



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"

Nr. 1-2 (41-42), 2007

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Nadia Cristea

Redactor stilizator:

Mariana Vatamanu-Ciocanu

Culegere și corectare:

Maria Balan

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae Susanu

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău

Acest număr apare cu sprijinul Fundației SOROS-
Moldova și al Centrului de Zi "Speranța".



DFID



ERSTE Foundation

Austrian
Development Cooperation



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

Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199

E-mail: didacticapro@prodidactica.dnt.md

www.prodidactica.md/revista

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

Nadia CRISTEA	
Argument	2
Vsevolod CIORNEI	
Sufletismul abstract în fața unei vieți concrete	3
Masa rotundă: Educația incluzivă – o nouă direcție în politica educațională	5
Tamara CURTESCU-MARINCIUC	
Un fenomen despre care se știe mai puțin decât se merită (mituri și realități despre copiii dotați)	11
EX CATHEDRA	
Svetlana RUSNAC	
Dificultăți de formare a conceptului de sine în condițiile dizabilității fizice	14
Viorica ANDRIȚCHI	
Formarea capacităților de autoeducație a personalității la diferite etape de vîrstă	20
Tatiana CALLO	
Pedagogul <i>rationalis</i> – este el o realitate?	25
Ion GĂLUȘCĂ	
Pedagogia haristică	28
Mariana JITARI	
Portretul profesorului ideal	32
Sergiu MUSTEAȚĂ	
Analiza internațională a manualelor școlare	33
DOCENDO DISCIMUS	
Zinaida NOVOLOACĂ	
Recuperarea logopedică în condiții obișnuite de viață	38
Raisa GAVRILIȚĂ	
Creația – oportunitate a învățării	41
Ludmila BOTNARCIUC	
Formarea limbajului medical prin comunicare	44
Galina MÎRZA	
Le rôle des jeux didactiques dans l'enseignement du français langue étrangère	47
Rodica MORARU	
Probleme de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale	49
Tatiana BOSTAN	
Pregătirea socioprofesională a elevilor cu vedere slabă pentru organizarea și formarea autonomiei personale și sociale	54
EVENIMENTE CEPD	
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Educație pentru echitate de gen și șanse egale	56
Parteneriat pentru educație de calitate	57
Pentru o mai bună administrare și responsabilizare în școală	58
EXERCITO, ERGO SUM	
Viorica BOLOCAN	
Interogarea <i>multiprocusală</i> – o tehnică eficientă de predare a textului epic	59
Valentina CUCU	
Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii ciclului primar în cadrul orelor de limba română prin intermediul metodelor participative	61
Simona PISOI	
Jocurile pe calculator – mijloc esențial de consolidare a deprinderilor în învățarea limbii engleze	65
UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL	
Ludmila NAGRINEAC	
Centrul de Resurse pentru Tineri "Erasmus" din Florești	67
Zinaida BRASLAVSCHI	
Impactul carenței afective la vîrsta preșcolară și școlară mică asupra dezvoltării personalității (cazul copiilor educați în lipsa unui părinte)	70
MAPAMOND PEDAGOGIC	
Viorica COJOCARU, Tatiana JALBĂ	
O incursiune în practici incluzive: abordare comparativă	73
EDUCAȚIE PENTRU TOLERANȚĂ	
Diana SENIC	
Sîntem oare toleranți?	79
Corina MUNTEANU	
ABC-ul toleranței în școală	83
DICȚIONAR	
Sorin CRISTEA	
Educația incluzivă	86
SUMMARY	88



Nadia CRISTEA

Argument

Un expert internațional în domeniul incluziunii declara într-o vizită de lucru în Moldova: „În Europa copilul în cărucior nu mai este o problemă”.

Așa cum obișnuim mereu să ne comparăm cu europenii (cînd este în favoarea noastră sau cînd ne convine)

vom încerca să facem o trecere în revistă a acestui proces din sistemul educațional din republică. Și cum aspectele învățămîntului incluziv (psihologic, social, educațional, economic) nu sînt un impediment în Europa, de ce ar fi la noi – cei care, se pare, împărtășim aceleași valori spirituale, materiale, democratice? De fiecare dată constatăm că, în timp, devenim tot mai „umani”, că devansăm tehnologiile prin puterea noastră de a fi înțelegători... Și atunci de unde apare paradoxul: neacceptarea, neînțelegerea?

E momentul să conștientizăm că toleranța sau, mai bine-zis, respectul nu este de ajuns. Pentru a construi o societate dreaptă e nevoie de afecțiune și participare. Urmează să ne determinăm: vrem să fim parte integrantă a unei astfel de societăți, avem nevoie de ea sau continuăm să orbecăim fiecare pentru sine, să fim egoiști – lipsiți de altruism, compasiune, devotament și, în ultimă instanță, ortodocși declarați?

Să nu uităm: eu și cu mine înseamnă o existență săracă; eu și cu tine înseamnă o existență bogată. De ce l-am accepta pe cel diferit de noi? Orice deosebire conține și o asemănare; sînt mai numeroase lucrurile care ne apropie de ceilalți decît cele care ne despart.

Actualmente, incluziunea elevilor/copiilor cu CES este nu doar o nouă orientare în politica educațională, ci și un imperativ al timpului. Părinții acestor copii se sacrifică pentru creșterea și sănătatea lor. Noi acceptăm acest sacrilegiu... tacit, îl admirăm. Ne uimește puterea și dragostea lor de viață, dar uităm de valorile declarate: acceptarea diversității, apărarea drepturilor tuturor...

Ne întrebăm pentru cine bat clopotele?

Ele bat pentru toți, inclusiv pentru noi... Educația incluzivă este a noastră și pentru noi. Este o treaptă care trebuie urcată: fără ea nu putem ajunge la următoarea. Înțelegerea acestui adevăr ne-ar permite să demarăm acțiunile necesare: ministerele de resort ar aproba bugetul de care este nevoie pentru personalul indispensabil incluziunii în școală (asistenți sociali și medicali, profesori, psihologi). De asemenea, s-ar ține cont de planurile individualizate, de o evaluare corespunzătoare, de formarea cadrelor, de clase mai puțin numeroase (23-25 de elevi), de un șir de alte probleme.

Ar fi în avantajul societății dacă ne-am gândi la beneficiile acestui proces, la posibilitatea de a câștiga noi specialiști, la creșterea respectului de sine al elevilor cu CES... Acest pas ne-ar ajuta să (re)devenim mai umani. A sosit și timpul...

QUO VADIS?

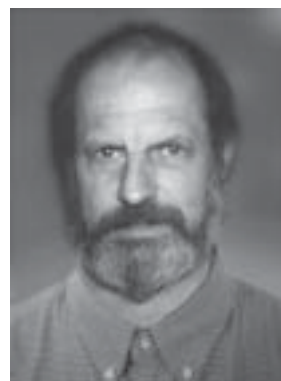
Sufletismul abstract în fața unei vieți concrete

Problema integrării în societate a persoanelor cu dizabilități fizice sau psihice este una dintre cele mai delicate în țări mai bine încheiate dacă nu la toți, apoi cel puțin la majoritatea nasturilor decât Moldova. Pentru că este în firea omului și a societății să simpatizeze cu omogenizarea, cu tot ce este ca el (ea), cu standardele medii și să respingă sau, în cel mai bun caz, să marginalizeze orice aduce a anomalie, a deviere, a excepție – și în mai rău, dar chiar și în mai bine. Oamenii înclină să-i țină mai la o parte pe și să se țină și ei mai la o parte de genii, infirmi și demenți deopotrivă. Probabil, la originea acestei atitudini este atavismul animalic care presupune un fel de selecție naturală prin respingerea indivizilor cu fișa genetică necorespunzătoare standardelor. Numai că, pe de altă parte, societatea umană tocmai de aceea este umană, că anulează legile haitei și turmei care împarte animalele în categorii superioare și inferioare, între alfa și omega. Toată evoluția societății, de la comuna primitivă prin diverse feluri de absolutisme până la actuala democrație liberală de tip occidental (care, vorba lui Churchill, este o orînduire socială foarte proastă, dar alta mai bună nu există), este caracterizată de această distanțare permanentă de legile naturii prin crearea altora, la care participă și elementul ce îi lipsește faunei – rațiunea. Astfel s-a ajuns la conceptul de egalitate în drepturi, egalitatea absolută sau egalitatea posibilităților fiind un ideal inexpugnabil, dar necesar pentru a servi drept etalon la măsurarea cantității de omenie din relațiile dintre oameni.

N-a fost ușoară și lipsită de sinuozități nici calea democrației occidentale – dreptul la vot al femeilor sau al populației de culoare are o biografie de doar câteva decenii în țări considerate nave-amiral ale democrației și civilizației. Și totuși, în aceste țări contează nu atît viteza

Vsevolod CIORNEI

Publicist



transformărilor, cît vectorul, tendința și caracterul general al tendinței. În societățile occidentale democrația înseamnă nu numai aplicarea principiului “trăiește și lasă-i și pe alții să trăiască”, ci dezvoltarea și ridicarea acestui principiu la înălțimi morale tot mai mari – acești “alții care sînt altfel” nu doar sînt lăsați să trăiască, lor li se creează condiții speciale pentru o viață care să le atenueze la maximum alteritatea anormală.

Cuvîntul de ordine al societăților occidentale moderne este “corectitudinea politică”, iar unul dintre principiile de tratament ale celor care sînt “altfel” este “discriminarea inversă sau pozitivă”. Corectitudinea politică se referă mai mult la exprimare, limbaj și constituie un fel de cenzură morală ce sancționează utilizarea expresiilor care ar putea leza demnitatea sau, pur și simplu, ar răni psihologic pe cineva care este “altfel” – nu se mai zice “negru”, ci afro-american, nu se mai zice “orb”, ci “nevăzător” etc. S-ar părea, din punctul nostru de vedere, că sînt fleacuri și mofturi – după ce am scăpat de cenzura politică a socialismului noi echivalăm libertatea absolută a cuvîntului cu valoarea supremă a democrației și considerăm că responsabilitatea pentru slobozenia excesivă a gurii ar fi un afront adus democrației ca atare. Adică, la datul frîului liber limbii ne dăm mai catolici decît papa și mai democrați decît urmașii fondatorilor democrației.

Nu sînt mofturi și nici fleacuri, pentru că în relații atît de fine orice nuanță contează. Iar, pe de altă parte, occidentalii nu se apucă să implementeze ceva, pînă nu se bazează pe studii de psihologie și sociologie. Deci, dacă adjective în fond nenuanțate emoțional sau evaluativ, cum ar fi “surdul” sau “șchiopul”, sînt totuși receptate ca depreciative de către persoanele cu dizabilitățile respective, societatea renunță la ele, conturînd, astfel, un fundal calm pentru niște relații pentru care nu prea contează cine și cum aude sau cine și cite picioare are. Cenzurarea înjurăturilor din discursul public creează climatul propice pentru politețe, dar și, treptat sau cel puțin parțial, pentru bunăvoință reciprocă. La fel e și cu apelativele neutre pentru majoritate, dar neplăcute pentru minoritate – expulzînd din lexicul uzual pretextele de conflict, micșorăm și probabilitatea conflictului sau măcar îi diminuăm proporțiile și intensitatea.

Discriminarea pozitivă în spațiul occidental presupune integrarea persoanelor cu dizabilități în zone de activitate profesională prin reducerea dificultăților care accentuează diferențele și handicapurile. Prin lege li se interzice firmelor să respingă cererile de angajare ale persoanelor cu handicap doar din cauza handicapului ca atare, tot legea obligă angajatorii să creeze suplimentar la locul de muncă comoditățile necesare persoanei respective. La fel, este bine cunoscut faptul că mijloacele de transport în comun dispun de intrări speciale pentru cărucioare, precum și trotuarele, ascensoarele și toate căile de acces pentru a egala persoanele cu dizabilități cu ceilalți nu numai în drepturi, ci și în posibilități.

Un alt aspect al discriminării pozitive este abordarea tematicii delicate a omului cu handicap în literatură și artă, mai ales în opere de vastă popularitate. În pofida prejudecății aproape comune a intelectualilor de prin părțile noastre că Hollywood-ul propagă violența și viciile, “fabrica de vise” este, de fapt, foarte receptivă la comenzile sociale – nu putem judeca dacă ele sînt explicite sau intuite de cineasți, dar filmele de acest gen – una dintre capodoperele respectivului cadru tematic ar fi “Rain Man” cu Dustin Hoffman – sînt de un pronunțat umanism și, probabil, au capacitatea de a modela mentalitatea socială în sensul toleranței, înțelegerii și coabitării cu acei care sînt “altfel”. Cel mai recent exemplu de implicare a artelor pop în cauza de sensibilizare a societății vizavi de problemele acestei categorii este cîștigarea celebrului festival al cîntecului italian de la San-Remo de către piesa “Îți voi dăruia un trandafir”, un cîntec despre viața reală a bolnavilor psihici, despre dramele și tragediile lor. Interpretul Simone Cristicchi a vizitat multe clinici de psihiatrie, a contactat cu pacienții de acolo și din acest fel de “documentare” (care, de fapt, a fost și un act de compasiune și solidarizare) a rezultat un cîntec care a înduioșat și juriul festivalului și, ceea ce e mai important, marele public.

Snobii, esteții și moralisții ar putea strîmba din nas obiectînd că e vorba de o banală vulgarizare a unei probleme grave sau specularea unui sentimentalism ieftin. Numai că noi avem prea mulți moralisți și prea mulți esteți (pe cap de locuitor neestet) și prea puțină compasiune, solidaritate și capacitate de efort real pentru egalizarea persoanelor cu handicap și în drepturi, și în posibilități. E multă demagogie și puțină acțiune – cam în toate sferile și domeniile, implicit și în cel care constituie subiectul acestor rînduri. Deocamdată ilustrăm prin felul nostru de a exista și de a ne organiza un vechi și trist adevăr conform căruia este cu mult mai ușor să iubești toată omenirea în general decît un om concret din preajma ta. Exemplele din viața occidentalilor la care am apelat mai sus par uneori naive, altele ipocrite și speculative, altele prea formalizate și birocratizate și parcă confirmă că în apus oamenii sînt mai reci, mai raționali, mai cu gîndul doar la bani și mai puțin sufletești decît sînt post-sovieticii și post-socialiștii. Dar, paradoxal, aceste reglementări, legi, corectitudini politice, filme și cîntece îi ajută efectiv pe oamenii cu un destin mai puțin generos decît al nostru, pe cînd sufletismul nostru oriental, cu lacrimi și oftaturi parcă citate din manele nu schimbă nici lumea în mai bine, nici pe fiecare dintre noi. E ca și cum am bifa rubrica “sentimente” într-un chestionar imaginar. Și pe urmă ne vedem de ale noastre, iar cei care ne-au trezit lacrima sau oftatul n-au decît să-și vadă de ale lor.

N-aș putea să mă pronunț asupra aspectului pur pedagogic al problemei, este prea specific pentru a putea fi ajutat de niște opinii din zona dilematismului. La modul general însă cred că pentru integrarea în societate a persoanelor cu dizabilități pedagogia trebuie aplicată celor mulți, care se autointitulează “normali”, într-o măsură mai mare decît persoanelor afectate de maladii și handicapuri. Căci, dacă ei au complexe și probleme, este pentru că le creăm noi – nu neapărat intenționat, ci din neatenție, neglijență și egoism. Uitînd cît de fragil este hotarul dintre sănătate și boală și cît de ușor este să treci din categoria celor sănătoși în cea a bolnavilor. Egoismul nostru este handicapat, nu are suficientă imaginație pentru a înțelege că avînd grijă de bolnavii de azi pregătăm poate grija față de bolnavii de mîine (care am putea fi chiar noi). Se zice că la intrarea unui spital din Spania e afîrnat un billboard mare pe care scrie: “Nu toți care sînt aici sînt bolnavi și nu toți care sînt afară sînt sănătoși”.

De ce occidentalii pot gîndi și acționa astfel, iar noi nu? Sîntem diferiți? Da, chestii de istorie, psihologie socială și alte bazaconii științifice care deseori servesc drept pretext demagogic pentru lenea din fața necesității de a trăi mai omenește. Pentru început, am putea imita și prelua în mod mecanic procedeele lor de integrare a tuturor oamenilor într-o societate care, în mod firesc, este a tuturor. Mai știi, poate că pe urmă facem ceva mai dihai ca ei. Că doar ne ținem de sufletești...

MASA ROTUNDĂ:

Educația incluzivă – o nouă direcție în politica educațională

Întrunirea, prezentată mai jos, a avut loc pe data de 13 martie curent, la Gimnaziul „Pro Succes” din mun. Chișinău. **Au participat:** *Aglaida BOLBOCEANU, Institutul de Științe ale Educației; Valentina CHICU, director adjunct, Gimnaziul „Pro Succes”; Nadia CRISTEA, director, Gimnaziul „Pro Succes”; Anatol DANII, Ministerul Educației și Tineretului; Lucia GAVRILIȚĂ, director, Centrul de Zi „Speranța”; Ecaterina GOLOVATÎI, profesoară de istorie, Gimnaziul „Pro Succes”; Valentina MORARU, Direcția Educație, Tineret și Sport a mun. Chișinău; Tatiana NAGNIBEDA-TVERDOHLEB, șef Direcție Educație, Tineret și Sport a mun. Chișinău; Maria PERETEATCU, profesor universitar, Universitatea de Stat „A. Russo” din or. Bălți; Maria POVOROZNIUC, Direcția Educație, Tineret și Sport a mun. Chișinău; Liliana SIMCOV, Programul „Pas cu Pas”; Rodica SOLOVEI, profesoară de istorie, Gimnaziul „Pro Succes”.*

Nadia CRISTEA: Din anii ‘80 ai sec. XX, conceptul de *educație incluzivă* definește o nouă direcție în politica educațională a multor state europene cu genericul „Educație pentru toți”.

Ce se întâmplă la capitolul „Educație pentru toți” și, în special, la capitolul „Educație incluzivă” în Republica Moldova? Procesul educației incluzive a demarat și la noi acum câțiva ani. Pentru a-l implementa eficient este nevoie – în afară de toleranță, înțelegere, acceptare – de cadru legislativ, condiții de integrare în societate.

În instituția noastră studiază 7 copii cu cerințe educative speciale. Acest proiect de incluziune este realizat în parteneriat cu Centrul de Zi „Speranța”, care ne acordă susținere morală, psihologică și materială. Nu cred că sîntem primii în Moldova, deoarece și alte unități educaționale aplică principiul educației incluzive. Mă bucur că există oameni care vor să promoveze această idee.

Lucia GAVRILIȚĂ: Procesul de incluziune implică participarea mai multor persoane din diverse domenii. Îmi doresc ca întrunirea de astăzi să constituie începutul unei colaborări în cadrul unui consiliu de experți, al cărui cuvînt va avea pondere în tot ceea ce ne propunem să facem. Atunci cînd copiii noștri au mers pentru prima dată la o școală obișnuită, ne gîndeam că ar trebui să fim mai mulți, să ne susținem reciproc, fiecare aducîndu-și propria contribuție. Nu putem vorbi de un proces de incluziune doar dacă prestăm unui copil cu CES anumite servicii sau realizăm o activitate în care îl implicăm. La acest proces participă mai mulți factori:

- mediul academic – care pregătește viitorii specialiști;
- ONG-urile – care oferă sprijin financiar, informațional;
- școala – care pune în practică acest deziderat și căreia îi revine un rol central;



- direcțiile de învățământ și Ministerul Educației – structuri care vor promova pe viitor ideea noastră.

În 2006, am colaborat cu trei instituții de învățământ. Pe parcursul anului curent vom crea modele de incluziune a copiilor cu dizabilități în instituții generale de învățământ de la fiecare nivel: preșcolar, primar și gimnazial. Au fost selectate următoarele instituții: Școala-grădiniță nr. 120 din Chișinău, unde intenționăm să elaborăm un model de incluziune în școala primară; Școala-grădiniță nr. 152, în care vom dezvolta un model pentru incluziunea la nivel preșcolar, și Gimnaziul „Pro Succes”, care este partenerul nostru strategic. Vreau să le mulțumesc tuturor celor care susțin efortul nostru de a implementa educația incluzivă.

Valentina CHICU: Problema la care lucrăm este atât de importantă, încât nu vom obține rezultatele scontate dacă nu vom stabili o relație de *interdependență*. Persoanele care construiesc o astfel de relație își unesc eforturile pentru un singur scop: a mări șansele de succes ale intervenției.

Conform documentelor internaționale, unul dintre obiectivele majore ale educației incluzive, care se conține și într-un document din Republica Moldova – Strategia „Educație pentru toți”, este: „Asigurarea accesului la educația de bază de calitate pentru toți copiii, în special pentru copiii aflați în situații deosebit de dificile: orfani, copii privați de îngrijire părintească, copii cu deficiențe fizice sau psihice, copii ai străzii, copii din familii social-vulnerabile, copii refugiați, copii aflați în conflict cu legea, copii neglijăți și supuși abuzului etc.”. Din cele expuse reiese că acești copii au nevoie de o altă abordare în sistemul educațional.

În evoluția sa, educația incluzivă a cunoscut numeroase tratări, una dintre ele fiind clasificarea copiilor cu nevoi speciale în 7 categorii distincte. Ulterior, această clasificare/etichetare a fost respinsă, propunându-se o nouă abordare. În virtutea ei, avem copii cu nevoi speciale care se confruntă cu:

- probleme în procesul de cunoaștere și învățare;
- dificultăți în comunicare și interacțiune;
- dificultăți senzoriale și fizice;
- dificultăți sociale, emoționale și comportamentale.

Specialiștii în domeniu își dau bine seama că respectiva clasificare ne permite să abordăm procesul educațional din perspectiva acordării unui suport concret. Dacă un copil – indiferent de dizabilitatea sa – are probleme în procesul de cunoaștere și învățare, atunci îl ajutăm să depășească anume această dificultate; dacă însă el se confruntă cu impedimente de ordin social sau comportamental, atunci ne orientăm efortul spre a-l susține sub acest aspect.

Ce înseamnă o societate incluzivă? Comunitatea e o orchestră imensă în care fiecare îi revine un rol, chiar dacă nu este prima vioară. În popor se zice: „Fiecare își are locul său sub soare”, adică fiecare trebuie să-și găsească rostul în viață, inclusiv persoanele cu dizabilități. Educația incluzivă nu semnifică o favoare făcută unor categorii de copii, ci o oportunitate pentru orice instituție educațională de a-și optimiza activitatea. Abordarea individuală a copiilor duce la eficientizarea demersului educațional, la acel ideal pe care îl avem descris în Legea învățământului. Strategiile didactice însă variază de la caz la caz. Există copii care lucrează foarte bine în grup, dar și copii care lucrează mai bine de sine stătător. Abordarea individuală, diferențiată este un domeniu netatonat pînă la capăt, de aceea urmează să descoperim încă multe nuanțe care ne vor facilita procesul de predare-învățare.

Ce completări, ajustări de ordin legislativ sînt necesare pentru a-i asigura fiecărui copil accesul la educația de calitate, pentru a-i oferi un viitor demn, cu perspective de inserție socială? Important este ca fiecare copil, devenind matur, să-și găsească locul în societate, să nu fie considerat un parazit social, care se întreține din banii statului, ci un membru demn al comunității. Acum un an, un expert din Norvegia mi-a adresat următoarea întrebare: „Încercați să realizați educația incluzivă... Dar ce venituri va avea statul în urma investițiilor făcute în promovarea educației incluzive?”. Într-adevăr, acest proces presupune niște cheltuieli: este nevoie de asistență specializată, de personal competent, de cursuri de formare continuă a cadrelor didactice etc. Mi-a fost greu să răspund atunci. Acum însă știu răspunsul: statul are de cîștigat un cetățean care poate să-și exercite funcția de cetățean.



Tatiana NAGNIBEDA-TVERDOHLEB: Întrebarea expertului din Norvegia a fost, probabil, una provocatoare, pentru că obligația statului este de a-și apăra și promova resursele umane. Or, fiecare copil, de la naștere, este o personalitate.

Am vizitat școlile și grădinițele în care au început să fie încadrați copii cu dizabilități. Mă bucur că s-a reușit și fondarea acestui gimnaziu. Cred că următorul pas ar fi sensibilizarea întregii societăți privind incluziunea copiilor cu nevoi speciale. Vizitarea Centrului „Speranța” de către președintele țării, Vladimir Voronin, ar trebui să constituie un exemplu pentru reprezentanții administrației locale. Mă refer la primar și la viceprimari care ar putea lua cunoștință nemijlocit de activitatea instituției. De asemenea, trebuie propagat conceptul de inserție a copiilor cu CES prin desfășurarea unor conferințe, realizarea unor emisiuni televizate și radio etc. Un factor semnificativ pe care, de altfel, l-am observat și la grădiniță, și la școală, este implicarea adulților. Realizarea Strategiei Naționale „Educație pentru toți” necesită eforturi considerabile nu doar din partea copiilor, ci și a maturilor. Sînt convinsă că veți reuși să depășiți obstacolele de moment datorită perseverenței de care dați dovadă, susținerii celor care înțeleg problema dată. Deși faceți o muncă de pionierat, ați înregistrat deja anumite succese, dacă ținem cont de faptul că, acum cîțiva ani, nu se făcea nimic în domeniul incluziunii.

Anatol DANII: La noi în republică discuțiile la acest capitol au început de la conceptul de *educație integrată*, ca, pe parcurs, să se încetățenească conceptul de *educație incluzivă*. Evident, cea mai bună educație este cea incluzivă. Au existat și înainte cazuri cînd copiii cu cerințe educaționale speciale frecventau clase obișnuite. Aceștia însă erau și, deseori, mai sînt lăsați în umbră. Cu ei nu se lucrează suficient, nu li se acordă atenția cuvenită. De multe ori, ei abandonează școala și nu doar din cauza că nu au ce îmbrăca sau încălța. Problema e alta: cadrul didactic nu cunoaște nevoile, diagnosticul, metodele și procedeele de activitate cu acești copii.

Gimnaziul „Pro Succes” are deja o anumită experiență. Pentru a realiza educația incluzivă în republică, e necesar să implementăm practica de succes de la noi și din alte țări, rezultatele investigațiilor științifice.

Valentina CHICU: Ministerul Educației lucrează asupra perfecționării sistemului de instituții speciale. Care este poziția Ministerului față de educația incluzivă? Se preconizează anumite activități de sprijin, cum se procedează cu educația specială?

Anatol DANII: Atunci cînd ne referim la învățămîntul special, avem în vedere un sistem diferențiat de instituții. A fost elaborată Strategia Națională și Planul Național de acțiuni „Educație pentru toți”, accentul fiind pus pe



organizarea serviciilor de alternativă, pe educația incluzivă în instituțiile generale, pe crearea serviciilor specializate pentru copil, familie și cadre didactice, pe perfecționarea cadrelor, pregătirea lor inițială și continuă etc. În acest sens, organizăm, în colaborare cu diverse organizații internaționale, seminarii pentru manageri, profesori, lucrători medicali. Anul trecut am desfășurat un șir de seminarii cu participarea părinților copiilor cu CES.

Noi facem ceea ce faceți și dvs. și ne confrutăm cu aceleași dificultăți ca și dvs. Trebuie să convingem colectivul instituțiilor de învățămînt asupra modului în care să lucreze. Cu părere de rău, pentru mulți, școala specială este „o școală pentru debili”. Trebuie însă să distingem categoriile de copii cu diferite probleme: avem copii cu deficiențe mentale, dar și copii cu deficiențe locomotorii, de auz, de vîz, cu deficiențe multiple, însă sănătoși mental... Cert este că avem foarte multe de făcut, de schimbat...

Maria PERETEATCU: Următorul pas constă în aprobarea Concepției...

Ceea ce se face în gimnaziu se face cu mult suflet. Aveți un colectiv bine pregătit, receptiv la problemele acestei categorii defavorizate de copii. La Bălți nu avem atîtea posibilități de integrare a copiilor cu CES ca aici, la Chișinău. Cu toate acestea, susținem implementarea educației incluzive în cadrul Programului „Pas cu Pas”, care are o mică experiență în domeniu.



Ceea ce urmează să întreprindem este – conform principiului interdependenței – acceptarea la nivel de minister a Concepției învățământului incluziv, elaborată împreună cu Laboratorul de psihopedagogie al Institutului de Științe ale Educației. Concepția va contribui la schimbarea politicii educaționale din republică. Trebuie să dispunem, de asemenea, de un regulament al școlii incluzive. Ceea ce ați realizat în gimnaziu se datorează unui proiect, care a alocat mijloace financiare pentru a angaja un asistent, pentru a invita un psiholog sau un kinetoterapeut. Politica statului trebuie revizuită, iar sursele financiare trebuie să urmeze persoana.

Problema are mai multe aspecte, unul dintre ele constând în dezinstituționalizarea copiilor. Bineînțeles, o parte dintre elevii cu CES vor rămâne în instituțiile speciale, alții însă vor veni în școlile obișnuite. Dar este oare pregătită școala noastră de masă pentru integrarea lor? Nu, nu este pregătită.

Cunosc foarte bine situația din nordul republicii. În cadrul cursurilor de formare continuă avem posibilitate să discutăm cu manageri școlari, pedagogi, educatori. Pentru mulți dintre ei, incluziunea copiilor cu nevoi speciale în sistemul de învățământ general este o problemă foarte mare, una de acceptare. Deși în școli se efectuează o integrare spontană, nu putem vorbi de un proces. Or, integrarea spontană ține doar de acceptul profesorilor.

Aș vrea să mă refer și la formarea continuă a cadrelor didactice. În 2000, o dispoziție a Ministerului Educației prevedea introducerea în colegiile pedagogice și în universități a unui curs de psihopedagogie specială, care însă nu a fost pus în practică. Universitatea „Alecu Russo” din Bălți a inclus modulul de educație incluzivă (70 de ore) pentru profesorii care vin la cursurile de perfecționare în intenția de a realiza cel puțin un obiectiv – de a-i sensibiliza vizavi de problema dată. De asemenea, de a le oferi anumite strategii și metode de lucru pînă va fi elaborat cadrul legislativ. Incluziunea școlară nu se va produce la nivelul dorit, dacă nu vom avea create în școală condițiile necesare: adaptări arhitecturale, echipe multidisciplinare, cadre bine pregătite.



Aglaida BOLBOCEANU: Vreau să mă refer la aspectele discutate anterior și mă întreb dacă un curs de psihopedagogie specială răspunde necesităților pregătirii cadrelor didactice pentru educația incluzivă?

Am realizat, împreună cu Tatiana Cumatrenco de la Centrul „Speranța”, mai multe cercetări și am constatat că de mare este rezistența în rândul cadrelor didactice față de educația incluzivă. Am elaborat un curriculum care ține cont de respectivele rezistențe și care încearcă să diminueze, să înlăture barierele.

Nu trebuie să facem apel la sărăcie. Câți bani vin în țară într-un an pentru soluționarea problemei în discuție? Vă asigur, foarte mulți. Cred că aceste surse ar acoperi toate cheltuielile necesare pentru realizarea educației incluzive.

În ceea ce privește pregătirea școlii, aș vrea să menționez că Laboratorul nostru, în colaborare cu Gimnaziul „Pro Succes” și Centrul de Zi „Speranța”, a elaborat o variantă a concepției de *educație incluzivă*, acceptată de Consiliul științifico-didactic al institutului, care va fi prezentată ministerului. Vreau să mulțumesc și pe această cale tuturor celor care au contribuit cu propuneri de îmbunătățire a concepției.

Referitor la model. Această concepție poate fi considerată un început de model, însă la elaborarea modelului propriu-zis trebuie să se țină cont de întreaga experiență din republică în domeniul educației incluzive.

Va trece mult timp pînă cînd școala va fi pregătită cu adevărat pentru educația incluzivă. Noi însă nu putem aștepta. Consider că o primă etapă ar trebui să vizeze sensibilizarea societății, implicarea ei prin identificarea de resurse umane și financiare, prin promovarea educației incluzive, prin instruirea cadrelor didactice.

Valentina CHICU: Legea învățământului prevede dreptul la învățătură pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu dizabilități. Poate n-ar trebui să intervenim cu schimbări la nivel de lege, ci să valorificăm fundamentele legislative existente și să acționăm?

Aglaida BOLBOCEANU: Problemele ce țin de Legea învățământului sînt de altă natură. De exemplu, un director de școală nu are dreptul să angajeze nici un specialist în plus, deci nici însoțitor pentru copilul cu nevoi speciale.

Maria PERETEATCU: Într-o clasă pot fi incluși 2-3 copii cu cerințe speciale educative. Acest moment poate fi stipulat în regulamentul școlii incluzive? Oare cadrele didactice care au în clasele lor copii cu CES nu vor fi motivate prin remunerare suplimentară? Ele lucrează cu acești copii într-un mod mai deosebit, le acordă mai multă atenție.

Tatiana NAGNIBEDA-TVERDOHLEB: Sperăm că regulamentul va stipula 20-25 de elevi. Problema cea mai mare este totuși formarea cadrelor didactice. În istoria

învățământului nostru au existat așa-numitele „clase de recuperare”. Un experiment extraordinar. Am avut atunci cadre cu o pregătire specială? Nu! Nu putem vorbi nici de clase de 10-15 elevi hipoacuzi. Adus în sistemul general de învățământ, un copil cu nevoi speciale trebuie să se simtă egal cu ceilalți. E vorba de uniformizare. Specificul constă în desfășurarea unor activități individuale, la anumite etape ale lecției. În rest, el va lucra ca și toți ceilalți.

Maria POVOROZNIUC: Cu 5-7 ani în urmă, visam să avem instituții incluzive, cadre didactice bine pregătite, o atitudine pozitivă față de această categorie de copii. Mă bucur că astăzi am ajuns la această etapă în educația incluzivă.

Instituția incluzivă prevede condiții pentru orice copil cu cerințe educative speciale. Dacă într-un cartier este un copil cu deficiențe auditive sau vizuale, instituția respectivă îi poate asigura condiții pentru studiu.

Sînt de acord că trebuie să începem cu un regulament experimental. Pe parcursul pilotării acestuia vom avea multe întrebări și mai puține răspunsuri, inclusiv în ceea ce privește planul individualizat, diagnosticarea copilului. Dar cel mai important pentru noi toți este prevenirea instituționalizării. Nu trebuie să luptăm cu școlile speciale auxiliare; nu-i putem scoate forțat pe copii de acolo. Trebuie să creăm condițiile necesare pentru cei care vor fi înmatriculați în școlile generale începînd cu anul viitor.

Astăzi în republică avem un învățământ special, învățământ general, învățământ general unde sînt integrați copii cu CES; instituții speciale și, pe lângă ele, un șir de grădinițe generale care au deja în grupe copii cu dizabilități. Comparativ cu acum 10 ani, e un pas înainte. Cu certitudine, nu ne putem opri aici. Următorul pas este instituția incluzivă. Putem oare implementa educația incluzivă în republică? Dacă sîntem cu toții de părere că avansăm, înseamnă că da. Trebuie să înțelegem din start că educația incluzivă nu înseamnă aflarea pur și simplu sub același acoperiș a unui copil cu cerințe educative speciale și a unuia fără probleme. Modele de așa-numită „educație incluzivă” avem de ani de zile, inclusiv la sate. Dacă în localitate nu există școală auxiliară, copilul cu nevoi speciale este școlarizat în una obișnuită, învățînd într-o clasă cu ceilalți copii de seama lui. Putem vorbi, în acest caz, de educație incluzivă? Din punctul meu de vedere, nu. Pentru că acest copil nu beneficiază de anumite servicii, condiții, nu se dezvoltă într-o dinamică pozitivă. Trebuie să conștientizăm că fiecare copil este important. Ceea ce se va întîmpla peste 10 ani, cînd va intra în vigoare și regulamentul cu instrucțiunile de rigoare, cînd pentru toți totul va fi clar, pentru el nu va mai conta. Dacă azi constituim o echipă, să ne gîndim măcar la cîțiva copii, să vedem ce putem face pentru ei. Nu am fost niciodată de părere că trebuie să includem într-un experiment școlile din întreaga republică, pentru



că este imposibil – condițiile fizice, psihologice, materiale în învățământul general diferă de la o instituție la alta.

Sub semnul întrebării sînt și datele statistice. Astăzi nimeni nu ne poate spune exact numărul copiilor care necesită ajutor psihologic, logopedic etc. Primul pas ar fi să efectuăm un sondaj în mun. Chișinău, să identificăm cîți copii avem, în ce instituții sînt amplasați, de ce servicii beneficiază și cum îl putem ajuta pe fiecare în parte.

În paralel, putem experimenta propunerile lansate în Gimnaziul „Pro Succes” – instituție care ar putea promova educația incluzivă și ar putea fi un model pentru școlile din republică. Referitor la acte normative: nu există documente care să interzică unei instituții să primească un copil cu nevoi speciale, motiv pentru care avem în învățământul general preșcolar copii cu sindromul Dawn. În asemenea cazuri e vorba doar de acceptare, ceea ce nu e suficient. Ar fi fost mai bine să existe un serviciu special pentru acest copil, deoarece, în condițiile actuale, dezvoltarea lui este pusă sub semnul întrebării. Nu putem susține că aici e vorba de educație incluzivă. De aceea, vă propun să elaborăm un șir de măsuri urgente care ar putea fi implementate cu eforturi minime. Nu putem schimba legea peste noapte, și nici desființa instituțiile speciale. Dar putem, printr-un model cum e Gimnaziul „Pro Succes”, să demonstrăm necesitatea educației incluzive. Desigur, avem mult de lucru asupra planului individualizat, asupra monitorizării copilului în condițiile școlii incluzive, asupra programului de intervenție multidisciplinară.

Rodica SOLOVEI: Un copil cu nevoi speciale nu vine la școală doar pentru a acumula un set de cunoștințe!

Lucrez de doi-trei ani cu cîțiva copii cu nevoi speciale. Acest fapt îmi permite să fac o comparație. Inițial, în cazul copiilor cu deficiențe, accentul era pus pe dimensiunea didactică. Astăzi însă acțiunile întreprinse de colectivul gimnaziului presupun o deplasare de accent. Demersul este centrat pe dimensiunea psihosocială, pe socializarea respectivilor copii, pe intenția de a le crea o ambianță plăcută. Între instruire și instruire+suflet este o diferență mare. Copilului cu nevoi speciale trebuie să-i placă la

școală, să simtă că este luat în seamă, că părerea lui are valoare, întrucât el nu vine la școală doar pentru a acumula cunoștințe! Cred că această cale trebuie urmată.

Din perspectiva mea de practician, consider că, în primul rând, este nevoie să se producă niște mutații valorice la profesori. Este important să înțelegem cu sufletul că un copil cu deficiențe necesită aceeași grijă din partea noastră ca și semenii lui sănătoși. Mila nu este sentimentul pe care trebuie să-l demonstreze un profesor. Aceste mutații ar conduce la formarea unor atitudini fără etichetări, la convingerea că acești copii sînt copiii noștri.

O altă problemă cu care mă confrunt este lipsa unor suporturi serioase în activitatea de instruire, fundamentate științific. De fiecare dată cînd ies din clasă îmi pun întrebarea: e bine ceea ce am făcut și dacă ceea ce am făcut este tocmai ceea ce trebuia să fac. Sîntem la etapa explorărilor, de aceea nu sînt sigură că efortul meu a fost canalizat în direcția corectă. În acest context, Laboratorul de psihopedagogie școlară și specială al Institutului de Științe ale Educației, Ministerul Educației, Centrul de Zi „Speranța”, Gimnaziul „Pro Succes” trebuie să-și conjuge eforturile pentru ca profesorul să aibă pe masă indicații valoroase. La nivel empiric, intuitiv, poți face multe, dar vine timpul cînd totul trebuie fundamentat pe repere științifice, cînd trebuie să fii sigur că ceea ce faci este bine făcut.

Aș vrea să evoc un caz. La începutul anului de studii, intrînd în clasă, le-am propus copiilor să se ridice în picioare pentru desfășurarea unei activități. L-am văzut pe Nicolae în cărucior abia după ce copiii s-au ridicat în picioare. În acea clipă în mine s-a produs o schimbare. Le-am sugerat copiilor să înceapă cercul de la Nicolae. A fost un gînd salvator, deoarece era să-l fac pe copil să se simtă stînjnit chiar din primele zile de școală.

Realizările Gimnaziului „Pro Succes” constituie un beneficiu din mai multe perspective: și pentru copilul cu nevoi speciale, și pentru copilul fără deficiențe, și pentru profesor. Devenim cu toții mai buni.

Istoria ne-a învățat că unele lucruri care s-au întîmplat *ad-hoc* și-au găsit, în timp, locul, iar cantitatea a trecut în calitate. Cred că va veni timpul cînd vom vorbi și despre calitatea educației incluzive din Republica Moldova.

Ecaterina GOLOVATII: Întotdeauna am fost mînată de dorința ca fiul meu să-și urmeze studiile în școală. Același lucru și-l dorea și Nicolae, care a cerut cu insistență să meargă la școală. La început, am fost prezentă alături de el în postura de părinte, apoi și în cea de pedagog, întrucât am înțeles că doar în calitate de profesor îi voi putea facilita adaptarea.

Nu vroiam doar să-mi integrez copilul într-o clasă; vroiam pentru el o relație sănătoasă cu ceilalți copii. Uneori am procedat intuitiv, alteori am aplicat cunoștințele din pedagogie ca, în final, să zic: „Da, Nicolae face parte dintr-un colectiv, iar între el și copii

sînt niște relații sănătoase”. Acum, diferența dintre Nicolae și elevii din școală constă doar în faptul că se află într-un cărucior.

Cred că nu aș fi reușit acest lucru dacă nu aș fi avut sprijinul colectivului pedagogic. Colegii mi-au permis să experimentez, să fiu asistent, pedagog de susținere acolo unde trebuia să susțin. În prezent aplic experiența acumulată în susținerea celorlalți copii cu CES din școală.

Valentina MORARU: Am ascultat ce au vorbit astăzi specialiștii, practicieni în problema dată și rămîn la convingerea că instruirea continuă a pedagogului rămîne a fi un factor de primă importanță. Orice instituție de învățămînt trebuie să aibă un asistent social care să fie alături de copiii cu dizabilități.

Liliana SIMCOV: O latură a problemei constă în acceptarea copilului de către cadrul didactic, dar există și o altă latură – decizia părinților de a înscrie copilul la școală. Am avut ocazia să discut atît cu părinții, cît și cu cadrele didactice. Am înțeles și poziția unora, și poziția celorlalți. Atunci cînd persoana implicată are cunoștințe despre educația incluzivă, abordează mai ușor copilul cu nevoi speciale. Mulți profesori susțin: „Vreau să ajut acest copil, dar nu știu de la ce să încep. Dacă mă ajutați să pornesc, fac cu drag acest lucru...”.

Realizarea educației incluzive se produce lent și din cauza managerilor care nu sînt deschiși către acest proces, pentru că e o responsabilitate în plus. Chiar dacă profesorul ar accepta, există un obstacol la nivelul ierarhic superior. Dacă realizăm instruirea cadrelor didactice, dacă instituția va fi deschisă către educația incluzivă și se vor face schimbările necesare la nivel legislativ, practicienilor le va fi mai ușor, iar copiii vor avea de cîștigat. Părinții stau la dubii, sînt îngrijorați, pentru că i-au ținut pe copiii lor acasă, au fost ochii, mîna, picioarele lor, iar acum trebuie să-i dea în grija altuia... Trebuie să cîștigăm încrederea părinților.

Nadia CRISTEA: În contextul discuției noastre aș apela la maxima lui F.Savater: „Nimeni nu devine uman, dacă este singur: ne facem umani unii pe alții”. Pentru ca întreaga societate să accepte procesul incluziunii, e nevoie de timp. Inactivismul nostru însă e în defavoarea copiilor cu CES, inclusiv a noastră, și sub nici o formă nu va contribui la calitatea noastră de a fi umani.

Sperăm că statutul de școală experimentală în domeniul incluziunii ne va permite să păstrăm numărul de 20-22 de elevi în clasă, să avem specialiști noi: psihologi, asistenți sociali, asistenți medicali. Cu adevărat avem multiple probleme, dar și siguranța că vom reuși. Revenind la Savater – această izbîndă este necesară copiilor cu CES, dar nu mai puțin și nouă, tuturor.

Consemnare: Nadia CRISTEA



Tamara
CURTESCU-MARINCIUC

Direcția Generală Educație, Tineret și Sport, mun. Chișinău

Un fenomen despre care se știe mai puțin decît se merită

(mituri și realități despre copiii
dotați)

“Dumnezeu a zidit în această lume doar două lucruri pînă la capăt: Biblia și Limba, lăsînd alte lucruri neterminate pe seama științei și artei de a le perfecționa”.

(Grigore Vieru)

În momentul cînd unul din bunii mei colegi, pe care am norocul să-mi fie și superior, mi-a atras atenția asupra tematicii atelierului realizat cu concursul Consiliului Europei la Sèvres, Franța, în perioada 11-15 decembrie 2006 – “Le Droit des enfants intellectuellement précoces (enfants dits surdoués) à une éducation appropriée” – nu eram pregătită să accept ideea unei formări într-un

astfel de domeniu. Nu-mi era străină problematica abordată, or, probabilitatea că este actuală pentru unul dintre cele mai democratice sisteme educaționale din Europa era demnă de a fi luată în serios. Abia cînd am primit invitația oficială, sub care semna ofițerul de legătură națională de la Centrul Internațional de Studii Pedagogice (CIEP), dna Antoinette Zabardi, am înțeles că uneori realitatea merge mai departe decît visul. La Ambasada Franței persoana abilitată mi s-a părut să dea dovadă de o doză exagerată de suspiciune. La Agenția de turism prin care am comandat bilete pentru cursa Chișinău-Paris am aflat, cu doar trei zile înainte de plecare, că rezervarea mea nu este valabilă, deoarece *am fost căutată în tot orașul dar nu am fost de găsit...* Eram atît de dezorientată, încît mi-am revenit doar după ce am descoperit că în avionul agenției Carpatair erau ocupate mai puțin de o pătrime din locuri.



Mi-am rezervat dreptul să identific pe cineva din colegii de zbor care a mai fost la Paris și am făcut, astfel, cunoștință cu Irinuța, medic stagiar la unul din spitalele franceze. M-a ajutat să determin un traseu mai rațional și mai puțin costisitor de la aeroportul *Riossy* pînă la *Pont de Sèvres* și astfel, fără să-mi fac prea multe griji, m-am trezit în trenul rapid cu care urma să ajung la *Gare de Nord*. În vagon eram printre mai mulți negri îmbrăcați ciudat pentru această perioadă a anului (în haine multicolore, cu multe bijuterii și în sandale ce se însciau prea puțin în peisajul cu o ploaie bacoviană rece), hinduși cu turbane enorme, un grup de arabi în haine albe, la fel de zgomotoși ca și negrii. În fața mea, cuminti și tăcuți, cu multe bagaje ședea o pereche de slavi (nici ruși, nici ucraineni, după vorbă) care încercau să afle cum pot ajunge la *College Notre Dame des Oiseaux*. Nu le-a putut explica nimeni, iar încercarea de a consulta împreună harta pe care o aveam de la Irinuța a eșuat, căci am amuțit atunci cînd vagonul a fost inundat de o colindă interpretată de o româncă între două vîrste. Avea fața inteligentă, cu trăsături fine, o voce îngerească, unicul lucru care nu armoniza cu tabloul era mina întinsă: cerșea...

Cînd am ieșit din subterana metroului la *Pont de Sèvres* ploua. Rotilele geamantanului meu se defectaseră, așa că l-am dus pe sus peste Sena, apoi pe *l'Avenue de l'Europe*, pînă am ajuns la CIEP.

Centrul Internațional de Studii Pedagogice a fost creat în 1946 și are drept obiectiv general contribuția la dezvoltarea și cooperarea internațională în educație. Își axează activitățile pe două domenii: a) *limba franceză ca limbă străină și limbile străine în sistemul educațional francez*; b) *inginerie educațională și cooperare internațională*.

Centrul își realizează activitățile în sediul vechii Manufaturi regale de porțelan, propunînd condiții foarte avantajoase de cazare, masă și formare. La intrare, pe una

din mesele de la parter, mi-am găsit ecusonul și programul atelierului (pregătite pentru fiecare stagiar). Persoana de la recepție, fără să-mi ceară vreun act de identitate, mi-a dat *la carte magnetique* cu care aveam acces în camera de hotel și în sala de calculatoare – *la salle Pascal*.

Din program am dedus că stagiul era realizat de *Association Française des Enfants Precoces (AFEP)*, grație energiei, tenacității și insistenței dnei Sophie Côte, *Președintele AFEP*, cu susținerea Consiliului Europei, Programul de formare profesională Pestallozzi. Concomitent la CIEP se derulau activitățile Stagiului „Arta în școală”.

AFEP (Asociația franceză pentru copiii intelectual precoci (dotați, supradotați)), înființată în anul 1993, are 3000 de asociații primare aderente, fiind recunoscută de Ministerul Educației Naționale din Franța. La 26 ianuarie 2002 a organizat, împreună cu *Faculté de Medicine de Paris*, primul congres la care au fost puse în dezbatere probleme ale copiilor dotați: „Cerveau et développement de l'enfant precoce”. Au participat specialiști și cercetători notorii în domeniu: Javier Touron, Universitatea din Navarre, Spania; Axel Kahn, directorul Institutului de genetică moleculară din Cochin; Stanislas Dehaene, INSERM-CEA; Michel Habib, Laboratorul de Neurologie Cognitivă, Universitatea din Marceille; profesorii Jean-Paul Tassin, Michel Duyme, medici, ziariști.

Grupul de formabili din care făceam parte era eterogen atît geografic – după țara de proveniență a fiecărui stagiar (șapte persoane din Franța, cîte trei din Cipru și Belgia și cîte una din Norvegia, Spania, Bulgaria, Croația, Republica Moldova), cît și social: în mare parte, membrii grupului fiind profesori de franceză, psihologi sau educatori în școala primară sau grădiniță. Doar eu și o colegă din Belgia, profesoară de economie – aveam studii similare asupra copiilor dotați: eu activînd din 1993 la CIEED „ICAR” și dînsa avînd o fiică cu IQ-ul mai mare de 120...

Chiar în debutul stagiului am primit o matrice cu trăsăturile distinctive ale unui elev bun și ale unui elev precoci din punct de vedere intelectual, sintetizate și făcute publice de cercetătoarea Janice Syabos în revista „Challenge magazine”:

a) *un elev bun cunoaște răspunsurile, este interesat, atent, are idei bune, lucrează mult, face parte din grupul de frunte („groupe de tête”), învață ușor, are nevoie de a repeta, pentru a înțelege ideile, îi place să comunice cu semenii, este receptiv, realizează sarcinile pentru acasă, absoarbe informația, are tehnică bună, memorizează bine, apreciază prezentările secvenționate, ordonate, este vioi, învață cu plăcere;*

b) *un elev precoci din punct de vedere intelectual formulează permanent întrebări, este foarte curios, se implică mental, psihic, are idei originale, uneori ciudate, învață cu puțin efort, discută detaliile, este*



înaintea grupului de frunte, operează cu contraargumente, știe deja totul, deși repetă puțin, face abstractizări, preferă comunicarea cu adulții, trage concluzii, elaborează proiecte, îi place să învețe, manipulează informația, este inventiv, se complăce în situații complexe, este un contemplator, este critic față de sine.

Am reprodus diferențele identificate pentru a fi expliciti asupra acestui segment de educabili (cineva din grupul de formare califica în finalul stagerii această categorie de elevi drept copii cu probleme de comportament, cu dislexie, cu deficiențe în comunicare cu semenii etc.).

Este adevărat, în cazul când copiii dotați (supradotați) nu beneficiază de condiții ce le-ar permite să-și valorifice aptitudinile, ei pot avea probleme de comportament, dislexie, deficiențe în comunicare cu semenii.

Psihologul Avner Ziv de la Universitatea din Tel Aviv a reprodus grafic dependența dintre nivelul de complexitate al sarcinilor școlare și aptitudinile elevilor (*graficul fluxului optim*). Conform cercetătorului, sarcinile prea simple duc la subdezvoltarea copiilor dotați, nu-i motivează suficient și nu le stimulează interesul, iar în consecință – la nevalorificarea aptitudinilor acestora. Teoria menționată scoate în evidență rolul profesorului în formarea și dezvoltarea copiilor dotați.

Multe din problemele abordate le-am cunoscut în activitățile practice la Centrul „ICAR”, încercând împreună cu profesorii de aici să le formulăm și să propunem soluții. Este adevărat, nu avem printre noi cercetători, psihologi, psihoterapeuți etc. Avem mituri, reieșind din care ne-am construit activitatea mai bine de zece ani. Avem realități, în funcție de care ne-am redresat activitatea, dând naștere la alte mituri și sperând la alte realități. Stagiul de la Sèvres m-a ajutat, pe lângă multe altele, să delimitez clar miturile...

Mitul nr. 1. „Harul lor este înăscut” sau, invers, „Nu există nici un har, este rezultatul muncii lor titanice”. Realitatea este că fiecare se naște dotat biologic cu anumite aptitudini, motivația și munca asiduă în vederea punerii lor în valoare fiind rezultatul acestora și nu cauza.

Mitul nr. 2. „Acești copii au capacități intelectuale globale și sînt dotați în toate domeniile școlare”. Realitatea este că, pe măsură ce timpul trece, respectivii copii se manifestă tot mai mult într-un anumit domeniu academic și pot avea dificultăți în altul.

Mitul nr. 3. „Copiii dotați au suficiente resurse sau capacități intelectuale și de personalitate încît se pot dezvolta (realiza) în mod autonom”. Cercetările arată, dimpotrivă, că ei au nevoie de un ajutor adecvat și de activități stimulatorii. În concluzie, un talent care nu este descoperit și cultivat la timp se pierde iremediabil.

Mitul nr. 4. „Supradotații nu sînt decît rodul unor suprainvestiții părintești”. De fapt, acești copii „lansează” mesaje despre nevoile și interesele lor, meritul părinților fiind de a le percepe și a-i ajuta să-și afle domeniul în care își pot valoriza potențialul.

Mitul nr. 5. „Copiii supradotați devin adulți excepționali, creativi, de succes”.

Mitul nr. 6. „Dotații care trăiesc într-un mediu socio-economic mai bun sînt avantajați în manifestarea lor”.

Mitul nr. 7. „Este o eroare a elabora planuri și programe speciale pentru dotați și supradotați”. Fiecare copil își poate dezvolta potențialul ținînd cont de capacitățile, trăsăturile individuale și de faptul că este personalitate unică. Or, dacă copiii cu deficiențe beneficiază de programe recuperatorii speciale, de ce ar fi o eroare programele speciale pentru dotați și supradotați?!...

Mitul nr. 8. „A diferenția formarea copiilor dotați înseamnă a-i discrimina pe ceilalți, a crea o elită care, în timp, va face tot mai pronunțate discrepanțele și așa vizibile”. „Elaborarea și utilizarea programelor pentru supradotați vine în contradicție cu principiul egalității șanselor”. Total greșit, întrucît fiecare individ trebuie să beneficieze de condiții de formare care, în evoluția sa ca personalitate, să țină cont de nevoile personale. A nu se confunda egalitarismul cu șansele egale, echitabile.

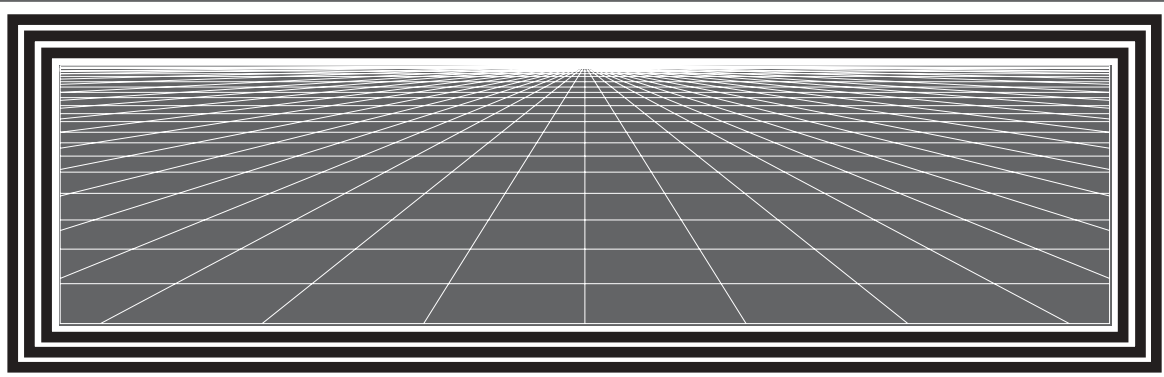
Am venit de la Paris cu mai multe întrebări decît am plecat încolo...

Mi-am amintit despre unul din dezideratele (declarat!) ale reformei curriculare: „De la un învățămînt pentru toți la unul pentru fiecare!” care m-a bucurat în acele timpuri de început: încă un mit – cele mizate vor deveni obligatoriu realitate (de fapt, *au șanse...*).

M-am gîndit că societatea noastră are astăzi mai mult ca oricînd nevoie de *copii dotați*. Miza e mare, căci, vorbind despre ei, vorbim despre *șansa de a avea un viitor prosper. O țară care nu ia în considerație acest lucru pierde o resursă socială formidabilă. Pierde irecuperabil*.

Am înțeles că ceea ce facem noi la Centrul „ICAR” are alt nume decît formarea copiilor cu abilități matematice. De fapt, *noi contribuim, într-o măsură mai mică sau mai mare, la formarea personalității copilului, îl ajutăm să descopere, să accepte și să ia în serios această personalitate*.

Am validat multe componente ale activității noastre și am ajuns la concluzia că, cu regret, *efortul nu întotdeauna este justificat*. Sîntem o țară bogată în talente, dar merită oare să facem risipă de ele?! Căci, se știe, *ceea ce ne scapă se pierde, ceea ce se caută POATE FI GĂSIT*. Mit sau realitate?!...



EX CATHEDRA



Svetlana RUSNAC

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Dificultăți de formare a conceptului de sine în condițiile dizabilității fizice

Dizabilitatea fizică ca fenomen social. În cadrul mai multor calcule demografic-statistice – recensăminte, anchete, sisteme de înregistrare administrative, ținându-se cont de realitățile social-culturale și economice care stabilesc conținutul fenomenului „handicap”, „deficiență”, „infirmitate”, „dizabilitate”, s-a constatat că procentajul persoanelor dezavantajate din cauza unei incapacități de natură fizică sau psihică variază de la 2% la 20% din populația totală. Organizația Mondială a Sănătății operează cu cifra de 10% (L. Manea, p. 281).

Proporțiile acestui fenomen și situația în care se află persoanele afectate solicită de la psihologi, pedagogi, asistenți sociali o pregătire specială și cunoașterea diverselor aspecte ale activității de protecție, reabilitare, creare a unui cadru de viață adecvat în scopul asigurării egalității șanselor. Handicapul, deficiența este o incapacitate suportată personal, dar și un mod de organizare a atitudinilor sociale. Persoanele dezavantajate din cauza unei imposibilități de natură motrică, senzorială, intelectuală trăiesc nu doar limitele capacităților proprii, ci și efectele unor bariere instituite social. Politicile sociale contemporane optează pentru respingerea etichetărilor și restricțiilor abuzive, astfel renunțându-se tot mai mult la perceperea handicapului prin prisma incapacităților și adoptându-se tratarea în cheia posibilităților restante. În acest scop se solicită crearea unor condiții speciale, modificarea reprezentării sociale a handicapului, sporirea gradului de autonomie a persoanelor cu anumite

deficiențe (prin acțiuni de amenajare a habitatului) și de formare a capacității de autoapreciere și utilizare rațională a resurselor individuale.

În contextul adaptării sociale a persoanelor cu deficiențe, în special de natură fizică, prezintă importanță modul de autoapreciere, de autoconștientizare a acestora. Folosind rezultatele unei cercetări, efectuate în cadrul tezei de master (N. Boicenco), în articolul de față vom analiza modul în care activitatea de recuperare socială poate contribui la sporirea autonomiei persoanelor marcate de deficiențe fizice.

Conceptul de sine – o condiție a integrării sociale.

Psihicul uman, care constituie un rezultat al activității și adaptării sistemului nervos la solicitările de diversă natură și proveniență, asigură orientarea omului în mediul problematic, adaptarea la situațiile complexe de viață. În condiții de blocare, deficiență, dificultate a unor funcții psihice se manifestă proprietatea activității nervoase de a utiliza în scop de echilibrare alte rezerve potrivite. Fenomenul dat, numit compensare, prezintă capacitatea, uneori uluitoare, de depistare a resurselor biologice, psihice și sociale, pertinente situației de deficit. Astfel, persoanele caracterizate de deficiențe de vâz demonstrează capacități tactice, kinestezice, olfactive etc. sporite; statura joasă provoacă (mai ales bărbaților) o stare de spirit marcată de activism și inițiativă. Drept exemplu clasic servește cazul lui Demostene care, având deficiențe de vorbire, a devenit un mare orator. Deficiențele fizice suscită un efort compensatoriu atât biologic, cât și social. În cazul efortului social are loc o reevaluare a concepției de sine, prin care sînt revizuite autocunoașterea și autoaprecierea.

Problema autocunoașterii și autoevaluării se prezintă ca centrală în “psihologia naivă”. De la cea mai fragedă vîrstă omul își adresează întrebări despre esența,

imaginea, potențele sale. Cine sînt eu? Cum mă pot manifesta? Care sînt aprecierile oferite conduitei mele de către cei din jur? Cum ar trebui să mă comport, pentru a fi evaluat pozitiv și acceptat de mediul în care mă aflu? Cu aceste și multe alte întrebări omul se confruntă zi de zi, probînd răspunsurile în fața a două “oglinzi”: una interioară, ținînd de propriile gînduri și cunoștințe, și alta exterioară, socială, care reflectă imaginile prin prisma valorilor și normelor general acceptate, a modelelor elaborate colectiv și diseminate în scopul unei existențe armonioase. Astfel se formează o gamă vastă de opinii despre sine, care vin din autoobservări și receptări ale informației livrate din afară.

De fapt, ar fi simplist a defini conceptul de sine doar ca o cunoaștere și apreciere a potențialului individual. Ca formațiune psihosocială, conceptul de sine îndeplinește mai multe funcții – care nu se limitează doar la autocunoaștere și autoapreciere, ci contribuie la formarea și împărtășirea unor atitudini în raport cu sinele, la autocontrolul și monitorizarea propriilor conduite – și este constituit din trei componente de bază: cognitivă, afectivă și conativă (comportamentală).

Conceptul de sine¹ se formează, se modifică și se fortifică ca reacție subiectivă la stimulii din cadrul raporturilor sociale. G. Mead afirma că “Eul psihologic este reacția organismului la atitudinile celorlalți; Eul social este ansamblul organizat de atitudini ale celorlalți pe care ni le asumăm. Atitudinile celorlalți constituie Eul social organizat, la care reacționăm ca Eu psihologic” (W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny, p. 38). Așadar, conceptul de sine înglobează interacțiunea celor două Euri. De fapt, deși aprecierea subiectivă se realizează în conformitate cu evaluarea efectuată de alții, această evaluare nu este identică cu imaginea subiectului. Reprezentările de sine iau forma unor simboluri, frecvent lingvistice, sînt determinate cultural, depind de statutul social al individului și se manifestă în cadrul exercitării diverselor roluri convenționale. Astfel, conceptul de sine exprimă și calitatea relațiilor cu ambianța, inclusiv cu mediul social. Cele trei părți componente – cognitivă, afectivă și comportamentală – se prezintă ca un rezultat al experiențelor relaționale și un patrimoniu atitudinal.

Componenta cognitivă a conceptului de sine reflectă activitatea organicistă a omului, constituind scheme corporale (V. Stolin); psihologice – cu referință la capacități, însușiri, motive; sociale – locul pe parcursul experienței relaționale, care suportă autoaprecieri și comparații, implicînd procesele psihice – senzațiile, percepția, reprezentările, memoria, gîndirea și imaginația. Informația despre sine este selectată și ordonată în procesul ontogenezei, oglindind calitatea interacțiunilor

cu mediul natural și social. R. Berns a reliefat atît caracterul duplicitar, cît și integralitatea conceptului de sine. Prezentînd o structură globală, unitară, conceptul de sine este de proveniență dublă: pe de o parte, sinele subiectiv, iar pe de alta, sinele obiectiv, empiric, al cunoașterii, care are patru aspecte: spiritual, material, social și corporal (somatic).

Cele patru aspecte ale cunoașterii sinelui se formează treptat și se manifestă cu intensitate diferită la diverse etape ale vieții omului. De exemplu, conceptul de sine corporal (definit în literatură și cu noțiunea *image de sine corporală*) este un obiect al atenției la vîrsta adolescenței. Cercetătorii menționează importanța sporită a funcționalității motrice pentru formarea conceptului de sine la această vîrstă (N. I. Sardjelveladze). Conceptul de sine somatic se manifestă ca un factor al autocontrolului, determină comportamentele și întreaga strategie de viață. În cadrul unei cercetări experimentale s-a stabilit că rezultatele raportării propriilor capacități instrumentale la sarcină influențează motivația nu doar în cazul dat, dar și pentru alte activități. Mai mult ca atît, conceptul de sine corporal influențează sinele social și psihologic. După V. Stolin, persoana judecă despre calitățile pe care le posedă în contextul activității, corelînd propriile aptitudini cu dificultatea sarcinii.

Astfel, conceptul de sine se prezintă ca o parte a cunoașterii, care se implică în situațiile sociale pentru a trata informația și a asigura anumite scheme ale răspunsurilor comportamentale. Fiecare individ posedă un ansamblu de imagini flexibile ale sinelui, care se unesc într-un concept structurat, definit și stabil. Componentele lui îndeplinesc mai multe funcții:

- de cunoaștere de sine și de alții;
- de proiectare a unor perspective în raport cu sinele;
- de formare a atitudinilor subiective față de sine și de alții;
- de dirijare a comportamentelor;
- de apreciere a situațiilor și stabilire a modelelor în conduitele interpersonale etc.

În orientarea cognitivă, în scopul definirii modului de organizare a informației se utilizează noțiunea de *schemă* – unitate cognitivă care servește drept model pentru explicarea fenomenului psihosocial. Conceptul de sine este un sistem de scheme cognitive, achiziționate în procesul autoobservării și servind la autoestimarea și organizarea comportamentului; cea mai extinsă și mai elaborată structură în memoria umană, un nod în rețeaua acesteia, conținînd informații despre cele mai importante trăsături de personalitate și aflat în conexiune cu alte noduri ce livrează senzori și categorii.

Modelul cognitivist al Eului include o cunoaștere

¹ În psihologia socială întîlnim mai multe definiții echivalente termenului *concept de sine* (P. Iluț): *Eu* în paradigma americană, *identitate* – în cea europeană.

declarativă – cu referință la natura lumii fizice și sociale, și alta procedurală – vizînd maniera în care se utilizează cognițiile declarative. Trăsăturile structurale ale personalității se referă la subiectul cunoașterii declarative, cele dinamice – la subiectul cunoașterii procedurale. Acest model cognitiv al Eului a fost ulterior respins, fiind înlocuit de altele, mai simple și mai explicite. Printre cele mai populare este tratarea funcționării Eului ca prototip cognitiv “ce conține un apanaj de trăsături pe care persoana le percepe ca descriînd-o” (T. Rogers, apud Ș. Boncu, p. 137). Explicînd funcționarea Eului-prototip, T. Rogers a distins termeni generali – cu referință la trăsăturile de personalitate, și specifici – caracterizînd comportamentul determinat de situațiile sociale și dependent de acestea. Autoatribuirea de trăsături și alegerea de modele de comportament se va realiza, în opinia cognitiștiștilor, în conformitate cu Eurile-prototip, prin compararea cu conceptul despre sine.

Componenta cognitivă a conceptului de sine, importantă pentru autocunoaștere, raportează sinele real la cel social și ideal, formează un Eu de perspectivă care ordonează planurile și intențiile pentru viitor. Autocunoașterea implică autoaprecierea, deoarece identificarea unor calități și aptitudini personale determină evaluarea lor în situații concrete. Autoaprecierea condiționează atitudini față de sine care se prezintă ca elemente ale funcției afective a conceptului de sine. În cercetările psihologice contemporane această componentă este frecvent examinată, descriîndu-se stima de sine (*self-esteem*) – evaluarea afectivă globală a propriei persoane și atitudinile față de sine – evaluarea afectivă în situații specifice a propriei persoane (O. Lungu, p. 92). Calitatea emoțiilor trăite în raport cu sinele se manifestă și în relațiile cu alții, se transferă din cadrul intrapsihic în cel interpersonal și, invers, caracterul relațiilor sociale se reflectă în conceptul de sine, cu deosebire în formă de stări afective.

Componenta comportamentală prezintă acțiunile în raport cu sine: asertivitatea, autoacceptarea sau culpabilizarea, autoumilierea. În psihologia contemporană această componentă este definită cu noțiunea de *eficiența sinelui* – *self-efficacy*. Acțiunile persoanei în raport cu sine și cu alții au, în acest context, un caracter apreciativ, înglobînd autocunoașterea (componenta cognitivă) și autoaprecierea (componenta afectivă).

În conținutul conceptului de sine distingem trei aspecte (T. Shybutany, p. 187-208):

- 1) fundamentarea biologică;
- 2) manifestarea comportamentală;
- 3) compararea socială.

Primul se referă la raportul obiectiv al organizării somatice, percepute ca individuală, constituită din imagini subiective despre activitatea organică, calitățile fizice, aspectele exteriorului, particularitățile antropo-

logice, etnice, sociale, profesionale, de sex, vîrstă etc. și ambianța socială. Aceste imagini (reflectate în categorii convenționale) se formează pe parcursul vieții, prin compararea socială, în anumite segmente temporal-spațiale și în contexte simbolice culturale. Comportamentul – sau modul de a acționa în raport cu anumiți stimuli – se prezintă ca o personificare subiectiv-obiectivă a activității individuale, în care omul este agent al acțiunilor externe raportate la sine. Conceptul de sine se manifestă în orientările caracteristice constante față de sine și față de obiectele din ambianță. Personificarea acțiunilor ține de imaginea de sine subiectiv elaborată în baza aprecierii organizării biologice și a experienței individuale anterioare. Totodată, în diverse situații și medii sociale același individ poate da dovadă de manifestări comportamentale diferite, integrate în anumite scheme. Anume analiza acestor scheme explică integritatea sau fragmentarea comportamentală, alegerea unor modele adecvate sau dictate de cunoștințe eronate.

Trei aspecte ale conceptului de sine evidențiază și Sh. N. Chartishvily: biologic, psihologic și social. Aspectul biologic include cunoașterea și atitudinile față de aspectul exterior și organizarea anatomică, de rînd cu autoaprecierea aptitudinilor motrice și funcțional-fiziologice. Aspectul psihologic se referă la: atitudinile față de calitățile senzorio-motorii și funcționalitatea instrumentală; autoaprecierea potențialului intelectual; evaluarea particularităților afective și volitive; autoperceperea în calitate de individualitate. Aspectul social relevă poziția statutară, metapercepția socială (cum sînt perceput și evaluat de alții), apartenența culturală, potențialul valoric.

După cum menționează Petru Iluț, concepția de sine constituie un “subsistem uman responsabil de orientarea acțiunilor noastre complexe și de evaluarea integralității persoanei în lume, în general, și în cea socială, în special” (P. Iluț, p. 36). Geneza acestui subsistem se axează “pe trei coordonate principale:

- de la biologic-inconștient la reflexiv-intențional;
- de la comportamente ce stau sub incidența directă și imediată a recompensei și pedepsei la morala autonomă bazată pe principii axiologice;
- de la *feedback*-ul relațiilor interpersonale la factori macrosociali, în ultimul timp tot mai mult de natură global-planetară, care au determinații profunde asupra gîndurilor și conduitelor noastre cotidiene și, prin urmare, asupra proceselor de identificare și de reconstrucție a sinelui” (P. Iluț, p. 37).

Conceptul de sine îndeplinește un șir de funcții. Sinele reflectă calitățile fizice, psihologice și sociale, servind la etapele ontogenetice timpurii ca factor al dezvoltării și autocunoașterii (J. Lacan). Conceptul de sine contribuie la autoexprimare și autorealizare (A. H. Maslow), la

menținerea stării de echilibru psihic, congruență (T. Rogers), la autocontrol și automonitorizare, implică mecanisme de apărare psihologică, dirijează comunicarea socială.

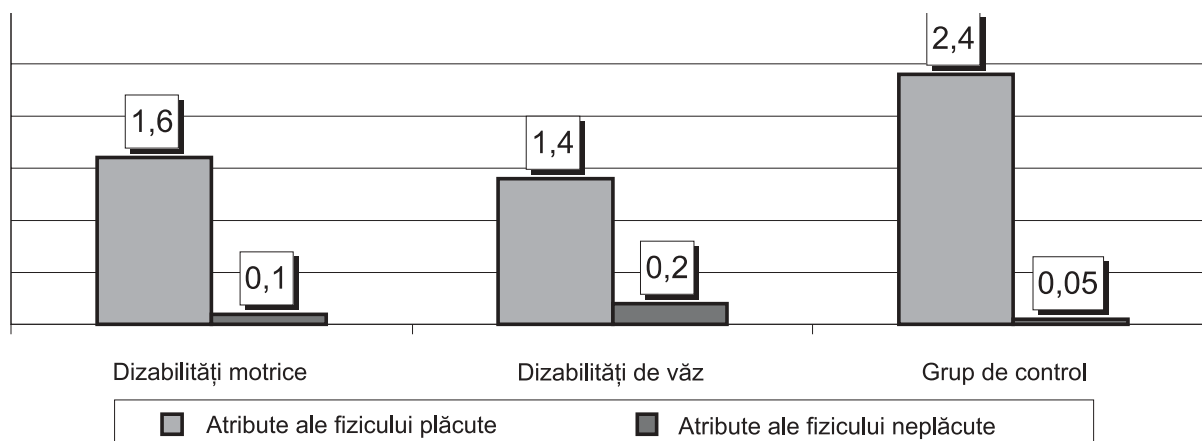
Particularități ale conceptului de sine la persoanele cu dizabilități fizice. În cadrul cercetării menționate mai sus și într-un studiu suplimentar s-a urmărit identificarea particularităților conceptului de sine al tinerilor cu dizabilități fizice (motrice și de vâz), prin comparare cu cel al tinerilor fără dizabilități, impactul lor asupra acceptării de sine și inserției sociale. La cercetare au participat câte 17 tineri cu dizabilități motrice, de vâz (grupul experimental) și fără dizabilități, ultimii în calitate de grup de control. Tinerii au fost selectați din mediul universitar sau al organizațiilor neguvernamentale pentru persoanele cu dizabilități fizice. Cercetarea este relevantă pentru indivizii cu un nivel înalt al capacităților intelectuale, încadrate în viața socială.

Scopul a fost determinat de necesitatea de autoconștientizare de către persoanele cu dizabilități a

capacităților reale, fapt care conduce la sporirea autonomiei, la utilizarea eficientă a resurselor disponibile. Au fost aplicate un șir de metode: testul TST („Cine sînt eu”), elaborat de M. H. Kuhn și T. S. McPartland, testul metric Dembo-Rubinstein (în varianta Prihojan), testul proiectiv „Desenul omului”, metoda de diagnosticare a adaptării social-psihologice, elaborată de T. Rogers și R. Dimond, metode de comparare și corelare statistică a datelor (Mann-Whitney, Spearman).

Prin aplicarea testului „Cine sînt eu” s-a stabilit că tinerii cu dizabilități motrice și-au atribuit în medie câte 1,6 calități pozitive ale exteriorului, cei cu dizabilități de vâz – 1,4 calități, frecvența maximă pentru grupul experimental constituind 5 calități (la 1 persoană), în comparație cu grupul de control la care s-au constatat 2,4 calități, 4 persoane atribuindu-și câte 5 calități. Persoanele cu dizabilități au identificat trăsături negative ale fizicului mai frecvent decît tinerii din grupul de control: în medie 0,15 – pentru lotul experimental și 0,05 – pentru lotul de control (Fig. 1).

Figura 1



Prin calcul statistic s-a demonstrat că nu există o diferență semnificativă între portrete, atât la frecvența calităților plăcute ($p=0,216$; 0, 104), cît și a celor negative ($p=0,966$; 0, 814). Handicapul, în așa mod, nu se manifestă ca un factor important în acceptarea sinelui corporal.

De asemenea, a fost cercetată și capacitatea de autoprezentare și autocunoaștere, ca elemente semnificative ale concepției de sine. S-a constatat că subiecții din cele două grupuri experimentale:

- 18% (6 persoane) – și-au atribuit 9-17 caracteristici, ceea ce denotă dificultăți de autoapreciere;
- 75% (26 persoane) – și-au atribuit 18-20 caracteristici, ceea ce presupune un nivel înalt al autoprezentării;
- 6% (2 persoane) – și-au atribuit mai mult de 20 de caracteristici, ceea ce denotă o atenție exagerată

față de propria identitate și tendințe de compensare puternice.

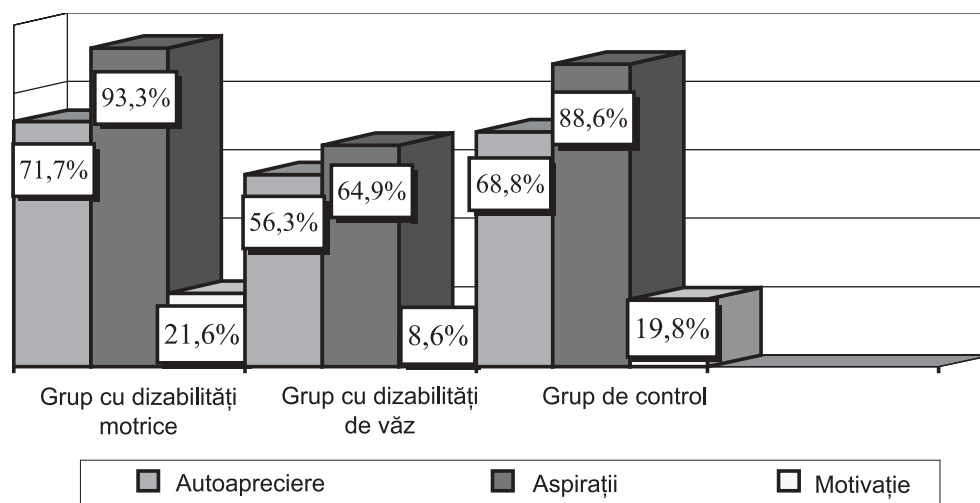
Analizînd datele obținute în cadrul grupului de control, s-au identificat următoarele aspecte:

- 6% (1 persoană) – și-a atribuit 10 calități;
- 94 % (16 persoane) – și-au atribuit 20 de calități.

Se poate afirma, astfel, că în calitatea autoprezentării se manifestă anumite diferențe, ele fiind determinate, pe de o parte, de limitele pe care le generează handicapul în comunicarea cu mediul, iar, pe de alta, de o autoevaluare inadecvată, producătoare de stări de neliniște în raport cu imaginea de sine.

Prin aplicarea **testului metric Dembo-Rubinstein** s-a ținut identificarea autoaprecierilor și aspirațiilor spre dezvoltare a sinelui la subiecții cu și fără dizabilități. Analiza datelor obținute prin testare a oferit următoarea informație (Fig. 2).

Figura 2



Menționăm un nivel înalt al autoaprecierii la subiecții din grupul experimental cu deficiențe motrice și din cel de control, pe când tinerii cu deficiențe de vâz se subestimează. Tinerii din toate trei grupuri au un nivel al aspirațiilor înalt, doar că în cazul persoanelor cu dizabilități motrice se remarcă aspirații exagerat de înalte: percepere inadecvată a situației și dificultăți de raportare a propriilor capacități la dificultatea sarcinii. În rezultat, motivația spre dezvoltare în grupul tinerilor cu dizabilități motrice și în cel de control este foarte înaltă, denotând solicitări intense față de sine. Motivația dezvoltării la tinerii din grupul cu dizabilități de vâz este joasă. Prin corelarea datelor s-a stabilit un raport pozitiv înalt între aspirații și motivația dezvoltării la tinerii din primul grup experimental și din grupul de control, moment care, din nou, confirmă manifestarea puternică a tendințelor de compensare. Deoarece eșantionul de control a fost selectat din rîndul studenților, rezultatele sînt asemănătoare, primul grup compensînd deficiența fizică, cel de-al doilea fiind angajat într-o competiție socială dictată de condițiile actuale de concurență. Aceste date indică asupra incapacității de autoevaluare adecvată, care se referă la componenta afectivă a conceptului de sine. În cazul grupului cu deficiențe de vâz în raport pozitiv se află autoaprecierea și aspirația de a se dezvolta, dar ambele tendințe nu corelează cu motivația dezvoltării, informație ce relevă dificultăți de formare a componentei comportamentale a concepției de sine.

Metoda „Desenul omului” a fost utilizată în scopul analizei modalităților de autopercepție a imaginii corporale. Analizînd datele obținute la testul proiectiv, s-a stabilit că 40% (7 persoane) din grupul tinerilor cu handicap motoriu, 11,8% (2 persoane) – handicap de vîz² și 46% (8 persoane) din grupul de control au prezentat o

imagine corporală integră. 54% (9 persoane) din tinerii cu deficiențe motorii prezintă o imagine corporală incompletă: lipsa gîtului – 6% (1 persoană); prezența doar a capului/feței – 6% (1 persoană); picioarele slab conturate – 6% (1 persoană); mîinile și picioarele slab conturate – 18% (3 persoane); prezentarea doar a jumătății de sus a corpului – 6% (1 persoană); corpul slab conturat – 18% (3 persoane), dar nu din cauza dizabilității, pentru că s-a ținut cont de capacitățile reale ale fiecărui subiect. Două persoane au desenat omul într-un scaun cu roțile.

Tinerii cu deficiențe de vîz în cele mai frecvente cazuri (47,1% – 8 persoane) au executat în desene doar imaginea capului, în unul – cu ochii închiși, în două – ochii sînt reprezentați fără pupile.

La subiecții grupului de control s-au evidențiat următoarele aspecte: lipsa tălpilor – 6% (1 persoană); liniile corpului slab conturate – 6% (1 persoană); mîinile slab conturate – 18% (3 persoane); mîinile și picioarele slab conturate – 24% (4 persoane). Se poate afirma, astfel, că atît în cazul subiecților cu dizabilități, cît și în al celor fără dizabilități există asemănări vădite ce se referă la dificultăți de percepție completă a corpului, iar integritatea imaginii corporale nu este doar o problemă a domeniului dizabilității.

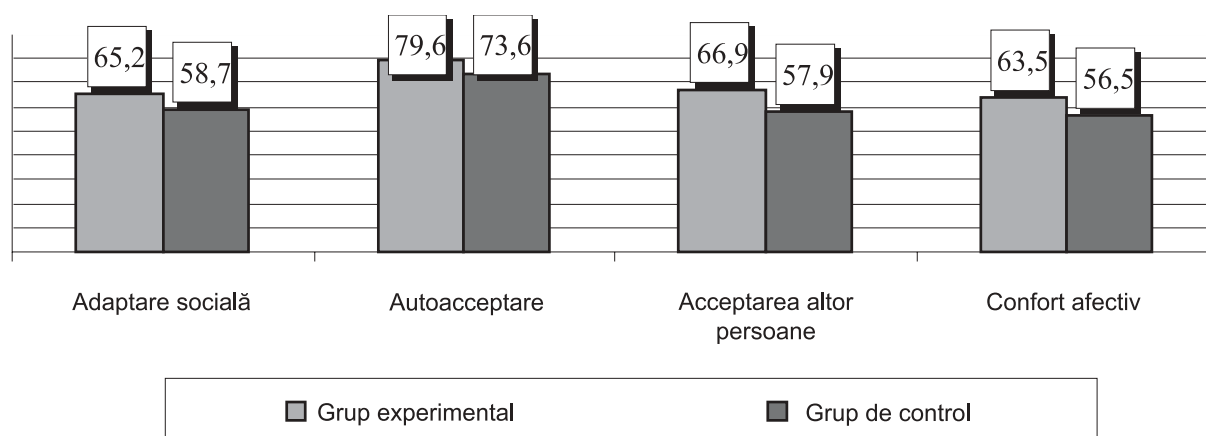
Totuși, dacă ținem cont de frecvența sporită a executării în desenele tinerilor cu dizabilități doar a capului, se poate concluziona despre importanța rațiunii, a capacităților intelectuale, moment care indică asupra selectării unor modele de viață în scopul integrării.

Prin intermediul **metodei de diagnosticare a adaptării social-psihologice** au fost cercetate capacitățile de autoacceptare, acceptare a celorlalți și confort afectiv (Fig. 3). Datele au demonstrat că tinerii cu dizabilități atestă un scor mai înalt decît cei fără dizabilități. Probabil,

² Din cadrul acestui grup au realizat testul doar persoanele cu deficiențe parțiale de vîz – 10 respondenți.

și în cazul dat se manifestă puternic tendințele de compensare. Prin compararea statistică a rezultatelor s-au identificat diferențe semnificative în calitatea acceptării altor persoane ($p=0,09$). Acceptarea altor persoane este o modalitate de realizare a confortului afectiv, a adaptării. Această idee a fost controlată și prin corelarea statistică a datelor, înregistrându-se un raport pozitiv înalt între starea de confort afectiv și capacitatea de adaptare socială, adaptarea socială și acceptarea de alții ($p<0,001$). Acceptarea de sine nu este dependentă de ceilalți parametri ai adaptării psihosociale. Se poate constata că, pentru a menține un concept de sine favorabil, acești tineri nu recurg la comparare socială, ci la recunoașterea superiorității altor persoane, condiție ce poate deveni sursă a unei stări de disonanță cognitiv-afectivă. Pe de altă parte, după cum s-a remarcat în cadrul mai multor cercetări experimentale, supraevaluarea sinelui și subevaluarea altora constituie un indiciu al dezadaptării sociale (D. G. Myers, p. 91). În cadrul grupului de control în raport pozitiv se află toți indicatorii, datele demonstrând o capacitate de adaptare psihosocială mai înaltă.

Figura 3



Aprecieri corectă a propriilor aptitudini și posibilități contribuie la monitorizarea efortului și pronosticarea corectă a rezultatelor activității. În cadrul cercetării prezentate s-a constatat că tinerii cu dizabilități fizice recurg la strategii de ameliorare a concepției de sine, încercând să depășească stigmatizarea socială. În acest scop sînt ignorate dezavantajele și scoase în evidență avantajele situației, momente care conduc la consum energetic și implicarea unor eforturi personale destul de semnificative. Ambianța existentă mai menține încă un șir de bariere care amplasează persoana cu handicap în limitele anormalității: începînd cu organizarea habitatului (condiții de utilizare a transportului public, de deplasare în general, de orientare etc.) pînă la perceperea și evaluarea socială a persoanelor cu dizabilități prin prisma incapacității și ineficienței. Însă se fac eforturi de adaptare psihosocială a persoanelor dezavantajate, rezultatele lor fiind evidente. Un pas ulterior în politicile sociale destinate persoanelor cu dizabilități constă în schimbarea imaginii sociale a handicapului. Handicapul se referă doar la anumite potențe, afectează doar anumite funcții. Prin depistarea aptitudinilor speciale, a potențialului individual al fiecărei persoane dezavantajate din cauza unei deficiențe, formarea unei concepții de sine adecvate realității, implicarea în activități în măsura posibilităților poate fi limitată și chiar exclusă conștiința de inferioritate. În aceste acțiuni își găsesc locul și psihologii, care urmează

prin servicii de asistență și consiliere, începînd de la cea mai fragedă vîrstă, să-i formeze și să-i dezvolte persoanei cu handicap capacitatea de autoprezentare și auto-evaluare, de identificare a resurselor în vederea sporirii stimei de sine, creării unei imagini de sine pozitive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boicenco, N., *Imaginea corporală și acceptarea de sine la persoanele cu dizabilități fizice*. Teză de master. Coord. S. Rusnac, Chișinău, 2006.
2. Boncu, Ș., *Eul în cogniția socială*, în *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, coord. A. Neculau, Editura Polirom, Iași, 1996.
3. Doise, W., Deschamps, J.-C., Mugny, G., *Psihologie socială experimentală*, Editura Polirom, Iași, 1996.
4. Iluț, P., *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*, Editura Polirom, Iași, 2001.
5. Lacan, J. *Ecrits*, Editura Seuil, Paris, 1966.
6. Lungu, O., *Eul în cogniția socială*, în *Manual de psihologie socială*. Coord. A. Neculau, Editura Polirom, Iași, 2003.
7. Manea, L., *Dicționar de sociologie*, Editura Babel, București, 1993.
8. Maslow, A. H., *Notes on Being Psychology*. In: *Readings in Humanistic Psychology* (Ed. by A. Sutich and M. A. Vich). Free Press, N. Y., 1969, pp. 51-80.

9. Myers, D. G., *Social Psychology*, McGraw INC, New-York, 2000.
10. Rogers, T., *Client-Centered Therapy. Its Current Practice, Implications and Theory*. Houghton Mifflin Company, Boston, 1965.
11. Бернс, Р., *Развитие Я-концепции и воспитание*. Изд-во «Прогресс», Москва, 1986.
12. Сарджвеладзе, Н. И., *Личность и ее взаимодействие с социальной средой*. Изд-во «Мецниереба», Тбилиси, 1989.
13. Столин, В. В., *Самосознание личности*, Изд-во МГУ, Москва, 1983.
14. Чхартишвили, Ш. Н., *Установка и сознание*. Изд-во Мецниереба, Тбилиси, 1975.
15. Шибутани, Т., *Социальная психология*, Изд-во «Феникс», Москва, 1999.

Recenzenți:

prof. univ. dr. hab. Igor RACU
conf. univ., dr. Mihai ȘLEAHTIȚCHI



Viorica ANDRIȚCHI

Institutul de Științe ale Educației

Formarea capacităților de autoeducație a personalității la diferite etape de vîrstă

oameni, copiii achiziționînd strategii pentru a-și analiza experiențele cu lumea externă.

În momentul în care începe să frecventeze școala, copilul posedă deja un complex de atitudini, trăiri, valori, motivații și deprinderi. Acestea vor determina, în mare măsură, progresul pe care îl va înregistra copilul în școală, susține R. Dave.

Dezvoltarea timpurie implică formarea deprinderilor de învățare, comportamentul social etc. În acest context, S.J. Egleston și K.A. Rôman evidențiază următoarele trăsături definitorii ale autoeducației preșcolare:

- dezvoltarea limbajului, care permite dobîndirea autoorientării și reducerea dependenței față de alții;
- însușirea primelor experiențe în asimilarea valorilor;
- dezvoltarea capacităților de rezolvare a diferitelor probleme, deprindere necesară pentru a realiza învățarea autodirijată și independentă;
- cultivarea capacității de autoexprimare verbală prin diverse activități (apud 5, p. 249).

La această vîrstă rolul hotărîtor în formarea și dezvoltarea respectivelor caracteristici, în special a încrederii în sine, îl au părinții, influență ce se concretizează în:

- *modelele de comportament* pe care le oferă copilului;
- *modul de monitorizare* a activităților copilului;
- *felul cum răsplătesc sau pedepsesc* anumite comportamente demonstrate de copil.

Lotte Schenk-Danzinger (8) susține că familia trebuie să satisfacă următoarele *necesități*: de a fi iubit, acceptat și dorit; de a fi luat în seamă; nevoia de expansiune; de identificare cu valori, atitudini și norme comportamentale; de a fi integrat într-o comunitate.

Actualmente, în Republica Moldova s-a acceptat ideea că educația *este necesară la toate vîrstele*, deoarece numai printr-o educație continuă omul va fi format în acord cu idealul educațional propus de societate. În acest context, unul din obiectivele generale ale educației permanente definite de Paul Lengrand este *pregătirea personalității pentru autoinstruire și autoeducație*. Realizarea acestuia solicită *evidențierea finalităților și modalităților de formare a capacităților de autoeducație la vîrsta preșcolară, școlară mică, preadolescentă, adolescentă și dezvoltarea lor pe tot parcursul vieții*.

Astfel, pentru educația preșcolară, W. H. Worth stabilește următoarele sarcini principale, care contribuie la dezvoltarea capacităților de autoeducație:

- stimularea și cultivarea simțului propriei identități;
- oferirea experiențelor adecvate de adaptare socială (apud 5, p. 222).

Autorul menționează că educația în această perioadă trebuie să includă *dezvoltarea deprinderilor de a manipula informații și simboluri, încurajarea multiplelor moduri de autoexprimare, stimularea curiozității și a abilității de a gândi, formarea simțului propriei valori și, în final, dezvoltarea capacității de a trăi împreună cu ceilalți* (apud 5, p. 220). La această vîrstă își are originea *capacitatea de a se raporta la alți*

În acest context, recomandăm:

- Oferiți copilului un mediu familial prietenos și încurajator, care îl învață să respecte sentimentele, drepturile altora.
- Explicați-i de ce unele conduite sînt acceptate și altele nu. Inițiați discuții despre inadmisibilitatea anumitor comportamente.
- Implicați copilul în luarea deciziilor.
- Dacă înaintați în fața copilului anumite cerințe și reguli, acestea trebuie să fie respectate de toți membrii familiei. Demonstrați modele de comportament moral și prosocial demn de urmat.
- Manifestați încredere în posibilitățile copilului.
- Exersați capacitatea copilului de identificare și conștientizare a stărilor emoționale proprii, precum și ale semenilor săi.
- Încurajați eforturile lui de planificare și realizare a activităților, fără a-i reproșa „ești prea mic”, „nu vei izbuti”.

La vîrsta școlară mică o atenție deosebită se cuvine a fi acordată dezvoltării capacității de autocunoaștere, care constituie condiția primordială și prima verigă a procesului de autoeducație. Formarea acesteia servește ca bază în dezvoltarea tuturor capacităților de autoeducație, în edificarea unei personalități active, creatoare, cu o gîndire critică, aptă a se autoadapta la condițiile noi de viață. În acest context, propunem învățătorilor și părinților cîteva sugestii metodologice:

1. Capacitățile de autoanaliză și autoapreciere pot fi formate prin intermediul jocurilor cu caracter competițional (“Ghici, cine e?”, “Recunoaște-te și recunoaște-ți colegul după descriere”). Se elaborează minicaracteristici pentru toți elevii din clasă, evidențiindu-se trăsăturile pozitive și unele mici deficiențe în conduită. Acestea se prezintă în fața clasei, fiecare copil avînd sarcina de a-și determina caracteristica. Evident, copilul se analizează, fiecare trăsătură fiind trecută prin prisma propriei păreri despre sine.

De asemenea, sînt utile exerciții ca: „Enumerați calitățile ce vă caracterizează”. Îndemnați copiii să răspundă la întrebările: “Ce cred despre tine părinții, colegii, învățătoarea?”, “Cum reacționezi atunci cînd părinții te ceartă? Dar cînd cineva din curte îți face observații critice? Dar cînd te laudă? Care dintre calitățile tale sînt apreciate sau nu de colegii de clasă, prieteni?”

Este binevenit și *procedul “10 calități”*. Elevilor se prezintă 10 calități: *sincer, modest, sîrguincios, atent, ascultător, politicos, amabil, prieten bun, principial, îndrăzneț* (conținutul poate fi modificat). Se formulează sarcina: I. Aranjează calitățile enumerate după importanța lor. II. Apreciază în ce măsură acestea îți sînt proprii (1-5 puncte). III. Află media lor (se adună punctele acumulate pentru fiecare calitate, iar suma totală se împarte la 10). IV. Completează șirul cu trăsăturile pe care le posezi, dar nu sînt indicate. V. Roagă cel mai bun prieten,

părinții să te aprecieze în raport cu respectivele calități. VI. Compară rezultatele.

2. În același scop poate fi aplicată *metoda aprecierii obiective a personalității* sau, după cum a numit-o Gh. Zapan, *metoda intercunoașterii*. Elevii sînt rugați să descrie fiecare membru al colectivului dintr-un anumit punct de vedere (competență intelectuală, sinceritate, disciplină, amabilitate ș.a.). În cazul cînd opiniile au un caracter subiectiv, neadecvat, în discuție intervine pedagogul. Repetarea activității, pentru a stabili un echilibru relativ între autoaprecierea copilului și aprecierea colectivului de elevi, a profesorilor, contribuie la formarea aptitudinii de autoapreciere adecvată.

3. Se recomandă a practica:

- autoaprecierea orală a lucrărilor efectuate în cadrul lecțiilor;
- autoaprecierea în scris (nota) a temelor pentru casă și a testelor de evaluare;
- autorecenzia compunerilor, desenelor, susținută de analize reciproce.

4. Eficientă la acest capitol este și sarcina “Propoziții nefinisate”: Copiilor li se propune să completeze începutul unei propoziții (de ex.: Cel mai mare succes îl am ...; Cred că posed următoarele calități...; Dintre toate obiectele de studiu îmi place mai mult...; Știu că e stupid, dar mă tem...; Prefer să citesc...; Dacă părinții mei ar vrea, eu...; Cred că sînt capabil să...; Clasa mea...; Colegii de clasă...; Cînd nu-mi reușește ceva eu...; Mi-e frică atunci cînd...; Nu-mi plac colegii care...). Pentru a termina propoziția, elevul trebuie să se analizeze, realizînd o inițiere în cunoașterea de sine. *Propozițiile finisate pot servi ca indiciu în stabilirea problemelor cu care se confruntă copiii.*

5. Pentru a dezvolta capacitatea de autoobservare și autoanaliză elevilor li se prezintă un regim al zilei, ei urmînd să identifice în ce măsură acesta corespunde propriului regim al zilei.

De exemplu:

- Dimineața nu uita să te speli, să faci gimnastică, să iei dejunul.
- La amiază, după ce ai mîncat, odihnește-te o oră, apoi fă-ți temele.



- Fixează timpul necesar îndeplinirii temelor pentru fiecare disciplină. Fii atent la condițiile sarcinilor. Scrie cu acuratețe.
- După realizarea temei la o disciplină, fă o pauză de 10 minute.
- Concentrează-te.
- În final, citește ceva suplimentar.
- Seara povestește-le părinților evenimentele importante ale zilei. Destăinuiește-le problemele care te frământă.
- Programează-ți activitățile pentru următoarea zi.

6. Împreună cu elevul, se analizează succesele și insuccesele activităților efectuate, se compară *cum a fost, cum este și cum trebuie să fie*. Compararea cu idealul, cu personalitatea colegului, cu sine însuși în diferite perioade de timp constituie un procedeu particular de autoanaliză, care îi permite elevului să ateste modificările în dezvoltarea și comportarea sa. Prezentați modele pozitive din literatură, filme, viață, analizându-le detaliat, pentru ca cel educat să-și poată evalua propriile trăsături de caracter. În acest sens este binevenită utilizarea poveștilor, povestirilor în îmbinare cu discuția pe marginea lor, care îl face să se gândească „Dar cum sînt eu?”.

7. Activitatea creativă reprezintă o condiție de autoexprimare, de confirmare a demnității personale. Poveștile sînt un grăunte din care ia naștere aprecierea emoțională a fenomenelor din viață, îl învață pe copil „să lupte contra răului”; ele conțin modele de soluționare a diferitelor conflicte interne. De aceea, propuneți copiilor să compună povești, să deseneze personajele pozitive și negative din basmele cunoscute.

8. Este important ca la această vîrstă să ajutăm copiii să stabilească legătura între faptele, acțiunile proprii și calitățile personale (am vorbit sincer, a fost o faptă îndrăznească etc.).

9. Deoarece elevii claselor primare cu greu își văd neajunsurile, li se prezintă *un șir de defecte cu explicarea formelor de manifestare a lor*. Elevii își determină neajunsurile, după care li se propune să le scrie pe o foaie (fără să o semneze). În procesul analizei apare, în mod inevitabil, contradicția dintre realitate (neajunsurile) și dorința de perfecționare.

10. Se recomandă ca învățătorii să ajute elevii în analiza critică a împlinirilor pozitive, negative. De exemplu, copiii sînt solicitați *să relateze cazuri cînd au spus o minciună, au fost nepoliticoși ș.a., să menționeze consecințele, apoi să-și imagineze cum ar proceda, dacă situația s-ar repeta (să enumere acțiunile concrete)*.

11. Procedul „Un pas înainte” contribuie la formarea *aptitudinilor de autoproiectare*. Copilul, împreună cu adultul, planifică ce are de făcut a doua zi pentru a deveni mai bun (să citească o carte, să-i ajute mamei...). La finele zilei se analizează rezultatele (am luat o notă bună, am ajutat-o pe mama etc.). Tot în această categorie se înscrie procedul „Regulile de comportare”: cu ajutorul adultului

copilul își fixează niște reguli de conduită (de ex.: să fac sistematic lecțiile; să fac gimnastică în fiecare dimineață; să vin la școală cu un sfert de oră mai devreme pentru a mă pregăti de lecții; să fiu foarte atent la lecții; să citesc cîte o oră în fiecare zi etc.).

12. Formula „Dacă...” face posibilă formarea *aptitudinii de autoorganizare*, care permite înțelegerea interlegăturii dintre luarea deciziei și rezultate, dezvoltarea priceperii de a lua hotărîri independente în situații speciale (de ex.: „Dacă ai fi în locul învățătoarei, ce notă ți-ai pune pentru temele de astăzi?”).

Este foarte important a atenționa copiii că, înainte de a lua o hotărîre, trebuie prevăzut rezultatul. Propunem clasei algoritmul de luare a unei decizii: pentru început se prezintă o situație cu cîteva variante de soluționare (de ex.: „Ți s-a obiectat că ești nedisciplinat. Cum vei proceda în continuare? a) Mă gîndesc că nimeni nu-i ideal; b) Întreb părinții, învățătoarea ce am a face; c) Elaborez un plan de lichidare a acestui neajuns și exerseze în fiecare zi”). În final, *se alege cea mai potrivită variantă și se discută consecințele posibile ale deciziei luate*.

13. Jocul-pantomimă: îi ajută pe copii să perceapă un mod concret de comportament într-o situație concretă de viață (de ex.: *Cu ce expresie a feței restituie copilul cartea împrumutată de la bibliotecă din care a rupt o imagine sau: Imitați mimica unui copil lăudat de părinți pentru sîrguință; Ce emoții domină în sufletul acestuia?*).

14. Pentru formarea *aptitudinilor de autostimulare* este indicat ca fiecare elev să acționeze în conformitate cu tempoul său individual. Aceasta îi oferă posibilitatea de a avea succes, iar succesul reprezintă generatorul activismului.

15. Manifestarea încrederii în copil, convingerea că el poate fi mai bun în orice activitate constituie o condiție importantă de consolidare a încrederii în sine, în forțele sale. La această vîrstă aprecierea adultului are o influență hotărîtoare în formarea încrederii de sine a copilului care trebuie convins, susținut, stimulat, ținînd cont nu numai de rezultate, ci și de eforturile depuse.

I. Pentru dezvoltarea la elevi a educației de sine în aspect intelectual:

- Dezvoltați procesele psihice (atenția, gîndirea, memoria), *aplicînd cît mai diverse metode și tehnici de predare-învățare*.
- Acordați atenție sporită *dezvoltării capacităților creative*.
- Practicați cît mai des *autoevaluarea, autoaprecierea, aprecierea reciprocă* etc.
- Străduiți-vă să *învățați elevul cum să învețe*. Oferindu-i copilului un adevăr, îl facem deștept pentru o zi, iar învățîndu-l să-l descopere singur, îl ajutăm să devină înțelept pentru o viață.

II. Pentru dezvoltarea la elevi a educației de sine în aspect moral:

- Cultivați sinceritatea, hărnicia, bunătatea, propagați valorile autentice în fiecare demers educațional. Fiți exemplu pentru discipolii dvs.!
- Luptați cu neajunsurile elevilor, îndemnați-i și pe ei să facă acest lucru. Stimulați părinții să discute cu copiii pe subiectul dat.
- Prezentați cât mai multe exemple pozitive, demne de urmat.

III. Pentru dezvoltarea la elevi a educației de sine prin *muncă*:

- Dezvoltați perseverența, acuratețea, planificarea lucrului.
- Antrenați elevii în activități ca: restaurarea cărților, udatul florilor, curățarea terenului de sport.
- Vorbiți cu părinții în vederea delegării unor mici responsabilități în familie.

IV. Pentru dezvoltarea la elevi a educației de sine în aspect *estetic*:

- Mergeți cât mai des la muzeu, teatru.
- Includeți în tematica orelor de dirigenție studierea diferitelor genuri de artă.
- Cultivați simțul estetic al elevilor prin orice demers la clasă.

V. Dezvoltarea *voinței*:

- Insistați ca elevii să realizeze orice activitate pînă la sfîrșit și calitativ.
- Sprijiniți elevii în surmontarea greutăților.

Etapă preadolescenței (10-11 – 12-15 ani) reprezintă un segment important pentru dezvoltarea concepției Eului. În literatura psihologică se atestă că la această etapă are loc reorientarea de la adult la colegi. Dezvoltarea conștiinței de sine este legată acum de necesitățile pronunțate de autoafirmare, autocunoaștere și autorealizare.

Preadolescenții se entuziasmează repede de perspectivele autoeducației sub impactul unor acțiuni educative bine organizate. La fel de repede ei abandonează aceste preocupări, dacă nu sînt îndrumați și încurajați. Există un decalaj între procentajul preadolescenților care doresc să se autoeduce și al celor cu preocupări efective pe această linie. De aceea, este foarte important ca *programa de studiu*, mai ales la această vîrstă, să fie *centrată pe valori, atitudini și motivație, să prevadă cultivarea independenței, responsabilității, autoanalizei critice, flexibilității și „autoînvățării”* (R. Dave, P. Lengrand).

Accentul pus pe componenta socioafectivă și motivațională nu înseamnă ignorarea aspectului ei cognitiv. Educația permanentă presupune cultivarea deprinderilor cognitive principale. Elevul trebuie învățat cum să învețe prin însușirea tacticilor și conduitelor cunoașterii (R. Dave).

Pentru a-l învăța pe elev să învețe, este necesar ca el:

- să fie capabil a utiliza informația;

- să posede deprinderi intelectuale ce pot fi generalizate la un nivel mai înalt;
- să cunoască strategii generale de rezolvare a problemelor;
- să-și poată stabili propriile obiective;
- să evalueze rezultatele propriei învățări;
- să posede o imagine de sine adecvată.

În această perioadă se conturează în special sentimentul conștiinței de sine, se dezvoltă capacitatea de autoapreciere și autocontrol.

Este important ca profesorii să ajute elevii în edificarea unei concepții pozitive, dar realiste despre sine, în dobîndirea încrederii în sine, *creîndu-le oportunități de a obține succese în realizarea sarcinilor școlare, sociale, fizice, tratîndu-i cu respect pe toți, focusîndu-se pe calitățile lor pozitive, sprijinindu-i în procesul complicat de identificare a imaginii de sine adecvate.*

Oferim, în acest sens, cîteva sugestii practice:

1. Propunem elevilor un program de autocunoaștere “Cunoaște-te pe tine însuși”. La întrebările incluse elevii răspund într-o perioadă mai mare de timp (o săptămînă, două):

- Ce calități de personalitate le consideri cele mai prețioase?
- Care sînt calitățile tale pozitive?
- Cîte lucruri planificate pentru o săptămînă/lună ai finisat? Dacă toate – ai voință; dacă o jumătate – ai suficientă voință; dacă mai puțin de jumătate – voința îți lipsește sau este insuficient dezvoltată.
- Ești reținut sau neechilibrat, îndrăzneț sau timid, modest sau lăudăros? Care sînt dorințele tale cele mai arzătoare?
- Cine dintre cunoscuții tăi îți servește ca exemplu? De ce?
- Ce te interesează mai mult: știința, arta ori activitatea practică?
- Ce însușești mai ușor?
- Cu ce preferi să te ocupi în timpul liber?
- Ce obiect de studiu te interesează mai mult?
- Cine te respectă și pentru ce?
- Te poți stăpîni în cazuri complicate?
- Te împaci bine cu părinții, frații?
- Ai fost pedepsit vreodată? Ai meritat?
- Întotdeauna ești disciplinat?
- Ce prețuiești la oameni?

Pentru a da răspuns la aceste întrebări, elevul trebuie să se analizeze. Analiza obiectivă și sistematică a faptelor, acțiunilor proprii contribuie la conștientizarea rezultatelor proprii.

2. Elevii alcătuiesc compuneri-meditații cu tema “Cum decurge ziua mea de muncă”. Pe baza observărilor asupra regimului zilei ei își dezvoltă aptitudinea de autoanaliză.

3. E bine ca elevii să-și facă o dare de seamă la sfîrșitul fiecărei zile (ce a realizat, ce n-a reușit așa cum ar fi vrut, ce a simțit atunci cînd a făcut ceva nedemn ș.a.m.d.), să

serie toate activitățile din cursul săptămânii, apoi împreună cu adultul să analizeze cât de rațional a folosit timpul liber. Se mai practică **darea de seamă asupra unor subiecte** ca: a) momentul important al săptămânii; b) ce ai aflat nou despre tine în această săptămână; c) ce nu ai izbutit să realizezi.

4. Un procedeu asemănător este **imagoterapia**: cunoscându-și neajunsurile și prioritățile, pe parcursul a 4-5 zile, timp de 1 oră, de 2-3 ori pe zi, elevul joacă rolul unei persoane care nu are un defect sau altul. Apoi jocul trebuie prelungit până la 2 ore, de 3-4 ori pe zi. Cu timpul neajunsul dispare, iar calitatea dorită devine o obișnuință.

5. Voința poate fi cultivată și prin aplicarea procedurii "Televizorul". Elevul stabilește la începutul săptămânii emisiunile TV pe care le va viziona și respectă întocmai acest program.

6. Programul pentru dezvoltarea atenției contribuie la formarea independenței și a capacității de autoorganizare. Elevilor li se propun următoarele sugestii:

- Creează în minte chipul unui om atent.
- Stabilește 2 lecții pe zi care necesită atenție deosebită și în timpul lor fii serios, liniștit, urmărește spusele învățătorului.
- Orice s-ar întâmpla du lucrul până la capăt.
- La sfârșitul primei săptămâni mai adaugă o lecție de antrenament. Insuflă-ți că astfel trebuie să fii permanent.
- Exersează timp de trei săptămâni.

7. Tot pentru cunoașterea de sine elevii sînt solicitați să răspundă la întrebările testului „Ești un prieten bun?” (4, pag. 204):

Reflectează! Răspunde sincer, prin „da” sau „nu”, la fiecare dintre întrebările care urmează. Concluzia o vei trage la sfârșit și ea va fi destul de aproape de realitate. Nu uita însă condiția de bază: răspunde sincer!

1. Îți place să te joci singur?
2. Preferi să citești sau să te distrezi cu colegii?
3. Te superi dacă pierzi la unele jocuri?
4. Preferi să faci sau să primești cadouri?
5. Păstrezi întotdeauna secretele pe care ți le încredințează prietenii?
6. Îți place să pierzi un joc, pe care îl poți câștiga ușor, pentru a face o bucurie cuiva mai slab sau mai mic decât tine?
7. Crezi că ai, cel puțin, un prieten sincer?
8. Ești mulțumit de succesele prietenilor tăi, chiar și în cazul cînd ai mai puține șanse?
9. Ești capabil să suporti consecințele unei greșeli pe care nu ai comis-o, pentru a nu-ți trăda prietenul?
10. Cînd mănînci ceva ce-ți place foarte mult, dar ai în cantități mici, simți dorința să oferi și celor din jur?
11. Ești mulțumit la reînceperea școlii, după vacanță,

pentru că ai prilejul să te reîntîlnești cu colegii și prietenii?

12. Te superi în cazul cînd colegii fac glume pe seama ta?
13. Spui uneori neadevăruri dezagreabile despre cineva pe care ești supărat, pentru a-i face necazuri?
14. Știi să cedezi într-o discuție cu un coleg foarte amibițios, chiar dacă ești convins că ai dreptate, iar problema nu are prea mare importanță?
15. Accepi să le împrumuți colegilor unele dintre obiectele tale, chiar dacă ții foarte mult la ele?
16. Ai răbdare să ascuți un prieten cam... vorbăreț fără să-l întrerupi sau să-i spui că e pisălog?
17. Îți place să ții supărarea mult timp sau să te împaci imediat?
18. Cînd izbucnește o ceartă între colegi, cauți să-i împaci?
19. Ții apărarea celui mai slab în orice împrejurare, chiar dacă nu ești prieten cu el?

Acordă cîte un punct pentru fiecare răspuns „da” la întrebările cu numărul 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18; precum și pentru fiecare răspuns „nu” la celelalte.

Adună punctele. Dacă ai obținut:

19 puncte, *ești un prieten excelent și te vei bucura de prieteni la fel de buni.*

16-18 puncte, *poți considera că ești un prieten sincer.*

14-15 puncte, *mai ai unele rezerve în relațiile de amicitate. Este bine să fii ceva mai atent cu prietenii și colegii.*

10-13 puncte. *Consideră că ai neajunsuri care te privează de prieteni sinceri. Recitește chestionarul nostru și încearcă să-ți corectezi unele atitudini.*

Sub 10 puncte. *Se pare că ești egoist și îngîmfat. Încearcă să-ți schimbi părerea în mod sincer și serios.*

Etapa adolescenței se caracterizează prin elaborarea planurilor de viață și a celor profesionale, dezvoltarea intensă a conceptului *Eu* sub diferite aspecte. În această perioadă apare preocuparea pentru identitatea socială, stabilirea rolului în viață. Multe dintre scopuri sînt de lungă durată, se conturează o orientare pronunțată spre viitor. Se manifestă, de asemenea, interes pentru imaginea de sine "Cine sînt eu?", "De ce mă aflu aici?", "Spre ce mă îndrept?" etc.

În adolescență autoeducația capătă contururi mai evidente. Tînărul trece de la etapa de aspirație romantică spre una realistă, adică sînt deja dezvoltate capacitățile de autoobservare și autoanaliză. Spre deosebire de celelalte stadii, se dezvoltă și se perfecționează aptitudinile de autoproiectare/autoorganizare. Cu multă eficiență sînt practicate autosugestia, autoîncurajarea, autoconvingerea.

Pentru dezvoltarea continuă și eficientă a capacităților de autoeducație la vîrsta adolescenței este important a contracara principalele temeri specifice acestei perioade.

- M. Zlate (8) susține că este esențial ca adolescentului să i se *sprrijine inițiativele*, să i se *încredințeze responsabilități* corespunzătoare aptitudinilor lui, astfel anihilând teama de a nu fi luat în considerare, de a nu fi apreciat suficient.
- Este important să se creeze un *climat adecvat unui dialog sincer, deschis* între adult și adolescent, care să încurajeze confidențele, să-l prezinte pe adult drept un aliat, nu oponent, în așa mod depășindu-se o altă barieră – *teama de a nu fi înțeleș*.
- *Tactul, înțelegerea* va dilua frica de a nu fi pedepsit pentru neconformarea exigențelor adultului.
- *Libertatea de a încerca o cât mai mare diversitate de roluri și comportamente* îi oferă posibilități de autocunoaștere prin confruntarea cu cei din jur, astfel evitându-se teama de a nu se cunoaște prea bine.
- *Atitudinea deschisă, exercițiile de stimulare a creativității* pot înlătura teama de banal.
- Sînt absolut necesare activitățile de informare privind metodele de autoeducație și explicarea esenței lor.
- O atenție deosebită trebuie să se acorde deprinderilor de a comunica civilizată; citirii și scrierii corecte în limba maternă și în alte limbi; proiectării și deprinderii de a utiliza calculatorul.

În general, *va trebui să se țină seama de faptul că la această vîrstă există o mare disponibilitate pentru stilurile didactice democratice*. Este indicat ca atitudinile formatorilor să fie *discrete, flexibile*, imprimate de *înțelegere și toleranță*, între adult și adolescent să existe o *comunicare adecvată*, un *respect*

real care să fundamenteze o relație solidă bazată pe încredere. Va trebui să se evite atitudinile extreme: atît pasivitatea, neangajarea, cît și tutelarea excesivă, dirijarea detaliată a comportamentului.

La adulți, autoeducația devine forma principală de formare, adică educația trece în autoeducație. Astfel, adultul este chemat din nou la educație. *Motivația ia forma autoîndemnării: învață, gîndește și acționează pentru a crea și a te dezvolta*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Barna, A., *Autoeducația: Probleme teoretice și metodologice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
2. Berger, G., *Omul modern și educația sa: Psihologie și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
3. Bunescu, A., *Invitație la autoeducație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
4. *Consultații pentru ora educativă*, București, 1998.
5. Dave, R., *Fundamentele educației permanente*, București, 1991.
6. Salade, D., *Dimensiuni ale autoeducației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
7. Panico, V., *Educația – formă de activitate socială*, Chișinău, 1996.
8. *Psihologia educației – teorie și aplicații: breviar de texte*, București, 1998.
9. Кругицкий, В.А., *Психология*, Москва, 1986.

Recenzenți:

dr. hab. Vlad PÂSLARU

dr. hab. Nicolae SILISTRARU

Pedagogul *rationalis* – este el o realitate?



Tatiana CALLO

Institutul de Științe ale Educației

O nouă perspectivă științifică poate furniza multiple răspunsuri la problema privind profesorul școlar. Există actualmente factori provenind din postmodernitate și o anumită rezonanță în care studiul minții profesorului apare ca justificat.

Nu se cunoaște în amănunte cum s-a ajuns pe parcursul anilor ca în sistemele culturale să apară școlile ca atare. Dar știm, afirmă H. Gardner, că de-a lungul timpului anumite persoane erau desemnate ca profesori și li se conferea *autoritate* asupra celor tineri. Primele școli includeau doar cîțiva ani de educație (1, p. 149).

În prezent, în întreaga lume educația este una dintre cele mai importante activități ale unei societăți. O *educație de bază, universal valabilă* constituie scopul fiecărei națiuni. Școala, în acest sens, a fost în mod explicit desemnată cu *transformarea formativă a minții*. Elevii și profesorii sînt angajați să deprindă următoarele practici **rationalis**:

- să învețe a învăța pe sine și pe alții într-o locație specială;
- să învețe să descifreze anumite „hieroglifice” pe o coală de hârtie sau pe monitorul computerului;
- să învețe să gândească în spiritul unor discipline cheie (ibidem).

În cultura postmodernă un întreg *Babel de formule educative* au devenit accesibile și funcționează în tandem, uneori sinergic, alteori haotic. Astăzi sarcina de a produce modificări mentale se modifică ea însăși. Cine urmărește să penetreze mintea altcuiva trebuie să știe ce gen de minte accesează (ibidem, p. 152). Prin urmare, pedagogul *rationalis* este acela care își gândește profesional gândurile și acceptă disciplinele școlare ca pe cele mai avansate modalități de a reflecta asupra problemelor cu impact notabil asupra ființelor umane. Rațiunea călăuzește operațiile minții pedagogului pentru ca acesta să ajungă la adevărul profesiei sale (2, p.43). Acest proces poate fi înțeles mai bine dacă se analizează gândirea umană în două ipostaze: înainte și după formularea ideilor. La început, mintea este un *intelect posibil*, în care se conservează anumite gânduri, iar ca acestea să se ridice la rangul de idei, trebuie să intervină o altă operație, cea a *intelectului agent* (2, p. 69).

Raționamentul sau intelectul agent ajută pedagogul să progreseze prin trecerea minții de la diferite judecăți la formularea unei noi judecăți, ca o consecință necesară a celor precedente. Raționamentul nu întotdeauna propune un adevăr nou, ci, mai degrabă, îl comunică într-un *mod nou*, făcând referire la rațiune, adică la facultatea sa:

- 1) de a cunoaște;
- 2) de a gândi logic;
- 3) de a înțelege sensul și legătura fenomenelor pedagogice;
- 4) de a opera cu noțiuni și judecăți pedagogice (apud DEX, București, 1975, p. 774)

și conduce la determinativul *rationalis* pentru pedagog, acesta fiind pedagog cu judecată, cu măsură în acțiuni și cu respectarea principiilor metodice.

De exemplu, profesorul utilizează manualul *ca să predea elevului, să-l motiveze, să-i demonstreze ceva* etc. Respectiva serie de adevăruri legate în lanț se percepe doar prin raționament, prin care înțelege că astfel trebuie să se facă pentru că așa cere practica educațională. Deci, acțiunea *pedagogului rationalis* presupune un act prin care *intelectul lui înaintează în cunoaștere cu ajutorul a ceea ce cunoaște deja* (apud 2, p. 216), iar cunoașterea, la rândul ei, este o manifestare a pedagogului care se deschide înțelegerii lumii elevului. Această înțelegere este un mod de a fi al pedagogului care interpretează ființa elevului nu doar ca prezent, în preajma sa, ci în baza raportului pe care îl stabilește *a priori* cu el, în baza felului său de a raționa. Pedagogul poate pătrunde în această lume numai printr-un *act de inteliecție*, care să deschidă sensurile activității sale

profesionale. În caz contrar, această lume rămîne inaccesibilă.

Cîți pedagogi rămîn „în afara” meseriei tocmai pentru că nu pot pătrunde sensurile și semnificațiile angrenajului profesional? Răspunsul este o chestiune de discutat. În acest context, orice intervenție *rationalis* presupune o cooperare de sensuri și semnificații profesionale, care facilitează realizarea scopului profesional.

Savoir-ul de care dispune profesorul nu poate funcționa la nesfârșit în baza asumpțiilor inițiale (3, p.64). Pedagogul trebuie să resimtă periodic nevoia ca acest *savoir* sau o parte a lui să fie pus sub semnul întrebării. Aici intervine întemeierea rațională pentru fondarea cunoștințelor. Pedagogul nu poate rămîne din punct de vedere cognitiv doar ceea ce este. Categoria de întrebări pe care și le pune, dar la care nu are răspunsuri, deschide drum rațiunii în relația cu profesia. Motiv pentru care acesta încearcă să ia cîte ceva din experiența altora, pentru a o transforma în experiență proprie, prin gândire logică, și a „o pune la lucru” ca un instrument asumat în a proiecta valorile ce pot fi obținute cu ajutorul lui (apud 3, p.65).

Raționarea unei fapte presupune căutarea celei mai adecvate soluții prin proceduri, metode, instrumente probatorii. Esența activității profesionale este unică, dar gândirea, rostirea, intenționalitatea în legătură cu ea, prin rațiune pot fi, trebuie să fie și sînt diferite, punînd în valoare plăcerea descoperirii acestei esențe. Gîndirea este „mulțumită” și se liniștește doar atunci cînd cunoaște adevărul în raport cu profesia. Ca o preocupare permanentă, atingerea acestui scop îi asigură pedagogului confort intelectual (apud 3, p.203).

Tratarea problemei rațiunii și a gîndirii umane constituie o modalitate de dezvoltare a activității pedagogului care trebuie să fie marcată de eleganță în gîndire, adică de un talent intelectual în a-și susține ideile și acțiunile. Acești pedagogi iau decizii și acționează profesional sub influența rațiunii; fac uz de logică și obiectivitate; sînt buni analiști, cu principii ferme. Ei sesizează imediat ce nu merge și sînt critici, preîntîmpinînd strecurarea erorilor în activitate; ei pot lucra ordonat și organizat.

În practica dezvoltării profesionale a pedagogilor putem constata diverse modalități de a raționa. De exemplu, profesoara a pornit de la o afirmație-întemeiere: *Îmi place să învăț ceva nou, deoarece noutatea stimulează de obicei interesul*; în continuare aduce cîteva argumente, primul fiind bazat pe opoziție: *Mie personal doar noul îmi trezește curiozitatea, lucrurile care-mi sînt deja foarte cunoscute nu mă mai interesează*; al doilea este un argument de valoare: *Îmi place să învăț ceva nou pentru a crește. Un profesor nu poate fi un specialist bun, dacă nu tinde permanent spre nou*; al treilea este un argument strategic: *Pentru a învăța pe cineva, este foarte important să înveți tu*

însuși; al patrulea este un argument factic asigurat de o concluzie: *De cele mai multe ori elevii pun întrebări pentru a ne controla. Deci, îmi place să învăț pentru a nu mă pomeni în situații caraghioase*; al cincilea argument este factic-cauzal: *Îmi place să învăț ceva nou, pentru că vreau să fiu cea care să poată împărtăși ceea ce știe și celorlalți*; următorul argument este factic și strategic: *Tind să discut cu colegii acest nou și să le demonstrez necesitatea acceptării*; ultimul argument este valoric: *Îmi place să învăț ceva nou pentru a fi interesantă mie și celorlalți*. Meditația acestei profesoare se încheie cu o concluzie-raționament: *Îmi place să învăț ceva nou, pentru că viața înseamnă noutate, schimbare*. Este o variantă de meditație elaborată conștientizat, bine gândit, cu înțelegere și pătrundere în esența fenomenului ales. Temeiurile aduse sînt raționale, convingătoare, variind în funcție de viziune: de la factic la strategic și invers. Considerînd raționarea ca o normă a profesiei, autoarea o investește cu o complexitate superioară, chiar dacă se confruntă cu momente care necesită efort suplimentar. Destul de coerentă, această viziune nu pare a fi tributară doar unei „compoziții” care să placă receptorului. Autoarea are o imagine complexă asupra faptelor și fenomenelor realității în care își prestează funcția. Noutatea unei vizualizări complexe a educației lingvistice este pentru ea „norma” acțiunii formative, necesară dobîndirii propriei identități profesionale. Desigur, ni se pare important că vorbește despre relație, despre cooperare, despre susținerea altora, despre convingerea altora, despre „măsura” personală, despre dinamică etc. Într-un cadru destul de restrîns, a reușit să „facă ordine” în gîndirea raportată la acțiunea de a afla ceva nou. Practic, în accepțiunea profesoarei, noul echivalează cu schimbarea care are rațiunea unei mentalități postmoderne.

E.Gellner, cunoscut sociolog și filozof, susține în lucrarea „Rațiune și cultură” că raționalitatea umană este înnăscută, aflîndu-se într-o stare latentă în fiecare (apud 5, p.199). Capacitatea de a gîndi rațional implică capacitățile cognitive ale persoanei, care în timpul ontogenezei se extinde odată cu dezvoltarea cogniției lui. Dar omenii nu se nasc cu **raționalitate științifică**, ei o dobîndesc în permanență în procesul de educație și dezvoltare (ibidem, p.204).

Pedagogul rationalis trebuie să se sprijine pe „umerii” altora pentru a constata ceea ce nu au putut ei vedea, să evalueze critic acest lucru și să construiască ceva nou pe temelia muncii altora. Trebuie să mai menționăm că valoarea pedagogului *rationalis* este dată și de faptul că, treptat, în lume se accelerează așa-numitul **fenomen al răzgîndirii** în învățarea permanentă. Condițiile de muncă și solicitările profesiei se schimbă cu o viteză fără precedent, iar cunoașterea pe care o acumulăm se bazează pe modificările mentale

(apud 1, p.223). Abordările față de modificările mentale implică, în primul rînd, educația comportamentală și MUNCA BUNĂ (GoudWork), acel travaliu excelent, în opinia lui H.Gardner, care conduce spre rezultate etice, morale și responsabile în profesie (ibidem, p. 228). Misiunea profesiei pedagogice, afirmă cercetătorul, are următoarele aspecte:

- 1) să le prezinte elevilor *vîrfurile gîndirii din trecut*;
- 2) să-i *pregătească mental pentru un viitor incert*, cînd informațiile vor fi obținute și valorificate într-o manieră greu de anticipat;
- 3) să fie *modelul unei atitudini civilizate* prin modul în care se raportează la alții și la materialul de studiu (1, p. 229).

Nu este suficient să se raporteze în memorie la o definiție a misiunii elaborate de altcineva. Pedagogul urmează să se gîndească la conotația misiunii, s-o personalizeze, s-o revizuiască la nevoie și să se monitorizeze critic.

Răzgîndirea pedagogului *rationalis* presupune, așadar, modificarea reprezentărilor lui mentale, care comportă aspecte unice. Rațiunea, în acest caz, este una din pîrghiile răzgîndirii.

Pentru cei care se consideră educați, apelul la rațiune contează enorm, deoarece implică identificarea factorilor relevanței, cîntărirea fiecăruia în parte și formarea unei imagini de ansamblu. Ei dedică zilnic un anumit timp pentru analiză și reflecție, sînt deschiși schimbărilor din educație și în propria persoană, manifestă o formă de dedicare totală într-o activitate și au dezvoltat *sentimentul de modestie față de propria potență*.

Propunerea unei pedagogii receptive la „glasul minții” devine un factor esențial al viitorului educației. Minteă umană este o creație umană și toate creațiile umane pot fi modificate. Prin urmare, nici pedagogul nu trebuie să rămînă doar o oglindă a moștenirii culturale și istorice. El trebuie permanent să se răzgîndească și să-i determine și pe alții să facă același lucru. Perspectiva cognitivă propune, în acest sens, un mod de gîndire și o serie de instrumente, unul dintre care este rațiunea.

Constatăm că în aria problematicii abordate nu există o *cale regală* a aprofundării cunoașterii, dar, în același timp, se poate spune că există mai multe căi ale învățării, iar cei mai *versatili* profesori sînt pedagogii *rationalis*, care ajută elevii în procesul modificării mentalității lor. În acest sens, pedagogii *rationalis* sînt un capital uman valoros, ei își asumă responsabilitatea propriei „educații a minții”; sînt în permanență „deschiși mental” și permit ca mentalul lor să fie influențat de factori externi (apud 1, p.162). Ei își cultivă, astfel, obiceiul învățării permanente și fac acest lucru chiar și atunci cînd nu-i controlează nimeni.

Pedagogii care se bazează pe laurii unei minți încărcate cu mult timp în urmă au toate șansele să devină

anacronici. Pedagogul care învață o viață, are nevoie să știe cum să-și monitorizeze avaturile minții în domeniul profesiei. El trebuie să fie în contact cu gândirea pedagogică la zi. Așa se actualizează conținutul mentalului. Relația cu propria minte devine una de o importanță majoră.

Din cele expuse mai sus, reiese că noțiunea de pedagog *rationalis* este nu doar rezultatul unor meditații și virtualități mentale, ci și o realitate, care devine din ce în ce mai solicitată ca valoare în activitatea profesională a cadrelor didactice școlare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Gardner, H., *Tratat de răzgîndire. Artă și știința modificării mentalului*, Editura ALLFA, București, 2006.
2. Dancă, W., *Logica filosofică*, Editura Polirom, Iași, 2002.
3. Sălăvăstru, C., *Critica raționalității discursive*, Editura Polirom, Iași, 2001.
4. Kramar, M., *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană*, Editura Polirom, Iași, 2002.
5. Markova, I., *Dialogistica și reprezentările sociale*, Editura Polirom, Iași, 2004.

Pedagogia haristică

- Minciuna profesorului este pericol social.
- Risul nesincer și zeflemitor, scos din dosarele de securitate profesională, devine plîns needucațional.
- Dorul – meu, al tău – profesoral este o experiență care luminează viitorul caracter.
- Ce bine e ca, în drumul tău de căutări ale cuvîntului care vindecă, să fii cu Dumnezeu!
- Proprietatea Eului meu profesional este condiția asumării viitorului învățăcelilor mei.
- Dacă profesorul nu are o Insulă a Re-spoederii, atunci rezultatele muncii sale aduc odă măcelăriei.
- Discursul meu în fața clasei trebuie să fie un dialog pictural între civilizațiile trecute și civilizația contemporană. Elevul are tentația de a se identifica cu: „Minotaurul din labirint aș putea fi chiar eu”. El, copilul, prin mine, trebuie să-și deschidă (prin libertate) labirintul ca, pînă la urmă, mesajul: „Noi l-am ucis pe Minotaur” să transpară cu limpezime. Cutezanța ne-a (pre)vestit libertatea de a păstra viitorul prin credința răsărită din cenușa morții.
- Sîntem doi chiriași: elevul călătorește spre mine, eu fac naveta: spre elev, prin el, apoi către mine. Ce ne deosebește? Eu am han, el are Templu. Ce ne leagă? Să nu permitem mortificarea chiriașului.
- Exigența divină a copilului nu se negociază, întrucît abia judecat de El pot să mă judec eu însumi. Conștiința permanentă mă mișcă sub cerul judecății Lui drepte. Căci copilul nu mai este sediul în care circulă divinul, dacă eu nu-mi asum creșterea lui prin pocăința culpabilităților mele. Dacă Dumnezeu nu ne judecă, este limpede că nu vom permite nici copilului să ne judece, iar greșeala noastră poate prolifera la infinit. Binele în lipsa culpei nu există. Ne curățim prin spovedania culpei ca să redobîndim demnitatea de a trăi alături de cel care ne duce spre ziua de mîine: Copilul.
- Toleranța apatică, indeterminismul, apoliticul și nonvizionarismul profesorului fac din elevii lui un

grup de Iuda mici și mari, clăie peste grămadă, de peste tot și de oricînd, adică o cronică a unor ființe golite de timp.

- Pentru copii, timpul nu curge; e static, e uniform, e mort. Prin pedagogie, prin literatură, prin cuvînt implantez timpul ireversibil al lumii în măduarele lor. Atunci cînd sesizez că „Viața bate arta”, apelez la experiența Cărții Veșnice: Sfîntul. El e transcedental. De lîngă noi, profanii, a călătorit în nemurire. Ajutat de cine? Tot de noi, iluminatorii: dar numai de cei care au fost stropiți cu agheasmă haristică. Numai în așa mod timpul clasei mele va merge braț la braț cu timpul lumii.
- Pedagogie, religie, ecumenism, literatură. Cum să le unesc pe toate pentru a-l dirija pe elevul meu spre Creșterea Educativă? Să fac din toate Educație Ecumenică. Atunci nu pedagogia, religia sau literatura, nu musulmanii, ortodocșii, catolicii sau sectarii, sau orcine ar fi, sînt problema. Problema este cum să înțeleg pînă în adînc că în curcubeul clasei este ecumenism: fără el nu exist eu și fără eu nu există el, precum fără verde nu există roșu și fără galben nu există verde. Și el, educatul, și eu, educatorul, în acest arc al cerului ne situăm în centru. Pedagogia, religia și literatura ne sînt părtași notorii ai Educației Ecumenice.

Transfigurare

Învățătorul are multe nume:
 Pentru cel slab este neatinsul.
 Pentru cel fricos este necunoscutul.
 Pentru cel mincinos este blestemul.
 Pentru cel orgolios este neantul.
 Pentru cel bucurios este dorul.
 Pentru cel iubitor este viitorul.
 Cel care trăiește această șansă este curajosul.
 Învățătorul bun este cea mai elevată dintre creaturi.
 Viitorul copilului este cel mai sublim ideal. Dumnezeu a

făcut pentru Învățător un tron-catedră, pentru elev o clasă-altar. Tronul-catedră exaltă, clasa-altar sfințește.

Învățătorul este creierul, elevul – inima. Creierul primește lumina, inima primește iubirea. Lumina încălzește, iubirea crește. Învățătorul este puternic prin rațiune, copilul este invincibil prin lacrimi. Rațiunea convinge, lacrimile înduioșează sufletul.

Învățătorul este capabil de orice stoicism, copilul – de orice sacrificiu. Stoicismul înobilează, sacrificiul aduce sublimul. Învățătorul are supremația, elevul are intuiția. Supremația semnifică forța, intuiția reprezintă dreptatea.

Învățătorul este o forță, elevul este un înger. Forța este incomensurabilă, îngerul este inefabil. Aspirația învățătorului este îndreptată către gloria supremă, aspirația elevului este îndreptată către virtutea desăvârșită. Gloria face totul mareț, virtutea face totul divin.

Învățătorul este un cod, elevul este o evanghelie. Codul corijează, evanghelia ne face perfecți.

* * *

Dialogurile dintre învățător și elevi trebuie să fie polemice. Dar să se polemizeze atent în jurul unei idei, în jurul unor principii și să se încerce descoperirea adevărului, venind spre el din ambele părți. E ca și cum ai aprinde un chibrit din ambele părți. Evident, chibritul va arde mai repede. Prin polemică crește viteza aflării adevărului. Când eforturile sînt comune, sporește eficiența soluționării. Nu vom fi niciodată niște învățători buni și nu vom avea niciodată o pedagogie puternică, dacă nu vom ști să polemizăm cu elevii.

* * *

Meditația poate fi dinamică, dacă se produce în trei etape: Eul meu uman (intelectual, social, cultural etc.) se transfigurează în Eul meu profesional (pedagogic, psihologic, lingvistic, literar etc.), mai apoi aceasta este transplantată, transînsuflețită și, cu încetul, reîncolțită în Eurile clasei. Centrul meditativ poate fi atins în două moduri: vibrația profesională, dacă-i subtilă, sesizează opulența clasei; ea (clasa), la rîndul ei, interceptează electricitatea mea – pozitivă sau negativă – ca să se deruleze o polemică angajantă ori discordantă. De fapt, vibrațiile mele și ale clasei sînt niște sunete haotice. Eu, învățătorul, trebuie să transform decantația într-o melodie vibrantă și accesibilă. Tocmai acum, unduirile subtile încep să mă atingă din exterior, din clasă. Centrul meu meditativ este provocat și energia începe să curgă în exterior, către altul. Se întîmplă re-producerea, re-nașterea. Din mine, învățătorul, se face, se re-face, se crește, se re-crește încă cineva și ceva: clasa omenită.

Meditația dinamică lovește, din interior (eu) și exterior (elevul), în același centru. Iar atunci cînd dinăuntru și dinafară se centrează, energia începe să curgă spre a desăvîrși reciprocitatea. Acest torent mă va profesionaliza prin transformare, iar pe elev îl va înălța prin interiorizare. Începem să retransformăm curenții reci în energie caldă: ne dăm naștere reciproc.

Învățătorul din mine se transferă numai atunci cînd energia curge în direcția contrară: spre elevi. Acum ea curge în afară, dar apoi începe să curgă în interior: dinspre elevi. Acum ea curge în jos, dar apoi începe să curgă în sus. Acest torent de energie – de sus în jos, de jos în sus – l-aș numi *dinamica dragostei meditative a învățătorului*.

* * *

Jumătate din viața mea se trece în clasă. Să mă bucur de viața din clasă, ea trebuie să fie un festival de lumini.

Indiferent dacă mă tem sau nu de clasă, ea este unica mea realitate incontestabilă. În viața mea de învățător nu există nimic incontestabil, cu excepția clasei. Toate sînt întîmplări, care se pot produce sau nu, cu excepția clasei mele. Noi, învățătorii, vorbim despre clasele noastre de parcă ele ar fi o întîmplare. Cînd intrăm pentru prima dată în clasă, ne dăm cu părerea că e rea. Părere prematură. Clasa nu este niciodată rea, ea este doar clasă. Clasa este un proces. Viața este un proces și clasa de asemenea.

Eu mor în fiecare clipă. Dar clasa mă salvează. În fiecare din membrii ei rămîne ceva din mine. Clasa mă face dacă nu nemuritor, măcar păstrător în durată. De fiecare dată cînd intru în clasă, eu inspir, adică produc viață; iar cînd ies – expir, adică produc moarte.

Care este primul lucru pe care-l face un nou-născut? El inspiră. Pentru mine, o nouă clasă îmi aduce o nouă inspirație. Care este ultima acțiune a unui bătrîn muribund? Este expirația. Pentru mine, fiecare clasă îmi aduce o expirație de lungă durată. De aceea inspirația mea din clasă trebuie să fie cît mai adîncă. De aici și conștiința mea profesională: inspirația produce nașterea, iar expirația aduce moartea clasei mele. În fiecare clipă ba inspir, ba expir. Vreau să inspir mai mult, deci locul meu e în clasă și cu clasa.

Încerc să mă observ de la o parte: de fiecare dată după ce expir devin mai calm, mai împăcat; iar cînd inspir, mă încordez. Deci trăiesc, deci vreau clasă.

M-am născut pentru a mă bucura de viață, dar numai de mine depinde dacă o fac sau nu. Îmi pot rata viața. Eu pot să respir, să mănînc, să îmbătrînesc, dar aseasta nu va fi viață. Dumnezeu mă iubește atît de mult, încît a creat pentru mine această lume – a creat-o pentru ca eu să mă joc, să cînt, să dansez..., să iubesc. Stop! Dar cum să-i iubesc pe toți, iar pe clasa mea – nu? Prin ea și cu ea dansez, prin ea și cu ea cînt, prin ea și cu ea mă hrănesc, cu ea și prin ea cad și mă ridic, cu ea și numai prin ea pot să iubesc.

Am înțeles: Dumnezeu mi-a dat clasă, fiindcă pot s-o iubesc. Trăiesc total, intensiv, pătimaș, inspir și expir, fiindcă clasa mea există prin Dumnezeu.

Bucuria, fericirea și rîsul clasei mele sînt la fel de divine ca și rugăciunea.

Pentru mine clasa mea nu este o închisoare, nu este o corvoadă, nu este o pedeapsă. Ea este o recompensă, un premiu. Este timpul meu să mă bucur și ar fi păcat să n-o fac.

- Toți învățătorii lucrează sub același acoperiș, dar nu toți pot să-l străpungă pentru a aduce orizontul.

- Clasa este cea mai democratică închisoare, pentru că întâi te închide și apoi îți luminează calea spre libertate.
- Dacă o clasă nu are dificultăți, drumul ei, probabil, nu duce nicăieri.
- Când înțelegi că clasa ta se aseamănă cu celelalte, este bine să reflectezi pentru a o schimba.
- Dacă ai impresia că o clasă este rea, atunci încearcă să înțelegi cum este cea bună.

* * *

Criza culpabilității în învățământul modern poate fi numită *moartea transcendenței din copil*. L-am ucis pe Dumnezeu din copii, pentru a implanta în ei poligamia pozitivismului și relativismului.

Răul ne vine din Renaștere: atunci omul a fost declarat centrul universului, iar Divinitatea – pusă sub talpa lui. Ideea e preluată de Iluminism, ca mai apoi să fie ridicată pînă la ideologia ateistă. Din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, europeanul și-a dat seama că evacuarea transcendenței divine din manualul școlar a dus spre demonizarea generațiilor care au intrat într-o criză a culpabilității. S-a pierdut, în universalitatea omului, capacitatea progresivă de asumare a vinovăției, or, ceea ce spune același lucru, indisponibilitatea de a resimți vina din răul săvîrșit. Modernitatea învățământului nu face ca un copil să devină progresiv *mai bun* în raporturile lui cu ceilalți și cu lumea, ci numai progresiv *tolerant* la efectele răului, adică autoconciliant. De la copilul născut cu aureola Hristică aruncăm transcendența, pentru a-l face complicele nostru în a crește indivizi nonproblematizați prin inocență. Ridicăm vinovați moderni, care știu să-și ocolească greșeala pentru a scăpa de sentimentul culpabilității. Dincolo de această misiune educațională, nici o ordine desăvîrșită, nici o societate perfectă, nici o utopie încarnată istoric nu vine să întrețină viitorul flasc al acestei împăcăciuni.

Reformulez: educația modernă L-a ucis pe Dumnezeu, răpindu-i învățacelului meu instanța judecătorească morală și, odată cu aceasta, demnitatea vinovăției. Ea, demnitatea vinovăției, mi-a fost furată mie, celui care învață; apoi familiei, celei care crește; mai apoi societății, celei pe care trebuie s-o slujești. Dar cum s-o slujești, dacă ea te-a golit de judecata binelui și răului? Eu, învățătorul, crescui în judecata lui Dumnezeu, și educația formată prin principiile Hristice despre copil, vom crește o persoană cu judecată și responsabilitate uman-duhovnicească. O persoană etică, a cărei verticală duce spre Dumnezeu, căci abia judecat de El pot să mă judec eu însumi.

Exigența divină nu se negociază. Mă întreb: mai pot fi moral, eu, învățătorul, față de cei din clasă în momentul pierderii simțului de a putea fi vinovat înaintea lor, dacă am pierdut rușinea față de Dumnezeu? Cine este copilul din clasă, dacă nu pot face ca deasupra capului său să strălucească exigența sublimă și adevărul divin? Mai încap între mine și el culpabilitatea și cine va decide: dreptate ori greșală? Contagiunea „omul în centrul universului” a

evacuat transcendența din instruire și educație și a antrenat după sine deprecierea mea, a învățătorului, ca exponent al adevărului. Modernității i-a rămas doar un pas pînă a-l face pe copil ba subiect, ba obiect al educației, uitînd (sau poate ignorînd?!) că de la începutul începuturilor el este fiu al divinității. Așa școala a pierdut prototipul divin. De aici s-a iscat imaginea copiilor negativi: copil alienat, copil fără trăsături, copil absurd, copil dezafectat, copil păpușar, copil panglicar etc. Am ajuns la pedagogia neantului, a înfinității rele, a prăbușirii totale, a cărei identitate e de negăsit. Eu nu mai sînt omul-pedagog în „sediul” căruia circula divinul. Ca profesionist, sînt dezafectat și sufăr de relativism coerent. Incapabil de a fi vinovat, mă pîndește mereu pericolul de a distruge persoana celuilalt, a elevului, fără a înțelege răul ca atare. M-am mascat cu o libertate lipsită de criterii. Dacă Dumnezeu nu mă judecă, este limpede că nu voi permite elevului meu să mă judece, iar păcatul meu poate prolifera la infinit. Nu voi putea sesiza niciodată culpa față de sine, știind că în condițiile în care deasupra sau dincolo de mine nu există instanța supremă pedagogiei: Divinitatea.

* * *

Dacă n-am icoana mea, nu voi înțelege niciodată icoana elevilor din clasa mea. Elevii sînt taine, ei nu pot fi înțeleși în afara harului. Ceea ce există în fața mea nu-i materie moartă, inertă, ci ființă, viață, mișcare, transformare. De la grăunțele din priviri ori muțimea de piatră, pînă la foșnetele corpurilor lor cerești. Clasa nu trebuie adorată, ci doar cinstită.

Știu: sînt contemporanul dogmei relativismului spiritual. De aceea prin istoria literaturii poporului meu, prin istoria neamului meu, prin istoria profesiei mele trebuie să aduc în clasa mea icoana izbăvitoare. „Săptămîna patimilor” pentru învățăceii mei va întîrzia. Clasa mea de elevi ar trebui să fie Subiectul suprem al sacralității pedagogice, centrul, inima iradierii iconare de pretutindeni și oricînd, împlinirea căutărilor și experiențelor individuale sau colective.

Pedagogia poate deveni ideologie numai atunci cînd va putea crește doar oameni virtuoși. Deci, nicicînd. Problema mea nu este să decretez moralitatea, dar, prin cuvînt, literatură și tradiție, să aduc mersul fiecăruia spre icoana lui de purificare, ca să se adîncească în ea, făcînd-o experiență, trăire autentică.

Pedagogia vrea multe. Eu însă nu vreau să aduc în clasa mea multe, ci multe: să ajung la icoana fiecăruia dintre elevii mei. Vederea vine din adîncul icoanei și va zbura ca săgeata spre sălașul viitorului.

Pentru mine clasa este nu numai locul în care apare prezența mea prin cuvînt și literatură, ci și locul ascultărilor, auzirilor; locul în care se întîlnesc, își dau mîna invizibilul cu vizibilul, vederea cu auzirea.

Clasa trebuie contemplată pînă începi s-o auzi. Cînd o privești îndelung și ea începe să privească în tine. Înțelegerea contează.

A nega clasa înseamnă pînă la urmă a nega icoana ei, întruparea ei.

Clasa nu este idol, idolatrie. Idolatru pot fi eu.

Idolatrizînd-o, pot s-o fac un orizont închis, opac, grosier, întrucît nu mai pot vedea nimic dincolo de ea. De aceea mă tem: clasa mea poate deveni o lume care colcăie ca niște orbeți. Eu trebuie să fiu acela care deschide fereastra.

Problema educației autentice în pedagogie constă în relația dintre *adevăr* și *adevărat*: educația mea poate să fie adevărată, dar să nu fie în adevăr; pot să fiu adevărat practicînd o erezie ca adevăr al meu, în care cred, dar să nu fiu în adevăr; pot să fiu așa cum sînt, și sînt adevărat, dar nu în adevăr. Pot să persist în eroare didactică, prostie educațională, ignoranță literară; să fiu șovin, să fiu antinațional, să fiu apolitic, să fiu antihrist etc.: sînt adevărat, dar nu în adevăr.

Întrebarea mea intimă ar fi: cine mai poate deosebi adevărul pedagogic de erorarea pedagogică, autenticitatea educatorului de impostură, profesionalismul de meșteșugism, revelația profesorului de pudoarea lui, Dumnezeuirea copilului de demonizarea lui?

Paradoxuri sublimе: prin pedagogia haristică rostirea oribilului, rostirea profană, cea de toate zilele, încetează. Intri în alt orizont – al Harului, al darului, căci sacrificarea prin dăruire nu mai este cuvînt, ci Har.

Pedagogia haristică poate fi salvarea noastră de viitor. E apa vie prin care vom spăla generațiile noastre de viitor, pentru a ne vedea chipul în frumusețea-i originară. Așadar, prin pedagogia haristică spre adîncul din noi, spre temeliile noastre, care ne vor lumina calea spre viitor.

Vreau ca pedagogia să fie conștiința *căderii*. O cădere din natură în har, din materialism în idee. Libertatea gîndirii raționale să cadă în suflet. De aici va porni *căderea în sus*, *restaurarea* pedagogiei atît pe linia materialului, cît și pe linia idealului în vederea refacerii unității dintre libertatea naturală și harul lăuntric. Aș vrea ca pedagogia să facă drumul de la gîndire la revelație, de la om la Dumnezeu. Experiența pedagogică a dat înțelepți, învățați, cărturari etc. Experiența religioasă a dat înțelepți asceți și sfinți. De ce să nu unificăm aceste experiențe? Sfințenia lor ar fi rezultatul și punctul de boltă al tuturor valorilor umane, morale și intelectuale. Sfințenia lor ar face ca elevii clasei mele să *cadă în sus*.

Observ în vocația falsă și structura neprofesionistă a orientării noastre instructiv-educative o anume dădăceală, tipare și o mascată prudență față de cei ce îi creștem, un fel de blîndețe necutremurătoare, încît puțini dintre ei își vor schimba viața după ce i-a pipăit pedagogia și au primit cuvînt de învățătură. Cei mai mulți vor rămîne „turiști” ai școlii, „vizitatori” ai claselor. Dar... ce zic? Cîți n-au intrat pentru a trece prin locurile pedagogiei? Au rămas însă foarte puțini. De ce? Pentru că din pedagogie au făcut materie, uitînd de intervalul dintre neuroni și ombilic. Dar dacă pedagogiei i s-ar lăcrima o picătură din Sfințenia Muntelui Athos, din calea spre jertfa de înălțare a Ierusalimului, Betleemului și Nazaretului, din drumul de trădare și batjocură în supliciu de la Grădina Ghetsimani pînă la Crucea Golgotei? Întreb: *cine s-a întors* – în pedagogie! –

pe altă cale ca și magii de odinioară? Cine s-a cutremurat în pedagogie, cine și-a scimbat modul de a gîndi în pedagogie, cine și-a schimbat felul de a fi în pedagogie? Atunci, la ce bun să treci prin pedagogie dacă rămîi la nivelul impresiilor, suvenirurilor, vederilor, pozelor etc.? Ațîția bani, atîta osteneală! Atunci cînd neuronul rațiunii muncește, iar spiritul nu sporește cu nimic, nu merită. Călătorim cu rațiunea și atîta tot. Dar să punem început călătoriei noastre *înăuntru*. De la călătoria dinăuntru să încercăm a zăbovi urcarea pedagogiei la Ierusalim prin Sfînta Scriptură, prin Sfînta Tradiție, prin Viețile Sfinților, prin Pateric etc.

Pedagogia tradițională românească, gîndirea teologică ortodoxă românească și cea filozofică românească ar putea să muncească întru formarea pedagogiei haristice românești.

Pedagogia ludică e pîndită de pericolul de a fi coborîtă (de a decădea) la nivelul bigotismului, al exaltării, al fundamentalismului încrîncenat și al mentalității plebeiene, în certitudinea orgolioasă și siguranța suspectă sub a cărei umbrelă protectoare se vor ascunde mulți impostori.

Dar pedagogia haristică și școala nu sînt umbrele nici de soare, nici de ploaie. Ele trebuie să facă din fiecare dintre elevii mei nu un nume, ci viață, experiență a Duhului în numele ei. O trecere a ei din tată în fiu, din ieri în azi, din azi în mîine, din mîine în veșnicie. Pedagogia haristică, presupun, va înghiți pustia lumii cu toate deșertăciunile ei. Vor răsări mlădițe care o vor salva. Nu se vor retrage din lume, ci vor atrage lumea în ele, o lume care se va îndrepta înspre ele ca înspre niște repere.

Pedagogia haristică este un dat la care trebuie să ajungi, ca și la muntele din față, pe care vrei să-l urci. Pedagogia haristică cere vocație de înălțare, fiindcă e cărare de la pămînt la cer, e o cădere în Cer: învățătorul haristic cade în elevii lui pentru a-i ridica. Saltul de la pedagogia tradițională, modernă, modernistă, postmodernistă, de la pedagogia din afară la pedagogia dinăuntru. Pedagogia să devină un șir de metanii risipit în pustia istoriei, pentru a fertiliza deșertul din noi și viitorul nostru.

- Lecția mea nu are temă – are un singur obiectiv: descătușează-te, omule!
- Lecția mea nu are motiv – are un singur obiectiv: descătușează-te, omule!
- Lecția mea nu are subiect – are un singur obiectiv: descătușează-te, omule!
- Lecția mea nu are scenarii – are un singur obiectiv: descătușează-te, omule!
- Lecția mea nu are strategii – are un singur obiectiv: descătușează-te, omule!
- Lecția mea nu are conținuturi, metodologii, tehnologii, finalități – are un singur obiectiv: descătușează-te, omule!
- Lecția mea are un singur personaj, finalizat prin evaluare, *omul descătușat*.

Ion GĂLUȘCĂ,
Liceul Teoretic Mingir, r. Hîncești

Portretul profesorului ideal

Cred că mi-ar fi mult mai ușor să descriu paradisul, pe care l-am văzut doar în vis, decât să schițez portretul unui profesor ideal. Și atunci am hotărât să urmez un joc care îmi place foarte mult: puzzle.

Răscolesc în desaga amintirilor și găsesc acolo mai multe chipuri suprapuse. Cea mai vie rămîne imaginea primei învățătoare care, fenomenal, știa să trezească în noi, elevii de altădată, miracole ascunse, să ne facă să căutăm adevăruri și sensuri necunoscute pînă atunci, să ne certe cu noi înșine ca, mai tîrziu, să ne împace cu toți ceilalți. Poate eram prea mici... Atunci de ce nu pot s-o uit pe profesoara de matematici? Nu înțeleg nici pînă azi cum a reușit această întruchipare a minusului și plusului, atît de colțuroasă aparent, să mă îndrăgostească de o nesuferită înșiruire de cifre și semne. Îngăduitoare și exigentă, delicată și categorică, dumneaei transforma fiecare elev într-un infinit, iar problemele veneau parcă din viață și nu din manualul cu file cenușii. De ce nu am devenit matematician? Fiindcă în viața mea a năvălit o ființă imaterială, pasionată de Eminescu și Blaga: profesoara de română de la Școala Pedagogică. A adus cu sine ore de neuitat, permanent noi și captivante, pline de trăire și revoltă. Mă transformam sub ochii doamnei de la catedră în Ionuț Jder și Ștefan Gheorghidiu, mă îndrăgosteam ca Cezara sau sufeream ca Apostol Bologa... Și azi îi mulțumesc în gînd pentru iscusința cu care ne făcea, zi de zi, mai buni.

A urmat facultatea cu numele grele ale dascălilor ce au pieptănat grijuliu firea mea zburliată de experiențe timpurii. Am învățat de la ei ce este perseverența, calmul și curajul, am înțeles că în viață orice lucru trebuie făcut cu mîgală și profesionalism, mai ales cel de pedagog, am cunoscut adevărata sete de a descoperi și învăța.

A venit după aceasta perioada de activitate propriu-zisă. Norocul mi-a hărăzit colegi de performanță, ocazii unice de colaborare cu adevărați stăpîni ai meseriei, oportunități de veritabile descoperiri și evoluții. Bucată cu bucată, imaginea devine completă și portretul profesorului ideal pare desăvîrșit, gata de urmat. Dar ce dezamăgire! Această imagine rămîne fără viață, elementele sînt împrumutate și adunate de-a valma. Atîtea calități și ceva lipsește! Individualul, probabil. Nu se poate să crezi o operă nouă din împrumuturi, trebuie să-i adaugi o notă proaspătă, irepetabilă. Tot ce a fost pînă aici e doar baza, atît de necesară, dar vîrful piramidei îl înalță fiecare dintre noi. Perechile de ochi ce ne întîlnesc la clasă sînt un ghid, orice exaltare firească a elevilor în fața necunoscutului, adus cu grijă, este un indicator, iar profesorul rămîne un Sisif care urcă spre culme din nou și din nou. Și nu pentru că nu-i ajung puteri din prima, ci pentru că își dă seama că fiecare lecție este o nouă mănăstire ce caută o nouă jertfă. Elevul de ieri nu mai poate fi confundat cu cel de azi, pe cînd valorile rămîn neschimbate. A uni veșnicia cu schimbările este poate cea mai grea misiune a școlii și, dacă fîntînarul nu-și ascute periodic tîrnăcopul, riscă să nu mai dea de apă niciodată. Iar profesorul eficient este cel care descoperă APA: mii de izvoare, mai mari sau mai mici, care, diriguite cu artă, vor naște oceanul.

Scriind acest eseu, am ajuns la un adevăr trist: profesor ideal nu există! Există o coloană a infinitului pe care ne încolăcim ca o viță-de-vie și cu fiecare verigă devenim mai viguroși, iar seva cu care ne împlinim naște lăstare ce vor vedea cu adevărat soarele. Soarele, spunea Borges, îl văd doar vulturii, restul îl intuiesc.

Mariana JITARI,
Liceul "Spiru Haret", mun. Chișinău





Sergiu MUSTEATĂ

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Analiza internațională a manualelor școlare

"Manualul trebuie să reprezinte societatea așa cum a fost ea, cum este și cum trebuie să fie în viitor".

(R. R. Powell, J. Garcia)

Manualul școlar reprezintă o realitate pe larg discutată în societatea contemporană¹. Element indispensabil în cadrul procesului de instruire și educație², acceptat în toate instituțiile de învățământ preuniversitar, manualul școlar este un purtător al anumitor valori morale și o ofertă de oportunități pentru învățare³. Prin intermediul acestuia societatea transmite cunoștințe și valori copiilor cu scopul de a educa cetățeni integri⁴.

În secolele XIX-XX manualul școlar a devenit un instrument al statului în promovarea valorilor caracteristice regimurilor de guvernare: rasial, naționalist, socialist etc.⁵. Manualele din perioada războiului rece, la fel, au fost puternic influențate de confruntările ideologice dintre cele două mari blocuri politico-militare. Astfel, a apărut necesitatea de a stopa propagarea urii și de a încuraja susținerea păcii și a bunei înțelegeri între popoarele lumii, indiferent de rasă, etnie, religie, cultură și limbă.

Practica internațională acumulată pe parcursul secolului XX ne demonstrează actualitatea și importanța unor studii analitice privind manualele școlare⁶. Asemenea cercetări facilitează atât estimarea nivelului, calității și necesităților sistemelor educaționale⁷, cât și excluderea erorilor factologice, prejudecăților și stereotipurilor din conținuturile curriculare⁸. UNESCO și Consiliul Europei îndeamnă statele lumii să încurajeze cooperarea în domeniul elaborării manualelor școlare ținând cont de realitățile contemporane, să asigure o abordare multidimensională și transparentă a trecutului său cultural în baza cercetărilor științifice⁹. Inițiativa internațională de revizuire a manualelor a fost transformată într-o disciplină științifică numită *cercetarea sau analiza manualelor*¹⁰.

Analiza manualelor școlare este un demers logic, ce stă la baza criteriilor de selectare, apreciere și recomandare

(aprobare) a unui sau altui manual și are ca scop determinarea și eliminarea erorilor, abordărilor superficiale, distorsiunilor, adversităților și prejudecăților din conținutul lor¹¹. Analiza trebuie să pornească de la o cercetare științifică nepărtinitoare și obiectivă¹², axată pe anumite principii, criterii, metode și tehnici. În statele avansate, cercetările au o valoare deosebită și contribuie esențial la ridicarea calității manualelor¹³. Cercetarea manualelor în Republica Moldova este un domeniu puțin dezvoltat, dar de perspectivă, cu atât mai mult cu cât este susținut de instituții specializate din Occident, cu o bogată experiență care, de altfel, au contribuit la elaborarea curriculumului național și la publicarea primelor manuale autohtone¹⁴.

La nivel mondial, inițiativa analizei manualelor aparține unor organizații internaționale¹⁵, în mod special Ligii Națiunilor care, după Primul Război Mondial, s-a adresat către țările membre să constituie comisii pentru revizuirea manualelor școlare, stimulând procesul de cooperare, îndeosebi între statele vecine: un exemplu în acest sens ar fi țările din Europa de Nord¹⁶. În 1925, Comitetul Internațional pentru Cooperare Intelectuală din cadrul Ligii Națiunilor a chemat statele lumii să combată xenofobia și să excludă stereotipurile din manualele școlare, iar în anul 1932 a fost adoptată o rezoluție privind dezvoltarea unui model pentru consultările internaționale în domeniul manualelor școlare. Astfel, în 1937 a fost semnată, de 26 de state, *Declarația privind predarea istoriei (revizuirea manualelor școlare)*¹⁷, care a stimulat lansarea unui proces de colaborare privind îmbunătățirea conținuturilor manualelor școlare.

După al Doilea Război Mondial inițiativa în acest domeniu a fost preluată de UNESCO¹⁸ și de Consiliul Europei¹⁹. În anul 1946, Conferința Generală a UNESCO a elaborat *Programul pentru îmbunătățirea manualelor și materialelor de predare ca mijloace de înțelegere internațională*²⁰. Principiile stipulate au fost publicate ulterior într-un ghid special²¹ și materializate prin intermediul unui șir de proiecte bi- și multilaterale, seminarii, conferințe, consultări²² și studii²³. UNESCO a reconfirmat în permanență interesul major față de acest domeniu prin adoptarea unor declarații, recomandări²⁴ și ghiduri²⁵. În anul 1974, la sesiunea a 18-a a Conferinței Generale a fost aprobată *Recomandarea privind înțelegerea internațională, cooperarea, pacea și educația drepturilor omului și libertăților fundamentale*, actualizată în anul 1995 prin *Declarația și Cadrul integrat al Acțiunii privind educația pentru pace, drepturile omului și democrație*. Această declarație a stat la baza elaborării unui nou set de sugestii

și criteriile UNESCO cu privire la dezvoltarea, evaluarea și revizuirea curriculumului, manualelor și altor materiale didactice în învățământul internațional cu scopul promovării dimensiunii internaționale a educației²⁶.

Consiliul Europei, la fel, susține o activitate prodigioasă în domeniul reformelor educaționale și asigurării calității manualelor școlare prin organizarea seminariilor, elaborarea unor recomandări, sugestii, ghiduri etc.²⁷. În 1949, Adunarea Consultativă a adoptat *Recomandarea privind revizuirea manualelor de istorie și geografie* și a chemat statele membre să elaboreze manuale școlare imparțiale. Consultările și discuțiile între state au facilitat adoptarea, în anul 1952, a unei Rezoluții speciale a Comitetului Miniștrilor al Consiliului Europei privind manualele de istorie și geografie²⁸, urmată de șase conferințe europene între 1953 și 1958 și altele șase în perioada 1965-1971. În anii '70 ai secolului XX, Consiliul Europei a pus accentul pe abordările interdisciplinare²⁹. Interesul față de istorie, geografie și educația civică a revenit odată cu transformările politice din Europa de la finele anilor '90, care au condus la lansarea a două mari proiecte: *History teaching in the New Europe* (Predarea istoriei în Europa nouă) (1994-1996)³⁰ și *Learning and teaching about the history of Europe in 20th century secondary schools* (Învățarea și predarea istoriei secolului XX în școala generală) (1997-1999)³¹. În ultimii ani, Consiliul Europei acordă o asistență deosebită noilor state membre prin organizarea de întruniri și proiecte regionale privind reformele curriculare, elaborarea manualelor și a surselor didactice³², inclusiv în Republica Moldova³³. Recomandarea 1283³⁴ (1996) și Recomandarea 15³⁵ (2001) a Comitetului de Miniștri sînt unele din ultimele documente importante promulgate în domeniul predării istoriei în școală în secolul XXI, care îndeamnă țările Europei la elaborarea unor programe și manuale de istorie de pe poziții obiective și multiperspectivale³⁶.

Constatăm că manualul școlar s-a transformat de-a lungul istoriei într-o dimensiune internațională³⁷. Deseori, textele inserate au constituit un subiect de conflict educațional și politic atît la nivel național, cît și interstatal, cum ar fi în cazul relațiilor între Germania și Franța³⁸, Germania și Polonia³⁹, Germania și Olanda⁴⁰, Japonia și Coreea de Sud⁴¹, Japonia și China⁴², Israel și Palestina⁴³, Republica Moldova și România etc. Avînd un rol important

pentru fiecare grup cultural, etnic, religios și social, manualul de istorie a ajuns în secolul XX un subiect al dezbaterilor politice și academice internaționale. Abordarea temelor cu caracter controversat și prezentarea lor în manualele școlare a stimulat dezvoltarea unei direcții de cercetare științifică la nivel internațional. În acest context, profesorul Georg Eckert din Braunschweig a lansat inițiativa de analiză comparativă și revizuire a manualelor școlare care, ulterior, s-a realizat într-un institut independent de cercetări internaționale în domeniul manualelor școlare partener al UNESCO și al Consiliului Europei⁴⁴. În a doua jumătate a secolului XX Institutul „Georg Eckert” a derulat și a coordonat un șir de proiecte internaționale în domeniul medierii conflictelor și analizei manualelor de istorie, geografie și educație civică⁴⁵, iar în anul 1992 a creat, sub auspiciile UNESCO, Rețeaua de Cercetări Internaționale a Manualelor⁴⁶. Institutul a publicat numeroase lucrări și monografii, a editat în perioada 1951-1978 revista *Internationales Jahrbuch für Geschichts und Geographieunterricht/International Yearbook for History and Geography Teaching*, iar din anul 1979 revista *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*. Totodată, institutul dispune de o bibliotecă specializată cu peste 170.000 mii de manuale din peste 150 de țări, cca 70.000 mii volume din domeniul analizei manualelor școlare și al didacticii școlare⁴⁷. Biblioteca are o bază de date pe suport electronic despre manuale școlare, literatură științifică, periodice, analize, studii etc. și o pagină web foarte bine structurată⁴⁸. În ultimii ani institutul a oferit burse de cercetare multor specialiști din Moldova și a desfășurat o serie de seminarii și ateliere de lucru pentru și cu participarea autorilor de manuale din republica noastră⁴⁹.

Experiența Institutului „Georg Eckert”, precum și a altor organizații implicate în analiza manualelor demonstrează impactul pozitiv al proiectelor bi- și multilaterale. Analiza internațională a manualelor a devenit astăzi nu doar o formă de cercetare, dar și una de parteneriat internațional⁵⁰. Studiile analitice și cercetările comparative efectuate de specialiști din două sau mai multe state oferă diverse posibilități de abordare. Astfel de studii aduc o contribuție reală la soluționarea unor divergențe interstatale privind predarea istoriei, geografiei sau a altor discipline școlare cu conținut controversat⁵¹.

¹ A. Choppin, *Manuels scolaires: Histoire et actualité*, Paris, 1992.

² Ph. G. Alrach, *Textbooks in comparative context*, In: M. Thomas, (ed.), *Educational technology – its creation, development and cross-cultural transfer*, Santa Barbara, 1987, p. 159.

³ J. T. Guthrie, *Learning values from textbooks*, In: *Journal of Reading* 26, 1983, p. 574-576.

⁴ F. Pingel, *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*, Hannover, 1999, p. 7.

⁵ G. Giordano, *Twentieth-century textbook wars. A history of advocacy and opposition*, Frankfurt am Main, 2003 (vezi capitolele 2, 3, 4, *Textbooks as propaganda – the nationalistic era; Textbooks as propaganda – the racial era; Textbooks as propaganda – the gender era; Textbooks as propaganda – the religious era*).

⁶ J. A. Clement, *Manual for analyzing and selecting textbooks*, Illinois, 1942; A. Banovitch, *L'évaluation des manuels scolaires (Méthodologie et technique)*, In: *Revue Camerounaise de Pédagogie* 4, 1965, p. 83-98; I. Wayne,

- Can history textbooks be analyzed systematically? A methodological inquiry*, Washington D.C., 1971; F. Pingel, *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*, Hannover, 1999.
- ⁷ J. Mikk, *Textbook: research and writing*, Frankfurt am Main, 2000, p. 9.
 - ⁸ F. Pingel, *International textbook analysis against different national/regional backgrounds: theoretical problems and practical experience*, In: Chang Yuan, Liang-Kai Chou, (eds.), *Proceedings of the international conference methodologies: historical consciousness and history textbook research*, Taiwan, 1998, p. 37-48.
 - ⁹ UNESCO *Declaration and integrated framework of action on education for Peace, Human Rights and Democracy*, Paris 1995. 28 C/Resolution 5.41 Updating of the 1974 Recommendation on international education: Endorsement of the Declaration of the 44 session of the International Conference on Education and approval of the draft Integrated framework of action on education for Peace, Human Rights and Democracy.
 - ¹⁰ F. Pingel, *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*, Hannover, 1999, p. 28.
 - ¹¹ P. Fritzsche, *Prejudice and underlying assumptions*, In: *History and social studies – Methodologies of textbook analysis*, Council of Europe, 1992, p. 52.
 - ¹² F. Pingel, *International textbook analysis against different national/regional backgrounds: theoretical problems and practical experience*, In: Chang Yuan, Liang-Kai Chou, (eds.), *Proceedings of the international conference methodologies: historical consciousness and history textbook research*, Taiwan, 1998, p. 37-48.
 - ¹³ J. S. Chall, S. S. Conard, *Textbooks and challenge: the influence of educational research*, In: D. L. Elliott, A. Woodward, (eds.), *Textbooks and schooling in the United States*, NSSE, 1990, p. 68.
 - ¹⁴ General educational reform in Moldova Project, which was structured into the following components: Curriculum Development, Textbooks Development, Retraining of the Teachers and Educational Evaluation. Total cost of the project, envisaged for 5 years, was about 20 million USD. UNICEF - Program for Early Individual Development; Information and documentation centre on child's rights in Republic of Moldova; Children's Parliament; Life-skills education; European Training Foundation - TACIS Project "Reform of the system of education and vocational training in Moldova"; Soros Foundation-Moldova - Early Development, aimed at children aged 1-3 from nurseries; Integration of Children with Special Needs; Step by Step Program; Educational modernization program "Prodidactica" aimed at lyceum and gymnasium education; Higher Pedagogical Education Program; Global Fund Against TB/AIDS/STIs – elaboration of curricula, publication of the books and teacher guides for Life-Skills Education, etc.
 - ¹⁵ *The work of the other international organizations on the problem of textbooks*, In: *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, UNESCO, Paris, 1949, p. 24-32.
 - ¹⁶ H. Vigander, *Mutual revision of history textbooks in the nordic countries*, UNESCO, Paris, 1950.
 - ¹⁷ *The work of the League of Nations and the International Institute of Intellectual Cooperation*, In: *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, UNESCO, Paris, 1949, p. 20.
 - ¹⁸ UNESCO. *Bilateral consultations for the improvement of history textbooks*. Educational Studies and Documents 4, 1953.
 - ¹⁹ Vezi: capitolul 2 din lucrarea: *The Council of Europe and History* și capitolul 3: *Recent Initiatives and Prospects*, In: J. Slater, *Teaching history in the new Europe*, Council of Europe, Cassel, 1995, p. 25-50.
 - ²⁰ UNESCO, *Looking at the world through textbooks*, Docs. C/9, Paris, 1946.
 - ²¹ *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*, UNESCO, Paris, 1949.
 - ²² *Bilateral consultations for the improvement of history textbooks*, Educational Studies, Document no. IV, July, UNESCO Educational clearing house, Paris, 1953; *Report on the experimental project for the international exchange and review of history textbooks*, UNESCO, Paris, 1970.
 - ²³ J. A. Lauwerys, *Les manuels d'histoire et la compréhension internationale*, UNESCO, Paris, 1953; *Multilateral evaluation of history and social studies teaching material and curricula in the light of the UNESCO Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*, Finish National Commission for UNESCO, Helsinki, 1983.
 - ²⁴ UNESCO *Criteria for the evaluation of history and social studies curricula and textbooks approved in the meeting of January 1980; Recommendation 13 of the Final Report of the Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Co-operation and Peace*, UNESCO, April 20, 1983.
 - ²⁵ A.J. Loveridge, F. Cornelsen, L.J. Lewis, I.M. Terekhov, (eds.), *Preparing a textbook manuscript. A guide for authors in developing countries*, UNESCO, 1970; F. Richaudeau, *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*, UNESCO, Paris, 1979; J. Boligaugh, et. al., *Educational development: a practical issue: guidelines for the preparation, production and distribution*, UNESCO, Paris, 1980; D. Pearce, *Textbooks production in developing countries: some problems of preparation, production and distribution*, UNESCO, Paris, 1982; *Textbooks and reading materials*, vol. 2, Outcomes of Regional Seminar, Bangkok, UNESCO, 1983; *Textbooks and reading materials*, vol. 3, Textbook production and utilization in Asia and the Pacific, Bangkok, UNESCO, 1983; R. Seguin, *Programmes et manuels scolaires: rapport techniques*, UNESCO, Paris, 1986; D. Pearce, *A guide to planning and administrating*

- government school textbook projects, UNESCO, Paris, 1988; R. Seguin, *The elaboration of school textbooks. methodological guide*, UNESCO, Paris, 1989.
- ²⁶ *Guidelines and criteria for the development, evaluation and revision of curricula, textbooks and other educational materials in international education in order to promote an international dimension in education*: elaborated on the basis of two International Expert Meetings organized by UNESCO (Braunschweig, Germany, 1988 and Brisbane, Australia, 1991), UNESCO, Paris, 1995; *Guidelines for curriculum and textbook development in international education*, UNESCO, Paris, 1995.
- ²⁷ O. E. Schueddekopf et al., *History teaching and history textbook revising*, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, 1967; *Against bias and prejudice: the Council of Europe's recommendations on history teaching and history textbooks 1953-95*, Council of Europe, Strasbourg, 1995; R. Stradling, *The preparation and publication of new history textbooks for school in European countries in democratic transition*, Council of Europe, Strasbourg, 1997; A. Low-Beer, *The Council of Europe and school history*, CC-ED/HIST (98)47; M. Stobart, *Fifty years of European co-operation on history textbooks: The role and contribution of the Council of Europe*, In: Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research 21, 2, 1999, p. 147-161; *The Secretary General's New Initiative. The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Council of Europe, Strasbourg, 1999.
- ²⁸ Council of Europe, *Resolution 52/17 of the Council of Europe's Committee of Ministers on "History and Geography Textbooks"*, Strasbourg, 1952.
- ²⁹ Council of Europe, Recommendation no R (84) 18 of the Council of Europe's Committee of Ministers on *The training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration*, Strasbourg, 1984.
- ³⁰ C. Gallagher, *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance: a handbook for teachers*, Council of Europe, Strasbourg, 1996. Doc. No: CC-ED/HIST (96) 1.
- ³¹ R. Stradling, *Teaching 20th-century European history. Project "Learning and Teaching about the History of Europe in the 20th Century"*, Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, 2001.
- ³² R. Stradling, *The preparation and publication of new history textbooks for school in European countries in democratic transition*, Council of Europe, Strasbourg, 1997; R. Stradling, *The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks, consolidated report*, by R. Stradling, Council of Europe, Strasbourg, 1999.
- ³³ Seminar on The reform of history teaching in Moldova (Chişinău, 1-2 July 1996); Seminar on Teaching the history of the 20th Century (Chişinău, 30 June-1 July 1997); Seminar on The preparation and publication of history textbooks (Chişinău, 24-26 November 1997); Seminar on The preparation and publication of new history textbooks (Chişinău, 9-11 March 1998); Seminar on The reform of the curricula for teaching 20th century history in secondary schools (Chisinau, 8-10 June 1998); Seminar on Teaching history in Moldova (Chişinău, 24-26 September 2002), Seminar on Teaching history in Moldova (Chişinău, 18-21 February 2003); etc. M. Neagu, *Rolul Consiliului European în elaborarea concepţiei de istorie în Republica Moldova*, In: Analele ANTIM 6, 2005, p. 268-276.
- ³⁴ Recommendation 1283 on history and the learning history in Europe, adopted by the Assembly on 22 January 1996.
- ³⁵ Recommendation Rec (2001) 15 on history teaching in twenty-first-century Europe, (adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001 at the 771st meeting of the Ministers' Deputies), Council of Europe, Committee of Ministers, Council of Europe, Strasbourg, 2001.
- ³⁶ Multiperspectivitatea este procesul de analiză a evenimentelor istorice din mai multe perspective. Pentru detalii vezi: Ce este multiperspectivitatea? în lucrarea R. Stradling, *Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori*, In: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/History%5FTeaching/European_Dimension/Multiromanian.asp#TopOfPage
- ³⁷ J. A. Lauwerys, *History textbooks and international understanding*, UNESCO, Paris, 1953; P. Boden, *Promoting international understanding through school textbooks: a case study*, Braunschweig-Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 1977; D. G. Clammer, *Textbook research an internationalist perspective*, The School of Education, The University of East Anglia, 1986; Ph. D. Altbach, *Textbooks: the international dimension*, In: M. W. Apple, L. K. Christian-Smith, (eds.), *The politics of the textbook*, London, 1991, p. 242-258; K. Pellens, *The international dimensions of the didactics of history*, In: K. Pellens, G. Behre, (eds.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society*, Frankfurt am Main, 2001, p. 39-61.
- ³⁸ *The Franco-German Textbook Project*, http://www.gei.de/english/projekte/d_fl_projekt.shtml; H. Tison, *Cooperation between France and Germany*, In: *UNESCO Forum oh history textbooks for the 21st century*, September 24/25, 1997, Seoul, Korean National Commission for UNESCO, German Commission for UNESCO, Munhwa Ilbo (Daily Newspaper), 1997, p. 8-13.
- ³⁹ *The German-Polish Textbook Commission*, http://www.gei.de/english/projekte/d_p_projekt.shtml; W. Borodziej, *Co-operation in history textbook writing: The Polish-German experience*, In: *UNESCO Forum oh history textbooks for the 21st Century*, September 24/25, 1997, Seoul, Korean National Commission for UNESCO, German Commission for UNESCO, Munhwa Ilbo (Daily Newspaper), 1997, p. 1-7.
- ⁴⁰ German-Dutch Co-operation on Textbooks, <http://www.gei.de/english/projekte/dutch.shtml>
- ⁴¹ Isa Duce, *The history textbook issue 2001. A successful citizens' movement or foreign intervention?*, Tokio, 2002,

p. 11-14; Jae-Jeong Chung, *Korean and Japanese research efforts for history textbooks and relevant suggestions for improvement*, In: *UNESCO Forum oh history textbooks for the 21st century*, September 24/25, 1997, Seoul, Korean National Commission for UNESCO, German Commission for UNESCO, Munhwa Ilbo (Daily Newspaper), 1997, p. 32-52; I. Tabuchi, *Results and problems of the joint research on history textbooks; Japan and Korea (Korean and Japan)*, In: *UNESCO Forum oh history textbooks for the 21st century*, September 24/25, 1997, Seoul, Korean National Commission for UNESCO, German Commission for UNESCO, Munhwa Ilbo (Daily Newspaper), 1997, p. 53-60.

⁴² L. Tae-Young, *Problems in the writing of Korean history textbooks*, In: *Korea Journal* 38, 1, 1998, p. 330-333.

⁴³ Textbook Project with Israel and Palestine, <http://www.gei.de/english/projekte/israel.shtml>

⁴⁴ Institutul (International Institute for Textbooks Improvement) a fost fondat în anul 1951, iar după moartea fondatorului a fost numit Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research. <http://www.gei.de/>

⁴⁵ Vezi spre exemplu: H. Bourdillon, (ed.), *History and social studies: methodologies of textbook analysis*, report of the educational research workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990, Council of Europe, Strasbourg, 1992.

⁴⁶ <http://www.irner.org>

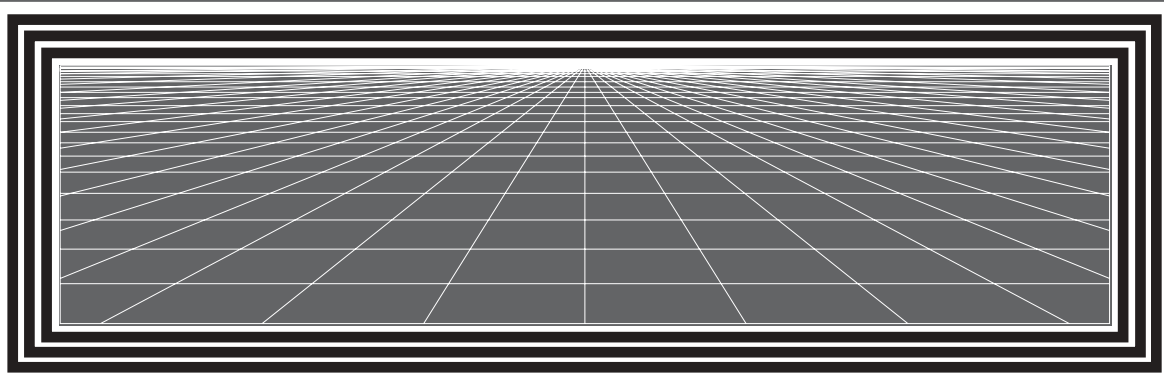
⁴⁷ Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Verzeichnis der Veröffentlichungen. List of Publications, August 2005.

⁴⁸ <http://www.gei.de/>

⁴⁹ Seminar *History* Conceptualizing History: History Textbooks and History Curriculum in the Republic of Moldova, Braunschweig, 25-29 June, 2003; Multiperspectivity in History-Textbooks, A one-week workshop for 10 Schoolbook-Authors and Curricula-Planers from the Republic of Moldova, 16th-21st December 2003, Braunschweig/Germany; Ethnic Minorities in History-Textbooks, A one-week workshop for 10 Schoolbook-Authors and Curricula-Planers from the Republic of Moldova, Braunschweig, Germany, February 17-22, 2004; Autoren-Workshop Republik Moldova, Workshop cu autori din Republica Moldova, 11.-15. Dezember 2005, Braunschweig/Germany; Bibliotheksworkshop Republik Moldova, Workshop cu autori din Republica Moldova, 22.-28. Januar, 2006, Braunschweig. Ultimul seminar cu participarea autorilor de manuale din Republica Moldova a avut loc la Braunschweig la finele anului 2006.

⁵⁰ F. Pingel, *International textbook research*, In: R. Stradling, *The preparation and publication of new history textbooks for school in European countries in democratic transition*, Seminar report, Warsaw, Poland, 14-16 November 1996, Council of Europe, Strasbourg, 1997, p. 5; F. Pingel, *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*, Hannover, 1999, p. 19; D.R. Wright, *International textbook research – past stagnation and future potential*, In: *Curriculum* 4, 2, Autumn 1983, p. 14-17.

⁵¹ Unele considerații de sinteză privind elaborarea și analiza manualelor a se vedea în studiul recent, S. Musteață, *Cum să elaborăm și analizăm manualele școlare*, Chișinău, Editura Cartdidact, 2006.



DOCENDO DISCIMUS



Zinaida **NOVOLOACĂ**

Centrul de Zi "Speranța"

Recuperarea logopedică în condiții obișnuite de viață

"Vorba oamenilor prețuiește cât viața lor".

(Tudor Vianu)

Pentru fiecare dintre noi prima limbă vorbită este cea mai importantă și cea mai frumoasă. Toți părinții așteaptă cu nerăbdare ca odorașul lor să facă primul pas, să rostească primul cuvânt. Cu regret însă, nu toți oamenii au capacitatea de a vorbi.

Vorbirea este crearea formelor logice de gândire ce reflectă realitatea obiectivă, esența obiectelor, a fenomenelor și a raporturilor dintre ele. Limba reprezintă un fenomen general care există, se îmbogățește, suferă schimbări doar prin actul vorbirii.

Deficiențele de vorbire au la bază mai multe motive. Unul dintre ele este lipsa intervenției speciale de recuperare logopedică, stimularea comunicării verbale la timpul potrivit și corect. Nesoluționarea tulburărilor de vorbire și limbaj frânează dezvoltarea psihofizică a individului. În consecință, stagnarea duce la o recuperare dificilă și puțin eficientă.

În procesul activităților de recuperare logopedică membrii familiei trebuie să fie participanți activi, deoarece au o influență esențială asupra copilului, percepându-l ca pe o persoană unică, cu un ritm propriu de creștere și dezvoltare. Contactul cu cei apropiați și atitudinea lor față de abilitățile copilului îi trezesc acestuia interesul, contribuie la dezvoltarea percepției vorbirii.

E bine ca părinții să cunoască în ce constă actul vorbirii – actul prin care omul execută, la comanda

sistemului nervos central, mișcările necesare, stimulate de emiterea vocii și de atingerea unor suprafețe ale organelor de vorbire. Ulterior, de această comandă depinde ordonarea, programarea vorbirii.

Deficitul de articulare împiedică realizarea necesităților de a se exprima verbal, ceea ce dezorganizează procesul de gândire, recepționare și transmitere a unui mesaj.

Pentru a înțelege dacă un copil are sau nu dificultăți de comunicare, este nevoie să cunoaștem evoluția normală a vorbirii. Copilul începe să învețe a comunica din momentul în care se naște – mult mai înainte de a rosti primele cuvinte. Abilitățile de comunicare se formează drept consecință a contactului zilnic cu oamenii din jur.

Pentru a identifica dificultățile de comunicare verbală, părinții trebuie să-și amintească dacă copilul:

- a gîngurit în intervalul de 2-6 luni;
- a manifestat interes față de oameni și obiecte, a căutat contactul vizual la vîrsta de 3-4 luni;
- a ascultat atent vocile și a emis diferite cuvinte lalizate în intervalul de 8-10 luni;
- a folosit în vorbire propoziții simple; a ascultat povești, a participat la conversații la vîrsta de 3 ani;

Notă: Pînă la vîrsta de 4-5 ani majoritatea dificultăților de pronunție sînt de natură fiziologică (trecătoare cu vîrsta), pentru că aparatul fonator este încă nematurizat.

- a vorbit distinct, formînd fraze și participînd la discuții, aproximativ de la 4-5 ani.

Ar fi bine ca adulții să cunoască următoarele:

- Atunci cînd sarcina intelectuală depășește capacitatea copilului, se inhibă, în primul rînd, vorbirea.
- Dezvoltarea vorbirii și a limbajului în limitele normei se deosebește radical la copilul cu deficiențe de comunicare verbală.

La persoanele fără probleme de comunicare verbală actul vorbirii este plăcut, spontan, nu cere eforturi, nu înfrîntește obstacole. Copilului cu dificultăți de comunicare

însă cuvîntul îi provoacă o stare emoțională negativă. Datorită încordării nervoase uneori se dereglează procesul de recepție, alteori se stopează mecanismul vorbirii, sînt frîinate procesele de gîndire și înțelegere.

C. Păunescu a constatat că la copilul cu bîlbîială sau dislalie vorbirea reprezintă cea mai dificilă operație, generîndu-i disconfort chiar și atunci cînd tace.

Pentru a ușura starea copilului cu dificultăți de comunicare verbală părinții urmează să țină cont de anumite condiții:

- Crearea unei ambianțe favorabile bazată pe interesele și posibilitățile copilului.
- Crearea confortului necesar dezvoltării fizice, intelectuale; confortului emoțional – încurajare și tact, liniște, calm, integrate prin joc.
- Respectarea regimului de ocrotire a sistemului nervos central – corelația pozitivă între adulți și copil, reducerea activităților dinamice înainte de somn; excluderea vizionării emisiunilor televizate cu conținut de groază.
- Organizarea distracțiilor – alternarea activităților statice cu cele dinamice, în funcție de starea psihofizică a copilului; a plimbărilor la aer liber cu activitățile de vorbire (oboseala fizică este preferată celei psihice).

Pentru a-l ajuta pe copil să evolueze fizic, intelectual, social, emoțional (afectiv) în corelație cu vîrsta și ritmul propriu de dezvoltare este necesar ca familia, educatorii și învățătorii:

- să înțeleagă dezvoltarea copilului;
- să-l observe în diverse situații (joc, muncă etc.);
- să-l respecte și să-i aprecieze ideile;
- să-l stimuleze în rezolvarea propriilor probleme;
- să-l încurajeze pentru desfășurarea diverselor activități, pentru explorare (cercetare, examinare) și experimentare, prin verbalizarea acțiunilor;
- să acționeze ca factor favorizant (ocrotitor), găsind căi de a extinde și stimula activitățile prin întrebări cu răspuns liber, prin precizarea unor neclarități, prin oferirea de materiale și informații noi;
- să încurajeze copilul în a face alegeri conștiente, a lua decizii pertinente;
- să contribuie la înțelegerea cuvîntului prin desen, modelare, construire, măsurare, sortare și altele; prin ascultarea, aplicarea și experimentarea de idei;
- să favorizeze dezvoltarea socioafectivă prin exprimarea sentimentelor; cultivarea respectului copil-adult, a griii pentru cei mai mici, bolnavi.

În continuare propunem cîteva exerciții speciale de recuperare logopedică.

În toate cazurile de dificultăți în comunicare verbală sînt binevenite exercițiile de gimnastică generală, de fortificare a tuturor părților corpului. La antrenarea mușchilor mari este necesar să se respecte consecutivitatea poziției corpului:

I. În poziție orizontală (culcat pe abdomen, apoi pe spate);

II. În poziție verticală (șezînd, apoi stînd în picioare).

O deosebită atenție se acordă activării mîinilor și degetelor prin următoarele exerciții:

- apăsarea pe diferite suprafețe (moi, zgrunțuroase, netede, pufoase, tari);
- strîngerea/desfacerea pumnilor (alternativ, concomitent);
- apucarea obiectelor de diferite mărimi (medii, mari, mici);
- rotirea mîinii, pumnului;
- imitarea aplaudatului, cîntatului la pian, precum și prin exerciții de coordonare bimanuală (acțiunea concomitentă a ambelor mîini): încheierea nasturilor, decuparea, modelarea și altele.

În scopul stimulării apariției naturale (spontane) a sunetelor se poate apela la masajul activ al cavității bucale. Se ia în gură un pesmet (un cubușor de pîine uscată cu muchia de 1 cm) ori o bucățică de măr, morcov, miez de nucă de aceeași dimensiune. Cubușorul este deplasat cu ajutorul limbii în diferite direcții timp de 15 secunde, ulterior acesta se mestecă bine și se înghite. Se adună cu limba tot ce a mai rămas în gură și din nou se înghite. În așa fel se face și gimnastică linguală. Apoi gura se clătește energic cu apă.

Sînt de folos și exercițiile speciale:

- clipirea din pleoape;
- umflarea, suptul obrazilor;
- grimase faciale (încrîțirea și descrețirea frunții; imitarea rîsului; tragerea colțului gurii la stînga, apoi la dreapta; ridicarea și coborîrea obrazului stîng, drept, apoi concomitent etc.);
- împingerea, retragerea maxilarului inferior;
- mișcarea maxilarului inferior în stînga, apoi în dreapta;
- ridicarea, coborîrea maxilarului inferior;
- imitarea surîsului și țuguiera buzelor;
- acoperirea dinților superiori cu buza inferioară și invers;
- suflatul, șuieratul;
- scoaterea, retragerea limbii;
- limba în formă de săgeată, lopată;
- mișcarea limbii în sus, în jos, lateral;
- împingerea, masarea obrazilor cu limba;
- „tropăitul cailor”.

Nu mai puțin importantă este respirația corectă. În acest sens, propunem următorul set de exerciții:

- suflatul în șervețel, frunză, pană, scamă; în apă cu paiul, fără pai etc.;
- umflarea balonului;
- aburirea oglinzii, geamului;
- inspirul, expirul alternativ pe nas și pe gură cu pauze stabile;
- pronunțarea prelungă a vocalelor în timpul expirului;

- rostirea exclamațiilor, interjecțiilor (vai! buh! ah! of! etc.) în timpul expirului.

La aplicarea exercițiilor de corecție a pronunției (cu excepția sunetului „r”) copilului i se oferă inițial un model, după care este încurajat să facă același lucru. Dacă a fost rostit corect, sunetul este consolidat prin cuvinte scurte (din 2-4 sunete). Mai frecvent sunetul este automatizat în următoarea ordine: la începutul, la sfârșitul și în interiorul cuvîntului. În continuare cu ajutorul acestor cuvinte se formează enunțuri, se exersează aranjarea lor în propoziții și a propozițiilor în fraze, texte.

Selectarea cuvîntului potrivit înseamnă nu doar trecerea lui din vocabularul pasiv în cel activ. Aceasta presupune complicate procese de consolidare a cuvîntului, de asociere cu altele, adică cu cîmpurile semantice (de înțelegere a sensului) și necesită exerciții de genul: „Eu zic una, tu zici multe”, „Eu zic multe, tu zici una”, „Ce face? Ce fac?”, „Cum este? , Cum sînt?”, „Ce poate fi?”, „Spune invers” (antonime), „Spune altfel” (sinonime), „Cîte cuvinte am rostit?”, „Cîte silabe are cuvîntul?” etc.

De o încurajare și înțelegere deosebită are nevoie copilul care se bîlbîie. Bîlbîiala se manifestă prin pauze patologice ori repetări de sunete, silabe, cuvinte. Copilului cu o astfel de tulburare a limbajului îi este foarte greu să-și manifeste capacitățile, aptitudinile. El devine nervos, neliniștit, supărăcios. Treptat se dereglează alimentația, somnul. Apare nedorința de a învăța și de a frecventa școala. În acest caz, ajutorul adultului este semnificativ și constă în:

- Manifestarea interesului față de ceea ce spune copilul.
- Ascultarea cu atenție. Copilul trebuie să perceapă buna dispoziție a adultului, să aibă plăcerea de a vorbi.
- Neîntreruperea vorbirii. Copilul trebuie să-și exprime gîndul independent (să termine propoziția).
- Neforțarea micuțului de a vorbi în fața prietenilor, rudelor, colegilor, dacă el nu vrea.
- Găsirea momentului potrivit pentru a-i propune sfaturi privitoare la exprimarea coerentă, fluentă:
 - „te gîndești, inspiri, apoi vorbești fără grabă”;
 - dacă s-a exprimat greșit, copilul nu trebuie



certat – oferiți-i tacticos modelul corect;

- dacă îi vorbiți copilului, asigurați-vă că el vă ascultă cu atenție.

Părinții, educatorii și învățătorii trebuie să cunoască indicațiile, contraindicațiile și etapele activității cu copilul care se bîlbîie.

Indicații:

- Primăvara și toamna, cîte o lună, de vorbit în șoaptă cu trecerea treptată la vorbire cu voce tare;
- Persoanele care comunică cu copilul trebuie să vorbească coerent, corect, fără grabă, să-l protejeze de încordări emoționale;
- Vizionarea dozată a emisiunilor televizate (circa de 2-3 ori pe zi a cîte 30 min.);
- Încurajarea copilului de a vorbi lent;
- Interpretarea unor cîntece (independent sau cu adultul);
- Distragerea copilului în cazul cînd este excitat și vrea să spună ceva. I se promite că va povesti mai tîrziu;
- La recitarea unei poezii se va face pauză după fiecare vers, pentru a inspira. Pauza poate fi accentuată printr-o ușoară lovitură cu mîna;
- Efectuarea unor activități manuale cu verbalizare (contribuie la reglarea ritmului vorbirii);
- Tratatament sistematic și respectarea regimului de ocrotire a sistemului nervos central (plimbări, somn suficient, alimentare sănătoasă).

Contraindicații:

- Vizionarea emisiunilor televizate cu conținut de groază, în special seara;
- Vorbirea în exces, intensitatea mărită a vocii;
- Recitarea exagerată a poeziilor;
- Consumul de cafea, ciocolată, dulciuri, preparate prăjite, afumate, marinate, conservate.

Etapele activității:

- Gimnastica respiratorie:
 - antrenarea respirației diafragmale (cu abdomenul);
 - antrenarea expirației (aceasta trebuie să fie mai lungă decît inspirația de 3-4 ori):
 - fără evocare;
 - cu evocare (sunet, silabă, cuvînt scurt, cuvînt lung, propoziție, frază);
- Rostirea concomitentă (cuvinte, propoziții);
- Repetarea celor auzite și memorizate;
- Reproducerea de sine stătător prin metoda conversației, a jocului, în așa mod încît micuțul să nu-și fixeze atenția asupra felului cum vorbește.

Exemplu:

- Privind fotografii, imagini, discutați despre ele cu copilul;
- Alcătuiți scurte povestioare, ghicitori;
- Rugați copilul să vă amintească începutul ori finalul unei povești, povestiri;

- Propuneți-i să corecteze greșeala pe care ați comis-o intenționat la nararea unei povești cunoscute.

Sperăm că:

- Materialul oferit va constitui o părțică din suportul activității de recuperare logopedică pentru părinți, educatori și învățători.
- Nici o persoană nu va rămâne pasivă alături de copilul cu dificultăți de comunicare verbală.
- Exercițiile vor fi selectate riguros, potrivit stării copilului, și vor fi aplicate sub formă de joc.
- Jocurile-exerciții vor fi utilizate într-un context liber, amuzant, în care lucrurile să se lege logic între ele, să aibă sens, evitându-se simpla repetare a sunetelor, cuvintelor, propozițiilor.

Dezvoltarea vorbirii este de neconceput în afara antrenării sistematice a întregului organism. Recuperarea logopedică este cu atât mai eficientă cu cât mai sănătos este copilul, iar sănătatea lui depinde de respectarea regimului zilnic: alimentația, activitățile de intervenție logopedică, pregătirea temelor, odihna, somnul.

Stimați părinți, educatori, învățători, dacă veți avea o influență pozitivă asupra copilului, îl veți face să simtă necesitatea de a comunica, să înțeleagă importanța și frumusețea limbii pe care o vorbește. Încrederea Dvs. în

puterile și capacitățile lui îl vor ajuta să se dezvolte multilateral, armonios, sănătos.

Aș dori ca acest material informativ să fie de real folos persoanelor adulte și copiilor în activitatea de recuperare logopedică.

Succes!

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bădică, T., Mărinescu, E., *Exerciții pentru dezvoltarea vorbirii preșcolarilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
2. Partenie, A., *Logopedie*, Editura Excelsior, București, 2000.
3. Păunescu, C., *Introducere în logopedie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
4. Păunescu, C. (red.), *Tulburări de limbaj la copil*, Editura Medicală, București, 1984.
5. Le Roch, V., *Cum să facem exerciții senzoriale*, Chișinău, 1991.
6. Vavilova, E., *Să creștem copii sprinteni și ageri*, Editura Lumina, Chișinău, 1988.
7. Vršmaș, E., Stănică, C., *Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice*, București, 1994.
8. Weihs, T., *Copilul cu nevoi speciale*, Editura Triade, Cluj-Napoca, 1998.

Creația - oportunitate a învățării



Raisa GAVRILIȚĂ

Liceul Teoretic "Mihail Sadoveanu", or. Călărași

„Puțin probabil să existe o desfătare mai mare decât cea trezită de creație”.

(N. V. Gogol)

În zborul vertiginos al timpului, încercăm uneori să oprim clipa, s-o imortalizăm, s-o facem mai luminoasă. Ce ne ajută să alungăm cenușiul, monotonia și rutina vieții? Cum să devină zilele, activitățile noastre mai interesante, mai palpitate, să lase urme de neuitat și să fie o pistă de înălțare spre noi culmi? CREÎND. Doar actul creator, doar spiritul descătușat ne fac să ne desprindem de la pământ, să simțim gustul libertății și al nemărginirii, căci “Numai creația răscumpără toate suferințele” (L. Blaga).

Capacitatea de a fi creativ ne ajută să supraviețuim.

De aceea ar fi anormal să o evităm în procesul educativ: “A fi creativ înseamnă a călători în lumea visului, a rupe hotarele adevărului, a face ceva care să te deosebească de alții, în care să pui toată dragostea. Prin creație ne deschidem inimile, devenim mai buni, mai înțelegători și mai vișători” (Svetlana, 16 ani).

“Cred că oamenii au o misiune specială pe pământ. Ei sînt predestinați să-și țeară pînza vieții singuri. Creația e necesară pentru a stabili un echilibru între lumea materială și cea spirituală” (Elena, 16 ani).

Creativitatea înseamnă a avea imaginație și a genera idei sau a da celor vechi un nou conținut, o nouă valoare, un nou sens. Creative sînt persoanele care găsesc soluții neobișnuite, chiar dacă uneori soluția este una simplă. Îmi amintesc că, la o lecție de română, elevii notau ideile în *Graficul T*. Unul dintre ei nu-și găsea astîmpăr. M-am apropiat de el, crezînd că nu a realizat sarcina. Am fost surprinsă însă să constat că el notase ideea, numai că o făcuse prin două simboluri. Am apreciat spiritul lui creativ, chiar dacă eram pornită inițial să-l probozesc.

În viziunea elevilor, creația este **progres**: “Creația e întîiul pas spre **progres** și perfecțiune, e o alifie a sufletului, ce face oamenii și veacurile nemuritoare. A fi

creativ înseamnă a fi mereu dispus a făuri, căci în fiecare dintre noi există o comoară a sufletului, a gândirii, ce adesea rămîne nedescoperită” (Nicolae, 15 ani).

Creația este **o necesitate**: „...deoarece e hrană pentru suflet, alinarea ochilor și mîngîierea urechilor. Creația e **necesară** pentru a lăsa omenirii impresia ta despre frumos într-o lume care pe zi ce trece se urîțește. Creația e **necesară** pentru a nu permite sufletului să lenevească și să moară, pentru ca să existe sentimente, căci fără sentimente ne transformăm în roboți. Creația e **necesară**, deoarece prin ea dezvăluim tainele lumii și le aprofundăm” (Anatol, 16 ani).

Creația este **forță**: „A crea înseamnă a-ți descărca sufletul prin cuvinte care, citite, să impresioneze și să dea **forță** unei noi generații. Creația este veșnică. Ea îți permite să simți un aer îmbalsămat cu univers poetic, te face gînditor și-ți dă aripi pentru un nou început. A fi creativ înseamnă să poți da ce ai mai bun pentru binele tuturor, pentru a pătrunde în sufletul misterios al fiecăruia, făcîndu-l să-și îndrepte privirea spre modestul tău gînd, spre aspirațiile tale” (Violina, 16 ani).

Copiii au multe idei originale, pentru că intelectul lor nu este „*prăfuit*” de ideile altora. Să nu le impunem reguli, să nu-i facem imitatori sau autori de șabloane! Principalul scop al instruirii este să le permitem elevilor să descopere noi perspective, noi orizonturi... creînd, să-și folosească fantezia, iscusința, abilitățile, pentru a se descurca mai tîrziu în labirinturile vieții.

Creația este **o lume nouă**: „A fi creator înseamnă a făuri **o lume nouă**: o poezie, un gînd, o casă – toate acestea ascund multă strădanie, ore de lucru și multă dragoste. A crea înseamnă a-ți întruchipa sentimentele într-o anumită formă, a-ți oglindi sufletul în ceva material. Această picătură ne înaripează spre fapte mărețe. Odată ce crezi, desăvîrșești lumea la infinit.

A fi creator înseamnă a face ceva util, care și peste mii de ani să stea ca o stîncă de piatră la baza unei lumi trainice. Oare ce este mai divin decît sufletul? Nu găsesc nici un răspuns. Astfel, creația este rodul unei stări de spirit” (Maria, 16 ani).

Creația este **modernizare**: „Creația e necesară, pentru ca noi să trăim mai bine. Datorită ei, lumea se **modernizează**. Creația dezvoltă capacitățile, sporește dorul de real și ireal, îndreaptă interesul spre a descoperi lumi imaginare” (Mihaela, 16 ani).

Cu cîtă plăcere copiii vin la orele unde li se solicită capacitatea de a crea! Cum divinizează ei persoana care le permite să-și dezvolte gîndirea, căci creația e sănătatea minții. Cît de utili se simt atunci cînd realizează ceva, dau la iveală propriile idei, se aduc lumii pe sine, își explorează tainele sufletului și ale minții: „A fi creator înseamnă a fi puțin mai diferit: a avea alte idei, gînduri, a vedea lumea cu alți ochi decît cei din jurul tău. Fără creație lumea ar fi pustie” (Irina, 15 ani).

Copiii învață mai repede și mai eficient dacă li se cere

să gîndească creativ, nu doar să răspundă mecanic la sarcini mecanice.

Ce înseamnă pentru elevi creația? Cum văd ei o persoană creativă? Din răspunsurile lor, am desprins multiplele fațete ale creației:

Creația este **simțire**: „Creația e necesară, deoarece fără ea nu există prezent și viitor. În decursul vieții pe pămînt omul a tot creat, el fiind tot o creație, a lui Dumnezeu. O adevărată creație este aceea prin care autorul își exprimă **trăirile** interioare” (Nicolae, 16 ani).

Creația este **armonie**: „A fi creativ înseamnă a avea o imaginație bogată, **a crea armonia** și pacea, degajînd căldură pentru cei din jur. A fi creator înseamnă a-ți realiza visele. Creația e necesară pentru ca oamenii să-și deschidă sufletele spre ceva nou, pentru a face lumea mai interesantă. În fiecare lucrare se găsește o pîrticică din conștiința, rațiunea noastră și, mai ales, din sufletul nostru, pîrticică care merită să fie descoperită și apreciată de ceilalți. Creația e necesară pentru dezvoltare, pentru schimbarea lumii în bine” (Iuliana, 16 ani).

Creația este **liniște**: „A crea înseamnă a instaura o **liniște** internă, care va putea da naștere inspirației, pentru ca în imaginație să apară ceva frumos, ce neapărat trebuie dat la iveală, ca și alții să-l poată admira. Creația este lumina ce face lumea un pic mai clară” (Vlad, 15 ani).

„Creația e necesară pentru a face lumea mai interesantă, pentru a descoperi noi orizonturi ale mediului în care trăim. Trebuie să creăm pentru a ne destinde în momentele dificile din viață” (Ludmila, 16 ani).

Creația este **entuziasm**: „A fi creativ înseamnă a ieși uscat din apă, a inventa lucruri ingenioase. Înseamnă a fi **entuziasmat** de orice și oricine. Se știe că omul creativ poate să treacă peste cele mai mari obstacole ale vieții, căci el găsește cele mai bizare căi de ieșire din situație” (Cătălina, 16 ani).

Creația este **izolare**: „A crea înseamnă a lăsa imaginația să spună totul pentru tine. Cînd crezi, te **izolezi** de restul lumii pentru un timp, îți faci un loc propriu, unde poți rămîne față-n față cu gîndurile tale, acolo unde nu este interzis nimic, unde nu există hotare, unde sufletul tău radiază de bucurie și liniște, căci numai în liniște și calm poți plăsmui ceva miraculos...”

A fi creator înseamnă a putea să-ți exprimi starea interioară pe foaie, pînză sau piatră, a fi în armonie cu propriul Eu. Și, chiar dacă cei din jur nu te înțeleg, tu rămîi fidel creațiilor tale, ții la ele mai mult ca la orice” (Zinaida, 16 ani).

Creativitatea contribuie la învățarea activă, la participarea cu interes a elevilor la procesul instructiv-educativ: „Creator poate fi oricine; nimeni nu este născut fără imaginație. Cu timpul, dacă dorești și ești stimulat, îți dezvoltî foarte mult imaginația” (Ana-Maria, 16 ani).

Criteriile creativității, după cercetătorul american Jackson, sînt noutatea, transformarea, condensarea, caracterul adecvat. Atunci cînd evaluăm o lucrare

originală, să fim generoși, să acceptăm interpretarea dată de elev unei noțiuni, teorii chiar dacă nu coincide cu opinia noastră sau cu cea a autorului vreunui manual. Creativitatea trebuie salută, încurajată.

Elevii care privesc televizorul și se joacă la computer mai mult decât citesc manifestă mai puțină creativitate, de aceea trebuie să le stimulăm interesul pentru lectură. Foarte inventivi sînt copiii care provin din familii unde părinții încurajează ingeniozitatea, independența, care nu sînt excesiv de protectori, care le respectă opinia. Să nu uităm că la etapa actuală avem numeroase familii dezintegrate. Părinții lipsesc de acasă, nu comunică zilnic cu copiii lor, dar mite să le încurajeze creativitatea! De aceea profesorului îi revine o misiune foarte importantă. Sîntem noi pe deplin conștienți de această realitate, de această imensă responsabilitate? Să promovăm relații “calde”, lipsite de stinghereală și sîcîire, căci aceasta îi va descătușa pe copii, le va cultiva libertatea de exprimare.

Oricît de paradoxal ar părea, dar și condițiile sociale nefavorabile pot genera creatori. Sentimentele puternice, fie și negative, impulsionează foarte des actul creator. Sînt cunoscute mediile, uneori total nefavorabile, în care au trăit mari poeți, muzicieni, pictori. Solitudinea e propice creativității.

Uneori, din cauza unor probleme, creativitatea se estompează. Dar e o mare măiestrie să învățăm viitorii cetățeni să păstreze aprinsă flacăra imaginației și să o folosească în cele mai diverse momente ale vieții, mai ales în situații dificile. Creativitatea e un izvor care trebuie lăsat să curgă mereu, care trebuie curățat cu multă grijă, neîncetat, pînă la sfîrșitul vieții.

Să nu uităm că, de multe ori, un elev cu rezultate foarte bune la învățătură are un nivel scăzut de creativitate. Mulțimea de teste, stresul, cerințele sporite ale părinților pot inhiba creativitatea. Se cuvine să știm însă că un copil nu trebuie să posede doar cunoștințe, date, informații, dar și capacitatea de a le aplica într-un mod creator.

Pentru a încuraja creativitatea, le vom da elevilor destule posibilități de a-și imagina, de a recrea anumite lucruri. De exemplu, cum ar continua ei un text, cum ar schimba finalul, ce personaje noi ar introduce, ce întorsătură neașteptată ar lua lucrurile, ce titlu ar propune etc.

Uneori, elevii foarte creativi ne deranjează pe noi, profesorii: pun întrebări incomode, sînt nerăbdători, expun tranșant idei care nu ne convin. Dar e bine să conștientizăm faptul că asemenea elevi ne ajută să excludem șabloanele, gîndirea ordinară. Un elev care nu este de acord cu majoritatea poate trezi disensiuni, el este privit suspicios. Dar cele mai mari descoperiri au fost făcute anume de cei care au pus la indoială ceea ce alții credeau adevăr de netăgăduit.

Elevii vor aprecia foarte mult, pe parcursul vieții, profesorii care le-au stimulat creativitatea, le-au apreciat gîndirea, i-au îndemnat să persevereze în tot ceea ce era

original. Ei pun mare preț pe cei care știu să-i asculte, să-i încurajeze să fie ei înșiși, să-și manifeste propria inițiativă. În aceasta ei văd **misterul** vieții: “A crea înseamnă a face lucruri frumoase, pline de **mister**. Ghidul creației este imaginația, ceea ce dă naștere miraculosului. A fi creativ înseamnă a pune suflet în ceea ce faci” (Mihai, 15 ani).

Să-i încurajăm să adreseze întrebări, să-și exprime sentimentele în raport cu o operă literară, cu o bucată muzicală, să-și demonstreze dexteritățile, să le sporim încrederea în sine la fiecare pas. “Creația e un sprijin în dezvoltarea noastră morală. Ea ne permite să cunoaștem lumea în detalii, ne educă și ne face mai **puternici**” (Alexandru, 16 ani).

Creația generează un sentiment de **mîndrie**: “Trebuie să depunem mari eforturi pentru ca, în cele din urmă, să obținem lucrul dorit și să fim **mîndri** că noi sîntem plasmuitoarii acestuia” (Cristina, 16 ani).

A greși e un mod de a învăța, deci să nu criticăm prea aspru greșelile, căci elevii nu vor avea curajul să urce pe o treaptă superioară, nu vor progresa.

Creativitatea e un proces complex și cere de la noi, profesorii, multă răbdare, măiestrie, înțelegere, înțelepciune și ... creativitate. Revenim la spuselor elevilor:

“Creînd, îți poți cunoaște abilitățile, neajunsurile. În sinea noastră toți sîntem niște creatori, însă uneori nu arătăm acest talent, acest dar dumnezeiesc. Creația este necesară pentru dezvoltarea capacităților. Doar în acest mod fiecare își descoperă universul, lumea în care își găsește liniștea” (Dumitru, 16 ani).

“Cu ajutorul creației, devenim mai deștepți, mai culti, ne îmbogățim vocabularul. Ea este necesară pentru a ne dezvolta” (Ion, 15 ani).

“A crea înseamnă a-ți realiza cele mai ingenioase idei și gînduri, a găsi calea spre o idee unică, care persistă în mintea ta. Îți pare că ai făcut un lucru grandios, deși uneori nu este atît de însemnat, dar îți aduce o bucurie imensă” (Cristian, 16 ani).

“A crea înseamnă a fi om. Numai creînd omul poate să se afirme ca o ființă înzestrată cu capacități sublimе” (Mariana, 15 ani).

Vom încheia cu o reflecție a unui copil de 14 ani, care demonstrează cu prisosință cît de ... creativi pot fi elevii: “A crea înseamnă ... să-i dai drumul ciocîrliei din sufletul tău să zboare, să cutreiere necunoscutul, să ajungă la nori și mai sus! Încîntată de marele Univers, să-și ia avînt în tainele cerului, în povestea stelelor.

Creația este adierea blîndă a vîntului, imaginație, sărutul moale și parfumat al lunii, îmbrățișarea călduroasă a soarelui care îți dă aripi!

A fi creativ înseamnă să-ți faci timp să adaugi picături de avînt sălbatic personalității tale ... Creează!” (Rodica, 14 ani).

Ludmila **BOTNARCIUC**

Colegiul Național de Medicină și Farmaceutică

Formarea limbajului medical prin comunicare

Abstract

In order to facilitate formation of verbal-communicative abilities to future specialists in the field of medium medical education, we propose an applicative approach for the communicative method, having the following advantages: it is participatory and interactive; it is most close to medical practice communication; it offers possibilities to adapt the medical language to more adequate situations; it forms

abilities on planning, preparing and training verbal-communicative abilities; it offers possibilities to apply / integrate knowledge and abilities; it may be used at all special and specialized medical subjects; it prevents the impediments in communication and the professional failure.

Activitatea medicală practică este multisituțională și multiaspectuală, se bazează pe profesionalism și cooperare în cadrul echipei medicale și necesită respectarea principiilor de eficiență, de soluționare în timp util a problemelor de sănătate, de integrare interdisciplinară, de etică și deontologie medicală. Particularitățile comunicării verbale între reprezentanții personalului medical, pe de o parte, și între personalul medical și populație (inclusiv copii de diferite vârste), pe de alta, impune utilizarea limbajului medical științific sau profesional (LMP), a celui științific de popularizare, precum și a limbajului medical popular.

În scopul facilitării procesului de formare a competențelor verbal-comunicative studenților mediciști, am realizat o cercetare, în baza căreia propunem o abordare aplicativă a metodei comunicative. Metoda are următoarele avantaje:

- este participativă și interactivă, maximal apropiată de comunicarea practică medicală;
- oferă posibilități de adecvare situațională a limbajului medical;
- formează competențe de proiectare, pregătire și antrenare a abilităților verbal-comunicative;
- oferă posibilități de aplicare/integrare a cunoștințelor și capacităților;
- poate fi utilizată la toate disciplinele medicale speciale și specializate;
- previne blocajele în comunicare și eșecul profesional.

Având în vedere itinerarul formării profesionale și activitatea medicală practică, precum și componentele comunicării (cadru fizic: *timp, loc*; cadru psihologic, participanți, finalități: *scop, intenție, rezultat*; mesajul și forma acestuia, modul în care se desfășoară activitatea de limbaj, mijloace de comunicare, norme, tipul activității de limbaj) [CfD. Hymes, apud 1, p. 159-160], am elaborat

principalele tipuri de situații verbal-comunicative.

Tipuri de situații verbal-comunicative în domeniul medical

I. După secvența de formare/perfecționare profesională:

1. Comunicare didactică de învățare/antrenare, de formare inițială.
2. Comunicare practică de formare continuă: stagiere, perfecționare, specializare.
3. Comunicare practică profesională.

II. După scopul/scopurile urmărit(e):

1. De obținere a informațiilor, de a te informa.
2. De transmitere a informațiilor, de a informa, educa, preveni.
3. De consiliere.
4. De investigare/cercetare/diagnosticare.
5. De tratament, curativ.
6. Combinate/integrate: 1+2, 1+2+3, 1+2+4, 1+2+5 etc.

III. După obiectivul/obiectivele urmărit(e), sînt multiple. De exemplu:

Subiectul: Tuberculoza

Scopul: Profilaxia îmbolnăvirii de tuberculoză

Obiectivul 1: Educarea medicală a populației

Obiectivul 2: Primovaccinarea antituberculoasă

Obiectivul 3: Revaccinarea cu vaccin BCG

Scopul: Diagnosticul tuberculozei

Obiectivul 1: Colectarea anamnezelor

Obiectivul 2: Examenul obiectiv

Obiectivul 3: Tuberculinodiagnosticul (=Proba Mantoux).

IV. După forma de comunicare: orală, în scris, mixtă, multiaspectuală/integrată – orală, în scris, activitate practică/manuală/instrumentală.

V. După modurile și modalitățile de comunicare:

Comunicarea orală: dialogul, monologul,

convorbirea, conversația, explicația, referatul, consultarea, lecția/prelegerea, interviul, chestionarea, colectarea anamnezei, consilierea, discursul, raportul, discuția, conferința.

Comunicarea în scris: algoritmi, ordine/regulamente, chestionarea, raportul, buletinul informativ, fișa/cartela medicală, trimerile la investigații, registre, profesioame, scrisori informative, indicații metodice, instrucțiuni directive, referatul, discursul, agenda.

VI. După nivelul și specificul limbajului medical utilizat:

1. Comunicarea în limbaj medical științific.
2. Comunicarea în limbaj medical științifico-popular și popular.
3. Comunicarea cu copiii de diferite vârste.

VII. După perspectiva comunicării:

1. Comunicarea acțională (emițător ? receptor): discursul oral sau scris.
2. Comunicarea interacțională (emițător ? receptor): dialogul, discuția, conversația, conferința.
3. Comunicarea tranzațională (joc de rol): interviul, consilierea.

Pentru a ilustra aplicativitatea modelului propus, prezentăm soluționarea unor cazuri de practică medicală în care pot fi antrenați medicii.

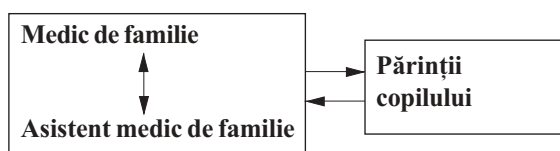
Instrucțiune: Soluționează pozitiv cazul.

Dificultate: Părinții copilului refuză să-l revaccineze cu vaccin antituberculos.

Proiectarea

1. *Comunicare didactică* de învățare/antrenare/formare
2. *Subiectul:* Tuberculoza.
3. *Scopul:* Profilaxia tuberculozei.
4. *Obiectiv:* Convingerea părinților de a imuniza copilul.
5. *Metode și procedee* de comunicare: dialogul, explicarea, traducerea, tălmăcirea, argumentarea/motivarea, convorbirea, broșuri și ghiduri informative, audio/vizualizarea unui film tematic (dacă dispunem).
6. *Comunicarea mixtă:* orală și în scris.
7. *Comunicarea în limbajul medical popular.*

Situația nr. 1



Ce voi face? – Voi discuta cu părinții argumentat, demonstrativ/ilustrativ, convingător și într-un limbaj accesibil.

Cu ce voi face? – Voi utiliza statistici, articole, pliante,

broșuri și ghiduri informative, materiale despre drepturile copilului, film, fotografii (dacă voi dispune).

Cum voi face?

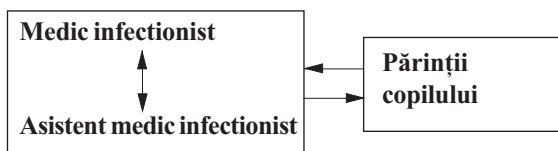
- Voi invita părinții copilului la CMF sau voi pleca la domiciliul familiei.
- Voi organiza o discuție cu ei.
- Voi explica ce fel de boală este tuberculoza.
- Voi propune/comenta statistici ale morbidității și mortalității prin TBC în Republica Moldova.
- Voi descrie situația actuală cu privire la răspândirea tuberculozei în țară, localitate, voi atenționa că pot fi alături oameni infectați și bolnavi nediagnosticsați.
- Voi explica dezavantajele neimunizării, voi enumera riscurile, pericolele, complicațiile posibile.
- Voi argumenta parcurgerea întregului ciclu de imunizare.
- Voi explica avantajele vaccinării antituberculoase, beneficiile imunizărilor, inofensivitatea vaccinului, derularea procesului vaccinal și postvaccinal.
- Voi propune articole, broșuri, pliante, ghiduri informative tematice.
- Voi demonstra fotografii, un film tematic (dacă voi dispune).
- Voi atenționa asupra responsabilității părinților pentru sănătatea copilului lor.
- Voi aminti părinților despre drepturile copilului la sănătate și asistență medicală, la protecție socială, la o dezvoltare armonioasă, la o viață în siguranță.

Voi selecta informații utile. Voi ordona ideile, voi elabora argumentele, voi alege mesajele. Voi descrie cazuri elocvente.

1. Tuberculoza este o boală molipsitoare, care se răspindește prin aer, praf, scuipat. Este cauzată de un microb/bacterie foarte rezistent(ă).
2. Se îmbolnăvește întreg organismul, dar mai ales plămânii.
3. Puteți fi foarte aproape de un bolnav de TBC și să nu știți. Printre rudele Dvs. pot fi oameni bolnavi!
4. Mai frecvent se îmbolnăvesc copiii sub 3 ani.
5. În caz de orice altă boală organismul copilului mic slăbește și sporește pericolul de a se molipsi de tuberculoză.
6. Copilul se tratează îndelungat, tratamentul durează luni de zile.
7. Este pericolul să se dezvolte forme rezistente la tuberculoză, când medicamentele nu au efect, nu ajută.
8. Sînt și cazuri mortale!
9. Complicațiile bolii sînt foarte grave, se poate distruge și chiar pierde plămînul.
10. Copilul se dezvoltă greu, este slăbit, poate să se îmbolnăvească de alte afecțiuni.

11. Copilul vaccinat este protejat! Chiar dacă vine în contact cu un bolnav de tuberculoză, riscul de îmbolnăvire este minim sau lipsește.

Situația nr. 2



Ce voi face? Dacă va fi nevoie, voi apela la ajutorul echipei specializate în maladii infecțioase, care va lărgi aria de argumente pentru a convinge părinții definitiv.

Cu ce voi face? Statistici, articole, broșuri și ghiduri informative, materiale despre drepturile copilului, film, fotografii (dacă voi dispune).

Cum voi face? – *Sfaturi!*

I. Educați părinții să fie responsabili:

- Informați despre responsabilitatea de a vaccina copilul pentru protecția proprie, dar și a celor din jur. Refuzând vaccinarea, părinții privează copilul de dreptul de a fi protejat de boli periculoase.
- Comunicați părinților că doar copilul vaccinat conform calendarului În vigoare va fi admis la grădiniță și la școală.

II. În caz de refuz:

- Preluati discuția despre necesitatea vaccinării cu fiecare ocazie.
- Aflați motivele din care părinții refuză sau amână vaccinarea.
- Identificați sursa opiniilor și a îngrijorării părinților.
- Ascultați cu atenție, verificați dacă ați înțeles corect.
- Evaluați periodic disponibilitatea și dorința părinților de a vaccina copilul la fiecare vizită.
- Documentați în cartela medicală a copilului fiecare refuz de a-l vaccina.

III. Sugestii pentru a avea succes în imunoprofilaxie

A. Până la vaccinare:

- Comunicați sincer și pasionat.
- Răspundeți la întrebări.
- Vorbiți într-un limbaj clar, înțeles părinților.
- Insuflați încredere.
- Asigurați-i că orice întrebare este binevenită și că vor primi răspunsul.
- Ascultați atent.
- Manifestați interes.
- Comunicați eficient (urmăriți obținerea rezultatelor pozitive).
- Fiți bine informat, nu neglijați detaliile despre vaccinare și vaccinuri.
- Oferiți informații despre vaccinurile moderne eficiente, sigure, inofensive.
- Informați despre riscurile maladiilor în caz de

nevaccinare.

- Informați despre prejudiciile aduse sănătății copilului, familiei, societății.
- Împărtășiți experiența pozitivă.
- Manifestați sprijin personal.

B. În timpul vaccinării:

- Adresați-vă mamei și copilului cu voce calmă, cu zâmbet, cu afecțiune.
- Rugați mama să țină copilul în brațe, să-i vorbească, iar în timpul inoculării vaccinului să-i arate o jucărie.

C. După vaccinare:

- Supravegheați copilul împreună cu părintele timp de 30 minute.
- Descrieți succint reacțiile adverse posibile.
- Explicați cum să procedeze în cazul reacțiilor adverse.
- Instruiți părinții să observe semnele reacțiilor adverse (temperatura corpului 38 °C și mai mult, plîns neînterupt, convulsii).
- Instruiți părinții cum să pregătească copilul pentru următoarea vaccinare.
- Informați-i despre data următoarei vaccinări.
- Explicați-le importanța documentării actului de vaccinare și păstrarea fișei imunizărilor preventive.
- Propuneți materiale informative sau surse credibile de informații.

Concluzii: Calitatea unui act de comunicare depinde de calitatea și relevanța *codului* utilizat, care va fi cu atât mai eficient cu cât va fi mai adaptat la natura informației vehiculate, la finalitatea situației și la caracteristicile actorilor implicați. Un *cod optim* pentru o comunicare este acela care permite cea mai bună înțelegere a mesajului transmis. Codul trebuie elaborat întotdeauna în funcție de receptor [2, p.25].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Lohisse, J., *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune*, Editura Polirom, Iași, 2002.
2. Abric, J.-C., *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Editura Polirom, Iași, 2002.

Recenziți:

dr. nab., prof. univ. Anatol CIOBANU
dr., conf. int. Viorica GORAȘ-POSTICĂ



Galina MÎRZA

Colegiul Național de Comerț

Le rôle des jeux didactiques dans l'enseignement du français langue étrangère

“Acțiunea nu aduce totdeauna fericire, dar nu exista fericire fără acțiune”.

(B. Disraeli)

“Jocul, departe de a fi o distracție, e o concentrație a sufletului, un moment de zvițnire a forțelor”.

(G. Călinescu)

Le professeur doit savoir comment faire pour que l'apprentissage rime plus souvent avec plaisir pour faire naître et développer l'intérêt et la motivation des élèves, pour comprendre, par l'utilisation de simulation, des mécanismes complexes pour travailler sur des situations et des problèmes plus proches de la vie quotidienne, pour favoriser l'action et la réflexion des élèves passifs et des élèves en difficulté. Le bon professeur doit signaler le fait que les élèves en difficulté, ils deviennent plus motivés de participer à ces jeux, de cette façon ils gagnent l'intérêt pour la connaissance du français. Si le professeur à l'étape initiale essaye de stimuler l'initiative et le désir de l'enfant de participer aux jeux, il se rendra compte que l'élève sera plus actif pendant les cours et il fera avec plus de plaisir ses devoirs.

C'est sûr que l'apprentissage est indissociable de la notion de plaisir: le plaisir des élèves qui viennent en classe avec envie de travailler et d'être bons, la joie de l'enseignant qui constate que ses efforts sont payants, la satisfaction des parents qui constatent les efforts et les succès de leurs enfants à l'école. Donc tout le problème réside dans la mise au point de situations d'apprentissage qui, sans faire aucune concession sur le fond, vont permettre aux enfants d'acquérir savoirs et compétences de manière plaisante. Il n'y a pas de recette miracle ni de situation modèle, mais le jeu est un outil qui, utilisé à bon escient et sans démagogie, peut procurer aux élèves comme à l'enseignant le sentiment que l'heure qui vient de s'écouler a été vraiment utile à quelque chose.

FONCTIONS ET ATOUTS DU JEU

Le jeu est source de divertissement et de plaisir.

- Il éveille l'intérêt des enfants, donc il est source

de motivation pour l'étude du FLE.

- C'est un outil efficace d'apprentissage, d'application des connaissances, c'est la meilleure forme du contrôle.
- Il confronte l'enfant à la surprise, à l'humour, à «l'air du temps».
- Il permet de mémoriser plus facilement la matière.
- Il développe l'imagination et la créativité de l'enfant.
- Il contribue à l'organisation de la pensée.
- Il oblige l'enfant à accepter l'effort et à développer les aptitudes de l'élève.
- Il incite les enfants à apprendre et les aide à le faire d'une manière intéressante et vivace, bref, en jouant.

RÈGLES D'OR POUR LA RÉUSSITE D'UN JEU

DE RÔLE

- Ne jamais se lancer sans préparation;
- Définir avec les apprenants la situation de communication;
- Qui sont les personnages (homme, femme, statut social, profession...);
- Où est-ce qu'ils parlent (sur le lieu de travail, dans un lieu de détente, dans la rue...);
- Quand (au moment du réveil, à l'heure du déjeuner, le soir quand ils sont fatigués...);
- De quoi ils parlent (échange informel sur le temps qu'il fait, dispute avec son conjoint, problème de travail...);
- Avec quel objectif (s'inscrire à un cours de français, présenter la météo à la télévision, proposer d'aller boire un café...).

JEU ET ÉDUCATION

Que le jeu soit un facteur de développement du petit homme ne fait à peu près aucun doute.

Affirmer que le jeu a une potentialité éducative c'est donc être capable de montrer que le jeu est susceptible d'intervenir positivement dans l'un des quatre domaines au moins que donne la définition:

- le développement intellectuel du joueur;
- la formation physique du joueur;
- la formation morale du joueur;
- l'adaptation sociale du joueur.

Ce n'est pas le jeu qui fait l'éducation, mais bien l'attitude de l'adulte qui donne à jouer aux enfants. La seule valeur éducative du jeu serait l'autonomie, puisque

les enfants sont incités à faire seuls et que le contrôle n'est pas effectué par l'adulte, mais par le matériel de jeu. Le renouvellement et le maintien de la motivation de l'élève restent les objectifs primordiaux de cette action. Autour de ceux-ci s'articulent l'acquisition des savoirs et le développement des savoir-faire. En amenant l'élève à construire des jeux, on lui permet de s'approprier des supports et de gérer savoirs et savoir-faire de manière autonome. L'élève se trouve ainsi au centre de son apprentissage. De plus, pour jouer, et ce en groupe ou en classe entière, il faut respecter les règles du jeu, apprendre à respecter la parole de l'autre et l'écouter.

Objectifs: entraînement à la lecture, au décryptage des grilles de compréhension, au questionnement, à la prise de notes et à la reconstitution de phrases à partir de notes.

- 1) Les groupes d'élèves de la classe dispose d'un texte. Ils prennent en note ce qui leur paraît le plus important. Ensuite ils ont la grille de compréhension. Ils préparent les questions à poser sur le document.
- 2) Le professeur ramasse les grilles et les textes quand les élèves ont terminé leur travail.
- 3) Puis les élèves sont partagés en deux équipes. Chaque équipe interroge le groupe d'élèves ayant lu le texte.
- 4) Le professeur complète une grille du jeu au tableau: il inscrit un rond ou une croix à l'équipe qui obtient une réponse du groupe qui a lu le document.
- 5) Quand une équipe a gagné (la 1^{ère} qui a aligné trois signes), le professeur distribue les textes et les grilles. Les élèves remplissent la grille et vérifient que leurs réponses soient justes.

Objectifs: compréhension orale, prise de notes, argumentation, éventuellement réflexion sur la cohérence et travail sur les mots de liaison, les transitions.

- 1) Le professeur forme des groupes de 4 élèves. Chaque équipe désigne un secrétaire et dispose d'un transparent.
- 2) Chaque groupe reconstitue le plus grand nombre possible de phrases exactes (mais pas forcément correctes: c'est la compréhension et non l'expression ou la correction grammaticale qui sont visées ici). Ils peuvent aussi exprimer leur opinion personnelle. Les phrases sont notées sur le papier.
- 3) Les phrases sont écrites au tableau et la classe engage une discussion sur l'exactitude des phrases: «Je suis d'accord.../ Je ne suis pas d'accord parce que...». Une intervention en roumain fait perdre un point.
- 4) L'équipe gagnante est celle qui a le plus grand nombre de phrases exactes.
- 5) Les phrases exactes sont corrigées puis notées

dans les cahiers. La trace écrite est ainsi entièrement élaborée par les élèves.

- 6) Il est aussi possible de demander à ce que les phrases soient rangées dans l'ordre chronologique ou classées en fonction de leur importance.
- 7) Une fois ce classement effectué, on laisse un trou entre les phrases pour inviter les élèves à écrire un mot ou une phrase liaison.

Les jeux en équipe sont bien accueillis. De plus certains des élèves les plus faibles se trouvant dans des équipes gagnantes se sentent valorisés. La communication est plus authentique et variée. On verra des élèves désireux de ne pas faire perdre leur équipe développer des stratégies de compensation, de reformulation...

L'enseignant joue le rôle d'arbitre. La réalisation du jeu permet de mettre à jour des qualités de conception, d'organisation et d'invention, mais aussi d'expression, bien souvent insoupçonnées. Il est impératif que les règles soient très claires avant que le jeu commence: exiger par exemple que le même élève ne soit pas interrogé deux fois dans le jeu, ou définir si les autres membres d'une même équipe ont le droit ou non «d'aider», de souffler des réponses et dans quelles circonstances, ou définir au bout de combien de temps on est en droit de déclarer qu'un élève ne connaît pas la réponse. En jouant l'enfant s'exprime véritablement par le jeu et nous pouvons, en l'observant, avoir des indices sur ce qui se passe dans son esprit; le jeu est son langage secret qui nous dévoile une part de ses émotions, de ses difficultés et de ses préoccupations.

À présent les enseignants mettent l'accent sur les technologies modernes parmi lesquelles:

- a) le jeu de rôle;
- b) la simulation;
- c) la dramatisation.

De plus en plus les professeurs utilisent la forme d'activité: *le travail du groupe*.

AVANTAGES DU TRAVAIL DU GROUPE

Ils sont multiples et d'abord d'ordre pratique. On peut considérer que, globalement, le temps à la disposition du groupe classe est multiplié par autant de fois qu'il y a de groupes dans la classe, du moins du point de vue du temps de communication à la disposition de chacun. En outre, la communication étant réelle chacun parle en son propre nom et en assumant son rôle – *le travail de groupe est un facteur sociolinguistique qui contribue directement à l'apprentissage de la langue comme il a été défini, même s'il est inévitable que cette communication se fasse partiellement en langue maternelle. Il importe ici que le professeur assure, par ses explications, l'adhésion du groupe à ce mode de travail, sur la base d'une claire compréhension des avantages pour production en langue étrangère*. En effet, le travail de groupe a la fonction de remplacer le

discours de l'élève dans une interaction sociale en vue d'une tâche à réaliser où d'un but à atteindre.

De plus le travail de groupe présente des avantages psychologiques reconnus, tels que l'incitation mutuelle, un feedback multiple et toutes autres formes d'interaction qui font qu'on résout volontiers à plusieurs une tâche pour laquelle on est moins armé et moins motivé si on est seul.

On terminera sur les avantages linguistiques proprement dits du travail de groupe: chaque membre est personne-ressource pour tous les autres y compris au plan de la production et de la correction orale et écrites, ce qui représente une bonne façon d'amener les élèves à recourir à d'autres sources de savoir que le professeur de langue. La seule limite du travail de groupe au plan de l'apprentissage réside dans l'impossibilité d'assurer, au sein du groupe, la totalité des opérations de conceptualisation ainsi que certains apprentissages psychomoteurs, lorsqu'ils exigent des modèles, des activités et un contrôle individuels.

Exercices de créativité et de simulation. Il y a deux

grandes catégories d'activités qui ont en commun de mettre en jeu l'affectivité et l'imagination, de donner à l'apprenant locuteur l'occasion de parler pour exprimer certains aspects de sa personnalité, bref, de communiquer pour le plaisir»...

Force est de constater que c'est en jouant que l'enfant acquiert des habiletés intellectuelles et devient compétent à des niveaux de plus en plus élaborés à mesure de son développement. Ce n'est pas facile de comprendre le monde pour un petit homme; c'est par le jeu qu'il tente d'en résoudre les énigmes et de s'y adapter. Ainsi, le jeu aide l'enfant à analyser le monde, à surmonter ses difficultés, à mûrir ses problèmes affectifs et à devenir sociable. Pendant le cours de français l'élève peut jouer le rôle du médecin, du facteur, du vendeur, du professeur, il vit d'une manière intense et symbolique son assimilation à l'image des hommes, ses multiples possibilités et facilite ses rapports inconscients avec la société dans laquelle il devra s'insérer. Jouer ces rôles cela veut dire apprendre et utiliser dans son langage le vocabulaire appris pendant plusieurs leçons.



Rodica MORARU

Directia pentru Protectia Drepturilor Copilului, mun. Chişinău

Probleme de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale

Problema persoanelor cu handicap – o categorie a populației cu o poziție evident dezavantajată față de alte categorii, este una majoră și poate fi soluționată numai prin efortul comun al tuturor oamenilor de bună credință. Gradul de civilizare a societății este determinat, în mare măsură, de atitudinea față de aceste persoane; crearea condițiilor pentru adaptarea lor socioprofesională constituie un obiectiv principal al oricărui stat și al comunității mondiale în general.

Ca ființă socială, omul este dependent de ceilalți oameni. Această dependență înseamnă, de fapt, ajutor, posibilitatea de a comunica și coopera și dă naștere sentimentului de apartenență și solidaritate umană, precum și sentimentului de securitate.

Din categoria copiilor cu cerințe educative speciale fac parte atât copiii cu deficiențe propriu-zise – cu cerințe speciale multiple, inclusiv educative, cât și copiii fără

deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii:

- copii cu deficiențe senzoriale – vizuale, auditive, locomotorii etc.;
- copii cu deficiențe mentale;
- copii cu tulburări afective (emoționale);
- copii cu handicap asociat.

Oameni cu deficiențe înțelmin pretutindeni. Perceperea lor socială nu este întotdeauna constantă, ea variază de la o societate la alta, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultură și valorile promovate. În antichitate se considera că Homer cel orb vede ce nu vâd și nu înțelege ceilalți. Despre evanghelicul orb din naștere, vindecat, Iisus Hristos spune că astfel se arată creațiile lui Dumnezeu. Evul Mediu este marcat de ideea că deficiențele umane reprezintă un semn de „ales” al lui Dumnezeu sau de „posedat” de diavol, pedepse pentru păcatele săvârșite, semne ale „alegerii” sau ale „pedepsirii”. În cultura din epoca modernă repulsia față de persoanele cu dizabilități este atât de mare, încât om și minune sînt izgoniți deopotrivă la periferia lumii, dacă lumea are așa ceva. Principiul separării oamenilor cu deficiențe de restul societății exprima, pe de o parte, frica

de contaminare, iar, pe de alta, un mod de a-și transfera propriile eșecuri sociale, politice, economice asupra celor ce nu aveau cum să se apere de asemenea acuzații. În cadrul societății contemporane ce promovează valori ale succesului individual și realizărilor personale, „deficiența reprezintă un dezastru, o nenorocire, o tragedie personală”.

Ce se crede despre persoanele cu deficiențe? Mulți manifestă reticență față de acești indivizi, deoarece au o concepție greșită, nefondată despre ei. Dar și ei sînt oameni ca toți ceilalți: unii dependenți, alții independenți; unii bogați, alții săraci; unii grași, alții slabi, unii lideri, alții persoane obișnuite etc. Ca oricine dintre noi, ei sînt produsul unic al eredității lor, al mediului și sînt indivizi. Însă și persoanele deficiente, la rîndul lor, au două păreri în ceea ce privește impedimentul lor: unele îl consideră un dezastru, iar altele un simplu inconvenient.

Există mai multe perspective de abordare a handicapului ce se concretizează în diferite definiții sau modele:

1. *Modelul medical.* Handicapul este definit ca o boală cronică.
2. *Modelul economic.* Pe baza definiției medicale, se consideră că persoanele cu handicap sînt incapabile a munci sau a se deplasa, deci sînt neproductive sau mai puțin productive. Handicapul este, așadar, o boală economică.
3. *Modelul limitării funcționale.* Handicapul este deficiență severă, cronică, proprie persoanei care îndeplinește următoarele condiții:
 - manifestă o deficiență mentală sau fizică sau o combinație de deficiențe mentale și fizice;
 - se manifestă înainte de vîrsta de 22 de ani;
 - pare a continua fără a preciza vreo limită;
 - reflectă nevoia persoanei de îngrijire, tratament sau alte forme de servicii (de tip special, interdisciplinar sau general) pentru o perioadă îndelungată sau pentru toată viața, concepute și aplicate în mod individual.
4. *Modelul psihosocial* raportează handicapul la societate. Problema handicapului este plasată la interacțiunea dintre persoane și diferitele segmente ale sistemului social. Adaptarea nu mai este unilaterală, nu mai aparține doar persoanei. Din ce în ce mai mult, societatea este cea care trebuie să se adapteze la persoanele care o compun.

Anul 1981 a fost declarat *Anul Internațional al Persoanelor Handicapate*, scopul lui fiind de a ajuta această categorie de indivizi să se adapteze din punct de vedere fizic și psihic la societate, pentru că, de fapt, problema reală nu este a lor, ci a societății, și anume: cît de dispusă este aceasta să-și schimbe propriile metode și așteptări privind integrarea celor cu dizabilități.

UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation) în Programul „Fundamental Principles of

Disability”, publicat la Londra în 1976, precizează că handicapații înșiși, teoretizînd asupra propriei lor condiții în societate, fac distincția dintre „deficiența fizică” și situația socială a celor cu astfel de deficiențe, numită „incapacitate” (disability).

Deficiența fizică este denumită ca lipsă totală sau parțială a unui membru al corpului sau ca deformare a unui membru, a organismului sau a întregului mecanism al corpului.

Incapacitatea fizică înseamnă dezavantaj sau restricție în activitate, datorită unei organizații sociale ce nu ia în seamă (sau nu o face suficient) persoanele cu deficiență fizică, excluzîndu-le din aria activităților sociale.

Concluzia UPIAS este foarte clară: incapacitatea sau handicapul fizic reprezintă o formă particulară a opresiunii sociale.

Între cele două puncte de vedere prezentate există o diferență semnificativă, deși poziția teoretică de pe care sînt formulate este în principal aceeași:

- a) Shearer consideră că societatea trebuie să vrea și să facă ceva pentru oamenii cu handicap;
- b) UPIAS opinează că ei înșiși trebuie să lupte pentru a obține/impune ceea ce doresc.

De aici rezultă consecințele pentru întregul personal care activează în acest domeniu, în sensul în care este pus în situația de a opta între:

- a lucra pentru persoane cu handicap;
- a lucra cu persoane cu handicap.

Integrarea socială în mediul de viață

Recunoscînd faptul că orice proces de readaptare a unei persoane handicapate ar trebui să țină cont de acțiuni ce favorizează autonomia sa personală și/sau îi asigură independența economică și integrarea socială, trebuie implementate și dezvoltate programe, măsuri individuale și colective care să promoveze independența personală, care să-i permită a duce o viață cît mai normală și completă posibil, ceea ce include dreptul de a fi diferit. Readaptarea totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale și complementare, dispoziții, servicii de facilitare care ar putea garanta accesibilitatea la confortul fizic și psihologic. Ajustarea mobilierului, amenajărilor și



instalațiilor sportive, accesului în clădiri, transportului și comunicațiilor; activitățile culturale, timpul liber și vacanțele trebuie să constituie factori ce contribuie la realizarea obiectivelor readaptării. Este important și dezirabil a determina participarea, în măsura posibilității, a persoanelor handicapate și a organizațiilor care le reprezintă la toate nivelurile de elaborare a acestor politici.

Legislația trebuie să țină cont de drepturile persoanelor cu dizabilități și să favorizeze participarea lor la viața civilă. Dacă acestea nu sînt în stare să-și exercite deplin drepturile de cetățean, trebuie ajutate să se implice, asigurându-le suportul adecvat și aplicînd măsurile necesare.

Accesul la informație este cheia unei vieți autonome. Profesioniștii trebuie să informeze asupra tuturor aspectelor vieții, iar persoanele handicapate trebuie să beneficieze de această informație.

Dacă natura, gravitatea handicapului sau vîrsta persoanei nu permit reconversia sa personală, chiar în atelier protejat, la domiciliu sau în centre de muncă, trebuie prevăzute ocupații cu caracter social sau cultural.

Toate măsurile trebuie să vizeze asigurarea persoanelor handicapate, în special a persoanelor cu handicapuri mentale, condiții de viață care să le permită dezvoltarea normală.

SOCIALIZAREA ÎN FAMILIE

Copilul cu cerințe educative speciale se adaptează greu la relațiile interpersonale, de aceea părinții trebuie să joace rolul de tampon, de mediator între acesta și persoanele străine. Uneori ei dramatizează reacțiile inadecvate ale unei persoane străine, identificînd o falsă rea intenție într-un gest nevinovat. Alteori, ei neagă ceea ce percepe copilul privind propria deficiență, insistă pe ipocrizia persoanelor din anturaj, cultivîndu-i acestuia convingerea că lumea în care trăiește este rea.

Pe de altă parte, unii părinți refuză să țină cont de dificultățile sociale determinate de deficiență. Ei îi împiedică pe copii să înțeleagă și să accepte toate aspectele legate de propria deficiență.

Rolul de mediator, reacțiile părinților în fața unui copil cu deficiență capătă o importanță majoră. Reacții ca supraprotecție, acceptare, negare sau respingere au determinat gruparea părinților în următoarele categorii:

- echilibrați;
- indiferenți;
- exagerați;
- autoritari (rigizi);
- inconsecvenți.

Părinți echilibrați. Caracteristica acestei familii constă în realismul cu care membrii ei privesc situația. Ei ajung rapid în stadiul de acceptare, se maturizează și pornesc la acțiune, își organizează viața în așa fel încît să acorde atenție copilului cu nevoi speciale. În funcție de

diagnostic și de prognostic, părinții vor găsi resursele necesare pentru a-l ajuta „pe cel mic” singuri sau cu susținerea celorlalți membri ai familiei.

Părinții știu *ce* este necesar; *cînd* și *cum* trebuie oferit; *ce*, *cum* și *cît* de mult i se poate cere copilului cu nevoi speciale. Aceste reguli constituie un adevărat ghid al comportamentului față de copil.

Părinții unui copil cu deficiență îndeplinesc teoretic aceeași funcție ca și părinții unui copil sănătos. Ei trebuie să rămînă, în primul rînd, părinți. În cazul unui copil surd, paralizat aceștia sînt conștienți de faptul că nu pot face nimic pentru a-i ameliora starea sănătății. Respectiva atitudine aparține părinților echilibrați care privesc toate problemele cu calm, ei avînd un rol important în mediarea relației dintre copil și mediul exterior, în menținerea unui climat de toleranță și de egalitate în sinul familiei și în societate.

Un copil cu deficiență, chiar dacă este susținut, are probleme legate de comportamentul natural în fața unei persoane străine. În acest caz, părinții exercită rolul de mediator între două persoane, intervenție ce permite depășirea jenei și tensiunilor care pot apărea în cadrul relațiilor interpersonale. Rolul de mediator este ușor de îndeplinit de către părinții echilibrați, care abordează totul cu calm.

În cadrul unei familii echilibrate copilul cu deficiență are drepturi și obligații egale, este „ca toată lumea”. Dacă se simte egal în familie, el va ajunge să se simtă egal și în societate. Practic, familia reprezintă un laborator în care copilului cu deficiență i se oferă oportunitatea de a-și găsi locul și de a se obișnui cu situația în care se află. El trebuie să se regăsească pe același plan afectiv cu frații și surorile sale, să nu monopolizeze dragostea părinților, chiar dacă are nevoie de o atenție și de o îngrijire suplimentară. În acest context, copilul se dezvoltă în armonie cu cei din anturajul său, care-i acceptă dificultățile.

Familia impune copilului unele restricții, încurajează implicarea lui în activitățile gospodărești și, mai ales, în cele de autoîngrijire, stimulează abilitățile lui fizice și sociale. O persoană cu deficiență are nevoie de a fi recunoscută pentru *ceea ce este și așa cum este*.

Părinții echilibrați sînt temperați, stăpîniți, își manifestă frecvent dragostea. Căldura implică deschidere către cei din jur, plăcere, atenție, tandrețe, atașament. Ei zîmbesc des, își încurajează copiii fără a folosi critici, pedepse, amenințări. De aceea, copiii, la rîndul lor, vor fi atenți, prietenoși, cooperanți și stabili emoțional.

Părinții indiferenți reacționează prin hipoprotecție, nepăsare, dezinteres – atitudine condiționată de lipsă de afecțiune, suprasolicitare din partea copilului, respingere.

Lipsa de afecțiune – părinții demonstrează indiferență, lipsă de dragoste, de îngrijire. De regulă, asemenea părinți sînt reci, ostili, își ceartă nemotivat copilul, îl pedepsesc sau îl ignoră. În familie au loc certuri

frecvente, iar copilul este antrenat în disputele dintre adulți.

O altă categorie de părinți lipsiți de afecțiune sînt cei care nu pot accepta sacrificarea vieții profesionale.

Copilul cu deficiență se confruntă cu numeroase probleme pe care nu le poate depăși sau compensa. Dacă nu este ajutat să le surmonteze, survine eșecul. Sentimentul de inferioritate datorat nereușitei este trăit intens, devenind traumatizant. Ca urmare, deseori, copilul renunță la efort, deoarece nu are o satisfacție mobilizatoare și recurge la soluții ușoare sau la abandon școlar.

Suprasolicitarea copilului apare atunci cînd părinții nu țin seama de posibilitățile lui reale, au o reacție de negare a problemelor. Ei consideră copilul „ca toată lumea” și îi cer rezultate asemănătoare celor ale fraților și surorilor sănătoase. În acest caz, suprasolicitarea se soldează cu insuccese demoralizatoare.

În situația eșecului, părinții reacționează prin reproșuri și chiar pedepse repetate care duc la apariția sentimentului de neputință, incapacitate și inutilitatea efortului.

Respingerea este o altă modalitate de hipoprotecție. Copilul cu deficiență este mereu comparat cu frații și surorile sănătoase și ridiculizat. Părinții se detașează emoțional de el, dar îi asigură o îngrijire corespunzătoare. Atitudinea de respingere se manifestă mai mult sau mai puțin deschis, sub forma negării oricărei calități sau valori a copilului, care este permanent ignorat. Aceste situații sînt frecvente atunci cînd copilul nu a fost dorit, părinții considerînd că nu au față de el nici un fel de obligații, declinîndu-și responsabilitatea chiar și în fața legii.

Părinții exagerați. Cea mai încetățenită atitudine, demonstrată mai ales de mame, este supraprotecția, o sursă de dependență, un comportament ce împiedică copilul să-și dezvolte propriul control, spiritul de inițiativă și respectul de sine. Supraprotecția este un element nociv, generînd negații atît din partea părinților, cît și din partea copiilor. Adulții care se simt vinovați devin exagerat de atenți, transformînd copilul într-un individ dependent și solicitant pentru familie. Această permanentă solicitare generează reacții de nemulțumire și ostilitate din partea părinților, reacții care-l fac pe copil să devină nesigur. Pentru copiii cu deficiențe situația dată este foarte dificilă, întrucît ei nu beneficiază de un regim care să-i stimuleze și să-i antreneze în activitățile casnice.

Părinții din această categorie vor reuși „marea performanță” de a crește un copil singuratic, lipsit de posibilitatea de a-și manifesta propria personalitate care, confruntîndu-se cu greutățile vieții, nu va fi capabil să le facă față, deoarece nu a achiziționat instrumentele cu ajutorul cărora să acționeze și să se apere.

Părinții autoritari – acest tip de reacție este și ea o formă de hiperprotecție a părinților cu voință puternică, care își controlează copiii într-o manieră dictatorială, stabilind reguli ce trebuie respectate necondiționat. Copilul este transformat într-o marionetă, este dirijat permanent, nu are voie să își asume răspunderi și inițiative, i se pretinde să facă numai *ce, cît și cum* i se spune. Un astfel de comportament are efecte negative, deoarece copilului i se anulează capacitatea de decizie și acțiune.

O formă particulară de atitudine autoritară apare în relația dintre părinți și adolescenți. Părinții continuă să îi



considere pe tineri copii, neputînd accepta ideea maturizării lor. În dorința de a preveni surprizele neplăcute, ei refuză să le acorde libertate, menținînd o poziție de tutelă. În acest caz, răspunsul copilului este violența, ce determină o deteriorare a legăturilor afective cu familia.

Uneori, autoritatea pune în evidență atenția acordată copilului și grija pentru o îndrumare corespunzătoare. Acest tip de autoritate este justificat mai ales în situația unui copil cu probleme. Tînărul este întreat, participă la discuții, dar în final decid părinții.

Părinții inconsecvenți – oscilează de la indiferență la tutelă. Cel mai adesea este vorba despre părinți instabili, nesiguri și incapabili a opta ferm pentru o anumită atitudine. Alteori copilul este „plăsat” la diferiți membri ai familiei, fiind supus unor metode educative diferite, adesea contradictorii. Crescuți într-un mediu instabil, lipsit de metode stabile, copilul devine nesigur și ușor de influențat de persoane rău intenționate.

Jocul

Majoritatea timpului liber copiii și-l petrec jucîndu-se. Jocul reprezintă o modalitate de a-și exprima propriile capacități. Prin joc, copilul capătă informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Putem spune că jocul este munca copilului.

În timpul jocului, copilul vine în contact cu alți copii sau cu adultul, astfel jocul are un caracter social.

Jocurile sociale sînt esențiale pentru copiii cu handicap, întrucît le oferă șansa de a comunica cu semenii. Participanții interacționează și comentează situațiile de joc (loto, domino, table, cuburi, cărți de joc etc.), astfel asigurîndu-se socializarea. Din acest motiv, copiii cu handicap trebuie înscriși la grădiniță, alături de copiii sănătoși. Preșcolarii sînt curioși, dar practici, suficient de simpli și deschiși pentru a accepta ușor un coleg cu probleme de sănătate, care se deplasează în scaun cu roțile sau în cîrje. Perioada de preșcolar este cea mai indicată pentru începerea socializării copiilor cu handicap. La această vîrstă, ea se realizează prin intermediul jucăriilor și al echipamentelor de joc. Totuși, trebuie să fim atenți. Unii copii cu deficiențe au avut neplăcuta experiență a spitalizării și a separării de părinți. De aceea, pot manifesta reacții intense, mai ales în primele zile de grădiniță. În alte cazuri, copilul are probleme legate de utilizarea blocului sanitar și de deplasare. În aceste situații, este de preferat să se solicite prezența mamei pînă la acomodarea copilului în colectiv și acomodarea personalului cu problemele copilului.

Jocurile trebuie adaptate în funcție de deficiența preșcolarului. Copiii cu tulburări de comportament vor fi supravegheați permanent, iar cei cu ADHD vor fi antrenați în jocuri cît mai variate.

INTEGRAREA ȘCOLARĂ

Școala este, de asemenea, un mediu important de socializare. Formele de inserție a copiilor cu cerințe educative speciale pot fi următoarele: clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite, grupuri de cîte doi-trei copii deficienți incluși în clase obișnuite, integrarea individuală. Integrarea școlară vizează: atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului de învățare; acceptarea copilului sau a tînărului ca partener în acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le satisface; existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

Copilul cu tulburări de comportament aparține, de obicei, grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcînd deseori regulamentul școlar și normele social-morale, fiind mereu sancționat. Din asemenea motive, acesta se simte respins de mediul școlar (profesori, colegi). Ca urmare, intră în relații cu alte persoane marginalizate, în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

Datorită conduitei lor discordante în raport cu normele și valorile comunității, persoanele cu tulburări de comportament sînt, de regulă, respinse de societate, fiind puse în situația de a renunța la serviciile prestate de instituțiile statului, „trăindu-și” problema în familie.

Orice copil se naște liber și cu drepturi egale. Dacă dorim echitate, copiii trebuie tratați în mod diferențiat, în funcție de nevoile lor specifice. Pentru a-i putea ajuta, este necesar să le cunoaștem trebuințele, posibilitățile și capacitățile. Viitorul copiilor merită, cred, orice efort din partea celor maturi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, A., Albu, C., *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*, Editura Polirom, Iași, 2000.
2. Ionescu, S., *Adaptarea socioprofesională a deficienților mentali*, Editura Academiei P.S.R., București, 1975.
3. Miftode, V. (coord.), *Dimensiuni ale asistenței sociale: forme și strategii de protecție a grupurilor defavorizate*, Editura Eidos, Botoșani, 1995.
4. Popescu, G., Pleșa, O. (coord.), *Handicap, readaptare, integrare*, Editura Pro Humanitate, București, 1998.
5. Verza, E., Păun, E., *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF, 1998.



Tatiana BOSTAN

Liceul cu profil tehnologic pentru copii cu vedere slabă

Pregătirea socioprofesională a elevilor cu vedere slabă pentru organizarea și formarea autonomiei personale și sociale

Practica și știința au confirmat că prin educație individul poate fi ajutat să-și sporească potențele, devenind tot mai mult propriul său ajutor.

Societatea îi pretinde individului să participe nemijlocit la activitățile desfășurate. Ea însă trebuie să-i asigure o pregătire ce i-ar permite să fie capabil de evoluții deosebite, să se bucure de toate cuceririle civilizației, să se realizeze integral.

Dicționarul de pedagogie definește noțiunile de *integrare familială*, *integrare în colectiv*, *integrare școlară*, *profesională*, *socială* ca un proces de intrare, aderare, adaptare, acomodare.

Dicționarul de psihologie definește *procesul de integrare* ca o cuprindere și închidere într-un tot, ceva ce devine astfel parte componentă a întregului și dobândește calități specifice rezultate din interacțiunea și interdependența cu celelalte părți componente, iar *integrarea socială* (familie, grup, societate) – prin adaptare la condițiile vieții sociale. Această delimitare introduce un concept nou, care exprimă mai adecvat specificul integrării și anume: individul și asimilarea aflate în intercondiționare.

Integrarea înseamnă familiarizarea cu mediul, cunoașterea specificului locului de muncă, al colectivului; acomodarea la cerințele instituției; crearea unor concordanțe între ceea ce a dobândit, este admis și ceea ce i se solicită individului. Sensurile multiple ale noțiunii de integrare, de la un simplu proces de adaptare exterioară până la unul de valorizare și acțiune internă, necesită programe educaționale speciale.

La ora actuală sînt formulate trei categorii de strategii privind integrarea:

- strategiile individuale – vizează posibilitățile particulare utilizate de individ în integrare. Baza strategiilor individuale cu care trebuie înzestrată persoana este constituită din abilități intelectuale, sociale, comportamentale. Strategiile individuale sînt rezultatul unor strategii colective de integrare la care este supus permanent individul;
- strategiile colective – încep de la microgrupul familial, microgrupul de stradă;
- strategiile sociale – facilitează incluziunea

individului în societate și a valorilor în conștiința individului: gîndirea social-culturală, sistemul de circulație a valorilor, instituțiile sociale, modelul personalității etc. Educația este chemată să asigure, în primul rînd, dezvoltarea globală a individului ce se integrează într-o societate dinamică.

Practica psihopedagogică consideră integrarea o necesitate a vieții oricărei colectivități, o succesiune de activități prin care individul își armonizează conduita și interesele cu cerințele mediului său de viață; unul din factorii ce condiționează funcționarea normală a tuturor mecanismelor necesare vieții colective. Copilul cu cerințe educative speciale trebuie să beneficieze de programe educaționale care să-i asigure, în primul rînd, terapia, recuperarea, facilitîndu-i adaptarea ca membru al societății în care trăiește. Terapia, recuperarea, abilitarea, reabilitarea sînt prevăzute de toate programele de formare a autonomiei personale și sociale a copiilor cu CES.

Apelînd la aceste modalități de lucru, vom cultiva modele de învățare/formare a comportamentelor aparținînd diferitelor domenii de activitate.

Pentru dezvoltarea abilităților simple constitutive unui anumit comportament se oferă trei categorii de ajutor: ajutor fizic, ajutor verbal, ajutor vizual.

Ajutorul fizic este folosit în toate domeniile, ariile de formare și dezvoltare a comportamentelor, cu predilecție în cel al comportamentelor motorii.

Ajutorul verbal este aplicat în toate domeniile de învățare/formare a comportamentelor cu o condiție: indicațiile verbale să fie formulate pe înțelesul elevilor și să nu se exagereze cu aceste îndrumări.

Ajutorul vizual constituie un suport necesar în cele mai multe intervenții de formare a comportamentelor, asigurînd realizarea obiectivului urmărit.

În toate tipurile de ajutor se recurge la procedee care pot fi folosite fie independent, fie în combinație: procedeul de estompare (reducerea treptată a ajutorului pe măsură ce elevul cîștigă îndemînare); procedeul „înlănțuirii înapoi” (acțiunile se execută invers, de la partea finală spre cea inițială, oferind posibilități de a obține succese din prima etapă de lucru).

În procesul de învățare/formare a comportamentelor se recomandă respectarea cîtorva principii:

- să se pună accent pe răspunsurile corecte și nu pe cele greșite, întărindu-se prin aceasta asociația corespunzătoare;

- să se acorde ajutor, indiferent de tip, atât cât este necesar;
- să se stimuleze copiii în permanență, acordându-se unele recompense, renunțându-se la pedepse;
- să se dezvolte abilități complementare (de cooperare, concentrare, imitare), apreciate drept obiective educative și condiții necesare pentru învățarea/formarea comportamentelor.

Scoala specială nr. 8 pentru slabvăzători din Chișinău a fost reorganizată, în 2002, în liceu cu profil tehnologic pentru copii cu vedere slabă. Avînd obiecte de studiu ca și toți liceenii din Republica Moldova, elevii instituției noastre au posibilitatea să asimileze două profesii la alegere: operator computer și cusător.

Lucrînd asupra proiectului de lungă durată la profesia de cusător, am îmbinat obiectivele tiflopedagogice cu obiectivele acestei meserii:

De exemplu, obiective tiflopedagogice:

Obiective recuperatorii și compensatorii:

- ocrotirea vederii restante;
- folosirea eficientă a posibilităților vizuale în scopul percepției active și sistematice a realității;
- educarea psihomotorică în scopul asigurării independenței și siguranței în mișcare;
- corectarea reprezentărilor vizuale, completarea și îmbogățirea acestora prin noi experiențe.

Obiective educaționale:

- accesul la toate treptele și formele de învățămînt.

Obiective ale profesiei de cusător:

- să se orienteze în lumea modei: direcții și tendințe, tehnologii moderne computerizate;
- să croiască piese de vestimentație după tipare propuse de revistele de specialitate;
- să aleagă țesătura și furnitura necesară modelului preconizat;
- să însușească tehnologiile de executare a cusăturilor manuale și de mașină;
- să posede arta comunicării.

Studierea profesiei se axează pe modulele:

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| 1. Desen special | 5. Bazele antreprenoriatului |
| 2. Studiul materialelor | 6. Tehnologie specială |
| 3. Bazele construirii | 7. Utilaj |
| 4. Tehnologie | 8. Instruirea practică. |
- garnisirilor

De exemplu: cusăturile manuale (modulul „Tehnologie specială”). Pentru executarea diferitelor puncte folosesc toate tipurile de ajutor:

- *fizic*: introduc ață în ac, trasez linia cusăturii, pornesc rîndul cu punctul de cusătură, respectînd cerințele tehnice;
- *verbal*: numesc punctul ce trebuie executat, cerințele tehnice, instrumentele necesare, denumirea țesăturii pe care se lucrează;
- *vizual*: demonstrez o mostră executată, fișa tehnologică cu etapele îndeplinirii cusăturii.

În cazul unui eșec, ajutorul se reia de la început sau de la etapa îndeplinirii incorecte.

La studierea modului „Bazele construirii”, schița tiparului se execută la o scară de 1:4, inițial pe figură tipologică, apoi conform măsurărilor individuale în mărime naturală. Această „repetare” permite asimilarea mai reușită a materiei de studiu. Și în acest caz sînt folosite toate cele trei tipuri de ajutor, elevii avînd posibilitatea să calculeze și să recalculeze măsurările necesare.

În cadrul modului „Studiul materialelor”, abilitatea globală este transpusă în abilități simple constitutive, în abilități preliminare necesare realizării obiectivului final.

De exemplu: lucrarea de laborator „Originea țesăturilor”:

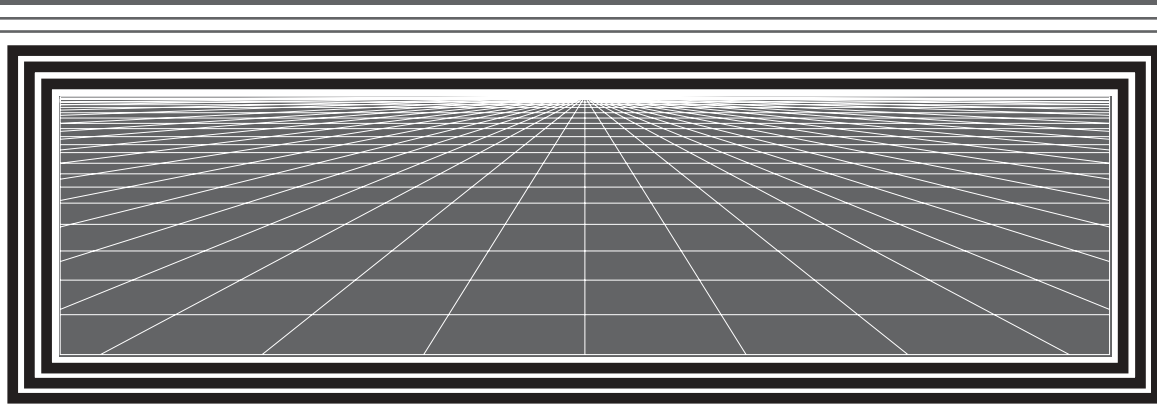
1. decuparea bucății de țesătură;
2. pregătirea farfurioarei pentru a arde mostra;
3. aprinderea;
4. observarea flăcării;
5. adușmăcarea mirosului ce se răspîndește în rezultatul arderii mostrei;
6. pipăirea cenușii (după răcire);
7. compararea cu schemele ce dau explicație pentru diferite tipuri de fibre.

Fiecare elev poate să participe nemijlocit la toate etapele activității pentru a-și forma abilitățile necesare practicării profesiei.

Programa de studiu a fost elaborată ca să fie o legătură strînsă între instruirea teoretică și cea practică și oferă orizonturi largi pentru dobîndirea și perfecționarea abilităților și competențelor în conformitate cu exigențele modei, oferta și cerința pieței, gusturile și cerințele cetățenilor față de vestimentație. Astfel, tînărul nu va fi un simplu meseriaș ce are sarcina de a face un tîghel la mașina de cusut, ci o persoană competentă, capabilă să deseneze un model de vestimentație la computer, să facă schița tiparului sau să-l decupeze dintr-o revistă de specialitate, să croiască, să probeze, să realizeze schimbările necesare, să coase haina dîndu-i un aspect final de marfă. El va fi nevoit să comunice cu clientul, adică să fie la curent cu toate noutățile modei. Tînărul cu nevoi speciale va fi pus în situația de a face față cerințelor ca o persoană obișnuită. Desigur, este o sarcină dificilă ce necesită eforturi sporite, avînd însă sprijin, programe de studiu și de reabilitare socială, utilaj, instrumente, tînărul cu nevoi speciale nu se va simți marginalizat și lăsat în voia soartei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Popescu, A., *Îmbrăcăminte modernă pentru copii*, București, 1988.
2. *Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2000.
3. *Educația tehnologică în școala auxiliară*, Editura Epigraf, Chișinău, 2002.
4. *Educația tehnologică* (Ghidul profesorului cl. V-VIII), Editura Corint, București, 2001.



EVENIMENTE CEPD

Educație pentru echitate de gen și șanse egale

La 9 februarie, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA a avut loc lansarea cărții „Educație pentru echitate de gen și șanse egale”, elaborată de Loretta HANDRABURA și Viorica GORAȘ-POSTICĂ, în cadrul unui proiect sprijinit de Fundația SOROS-Moldova.

Lucrarea recent apărută este un auxiliar didactic pentru profesorii și elevii din învățământul preuniversitar și se constituie din 2 capitole: ghidul profesorului și fișe pentru activitatea practică a elevilor, reprezentând o încercare de pionierat în bibliografia educațională din Republica Moldova, dar și o continuare logică a lucrărilor-suport, editate în ultimii 10 ani de PRO DIDACTICA, inclusiv cu suportul financiar al Fundației SOROS. Subiectul în cauză a fost neglijat și stereotipizat secole la rând, în ultimul timp însă se încearcă „scoaterea lui din neant”, actualizarea și racordarea lui la standardele educației de calitate. Moștenirea culturală în domeniul dat este și bogată, dar și deficitară, depinde de perspectiva pe care o urmărești și de optica prin care o abordezi.

Cartea, tipărită într-un tiraj de o mie de exemplare, va fi donată profesorilor, directorilor adjuncți pentru instruire și educație, șefilor catedrelor de dirigiență din școli. Aceștia, în prealabil, li se va oferi un program special de instruire pentru dezvoltarea competențelor profesionale în vederea promovării corecte, ne-eronate a principiilor educației de gen (oferirii de șanse egale) în cadrul predării disciplinelor școlare și al activității de dirigiență.



Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Coordonator Program



Parteneriat pentru educație de calitate

Miercuri, 14 februarie curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA a avut loc Conferința de bilanț a Proiectului „**Parteneriat pentru educație de calitate**”, sprijinit de Centrul Național CONTACT/PBF și desfășurat în parteneriat cu Centrul de dezvoltare și de susținere a inițiativelor civice „Rezonans”, Tiraspol. La conferință au participat 25 de persoane, inclusiv 3 specialiști de la Direcțiile Raionale de Învățământ, 11 profesori, 4 reprezentanți ai presei și formatorii CEPD.

Scopul proiectului a constat în sporirea calității educației prin promovarea tehnologiilor interactive și prin instituirea unor parteneriate eficiente între profesori.

În cadrul proiectului, 37 de profesori de pe ambele maluri ale Nistrului, membri ai diverselor ONG-uri din raioanele Ștefan Vodă, Criuleni, Orhei, Căușeni, Anenii Noi, Rezina, Dubăsari, Bender, Tiraspol, UTAG (în special Comrat, Ciadîr-Lunga), au beneficiat de un program de dezvoltare profesională de 5 zile (40 de ore). Participanții au însușit peste 30 de tehnici de predare-învățare-evaluare, diverse strategii didactice de proiectare a lecțiilor, inclusiv în baza ghidului „Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice” de Ch. Temple, J. Steele, K. Meredith.

Accentele puse pe sporirea calității educației prin intermediul metodelor interactive au sensibilizat participanții și i-au antrenat în exersări utile pentru aplicarea lor corectă și potrivită în practica de fiecare zi. Grupele de cursanți au fost foarte eterogene ca vîrstă, ca experiență pedagogică, după disciplinele predate, dar și ca dezvoltare profesională generală. Participanții au apreciat mult calitatea trainingurilor și prestația formatorilor, atmosfera colegială și comunitățile de învățare create, noutatea materialului didactic oferit și schimbul de experiență, cu evidențierea aspectelor pozitive de tradiție și inovație, puse în valoare în cadrul programului de formare. Relațiile stabilite între profesori și ONG-uri, înțelegerea rolului acestora în evoluția echilibrată a societății au fost, de asemenea, puncte forte ale programului.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Coordonator Program





Centrul
Educația
2000+

Pentru o mai bună administrare și responsabilizare în școală



La 29 martie 2007, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA a avut loc lansarea Proiectului „Pentru o mai bună administrare și responsabilizare în școală”, co-finanțat de Institutul pentru o Societate Deschisă, Budapesta și implementat de Centrul Educația 2000+ București, România în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Obiectivul general al proiectului este crearea unui cadru de lucru necesar implementării unui model de luare a deciziilor care încurajează buna administrare și transparența în sectorul educațional din România și Republica Moldova.

Obiectivele specifice:

- să dezvolte o rețea regională de consilii de administrație încurajate să promoveze schimbarea experienței locale și a modelelor de bună administrare și responsabilizare în școli;
- să stimuleze buna administrare, transparența și responsabilizarea consiliilor de administrație pentru a dezvolta capacități și resurse;

- să sprijine inițiativele și experiențele guvernării democratice în școli, prin parteneriatul dintre tineri și comunitate, părinți și societatea civică;
- să dezvolte modele de bune practici în aria guvernării democratice și a asigurării calității educației în școli, să propună recomandări către Ministerele Educației din România și Republica Moldova.

La primul program de formare din 29-31 martie curent au participat 35 de manageri școlari, profesori și agenți comunitari din 7 instituții educaționale din Moldova:

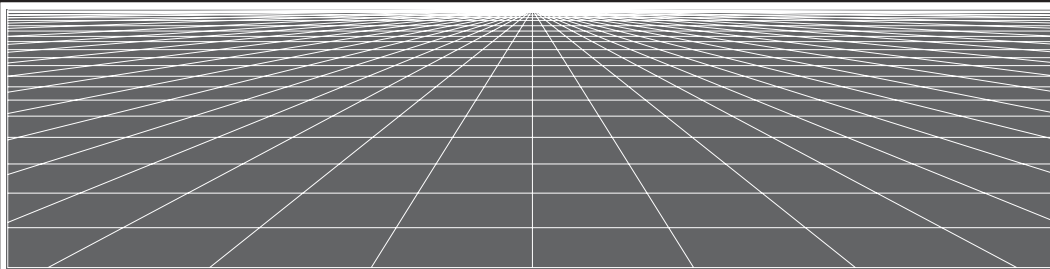
1. Liceul Teoretic „Alec Russo”, Orhei
2. Liceul Teoretic „Alexandru cel Bun”, Slobozia, Ștefan Vodă
3. Liceul Teoretic „Liviu Damian”, Rîșcani
4. Liceul Teoretic Mingir, Hîncești
5. Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Comrat
6. Liceul Teoretic Gura Galbenei, Cimișlia
7. Liceul Teoretic Varnița, Anenii Noi.

În cadrul primului training au fost abordate următoarele probleme manageriale: *buna guvernare; administrarea cu succes a școlii; schimbarea la nivelul școlii; analiza necesităților educaționale ale comunității; planul de dezvoltare școlară: misiune, viziune; elaborarea țințelor și opțiunilor strategice; planul operațional; relația școală-comunitate în condițiile descentralizării sistemului educațional.*

Perioada de implementare a proiectului este octombrie 2006-septembrie 2008.

Printre principalele rezultate ale proiectului se programează: elaborarea unui ghid de bune practici în administrare și transparența luării deciziilor în școală; propunerea unor recomandări de ameliorare a politicilor educaționale către Ministerele Educației din România și Republica Moldova; crearea unei rețele de consilii de administrație din România și Republica Moldova active în promovarea principiilor bunei administrări și responsabilizării în școală.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Coordonator Program, Director adjunct
Telefoane de contact: 54 25 56, 54 19 94



EXERCITO, ERGO SUM



Viorica **BOLOCAN**

Liceul Teoretic "Mircea Eliade", mun. Chișinău

Interogarea multiprocesuală – o tehnică eficientă de predare a textului epic

Interogarea multiprocesuală este o tehnică de formulare coerentă a unor întrebări raportate la un text literar, în cazul nostru, la cel epic, avînd ca suport utilizarea consecutivă a verbelor din „Taxonomia interogării a lui Bloom adaptată de Stunders” (Temple Ch., Steele L., Meredith S., *Inițiere în metodologia Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice*, Ghidul nr. 1, 2001, p. 26), de unde și tipurile de întrebări: literale, de traducere, interpretative, aplicative, analitice, sintetice, evaluative. Fiecare dintre acestea scot în evidență, reflectă, divulgă un mod de a gîndi. Eficiența tehnicii crește de la o întrebare la alta, în ierarhia în care sînt puse toate cele 7 tipuri. Dacă întrebările literale și de traducere solicită mai mult memoria, „reprezentînd treapta inferioară cea mai puțin complexă a gîndirii și interogării” (idem, p. 26), atunci celelalte presupun un grad de complexitate mai înalt, așa

încît cele evaluative să fie considerate cu „cel mai înalt nivel de gîndire și interogare”.

Instruirea elevilor prin aplicarea acestor întrebări pe un text epic va ținti în formarea aptitudinii de a aprecia critic textul respectiv, transferîndu-i pe elevi „de la un nivel de gîndire inferior la unul superior” (idem, p. 27).

La prima aplicare a tehnicii se realizează lectura cognitivă a textului (fie de profesor, fie de elevi, în mod independent), apoi se afișează tabelul cu tipurile de întrebări și cu spații albe în care se vor fixa formulele interogative sau se distribuie fiecărui elev fișe cu tabelul „Tipologia întrebărilor în cadrul interogării multiprocesuale”.

La prima lecție, profesorul face o prezentare a tuturor întrebărilor, descriindu-le. Ulterior, după ce și-a elaborat o listă de întrebări eșalonate conform ordinii firești a operațiilor intelectuale și care conțin cît mai multe verbe din taxonomia lui Bloom, profesorul emite cîte o întrebare, provocîndu-i pe elevi să se întoarcă la text ca să observe, să exploreze și să găsească răspunsurile. Așa, de exemplu, la studierea fragmentului „La cireșe” („Amintiri din copilărie” de I. Creangă), în clasa a V-a, vom recurge la o listă de întrebări de genul celor din tabelul dat.

Tipurile de întrebări	Comentariul/răspunsul
I. Întrebări literale 1. Cînd s-au desfășurat evenimentele? 2. Unde au avut loc? 3. Cu cine s-a întîmplat? 4. Cine a mai fost?	
II. Întrebări de traducere 1. Cum explicați cuvintele: “Moși”, “chiuă”, “sumani”? 2. Ce înseamnă expresiile “un pui de zgîrie-brînză”, “a da palancă la pămînt”?	
III. Întrebări interpretative 1. De ce Nică se duce la furat cireșe?	

2. Cum credeți, Nică fură cireșe fiindcă e hoț?	
3. Cum credeți, Nică are acasă cireșe?	
IV. Întrebări aplicative	
1. Ce s-ar fi întâmplat dacă Ion ar fi fost acasă?	
2. Ce s-ar fi întâmplat dacă Nică ar fi cerut cireșe de la mătușa Mărioara?	
3. Ce ar fi putut face Nică încît să nu fie prins asupra faptului de mătușa Mărioara?	
4. Ce l-a făcut pe Ștefan a Petrei să-l pedepsească atît de aspru pe Nică?	
5. Ce s-ar fi întâmplat dacă Nică ar fi povestit părinților toată pățania?	
6. Ce ar fi putut face Nică ca să nu fie pedepsit?	
V. Întrebări analitice	
1. Care sînt etapele acțiunii în acest text?	
2. Ce indicii construiesc cadrul acțiunii?	
3. În care moment se declanșează acțiunea? Ce cuvinte au rol de mărci ale intrigii?	
4. Care este cel mai tensionat moment din povestire?	
5. Ce modalități de caracterizare a personajului a utilizat autorul în cazul lui Nică? Dar în cazul mătușii Mărioara?	
VI. Întrebări sintetice	
1. Cum a procedat Nică într-o altă situație similară (cea cu pupăza, de exemplu)?	
2. Ce rezultă de aici?	
VII. Întrebări evaluative	
1. Cum apreciați comportamentul lui Nică?	
2. Nică a avut un comportament corect?	
3. Mătușa Mărioara a procedat bine pedepsindu-l pe Nică în felul cum a făcut-o?	
4. Cum v-ați simți dacă ați fi în locul lui Nică?	
5. Ce pedeapsă v-ați alege?	
6. Dacă ați avea ocazia să furați sau să cereți cireșe, ce ați face?	

După aceasta se studiază modul în care a fost construită întrebarea și se indică tipul, categoria din care face parte. Pornim, aici, de la premisa că a formula o întrebare nu e cu nimic mai ușor decît a răspunde la ea. Vom oferi apoi elevilor posibilitatea de a răspunde cît mai complet la fiecare subiect, fără a insista pe un singur răspuns corect.

Odată ce tehnica a fost automatizată, se poate recurge și la alte forme de aplicare. Elevii vor elabora singuri întrebări de toate tipurile, iar activitatea va fi organizată în perechi, în grup, avînd ca obiectiv formarea deprinderilor de a formula variate întrebări.

Altă dată, activitatea se poate desfășura lucrînd în mod independent cu fișele-tabel, în care profesorul a introdus, pe stînga, toată gama de întrebări, elevul urmînd să înscrie răspunsurile în dreapta paginii.

Tehnica se pretează și la analiza/studierea unei imagini iconice (tablou, fotografie, desen), a unui film, la descrierea unei excursii, a unei expoziții, a unei experiențe de viață.

Interogarea multiprocesuală se aplică eficient pe orice text epic, atît în clasele de gimnaziu, cît și în cele de liceu. Contribuie la dezvoltarea spiritului de observație, formînd la elevi abilități de descifrare a unui text literar epic și deprinderi de comentare a lui. Are impact pozitiv în măiestria de a formula și de a lansa o întrebare adecvată situației, în examinarea unui text conform ordinii firești a operațiilor mentale, în crearea unei atmosfere de discuție bine organizată.

Recenzenți:

conf. int., dr. Viorica GORAȘ-POSTICĂ

conf. univ., dr. Otilia DANDARA



Valentina CUCU

Liceul "Columna", mun. Chișinău

Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii ciclului primar în cadrul orelor de limba română prin intermediul metodelor participative

„Menirea firească a școlii nu e să dea învățătură, ci să deștepte, cultivând destoiniciile intelectuale în inima copilului, trebuința de a învăța toată viața”.

(Ioan Slavici)

Meseria de pedagog a presupus întotdeauna o doză mare de curaj și efort intelectual. Aceasta este, poate mai mult decât alte profesii, o chestiune de conștiință. Singurul control continuu exercitat asupra activității unui profesor este propriul lui control. Prin demersul său el poate stimula intelectul elevilor, dar, în același timp, îl poate adormi sau mutila. De aceea unicul martor al acestui proces este propria conștiință.

De acest principiu mă conduc de-a lungul anilor în activitatea mea pedagogică.

Actualitatea temei

Progresul societății este condiționat, în mare măsură, de „produsele” educației, de competențele și atitudinile umane și profesionale ale tinerei generații. Iată de ce societatea contemporană impune stringent școlii obiectivul de a forma tînărul capabil să se realizeze și să poată răspunde așteptărilor acesteia. De aceea un prim scop al învățămîntului este maximizarea capacităților intelectuale ale elevilor: a gândi critic, a înțelege, a fi inovatori, a lua decizii și a comunica eficient.

Învățămîntul actual se bazează pe corelarea cunoștințelor, competențelor și atitudinilor; pe colaborarea între profesor și elev; pe activități în echipe, în perechi; pe învățarea reciprocă – totul în scopul aplicării cunoștințelor și dezvoltării gândirii creative a elevilor, a competențelor lor de comunicare. Or, întregul proces de organizare și desfășurare a activității de instruire este reglementat prin comunicare. Urmărind fixarea comportamentelor dezirabile și modificarea celor indezirabile se vizează formarea aptitudinilor comunicative ale educaților.

Activitatea principală a copilului școlar este învățarea. Învățarea are loc prin comunicare. Legătura între aceste două procese este indisolubilă. Copiii învață comunicînd cu învățătorul și colegii. Nu există act de învățare în care

să nu fie implicată *comunicarea*: cu învățătorul prin prezența lui fizică sau simbolică, cu alte generații prin conținuturile cognitive, cu semenii prin comportamente sociale, cu sine prin reflecție asupra Eului propriu. Relevanța temei poate fi susținută prin faptul că pentru a forma la elevi *competențe comunicative* educatorii înșiși trebuie să posede asemenea competențe. În acest context, problema competențelor comunicative îi privește deopotrivă pe educatori și pe subiecții educației, fie că e vorba de perfecționare, în cazul celor dinții, fie că e vorba de formare-dezvoltare, în cazul celorlalți. Or, actul de învățare presupune și din partea învățătorului, și din partea elevului investigație.

Din această perspectivă și în scopul elucidării celor anunțate, mi-am propus:

- a defini noțiunile de *competență*, *competențe comunicative*;
- a releva rolul comportamentului comunicațional al învățătorului în formarea competențelor de comunicare la elevi;
- a operaționaliza modalități de creștere a eficienței formativ-comunicaționale prin utilizarea tehnologiilor participative.

În cele ce urmează propun delimitarea conceptelor *competență* și *competențe comunicative* ca repere teoretice și curriculare definitorii în cultivarea comportamentului comunicațional al elevilor.

Conceptul de *competență* a fost lansat în 1982, în



cadru unei Conferințe Internaționale asupra evaluării, de un grup de cercetători din Franța (Centrul CEPEC), fiind utilizat cu referire la rezultatele școlare. În Republica Moldova termenul a fost preluat odată cu realizarea Reformei în învățământul preuniversitar, cu elaborarea Curriculumului Național bazat pe triada: *cunoștințe, capacități/competențe și atitudini*.

Dicționarul explicativ al limbii române definește noțiunea de competență drept „capacitatea de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție.”

Competența este constituită din mai multe capacități care interacționează într-o manieră integrată cu scopul realizării unei activități cu un grad sporit de complexitate.

Datorită competențelor pe care le posedă, individul poate: acționa eficient; gândi critic; alege rapid; lua decizii; selecta, analiza, sintetiza informații etc. Competența se naște și se evaluează la interacțiunea integralizată a activităților: *a ști, a ști să faci, a ști să devii*.¹

Competența comunicativă este nivelul de performanță care determină eficiența transmiterii și receptării mesajelor. Are ca temei cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini, un optim motivațional.²

Mulți autori susțin că aptitudinea de comunicare are șase componente:

- competența lingvistică;
- competența sociolingvistică;
- competența discursivă;
- competența socioculturală;
- competența socială;
- competența strategică.

Pornind de la premisa că „omul nu poate trăi fără comunicare, că existența lui depinde de satisfacerea trebuințelor de comunicare și informare” se justifică necesitatea dezvoltării competențelor comunicative.

Mi-am propus să scoatem în evidență, în baza unor exemple concrete, cum trebuie să lucrăm cu elevii ciclului primar în scopul formării competențelor de comunicare. M-am oprit la această perioadă de școlarizare, deoarece formarea și dezvoltarea capacității de comunicare implică realizarea unor sarcini specifice:

- cultivarea exprimării orale și scrise corecte sub aspect gramatical, al logicii sintactice;
- formarea unei pronunții clare;
- activarea, îmbogățirea și nuanțarea expresivă a vocabularului;
- formarea și dezvoltarea capacității de comunicare în dialog, în expunere și în descriere;
- formarea capacității de adaptare stilistică a comunicării.³

După cum constată unii autori, „vocabularul total (activ și pasiv) la intrarea copilului în școală cuprinde circa 2500 de cuvinte ca la terminarea ciclului primar să ajungă la 4000-4500 de cuvinte”. Aceeași sursă menționează: „În perioada școlară mică se dezvoltă toate formele de limbaj”.

Un alt aspect al cultivării limbajului la această vîrstă este crearea unui mediu lingvistic – comunicativ și educativ activ, stimulat, în care elevul să-și poată demonstra experiențele de limbaj. E necesar nu numai a-i vorbi elevului, ci și a-l îndemna să vorbească, a-l asculta și a-l învăța să asculte, a-i arăta modele de comunicare și a le descifra împreună cu el, a-l învăța să creeze propriile modele.

Vom expune unele concluzii la care am ajuns în procesul activității didactice în clasă. Bineînțeles, toate afirmațiile sînt întemeiate pe un atent studiu al lucrărilor teoretice, metodologice și metodice, care ne-au documentat demersul propus. Suportul teoretico-științific și metodologic l-au constituit:

- orientări moderne în teoria educației (C. Cucuș, S. Cristea);
- comunicarea didactică (C. Cucuș, L. Șoitu);
- competențe comunicative (N. Mitrofan, E. Macovei, V. Goraș-Postică);
- tehnologii participative (G. Rudic, N. Matei, Ș. Pătrașcu, D. Pătrașcu).

Descrierea implementării în practica educațională

Cum îmi pregătesc și desfășor lecțiile de limba română, ce tehnologii utilizez în scopul formării competențelor comunicative la elevii ciclului primar? Îmi proiectez lecțiile astfel încît acestea să se transforme într-un atelier de lucru, care le-ar permite elevilor să comunice cît mai mult, cît mai sincer, cît mai sigur, cît mai argumentat. Locul principal este rezervat pentru activitatea elevilor, pentru comunicarea lor eficientă, bazată pe propria experiență de viață. Or, elevul este, în egală măsură cu învățătorul, agent al comunicării didactice. Eu îmi asum rolul de moderator.

Profesorul trebuie să caute permanent forme optime de colaborare cu elevii pentru a-i face să se implice creativ și conștient la ore. Metodele și tehnicile ce permit antrenarea unui număr mare de elevi sînt cele participative. Deosebit de eficiente în acest sens sînt: *Lectura ghidată, Brainstormingul, Scrierea liberă, Studiul de caz, Procesul judiciar, Graficul T, Zig-zag, Dialogul, Monologul, Discuția, Expunerea, Compunerea*.

Or, gîndirea și limbajul se află într-o relație de reciprocitate. Cuvîntul fără idee este mort, iar gîndirea nerealizată în cuvinte este umbră; gîndirea și limbajul se află într-o

¹ I. Delors, *Comoara lăuntrică: raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2000.

² E. Macovei, *Pedagogie*, Editura Aramis, București.

³ D. Orosan, *Comunicare didactică – model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar*, p. 10.

unitate dinamică complexă și relațiile lor se dezvoltă fără încetare, spunea L. Vîgotsky.⁴

Pentru elevii de vîrstă mică (și nu numai), un text bun, citit în cadrul demersului didactic sau în afara lui este potrivit pentru declanșarea unui eficient schimb de opinii, așa cum conținutul lui dă naștere unei eventuale stări postlectorale.⁵

Una din tehnicile pertinente în acest scop este *Interogarea multiprocesuală* care trebuie înțeleasă și utilizată într-un sistem ierarhic, longitudinal, în care fiecare tip de întrebare declanșează un ansamblu de procese de gîndire situate pe un nivel superior de cunoaștere. Vom prezenta aplicarea acesteia în baza textului „La gimnastică”⁶, fundamentînd-o pe taxonomia obiectivelor elaborate de B. Bloom, cu cele 6 niveluri: cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare.

După lectură, formulez întrebări „la suprafața textului”, care corespund:

Nivelul 1. Cunoștințe

- Cine sînt eroii textului?
- Unde și cînd are loc acțiunea?
- Cu ce rugăminte a venit mama lui Nelli la școală?
- I-a reușit lui Nelli să urce pe bare?

Nivelul 2. Înțelegere

- Cum explici propoziția: „Nelli se simțea îndurerat să suporte și această umilință”?
- Cum poți argumenta afirmația făcută de mama: „Mi-e frică de colegii tăi”?
- Din ce considerente lui Nelli îi era de ajuns să nu rîdă de el doar Garrone?
- Cum comentezi fraza: „Cînd coborî, era agitat, îi străluceau ochii, părea altul”?

Nivelul 3. Aplicare

- Cum l-ai fi încurajat pe Nelli, cînd urca pe bare, dacă ai fi fost printre colegii lui?
- Cum l-ai fi consolatat pe Nelli, dacă nu-i reușea să urce pe bare?
- Cum ai proceda tu, dacă mama ar ruga să te scutească de exerciții fizice?
- Care din calitățile lui Nelli ai vrea să le ai și tu?

Nivelul 4. Analiză

- De ce Nelli se împotriva să fie eliberat de exerciții fizice? Argumentează răspunsul cu secvențe din text.
- Nelli s-a simțit fericit că i-a reușit să urce pe bare? Argumentează cu secvențe din text.
- În ce relații sînt naratorul și Nelli? Argumentează răspunsul.
- Naratorul textului îl compătimește pe Nelli? Argumentează răspunsul prin idei selectate din text.

Nivelul 5. Sinteza

- Cum apreciezi încercarea mamei de a-l scuti de exerciții fizice pe Nelli? De ce?
- Cum crezi, care din acțiunile lui Garrone l-au făcut pe Nelli să urce pe bare?
- Ce s-ar fi întîmplat, dacă Nelli n-ar fi fost în stare să urce pe bare?
- Cum crezi că a evoluat acțiunea din text?

Nivelul 6. Evaluare

- Cum crezi, ar fi fost rațională intenția mamei de a-l elibera pe Nelli de exerciții fizice? De ce?
- Cum crezi, cît de importantă a fost pentru mama afirmația „E ca toți ceilalți”? De ce?
- Cum crezi, care din cele patru enunțuri auzite de mama a emoționat-o cel mai mult? De ce?
- Afirmă sau infirmă, prin argumente din text, că omul dacă dorește să facă ceva, reușește.

Formularea răspunsurilor la astfel de întrebări îi permite celui care învață să se distanțeze de conținut, să-l analizeze, să-i stabilească valoarea, utilitatea și semnificația în funcție de ceea ce știe, crede, înțelege și simte. Elaborarea întrebărilor necesită efort și exersare permanentă, dar truda e justificată de faptul că elevii învață să gîndească profund, ceea ce determină personalizarea cunoștințelor și asigurarea unei învățări durabile.

La aplicarea acestei tehnici, aloc suficient timp de gîndire pentru formularea răspunsurilor, le solicit elevilor și alte perspective de abordare a problemei, îi încurajez să-și exprime opiniile, stimulînd întotdeauna și răspunsurile mai puțin valoroase, întrucît ele ne permit să privim viața din diverse puncte de vedere. Urmăresc ca toți cei implicați în activitate să poată opera cu argumente convingătoare pentru a-și promova opinia proprie sau modifica pe parcurs atitudinea, lăsîndu-se convinși de argumentele colegilor.

Utilizînd *Interogarea multiprocesuală*, am constatat că:

- efortul de gîndire al elevilor crește pe măsură ce se trece de la un tip de întrebări la altul;
- răspunsurile sînt originale;
- elevii acordă un feedback pozitiv, fiind motivați să procedeze ca atare în continuare și ajutați să înțeleagă valoarea propriilor idei.

Una din activitățile ce contribuie la formarea competențelor de comunicare este *compunerea*. Pe de o parte, compunerea este o sinteză a tot ceea ce învață elevii la toate disciplinele de învățămînt și, pe de altă parte, ea constituie cel mai bun prilej de valorificare a experiențelor de viață, de manifestare a imaginației și fanteziei lor creatoare. Scrierea compunerilor (mai întîi în grup, apoi individual), se abordează din clasa a II-a. Dacă vrem ca

⁴ L. Vîgotsky, *Gîndire și limbaj. Opere psihologice*, vol. II, București, 1972.

⁵ O. Cosovan, *Proiectînd o sesiune de dezvoltare a gîndirii critice*, în *Didactica Pro...*, nr.2(24), 2004, p. 56.

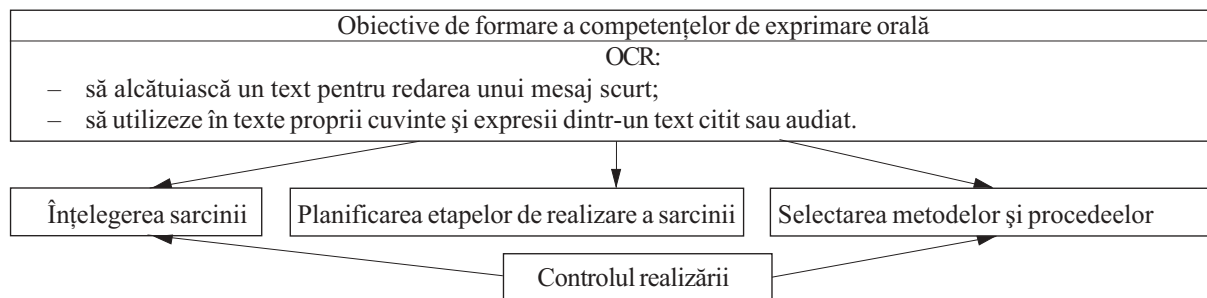
⁶ T. Cartaleanu, M. Ciobanu, O. Cosovan, S. Cotelea, *Limba română, Manual pentru clasa a IV-a*, Editura Știința, Chișinău, 2004, p. 136.

elevii să redacteze compuneri frumoase, originale, pregătirea pentru scrierea lor o începem din clasa I.

Pentru a-i iniția în tainele cuvîntului artistic, propun micuților să ne întrecem în găsirea cuvîntului, expresiei potrivite, în înlocuirea cuvîntului prin sinonime și expresii sinonimice. La realizarea acestor sarcini particip și eu, străduindu-mă să-i contaminez prin exemplul propriu, să-i descătusez, să le insuflu încredere în puterile lor. Acesta este obiectivul experimentului pedagogic pe care îl desfășor anul curent cu elevii clasei I, începînd chiar din primele luni de școală.

Scopul meu, în monitorizarea acestui experiment, a fost:

- crearea unor condiții de învățare eficientă care ar include toți elevii;
- înțelegerea sarcinii de învățare prin mesajul și instrucțiunea învățătorului;
- planificarea etapelor de realizare a sarcinii;
- selectarea metodelor pentru îndeplinirea sarcinii;
- controlul realizării sarcinii.



La etapa I am propus elevilor să povestească după un set de imagini cu același subiect⁷. La această fază elevii doar au numit personajele și au enumerat acțiunile lor.

La etapa a II-a elevii (rîndurile I și III) au avut misiunea de a completa independent comparațiile notate de învățător pe fișe:

obraji roșii ca...

se mișcă iute ca...

fulgi strălucitori ca...

bulgăre mare cît...

Elevilor din rîndurile II și IV li s-a propus să găsească cîte 2 determinative pentru: *fulgi, iarna, strat de zăpadă*. Elevi din rînduri diferite (pare și impare) se unesc în perechi pentru a prezenta variantele alcătuite. Prin tehnica *Gîndește-perechi-prezintă* sînt selectate cele mai reușite. Ele sînt scrise de învățător pe postere și prezentate clasei. În continuare, elevii formează un cerc, urmînd să alcătuiască propoziții cu materialul lexical de pe postere. Începe jocul. Învățătorul anunță un cuvînt sau o expresie și transmite firul de ață unui elev care trebuie să elaboreze o propoziție. Acesta, la rîndul său, propune un alt cuvînt sau expresie, transmițînd firul celui care trebuie să formuleze un alt enunț. Învățătorul urmărește și corectează enunțurile greșite.

La etapa a III-a, prin metoda *Brainstorming*, clasa trebuie să găsească sinonime și expresii sinonimice pentru cuvintele și expresiile: *iarnă, strat de zăpadă, fulgi, cad*. Ulterior, prin intermediul jocului „Excludeți cuvîntul”, sînt selectate cele mai reușite variante. Acestea sînt scrise de învățător pe postere și afișate în fața clasei.

Etapa a IV-a ”Creăm în colectiv”. Elevii lucrează în grupuri a cîte 4, fiecare dintre ele primind cîte o fișă cu începutul enunțului:

(grupurile I, III): *E o dimineață frumoasă de iarnă...*

(grupurile II, IV): *X... s-a gîndit să facă un om de zăpadă...*

Fiecare membru al grupului alcătuieste cîte un enunț, care l-ar continua pe cel anterior, astfel încît să se închege un text coerent, respectînd succesiunea desfășurării acțiunii. Elevii utilizează materialul lingvistic însușit. Creațiile sînt discutate și apreciate.

Etapa a V-a, ”Suma reușită”. Clasa este împărțită în 2 grupuri, fiecare delegînd cîte un reprezentant pentru grupul experților. Grupurile au în față ultimele 2 imagini din subiectul inițial. Li se propune să elaboreze, în baza lor, sfîrșitul povestirii care este prezentat clasei. Pe parcursul expunerii, experții selectează cele mai reușite idei, „fac totalul”, alcătuiind propria variantă.

La etapa finală se revine la povestirea inițială.

Graficul ilustrează rezultatele povestirii inițiale și ale celei finale:

Povestirea inițială	Povestirea finală
propoziții simple	propoziții dezvoltate
vocabular sărac	vocabular bogat la temă
lipsa expresiilor plastice	expresii plastice
abilități de povestire reduse	fluiditate în expunere
grad de originalitate redus	originalitate sporită

Astfel, rezultatele probei finale au demonstrat o ascendență considerabilă în raport cu cea inițială.

⁷ M. Buruiană, S. Cotelea, A. Ermicioi, *Exerciții suplimentare la Abeceedar*, Editura Știința, Chișinău, 2001, p. 78.

Dat fiind cele expuse, am cutezat să arăt că utilizarea acestor tehnici oferă elevilor de vîrstă mică nu numai posibilitatea de a-și forma competențe comunicative, dar și oportunități de afirmare, manifestare și formare a Eului.

Cineva spunea: „Ca să fii dascăl, trebuie să fii tu însuși ucenic destulă vreme. Ca să înveți pe aproapele tău, e nevoie să fi adunat și să aduni multă învățătură.” În acest context, mă străduiesc să merg în pas cu cerințele timpului.

Revenind la ideea că meseria de pedagog este o problemă de conștiință, țin să menționez că încerc să-mi mențin conștiința trează și caut prin tot ceea ce fac ca pedagog să am „curajul de a schimba ceea ce se poate schimba”, să am „seninătatea de a accepta ceea ce nu poate fi schimbat” și „înțelepciunea de a face diferență între aceste două lucruri”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernat, S., *Tehnica învățării eficiente*, Cluj-Napoca, 2003.
2. Cartaleanu, T., Cosovan, O., *Atelierul de lectură în demersul educațional, Strategii de dezvoltare a gândirii critice*, Chișinău, 2004.
3. Cosovan, O., *Proiectînd o sesiune de dezvoltare a gândirii critice*, în *Didactica Pro*, nr.2 (24) 2004.
4. Cucos, C., *Pedagogia*, Editura Polirom, Iași, 1996.
5. Palii, A., *Cultura comunicării*, Chișinău, 2005.
6. Peretti, A., Legrand, I.-A., Boniface, J., *Tehnici de comunicare*, Editura Polirom, Iași, 2001.
7. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, în *Didactica Pro*, nr.1, 2002.
8. Vîgotsky, L., *Gîndire și limbaj, Opere psihologice*, Vol. II, București, 1992.



Simona PISOI

Școala nr. 22 "Mircea Eliade", or. Craiova

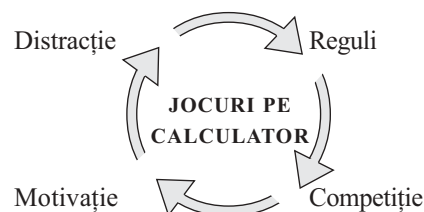
Jocurile pe calculator – mijloc esențial de consolidare a deprinderilor în învățarea limbii engleze

“Se joacă toată ziua la calculator! Nu-și face temele!”, este una din plîngerile frecvente din partea părinților. Copiii își petrec prea mult timp jucînd jocuri video. Însă nu toate jocurile pe calculator sînt dăunătoare; cele educaționale, de fapt, pot consolida învățarea de la clasă. Iar CD-ROM-urile ajută copiii să studieze limba engleză, întrucît sînt eficiente la diverse niveluri. În momentul în care un copil învață o limbă străină, orice experiență lingvistică îi este benefică în vederea susținerii acestui proces. Jocurile pe calculator, așadar, facilitează actul învățării prin mărirea receptivității și a gradului de asimilare a cunoștințelor.

Unul dintre factorii cei mai importanți în învățarea unei limbi străine, în cazul nostru învățarea limbii engleze, este *motivația*. Orice părinte știe că fiul sau fiica lui iubește jocurile pe calculator, în special cele *de strategie*. Uneori copiii se distrează atît de mult, încît ni se pare puțin probabil ca ei să învețe ceva din aceste jocuri. Dar dacă ei se simt bine, nu înseamnă că nu învață. Mințile noastre sînt programate să învețe, să înțeleagă lucruri noi, să se dezvolte; în acest caz învățarea este o plăcere. Întrucît jocurile pe computer sînt distractive, copiii sînt motivați

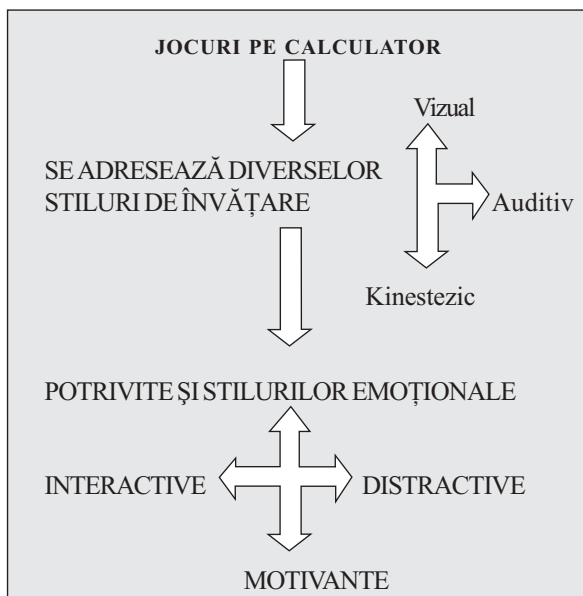
și au de cîștigat, indiferent că ascultă instrucțiuni în limba engleză, că potrivesc cuvinte cu imagini, că citesc sau rezolvă un puzzle. Și tipic, copilul acordă acestor sarcini maximă atenție pentru a putea ieși învingător, ceea ce face din respectiva experiență una productivă și, în același timp, distractivă!

O trăsătură benefică a jocurilor educaționale pe calculator este *învățarea interactivă*. De exemplu, să presupunem că avem un joc simplu de potrivire a unor imagini de animale cu numele lor în limba engleză. Elevul face click pe imaginea reprezentînd un cîine și aude cuvîntul *dog*, apoi apasă pe cuvîntul scris reprezentînd numele animalului și aude acest cuvînt. În situația dată, sprijinul audio susține imaginea în mod direct (fotografia reprezentînd un cîine și cuvîntul scris), astfel încît copilul poate înțelege și fără sprijinul profesorului de limba engleză. Această activitate de drag a cuvîntului spre imagine folosește atenția copilului mult mai eficient decît dacă ar sta într-o bancă din spatele clasei în timp ce profesorul citește cuvîntul și arată spre o fotografie din manual. Învățarea interactivă este precum vechea zicală: „Aud și uit, văd și îmi amintesc, fac și înțeleg”.



Întrucât jocurile pe calculator apelează la mai multe simțuri, ele se adresează diverselor *stiluri de învățare*. În momentul în care joacă un astfel de joc, copiii aud și văd engleza și adesea mută litere, cuvinte sau fotografii folosind mouse-ul. Wardip și Harrigan (2004) subliniază că respectiva combinație de ascultare, vedere și mișcare ridică la maxim implicarea copilului datorită faptului că i se activează mai multe simțuri în același timp. Astfel, un copil cu deprinderi auditive bune sau unul cu deprinderi vizuale avansate își poate folosi propriile atuuri pentru a duce la bun sfârșit sarcina jocului.

Nu în ultimul rând, studiul bazat pe computer ajută copiii cu diverse *stiluri emoționale*. Pentru cei timizi, învățarea într-un mediu sigur și confortabil, acasă, este de preț. Ei se pot juca în mod repetat, în cazul unor activități mai solicitante, pentru a le înțelege pînă la capăt, pentru a se perfecționa. Pot repeta cuvintele cu voce tare, pot cînta, pot apăsa click oricînd pe monitor fără a fi stînjiți, fără a le fi jenă că greșesc. Pentru copilul căruia i se distrage atenția foarte ușor, jocul pe calculator îl poate ajuta să se concentreze mai bine decît atunci cînd lucrează în clasă.



Avantajele jocurilor pe computer

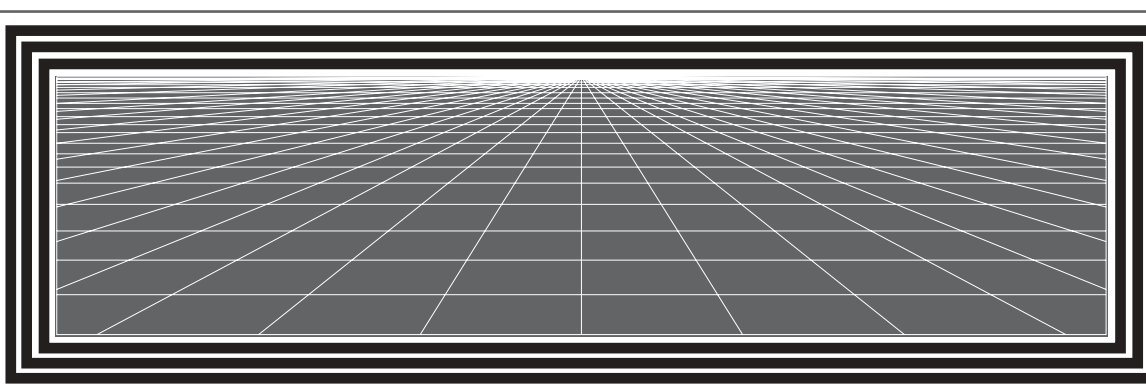
În concluzie, jocurile pe calculator nu trebuie să înlocuiască învățarea limbii engleze într-un mediu școlar. Ele sînt menite doar să consolideze ceea ce elevii au asimilat în clasă, prin activități suplimentare, care sînt, în același timp, motivante și deloc plictisitoare.

În general, calculatorul joacă un rol important în viațile noastre și ale copiilor. El sprijină elevii în învățarea lexicului, la exerciții de gramatică, la citire și scriere și, nu în ultimul rînd, la interacțiune și comunicare. Indiferent că este vorba de un joc pe calculator sau doar de un e-mail către un prieten, ei exersează limba engleză într-un mod agreabil, activînd stilul de învățare al fiecăruia. În acest caz, învățarea are un randament sporit și este o experiență plăcută, care va fi, cu siguranță, repetată. Iar orice activitate repetată îi va îndrepta pe copii spre o mai bună stăpînire a limbii engleze.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Gee, J.P., *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave, Macmillan: New York, 2003.
2. Malone, T.W., Lepper, M.R., *Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning*. In R.E. Snow și M.R. Farr, *Aptitude, learning and instruction. Volumul 3: Cognitive and affective process analysis*. Hillsdale NJ: Lawren Erlbaum, 1987.
3. Stoica, M., *Psihopedagogica personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
4. Wardip-Fruin, N., Harrigan, P., *First Person: New Media as Story, Performance and Game*. MIT Press, Cambridge, 2004.





UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL

UN NOU SUCCES PENTRU PRO DIDACTICA...

Realizarea Proiectului „Un viitor pentru copiii noștri”, implementat la nivel de pilotare în șase centre comunitare (perioada 2005-2006), va continua prin implicarea școlilor din întreaga republică. Acest fapt se datorează sprijinului financiar oferit de Fondul Servicii de Dezvoltare Liechtenstein (**LIECHTENSTEINISCHER ENTWICKLUNGS-DIENST**), care și-a dorit să contribuie la facilitarea integrării sociale a copiilor aflați în dificultate din republica noastră, în special a celor proveniți din familii dezintegrate.

Proiectul se va desfășura pe parcursul anilor 2007-2008. Bugetul proiectului este de 123020 euro.



Ludmila **NAGRINEAC**

Direcția Generală Învățământ, Tineret și Sport, Florești

Centrul de Resurse pentru Tineri „Erasmus” din Florești

Colectarea datelor s-a realizat prin următoarele metode:

- chestionar privind situația copilului și familiei din raion;
- training cu participarea tinerilor între 14-17 ani;
- masă rotundă cu participarea părinților, APL, pedagogilor, reprezentanților ONG-urilor.

Am obținut următoarele date (Florești, la 01.01.07):

- 1001 copii – mama este plecată peste hotare;
- 1373 copii – tata este plecat peste hotare;
- 843 copii – ambii părinți sînt plecați peste hotare;
- Copii de 0-18 ani – 17822;

Copii din instituțiile de învățămînt preuniversitar – 12085.

Condițiile de trai ale copiilor din aceste familii se îmbunătățesc, ei însă se confruntă cu stări emoționale dificile – singurătate, neîncredere, frică, dor de părinți:

“Timpul se scurge ireversibil. Parcă nu demult mă jucam în brațele tale moi, plimbîndu-mi mînuțele prin părul lung și mătăsos. Visam să cresc, să mă petreci la școală, să fii mîndră de mine. Dar viața e alta. Ai plecat departe...Mi-ai spus că pleci pentru puțin timp, dar ... au trecut deja 6 ani!!! Revii, și iar pleci ... Știu că ți-e dor de mine și că tot ceea ce faci e pentru prezentul și viitorul meu. Dar mi-e greu ... Mi-e sufletul trist ...

În fiecare seară îți urez „noapte bună”, dar tu nu ești lângă mine. În orice dimineață îți zic „bună dimineața”, dar tu nu ești lângă mine. Clipele în care vorbim la telefon sînt cel mai mare dar.

Familia, școala, comunitatea trebuie să creeze oportunități și condiții pentru ca tînăra generație să obțină cunoștințe, deprinderi și atitudini care o vor ajuta să adopte comportamente responsabile și sănătoase.

Copiii au fost întotdeauna cei mai afectați de fenomenele și crizele prin care trece societatea. De aceea, acum ca niciodată ei simt necesitatea de a fi pregătiți pentru o viață independentă, de a avea cunoștințe și calități care i-ar ajuta să-și consolideze aptitudinile pentru propria protecție și participare la prevenirea sau depășirea cu ușurință a riscurilor sociale. Migrația în căutarea unui loc de muncă este unul dintre aspectele crizelor și transformărilor. Deseori se trece cu vederea impactul acestui fenomen asupra dezvoltării copiilor. Părinții lipsesc mult timp din viața lor, comunicînd cu ei prin intermediul telefonului și al coletelor.

Centrul Raional de Resurse pentru Tineri „Erasmus” al DGÎTS Florești a efectuat un studiu, încercînd să identifice schimbările care se produc în dezvoltarea emoțională și socială a copiilor din familiile dezintegrate.

Fără tine sărbătorile nu au farmec și răsăritul soarelui parcă e altul.

Da, ai dreptate, bunicii sînt buni, mă iubesc, mă îngrijesc... însă am nevoie de tine! Acum ca niciodată! Te aștept."

(Tatiana, or. Florești)

Plecarea părinților influențează diferit performanța școlară a copiilor. Unii sînt suprasolicitați cu lucrări din gospodărie, neavînd suficient timp pentru studii. Alții devin mai puțin motivați să obțină rezultate bune la învățătură, fiind convinși că părinții vor achita contractul sau „îi vor ajuta să-și asigure viitorul”. Pe de altă parte, succesele obținute se datorează dorinței copiilor de a recompensa efortul părinților:

*„Mi-e dor... și inima îmi plînge,
Că mama la pieptu-i nu mă strînge,
Că nu-i lîngă mine și nu-mi dă povață
Ca să-mi fie mai ușor în viață.
Ea e departe, dar eu știu
Că tot ce face e ca să fiu
Să învăț bine la școală, ca ea,
Și să am putere de a răbda.”*

(Ana-Maria, s. Sănătăuca)

Majoritatea copiilor se simt fericiți atunci cînd „...în altarul familiei mele toți se adună cu inimi iubitoare...”

(Diana, or. Florești)

Pentru a-și motiva plecarea peste hotare, unii părinți le promit copiilor, în calitate de recompensă pentru lipsa lor, asigurarea unui viitor decent. În același timp, copiii afirmă că nu acceptă astfel de promisiuni:

„Nu am nevoie de bogăție și lux, am nevoie de dragostea voastră. Și nu aș vrea să fiu numai cu mama sau numai cu tata, ci cu ambii. Să nu credeți că dacă nu v-am ascultat de 2-3 ori, înseamnă că nu vă respect. Așa e orice copil. Jur că voi fi cuminte, iar voi jurați-mi că nu mă veți părăsi!...”

(Elena, s. Răduleni Vechi)



În scopul dezvoltării abilităților de integrare socială a copiilor din familii dezintegrate, CRRT „Erasmus” implementează Proiectul „Un viitor pentru copiii noștri”, coordonator V. Dumitrașcu, CE PRO DIDACTICA. În cadrul activităților planificate se realizează următoarele obiective:

1. Îmbunătățirea vieții psihoemoționale a copiilor și tinerilor prin oferirea oportunităților de integrare socială.
2. Dezvoltarea competențelor profesionale ale specialiștilor din diverse organizații care lucrează cu copii din familii dezintegrate.
3. Sensibilizarea comunității asupra problemei apariției unui nou grup de risc – copii din familii dezintegrate.
4. Instruirea părinților în domeniul comunicării și dezvoltării copiilor.
5. Promovarea diferitelor modele de participare a copiilor la nivelul comunității și școlii.
6. Crearea unor grupuri de suport (din rîndul adolescenților) pentru a oferi sprijin informațional și emoțional necesar acestei categorii de tineri.
7. Înființarea în fiecare instituție de învățămînt a Serviciilor Prietenoase Copiilor. În acest scop sînt instruiți 56 de organizatori ai muncii educative din instituțiile de învățămînt preuniversitar din raion, 11 psihologi școlari, 22 tineri – formatori în calitate de Educatori de la Egal la Egal.

Țin să menționez cele mai de amploare activități desfășurate simultan (la aceeași dată și oră) în toate instituțiile de învățămînt preuniversitar din r. Florești în cadrul Campaniei Raionale „Învăț să fiu”:

- ore de dirigiență cu participarea părinților („Universul copilului”, „Copilărie fără violență”);
- masa rotundă „Un viitor pentru copiii noștri” (invitați părinți, bunici, profesori, APL).

Un exemplu de bună practică, realizat în cadrul proiectului în s. Băhrinești, este maratonul cu genericul „Un bănuț, să le fie picilor noștri călduț”, organizat de Centrul de Resurse pentru Tineri și Asociația Pedagogilor și Părinților, cu scopul de a colecta contribuția comunității pentru gazificarea grădiniței din sat. Pe parcursul acțiunii s-a făcut legătură telefonică cu părinții care muncesc în Italia, Rusia, Grecia, Irlanda. Aceștia au donat suma de 21000 mii lei.

În prezent, echipa de implementare a proiectului lucrează la elaborarea Programului de activități destinate timpului liber pentru copii și tinerii din raion, conform necesităților și intereselor acestora, și la crearea Serviciilor Prietenoase Copiilor în toate instituțiile de învățămînt preuniversitar.

Interviu cu părinți plecați peste hotare (Liceul Teoretic „I. Creangă” or. Florești)

1. *Ce v-a determinat să plecați peste hotare?*
Sînt de profesie educator. Lipsa locurilor de muncă, reducerea numărului de grădinițe m-a făcut să iau drumul pribegiei. Fiica atinge vîrsta de școală, trebuia întreținută.
2. *Ce vă spune fiica cînd vorbiți la telefon?*
Îmi povestește despre rezultatele ei de la școală, mă întreabă cînd voi veni acasă.
3. *Cît de des vă gîndiți la faptul că trebuie să vă întoarceți în țară?*
Întotdeauna. Dar cînd revin, îmi schimb părerea și plec din nou. Ne construim o casă și fiica trebuie să capete o meserie.
4. *Simțiți cînd fiica se confruntă cu vreo problemă și are nevoie de sprijinul dvs.?*
Desigur. În acele clipe doresc să-mi crească aripi și să zbor la ea.
5. *Credeți că e mai importantă susținerea materială a copiilor decît cea morală?*
Copiii întotdeauna au nevoie de sprijinul nostru, oricare ar fi el, material sau moral.
6. *Cu ce mesaj veniți către părinții plecați peste hotare?*

Înainte de a pleca, gîndiți-vă bine. Cîntăriți argumentele *pro* și *contra*. Sfătuiți-vă cu copiii, rudele, apoi luați o decizie.

Mesaje pentru părinții de peste hotare

“Sînt copilul acestui pămînt. Rătăcesc prin tulburări de spirite, căci îmbinările de felul „discriminare socială”, „străinătate absurdă” îmi macină auzul. Trec atît de stupefiată prin lume, încît nu mai sînt în stare să sesizez ceea ce poate schimba cursul acestei existențe. Rătăcesc printr-un continuu întuneric: mi-s părinții departe, i-a stăpînit forța unui dolar. Au pierdut și ei cursul timpului, încît, rușinați, mă întreabă: „Ești deja într-a IX-a?”, „Ești frumoasă?”.

Aș vrea să renunț la toate, numai să mă reîntorc în timp, să fiu acea copilă naivă alintată în brațele mamei. Și de ce oare nu mi-a fost hărăzit să fiu alături de cei mai apropiați sufletește? Sînt sortită să umblu prin întuneric, „înveșmîntată” cu haine la modă, dar tratată cu invidie și totodată cu indiferență de cei din jur, care mă găsesc „cea mai frumoasă”.

Sînt o ființă supusă marelui examen al izolării de părinți, care au luat forma și funcția unui dolar: măsoară, cîntăresc etc. Iar eu, fiica lor, nu sînt decît o lacrimă gata să stropească orice c-un Dor de copil.

S-ar putea schimba lumea?!

(Ana ȚUGUI, s. Gvozdova)

“Dragi părinți,

Vă salut cu mult drag și am o mare rugăminte: veniți acasă, pentru că vă duc dorul. Nu am nevoie de lux, de toate lucrurile scumpe ce mi le luați. Am nevoie de voi, căci vă iubesc foarte mult.”

“Dragă mamă și tată,

Pe aripile timpului se apropie sărbătorile de iarnă. Părinții le pregătesc copiilor cadouri. Toți sînt fericiți, toți se bucură, eu însă... Cine îmi va aduce cadouri de Crăciun, cine îmi va mîngîia durerea pe care o simt din cauza singurătății? Mi-e foarte greu fără voi, fără mîngîierea voastră, uneori îi invidiez pe copiii ai căror părinți sînt alături. Părinții mei au fost mereu departe de mine, dragostea lor o simțeam doar prin telefon.

Știind cît de greu e fără dînșii, eu niciodată nu-mi voi părăsi copiii într-un colț de lume. Voi fi mereu lîngă ei, așa cum aș vrea să fie și părinții mei lîngă mine. Înțeleg că republica noastră nu vă poate oferi locuri de muncă pentru a întreține o familie de cinci persoane, însă despărțirea e dureroasă. În adîncul sufletului știu că vă simțiți vinovați și vă pare rău. Nu vă pot judeca, deoarece pentru noi faceți acest efort, pentru noi înghețați pe străzile Moscovei, pentru noi adormiți seara cu ochii înlăcrimați.

Această scrisoare o adresez părinților mei, plecați la Moscova, dar și tuturor părinților plecați în străinătate.

Ce mult aș vrea să m-auziți,

Veniți mai repede-napoi

Să nu fim robi la alții.

Veniți mai repede acasă, că plîng copiii după voi,

Să stăm cu toții la o masă

Și să zîmbim cu toții noi.”

(Veronica BANTUȘ, s. Rădulenii Vechi)



Zinaida
BRASLAVSCHI

Liceul Teoretic "Mihai Eminescu", mun. Chișinău

Impactul carenței afective la vârsta preșcolară și școlară mică asupra dezvoltării personalității

(cazul copiilor educați în lipsa unui părinte)

Situația material-economică defavorabilă a populației a generat migrarea masivă a cetățenilor în scopul căutării unui loc de muncă bine remunerat. Deși această tendință rezolvă într-o măsură mare problemele financiare, migrația a determinat dificultăți de realizare a funcției educaționale a familiei, contribuind la destrămarea ei temporară. Lipsa unui părinte sau a ambilor, eschivarea de la obligațiile educaționale conduce la carență afectivă relativă, relațiile cu copilul fiind rare, intermitente, provizoriu rupte. Efectele carenței afective sînt cu atât mai grave și mai ireversibile cu cît mai precoc și mai durabilă este aceasta. Ele se pot clasifica în:

- *efecte pe termen scurt*, cum ar fi stoparea sau regresia dezvoltării psihice;
- *efecte pe termen lung*; numeroase studii anamnestice confirmă rolul carențelor afective precoc la subiecții caracterizați de retard mental, schizofrenici, delinvenți.

Prezentăm în continuare datele unei cercetări experimentale, care ilustrează consecințele carenței afective la vârsta preșcolară și școlară mică, în special în dezvoltarea emotivă a persoanei.

Emoțiile constituie o categorie deosebită a stărilor psihologice subiective ce reflectă, sub formă de trăiri nemijlocite, ceea ce e plăcut sau neplăcut, rezultatele activității practice orientate spre satisfacerea trebuințelor actuale. Deoarece tot ceea ce face omul servește, în ultimă instanță, scopului de a satisface diferite nevoi, orice manifestare a activismului este însoțită de trăiri emoționale. Una dintre funcțiile pozitive ale afectelor constă în faptul că ele impun subiectului acțiuni stereotipice, care reprezintă un procedeu statornicit în evoluție prin soluționarea "în condiții de urgență" a situațiilor dificile, provocate de necesitatea alegerii. Emoțiile sînt formațiuni ale personalității ce o caracterizează din punct de vedere social-psihologic. Viața fără acestea ar fi la fel de imposibilă ca și fără senzații. Emoțiile, susținea G. Darwin, au apărut în procesul evoluției ca mijloc cu ajutorul căruia se instituie condiții pentru satisfacerea trebuințelor actuale.

Subliniind importanța procesului emoțional pentru om, K. Viliunas notează: "Evenimentul emoțional poate genera formarea unor noi atitudini emoționale față de diferite circumstanțe... Obiect al dragostei-urii devine tot ce e cunoscut de către subiect ca o cauză a satisfacției-însatisfacției" (9, p. 143). Expresivitatea personalității se evidențiază în perioada preșcolară și școlară mică nu numai prin dezvoltarea aptitudinilor, capacităților ș.a., dar și prin dezvoltarea afectivității. Sfera emoțională a omului se schimbă în decursul întregii vieți, dar anume vârsta preșcolară și școlară mică ocupă un loc important, deoarece emoțiile predomină asupra tuturor proceselor psihice ale copilului.

Evoluția afectivității este influențată și de imitarea atitudinilor sau a emoțiilor celor din jur. Copilul reproduce cu ușurință nu numai limbajul verbal, ci și cel nonverbal (gesturile, atitudinile), prin care se transmit trăirile și emoțiile adulților. Trecerea de la vârsta timpurie la cea preșcolară este caracterizată de schimbări în conținutul afectivității, ce se manifestă prin apariția unor forme deosebite de retrăire, compasiune pentru alți oameni. Pe măsură ce se împletesc în structura activității, emoțiile se „angajează” în îndeplinirea sarcinilor, contribuind astfel la implicarea efortului voluntar.

La 6-7 luni copilul este atent la jucării, le zîmbește; la 8-10 luni este interesat și trăiește emotiv prezența copiilor de aceeași vîrstă, reacționează adecvat la mimica pozitivă și negativă; la 1-1,2 ani manifestă o atitudine diferențială față de obiectele din jur (pe unele le acceptă, pe altele le respinge), începe să înțeleagă conținutul permisiunilor și interdicțiilor, se bucură de rostirea primelor cuvinte. În perioada 1-1,5 ani se formează sentimentul rușinii, iar la 1,5-2 ani – atitudini și sentimente de simpatie și respingere față de oameni și obiecte, se consolidează sentimentul rușinii și supărării în caz de mustrare. Tot la această vîrstă se manifestă primele sentimente intelectuale – sub forma repetării melodiilor, elementelor de dans, răsfoirii cărților ilustrate. La 2-3 ani, sub influența jocurilor colective și a activităților din grădiniță, încep să se formeze sentimentele sociale, continuă să se dezvolte sentimentele estetice, se manifestă atracția pentru natură. Criza de la 3 ani îi atribuie comportamentului opozant al copilului un caracter generalizator, înlăturînd deosebirile dintre apropiați și străini. Simptomatice acestei crize își pierde sensul la

vârsta preșcolară, copilul devenind îndeajuns de independent de influența nemijlocită a situației; el nu mai „împrumută” stările emoționale ale celui mai apropiat om. Starea altui om îl afectează doar în cazul când participă la situația provocatoare de trăiri și cunoaște cauzele acestora. Astfel, se poate vorbi despre implicarea emoțiilor în formarea de atitudini, moment caracteristic vârstei preșcolare și școlare mici. Totodată, la această vîrstă se dezvoltă experiența comunicativă, are loc angajarea copilului în activități de grup, care înlătură egocentrismul afectiv al primilor ani de viață. Se consolidează capacitățile voluntare, emoțiile contribuind la reglarea voluntară a comportamentului.

Copiii din familiile incomplete se află într-o situație defavorabilă, fiind lipsiți de influența adulților de la care învață arta afectivității. Cercetările din domeniu au relevat efectele negative ale carenței afective: lipsă de asertivitate, anxietate, sentimentul vinovăției, suspiciune în relațiile cu adulții, incapacitatea de a stabili relații sociale constructive etc. Copiii care se confruntă cu absența unuia sau a ambilor părinți trăiesc o stare de disconfort din cauza nesatisfacerii trebuințelor de securitate și susținere socială. Ideile umaniste care ghidează procesul educației contemporane pun accentul pe valoarea individualității fiecărui om. În contextul realizării acestei idei o problemă primordială care stă în fața celor maturi (părinți, educatori, profesori) constă în a forma copilului experiențele emoționale necesare unei structurări armonioase a personalității. Studiile mai multor autori au demonstrat că organismul copilului trăiește o necesitate continuă de satisfacție emoțională. Caracterul emoțiilor are o influență importantă asupra sănătății omului, determină potențialul de viață, relațiile cu societatea. Emoțiile pozitive diminuează stările de excitație, asigură normalitatea tuturor sistemelor funcționale, iar cele cu caracter stresant împiedică evoluția psihică normală: face dificilă stabilirea contactelor cu ambianța, creează dificultăți de percepere a situațiilor noi, de dezvoltare a capacităților comunicative.

Preșcolaritatea și vîrsta școlară mică, după cum am indicat anterior, prezintă o însemnătate deosebită în dezvoltarea afectivității. Relațiile și climatul din familie sînt esențiale în evoluția psihică și spirituală a copilului. Contactele defavorabile cu adulții apropiați conduc la instituirea unei stări de disconfort, creează conștiința de pericol, de instabilitate, în anumite cazuri pot influența negativ formarea personalității copilului: manifestarea nerăbdării, schimbarea frecventă a dispoziției, reacții agresive, agitație.

Deosebit de semnificative sînt relațiile copilului cu mama, acestea prezentîndu-se ca un sistem de rapoarte cu caracter motivațional. Importante în special sînt valorile promovate de mama în relațiile cu copilul, atitudinile mamei

față de copil și interesele lui, rolul mamei în familie, modelele comportamentale pe care aceasta le demonstrează. Emoțiile negative ale mamei, precum și relațiile tensionate dintre părinți sînt percepute de copil ca un pericol.

Pedagogul rus K. D. Ușinski menționa că emoțiile, reflectate în mimica adulților, inițial influențează starea psihică a copilului, apoi se transpun în spiritualitatea lui. Atunci cînd mama sistematic nu reacționează la plînsul copilului, cînd acesta este privat de prezența ei pentru mult timp, stările lui se transformă treptat în calități negative.

Vom prezenta în continuare datele unui studiu în cadrul căruia am urmărit să identificăm impactul carenței afective asupra dezvoltării sferei emoționale la copiii de vîrstă preșcolară și școlară mică. Au fost selectate două grupuri de copii – experimental (copii din familii incomplete, ai căror părinți sînt temporar absenți) și de control (copii din familii complete). S-au utilizat mai multe metode de cercetare, rezultatele urmînd să ilustreze importanța susținerii afective din partea părinților în formarea afectivității copilului.

Atitudinile copiilor au fost identificate prin intermediul testului culorilor (E.F.Bajina, A. M. Atkinson). Rezultatele au relevat:

- atitudini negative față de mamă în cazul copiilor din familiile temporar dezintegrate, determinate de faptul că aceștia se bucură de mai puțină înțelegere, gingășie, atenție din partea ei; în familiile complete se manifestă atitudini pozitive¹;
- atitudini relativ pozitive față de tată, compararea statistică a datelor obținute pe cele două eșantioane nu indică diferențe semnificative;
- copiii din familiile temporar dezmembrate demonstrează față de frați atitudini mai negative decît cei din familiile complete;
- în condiții de carență afectivă copiii își formează o imagine de sine lacunară, negativă;
- copiii din familiile complete demonstrează atitudini mai pozitive față de prieteni decît cei care se educă în lipsa temporară a unuia sau a ambilor părinți.

Testul CAT (Children's Apperception Test) a fost utilizat în scopul identificării unor posibile conflicte latente. Și în cazul acestor rezultate s-au stabilit diferențe între stările psihice ale copiilor din familii complete și ale celor din familii temporar dezintegrate. Au fost elucidate mai multe conflicte interne, care se reflectă perturbant asupra stării psihice a copilului și asupra raporturilor lui cu ambianța socială: frica de sancțiuni din partea părinților, inclusiv de pedepse corporale; dorința de a fi iubit de rînd cu insuficiența manifestărilor afective pozitive, iar de aici și teama de singurătate, foame, boală, frig, întuneric; concurența cu semenii, conflicte cu aceștia, lipsa prietenilor etc. Deși în cazul copiilor educați

¹ Prin comparare statistică s-a stabilit o diferență semnificativă a rezultatelor obținute în grupul experimental și cel de control.

prin participarea ambilor părinți s-au depistat anumite conflicte, explicația este alta. De exemplu, ambele eșantioane au demonstrat frică de singurătate, sentiment explicat în psihanaliză prin teama de a-și pierde părinții. Copiii din familiile complete se confruntă mai frecvent cu stări de anxietate legate de insatisfacerea trebuințelor alimentare, dar acestea sînt provocate de insatisfacerea unor trebuințe de moment, nu de frica de a nu avea posibilitatea de satisfacere. La fel, ei sînt mai afectați de întuneric și frig, condiții percepute ca pericole. În schimb, nu au stări de frică în raport cu diverse acțiuni ale părinților, nu-și percep tata și mama ca sursă a pedepsei, a agresivității fizice. Sînt curioase și rezultatele privind relațiile copiilor cu semenii. Copiii din familii complete dau dovadă de spiritul concurenței și au mai mulți prieteni, cei educați în condiții de carență afectivă – de conflict cu semenii și de sentimentul singurătății.

Prin intermediul metodei CAT au fost relevate principalele trebuințe ale copiilor: de evitare a pedepsei, de autoafirmare, de relații pozitive cu ambianța, de echilibru etc. La copiii din familii temporar dezmembrate se remarcă cu intensitate motivul evitării sancțiunilor, lipsa dragostei, atenției și aprecierii din partea părinților, implicarea în rezolvarea conflictelor intrafamiliale. La cei din familii complete – de autoafirmare, de menținere a relațiilor de prietenie, de comunicare și de competiție cu semenii. Relațiile cu tata și cu mama sînt percepute ca frustrante de către copiii din familiile temporar dezintegrate, ei reacționînd agresiv. Copiii din familii complete le percep pozitiv, reacționează calm și activ. Prin intermediul metodei CAT s-a stabilit că stările afective negative ale copiilor din familiile incomplete sînt determinate de: conflictele dintre părinți (23,93%), sancționarea din partea părinților (18,8%), necesitatea de liniște în familie (21,3%), tata în calitate de persoană frustrantă (50,54%).

Carența afectivă, după cum indică datele cercetării, se manifestă ca o condiție perturbantă, conducînd la frustrare și rigiditate afectiv-comportamentală. Rigiditatea la vîrstă mică se transformă cu timpul în trăsături de caracter: duritate, severitate, intransigență, încăpăținare. În cazuri mai grave ea poate provoca stări patologice, cum ar fi nevroza obsesivă. Subiectului îi lipsește flexibilitate, el are opinii și principii dure, este impermeabil la argumentele persoanelor din anturajul său, egocentrismul făcîndu-l incapabil de a se pune în locul altuia. Cercetarea a stabilit o diferență semnificativă ($t=3,07$ la $p<0,0001$) între manifestările de rigiditate, acestea fiind caracteristice copiilor din familiile temporar dezmembrate. Totodată, copiii din familiile incomplete

sînt mai frustrați decît cei din familiile complete ($t=4,98$ la $p<0,0001$). Prin corelarea datelor s-a conturat un raport pozitiv înalt între frustrare și rigiditate, anxietate și frustrare: anxietatea și rigiditate se prezintă ca rezultat al unei frustrări îndelungate provocate de carență afectivă. O altă raportare a datelor a scos în evidență relația pozitivă între afectivitate și agresivitate.

Concluzia vorbește în termeni duri despre impactul carenței afective asupra relațiilor dintre părinți și copii. Persoana caracterizată de imaturitate afectivă este impresionabilă, vulnerabilă și inadapată social. De fapt, sfera emoțională a copilului, atît de fragilă, dar și foarte importantă pentru personalitatea lui, este o formațiune aflată în controlul și grija familiei. Maturitatea sau imaturitatea afectivă este determinată de relațiile copilului cu părinții, îndeosebi la vîrstă mică. De aceea, posibilitatea comunicării cu părinții, satisfacerea trebuinței de securitate prin intermediul relațiilor favorabile din cadrul familiei se prezintă ca o premisă a formării unei persoane sănătoase psihologic, armonioase în plan psihic și social.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Golu, P., *Psihologia copilului*, București, 1992.
2. Nemov, R.S., *Psihologie*, Chișinău, 1994.
3. Racu, I. *Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare*, Chișinău, 1997.
4. Баенская, Е. Р., *Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет/Дефектология*, 1995, № 5.
5. Белова, Е.Д., *Причины отклонений в поведении дошкольников // Дошк. воспитание*, 1978, №2.
6. Божович, Л.И., *Личность и ее формирование в детском возрасте*, М., 1968.
7. Божович, Л. И., *Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе/ Вопросы психологии*, 1976, № 6.
8. Вилюнас, В.К., *Психология эмоциональных явлений*. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1976.
9. Вилюнас, В.К., *Психологические механизмы мотивации человека*, М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1976.
10. *Воспитание детей в неполной семье/перевод с чешского*, под ред. Ершовой Н.М., М., 1980.
11. Выготский, Л.С., *Детская психология. Собр. соч.* Т. 4., М., 1984.

Recenzenți:

conf. univ., dr. Svetlana RUSNAC
conf. univ., dr. Nicolae SALI



Viorica **COJOCARU**

Centrul de Zi "Speranța"

Educația incluzivă este un domeniu în dezvoltare. În întreaga lume părinții, profesorii, organizațiile de resort depun eforturi pentru promovarea practicilor educaționale pozitive, astfel încât toți copiii și tinerii să beneficieze de o educație de calitate. Pentru copiii cu dizabilități aceste practici constituie incluziunea în școlile și clasele generale alături de semenii lor sănătoși.

În plan internațional, tendințele în promovarea incluziunii sînt susținute de o serie de inițiative și tratate: Convenția ONU cu privire la Drepturile Copiilor (1989), Regulile Standard privind Egalizarea Șanselor pentru copiii cu dizabilități ONU (1993), Declarația de la Salamanca UNESCO (1994). Aceste documente recunosc dreptul tuturor copiilor la educație.

Unele țări au înregistrat progrese importante în promovarea educației incluzive din punctul de vedere al legislației naționale: Canada, Cipru, Danemarca, India, Luxemburg, Malta, Norvegia, Africa de Sud, Spania, Suedia, Uganda, Marea Britanie și SUA. Legislația italiană a acceptat educația incluzivă în 1970.

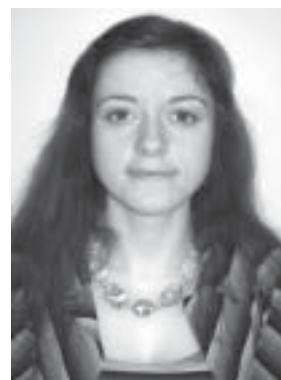
Un studiu comparat privind experiențele de realizare a educației integrate în țările lumii evidențiază unele aspecte comune:

- În majoritatea cazurilor, integrarea copiilor cu cerințe educative speciale (CES) în școli obișnuite s-a efectuat prin intermediul unor programe/proiecte implementate în parteneriat școală-comunitate;

O incursiune în practici incluzive: abordare comparativă

- Proiectele sau programele de integrare nu au cuprins toți copiii cu cerințe speciale din comunitate în același timp. Strategia adoptată are în vedere inserția unui număr limitat de copii pentru a evita anumite disfuncții în cadrul sistemului de învățămînt (imposibilitatea desfășurării normale a activităților în clase, lipsa interesului sau refuzul cadrelor didactice de a lucra în condițiile educației integrate).
- Societatea civilă, prin structurile sale (în special organizațiile nonguvernamentale, asociațiile de părinți, organizațiile de pe lângă biserici), își asumă responsabilități ferme și inițiază în parteneriat cu alte instituții comunitare proiecte de susținere a persoanelor cu cerințe speciale și a integrării lor în școlile obișnuite sau în activități comunitare.

În unele state ale lumii, s-au obținut deja schimbări majore în domeniul educației integrate, fiecare atingînd un anumit nivel de dezvoltare al învățămîntului incluziv. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică



Tatiana **JALBĂ**

Centrul de Zi "Speranța"

(OECD), în parteneriat cu Centrul de Cercetări în domeniul Educației, au prezentat raportul “Integrarea elevilor cu cerințe educative speciale în școlile generale” privind rezultatele în cele 21 de țări membre, axându-se pe diverse domenii:

Politici și legislație

În Australia educația incluzivă s-a dezvoltat pe baza implementării Programului Național pentru Echitate în școli (1993) și inițiativa Națiunilor Active din 1993, care prevedeau dezvoltarea sistemului incluziv.

În Franța, odată cu aprobarea Legii cu privire la Educație (1989), autoritățile locale au fost obligate să asigure educația tuturor copiilor cu dizabilități, iar modificările din 1991 prevedeau integrarea în școlile generale a unor categorii de copii cu dizabilități și obținerea diplomei de absolvire.

Legislația germană recunoaște dreptul copiilor cu dizabilități la educație în școlile generale, părintele alegând modalitatea de integrare.

Legislația italiană din 1992, consolidată prin decretul prezidențial din 1994, stabilește criteriile privind dezvoltarea Planurilor Educaționale Individualizate și întărește verigile interdisciplinare. Învățământul incluziv este acceptat în Italia încă din anii 1970.

În Spania, legislația din 1995 prevede definitivarea conceptului de Cerințe Educaționale Speciale, incluzând copiii care au nevoie de suport special și adaptare curriculară, inclusiv copiii dezavantajați social și supradotați.

Promovarea unei politici educaționale incluzive reprezintă o prioritate la nivelul tuturor țărilor europene și a Comisiei Europene. România, ca stat membru al Uniunii Europene, a adoptat politica educațională incluzivă ce are la bază principiul egalității șanselor și necesită eforturi deosebite pentru integrarea tuturor copiilor din învățământul special în învățământul de masă. Numărul mare de copii din învățământul special, precum și insuficiența resurselor umane, materiale și financiare presupune un proces de durată.

Organizarea educației

Evoluția situației cu privire la educația incluzivă din Germania, Grecia, Australia, Norvegia, Spania, Turcia, Marea Britanie, SUA indică o creștere a numărului elevilor cu dizabilități în școlile generale.

În Australia se orientează spre includerea copiilor cu dizabilități ușoare și moderate mai mult în clase speciale în cadrul școlilor generale, decât în școlile speciale.

În Austria numărul total al copiilor cu CES a crescut, însă numărul celor incluși în școlile speciale a rămas același. La nivel regional, școala specială funcționează ca Centru de Resurse, susținând și informând școlile generale despre educația copiilor cu dizabilități. În clasele incluzive, din cei 20 de elevi – 4 sînt cu CES, fiind instruiți de doi profesori, unul dintre care este specialist în domeniul educației speciale.

În Franța, în ultimii 20 de ani s-a înregistrat o creștere cu 20% a numărului studenților cu dizabilități în universități.

În Germania, numărul elevilor din școlile speciale a scăzut cu 3,3% în ultimii ani, în schimb s-a mărit numărul elevilor cu CES în școlile de cultură generală. Majorările s-au produs ca urmare a recomandărilor Conferinței Naționale din 1994, desfășurate sub egida Ministerului Educației și Culturii, care prevedeau dreptul copiilor cu dizabilități de vîrstă școlară de a fi integrați în școli generale. Aproximativ 150 de școli participă într-un program experimental în domeniul educației incluzive. Programul preconizează aplicarea unui model de educație în cadrul căruia numărul elevilor în clasă să fie de 20, dintre care 2 cu dizabilități (instruiți de 2 profesori, unul fiind profesor de sprijin).

În Turcia au fost selectate 91 de instituții din ciclul preșcolar, primar și secundar, cu scopul implementării unui studiu pilot, prevăzut ca mijloc de promovare a integrării copiilor cu nevoi speciale. Procesul s-a desfășurat prin activități de instruire a profesorilor, adaptarea metodologiei educaționale și a mediului fizic.

Curriculum

În Danemarca, conform Actului cu privire la Educație (1994), se acceptă modificarea curriculumului în funcție de nevoile copilului (numărul de ore săptămînale, varietatea subiectelor studiate).

În Spania au fost elaborate ghiduri orientate spre ajutorarea profesorilor în adaptarea Curriculumului Național la necesitățile copiilor cu dizabilități.

Implicarea părinților și a comunității

Autoritățile locale din Franța sînt responsabile de informarea populației despre facilități, programe și alte servicii privind școlarizarea copiilor cu dizabilități.

Părinții copiilor cu CES din Grecia manifestă interes deosebit în obținerea suportului prevăzut pentru încadrarea acestora în școlile generale. Ei cooperează cu profesorii, asigurînd, în unele cazuri, ei înșiși acest suport.

În Germania se atestă o creștere a implicării comunității și părinților în educație. Părinții copiilor sănătoși sînt preocupați de faptul că includerea copiilor cu CES în clase generale ar putea avea repercusiuni nedorite asupra copiilor, de unde rezultă necesitatea adaptării sistemului incluziv.

Instruirea și formarea cadrelor didactice

Dezvoltarea învățământului incluziv în Danemarca a fost însoțită de necesitatea sporirii numărului activităților de formare pentru profesori. Numărul cadrelor didactice care frecventează cursurile de doi ani în domeniul educației incluzive s-a dublat comparativ cu anii 1993-94.

În Spania, instruirea profesorilor în domeniul educației speciale este efectuată de Rețeaua de Centre a Profesorilor. Deoarece realizarea învățământului incluziv reclamă dezvoltarea curriculumului, Centrul Național de Resurse în domeniul incluziunii școlare a fost încadrat

(1994) în grupul pentru elaborarea curriculumului pentru toți elevii.

În România, la solicitarea Ministerului Educației și Cercetării, în perioada 1998-2002, peste 250 de învățători și profesori din școlile generale din București și județele: Timiș, Cluj, Iași, Sibiu, Brăila, Dolj, Dâmbovița au participat la cursuri de formare în domeniul educației incluzive. Activitățile au fost desfășurate în cooperare cu Ministerul Educației, instituțiile de învățământ superior, inspectoratele școlare și Asociația RENINCO România (Rețeaua Națională de Informare și Cooperare pentru Integrarea în Comunitate a Copiilor cu Cerințe Educative Speciale).

Desfășurarea procesului

Danemarca

Sistemul de învățământ danez este orientat spre crearea oportunităților de integrare a copiilor din pături sociale diferite, integrarea copiilor cu deficiențe și a celor din grupuri etnice diferite.

Istoria învățământului incluziv din Danemarca începe din 1969, când parlamentul a adoptat hotărârea privind învățământul integrat pentru copiii cu deficiențe. Implementarea cu succes a integrării a fost realizată în strînsă legătură cu procesul de normalizare, ce urmărea inserția persoanelor cu dizabilitate în anturajul normal de viață. Principiile descentralizării, integrării și normalizării sînt definitorii în procesul instructiv al elevilor cu dizabilități.

Sprijinul special acordat elevilor cu dizabilități este controlat de administrația municipală, care trebuie să înzestreze școala generală cu cele necesare pentru instituționalizarea lor.

În Danemarca se disting patru niveluri ale procesului de integrare:

- Școala generală și școala specială dublate (școli „gemene”);
- Clasa sau cîteva clase speciale (clase centre) în cadrul școlii generale;
- „Clinica” în cadrul școlii generale;
- Învățământul integrat.

În 1976, odată cu demararea Proiectului “O școală pentru fiecare, o societate pentru fiecare”, a fost înființată Liga Educațională care, alături de Consiliul de Psihologie Școlară, susține drepturile copiilor (cu vîrsta între 0-18 ani) la educație în cadrul școlilor de masă.

Scopul Ligii Educaționale este susținerea transformării unor școli primare și secundare în școli incluzive, cu clase în care să fie integrat un anumit număr de copii cu CES, fiecare beneficiind de servicii educaționale și de profesori de sprijin.

Consiliul de Psihologie Școlară este responsabil de asigurarea condițiilor de educație specială a copiilor integrați:

- Flexibilizarea și adaptarea curriculumului școlar;
- Implicarea activă a părinților în educația copiilor;

- Inițierea și derularea unor activități educative extrașcolare prin valorificarea resurselor și serviciilor din comunitate;
- Informarea opiniei publice prin mass-media sau întruniri cu privire la specificul învățămîntului incluziv;
- Inițierea cursurilor de perfecționare a cadrelor didactice pe teme ce țin de educația integrată.

Deși s-au înregistrat schimbări în domeniul educației incluzive, totuși mai sînt necesare intervenții, deoarece numărul copiilor incluși în școlile speciale este în creștere.

Spania

Proiectul de integrare educațională (Educational Integration Project, Valladolid) preconizează aplicarea principiului normalizării în sistemul de învățămînt, prin realizarea integrării în școala obișnuită a copiilor cu cerințe speciale în educație, totodată și asigurarea tuturor serviciilor de care aceștia au nevoie pe parcursul școlarizării:

- Organizarea resurselor existente în sistemul public de învățămînt și reorganizarea funcțională a școlilor speciale ca centre de resurse pentru susținerea activităților de integrare a copiilor și adolescenților cu deficiențe sau probleme de învățare;
- Dezvoltarea procesului de integrare școlară prin identificarea unor școli unde să se aplice sistematic incluziunea copiilor cu cerințe speciale, concomitent cu ameliorarea și ajustarea condițiilor de predare la clasă prin diferențierea și adaptarea curriculumului;



- Coordonarea activității instituțiilor școlare și a celor de asistență a copiilor cu cerințe speciale pentru realizarea în comun a obiectivelor fixate în proiect;
- Formarea personalului didactic prin introducerea în programele de pregătire inițială sau continuă a unor cursuri de specializare în educație integrată.

În Spania, Ministerul Educației și Științei și Comunitățile Autonome sînt responsabile de dezvoltarea și implementarea serviciilor necesare facilitării integrării copiilor cu CES în școlile generale. Sistemul educativ al elevilor cu CES este organizat în două moduri:

- Susținerea acestora de către cadrul didactic de sprijin a cărui activitate este orientată spre:
 - dezvoltarea condițiilor de învățare pentru toți copiii;
 - lucrul individual cu copiii cu nevoi speciale.
- Constituirea unei echipe multidisciplinare (specialiști în educație, psihologi, asistenți sociali, logopezi) care lucrează cu copilul în afara școlii, avînd în programele de reabilitare copii din mai multe școli din regiune. Activitatea echipei multidisciplinare este axată pe:
 - evaluarea abilităților și posibilităților de învățare ale elevilor;
 - adaptarea curriculumului;
 - dezvoltarea activității școlare.

După anul 1985, oferta educațională include: școlile speciale cu internat, școlile speciale de zi, un număr redus de clase speciale și școala de cultură generală.

În același timp, toate cele 7 categorii de copii cu cerințe speciale, descrise de UNESCO, beneficiază de serviciile cabinetelor de resurse și ale cadrelor didactice de sprijin. Nivelul ridicat de integrare a determinat creșterea numărului copiilor cu CES înscriși în școli obișnuite, acesta fiind de 3 ori mai mare decît numărul celor ce frecventează școlile speciale.

Un rol important în sprijinirea, coordonarea și extinderea educației speciale l-a avut Institutul național de resurse pentru educația specială din cadrul Ministerului Educației și Științei din Spania.

Marea Britanie

În anii '60 ai sec. al XX-lea, în Anglia a început să fie promovată instruirea integrată a copiilor cu dizabilități (în special a celor cu handicap mental) în cadrul școlii de cultură generală. Treptat, instituțiile speciale fiind lichidate, copiii erau transferați în clase speciale sau în clasele școlilor de cultură generală. O grijă deosebită față de copiii cu nevoi speciale și familiile acestora o poartă asistenții sociali.

Legea de bază privind educația copiilor cu CES este Legea învățămîntului (1981), care prevede dreptul copiilor cu dizabilități de a învăța în școli generale, respectîndu-se următoarele condiții:

- Copiii cu dizabilități să fie instruiți corespunzător;
- Instruirea celorlalți copii din clase să se realizeze la nivelul cuvenit;
- Antrenarea copiilor cu dizabilități în toate genurile de activități școlare să decurgă în mod eficient.



Integrarea elevilor cu deficiențe fizice și dereglări de văz s-a dovedit a fi mai simplă; mai puțin sînt antrenată copiii cu deficiențe intelectuale, iar copiii cu probleme emoționale și cu comportament deviant sînt supuși unei segregări mai pronunțate decît pe timpuri.

Italia

Începînd cu anii '70 ai secolului trecut, publicațiile UNESCO și OECD afirmă că în Italia este cea mai înaltă rată de incluziune școlară din Europa. Piatra de temelie în dezvoltarea învățămîntului incluziv o constituie Legea națională 118 din 1971, care stabilește învățămîntul obligatoriu în clasele obișnuite ale școlilor generale pentru toți copiii cu dizabilități (cu excepția celor cu forme grave de deficiențe fizice și intelectuale). Înainte de adoptarea acestei legi existau școli unde erau integrați copii cu dizabilități (Florența, Parma). Specialiștii italieni afirmă: "Legea a urmat practica, deoarece practica era eficientă". Această perioadă a fost numită „integrarea sălbatică”.

Perioada 1975-2001 este considerată *perioada reformelor*: școlile speciale sînt închise, copiii cu nevoie speciale fiind integrați în școli de cultură generală.

Liderii mișcării de integrare școlară a copiilor cu dizabilități au stabilit patru puncte de sprijin în dezvoltarea învățămîntului incluziv:

- Prezența unei echipe multidisciplinare (pedagogi de sprijin, asistenți sociali, logopezi, psihologi, psihopedagogi, kinetoterapeuți), care susține profesorul de clasă în lucrul cu copiii cu dizabilități;
- Colaborarea între părinți, profesori, personal medical și comunitate, dezvoltînd alternative modelului medical tradițional;
- Sensibilizarea societății prin intermediul mass-media și al întrunirilor publice;
- Prezența unor lideri carismatici ca Franco Basaglia și Adriano Milani Comparetti, convinși de beneficiul dublu al integrării copiilor cu dizabilități, pentru copiii cu și fără probleme.

Adriano Milani Comparetti susține următoarele: „Chiar din start ne-am dat seama că cea mai bună cale spre acceptare era includerea copiilor în școlile din apropierea domiciliului. Am observat că atitudinea s-a schimbat, iar transformările se datorează unor acțiuni concrete și nu unor concepte abstracte”.

Cu două decenii în urmă, pe baza faptului că mai mult de 90% din copiii cu dizabilități sînt integrați în școli, OECD a declarat Italia drept cea mai înaintată țară în incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile generale,

În Italia a fost dezvoltat un model de integrare școlară, care se realizează în patru faze:

- Raportarea cazului – are loc atunci cînd este stabilită diagnoza medicală a copilului. Chiar din prima fază copilul este asigurat cu un cadru didactic de sprijin care ghidează cazul.
- Se stabilește diagnoza funcțională (patologia,

dizabilitatea, capacitățile, aptitudinile, deprinderile copilului).

- Pe baza diagnozei funcționale se determină profilul funcțional-dinamic, care indică caracteristicile fizice, psihologice, sociale și emoționale, dificultățile de învățare și șansele de recuperare, abilitățile ce necesită susținere și dezvoltare. Profilul este revăzut periodic pentru a se identifica efectele diverselor acțiuni întreprinse și influența mediului școlar.
- În baza informației acumulate se elaborează planul educațional individualizat. Activitatea de învățare este adaptată, fiecărui copil creîndu-i-se condiții optime pentru dezvoltare. Curriculumul este flexibil. Se permite elaborarea lui diferențiată în funcție de potențialul copilului.

După o perioadă de 3-4 luni, Consiliul Școlar examinează raportul profesorului referitor la succesele înregistrate de copil în cadrul activităților la clasă și extracurriculare, se compară obiectivele fixate în planul educațional individual și rezultatele obținute.

Legea Națională 517 din 1977 prevede strategiile de implementare a învățămîntului incluziv:

- Se efectuează o evidență și monitorizare riguroasă a situației copiilor cu CES de către ramura de resort din cadrul Administrației Publice Locale;
- Numărul elevilor în clase nu trebuie să fie mai mare de 20;
- În clasă sînt incluși maximum 2 copii cu dizabilități, cărora li se acordă servicii socio-psihologo-pedagogice;
- Cadrul didactic de sprijin și profesorul din clasă lucrează în echipă, ambii interacționînd cu toți copiii.

Norvegia

Sistemul școlar din această țară este bazat pe cîteva principii fundamentale:

- Oportunități egale pentru toți;
- Solidaritate socială și culturală;
- Sistem școlar democratic;
- Participare egală la toate nivelurile.

Legea privind Învățămîntul Primar și Secundar (1969) prevede educația copiilor cu deficiențe severe și multiple în școlile generale, responsabile de educația acestora fiind autoritățile locale și municipale. În vederea asigurării educației incluzive, apare necesitatea creării unui sistem consultativ pentru școlile speciale. Astfel, 20 de școli speciale au fost transformate în Centre Naționale de Resurse privind educația copiilor cu CES.

Centrele de Resurse împreună cu Serviciile Educațional-Psihologice:

- susțin profesorii din școlile generale în elaborarea (în acord cu părinții) a programelor individuale pentru copiii cu CES, bazate pe abilitățile și cerințele acestora;

- ghidează modul de implementare a unui program.

Obiectivul principal al Centrului de Resurse este dezvoltarea unui sistem de suport, care să le asigure toți copiii, tinerii și adulții cu CES o educație de calitate, bine organizată, adaptată aptitudinilor și abilităților lor.

În procesul de reorganizare a educației speciale a fost creat Forumul Național al Utilizatorului, condus de Asociația Norvegiană a Persoanelor cu Dizabilități, din care fac parte părinții copiilor cu dizabilități și organizațiile întemeiate de ei.

Scopul Forumului este de a promova punctul de vedere al persoanelor cu dizabilități, prin schimbul de informații între Ministerul Educației și Cercetării și Centrul de Resurse în domeniul educației speciale.

Reforma din 1994 prevede dreptul copiilor cu dizabilități care au absolvit școala primară să studieze în școlile secundare.

România

În anul 2001, Guvernul României și autoritățile școlare au decis să accelereze procesul de integrare a copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite. Potrivit datelor oficiale, circa 18.000 de copii din școli speciale au fost integrați (sau reintegrați) în școli generale. La finele anului 2001, RENINCO, în colaborare cu UNICEF, a realizat o analiză de situație a incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități (partenerii principali au fost Ministerul Educației și Cercetării și Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului și Adopție). Cele mai importante învățăminte și recomandări din acest studiu au fost inserate în Planul Național de Acțiune pentru promovarea educației incluzive.

În cadrul Proiectului „Învățământul pentru copiii cu cerințe educative speciale” sînt enunțate mai multe direcții de acțiune:

- Cuprinderea tuturor copiilor cu nevoi speciale în sistemul de învățămînt special sau de masă;
- Punerea în practică a programelor de integrare a copiilor din învățămîntul special în unitățile de învățămînt de masă, sub diferite forme, ținînd cont de tipul și gradul handicapului;
- Asigurarea profesorilor itineranți și de sprijin, corespunzător numărului de elevi integrați în unitățile de învățămînt de masă și pentru grupurile vulnerabile;
- Flexibilitatea ofertei curriculare, pentru a răspunde principiului educației pentru toți și pentru fiecare;
- Formarea cadrelor didactice din învățămîntul de masă pentru activitatea cu copii ce au cerințe educative speciale;
- Pregătirea școlii de masă pentru a primi și integra copiii din școlile speciale;

- Transformarea școlilor speciale în centre de resurse pentru învățămîntul special și cel de masă.

Uganda

În Uganda, drepturile persoanelor cu dizabilități sînt stipulate în Constituție, iar limbajul semnelor este recunoscut ca limbă oficială. Copiii cu deficiențe de auz sînt integrați în școlile generale, beneficiind de suport în învățare.

Mali

În orașul Douentza, situat în una dintre cele mai sărace regiuni din lume, comunitatea locală împreună cu agențiile locale au întemeiat o școală, unde copiii cu dizabilități învață alături de semenii lor fără deficiențe. Unul dintre profesorii acestei instituții afirmă: „La început ne-am luat angajamentul de a include copiii cu dizabilități, dar nu înțelegeam ce ar putea face ei în școală. Acum însă am trecut de la angajament la convingere”.

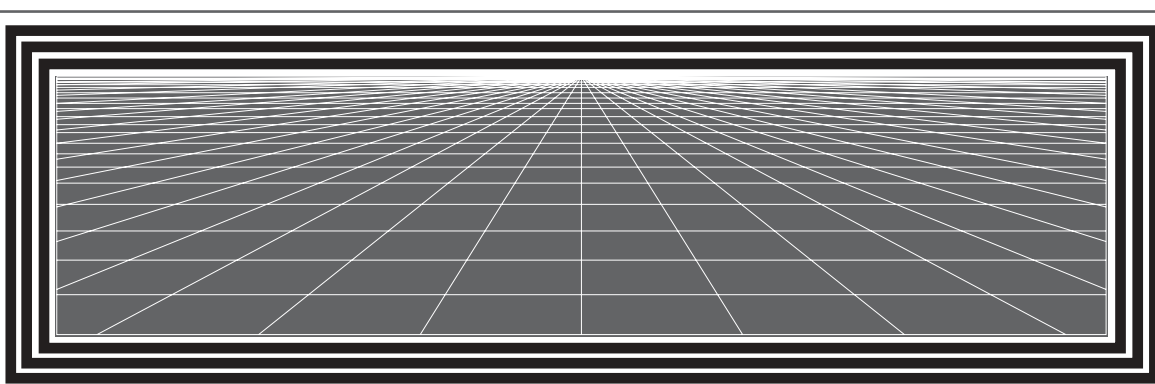
Practicile prezentate sugerează un singur lucru, și anume: incluziunea copiilor cu CES solicită o abordare complexă și o implicare activă atât a instituțiilor de profil (organizații guvernamentale, ONG-uri, profesori), cît și a părinților. O parte din acțiunile întreprise în modelele descrise mai sus s-au dovedit a fi utile, fiind testate în timp:

- Numărul limitat de copii în clasa incluzivă (nu mai mult de 2 copii);
- Cadrul didactic de sprijin (CDS) ca susținător al procesului de incluziune;
- Părinții – membri activi în procesul de incluziune educațională;
- Echipa multidisciplinară ce susține reabilitarea multifuncțională a copilului cu CES;
- Adaptarea arhitecturală.

Aceste practici merită să fie preluate ca exemplu pentru implementarea incluziunii educaționale într-un spațiu unde procesul este la început de cale.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași, 2001.
2. Verza, E.(coord.), Păun, E.(coord.), *Educația integrată a copiilor cu handicap*, Asociația RENINCO România, 1998.
3. Strully, J. L., Strully, C., *Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed*, 1996.
4. *Implementing Inclusive Education. OECD Proceedings*, Organization for Economic Cooperation and Development, Paris; Centre for Educationale Research and Innovation, 1997.



EDUCAȚIE PENTRU TOLERANȚĂ

Sîntem oare toleranți?

Demult, la începutul existenței noastre, ni s-a dat minunatul drept de a fi, de aceea avem obligația să respectăm această condiție umană, singura capabilă să ne asigure o evoluție armonioasă. În toate timpurile oamenii au năzuit spre ameliorarea condiției lor. Știința, politica, economia, cultura, învățămîntul, familia sînt judecate nu numai din perspectivă istorică și socială, ci și prin prisma vieții cotidiene, cu toate problemele ce ne marchează conștiința și conduita.

Toleranța ține de comportamentul civilizat. Aceasta se învață acasă, la școală, în colectivul de muncă etc. și nu poate fi separată de moralitate, iar ceea ce este moral este frumos.

Esența toleranței constă în grija, în spusele și faptele noastre față de cei din jur; ea este platforma comună de înțelegere, bunăvoință, cumsecădenie, tact, decență. Toleranța nu este altceva decît un limbaj ce permite oamenilor să se accepte cu ușurință în orice împrejurare, ce conferă relațiilor dintre ei armonie. Prin gesturi, conduită, vorbire omul își arată atitudinea față de semenii.

Corectitudinea comportamentală reprezintă un element necesar toleranței, dar și o manifestare de respect față de societate. Tolerant este omul sincer, calm, deschis, atent, nesofisticat, încrezător în forțele proprii.

Omul modern trebuie să placă, să fie amabil, optimist, sănătos, atent cu cei din jur. În ultimii ani s-a scris foarte mult despre imaginea omului care place, a omului care zîmbește. Tipul individului antipatic, al neînțelesului, al anticonformistului e perimat.

Profesorul modern trebuie să placă. Psihologii au demonstrat că elevii preferă profesori tineri, îngrijiți, zîmbitori, care privesc viața și viitorul cu încredere. Din păcate, tipologia profesorului contemporan nu poate ieși din următorul tipar: intolerant, autoritar, antipatic, răzbunător, sărac, pesimist, demodat, înrăit etc.

În contextul celor relatate anterior, le-am propus elevilor clasei a VII-a de la Liceul „Mircea Eliade” să întocmească o anchetă de testare a profesorilor și părinților, în scopul diagnosticării gradului de toleranță. Rezultatul celor 4 echipe de lucru a fost peste așteptările mele.

Test pentru profesori nr. 1

- | | | |
|---|--|--|
| 1) Ce faceți atunci cînd elevii vă enervează? | | |
| a) îi certați; | b) le puneți note negative; | c) îi calmați. |
| 2) Cum procedați în cazul cînd un copil n-a învățat tema? | | |
| a) îi puneți „4”; | b) îi permiteți să răspundă data viitoare; | c) invitați părinții la școală. |
| 3) Vă plac copiii? | | |
| a) da; | b) nu; | c) nu știu. |
| 4) Cît de des vă enervați? | | |
| a) o dată pe săptămînă; | b) de 5 ori pe zi; | c) de 3 ori pe săptămînă. |
| 5) Ce faceți atunci cînd un elev doarme la lecții? | | |
| a) îi dați o pernă; | b) îl treziți strigînd la el; | c) îl treziți atent și predați tema mai departe. |
| 6) Cum vă comportați cu elevii care nu vă respectă? | | |
| a) le faceți observație cu orice ocazie; | b) încercați să-i înțelegeți; | c) îi ignorați. |

- 7) Ce faceți atunci când un elev întârzie la ore?
 a) nu-i permiteți să intre în sala de clasă; b) îl lăsați să intre, dar îi cereți explicații; c) întrerupeți lecția și-l luați la rost.
- 1) Aveți în clasă elevi preferați?
 a) nu; b) desigur; c) poate unul.
- 2) Cum încercați să vă calmați nervii?
 a) luați un calmant; b) depășiți starea de stres strigând la elevi; c) citiți ceva.
- 3) Ce faceți dacă un elev pleacă de la ore?
 a) îl căutați; b) notați în registru că absentează nemotivat; c) îi puneți „4”.
- 4) Cum procedați în cazul când fetele își permit decolteuri prea mari?
 a) le faceți observație; b) le cereți să meargă acasă să se schimbe; c) le rugați să se acopere.
- 5) Cum procedați dacă cineva scrie scrisorele la ore?
 a) le citiți; b) le aruncați; c) îi spuneți să înceteze.
- 6) Ce faceți dacă cineva copiază în timpul lucrării?
 a) îi rupeți lucrarea; b) îi scădeți nota cu 2 puncte; c) îl rugați să nu copieze.
- 7) Ce reacție aveți atunci când, în timpul lecției, sună un telefon mobil?
 a) luați telefonul; b) invitați părinții la școală; c) îi spuneți elevului să-l deconecteze.
- 8) Ce faceți în cazul când un elev scrie pe bancă?
 a) o curățați dvs.; b) îi cereți s-o curețe el; c) îi spuneți să înceteze.

Rezolvare

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| 1) a – 0 p; b – 1 p; c – 2 p. | 9) a – 2 p; b – 0 p; c – 1 p. |
| 2) a – 2 p; b – 0 p; c – 1 p. | 10) a – 0 p; b – 2 p; c – 1 p. |
| 3) a – 2 p; b – 0 p; c – 1 p. | 11) a – 2 p; b – 0 p; c – 1 p. |
| 4) a – 2 p; b – 0 p; c – 1 p. | 12) a – 0 p; b – 2 p; c – 1 p. |
| 5) a – 0 p; b – 1 p; c – 2 p. | 13) a – 0 p; b – 2 p; c – 1 p. |
| 6) a – 0 p; b – 2 p; c – 1 p. | 14) a – 0 p; b – 1 p; c – 2 p. |
| 7) a – 1 p; b – 2 p; c – 0 p. | 15) a – 0 p; b – 1 p; c – 2 p. |
| 8) a – 2 p; b – 0 p; c – 1 p. | |

Rezultatul

- | | |
|--|---|
| a) Dacă ați acumulat 25-30 puncte, sînteți o persoană tolerantă. | c) Dacă ați acumulat 1-14 puncte, sînteți o persoană intolerantă și irascibilă. |
| b) Dacă ați acumulat 15-24 puncte, sînteți o persoană tolerantă, dar vă enervați repede. | |

Test pentru profesori nr. 2

- 1) E recreație, copiii intră în sala de clasă, fiind foarte gălăgioși. Cum reacționați?
 a) considerați că e ceva normal; b) vă deranjează, însă nu reacționați; c) vă irită.
- 2) Veniți obosit de la serviciu și găsiți dezordine în casă. Care este reacția dvs.?
 a) începeți a striga; b) faceți curățenie fără a comenta; c) faceți observație.
- 3) În pauză, se apropie un copil și declară că nu e de acord cu nota luată. Cum procedați?
 a) mai verificați o dată lucrarea și-i explicați greșeala; b) îl ignorați; c) verificați lucrarea fără a-i da vreo explicație.

- 4) Un copil vă anunță că n-a pregătit tema. Ce faceți?
 a) îi puneți „2”; b) îl certați, dar întrebați data viitoare. c) îl iertați și-l nu-i puneți „2”.
- 5) Un copil a lipsit, deoarece a fost bolnav:
 a) îi cereți certificat; b) îl credeți pe cuvânt; c) îl certați că nu v-a anunțat.
- 6) După ore, în sală e dezordine. Cum reacționați?
 a) căutați vinovatul și-l muștrați; b) certați toți elevii și le puneți „2”; c) le faceți o simplă observație.
- 7) Nimeni nu s-a pregătit de lecție. Ce faceți?
 a) realizați tema împreună; b) certați elevii, dar nu le puneți „2”; c) notați cu „2” toată clasa.
- 8) Cum procedați dacă întârziati la ore cu 5 minute, iar copiii sînt deja plecați?
 a) anunțați dirigintele; b) faceți o remarcă la următoarea lecție c) le spuneți să nu mai repete.
- 9) Un elev a copiat. Care este reacția dvs.?
 a) vă faceți că n-ați observat; b) îi acordați un punctaj mai mic; c) scădeți din punctaj, dacă-l observați a doua oară.
- 10) E ultima lecție înainte de vacanță.
 a) faceți gramatică; b) le dați voie copiilor să facă ce vor; c) discutați pe o temă selectată în comun.

Rezolvare

	a	b	c
1)	1	2	3
2)	3	2	1
3)	1	3	2
4)	3	2	1
5)	2	1	3
6)	2	3	1
7)	1	2	3
8)	3	1	2
9)	1	3	2
10)	3	2	1

Rezultatul

- a) 1-15 puncte. Sînteți o persoană foarte tolerantă. Bunătatea dvs. nu are margini, uneori însă trebuie să fiți mai sever.
- b) 15-24 puncte. Sînteți o persoană tolerantă, dar cu măsură. Sînteți o profesoară bună și înțelegătoare,
- c) 25-30 puncte. Sînteți o persoană intolerantă. Nu aveți răbdare, vă enervați repede. Ar trebui să fiți mai înțelegătoare.
- dar nu permiteți copiilor să vi se urce în cap. Copiii au nevoie de mai multă libertate.

Test pentru părinți nr. 1

- 1) În cazul în care veniți obosit de la serviciu și observați dezordine totală în casă:
 a) sînteți calm, dar vă deranjează – 2 p.;
 b) faceți scandal – 1 p.;
 c) sînteți indiferent – 0 p.
- 2) În cazul în care copilul dvs. vine la o oră mai tîrzie decît cea obișnuită:
 a) înțelegeți situația – 1 p.;
 b) vă faceți griji – 2 p.;
 c) vă indignați – 0 p.
- 3) În cazul în care copilul nu acordă timp suficient pregătirii temelor:
 a) discutați, ajungînd la un compromis – 3 p.;
 b) îl pedepsiți – 1 p.;
 c) vă este indiferent, doar e viitorul lui – 0 p.;
 d) îi repetați că trebuie să învețe – 2 p.
- 4) În cazul în care copilul exagerează cu TV, muzică, computer, distracții, telefon etc.:
 a) inițiați o discuție serioasă, argumentîndu-i că nu are dreptate – 2 p.;
 b) îi stabiliți limite – 1 p.;
 c) îl admonestați – 0 p.
- 5) Dacă profesia aleasă de copil nu corespunde preferințelor dvs.:
 a) îi impuneți punctul dvs. de vedere – 0 p.;
 b) discutați calm, luînd în considerare opinia lui, însă insistați pentru varianta dvs. – 1 p.;
 c) poate decide singur – 2 p.

- 6) În cazul în care prietenul(a) copilului nu corespunde preferințelor dvs.:
- prezentați argumentele dvs. pro și contra – 3 p.;
 - așteptați pînă copilul își va da seama că nu e o alegere corectă – 1 p.;
 - îl constrîngeți – 0 p.;
 - acceptați, doar este o experiență de viață – 2 p.
- 7) Copilul dvs. vrea să-și schimbe look-ul (culoarea părului etc.):
- îi interziceți categoric – 0 p.;
 - discutați, dar vă impuneți părerea – 2 p.;
 - îi permiteți, are dreptul să experimenteze – 1 p.
- 8) Copilul dvs. se îmbracă vulgar:
- îi explicați că este un stil provocator, fără gust – 2 p.;
 - îi permiteți, doar e tînăr – 1 p.;
 - îi interziceți, îi cumpărați haine doar pe gustul dvs. – 0 p.
- 9) Copilul dvs. vorbește exagerat de mult la telefonul mobil:
- nu-i mai cumpărați cartelă – 1 p.;
 - îi permiteți să facă acest lucru în continuare – 0 p.;
 - îi stabiliți limite – 2 p.
- 10) Copilul dvs. vrea să plece la o distracție pe timp de noapte:
- îi permiteți – 1 p.;
 - îi interziceți – 0 p.;
 - încercați să-l convingeți să nu se rețină prea mult – 2 p.

Rezolvare

- 18-22 puncte. Sînteți un părinte tolerant, găsiți soluții în rezolvarea problemelor, discutînd și înțelegînd copilul.
- 10-17 puncte. Sînteți pe alocuri tolerant, uneori insistent. Încercați să înțelegeți punctul de vedere al copilului dvs. și discutați mai mult cu el.
- 7-9 puncte. Manifestați toleranță foarte rar. Meditați asupra atitudinii față de copil.
- 0-6 puncte. Situație critică, trebuie să schimbați urgent modalitatea de a rezolva problemele copilului dvs.

Test pentru părinți nr. 2

- Vă înțelegeți copilul?
 - cîteodată – 0 p.;
 - nu – 1 p.;
 - totdeauna – 2 p.
- Permiteți copilului dvs. să frecventeze taberele de vară?
 - da – 2 p.;
 - nu – 0 p.;
 - nu m-am gîndit – 1 p.
- Cît de des îi permiteți copilului să meargă la discotecă?
 - deseori – 0 p.;
 - cînd merită – 2 p.;
 - niciodată – 1 p.
- Acceptați tendințele noi în modă?
 - da – 1 p.;
 - fără exagerări – 2 p.;
 - nu – 0 p.
- Acceptați o relație de prietenie între un băiat și o fată?
 - da – 2 p.;
 - nu – 0 p.;
 - depinde de vîrstă – 1 p.
- Îi permiteți copilului dvs. să fumeze?
 - cu limită – 1 p.;
 - nu – 2 p.;
 - decide singur – 0 p.
- Vă deranjează să-l vedeți pe copilul dvs. vorbind la telefon ore în șir?
 - nu – 0 p.;
 - da – 2 p.;
 - îmi este indiferent – 1 p.
- Îi indicați copilului cu cine trebuie să prietenească?
 - niciodată – 1 p.;
 - hotărăște singur – 2 p.;
 - da – 0 p.
- Cum procedați atunci cînd copilul dvs. privește televizorul după miezul nopții?
 - mă alătur – 0 p.;
 - îl trimit imediat la culcare – 2 p.;
 - nu-mi pasă – 1 p.
- Ascultați copilul atunci cînd vă povestește ceva?
 - da – 2 p.;
 - n-am timp – 1 p.;
 - mă prefac că îl ascult – 0 p.
- Acceptați maturitatea copilului dvs.?
 - da – 2 p.;
 - pentru ce – 0 p.;
 - mă scuzați, dar cîți ani are? – 1 p.
- Ce faceți în cazul cînd copilul dvs. strică sau pierde un obiect?
 - îl certați – 0 p.;
 - îi dați bani să cumpere altul – 1 p.;
 - îl puneți să lucreze – 2 p.
- Ce faceți atunci cînd copilul a invitat un prieten(ă) acasă fără permisiunea dvs.?
 - îl alungați pe prieten – 0 p.;

- b) îl salutați – 2 p.;
c) îl ignorați – 1 p.
- 14) Cît de des lăudați copilul pentru note bune?
a) niciodată – 0 p.;
b) în fiecare zi – 2 p.;
- c) dar ce e lauda? – 1 p.
- 15) Ce faceți în cazul cînd copilul dvs. folosește cuvinte necenzurate?
a) rămîn fără replică – 0 p.;
b) îi „arestez” pe o lună TV, Internetul – 1 p.;
c) îi explic că nu e bine – 2 p.

Rezolvare

- a) 20-30 puncte. Sînteți un părinte tolerant și vă iubiți copilul.
b) 10-20 puncte. Ar trebui să mai exersați.
c) 0-10 puncte. Sînteți o persoană intolerantă.

NB! Formulările au rămas intacte. Comentariile sînt de prisos.

Știința nu pornește de la certitudini, ci de la îndoieli. A te îndoi de ceva nu înseamnă a nega. Punînd la îndoială gradul nostru de toleranță, îl putem verifica și corecta.

Nimeni și nimic nu trebuie să ne împiedice să clădim oameni noi, o societate care să aibă la bază valorile adevărului, umanismului. Să educăm tînașă generație acordîndu-i reazem sufletesc, pentru ca omul viitorului să lupte pentru progres, umanitate, înțelegere, spiritualitate, dar, mai ales, pentru demnitate.

Diana SENIC,
Liceul Teoretic “Mircea Eliade”, mun. Chișinău

ABC-ul toleranței în școală

“Oamenii nu se suferă decît cu greu unii pe alții și sînt puțin înclinați să se aprobe reciproc. Ei sînt atît de plini de ideile lor, încît nu mai este loc pentru ideile altora”.

(La Bruyère)

Toleranța constituie o primă treaptă în prevenirea și depășirea stereotipurilor, dialogul, contactul nemijlocit cu o persoană fiind o sursă de informare, o cale reală de apropiere spirituală, culturală, un instrument de soluționare a problemelor, dar și o perspectivă de

schimbare pro comunicare interculturală în baza respectării diferenței, adică a identității altora.

Un învățămînt liber, democrat și umanist nu poate exista în afara toleranței. Conform constatărilor pedagogilor și psihologilor, educația este cel mai eficient mijloc de prevenire a manifestărilor intoleranței.

Aflîndu-se în fața unor ființe umane adulte sau în devenire, profesorul trebuie să dea dovadă de multă sensibilitate, atașament, încredere și respect față de ele, transformîndu-se, în cele din urmă, într-un co-participant activ la propriile lor confruntări.



În cadrul trainingurilor și atelierelor de lucru desfășurate la Școala medie nr.1 din Călărași privind aplicabilitatea noilor tehnologii educaționale care ar promova toleranța, profesorii au caracterizat atitudinea tolerantă/intolerantă astfel:

Toleranța în școală

este	nu este
dragoste de copii, demnitate, democrație, integritate, optimism, empatie, obiectivitate, sinceritate, echitate, cooperare, respect, atitudine activă, armonie, comunicare, responsabilitate	dominare, ignoranță, sfidare, ipocrizie, neîncredere, indiferență, neatenție, stereotipism, rigiditate, agresivitate, impunere, egoism, dispreț, ură

Tot aici, făcând trimiteri la actualitatea influențelor educaționale ale operei lui Caragiale, colegii mei au evidențiat următoarele momente:

Toleranța în școală

este	nu este
fericire, corectitudine exemplară, devotament, conștiinciozitate, lipsa bănuielii, judecată nepărtinitoare, onoare, educație perfectă, bună creștere	nenorocitul „sistem al favoritismului, al hațîrului, al îngăduielii”

Eficiența procesului educațional în instituțiile de învățămînt depinde, în mare măsură, de calitatea relațiilor profesor/elev, elev/elev. Corpul didactic poate servi, în baza respectului față de colegi și elevi, drept grup de sprijin care ar ajuta fiecare copil să practice o toleranță activă.

Ne-am propus, făcînd uz de diferite tehnici, să examinăm problema intoleranței profesor/profesor și profesor/elev în cadrul școlii. Fixăm că motivele unui comportament intolerant între profesori sînt: aprecierea și autoaprecierea neadecvată, lipsa de tact, situația materială, stagiul pedagogic, invidia, egoismul, subiectivismul, stereotipismul, iar consecințele – stresul, scăderea capacității de muncă, oboseala, apatia, probleme de ordin psihologic în familie, neliniștea, migrena etc. Motivele intoleranței elev/elev sînt: reușita/nereușita școlară, aspectul exterior, starea sănătății, situația materială, convingerile religioase, diferențele etnice, iar consecințele – un comportament neadecvat, stresul, insuccesul școlar, subaprecierea, neliniștea, frica, oboseala, nedorința de a frecventa orele, agresivitatea.

Este inimaginabil că un profesor intolerant va reuși

să-și educe elevii în spiritul toleranței, or, modelul de conduită tolerantă este cel mai important în orice situație didactică. Concomitent, puțini sînt acei care nu manifestă intoleranță, fie că e vorba de o simplă nerăbdare, fie că de o gravă abatere de conduită, ce poate afecta amorul propriu sau demnitatea unei persoane. Ținînd cont de faptul că respectivele manifestări pot influența negativ elevii care le suportă, profesorii vor fi foarte atenți și exigenți față de propriul comportament, controlîndu-și stările și dovedind inteligență emoțională.

În acest context, vă prezint o caracterizare a „raiului” și „iadului” personalității profesorului în viziunea colegilor mei:

„Raiul” personalității profesorului

- sociabilitate
- bonomie
- inițiativă
- inteligență
- competență
- profesionalism
- conștiinciozitate
- modestie
- combativitate
- disciplină

„Iadul” personalității profesorului

- sarcasm
- rigiditate
- nervozitate
- grandomanie
- subiectivism
- favoritism
- sfidare
- intrigă

Pentru comparație, am încercat să conturăm și portretul personalității elevilor noștri, în baza aceluiași parametri:

„Raiul” personalității elevului

- curiozitate
- creativitate
- inițiativă
- nonconformism
- independență
- deschidere către nou
- imaginație

„Iadul” personalității elevului

- dezorganizare
- agresivitate
- aroganță
- indisciplină
- vulgaritate
- orgoliu
- indiferență



- originalitate
- simțul umorului
- sociabilitate
- materialism exagerat



Raiul și iadul din mine

Astfel, în rezultatul activităților desfășurate în școală, conchidem că și elevii, și profesorii nu conștientizează îndeajuns diversitatea și complexitatea personalității

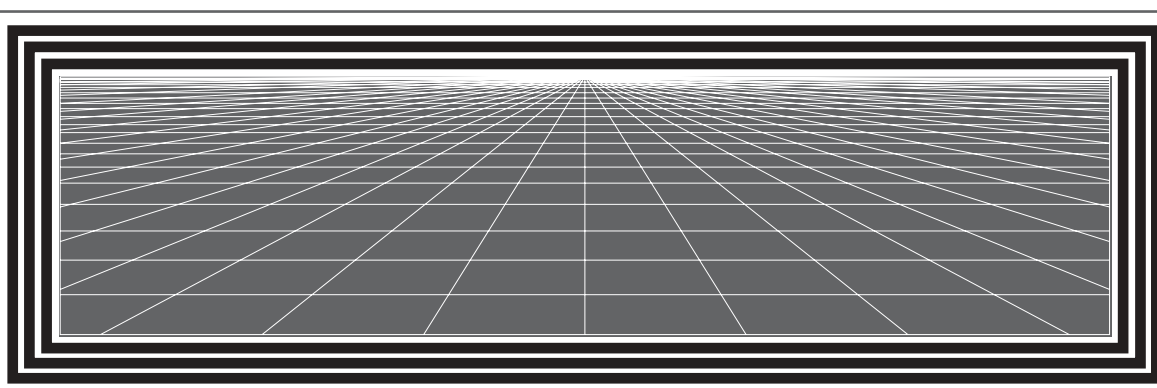
umane și a situațiilor cotidiene. Fiind însă în interacțiune permanentă, trebuie să cedăm cu toții, să ne ascultăm, să fim empatici, să ne cunoaștem mai bine pe noi înșine și pe cei din jurul nostru, să le dăruim dragoste și atenție. Am decis, de comun acord, că putem oferi colegilor și elevilor înțelegere și ajutor, comunicare, ascultare, prietenie, sfaturi, zîmbete, afecțiune, bunăvoință, cunoștințe și că ne-ar plăcea dacă am reuși să facem lumea mai bună.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Găină, I., *Cuvîntul*, Editura Muzeum, Chișinău, 1992.
2. Goraș-Postică, V., Cartaleanu, T. ș. a., *Educație pentru toleranță. Auxiliar didactic pentru diriginți*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, 2005.
3. Drumea, L., Mija, V., Parlicov, E. ș.a., *Educația în spiritul toleranței*, Editura Gunivas, Chișinău, 2004.
4. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.

Corina MUNTEANU,
Școala medie nr. 1, or. Călărași





DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea București

Conceptul de educație incluzivă este elaborat în domeniul științelor pedagogice ca urmare a tendințelor de evoluție a învățământului special organizat pentru copiii cu dificultăți în învățare, determinat de cauze multiple. Aceste tendințe s-au accentuat în plan internațional după *Conferința Mondială a Miniștrilor Educației* (Jomtiem, Thailanda, 1990) și *Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale* (Spania, 1994). *Conferința*, desfășurată cu genericul „Educație pentru toți”, a promovat ideea accesului fiecărei persoane *dizabilitate* în structura învățământului general. *Declarația* a susținut integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în școlile generale.

Educația incluzivă definește astfel o nouă linie de politică școlară recunoscută la scară mondială care solicită învățământului general adaptarea la cerințele specifice ale copiilor cu dizabilități care generează dificultăți în învățare. Această nouă orientare fixează stadiul actual de evoluție al unui domeniu al pedagogiei, centrat asupra problemei „educației cerințelor speciale”.

Istoria problemei este marcată de confruntarea dintre două tendințe extreme care propun soluții fundamentale opuse: *învățământul segregat* – *învățământul integrat*.

„Învățământul segregat”, dezvoltat după 1945, organizează structuri (pre)școlare separate pentru copii și elevi cu diferite tipuri de handicap. De remarcat tendința de multiplicare a școlilor speciale în raport diversificarea categoriilor de copii „anormali” educațional sau/și

Educația incluzivă

inadaptați, mai mult sau mai puțin apropiați de standardele comune (vezi cazurile de dislexie, disgrafie, distortografie, discalculie etc.).

Evoluția înregistrată, până în anii 1970, consemnează înlocuirea conceptului de *anormalitate educațională* cu cel de *inadaptare școlară*. Sesizarea aspectelor situate la granița dintre *educația specială* – *educația normală/obișnuită* a dus la apariția conceptului de *educație de remediere*. Un concept operațional, destul de apropiat de cel care definește *dificultățile/tulburările de învățare*.

Perioada 1970-1990, dominată de reformele învățământului generalizate la scară universală, are ca tendință apropierea școlilor *speciale* de cele *obișnuite*. Baza *filozofică* și *politică* a acestei tendințe este asigurată în procesul de afirmare a democrației, orientată prioritar spre respectarea drepturilor omului.

Fundamentarea *pedagogică*, teoretică și metodologică, este fixată la nivelul conceptului operațional de *integrare a învățământului special în cel general*, în contextul *normalizării* existenței copilului/ elevului cu dizabilități.

Cercetările în domeniu au fost intensificate în anii 1970-1980, îndeosebi în Suedia, Danemarca, Norvegia, Marea Britanie, SUA, Canada, Australia, Israel. Pe fondul valorificării pedagogiei umaniste, rezultatele acestor cercetări sînt valorificate la nivel *managerial* (forme noi de clase speciale, organizate în școli obișnuite; structuri de sprijin sau itinerante) și *curricular* (programe centrate pe obiective de recuperare/reabilitare, pe „controlul social” al eficienței, pe învățare și dezvoltare psihosocială etc.).

În plan *teoretic*, în această perioadă (1978) este lansat conceptul operațional de *cerințe educative speciale*. Extinderea și aprofundarea sa va fi realizată, după 1990, în cadrul unui proces complex care va duce la apariția unui nou concept pedagogic – *educația incluzivă*.

Educația incluzivă constituie miza cercetărilor întreprinse de pedagogia specială după 1990. Iar

instituția școlară incluzivă devine „parte integrantă a paradigmei educație pentru toți în anul 2000”. Consecințele pedagogice angajate sînt relevante la nivel social (de politică a educației) și teoretic (vezi Traian Vrășmaș, 2001, p.17-18; 2004, p.10-37).

La nivel de politică a educației, apariția și evoluția educației incluzive răspunde obiectivelor propuse de Conferința Mondială a Miniștrilor Educației (Jomtiem, Thailanda, 1990), cu genericul „Școala pentru toți”. Obiectivul general – egalitatea/egalizarea șanselor de reușită școlară este specificat la trei niveluri de referință: a) acces la educația de calitate; b) participare școlară comparabilă; c) beneficii comparabile ale educației. Este vizată practic relația dintre egalitatea/egalizarea externă (asigurată la „intrarea-ieșirea” în/din sistem) și cea internă (probată prin calitatea procesului de învățămînt).

Miza socială a educației incluzive reflectă fenomenul extinderii cazurilor speciale pînă la nivelul tuturor copiilor/elevilor marginalizați sau vulnerabili datorită mediului comunitar din care provin, deficiențelor de învățare acumulate, surselor de excludere și discriminare prezente, manifestărilor de conduită negativă etc.

Direcția de evoluție angajată este cea care urmărește realizarea saltului de la „educația celor cu cerințe speciale” la „cerințe educative speciale”.

În plan decizional, educația cerințelor speciale devine o problemă care trebuie rezolvată în cadrul învățămîntului general.

În plan instituțional, este proiectat „un nou tip de școală”, cu următoarele caracteristici: a) accent pe integrarea elevilor (nu pe ierarhizarea și selectarea lor); b) adaptare pedagogică la diversitatea elevilor; c) individualizarea instruirii prin cunoașterea cerințelor speciale și a resurselor pozitive ale fiecărui elev; d) deschidere spre programe opționale complementare adaptate la cerințe și situații speciale; e) respectare integrală, indivizibilă a drepturilor copiilor/elevilor, în special a dreptului la un ciclu complet de educație generală, de bază; e) optimizare permanentă a raportului între dezvoltare individuală – integrare socială (școlară, comunitară, profesională).

La nivel teoretic, conceptul de educație incluzivă stimulează cercetarea pedagogică, în special cea din domeniul didacticii generale și al teoriei curriculumului. Este urmarea lansării unui nou obiectiv strategic care vizează realizarea saltului de la adaptarea elevului la școli diferite la adaptarea învățămîntului la diferențele dintre elevi, existente la limite minime-maxime.

În plan epistemologic, importantă devine problema clarificărilor terminologice necesare în contextul în care saltul de la educația specială la învățămîntul incluziv este mediat prin intermediul mai multor concepte operaționale vehiculate în teoria și practica pedagogică (vezi Traian Vrășmaș, 2001, p.27-42). Vom opera două delimitări importante pentru clarificarea conceptului de educație incluzivă.

(1) Prima delimitare este cea necesară între conceptele operaționale de *cerințe educative speciale* – *educația cerințelor speciale*.

a) *Cerințele educative speciale* „desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare”, care solicită instituții speciale adaptate la diferite tipuri de deficiențe sau/și tulburări de învățare (vezi: dizabilități de învățare; întârziere/deficiență mintală; tulburări de limbaj; deficiențe fizice/motorii, vizuale, auditive; tulburări afective și de comportament).

Acest termen este apropiat de cel care definește *anormalitatea educațională* sau *inadaptarea școlară*. Metodologic, solicită intervenții pedagogice speciale, de reabilitare/recuperare. În practica educației, termenul este folosit în paralel sau alternativ cu cel de *pedagogie/educație specială*.

b) *Educația cerințelor speciale* vizează „adaptarea, completarea și flexibilizarea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și integrare”. Este un concept operațional nou, lansat de UNESCO pentru a înlocui formula de „educație specială”. Are un conținut larg, incluzînd toate categoriile de elevi marginalizați sau vulnerabili (social, psihologic, pedagogic), nu doar cele cu dizabilități. Metodologic, solicită integrarea acestor categorii de elevi în structurile învățămîntului general.

(2) (1) A doua delimitare este cea necesară între conceptele operaționale de *educație incluzivă* – *educație integrată*.

a) *Educația incluzivă* reprezintă „un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, avînd ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane”. Are în vedere crearea unui nou cadru instituțional, obiectivat în „școala incluzivă care susține participarea la procesul de învățămînt a tuturor elevilor din cadrul unei comunități”. Metodologic, implică o nouă rezolvare a raportului dintre *anormalitate* – *normalizare* educațională prin elaborarea și susținerea următorului obiectiv general: „adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor, iar prin extensie, adaptarea școlii, în general, la diversitatea copiilor dintr-o comunitate”. În această accepție, *educația incluzivă* se apropie de *educația integrată*.

b) *Educația integrată* „este aproape sinonimă învățămîntului integrat” promovat de/prin *școala incluzivă*. Are ca obiectiv general „dezvoltarea la copiii cu dizabilități a unor capacități fizice și psihice care să-i apropie cît mai mult de copiii normali”. Perspectiva sa, prioritar normativă, este impusă de principiile educației în societatea democratică, bazată pe cunoaștere: egalizarea șanselor de reușită, caracter deschis, discriminare și stimulare pozitivă.

Obiectivul general al educației integrate trebuie raportat la dubla dimensiune teleologică a conceptului

operațional de *integrare școlară*.

Dimensiunea extinsă vizează „adaptarea oricărui copil la cerințele școlii”, demonstrată prin *aptitudinea de școlaritate*, semnificativă mai ales în cazul debutului școlar.

Dimensiunea restrînsă „vizează problematica școlarizării unor copii cu cerințe speciale în contextul aplicării filozofiei normalizării; este dimensiunea profundă, specifică *educației integrate* care poate stimula realizarea efectivă a unui *învățămînt incluziv/integrat*, confirmat la scară socială, la nivelul structurilor sistemului școlar afirmat în societatea democratică, bazată pe cunoaștere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale* (Spania, 1994), traducere, UNICEF, București, 1995.
2. UNESCO, *Dosar deschis al educației incluzive. Materiale-suport pentru directori și administratori de școli*, RENINCO, 2002.
3. UNESCO, *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive*, Editura Ro Media, București, 2002.
4. Vrășmaș, T., *Învățămîntul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București, 2001.
5. Vrășmaș, T., *Școala și educația pentru toți*, Editura Miniped, București, 2004.

Summary

Since the 80th of the 20th century the concept of inclusive education has been defining a new line in the educational policies of several European countries.

That is why the current issue of the magazine is dedicated to inclusive education and it highlights the actions and initiatives undertaken in this regards in the Republic of Moldova.

The *Quo vadis* rubrics? as usually debates the problematic aspect of this issue. Vsevolod Ciornei, the publicist, manages to open the parenthesis of the real world face to face with the concrete life.

Various aspects of inclusive education have been discussed within a meeting organized at the “Pro Success” Gymnasium from Chisinau, within which various stakeholders have participated: representatives of the Institute Education Sciences, Ministry of Education, The “Speranta” – Day Care Centre for physically disabled people, representatives of Education, Youth and Sports Department of Chisinau municipality. The emphasis has been made on the economic and educational aspects, including the teacher training in the field, evaluation, individual plans for children with SEN (Special Educational Needs), and not the least important their integration into the classroom, school and the society.

The *Ex cathedra* rubrics highlights the scientific side of the educational process. Svetlana Rusnac tackles the difficulties in defining the Self-Concept when dealing with physical disabilities. Tatiana Callo, Ion Gălușcă and Mariana Jitari put their emphasis on the role of the teacher in education, the relationships he/she establishes with the pupils/students.

Viorica Andrițchi refers to the self education capacity building of the personality at different age stages. Sergiu Musteata presents an international analyses of the school textbooks.

The *Docendo discimus* rubrics has several authors sharing on various important aspects: Zinaida Novoloacă talks about

the logopedic recovery, Raisa Gravriliță – shares about the creativity as a learning opportunity, Ludmila Botnariuc speaks about the creation of a medical language through communication, Galina Mîrza analyses the role of the didactic games, Rodica Moraru tackles the problem of integration of children with special educational needs.

Evenimente CEPD rubrics presents the launching of the book „Education for gender equity and equal chances” elaborated by L. Handrabura and V. Goraș-Postică and the Conference on “Partnership for quality in education”.

Exercito, ergo sum encompasses the following articles: „Multiprocessing Interrogation an efficient technique for teaching the epic text”, by Viorica Bolocan, „Developing the communicative competences through participative methods”, by Valentina Cucu, „Computer games way of consolidating the English Language learning skills”, by Simona Piso.

The *Un viitor pentru fiecare copil* rubrics represented by the “Erasmus” Resource Center for Youth from Floresti (coordinator - Ludmila Nagrineac) and the article by Zinaida Braslavschi „The impact of emotional deficiency on personality development”(cases of children educated by only one parent are analyzed), thus this leads to reflect on the physiological aspects, difficult emotional states of the children and parents from the disintegrated families.

Within the *Mapamond pedagogic* rubrics, Viorica Cojocaru and Tatiana Jalbă from the The “Speranta” - Day Care Centre for physically disabled people, provide an overview on the inclusive education in different countries.

Two materials are presented within the *Educație pentru toleranță* rubrics: „Are we really tolerant?”, by Diana Senic and „the Tolerance ABC at school”, by Corina Munteanu.

The *Dicționar* rubrics is traditionally hosted by Sorin Cristea.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească opt pagini, dactilografiate la două rînduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.