (prea) puţini.

Prin tot felul de mecanisme – care mai de care mai rafinate psihologic – lumea este „formată, educată, adaptată cerinţelor unui consum nelimitat" (6, p. 112). În societatea de hiperconsum, „sfera comercială devine hegemonică, iar piaţa invadează cvasi-totalitatea aspectelor vieţii umane" (*idem*, p. 122). Banii devin zeii societăţii hiperindividualiste. Ceea ce înseamnă – la o privire mai atentă – că ea nu provoacă şi întreţine doar avalanşa senzaţiilor (tari) şi a plăcerilor, dar este contemporană şi cu spirala anxietăţii, stresului, depresiilor, insecurităţii, violenţei, bolilor, carenţelor respectului de sine, neglijării (creşterii şi educării) copiilor.

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

ZBATERILE FAMILIEI ŞI SOCIETATEA DE HIPERCONSUM

Familia îndeplineşte mai multe funcţii sociale. Cele mai importante şi cel mai frecvent analizate sînt: *funcţia de regularizare a comportamentului sexual; funcţia de reglementare a modelelor reproducerii; funcţia economică sau de organizare a producţiei şi a consumului.*

Pentru a exista, familia „trebuie să-şi asigure venituri suficiente (cel puţin) pentru satisfacerea nevoilor de bază. Atîta timp cît reuşeşte, precizează I. Mitrofan şi C. Ciupercă, ea se poate concentra asupra realizării celorlalte funcţii. În caz contrar, se pune în pericol nu numai realizarea acestora, ci însăşi existenţa familiei" (9, p. 171). În societatea hipermodernă, funcţia economică principală a familiei este cea de consum. Consumul presupune o anumită organizare bugetară (repartiţia cheltuielilor) a grupului familial. „Cu cît veniturile familiale sînt mai mici, cu atît problema bugetului este mai stringentă, implicînd dispute familiale. Pînă la un punct însă, deoarece în condiţii de sărăcie cheltuielile trebuie afectate în întregime subzistenţei biologice a membrilor familiei", precizează P. Iluţ (2005). Legea lui Engel (de la autorul ei Ernest Engel) indică faptul că există o relaţie direct proporţională între nivelul de sărăcie al unei familii şi volumul cheltuielilor necesare asigurării subzistenţei fizice, adică cu cît veniturile sînt mai mici, cu atît ponderea cheltuielilor pentru subzistenţă este mai mare.

• *Funcţia de socializare a copiilor.* Familia este un mediu favorabil şi oportun pentru socializarea copiilor. Ea este înzestrată cu mijloace eficiente de control şi de cunoaştere a personalităţii acestora.

• *Funcţia de solidaritate psihoafectivă.* Fiinţa umană are nevoie de hrană şi de îmbrăcăminte, dar şi de afectivitate. Vrem să fim printre acei semeni care ne oferă căldură sufletească, ajutor în momentele dificile ale vieţii, confort psihospiritual. Deşi şi alte categorii de grupuri sociale satisfac astfel de cerinţe, familia este mediul care întruneşte cel mai adesea şi în cel mai înalt grad asemenea calităţi. Familia apare ca fundamentul socioafectiv cel mai relevant pentru majoritatea indivizilor. Nu este greu de constatat – remarcă P. Iluţ – cum, în ciuda multor disensiuni pe termen lung şi probleme mari, familia ca unitate absoarbe pozitiv bucuriile şi necazurile noastre, ne oferă protecţie materială şi spirituală" (5, p.68). Aşadar, funcţia de solidaritate a familiei asigură „unitatea, intimitatea, coeziunea, securitatea emoţională, protecţia şi încrederea grupului familial" (9, p. 175).

În familiile sănătoase se creează un adevărat *climat de intimitate*; adică acea calitate emoţională a relaţiei interpersonale ce satisface nevoia de securizare, de fericire şi de solidaritate într-un cuplu. Intimitatea satisface, mai ales, „nevoia de apartenenţă socioafectivă şi conferă indivizilor un reconfortant remediu împotriva angoasei singurătăţii" (*idem*, p. 250). Ea „asigură motivaţiilor noastre fundamentale, ca şi acţiunilor pe care le întreprindem, o sursă nelimitată de energie, o rezistenţă crescută la stres, o miraculoasă «imunitate psihosocială» pe arena atît de diversă şi de imprevizibilă a existenţei" (*ibidem*). De altfel, cea mai importantă funcţie a intimităţii este „*dezanxietarea şi consolidarea sentimentului acceptării de sine*, a recunoaşterii şi a confirmării importanţei şi valorii fiecăruia pentru celălalt", subliniază I. Mitrofan şi C. Ciupercă (9, p. 250).

Intimitatea presupune un raport de încredere deplină în celălalt, forţa de a ne abandona sau de a ne lăsa în seama acestuia, fără teama că el ar putea profita de vulnerabilităţile noastre. În context, autorii atenţionează: „un copil care niciodată nu a putut stabili un raport de încredere deplină şi de satisfacţie cu mama sa (sau cu tatăl său – n.n. – G.A.), care s-a simţit victima agresivităţii, indiferentismului sau inconsecvenţei afective, va reuşi foarte greu – fiind adult – să dezvolte un bun nivel de intimitate cu partenerul, pentru că – inconştient – va încerca mereu să se apere" (9, p. 252).

În contextul creşterii (spectaculoase) a consumului, al deschiderii pieţelor muncii, al sporirii nivelului de aspiraţie al oamenilor la prosperitate şi la un trai confortabil, în contextul rivalităţii sociale şi al creşterii oportunităţilor de a lucra pe bani (mult) mai mulţi decît „acasă", numeroşi părinţi au optat şi optează să plece pentru a munci (aproape orice) în ţările occidentale (membre UE).

Pentru unele familii, dorinţa de a satisface funcţia economică anulează/exclude interesul pentru satisfacerea celorlalte funcţii. Ele cred că dacă reuşesc să realizeze funcţia economică, celelalte funcţii se realizează de la sine. S-ar putea, de fapt, nici să nu conteze. Banii rezolvă totul. Ei constituie motivaţia de prim rang. Banii oferă posibilităţi. „Cu cît urcăm mai mult pe scara venitului, cu atît mai multe lucruri devin posibile. Lumea începe să se deschidă", notează G. Berns (1, p. 51). Simplul fapt de a avea bani oferă oportunitatea experimentării unor lucruri imposibile şi inaccesibile altfel. Pentru alte familii, se creează o tensiune (acută) între satisfacerea cerinţelor economice şi a celor socioafective. Ele nu cred că banii rezolvă şi fac totul. Se îndoiesc că s-ar putea întîmpla aşa ceva. Oricum, şi într-un caz şi-ntr-altul, părinţii hotărăsc să plece pentru a le fi mai bine lor şi familiilor lor. *Numai aşa* cred că le este şi le va fi mai bine. Unii speră să-şi aducă familia în ţara în care muncesc şi în care cred că pot trăi la nivelul aşteptărilor lor. Alţii speră ca atunci cînd vor acumula o sumă satisfăcătoare de bani pentru un trai (mai) decent, mulţumitor, să se întoarcă „acasă". În ambele cazuri – *în fond, a despărţirii părinţilor de copii* – se creează două mari categorii de probleme: cele ale părinţilor şi cele ale copiilor.

Dintre problemele părinţilor:

- Să suporte orice (condiţii, clauze, privaţiuni, şocuri, adversităţi) pentru a face bani. Ei nu concep să nu facă bani, dacă şi-o doresc cu orice preţ.
- Rezolvarea confruntării dintre atingerea obiectivelor pe termen scurt (a face bani, a asigura confortul material/ exterior) şi a celor pe termen lung (o familie unită, stabilă, armonioasă, robustă).
- Depăşirea dilemei create între investiţia în asigurarea cadrului material al vieţii familiale sau în asigurarea (şi conservarea) atmosferei sufleteşti a familiei.
- A aloca timp pentru *a face bani* sau pentru *a fi cu copiii*.
- Depăşirea situaţiei (particulare) în care este pusă familia. Ea este nevoită să treacă printr-o perioadă extrem de sensibilă, de fragilă; coeziunea ei este pusă la (o nedorită, dar „inevitabilă") încercare:

a) dacă un părinte pleacă, iar celălalt rămîne acasă, pot apărea suspiciuni, neîncrederi în legătură cu primul; în mod inerent, cel plecat intră în interacţiuni noi, în contexte de viaţă noi, apar oameni şi preferinţe noi; cel plecat îşi poate schimba percepţiile despre sine, despre viaţă, despre relaţiile cu ceilalţi, despre rostul şi destinul lui; experienţele prin care trece îl pot îndepărta de cei rămaşi acasă;
b) dacă ambii părinţi pleacă la muncă în străinătate, ei îşi pot schimba stilul de viaţă, pretenţiile, standardele şi ajung – în contexte valorice noi – să-şi abandoneze copiii rămaşi „acasă" (pe care i-au lăsat – oricum – în grija rudelor, bunicilor);
c) copiii se schimbă; nu-şi mai recunosc părinţii, nu le acceptă motivele pentru care i-au părăsit, oricît de întemeiate li s-ar fi părut în momentul deciziei plecării; copiii se pot înstrăina de proprii lor părinţi (naturali).

- Dificultatea de a-şi părăsi copiii şi de a trăi fără ei, tocmai cînd aceştia – copiii – aveau mai multă nevoie de ei. Este drama de a trăi *sfîşietorul dor de copii* (rămaşi cu rudele, dar lipsiţi de părinţi).
- Neajunsul de a munci fără suportul familial; de a munci singur şi de a face faţă dificultăţilor într-o ţară cu o cultură diferită.
- Cerinţa de a face faţă stării de angoasă, de stres, de integrare socială aparentă, forţată.

Dintre problemele copiilor:

- Situaţia, independentă de voinţa lor, de a trăi fără părinţi (sau fără un părinte). Copiii se văd puşi în situaţia de a-şi suporta *anxietatea abandonului*. Potrivit lui H.G. Ginott (2006), „cea mai mare frică a copilului este că părinţii nu-l iubesc şi îl abandonează" (p. 154). Cînd căutările vieţii ne constrîng să ne despărţim de copii, dacă altfel nu avem cum să supravieţuim, atunci este cel mai nimerit să-i pregătim. Sînt situaţii cînd, temîndu-se de reacţia copiilor, mulţi părinţi pleacă, lăsînd în urmă o rudă sau o persoană rugată să aibă grijă de ei şi să le explice deznodămîntul. H.G. Ginott (2006) a ajuns la concluzia potrivit căreia „copiii suportă stresul separării mult mai uşor dacă sînt pregătiţi dinainte pentru această experienţă. O bună pregătire presupune mult mai mult decît o explicaţie verbală obişnuită. Presupune comunicarea în limbajul jucăriilor şi al jocului, un limbaj înnăscut copilului, care vorbeşte inimii lui" (p. 155). Vocea calmă a părinţilor (sau a părintelui care-l părăseşte) şi cuvintele şi gesturile lor iubitoare îi face pe copii să suporte fără prea multă anxietate despărţirile temporare (sau de mai lungă durată). Înainte de plecare, se mai pot lua cîteva măsuri utile: cei mici iau cunoştinţă cu persoanele în grija cărora vor fi lăsaţi, părinţii vor pregăti o fotografie, un CD cu poveştile favorite ale copiilor ascultate înainte de culcare, vor adresa un ultim mesaj afectuos.

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

- Lipsit de (unul dintre) părinţi, copilul nu-şi poate satisface deplin nevoile fundamentale (pe care numai părinţii prin grija, sensibilitatea şi intuiţia lor – le pot satisface cu adevărat).

Oricîtă grijă ar avea cei din preajma lor (şi în grija cărora au fost lăsaţi), nu vor putea niciodată să înlocuiască ceea ce sînt şi oferă părinţii. Este vorba, în special, de satisfacerea nevoilor psihologice, precum dragostea aducătoare de securitate, de mîngîierea aducătoare de linişte, de atenţia şi de aprecierea lor, de iertarea şi de încurajarea lor, de înţelegerea şi de blîndeţea lor.

- Marea problemă a copiilor părăsiţi este aceea a ataşamentului. Ei resimt ca o puternică lovitură sufletească lipsa acestuia; se simt excluşi şi expuşi capriciilor lumii. Probabil, în asemenea condiţii dezolante, ei vor dezvolta un ataşament de tip A (evitant), de tip C (insecurizant) sau de tip D (dezorganizat), cu toate efectele comportamentale şi relaţionale care derivă de aici.
- Copiii urmează să-şi rezolve singuri şi să-şi suporte tristeţea, frica, dorul de cei dragi, regretul, angoasele, autoculpabilizările.
- Raporturile cu ceilalţi copii devin şi ele o problemă. În viaţa şcolară apar recompense, premii, victorii, serbări, bucurii care – pentru copiii rămaşi fără părinţi (plecaţi să muncească) – rămîn neîmpărtăşite. Eventual, ei îşi pot exprima starea minunată de spirit printr-un telefon sau printr-un e-mail, dar nu printr-o privire curată, vie şi luminoasă sau printr-o îmbrăţişare lungă şi afectuoasă.

Tot în viaţa şcolară, dar şi în cea extraşcolară, pot să apară (şi apar) ameninţări, violenţe (verbale şi/sau fizice), jigniri, umiliri, divergenţe, iar această nefericită categorie de copii n-au cui să mărturisească momentele (şi stările) prin care trec. Sînt singuri, singuri, chiar dacă cineva le dă să mănînce, le aşterne patul şi le spală rufele.

- Copiii cresc, se dezvoltă, îşi trăiesc – cum ştiu ei – viaţa. Se poate înfiripa în aceşti copii îndoiala în buna credinţă a părinţilor care, plecaţi să facă bani, i-au lăsat singuri exact atunci cînd aveau mai multă nevoie de sufletul şi de îndrumările lor. Ei se zbat între a-şi admira şi a-şi dezavua părinţii.

CONCLUZII

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

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Berns, G., *Satisfacţia. Arta de a găsi adevărata împlinire,* Editura Nemira, Bucureşti, 2007.
2. Cury, A., *Părinţi strălucitori, profesori fascinanţi. Cum să formăm tineri fericiţi şi inteligenţi,* Editura For You, Bucureşti, 2005.
3. Fromm, E., *Arta de a iubi,* Editura Anima, Bucureşti, 1995.
4. Ginott, H.G., *Între părinte şi copil. Ghid de comunicare,* Editura Humanitas, Bucureşti, 2006.
5. Iluţ, P., *Sociopsihologia şi antropologia familiei,* Editura Polirom, Iaşi, 2005.
6. Lipovetsky, G., *Fericirea paradoxală. Eseu asupra societăţii de hiperconsum,* Editura Polirom, Iaşi, 2007.
7. Mitrofan, I., Ciupercă, C., *Incursiune în psihosociologia şi psihosexologia familiei,* Editura Press Mihaela S.R.L., Bucureşti, 1998.
8. Muntean, A., *Psihologia dezvoltării umane,* Editura Polirom, Iaşi, 2006.



Mariana **IANACHEVICI**

"Salvaţi Copiii", Moldova

Lipsa de supraveghere parentală: migraţia părinţilor şi suferinţele copiilor

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

(Irina Gorun)

Diverse manifestări comportamentale de tipul absenteismului, abandonului şcolar, minciunii, vandalismului, insubordonării, refuzului conformării la rigorile şcolare, actelor de violenţă, delictelor sexuale, furtului, toxicomaniei etc. au devenit deja o normă atît în mediul şcolar, cît şi în cel comunitar. Motive ale apariţiei comportamentelor deviante sînt şi lipsa de supraveghere, lipsa grijii părinteşti, corelate cu absenţa interesului autorităţilor, inclusiv şcolare, faţă de problema copiilor rămaşi fără îngrijire în urma migrării părinţilor.

Dezvoltarea unei personalităţi echilibrate şi puternice la copil este pusă, în primă instanţă, pe seama părinţilor care, consideră psihologii, trebuie să-şi accepte necon-

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

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

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

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

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

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

Revenind la importanța coeziunii familiale și eforturile copiilor de a-și găsi o persoană de încredere, prezența unui îngrijitor se poziționează drept imperios necesară, atît din punct de vedere juridic, cît și relațional. Se pare însă că aceste aspecte nu sînt deloc luate în considerare de părinți, dar nici de autorități. Este interesant că majoritatea actorilor din comunitate – profesori, asistenți medicali sau medici de familie, polițiști de sector sau primari – afirmă neezitant și cu o doză de mîndrie că în localitățile lor practic nu există cazuri în care copiii să fi rămas fără supraveghere. În același timp, tot ei susțin că îngrijitorii oferă, în special, doar condiții fizice de trai, care însă nu sînt mai importante decît afecțiunea și, spre regret, numai o parte dintre ei pot face față situațiilor de conflict.

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

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

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

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

Astfel, înainte de plecare, părinții trebuie:

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

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

ar fi cel al dezvoltării axelor de formare parentală în programul DEPART sau cel al dezvoltării relaţiilor şcoală-familie la Smilanski, Batalille etc. Asemenea programe pun accent pe formarea socioafectivă a părinţilor, aspect esenţial în structura relaţiilor lor cu copiii, în special cînd acestea sînt deteriorate de distanţă şi despărţire.

STUDIU DE CAZ

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

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

La Moscova, Tamara nu a mers la şcoală, în schimb a cunoscut o altă viaţă: o mamă care consuma alcool şi care o lăsa în piaţă să lucreze de rînd cu adulţii; o proprietară de apartament care avea şi ea viciile ei şi, în plus, vorbea o altă limbă; o comunitate de conaţionali fiecare avînd problemele lui etc.

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

Tamara a fost plasată într-o instituţie unde a întîlnit copii din întreaga Rusie şi chiar din alte ţări, care împărtăşeau aceeaşi soartă. Mai mici şi mai mari, smoliţi sau blonzi, vorbind rusa sau alte limbi, aceştia s-au împrietenit repede şi în momentele libere de activităţi visau împreună la ziua cînd vor fi luaţi acasă. La Centru, Tamara a reluat studiile. Cei doi ani de abandon şcolar, însoţiţi de problema lingvistică, şi-au spus verdictul. Între timp, autorităţile din ambele ţări au reuşit să se pună de acord şi asistenta socială i-a spus Tamarei că va pleca acasă, în Moldova.

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

A urmat o „vară de şcoală". Mergea la cîţiva profesori acasă şi făcea ore. Apoi – examene, teste şi, în final, şi-a văzut noii colegi. A fost promovată în clasa a VII-a. Nu i-a fost deloc uşor. Unii colegi o invidiau, alţii o înjoseau. Unii profesori o compătimeau şi o susţineau în efortul de a recupera materiile, alţii erau indiferenţi sau chiar răi. Bunica s-a schimbat, încearcă să-i fie prietenă. Iar Tamarei... îi e dor... de mama. Peste un an, aceasta a apărut. A făcut scandal, insistînd s-o ia pe Tamara de la bunici. Dar fata nu a vrut să plece. Deşi îi era dor de mama, imediat ce o vedea, îşi dorea mai repede să plece. Şi parcă nu bea, parcă era mai îngrijită, dar...

Tamara este în clasa a IX-a. Încearcă să se împartă între şcoală (are note bune la învăţătură), bunici şi propriul eu. Nu prea izbuteşte.Tot îi este dor de mama.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bulai, T., *Fenomenul migraţiei şi criza familială*, Editura Lumen, Iaşi, 2006.
2. *Convenţia ONU cu privire la Drepturile Copilului*, 1989.
3. Dragomirescu, V.T., *Psihologia comportamentului deviant*, EŞE, Bucureşti, 1976.
4. Ellul, J., *Deviances et deviants*, Eres, Trajets, Toulouse, 1992.
5. Neamţu, C., *Devianţa şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
6. Pourtois, J.P.; Desmet, H., *Les thematiques en education familiale*, Ed. Universitaire De Boeck, Paris, 1996.
7. Fundaţia Soros, România, Studiu "*Efectele migraţiei: copiii rămaşi acasă*", Bucureşti, 2007.
8. UNICEF & CIDDC, Raport de studiu „*Situaţia copiilor rămaşi fără îngrijire părintească în urma migraţiei"*, Chişinău, 2006.
9. Wacjman, C., *L'enfance inadaptee*, Ediţie privată, Toulouse, 1993.

„Abandonaţi" acasă...
(Aspecte ale dezvoltării psihosomatice a adolescenţilor)



Tatiana **MÎNĂSCURTĂ**
Centrul Naţional de Prevenire a Abuzului faţă de Copii

„E greu să ştii că eşti iar singur,
Şi singur lumea s-o priveşti,
Să n-ai nici poftă de nimicuri,
Şi eşti prea mare ca să-ţi spun poveşti.
Şi vrei să crezi că toţi sînt singuri,
La fel cum sînt, aşa cum eşti.
Cînd pui speranţele în plicuri,
Oricum răspunsuri nu primeşti."

(Igor Guzun)

Actualmente, R.Moldova parcurge o etapă caracterizată prin diverse disfuncţii ce periclitează în perspectivă echilibrul psihologic al familiilor, puternic afectate de scăderea veniturilor, de creşterea şomajului, de agravarea sărăciei şi aflate sub influenţa şocului creat de dificultăţile economice. Astfel, în societate au loc fenomene ce provoacă „îmbolnăvirea" familiei din punct de vedere interpersonal, deteriorizînd eficienţa, stabilitatea, coerenţa şi echilibrul psihoemoţional al membrilor acesteia.

Pe de o parte, obligaţiile parentale sînt ignorate de numeroşi părinţi cărora le lipsesc abilităţile de educare sau care au înrădăcinate mentalităţi incompatibile cu o bună îngrijire a propriilor copii. Pe de altă parte, tot mai frecvent este semnalată o nouă formă de abandon şi anume abandonul copiilor acasă. Este vorba despre părinţii care sînt atraşi de mirajul străinătăţii şi absentează din "cuibul" familial în favoarea bunăstării financiare şi în detrimentul bunăstării sufletului fragil al copilului pe care-l lasă să fie întreţinut de bunici sau de alte rude. Mai grave sînt cazurile celor lăsaţi în grija mahalalei, crescuţi de tot satul şi de nimeni în acelaşi timp. Alta este situaţia copiilor rămaşi în grija fraţilor mai mari. Acest lucru nu face decît să influenţeze negativ solidaritatea familială măcinată de separarea fizică şi afectivă dintre membrii familiei. Aflîndu-se într-o asemenea situaţie, la început copilul trăieşte o stare de separare, iar apoi se confruntă cu fenomenul deprivării afective.

Părinţii se văd obligaţi să aleagă între a cîştiga un ban în străinătate, ceea ce ar spori bunăstarea familiei, şi a rămîne lîngă copii, fără însă a le putea oferi strictul necesar. Ambele alternative sînt la fel de dureroase: sau îţi vezi copilul o dată în an şi te usuci de dorul lui, sau stai lîngă el şi îi priveşti ochii flămînzi şi plini de durere.

Cum rezistă un suflet de copil la mulţimea de „asteroizi" ce-l asaltează zi de zi, mai ales atunci cînd familia este în prag de destrămare şi nu are cine să-l sprijine, să-l protejeze, să-i vorbească despre valorile umane, despre ce e bine şi ce e rău? În goana după „mult şi mai mult", uităm de suflet! Uităm să fim fericiţi, rîvnind la mai mult în iureşul ameţitor al globalizării ce ne face mereu grăbiţi, preocupaţi, îngrijoraţi şi, din păcate, nefericiţi. Fără ştirea noastră, devenim victimele sclavagismului modern al supravieţuirii şi al consumului.

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

Separarea este foarte periculoasă, în special atunci cînd coincide cu vîrsta preadolescentă şi adolescentă. Studiile arată că lipsa unuia dintre părinţi duce la deteriorarea *imaginii de sine*, adolescenţii demonstrînd o autopercepţie lacunară, caracterizată prin predominarea eului fizic sau psihologic şi, în multe cazuri, a celui filozofic, aceste rezultate denotînd inacceptarea statutului social şi dificultăţi de integrare socială, precum şi o autocunoaştere fragmentară, asociată unei tensiuni interne puternice (V. Gonţa, 2004).

După A.Spitz, apariţia depresiei în cazul separării depinde de modul de acceptare de către copil a înlocuirii mamei, de tipul de relaţii existente între ei pînă la despărţire. În opinia lui Ainsworth, ataşamentul ca legătură emoţională a copilului cu mama îi cultivă nu numai sentimentul de securitate în faţa lumii, dar exprimă şi necesitatea lui internă de comunicare. În limitele ataşamentului faţă de mamă, copilul îşi construieşte primul model de relaţii interpersonale, fără de care dezvoltarea psihică armonioasă este imposibilă. De aceea, ataşamentul trebuie privit ca o neoformaţiune importantă şi indispensabilă. Cercetătorii acestei neoformaţiuni au determinat patru

tipuri de ataşament: *sigur*, care corespunde dezvoltării normale a copilului; *agresiv-neliniştit* (*ambivalent*) şi tipuri subnormative *inhibator-neliniştit, dezorganizat* – ce apare în cazul unor dereglări serioase în evoluţie. Numeroase studii arată că ataşamentul influenţează dezvoltarea cognitivă, afectiv-emoţională, comunicativă şi socială a personalităţii (I. Racu, 1997).

C. Horney presupune că suferinţele traumatice în familie contribuie la formarea aşa-numitului „fundament al îngrijorării". La copil se dezvoltă sentimentul propriei inconsistenţe, neajutorării, abandonării, trădării, predispunerea către pericol, deschiderea către ofensă, decepţia, invidia. În opinia autoarei, cu cît mai mult ascunde nemulţumirea faţă de familia sa, cu atît mai mult proiectează alarma în lumea exterioară, ajungînd la convingerea că aceasta este periculoasă. El pierde încrederea în puterile sale, în aprecierea altora, devine agresiv, inapt să se apere.

C.G. Jung susţine că rolul familiei în formarea personalităţii adolescentului este esenţial. Problemele din viaţa părinţilor, atmosfera din familie, metodele de educare se răsfrîng asupra stării lui psihologice şi dezvoltării sistemului nervos, deoarece sînt aproape mereu „iniţiatorii direcţi ai nevrozei sau componenţii principali ai acesteia".

Separarea îl afectează pe copil pentru o durată îndelungată de timp. Eul său suferă mult. Dacă se învinovăţesc de cele întîmplate în familie, adolescenţii pot fi uşor influenţaţi de părerea celor din jur. S-a observat că pentru restabilirea respectului de sine, zdruncinat în rezultatul separării de părinţi, şi pentru învingerea stresului, ei, mai des decît semenii lor din familii cu nucleu puternic, recurg la consumul de alcool, droguri, tutun; sînt insuficient dezvoltaţi, labili, indiferenţi; întîmpină dificultăţi în adaptare; sînt expuşi riscurilor, abandonului şcolar, traficului, violenţei, vagabondajului. Pierderea fiinţelor apropiate înseamnă pentru ei pierderea mediului familial stabil, a ataşamentului, a dragostei şi sprijinului părintesc, a siguranţei zilei de mîine (I. Mitrofan, D. Buzducea, 2003).

Separarea temporară de părinţi presupune un stres resimţit de copii ca o senzaţie de insecuritate ce dezvoltă anxietate, nevroze, agresivitate. Desigur, nu toţi sînt afectaţi în mod egal, unii depăşesc stresul relativ uşor. Vulnerabilitatea lor depinde de factori genetici şi psihosociali. Astfel, unii nu prezintă tulburări afective şi comportamentale, în timp ce alţii pot manifesta dereglări psihosomatice şi psihotice sau depresie. Avînd o relaţie emoţională intensă cu părinţii, copilul suportă cu mult mai greu separarea decît unul ce are o relaţie superficială.

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

Eşantionul celor intervievaţi a fost format din 60 de adolescenţi din suburbiile mun. Chişinău, cu ambii părinţi plecaţi la muncă în străinătate, cu o durată de separare de la 6 luni la 5 ani. Observările asupra comportamentului acestor copii, chestionarea lor ne-au făcut să deducem că 50% din fete şi 60% din băieţi au un nivel scăzut de autoapreciere. Rezultatele relevă că starea psihică a adolescenţilor rămaşi singuri temporar şi conştiinţa separării influenţează autoaprecierea lor. La 80% se evidenţiază existenţa unei discrepanţe între autoaprecierea sănătăţii la moment şi starea de sănătate dezirabilă. Acest fapt ne determină să conchidem că starea psihică influenţează negativ asupra stării fizice. Astfel, sănătatea este unul dintre momentele care îi preocupă în mod special pe copiii rămaşi singuri, ei dorind să-şi schimbe situaţia la acest parametru. Interogaţi despre unele aspecte ce ţin de sănătatea lor, 47% din respondenţi au menţionat că după plecarea părinţilor le lipsea pofta de mîncare, aveau dureri aspre în regiunea abdomenului şi 40% din ei au consultat un medic neurolog, acuzînd dureri mari de cap şi ameţeli. 50% din copii au afirmat că se simt singuri din punct de vedere emoţional, au sentimentul că nu există nimeni în care să poată avea încredere deplină. Simptomele lor includ stări tensionale, vigilenţă faţă de o posibilă ameninţare, nelinişte, lipsa apetitului, insomnie şi o stare de angoasă persistentă. Tabloul descris ne face să deducem că separarea de părinţi poate condiţiona tulburări de ordin psihosomatic.

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

Analizînd tabloul stării psihice emoţionale, 70% din adolescenţii investigaţi au prezentat cote înalte la parametrul negativism: au o dispoziţie proastă, sînt apatici, trişti şi predominaţi de melancolie – o stare depresivă ce influenţează negativ capacitatea de muncă, activismul volitiv şi face persoana să fie vulnerabilă. Emoţiile predominante la fete sînt: jale, tristeţe, frică, vină, mînie; iar la băieţi – ruşine, vină, jale, tristeţe, mînie, teamă. 65% din adolescenţi înregistrează valori înalte ale anxietăţii (la fete mai pronunţată decît la băieţi): nivel înalt – 55% şi foarte înalt – 35% (fete); nivel înalt – 25% şi foarte înalt – 10% (băieţi); nivel accentuat al depresiei (70%), emotivităţii (80%), agresivităţii (65%), inhibiţiei (65%) şi labilităţii emoţionale (85%). Aceştia manifestă un nivel moderat

al maturizării socioafective; băieţii, spre deosebire de fete, înregistrează valori mai înalte. Cel mai înalt nivel de frustrare îl au băieţii rămaşi temporar singuri (70%), apoi fetele cu acelaşi statut (60%): au o autoapreciere scăzută, tendinţa de a evita dificultăţile, frică de eşecuri.

Lidia Cunicovschi, psihiatru principal netitular pentru copii la Ministerul Sănătăţii, într-un interviu acordat cotidianului *Flux* a menţionat că, în ultimii 4-5 ani, a crescut înspăimîntător procentul *tulburărilor nevrotice* la copiii crescuţi în cele mai bune condiţii, iubiţi şi răsfăţaţi – copiii persoanelor plecate la muncă în străinătate. La cei cu vîrsta de pînă la 7-8 ani apar reacţii depresive, fobii nocturne, accese paroxiste. Cei de 9-10 ani au obsesii, superstiţii, coşmaruri frecvente, îşi imaginează părinţii morţi, bolnavi sau victime ale unor accidente etc., fiindcă le este teamă că nu-i vor revedea niciodată.

Adolescenţii rămaşi singuri îşi pierd aşa-zisa „valoare" în faţa celor ce-i înconjoară şi se consideră neputincioşi în faţa situaţiei create, aceasta avînd un impact negativ asupra stimei de sine. Ei manifestă un grad mai înalt de suspiciune, supărare, negativism, iritare decît sămaşii lor educaţi în familii complete. Aceste momente pot fi explicate prin faptul că la adolescenţii ai căror părinţi sînt plecaţi pe termen lung se atestă denaturări în dezvoltarea sferei afective, în reglarea şi autoreglarea emoţională, în comunicarea cu adulţii. Ei se simt neajutoraţi nu atît din punct de vedere material, cît spiritual. Spre deosebire de semeni, preadolescenţii din familiile temporar dezintegrate, fie că învinuiesc pe cineva, fie că se consideră vinovaţi de situaţiile frustrante, asumîndu-şi responsabilitatea pentru rezolvarea lor. Reacţia la frustrare este orientată în interior, ei demonstrînd emoţii negative, lipsa capacităţii de evaluare adecvată a situaţiilor critice, grad scăzut de toleranţă şi comportament neadecvat. 36% din cei investigaţi au declarat că se simt singuri, iar 20% – că nu sînt iubiţi de nimeni. Ei sînt mai anxioşi, mai nervoşi şi mai speriaţi decît ceilalţi. Se relevă, de asemenea, o „tendinţă spre deviantă", dar şi o incidenţă mai mare privind consumul de alcool şi de tutun.

În ceea ce priveşte educaţia, elevii rămaşi singuri vin cu mai puţină plăcere la şcoală, au rezultate scăzute şi mai multe absenţe. Interogîndu-i despre decizia părinţilor de a pleca, 1/4 din copii nu o consideră întemeiată, 40% din ei nu au fost consultaţi. Din studiul efectuat, am observat că fetele suferă mai mult decît băieţii de absenţa părinţilor. Aproape jumătate (46%) au declarat că le duc dorul şi au mare nevoie de ei să-i susţină emoţional; 60% afirmă că părinţii s-au stabilit cu traiul în străinătate şi nu intenţionează să se întoarcă în ţară; 30% aşteaptă să finiseze şcoala şi să plece şi ei pentru a munci sau pentru a-şi continua studiile alături de părinţi. În urma discuţiilor cu respondenţii, am remarcat că la începutul perioadei de separare aceştia vorbeau foarte rar cu părinţii, ceea ce sugerează un puternic deficit de comunicare. Datele indică faptul că în cazul unei comunicări permanente, relaţiile dintre copii şi părinţii au rămas la fel sau au devenit mai strînse, în timp ce o comunicare deficitară deteriorează relaţiile dintre ei.

Din toate comentariile copiilor „abandonaţi" acasă se desprinde o dorinţă arzătoare de căldură sufletească, necesitatea coeziunii între toţi membrii familiei, se proiectează vise ascunse, realităţi care, de fapt, nu există, dar la care rîvnesc... Un tablou deosebit de trist al copiilor „abandonaţi" acasă.

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

- *Încurajaţi munca independentă a copilului. Spuneţi-i că sînteţi şi veţi fi mîndri de el chiar şi atunci cînd nu veţi fi alături;*
- *Inspiraţi-i încredere în ceea ce face şi învăţaţi-l lucruri cu care va trebui să se descurce de unul singur;*
- *Fiţi atenţi la interesele copilului şi asiguraţi-vă că este încadrat în una sau două activităţi extracurriculare;*
- *Exprimaţi temerile legate de momentul plecării fără să le audă copilul. În caz contrar, el va manifesta aceleaşi sentimente;*
- *Evitaţi impunerea ideilor şi punctelor dvs. de vedere privind eventuala plecare în străinătate. Ţineţi cont de părerea, sentimentele şi gîndurile copilului;*
- *Fiţi uniţi în familie. Astfel copilul simte siguranţă şi protecţie;*
- *Consolidaţi legătura cu şcoala. Informaţi învăţătoarea sau dirigintele despre plecare, ceea ce poate preveni apariţia unor probleme;*
- *Chiar dacă perioada înainte de plecare este tensionată, străduiţi-vă să demonstraţi o atitudine binevoitoare, astfel încît în familie să existe o ambianţă favorabilă. Aceasta exclude riscul de a-l face pe copil să creadă că poartă vina pentru decizia dvs.;*
- *Evitaţi ameninţările de tipul: îl părăsiţi, nu mai vreţi să locuiţi alături de el, chiar dacă a greşit cu ceva;*
- *Explicaţi motivele pentru care sînteţi nevoiţi să plecaţi la muncă în străinătate. Acest fapt îl va face să înţeleagă mai bine evenimentul ce se va produce, iar despărţirea va fi mai puţin dureroasă;*
- *Începeţi discuţia despre plecare cît mai devreme. Astfel îl veţi ajuta să accepte mai uşor realitatea, despărţirea va fi interpretată ca un eveniment iminent, iar perioada de singurătate nu va decurge chiar atît de greu;*
- *Explicaţi-i copilului intenţiile dvs. privind timpul*

cît veţi fi separaţi; nu-l minţiţi că vă veţi întoarce repede. Nu uitaţi: copilul are încredere în dvs. şi vă va aştepta, nutrind speranţe deşarte, ceea ce îl va face să sufere şi mai mult;

- *Este bine să cunoaşteţi cercul lui de prieteni.*

Iar atunci cînd sînteţi plecat:

- *Aveţi încredere în copil, apreciaţi-i eforturile şi el va reuşi să facă faţă situaţiei;*
- *Întreţineţi o comunicare sistematică cu copilul dvs., ceea ce îi va atenua sentimentul de singurătate;*
- *Susţineţi-l, chiar şi de la distanţă, atunci cînd se confruntă cu probleme.*

În concluzie, dezvoltarea intelectuală, emoţională, socială, morală şi spirituală a adolescentului se intensifică dacă el are parte de dragoste şi, dimpotrivă, suferă dacă nevoia de dragoste nu îi este satisfăcută. Nimic din această lume nu poate fi înlocuit cu marele noroc de a-ţi avea părinţii aproape, de a te bucura de susţinerea şi îndrumarea lor. Este minunat să fii părinte, mai ales atunci cînd ştii că nu dăunezi propriilor copii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bauman, L.; Riche, R., *Adolescenţii – o problemă, părinţii – un necaz*, Editura Antet, Bucureşti, 1995.
2. Campbel, R., *Adolescentul – copilul meu,* Editura Logos, Cluj, 1995, p. 59-102.
3. Gonţa, V., *Formarea imaginii de sine la adolescenţi*, UPS „I. Creangă", Chişinău, 2004.
4. Chapman, G., *Speranţe pentru cei despărţiţi*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2003.
5. Mitrofan, I.; Buzducea, D., *Experienţa pierderii şi a durerii la copil*, Editura Polirom, Iaşi, 2003.
6. Racu, I., *Psihogeneza conştiinţei de sine în diferite situaţii sociale de dezvoltare,* Chişinău, 1997.

Copii orfani cu părinţi în viaţă



Lilia **GORCEAG**

Organizaţia Internaţională pentru Migraţie

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

Lipsa unuia dintre părinţi în educaţia copiilor duce la tulburări psihosociale de personalitate, la posibile deformări gender, deoarece maternitatea şi paternitatea sînt un institut bisocial.

Universitatea din Haward a realizat o cercetare care a vizat continuitatea în educaţie, în special pe dimensiunea tată-fiu. În urma investigării, care a inclus patru generaţii (anii 30-80), s-a ajuns la concluzia că generaţia a patra se aseamănă mult cu prima. Străbunicii, bunicii, tatăl, fiul pe parcursul vieţii de familie preiau unele trăsături de personalitate. În copilăria devreme aceasta se produce la nivel de imitare a comportamentului adulţilor (seara o sărută pe mami şi pe tati, le doreşte noapte bună). Piciul de trei ani, alături de tata, interzice mamei să ridice greutăţi, deoarece "acest lucru îl facem noi, bărbaţii". Crescînd mari, copiii conştientizează mai multe lucruri, dar oricum, la nivel de subconştient, preiau comportamentul din familie, fie pozitiv – manifestare afectivă deschisă în relaţiile cu soţia, copiii; fie negativ – atitudine dominantă cu elemente de violenţă, control permanent al cheltuielilor şi al raporturilor interpersonale atît la copii, cît şi la soţie.

Rolul tatălui în modelarea copilului presupune cîteva ipostaze: personificarea puterii, exemplu de urmat, capul familiei, susţinătorul familiei, simbol al disciplinei. În cazul cînd tatăl lipseşte, contribuind doar la asigurarea bunăstării celor apropiaţi, percepţia rolului său este unilaterală – susţinătorul material al familiei. Copiii cresc "orfani" sociopsihologic. Formarea stereotipurilor de gen în educaţia băieţilor de către tată constă în utilizarea stilului autoritar, agresiv, impunerea unor cerinţe înalte. În absenţa tatălui din familie, mama foloseşte des două mijloace neconstructive de educaţie: transformă fiul într-o „prietenă", altoindu-i deprinderi comportamentale proprii, caracteristice preponderent stereotipului gender feminin; uneori demonstrează atitudine negativă faţă de bărbaţi. O altă cale, nu mai puţin distructivă, este încercarea de a compensa lipsa bărbatului din familie, punînd pe umerii fiului responsabilităţile părintelui său. Copilul trăieşte o permanentă stare de tensiune, nu se poate relaxa, scade capacitatea de concentrare a atenţiei, ceea ce duce la nereuşită şcolară, relaţia cu semenii se complică.

Participarea activă a tatălui la educare contribuie le dezvoltarea emoțională a copilului, la formarea atașamentului față de el. În clasele primare, tatăl poate favoriza procesul instructiv-educativ, în caz contrar, de multe ori se atestă insuccesul şcolar. La vîrsta adolescentă, suportul şi asistența tatălui stimulează interesul pentru învățătură şi previne comportamentul delincvent, asocial. Aşadar, la orice vîrstă rolul tatălui este de neînlocuit, dealtfel ca şi al mamei.

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

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

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

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

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



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

Svetlana **RUSNAC**

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Familia reprezintă primul context de viață, cu semnificație deosebită în edificarea personalității copilului, agentul de bază al socializării, al procesului de însuşire temeinică şi liber consimțită a normelor, valorilor şi regulilor de conduită concordante cu modelul etico-normativ al societății, asigurîndu-i capacitatea de a exercita adecvat rolurile sociale, participarea conştientă la urmărirea şi la realizarea finalităților fixate; orientarea corectă în cîmpul moral; capacitatea de a discerne între conduitele acceptate şi cele neacceptate, între mijloacele legitime şi cele ilegitime, între scopurile dezirabile şi cele indezirabile, capacitatea de a le îmbina în mod judicios în decizii şi în acte corespunzătoare celor două tipuri de atitudini fundamentale rezultate din procesul de formare socială: **conformism** şi **nonconformism.**

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

pilului sentimentul de siguranţă, care îi permite să se emancipeze şi să-şi dezvolte personalitatea. Sentimentul de siguranţă se instaurează şi se menţine în următoarele condiţii: protecţia de pericolele şi agresiunile pe care le poate provoca ambianţa (naturală şi socială); satisfacerea trebuinţelor bazale (A. Maslow, 1999) – fiziologice, de securitate, de dragoste şi apartenenţă, de respect şi recunoaştere; coerenţa şi stabilitatea cadrului social de dezvoltare; sentimentul de a fi acceptat ca membru al familiei, de a fi iubit, de a i se aproba caracteristicile individuale, de a avea posibilitate de acţiune (o anumită arie de libertate) şi de a dobîndi experienţă personală.

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

Statutul familiei, în contextul social actual, comportă semnale îngrijorătoare de degradare calitativă, de diminuare a rolului educativ ca urmare a instabilităţii crescînde a cuplului, a scăderii interesului părinţilor faţă de preocupările copiilor datorită, în mare parte, grijilor materiale. Din punct de vedere sociologic, familia contemporană se caracterizează prin destrămare structurală, prin dezicere de funcţiile sale educative, prin degradare continuă a autorităţii, implicit a calităţii mediului educativ. Aceste procese contraproductive sub raport educativ se constituie în factori de risc de provenienţă familială, grupaţi de D. Banciu, S. M. Rădulescu, M. Voicu (1997) în trei categorii.

1. Factori care reflectă ansamblul şi principalele tendinţe de evoluţie a condiţiilor economice şi sociale generale. Situaţia economico-socială precară: venituri mici, părinţi în şomaj, spaţiu locativ restrîns sau inadecvat, stare de inadaptare/dezrădăcinare ca urmare a strămutării în altă localitate sau în altă zonă geografică a generat în ultimele două decenii o creştere bruscă a familiilor dezavantajate. Condiţiile indecente de trai, lipsa de siguranţă în ziua de mîine creează tensiuni între părinţi, între părinţi şi copii, ceea ce lezează grav atmosfera afectivă din familie. Copiii din familiile dezorganizate sau din cele ce se confruntă cu probleme economico-sociale dificile sînt tentaţi să evadeze de acasă şi să-şi caute securitatea afectivă în grupul stradal, între semeni, prieteni de ocazie, în medii microsociale dubioase, iniţiindu-se şi angajîndu-se în aventuri ce pot lesne provoca acte antisociale (distrugeri de bunuri, furturi, bătăi, agresiuni, tîlhării).

2. Factori care ţin de structura familiei. Printre carenţele de provenienţă din structura familială, frecvent întîlnite în timpul pe care-l traversăm, se disting **disocieri** (deces, invaliditate/boală, detenţie a unuia sau a ambilor părinţi, divorţ şi, cu o frecvenţă sporită, plecarea unuia sau chiar a ambilor părinţi la muncă peste hotare), **abandonarea copiilor** de către părinţi, **adopţiile** şi **refacerea ulterioară a familiei** etc. Aceste cazuri comportă riscuri grave în educaţia copiilor, care pot ajunge la comportamente dezadaptate. În mod evident se profilează problema absenţei temporare a unuia dintre părinţi, situaţie frecvent întîlnită în R. Moldova, condiţie generatoare de dezintegrarea raportului părinte-părinte în efortul educaţional şi a relaţiei părinte-copil.

3. Factori care privesc deficitul educativ al familiei (disfuncţii în cadrul relaţiilor interpersonale, erori pedagogice ale părinţilor). În cazul unor frecvente divergenţe între cei doi părinţi, soldate cu certuri şi tratamente discriminatorii, preferenţiale, copilul învaţă să speculeze, să profite, de pe urma ezitărilor şi neînţelegerilor, cu repercusiuni în conduita sa.

Literatura de specialitate, precum şi observaţia cotidiană, reliefează diverse disfuncţii privind deficitul capacităţilor educative ale părinţilor. Astfel, după M.Petcu (1999), principalele disfuncţionalităţi familiale generatoare de devieri de comportament la copil sînt:

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

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

ca elev, fiu sau fiică, prieten sau om, îşi stabileşte cadrul de aptitudini şi potenţialul de dezvoltare ulterioară. Conceptul de *identitate*, precum şi însuşi fenomenul, nu poate fi observat cu uşurinţă, cu atît mai mult comportînd influenţele mediului, în primul rînd al celui familial. După cum menţionează P. Iluţ, identitatea se prezintă ca un "subsistem uman responsabil de orientarea acţiunilor noastre complexe şi de evaluarea integralităţii persoanei în lume, în general, şi în cea socială, în special" (2001, p. 36). Geneza acestui subsistem se orientează pe trei coordonate principale: 1. „de la biologic-inconştient la reflexiv-intenţional; 2. de la comportamente ce stau sub incidenţa directă şi imediată a recompensei şi pedepsei la morala autonomă bazată pe principii axiologice; 3. de la *feedback*-ul relaţiilor interpersonale la factori macrosociali, în ultimul timp tot mai mult de natură global-planetară, care au determinaţii profunde asupra gîndurilor şi conduitelor noastre cotidiene şi, prin urmare, asupra proceselor de identificare şi de reconstrucţie a sinelui" (P. Iluţ, p. 37).

Astfel se formează o întreagă gamă de opinii despre sine, care vin din autoobservări şi din receptări ale informaţiei livrate din afară. Nu toţi adolescenţii ating cu succes un sens al identităţii. În opinia lui Erickson, cei care eşuează în rezolvarea situaţiilor dihotomice, parcurg acest stadiu de dezvoltare a personalităţii ineficient, menţinînd o stare predominantă de confuzie a rolului sau de confuzie a identităţii. Conceptul de sine este neclar, persoana nu cunoaşte pe deplin locul şi rostul ce şi-l doreşte în prezent şi pentru viitor.

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

Adolescenţii, în mod normal, se caracterizează prin detaşarea treptată de părinţi şi ataşarea la grupul de prieteni, de semeni. Pentru a-şi dezvolta sentimentul responsabilităţii, a se simţi siguri, a judeca corect, aceştia au nevoie de independenţă. Concomitent, ei manifestă ataşament faţă de părinţi, de la care învaţă arta comunicării interpersonale şi a rezolvării situaţiei de apartenenţă, autonomia. Anume părinţii le pot oferi susţinere în formarea identităţii, pe măsură ce aceştia se adaptează social în afara familiei. Independenţa, autonomia şi identitatea se manifestă indisolubil de ataşamentul de familie. În cazul carenţelor familiale (afective, educaţionale, materiale sau de altă natură), adolescenţii se detaşează emoţional de familie, devenind vulnerabili. S-a constatat în nenumărate cercetări că cei care sînt mai apropiaţi de familiile lor dau dovadă de mai multă încredere în sine, de capacitatea de rezolvări autonome, de solitudine creativă, de rînd cu abilităţi sociale – de comunicare şi interrelaţionare eficientă.

Revenind la problema în discuţie – efectele lipsei unuia sau a ambilor părinţi la procesul de formare a identităţii în adolescenţă – menţionăm rolul distinct al mamei şi tatălui, rol definit sociocultural în corespondenţă cu trebuinţele umane.

Înţelepciunea populară zice că, la început, Dumnezeu n-a putut fi întotdeauna peste tot, şi atunci a creat mama. Mama şi femeia urmează să posede cele mai diverse calităţi, precum altruismul, căldura, înţelegerea, de rînd cu cele conferite de etapa contemporană – activismul, angajarea socială. În viaţa adolescentului, mama este sursa experienţelor de comunicare, modelul relaţionării interpersonale, sprijinul în formarea aptitudinii de a menţine autonomie în concordanţă cu o doză sănătoasă de conformism social; oferă suport afectiv, deşi rolul ei în organizarea existenţei materiale a copilului nu poate fi neglijat.

Dezvoltarea socială a adolescentului beneficiază mult de un tată accesibil, atent şi de nădejde, care-i insuflă un sentiment de încredere şi siguranţă. Importanţa tatălui se manifestă în suport fizic şi financiar, completat de sentimentul de grijă şi afectivitate. În familiile în care tatăl este prezent şi responsabil, copiii se simt mai siguri şi mai veseli, au mai puţine conflicte cu adulţii şi semenii. Taţii cu un potenţial educaţional relevant fixează limite rezonabile şi insistă asupra respectării lor, încurajează stabilitatea emoţională şi morală, în momente dificile oferă tărie şi statornicie familiei. Ei îndrumă copiii să studieze materii mai grele şi le cultivă primele abilităţi tehnice. De la tată adolescentul învăţa să fie sensibil la nevoile altora, să fie tandru cu sexul opus.

Drept concluzie se impune următoarea afirmaţie: adolescenţii vor parcurge favorabil etapa crizei de identitate, depăşind confuzia de rol, într-o familie fericită, cu doi părinţi implicaţi în educaţie. Din păcate, etapa contemporană este marcată de fenomenul neangajării în educaţie a unuia sau chiar a ambilor părinţi, cauzat şi manifestat în mod diferit, dar, în mare parte, condiţionat de migraţia de muncă.

Desigur, mulţi adolescenţi se adaptează cu succes situaţiei, moment care nicidecum nu ilustrează invulnerabilitatea lor. Ei sînt puternici, dar nu invulnerabili. Lipsa părinţilor le provoacă stări emoţionale dificile, îndepărtarea şi refugiul în relaţia cu prietenii, profesorii, preocupări pentru anumite domenii. Alţii se apropie mult de părintele rămas, pe care îl tratează drept egal sau confident. Însă nu toţi adolescenţii se adaptează la lipsa părinţilor. Observaţia denotă predominanţa unor reacţii emoţionale diferite la fete şi băieţi. Fetele, de regulă, îşi interiorizează reacţiile, devenind triste, extrem de grijulii (inclusiv faţă de membrii familiei), tentate să caute atenţie şi susţinere afectivă din partea altor oameni. Ţinînd cont de perioada adolescenţei şi interesele pentru viaţa sexuală, aceste stări pot fi cauza unor relaţii sexuale precoce. Băieţii se manifestă mai deschis şi devin agre-

sivi, furioşi şi neascultători – emoţii care pot condiţiona comportament delincvent.

Informaţia prezentată în continuare rezultă dintr-un studiu efectuat în februarie-mai 2007, în cadrul proiectului comun al Ministerului Afacerilor Interne al R.Moldova şi al Facultăţii de Psihologie şi Asistenţă Socială, ULIM, „Programe de cercetare şi influenţă psihosocială în cazul delincvenţei juvenile". Prin concursul inspectorilor pentru minori şi al studenţilor de la anii superiori la sectoarele de poliţie din mun. Chişinău au fost desfăşurate întîlniri, discuţii, studii de caz privind cauzele, factorii, manifestarea actelor delincvente. Propunem atenţiei cîteva rezultate.

Vîrsta delincvenţilor juvenili variază, dar prevalează cea de 14-17 ani. Devianţa comportamentală se întîlneşte mai frecvent la băieţi.

Se remarcă rolul relaţiilor cu părinţii. În majoritatea cazurilor studiate s-a înregistrat un stil educaţional defectuos:

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

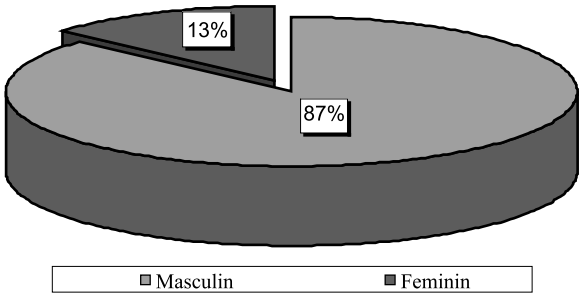
Doar 11% din adolescenţii participanţi la cercetare au menţionat comunicarea marcată de apropiere şi înţelegere a mamei şi 6,7% – a tatălui. Menţionăm ponderea destul de sporită a adolescenţilor cu un comportament delincvent care suportă absenţa unuia sau a ambilor părinţi. O bună parte dintre ei au atitudine negativă faţă de şcoală (66,7%), profesori (84,4%), colegii de clasă (55,6%), cca ¼ din ei nu sînt şcolarizaţi.

Consecinţele distorsiunilor de structură şi de funcţionalitate ale familiei se răsfrîng şi asupra condiţiei psihice a adolescenţilor, care are, de rînd cu famlia, un rol hotărîtor pentru comportament şi determinarea devianţei comportamentale.

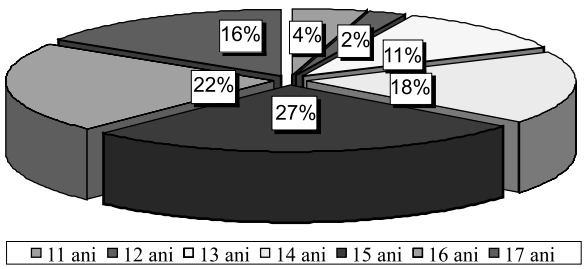
Stări psihice la minorii delincvenţi (în %)

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

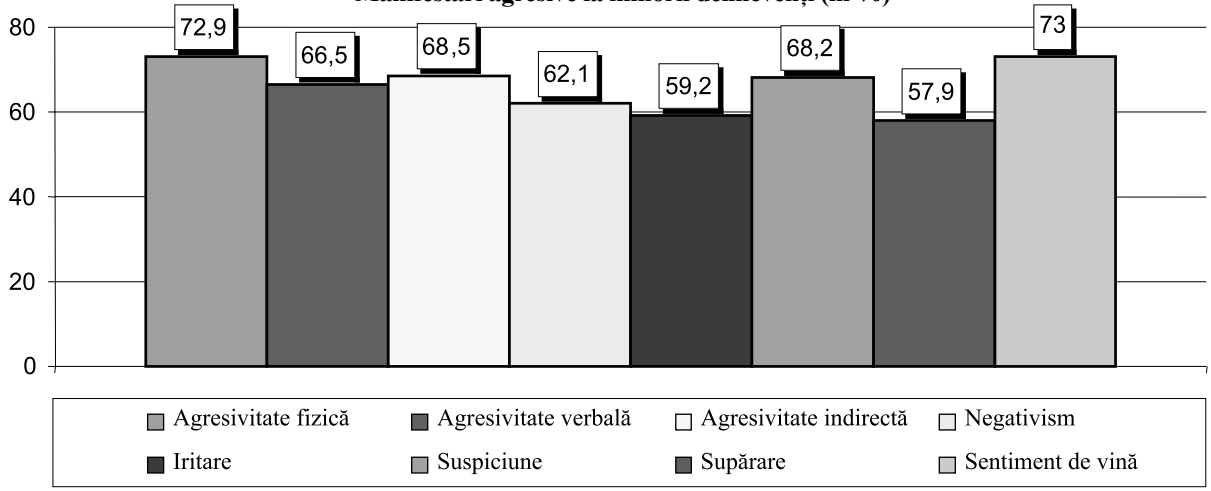
Cotele delincvenţilor juvenili după sex



Cotele delincvenţilor juvenili după vîrstă



Manifestări agresive la minorii delincvenţi (în %)



S-a identificat o cotă sporită a agresivităţii fizice, verbale, indirecte; a suspiciunii şi sentimentului de vinovăţie.

Accentuări de caracter la minorii delincvenţi (în %)

La mai mult de 13% din minorii delincvenţi studiaţi se remarcă accentuări de caracter schizoide şi psihopatice;

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

Prezentăm cîteva metode[1] care pot fi utilizate în activitatea psihologului şcolar, asistentului social, psihopedagogului în scopul identificării problemelor de formare de identitate a adolescentului.

1. Interviul adolescentului (И. А Фурманов, pp. 137, 280-315). Are la bază „Ancheta adolescentului" – metodă elaborată de A. Bandura şi urmăreşte identificarea situaţiei minorului – a comportamentului, atitudinilor, ideilor despre mediul şcolar, semeni şi familie; a rolului acestor trei areale sociale în formarea şi manifestarea lui, a anumitor probleme pe care le are în comunicarea cu profesorii, semenii, părinţii – aparte cu mama, cu tata.

2. Chestionar psihologic individual (fişă de anamneză indirectă) (И. А Фурманов, pp. 130-135). Prezintă varianta adaptată a chestionarului elaborat de A. Adler şi urmăreşte definirea condiţiilor bio-psiho-sociale în care s-a format personalitatea adolescentului, a manifestărilor unor factori perturbatori; a problemelor adolescentului în scop de organizare a activităţilor de asistenţă psihologică şi psihopedagogică.

3. Fişa de anamneză (se realizează în discuţie cu adolescentul, părinţii lui, profesorii, alţi adulţi implicaţi în educaţie) identifică dificultăţi timpurii – de ordin psihic (dezvoltare a proceselor psihice, intelectuală), fizic (probleme de sănătate, deficienţe de dezvoltare), psihosocial (calitatea relaţiilor cu semenii, cu ambianţa, cu familia, cu şcoala); dezvoltare actuală – psihică, socială, fizică, calitatea relaţiilor cu şcoala, cu semenii şi cu părinţii.

[1] Metodele au fost utilizate în cadrul proiectului „Programe de cercetare şi influenţă psihosocială în cazul delincvenţei juvenile" (validate şi aprobate pentru contextul cultural autohton).

Literatura de specialitate, precum şi cercetările proprii confirmă faptul că problemele de identitate, frecvent manifestate în devieri de comportament la adolescenţi, prezintă o frecvenţă tot mai mare, gama factorilor de risc fiind în continuă creştere pe fondul crizei de valori existente în societate. Prin dimensiunile pe care le are, fenomenul constituie o problemă socială deosebit de actuală, ceea ce reclamă studierea atentă a cauzelor, a formelor de manifestare şi a tehnicilor de prevenire şi de corecţie ale acestuia. Cauzele devierilor de comportament sînt atît de ordin social, cît şi de ordin psihologic. Din analiza sistemică a cauzelor care pot duce la structurarea devierilor de comportament am considerat ca fiind deosebit de relevantă acţiunea factorilor de provenienţă familială. Ignorarea lor poate compromite eficienţa actului educaţional de prevenire şi de corecţie a conduitei deviante.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

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

Recenzent:
dr., conf. univ. Mihai ŞLEAHTIŢCHI



Protecţia socială a copiilor rămaşi fără îngrijire părintească

Veronica **MIDARI**
"EveryChild", Moldova

Ce frumoasă este copilăria! Ce impresii plăcute aduce fiecare vacanţă, fiecare realizare la şcoală sau pe terenul de joacă, prima simpatie pentru băiatul sau fata cu care stai în bancă sau cu care vorbeşti la telefon ore întregi despre tot felul de nimicuri. Aşa trebuie să fie copilăria, cu anumite responsabilităţi, dar şi cu trăiri pozitive. Din nefericire, nu pentru toţi copiii aceste lucruri sînt reale, nu pentru toţi această perioadă din viaţă este legată doar de responsabilitatea de a învăţa, de a ajuta părinţii în gospodărie. Pentru o bună seamă dintre ei, viaţa este şi obligaţia de a face piaţa, a achita serviciile comunale, a îngriji de fraţii mai mici, a munci în cîmp sau chiar pentru a cîştiga un ban cu care şi-ar procura strictul necesar. Acest fapt se datorează migraţiei masive a părinţilor, în căutarea unui loc de muncă ce ar putea să le susţină existenţa.

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

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

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

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

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

– în republică sînt 68 de instituții rezidențiale (63 – în subordinea Ministerului Educației și Tineretului, 2 – a Ministerului Protecției Sociale, Familiei și Copilului, 2 – a Ministerului Sănătății și 1 – în subordinea Direcției Municipale pentru Protecția Drepturilor Copiilor);
– în anul 2006, de această formă de îngrijire au beneficiat 10.028 copii (raportul MET, 2006) în instituțiile sociale aflate în gestiunea Ministerului Educației și Tineretului și 678 copii în instituțiile Ministerului Protecției Sociale, Familiei și Copilului; în 2004, de instituționalizare au beneficiat 12.016 copii (baza de date a copiilor din școlile de tip internat a MET, 2004) în instituțiile sociale ale Ministerului Educației și Tineretului și 390 copii în instituțiile Ministerului Sănătății;
– resursele financiare alocate acoperă doar o parte din nevoi, fiind folosite, în primul rînd, pentru achiziționarea hranei, îmbrăcămintei și altor obiecte de primă necesitate;
– majoritatea copiilor din instituțiile rezidențiale au părinți în viață, 70 la sută dintre ei sînt lipsiți temporar de îngrijirea părintească și numai 5 la sută sînt orfani;
– la momentul plasamentului în instituția rezidențială, majoritatea copiilor au vîrsta cuprinsă între 7 și 10 ani. Doi la sută sînt de vîrstă mai mică de 2 ani;
– a cincea parte din copiii instituționalizați pierd contactul cu familia biologică;
– mulți copii, în special cei cu dizabilități, sînt plasați la distanțe mari de la locul de baștină;
– durata medie a plasamentului în instituțiile rezidențiale este de 7-8 ani;
– 80 la sută din copiii instituționalizați se află în sistemul rezidențial pe motiv de sărăcie;
– condițiile de trai ale copiilor în instituțiile de îngrijire rezidențială rămîn a fi dificile, fapt ce se datorează, în special, alocării insuficiente și utilizării neadecvate a resurselor financiare.

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

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

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

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

Semnificativ în soluţionarea situaţiei copiilor aflaţi în dificultate este şi rolul specialistului pentru protecţia drepturilor copilului din cadrul DGÎTS şi al specialistului în problemele familiilor cu copii în situaţie de risc din cadrul Secţiilor asistenţă socială şi protecţia familiei. Ei pot susţine părinţii în perfectarea documentelor pentru instituirea tutelei pe una din rudele sau cunoştinţele familiei, care va purta responsabilitatea pentru copil. Bineînţeles, nimeni nu poate substitui părintele, nimeni nu poate înlocui dragostea şi mîngîierea mamei, capacitatea ei de a înţelege ce se petrece în sufletul lui. Relaţia părinte-copil este una specială, cu precădere în perioada de formare a personalităţii. Copilul trebuie să înţeleagă de ce părintele pleacă de acasă, de ce face această alegere, că nu a fost abandonat. Să nu credeţi că este prea mic pentru a conştientiza decizia părintelui, care a recurs la acest pas pentru a scoate familia din dificultate.

Părinţi, dacă doriţi să aveţi copii buni, inteligenţi, cu care să vă puteţi mîndri, care să vă respecte şi să vă fie un sprijin la bătrîneţe, faceţi în aşa fel încît ei să aibă o copilărie fericită!

Migraţia reglementată şi cea nereglementată



Jana **COSTACHI**

Organizaţia Internaţională a Muncii

În toate statele lumii, inclusiv în R. Moldova, migraţia de muncă, denumită şi migraţie economică, este condiţionată de necesitatea şi aspiraţia cetăţeanului de a trăi mai bine. Migraţia de muncă înseamnă accesul de alternativă la o muncă în condiţii decente, cu posibilitatea de a-şi satisface, prin remunerarea obţinută, nevoi fundamentale ori primare. Sub acest aspect, migraţia de muncă va comporta neapărat tendinţe practic similare în lumea întreagă, de la ţări cu probleme economice pronunţate spre ţări cu un nivel de viaţă mult mai înalt.

Migraţia este favorizată de un factor de natură externă – unele state dezvoltate înregistrează îmbătrînirea populaţiei şi, respectiv, lipsa forţei de muncă, astfel devenind un factor foarte atractiv pentru cetăţenii din ţările de origine. În ţara de origine, migraţia este determinată de factorul intern – dorinţa cetăţeanului, aflat într-un declin economic, de a trăi mai bine, el neavînd altă soluţie decît să-şi vîndă forţa de muncă pentru o remunerare satisfăcătoare. Aceste procese sînt dictate de piaţa internaţională a muncii, ghidată de cererea şi oferta forţei de muncă, prin caracteristicile sale specifice. Practic, ne aflăm într-un proces de globalizare în care nu mai există graniţe sau spaţii închise şi cetăţenii pot să se deplaseze mult mai uşor dintr-un stat în altul, pot să acceseze mai liber piaţa muncii dintr-o altă ţară.

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

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

Migraţia reglementată presupune posibilitatea deplasării dintr-o ţară în alta în baza unui contract individual de muncă, în care condiţiile de angajare, nivelul de remunerare şi perioada aflării peste hotare sînt cunoscute pînă la momentul plecării. Existenţa unui contract permite cetăţeanului să cunoască exact pentru cît timp pleacă, periodicitatea în care îşi va putea vedea familia, volumul de muncă de realizat şi banii pe care îi va cîştiga.

În cazul migraţiei nereglementate, cetăţeanul se deplasează cu orice tip de viză, numai nu cu cea de muncă. Pleacă iniţial cu intenţia de a lucra, însă, intrînd pe teritoriul ţării cu un alt statut decît cel al migrantului de muncă, are acces doar la ţara de destinaţie, excluzînd accesul la piaţa de muncă a acesteia, ratînd, practic, posibilitatea încheierii unui contract de muncă. Caracterul nereglementat al muncii este caracterizat, în primul rînd, prin faptul că cetăţeanul pleacă pentru o perioadă nedeterminată şi se

află în imposibilitatea de a părăsi ţara de destinaţie din proprie iniţiativă, deoarece se alege cu aşa-numitul deport în paşaport, adică interdicţia de a mai intra pe teritoriul respectivei ţări pe o perioadă foarte îndelungată, motiv pentru care cetăţeanul acceptă să lucreze în străinătate în condiţii uneori inumane şi indecente. În al doilea rînd, remunerarea este mult mai proastă. Migranţii noştri menţionează următorul lucru – din momentul în care şi-au perfectat actele, deci au intrat într-o relaţie legală cu statul de destinaţie, remunerarea lor creşte cu cel puţin 40 la sută. Şi, în al treilea rînd, este vorba de afectarea sănătăţii, ce se poate produce din 3 motive. Primul îl constituie caracterul muncii, care solicită uneori eforturi nebănuite anterior, acceptarea oricăror tipuri de lucrări în scopul obţinerii unei remunerări satisfăcătoare. Alt motiv îl reprezintă condiţiile de muncă, de care cetăţenii noştri nu sînt conştienţi atunci cînd părăsesc baştina. Ei nu conştientizează ce înseamnă să lucrezi pe plantaţii fără zile de odihnă, la 40-60 de grade căldură, sau în sere închise, la culesul căpşunelor. Al treilea motiv – imposibilitatea accesării unor servicii de sănătate existente în comunitatea în care lucrează datorită caracterului ilegal al aflării persoanei în statul respectiv şi fricii de deport sau denunţ către organele de poliţie, la care se poate aştepta oricînd din partea patronului.

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

Asumîndu-şi riscul plecării nereglementate, migrantul, de obicei, invocă o absenţă de scurtă durată cu revenirea imediată după agonisirea unei sume de bani, dar intră într-un cerc vicios în care banul cîştigat solicită mult mai mult timp decît a presupus iniţial. Drept consecinţă, sînt abandonaţi copiii şi, de regulă, la vîrsta cînd participarea părintelui în educarea lor este extrem de importantă şi necesară, cînd se dezvoltă ca personalitate şi îşi formează un sistem de valori, cînd trebuie să ia o decizie privind lumea în care doreşte să trăiască. E perioada cînd copilul trebuie să-şi dea seama cum ar putea influenţa personal această lume. Modelul părinţilor care l-au părăsit numai datorită banilor creează o opţiune absolut greşită pentru universul în care copilul creşte şi asimilează sistemul de valori.

În multe cazuri, tragediile adevărate înregistrate la nivel de familie sînt condiţionate de comunicarea perturbată între părinţi şi copil. Pentru a-şi putea scuza, într-un fel, lipsa din viaţa copilului, părinţii completează acest gol al comunicării prin lucruri absolut inutile: haine şi telefoane scumpe, bani de buzunar extraordinar de mulţi. Încercînd să-şi justifice absenţa, ei distorsionează educaţia copilului: acesta înţelege că poate obţine multe fără a depune vreun efort, că este cineva care le asigură pe toate. Este o tratare greşită, o falsă iluzie că banul poate îndreptăţi lipsa de comunicare. Cel mai greu de estimat este sistemul de valori în care au fost şi sînt crescuţi copiii migranţilor şi opţiunea acestora pentru viitorul lor. Ei n-au avut imaginea mamei care vine de la muncă obosită şi care are nevoie de linişte, de grijă şi de participarea copilului. Generaţia în creştere riscă să devină una care ştie doar să consume. E un mare semn de întrebare, ce sistem de valori vor perpetua aceşti copii, ce cale vor lua?! Este puţin probabil să accepte ideea că în viaţă poţi obţine ceva doar dacă munceşti mult, iar munca nu înseamnă neapărat numai un efort fizic, aşa cum a depus şi continuă să depună majoritatea părinţilor în străinătate.

Munca se poate manifesta şi printr-un efort intelectual. Pe an ce trece, remarcăm degradarea celor ce se înscriu la facultate; abilităţi intelectuale mult mai scăzute; lipsa de interes, de motivaţie şi dorinţă; capacitatea redusă de participare socială, neputinţa de a-şi contura un viitor. Este o consecinţă a neexistenţei, în preajmă, a modelelor adulţilor, pierdute undeva în străinătate, pe care nu le-au avut lîngă ei, pe care nu le-au simţit zi cu zi.

Educaţia înseamnă participare şi supraveghere zilnică, monitorizare consecventă a copilului – cît de mult a progresat ori a regresat, ce abilităţi posedă, ce aptitudini îi dezvoltăm şi ce fel de dorinţe nesăbuite descurajăm. Şi dacă nu e nimeni care să-l ajute să păşească pe drumul corect, să se orienteze în propria carieră, pornind de la aptitudinile sale, atunci el se trezeşte într-o mişcare haotică a unor aspiraţii, lucruri la modă spre care tinde pentru că tind toţi. În grupurile ţintă, ai căror reprezentanţi sînt adolescenţi cu un grad sporit de risc, însumînd prostituţia, folosirea drogurilor, delincvenţa juvenilă, un procent extrem de mare îl alcătuiesc copiii ai căror părinţi sînt plecaţi, unul sau ambii.

Migraţia înseamnă un element important în asigurarea dezvoltării oricărui stat datorită remitenţelor, datorită accesului la noile tehnologii şi la o societate în care într-adevăr democraţia contează. Adevărata democraţie concetăţenii noştri abia acolo o învaţă, realizînd noţiunea de muncă decentă, corect evaluată şi remunerată. Deşi sînt multe elemente care îi atribuie migraţiei un rol determinant în dezvoltarea societăţii, efectele negative sînt extrem de drastice pentru ţările de origine, în cazul în care nu se încearcă a plasa migraţia din caracterul ei nereglementat în cel reglementat.

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

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

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

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

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

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

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

Cartea a fost inspirată din viață și din experiența unor oameni reali – adolescenți și adulți din orașul Chișinău și din raionul Călărași. Întrebările și răspunsurile sînt despre *cum* îi ajută pe copii cu sfaturi și exemple: cum să-și conducă emoțiile; cum să comunice cu părinții, cum să-și construiască relațiile cu prietenii; cum să-și administreze banii; cum să-și folosească timpul; cum să fie în siguranță; cum să acționeze în caz de accidente; cum să ceară și să ofere ajutor.

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



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

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

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

CUM SĂ CERI ŞI SĂ OFERI AJUTOR

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

– Cine nu le are?

– Toți avem probleme şi toți trecem prin „greutăți”. Depăşim unele dificultăți mai uşor, pentru altele avem nevoie de ajutor. Dar sînt probleme în fața cărora te pierzi şi nu ştii ce să faci.

– Ce să faci? Să respiri adînc, să reciteşti primul capitol din cartea „Singur acasă”, cel despre emoții şi... să vorbeşti cu cineva.

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

– Se spune că, dacă recunoşti cuiva că ai o problemă, ai şi rezolvat-o pe jumătate...

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

– Şi dacă un prieten are nevoie de ajutor?

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

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

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

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

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

– Şi dacă problemele prietenului meu sînt prea dificile?

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

– Uneori toată lumea îți dă sfaturi.

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

– Adică să nu ținem cont de opiniile celorlalți?

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

– Asta-i un fel de concluzie?

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Fiecare capitol al cărții este însoțit de exemple cu



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

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

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

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

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

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

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

Un viitor pentru copiii noştri

Proiect în acțiune

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

Liceul Teoretic din s. Mingir, r. Hînceşti

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

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

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

Situația din Mingir nu diferă de cea din alte comunități: copii ce se bucură de susținere materială, însă sînt lipsiți de dragoste parentală. Avem, în realitate, copii nemotivați pentru învățătură, pe ai căror umeri a fost lăsat un volum mare de responsabilități – supravegherea şi asistarea fraților mai mici, pregătirea lecțiilor, efectuarea treburilor din gospodărie (munci agricole, îngrijirea animalelor), menajul şi, bineînțeles, ajutorul, de multe ori exagerat, acordat persoanelor în tutela cărora se află.



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

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

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



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

Acțiunile întreprinse au evidențiat faptul că școala este pilonul cel mai rezistent și cea mai importantă verigă dintre părinți și comunitate. În cadrul proiectului "Un viitor pentru copiii noştri" a participat, oferindu-şi ajutorul în organizarea activităților, Elena Bordei, elevă în clasa a XII-a. Ea înțelege poate mai bine ca alții drama acestor copii, pentru că are colegi și prieteni, ai căror părinți sînt plecați. Elena are un sfat pentru părinții care s-au reîntors acasă sau care vor să plece: "*Nu plecați! Opriți-vă! De voi depinde viitorul copiilor voştri! De voi depinde modul lor de gîndire şi acțiunile pe care le vor întreprinde! Cîştigul financiar nu va acoperi niciodată anii nepetrecuți alături de rodul dragostei voastre!*".

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

Scrisoare pentru mama

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

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

(Elena, cl. a V-a)

Scrisoare către părinți

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

(Mihaela, cl. a V-a)

Liceul Teoretic din s. Ochiul Alb, r. Drochia

Liceul Teoretic din satul Ochiul Alb, r. Drochia, este unul dintre centrele comunitare din cadrul proiectului „Un viitor pentru copiii noştri". Conducătorul local al proiectului este Viorica Țîlea, psiholog școlar, sprijinită de directorul liceului, Valentin Iacovlev – "*...pentru că sîntem o familie şi trebuie să fim uniți*". Aşa şi este! La realizarea proiectului este implicată o echipă de cadre didactice, de la învățători pînă la director, care în anul de învățămînt 2006-2007 s-a oferit să ia dirigenția în clasa a X-a, organizînd cu plăcere şi activități prezentate în ghidul „Învăț să fiu". În liceu studiază 450 de elevi, dintre care jumătate fac parte din familii parțial dezintegrate şi 100 au ambii părinți plecați. Aceşti copii constituie o categorie aparte, care merită toată atenția societății pentru luare de atitudine: copii abandonați, neglijați emoțional, crescuți de unul dintre părinți, de bunici, de rude, de tutori, de persoane străine. Au satisfacția unei vestimentații de calitate, a unei alimentații mai bune, îşi pot procura cele necesare şi mai puțin necesare, dispun de suficienți bani de buzunar, dar sînt lipsiți de dragostea părintească, fapt care nu rămîne fără repercusiuni în dezvoltarea personalității. Discutînd cu Viorica Țîlea şi cu Valentin Iacovlev, am rămas plăcut surprinsă de devotamentul şi responsabilitatea față de ceea ce realizează, căci în această instituție se pune suflet în ceea ce se face,



existînd spiritul comunitar. Un număr mare de elevi apelează la sfaturile profesorilor şi diriginţilor, acceptîndu-le rolul de consilieri. În pofida faptului că părinţii nu pot contribui la educaţia copiilor, rudele acestora îi ajută să depăşească problemele provocate de plecări. "*Nu există infracţiuni în rîndul acestor copii – reacţii potenţiale ce ar putea să apară ca rezultat al furiei, vinovăţiei – elemente parvenite atunci cînd copilul se simte abandonat",* susţine Valentin Iacovlev. "*Nu există bariere psihologice de comunicare profesor-elev. Cu ajutorul ghidului, organizăm activităţi prin care încercăm să descoperim individualitatea copilului, să ne apropiem de lumea lui lăuntrică*", menţionează Viorica Tîlea. La Ochiul Alb, numărul familiilor cu un singur părinte prevalează asupra celor din care au plecat ambii părinţi. "*Avem cazuri în care lipsesc ambii părinţi, lăsînd acasă trei copii: primul în cl. a XII-a, al doilea într-a VIII-a şi al treilea în cl. I. Băiatul cel mare are grijă de gospodărie, construieşte o anexă şi nu uită în fiecare dimineaţă să-i împletească cosiţele surioarei mai mici*". Copiii, ai căror părinţi sînt plecaţi peste hotare, încep o viaţă independentă mult prea devreme, fapt care lasă o amprentă negativă asupra sănătăţii lor psihice, modificîndu-le radical valorile, atitudinea faţă de sine şi faţă de lume. În plan social, economic şi psihologic, viaţa şi relaţiile lor sînt profund afectate. Iată ce spun unii copii la acest capitol: "*mă simt trist, singur şi mi-e frig în permanenţă*"; "*...în fiecare zi trebuie să gătesc pentru fraţii mei, să spăl vasele şi rufele, să am grijă de animale şi să întreţin curăţenia în casă*".

"*Părinţii muncesc pentru a-şi creşte copiii, fiind conştienţi de faptul că sînt sprijinul acestora. Noi însă sîntem obligaţi să menţinem randamentul reuşitei şcolare, în pofida tuturor deficienţelor. Îi vizităm acasă, monitorizăm situaţia şi, spre satisfacţia noastră, atestăm că suportul moral pe care îl acordăm este acceptat de ei",* remarcă Viorica Ţîlea. Valentin Iacovlev menţionează că a organizat şedinţe ale consiliului local, deoarece "*uneori mergem braţ la braţ cu autorităţile locale, alteori sîntem în contradicţie, pentru că şcoala are permanent nevoie de bani. Primarul, fost profesor, ştie care sînt necesităţile noastre.*" În cadrul acestor şedinţe, au avut loc dezbateri asupra: planului de realizare a reparaţiei şcolii (lucrările au fost deja finisate); uniformei şcolare, pentru a lichida diferenţa dintre copiii ai căror părinţi sînt acasă şi cei care îi au plecaţi, aceştia din urmă permiţîndu-şi haine dintre cele mai luxoase, problemelor legate de organizarea discotecilor: s-a insistat ca acestea să se termine înainte de miezul nopţii. "*Copiilor cu părinţii plecaţi le permite buzunarul să stea pînă dimineaţă. În consecinţă, sînt incapabili să facă faţă orelor la şcoală*". Viorica Ţîlea organizează anual seminarii psihologice cu cadrele didactice. Chiar de la începutul proiectului, cu ajutorul ghidului „Învăţ să fiu", îi antrenează pe profesori într-un program strategic de depăşire a crizei provocate de plecarea părinţilor în căutarea unei vieţi mai bune. Iată cîteva activităţi: *Portretul dispoziţiilor* (cl. I); *Diminutivele numelui meu, Ştii să faci complimente?, Cît de convingător poţi să fii* (cl. II); *De-a salutul* (cl. III); *Îmi reuşeşte relaţia cu..., La cine apelez, dacă…, Sînt şi eu o rămurică a unui pom* (cl. IV); *Eu aş …, Reţete* (cl. V); *Alegere şi consecinţe, Universul copilului* (cl. VI); *Dilema lui Andrei, Sînt voluntar în comunitatea mea*; *Noi peste trei ani*; *Spunem "Nu" alcoolului şi ţigărilor!, Cercul meu relaţional, Cunoaşte riscurile* (cl. VII); *Ce reprezintă un conflict, Galeria succesului, Decizii de grup* (cl. VIII); *Arborele succesului în carieră, Băieţi şi fete, Mituri* (cl. IX); *Fereastra casei, Balul bobocilor, Istoria vieţii, Obiecte de studiu şi profesii* (cl. X); *Steaua respectului de sine* (cl. XI); *Marketing profesional, Motive şi influenţe, factori în alegerea carierei*, *Nevoile mele* (cl. XII).

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

Liceul Teoretic din s. Albineţul Vechi, r. Făleşti

La Liceul Teoretic din s. Albineţul Vechi am reuşit să discut cu Olga Stolovei, responsabilă de implementarea proiectului "Un viitor pentru copiii noştri".



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

– Problema ne-a preocupat în permanenţă, întrucît sîntem martori ai suferinţelor copiilor lipsiţi de atenţia şi dragostea de mamă. Nu dorim să fim doar nişte observatori pasivi. Ne străduim zilnic să le acordăm suport, în intenţia de a le facilita integrarea socială. Familia este mediul în care are loc dezvoltarea psihică a individului, rolul acesteia fiind primordial. Părinţii

ar trebui să conştientizeze rolul educativ al familiei. Abilităţile, trăsăturile de caracter şi personalitatea se conturează din primii ani de existenţă, cînd copilul se află sub permanenta influenţă a părinţilor, astfel formîndu-şi deprinderile de viaţă rîvnite.

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

– Ei se confruntă cu o problemă gravă şi destul de frecventă – lipsa sprijinului moral din partea celei mai importante persoane din viaţa copilului, de la care acesta aşteaptă oricînd o povaţă, un punct de reper. Cine altul l-ar putea ajuta să găsească răspuns la veşnica întrebare: ce să mai fac? Acum, întrebările ce survin sînt adresate diriginţilor. Profesorii şi diriginţii le-au devenit a doua mamă. Nu am avut copii care să se izoleze sub presiunea impactului moral provocat de stresul prin care au trecut. Ei sînt foarte descurcăreţi, mai avantajaţi, într-o anumită măsură, faţă de copiii ai căror părinţi nu sînt plecaţi – au sprijin material (haine bune, rechizite dintre cele mai scumpe, calculatoare, biciclete, telefoane mobile), sînt asiguraţi financiar. Spre regret, fiind lăsaţi în grija bunicilor sau a tutorilor, ei dispun de mai multă libertate, devenind iresponsabili faţă de cerinţele şcolare şi nu numai. Sînt într-o permanentă căutare de comunicare şi contacte noi. Dispunînd de sume exagerate de bani, grupul lor de amici este alcătuit, de regulă, din copii de vîrste mai mari, uneori cu conduite inadecvate.

3. *Care este randamentul lor şcolar?*

– Am atestat doar regrese, respectivii copii acordînd prioritate distracţiei, calculatorului, jocurilor pe Internet, discotecilor, barurilor şi, mai puţin, activităţilor şcolare. Îi caracterizează iresponsabilitatea, incompetenţa în cheltuirea banilor, conduita neadecvată, indiferenţa faţă de sacrificiul părinţilor, fiind confuzi, nesiguri pe sine pe cei din jur. Marcaţi de plecarea părinţilor, conştientizînd că aceştia nu vor reveni curînd, ei devin mai retraşi, depresivi, îşi exprimă cu greu sentimentele, generînd o adevărată barieră în calea progresării şi sporirii randamentului şcolar.

4. *Cum reuşiţi să soluţionaţi această problemă?*

– Prin munca asiduă a profesorilor cu fiecare elev în parte, aplicînd abordarea pedagogică individuală şi acceptîndu-l aşa cum este el. Îi implicăm în anumite activităţi de recuperare, ei necesitînd susţinerea şi compasiunea adulţilor în a depăşi momentele de criză care le sînt date să le cunoască la o vîrstă fragedă, momente care i-ar putea marca pentru toată viaţa, deoarece sînt generatoare de emoţii şi trăiri negative.

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

– Nu-i abordăm diferit. Ne străduim să-i integrăm în colectiv în aceeaşi măsură ca şi pe ceilalţi elevi. Încercăm să reducem discrepanţele dintre ei şi semenii lor care se bucură zilnic de prezenţa părinţilor. Integrarea în comunitate depinde de imaginea copilului şi a familiei. În unele cazuri, odată cu plecarea părinţilor, are de suferit reuşita lor şcolară. Unii nu învaţă, fiind siguri că vor urma studii pe bază de contract, alţii nu se văd studenţi, ci departe, lîngă mama şi tata. Însă o parte dintre ei, chiar dacă e mai puţin numeroasă, depun eforturi şi învaţă bine pentru a nu-şi dezamăgi părinţii.

6. *Ce modalităţi de lucru aplicaţi în activităţile cu aceşti copii?*

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

7. *Aţi reuşit să organizaţi activităţi cu părinţii plecaţi, să-i implicaţi în soluţionarea acestei probleme care tinde să devină una majoră?*

– Cu părinţii întreţinem doar legătură telefonică. Diriginţii contactează cu fiecare dintre ei. Totodată, comunicăm permanent cu bunicii sau tutorii, în grija căror au fost lăsaţi copiii, le aducem la cunoştinţă situaţia şcolară, dificultăţile cu care se confruntă copiii, anumite doleanţe pe care ei nu îndrăznesc să le spună, dar pe care le sesizăm noi etc. Îi invit pe bunici sau tutori la toate şedinţele.

8. C*um utilizaţi ghidul „Învăţ să fiu” în instituţia dvs.?*

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

Nu îndrăznim să influenţăm părinţii. Avem însă cazuri cînd, după discuţiile ce le-am purtat, cîţiva dintre ei nu au mai dorit să plece. De aceea, considerăm colaborarea profesorilor cu părinţii drept una eficientă. Acţiunile pe care le-am întreprins au dat roade – decizia corectă a părinţilor de a nu-şi mai părăsi copiii.

Consemnare: Inga MĂLAI

O societate sănătoasă începe cu o familie armonioasă



Mariana **MARIN**
Liceul Teoretic "G. Călinescu", mun. Chișinău

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

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

Activitatea desfăşurată în clasa a III-a „E" a Liceului Teoretic "G. Călinescu" din mun. Chişinău s-a axat pe obiectivul-cadru: *Formarea atitudinilor şi comportamentului responsabil pentru un stil de viață de calitate* (Curriculum de dirigenție, clasele primare, proiectul IŞE) şi a tins spre realizarea următoarelor obiective de referință:

- identificarea imaginii proprii despre rolul şi importanța familiei în viața personală;
- interiorizarea unui sistem valoric afectiv propriu creat în baza conceptului de *familie armonioasă.*

Nivelul experienței la tema dată:

- elevii trebuie să cunoască informații elementare despre familie ca nucleu al societății;
- elevii memorează (compun) din timp o poezie despre familie;
- elevii selectează în prealabil o fotografie cu familia lor.

Aspecte de motivare:

- intrinsecă – prin intermediul experimentului didactic (filozofia vieții) se va urmări comprehensiunea ideii despre armonizarea familiei;
- extrinsecă – activitățile de parteneriat vor stimula cooperarea între elev şi părinte prezent la oră şi vor favoriza o nouă comunicare între membrii familiei.

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

Colaborare: Angela Cutasevici, învățătoare, Liceul Teoretic „Gh. Asachi", mun. Chişinău; Petruța Aurora Grecu, învățătoare, Şcoala Generală nr. 11, Hunedoara, România.

Credit fotografic: Portalul profesorului modern www. didactic.ro.; "Învăț să fiu". Ghid pentru psihologi şcolari, diriginți, profesori, Chişinău, 2006; Album de familie: Mariana Marin.

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

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

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

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

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

Grupul III: **Omul seamănă cu pomul.** Pomul creşte numai dacă este udat, îngrijit şi iubit. Şi copilul creşte alături de părinții săi, dacă este iubit şi îngrijit la timp.

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

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

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

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

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

- „Deşi părinții deseori strigă la mine, totuna îi iubesc. Ştiu că dacă mi-ar explica, aş înțelege şi oricum i-aş iubi." (Elevul şi-a permis o astfel de destăinuire, dat fiind faptul că părinții lui au lipsit de la ora de dirigenție).
- „Cine mă va îmbrăca, mă va încălța, mă va hrăni?" (Sesizăm rolul părintelui de furnizor material, insuflat chiar de părinte).
- „Părinții ne cresc şi pentru ca cineva să le aline bătrînețile. Noi nu putem fără ei, dar nici ei fără noi."
- „Poți să te descurci, dar numai părinții ne sfătuiesc cum e mai bine."
- „La casa de copii sînt de toate, dar nu şi sărutul drag al părintelui. Atunci cum poți crede că e bine fără părinți?"

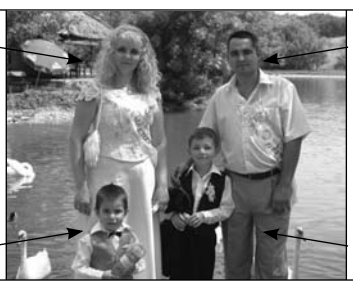
Răspunsurile părinților la întrebările „reporterilor" au servit drept stimulente pentru experiența de viață ulterioară:

- „Familia e locul unde poți să-ți tămăduieşti sufletul, unde apropiații te ajută fără să aştepte ceva de la tine. Mulți nu înțeleg aceasta şi apelează la străini, destăinuindu-şi gîndurile, deschizîndu-şi sufletele. Cel mai important lucru este să le spui zilnic celor din casă că îi iubeşti, să-i întîmpini cu un sărut, cu o îmbrățişare, să le repeți cu orice ocazie că apreciezi ceea ce fac."
- „Părinții, frații sînt persoanele care se gîndesc mereu la tine. Societatea este dură, deşi poporul nostru e generos."
- „Deşi părintele uneori te ceartă, o face mai mult din dragoste. În felul acesta am crescut şi noi oameni cumsecade, am creat familii, v-am dat viață vouă, vă educăm avînd ca model experiența din copilărie, dojana părinților noştri – bunicii voştri. Trebuie să fiți ascultători şi să ne arătați respect, prin cunoştințele aduse de la şcoală, prin bunele maniere deprinse la ore, prin grija față de rude etc. E adevărat, de multe ori venim iritați de la serviciu, iar vocea noastră pare a fi mai ridicată. Trebuie să ştiți însă un secret: în asemenea cazuri, veniți cu un pupic dulce şi noi, părinții, uităm de toate grijile care ne macină."

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

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

Sînt copil ca fiecare
Şi mă joc mereu,
Jucăria cea mai mare
Este tatăl meu.
Şi cînd tata nu-i acasă
Ci-i altundeva,
Jucăria cea frumoasă
Este mama mea,



Şi cînd mama şi cu tata
Sînt plecați de-aici
Pentru joc, să țineți seama,
Am nişte bunici.
Scumpă mamă, dragă tată,
Roata nu stă-n loc,
Că voi fi şi eu odată
Jucărie-n joc.

Prezentarea filelor de album a provocat emoţii plăcute, întrucît fiecare cuplu a încercat să le aducă la cunoştinţa publicului într-un mod original. Expunerea experienţei despre familia proprie a constituit un debut pentru mulţi elevi şi părinţi. Efectul acestei secvenţe s-a înscris sub semnul „avantajului".

Pentru etapa de reflecţie am optat în favoarea experimentului cu materiale din natură „Familia, pietrele şi nisipul", care a constat din următoarele: a) Se ia un vas transparent şi se pun în el pietre mari (cu diametrul aproximativ de 5 cm). Elevii sînt întrebaţi dacă vasul este plin (Elevii răspund DA.); b) Se toarnă în vas pietricele mici. Întrebaţi din nou dacă vasul este plin, elevii vor răspunde afirmativ; c) Se ia un pumn de nisip şi se toarnă în vas, umplînd toate spaţiile libere. Se întreabă elevii dacă vasul e plin; d) Se concluzionează: Aşa e şi cu viaţa noastră.Pietrele mari sînt lucrurile importante: *familia, partenerul, sănătatea şi copiii*, lucruri care, chiar dacă totul e pierdut şi numai ele rămîn, viaţa voastră tot este completă. Pietricelele sînt celelalte lucruri care contează: *slujba, casa* şi *maşina*. Nisipul reprezintă *lucrurile mici* care completează restul. Dacă puneţi în vas mai întîi nisipul, nu mai rămîne loc pentru pietrele mari şi pietricele. La fel decurge şi viaţa voastră: dacă vă consumaţi timpul şi energia cu lucruri mici, nu veţi lăsa loc pentru lucruri importante. Fiţi atenţi la lucruri care sînt esenţiale pentru fericirea voastră. Jucaţi-vă cu copiii, faceţi-va timp pentru odihnă, aveţi grijă de sănătate, bucuraţi-vă de momentele petrecute împreună. Veţi reuşi să mergeţi la şcoală, să faceţi curat în casă, să daţi o petrecere sau să duceţi gunoiul. Aveţi grijă, în primul rînd, de "pietrele mari", de lucrurile care într-adevăr contează. Stabiliţi-vă priorităţile, restul este doar "nisip".

Sunetul clopoţelului ar fi trebuit să aducă multă veselie, reacţia însă a fost una neaşteptată. Fiecare copil îşi ţinea strîns de mînă părintele şi mai aştepta ceva. Dar ...ne aşteaptă casa, sînul familiei cu multe clipe fericite.

Marele pedagog J.-J. Rousseau spunea: „Lucrul cel mai important este să vă cunoaşteţi copilul", or, lecţia la care am fost şi învăţătoare, şi părinte (copilul meu fiind elevul meu) m-a făcut să constat că prea puţin comunicăm cu propriul odoraş. Reveniţi, ori de cîte ori aveţi ocazia, la rugămintea asiduă a copilului vostru, pentru a pune pe cîntar şi a alege valorile:

"Eu sînt copilul,
Tu ţii în mîinile tale destinul meu,
Tu determini, în cea mai mare măsură,
dacă voi reuşi sau voi eşua în viaţă!
Dă-mi, te rog, acele lucruri care
să mă îndrepte spre fericire,
Educă-mă, te rog, ca să pot fi
o binecuvîntare pentru lume!"

(Familiei mele – Child's Aopels).

Cîntecul de leagăn – modalitate de comunicare cu copiii mici



Maria **VASILIEV**

Universitatea Tehnică din Moldova

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

Am realizat un studiu pe un eşantion nu prea impunător de subiecţi (268 de mame cu vîrsta cuprinsă între 18-54 ani), dar suficient pentru a evidenţia în ce măsură se recurge la această modalitate de interacţiune cu copiii mici. Componenţa eşantionului selectat s-a caracterizat prin diferenţe de vîrstă, nivel de studii şi origine socială. Rezultatele obţinute au reliefat următoarele: doar 37% din mame au cîntat sau cîntă copiilor cîntece de leagăn. Dintre acestea, 27,6% au depăşit vîrsta de 30 de ani, iar 19,4% sînt mame tinere (18-25 ani), care aveau la momentul chestionării copii mici. Multe dintre tinerele mămici au menţionat că nu cunosc cîntece de leagăn şi nu consideră necesar "să adorm copilul prin intermediul cîntecului". Datele înregistrate ne permit să concluzionăm că:

a) obişnuiesc să folosească acest mod de comunicare cu copiii mamele cu un nivel de studii mai înalt;
b) mai frecvent cîntă şi cunosc cîntece de leagăn mamele din mediul urban;
c) acest mod este folosit aproape în exclusivitate în comunicarea cu micuţii doar în primele 8-9 luni de viaţă;
d) se atestă tendinţa de ignorare de către tinerele mame a cîntecului de leagăn;
e) cu mai multă pasiune despre valoarea cîntecului de leagăn vorbesc bunicile şi mamele cu experienţă bogată în educaţia copiilor.

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

Chiar din primele zile de viaţă, copilul are nevoie să se simtă protejat şi iubit. Legănatul îi provoacă senzaţii plăcute,

cunoscute în perioada intrauterină. Copilul care primeşte în mod sistematic asemenea mesaje de dragoste, protecție şi siguranță se dezvoltă mai bine decît cel ce nu beneficiază de astfel de condiții. Se mai cere remarcat şi faptul că receptivitatea față de mesajele nonverbale ale mamei (mimică, gest) sporeşte prin intermediul cîntecului de leagăn.

Cîntecul de leagăn este:

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

Cîntecul de leagăn are efecte benefice asupra:

- dezvoltării fizice, asigurînd un somn liniştitor;
- formării componentei afective, sporind ataşamentul față de mamă;
- dezvoltării senzoriale, influențînd pozitiv auzul fonematic şi muzical;
- dezvoltării limbajului, accelerînd apariția gînguritului;
- socializării şi relaționării.

Copiii, în a căror educație se folosesc cîntece de leagăn, sînt calmi şi echilibrați; receptivi la diferite sunete; sensibili şi deschişi să comunice cu cei din jur, dovedind sociabilitate de timpuriu.

De reținut următoarele:

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

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

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

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

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

Cîntecul de leagăn este întruchiparea chipului blînd al Mamei şi al Copilăriei.



Managementul şi finanțarea aprovizionării cu manuale pentru nivelul preşcolar şi cel primar în economiile de tranziție

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

Larisa **VÎRTOSU**

Coordonator EFA-FTI, UNICEF/UNESCO

Globalizarea are un impact important asupra educației. Unul din efectele ei este adoptarea ODM şi a țintelor EPT, pe care o mare parte din statele lumii le-au acceptat ca obiective legitime şi dezirabile în educație. Majoritatea țărilor în curs de dezvoltare au inserat aceste obiective şi ținte într-un context mai larg – cel al reducerii sărăciei. ODM definesc într-o formă concisă scopurile de atins la nivel internațional pînă în 2015: eradicarea sărăciei extreme şi a foamei; realizarea accesului universal la învățămîntul primar; promovarea egalității genurilor şi abilitarea femeilor; reducerea mortalității copiilor; îmbunătățirea sănătății materne; combaterea HIV/SIDA, a malariei şi a altor boli; asigurarea durabilității mediului; crearea parteneriatului global pentru dezvoltare. Numai 2 din obiectivele enumerate vizează direct educația, dar ele trebuie studiate în contextul general al ODM, care, în ansamblu, abordează comprehensiv problema majoră a lumii – problema sărăciei.

MANUALELE ŞCOLARE ŞI EPT

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

Acces. Disponibilitatea manualelor are un efect profund asupra frecventării şcolii de către copii. Oamenii nu s-ar mai interna la spitale dacă ar afla că nu sînt medicamente. În mod similar, părinții ar putea să nu-şi trimită copiii la şcoală ştiind că aceasta nu are manuale. Dacă abordăm respectiva problemă într-un context mai vast, manualele asigură „accesul" la cunoştințe; organizează cunoştințele; oferă o alternativă de perspectivă la materialul predat; deschid orizonturi mai largi.

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

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

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

REPUBLICA AZERBAIDJAN

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

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

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

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

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

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

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

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

REPUBLICA BELARUS

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

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

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

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

Editare. Editarea literaturii didactice şi metodice se realizează din contul bugetului republican şi este coordonată şi efectuată de întreprinderea ştiinţifico-metodică „Institutul Naţional de Educaţie" al ME. Pe lîngă ME funcţionează Consiliul ştiinţifico-metodic pentru învăţămîntul preşcolar, general-obligatoriu şi special, care efectuează expertiza ştiinţifico-metodică a manualelor.

Prin intermediul unui sistem electronic automatizat se realizează controlul operativ al stocurilor disponibile şi al folosirii manualelor în instituţiile de învăţămînt, se elaborează pronosticul necesităţilor, cît şi planul de editare. Planurile curente şi de perspectivă de editare a manualelor se elaborează conform pronosticului necesităţilor (evidenţa contingentului de elevi, analiza situaţiei demografice). Manualele şi materiale didactice sînt selectate de profesori şi educatori în funcţie de metodologia în baza căreia au fost elaborate.

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

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

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

În vînzare liberă se livrează pînă la 10% din tiraj, cantitate ce acoperă necesităţile părinţilor în cazul pierderii manualului transmis copilului în folosinţă temporară.

REPUBLICA MOLDOVA

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

Problema s-a acutizat în momentul aprobării Legii învăţămîntului din 1996, care, de fapt, a declarat priorităţile sistemului educaţional pentru R. Moldova la etapa actuală, determinată ca o etapă de tranziţie.Declararea învăţămîntului formativ în Legea învăţămîntului a declanşat noi abordări ale sistemului educaţional, care, la rîndul lor, au reclamat elaborarea unei noi generaţii de manuale. În perioada 1990-1997, se elaborează noile concepţii şi valenţe ale educaţiei, bazate pe valorile naţionale şi universale, fapt care determina o nouă abordare în elaborarea de manuale şcolare. Acest lucru impunea, de asemenea, şi apariţia unor noi colective de autori. În această perioadă sînt editate primele manuale ("Matematica" şi "Luminiţe" pentru cl.I şi II), elaborate în concepţie de curriculum, manuale complet noi, de o altă generaţie, depolitizate, cu un volum informaţional optim pentru vîrsta şcolarului mic, orientate spre transformarea învăţămîntului dintr-un sistem de acumulare a informaţiei într-un sistem de formare dirijată a copilului. Chiar dacă nu au fost perfecte, aceste manuale au creat premise întru elaborarea şi editarea unei noi generaţii de manuale pentru şcolile din R.Moldova. În anii 1994-1998, numărul titlurilor de manuale editate este foarte redus. Manualele se distribuiau în şcoli gratis, prin intermediul firmei comerciale „Molddidactica".

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

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

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

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

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

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

În decembrie 2002, Colegiul ME a aprobat „Planul de asigurare cu manuale a elevilor din învățămîntul primar și gimnazial pentru anii 2003-2010". Pe lîngă titlurile de carte editate în cadrul Proiectului „Reforma învățămîntului secundar-general din R. Moldova", cofinanțat de Banca Mondială, și pentru care au fost acumulate plăți de închiriere, acest document prevede și editarea unor manuale pentru care nu s-au colectat plăți de închiriere: „Educație muzicală", „Educație plastică", „Educație tehnologică", „Informatică" pentru toate clasele.

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

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

CONCLUZII

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

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

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

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

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

Recenzent:
dr., conf. univ. Mihai PAIU

O publicaţie în sprijinul incluziunii



Viorica **COJOCARU**
director executiv, Centrul de Zi "Speranţa"

Incluziunea şcolară a copiilor cu dizabilităţi nu mai este o noutate pentru sistemul de învăţământ din R.Moldova. Totuşi, nu putem afirma cu certitudine că am depăşit momentele dificile în această direcţie. În prezent se lucrează asupra adoptării Concepţiei privind educaţia incluzivă, în timp ce mulţi copii cu dizabilităţi au trecut deja prin şcoala primară şi sînt înscrişi în ciclul gimnazial. Rezultatele obţinute se datorează efortului depus de cei ce şi-au propus, acum cîţiva ani, reabilitarea şi integrarea socială a copiilor cu dizabilităţi.

Pentru un copil cu necesităţi speciale frecventarea unei şcoli de cultură generală este oportunitatea cea mai mare, dacă nu chiar unica, de a se integra în societate. Astfel, mai întîi societatea civilă, iar ulterior şi structurile guvernamentale au conştientizat acest lucru şi au lansat ample campanii şi proiecte în susţinerea incluziunii copiilor cu dizabilităţi în sistemul de învăţământ al R. Moldova.

Printre acţiunile ce vin să sprijine copiii cu dizabilităţi se înscrie şi publicarea în mass-media naţionale a unui şir de materiale ce au în prim-plan acest subiect. Este salutar faptul că prin asemenea apariţii, în presa scrisă şi la televiziune, cititorilor şi ascultătorilor li se oferă posibilitatea de a fi informaţi asupra problemelor cu care se confruntă copiii cu dizabilităţi şi locul pe care îl ocupă în societate. Centrul de Zi „Speranţa", una dintre primele organizaţii din Moldova care a susţinut şi a promovat educaţia incluzivă, a reuşit pe parcursul activităţii sale să ajute mai mulţi copii cu dizabilităţi să frecventeze o instituţie generală de învăţământ, să-i asigure cu transport, să efectueze adaptări arhitecturale în multe din şcolile cu practici pozitive în incluziune. Ar fi nedrept să afirmăm că echipa Centrului a izbutit să realizeze toate acestea de una singură. În primii ani de activitate a programului s-au implicat activ colectivul Gimnaziului „Pro Succes", cel al Şcolii-grădiniţe nr.120 şi al Şcolii-grădiniţe nr. 152.



Educaţia incluzivă cuprinde tot mai mulţi copii cu dizabilităţi şi tot mai multe instituţii acceptă incluziunea. Procesul însă se dovedeşte a fi unul complex. De aceea, un suport informaţional în domeniu ar facilita efortul instituţiilor ce sprijină educaţia incluzivă, al profesorilor, al părinţilor şi ar contribui la mediatizarea acestei teme. Astfel, a apărut ideea iniţierii în revista *Didactica Pro...* a rubricii *Inclusiv Eu.* Materialele prezentate aici se vor regăsi şi în buletinul de faţă, cu acelaşi nume, ce va apărea o dată la două luni. Articolele inserate vor aborda diverse aspecte teoretice şi practice cu referire la educaţia incluzivă.

Buletinul *Inclusiv Eu* este editat de Centrul de Zi „Speranţa" în colaborare cu Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, în cadrul unui proiect implementat cu suportul Asociaţiei obşteşti Hilfswerk, Austria.

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

O şansă pentru fiecare

În ultimul timp, tema persoanelor cu handicap – termen mai des folosit de presă, a devenit una foarte mediatizată. Emisiunile TV, ziarele şi revistele relatează pe larg despre condiţia acestor persoane, despre politicile de integrare în societate, despre toleranţă şi şanse egale. Situaţia lor a început să evolueze în bine, a fost adoptat şi un termen nou despre respectiva categorie: dizabilitate. Care este diferenţa dintre aceşti doi termeni? *Handicap* este o noţiune ce comportă, mai degrabă, o conotaţie socială, atribuită persoanei ca urmare a atitudinii din partea societăţii. Dacă o persoană în cărucior nu poate intra într-un centru comercial sau într-o instituţie publică, întrucît nu este amenajată o rampă, atunci această incapacitate devine handicap. *Dizabilitatea* însă denotă (in)capacitatea fizică sau mentală de a întreprinde o acţiune, de a face ceva anume.

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

Se zice că viaţa nu este ceea ce se întîmplă cu noi, ci felul în care ştim să reacţionăm la cele întîmplate. Pornind de la această premisă, cum ar trebui să reacţioneze un părinte la ştirea că copilul său are dizabilitate? În primul rînd, va trebui să evite gîndurile precum că va fi total diferit de ceilalţi copii, că nu va avea o copilărie fericită sau şansa de a-şi trăi viaţa deplin. Dar, principalul, va trebui să excludă ideea instituţionalizării sau, şi mai grav, abandonării lui.

Este adevărat, societatea noastră nu a depăşit stereotipul sovietic faţă de copilul cu dizabilităţi. În acea perioadă, apariţia unui copil cu deficienţe lăsa o amprentă negativă asupra părinţilor şi îi putea marca pentru tot restul vieţii. Pentru că atunci, din lipsa de şanse de a se integra în societate, acesta devenea o povară pentru familie. De multe ori, din această cauză familia se destrăma.

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

Părintele copilului cu dizabilităţi nu mai este singur şi neputincios în faţa necesităţilor speciale ale copilului său. În ultimii ani, au fost lansate numeroase servicii de alternativă care îi ajută pe aceşti copii să devină membri deplini ai societăţii şi să-şi valorifice potenţialul. Respectivele servicii, oferite de centre create, în mare parte, de părinţi, au ca scop reabilitarea şi integrarea socială a copiilor cu dizabilităţi, cît şi a întregii familii. Centrul de Zi „Speranţa" este una dintre primele instituţii de acest fel din Moldova. Aici copiii beneficiază de recuperare şi reabilitare fizică, studiază o limbă străină, învaţă să lucreze la calculator, iar sîmbăta participă la Clubul Zilei de Odihnă. Toate aceste eforturi sînt orientate pentru a-i pregăti să meargă la o şcoală de cultură generală.

Centrul de Zi „Speranţa" este „un consultant" pentru toţi părinţii care au nevoie de susţinere în creşterea şi educarea unui copil cu probleme de sănătate.



Centrul de Zi „Speranța" – o lume unde dizabilitățile şi abilitățile devin posibilități

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

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

Actualmente, „Speranța" oferă următoarele servicii: evaluarea necesităților copilului şi ale familiei; alcătuirea planului individual de servicii; recuperare şi reabilitare multifuncțională; pregătire pentru şcoală; instruire şi asistență la domiciliu; socializare, consiliere şi comunicare; incluziune educațională ş.a. Actorii implicați în derularea acestor activități au crescut profesional, fiind apreciați în mediul organizațiilor de profil din întreaga republică: Svetlana Curilov, Viorica Cojocaru, Nicolae Ciocan, Ecaterina Golovatîi, Tatiana Vasian, Stela Tacu, Zinaida Navoloacă, Tatiana Jalbă ş.a., iar fondatorul şi ex-directorul Centrului, Lucia Gavriliță, a fost numită, în primăvara acestui an, în funcția de viceministru al Protecției Sociale, Familiei şi Copilului. Programele desfăşurate de „Speranța" sînt prevăzute să acopere întregul spectru de necesități ale copiilor cu dizabilități şi ale familiei acestora: de la includerea în instituțiile educaționale prin oferirea şansei de a se bucura de educație în afara unei instituții rezidențiale de tip special pînă la organizarea timpului liber prin socializare şi comunicare. Eforturile Centrului sînt direcționate spre incluziunea copiilor cu dizabilități în sistemul de învățămînt general din Moldova. Astfel, *educația incluzivă* a devenit programul de bază al Centrului. Trebuie menționat faptul că în acest sens „Speranța" desfăşoară activități în parteneriat cu Institutul de Ştiințe ale Educației, cu Direcția Generală Educație, Tineret şi Sport din mun. Chişinău, cu un şir de şcoli şi grădinițe. Printre partenerii străini se numără DFID şi Child Aid – Marea Britanie, Hilfswerk – Austria, Reninco – România, Viltis – Lituania ş.a. Rezultatele acestor parteneriate vor fi reflectate în modelul de *educație incluzivă* în Moldova. Acest model, ce va fi propus pentru validare şi multiplicare, va oferi oportunități de integrare a copiilor cu dizabilități într-o instituție de învățămînt generală, nu în una specială. Gimnaziul „Pro Succes" din capitală a demonstrat că acest lucru este posibil.

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

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

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

Iniţiere în domeniul educaţiei incluzive



Tatiana **JALBĂ**
asistent social, Centrul de Zi "Speranţa"

Bogăţia spirituală a lumii moderne constă în respectul şi valorizarea tuturor persoanelor. Educaţia incluzivă a apărut ca o provocare spre schimbarea atitudinilor şi abilităţilor membrilor societăţii, precum şi a politicilor şi practicilor de excludere şi segregare, afirmîndu-se tot mai pregnant ca cea mai pertinentă abordare pentru înţelegerea şi satisfacerea nevoilor de învăţare a tuturor copiilor în şcoli şi clase obişnuite.

Ce este educaţia incluzivă?

Educaţia incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei şcolare, prin exploatarea resurselor existente, mai ales a celor umane, pentru a susţine participarea la procesul de învăţămînt a tuturor elevilor din cadrul unei comunităţi, indiferent de originea lor socială şi culturală, de capacităţi şi abilităţi. Această abordare nu se referă la modalităţi de integrare a anumitor persoane în şcoli şi instituţii de educaţie, ci caută căi de transformare a sistemului educaţional şi a altor medii de învăţare întru a răspunde diversităţii celor ce învaţă.



Ce este şcoala incluzivă?

- ***Şcoala incluzivă este o şcoală pentru toţi***
- ***Şcoala obişnuită cu orientare incluzivă*** reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare şi de creare a unei comunităţi primitoare.

Acestea construiesc o societate incluzivă şi oferă educaţie pentru toţi; mai mult, ele asigură o educaţie de calitate pentru majoritatea copiilor; contribuie la eficientizarea şi sporirea rentabilităţii sistemului de învăţămînt (Declaraţia de la Salamanca, 1994).

- ***Şcolile publice care devin incluzive*** trebuie să dispună de:
  - *Dotări tehnico-materiale:* săli polivalente cu cabinete de specialitate (logopedie, psihopedagogie, kinetoterapie), aparate pentru diferite tipuri de deficienţă, mijloace de învăţămînt adaptate.
  - *Resurse umane:* învăţători şi profesori iniţiaţi/dornici de formare în activitatea de predare la clasele incluzive, nucleu de specialişti în educaţie specială – pedagogi sau pshihopedagogi care adaptează materialul de studiu la capacităţile copilului (în ţările cu practici în domeniul educaţiei incluzive aceştia sînt numiţi cadre didactice de sprijin (CDS).
  - *Adaptări funcţionale:* modificări ale intrărilor, rampe de acces, grup sanitar adaptat, mobilier (scaun, masă) adaptat.

Resursele umane ale şcolilor cu practici incluzive:

- *Copilul cu cerinţe educaţionale speciale (CES)* – necesită atenţie şi asistenţă educaţională suplimentară (o abordare individualizată în baza particularităţilor şi/sau caracteristice unei dizabilităţi/tulburări de învăţare), fără de care nu se poate vorbi de egalizarea şanselor, de acces şi participare şcolară şi socială.
- *Echipa multidisciplinară* – alcătuită din învăţătorul clasei, cadrul didactic de sprijin, specialişti/terapeuţi (medic, asistent social, psihopedagog, logoped, kinetoterapeut), părinţi. Se întrunesc în vederea adaptării curriculumului, elaborării *Planului de servicii personalizat (PSP),* care include serviciile necesare reabilitării şi dezvoltării copilului, şi *Planului de educaţie individualizat (PEI),* soluţionării tuturor dificultăţilor ce ţin de

integrarea şcolară a copiilor cu CES.

– *Cadrele didactice* – care învaţă cum să facă faţă transformării şcolii în una incluzivă prin participarea la programe de formare în domeniu. În acelaşi timp, ele trebuie să fie dispuse să acorde ajutor tuturor elevilor din clasă, stimulîndu-i în susţinerea reciprocă la activităţile de învăţare, în baza principiilor fundamentale privind educaţia şi dezvoltarea copilului: ***TOŢI copiii au dreptul la învăţătură*** şi ***FIECARE copil poate învăţa***.
– *Cadrele didactice de sprijin (CDS)* – dirijează eforturile întregii echipe spre a oferi copilului cu CES şanse, oportunităţi şi strategii eficiente de învăţare şi socializare; informează, mediază, consiliază, evaluează, predau, adaptează programe şi metode, cooperează cu specialişti şi părinţi. Cadrul didactic de sprijin este „avocatul" copilului cu CES.
– *Familia* – susţine procesul de integrare a copilului cu CES prin participarea directă la viaţa şcolii, fiind membru al *echipei multidisciplinare*.
– *Echipa managerială a şcolii* – se implică în activităţile de perfecţionare a cadrelor didactice prin măsuri specifice de popularizare a experienţelor pozitive în incluziune şi prin achiziţia de informaţii de specialitate de ultimă oră. Colaborează cu ONG-uri, instituţii antrenate în lucrul cu copiii cu CES.

Alţi actori implicaţi în procesul de incluziune a copiilor cu CES:

– *Agenţi ai comunităţii, ONG-urile* – oferă sprijin informaţional, material sau financiar pentru derularea unor acţiuni, proiecte, activităţi extraşcolare (programe de reabilitare multifuncţionale, activităţi de socializare).

Incluziunea şcolară a copiilor cu CES presupune respectarea următorilor paşi:

Copilul cu CES:

1. Pregătirea copilului cu CES pentru integrarea în şcoala de masă (program de reabilitare multifuncţională) în cadrul unui Centru de Zi pentru copii cu dizabilităţi sau în cadrul unei grădiniţe de masă, unde beneficiază şi de servicii de abilitare şi reabilitare.
2. Identificarea instituţiei (şcoală, grădiniţă) în care poate fi integrat copilul cu CES (se realizează în baza *principiului teritorial* – instituţia este amplasată aproape de domiciliul copilului).
3. Integrarea copilului în clasă/grupă (în clasă se admit 1-2 copii cu CES).
4. Asigurarea copilului cu CES cu cadru didactic de sprijin (dacă este nevoie).
5. Elaborarea Planului de educaţie individualizat (de către echipa multidisciplinară).
6. Monitorizarea procesului de incluziune de către o persoană implicată în proces.

Cadrul didactic:

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

Şcoala şi conducerea şcolii:

1. Organizarea serviciilor de susţinere pentru copiii cu CES (kinetoterapie, logopedie) în cadrul instituţiei şi stabilirea unui parteneriat cu o organizaţie (de ex., Centru de Zi) responsabilă de lucrul cu copiii cu CES.
2. Stabilirea relaţiilor de parteneriat şi a acordului de colaborare şcoală-ONG în vederea susţinerii procesului de incluziune şcolară a copiilor cu CES.
3. Desfăşurarea activităţilor de perfecţionare a cadrelor didactice.
4. Adaptarea mediului fizic în vederea accesului copiilor cu dizabilităţi în şcoală (rampă, bară de suport, grup sanitar, mobilier).

Integrarea şcolară a copiilor cu CES necesită transformări la nivel de instituţie educaţională. Acestea sînt cu adevărat eficiente doar atunci cînd au loc la nivelul întregii şcoli; de la strategia de dezvoltare instituţională la proiectul de lecţie; de la formarea directorilor la pregătirea profesorilor şi a personalului administrativ, de la implicarea activă a elevilor la implicarea părinţilor; de la reutilarea curţii la adaptarea şi reamenajarea fiecărei săli de clasă.

Pentru cei angajaţi în incluziunea copiilor cu dizabilităţi este important a înţelege că ***părinţii, pedagogii, colegii nu sînt medici – ei nu pot trata dizabilitatea, dar pot reduce dificultăţile cu care se confruntă aceştia,*** prin conştientizarea faptului că această categorie de copii, ajutaţi de cei din jurul lor, vor putea depăşi, într-un timp mai scurt sau mai lung, o parte din greutăţile pe care le au în prezent din cauza unor greşeli făcute cu ani în urmă.

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

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Gherguţ, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
2. RENINCO România, *Educaţia integrată a copiilor cu handicap,* UNICEF, 1998.
3. UNICEF, *Dezvoltarea practicilor incluzive în şcoli,* Ghid managerial, Bucureşti, 1999.
4. Vrăşmaş, E.; Vrăşmaş, T.; Nicolae, S.; Oprea, V., *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*, Editura Vanemonde, Bucureşti, 2005.

INSTITUTUL DE ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI
CENTRUL DE ZI "SPERANŢA"

Incluziunea copiilor cu CES în instituţiile de învăţământ preuniversitar din R. Moldova

PROIECT DE CONCEPŢIE

Aprobat de Consiliul ştiinţifico-didactic al Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei din 25 februarie 2007

Autori:

Panuş V., *dr. în pedagogie, cercetător ştiinţific superior, IŞE*
Cucer A., *dr. în psihologie, cercetător ştiinţific, IŞE*
Pavlenko L., *magistru în psihologie, cercetător ştiinţific inferior, IŞE*
Chicu V., *lector superior, USM*

Recenzenţi:

Pereteatcu M., *dr. în pedagogie, conferenţiar universitar, Şef al Catedrei Pedagogie, Învăţământ Primar şi Educaţie Preşcolară, Universitatea de Stat „A.Russo", mun. Bălţi*
Rogojină D., *dr. în pedagogie, conferenţiar, cercetător, Şef al Sectorului Teoria Educaţiei, IŞE*
Guţu Vl., *dr. habilitat în pedagogie, profesor universitar, Şef al Catedrei Ştiinţe ale Educaţiei, USM*
Solovei R., *profesoară de istorie şi educaţie civică, grad didactic superior, Gimnaziul „Pro Succes", mun. Chişinău*

Concepţia *Incluziunea copiilor cu cerinţe educative speciale în instituţiile de învăţământ preuniversitar din R. Moldova* prezintă cadrul de referinţă general pentru identificarea direcţiilor de acţiune în vederea îmbunătăţirii accesului la educaţie al copiilor cu CES; pentru elaborarea actelor legislative şi normative ale incluziunii şcolare; pentru elaborarea/selectarea/combinarea/aplicarea instrumentelor şi metodologiilor generale şi specifice de organizare a educaţiei incluzive; sugerează repere pentru formarea profesională iniţială şi continuă a cadrelor didactice şcolare, pentru cercetări şi dezvoltări teoretico-experimentale ulterioare ale domeniului incluziunii şcolare. Această concepţie poate servi drept punct de plecare în asigurarea accesului la educaţie de calitate pentru toţi copiii.



Concepția este rezultatul investigațiilor teoretice ale Laboratorului de Psihologie Şcolară şi Psihopedagogie Corecțională al Institutului de Ştiințe ale Educației şi al realizărilor practice ale Centrului de Zi "Speranța", ale Gimnaziului "Pro Succes" din mun. Chişinău şi ale Asociației Obşteşti "Dezvoltarea Gîndirii Critice".

INTRODUCERE

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

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

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

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

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

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

REPERE EPISTEMOLOGICE ALE INCLUZIUNII COPIILOR CU CES

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

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

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

care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea şanselor, de acces şi participare şcolară şi socială. CES desemnează continuitatea problemelor speciale, de la dizabilităţi grave şi profunde la dificultăţi/tulburări uşoare de învăţare.

Cu o conotaţie specifică se utilizează conceptul ***educaţia cerinţelor speciale*** – sintagmă care se referă la adaptarea şi completarea educaţiei pentru anumiţi copii, în vederea egalizării şanselor de participare şi integrare şcolară. Ambele concepte reflectă tendinţele de căutare şi progresul în domeniu.

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

- de cunoaştere şi învăţare;
- de comunicare şi interacţiune;
- senzoriale şi fizice;
- sociale, emoţionale şi comportamentale.

Această stare nu-i permite copilului o existenţă normală sau valorificarea în condiţii obişnuite a potenţialului intelectual şi atitudinal de care dispune, inducîndu-i un sentiment de inferioritate ce accentuează condiţia sa de persoană cu cerinţe speciale. În consecinţă, activităţile educative şcolare şi/sau extraşcolare reclamă noi modalităţi de proiectare şi desfăşurare în relaţie directă cu posibilităţile reale ale elevilor, astfel încît să poată veni în întîmpinarea expectanţelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educaţional (acest proces presupune, pe lîngă continuitate, sistematizare, coerenţă, rigoare şi accesibilizare a conţinuturilor, un anumit grad de înţelegere, conştientizare, participare, interiorizare şi evoluţie în planul cunoaşterii din partea elevilor). Altfel spus, cerinţele educative speciale solicită abordarea actului educaţional de pe poziţia ***capacităţii elevului deficient sau aflat în dificultate*** de a înţelege şi a valorifica conţinutul învăţării, dar nu de pe poziţia profesorului sau a educatorului care desfăşoară activitatea instructiv-educativă în condiţiile unei clase omogene sau pseudo-omogene.

Întîlnim şi o formulă alternativă *cerinţelor speciale* şi anume ***nevoi speciale.*** Semantica acestui termen este mai extinsă, incluzînd, pe lîngă copiii cu deficienţe sau cu tulburări de învăţare, şi copiii din medii sociale şi familii defavorabile, copiii delincvenţi din anumite grupuri etnice care pot avea şi handicap mental lejer.

Conceptul de cerinţe educative speciale aspiră la *depăşirea tradiţională a separării copiilor pe diferite categorii de handicap,* printr-o abordare "noncategorială" a tuturor copiilor. Dreptul de a fi educaţi în acelaşi fel, în acelaşi context social ca şi ceilalţi copii este considerat a fi unul universal, de care să se bucure orice copil, indiferent de handicap.

- ***Curriculumul diferenţiat (CD)*** – ca noţiune are sens doar în raport cu curriculumul care desemnează baza comună a oricărei diferenţieri şi limita raţională a acesteia. Elaborarea principalelor variante de curriculum diferenţiat se realizează în funcţie de criteriile stabilite, de procedurile şi gradul de diferenţiere:

– *curriculumul diferenţiat ca metodologie* – este acelaşi curriculum comun, dar cuprinde variate metode şi tehnici de predare-învăţare;

– *curriculumul diferenţiat ca nivel* – menit să rezolve problema accesibilităţii, care reprezintă un raport între nivelul de dificultate al conţinuturilor şi nivelul capacităţilor de învăţare ale elevilor, fiind implicate şi motivaţiile învăţării ce diferă de la un elev la altul. Curriculumul diferenţiat se referă la modalităţile de selectare şi organizare a conţinuturilor, metodelor de predare-învăţare, tehnicilor de evaluare, standardelor de performanţă, mediului psihologic de învăţare, în scopul diferenţierii experienţelor de învăţare prin adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilităţile aptitudinale şi de înţelegere, la interesele şi cerinţele educative, la ritmul şi stilul de învăţare al elevului, la dominantele personalităţii, la capacitatea de comprehensiune şi prelucrare a informaţiilor/cunoştinţelor dobîndite de elev în cadrul procesului instructiv-educativ.

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

– *curriculumul parţial adaptat* – adaptările se fac la unele discipline ce reprezintă un anumit grad de dificultate pentru elevi (limba română, matematică etc.), la care se adaugă intervenţiile specializate şi activitatea profesorului itinerant/de sprijin;

– *curriculumul adaptat* – adaptările vizează toate disciplinele, metodologia de predare este individualizată, iar intervenţiile de specialitate, inclusiv cele ale profesorului itinerant/de sprijin, sînt prezente în mai mare măsură decît în cazul celorlalte categorii de curriculum.

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

- ***Educaţia integrată*** – reprezintă o modalitate de şcolarizare a CCES în şcoli şi clase obişnuite, de masă, în activităţi educative formale şi nonformale, pentru a favoriza, a oferi un climat adecvat dezvoltării armonioase şi cît mai echilibrate a personalităţii acestora. Este

un proces de adaptare a copilului la cerinţele şcolii pe care o frecventează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului şcolar şi de desfăşurare cu succes a prestaţiilor şcolare (acceptarea statutului de elev este rezultatul unor modificări în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate cu consecinţe în planul acţiunii sale). În sens larg, din punctul de vedere al relaţiei dintre persoanele cu CES şi societate, integrarea se realizează la diferite niveluri: (i) integrarea fizică – sau nivelul incipient al integrării – se referă la prezenţa copiilor cu deficienţe alături de ceilalţi copii şi reducerea distanţei fizice dintre ei; (ii) integrarea funcţională (sau pedagogică) semnifică participarea la un proces comun de învăţare, în condiţii în care copilul cu CES asimilează anumite cunoştinţe şi îşi formează abilităţi alături de copiii obişnuiţi; (iii) integrarea socială are în vedere aspecte legate de includerea copilului cu CES în activităţile comune din viaţa şcolii, atît în cele de învăţare, cît şi în cele de recreare, de joc etc.; (iv) integrarea societală apare atunci cînd copilul integrat dobîndeşte sentimentul de apartenenţă şi participare deplină la comunitate, cu asumare de roluri. Integrarea presupune transferul dintr-un mediu mai mult sau mai puţin separat (segregat) în unul obişnuit (sau cît mai apropiat de acesta), avînd la bază principiul dreptului egal la educaţie pentru toţi, indiferent de mediul social sau cultural din care provin, religie, etnie, limba vorbită sau bunăstarea materială.

- ***Educaţia incluzivă*** – presupune extinderea sarcinilor şcolii obişnuite, transformarea acesteia pentru a putea răspunde şi altor categorii de copii, în special celor cu CES. Educaţia incluzivă reprezintă un proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei şcolare, avînd ca scop valorificarea optimă a resurselor existente, mai ales a celor umane, pentru a susţine participarea la procesul de învăţămînt a tuturor elevilor din cadrul unei comunităţi. Noţiunea de *educaţie incluzivă* impune recunoaşterea necesităţii de reformare a şcolii, în sensul de a oferi asistenţă educaţională tuturor copiilor, inclusiv celor deficienţi, supradotaţi sau cu talente deosebite, în mediul şcolar comun; permite rămînerea în familie a copilului cu handicap, asigurîndu-se astfel premisele integrării sale socioprofesionale în comunitatea de apartenenţă, nu exclude însă alternativele organizaţionale speciale pentru cazurile ce nu pot fi rezolvate în interiorul învăţămîntului integrat.

Conceptul de *educaţie incluzivă,* prin modalităţile de abordare a educaţiei copilului în *şcoala pentru toţi,* a devenit o strategie de educaţie a copiilor cu CES, care acordă valoare egală fiecărui copil în corespundere cu particularităţile sale de învăţare şi dezvoltare. Educaţia incluzivă vine să răspundă cerinţelor educative speciale ale copiilor prin individualizarea educaţiei, prin asigurarea accesului la educaţie pentru toţi din perspectiva drepturilor copilului.

- ***Şcoala incluzivă*** – este instituţia şcolară din învăţămîntul public general la care au acces toţi copiii unei comunităţi, indiferent de mediul de proveniență şi în care sînt integraţi inclusiv copii cu CES (cîte 1-2 în clasă), în cadrul căreia programul activităţilor la clasă are la bază un curriculum incluziv, iar participarea personalului didactic se fundamentează pe un parteneriat activ între profesori, profesori itineranţi/de sprijin, specialişti în educaţie specială şi părinţi.

INCLUZIUNEA COPIILOR CU CES DIN PERSPECTIVĂ LEGISLATIVĂ

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

- egalităţii în demnitate, în drepturi şi în libertăţi a tuturor fiinţelor umane, indiferent de rasă, etnie, cultură, limbă, statutul social, politic sau juridic al ţării sau teritoriului de care aparţine o persoană (*Declaraţia Universală a Drepturilor Omului, adoptată şi proclamată de Adunarea Generală a ONU la 10. 12. 1948);*
- drepturile copiilor, indiferent de mediul din care provin sau de starea lor de sănătate fizică sau psihică, la o viaţă decentă, la educaţie şi cultură, în condiţii care să le garanteze demnitatea, să le favorizeze autonomia şi participarea la viaţa comunităţii pe măsura posibilităţilor fiecăruia în parte; exercitarea drepturilor fundamentale de către copiii cu dizabilităţi presupune ca aceştia să nu fie segregaţi, etichetaţi ori consideraţi „speciali", întrucît astfel de reacţii sînt de factură devalorizatoare, dezumanizantă (*Convenţia cu privire la Drepturile Copilului, adoptată de Adunarea Generală a ONU la 12. 11.1989);*
- dreptul persoanelor cu handicap la integrare sau reintegrare socială, la educaţie şi integrare profesională (*Declaraţia cu privire la Drepturile Persoanelor Handicapate, proclamată de Adunarea Generală a ONU la 01.12.1975);*
- drepturile persoanelor cu deficienţă mentală indiferent de rasă, limbă, sex etc., la instruire, educaţie şi integrare socială şi responsabilizarea autorităţilor din domeniul educaţiei generale pentru educarea persoanelor cu handicap în contexte integrate (*Reguli standard privind egalizarea şanselor pentru Persoanele cu Handicap, adoptate de Adunarea Generală a ONU la 20. 12. 1993)*;
- incluziunea copiilor handicapaţi în sistemul de învăţămînt general, calitatea şcolarizării fiind egală şi strîns legată cu cea a sistemului şcolar general (*Programul de acţiune privind Persoanele cu Handicap, adoptat de Adunarea Generală a ONU prin rezoluţia 37/52 din 03.12. 1982).*

Importanţa problemei şi necesitatea găsirii cît mai urgente a soluţiilor adecvate pentru fiecare ţară în parte a fost subliniată prin:

– declararea de către Adunarea Generală a ONU a anului 1981 drept *An Internaţional al Persoanelor cu Handicap*;
– declararea perioadei 1983-1992 ca *Deceniul Persoanelor cu Handicap* şi adoptarea *Programului Mondial de Acţiuni* printr-o Rezoluţie a Adunării Generale a ONU, unde se stipulează clar necesitatea integrării, a educaţiei copiilor şi persoanelor cu handicap, precum şi universalitatea dreptului la educaţie pentru această categorie de persoane: „Educaţia persoanelor cu handicap trebuie să se realizeze, pe cît e posibil, în cadrul sistemului general de învăţămînt. Responsabilitatea pentru educaţia acestora trebuie să revină autorităţilor din domeniul educaţiei şi învăţămîntului, iar legislaţia cu privire la învăţămîntul obligatoriu trebuie să includă copiii cu toate tipurile şi nivelurile de handicap";
– promovarea principiului *Educaţie pentru Toţi*, în cadrul Conferinţei mondiale a miniştrilor educaţiei, desfăşurată la Jomtiem (1990), unde s-a reafirmat necesitatea ca fiecare fiinţă umană să aibă acces la educaţia de bază, aşa cum se precizase în *Convenţia cu privire la Drepturile Omului.* Forumul mondial de la Dakar a demonstrat că educaţia incluzivă este vitală pentru realizarea obiectivelor *Educaţiei pentru Toţi*. În acest context, autorităţile multor state, în colaborare cu societatea civilă, stimulează transformarea şcolilor obişnuite în instituţii de învăţămînt incluzive.

Un rol aparte printre documentele internaţionale din ultimele decenii revine deciziilor adoptate la Conferinţa mondială de la Salamanca (1994), la care au participat reprezentanţi a 92 de guverne şi 26 de organizaţii internaţionale şi care conturează „cadrul de acţiune privind nevoile educative speciale". Acest act subliniază: „Copiii cu nevoi educative speciale trebuie să aibă acces la şcolile de cultură generală care să le ofere o predare centrată pe copil, aptă să satisfacă nevoile acestuia; şcolile de cultură generală incluzive reprezintă modul cel mai eficient de a combate atitudinile discriminatorii, de a crea o comunitate armonioasă şi primitoare şi de a oferi educaţie pentru toată lumea; mai mult, acestea pot oferi instruire majorităţii copiilor şi îşi pot ameliora eficienţa, iar, în ultimă instanţă, realizează eficienţa costurilor pentru întregul sistem de educaţie". Declaraţia Conferinţei mondiale de la Salamanca cere ca toate guvernele „să acorde prioritate bugetară şi politicilor de îmbunătăţire a sistemului de învăţămînt pentru a putea fi incluşi toţi copiii, indiferent de dificultăţile sau diferenţele individuale ale acestora".

Procesul de ratificare a documentelor internaţionale, precum şi adoptarea unor decizii şi acte normative cu referire la problema educaţiei copiilor cu CES pe plan naţional evoluează în 5 etape semnificative, identificate de către cercetătorii A.Ivanițchi, 1983, N. Bucun, 1997, A. Racu, 1997, A. Danii, 1996, în diferite lucrări: (i) de la agresivitate la conştientizarea necesităţii de ocrotire a persoanelor cu CES în dezvoltare; (ii) de la conştientizarea prezenţei persoanelor cu CES la recunoaşterea posibilităţii de a le instrui; (iii) recunoaşterea necesităţii instruirii surzilor, orbilor, deficienţilor mentali şi organizarea acestei instruiri; (iv) conştientizarea necesităţii de a instrui toate categoriile de copii cu CES; (v) de la izolare la integrarea şi incluziunea în societate a persoanelor cu cerinţe speciale.

Ca rezultat al influenţei modelelor europene de întreţinere şi îngrijire a copilului cu CES, în anii 1936-1980 în Moldova au fost elaborate acte normative, care au sprijinit dezvoltarea reţelei şcolilor speciale, a instituţiilor de tip internat, a caselor de copii (necesare după cel de-al doilea război mondial). Sistemul instituţional de îngrijire în acea perioadă a fost una dintre formele eficiente de acordare a serviciilor educaţionale, medicale şi de protecţie socială a unor categorii de copii cu CES.

După proclamarea independenţei, pentru asigurarea accesului egal la educaţie a fiecărui copil şi protecţia acestuia, în elaborarea normelor naţionale R. Moldova se bazează pe actele legislative adoptate la nivel internaţional şi consemnate în prevederile Legii cu privire la drepturile copilului (nr. 127 din 15 decembrie 1994) şi în Programul de Stat privind asigurarea drepturilor copilului (aprobat prin Hotărîrea Guvernului R. Moldova nr. 679 din 6 octombrie 1995). În scopul implementării Convenţiei cu privire la Drepturile Copilului, în ianuarie 1998 a fost creat Consiliul Naţional pentru Protecţia Drepturilor Copilului, al cărui obiectiv este asigurarea şi monitorizarea respectării drepturilor copiilor.

Deciziile şi acţiunile enumerate confirmă locul prioritar acordat de Guvernul R. Moldova problemei educaţiei copiilor cu CES. Elaborarea, în ultimul deceniu, a *Strategiei de Creştere Economică şi Reducere a Sărăciei,* precum şi a *Strategiei Naţionale Educaţie pentru Toţi*, a *Planului de Acţiuni pentru realizarea Obiectivelor de Dezvoltare la început de Mileniu* confirmă tendinţa pentru democratizarea continuă a societăţii, pentru respectarea drepturilor omului şi pentru oferirea educaţiei de calitate fiecărui copil prin adaptarea practicilor internaţionale şi prin elaborarea unor modele şi metodologii corespunzătoare culturii, tradiţiilor şi valorilor naţionale.

În acest context, constatăm următorul fapt: Concepţia *Incluziunea copiilor cu cerinţe educative speciale în instituţiile de învăţămînt preuniversitar din R. Moldova* este indispensabilă dezvoltării continue a unui sistem educaţional bazat pe principii democratice, racordat la exigenţele de calitate mondiale.

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

PRINCIPII, SCOPURI ŞI OBIECTIVE ALE PROCESULUI INCLUZIUNII COPIILOR CU CES

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

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

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

– principiul drepturilor egale – reglementează accesul efectiv al persoanelor cu CES la educație şi la alte servicii comunitare;
– principiul egalizării şanselor în domeniul educației – presupune ca şcolarizarea copiilor cu CES să se realizeze, pe cît e posibil, în cadrul sistemului general de învățămînt, prin eliminarea oricăror practici discriminatorii;
– principiul asigurării serviciilor de sprijin – are în vedere atît copiii cu CES, cît şi persoanele care lucrează cu aceştia, inclusiv serviciile de consultanță/consiliere, şi presupune existența mai multor categorii de resurse (umane, instituționale, materiale, financiare, servicii guvernamentale);
– principiul intervenției timpurii – indică eficiența intervenției timpurii în reabilitarea/reeducarea şi incluziunea copiilor cu CES, deoarece diferențele dintre copiii obişnuiți şi cei cu deficiențe sînt mai greu observabile, iar şansele de integrare ulterioară în viața şcolară sînt mult mai mari pentru copiii care au acces la învățămîntul preşcolar alături de cei obişnuiți;
– principiul cooperării şi parteneriatului – vizează experiența. S-a observat că integrarea şi normalizarea se pot realiza doar printr-o colaborare permanentă între partenerii implicați: elevi, profesori, părinți, ONG-uri, consilieri etc., prin cooperarea între copii în procesul didactic, cît şi între cadrele didactice şi alți specialişti.

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

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

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

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

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

tru educaţia incluzivă în cadrul formării profesionale iniţiale şi continue.

Conceptul educaţiei incluzive a copiilor cu CES este o modalitate eficientă de atingere a obiectivelor *Educaţiei pentru Toţi*, deoarece:

– reduce distanţa dintre copilul cu cerinţele educative speciale şi mediul familial;
– aduce vizibilitate grupurilor comunitare, care contribuie la sensibilizarea şi implicarea întregii societăţi;
– presupune cooperare, colaborare, comunicare şi învăţare împreună cu toţi copiii;
– motivează copiii să găsească soluţii de trai în comun;
– evidenţiază problemele comunitare;
– dezvoltă parteneriatul şi dialogul între copii, părinţi, specialişti etc.;
– oferă posibilitatea de a împărtăşi experienţele personale.

Consolidarea parteneriatelor dintre subsectoarele şi formele educaţiei, departamentele guvernamentale, organizaţiile neguvernamentale, sectorul privat, grupurile religioase, comunităţile locale, familii şi profesori este una dintre condiţiile esenţiale pentru realizarea scopurilor propuse.

Implementarea Concepţiei "Incluziunea copiilor cu cerinţe educative speciale în instituţiile de învăţământ preuniversitar din R. Moldova" se va realiza în baza unui plan, elaborat în urma acceptării strategiei de implementare pe care o descriem în continuare.

Ţinînd cont de nivelul de dezvoltare sociopolitică, culturală şi economică a R. Moldova la etapa actuală; de priorităţile de dezvoltare trasate de organismele internaţionale; de tendinţele, strategiile şi politicile de dezvoltare ale ţării, precum şi de accelerarea continuă a schimbărilor în toate domeniile vieţii, considerăm oportună, relevantă şi adecvată strategia de implementare a Concepţiei care promovează concomitent integrarea şcolară şi incluziunea şcolară a copiilor cu CES. Direcţiile de bază în implementarea Concepţiei vor fi următoarele:

- perfecţionarea şi racordarea cadrului normativ-legislativ la actele legislative internaţionale, astfel încît să se creeze fundamentul legislativ necesar pentru a asigura fiecare familie şi copil cu CES cu oportunitatea de a fi educat în familie şi încadrat în învăţământul de cultură generală sau de a alege dintre formele alternative existente şi cele de perspectivă traiectoria educaţională individuală, ceea ce ar însemna prevenirea instituţionalizării copilului cu CES şi posibilitatea continuării studiilor în şcoala de cultură generală;
- pregătirea societăţii civile pentru acceptarea egalităţii în drepturi şi şanse a copiilor cu CES;
- elaborarea modelelor sociale, pedagogice şi economice de incluziune a copiilor cu CES, a metodologiei şi tehnologiilor educaţionale, a instrumentelor necesare, relevante şi adecvate pentru R. Moldova şi validarea experimentală a modelelor prezentate în baza unor instituţii de învăţămînt de cultură generală;
- elaborarea şi acceptarea unei metodologii noi de evaluare a copiior cu CES;
- elaborarea standardelor de calitate pentru instituţiile de cultură generală ca instituţii incluzive;
- optimizarea reţelei instituţiilor incluzive (instituţiile de învăţămînt special se transformă în instituţii-resursă pentru cele de cultură generală, care devin instituţii incluzive);
- pregătirea cadrelor didactice şi a cadrelor de sprijin care vor asigura asistenţa recuperatorie multifuncţională;
- revizuirea mecanismelor şi modelelor de evaluare primară a copiilor cu CES;
- monitorizarea copiilor cu CES incluzionaţi şi a familiilor acestora.

Considerăm procesul incluziunii copiilor cu CES indispensabil şi justificat pentru dezvoltarea societăţii democratice în R. Moldova.

Există o justificare educaţională a incluziunii: pentru a putea educa toţi copiii împreună, şcolile incluzive trebuie să elaboreze modalităţi de predare care să facă faţă diferenţelor individuale şi să fie în beneficiul tuturor copiilor.

Există o justificare socială a incluziunii: prin educarea tuturor copiilor împreună, şcolile incluzive pot schimba atitudinea faţă de diferenţe, punînd astfel temelia unei societăţi echidistante şi nedescriminatorii, care încurajează oamenii să conviеţuiască în pace.

Există o justificare economică a incluziunii: a înfiinţa şi a întreţine şcoli care educă toţi copiii împreună este mai puţin costisitor decît a crea un sistem complex de şcoli de diferite tipuri, specializate în educarea anumitor categorii de copii. Şcolile incluzive, care oferă o educaţie eficientă tuturor elevilor, sînt mai rentabile în realizarea *Educaţiei pentru Toţi*.

Mişcarea de incluziune a copiilor în instituţiile preuniversitare este însoţită şi de preocupări sporite pentru o nouă calitate a instruirii şcolare, bazate pe o didactică flexibilă, dinamică; apar efecte pozitive pentru mai mulţi elevi şi aşteptări mai înalte pentru părinţi. După cum arată practica unor ţări, aceasta înregistrează mai multe succese acolo unde există sisteme şcolare deschise la inovare şi reforme. În R. Moldova acest proces a demarat deja şi implementarea Concepţiei "Incluziunea copiilor cu cerinţe educative speciale în instituţiile de învăţămînt preuniversitar din R. Moldova" va facilita şi va direcţiona acţiunile tuturor organelor implicate în realizarea politicilor educaţionale ale ţării.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Consemnare: Natalia DINU

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

Şcoala-grădiniţă nr.120



Ghenadie **COJOCARU**
ofiţer de presă, Centrul de Zi "Speranţa"

Înfiinţată în 1999. Implementează metodologia Programului „Pas cu Pas".
Numărul de elevi – 165
Clase primare – 8
Grupe pregătitoare – 2 (50 de copii)
Cadre didactice – 22
Manager de caz – Tatiana Vasian
Copii cu cerinţe educaţionale speciale – 11:
Clasa I – 3
Clasa II – 2
Clasa III – 4
Grupe pregătitoare – 2

COLABORAREA CENTRULUI DE ZI „SPERANŢA" CU ŞCOALA-GRĂDINIŢĂ NR. 120

1 septembrie 2006 – semnarea acordului de colaborare
octombrie 2006 – demararea lucrărilor de reparaţie a sălii polivalente
8-9 noiembrie 2006 – organizarea trainingului de formare „Toleranţă şi incluziune"
27 decembrie 2006 – desfăşurarea activităţii de bilanţ a conlucrării profesorilor Şcolii-grădiniţă nr.120 în vederea susţinerii incluziunii
din februarie 2007, administraţia şcolii şi cadrele didactice participă activ la întrunirile Consiliului de Experţi pentru promovarea incluziunii

***

Cum putem denumi acest proces: integrare sau socializare? În baza cărui act normativ urmează să înscriem copilul cu CES în şcoală? Trebuie să-l includem în registru? Aceste şi multe alte întrebări şi le-a pus, acum 6 ani, administraţia Şcolii-grădiniţă nr.120, atunci cînd primul copil cu dizabilităţi a păşit pragul instituţiei pentru a fi înscris în clasa I. Odată cu el, a păşit pragul şcolii şi incluziunea. Au trecut anii, au trecut şi temerile faţă de şansele de reuşită a incluziunii în instituţie, iar rezultatele nu au întîrziat să apară. În prezent, în clasele şi grupele Şcolii-grădiniţă îşi fac studiile mai mulţi copii cu necesităţi speciale. Există deja şi cîteva promoţii de „absolvenţi", care îşi urmează studiile la gimnaziu. Mai multe detalii în acest sens am aflat din discuţia purtată cu Natalia Slusari, directorul Şcolii-grădiniţă nr.120.

Primii paşi spre incluziunea şcolară

„Neoficial, incluziunea „a venit" în Şcoala-grădiniţă nr.120 în anul 2001, atunci cînd dna Lucia Gavriliţă a dorit să-l înscrie pe fiul Călin în clasa I. Nu auzisem pînă atunci de ***incluziune***, întrucît în mediul educaţional se utilizau noţiunile de ***"integrare"***, "***socializare***", îşi aminteşte Natalia Slusari. „Au urmat un şir de telefoane şi discuţii cu reprezentanţii Ministerului Educaţiei şi Tineretului în vederea stabilirii condiţiilor de primire în instituţie a unui copil cu dizabilităţi. Am precizat că e nevoie doar de acordul învăţătoarei şi al părinţilor din clasa în care va fi înscris copilul. Angela Cazacu, învăţătoare la clasa I, şi părinţii şi-au dat consimţămîntul. Totuşi, iniţial, Călin nu a fost inclus în registru. Nu eram siguri dacă această „tentativă" va reuşi sau nu, pentru că era o experienţă nouă pentru toţi cei implicaţi. Călin a făcut faţă situaţiei şi s-a descurcat de minune. Scopul pe care l-am trasat – socializarea şi integrarea lui în colectivul de copii – a fost atins", ne-a declarat Natalia Slusari.

DESPRE PROGRESE

În spatele integrării cu succes a copiilor cu dizabilităţi în sistemul de învăţămînt general stă efortul mai multor persoane. Un rol deosebit în această direcţie îi revine profesorului. Prezentăm în continuare cîteva mărturii ale învăţătoarelor de la Şcoala-grădiniţă nr.120 cu privire la progresele înregistrate de copiii cu CES.

Svetlana Galben: Analizînd ceea ce am făcut şi succesele obţinute privind integrarea copiilor cu necesităţi speciale, aş putea remarca schimbarea de atitudini faţă de această categorie de copii la nivel de şcoală, comunitate, familie. Aş vrea să mă refer în mod deosebit la cazul lui Vasilică Grădinaru. Pe parcursul celor 4 ani, Vasilică a atins performanţe care au întrecut orice aşteptare. Avîndu-l alături, am conştientizat că un copil cu necesităţi speciale poate să se dezvolte ca oricine dintre semenii lui, am descoperit că există numeroase căi: poate parcurse mai încet, cu paşi nesiguri, dar ele **există**.

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

IMPLEMENTAREA PROIECTELOR INCLUZIVE

În 2003, incluziunea în Şcoala-grădiniţă nr.120 a cunoscut un nou impuls, datorită proiectului FISM „Incluziunea copiilor în situaţie de risc", orientat, în special, către localităţile rurale. Şcoala-grădiniţă nr.120, unica instituţie ce corespundea tuturor cerinţelor educaţiei incluzive (de menţionat că, la acel moment, în R. Moldova nu exista o instituţie incluzivă), a fost acceptată în proiect ca excepţie. În cadrul acestuia s-au efectuat ajustări arhitecturale la necesităţile copiilor cu CES, s-a obţinut un computer, un aparat de fotografiat, un aparat de fotocopiere, un aparat video, un televizor.

Concomitent, în cadrul proiectului realizat în parteneriat cu programul „Pas cu Pas" şi Centrul de Zi „Speranţa" au avut loc o serie de seminarii de formare în domeniu, la care au participat toate cadrele didactice din şcoală.

DESPRE REZULTATE

Şcoala-grădiniţă nr.120 are deja patru promoţii, printre care şi elevi cu CES. Incontestabil, e un mare succes. Drept confirmare ne servesc aprecierile profesorilor de la clasele gimnaziale în care, actualmente, îşi fac studiile şi copii cu dizabilităţi. În opinia lor, elevii care au urmat Programul „Pas cu Pas" se deosebesc de colegii lor printr-o pregătire mai bună. Datorită abordării individuale a copilului, unul dintre principiile fundamentale ale Programului „Pas cu Pas", copilul cu necesităţi speciale reuşeşte să se adapteze la cerinţele şcolare, să obţină performanţe, să devină parte activă a procesului de învăţare. De asemenea, integrarea acestuia în învăţământul general se produce mai uşor pe motiv că programul dat practică evaluarea elevilor prin calificative, nu prin note. De menţionat că respectiva modalitate de evaluare permite aprecierea performanţelor tuturor copiilor. Dacă iniţial, Şcoala-grădiniţă avea drept sarcină integrarea copilului, ulterior accentul a fost plasat pe valorizarea potenţialului acestuia, pe dezvoltarea cunoştinţelor şi a anumitor abilităţi.

DESPRE PARTENERIATUL CU CENTRUL DE ZI „SPERANŢA"

Primele seminarii de instruire în domeniul incluziunii au fost organizate de Centrul „Speranţa", cu care Şcoala-grădiniţă nr.120 colaborează fructuos de mai mulţi ani. Tatiana Vasian, manager de caz, monitorizează procesul de dezvoltare a fiecărui copil cu CES din instituţie. Înmatricularea copiilor cu CES în Şcoala-grădiniţă nr.120 se efectuează cu participarea echipei de specialişti a Centrului de Zi „Speranţa", care întocmeşte un plan de servicii.

În primăvara anului 2005, Angela Cazacu a făcut parte din grupul ce a efectuat o vizită de documentare la Reggio Emmilia, Italia. Vizita a fost organizată de Centrul de Zi „Speranţa" şi a avut ca scop studierea modelului italian de incluziune educaţională.



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

- Am achiziţionat cunoştinţe atît teoretice, cît şi practice. Mi-am dat seama cum arată incluziunea în parametrii ei ideali şi am putut estima, prin comparaţie, nivelul la care ne aflăm noi. Am beneficiat de numeroase vizite în şcoli, am văzut cazuri şi situaţii concrete. Ni s-a relatat despre persoanele implicate în realizarea cu succes a incluziunii unui copil, despre faptul cum este privit acesta la nivel de stat, de comunitate, de şcoală, cum îi sînt studiate necesităţile. Am luat cunoştinţă de modul de interacţionare cu un copil sau altul. De asemenea, au fost organizate discuţii cu părinţii, cu inspectorii din cadrul comunelor. Dacă am încerca să transpunem experienţa italienilor la noi, ne-am confrunta cu un şir de dificultăţi. În primul rînd, nu avem o bază juridică ce s-ar referi la incluziune. Un învăţător nu poate face faţă lucrurilor, de unul singur, într-o clasă unde învaţă şi copii cu dizabilităţi. Salvarea noastră sînt ONG-urile care pun la dispoziţie astfel de servicii (cadre didactice de sprijin). Un alt impediment îl constituie mentalitatea oamenilor.

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

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

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

Încurajăm şi alte şcoli să accepte procesul de educaţie incluzivă. Avînd mai multe instituţii deschise pentru schimbare, vom avea o societate mai bună.

Gimnaziul „Pro Succes”



Nadia **CRISTEA**
director, Gimnaziul "Pro Succes"

Înființat în 2002.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sa-i ajutăm mai mult decît iubindu-i!



Mai puține piedici – mai multe şanse

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

proiectului vor fi ajustate 43 de şcoli din mun. Chişinău şi din republică.

Acţiunile de adaptare a instituţiei de învăţământ în care sînt integraţi copii cu dizabilităţi realizate de Centrul de Zi „Speranţa" presupun:

- *construirea rampei* în apropierea scărilor. Persoanele care nu pot folosi scările, de exemplu copiii cu dizabilităţi fizice utilizatori ai scaunelor rulante sau ai altor utilaje de suport, se pot deplasa pe rampă;
- *instalarea barelor de suport* pe ambele părţi ale rampei sau pe o parte, în funcţie de înălţimea acesteia. Pentru a facilita deplasarea, barele de suport pot fi instalate şi în sălile de clasă, în holul şcolii sau al grădiniţei, în grupul sanitar, astfel permiţîndu-i copilului cu deficienţe să se deplaseze în spaţiul instituţiei în mod independent;
- *adaptarea grupului sanitar* se realizează prin fixarea barelor de sprijin, a chiuvetei şi a WC-ului în funcţie de nevoile persoanelor cu dizabilităţi fizice;
- *adaptarea mobilierului.* Scaunul şi masa la care lucrează elevul cu dizabilităţi deseori necesită a fi ajustate. De obicei, utilizatorii scaunelor rulante nu pot sta în bănci, acestea fiind prea joase pentru cărucior. De aceea, sînt necesare mese a căror înălţime poate fi reglată în funcţie de dimensiunile căruciorului şi ale scaunelor reglabile, astfel încît să-i permită copilului să stea în poziţie corectă şi să aibă un suport pentru picioare;
- *pregătirea şi utilarea unei săli polivalente,* a unei încăperi de recuperare fizică şi agrement, echipată cu cele necesare unei clase, dar şi activităţilor specifice de recuperare/reabilitare. Copiii cu CES vin aici în timpul zilei, pentru una sau mai multe ore, beneficiind de acţiuni recuperatorii extracurriculare. Pot fi desfăşurate şi alte activităţi ce corespund cerinţelor de reabilitare şi compensare a nevoii speciale.

Fiecare persoană se simte bine acolo unde este acceptată şi unde îşi poate manifesta capacităţile şi abilităţile. Pentru ca un copil să se simtă bine trebuie să se creeze un mediu favorabil. Un aspect important în creşterea unor societăţi incluzive este dezvoltarea accesibilităţii, deoarece astfel li se asigură persoanelor cu deficienţe accesul la instruire şi la diverse acţiuni sociale. Promovînd şi realizînd incluziunea copiilor cu dizabilităţi, putem cîştiga resurse umane valoroase pentru evoluţia societăţii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, A.; Albu, C., *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
2. Danii, A.; Racu, S.; Neagu, M., *Ghid de termeni şi noţiuni. Psihopedagia specială. Asistenţă Socială. Terminologie medicală. Legislaţie şi reglementări specifice.*
3. FISM, Programul Educaţional „Pas cu Pas", *Şcoala comunităţii – promotor al educaţiei incluzive,* Editura Epigraf, Chişinău, 2004.
4. UNICEF, *Dezvoltarea practicilor incluzive în şcoli. Ghid managerial*, Bucureşti, 1999.

Tatiana JALBĂ,
Centrul de Zi "Speranţa"

Practici de incluziune în cîmpul muncii



Tatiana **VASIAN**
cercetător ştiinţific, IŞE

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

Da, perspective pentru persoanele cu dizabilităţi, după absolvirea şcolii, aproape că nu există. E adevărat că urmează instruirea vocaţională/profesională, asigurată prin lege. Puţini însă ajung să-şi dezvolte abilităţi solicitate de piaţa muncii, ceea ce le-ar permite să obţină un loc de muncă. Piaţa muncii este rigidă pentru toţi tinerii din Moldova, mai cu seamă pentru cei cu handicap, pentru care găsirea unui loc de muncă devine o adevărată provocare. În condiţiile unei competiţii aspre pentru ocuparea unui post vacant, nu putem vorbi despre oferirea de şanse egale acestor persoane, care sînt eliminate din cursă din start. De aceea, atît în realitate, cît şi

în mintea noastră, adesea plină de prejudecăţi, persistă chipul unui tînăr sau al unei bătrîne, diferite de noi, ce încleie cutiuţe sau face curat într-un oficiu. Este şi asta o oportunitate. Dar insuficientă, fiindcă abilităţile, iar de aici şi posibilităţile lor ar merge mult mai departe. Prezenţa acestor persoane spune „Eu pot mai mult". Să le oferim deci o şansă.

Practica mondială a testat deja autenticitatea acestei viziuni, bazate pe concepţia *valorizării rolului social.* Esenţa ei constă în acceptarea pentru persoanele marginalizate, inclusiv cu dizabilităţi, nu doar a unor profesii de calificare inferioară, ci şi trecerea treptată de la rolul de *consumator de produse* (de cele mai multe ori donate) la cel de *consumator de servicii* (care, în mare parte, trebuie achitate). Dar pentru a deveni consumatori de servicii, ele au nevoie de bani, proveniţi nu din pensii şi indemnizaţii (căci sînt mizere), ci din rodul muncii lor (care sporeşte şansa de a fi mai mulţi). Meseria, bineînţeles, se doreşte a fi una întrebată pe piaţă, ce ar implica o pregătire de calitate. Iată-ne ajunşi, de fapt, acolo de unde am pornit.

Am avut ocazia să întîlnesc la Moscova, la o conferinţă internaţională desfăşurată de Organizaţia Regională a Invalizilor din Rusia „Perspectiva", mai multe persoane deosebite prin felul de a fi, a gîndi, a dărui, care m-au ajutat să cred în posibilitatea ruperii acestui cerc închis. Cum? Prin oferire de soluţii.

Voi prezenta în continuare două modele de soluţionare a problemei angajării în cîmpul muncii a persoanelor cu dizabilităţi.

Modelul atelierelor protejate. Aceste ateliere sînt calificate drept de instruire, în cadrul cărora persoanele cu dizabilităţi pot achiziţiona diverse abilităţi pentru viitoarele slujbe de pe piaţa muncii, îmbunătăţindu-şi aptitudinile sociale şi de comunicare. De regulă, atelierele sînt specializate pe domenii: poligrafie, agricultură, tîmplărie, confecţionarea hainelor, curăţarea lor etc. Există mai multe niveluri de încadrare a persoanei cu dizabilitate în activitatea atelierului, în funcţie de gradul de dizabilitate:

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

Tendinţele moderne în dezvoltarea serviciilor de susţinere în vederea angajării în cîmpul muncii a persoanelor cu dizabilităţi presupun trecerea de la atelierele protejate (specializate) la oferirea unor locuri de muncă pe piaţa de muncă tradiţională. După cum arată experienţa la zi, pentru a evita orice segregare în acest sens, deţinerea unor locuri de muncă protejate nu ar trebui să depăşească durata de 2 ani – timp suficient pentru a forma anumite abilităţi profesionale şi sociale şi a fi apt pentru a ocupa un loc de muncă pe piaţa comună.

Modelul angajării asistate, dezvoltat în mai multe state europene (Belgia, Franţa, Olanda, Austria, Suedia) şi în SUA, se bazează pe agenţiile ce dezvoltă servicii de sprijin în vederea angajării persoanelor cu dizabilităţi pe piaţa liberă a muncii şi servicii de sprijin la locul de muncă. Întîi de toate, persoanelor ce sînt în căutarea unui loc de muncă li se oferă servicii gratuite de orientare profesională, inclusiv la domiciliu. Beneficiarul este ajutat să-şi aleagă o meserie, în corespundere cu preferinţele lui şi capacităţile reale, adică cu condiţiile obiective ale stării sale fizice sau psihice. Ulterior, se caută un loc de muncă în sectorul public sau în comunitate potrivit abilităţilor şi preferinţelor clientului. Urmează un stagiu, realizat nemijlocit în cadrul organizaţiei unde va fi angajată persoana, avînd drept obiectiv formarea deprinderilor profesionale, dar şi a celor de viaţă independentă (abilităţi de comunicare, comportamentul la serviciu şi în colectiv, disciplină şi responsabilitate, orientare în spaţiul instituţiei de angajare). Stagiul poate dura de la 6-8 luni (în Belgia, de exemplu) pînă la 2 ani (în SUA) şi prevede cursuri specializate de pregătire profesională, în cadrul agenţiei, şi pregătirea propriu-zisă la locul de muncă, în cadrul organizaţiei. Concomitent, agenţia urmează să realizeze un alt scop major – pregătirea organizaţiei pentru a accepta şi a face faţă noii situaţii: dacă este nevoie, locul de muncă se adaptează la cerinţele speciale dictate de dizabilitatea viitorului angajat, se desfăşoară o serie de şedinţe de informare şi traininguri întru pregătirea colectivului ce va colabora cu noul angajat. Acestea fiind realizate, persoana poate ocupa noul loc de muncă.



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

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

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

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

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

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

La moment, politica R.Moldova în domeniul instruirii copiilor cu dizabilități presupune instruirea lor în învățămîntul special sau organizarea instruirii la domiciliu. Un număr considerabil de copii cu grad de invaliditate rămîn în afara oricăror politici educaționale, nefiind încadrați în sistemul de învățămînt.

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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

Dicționar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Integrarea fizică
- Integrarea funcțională
- Integrarea socială (vizează ansamblul relațiilor sociale stabilite între persoanele cu cerințe speciale şi ceilalți membri ai comunității (vecini, colegi de serviciu, funcționari publici etc.), rețelele sociale din care face parte persoana respectivă. Aceste relații sînt influențate de ansamblul manierelor dintre indivizii normali şi cei cu cerințe speciale)
- Integrarea personală
- Integrarea în societate (vizează asigurarea de drepturi egale şi respectarea autodeterminării persoanei cu cerințe speciale, asumarea de către aceasta a unor responsabilități şi roluri sociale, exercitarea unor influențe asupra partenerilor, acceptarea deplină de către ceilalți membri ai comunității, existența unui sentiment de încredere în sine şi în ceilalți, participarea activă la viața comunității)
- Integrarea organizațională

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dacă **educația integrată** are în vedere mai ales obiectivele legate de școlarizarea „normalizată" a copiilor cu CES, *deci accentul se pune pe copii și formele de suport acordat acestora,* **educația incluzivă** are drept finalitate și obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor, iar prin extensie, *adaptarea școlii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate, ceea ce presupune reforma și dezvoltarea de ansamblu a școlii.*

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

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

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

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

SISTEMUL INCLUZIV reprezintă sistemul educațional în care toate școlile tind să ofere Educație pentru Toți și care:
- recunoaște drepturile tuturor copiilor de a fi educați;
- consideră că educația *tuturor* copiilor e *la fel* de importantă.

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

CONFERINȚA DE BILANȚ A PROIECTULUI

„Asigurarea succesului şcolar prin depăşirea dificultăților la lectură şi scriere” şi lansarea ghidului pentru învățători şi părinți

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

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

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

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

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

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

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

- **Analiza fonemică. Corespondenţa literă-sunet:** *Cutiile Elkonin; Împinge şi spune; Alcătuirea cuvintelor; Sortarea cuvintelor; Scrisul în comun.*
- **Fluenţa lecturii:** *Lectura în ecou; Forumul cititorilor; Cititul în cor.*
- **Comprehensiunea:** *Activitatea dirijată de lectură (ADL); Activitatea dirijată de lectură şi gîndire (ADLG); Activitatea dirijată de ascultare şi gîndire (ADAG); Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat"; Predarea reciprocă; Citire şi interogare; Procedeul cercetării (ReQuest); Cititul în perechi/rezumatul în perechi; Harta semantică; Graficul T; Diagrama arbore; Utilizarea întrebărilor de ordin superior; Gîndirea cu voce tare în timpul lecturii* etc.

V. Goraş-Postică s-a referit, printre altele şi la importanţa literaţiei, promovată în proiect şi descrisă, în mod convingător, în carte. Cititorii buni au un vocabular mai bogat, cunosc mai bine lumea, scriu mai bine şi mai corect; aceştia înţeleg mai uşor noile situaţii şi idei, argumentează mai bine şi sînt mai conştienţi de propria lor persoană; pe scurt, sînt *mai deştepţi*. Cititorii buni au, de regulă, venituri mai mari, participă mai bine la viaţa politică, sînt mai sănătoşi şi au parte de mai puţină violenţă în viaţă. Marea majoritate vor avea o viaţă mai interesantă şi locuri de muncă care oferă mai multe satisfacţii. Pentru o persoană de succes şi un cetăţean implicat, avem nevoie de niveluri mai avansate ale abilităţilor de citire şi scriere.

Termenul *literaţie funcţională* se referă la nivelul de deprinderi necesare pentru a face faţă provocărilor vieţii. În majoritatea ţărilor, nivelul de literaţie funcţională este în creştere, fiind un indicator al competitivităţii internaţionale a unui stat. Datorită relaţiilor mai strînse dintre diferitele părţi ale lumii, bunăstarea noastră colectivă depinde de nivelurile de conştiinţă ale popoarelor de pretutindeni. *Instrumentele de evaluare a literaţiei emergente examinează următoarele aspecte ale acesteia:* conceptele despre scris; cunoaşterea alfabetului; conceptul de cuvînt; recunoaşterea sunetelor; recunoaşterea cuvintelor. Inventarul informal de citire a fost dezvoltat cu peste 50 de ani în urmă şi este, probabil, cel mai utilizat instrument de evaluare a deprinderilor de literaţie. Instrumentul testează următoarele aspecte ale cititului: recunoaşterea cuvintelor; comprehensiunea; capacitatea de ascultare; rata de citire. Acesta este folosit în două scopuri principale: alocarea de materiale şi sarcini de învăţare în conformitate cu nivelul de citire al elevului/elevei; identificarea aspectelor ce trebuie luate în calcul la dezvoltarea deprinderilor de lectură. Plasînd elevii/elevele în diferite situaţii şi activităţi de învăţare, vorbim de 3 niveluri de citire: *nivelul independent, nivelul de instruire* şi *nivelul de frustrare.*



Printre referinţele învăţătorilor pe marginea desfăşurării proiectului menţionăm: „La sfîrşitul anului de studii, am constatat că nivelul de lectură al copiilor implicaţi în proiect a crescut mult. Ei au devenit mai descătuşaţi, au învăţat să comunice, să-i asculte pe ceilalţi, să răspundă la întrebări, să povestească, să îşi exprime propriile opinii, fapt ce contribuie la dezvoltarea vocabularului şi a gîndirii critice, la formarea personalităţii. Consider că rezultatele ar fi mai evidente, dacă părinţii acestor copii nu ar fi plecaţi peste hotare, sprijinindu-i în procesul de instruire. Acest proiect este binevenit atît pentru copii, cît şi pentru învăţători. Elevii cu dificultăţi la lectură şi scriere au avut posibilitate să citească mai mult cu ajutorul învăţătorului, să adreseze şi să răspundă la întrebări, să facă schimb de idei şi păreri, toate acestea contribuind la exprimarea liberă şi la formarea culturii exprimării, la obţinerea unei comunicări cu adevărat eficiente dintre elevi şi elevi, elevi şi învăţătoare, la dezvoltarea relaţiei de prietenie, de încredere, de bunăvoinţă şi respect reciproc. Îmbogăţirea cunoştinţelor profesionale, asimilarea unor tehnici interactive de predare-învăţare-evaluare îi permite profesorului să eficientizeze procesul educaţional pentru copiii din clasele primare. Participînd în acest proiect, am avut posibilitatea să cunosc un şir de tehnici de predare utile, aplicate în cadrul atelierelor facilitate de formatoare bine pregătite. Vă mulţumesc din suflet pentru bunăvoinţa, simplitatea, toleranţa, armonia ce am simţit-o pe parcursul întregului an." (Svetlana Chitoroagă, LT „Vasile Alecsandri", Călăraşi)

"Am observat tendinţe de ameliorare a capacităţii de lectură. Copiii percep mai bine cele citite şi scrise. Am înţeles că este nevoie de multă muncă şi de atenţie acordată fiecărui copil, ca acesta să înregistreze anumite progrese. Setul de instrumente de evaluare, pus la dispoziţia noastră de CEPD este un inventar deosebit de valoros. Am utilizat tehnicile învăţate la seminarii atît cu întreaga clasă, cît şi cu cei 4 copii implicaţi în proiect care se încadrează cu plăcere în activitate şi lucrează cu interes. De fapt, copiii selectaţi în proiect sînt rămaşi singuri acasă, ori vin din familii în care nimeni nu are grijă de latura lor afectivă. Ajutorul acordat de învăţător – cele cîteva minute suplimentare pentru citire – sînt foarte valoroase pentru ei. La întrebarea "Cu cine citeşti?" o bună parte din copii, cu părere de rău, au răspuns că citesc doar cu învăţătoarea." (Ala Bălănuţă, LT Moleşti, Ialoveni)

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

A fost înregistat un interes vădit față de citit şi scris. Elevii au devenit mai responsabili, mai conştienți şi mai motivați în procesul de învățare şcolară." (Elizaveta Erezanu, LT Moleşti, Ialoveni)

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

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
director adjunct, Coordonator de proiect

Comunicat de presă

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

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

La seminar au participat 35 de membri ai Consiliilor de Administrație, Consiliul Părinților din cele 7 licee selectate şi reprezentanți ai APL, la nivel național: LT „L. Damian", Rîşcani; LT „A. Russo", Orhei; LT „M. Eminescu", Comrat; LT „Alexandru cel Bun", Slobozia; Ştefan Vodă, LT Mingir, Hîncești; LT Varnița, Anenii Noi.

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

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
Coordonator de proiect

Proiectul "Un viitor pentru copiii noştri" în colaborare cu Direcțiile Raionale de Învățămînt

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

Întrunirea a fost un răspuns la acțiunile de sensibilizare a profesorilor din republică asupra problemei copiilor rămaşi singuri acasă, desfăşurate de echipa de formatori a CEPD în perioada aprilie-iunie 2007. De menționat că, în cadrul acestor activități, toate şcolile din republică au primit în calitate de donație ghidul „Învăț să fiu", lucrare menită să faciliteze munca dirigintelui, a psihologului şcolar şi a tuturor celor care nu pot trece indiferenți pe lîngă copilul aflat în dificultate.

La întrunire au participat 32 de specialişti, care au apreciat înalt utilitatea ghidului „Învăț să fiu", devenit carte de căpătîi a dirigintelui şi suport de lucru în cadrul diferitelor activități ce vizează copiii rămaşi singuri acasă. Participanții au menționat că materialele inserate în lucrare sînt folosite în cadrul orelor de dirigenție, al orelor opționale şi al celor de educație civică, unde sînt abordate diverse aspecte ale situației copiilor din familiile dezintegrate. Activitățile educative propuse în ghid stau la baza elaborării proiectelor prevăzute pentru taberele de odihnă, pentru cluburile de dezbateri, pentru



seminariile metodice etc. De asemenea, ghidul oferă posibilitatea de a lucra cu părinții, pentru ca aceştia să conştientizeze care sînt consecinţele fenomenului în cauză asupra dezvoltării psihosociale a copiiilor.

Participanții la întrunire au fost încurajați să sprijine cu informații din teritoriu rubrica specială din revista *Didactica Pro...* şi pagina web a CEPD cu genericul „Un viitor pentru copiii noştri". Prin intermediul acestor două componente de proiect se urmăreşte luarea în discuție a problemelor cu care se confruntă respectiva categorie de copii, elucidarea modalităților de consolidare psihologică şi includerea lor socială.

Violeta DUMITRAŞCU,
Coordonator de proiect

Program de Burse destinat diriginților

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

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

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

Subiectul de bază abordat în cadrul stagiului a fost generat de problema şi numărul în creştere al copiilor rămaşi singuri acasă în urma plecării părinților la muncă peste hotare. Echipa de formatori, prin trainingurile de instruire axate pe obiectivele proiectului, a pus la dispoziția cursanților diverse strategii de consolidare psihologică şi de socializare constructivă a acestei noi, dar numeroase categorii de copii.

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

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

Violeta DUMITRAŞCU,
Coordonator de proiect

Servicii la solicitarea beneficiarului

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

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

- profesorii de la **Colegiul Național de Medicină şi Farmacie**, mun. Chişinău – *Elaborarea testelor de evaluare*;
- directorii adjuncți responsabili de procesul instruirii de la **DGÎTS Străşeni** – *Managementul planificării strategice*;
- profesorii de la **LT „Alexandru cel Bun", s. Slobozia**, **r**. **Ştefan Vodă** – *Cunoaşterea de sine şi comunicarea interpersonală*;
- profesorii de la **LT „Ion Creangă", s. Hîrbovăț, r. Anenii Noi** (cu sprijinul A.O. "Pro Dezvoltare"), program complex de formare: *Motivația învățării. Indicatori de calitate şi asigurarea succesului şcolar. Curriculumul gimnazial şi liceal. Abordare didactică-funcțională. Axiologia educației. Recomandări psihopedagogice pentru activitatea la clasă. Proiectarea didactică. Tehnologii didactice interactive. Dezvoltarea lecturii, scrierii şi a discuțiilor. Educație pentru echitate de gen şi şanse egale. Evaluarea rezultatelor şcolare. Dezvoltarea comunității de învățare în şcoală. Principii şi modalități manageriale. Valorificarea experiențelor avansate;*
- cadrele didactice de la **DGÎTS Ungheni, DGÎTS Străşeni, DGÎTS Orhei, DGÎTS Soroca, DGÎTS Ştefan Vodă** – *Depăşirea dificultăților la lectură şi scriere;*
- **LT Pituşca, r. Călăraşi** – *Comunicarea nonviolentă în soluționarea conflictelor.*

De menționat că personalul didactic a manifestat un nivel înalt de motivare şi un grad sporit de implicare.

Pînă la finele anului vor fi prestate servicii următoarelor instituții:

- **LT Gura Galbenei, r. Cimişlia** – *Metode şi tehnici de stimulare a creativității elevilor;*
- **LT "M. Lomonosov", mun. Chişinău** – *Внедрение организационной культуры в воспитательной работе.*

Echipa CEPD le mulțumeşte instituțiilor nominalizate pentru parteneriat, fiind deschisă şi în continuare pentru noi colaborări.

Lilia NAHABA,
Coordonator de proiect

Comunicare pentru perspective

În cadrul DGETS a mun. Chişinău, în aprilie 2007, a fost constituită o secţie care, prin însăşi denumirea sa – *Informare şi Relaţii cu Comunitatea,* presupune o comunicare persistentă cu toţi agenţii educaţionali, ceea ce ar însemna, în ultimă instanţă, implicarea activă a întregii societăţi în opera educaţională. Obiectivele secţiei sînt:

- coordonarea activităţii centrelor metodice din instituţiile de învăţămînt preuniversitar din mun. Chişinău;
- dirijarea procesului de informare a instituţiilor de învăţămînt preuniversitar şi preşcolar, precum şi distribuitea materialelor didactice;
- stabilirea relaţiilor de parteneriat cu organele APL şi APC, reprezentanţi ai ambasadelor în R. Moldova, ONG-uri din ţară şi de peste hotare, agenţi economici;
- stabilirea, promovarea şi favorizarea relaţiilor de parteneriat cu comunitatea locală şi internaţională întru creşterea calităţii, eficienţei şi echităţii în educaţie;
- stabilirea legăturilor interinstituţionale în scopul cunoaşterii, promovării mentalităţii multiculturale, formării culturii lingvistice şi cetăţeniei democratice.

La început a fost cuvîntul... Permanent reevaluăm ponderabilitatea acestei afirmaţii, deoarece o comunicare eficientă contribuie esenţial la prioritizarea obiectivelor, la o conlucrare adecvată. Conjugarea eforturilor agenţilor comunitari pentru schimbări benefice în societatea noastră în tranziţie este primordială. DGETS din mun. Chişinău persevereză în modernizarea procesului educaţional municipal. Indicator ferm al respectivului fapt este şi constituirea secţiei Informare şi Relaţii cu Comunitatea a cărei activitate are, la această etapă de iniţiere, o pronunţată tentă de investigaţie a perspectivelor şi a potenţialelor relaţii de parteneriat, de revigorare a legăturilor anterioare şi de coalizare a eforturilor tuturor celor interesaţi. Pentru o activitate eficientă este necesar ca obiectivele trasate să fie cunoscute de potenţialii parteneri-beneficiari. În acest scop, la 11 octombrie curent, la tabăra de odihnă „Odiseu", Vadul lui Vodă, a fost organizată o masă rotundă cu genericul „Comunicare pentru perspective". *Scopul acestei mese rotunde – optimizarea parteneriatului cu comunitatea locală şi internaţională în vederea creşterii calităţii, eficienţei şi echităţii din mun. Chişinău* a generat următoarele obiective: stabilirea unei comunicări constructive cu potenţialii parteneri; mediatizarea conceptului de activitate a secţiei Informare şi Relaţii cu Comunitatea.

La masa rotundă au fost invitaţi reprezentanţi ai ambasadelor acreditate în R. Moldova, factori de decizie ai APC şi APL, colaboratori ai DGETS, directori de licee, şcoli şi grădiniţe, reprezentanţi ai ONG-urilor, precum şi agenţi economici. Activitatea a demarat cu prezentarea conceptului de activitate a secţiei Informare şi Relaţii cu Comunitatea de către Natalia Strajesco, şefa secţiei, în baza unui raport temeinic despre realizările anterioare ale DGETS în domeniul respectiv, realizat de Zinaida Popescu, director general adjunct al DGETS. Aceste informaţii relevante au servit drept pistă de lansare a unei acţiuni interactive, care s-a soldat cu aprecieri şi sugestii privind perspectivele de activitate a secţiei Informare şi Relaţii cu Comunitatea în domeniul partenerial. Participanţii la masa rotundă au demonstrat receptivitate sporită – un indiciu al interesului pentru subiectul dat. În acest context, menţionăm contribuţia reprezentantului Ambasadei Ucrainei în R. Moldova, Fiodor Mikliaev; reprezentantului Ambasadei Bulgariei, Tudor Teodor; preşedintelui Diasporei Bulgare în R. Moldova, Valentin Cunev; directoarei Liceului „M. Eliade", Elvira Grîu; directoarei Liceului „N. Gogol", Taisia Anikieva; directorului Liceului „V. Levschi", Vasile Stoianov; directoarei Liceului „Academia Copiilor", Tamara Eruslanova; directoarei Liceului „M. Kogălniceanu", Natalia Timofei; directoarei Şcolii-grădiniţă nr. 152, Valentina Lungu ş.a. Discuţiile s-au concretizat în următoarele sugestii: integrarea copiilor în învăţămîntul european, internaţional, ceea ce va permite dezvoltarea multilaterală a personalităţii copilului; înfiinţarea de centre experimentale cu statut relevant, pentru experimentarea noilor politici educaţionale; formarea şi informarea reciprocă prin intermediul paginii web, creată în fiecare instituţie preuniversitară din mun. Chişinău; organizarea de mese rotunde, stagii pentru profesori şi manageri din ţară şi de peste hotare, vizite în instituţii de învăţămînt – schimb eficient de experienţă; organizarea activităţilor de colectare a fondurilor, cărţilor, jucăriilor, hainelor, surselor financiare etc. pentru susţinerea şcolilor-internat şi consolidarea relaţiilor cu aceste unităţi; eficientizarea relaţiilor cu reprezentanţii ambasadelor acreditate în R. Moldova, pentru facilitarea schimbului de cadre didactice şi elevi; restabilirea relaţiilor de parteneriat cu Congresul European, integrarea europeană şi internaţională; promovarea experienţelor şi realizărilor instituţiilor de învăţămînt din municipiu prin intermediul mass-media; implementarea proiectelor educaţionale la nivel local, naţional şi internaţional; deschiderea unui hotel sau a „Casei profesorului" pentru eventuale cazări ale delegaţiilor de cadre didactice şi elevi.

În concluzie, putem afirma că masa rotundă „Comunicare pentru perspective" şi-a atins obiectivele preconizate. Considerăm că prin mediatizarea intenţiilor de perspectivă informăm comunitatea, potenţialii parteneri care, de fapt, sînt şi beneficiari, despre eventualele oportunităţi în domeniul parteneriatelor educaţionale.

Ne dorim ca învăţămîntul municipal să aibă deschidere pentru diseminarea propriilor practici educaţionale, precum şi pentru achiziţia de experienţe educaţionale naţionale şi internaţionale avansate, ceea ce ar contribui esenţial la eficientizarea procesului instructiv-educativ, la creşterea calităţii şi echităţii în educaţie.

Natalia STRAJESCO,
şefa Secţiei Informare şi Relaţii cu Comunitatea a DGETS
Nina UZICOV,
specialist principal, Secţia Informare şi Relaţii cu Comunitatea

Evaluarea calităţii lecţiei



Valentin **CRUDU**
viceministru al Educaţiei

***Rezumat**: În articol se menţionează necesitatea evaluării calităţii lecţiei, folosind instrumente corespunzătoare acestui demers şi se fac unele delimitări terminologice (calitate, metode de evaluare, modele de apreciere a lecţiei etc.).*

Evaluarea lecţiei se abordează din perspectivă didactică şi managerială, prezentîndu-se 5 modele de evaluare, indicii calităţii lecţiei, proceduri qualimetrice de corectare a listei indicatorilor de evaluare şi de determinare a eficienţei activităţii profesorilor.

***Abstract:** In the article it is mentioned the necessity of evaluation of the quality of a lecture and of its evaluating tools. Proceeding from this there are made some terminological determinations (quality, techniques of evaluation, models of lecture evaluation etc.).*

Lection evaluation is treated from didactical and managerial positions, where there are implemented five models of evaluation, indicators of lecture quality, qualimetrical procedures of correcting the list of evaluation indicators and of determining the efficiency of professors' activity.

***Cuvinte-cheie:** lecţie, evaluare, model de evaluare a lecţiei, calitatea lecţiei, indicator al calităţii lecţiei, metodologia evaluării calităţii lecţiei, managementul calităţii.*

Calitatea învăţămîntului se realizează prin intermediul diferitelor metode şi mijloace, pe diferite canale şi la diferite niveluri. Primul nivel de asigurare a calităţii învăţămîntului este lecţia, de a cărei calitate depinde eficienţa predării-învăţării-evaluării materiei la disciplina de studiu şi, în ultimă instanţă, performanţele elevilor. Evaluarea calităţii lecţiei necesită şi aplicarea de instrumente corespunzătoare. În articolul dat ne vom referi la metodologia evaluării calităţii lecţiei, elaborată, aprobată şi implementată în cadrul cercetărilor noastre.

În elaborarea metodologiei enunţate am apelat la analiza literaturii de specialitate şi la practica avansată din domeniu, fapt care ne obligă să expunem bazele teoretice ale cercetării. Primul moment, legat de evaluarea calităţii lecţiei, ţine de unele delimitări terminologice.

Calitatea lecţiei este un rezultat complex al activităţii comune a profesorului şi elevilor ca participanţi ai procesului de învăţămînt. Despre eficienţă este legitim să vorbim atunci cînd examinăm lecţia din perspectiva calităţii procesului, dar şi a calităţii produselor/ rezultatelor. În calitatea lecţiei se reflectă calitatea muncii precedente (calitatea planurilor de învăţămînt şi curricula, calitatea proiectării, calitatea instrucţiunii elevilor).

Pe parcursul elaborării metodelor proprii de evaluare a calităţii lecţiei ne-am inspirat din lucrările ştiinţifice ce au ca tematică teoria lecţiei contemporane, crearea tehnicilor şi schemelor de analiză a lecţiilor [3; 7; 5; 6; 9; 10; 11]. Teoria didactică oferă mai multe modele de evaluare a lecţiei, de la centrarea pe anumite variabile, pînă la unificarea lor în sistem, concretizate apoi în scheme de apreciere, utilizate în activitatea de control (fişe de evaluare a lecţiei, în urma asistării şi protocolării ei).

Evaluarea lecţiei constituie o problemă didactică generală, care trebuie abordată în strînsă legătură cu teoria managementului şcolii. Studiul literaturii de specialitate ne indică că evaluarea managerială a lecţiei necesită: 1) competenţă pedagogică generală şi competenţă metodică; 2) trăsături de personalitate menite să asigure

obiectivitatea operațională de măsurare, apreciere și decizie în legătură cu rezultatele obținute de elevi; 3) evidențierea relației pedagogice existente între elementele care contribuie la proiectarea și la realizarea activității didactice (scopul lecției, obiectivele, acțiunile realizate de elevi, metodele didactice); rezultatele obținute de elevi raportate la obiective concrete și resursele de învățare); 4) stabilirea cu exactitate a obiectivelor și compatibilitatea lor cu conținuturile recomandate; 5) stabilirea măsurii în care rezultatele atinse corespund scopului și obiectivelor operaționale proiectate.

Fixarea acestor particularități ne-a permis să constatăm că pentru elaborarea metodologiei avem nevoie de o evaluare și autoevaluare obiectivă a lecției. *Evaluarea obiectivă* a lecției se obține printr-un mecanism cu valoare de „feed-back" extern și intern. În cazul evaluării externe, rezultatele elevilor angajează intervenția din exterior a profesorului, directorului, inspectorului școlar, metodistului etc.; în cazul evaluării interne acest demers pregătește trecerea spre un stadiu superior al instruirii (autoinstruirii) și educației (autoeducației) elevilor.

Pentru evaluarea obiectivă avem nevoie de criterii clar definite, centrate pe variabile realizate la lecție în contextul interacțiunii profesor-clasă de elevi. În cadrul lecției, în opinia noastră, se pot evidenția următoarele variabile: a) resursele elevilor și ale profesorului; b) procesele interne dezvoltate; comportamentele psihosociale implicate; d) variabilele specifice clasei de elevi. În funcție de acestea, intervin mai multe modele de evaluare [11, p. 42].

În rezultatul examinării literaturii de specialitate am reliefat următoarele modele de evaluare a lecției: 1) modelul centrat pe rezultate; 2) modelul centrat pe procese; 3) modelul centrat pe comportamente; 4) modelul centrat pe variabile specifice lecției; 5) modelul centrat pe caracteristicile de bază ale lecției [1; 6; 9; 10; 11].

Modelul de evaluare centrat pe rezultate pune în evidență eficacitatea și eficiența lecției. Pentru o astfel de evaluare a calității lecției se propun criterii cu semnificație managerială: a) procentuale (de ex., 86% din elevi realizează 68% din obiectivele concrete); b) numerice (toate obiectivele sau o parte dintre ele au fost atinse în cadrul lecției); c) cu rang maxim-minim (toți elevii rezolvă toate sarcinile propuse de complexitate maximă, medie, minimă).

Modelul indicat necesită instrumentele sale de evaluare. Printre acestea enumerăm fișa de evaluare, care ne oferă: 1) *date generale* (data, școala, clasa, numele, prenumele și patronimicul profesorului, obiectul de studiu, numărul elevilor conform registrului, numărul elevilor prezenți, locul lecției conform orarului, schimbul; tema lecției, obiectivele lecției, resursele didactico-materiale (mijloacele tehnice, materiale intuitive, tabla, creta, buretele etc.); 2) *date privind aprecierea activității didactice*: capacitatea de proiectare corectă a obiectivelor operaționale; capacitatea de organizare și realizare a conținutului instruirii; capacitatea de valorificare a metodologiei utilizate; calitatea și oportunitatea evaluărilor; 3) *aprecieri asupra climatului psihosocial al lecției*: condiții de studiu; stilul didactic al profesorului; relația profesor-elev; relația de microgrup; managementul clasei [1; 6; 7].

Rezultatele, consemnate prin fișa de evaluare, trebuie să aibă un caracter stimulativ, o valoare formativă pentru elevi și profesor, evaluat de director, inspector, profesor-metodist, șef de catedră, colegi în condiții de interasistență etc.

Modelul de evaluare a calității lecției centrat pe procese se bazează pe mai multe criterii: a) înlănțuirea logică și cronologică a acțiunilor și a operațiilor parcurse; b) calitatea strategiilor didactice aplicate; c) efectuarea corectă a unor acțiuni și operații, cerute de activitatea didactică; d) încadrarea în timp a operațiilor realizate. Acest model pune accentul pe observarea, descrierea, aprecierea, interpretarea faptelor pedagogice și psihosociale care intervin în dinamica lecției, urmărind relevarea calităților și a limitelor acestora în plan procesual [2].

Modelul centrat pe comportamente este orientat, în special, spre măsurarea și aprecierea următoarelor aspecte ale lecției: a) dinamica raporturilor de comunicare și de interacțiune dintre profesor și elev; b) tipul de autoritate, promovat de profesor care generează gradul de dirijare al lecției; c) climatul psihosocial; d) stilul și tonul (vioi, viguros, hotărît sau invers – nehotărît, lent), cultura exprimării, limbajul nonverbal, stilul didactic al profesorului; e) comportamentul profesorului prin comportamentele elevilor, situații speciale de conduită în care se manifestă calitățile personale ale elevilor; f) cazuri alarmante de indisciplină, ce le-a provocat și ce atitudine iau elevii; g) independența organizatorică și cognitivă a elevilor; h) priceperea de a stăpîni clasa, a organiza munca, a stimula interesul, a spori atenția, a respecta disciplina; i) atitudinea profesorului față de elevi, conform particularităților lor; î) tactul pedagogic; j) spiritul de observație, seriozitatea, ingeniozitatea, acuratețea și emotivitatea.

Prin ***modelul centrat pe variabile specifice lecției*** se identifică efectul de ansamblu al instruirii generat de: a) climatul psihosocial al clasei; b) disciplina clasei în raport cu numărul de elevi și de situații; c) nivelul de pregătire generală al clasei; d) stilul didactic (de predare-învățare-evaluare) al profesorului; e) mediul social, cultural etc. din care provin elevii ș.a.

La modelele evidențiate poate fi adăugat ***modelul cu abordare sistemică a lecției***, unde se relevă următoarele criterii:

- conceperea proiectării de lecție (criterii, elemente, echilibru, raționalitate, variante etc.);
- precizarea scopurilor și obiectivelor operaționale;
- analiza și utilizarea resurselor, condițiilor antrenate; analiza prelucrării și realizării conținutului; respectarea principiilor didactice, a normativității;
- determinarea metodelor, a strategiilor didactice;
- stabilirea, alegerea, utilizarea mijloacelor didactico-tehnice;
- organizarea, desfășurarea lecției, îmbinarea situațiilor;
- ghidarea, dirijarea elevilor în învățare, stilul de predare;

– utilizarea tipurilor de evaluare, adaptarea situațiilor în lecție, folosirea conexiunii inverse; modelul de autoevaluare obiectivă, finală a activității [4, p. 235-238].

Există multiple criterii de evaluare a calității lecției, care pot fi abordate global sau detaliat, obiectiv sau selectiv, aplicate la o lecție sau mai multe. Totuşi, atribuțiile lecției eficiente pot fi raportate la:

– contribuția la „îmbogățirea" cunoştințelor, deprinderilor elevilor şi perfecționarea celor anterioare;
– contribuția la dezvoltarea intelectuală a elevilor;
– economia de timp, realizată în funcție de densitatea sarcinilor de învățare;
– organizarea şi succesiunea logică a etapelor, adoptarea variantelor structurale, pentru activizarea elevilor;
– participarea elevilor în toate etapele lecției, afirmarea rolului profesorului de coordonator, de îndrumător; reacția clasei pe parcursul activității;
– desfăşurarea şi realizarea muncii independente din clasă şi de acasă; gradul de dificultate al sarcinilor propuse.

Determinarea modelelor şi criteriilor de evaluare a calității lecției atrage după sine fixarea strategiilor şi metodelor de apreciere. Cu alte cuvinte, este nevoie de a cunoaşte şi a aplica eficient metodologia evaluării calității lecției.

Metodologia evaluării calității lecției în cercetarea noastră este centrată prioritar asupra măsurării şi aprecierii globale a rezultatelor şcolare, obținute de elevi în timpul lecției, în vederea stabilirii de decizii optime pentru îmbunătățirea performanțelor. Metodologia în cauză asigură măsurarea şi aprecierea corectă a următoarelor tipuri de rezultate şcolare:

– cunoştințe acumulate (informații, definiții, concepte de bază, formule, teoreme, principii, legi, date, fapte, evenimente etc.);
– capacități intelectuale (calitatea raționamentelor inductive, deductive, analogice), în condiții de învățare reproductivă şi creativă, bazate pe dimensiunea operațională a gîndirii (analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, comparația, concretizarea logică), exprimată instrumental (algoritmic, euristic) în raport de specificul sarcinilor didactice, incluse în cadrul obiectivelor concrete ale lecției;
– trăsături de personalitate (atitudinea față de cunoaştere, condițiile cognitive şi noncognitive – afective, motivaționale, volitive, caracteriale – confirmate pe parcursul lecției).

Putem afirma că modelele de evaluare a calității lecției se aplică în spiritul teoriei curriculumului şi managementului instruirii. Astfel, avem la dispoziție metode şi procedee de evaluare tradiționale şi complementare. ***Metodele tradiționale de evaluare a calității*** sînt realizate prin trei categorii de probe: orale (conversația, convorbirea, interviul), scrise (chestionarul, lectura, compunerea, testele scrise), practice (lucrări practice, experimentul aplicat, modelarea, demonstrația aplicată, jocul didactic). ***Metodele de evaluare complementare*** cuprind: observarea sistemică a activității, a comportamentului elevilor şi profesorului la oră (fişe de apreciere, scara de clasificare, lista de control, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea, testele de cunoştințe etc.).

Aprecierea calității lecțiilor reclamă anumite strategii de evaluare. În cercetarea noastră s-au evidențiat strategii în funcție de timpul de evaluare în structura lecției: evaluarea inițială/predictivă, evaluarea continuă/formativă, evaluarea sumativă/finală.

Argumentele aduse ne-au permis să determinăm corelațiile între perioadele de timp, funcțiile pedagogice, strategiile, metodele şi rezultatele şcolare, care formează cadrul managerial-didactic al evaluării calității lecției, prezentat sub forma următoarei matrice:

Cadrul managerial-didactic de evaluare a calității lecției

Perioade de timp	**Funcția pedagogică specială**	**Strategia de evaluare adoptată**	**Metodele de evaluare folosite prioritar**	**Rezultatele şcolare evaluate prioritar**
Începutul lecției	Diagnostică-prognostică	Inițială/ predictivă	Testul diagnostic, interviul, chestionarul, lucrările scrise/practice	Cunoştințe – capacități conform scopului lecției dobîndite anterior, ca premisă necesară pentru lecția care urmează să fie realizată
Pe tot parcursul lecției	Formativă-formatoare	Continuă/ formatoare	Testul de capacitate, conversația, observația, descoperirea, modelarea	Cunoştințe – capacități proiectate conform obiectivelor concrete, la nivel de proces şi de produs
La sfîrşitul lecției	Sumativă-cumulativă	Finală/de bilanț	Testul de succes educațional, explicația demonstrativă	Cunoştințe – capacități învățate, evaluate conform obiectivelor concrete, cumulate pe parcursul lecției şi/sau sistemului de lecții

În rezultatul integrării fundamentelor teoretice expuse anterior şi al activității experimentale, putem concluziona că metodologia aprecierii calității lecției trebuie să includă 20 de parametri generalizatori de evaluare.

Evidențierea parametrilor s-a efectuat în cadrul a trei etape experimentale: anchetarea, analiza, determinarea indicatorilor, efectuarea analizei de corelare şi factorială. Fiecare indicator al calității lecției este repartizat în unul din cele şase blocuri, precum urmează:

I. *Evaluarea conținutului materiei de studiu la lecție.*
   a) caracterul ştiinţific, accesibilitatea;
   b) actualitatea materialului şi legătura lui cu viaţa (unitatea teoriei şi practicii);
   c) gradul de noutate, de problematizare şi atractivitate a informaţiei instructive.

II. *Evaluarea eficienței modalităților de activitate a profesorului la lecție, tehnologia didactică;*
   a) raţionalitatea şi eficienţa folosirii timpului la lecţie, optimul tempoului, consecutivitatea şi schimbul tipurilor de activitate;
   b) gradul intuitivităţii, raţionalităţii şi eficienţei utilizării seturilor instructiv-metodice, materialelor didactice, mijloacelor tehnice de instruire, amenajarea cabinetului cu utilaje;
   c) eficienţa evaluării activităţii elevilor şi nivelul cerinţelor în baza cărora s-a efectuat evaluarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor;
   d) locul şi rolul evaluării cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor la lecţie;
   e) gradul de influenţă estetică a lecţiei asupra elevilor;
   f) folosirea tehnologiilor valeologice, respectarea regulilor de protecţie şi securitate a muncii.

III. *Cultura generală şi comunicativă a profesorului, stilul de comportare:*
   a) erudiţia generală;
   b) cultura vorbirii, tempoul, dicţia, exteriorul, mimica, gesturile;
   c) politeţea şi democratismul comunicării cu elevii.

IV. *Evaluarea caracteristicilor de bază ale activităţii elevilor la lecţie:*
   a) gradul activităţii cognitive, creativităţii, independenţei;
   b) nivelul dezvoltării deprinderilor şi priceperilor generale de învăţare şi speciale;
   c) gradul de disciplină, organizare şi interesare la lecţie.

V. *Evaluarea obiectivelor şi rezultatelor lecţiei:*
   a) realismul şi precizia formulării obiectivelor şi îndeplinirea lor;
   b) gradul influenţei instructive a lecţiei asupra elevilor (ce şi cît au învăţat);
   c) gradul de influenţă educativă a lecţiei (în ce măsură a contribuit lecţia în educaţia elevilor);
   d) gradul de influenţă a lecţiei asupra dezvoltării elevilor (în ce măsură s-a contribuit la dezvoltarea lor).

VI. *Autoevaluarea formativă şi sumativă a lecţiei.*

Utilizarea procedurilor qualimetrice speciale permit corecţia listei indicatorilor de evaluare, completînd-o sau reducînd-o, introducînd alţi indicatori în locul celor evidenţiaţi de noi. Sensul procedurii date constă în faptul că, pentru determinarea gradului de manifestare a fiecărui indicator, din cei 20 de indicatori ai calităţii lecţiei, se stabilesc trei niveluri de evaluare: 0 – indicele nu se manifestă; 1 – indicele se manifestă parţial; 2 – indicele se manifestă pe deplin. Evaluarea integrală a calităţii lecţiei (**Ql**) este raportul dintre suma punctelor acumulate pentru toţi indicatorii (**ΣQ**), manifestaţi în cadrul unei sau altei lecţii, şi numărul maximal posibil de indicatori (**Qmax**), exprimat în procente: **Q l = (ΣQ : Qmax) x 100%**.

De exemplu, **Qmax** pentru 20 de indicatori va constitui 40 de puncte, pentru 19 – 38 de puncte, pentru 18 – 36 de puncte etc.

Esenţa exprimării integrale a calităţii lecţiei în procente constă în evidenţierea gradului de dezvăluire a potenţialului, manifestarea posibilităţilor deţinute, avînd drept scop realizarea diferitelor tipuri de comparaţii şi analize. În cazul acestei abordări se operează cu date statistice medii a indicatorilor pentru anul de studiu la diverse discipline, clase, clase paralele. Este raţional să vorbim nu doar despre calitatea lecţiilor, ci şi despre eficienţa reuniunilor metodice, întrunirilor colectivelor claselor, calitatea realizării unor curricula la disciplinele cu studiu aprofundat etc.

Cu ajutorul metodologiei evaluării calităţii lecţiei se poate determina eficienţa activităţii profesorilor. Datele se introduc într-o fişă care poate avea următoarea formă:

Fişă pentru determinarea eficienţei activităţii cadrelor didactice

Numele, prenumele profesorului	Clasa	Calitatea lecţiilor	Media indicelui calităţii lecţiilor

Eficienţa, în cazul nostru, se tratează ca o componentă rezultativă a calităţii procesului de învăţămînt în şcoală, ca reflectare a comparării rezultatelor reale (parametrilor) ale procesului de învăţămînt cu rezultatele planificate (etalonate), ca grad de atingere a scopului, finalităţii, ca rezultat al operaţiilor, acţiunilor participanţilor la procesul de învăţămînt (instruire, educaţie, dezvoltare).

Aplicarea metodologiei evaluării calităţii lecţiei în şcolile care au participat la experiment ne-au permis să elaborăm şi să aprobăm în aceste instituţii o nouă tehnologie a evaluării, să monitorizăm mecanismul îndeplinirii acţiunilor de analiză a datelor şi de luare a deciziilor manageriale.

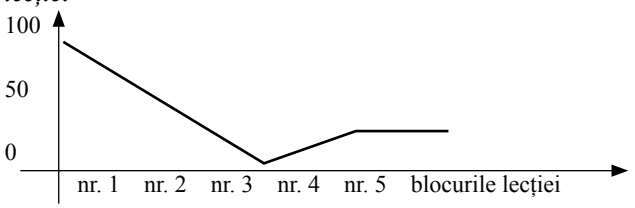
Avînd la dispoziţie setul de indicatori, evaluatorul calităţii lecţiei (directorul, directorul adjunct, metodistul, şeful de catedră ş.a.), determină nivelul manifestării indicatorilor, atribuindu-le o notă (0; 1; 2), operînd cu rezultatele percepţiei personale (convingerea, claritatea, echivalenţa, incontestabilitatea etc.), cu date obiective (volumul materialului însuşit; numărul elevilor interogaţi; numărul materialelor intuitive, asigurarea cu manuale, hărţi, scheme etc.), folosind evaluarea calitativă („*bine*”, „*suficient*”, „*insuficient*”).

Este binevenit să se discute despre aprecierea unor indicatori şi blocuri de evaluare cu profesorul şi, în caz de necesitate, să se opereze corectări, reieşind din argumentele lui. Evaluarea integrală a calităţii lecţiei, exprimată în procente, se poate transfera în scala de 5 puncte, aplicîndu-se scala de tip proporţional, care satisface cerinţele principiului repartizării normale.

În cercetare am aplicat următoarea schemă de transfer: **1 punct** – 49,5% şi mai puţin; **2 puncte** – 50,0-62,0%; **3 puncte** – 62,0-74,5%; **4 puncte** – 75,0-87,0%; **5 puncte** – 87,0-100%.

Evaluarea integrală a calităţii lecţiei în procente sau în puncte conform scalei de 5 puncte nu este un scop în sine, deoarece evaluarea cantitativă generalizată nivelează, într-o măsură oarecare, iar uneori denaturează starea reală a lucrurilor. Ţinînd cont de acest moment, este raţional a prezenta desfăşurat rezultatele evaluării, adică în tabele, unde sînt indicate evaluările (0; 1; 2) pentru fiecare indicator, cît şi conform blocurilor de indicatori ai calităţii lecţiei anunţate anterior. Prezentarea grafică a datelor ne permite să urmărim dinamica indicatorilor şi a blocurilor în timp, să comparăm rezultatele evaluării profesorilor, claselor, curriculumurilor educaţionale (Fig. 1).

Fig. 1. Prezentarea grafică a rezultatelor evaluării calităţii lecţiei



În timpul evaluării calităţii procesului de învăţămînt în şcolile experimentale s-au acumulat date statistice despre lecţiile realizate în cadrul sistemului de atestare a profesorilor, date ce ţin de planificarea procesului de învăţămînt, organizarea lucrului metodic. De exemplu, cu ajutorul unei astfel de statistici se pot trage concluzii despre nivelul pregătirii metodice a profesorilor, despre capacitatea lor de a folosi noile tehnologii educaţionale, despre dezvoltarea lor profesională.

Abordarea evaluării calităţii lecţiei în instituţiile de învăţămînt se înscrie în contextul general de construire a sistemului calităţii învăţămîntului naţional. În cazul nostru, metodologia evaluării calităţii lecţiei este un instrument eficient al managementului calităţii procesului de învăţămînt în instituţiile preuniversitare. Caracteristicile acestui sistem sînt instrucţiunea elevilor, realizările personale ale profesorilor, satisfacţia participanţilor la procesul educaţional.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Litera-Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
2. Cristea, G. C., *Managementul lecţiei,* EDP, Bucureşti, 2003, 204 p.
3. Jinga, I., *Conducerea învăţămîntului, Manual de management instrucţional,* EDP, Bucureşti, 1993, 191 p.
4. Joiţa, E., Ilie, V., Frăsineanu, E., *Pedagogie – Educaţie şi Curriculum,* Editura Universitară, Craiova, 2003, 318 p.
5. Nicola, I., *Pedagogie*, EDP, Bucureşti, 1994, 348 p.
6. Oinşciuk, V.A., *Lecţia în şcoala contemporană. În ajutorul învăţătorului*, Editura Lumina, Chişinău, 212 p.
7. Patraşcu, D., Ursu, A., Jinga, I., *Management educaţional preuniversitar,* Editura Arc, Chişinău, 1997, 347 p.
8. Platon, C., *Evaluarea calităţii în învăţămîntul universitar,* Chişinău: USM, 2005, 276 p.
9. Radu, I.T., *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţămîntului,* EDP, Bucureşti, 1981, 134 p.
10. Radu, I.T., *Evaluarea în procesul didactic,* EDP, Bucureşti, 2000, 244 p.
11. Radu, I.T., *Sinteze pe teme de didactică modernă.* Culegere de reviste *Tribuna şcolii*, Bucureşti, 1986, 154 p.

Recenzenţi:
dr. hab., prof. univ. Nicolae SILISTRARU
dr., conf. univ. Mihai PAIU

Atitudinile elevilor şi profesorilor faţă de evaluarea la limba şi literatura română prin teste docimologice

Abstract: *The teachers and the students prove different attitudes, complex and in general positive, towards the evaluation of communicative and literary competences through the docimologic tests (DT).*

Their answers show that the most of them broaden the implementation of DT while carrying out classes of native language and literature, from the field of knowledge to the one of skills and attitudes, in such a way as to discover in DT an inestimable educational capacity.

În economia generală a reformei educaţionale din România şi R. Moldova, evaluarea şcolară rămîne a fi încă piatra de încercare a reuşitei în acest domeniu. Deoarece în conceptul educaţional modern profesorul şi elevul sînt recunoscuţi drept cei doi subiecţi principali ai educaţiei, am încercat să stabilim atitudinile acestora faţă de fenomenul evaluarea şcolară (ERŞ) la

limba şi literatura română (LLR), aplicînd testul docimologic (TD) – deşi testele sînt instrumente/metode de evaluare întîi de toate a cunoştinţelor. Am considerat totuşi că răspunsurile celor doi subiecţi pot oferi suficiente informaţii care să trădeze adevăratele atitudini faţă de acest aspect nevralgic al educaţiei.

A. Atitudinile elevilor. Chestionarul administrat elevilor din clasele gimnaziale (Constanţa) a urmărit *obiectivele*:

- importanţa pe care o dau elevii evaluării şcolare la LLR;
- nivelul aproximativ de obiectivitate în aprecierea rezultatelor şcolare de către profesori;
- măsura în care elevii se consideră corect şi obiectiv apreciaţi de către profesori;
- reacţiile elevilor în cadrul evaluării şcolare la LLR;
- nivelul de autoevaluare al elevilor.

Semnificaţia evaluării şcolare pentru elevi. S-a constatat că doar 15,3% din elevi îi consideră pe profesori ca factori care apreciază corect şi obiectiv rezultatele lor şcolare, ceea ce reprezintă un nivel de credibilitate foarte scăzut, nu neapărat acordat profesorilor înşişi, ci, mai curînd, conceptului şi metodologiei de evaluare şcolară, care nu sînt conforme aşteptărilor elevilor sau care le lezează identitatea în formare. S-a observat că atitudinile faţă de profesori sînt mult mai bune decît atitudinile faţă de evaluare. Concluzia este susţinută şi de următorul fapt: deşi nu o consideră atît de importantă, elevii apreciază totuşi că evaluarea efectuată de profesori îi influenţează semnificativ, ei fiind afectaţi de părerea acestora cu privire la notarea performanţelor lor şcolare.

Precum şi era de aşteptat – fenomen examinat de noi în plan teoretic în una din publicaţii [1] – unii elevi nu sînt mulţumiţi de evaluare, considerînd, de multe ori, că aceasta nu a reflectat nivelul lor de pregătire, deci îşi apreciază identitatea şcolară la un nivel mai înalt decît o fac profesorii. Se poate afirma că "nemulţumiţii" sînt mai degrabă elevi buni şi foarte buni decît elevi mediocri sau slabi, primii avînd o conştiinţă a identităţii mai dezvoltată, deci şi pretenţiile pentru o evaluare mai obiectivă sînt mai mari.

Valoarea notei în ERŞ. 56,5% din elevi apreciază că notele reflectă puţin, foarte puţin sau deloc, prestaţia lor şcolară. Această valoare se poate corela cu nivelul redus de întreţinere pe care elevii îl au vizavi de notele obţinute. Pe baza raportului final, 59,3% din elevi afirmă că notele nu contează pentru ei.

Semnificaţia evaluării şcolare pentru elevi (%)		**Valoarea notei în ERŞ pentru elevi (%)**	
Foarte mult	11	Foarte mult	9,5
Mult	32,5	Mult	31,2
Puţin	40,5	Puţin	42,8
Foarte puţin	10,8	Foarte puţin	11,3
Deloc	5,2	Deloc	5,2

Un nivel mai mic de 50% al interesului preadolescenţilor privind notele este cauză a independenţei oarecum exagerate a acestora, dar şi a conceptului şi metodologiei ERŞ, a faptului că evaluarea este incapabilă să surprindă suficient şi corect achiziţiile şcolare ale elevilor.

Preferinţe cu privire la forma de evaluare. Preadolescenţii preferă evaluarea în scris, pentru ea optînd 61,8%. Cauza acestei opţiuni o apreciem în particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor preadolescenţi (vezi şi răspunsurile de mai jos): timiditatea (în scris ei se pot concentra mai bine decît dacă răspund în faţa clasei), teama de a nu da răspunsul aşteptat de profesor etc.

Majoritatea elevilor au precizat (*Itemul 7*) că, de cele mai multe ori, evaluarea scrisă are loc sub forma unor întrebări, şi rareori prin teste. Acest răspuns corelează cu cel de la *Itemul 8*, la care 72,8% din elevi au susţinut că evaluarea prin teste este pe placul lor, fiind mai uşoară, iar răspunsurile pe care le dau sînt clare, concise, obiective. Accesibilitatea testelor, aşa cum s-a stabilit şi prin experimentul de formare, nu se datorează însă diminuării cerinţelor formulate de profesori, ci modului în care acestea sînt concepute şi aplicate, ele fiind "pe placul" elevilor tocmai datorită faptului că îi ajută să-şi descopere valorile şi le încurajează independenţa.

Specificările itemului privind disciplina şcolară *Limba şi literatura română* au arătat că 71,7% din elevi apreciază ca mai uşoară evaluarea prin teste la limba română faţă de 44,9% la literatura română, ceea ce corespunde naturii testului, care este mai potrivit evaluării cunoştinţelor şi capacităţilor (achiziţiile care prevalează la activităţile de limba română) decît evaluării capacităţilor şi atitudinilor (achiziţiile care prevalează la activităţile de ELA).

Sînt semnificative şi informaţiile elevilor cu privire la *metodologia ERŞ la LLR*: *prin lucrări – o foaie cu 3-4 întrebări*; *ne dă o explicaţie*; *profesorul ne dictează subiectele ori le scrie la tablă*; *cu multe explicaţii*; *se dă o foaie cu multe exerciţii şi se rezolvă în linişte*; *unii ne dau teste*; *se desfăşoară uneori excelent de bine*.

Din *opţiunile pentru evaluarea prin teste docimologice* desprindem următoarele valori:

– nevoia de timp pentru gîndire: *poţi gîndi mai mult şi mai bine şi poţi copia cîte ceva*; *pentru că este mai mult timp de gîndire*; *pentru că materia trebuie gîndită*; *avem timp de gîndire*;
– libertatea acţiunii de gîndire: *pot scrie mai multe şi nu mă intimidez, nu mă întrerupe nimeni*; *mă pot concentra mult mai bine*; *gîndesc mai uşor cînd nu trebuie să răspund imediat*;
– libertatea trăirilor afective: *sînt mai sensibilă şi mă emoţionez dacă mă ascultă la tablă*;
– calitatea evaluării: *este corectă evaluarea*; *mi se pare logic să fii evaluat prin teste. ... e cea mai bună*; *testul simplifică evaluarea*; *subiectele sînt mereu clare şi ştii exact ce trebuie să faci*;
– posibilitatea autoevaluării: *îmi pot elibera mai uşor cunoştinţele deoarece în faţa profesorului, te pierzi*;
– efortul solicitat mai mic: *e mai uşor decît să învăţ pe de rost*; *e mai uşoară testarea*; *dacă sînt sub formă de întrebări consider că e mai uşor*; *compui mai uşor, avînd*

o mai mare certitudine dacă te repeți; *ne pune întrebări simple şi precise*; *este foarte uşor, pentru că unii dintre noi nu vorbesc corect*;
– libertatea şi independența în acțiunea de învățare: *printr-o evaluare orală profesorul te poate lua prin surprindere*; *atunci cînd nu ştii laşi loc şi scrii după aceea*.

Respingerea evaluării prin teste docimologice este exprimată de următoarele argumente:
– testele au un grad mai mare de dificultate: *este bine să dăm lucrări la lecția de zi, chiar dacă sînt mai dese, decît să dăm teste din capitole întregi*; *nu, pentru că îmi este mai uşor să fiu evaluată oral*; *nu, pentru că e mai greu şi durează mai mult*; *nu, pentru că e mai greu*; *pentru că multe întrebări nu sînt înțelese*;
– testele îi suprasolicită emoțional: *în momentul testului îmi transpiră mîinile, uit tot ce am învățat şi încep să am anumite îndoieli*;
– particularități individuale de comunicare/învățare: *nu, mă pricep mai bine la vorbit*; *pentru că nu îmi place gramatica*; *depinde de cît ai învățat*;
– testele sînt cronofage: *pierd foarte mult la evaluarea în scris*;
– gradul scăzut de obiectivitate al ERŞ prin teste: *nu, pentru că profesorii pot favoriza pe unii elevi*;
– ERŞ prin TD nu ține cont de particularitățile individuale: *testele sînt corectate prea obiectiv*.

Concluzie. Elevii de la clasele gimnaziale apreciază în general pozitiv ERŞ la LLR, inclusiv prin TD, acordîndu-i ultimei numeroase valori, mai ales pentru formarea şi dezvoltarea capacităților proprii de personalitate, apoi şi evaluării ca acțiune pedagogică; dar formulează şi anumite pretenții, care sînt semnificative, mai ales în plan de formare-dezvoltare individuală decît în planul calității demersului pedagogic, fapt care sugerează necesitatea re-conceptualizării TD ***şi*** dinspre aşteptările elevilor, nu numai dinspre demersul profesorilor.

B. Atitudinile profesorilor. Profesorii şcolari au fost solicitați să-şi expună opiniile cu privire la evaluarea şcolară în raport cu predarea şi învățarea.

Importanța ERŞ. Datele arată că profesorii, în mare, consideră evaluarea la fel de importantă ca şi predarea-învățarea, fapt care certifică un grad avansat de conştientizare profesională a valorii "celui de al patrulea pilon al oricărei reformei şcolare" [X. Roegiers, 2] – evaluarea.

Contradicția dintre numărul mare de profesori care acordă importanță evaluării şi pretențiile/insatisfacția exprimate de elevi privind notarea poate fi explicată analizînd datele despre vechimea la catedră a cadrelor didactice: 63,7% din profesorii interogați au peste 5 ani vechime la catedră.

Gradul de obiectivitate al ERŞ. Procentul prea mare al supraaprecierilor ERŞ poate avea două explicații:
– tendința unor profesori de a-i încuraja pe elevi prin notele acordate;
– discriminarea elevilor de către unii profesori după criterii inacceptabile pedagogic.

În ambele cazuri însă supraaprecierea nu este acceptată de profesorii şcolari.

Calificarea de către profesori a ERŞ ca subapreciere doar la cota de 3,2% este îmbucurătoare, căci această cifră susține că, în general, elevii nu sînt umiliți, prin evaluare, în identitatea lor şcolară.

Importanța ERŞ (%)	
Mai importantă	3,7
La fel de importantă	96,3
Mai puțin importantă	0
Gradul de obiectivitate al ERŞ (%)	
Sînt apreciate corect de ERŞ	41,2
Sînt subapreciate de ERŞ	3,2
Sînt supraapreciate de ERŞ	55,6

Obiectivitatea notelor puse elevilor. Valorile de mai sus corelează cu cele de la itemul cu privire la notele elevilor. Notele puse elevilor reflectă nivelul real de pregătire al acestora.

Datele conduc la concluzia că ERŞ are şi lacune, care provoacă o anumită neîncredere în capacitatea acesteia de a aprecia corect achizițiile elevilor.

Nivelul de exigență al profesorilor. Faptul că 55,6% dintre profesorii chestionați consideră că performanțele elevilor sînt supraevaluate nu se justifică nici din punctul de vedere al nivelului de exigență manifestat de profesori în realizarea evaluării didactice.

Importanța ERŞ (%)		**Nivelul de exigență al profesorilor (%)**	
Mare	8,3	Ridicat	11,6
Medie	70	Mediu	82,4
Foarte mică	21,7	Scăzut	6

Supraaprecierea elevilor este determinată de faptul că profesorii consideră evaluarea drept subiectivă şi nu obiectivă, acesta fiind, în mare, un fenomen pedagogic pozitiv, ERŞ nelimitîndu-se la măsurări exacte, ci operînd şi acțiuni de stimulare şi încurajare a efortului elevilor. Se ştie că în anumite cazuri, pentru aceeaşi performanță, profesorul poate acorda o notă mai mare unui elev mediocru sau slab – pentru a-l încuraja în efortul său, şi o notă mai mică unui elev puternic, pentru a-l sancționa pentru efortul sub capacitățile sale.Profesorii precizează că evaluarea, orală sau scrisă, îi mobilizează permanent pe ei înşişi şi pe elevi, în toate formele sale.

Răspunsurile de aici corelează cu cele de la itemul următor: 61,7% din profesori precizează că preferă evaluarea scrisă, deşi aceasta este cronofagă şi solicită cheltuieli materiale (multiplicarea chestionarelor).

Itemii următori au arătat că profesorii, în proporție de 68,1%, opinează că evaluarea la literatura română este mai uşor de efectuat prin teste, ei urmărind doar elementele esențiale ale achizițiilor elevilor, 31,9% considerînd că este mai uşoară memorarea unui rezumat, a unei caracterizări, sau evaluarea orală este mai importantă. Opinie în general corectă, dacă este strict circumscrisă evaluării cunoştințelor literare şi

teoretico-literare, mai puțin în cazul evaluării caracterizărilor personajelor, în care componentele psihomotorie (capacitățile) şi atitudinală (cum ar fi atitudinea elevului față de personaj) sînt obligatorii, exprimarea lor prin structuri lingvistice originale sau aforistice ar trebui încurajată.

Evaluarea prin TD a achizițiilor la limba română este apreciată de 92,8% din profesori ca fiind mai uşoară şi mai eficientă, deşi implică cheltuieli materiale şi de timp, 7,2% considerînd mai eficientă şi mai puțin cronofagă evaluarea prin cîteva întrebări scrise sau orale.

Atitudinile profesorilor față de utilizarea TD la LLR dezvăluie următoarele valori:

– eficiența: *sînt eficiente, deoarece prin acestea se observă, sau chiar se dovedeşte, nivelul de pregătire al fiecărui elev*;
– capacitatea de măsurare a achizițiilor elevilor: *pun în vedere istețimea elevului, nivelul de pregătire*; *sînt un mod foarte bun de a fixa cunoştințele cît mai exact*;
– capacitatea de a stimula elevii: *stimulează elevul să gîndească şi totodată primeşte şi unele indicii cu privire la rezolvarea exercițiilor*; *sînt o provocare*; *ei se pot concentra mai uşor*; *le dă impuls de a căuta răspunsurile, asemănîndu-le în acelaşi timp cu alte achiziții*;
– dinamismul şi caracterul ludic al ERŞ prin TD: *această evaluare mi se pare una foarte dinamică şi în acelaşi timp distractivă pentru elevi*;
– capacitatea de a lua în considerație particularitățile psihice ale elevului: *deoarece unii dintre elevi sînt mai emotivi, alții se exprimă mai greu, şi nu în ultimul rînd, atunci cînd evaluarea este desfăşurată prin teste, îți oferă mai mult timp de gîndire*;
– accesibilitatea TD: *deoarece nu impun dificultăți foarte mari, mai ales profesorilor neexperimentați. Pentru o evaluare orală, profesorul trebuie să fie destul de bine pregătit pentru a fi dispus să răspundă oricărei întrebări*;
– caracterul informativ al TD: *pot înlănțui cunoştințe multe într-un spațiu redus*.

Resping testele docimologice, deoarece acestea:

– diminuează tentația pentru creație a elevilor: *dezavantajul acestor teste este acela că elevii nu-şi vor dezvolta timpul creativ, nu vor învăța să creeze, să compună*; *testele – dificultate medie, sărace în dezvoltarea imaginației*;
– sînt greoaie: *consider că evaluarea prin teste este mai greoaie şi pentru profesor, dar mai ales pentru elevi*;
– sînt indiferente față de elevul concret: *la evaluarea orală elevul poate fi ajutat de profesor, de ceilalți colegi, în schimb testul scris elimină din start aceste posibilități*.

Concluzie. Pentru profesorii de LLR ERŞ este considerată la fel de importantă sau chiar mai importantă decît predarea-învățarea. Ei acceptă şi evaluarea prin teste docimologice, discriminează în mod profesionist evaluarea la limba română de evaluarea la literatură, descoperă valorile testelor docimologice, dar formulează şi anumite rezerve față de acestea. Comit mici erori în aprecierea valorii şi utilizarea TD, nu apreciază rolul acestora în contextul întregului sistem de evaluare şcolară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pâslaru, Vl., Taiss, C., *Dimensiunile educațională şi socială ale evaluării şcolare*//*Didactica Pro*..., 2006, nr. 4 (38), p. 7-10.
2. Roegiers, X., *Manuel scolair de developpement de competences dans l'eseignement* /BIEF, Departement de Science de l'education de l'URL, 1998.

Claudia TAISS,
Universitatea "Ovidius" din Constanța, doctorandă IŞE

Recenzenți:
dr. hab., prof. univ. Vlad PÂSLARU
dr., prof. univ. Sorin CRISTEA



Aplicarea principiului interacțiunii lexicului profesional/general şi al interactivității formării vocabularului studenților economişti

Svetlana **GUȚU**

Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova

Abstract: *The initial professional development of economist students is seriously jeopardized by a "macaronic" vocabulary with social origins. The improvement and relevant development of it is possible by examination and complex revaluating of each linguistic phenomenon/communication situation, in the context of phonological, lexical, grammatical and stylistic relations, as well as by combining learning of professional and general language.*

Keywords: general and professional language/vocabulary; communicative competencies; linguistic education.

Capacitatea de a comunica utilizînd un limbaj corect şi cult este o trăsătură distinctă a omului modern, căci sec. XXI a fost definit ca secol al informaţiei şi comunicării. De aceea unul dintre obiectivele demersului educaţional general şi ale celui de formare de specialitate constă în dezvoltarea la studenţi a competenţelor de comunicare generală şi profesională. În acest context, predarea-învăţarea limbii române capătă un caracter tot mai pragmatic, această disciplină fiind chemată să răspundă unor imperative şi necesităţi ale vieţii reale, în primul rînd, pentru o mai bună inserţie a absolvenţilor învăţămîntului preuniversitar şi universitar în cadrul social şi cel profesional. Se remarcă şi un interes sporit din partea tinerilor pentru comunicare şi ştiinţele comunicării care, de asemenea, are o explicaţie pragmatică. Tînărul modern, pentru a se realiza social şi profesional, trebuie să poată comunica. În acest sens, vorbirea este prioritară studiului sistemelor limbii. "E timpul să conştientizăm, menţionează I. Melniciuc, că viaţa nu-l examinează la gramatică pe tînărul absolvent al unei instituţii de învăţămînt superior, ci la vorbire, la exprimarea corectă" [1, p. 302].

Deşi învăţămîntul superior, în cadrul deschis de integrare europeană, reclamă o abordare multiaspectuală a educaţiei lingvistice (EL), la nivel social, în R. Moldova se constată o preocupare insuficientă pentru cultura comunicării. Problema este amplificată şi de situaţia sociolingvistică deosebită de la noi, caracteristică prin rusificarea continuă a mediului cultural şi al celui de comunicare uzuală, didactică, profesională, ştiinţifică, cu repercusiuni nocive asupra formării personalităţii studenţilor, căci „o limbă pocită, constată M.Purice, este semnul unui grad scăzut de gîndire, al unui mod de viaţă rudimentar, al unui nivel de cultură scăzut" [2, p. 158]. Astfel, soluţia este sporirea calităţii EL generale şi speciale, inclusiv pe temeiuri ştiinţifice, în toate tipurile de şcoli.

Activitatea principală în EL este comunicarea care, statuează L. Iacob, "ca formă de interacţiune, presupune cîştigarea şi activarea competenţei comunicative, care este deopotrivă aptitudinală şi dobîndită; absenţa acesteia sau prezenţa ei defectuoasă explică eşecul sau dificultăţile pe care profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiţi ştiinţific, le au în activitatea curentă; a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoştinţe de specialitate, dar şi capacitatea de a le transpune şi traduce didactic, adică posibilitatea de *a şti ce, cît, cum, cînd, în ce fel, cu ce, cui* etc. să oferi" [3, p. 238]. Desfăşurată în context educaţional, comunicarea este specificată prin determinativul *didactică* sau *pedagogică*, pe care C. Cucoş o defineşte astfel: „Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale ale informaţiilor între două entităţi (indivizi şi grupuri) ce-şi asumă simultan sau succesiv rolurile de emiţători şi receptori, semnificînd conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ" [4, p. 127].

Elementul principal al comunicării îl constituie *competenţele comunicative* (CC), care pot fi formate şi dezvoltate în contextul tuturor activităţilor de EL. Întreţinerea unui dialog/polilog, de exemplu, solicită studenţilor competenţe de ascultare, de vorbire, de inserţie oportună în discuţie, de sesizare a ideilor/mesajului comunicat de conlocutor, de prelucrare a informaţiei receptate şi de dezvoltare a acesteia în replici/discursuri proprii. Cel mai frecvent şi mai important dialog în comunicarea didactică este cel al profesorului cu studenţii, faţă de care sînt avansate următoarele cerinţe: a) a fi model de comunicare profesională, culturală şi uzuală; b) a reprezenta un exerciţiu de formare/dezvoltare a CC profesională, culturală şi uzuală.

Conceptul modern de educaţie lingvistică [5] recunoaşte stimularea creativităţii verbale ca pe unul din elementele de bază în formarea CC. Aceasta influenţează pozitiv adaptarea la ritmul schimbărilor sociale, ştiinţifice, economice, profesionale. Creativitatea verbală presupune/dezvoltă gîndirea critică care, la rîndul ei, este instrument de dezvoltare a creativităţii: „Şi gîndirea critică eficientizează comunicarea. A gîndi critic înseamnă a avea convingeri în baza unor cunoştinţe valoroase; a avea opinii independente; a pune la îndoială în mod constructiv ideile proprii şi ale altora, manifestînd toleranţă, respect şi flexibilitate; a coopera pentru realizarea sarcinilor, a argumenta poziţia proprie etc." [6, p. 81].

Orientarea creativităţii verbale, ca şi a studiului materiilor lingvistice, nu trebuie să fie un scop în sine, ci să fie subordonată atingerii scopului EL: formarea şi valorificarea personalităţii studentului.

Limbajul studenţilor este puternic influenţat de rusisme, care le afectează mai ales lexicul profesional şi structurile gramaticale: *Repede vine*; *Ce tu faci*? *Careva cărţi* pentru *nişte, unele, anumite cărţi*; *Voi* pentru *Dumneavoastră* [7, p.16]. În practica noastră, am putut constata, de asemenea, numeroase cazuri de ignorare de către studenţii economişti a normelor fonetice, lexicale, gramaticale, de punctuaţie şi stilistice, manifestate cu deosebire în comunicarea didactic-profesională, precum:

1. Pronunţarea/scrierea incorectă a termenilor:
   - *management* (ştiinţa şi arta de a conduce, a gestiona o întreprindere): *management* sau *menejiment*, în loc de *menigiment*, respectiv, *manager* sau *meneger* în loc de *meniger*;
   - *leasing* (sistem de finanţare a investiţiilor), *clearing* scris şi *cliring* (sistem de decontare fără numerar), *dealer* (negustor), care se pronunţă corect englezeşte *lizing, cliring, diler*;
   - *businessman* (om de afaceri), care trebuie pronunţat *biznesman,* nu *businessmen*, nici *biznesmen*; pl. *businessmani* (pronunţat *biznesmeni*), iar *busineswoman* (femeie de afaceri) se va pronunţa corect *biznisumăn*; *marchéting* în loc de *márketing*; *diplómă* pentru *díplomă*; *credít* pentru *crédit*; *debít – débit*; *tranzít – tránzit*; *éxport – expórt*; *ímport – impórt*; *ráport – rapórt*; *tráfic – trafic* etc.
2. Utilizarea improprie, neadecvată a neologismelor: *apropiat* în loc de *apropriat* etc.
3. Formarea artificială a unor cuvinte: *a cadona*, în loc de *a dărui*; *circulator* pentru *abonament*; *computator – computer* sau *calculator electronic*; *rutieră – maxi-taxi* etc.

O utilizare răspîndită în limbajul economico-administrativ au şi calcurile lingvistice: *a împrumuta la procente – a împru-*

muta cu dobîndă; *a realiza cu bucata – a vinde cu bucata*; *a oforma documente – a perfecta documente* etc.

Fenomenele indicate schimonosesc limba literară, subminează personalitatea emițătorului, diminuează valoarea profesională a specialistului, nivelul de cunoaştere al studentului, etica vorbirii în ansamblu. E. Coşeriu menționa că "fiecare activitate umană își are etica ei; și ține de etica limbajului să vorbeşti nu numai pentru ca să fii înțeles, ci să vorbeşti corect şi cît mai bine" [8, p. 25].

Pentru înlăturarea acestor fenomene, aplicăm în demersul nostru didactic principiul corelării formării profesionale cu dezvoltarea culturală generală a celor educați în orice situație de comunicare, în cadrul cursului *Stilistică şi cultivare a vorbirii* pentru studenții economiști, pe care îl valorificăm preponderent prin metode şi tehnici interactive, precum *Asaltul de idei, Agenda cu notițe paralele, Dezbaterile, Eseurile* etc., tipul principal de activitate fiind ***exercițiul lexical***, practicat în contexte fonologice şi gramaticale concrete. Un tip de exercițiu folosit mai frecvent de noi este *Scrierea liberă*, care își revendică şi calitatea de metodă de formare/dezvoltare la studenți a CC. *Scrierea liberă,* „o sarcină creativă ce presupune realizarea unui produs nou, relevant la scară socială şi individuală" [9, p. 63], certifică certitudinea atingerii unui obiectiv al EL, de exemplu, însuşirea polisemiei şi sinonimiei lexicale nu doar prin cunoaşterea definițiilor acestora, ci şi, mai ales, prin producerea unor texte care să demonstreze formarea unor capacități de operare cu unități din acelaşi cîmp semantic şi de valorificare a potențelor expresive ale polisemiei.

Studenții au selectat acasă cîte 5 neologisme din domeniul economic. Împărțiți în echipe a cîte 3-4, au citit pe rînd neologismele, făcînd explicațiile de rigoare. Apoi, timp de 7-10 min., au elaborat împreună un text din 10-12 rînduri, în care au utilizat neologismele asimilate. Un model elocvent în acest sens este textul realizat de una dintre echipe: „Fiecare **agent economic** este specializat într-o anumită **branşă** a economiei. Unul dintre obiectivele generale ale **gestiunii** unui **manager** este asigurarea **randamentului** maxim al întreprinderii. În practicarea **business**-ului un rol important îl are nivelul de **calificare** a personalului, **angajarea** unor specialişti bine pregătiți în domeniu. Pentru atingerea scopului principal al **firmei** – obținerea **profitului –** aceasta trebuie să depăşească pe parcursul activității sale un şir de **crize**".

Activitățile sînt desfăşurate într-un context comunicativ complex, antrenînd exersarea unor elemente de fonetică, gramatică, punctuație, stilistică, ceea ce presupune cunoaşterea sensului cuvîntului în relație cu sensurile altor cuvinte, însuşirea activă a lexicului profesional. Formarea vocabularului general influențează decisiv cultura vorbirii, iar utilizarea neologismelor validează gradul de inteligență al studentului.

Tehnici de exersare precum încadrarea în context a neologismelor/paronimelor/sinonimelor/antonimelor etc. s-au dovedit a fi eficiente pentru îmbogățirea vocabularului cu orice tip de unități lexicale: sinonimia şi antonimia neologică, exersată prin depistarea sinonimelor/antonimelor neologice pentru regionalisme, arhaisme (aplicare la *Jocul liniilor*); explicarea unor expresii prin sinonime: a ridica pălăria – a saluta etc.; realizarea seriilor sinonimice pornind de la anumite neologisme – arogant, lucid, solitar, expansiv, detaşat, tenace, altruist, pragmatic, resemnat, şarmant, ranchiunos, pedant, impetuos, aplicînd metoda *Asaltul de idei*.

Exercițiile au fost dezvoltate în elaborarea unei compuneri din 10-15 rînduri, în care studenții urmau să folosească cel puțin 5 neologisme (şi sinonimele acestora), caracterizînd: *un prieten adevărat, o mamă înțeleaptă, un student modern* etc.

Tehnica *Gîndeşte-Perechi-Prezintă* a fost aplicată după redactarea pe fişe, ca temă de casă, a eseului *Limba îl vorbeşte pe om*. Pornind de la aforismul lui B.Shaw: „Dacă tu ai un măr şi eu am un măr, şi dacă le schimbăm, fiecare va avea cîte un măr. Dar dacă tu ai o idee şi eu am o idee, atunci, făcînd schimb, fiecare va avea două idei", studenții, în perechi, au luat cunoştință de lucrările colegilor, după care au formulat cele mai convingătoare argumente la subiectul propus.

Necunoaşterea exactă a sensului unor cuvinte duce la decodarea greşită a disponibilităților semantice de asociere ale acestora şi, în consecință, la combinații semantice greşite sau neclare. Astfel de greşeli se produc îndeosebi la folosirea neologismelor. Examinînd o serie de neologisme care sînt frecvent confundate cu cuvinte asemănătoare, studenții au lucrat în echipe, folosind tehnica *Agenda cu notițe paralele*: au notat în spațiile goale sensurile exacte ale cuvintelor indicate în tabel; şi-au reactualizat cunoştințele despre acestea. Ulterior, cîte un reprezentant din fiecare echipă a demonstrat ceea ce au reuşit să completeze colegii timp de 3-5 min.

Informația inițială	**Ce am ştiut**	**Ce am aflat**
Vindicativ	*a vindeca*	*răzbunător, necruțător*
Temerar	*a se teme, fricos*	*îndrăzneț, cutezător*
Inopinat	*fără opinie*	*întîmplător*
Inextricabil	*care nu se strică*	*complicat, de nerezolvat*
Specios	*specie*	*înşelător, amăgitor*
Misie	*sarcină*	*tip de indemnizație*
Nupțial	*de noapte*	*de nuntă*
Lucrativ	*de lucru*	*rentabil, avantajos*
Serviabil	*„nimic n-am ştiut"*	*admirabil, binevoitor*
Libertin	*liber în toate*	*desfrînat, destrăbălat, uşuratic*

Atroce	*cumplit, crud*	*cumplit, crud*
Perspicace	—	*ager, pătrunzător*
Doleanţă	*dorinţă*	*plîngere, reclamaţie*
Fortuit	*puternic, cu multă forţă*	*întîmplător*

Majoritatea studenţilor nu cunoşteau sensurile exacte ale cuvintelor indicate în tabel. Dar, cooperînd în echipă, au conchis că atunci cînd nu ştim sensul unui cuvînt, nu-l folosim la întîmplare, ci verificăm în dicţionare accepţiile acestuia.

În concluzie, însuşirea corectă şi eficientă a lexicului profesional şi general reprezintă o activitate complexă, care afectează pozitiv procesul de formare a culturii vorbirii. Această activitate trebuie să se întemeieze pe principiul educaţiei lingvistice în examinarea/formarea oricărei competenţe de comunicare în contextul tuturor relaţiilor posibile – fonologice, lexicale, gramaticale, stilistice – ale fenomenului lingvistic-comunicativ abordat, prin antrenarea unor tehnici cu caracter interactiv, interactivitatea fiind forma şi principiul cel mai productiv în valorificarea practică a fenomenelor complexe ale vorbirii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Melniciuc, I., *Corectitudinea vorbirii este un imperativ*// *Limba română*, 2006, nr.4-6, p.302.
2. Purice M., *Legalizarea denumirii ştiinţifice a limbii noastre va anula multe din motivele discordiei din societate*//*Limba română*, 2006, nr.11-12, p.158.
3. Iacob, L., *Comunicarea didactică în pedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi, 1994.
4. Cucoş, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
5. Carrol, J., *Limbaj şi gîndire*, Bucureşti, EDP, 1989; Vl. Pâslaru, *Concepţia Educaţiei lingvistice şi literare*//*Limba română*, 1995, nr. 5, p.126-129; E. Coşeriu, *Introducere în lingvistică*, Bucureşti, EDP, 1996; *Concepte fundamentale din ştiinţele comunicării şi studiile culturale,* Editura Polirom, Iaşi, 2001.
6. Fryer, M., *Predarea şi învăţarea creativă*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chişinău, 1989.
7. Pohilă, Vl., *Limba română din R. Moldova între primejdii şi speranţe*//*Limba română*, 2003, nr. 1, p. 16.
8. Coşeriu, E., *Alteritate, toleranţă şi masochism*, Chişinău, 1999.
9. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 1999.

Recenzenţi:
dr. hab., prof. univ. Vlad PÂSLARU
dr. conf. int. Viorica GORAŞ-POSTICĂ



Ion **BOTGROS**
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei



Ludmila **FRANŢUZAN**
doctorandă, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Cunoaşterea ştiinţifică ca principiu de unificare a educaţiei în cadrul disciplinelor *Fizica, Biologia, Chimia*

Abstract: *In this paper it is analysed the „scientific knowledge" as an assential principle of upbinging unification, as a part if the following subjects: physics, chemistry, and biology.*

As a result, the typical competences of these subjects have been established: epistemological competence; praxiological competence; investigational competence (the scientific research competence); communicative competence in the given domain (area).

Termeni-cheie: *competenţe, competenţe specifice, obiective generale, cunoaşterea ştiinţifică.*

Totul în lume se mişcă într-un astfel de ritm încît schimbarea a devenit perceptibilă oricărui om, spune G.Berger în lucrarea „Omul modern şi educaţia sa". În asemenea condiţii, continuă autorul, viitorul nu mai poate fi prevăzut

cu exactitate de generațiile anterioare, iar o bună parte din cunoștințele valoroase la momentul actual, într-un timp scurt, vor fi depășite [1, p. 4].

Factorul esențial ce exercită cea mai puternică influență asupra omului este revoluția tehnico-științifică care generează o creștere abundentă a informației și, odată cu ea, apariția de noi domenii sau de noi discipline de studiu.

Deoarece școala modernă nu poate rămîne în urma dezvoltării cunoașterii umane (care astăzi se află într-un proces continuu de diferențiere și adaugă noi discipline în planurile de învățămînt), activitatea didactică a profesorilor este centrată pe formarea de *competențe.*

Acest curent nou în pedagogie s-a constituit în anii 70 ai sec. XX, în SUA, prin introducerea, în 1965, a conceptului respectiv de către N. Chomsky.

Literatura de specialitate [5; 11; 12] evidențiază două tipuri fundamentale de competențe care trebuie urmărite în cadrul activității școlare:

- ***competențele generale*** – ansambluri structurate de cunoștințe fundamentale și deprinderi specifice unui obiect de studiu care se formează pe durata unei treptre de învățămînt;
- ***competențele specifice*** – ansambluri de cunoștințe fundamentale și deprinderi specifice unui obiect de studiu, care se formează pe durata unui an de învățămînt.

Analizînd curricula de liceu la disciplinele școlare *Fizica, Biologia* și *Chimia*, au fost evidențiate o serie de competențe specifice acestora.

Curriculumul la biologie axează activitatea profesorului pe formarea a patru tipuri de competențe [8]:

- ***competențe gnoseologice –*** care se referă la formarea cunoștințelor teoretice ale disciplinei;
- ***competențe praxiologice –*** care vizează aplicarea cunoștințelor teoretice la soluționarea diferitelor probleme apărute în cadrul activității practice;
- ***competențe investigaționale –*** care se referă la realizarea proiectelor, lucrărilor practice și experimentelor;
- ***competențe comunicative –*** care vizează integrarea în societate și soluționarea diverselor probleme prin colaborare.

Obiectivele generale la chimie pentru treapta liceală orientează activitatea profesorului spre formarea următoarelor tipuri de competențe [9]:

Competențe de comunicare în limbaj chimic, determinate de:

- explicarea sistemului de noțiuni chimice, a legilor și teoriilor chimice de bază;
- explicarea compoziției, structurii, proprietăților, obținerii și utilizării unor substanțe importante în agricultură, industrie și viața cotidiană;
- descrierea regulilor tehnicii securității în lucrul cu substanțele chimice și utilajul chimic;
- descrierea utilizării eficiente și ecologic pure a substanțelor și deșeurilor rezultate din activitatea umană în industria chimică, alimentară, în producerea materialelor de construcție, a preparatelor medicinale și farmaceutice;
- argumentarea avantajelor pe care le oferă chimia în rezolvarea diverselor probleme și situații.

Competențe de cercetare teoretică și experimentală, formate prin:

- deducerea algoritmilor de rezolvare a problemelor și aplicarea lor în situații noi;
- deducerea relației cauză-efect dintre compoziția, structura, proprietățile fizice și chimice, utilizarea substanțelor;
- investigarea comportamentului chimic al unor substanțe;
- aplicarea corectă și inofensivă a substanțelor în viața cotidiană;
- planificarea, efectuarea, descrierea și explicarea experimentelor chimice în mod eficient.

Competențe de rezolvare a problemelor, axate pe:

- abordarea și rezolvarea prin diferite metode a problemelor complexe din cursul de chimie sau interdisciplinare;
- elaborarea de proiecte, lucrări de creație, referate și rapoarte pe baza activității experimentale; compunerea de întrebări și probleme noi, cu caracter divergent.

Obiectivele generale ale disciplinei școlare *Fizica* evidențiază următoarele competențe [10]:

- ***competențe de cunoaștere*** – care se referă la formarea unor reprezentări științifice despre fenomenele fizice: mecanice, termice, electromagnetice, optice;
- ***competențe de investigare*** – care vizează dezvoltarea ansamblului de capacități de investigare experimentală a realității;
- ***competențe praxiologice*** – care vizează dezvoltarea abilităților de aplicare a cunoștințelor în practică, de rezolvare a unor situații-problemă;
- ***competențe de comunicare științifică*** – care se referă la formarea unui limbaj specific domeniului.

Legătura genetică dintre aceste discipline școlare derivă din filozofia antică a educației care fundamentează disciplinele școlare *Fizica, Biologia, Chimia* pe *unicitatea cunoașterii științifice*.

Argumentele în susținerea acestei idei ar fi [6]:

1. obiectivul cunoașterii științifice este același și se raportează la fenomenele și procesele naturii;
2. știința aplică rezultatele cercetării în viață;
3. cunoașterea științifică este întemeiată pe un ansamblu de valori comune, de exemplu:
   - dorința de a cunoaște și înțelege natura;
   - formularea de întrebări privind procesele și fenomenele din natură;
   - studiul faptelor și al semnificației acestora;
   - respectarea aceluiași stil logic și în procesul cunoașterii științifice;

- formularea de ipoteze de la care se pleacă în cunoaşterea ştiinţifică;
- unicitatea naturii prin diversitatea fenomenelor şi proceselor care au loc în ea.

Aspectul filozofic al educaţiei în procesul predării-învăţării disciplinelor şcolare *Fizica, Biologia, Chimia* se bazează pe principiile fundamentale ale cunoaşterii ştiinţifice [4]: de la general la particular şi invers; de la simplu la complex; de la fenomen la esenţă; de la concret la abstract; cauză-efect.

La momentul actual, studiul disciplinelor şcolare *Fizica, Biologia, Chimia* se axează pe metodele cunoaşterii ştiinţifice şi este orientat spre exersarea de capacităţi ca:

- observarea ştiinţifică;
- utilizarea de instrumente, ustensile şi aparate de laborator pentru realizarea experimentului în cercetarea unor fenomene şi procese din natură;
- formularea de întrebări ce ţin de fenomenele, procesele, corpurile, substanţele şi vieţuitoarele din natură;
- cultivarea interesului pentru cunoaştere prin explorarea naturii;
- dezvoltarea perseverenţei în observaţia ştiinţifică şi cercetarea experimentală;
- manifestarea creativităţii în procesul cunoaşterii, utilizînd metodele de observare şi experimentare a fenomenelor şi proceselor din natură;
- rezolvarea unor situaţii-problemă.

Relaţiile la nivel conceptual ale disciplinelor şcolare reprezintă [6]: Baza comună de concepte a cunoştinţelor fundamentale: *corpuri, fenomene, procese*; Valorile metodologice comune: *cercetarea ştiinţifică a cunoaşterii proceselor, fenomenelor naturii, formarea legilor, construirea unor modele;* Obiectivele cadru la nivelul ariei curriculare sînt unice şi derivă dintr-o filozofie unitară a ştiinţelor.

Generalizînd cele menţionate, se poate concluziona că şi competenţele specifice ale disciplinelor şcolare *Fizica, Biologia, Chimia* pot fi unificate şi clasificate în:

- ***Competenţe epistemologice.*** Într-o lume în care informaţia înseamnă putere ar fi absurd să negăm importanţa cunoştinţelor ştiinţifice în formarea intelectuală a elevilor, dar la fel de absurd ar fi să susţinem idealul cunoaşterii totale *„mitul enciclopedismului”*. Astfel, problema primordială este cea a alegerii din *„universul de expansiune al informaţiei*” cunoştinţele care au valori formative [3, p. 38].
- ***Competenţe praxiologice.*** Înzestrarea elevilor cu un sistem de cunoştinţe şi deprinderi obţinute prin propria activitate intelectuală, care să asigure dezvoltarea capacităţilor superioare ale gîndirii şi căreia să i se alăture într-o măsură cît mai mare activitatea practică, devine tot mai necesară în demersul modern de instruire. Într-o societate a evoluţiei continue se impune tot mai mult trecerea de la calitatea bazată pe volumul de cunoştinţe la calitatea bazată pe deprinderile de utilizare eficientă a informaţiei, pe aplicarea principiilor şi a relaţiilor în rezolvarea sarcinilor de instruire.
- ***Competenţe investigaţionale.*** Efectuarea activităţilor investigaţionale de către elevi contribuie la stimularea interesului faţă de cunoaştere, la formarea anumitor atitudini exteriorizate prin comportamente. Edificarea unui comportament adecvat al elevilor este deviza întregii şcolarităţi.
- ***Competenţe de comunicare în domeniu.*** Limbajul articulat a devenit din vechimea istoriei speciei umane un instrument al progresului, deoarece este singurul sistem de transmitere a unei informaţii esenţializate rezultată din cunoaştere şi creativitate [2, p. 12]. Gîndirea este indisolubil legată de limbaj, ea nu se poate produce în afara limbajului. Gîndul se formulează şi se dezvoltă prin limbaj [7, p. 141].

Din perspectivă istorică, procesul de cunoaştere la începuturile sale avea un caracter integrat, adică tendinţa spre unitatea cunoaşterii nu este nouă, rădăcinile ei pot fi căutate „*în totalităţile nediferenţiate*” ale cunoaşterii prin intermediul miturilor. Ulterior, oamenii de ştiinţă şi filozofii au revenit la ideea necesităţii cercetărilor cu caracter integrat, a unui cadru global al cunoaşterii. Această tentativă realizată de J.Piaget, Cl. Levi-Strauss este continuată de mişcările pentru unitatea ştiinţei din deceniile ulterioare. Deşi procesul reflectării asupra lumii cîştigă sub aspect problematic, al gradului de adevăr, eforturile de subliniere a unităţii s-au păstrat pînă în prezent.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Berger, G., *Omul modern şi educaţia sa*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.
2. Păunescu, C., *Limbaj şi intelect*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1973.
3. Momanu, M., *Introducere în Teoria Educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 2002.
4. Kerekeş, A., *Conceptualizarea şi proiectarea disciplinei integrate Ştiinţe în învăţământul gimnazial*, Chişinău, 2006.
5. Stanciu, M., *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
6. Botgros, I., Franţuzan, L., *Competenţe transversale – premisă de integralizare a disciplinelor şcolare Fizica, Biologia, Chimia// Univers pedagogic*, nr.1, 2006, p.27-31.
7. Crutețch, B. A., *Psihologie*, Editura Lumina, Chişinău, 1988.
8. *Curriculum pentru învăţământul liceal. Biologie*, Chişinău, 2006.
9. *Curriculum pentru învăţământul liceal. Chimie*, Chişinău, 2006.
10. *Curriculum pentru învăţământul liceal. Fizică*, Chişinău, 2006.
11. *Curriculum Naţional*, *Matematică şi ştiinţe*, Bucureşti, 2001.
12. Pâslaru, Vl., Papuc, L., *Construcţie şi dezvoltare curriculară*, Cadru teoretic, Centru de resurse curriculare Moldova, UPS „I. Creangă”, 2005.

Recenzenţi:
dr. Oleg BURSUC
dr., conf. univ. Viorel BOCANCEA



Însuşirea directă şi indirectă a lexicului prin utilizarea dicţionarului şi citirea extensivă

Aliona **IXARI**

Academia de Studii Economice din Moldova

Summary: *Students learn vocabulary in a direct and indirect way. The importance of vocabulary to reading comprehension has long been established. Reading should be promoted because it leads to greater vocabulary growth. Dictionaries are useful to students not only of languages but of all subjects that is why good dictionary skills should be trained.*

Pentru a identifica cea mai eficientă cale de însuşire a lexicului de către studenţi au fost întreprinse multiple cercetări. P. Nation [7] afirmă că învăţarea lexicului are loc în mod *direct* şi *indirect*. E. Hatch, Ch. Brown [5], J.Decarrico [2], J.Read [8] pentru desemnarea respectivelor concepte operează cu termeni echivalenţi ca învăţare: *intenţionată/ explicită* şi *incidentală/implicită.*

În cadrul însuşirii *directe*/*intenţionate/explicite* studentul depune un efort conştient de a învăţa lexicul, fie în context sau izolat. Acest tip de însuşire este planificat de profesor sau student; el este mai eficient, în special pentru studenţii ce posedă vocabulare modeste. Învăţarea are loc *indirect/ incidental/implicit,* adică prin citire şi audierea textelor, informaţia fiind furnizată de context. Din cauza complexităţii învăţării şi a volumului mare de cuvinte necesare uzului activ al limbii, cea mai mare parte a lexicului este însuşită indirect. Învăţarea directă se va folosi la asimilarea celor mai uzuale cuvinte (2000-3000) şi doar ulterior se va încuraja învăţarea indirectă.

Însuşirea *directă* presupune învăţarea listelor de cuvinte, folosirea dicţionarelor, deducerea din context, pe cînd cea indirectă, în mare parte, include implicarea studenţilor în procesul de citire.

Unele cercetări (P. Scholfield [9], A. Hunt şi D. Beglar [6], S. Scurfield [10], E. Hatch şi Ch. Brown [5], P. Nation [8], P. Gu [4]) au încercat să compare necesitatea folosirii dicţionarelor cu deducerea sensurilor cuvintelor din context, altele – în procesul lecturii. Studenţii mai slabi apelează mai des la dicţionar, pe cînd cei avansaţi, chiar dacă deduc corect sensul cuvintelor din context, oricum consultă dicţionarul. Prin urmare, utilizarea dicţionarului, pe lîngă altă strategie, generează o mai mare eficienţă în învăţare.

Ce dicţionar este mai indicat la însuşirea cuvintelor, cel bilingv sau cel monolingv? Ambele au atît avantaje, cît şi dezavantaje. Printre avantajele *dicţionarelor bilingve* se pot enumera următoarele: sînt apreciate de studenţi, sînt utile tuturor indiferent de nivelul de cunoştinţe, conţin definiţii scurte şi accesibile. Totuşi, articolele din acest tip de dicţionare nu includ întotdeauna suficientă informaţie.

Dicţionarele monolingve conţin informaţii privind valoarea semantică, normele gramaticale şi de utilizare atît orală, cît şi în scris a cuvintelor; îmbinări de cuvinte şi asocieri. Cel mai mare neajuns al acestora constă în faptul că pentru a înţelege definiţiile, studenţii trebuie să posede un vocabular nu mai mic de 2000 de cuvinte. De asemenea, în ediţii sînt omise cuvintele polisemantice. Luînd în consideraţie cele menţionate mai sus, în procesul însuşirii cuvintelor sînt binevenite ambele tipuri de dicţionare.

Pe lîngă dicţionarele monolingve şi bilingve, studenţii avansaţi apelează şi la cele de sinonime, de antonime, la lexicoane. Avînd dezvoltate anumite abilităţi, în funcţie de complexitatea textului lecturat, ei pot face alegerea în favoarea unui sau altui tip de dicţionare.

După P. Scholfield [9], instruirea în baza dicţionarelor nu este universal acceptată şi pe larg practicată. Utilizarea lor poate provoca lenevie din partea studenţilor sau le poate distrage atenţia de la cele prezentate de profesor, iar folosirea surselor bilingve înregistrează, frecvent, tendinţa de a traduce cuvîntul, de a găsi corespondentele lui semantice, stilistice în limba maternă.

Deseori, studenţii nu demonstrează abilităţi de utilizare corespunzătoare a dicţionarelor, fapt datorat, în opinia mai multor cercetători (A. Hunt, D. Beglar [6], S. Scurfield [10], M. Grigoriviţă [3], A. French [1]), timpului alocat abordării acestui aspect. În afară de simbolurile şi informaţia ce se conţine într-un dicţionar, studenţii trebuie să ştie cînd să-l folosească şi cum, să cunoască toate abrevierile, să poată comenta cuvintele plurisemantice, adică să fie învăţaţi a utiliza informaţia propusă înainte de a decide care dintre semnificaţiile cuvîntului sînt potrivite. Profesorii trebuie, în mod obligatoriu, să le explice importanţa cunoaşterii contextului original al cuvîntului, pentru a-l compara cu articolul de dicţionar.

Un mare interes în ultimii ani îl prezintă dicţionarele *„bilingualizate”* (bilingualised dictionaries), care combină avantajele dicţionarelor bilingve şi monolingve. Ele includ definiţii şi exemple de folosire a cuvîntului în propoziţii în limba străină, traducerea completă a informaţiei sau sinonimele cuvîntului-titlu. S-a constatat că, indiferent de nivelul de pregătire al studenţilor, utilizarea dicţionarelor „bilingualizate” înregistrează rezultate mai bune. Consultîndu-le, studenţii

avansaţi se pot concentra pe explicaţia în engleză a articolelor, pe cînd cei începători pot folosi traducerea.

O tendinţă modernă o reprezintă dicţionarele electronice, cercetările efectuate relieflnd următoarele avantaje: studenţii sînt cei care decid cînd şi unde au nevoie de ajutor la prelucrarea lexicului; cuvintele necunoscute sînt învăţate mai eficient dacă studenţii vizualizează imaginea propusă, dar şi textul; studenţii optează pentru varianta electronică, deoarece articolele de dicţionar computerizate sînt mai uşor de consultat decît dicţionarele tradiţionale; unele oferă adnotări multimedia (ilustraţii şi video), altele – norme de gramatică, lexicoane, ceea ce le permite studenţilor să consulte concomitent mai multe surse; studentul poate găsi contextele în care este folosit cuvîntul; ele prezintă o informaţie completă atît despre cuvinte, cît şi despre îmbinări idiomatice.

Dicţionarele electronice oferă un acces mai rapid la informaţie şi nu sînt atît de plictisitoare în utilizare ca cele tradiţionale [5, 9]. Totuşi, pentru a trage concluzii plauzibile sînt necesare mai multe cercetări în domeniu. Spre regret, puţine investigaţii determină în ce mod utilizează studenţii dicţionarul şi cum influenţează acesta rezultatele obţinute.

În procesul de însuşire a lexicului, dicţionarele sînt considerate a doua sursă ca importanţă după manual. Ele sînt folosite la pregătirea temelor de casă, dar şi în sala de curs sau chiar la examene. Din păcate, dacă nu pot deduce corect sensul cuvîntului sau întîmpină dificultăţi în comunicare, studenţii ce posedă un vocabular deficitar apelează la dicţionar, considerîndu-l sursa principală în decodificarea semantică a cuvintelor necunoscute. Regretabil este, totuşi, faptul că din cauza numărului redus de ore prevăzute de programul de studiu şi a cadrului temporal al lecţiei restrîns, profesorii nu îşi pot permite să acorde o atenţie mai mare instruirii studenţilor în vederea utilizării adecvate şi eficiente a respectivei strategii de însuşire a lexicului.

Comprehensiunea este scopul de bază al lecturii, de aceea importanţa dezvoltării vocabularului nu trebuie subestimată. În cadrul ***lecturii extensive***, studenţii citesc texte selectate în mod individual, în corespundere cu nivelul lor de cunoştinţe, ceea ce le permite să redea ideea informaţiei parcurse, dar nu şi să analizeze structura sau limbajul acestora.

N. Nation, R. Waring [7], E. Hatch, Ch. Brown [5], S. Scurfield [10], P. Nation, P. Gu [4] consideră lectura extensivă o metodă eficientă de aprofundare a cunoştinţelor ce ţin de lexic, pentru că în timpul citirii, în diverse contexte, studenţii întîlnesc cele mai uzuale cuvinte şi înţeleg cum trebuie folosite. Cercetările denotă că există cîteva modalităţi de a încuraja studenţii să citească cît mai mult [3, 10]: a le explica importanţa lecturii pentru îmbogăţirea continuă a vocabularului; a le propune cărţi, reviste, ziare ce prezintă interes pentru ei; a dedica o parte din lecţie lecturii.

Pentru a practica pe larg citirea cu studenţii, în funcţie de nivelul de cunoştinţe, putem apela la cărţi speciale, numite „graded readers". Studenţii la nivel începător şi intermediar pot beneficia de cărţi simplificate (simplified reading books). Profesorii vor alcătui o listă de cărţi recomandate pentru lectură sau studenţii vor elabora un portofoliu al textelor pe o temă selectată în mod individual. Pentru a verifica cele citite, profesorii vor solicita rapoarte scrise sau orale; planuri concise; rezumatul textului; interpretarea secvenţelor principale; explicaţii privind importanţa temei abordate etc.

Fără îndoială, o parte din lexic este însuşită în timpul lecturii datorită repetării frecvente a cuvintelor în context.

A demonstra că unele dintre ele pot fi învăţate parţial prin citire înseamnă a demonstra că lectura este cea mai eficientă metodă de însuşire a lexicului. Autorii la care facem referinţă nu neagă utilitatea aplicării acestei strategii, ci încearcă să scoată în evidenţă unele dezavantaje. P. Nation şi R. Waring [9], P. Gu [4] afirmă că există situaţii cînd profesorii trebuie să trateze mai critic învăţarea lexicului prin lectură şi să pledeze pentru învăţarea directă sau pentru îmbinarea corectă a acestor două strategii, susţinînd că:

- în timpul citirii, întîlnind cuvinte noi, studenţii deseori nu atrag atenţia cuvenită la sensurile exacte ale acestora, fiindcă le este clar mesajul general al textului;
- nu toate contextele oferă repere pentru comprehensiunea cuvintelor sau ele pot apărea alături de cuvintele ce, la rîndul lor, sînt necunoscute pentru student.
- este foarte dificil, ba chiar imposibil, pentru profesor să ofere contexte optime pentru decodificarea sensului, deoarece selectarea materialului pentru lectura extensivă, corespunzător nivelului de cunoştinţe al studentului, ar solicita eforturi suplimentare;
- dacă nu le percep drept importante pentru înţelegerea textului, studenţii deseori ignoră cuvintele necunoscute. Prin urmare, semnificaţia unora va fi dedusă incorect. Odată ce cuvîntul este memorizat cu sens greşit, el nu poate fi considerat învăţat. Unele cuvinte pot fi deduse fără dificultate, fie datorită contextului, fie dexterităţilor studenţilor; dar deducerea rapidă şi corectă nu contribuie la reţinerea eficientă a acestora;
- de obicei, învăţarea din context presupune un proces cumulativ. Atunci cînd cuvîntul este întîlnit pentru prima dată, sensul lui va fi înţele doar parţial. Pentru a-i recunoaşte sensul, studentul trebuie să-l întîlnească de cel puţin 10 ori. De aceea, studentul trebuie să citească sistematic, o carte sau două pe săptămînă, ceea ce nu este real din cauza orelor de curs limitate, iar pe parcursul unei lecţii trebuie să se atragă atenţie la toate aspectele: audierea, vorbirea, scrisul, citirea;
- majoritatea cercetărilor au vizat studenţi de nivel intermediar. Dilema, „paradoxul începătorului", constă în cei neiniţiaţi. Aceştia nu pot însuşi un număr suficient de cuvinte prin lectură extensivă, fiindcă nu posedă un vocabular adecvat. Pentru a beneficia cu succes de respectiva strategie, ei trebuie să posede un vocabular de bază ce ar conţine peste 3000 de cuvinte,

- citirea extensivă, practicată în perioade scurte de timp, nu poate duce la îmbogăţirea considerabilă a vocabularului. Dacă nu sînt consolidate prin lectura unui volum mare de materiale suplimentare, cuvintele noi se uită repede.

Autorii menţionaţi nu pun la îndoială valoarea citirii extensive pentru aprofundarea vocabularului; ei consideră că dacă respectiva strategie ar fi aplicată împreună cu alte activităţi, atunci ar da rezultate mult mai bune. Pentru o mai mare eficienţă şi pentru obţinerea unor performanţe, autorii propun ca profesorii: să se asigure că studenţii posedă un vocabular de bază adecvat; să valorifice cunoştinţele anterioare ale studenţilor; să definească cuvintele în multiple contexte; să-i ajute pe studenţi să folosească reperele din texte; să-i încurajeze să folosească curent cuvintele nou învăţate; să-i înveţe cum să folosească dicţionarul şi ce informaţie le poate oferi; să-i ajute să înţeleagă structura cuvintelor (prefixe, rădăcini şi sufixe); să-i motiveze să selecteze texte ce prezintă interes pentru ei sau au tangenţe cu specializarea lor; să aleagă materialele pentru lectură în funcţie de nivelul de cunoştinţe al studenţilor; să se asigure că lectura este însoţită de învăţarea directă a lexicului, cît şi de alte activităţi (exerciţii de vocabular; utilizarea dicţionarului şi a materialelor video; discuţii la temă; sarcini în scris).

Însuşirea directă a cuvintelor contribuie la atingerea următoarelor scopuri: formarea şi îmbogăţirea vocabularului, dezvoltarea fluenţei vorbirii. Se consideră a fi mai eficientă la aprofundarea şi consolidarea cunoştinţelor studenţilor ce posedă vocabularul de bază şi un vocabular de specialitate esenţial. Cercetările arată că învăţarea indirectă este un mod obişnuit de formarea a lexicului, în special pentru cei care demonstrează abilităţi de lectură dezvoltate şi vocabulare bogate, adică pentru studenţii cu nivel de cunoştinţe intermediar şi avansat. Atît utilizarea dicţionarului, cît şi citirea extensivă, corelate cu scopul şi sarcinile propuse, au un rol important la însuşirea cuvintelor necunoscute.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. French, A.V., *Techniques in Teaching Vocabulary,* Oxford, Oxford University Press, 1983, 136 p.
2. Decarrico, J. S., *Vocabulary Learning and Teaching/Teaching English as a Second or Foreign Language,* Boston, 2001, p. 285-299.
3. Grigoriviţă, M., *Predarea şi învăţarea limbilor străine,* Bucureşti, EDP, 1995, 127 p.
4. Gu, Y. P., *Vocabulary Learning in a Second Language, Person, Task, Context and Strategies.* www-writing
5. Hatch, E., Brown, Ch., *Vocabulary, Semantics and Language Education,* Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 468 p.
6. Hunt, A., Beglar, D., *Current Research and Practice in Teaching Vocabulary.* http://jalt-publications.org Nation, P., Waring, R., *Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists.* www1.harenet.net
8. Read, J., *Assessing Vocabulary,* Cambridge, Cambridge University Press, 2000, 279 p.
9. Scholfield, Ph., *Dictionaries.* http://www.lang.ltsn.ac
10. Scurfield, S., *Give Vocabulary Learning a Chance.* http://www.tesol-spain.org

Recenzenţi:
dr. hab., prof. univ. Dumitru PATRAŞCU
dr., conf. univ. Boris BOGUŞ



Radu **BURDUJAN**
doctorand, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Conceptul de competenţă şi de dezvoltare a competenţelor

Abstarct: *The social and political changes of the last fifteen years require developing new curricula in the system of higher education specified by Bologna Process. The objective-based syllabus must be replaced by a competency-based syllabus. The selection of basic competencies is fundamental to redefining university education, and this selection must specify principles and criteria in both the minimum professional education process and its evaluation.*

Schimbările care au avut loc în viaţa social-culturală a R. Moldova în ultimii cincisprezece ani impun elaborarea şi definirea altor fundamente educaţionale, inclusiv şi în special datorită faptului că vectorul umanist şi umanitar al învăţămîntului capătă o actualitate deosebită în perioada de tranziţie.

Implementarea graduală în învăţămîntul superior a noilor programe analitice, axate pe dezvoltarea competenţelor profesionale – acţiune prevăzută de Procesul de la Bologna – necesită revizuirea concomitentă şi a bazei conceptuale a predării-studiului-evaluării în universităţi, prin stabilirea distincţiei între curricula centrate pe obiective şi conţinuturi disciplinare şi un curriculum centrat pe dezvoltarea competenţelor profesionale. Pentru ca noţiunea de *competenţă* să nu fie un substitut al celui de *obiectiv, se impune* studierea cauzelor reorientării vectorilor.

La mijlocul sec. XX au apărut doi factori care nu se înscriau în sistemul de învăţământ: instituţiile şcolare nu reuşeau să facă faţă lărgirii cantitative a cunoştinţelor şi faptul că învăţământul a devenit de masă.

În R. Moldova, termenul *competenţă* a fost preluat mai tîrziu, odată cu realizarea reformei în învăţământul general, cînd a fost elaborat Curriculumul Naţional, axat pe triada: *cunoştinţe, capacităţi, atitudini* [1].

Competenţa** desemnează un ansamblu de resurse* (cunoştinţe, capacităţi, atitudini), *în vederea rezolvării unei situaţii complexe aparţinînd sferei situativ-problematice*. Prin ***competenţă de bază înţelegem acele competenţe necesare a fi asimilate pentru a putea trece la un nivel superior de instruire [2]. Competenţa este *potenţialul de acţiune* al unei persoane (capacitate), *acţiunea de atingere a finalităţilor* propuse (realizarea scopurilor situativ-problematice, luarea deciziei, elaborarea proiectului) mobilizînd *resursele însuşite* în diferite situaţii (cunoştinţele disciplinare şi strategii) [3]. Competenţa poate fi observată doar în acţiuni concrete, aplicate de indivizi în situaţii concrete. O competenţă este capacitatea de a răspunde exigenţelor individuale sau sociale. Respectiva abordare externă, axată pe cerere socială, trebuie completată cu o conceptualizare a competenţelor în conformitate cu care acestea sînt structuri mentale interne [4].

Competenţa are următoarele caracteristici:

- *competenţa este complexă*: ea integrează cunoştinţele, strategiile, abilităţile, atitudinile într-un proces bazat pe manifestări; competenţa constă în mobilizarea ciclică şi repetată, în contexte din ce în ce mai complexe, a unui proces care solicită simultan toate componentele unei competenţe;
- *competenţa este relativă*: spre deosebire de un obiectiv care poate fi atins, competenţa nu va fi niciodată atinsă; ea se dezvoltă pe parcurs, trecînd de la un nivel inferior spre unul superior; nivelul dezvoltării sale se caracterizează prin diversitatea şi complexitatea contextelor în care această competenţă poate să se manifeste;
- *competenţa este potenţială*: spre deosebire de o performanţă, care poate fi măsurată sau constatată şi care se referă la trecut sau prezent, competenţa poate fi proiectată şi evaluată, posibilitatea mobilizării sale determinînd diferite performanţe în viitor, în contexte diferite ale contextului educaţional, cînd elevul/studentul va fi singur în faţa unei sarcini de îndeplinit; învăţămîntul trebuie să producă rezultate, dar rezultatul (produsul sau performanţa) nu este garantarea unei competenţe; competenţa se bazează pe procesele care permit generarea de rezultate;
- *competenţa este exercitată într-o anumită situaţie*: competenţa se manifestă esenţial prin capacitatea de a administra cu eficienţă o situaţie, sau prin modificarea situaţiei în care această competenţă este utilizată (asimilare) sau adaptîndu-se însăşi la situaţia în cauză (acomodare); dezvoltarea unei competenţe se efectuează esenţial în administrarea situaţiilor din ce în ce mai diversificate şi complexe, cu ajutorul resurselor din ce în ce mai specializate;
- *competenţa este completă şi insecabilă*: competenţa nu este divizibilă; o competenţă generează o situaţie, altfel este o non-competenţă, o simplă resursă; dezvoltarea competenţelor nu poate fi efectuată într-un mod secvenţial sau segmentat, dar într-un fel concentric;
- *competenţa este transferabilă*: deoarece trebuie să genereze o diversitate de performanţe într-o diversitate de contexte, competenţa nu poate să se reducă la un proiect, la un rezultat sau la o performanţă reproductibile; ea presupune că studentul este capabil a reutiliza procesele adaptîndu-le deliberat la un nou context (schimbînd mijloacele sau îmbunătăţind procedurile, spre exemplu), ştie să facă diferenţa între esenţial (componentele competenţei, spre exemplu) şi contextual (cunoştinţele proprii unei discipline, spre exemplu);
- *competenţa este conştientă*; competenţa este conştientă şi asociată necesităţilor şi intenţiilor; or, persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competenţa pe care o deţine [5].

Competenţele sînt rezultatul la care trebuie să ajungă educatul/studentul la sfîrşitul studiilor profesionale. Aceste rezultate constituie profilul obţinut de student şi sînt reprezentate sub forma „comportamentelor legate de funcţiile specifice lucrului" [6].

X. Roegiers defineşte competenţa ca „ansamblu integrat de capacităţi care permit cunoaşterea unei situaţii şi găsirea unei soluţii mai mult sau mai puţin pertinente. Competenţa este constituită din mai multe capacităţi care interacţionează într-o manieră integrată cu scopul realizării unei activităţi cu un grad sporit de complexitate" [7, p. 66]. Competenţa se formează şi se evaluează la interacţiunea integralizată a activităţilor: *a şti, a şti să faci, a şti să devii* [8].

Din perspectivă cognitivistă, competenţa este o stare, capacitatea de a acţiona şi nu o acţiune particulară. Această stare este legată de un sistem de cunoştinţe conceptuale şi metodologice, precum şi de atitudini şi valori care permit unei persoane a implementa judecăţile şi gesturile adaptîndu-le la situaţii complexe şi variate. Termenul *competenţă finală profesională* nu implică faptul că ea nu are o prelungire ulterioară, ci faptul că este pregătită pentru a trece la un nivel superior. Pe parcursul instruirii cunoştinţele şi capacităţile profesionale, transmise de profesor şi însuşite de studenţi, deseori şi în mare parte, reuşesc să se învechească. În aceste condiţii, învăţămîntul trebuie să ţintească nu atît spre formarea unui set final de competenţe, cît spre formarea *competenţei de renovare a competenţelor* [9].

Competenţa este o „stare cognitivă profundă", „realizarea adecvată a problemei propuse", „capacitatea de a realiza activitatea necesară", „o stare psihică care permite a acţiona independent şi responsabil, persoana posedînd capacităţile şi aptitudinile indisolubile exercitării anumitor funcţii profesionale" [10, p. 82-88]; „existenţa studiilor speciale, a erudiţiei

generale şi particulare; perfecţionarea ştiinţifico-profesională continuă." [11, p. 127]; „pregătirea profesională şi capacitatea de a exercita obligaţiunile şi responsabilităţile în activitatea zilnică" [12, p. 154]; „pregătirea potenţială de a rezolva probleme cu competenţă profesională" [13, p. 127-136]. Or, „competenţa permite a influenţa sau/şi a rezolva problemele profesionale satisfăcător, într-un context particular, mobilizînd diversele capacităţi într-un mod integrat" [14, p. 19].

Definirea competenţelor pe care am adoptat-o comportă două consecinţe majore pentru formarea profesională. Ea necesită: integrarea cunoştinţelor disciplinare, a capacităţilor şi atitudinilor; stabilirea unui parteneriat cu instituţiile care oferă o ajustare între cunoştinţele teoretice şi cunoştinţele practice, modalităţi de observare şi evaluare a competenţelor specifice.

Competenţa profesională iniţială are următoarele caracteristici: este inerentă unei persoane; integrează cunoştinţe, capacităţi şi atitudini; se manifestă în situaţii reale, practice, plecînd de la finalităţile de atins într-un context practic dat; o non-manifestare a competenţei nu semnifică absenţa acesteia, dar faptul că în contextul propus nu este posibil a o pune în acţiune [15].

Orice acţiune umană se desfăşoară conştient. Dar anumite operaţii, care intră în componenţa respectivei acţiuni, în rezultatul repetărilor continue, încetează să fie desfăşurate conştient. Conştiinţa, în această situaţie, controlează doar ghidarea generală a acţiunii. În cazul apariţiei unor dificultăţi în derularea operaţiilor, conştiinţa reîncepe să controleze operaţiile detaliat.

Competenţa este o acţiune dezvoltată prin intermediul repetărilor continue ale uneia şi aceleiaşi operaţii, caracterizată printr-un nivel înalt al însuşirii şi lipsei de control conştientizat asupra acestei acţiuni. Competenţele apar şi se fixează în rezultatul faptului că acţiunile efectuate au succes şi sînt justificate. Fiecare competenţă funcţionează şi există în sistemul de competenţe pe care persoana le stăpîneşte. Unele dintre ele ajută unei noi competenţe a funcţiona, altele o împiedică, celelalte o modifică etc. Acest fenomen se numeşte *interacţiunea competenţelor* [5].

Legea generală de dezvoltare a competenţei constă în faptul că, intrînd în contact cu o problemă nouă, persoana încearcă, în primul rînd, să aplice metode de acţiune pe care le cunoaşte, transferînd problema în cauză în experienţa proprie a rezolvării problemelor asemănătoare. Succesul unui astfel de transfer rezidă în corectitudinea procesului de valorificare a problemelor din punctul de vedere al metodelor de rezolvare. A transfera competenţe corect şi cu succes asupra noilor probleme înseamnă a însuşi rapid şi cu greşeli minime noile tipuri de activitate. Cu cît mai mare este cercul de obiecte, la care persoana poate aplica competenţele dobîndite, cu atît mai mare este cercul problemelor pe care aceasta este aptă a le rezolva. Competenţa este aptitudinea de a acţiona independent pe baza cunoştinţelor universale obţinute anterior. Astfel, conceptul de competenţă schimbă ideea despre evaluare şi calificare, or, este important nu atît ca individul să aibă o organizare internă a ceva, dar posibilitatea de a utiliza ceea ce este [16].

Problema selectării competenţelor de bază (universale, transferabile) este una principală pentru reînnoirea învăţămîntului universitar. Soluţionarea acesteia ar trebui să ia în consideraţie caracteristicile definitorii ale competenţei, fapt care va conduce la instalarea unor principii şi criterii durabile atît pentru cadrul de referinţă al formării profesionale iniţiale, cît şi pentru evaluarea rezultatelor activităţii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*/Ministerul Învăţămîntului, Consiliul Naţional pentru Curriculum şi Evaluare; Vl.Guţu, Vl.Pâslaru, V.Goraş-Postică et al., Cimişlia, TipCim, 1997.
2. Roegiers, X., *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves?* În: Toualbi-Thaîlibi, K. & Tawil, S. (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, 2005, pp.107-124.
3. Evéquoz, G., *Les compétences-clés,* Paris, Editions Liaisons, 2004.
4. Travaux du groupe DeSeCo, *Definitions and selection des competences (DESECO): fondements theoriques et conceptuels, document de strategie*, 08-Nov-2002, p. 8-9.
5. Henry, J., Cormier, J., *Qu'est-ce qu'une compétence*?// *Les archives de DISCAS*, 2006.
6. Goulet, J.-P., *Construire un chîteau de sable*//*Pédagogie collégiale*, 1994 a), 8(2), p. 55.
7. Gerard, F., M., Rogiers, X., *Concevoir et evaluer des manuels scolaires,* Bruxelles, 1993.
8. Delors, J., *Comoara lăuntrică: raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul al XXI-lea*, Iaşi, 2000.
9. Кузьминов, Я., *Российское образование: что мы можем сделать*?//*Учительская газета*, № 11, 23 мая 2005.
10. Маркова, А., К., *Психологический анализ профессиональной компетентности учителя*//*Советская* педагогика, 1990, № 8, p. 82-88.
11. Лотова, И., П., *Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб,* Москва, Изд.-во МГСУ «Союз», 1999.
12. *Психология и педагогика,* Учебное пособие/Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В.Васиной, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина, Москва, Изд.-во Совершенство, 1998.
13. Попова, Е., В., *Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема*//*Известия Южного отделения Российской Академии Образования*. Выпуск I, Ростов н/Д., 1999, p. 127-136.
14. Bellier, S., *Compétences en action,* Paris, Editions Liaisons, 2000.
15. *Office de la langue française du Québec. Grand dictionnaire terminologique*, 2006.
16. Шишов, С.,Е., Кальней, В.А, *Мониторинг качества образования в школе,* М., 1998, p. 85-86.

Recenzenţi:
dr., conf. univ. Victoria COJOCARU
dr., conf. univ. Victoria SOCOLOVSCHI



Metodologia de aplicare a modelului pedagogic de formare tehnologică inițială şi artistico-tehnologică a inginerilor din industria confecțiilor textile

Olga **SUGAC**

Universitatea Tehnică din Moldova

Abstract: *This article examines particular aspects of methods of pedagogical model application for initial technological and artistic-technological training of sewing industry engineers from the perspective of training arrangement and educational activity control. It covers the notion of 'technological art' and offers criteria for its evaluation.*

Cuvinte-cheie: *instruire formativă, abordare individuală, activitate artistico-tehnologică, creativitate tehnologică, particularități psihologice ale personalității studentului, analiza calitativă şi cantitativă a produsului activității.*

Confecționarea unui produs finit în industria textilă este un proces complex (proiectare, tehnologie adecvată, design etc.) şi impune anumite cerințe în pregătirea profesională a specialiştilor implicați în crearea modelelor de vestimentație. Demersul pedagogic urmează să asigure pregătirea corespunzătoare a specialiştilor. Modelul pedagogic de formare tehnologică inițială (TI) şi artistico-tehnologică (AT) a viitorilor ingineri din industria textilă, elaborat de noi, este direcționat spre dezvoltarea multilaterală a celor educați, adică se axează pe principiul orientării către personalitatea studentului.

În articolul dat vom aborda unele aspecte ale metodologiei de aplicare a modelului pedagogic, din punctul de vedere al organizării instruirii, utilizării modalităților şi instrumentelor qualimetrice de determinare a eficienței acesteia.

Amintim că pregătirea tehnologică inițială şi artistico-tehnologică a studenților este o componentă a pregătirii profesionale generale a inginerilor din industria textilă şi se realizează în cadrul prelegerilor şi activităților de laborator „Bazele tehnologiei confecțiilor textile" (BTCT), precum şi pe parcursul primei practici tehnologice. Aceste cursuri oferă studenților cunoştințe de bază privind tehnologia şi designul vestimentației. Lucrările de laborator îşi au ponderea lor în perfecționarea abilităților artistico-tehnologice (AAT), din perspectiva corelării teoriei şi practicii şi a înglobării achizițiilor din diverse domenii de profil.

De eficiența organizării procesului de studiu la cursurile speciale (începînd chiar din anul I), de abilitatea studenților de a-şi valorifica propriul potențial şi de a aborda creativ problemele ce îi vizează depinde atitudinea lor ulterioară față de actul cunoaşterii şi autoafirmarea lor în plan profesional.

Metodologia aplicării modelului pedagogic de formare TI şi AT a studenților cu specializare în industria textilă (vezi Tabelul) presupune însuşirea cunoştințelor şi abilităților prin introducerea de noi elemente în activitatea artistico-tehnologică. Tînărul va aborda conținutul asimilat ca pe un lanț de sarcini strîns corelate.

Modelul pedagogic propus de noi, care prevede abordarea individuală şi orientarea spre „zona proximei dezvoltări" a studentului în cadrul primei practici tehnologice, permite detaşarea de soluții simpliste în fabricarea confecțiilor şi ghidarea către sarcini de complexitate sporită, pe care studentul le-ar putea realiza de sine stătător, manifestîndu-şi aptitudinile şi dexterităților sub supravegherea nemijlocită a profesorului.

Analizînd cercetările pedagogilor A. C. Markov, A. B. Orlov şi L. M. Fridman [1] şi în baza experienței proprii, am ajuns la concluzia că întru a le stimula interesul pentru cunoaştere, întru a le dezvolta gîndirea analitică şi gustul estetic, este rezonabil ca, la etapa inițială de studiere a tehnologiei confecțiilor textile, orele de laborator să fie organizate în 3 faze:

- **motivarea**, în procesul de elaborare a situației-problemă se formulează sarcina principală de studiu;
- **cognitiv-operațională**, pe parcursul acesteia activitatea studenților are un caracter creativ şi contribuie la dezvoltarea spiritului inventiv;
- **reflexiv-evaluativă**, studenții învață să reflecteze asupra propriului parcurs, să-l aprecieze, confruntînd rezultatele activității lor cu scopurile proiectate.

Cerințele metodice pe care le-am elaborat şi le-am utilizat la lecțiile practice, paralel cu jurnalul practicii, permit îmbinarea instruirii frontale şi a celei individuale,

acordă studentului mai multă independenţă în acţiune şi asigură, în acelaşi timp, controlul pe etape al activităţii acestuia.

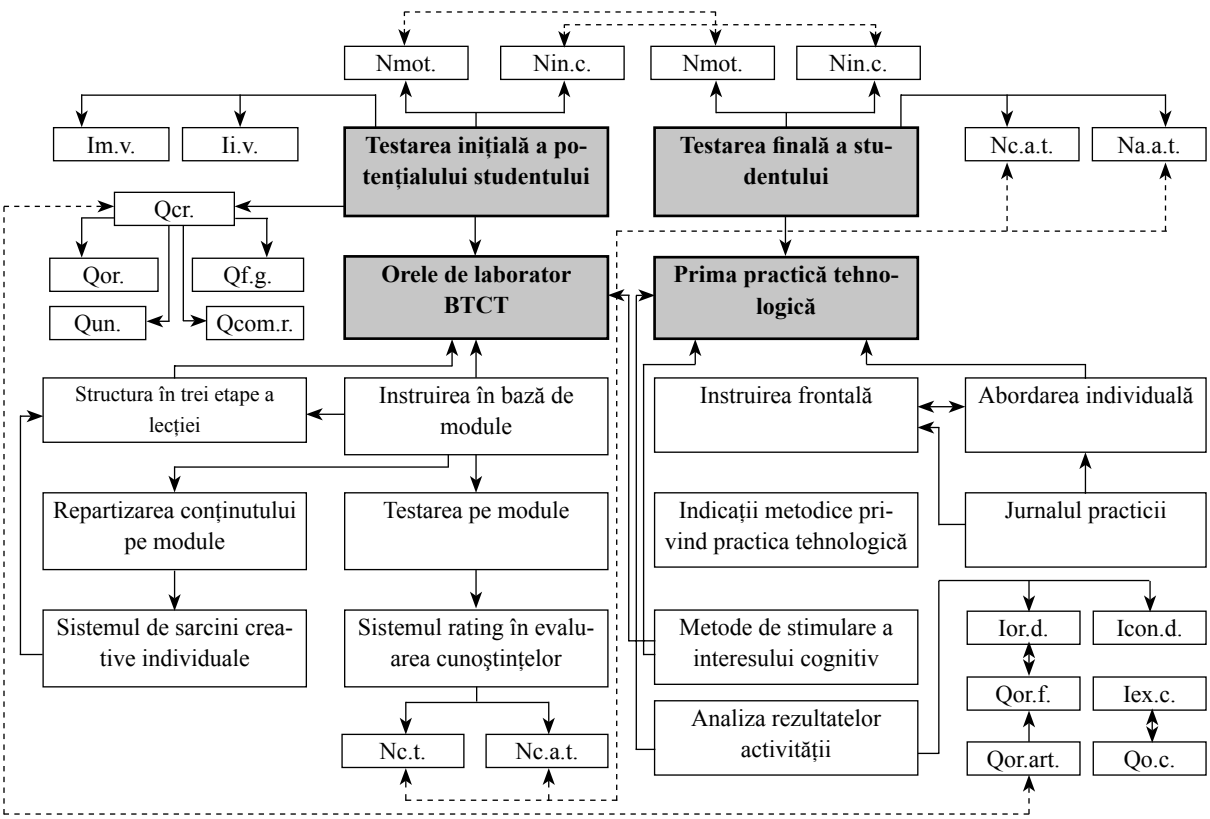
De menţionat că „…instruirea niciodată nu va fi eficientă, dacă profesorul nu-şi va cunoaşte studentul” (2, p. 160). Evident, este vorba, în primul rînd, de testarea iniţială, întrucît cea intermediară, şi cu atît mai mult testarea finală a studentului, în contextul instruirii formative, se produce mai tîrziu. Cunoaşterea particularităţilor de personalitate ale celui educat la etapa incipientă, inclusiv a potenţialului său creativ, a intereselor şi motivaţiei acestuia, facilitează identificarea oportunităţilor de depistare şi de dezvoltare a achiziţiilor în condiţiile instruirii de masă din instituţiile de învăţămînt superior.

În acest context, D. Raven susţinea următoarele: „Neglijarea rezultatelor testării nivelului iniţial de cunoştinţe al studentului face mai dificilă activitatea profesorului şi reliefează deficienţele sistemului de învăţămînt contemporan” (3, p. 35). Acest fapt poate determina, ulterior, exigenţe neadecvate, cărora studenţii nu le vor putea face faţă sau datorită cărora nu îşi vor putea dezvolta aptitudinile.

Reieşind din cele expuse şi în temeiul principiilor teoretice despre structura personalităţii, asupra căror insistă B.M. Teplov, K.K. Platonov, K.M. Gurevici ş.a., analizînd particularităţile de instruire a studenţilor cu specializare în industria textilă, ţinînd cont, totodată, şi de importanţa motivaţiei şi a sferei cognitive a individului pentru afirmarea în domeniul dat, am elaborat o metodică de testare a nivelului iniţial al studentului, pe care o expunem în continuare.

Metodologia de aplicare a modelului pedagogic (vezi Schema) vizează trăsăturile de personalitate de evaluat şi rolul testării lor în procesul de instruire. Astfel, în scopuri de diagnosticare, nivelul de instruire al studenţilor s-a analizat cu ajutorul *indicelui memoriei vizuale* $\mathbf{I}_{\mathbf{m.v.}}$ şi al *indicelui inteligenţei verbale* $\mathbf{I}_{\mathbf{i.v.}}$; pe calea anchetării s-a determinat *nivelul motivaţiei pentru studiu* $\mathbf{N}_{\mathbf{mot.}}$ şi *nivelul interesului pentru cunoaştere* $\mathbf{N}_{\mathbf{int.cun.}}$ Potenţialul creativ al studenţilor a fost analizat prin intermediul testelor proiective, în baza cărora a fost estimat *coeficientul creativităţii individuale* $\mathbf{Q}_{\mathbf{cr.}}$, care include *coeficientul originalităţii în gîndire* $\mathbf{Q}_{\mathbf{or.}}$, *coeficientul flexibilităţii de gîndire* $\mathbf{Q}_{\mathbf{f.g.}}$, *coeficientul unicităţii* $\mathbf{Q}_{\mathbf{u.}}$ şi *coeficientul complexităţii reprezentării* $\mathbf{Q}_{\mathbf{com.r.}}$ Cu regret, în acest articol nu avem posibilitate să descriem detaliat instrumentele qualimetrice şi procesuale ale metodicii respective; ne-am referit la anumite aspecte ale testării

Metodologia aplicării modelului pedagogic de formare tehnologică iniţială şi artistico-tehnologică a inginerilor din industria textilă





potenţialului individului în alte publicaţii.[1]

Reieşind din schema prezentată mai sus, conchidem că metodologia aplicării modelului pedagogic de formare TI şi AT a studenţilor cu specializare în industria textilă include atît testarea iniţială a potenţialului creativ, a motivaţiei şi a reuşitei acestora, cît şi evaluările curentă şi finală, efectuate în baza sarcinilor realizate sau a produselor activităţii.

Întrucît la implementarea respectivului model pedagogic au fost utilizate elemente de instruire problematizată şi pe module, aprecierea curentă a cunoştinţelor şi abilităţilor tehnologice iniţiale $\mathbf{N}_{c.t.}$ şi artistico-tehnologice $\mathbf{N}_{c.a.t.}$, $\mathbf{N}_{a.a.t.}$, achiziţionate de studenţi la orele de laborator, s-a efectuat prin sistemul rating de evaluare a cunoştinţelor.

Cu regret, literatura din domeniu conţine în special indicaţii despre *ce* trebuie de format şi dezvoltat, mai puţin recomandări privind *cum* putem constata nivelul de realizare.

Activitatea experimentală ne-a condus spre elaborarea unei serii de indici cantitativi şi calitativi prin care să se determine eficienţa formării TI şi AT, cu scopul de a fixa raportul dintre potenţialul creativ al studentului (coeficientul creativităţii individuale $\mathbf{Q}_{cr.}$), stabilit la etapa iniţială de instruire, şi originalitatea confecţiilor concepute de acesta în cadrul primei practici de instruire. Argumentarea ştiinţifică a respectivilor indici nu este posibilă fără a cerceta esenţa **actului artistico-tehnologic,** manifestată nemijlocit în procesul activităţii tehnologice a studentului.

Nu vom recurge la o examinare aprofundată, ci vom menţiona doar că, în opinia majorităţii cercetătorilor preocupaţi de acest subiect, esenţa **creativităţii** constă în dimensiunea lui socială. Specialiştii din domeniu îşi fundamentează demersul în baza criteriului „inovaţie". S.L. Rubinstein propune o definiţie mai amplă a conceptului dat. În viziunea sa, **creativitatea** este o activitate de ordin social, prin care omul creează noi valori spirituale şi materiale. Totodată, ca act productiv, creativitatea se caracterizează prin *individualitate* (după caracterul realizării şi rezultat), *originalitate* şi *unicitate* social-istorică (nu doar individuală) [4].

Astfel, definiţiile date respectivului concept diferă în funcţie de aspectul examinat: *procesual* sau *rezultativ*, sau reflectă, concomitent, ambele.

În ceea ce priveşte actul artistico-tehnologic, acesta trebuie abordat sub ambele aspecte. Astfel, în accepţiunea lui A.T. Şumilin, *inovaţia* în actul creativ înseamnă, în primul rînd, *originalitate,* detaşare de stereotipuri, de clişee [5]. Scopul constă nu numai în obţinerea unui rezultat nou, dar şi a unui produs, deja existent, prin *mijloace noi*, aplicînd *cunoştinţe noi*, realizînd, astfel, un produs cunoscut printr-o metodă nouă, originală. De aceea, în activitatea artistico-tehnologică, conceperea „noului" trebuie percepută nu doar din perspectiva rezultatului final, ci şi din perspectiva mijloacelor, procedeelor/metodelor care permit obţinerea unui produs cunoscut prin reducerea timpului de realizare şi/sau a volumului materialelor utilizate.

În funcţie de rezultatele activităţii, creativitatea poate fi examinată ca o etapă de trecere de la nivelul inferior (*creativitate subiectivă* – în primii ani de studiu) la cel superior (*creativitate obiectivă* şi *obiectiv-subiectivă* – în anii ulteriori şi la studenţi concreţi).

Ţinînd cont de cele expuse, întru efectuarea unei analize mai ample a produselor activităţii artistico-tehnologice a studenţilor specializaţi în industria textilă pe parcursul primei practici de instruire, am elaborat indici *calitativi* şi *cantitativi* (prezentaţi în Tabel) care reflectă mai elocvent nivelul creativităţii artistico-tehnologice a studentului.

În Tabel, analizăm indicii **originalităţii** $\mathbf{I}_{or.dec.}$ şi **armonizării** $\mathbf{I}_{con.dec.}$ în raport cu tipurile elementelor de finisaj/accesorii utilizate de studenţi la prezentarea artistică a articolelor confecţionate. Bineînţeles, este vorba de originalitate relativă.

Analiza comparativă a produselor confecţionate în cadrul primei practici de instruire, în baza indicilor elaboraţi, ne-a permis să determinăm următoarele: coeficientul originalităţii articolelor $\mathbf{Q}_{or.art.}$ confecţionate de studenţii din grupele experimentale este cu 34,1% mai înalt decît al celor confecţionate de studenţii din grupele de control, fapt care confirmă eficienţa aplicării metodologiei de formare TI şi AT a studenţilor cu specializare în industria textilă.

Conform calculelor noastre experimentale, media aritmetică a coeficientului corelaţiei dintre coeficientul creativităţii individuale $\mathbf{Q}_{cr.}$ şi coeficientul originalităţii articolului $\mathbf{Q}_{or.art.}$, confecţionat de student în cadrul primei practici de instruire, constituie 0,48, fapt ce indică asupra

[1] Сугак О.В., *О готовности студентов к обучению в вузе//Pedagogie în inginerie. Materialele conferinţei ştiinţifico-pedagogice a F.I.U.* Rezumatele lucrărilor. 22 noiembrie, Chişinău, 2002, p.188-201.

unei conexiuni moderate satisfăcătoare ($0,3 \leq / r_s < 0,5$). Totodată, s-a constatat următoarea tendinţă: în grupele experimentale coeficientul corelaţiei dintre indicii cercetaţi s-a dovedit a fi mai redus decît în grupele de control. Aceasta se explică prin crearea unor condiţii optimale de abordare individuală, de dezvoltare a gîndirii şi capacităţilor creative în cadrul orelor practice, fapt care s-a manifestat prin originalitatea articolelor confecţionate de studenţii din grupele experimentale, aceştia demonstrînd, la etapa iniţială de instruire, un nivel mai redus de creativitate. Pe cînd în grupele de control, unde nu s-a ţinut cont de „zona proximei dezvoltări", coeficientul corelaţiei dintre indicii cercetaţi a reliefat o conexiune semnificativă (0,49-0,697), întrucît studenţii au muncit după capacităţile lor potenţiale.

Tabel. Caracterizarea indicilor de eficacitate a activităţii artistico-tehnologice a studenţilor cu specializare în industria textilă

Categoria indicelui de formare TI şi AT	**Caracterizarea indicelui**			
	Denumirea	**Simbolul**	**Conţinutul**	**Formula de calcul**
Indicii calitativi	1.Omogenitatea constructivă a articolului confecţionat	$\mathbf{I}_{ex.c.}$	Caracterizează gradul de corespundere dintre structura articolului confecţionat şi modelul de bază al vestimentaţiei.	-
	2.Originalitatea elementelor de finisaj/accesoriilor	$\mathbf{I}_{or.dec.}$	Caracterizează originalitatea elementelor de finisaj utilizate de student raportată la elementele de finisaj aplicate de alţi studenţi din aceeaşi grupă.	-
	3.Concordanţa elementelor de finisaj/accesoriilor	$\mathbf{I}_{con.dec.}$	Corespunderea elementelor de finisaj alese articolului confecţionat în funcţie de stil, destinaţie, formula coloristico-artistică a ţesăturii (culoare, structură, caracterul desenului).	-
Indicii cantitativi	1.Coeficientul omogenităţii constructive a modelelor	$\mathbf{Q}_{o.c.}$	Raportul $\mathbf{Q}_{o.c.}$ dintre articolul concret $\mathbf{I}._{o.c.art.}$ şi mărimea maximă $\mathbf{I}._{o.c.}$	$\mathbf{Q}_{o.c.} = \frac{\mathbf{I}._{o.c.art.}}{\mathbf{I}._{o.c.max.}}$ $(\mathbf{I}_{ex.c.max.} = 3)$
	2.Coeficientul originalităţii elementelor de finisaj	$\mathbf{Q}_{or.fin.}$	Raportul dintre numărul de studenţi care au folosit respectivele elemente de finisaj $\mathbf{Nr.}_{i.}$ şi numărul total de studenţi în grupă $\mathbf{Nr.}_{max.}$	$\mathbf{Q}_{or.fin.} = 1 - \frac{\mathbf{Nr.}_{i.}}{\mathbf{Nr.}_{max.}}$
	3.Coeficientul originalităţii articolului	$\mathbf{Q}_{or.art.}$	Media aritmetică dintre coeficientul originalităţii finisajului $\mathbf{Q}_{or.fin.}$ şi coeficientul omogenităţii constructive a modelului $\mathbf{Q}_{o.c.}$	$\mathbf{Q}_{or.art.} = \frac{\mathbf{Q}_{or.fin.} + \mathbf{Q}_{o.c.}}{\mathbf{2}}$

Indicii cantitativi şi calitativi ai eficienţei formării TI şi AT a studenţilor specializaţi în industria textilă, elaboraţi de noi, evaluaţi după produsele activităţii artistico-tehnologice, ne-au permis să scoatem în evidenţă doar una dintre posibilele abordări în metodologia determinării nivelului de dezvoltare a celor instruiţi. Însă atingerea obiectivului major al demersului didactic axat pe creativitate este posibilă doar îmbinînd organizarea procesului educaţional, pe baze ştiinţifice, cu alte componente ale sistemului de învăţămînt, stabilite în modelele pedagogice de pregătire profesională a specialiştilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Маркова, А.К.; Орлов, А.Б.; Фридман, Л.М., *Мотивация учения и её воспитание у школьников,* М., Педагогика, 1983.
2. Бабанский, Ю.К., *Оптимизация учебно-воспитательного процесса,* М., Просвещение, 1982.
3. Равен, Д., *Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы*, М., 2001.
4. *Педагогические теории, системы, технологии: Справочные материалы,* Рязань, 1999.
5. Шумилин, А.Т., *Вопросы становления теории творчества*, В кн. *Пробл. философии,* К., 1978, вып.44, с.12-15.

Recenzenţi:
dr., conf. univ. Dumitru PATRAŞCU
dr., conf. univ. Mihai PAIU

"BARABOIUL – şcoală făuritoare de personalităţi"



Loretta **HANDRABURA**
conf. univ., absolventa promoţiei 1987, şc. din Baraboi

Şcoală făuritoare de personalităţi... ar fi calificativul cel mai indicat şi mai relevant pentru una din cele peste 1500 de instituţii preuniversitare din R. Moldova – **Şcoala medie din s. Baraboi**, **r. Dondușeni**, actualmente **Liceul Teoretic "Prometeu"**. Acesta este, de fapt, şi titlul lucrării de referinţă, semnată de acad. Ion Mahu, care a prezentat şcoala din Baraboi „prin prisma devenirii ascendente şi a unui amplu experiment pedagogic cu importante şi semnificative inovaţii teoretice şi aplicative, prin armonizarea lor cu maximum de randament şi eficacitate întru formarea personalităţii generaţiei contemporane."[1] Un calificativ renume, certificat şi probat de-a lungul celor 110 ani de funcţionare a şcolii prin calitatea instruirii şi educaţiei, oferită cu competenţă şi dăruită cu dragoste celor peste o sută de promoţii de elevi.

"Şcoala este pîrghia cea mai puternică pe care se reazemă existenţa şi înălţarea neamurilor."
(C. Georgescu)

Cunoaşterea trecutului unei instituţii nu poate fi ignorat, nu avem dreptul să-l uităm. Anume el alimentează pînă în prezent rădăcinile, trunchiul şi aripile de zbor pentru înălţare, dar şi „pentru cădere" cu demnitate, vorba poetului Gh.Vodă, ale organismului mereu viu numit şcoală. Prin munca asumată a "semănătorilor de lumină", timp de un secol s-a edificat templul cunoaşterii şi al marilor aspiraţii, care s-a menţinut în anumite perioade, atunci cînd deznădejdea şi indiferenţa i-a contaminat pe o parte din dascăli – modele morale şi comportamentale, catalizatori ai schimbărilor şi pilonii valorilor eterne, chiar şi în „vremuri de restriște".

Biografia unei şcoli cu tradiţii, cum este cea din Baraboi, reprezintă în termeni de microsistem nu numai etapele de constituire şi dezvoltare a învăţămîntului de la noi, dar şi un periplu de formare a unor destine concrete, a unui neam. Iată cîteva crîmpeie reconstituite în baza unor informaţii documentare pertinente, inserate în paginile primei monografii despre istoria satului *Baraboi – un sat din valea Răutului de Sus*, semnată de cercetătorul Dinu Poştarencu, graţie lui Ion Prisacaru, de baştină baraboian, autor al proiectului şi editor.[2]

1 septembrie 1897 – fondarea **Şcoalii normale din Baraboi** (*Baraboiskaia vtoroklasnaia şkola*), în care au învăţat elevi din jud. Bălţi şi Soroca, fiind cea de–a şasea instituţie de acest fel din Basarabia încep. de sec. XX, în rezultatul efortului conjugat al preotului bisericii din Baraboi, Vladimir Mahu, care ulterior a devenit directorul acestei şcoli, dar şi al insistenţei locuitorilor satului care au

[1] Vezi acad. Ion Mahu, *BARABOIUL – şcoală făuritoare de personalităţi*, Ch., 2007, p. 4. Experimentul pedagogic realizat de Larisa şi Ion Mahu, profesori de chimie şi biologie, a constat în introducerea *muncii agricole* ca obiect de studiu în şcolile săteşti, devenind „fundamentul inovator şi reformator al învăţămîntului din R.Moldova în anii 1953 şi 1960."

[2] Ion Prisacaru, director general „Exinf-Service" SRL, este autorul, editorul şi realizatorul unui dublu proiect spiritual, al monografiei de excepţie, ce recuperează un gol care diminua conştiinţa istoriei locale a baraboienilor, şi al unei capele, aduse în dar în ziua de hram a satului, la Sfînta Maria Mică, pe 21 septembrie curent – "cu gîndul la vatra strămoşească", ghidat nu numai de sentimentul creştin al perpetuării uni neam prin credinţă şi iubirea aproapelui, ci şi prin cunoaşterea rădăcinilor. Or, numai avînd conştiinţa istoriei locale, a rădăcinilor neamului în sensul îngust, de rude, putem să accedem ca şi ataşament, atitudine şi fapte la conştiinţa naţională, pe care nimeni nu-şi va mai permite să ne-o conteste.

contribuit la deschiderea şi funcţionarea lăcaşului.

Într-un răstimp foarte scurt, şcoala şi-a făcut un nume, datorită pregătirii ireproşabile, talentului pedagogic şi calităţii umane a cadrelor didactice, în frunte cu Vl. Mahu, care a condus-o timp de peste un deceniu. La 1901-1902, aceasta înregistra, alături de şcoala din Alexandrovca, jud. Akkerman, cele mai bune rezultate şcolare, iar la 1905 era cea mai solicitată împreună cu şcoala normală din Chişinău. Demn de menţionat este şi momentul de renaştere naţională a românilor basarabeni începînd cu anul 1917, şcoala din Baraboi fiind prima din jud. Bălţi care a trecut de la limba rusă de predare la cea română.

1 septembrie 1897 (cu probabilitate) – **Şcoala-model bisericească parohială de pe lîngă Şcoala normală din Baraboi,** deschisă, în opinia cercetătorului D.Poştarencu,[3] în aceeaşi perioadă cu şcoala normală.

1898 – **Şcoala de învăţare a scris-cititului din Baraboi**, reorganizată ulterior în *Şcoală bisericească parohială de două clase.*

La 1920, documentele atestă **Şcoala primară nr. 1** şi **nr. 2** şi **Şcoala medie din Baraboi, judeţul Bălţi.**

1928 – **Şcoala primară nr. 1, nr. 2 şi nr. 3, şi Şcoala medie**. „În anuarul învăţământului primar din România pentru anul 1933 este notat însă, consemnează istoricul D. Poştarencu, că în Baraboi funcţionau două şcoli primare: una pentru băieţi şi alta pentru fete, în care învăţau 314 băieţi şi 200 de fete."[4]

Începînd cu *1928*, **Şcoala medie din Baraboi** a fost transformată în **Gimnaziu Agricol**, care a funcţionat pînă la 1944.

1944 – **Şcoala primară nr. 1, nr. 2** (a funcţionat pînă în 1974) şi **Şcoala medie din Baraboi**, singura de cultură medie din r. Rîşcani. Printre primii absolvenţi ai ciclului mediu de învăţămînt (16 la număr) atestăm pe P. A. Testimiţeanu, N. I. Onea, V. I. Cibotaru, care ulterior vor ajunge nume de referinţă în domeniile lor de activitate – medicină şi pedagogie.

Începînd cu *1 septembrie 2004,* **Şcoala medie din Baraboi** a fost reorganizată în **Liceul Teoretic "Prometeu"**.

"În şcolile creatoare de cultură profesorul însuşi trece examene."

(C. Noica)

...Examene în faţa propriei conştiinţe de a fi şi de a acţiona în baza principiilor şi valorilor pe care se fundamentează rostul nostru existenţial, dar şi în faţa discipolilor pe care trebuie să-i iniţieze şi să-i ghideze corect, indiferent de conjunctura politică a timpului, în devenirea lor întru cultură şi civilizaţie, întru armonie cu sine şi cu cei din jur, aşa încît să ajungă să fie „o binecuvîntare pentru omenie".

Directorii de pînă la 1944 şi ceilalţi 13 de la 1944 pînă în 2006, învăţătorii şi profesorii din trecut şi prezent – Vladimir Mahu, Ioan Leviţki, Ştefan şi Ecaterina Roznovanu, Ioan Popovici, Maria şi Ioan Maevschi, Ioan şi Anastasia Spijavka, Ecaterina şi Vasile Andreiu,[5] Alexandru Mîţă, Maria Eladi, Nadejda Onea, Anastasia Ciubotaru, Elisei Botezatu, Vasile Focşa, Vasile Tartan, Gheorghe Pribîş, Atanaşie Burlacu, Leonid Guzun, Ioan Onea, Ion şi Larisa Mahu, Vasile şi Valentina Cibotaru, Alexandra şi Isai Prisăcaru, Eugenia şi Mihail Bogdan, Alexandru şi Elena Cibotaru, Elena Tartan, Eugenia Beţivu, Anastasia şi Grigore Cotorcea, Petru şi Larisa Elpujan, Tudor Vahnovan, Ana Mîţă, Aurelia Levîţchi şi mulţi-mulţi alţii –, sînt doar o parte din dascălii consemnaţi de documentele timpului sau cunoscuţi şi apreciaţi de foştii şi prezenţii elevi ai şcolii pentru entuziasmul, însufleţirea şi spiritul de iniţiativă, competenţa profesională, dăruirea, consecvenţa şi verticalitatea umană.

"Ei şi-au asumat destinul de pedagog şi recunoştinţa discipolilor, indiferent de ceea ce au/am ajuns să fie/fim în trecerea noastră efemeră, nu poate fi decît una de gratitudine." (L. Handrabura)

Datorită profesorilor mei am înţeles, peste ani de activitate pedagogică, că şcoala de toate nivelurile, în special cea preuniversitară, nu trebuie să fie anticamera vieţii, ci unul din laboratoarele ei ocupate de elevi, în care originalitatea este salutată şi încurajată şi nu se merge pe uniformizare, iar corectitudinea, adevărul ştiinţific, patriotismul, spiritul cetăţenesc, dragostea pentru istoria şi limba română se altoiesc zi de zi vlăstarelor care ulterior, prin propria înflorire şi temeritate, îi asigură continuitatea şi vigoarea.

„Fortăreaţa educaţiei şi a ştiinţei din Baraboi", precum a numit-o prof. univ. Anatol Ciobanu, a dat 73 de doctori şi doctori habilitaţi, dintre care 5 academicieni (medicii L. Cobîleanschi, I. Ababii, I. Corcimaru, chimistul A. Gulea, profesorul I. Mahu), conferenţiari şi profesori universitari (N. Testemiţanu, A. Spînu, V. Jitaru, N. Onea, I. S. Cibotaru, L. Ursu, Em. Onea, A. Cotorcea, L. Gugulan, A. Cibotaru, I. Cibotaru, P. Ionesie, Gr. Botezatu, L. Botezatu, Iu. Guzun, N. Burbulea, E. Musteaţă, Al. A. Botezatu, Iu. Burunciuc, D. Cibotaru), 7 cavaleri ai Premiului Naţional în ştiinţă şi tehnică, managerii Ion Prisăcaru, A. Corcimaru ş.a. care au dus faima satului şi a şcolii în republică şi peste hotarele ei.

[3] Ne referim la monografia D. Poştarencu, *Baraboi - un sat din valea Răutului de Sus*, Ch., 2007, şi, în special, la capitolul foarte consistent pentru reconstituirea istoriei pedagogiei/dezvoltării învăţământului în general de la noi, intitulat *Instituţiile de învăţământ,* p.112-144.

[4] *Ibidem*, p. 129.

[5] „O spun fără exagerare: Baraboiul este astăzi o cetăţuie a românismului", semna la 1919 D.V. Ţoni în organul cotidian al Basarabiei *Sfatul Ţării,* în crochiul „*Un învăţător vrednic: Vasile Andrei"*. Apud, D. Poştarencu, *Idem,* p. 126.

Aspecte inovatoare ale reformei învățământului românesc şi ale legislației promovate de Dimitrie Gusti în perioada interbelică

Abstract: *This paper analyses the innovative aspects of Romanian education reform proposed by D. Gusti at the level of macro and microstructural finalities, the structure of the educational system and the policy of education. There are emphasized two trends which have influenced his pedagogical work: educational regionalism and locality. There are also underlined the legislative projects proposed by Gusti's ministerial board in order to fulfil the socio-educational reform.*

După terminarea primului război mondial, problema formării şi consolidării unui *sistem național de învățământ* este repusă în discuție într-un nou context istoric şi pedagogic. Activismul specific pedagogiei româneşti interbelice s-a reflectat în *ideile reformatoare* promovate de D. Gusti şi de personalitățile marcante ale echipei sale. Aceste idei au beneficiat de o susținere științifică aprofundată şi au contribuit la realizarea unui salt calitativ în direcția definitivării sistemului național de învățământ din România, considerat parte şi resursă importantă, determinantă chiar, a procesului de dezvoltare şi perfecționare a culturii naționale.

Coordonatele majore ale reformei educaționale inițiată de D. Gusti au anticipat unele dintre ideile novatoare ale pedagogiei contemporane:

a) Problematica reformei învățământului, ca finalitate macrostructurală, a fost concepută din perspectiva unui concept pedagogic de maximă generalitate care a asigurat *înțelegerea fenomenelor de schimbare educațională* în mod rațional, organizat, sistematic, prin raportarea acestora la două criterii fundamentale: *dimensiunea schimbării* – care a presupus transformarea întregului sistem de învățământ; *calitatea schimbării* – care a urmărit promovarea unei noi orientări în dezvoltarea sistemului de învățământ din perioada respectivă, ceea ce trebuia să ducă la o nouă organizare a şcolii, la un nou conținut al procesului de instruire, la o altă calitate a activității de predare-învățare-evaluare.
b) Problematica reformei învățământului a fost concepută şi din perspectiva *înțelegerii implicațiilor majore* nu numai asupra învățământului, ci şi asupra culturii, a întregii națiuni, fapt care a impus transformări ample:
   - în *orientare* – transformare la nivelul finalităților pedagogice macrostructurale (idealul educației şi scopurile educației) şi microstructurale (obiectivele educației) [4, p. 50-51];
   - în *structura* sistemului de învățământ – transformare la nivelul „structurii de adaptare internă" (organizarea învățământului pe niveluri, trepte, grade, cicluri etc.), la nivelul resurselor (didactico-materiale, umane, financiare, informaționale), la nivelul conducerii, la nivelul relațiilor cu comunitatea, cu mediul, cu agenții sociali implicați în educație [1, p.17];
   - în *conținutul* învățământului – stabilirea scopurilor, elaborarea obiectivelor şi a situațiilor de învățare, evaluarea conținuturilor etc.

La nivelul *finalităților pedagogice macrostructurale*, sistemul de învățământ interbelic era deficitar pentru că nu avea conturat un *ideal educațional* în concordanță cu tendințele de evoluție a realității pe plan şcolar, dar şi cultural. În înfăptuirea politicii şcolare, Gusti considera necesar să se pornească de la realitatea complexă care este națiunea, de aceea a urmărit să transpună în planul deciziilor de politică şcolară *concepția sa privind rolul fundamental al învățământului în raport cu națiunea. Idealul educației naționale,* creionat în această reformă, este în strînsă legătură cu conceptul de cultură care reprezintă „un proces, o devenire permanentă, niciodată o stare definitivă…, omul fiind totdeauna pe cale de cultivare" [3, p. 485]. Pe de altă parte, trebuie subliniat că aceste scopuri pedagogice servesc unui scop social mai înalt, apropiat de idealul educației naționale: „cultivarea poporului, transformarea sa în națiune care reprezintă o unitate superioară spiritual-socială", astfel în măsura în care „cultura formează conştiința valorilor naționale, a solidarității şi comunității naționale problema culturii este o chestie a rentabilității" [3, p. 486].

Finalitățile microstructurale – obiectivele pedagogice specifice şcolii, care au stat la baza Anteproiectului de lege şi a programelor analitice, au fost formulate şi proiectate la nivelul *structurii sistemului de învățământ* după cum urmează:

- *Şcolile de copii mici* urmăreau realizarea unor *obiective pedagogice specifice*, determinate de rolul lor social:
  a) să fie organizate înaintea şcolii primare, dar nu ca o verigă separată de învățământul primar, ci prin integrarea lor unitară în cadrul aceluiaşi ciclu primar;
  b) să contribuie la facilitarea procesului de in-

tegrare a copilului în şcoala primară, pentru a fi un sprijin atît pentru "acesta, cît şi pentru familie şi comunitate" [3, p. 565-566].

- *Obiectivele pedagogice specifice şcolilor primare* se referă la acţiunile pe care va trebui să le îndeplinească învăţătorul în numele vocaţiei sale sociale:
  - să asigure fiecărui cetăţean al ţării un minimum de cunoştinţe şi deprinderi care „ajutînd la îmbunătăţirea vieţii şi mărindu-i productivitatea, fac utilă absolvirea şcolii primare";
  - să cunoască şi să diminueze factorii care determină frecvenţa redusă a cursurilor şcolilor primare;
  - să participe la dezvoltarea şi adaptarea şcolii din mediul rural la specificul regional, astfel încît aceasta să „devină un centru de îndrumare socială a satului, sprijinind cooperaţia şi acţiunea de educare a poporului" [idem, p. 493].
- *Şcolile profesionale aveau obiective pedagogice specifice* determinate de necesitatea reorganizării învăţămîntului profesional şi concretizate în activităţi care urmăreau:
  - să valorifice învăţămîntul primar şi supraprimar regional, creînd o „mentalitate profesională" în special fiului de ţăran, care trebuia să ajungă un bun „gospodar";
  - să asigure „circulaţia elitelor" şi la acest nivel prin orientarea absolvenţilor spre liceu şi şcoli tehnice [idem, p. 510].
- *Obiectivele pedagogice specifice şcolilor tehnice* vizau acţiuni menite să asigure:
  - legarea învăţămîntului tehnic de cel primar, dar şi de cerinţele vieţii sociale, prin colaborarea tuturor departamentelor interesate „cu ajutorul asociaţiilor de producători şi de muncitori, atît pentru a evita pericolul de teoreticizare excesivă, cît şi pentru a patrona plasarea în măsura cea mai largă posibilă";
  - pregătirea teoretică şi practică a absolvenţilor cursului primar superior sau ai cursului secundar teoretic echivalent, în vederea dobîndirii unei profesiuni cu caracter industrial, comercial, agricol, casnic, urmărind „să formeze elementele capabile să ocupe locuri de conducere în industrie şi comerţ" [idem, p. 494].
- *Obiectivele specifice liceului* sînt determinate de acţiunile preconizate pentru ridicarea nivelului de pregătire teoretică a absolvenţilor de liceu:
  - studiul continuu al personalităţii elevilor, îndeosebi în „manifestările lor libere, din comunităţile de lucru", pentru a le descoperi talentele şi a-i sprijini să urmeze cursurile universităţii;
  - să asigure o selecţie riguroasă a elevilor dotaţi, devenind „o şcoală selectivă" pentru învăţămîntul superior [3, p. 494].
- *Obiectivele specifice universităţii* decurg din reforma liceului:
  - să valorifice integral selecţia realizată la nivelul liceului;
  - „să devină o instituţie împodobită de talente" valabile ca specialişti de elită;
  - să ofere „o cultură politică, socială şi economică necesară timpului" [2, p. 269].

Structura sistemului de învăţămînt propus de D.Gusti răspunde obiectivelor pedagogice prezentate anterior care au semnificaţia unor decizii de politică a educaţiei, urmărind „o mai bună articulare a nivelurilor şi treptelor şcolare, corespunzător vîrstelor psihologice şi condiţiilor sociale existente" [5, p. XIV bis]:

între 7-11 ani, şcoala primară elementară; între 11-15 ani, gimnaziul, şcolile normale (cl. I-IV), seminariile (cl. I-IV), şcoala primară curs superior de tip rural/pe regiuni şi de tip urban;

între 15-19 ani, liceele cu profil litere, matematică şi ştiinţe; şcolile normale (cl. V- VII), seminariile (cl.V-VIII), şcolile tehnice (agricole, industriale, comerciale; profesionale pentru fete – implică şi ani suplimentari de practică); învăţămîntul complementar (cu şcoli de ucenici şi şcoli de gospodari);

între 19-23 de ani, universităţile, academiile (artistice, de arhitectură), şcolile normale superioare, facultăţile de teologie, academiile tehnice.

La limita dintre structura sistemului de învăţămînt şi cea proprie culturii poporului, se adaugă „*cursurile pentru neştiutorii de carte*", organizate pe categorii de vîrstă. Preocupările lui Gusti pentru alfabetizarea persoanelor adulte, chiar după vîrsta de 40 de ani, dar şi pentru dezvoltarea personalităţii sociale a adultului prin şcolile ţărăneşti şi căminele culturale, includ ideea deschiderii spre educaţia permanentă, ca direcţie de formare-dezvoltare a personalităţii umane „pe toată perioada vieţii prin valorificarea deplină a resurselor acesteia de autoinstruire şi de autoeducaţie" [2, p. 121].

Concepţia despre politica educaţiei, proiectată de D.Gusti, trebuie raportată la *regionalismul pedagogic* care stă la baza reformei şcolare. Această problemă angajează, îndeosebi, structura de organizare a învăţămîntului primar din mediul rural. Principiul regionalist sau localist decurgea din necesitatea organizării şcolii în conformitate cu cerinţele specifice mediului *natural*. Aceste idei sugerate de D. Gusti au anticipat două curente pedagogice care vor fi promovate de discipolii săi – I. C. Petrescu şi S.Stoian – în cadrul pedagogiei sociale.

Regionalismul educativ nu se reduce la studiul diferitelor obiecte de învăţămînt potrivit principiului intuiţiei,

ci dimpotrivă, are în vedere *studierea vieții regionale sub toate aspectele sale*: geografic, istoric, social, economic, cultural, pe bază de intuiție şi experiență personală.

Localismul educativ s-a manifestat ca o orientare aparte în pedagogia românească, dar simultană cu regionalismul educativ. Localismul presupune nu doar un simplu contact cu spațiul fizic, ci cunoaşterea locului, a satului în care fiecare şcoală îşi desfăşoară activitatea. Cunoaşterea trebuie să se înfăptuiască după reguli ştiințifice oferite de metoda monografică gustiană. „Pedagogul va trebui să fie mai întîi sociolog şi apoi pedagog", afirmă S. Stoian [idem, p.17]. Aceasta înseamnă că numai după ce avea să cunoască viața satului în toată complexitatea sa, învățătorul putea să acționeze pe plan educativ adaptînd şcoala la realitatea vie.

Datorită timpului scurt în care D. Gusti a condus Ministerul Instrucției, Cultelor şi Artelor, proiectul de reformă a învățământului primar în care se prevăzuse aplicarea regionalismului pedagogic nu a obținut putere de lege, iar cei care l-au succedat la acest departament au fost ostili introducerii unui astfel de concept pedagogic.

De remarcat viziunea clară pe care a avut-o D. Gusti în ceea ce priveşte *necesitatea elaborării unei legislații şcolare reformatoare şi realiste*. Autorul critică marea nepotrivire care exista între lege şi realitate. De exemplu, învățământul primar obligatoriu, proclamat prin Legea din 1924, nu era realizabil în practică, din motive economice şi sociale, decizia luată la nivel de Parlament avînd doar un caracter formal.

D. Gusti nu s-a limitat la o critică pasivă a legilor anterioare, ci a propus soluții care urmăreau o „revizuire a metodei de legiferare", soluții care urmau să plece de la „un punct de vedere specific realității româneşti". Tendința de modernizare a procesului instructiv-educativ în spiritul principiilor „şcolii active" s-a regăsit la nivelul legislației şcolare, susținută în perioada sa de ministeriat: *Anteproiectul de lege pentru reforma Învățământului primar* [6]*, Proiectul pentru reforma programei şcolii primare* [7]*, Anteproiectul de lege pentru Învățământ secundar tehnic* [5] etc.

D. Gusti şi colaboratorii săi au insistat asupra necesității diferențierii acestuia potrivit particularităților mediului geografic şi au propus întocmirea unor programe cu caracter regionalist, gruparea cunoştințelor pe centre de interes, utilizarea unor metode active, crearea comunităților de muncă, conducerea autonomă a elevilor etc., în scopul unei mai bune adecvări a procesului instructiv-educativ la particularitățile fizice şi psihice ale elevilor.

Criza din anii 1929-1933, ca şi criticile formulate la adresa caracterului preponderent teoretic al învățământului secundar din România, au contribuit la creşterea interesului – din partea cercurilor guvernante – pentru învățământul secundar practic. Astfel, în 1932, în timpul ministeriatului lui D. Gusti, au luat ființă *liceele agricole*, iar în 1936, *liceele industriale şi liceele comerciale*. Studiile se încheiau cu un examen de bacalaureat, absolvenții avînd dreptul de a intra în învățământul superior. Numărul liceelor cu profil practic-industrial, dar, mai ales, agricol, nu a crescut însă atît cît ar fi fost necesar pentru economia națională.

Reforma socioeducațională propusă de Gusti a promovat cerințele „educației noi", aplicată la scară universală. Adaptate la specificul național, aceste idei au asigurat înțelegerea corectă a fenomenului de schimbare educațională cu implicații majore asupra învățământului de toate gradele.

Pe baza cercetărilor de teren, desfăşurate printr-o muncă de echipă, Gusti a evidențiat un aspect semnificativ care impunea o schimbare majoră: şcoala nu asigura realizarea unei funcții pedagogice importante, cea socială. Pentru eliminarea acestui neajuns, multe din ideile sale novatoare s-au materializat în măsurile propuse pentru dezvoltarea învățământului rural, adaptat la condițiile economice, sociale, culturale ale regiunilor, dar şi a celui tehnic menit să asigure calificarea profesională necesară exercitării viitoarelor roluri sociale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, G., *Reforma învățământului: O perspectivă istorică (1864-1944),* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2001.
2. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie,* Chişinău, Editura Litera Internațional, 2002.
3. Gusti, D. (coord.), *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor şi Artelor, 1932-1933,* Bucureşti, Tipărit Bucovina, 1934.
4. Nicola, I., *Pedagogie,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994.
5. *** *Anteproiect de lege pentru Învățământul secundar tehnic,* în Gusti D. (coord.), *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor şi Artelor, 1932-1933,* Bucureşti, Tipărit Bucovina, 1934, p. 1456-1562.
6. *** *Anteproiect de Lege pentru reforma Învățământului primar,* în Gusti D. (coord.), *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor şi Artelor, 1932-1933,* Bucureşti, Tipărit Bucovina, 1934, p. 1464-1500.
7. ****Proiect pentru reforma programei şcolii primare*, în Gusti D. (coord.), *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor şi Artelor, 1932-1933,* Bucureşti, Tipărit Bucovina, 1934, p. 1501-1545.

Marius Claudiu LANGA,
Universitatea din Piteşti

Recenzent:
dr., prof. univ. Sorin CRISTEA

Managementul timpului



Natalia **CARABET**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

"Cultura timpului înseamnă a supune timpul şi activităţile, nu a fi supus timpului şi activităţilor."

(L. Zaivert)

Copiii se comportă aşa de parcă ar avea la dispoziţie tot timpul de pe lume! Ei nu se grăbesc să citească o carte sau să privească nişte frunze, să aranjeze o jucărie. Copiilor le este mai uşor decît adulţilor, ei nu sînt copleşiţi de responsabilităţi, de urgenţe; ei pot amîna orice activitate ce nu le este pe plac sau nu prezintă interes la moment. Poate prin aceasta se explică fericirea copilăriei, care-ţi deschide viitorul în faţă şi îţi propune să-l modelezi cum voieşti. Copiii îşi permit să nu măsoare timpul, adultul însă ţine cont de faptul că ziua are 24 de ore, săptămîna – 7 zile... Cu toate acestea, sînt persoane care au deprins să-şi repartizeze şi să-şi organizeze timpul, preţuindu-l, deseori, mai mult ca banul.

Timpul este un capital care poate fi estimat doar aproximativ. Unele calcule demonstrează: deşi viaţa omului este destul de lungă, pot fi planificate doar 200.000 de ore. Din anii de viaţă însă trebuie să scădem timpul preconizat pentru consumul de alimente, somn, igienă. Utilizăm eficient timpul în proporţie de 30-40%, cauzele pierderii de timp fiind: lipsa unui scop concret, o perspectivă neclară, incapacitatea de a te organiza, de a-ţi planifica acţiunile, implicarea în activităţi neimportante etc.

În articolul dat am încercat să sesizăm importanţa culturii timpului pentru fiecare persoană, indiferent dacă este manager, profesor sau casnică. Sperăm că cei copleşiţi de probleme sociale reflectate în evenimentele şcolii contemporane vor gîndi altfel după citirea materialului dat.

Totul în viaţă se dezvoltă după anumite cicluri. Cercetătoarea Ch. Biuller, studiind biografiile unor savanţi, personalităţi marcante, oameni simpli, vorbeşte despre 5 cicluri ale vieţii: *ciclul I* – pînă la 16-20 ani – perioadă de stabilire şi formare a personalităţii omului, ciclu care se consideră pregătitor; *ciclul II* – de la 20 pînă la 30 ani – perioadă a tatonărilor, a căutării locului în societate, a profesiei, a partenerului de viaţă, de aceea se caracterizează prin comiterea unor greşeli, se fac anumite planuri; *ciclul III* – de la 30 pînă la 50 ani – perioadă de maturizare, inclusiv creativă. În varianta optimă, individul s-a găsit pe sine şi locul în societate, are un partener de viaţă, este realist în evaluarea potenţialului personal, a realizărilor sale; *ciclul IV* – de la 50 pînă la 70 ani – perioadă a îmbătrînirii lente, se încheie activitatea profesională şi ascendenţele în carieră, scade rezistenţa fizică, nu se mai trasează obiective majore, apare necesitatea de a trage concluzii, de a reflecta asupra momentelor trăite; unele persoane sînt atrase de singurătate, de amintiri; *ciclul V* – de la 70 ani. Deseori, din cauza decesului partenerului de viaţă, individul manifestă nelinişte, dorinţa unei vieţi calme.

HORMONUL TIMPULUI

Ce ne organizează în aşa mod încît să putem percepe timpul? De ce la o anumită oră ne este foame, la alta – somn? Savanţii susţin că aceste lucruri se datorează secreţiei hormonului *melatonina*. Anume el "impune" organele să funcţioneze ca un ceasornic. În cursul zilei, nivelul scăzut al melatoninei în organism ne face activi, pe cînd noaptea secreţia acesteia este mai mare pentru a-i permite organismului să se relaxeze. Tocmai de aceea se recomandă să respectăm regimul de somn.

"O persoană înceată, dar care nu pierde ţelul din vizor este cu mult mai abilă decît persoana care se mişcă repede, dar care nu are un scop definit şi clar în viaţă".
(G. Lessing)

Cu siguranţă, avem cunoştinţe care sînt ocupate la serviciu ca şi noi, dar, fiind active, pline de viaţă, practică şi fitnesul, şi pescuitul, şi înotul etc. De unde au timpul necesar pentru aceste activităţi? Asemenea persoane se concentrează numai asupra lucrurilor importante, proiectîndu-şi activităţile, urmărind funcţionalul, formîndu-şi abilitatea de a delega responsabilităţi şi de a avea încredere în oameni. Apare o întrebare inevitabilă în acest context – care dintre activităţi sînt importante şi care mai puţin?

Cu cît mai reuşit distribuim timpul, cu alte cuvinte îl *planificăm*, cu atît mai raţional îl putem utiliza. A planifica, după L. Zaivert, înseamnă a apropia realizarea obiectivelor. A planifica înseamnă a economisi timpul.

8 MINUTE de planificare economisesc 1 ORĂ DE LUCRU.

Planurile făcute pe hîrtie, adică scrise, au prioritate, deoarece:

- dacă nu sînt schiţate, înregistrate, ele se uită;
- planul scris este un factor motivator pentru lucru, pentru realizarea lui;
- avînd în faţă un plan scris nu vă permiteţi să irosiţi timpul de care dispuneţi, aveţi dorinţa să finisaţi mai repede lucrul început;
- planul scris vă ajută să evaluaţi şi să monitorizaţi toate etapele;
- puteţi contramanda conştient realizarea unor activităţi;
- dacă dispuneţi de timp pe lîngă realizarea celor planificate, puteţi îndeplini şi alte activităţi;
- planurile zilnice, săptămînale etc. prezintă dovada activităţii dvs. în aceste perioade de timp.

"Timpul va găsi întotdeauna buzunare pentru dvs., doar să aveţi ce pune în ele."
(Fr. Nietzsche)

Pentru a ne învăţa să planificăm fiecare zi de lucru, trebuie să ştim că:

- Ziua este cea mai mică unitate de timp (avînd în vedere activitatea profesională), pe care o putem planifica, evalua;
- Un plan al zilei conţine activităţile pe care preconizaţi să le realizaţi astăzi;
- Fiecare nouă zi poate fi planificată din nou, altfel, indiferent de succesul sau insuccesul celei de ieri;
- Cine nu-şi poate planifica o zi, nu va putea planifica activitatea pe perioade de timp mai îndelungate (lună, an);
- Obiectivele zilei de azi trebuie să fie cît mai concrete, pentru a vă concentra şi a le atinge;
- Nu planificaţi pentru o zi prea multe activităţi;
- Planul zilnic, întocmit şi respectat pe parcursul mai multor zile, devine o obişnuinţă. Acesta ar fi scopul nostru – să ne obişnuim să ne proiectăm activitatea;
- Este foarte important să ne învăţăm a spune NU. Nu – pauzelor dese de cafea, nu – colegilor care vorbesc mult şi despre nimicuri, nu – rezolvării problemelor altor persoane etc.

Prezenţa unui plan indică maturitatea personală, care poate fi măsurată prin următoarele criterii: speranţă şi optimism, încredere în ceea ce fac, în ceea ce sînt, dragoste pentru activitatea aleasă, pentru cei cu care realizez ceva şi pentru care muncesc, perseverenţă şi creativitate, cu alte cuvinte dorinţa de a munci, de a munci bine şi cel mai bine, colaborare – aspiraţia de a forma o echipă de adepţi, de persoane care gîndesc ca mine, fidelitate faţă de obiectivele comune, faţă de persoanele care mă înconjoară, respectul de sine, acceptarea de sine.

Listele sînt importante pentru că: te ajută să-ţi aminteşti ce ai de făcut, îţi organizează mintea, îţi fac ordine în gînduri, te ajută să faci un inventar, te motivează şi indică o direcţie, te ajută să fixezi obiective, te ajută să stabileşti priorităţi, să te concentrezi asupra unui lucru, îţi oferă satisfacţie atunci cînd bifezi realizările, te ajută să vizualizezi.

Concomitent, pentru succesul şi simţul de realizare, împlinire în carieră, este necesar ca fiecare dintre noi să se conducă de următoarele criterii:

- să manifest interes personal;
- să manifest interes social, adică interes pentru realizările, performanţele celorlalţi;
- să fiu responsabil pentru viaţa mea, serviciul meu, greşelile mele;
- să demonstrez toleranţă în relaţiile cu elevii, subalternii;
- să pot manevra, să fiu gata de schimbări;
- să conştientizez faptul că lumea este instabilă, neideală, dar că e frumos să trăieşti;
- să fiu responsabil, să accept ideea că nu pot fi un bun manager dacă nu-mi asum anumite obligaţiuni;
- să fiu inventiv şi creativ în orice situaţie: în rezolvarea unor probleme de reparaţii, de căutare a sponsorilor, de apreciere a elevilor, de conlucrare cu părinţii etc.;
- să pot gîndi analitic, să fiu un model de cercetător;
- să mă estimez la justa valoare, să nu permit subaprecieri;
- să accept intuitivitatea altora, oricine are dreptul să gîndească, să prevadă anumite situaţii;
- să accept, în calitate de manager, că trebuie primul să-mi asum riscuri;
- să învăţ să lucrez pentru perspectivă.

Învăţaţi-vă să acordaţi prioritate lucrurilor semnifi-

cative, debarasați-vă de "mărunțișuri", care ne solicită prea multă atenție. Vă propunem cîteva sfaturi:

- Cînd faceți însemnări, scrieți-le inteligibil, chiar dacă în afară de dvs. nu le vede nimeni.
- Dacă aveți de transmis documente, faceți acest lucru imediat; nu-l amînați din cauza că peste 30 minute veți mai avea de transmis alte documente. În așa mod vă organizați și puteți dirija subalternii.
- Profitați (în sensul acceptabil) de colegi. În cazul deplasării unui angajat la direcția de învățămînt, rugați să facă rost de manuale, documente, regulamente și pentru dvs.

ÎN LOC DE ÎNCHEIERE

1. Omul crește și se dezvoltă toată viața. Stoparea perfecționării profesionale sau personale duce la disconfort.
2. Fiți cel care sînteți. Ascultați-vă intuiția. Numai dvs. decideți cum procedați și tot dvs. suportați consecințele.
3. Încercați să determinați de cît timp dispuneți. Trebuie să munciți, să aveți grijă de sănătate, să spuneți unui apropiat că îl iubiți. Nu uitați: toate la timpul lor.
4. Nu fiți fatalist. Nu așteptați probleme și ele vă vor ocoli.
5. Nu vă fie frică că timpul trece. Orice vîrstă este frumoasă dacă știți și apreciați acest lucru.
6. Timpul ne învață să fim în unele situații filozofi.
7. Pentru a vă menține în formă, trebuie permanent să aveți anumite doleanțe, vise. Dorindu-vă ceva, veți strădui să le obțineți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Petruşin, V., *Timpul din jurul nostru*, Moscova, 2002.
2. Vaghin, I., *Viitorul tău*, Moscova, 2002.
3. Sviridov, Gh., *Misterul zilei de naştere*, Moscova, 2002.
4. Zaivert, L., Kammerer, D., *Eu am timp*, Moscova, 2002.
5. Lejen, J. Erih, *Spre succes*, Moscova, 2001.
6. Eimen, D., *Nu călcați pe greblă*, Moscova, 2002.
7. Pan, A., *Povestea vorbei*, Bucureşti, 1994.
8. Zane, A., *Proverbele românilor*, Bucureşti, 1985.
9. Pamfile, T., *Cimilituri româneşti*, Bucureşti, 1998.

Recenzenți:
dr., prof. univ. Iosif IZBESTSCHII
dr., prof. univ. Vasile CHERDIVARENCO

Motivația – un concept static sau dinamic?



Alexandra **BURSUC**
Liceul de Creativitate și Inventică "Prometeu-Prim"

CONFRUNTĂRI CONCEPTUALE REFERITOARE LA MOTIVAȚIE

Problemei motivației i se atribuie o deosebită importanță atît în domeniul științelor manageriale, cît și în domeniul științelor educației. Marea majoritate a cercetătorilor sînt de acord că atingerea obiectivelor educaționale depinde de comportamentul și atitudinea oamenilor față de sarcinile ce le revin. Dar încercînd să se răspundă la întrebări de tipul: "Cum poate fi mai bine înrolat cel ce învață într-un proces eficient de formare?" sau "De ce elevul A înregistrează performanțe mai avansate decît elevul B în aceleași condiții didactice?", se ajunge la concluzia că problema este una complexă. De asemenea, trebuie spulberată iluzia că ar exista o rețetă de succes care să asigure rezolvarea problemei motivației pentru oricare dintre situații sau subiecți. De ce? Pentru că oamenii sînt diferiți. Fiecare are o personalitate bine definită, cu nevoile, aptitudinile, valorile și aspirațiile sale. Calitățile individuale ale elevului interacționează ulterior cu condiții și aspecte legate de „locul lui de muncă". Mai acționează și alt factor important – dinamica personalității și cea a mediului. Indivizii nu-și păstrează în mod conservator toate caracteristicile. Unii simt nevoia sau sînt obligați să-și dezvolte bagajul de cunoștințe, alții își perfecționează deprinderile formate într-un domeniu de activitate printr-un ritm susținut și perseverent de lucru, ca să nu mai amintim de schimbările din viața particulară, odată cu trecerea anilor. Nici condițiile organizaționale nu stau pe loc. Sînt bine cunoscute rezultatele și reacțiile generate de valul de schimbări ale tehnologiei informaționale.

În acest context, motivarea cu succes a elevilor se bazează mai mult pe o filozofie educațională decît pe aplicarea dogmatică a unei sau altei tehnici sau teorii. Dar pentru a construi o astfel de filozofie și, mai ales, pentru a o utiliza eficient în clasa de elevi, este necesar să înțelegem esența teoriilor motivaționale și să identificăm oportunitățile optime de combinare sinergică aplicativă a acestora. Vom purcede la abordarea sistematică a problemei, începînd prin a defini noțiunea de *motivație*:

– "proces instinctiv şi raţional care apare la un individ atunci cînd caută să satisfacă anumite nevoi şi dorinţe";
– "stare interioară, dorinţă puternică, forţă ce pune în mişcare un individ în vederea atingerii unui anumit obiectiv";
– "proces în care oamenii aleg între forme alternative de comportament în vederea atingerii scopurilor personale";
– "suma energiilor interne şi externe care iniţiază şi dirijează comportamentul spre un scop ce, odată atins, va determina satisfacerea unei necesităţi";
– „stare dinamică ce îşi are originile în percepţiile elevului despre sine şi despre ambianţa sa care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze în ea şi să persevereze în îndeplinirea ei, pentru a atinge un scop" (3, p. 126).

DINAMICA TEORIILOR DESPRE MOTIVAŢIE

Primele preocupări privind teoretizarea motivaţiei sînt semnalate la sf. sec. XIX atît printre practicienii managementului, cît şi printre psihologi. T.W.Taylor formulează principiile motivaţiei în muncă (preluate ulterior ca fundamente în psihologia industrială). McGregor, perfecţionînd doctrina lui Taylor, lansează concepţia existenţei a două orientări semnificative în motivarea personalului. Orientările respective au fost numite *Teoria X* şi *Teoria Y,* fiecare avînd o viziune specifică asupra naturii umane, precum şi asupra practicilor comportamentale recomandate managerilor.

Teoria X (cu rădăcini semnificative în doctrina Taylor): De la natură, oamenii sînt şi leneşi. Prezenţa dorinţei de a se eschiva de la realizarea sarcinilor funcţionale este absolut firească. Oamenii tind să aibă o viaţă liniştită, cu un grad avansat de siguranţă şi rareori doresc să înveţe lucruri noi. Ei nu sînt entuziasmaţi de inovaţiile care trebuie implementate în organizaţie. Majoritatea nu-şi asumă responsabilităţi şi nu iau decizii; în mică măsură deţin abilităţi de autoorganizare şi de autoevaluare. Ei preferă prezenţa cuiva care să le spună ce şi cum trebuie de făcut, care să-i conducă şi să le ofere soluţii optime de-a gata. Din aceste considerente, cu cît mai rigid ne comportăm cu cei din jur, cu atît mai garantat ne este succesul. Munca oamenilor trebuie organizată după metoda "conveier", adică să le programăm fiecare pas, spunîndu-le clar cum trebuie să realizeze fiecare sarcină; să verificăm frecvent cum sînt îndeplinite sarcinile şi să aplicăm fără ezitare mecanismele "stimulative". Toate deciziile sînt elaborate şi luate de „şef" de unul singur. Periodic, cineva trebuie penalizat, astfel ca ceilalţi colegi să fie atenţionaţi că şi asupra lor planează acest pericol. Managerul (cadrul didactic) trebuie să păstreze distanţa între el şi subalterni (elevi); să nu fie sensibil la nevoile şi doleanţele lor, deoarece aceştia atîta şi aşteaptă: să-l păcălească pe şef cu "invenţii" sau "fantezii". Dacă managerul îi va asculta pe toţi şi va încerca să satisfacă dorinţele tuturor subalternilor (elevilor), organizaţia (clasa, şcoala) va fi adusă la dezastru. A crea condiţii excesive pentru perfecţionarea personalului înseamnă "a-ţi tăia creanga de sub picioare". Dacă îi vom învăţa pe subalterni (elevi) totul, atunci ei nu vor simţi importanţa managerului (cadrului didactic) ca şef. Nu se recomandă ca managerul (cadrul didactic) să delege responsabilităţile ce-i revin, deoarece subalternii (elevii) sînt incompetenţi în exercitarea lor şi, respectiv, acesta va purta răspundere pentru eşec. În organizaţie sarcinile pot fi realizate cu succes dacă este aplicat un puternic mecanism stimulator extern în paralel cu promovarea unui control rigid.

Teoria X se divide în două categorii: *Teoria X Hard* şi *Teoria X Soft*: Teoria X Hard consideră că faţă de subalterni trebuie aplicată aşa-numita "politică a împingerii de la spate". Conform acestei doctrine, în instituţie (în clasă) urmează a fi prezent un puternic mecanism represiv, aplicat în orice caz de nerealizare a sarcinilor sau de încălcare a disciplinei organizaţionale. Esenţa acestei teorii poate fi formulată astfel: "Dacă nu ai îndeplinit sarcina cum se cade, vei fi penalizat. Cu cît mai mari sînt devierile de la realizarea sarcinii sau încălcările disciplinare, cu atît mai aspră este penalizarea".

Teoria X Soft este axată pe utilizarea unor "momeli" oferite personalului (elevilor) (plată suplimentară, premii, cadouri, diplome etc.). Se formează un fel de "reflex condiţionat" – dacă vei lucra mai bine şi mai mult, vei primi mai mult, vei avea acces şi la alte privilegii materiale. Esenţa acestei teorii poate fi formulată astfel: "Dacă ai realizat sarcina cu succes, atunci obţii valori materiale suplimentare. Cu cît mai bine ai realizat sarcina, dînd dovadă de un comportament favorabil organizaţiei, cu atît beneficiile materiale sînt mai semnificative".

Teoria Y (completată de McGregor) este diametral opusă Teoriei X. Conform acesteia, oamenii sînt buni, sinceri, creativi, au aspiraţii înalte, inclusiv în realizarea sarcinilor de serviciu. Pentru ei munca este o satisfacţie, fiind îndeplinită cu pasiune şi dăruire. Ei doresc să-şi asume responsabilităţi şi să le exercite, sînt motivaţi de posibilitatea de autoafirmare şi de satisfacerea nevoilor morale; se pot autoorganiza şi autoevalua; aspiră spre condiţii optime pentru ridicarea nivelului lor profesional şi personal; sînt sensibili la succesele organizaţiei şi la perfecţionarea continuă a acesteia. Oamenii au nevoie şi de încurajare morală. Subalternii vor lucra mai bine (elevii vor învăţa mai bine), dacă vor realiza sarcini de natură creativă; vor fi mai responsabili, dacă vor fi implicaţi în procesul de luare a deciziilor şi dacă li se vor delega responsabilităţi serioase în activitatea organizaţiei (în realizarea propriului proces educaţional). Coeziunea grupului va creşte considerabil, dacă managerul (cadrul didactic) nu se va distanţa de subalterni (elevi), atenţia faţă de ei, înţelegerea lumii lor interioare contribuind la o implicare mai dinamică a personalului în realizarea sarcinilor organizaţiei (educaţionale). Crearea condiţiilor optime pentru perfecţionare influenţează semnificativ

motivarea personalului. În caz de eşec, managerul (cadrul didactic) se întreabă, în primul rînd, care este vina lui, apoi clarifică care este vina subalternului (elevului). Oamenii reacţionează bolnăvicios la presiuni administrative.

TEORIA IERARHIEI NEVOILOR A LUI MASLOW

Psihologul american Abraham Maslow a elaborat una dintre cele mai cunoscute teorii ale motivaţiei – teoria ierarhiei nevoilor. El postulează faptul că există un anumit algoritm al satisfacerii trebuinţelor, pe care oamenii îl urmează. Conform acestei teorii, toate nevoile umane pot fi clasificate în 5 categorii, aranjate într-o schemă ierarhică (piramidală):

- *nevoile fiziologice* sînt nevoi de bază (aerul, hrana, apa, adăpostul, odihna, îmbrăcămintea, salariul adecvat etc. care determină şi asigură existenţa şi supravieţuirea);
- *nevoile de securitate fizică şi socială (siguranţă)* implică stabilitate, evitarea dificultăţilor, pace, atenţie deosebită pentru condiţiile de protecţie a muncii;
- *nevoile sociale sau de asociere* cuprind nevoia de prietenie şi afecţiune, de apartenenţă sau asociere la un grup, de solidaritate, de satisfacere a relaţiilor interumane. În cadrul activităţii profesionale, acestea se manifestă prin dorinţa de a contacta şi colabora cu ceilalţi angajaţi, de a crea legături puternice în cadrul echipei de muncă, de a participa la manifestaţii cultural-artistice, petreceri, aniversări, ceremonii, competiţii sportive colective etc.;
- *nevoile de stimă şi recunoaştere socială* se referă la trebuinţa fiecărui om de a fi ceva mai mult decît un simplu membru al unui grup, de a avea o imagine favorabilă în proprii săi ochi, dar şi în faţa celorlalţi, de a fi respectat şi apreciat;
- *nevoile de autoactualizare sau afirmare şi realizare personală* reprezintă cel mai înalt nivel ierarhic al piramidei, cuprinzînd nevoile de realizare la maximum a potenţialului personal, independenţă, autoexprimare, autoperfecţionare, autoevaluare, curiozitate intelectuală, susţinere a inovaţiilor, perfecţionare a talentelor şi a achiziţiilor în domeniul profesional.

Maslow susţine că individul îşi satisface iniţial nevoile de la baza piramidei şi abia apoi trece la satisfacerea celor de la nivelul următor. O trebuinţă superioară nu poate fi satisfăcută dacă nu au fost satisfăcute trebuinţele inferioare ei. Astfel, categorie după categorie (succesiv, fără salturi), se avansează la nivelul imediat superior şi se continuă pînă la categoria din vîrful piramidei. Ca factori motivaţionali servesc deci doar nevoile nesatisfăcute.

TEORIA FACTORILOR DUALI A LUI HERZBERG

Frederik Herzberg, dezvoltînd şi modificînd teoria lui Maslow, construieşte o paradigmă bidimensională a factorilor care determină atitudinea angajaţilor faţă de muncă. El a ajuns la concluzia că există două grupuri de factori ce influenţează sentimentele angajatului faţă de activitatea prestată: factori igienici (extrinseci sau de context) şi factori motivatori (intrinseci sau de conţinut).

Factorii igienici ţin de condiţiile (contextul) în care este desfăşurată activitatea: relaţii interpersonale, politica firmei, salarii, condiţii de activitate, securitatea postului, controlul şi supravegherea, politici de administrare.

Factorii de igienă, extrinseci muncii, sînt aproximativ echivalentul nevoilor de rang inferior (1-3) din ierarhia lui Maslow. Prezenţa lor previne insatisfacţia, dar nu conduce la satisfacţie. Lipsa sau insuficienţa acestora generează o stare de insatisfacţie.

Factorii motivatori sînt strîns legaţi de specificul muncii şi acţionează în direcţia mobilizării oamenilor pentru a lucra mai bine. Ei ţin de: autoactualizare, recunoaştere, munca pentru sine, responsabilitate, avansare, posibilitatea de creştere profesională, realizare.

Numai factorii motivatori generează satisfacţia faţă de activitate, lipsa lor conducînd la lipsa satisfacţiei faţă de activitate. Factorii motivatori sînt aproximativ echivalenţi nevoilor de rang superior (4-5) ale lui Maslow.

Conform teoriei lui Herzberg, un individ este motivat de un conţinut interesant, incitant al atribuţiilor funcţionale. O muncă provocatoare, o relaţie bună cu superiorul (bazată pe comunicare, respect şi delegare de responsabilităţi), îmbogăţirea sau îmbunătăţirea postului, precum şi accesul la programe de formare profesională sînt factori care îi motivează şi îi ajută pe angajaţi să-şi satisfacă nevoia de afiliere şi respect, dar mai ales, pe cea de autorealizare.

Literatura didactică modernă plasează accentul pe următoarele componente ale unei motivaţii pozitive a elevilor: percepţia sinelui, percepţia valorii activităţii, percepţia propriei competenţe de a îndeplini activitatea, percepţia posibilităţii de a deţine controlul asupra subiectului activităţii şi produsului realizat. Conform acestor principii, un elev poate fi motivat dacă ştie de ce trebuie să desfăşoare activitatea respectivă, dacă este capabil să o realizeze, dacă va deţine controlul asupra activităţii şi asupra implicării sale în această activitate (3, p. 126).

Bineînţeles, teoriile privind conceptul de motivaţie sînt uneori mult mai controversate. Informaţiile prezentate în acest articol pot fi considerate un punct de pornire în tratarea conceptuală a motivaţiei şi un posibil îndemn de a identifica oportunităţi de valorificare practică a diverselor abordări teoretice.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
2. Hersey, P., Blanchard, K. H., Johnson, D. E., *Management of Organizational Behavior: utilizing human resources*, Prentice Hall, New Jersey, 1996.
3. Minder, M., *Didactica funcţională*, Editura Cartier, Chişinău, 2003.

Producerea cunoaşterii prin istorie

(Fenomenul migrației între trecut şi prezent)



Lia **SCLIFOS**

Universitatea de Stat din Moldova

Una dintre trăsăturile specifice ale istoriei contemporane, care devine tot mai evidentă, este globalizarea vieții economice, sociale şi politice. Se atestă creşterea mobilității oamenilor de pretutindeni, a numărului de migranți. Mişcările de populații au constituit o realitate permanentă în istorie. În sec. IV, ele au contribuit la destrămarea lumii antice şi la constituirea evului mediu. Europa sec. XX a cunoscut o mişcare activă de populații, care este în ascensiune şi în prezent.

Elevii trebuie să cunoască şi să înțeleagă respectivul proces, deoarece acesta afectează majoritatea familiilor din R. Moldova. Potrivit unor date ale ONU privind populația, actualmente migrația internațională însumează aproximativ 200 mln. de persoane, dublu față de acum 25 de ani.

În noile condiții istorice apar şi noi obiective. Pentru ca Europa să devină mai prosperă, incluzivă, tolerantă şi democratică, şcoala urmează să realizeze conştient şi calitativ misiunea-i educațională.

Dezvoltarea gîndirii critice, un imperativ al vremii, implică aplicarea unor strategii bazate pe lectura activă, elaborarea raționamentelor, formulare de întrebări, concepere de texte etc.

O prioritate în acest sens este investigația. Ca demers didactic, ea necesită utilizarea tehnicilor:

- de muncă intelectuală (*Agenda cu notițe paralele, SINELG, Tabelul SINELG, Interviu în trei trepte, Clustering* etc.);
- de învățare prin descoperire (*Termeni în avans, Lectura intensivă, Lectura ghidată, Tabelul presupunerii, Secvențe contradictorii* etc.);
- de identificare a surselor documentare şi de analiză a lor (*Analiza SWOT, Graficul T, Graficul conceptual, Portofoliul, Diagrama Venn, Jurnalul reflexiv* etc.);
- de cultivare a interesului pentru investigare (*Eu cercetez, Proiectul, portofoliul, Clustering, Interviul, Referatul* etc.).

Orice investigație este de neconceput fără lucrul cu diverse tipuri de surse. Aceste activități se desfăşoară în mai multe etape:

- descrierea sursei;
- interpretarea ei;
- utilizarea cunoştințelor anterioare în scopul analizei sursei;
- identificarea unor incoerențe dintre sursă şi cunoştințele anterioare, conflictul cognitiv;
- consultarea unor surse noi pentru rezolvarea conflictului.

O rezervă inepuizabilă reprezintă mărturiile orale, care pot fi grupate în trei categorii:

- informații transmise din generație în generație;
- date biografice, destăinuiri din viața unui individ;
- relatări ale martorilor oculari.

Pentru a minimaliza factorul subiectiv este indicat să luăm în considerație informația despre vorbitor, să formulăm atent întrebările interviului, să identificăm sursele pentru verificarea, completarea datelor obținute.

Prezentăm în continuare un proiect de lecție conceput în baza articolului Danielei Guțu *"Efectele emigrării: ce cîştigăm şi ce pierdem?"*, publicat în nr. 39-40 al revistei *Didactica Pro...* Autoarea face o analiză de ansamblu a

efectelor emigrării, cu accent sporit asupra unui fenomen social mai puțin abordat – copiii ai căror părinți sînt plecați la muncă peste hotarele țării.

Lecția se axează pe cadrul de învățare *Evocare/Realizare a sensului/Reflecție,* repetat de mai multe ori.

Obiectivele lecției:

– să prezinte fenomenul migrației în R. Moldova în baza interviurilor realizate; să identifice impactul economic şi social al migrației în baza informației noi; să propună soluții pentru rezolvarea problemelor legate de migrație.

Etape	Obiective	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor		Timp	Metode şi forme de organizare a învățării
Evocare	O1	1. Propune elevilor să discute în perechi şi să formuleze în scris, sub formă de teze, informația acumulată în interviurile realizate în comunitate la tema "Migrația". 2. În baza celor discutate, elevii vor prezenta fenomenul migrației în R. Moldova, referindu-se în special la vîrsta şi numărul migranților, legalitatea migrației. 3. Notează ideile elevilor într-un tabel similar pe tablă.	1. Discută şi formulează teze. 2. Formulează idei, discutînd în perechi şi notîndu-le în prima rubrică a tabelului:		4 min.	Tabelul presupunerilor
			Opinia noastră	Informații noi		
			3. Prezintă ideile.		3 min.	

Scopul evocării este de a implica elevii într-un proces activ de gîndire şi comunicare, de a-i motiva pentru lectura textului, mai bine-zis a primului fragment, şi de a valorifica tema de casă în contextul temei noi. Profesorul va provoca elevii în timpul notării ideilor să presupună, să anticipeze etc.

Etape	Obiective	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Timp	Metode şi forme de organizare a învățării
Realizare a sensului	O1	1. Propune elevilor să lectureze atent fragmentul de text, comparînd informația cunoscută cu cea nouă. 2. Notează ideile în tabel.	1. Lecturează, completează rubrica a II-a din tabel (Informații noi). 2. Prezintă noile informații.	3 min	Lectură intensivă (individual, frontal) Tabelul presupunerilor
Reflecție	O2	1. Solicită determinarea impactului migrației pentru evoluția comunității lor.	1. Discută în perechi şi prezintă cîteva idei.	2 min.	Activitate frontală

1. *În prezent, există mai multe estimări cu referire la numărul migranților din R. Moldova. Cercetările organismelor internaționale, sursele oficiale, precum şi cele neoficiale, prezintă cifre care variază între 300.000 şi 1 mln. Un studiu recent al Organizației Internaționale pentru Migrație relevă cifra de 567.000 [1], fiecare a patra familie avînd un membru sau mai mulți plecați în străinătate.*

Cei ce pleacă în căutarea unui cîştig mai mare sau a unor oportunități mai bune sînt, în special, persoane tinere (70% au vîrsta pînă la 40 de ani) [Idem]. Majoritatea au un anumit nivel de pregătire profesională (studii medii de specialitate sau superioare) şi numai 10% sînt necalificați [Idem].

În ceea ce priveşte legalitatea angajării, doar 28% din respondenți au lucrat în baza unui contract de muncă individual, ceilalți (aproape 70%) au muncit la negru [Idem].

Pentru a uşura analiza fenomenului în ansamblu, vom face distincție între cîteva grupe mari de efecte: economice, sociale, educaționale, lăsînd efectele politice pentru o abordare ulterioară.

Etape	Obiective	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Timp	Metode şi forme de organizare a învățării
Evocare	O2	1. În baza celor discutate anterior, profesorul le solicită elevilor să identifice impactul economic al migrației. 2. Completează tabelul comun pe tablă.	1. Individual, apoi în perechi, completează prima rubrică a tabelului. 2. Prezintă, pe rînd, ideile.	3 min.	GPP (gîndeşte, discută în perechi, prezintă) Tabelul presupunerilor

Realizare a sensului	O2	1. Oferă elevilor pentru lectură fragmentul al II-lea din text. 2. Notează ideile în tabelul comun.	1. Citesc textul şi completează rubrica a II-a din tabel. 2. Prezintă ideile completate, comparîndule cu cele notate în prima rubrică.	3 min.	Tabelul presupunerilor
Reflecţie	O2	1. Propune elevilor să identifice aspectele pozitive şi negative ale migraţiei din perspectivă economică.	1. Discută în grupuri şi prezintă rezultatul discuţiei într-un grafic care se afişează la tablă.	3 min.	Graficul T

2. *Un factor important al emigrării este calitatea vieţii, incluzînd venitul, perspectivele locului de muncă, nivelul de trai ş. a. Totodată, şi cîştigurile mari determină decizia de a pleca în alte state. La prima vedere, remitenţele (banii şi alte bunuri pe care migranţii le trimit acasă) au un rol pozitiv, contribuind la ridicarea nivelului de trai al familiei migrantului (achiziţionarea mărfurilor de consum, procurarea de locuinţe, investiţia în educaţia copiilor, mai rar în afaceri). Pe termen lung însă, remitenţele produc efecte negative: susţinerea artificială a valutei naţionale, scăderea exporturilor şi indecizia Guvernului de a implementa reforme economice structurale.*

Un aspect negativ al emigrării este „exodul creierilor", ce se caracterizează prin plecarea cadrelor înalt calificate. Astfel, statul care investeşte în instruirea acestora nu are de beneficiat. Deşi în literatura de specialitate s-a încercat să se argumenteze că „pierderea" este compensată de sumele mari de bani trimise acasă, această legătură nu a fost demonstrată. Adesea, migranţii optează pentru reîntregirea familiei, bucurîndu-se de o serie de avantaje în statul de destinaţie. Un fenomen şi mai grav vizează persoanele care îşi pierd aceste calificări, angajîndu-se la munci nepotrivite formaţiei lor. De asemenea, plecarea celor cu o anumită pregătire poate conduce la o insuficienţă a personalului dintr-un anumit sector de pe piaţa muncii a statului de origine. Cifrele alarmante ne confirmă această situaţie: în anii 2000-2004, 36.000 de medici au părăsit sistemul de sănătate, iar 28.000 de cadre didactice au plecat din învăţămînt [2]. Aproape 3/4 din cei care lucrează peste hotare au activat în medicină, învăţămînt, agricultură, construcţii. Este, de asemenea, adevărat că după întoarcerea migranţilor, statele de origine pot beneficia de deprinderile dobîndite peste hotare, însă date reale şi confirmate despre acest fapt nu sînt încă disponibile.

Etape	**Obiective**	**Activitatea profesorului**	**Activitatea elevilor**	**Timp**	**Metode şi forme de organizare a învăţării**
Evocare	O2, O1	1. Roagă elevii să deducă, în baza interviurilor, tabelului şi a graficului completate pînă la moment, impactul social al migraţiei într-o schemă. 2. Formulează întrebări de concretizare.	1. Discută în grupuri şi prezintă informaţia în schemă. 3. Prezintă schemele şi răspund la întrebări.	3 min. 3 min.	Clustering Discuţie dirijată
Realizare a sensului	O2	1. Propune elevilor să lectureze fragmentul al III-lea din text pentru a completa cele realizate.	1. Citesc textul, comparînd cele expuse în schemă cu cele identificate în text. 2. Completează schema şi prezintă rezultatul.	3 min.	Lectură intensivă Clustering
Reflecţie	O2	1. Solicită revenirea la Graficul T şi completarea lui cu aspecte pozitive şi negative ale migraţiei din perspectiva informaţiilor noi.	1. Discută în grupuri şi completează graficul T. 2. Prezintă ideile.	3 min.	Revizuirea Graficului T Activitate frontală şi în grupuri

3. *Probabil, cel mai evident efect social al migraţiei, în special al celei ilegale, este traficul de fiinţe umane. Nu ne referim numai la traficul în scopul exploatării sexuale, dar şi la traficul în scopul exploatării muncii forţate. Consecinţele sînt devastatoare, atît pentru societate, cît şi pentru persoana traficată, care poate fi marginalizată, rămînînd cu sechele. Reintegrarea ei în comunitate nu poate fi garantată în toate cazurile.*

Un alt efect negativ este separarea familiilor, avîndu-se în vedere modificarea structurii, dinamicii şi funcţionalităţii acesteia. Ca suport al afirmaţiilor poate fi invocată rata scăzută a naşterilor (unei femei din Moldova îi revin 1,7 naşteri), rata înaltă a divorţurilor şi faptul că majoritatea emigranţilor sînt tineri la vîrsta fertilităţii. Un studiu al UNFPA arată că în cazul în care situaţia prezentă va persista, populaţia R. Moldova va scădea în următorii 50 de ani cu 20%.

Migraţia afectează, de asemenea, copiii. În 2004, conform unor date ale Ministerului Educaţiei, numărul copiilor ai căror ambii părinţi erau plecaţi peste hotare constituia 23.000, iar al celor cu un singur părinte plecat în străinătate era mult mai mare.

Plecarea părinţilor este dictată de dorinţa de a le asigura copiilor un viitor mai bun. Cu toate acestea, riscurile la care sînt expuşi copiii din respectiva categorie sînt multiple, iar lipsa comunicării şi afectivităţii părinteşti nu pot fi compensate cu nimic.

Analiza unor studii realizate în Moldova, cît şi în România, cu privire la această categorie de copii arată că ei sînt lăsaţi în grija bunicilor, a rudelor şi chiar a fraţilor sau surorilor mai mari. Casele de copii sînt, de asemenea, o opţiune pentru părinţii care nu pot conta pe ajutorul celor apropiaţi. În marea parte a cazurilor, părintele plecat este mama, iar acest lucru poate marca profund copilul căruia îi lipseşte dragostea şi îndrumarea maternă exact în perioada creşterii şi formării. Studiul relevă că plecarea părinţilor este cel mai frecvent întîlnită în familiile ai căror copii au vîrste cuprinse între 13 şi 17 ani.

Durata şederii constituie, în mediu, de la 1 la 3 ani. În cazul Moldovei, am putea presupune o şedere mai lungă, părinţii aflaţi în statele Uniunii Europene aşteptînd să-şi legalizeze şederea. Studiul indică că, în cazul în care sînt plecaţi ambii părinţi, timpul petrecut în străinătate creşte, iar cu cît durata de şedere este mai mare, cu atît mai profunde sînt efectele.

Cel mai utilizat mod de comunicare dintre părinţi şi copii este cel telefonic, frecvenţa convorbirilor fiind săptămînală. Cu toate acestea, dragostea părintească şi comunicarea cu cei dragi le lipseşte cel mai mult copiilor.

În ceea ce priveşte efectele plecării părinţilor, studiul face distincţia între următoarele:

- *creşterea nivelului de trai (familiile au o situaţie financiară mai bună decît anterior);*
- *modificarea structurii familiale (separarea determină o ruptură la nivel familial şi poate conduce la divorţ);*
- *schimbarea exercitării rolurilor (supraîncărcarea şi inversarea de rol; rolul poate fi preluat de fratele sau sora mai mare care va neglija activităţile şcolare);*
- *schimb cultural (părinţii se întorc cu o mentalitate nouă, fapt ce poate influenţa mediul familial);*
- *apariţia diverselor probleme ale copiilor.*

Etape	Obiective	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Timp	Metode şi forme de organizare a învăţării
Evocare	O2	1. Solicită elevilor să determine efectele plecării părinţilor peste hotare. 2. Completează tabelul comun.	1. Discută în perechi şi notează ideile în prima rubrică a tabelului din caiete. 2. Prezintă ideile şi completează tabelul.	2 min.	Tabelul presupunerilor
Realizare a sensului	O2, O1	1. Propune elevilor să lectureze textul, să revizuiască informaţia colectată în interviuri şi să completeze rubrica a II-a din tabel.	1. Citesc, discută, completează tabelul.	3 min.	Tabelul presupunerilor Lectură intensivă
Reflecţie	O3	1. Împarte elevii în 3 grupuri (factori de decizie, membri ai comunităţii, elevi) şi le propune, în funcţie de rol, să elaboreze soluţii pentru rezolvarea problemelor legate de migraţie.	1. Discută şi lansează soluţii. 2. Prezintă soluţiile. 3. Ca temă de casă li se propune să lucreze, timp de o lună, la elaborarea unui proiect comunitar pentru rezolvarea uneia dintre problemele identificate.	7 min.	Activitate frontală şi în grup Proiect de grup

4. *Deşi, pe plan material, plecarea părinţilor este justificată, lipsa de afecţiune şi supraveghere pot determina o serie de riscuri. Principalele dificultăţi identificate se referă la modul de relaţionare cu colegii, la îndeplinirea sarcinilor şcolare, la apariţia unor probleme de disciplină, la scăderea rezultatelor la învăţătură. Toate acestea pot cauza marginalizare, schimbarea anturajului de prieteni, deseori nefast pentru copil. De asemenea, copiii pot fugi de acasă, rămînînd pe străzi şi devenind potenţiale victime ale traficului. Conform datelor Ministerului de Interne, R. Moldova constituie o sursă importantă de aprovizionare a minorelor pentru exploatare sexuală. Anual, în Rusia, sînt traficate în*

jur de 5000 de fete [3]. Copiii din orfelinate, la 16 ani, sînt obligaţi să părăsească instituţia. Fără deprinderi speciale şi fără suport din partea terţilor, ei ajung a fi un alt grup de risc.

***

Proiectul propus poate fi aplicat în cadrul orelor de istorie, dirigenţie, precum şi al unor cursuri opţionale: *Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii, Educaţie pentru integrare europeană* etc.

Studiată bine, istoria poate deveni o şcoală în care se exersează competenţe ce contribuie la implicarea activă a oamenilor în viaţa socială. Pe lîngă faptul că învăţăm istoria, noi o trăim împreună cu elevii, sîntem actori în crearea ei.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Moldova Remittance Study*, OIM Moldova, 2005.
2. *Republic of Moldova: Economic Policies for growth, employement and poverty reduction*, UNDP Moldova, 2005.
3. *Singur acasă*, Alternative Sociale, Iaşi, 2006.

Proiectul. Aplicaţii pentru învăţământul matematic primar



Ludmila **URSU**

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Proiectul este o metodă interactivă de predare-învăţare-evaluare, care îi solicită elevului să efectueze o cercetare, o activitate în echipă, să conceapă o lucrare, avînd ca scop optimizarea muncii desfăşurate în timpul orelor de curs prin realizări concrete: elaborarea unui dosar tematic, a unui ghid, realizarea unui film, a unei expoziţii etc.

Proiectul se poate desfăşura sub diferite forme, în funcţie de vîrsta subiecţilor, de natura activităţii, de complexitatea conţinuturilor, intensitatea conexiuinilor inter- şi transdisciplinare implicate etc. Rolul pedagogului constă în organizarea demersului de cercetare şi acţiune a elevilor în cadrul realizării proiectului, în monitorizarea prezentării şi evaluării produselor obţinute. La vîrsta şcolară mică, elevilor le este dificil să-şi organizeze singuri activitatea, să aleagă independent metodele şi tehnicile de lucru, să selecteze mijloacele şi materialele optimale. În acest context, învăţătorului îi revine misiunea de a-i încuraja, propunîndu-le repere foarte clare, care să stimuleze responsabilitatea fiecăruia.

Vom exemplifica cele relatate în baza lucrărilor realizate sub conducerea noastră în Liceul Teoretic „Gh.Madan" din satul Truşeni, în clasa a IV-a, învăţător Madan Viorica (anul şcolar 2005-2006).

- Proiectele au fost realizate la sfîrşitul studierii capitolelor, avînd drept obiectiv major dezvoltarea capacităţilor de compunere a problemelor de matematică.
- Pentru pregătirea fiecărui proiect a fost acordată o săptămînă. Locul de lucru al proiectanţilor a fost ales la dorinţă: în clasă, după lecţii sau acasă (la unul dintre colegi). Prezentarea şi evaluarea proiectelor s-a realizat în cadrul unei lecţii de recapitulare.
- Învăţătorul a format 6 echipe de proiectanţi a cîte 4 elevi, distribuind responsabilităţile în cadrul grupului:
  - ***moderatorul*** – facilitează participarea membrilor echipei;
  - ***redactorul*** – răspunde de prezentarea materialului textual din proiect;
  - ***graficianul*** – este responsabil de prezentarea materialului imagistic din proiect;
  - ***prezentatorul*** – expune clasei produsul final al activităţii.
- Tematica pentru primul proiect a fost propusă de învăţător:
  a) domeniul ecologic;
  b) domeniul economic.

În cadrul proiectelor ulterioare, elevii au ales tematici la dorinţă: ***În livadă; Satul natal; În lumea poveştilor; Gimnaziul nostru.***

- Învăţătorul a oferit o bancă iniţială de informaţii pentru fiecare proiect, pe care elevii au completat-o în rezultatul documentării în bază de cărţi, ziare, reviste, Internet.
- Fiecare echipă a beneficiat de o mapă cu 4 pagini, urmînd s-o completeze şi s-o expună pe un stand special în sala de clasă cu o zi înainte de lecţia de prezentare.

PROIECT LA MATEMATICĂ
TEMA: „GIMNAZIUL NOSTRU"



Grupul de lucru:
moderator – *Elena Apostol*
redactor – *Cristina Solonaru*
grafician – *Irina Ojog*
prezentator – *Ilie Mardari*
Perioada de lucru: *9-16 martie 2006*

-1-

DOCUMENTAȚI-VĂ, CREAȚI ŞI REZOLVAȚI O PROBLEMĂ CU 2 OPERAȚII DUPĂ:

.....

1. ÎNTREBAREA: Ce suprafață ocupă clădirea gimnaziului nostru?

.....

ENUNȚUL: *Clădirea gimnaziului nostru are forma unui cuboid. Lungimea clădirii este de 45 m, iar lățimea constituie 2/3 din lungime. Aflați aria suprafeței ocupate de clădirea gimnaziului nostru.*

SCHEMA:
L ... 45 m
l ...? m, 2/3 din
A = ?m²

REZOLVAREA (cu plan):
1) Aflăm lățimea clădirii:
2/3 din 45 m = 2 x (45 m : 3)= 30 m
2) Aflăm aria suprafeței ocupate de clădirea gimnaziului nostru:
45 x 30 =1350 m²

RĂSPUNS: *A = 1350 m²*

.....

2. FORMULA: (a + b) - c

.....

ENUNȚUL: *Cercul de volei din gimnaziul nostru are 90 de participanți, iar cercul de şah – 87 de participanți. În total cercurile sînt frecventate de 163 de elevi. Cîți elevi frecventează ambele cercuri?*

SCHEMA:
Cercul de volei ... 90 elevi
Cercul de şah ...87 elevi
Total ... 163 elevi
? cu elevi

REZOLVAREA (cu justificări):
1) 90 + 87 = 177 (participanți) – în cele două cercuri la un loc;
2) 177 – 163 = 14 (elevi) – frecventează ambele cercuri.

RĂSPUNS: *14 elevi.*

-2-

.....

3. METODA DE REZOLVARE: figurativă

.....

ENUNȚUL: *Fondul de carte al gimnaziului nostru numără 17 664 de volume. Cărți de literatură artistică sînt de 5 ori mai multe decît cărți de învățătură. Cîte cărți de fiecare fel sînt?*

SCHEMA:
Literatură artistică
Cărți de învățătură } *17 664 de cărți*

REZOLVAREA (prin exercițiu):
1) 1/6 din 17 664 = 2 944 – cărți de învățătură;
2) 5/6 din 17 664 = 14 720 – cărți de literatură artistică;

RĂSPUNS: *14 720 cărți de literatură artistică şi 2 944 cărți de învățătură.*

.....

SUPLIMENT

.....

ÎN BIBLIOTECĂ

Ce spaimă, ce emoții şi ce scandal –
Am descoperit printre cărți un şoarece intelectual!
La început, ca să nu pară că are gusturi prea ciudate
A mîncat, într-o doară, Cartea de bucate;
Apoi, ca să nu mă sperie prea tare,
Cîtva timp a înfulecat numai dicționare;
Ba, ca să-şi marcheze tendințele intelectualiste
Vreo lună s-a mulțumit cu romane polițiste.

-3-

Bancă de informaţii

1. În anul 1961, în satul Truşeni a fost deschisă şcoala incompletă nr. 2, care în anul 1994 a fost transformată în Gimnaziul „Gh. Madan”.
2. Între anii 1961- 2005 Gimnaziul a avut 3290 de absolvenţi.
3. În anul de studii 2005-2006, gimnaziul are 467 de elevi, 50 dintre care sînt în clasa de absolvire.
4. Clădirea Gimnaziului are 2 niveluri, 22 de săli de clasă. Lungimea clădirii este de 45 m, iar lăţimea – de 30 m.
5. Corpul didactic al gimnaziului este format din 29 de profesori.
6. Fondul de carte al bibliotecii numără 17 669 de volume.
7. În şcoală funcţionează cercuri pe interese: *Mîini dibace, Micul actor, Dans popular, Pitagora, cercul de şah, cercul de voleibol.*

Opinii şi sugestii

1.Echipa a lucrat foarte bine. (Lupaşcu Gheorghe)
2. Mi-a plăcut mult poezia, dar nu este indicat autorul. (Jigan Nina)
3. Problemele sînt alcătuite corect. (Isac Ion)
4. Este foarte bine că echipa a colectat date noi pentru probleme. (Rusu Maxim)
5. Mi-a plăcut problema nr. 2. (Cibotaru Artur)

-4-

Aşadar, fiecare proiect se constituie din următoarele compartimente:

- ***Documentaţi-vă, creaţi şi rezolvaţi o problemă după:*** întrebare; formulă; metodă de rezolvare; exerciţiu de rezolvare; operaţii; numere; schemă.
- ***Supliment:*** *material adăugător la tema dată.*
- ***Bancă de informaţii la tematica proiectului:*** *diverse date cu privire la subiectul abordat.*
- ***Opinii şi sugestii:*** *aprecieri ale elevilor din celelalte echipe.*

Aplicarea *Studiului de caz* în educaţia pentru sănătate



Valentina **MOŢPAN**
Colegiul Financiar-Bancar "A. Diordiţă", mun. Chişinău

Educaţia pentru sănătate în cadrul predării disciplinelor de la treapta liceală este prevăzută de Curriculum, dar nu are un caracter sistematic. Profesorii de obiecte, în mare parte, nefiind instruiţi pentru abordarea subiectelor de sănătate, adesea le omit, preferînd să consolideze cunoştinţele de bază. De asemenea, materialele didactice, descrierile de strategii sînt insuficiente pentru promovarea unei culturi a sănătăţii la orele de chimie, geografie, matematică, fizică etc.

În cadrul obiectului *Chimia*, de exemplu, este posibilă studierea consecinţelor şi a riscului continuu al prezenţei diverselor noxe, atît în mediu, cît şi în alimente sau apă, care afectează organismul uman. Profesorii au toate "ustensilele" necesare pentru a explica chimismul proceselor fiziologice de interacţiune a organismului cu diverşi factori ecologici şi sociali. Convingerea este efectivă atunci cînd se bazează pe înţelegere, iar schimbarea comportamentelor indezirabile poate fi realizată doar prin perceperea de către tineri a riscului la care se expun. La orele de chimie este binevenită abordarea unor subiecte neprevăzute în programele şcolare, precum: aditivii alimentari, medicamentele, chimicaliile casnice, produsele cosmetice, substanţele cancerigene, vitaminele, microelementele, rolul biologic al apei şi soluţiilor coloidale în natură, alimentarea tradiţională pro/contra, componentele nutriţionale şi bolile, intoxicaţiile, gunoiul, ozonul, sarea iodată etc.

Articolul de faţă prezintă studii de caz, care ar putea fi aplicate în scopul formării unui stil de viaţă sănătos atît la orele de chimie, biologie, geografie, cît şi la cele de dirigenţie, în cadrul întrunirilor cu părinţii sau al măsurilor educative.

Studiul de caz reprezintă o metodă care elaborează acțiunea didactică prin intermediul unor situații reale, angajate ca premise inductive și deductive necesare pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legități [1].

Studiul de caz este o modalitate de analiză a unei situații specifice, reale sau ipotetice, modelate sau simulate, care există sau poate să apară într-o acțiune, fenomen, sistem de orice natură, în vederea studierii sau rezolvării cazului dat, înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurînd luarea unor decizii optime în domeniul respectiv.

Cazul reprezintă un aspect, o componentă, un subansamblu sau ansamblu care se cer abordate. Avînd un pronunțat caracter formativ și euristic, *Studiul de caz* contribuie la antrenarea și dezvoltarea capacităților intelectuale, oferind elevilor soluții de rezolvare a unor situații-problemă teoretice și practice. Această tehnică angajează următoarele etape cu valoare de operații didactice: identificarea cazului; analiza și sinteza acestuia; stabilirea alternativelor de rezolvare; optimizarea soluției finale, adoptată în termeni observaționali și experimentali.

Profesorul sau elevii selectează un caz ce corespunde elucidării problemei identificate. Dacă sînt componente ale unui fenomen, cazurile trebuie cercetate în strînsă legătură cu ansamblul din care fac parte.

Profesorul va împărți clasa în grupuri și, după prezentarea cazului, va repartiza sarcinile.

STUDIU DE CAZ

Intoxicații provocate de tsunami

Bilanțul victimelor provocate de tsunami nu a fost încă încheiat oficial, dar însumarea parțială a cifrelor sugerează un final cutremurător: peste 300.000 de victime, cărora li se adaugă sute de mii de răniți și peste 1,75 mln. de sinistrați. Cifra include și cele 298 de victime din Somalia, unde valul ucigaș a venit de la mii de kilometri, provocînd o adevărată tragedie.

În sătucul de pescari Hatun, din nord-estul Somaliei, tsunami a adus substanțe nocive, "ucigași tăcuți", ce au pîndit 20 de ani pe fundul mării. Raportul experților ONU a arătat că în nordul Somaliei, în zona afectată de tsunami, au apărut probleme grave de sănătate. Sute de oameni s-au îmbolnăvit grav, avînd sîngerări ale mucoasei bucale și stomacale, hemoragii abdominale, infecții ale pielii și alte simptome specifice unor intoxicații severe. Potrivit raportului citat, bolile se datorează faptului că valul seismic a răvășit fundul oceanului, în apropierea coastelor Somaliei, unde de ani de zile erau aruncate în mod clandestin deșeuri toxice. Valurile au adus pe plajă butoaie ruginite, conținînd reziduuri industriale (inclusiv cu un conținut de cadmiu, plumb și mercur), medicale și chiar radioactive. Raportul ONU citează o serie de anchete mai vechi, care afirmă că aceste deșeuri au fost descărcate aici, în secret, în anii '80-90 și că provin de la firme europene, care s-au debarasat de ele cu ajutorul unor structuri mafiote.

Sarcini de lucru:

- Numiți simptomele unor intoxicări chimice și măsurile antidot.
- Aduceți exemple de debarasare de deșeuri industriale în diferite țări.
- Deduceți măsurile legislative și administrative care ar proteja societatea de eventualele intoxicări ale mediului.
- Descrieți acțiunile ecologiste ale "Mișcării verzilor" în țările Europei și în R. Moldova.

STUDIU DE CAZ

Beethoven, otrăvit cu plumb

Conform unui raport al cercetătorilor Laboratorului Național Argonne, SUA, Ludwig van Beethoven a murit în urma otrăvirii cu plumb. După ce au găsit în firele de păr ale celebrului compozitor niveluri ridicate ale acestui metal, savanții au descoperit urme de contaminare și în oasele craniului. Analizele cu ajutorul razelor X au arătat că nivelul plumbului era suspect de ridicat. "După părerea mea, nu există nici un dubiu că Beethoven a fost victima unei otrăviri cu plumb", a declarat Bill Walsh, toxicolog medico-legal la Pfeiffer Treatment Center din Warrenville (Illinois). Specialiștii pun pe seama acestei intoxicații starea de sănătate alterată, care l-a chinuit pe Beethoven de la maturitate pînă la moarte. Conform cercetătorilor, otrăvirea cu plumb a durat mai mulți ani. Beethoven a suferit, de la vîrsta de 20 de ani, de afecțiuni intestinale. Cu timpul, acestea s-au agravat, fiind însoțite de iritabilitate și depresie, marcîndu-i sever întreaga existență. Cercetătorii presupun că intoxicația i se trage de la păhărelele de plumb, din care compozitorul obișnuia să bea vin. O altă explicație ar putea fi faptul că, în sec. XIX, tratamentele medicale se bazau pe metale grele, cum ar fi plumbul sau mercurul, care provoacă otrăvirea organismului. Această ipoteză a fost susținută de mai mulți savanți care însă nu au depistat o legătură directă între starea de surditate și otrăvirea cu plumb.

Sarcini de lucru:

- Ce exemple de otrăviri ale unor personalități mai cunoașteți?
- Ce reacții pot avea loc la prepararea bucatelor în vase de cupru, aluminiu, plumb? De ce nu se recomandă utilizarea acestora?
- Ce reacții pot avea loc la fierberea apei în samovare de cupru sau cratițe de aluminiu? Deduceți importanța pH-ului mediului.

STUDIU DE CAZ

Interviu cu moartea albă (sau întrebări şi răspunsuri ale unui tînăr de 20 de ani, dependent de heroină)

1. *Cum ai ajuns să consumi droguri?*

– Ca mai toţi ceilalţi. Prima dată am luat din curiozitate. Apoi am găsit un refugiu de problemele de acasă. Aplici metoda struţului – îţi îneci creierii în droguri şi ai impresia că nu te vede nimeni, iar necazurile te ocolesc. Încerci din curiozitate, continui din plăcere şi ajungi, în final, la dependenţă fizică şi psihică.

2. *Cît de frecvent iei droguri?*

– Nu sînt dependent, pentru că iau numai cînd am bani şi chef. De obicei, îmi administrez heroină în venă de 2-3 ori pe săptămînă. Am prieteni care îşi fac un gram pe zi. Heroina se mai poate fuma, dar creează repede dependenţă. Ecstasy nu produce dependenţă fizică, dar în timp ai nevoie de ea pentru a te simţi bine. Cocaina este cea mai bună, dar şi cea mai scumpă.

3. *Cum faci rost de bani pentru a-ţi cumpăra heroină?*

– Iau bani de la părinţi, pentru că nu am alte venituri. Prietenul meu îşi amanetează mereu televizorul, iar tatăl său îl răscumpără. Cunosc o fată care, pentru a-şi putea cumpăra o doză, agaţă prin cluburi diverşi tipi. Alţii, pentru o oră de fericire, vînd lucrurile din casă.

4. *Cît de uşor îţi poţi administra drogul?*

– Dacă trebuie să-l iei, nu contează nici „uneltele" şi nici locul. Eu îmi fac în braţ. Seringa este a mea şi a prietenului meu – sînt perfect conştient de pericolul infectării cu SIDA.

5. *Care este atitudinea ta faţă de campaniile antidroguri?*

– Conştientizez riscul, dar cînd eşti dependent, nu auzi nici un argument. Te consideri cu mult peste aceste teorii minore susţinute de oameni neimportanţi, care n-au trăit pe pielea lor sclavia la care te supune drogul.

6. *Vrei să mai adaugi ceva?*

– Ceea ce aţi aflat nu prezintă o noutate, sînt detalii pe care le-ar putea da orice om care trăieşte această dramă. În final, îţi rămîne doar singurătatea. Ai vrea să ceri ajutor, dar nu ai cui. Gîndindu-mă la prietenii mei, care sînt terminaţi din toate punctele de vedere, îmi insuflu că nu sînt dependent, deşi îmi place să iau o doză la două zile. Toţi îşi zic: „Nu mi se va întîmpla tocmai mie", dar sfîrşesc la fel: singuri, fără puteri, cu dureri de nedescris. Dacă voi ajunge aşa, mă voi interna. Deşi se spune că dacă dependenţa fizică trece, cea psihică rămîne pentru totdeauna.

Sarcini de lucru:

- Deduceţi măsurile de prevenire a consumului de droguri la tineri.
- Cum aţi proceda, dacă aţi afla că prietenul vostru a încercat să consume droguri?
- Drogurile întîrzie maturizarea. Cum credeţi, de ce?
- Enumeraţi clasele de medicamente cu efect narcogen. Analizaţi laturile pozitive/negative ale folosirii lor.
- De ce tinerii sînt cei mai mari consumatori de droguri?

STUDIU DE CAZ

Catastrofa ecologică moldovenească

În timpul apropiat, mun. Chişinău ar putea fi afectat de o catastrofă ecologică provocată încet, dar sigur de Soroca. Deşeurile din sistemul de canalizare din această localitate se scurg direct în Nistru, a cărui apă este folosită de chişinăuieni în alimentaţie. Staţia de epurare din Soroca a fost dată în exploatare în anul 1982, în prezent o parte din utilaj fiind într-o stare precară sau ieşită din funcţiune.

O organizaţie ecologică internaţională şi-a anunţat disponibilitatea de a acorda sorocenilor un grant în valoare de 300 mii de lei; aceşti bani ajung însă doar pentru a schimba 250 m de ţevi. Pentru ca staţia să poată funcţiona, mai este nevoie de încă 1 mln. 100 mii de lei. Astfel, locuitorii din Chişinău şi din cîteva oraşe ale Ucrainei continuă să consume apă poluată, care conţine concentraţii ameninţătoare de bacterii, viruşi, inclusiv ai hepatitei virale, dizenteriei, vibrioni de holeră. Zilnic, în rîu nimeresc 2,5 t de deşeuri, care nu trec prin staţiile de epurare.

Şi instalaţiile din Chişinău au nevoie de reconstrucţie. Echipamentul este uzat în proporţie de 90%, iar unităţile sînt exploatate la jumătate de capacitate. „Apă-canal" caută eventuale căi de soluţionare a problemei.

Informaţii suplimentare: În josul curentului de apă, la Soroca, Camenca, Bender şi Tiraspol, s-au atestat amoniac lichid (pînă la 0,7 mg/l) şi azot (0,2 mg/l), aceste substanţe acumulîndu-se în rezultatul stocării apelor reziduale netratate. Au fost înregistrate, de asemenea, cantităţi mari de produse petroliere (0,08 mg/l), fenol (0,02 mg/l) şi detergenţi (0,06 mg/l) [2].

Sarcini de lucru:

- Deduceţi urmările posibile ale defecţiunii sistemului de epurare a apei pentru mun. Chişinău.
- Indicaţi măsurile urgente care trebuie întreprinse pentru soluţionarea problemei. Enumeraţi persoanele şi organizaţiile responsabile.
- Imaginaţi-vă în ipostaza unui cetăţean a cărui familie s-a îmbolnăvit de holeră ca urmare a consumului de apă infectată. Care ar fi acţiunile voastre?
- Faceţi conexiuni între informaţia din acest studiu de caz şi tematica: „Calitatea mediului – calitatea vieţii".

STUDIU DE CAZ

Apa i-a băgat în spital

De la începutul anului, în Spitalul Clinic Județean Constanța au fost internați cinci copii, care prezentau intoxicații cu nitrați. „Boala albastră" este consecința consumului de apă din fîntîni cu nitrați. Nitrații, ajunși în organism, se transformă în nitriți care, absorbiți în sînge, se combină cu hemoglobina, împiedicînd transportarea oxigenului în țesuturi. Cei mai expuși sînt copiii, care au o imunitate scăzută.

Nu puține sînt cazurile cînd consumatorii de apă din fîntîni s-au îmbolnăvit de hepatite. Substanțele dăunătoare – plumbul, staniul, arsenicul, cadmiul, mercurul, cromul, cuprul, zincul – se acumulează în organism, provocînd cele mai diverse boli. Ionii metalelor se dizolvă în apă, pătrund în organism și acționează asupra fermenților, avînd consecințe neurologice grave. Intoxicarea cu plumb determină oboseală permanentă, iar cea cu mercur generează anomalii psihice și malformații congenitale, ateroscleroză, hipertensiune arterială, inflamare a organelor care produc sîngele (măduva osoasă), pierderea acuității vizuale.

Cel mai răspîndit mijloc de purificare și dezinfectare a apei este fierberea. Această metodă veche și la îndemîna oricui distruge bacteriile, dar, în același timp, contribuie la creșterea concentrației de nitrați, de săruri și metale grele. Este important de știut că, prin fierbere, calciul, sodiul, magneziul, florul și alte substanțe necesare organismului se depun pe fundul vasului.

Sarcini de lucru:

- Comparați apa minerală, apa de fîntînă și apa de robinet după calitățile gustative, gradul de mineralizare, conținutul de substanțe nocive, aciditate.
- Știți ce prezintă filtrele de epurare suplimentară a apei de robinet. Care este principiul de funcționare a acestora? Ce presupune procesul de purificare?
- Dacă prin fierbere se elimină unele săruri necesare organismului, ce alte posibilități de dezinfectare a apei există?

STUDIU DE CAZ

Medicamente cu otravă

Analizele chimice au arătat că aproximativ 20% din medicamentele pe bază de plante, comercializate în Boston, conțineau cantități îngrijorătoare de arsenic, mercur și plumb. Deși cercetătorii au studiat doar situația din Boston, se pare că acestea se vindeau fără restricții pe tot teritoriul SUA și în Marea Britanie. Majoritatea plantelor erau importate din India și China și erau supuse unui control superficial. În martie 2005, a fost identificat un pacient intoxicat cu plumb, căruia i se administrase un medicament pe bază de plante pentru tratarea artritei. Ulterior, în urma unor cercetări efectuate de specialiștii Universității Harvard și Universității din Boston, Jurnalul Asociației Medicale din America venea cu o știre șocantă: doza administrată pacientului depășea de cel puțin 10.000 de ori limita zilnică admisă de plumb și de 1000 de ori limita de mercur și cea de arsenic. Ceea ce ne pune pe gînduri este faptul că echipa din Boston vorbește de sute de cazuri atît în America, cît și în străinătate.

Sarcini de lucru:

- Vă simțiți slăbiți și bolnavi. Ați consultat medicul. El v-a înarmat cu o listă de medicamente fără a vă explica efectul acestora. Sînteți indecișI. Cum ar fi bine să procedați?
- Care e atitudinea voastră. față de medicina alternativă? Cunoașteți anumite metode sau procedee?
- Cum vă comportați cînd aveți dureri de cap? Dar insomnii? Cum vă tratați de intoxicări? Este obligatoriu să folosiți medicamente?
- Descrieți ce acțiuni veți întreprinde în cazul unei intoxicări cu medicamente.

Aplicarea *Studiului de caz* permite eficientizarea educației pentru sănătate și schimbarea comportamentului elevilor, studenților. Antrenarea lor sistematică în acțiuni educativ-sanitare, în analiza unor informații va facilita dobîndirea "artei" de a comunica, de a se adresa oamenilor și de a le trezi interesul pentru menținerea sănătății.

Integrarea mesajului despre responsabilitatea fiecăruia pentru sănătatea socială va asigura formarea de deprinderi necesare unui stil de viață sănătos și a unei culturi pentru sănătate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera Internațional, București-Chișinău, 2000.
2. www. dreptonline.ro
3. www. europeana.ro

Drepturile copilului



Sorin **CRISTEA**

Universitatea din București

Drepturile copilului reprezintă o problemă socială complexă care poate fi analizată din mai multe perspective specifice, dar complementare, de natură juridică, sociologică, psihologică, susținute printr-o abordare *istorică* și *pedagogică*.

Abordarea istorică permite evidențierea faptului că *drepturile copilului* au fost în atenția instituțiilor politice internaționale, odată cu adoptarea *Declarației Universale a Drepturilor Omului*, la 10 decembrie 1948.

Interesul pentru protecția drepturilor copilului este explicabil în funcție de două premise: 1) „vulnerabilitatea copilului generată de imaturitatea sa fizică și intelectuală ce reclamă sprijin special pentru a se bucura de drepturile acordate prin lege"; 2) „caracterul deplin al drepturilor copilului" care impune „egalitatea completă a acestora între ei sau în raporturile cu maturii" (*Drepturile copilului şi tînărului*, Institutul European pentru Drepturile Omului, București, 1998, p. 3).

Importanța politică și pedagogică a problematicii *Drepturilor copilului* este reflectată la nivelul documentelor internaționale. Aspectele juridice semnificative pot fi evidențiate dintr-o perspectivă istorică. Le vom consemna în contextul evoluțiilor înregistrate în societatea modernă și postmodernă care au generat fenomene noi, cum ar fi cel analizat în actualul număr al revistei, cu genericul „Singur acasă".

Declarația Universală a Drepturilor Omului (1948) fixează la articolul 25 un deziderat general-uman cu valoare axiomatică pentru progresul societății – „mama și copilul au dreptul la ajutor și ocrotire socială".

Declarația Drepturilor Copilului, proclamată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1959, promovează, în cadrul principiului 6, următoarele norme programatice cu valoare juridică și pedagogică:

– „pentru dezvoltarea deplină și armonioasă a personalității sale, copilul are nevoie de dragoste și înțelegere";

– „oriunde este posibil, copilul va crește sub grija și răspunderea părinților și într-o atmosferă de afecțiune și securitate morală și materială";

– "în afara unor împrejurări excepționale, un copil de vîrstă fragedă nu va fi despărțit de mama sa".

Pactul Internațional cu privire la drepturile civice și politice, adoptat de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite (ONU), la 16 decembrie 1966, intrat în vigoare la 23 martie 1976, precizează, la articolul 24 (1) că „orice copil fără nici o discriminare întemeiată pe rasă, culoare, sex, limbă, religie, origine națională sau socială, avere sau naștere, are dreptul din partea familiei sale, a societății și a statului, la măsurile de ocrotire pe care le cere condiția de minor".

Convenția europeană asupra recunoașterii și executării deciziilor privind supravegherea copiilor, adoptată la Luxemburg, la 20 mai 1980, intrată în vigoare la 1 septembrie 1980, definește în sens juridic mai multe noțiuni integrate în teoria și practica *drepturilor copilului*:

A) „*Copil* – o persoană, oricare ar fi naționalitatea sa, care nu a împlinit încă vîrsta de 16 ani și care nu are dreptul de a-și fixa ea însăși reședința potrivit legii reședinței sale obișnuite sau a naționalității sale sau potrivit legii interne a statului sesizabil".

B) „*Autoritate* – orice autoritate judiciară sau administrativă".

C) „*Decizie privind supravegherea* – orice decizie a unei autorități în măsura în care aceasta se referă la îngrijirea persoanei copilului, inclusiv la dreptul

de a-i fixa reşedinţa, ca şi la dreptul de vizită".

Convenţia cu privire la Drepturile Copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizaţiei Naţiunilor Unite (ONU) la 29 noiembrie 1989, intrată în vigoare la 2 septembrie 1990, evidenţiază la art.8 (1) că „statele părţi se angajează să respecte dreptul copilului de a-şi păstra identitatea, inclusiv cetăţenia, numele şi relaţiile familiale aşa cum sînt acestea recunoscute de lege". De asemenea, la art.10 (2) se subliniază faptul că „un copil ai cărui părinţi sînt rezidenţi în state diferite, are dreptul de a întreţine, în afara unor situaţii excepţionale, relaţii personale şi contacte directe cu ambii părinţi, în mod regulat".

Carta Socială Europeană – revizuită, adoptată la Strasburg la 3 mai 1996, la art.17, intitulat „Dreptul copiilor şi tinerilor la protecţie socială, juridică şi economică" stabileşte mijloacele necesare „asigurării exercitării efective a drepturilor copiilor şi tinerilor de a creşte într-un mediu favorabil dezvoltării personalităţii lor şi a aptitudinilor lor fizice şi mentale". În acest sens, ţinînd seama de drepturile şi obligaţiile părinţilor, trebuie să se asigure copiilor şi tinerilor „îngrijirile, asistenţa, educaţia şi pregătirea de care au nevoie, în special prin crearea sau menţinerea unor instituţii sau servicii adecvate şi suficiente în acest scop".

Problemele speciale, juridice şi pedagogice, apărute de-a lungul timpului, în contextul „drepturilor copilului", sînt grupate în literatura de specialitate la nivelul următoarelor situaţii sau analize de caz: *copii* – din familii sărace şi foarte sărace; din familii dezorganizate; fără familie; din instituţii de asistenţă şi protecţie socială; cu dizabilităţi; „ai străzii"; exploataţi în diferite munci; victime ale abuzurilor (fizice, psihice, sexuale); traficaţi; cu HIF/SIDA; consumatori de droguri; în conflict cu legea (vezi *Drepturile copilului între principii şi realitate 2005*, Organizaţia „Salvaţi Copiii", Bucureşti, 2005).

Trebuie remarcat faptul că această cazuistică este incompletă în condiţiile în care în ultimii ani, în unele ţări (cum ar fi România şi Moldova) a apărut şi chiar s-a amplificat fenomenul „copiilor singuri", generat de migraţia unui părinte sau a ambilor părinţi, în căutarea unui loc de muncă mai atractiv din punct de vedere economic.

Analiza pedagogică a acestui fenomen social solicită reactualizarea problematicii *dreptului familiei*, „unul dintre cele mai speciale şi, în acelaşi timp, controversate ramuri ale dreptului" (vezi 5-7).

Rolul fundamental al familiei în societatea contemporană este legat de complexitatea funcţiilor sale psihoogice şi sociale care au impus afirmarea unei noi ştiinţe juridice – *dreptul familiei* – dezvoltată intradisciplinar din ramura dreptului civic. În acest context s-a impus şi un domeniu de cercetare special avînd ca obiect de studiu *protecţia drepturilor copilului*.

Eficienţa acţiunilor proiectate la acest nivel este dependentă mai puţin de „reglementarea juridică a relaţiilor de familie" şi mai mult de dimensiunea psihologică a acestora exprimată prin valori specifice, cum ar fi „obligaţia de fidelitate, afecţiune, sprijin moral, creştere şi educare a copiilor". Apariţia unor noi probleme, de genul celor semnalate prin formula metaforică de „*copii singuri*" solicită valorificarea unor *particularităţi ale dreptului familiei,* pe fondul optimizării raporturilor dintre dimensiunea juridică şi cea psihologică existentă la nivelul familiei, într-un context social vulnerabil, condiţionat de numeroase variabile de ordin economic, pedagogic, politic, demografic, comunitar etc. Aceste *particularităţi* vizează trei categorii de cerinţe care exprimă „specificul esenţial al dreptului familiei": a) *flexibilitatea* – care „permite aplicarea normei juridice abstracte şi impersonale la situaţii de o mare diversitate"; b) *caracterul imperativ al normelor* – care „stabileşte un minim necesar sau un set de principii care trebuie respectate în toate situaţiile"; c) *dinamismul* – care exprimă posibilitatea asumată de dreptul familiei „de a da răspunsuri la numeroase provocări" (lansate din interiorul familiei dar şi din exterior, din cauze economice, culturale, medicale, comunitare, pedagogice etc.).

Rolul şcolii în realizarea drepturilor copilului constă în organizarea sa nu doar ca un cadru al instruirii, ci şi ca un spaţiu al promovării relaţiilor sociale eficiente. Prioritară devine învăţarea şi practicarea socială a unor valori fundamentale, de la cele tradiţionale – respectul pentru părinţi, comunitate locală, naţiune – la cele afirmate în societatea democratică postmodernă, respectul faţă de celălalt, faţă de cei diferiţi de tine, faţă de diversitatea culturală, etnică, politică, religioasă. Apărarea drepturilor copilului la scară socială solicită însă măsuri instituţionale speciale, situate dincolo de limitele sistemului de învăţămînt. Un exemplu care poate fi evocat şi în cazul „copiilor singuri" este cel al funcţionării *Avocatului Poporului,* cu răspunderi şi obiective asumate explicit în domeniul drepturilor copilului, ceea ce presupune abordarea problematicii specifice dintr-o perspectivă juridică, dar şi psihologică, pedagogică şi culturală, pentru a proiecta soluţiile necesare în rezolvarea situaţiilor critice generate de cauze multiple. Situaţia evocată sub genericul „Singur acasă", prezentă în ţări precum România şi R. Moldova, este semnalată în presa pedagogică. Sînt avute în vedere „efectele *migraţiei* – copiii rămaşi acasă" şi „situaţia de risc" creată în acest context (vezi *Tribuna Învăţămîntului*, nr.919/8-14.X.2007, p. 3; *Tribuna Învăţămîntului*, nr.920/15-21.X.2007, p. 8). Analiza situaţiei evidenţiază, în primul rînd, efectul negativ constatat în planul sănătăţii psihice a copiilor. Exprimat prin trăirea unui profund sentiment al singurătăţii, dar şi prin creşterea numărului de consumatori de substanţe interzise minorilor (tutun, alcool).

Cercetarea realizată de Fundaţia Soros în 2006 semnalează faptul că relativa creştere a statutului economic al copiilor din familiile de migranţi nu este valorificată pozitiv la nivel sociopedagogic. Din contra, „copiii singuri"

au mai multe probleme comportamentale, semnalate de profesori, în şcoală, dar şi de autorităţi, în mediul comunitar, două cauze fiind considerate semnificative: a) „lipsa afectivităţii parentale"; b) „accesul la diverse oportunităţi" care întreţin „anumite tendinţe deviante".

Concluziile cercetării fixează efectele pozitive, limitate (creşterea nivelului de trai) şi efectele negative multiple, de ordin psihologic, şcolar, comportamental, *situaţia de risc* existentă solicitînd o responsabilizare mai mare a şcolii şi a comunităţii. Soluţiile propuse vizează: crearea unor servicii de asistenţă socială şi pedagogică eficientă; realizarea unui sistem de identificare şi monitorizare a copiilor în situaţie de risc; formarea specialiştilor în asistenţă şi consiliere psihopedagogică şi socială şi integrarea lor într-o reţea instituţională extinsă, integrată în structura sistemului de învăţămînt.

Diversificarea cazurilor şi situaţiilor critice în perioada copilăriei, urmare a unor cauze multiple generate de evoluţiile contradictorii înregistrate în societatea postmodernă, impune afirmarea unei noi paradigme la nivelul *teoriei drepturilor copilului*. Este necesară o *paradigmă pedagogică* deschisă, complementară cu cele afirmate deja: *paradigma juridică* (accent pe „descoperirea copilului şi a drepturilor sale şi pe promovarea acestora la nivel internaţional şi naţional – în acest context deceniul 1990 a fost declarat „deceniu al copilului"); *paradigma sociologică* (accent pe „construcţia socioculturală, locală a copilăriei" – evidenţiind rolul familiei, grupului social, comunităţii locale); *paradigma psihologică* (accent pe „stadialitatea şi caracterul individualizat al realizării performanţelor specifice unei etape" în perioada copilăriei – valorificînd resursele pozitive, dar conflicte tipice fiecărei etape de evoluţie); *paradigma psihoneurobiologică* (accent pe „caracterul specializat şi specificat al structurilor neurocorticale – valorificînd experienţa socială şi de învăţare a copilului); *paradigma asistenţei sociale* (accent pe ocrotirea copilului cu evoluţii situate „între paternalism şi autodeterminare", susţinute instituţional – prin pregătirea academică a asistentului social) – vezi Doina Balahur, *Protecţia drepturilor copilului ca principiu al asistenţei sociale*, Editura All Beck, Bucureşti, 2001, p.3-26.

Paradigma pedagogică poate fi elaborată şi afirmată ca paradigmă *integratoare*. Angajată în valorificarea tuturor resurselor juridice, sociologice şi psihologice ale problematicii *drepturilor copilului*, în perspectiva *formării-dezvoltării* copiilor în situaţii complexe, inclusiv în condiţii de risc.

Summary

The current issue of the magazine is dedicated to the problem of children remained under care of grandparents, of elder brothers, of relatives etc. as a result of parents' going away to work abroad.

In the **QUO VADIS** rubric is presented a survey "Some reflections about us and migration", where advantages and disadvantages of this phenomenon for the society from Republic of Moldova are presented. The rubric contains some articles which approach the consequences of the migration upon the family, in general, and upon the child, in special. The authors assert that the families' disintegration, the lack of parents' supervision, the perturbed communication between parents and children etc. have a sad reflection on physical and psychical development of the children.

The rubric **A FUTURE FOR EACH CHILD** continues to present the pilot-schools in the project "A Future for Our Children" - Theoretical Lyceum from Mingir village, Hînceşti rayon; Theoretical Lyceum from Ochiul Alb village, Drochia rayon and Theoretical Lyceum from Albineţul Vechi, Făleşti rayon.

The **EARLY EDUCATION**, a rubric for educators and teachers presents an advising hour for 3rd form "A Harmonious Family – A Wholesome Society". Other two themes approached in the current issue are: the lullaby's importance for babies; the school handbooks' publishing and providing policy for preschool and primary level.

This issue encompasses a new rubric **INCLUDING ME**, placed in partnership with "Speranţa" Center. The inclusion of the children with disabilities and inclusion praxis promoted in the Republic of Moldova are the main ideas of these articles.

The articles from **EX CATHEDRA** rubric elucidate the following aspects: assessment of Romanian language classes through docimological tests; assessment of the lesson's quality; building vocabulary of the economist students; scientific knowledge within Physics, Chemistry, Biology classes; direct and indirect vocabulary learning etc.

In **PEDAGOGICAL VALUES** rubric you may read about 110 years of the school from Baraboi and educational reforms promoted by D. Gusti.

The **DOCENDO DISCIMUS** rubric elucidates what is the importance of motivation in an institution and how to organize our time in order to have an efficient activity.

In the **DEVELOPING CRITICAL THINKING** rubric you may read about the *Case Study* and the *Project* – techniques used during the History, Mathematics, and Education for Health classes. Sorin Cristea, who signs traditionally the **DICTIONARY** rubric, elucidates the theme of children's rights from a historical and political perspective.

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească opt pagini, dactilografiate la două rînduri.
Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor.
Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacţiei.