Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

aspecte ale educației copiilor cu necesități speciale

NR. 1 (11) FEBRUARIE 2002

prețul 10 lei

Direcția Instituții de tip internat a Ministerului Învățământului al Republicii Moldova

Revistă de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional "PRO DIDACTICA" Nr.1(11), 2002

Colegiul de redacţie:

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

Echipa redacţională:

Redactor-şef:
Nadia **Cristea**

Secretar general de redacţie:
Victor **Koroli**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactori:
Dana **Terzi**
Dan **Bogdea**

Culegere şi corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuţă**

Design grafic şi fotografii:
Nicolae **Susanu**

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

Revista a fost realizată cu sprijinul Fundaţiei SOROS Moldova

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

© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Nadia CRISTEA
Argument ... 2
CURRICULUM VITAE
Anatol DANII
Reformarea sistemului de învăţământ special în contextul noilor cerinţe ... 3
Agafia PROCOP
Purtăm responsabilitate pentru toţi copiii noştri ... 5
QUO VADIS?
Anatol DANII
Standardele învăţământului special ... 7
Vasile GHEORGHIŢĂ
Reorganizarea învăţământului special prin integrarea copiilor în societate ... 9
Domnica GÎNU
Paşi spre o şcoală pentru toţi ... 11
Larisa BULGAC
Centrul de zi *SPERANŢA* ... 14
Andrea NAGY
Integrarea socială a persoanelor cu deficienţe de auz ... 15
Tatiana BOSTAN, Olga PLEŞCA, Viorica NICUŢĂ, Lilia OSIPOV, Sergiu OLARU, Nicolae BEŞLIU
De la excludere spre integrare ... 16
EVENIMENTE CEPD
Oleg BURSUC
Vitalie POPA
Reflecţii optimiste într-o iarnă pesimistă (Perspectivele educaţiei prin prisma unui prestigios forum internaţional) ... 19
Lilia STÎRCEA
Comunicat de presă ... 21
CRONICA PEDAGOGICĂ
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Educaţie pentru toţi ... 22
Ana BONDARENCO
Conferinţa Asociaţiei Profesorilor de Limba Franceză ... 23
PONDEROSA VOX
Laurenţiu ŞOITU
Pedagogia comunicării. Argumente ale unei întemeieri ... 25
EX LIBRIS ... 27
EX CATHEDRA
Valentina STRATAN
Igor RACU
Pregătirea pedagogilor în domeniul educaţiei speciale ... 32
Virginia RUSNAC
Ghid pentru asistenţa copiilor cu necesităţi speciale la o etapă precoce ... 34
Angela POTÂNG
Factorii de educare a creativităţii la elevi ... 36
Iulia IURCHEVICI
Profilul psihosocial al copiilor instituţionalizaţi ... 38
DOCENDO DISCIMUS
Serghei LÎSENCO
Elevii şi conştientizarea propriei activităţi în procesul instructiv-educativ ... 41
Grigore PASTERNAC
Programul experimental de sculptură în lemn pentru şcolile auxiliare ... 43
Lidia POCITARENCO
"Te iubesc şi vreau să te descurci singur..." (scrisoare deschisă către copiii cu necesităţi speciale şi profesorii acestora) ... 45
Svetlana CATAN
Educaţia sexuală în şcoală ... 47
Pregătirea profesorilor din domeniul educaţiei speciale: statutul actual şi tendinţele de viitor. *Traducere şi adaptare:* Dana TERZI ... 49
EXERCITO, ERGO SUM
Dumitru STEFOGLO
Calea spre ortografie, ortoepie, ortologie şi nu numai ... 51
Larisa TEACĂ
Hermeneutica literară – o modalitate de cunoaştere şi de formare a personalităţii ... 54
Liliana CIASCAI
Importanţa Didacticii fizicii pentru calitatea pregătirii profesorilor ... 58
DICŢIONAR
Sorin CRISTEA
Educaţia pentru toţi ... 61
SUMMARY ... 63
Autorii noştri ... 64

Argument

Noi şi ei, eu şi alţii...permanent încercăm să comparăm lucrurile, inteligenţa, oamenii, deşi sîntem conştienţi de faptul unicităţii care prin esenţa lui nu se supune comparaţiei. Deosebirile care sînt evidente nu ne-au impulsionat spre reflecţii, toleranţă, înţelegere... ci deseori spre luări de atitudini şi decizii. Din neputinţa noastră de a ne înţelege şi prin nedorinţa de a accepta diferenţa au apărut valurile de pămînt, zidurile, luptele dintre cei drepţi şi necredincioşi, dintre buni şi răi, dintre frumoşi şi urîţi...

Noi, oamenii, ne-am asumat dreptul de a fi judecători, stabilind cine şi în ce măsură trebuie respectat, iubit, tolerat. Decalogul există, dar este prea dumnezeiesc. Noi am instaurat legi lumeşti, stabilind valorile în funcţie de obişnuinţe, preferinţe şi pasiuni. Pledînd pentru diferenţe, ar trebui să stabilim criteriile valorilor ambelor părţi. Declaraţiile de superioritate sînt valabile doar pentru noi, pentru că totul este măsurat şi personalizat în interiorul valorilor noastre. Nefiind printre ei, alături de ei, necunoscînd sufletul lor, sîntem oare în drept să susţinem diferenţe?

În aşa caz, unde ar fi limita între ei şi noi, L. Beethoven, F. Roosevelt, A. Bocelli ar crea culmile diferenţei?

Balanţa se află în sufletele noastre, să permitem tuturor să ne cunoască, integrîndu-se alături de noi, astfel cunoscîndu-i pe ei, cu siguranţă vom şti mai multe despre noi. Este inuman de a accepta şi de a iubi din perspectiva formei şi condiţiei sociale. Sufletul nu are formă. Ceea ce refuzăm să înţelegem este că deseori un chip estropiat emană izvor de lumină şi căldură sufletească, dar îl categorisim la capitolul „forme". Şi iarăşi noi hotărîm să-i ostracizăm pentru simplul motiv că nu sînt ca noi...

Armonia vieţii şi a naturii, pentru care credem că ne sacrificăm, noi înşine o ruinăm răspunzînd la lumină cu interdicţii.

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

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

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

Anatol **DANII**

Reformarea sistemului de învăţământ special în contextul noilor cerinţe

Conform unor investigaţii recente, efectuate de colaboratorii Universităţii de Medicină şi Farmaceutică „N.Testemiţanu" din Moldova, în republică s-a înregistrat o tendinţă generală de creştere a indicelui invalidităţii la copii. Astfel, în perioada 1990-1998 acesta s-a mărit de 2,3 ori, alcătuind 12,7 la 1000 de copii. Din numărul total de afecţiuni neurologice, 51,5% constituie infirmitatea motorie cerebrală, iar în structura afecţiunilor psihice 47,7 % – arieraţiile mintale.

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

Ignorarea problemelor copiilor cu cerinţe educaţionale speciale are un impact negativ asupra societăţii. Or, atitudinea comunităţii faţă de copiii cu diverse anomalii caracterizează nivelul de dezvoltare economică a acesteia, viziunile ei politice, morale, religioase, filozofice.

Sistemul învăţământului special din Republica Moldova este constituit din 11 unităţi şcolare speciale pentru copii cu handicap fizic şi senzorial (1561 de copii), 28 de şcoli auxiliare pentru copii cu handicap mintal (3600 de elevi) şi 12 instituţii preşcolare speciale pentru copii cu handicap fizic, senzorial, mintal şi de vorbire (1100 copii). Scopul lor primordial constă în corecţia, compensarea, recuperarea deficienţelor şi socializarea elevilor, instruirea şi educaţia acestora efectuîndu-se după un program şi un regim special în funcţie de clinica şi structura defectului.

Crearea sistemului de învăţămînt special denotă recunoaşterea egalităţii în drepturi a persoanelor cu cerinţe educaţionale speciale şi a semenilor lor sănătoşi. Informarea, comunicarea, activităţile organizate de societate sînt doar cîţiva din factorii ce susţin instruirea acestei categorii de copii şi adolescenţi în funcţie de complexitatea defectului.

În prezent, sistemul învăţământului special din republică acoperă doar volumul demersurilor părinţilor, nu şi necesităţile educaţionale reale. O analiză amplă a datelor statistice parvenite de la Ministerul Sănătăţii ne demonstrează că din numărul total de copii luaţi la evidenţă la data de 01.01.98 sînt instituţionalizaţi doar 6,5 % din cei 8378 cu handicap de văz, 2,7 % din 3915 cu handicap de auz şi 3,4% din 1996 de copii cu handicap locomotor.

Din cele relatate devine clar că o parte considerabilă dintre copiii cu asemenea probleme se află în afara instituţiilor speciale: cei cu handicap moderat frecventează şcoala generală, iar cei cu handicap sever şi profund rămîn în familie, nefiind supuşi, în multe cazuri, unei asistenţe psihopedagogice.

Fiecare copil prezintă particularităţi individuale şi specificităţi de relaţionare cu mediul, trăsături ce reclamă o evaluare şi o abordare individuală.

Toate acestea accentuează necesitatea unei reforme în cadrul învăţământului special, ce ar permite înfiinţarea unui serviciu de triere, declanşarea procesului de valorizare a deficienţelor în trei ipostaze: *instituţionalizat, integrat, la domiciliu*, precum şi crearea serviciilor speciale de alternativă în scopul educării unor copii în familie.

Educaţia specială urmează a fi recunoscută ca o responsabilitate a tuturor celor ce activează în sistemul de învăţământ, flexibil şi axat pe copil, cu activităţi concentrate pe probleme de viaţă.

Integrarea socială presupune angajarea copilului cu nevoi speciale în toate acţiunile şcolare, atît în cele de învăţare cît şi în cele de la pauze, de joc etc. Integrarea fizică se completează cu cea pedagogică, rezultînd o formă superioară de relaţii şi interrelaţii în colectiv, în care copilul cu disabilităţi se manifestă activ. În acest context se stabilesc legături reciproce, mai mult sau mai puţin spontane, raporturi de acceptare şi participare relativ egală la viaţa şcolară.

În literatura de specialitate se accentuează faptul că este foarte important ca integrarea şcolară şi socială a acestor copii să se realizeze conform principiului intervenţiei timpurii care indică gradul sporit de eficienţă a procesului de recuperare şi de inserţie în comunitate la vîrste mici:

- diferenţa dintre copiii obişnuiţi şi cei cu necesităţi speciale la vîrstele mici este mai puţin observabilă, ea agravîndu-se cu timpul;
- reacţiile de supraprotejare sau de respingere din partea familiei sînt mai greu de corijat dacă nu au fost abordate pînă la vîrsta de 7 ani;
- şansele de integrare sînt mult mai mari în cazul cînd copiii cu handicap ce au acces la învăţămînt se află alături de semenii lor şi pot avansa în şcolaritate împreună cu aceştia.

Intervenţia educaţională timpurie constituie o preocupare prioritară a specialiştilor din numeroase ţări. O problemă nu mai puţin importantă este crearea serviciilor de sprijin, atît pentru copiii cu cerinţe speciale cît şi pentru personalul care lucrează cu aceştia: consultanţă, asistenţă metodică specializată.

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

- resurse umane: persoanele cu nevoi speciale, părinţii/familiile acestora, specialişti (medici, asistenţi sociali, cadre didactice, psihologi, logopezi, kinetoterapeuţi, ergoterapeuţi etc.);
- resurse instituţionale: unităţi de învăţămînt, comisii (de educaţie specială, de evaluare etc.), centre (de orientare/evaluare, de educaţie specială, de cercetare, de instruire, de consiliere etc.), profesori itineranţi, profesori de sprijin etc.;
- resurse materiale;
- resurse financiare;
- servicii guvernamentale (sănătate, învăţămînt, asistenţă socială).

Criza economică din republică a creat probleme în organizarea procesului instructiv-educativ recuperatoriu în instituţiile speciale de învăţămînt şi a încetinit reformarea acestuia.

În intenţia de a transforma societatea, învăţămîntul pentru persoanele cu cerinţe educaţionale speciale a înregistrat acţiuni şi tentative accentuate de racordare la standardele mondiale. Realizările din acest domeniu nu epuizează însă toate problemele generate de reorganizarea social-economică din societate. Mai există multiple contradicţii şi imperfecţiuni ce frînează procesul activ de antrenare a persoanelor cu handicap în viaţa societăţii:

- urmează a fi îmbunătăţit sistemul de coordonare a acţiunilor asociaţiilor pedagogice, psihologice, medicale, sociologice, juridice, puse în serviciul societăţii pentru soluţionarea problemelor anomaliilor infantile;
- rămîn nesoluţionate problemele depistării, diagnosticării timpurii a copiilor cu anomalii;
- este necesară perfecţionarea sistemului de asistenţă psihopedagogică, medicală, socială a fiecărui copil conform deficienţei;
- instruirea prin muncă, formarea profesională, amplasarea în cîmpul muncii se efectuează fără a se ţine cont de ocrotirea social-juridică a acestor categorii de copii;
- opinia publică nu este sensibilizată suficient privitor la problemele sistemului de educaţie şi ale instruirii speciale a copiilor deficienţi;
- nu sînt elaborate principiile, formele, metodele de integrare a copiilor cu anomalii nepronunţate în sistemul şcolar de cultură generală;
- prezenţa unor copii deficienţi ce nu sînt încadraţi în instituţiile preşcolare speciale şi în şcolile speciale (şcolile generale);
- lipsa unor instituţii de învăţămînt pentru copii cu deficienţe asociate.

Reformele din societatea contemporană au scos în evidenţă problemele protecţiei social-pedagogice a persoanelor cu nevoi speciale, a căror soluţionare necesită acţiuni mai eficace la nivel de stat.

Direcţia Instituţii de tip internat a Ministerului Învăţămîntului (Anatol Danii, Olga Guranda, Ilarion Zaharcu, Petru Cioclea) au contribuit la elaborarea, realizarea şi perfecţionarea concepţiei dezvoltării învăţămîntului special din republică. Unul din obiectivele noastre de bază este modernizarea sistemului de protecţie a copiilor orfani cu diverse anomalii pentru a le acorda şanse egale în şcolarizare şi integrare socială. De asemenea, Direcţia asigură dirijarea ştiinţifico-metodică a activităţii pedagogice a

instituţiilor speciale şi de tip internat. Contăm mult pe experienţa şi munca pedagogilor din teritoriu. Doar astfel vom reuşi să menţinem un nivel adecvat al instruirii şi educaţiei copiilor defavorizaţi.

În republică, în ultimii ani, se depun eforturi pentru ameliorarea condiţiilor de viaţă, asigurării medicale a copiilor cu deficienţe în dezvoltare, instruirii şi pregătirii profesionale a persoanelor cu disabilităţi. Cu toate acestea, nu există un sistem organic şi eficient de protecţie socială a populaţiei infantile neprotejate şi vulnerabile; rămîn a fi nesoluţionate o serie de probleme sociale, ştiinţifice şi practice. De aceea perfecţionarea sistemului de învăţămînt special şi prognozarea variantelor optime de modernizare a acestuia se impun ca un imperativ.

Purtăm responsabilitate pentru toţi copiii noştri

Agafia **PROCOP**

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

Gimnaziul internat nr.2 din mun. Chişinău a fost fondat în anul 1956 ca instituţie de învăţămînt de cultură generală pentru educarea şi instruirea copiilor defavorizaţi şi a celor cu nevoi speciale: orfani, părăsiţi, din familii numeroase şi vulnerabile, creîndu-le condiţii decente de trai şi ajutîndu-i să se integreze în societate.

Pe parcursul celor 45 de ani de activitate, acest locaş a reuşit să devină casă părintească pentru mai mult de 3.000 de copii. Supusă de-a lungul anilor unor transformări şi reorganizări de structură (şcoală internat necompletă cu instruire în limba rusă; şcoală internat medie de cultură generală cu instruire în limbile română şi rusă; şcoală internat mixtă necompletă; gimnaziu internat cu instruire în limba română şi cu clase de recuperare), această unitate educaţională şi-a păstrat importanta sa funcţie de a găzdui copii cu necesităţi speciale.

Obiectivul principal îl constituie dezvoltarea personalităţii active, creative, apte de a se integra în viaţa cotidiană, promovînd şi respectînd valorile neamului.

Principiile de funcţionare sînt axate pe: toleranţă, umanism, democratism, creativitate, colaborare, sacrificiu, responsabilitate.

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

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

Activităţi tradiţionale:

- „Toamna de aur”
- Concursul „Să trăiţi, să înfloriţi”
- Concursul „Se caută o stea”
- Ziua gimnaziului
- Ziua persoanelor de vîrsta a treia
- „Povestea înscenată”
- Săptămîna disciplinelor şcolare.

În activitatea educaţională şi de deservire sînt implicaţi: 32 de profesori, dintre care 6 au grad didactic I; 5 – grad didactic II; 11 învăţători, respectiv 2 cu grad didactic I şi 2 cu grad didactic II; 36 de educatori – 9 cu grad didactic II; 5 lucrători medicali; personalul tehnic – 52 de angajaţi. Toate aceste cadre, în colaborare, reuşesc să le ofere copiilor servicii de înaltă calitate.

În fruntea acestui colectiv se află managerii gimnaziului:

Agafia Procop – director;

Liuba Macarescu – director adjunct pentru activităţi didactice;

Svetlana Pavel – director adjunct pentru activităţi educative;

Elena Postolachi – director adjunct la clasele primare;

Tatiana Luchin – director adjunct în probleme administrative.

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

Printre performanţele instituţiei se înscriu şi succesele foştilor elevi care activează în prezent în diverse domenii, ocupînd posturi importante: ambasadori, compozitori, medici, pedagogi, ingineri; precum şi de actualii elevi – deţinători ai unor locuri premiante la festivaluri, concursuri, olimpiade naţionale.

Azi mîndria gimnaziului este fanfara, care reuneşte 32 de băieţi cu abilităţi deosebite. Graţie regretatului conducător Grigore Condrea, acest ansamblu muzical a reuşit să obţină Premiul Mare la Festivalul muzicii de fanfară organizat de Primăria municipiului Chişinău şi DEŞTS.

Paralel cu activitatea educaţională ne concentrăm atenţia asupra rezolvării problemelor curente în scopul creării unor condiţii favorabile de trai, organizării vacanţei de vară a copiilor rămaşi fără îngrijire.

Este dificil de a reuşi în toate într-o perioadă cînd finanţarea insuficientă nu permite desfăşurarea normală a procesului de învăţămînt. Reducerea orelor de educaţie tehnologică, precum şi cele destinate activităţilor extraşcolare şi celor pe interese, are un impact negativ asupra dezvoltării copiilor cu nevoi speciale, întrucît aceştia nu pot fi pregătiţi pentru viaţă doar în cadrul şcolii, unde se află 24 de ore din 24. Nu ar trebui să se facă economii pe seama instruirii şi educaţiei, deoarece copilul de azi este viitorul ţării, iar administrarea greşită a bugetului ar putea constitui tragedia de mîine a ţării.

Adaptarea şcolară are loc în cele 3 etape:

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

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

Numărul mare de copii în clasă (33-40 de elevi) nu-i permite pedagogului să remedieze carenţele privind adaptarea şcolară, ceea ce se soldează deseori cu o nereuşită sau abandon şcolar.

Graţie măsurilor întreprinse de Primăria capitalei şi DEŞTS pentru ameliorarea problemei şcolarizării copiilor cu necesităţi speciale, în municipiu au fost deschise încă două şcoli. Cu toate acestea numărul elevilor din instituţia noastră a rămas încă destul de mare.

Fiecare copil instituţionalizat are nevoie de servicii psihologice, logopedice şi educaţionale calitative, într-un cuvînt – de un pedagog desăvîrşit şi de o ambianţă corespunzătoare. Într-o şcoală de tip internat un astfel de profesor se va menţine doar dacă va fi bine remunerat, întrucît sărăcia, lipsa surselor de existenţă îl constrînge să accepte multe ore, ceea ce conduce la scăderea calităţii instruirii. Dacă ţinem cont de faptul că micuţii din internat sînt ataşaţi de educatorul îndrăgit ca de mamă ori tată şi acesta părăseşte instituţia, ei suferă îndoit. Cum poate un asemenea copil să creadă în ziua de mîine, dacă este mereu abandonat?

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

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

Mizăm mult pe susţinerea Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, care ne-ar putea ajuta în perfecţionarea profesorilor prin desfăşurarea unor seminarii la tema *Metodologii de implementare a schimbărilor*. Astfel vom rezolva una din problemele şcolii. Celelalte trei ţin de înţelepciunea celor care ne guvernează şi au o singură cale de soluţionare – finanţarea adecvată a învăţămîntului, începînd cu majorarea salariilor, acordarea suportului didactic; crearea unor condiţii decente de viaţă şi educaţie a copiilor defavorizaţi.

Standardele învățământului special

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

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

Aspectul psihologic:

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

Aspectul pedagogic:

- evidențierea problemelor specifice în educarea, instruirea și profesionalizarea persoanelor cu disabilități;
- adaptarea obiectivelor, metodelor și mijloacelor de învățământ la cerințele impuse de particularitățile dezvoltării psihofizice;
- adaptarea și modificarea conținutului învățământului în funcție de nivelul evoluției și dezvoltării biopsihice a subiecților supuși educației speciale;
- asigurarea unui cadru optim de pregătire, astfel încît fiecare subiect supus educației și instruirii să asimileze un minimum de cunoștințe și abilități necesare integrării în comunitate.

Aspectul social:

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

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

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

persoanelor aflate în dificultate prin valorificarea tuturor resurselor externe la nivelul comunităţii; urmărirea evoluţiei şi gradului de adaptare-integrare a persoanelor cu disabilităţi în cîmpul relaţiilor sociale; elaborarea unor strategii de intervenţie pentru prevenirea sau ameliorarea consecinţelor diferitelor tipuri de disabilităţi sau a unor disfuncţii la nivel de familie, comunitate; îmbogăţirea bagajului de cunoştinţe cu noi informaţii acumulate în urma unui permanent proces de cercetare; modernizarea programelor de intervenţie existente în domeniul psihopedagogiei şi asistenţei sociale.

Prin natura obiectivelor specifice, corecţional-recuperatorii, învăţămîntul special se defineşte ca o structură de sine stătătoare; iar prin obiectivele sale generale, care vizează integrarea elevilor şi absolvenţilor în viaţa socială activă, acesta se încadrează ca parte componentă în sistemul educaţional.

Sistemul învăţămîntului special include instituţii speciale pentru copii cu disabilităţi de văz, auz, locomotorii, mintale; şcoli generale/speciale pentru copii cu boli neuropsihice, devieri de comportament; clase de meserii în cadrul unor şcoli speciale; şcoli de meserii pentru copii cu deficienţe senzoriale (slabvăzători, nevăzători; surzi, hipoacuzici, cu surditate tardivă).

Concomitent, un număr considerabil de copii cu disabilităţi moderate sau lejere sînt şcolarizaţi în unităţile educaţionale pentru copii obişnuiţi, dar, spre regret, din lipsa serviciilor speciale nu li se asigură asistenţa necesară; mulţi dintre ei resimt disconfort psihologic, regresează şi, în rezultat, abandonează instituţia.

Investigaţiile efectuate de cercetătorii Lebedinskaia şi Pevzner demonstrează că 70% din numărul total de copii care renunţă la studii sînt, în primul rînd, cei cu devieri de comportament, cu dereglări în structura personalităţii şi în dezvoltarea psihică sau fizică. O mare parte dintre aceştia se află în condiţii neadecvate de educaţie şi instruire sau nu sînt şcolarizaţi.

În corespundere cu *Programa naţională de dezvoltare a învăţămîntului în Republica Moldova*, părinţii unor categorii de copii cu disabilităţi nepronunţate în dezvoltare (conform diagnosticului stabilit) au posibilitatea de a alege forma de studiere – şcoala specială internat, şcoala specială cu regim semiintern, instruirea la domiciliu, integrarea în învăţămîntul general (dacă acest lucru este posibil), clase de meserii, şcoli de meserii. Copiii cu deficienţe severe sînt şcolarizaţi în instituţii speciale în baza diagnosticului medical şi la cererea părinţilor.

O dată cu înfiinţarea serviciilor medico-psiho-pedagogice centrale şi judeţene s-au deschis noi perspective de îmbunătăţire a activităţii de profilaxie, depistare, corecţie, diagnosticare adecvată a anomaliilor infantile.

Creşterea numărului de copii cu disabilităţi (mintale, de văz, de auz, locomotorii, de vorbire, asociate) care se confruntă cu mari probleme de învăţare şi comunicare, lipsa unor servicii speciale la nivel de comunitate, insuficienţa cadrelor calificate şi a conţinutului adecvat, condiţiile social-economice precare impun necesitatea de a modifica unele structuri existente şi de a crea noi servicii speciale pentru a acorda ajutor adecvat copiilor aflaţi în dificultate şi părinţilor acestora.

Şcoala generală este orientată spre atingerea de către absolvenţi a standardelor instruirii la nivel de competenţă. În baza concepţiilor moderne privitoare la standardele de învăţare a copiilor cu disabilităţi, lansate de savanţi din diferite ţări, ce reies din cerinţele actuale de socializare şi integrare şcolară, se menţionează că este necesară modificarea formelor, a conţinutului şi tehnicilor instruirii, organizarea şi desfăşurarea psihologică corectă a procesului educaţional, elaborarea noilor programe complexe privind dezvoltarea personalităţii copilului şi adaptarea socioprofesională mai efectivă a absolvenţilor.

Ţinînd cont de aceste considerente, este foarte important de a elabora standarde care ar determina scopul, obiectivele, structura, conţinutul materialului de lucru şi nivelul pregătirii elevilor în corespundere cu exigenţele şi strategia învăţămîntului.

Standardele trebuie să prevadă nu doar diferite variante ale conţinutului, dar şi procesul instruirii cu evidenţa particularităţilor, dificultăţilor şi posibilităţilor adaptării sociale în condiţiile actuale ale economiei de piaţă. Ţinînd cont de recomandările unor lucrări (R. Zazo, L.Vîgotski, M.Pevzner, L.Spiţina, Z.Verza, Gr. Radu), concepţia standardelor învăţămîntului special urmează să fie axată pe următoarele principii:

- umanizarea învăţămîntului. Acesta ar avea un caracter deschis şi ar putea să creeze condiţii ce i-ar ajuta pe copiii cu probleme în dezvoltare să-şi satisfacă cerinţele reieşind din posibilităţile reale ale personalităţii şi exigenţele societăţii;
- flexibilitatea învăţămîntului, transferul copilului dintr-un sistem în altul conform doleanţelor părinţilor şi necesităţilor reale;
- varietatea programelor de învăţămînt – fapt ce ar face posibilă includerea copilului în sistemul de învăţămînt corespunzător, precum şi determinarea unor căi individuale de instruire;
- evidenţa posibilităţilor de cunoaştere şi starea sănătăţii copiilor cu handicap;
- continuitatea şi accesibilitatea învăţării;
- corecţia şi compensarea deficienţelor: acest factor ar asigura profilaxia şi prevenirea deficienţelor asociate;
- organizarea pe tot parcursul aflării copilului în şcoală a activităţii de recuperare curativ-terapeutică;
- adaptarea şi integrarea în societatea contemporană;
- diferenţierea şi individualizarea instruirii conform structurii şi complexităţii defectului;
- organizarea pregătirii preprofesionale şi profesionale conform parametrilor dezvoltării fizice şi psihice şi posibilităţilor reale de amplasare în cîmpul muncii;

- asistenţa psihologică şi psihopedagogică specială pe tot parcursul şcolarizării copilului;
- implicarea în procesul instructiv-educativ-corecţional a cadrelor calificate din acest domeniu;
- asigurarea condiţiilor pentru dezvoltarea personalităţii copilului cu folosirea maximală a potenţialului şi posibilităţilor acestuia.

Obiectivele de bază ale standardizării învăţământului pentru copiii cu disabilităţi sînt:

– reabilitarea socială şi integrarea în comunitate a copiilor cu probleme în dezvoltare;
– atingerea performanţelor esenţiale de educaţie şi învăţare în corespundere cu nivelul propus.

Conform opiniilor savanţilor din diferite domenii: medicină, psihologie, patopsihologie, psihopedagogie specială pentru copiii cu dereglări grave intelectuale şi deficienţe polimorfe, norme concrete ale învăţării nu pot fi stabilite, deoarece posibilităţile în dezvoltare şi adaptare sînt strict individuale. Este vorba despre un sistem al muncii corecţionale orientată spre formarea personalităţii copilului, conform etiologiei bolii, potenţialului şi capacităţilor individuale.

Efectuarea unor modificări în sistemul învăţământului pentru persoanele cu disabilităţi mintale impune:

- determinarea meseriilor accesibile;
- formarea şi perfecţionarea cadrelor didactice şi medicale implicate în procesul de educaţie, instruire şi recuperare;
- depistarea, diagnosticarea, orientarea, pregătirea şcolară şi profesională, plasarea în cîmpul muncii, dirijarea procesului de integrare socioprofesională în comun cu organele publice locale şi de asistenţă socială.

Punînd în discuţie standardele învăţământului special, este obligatoriu de a se reveni la organizarea procesului de învăţămînt care necesită:

- existenţa unui model de personalitate. Trebuie să se ţină cont de faptul că modelul personalităţii nu este unic, ci diferenţiat în funcţie de gradul de structurare a elementelor personalităţii;
- existenţa unei organizări deschise din punct de vedere axiologic.

Pentru generalizarea sistemului de învăţămînt în baza standardelor, se pot include următoarele etape şi modalităţi de realizare:

- consolidarea şi perfecţionarea sistemului de învăţămînt existent (care se efectuează deja prin organizarea serviciilor logopedice şi a claselor de recuperare în învăţămîntul general, înfiinţarea claselor şi şcolilor de meserii, pregătirea absolvenţilor învăţămîntului special în domeniul unor noi meserii accesibile determinate de transformările economice din societate, constituirea serviciilor de depistare şi diagnosticare a anomaliilor infantile; reprofilarea unor instituţii);
- realizarea treptată (verificată în mod experimental) a unor variante ale structurii preconizate pentru condiţiile de reformare a învăţămîntului general în colaborare cu diferite organizaţii internaţionale (crearea variantelor de alternativă).

Toate acestea vor spori eficacitatea activităţii recuperatorii a copiilor cu diferite disabilităţi şi a integrării lor sociale.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bucun, N.; Danii, A.; Andronache, N. ş.a., *Conceptul învăţămîntului special în Republica Moldova,* Chişinău, 1995.
2. Bucun, N.; Danii, A., *Obiectivele şi finalităţile învăţămîntului special*, Chişinău, 1992.
3. *Integrarea şcolară şi socială a copiilor cu cerinţe speciale, Materialele simpozionului internaţional,* Chişinău, 1998.
4. Neamţu, C.; Gherguţ, A., *Psihopedagogia specială*, Bucureşti, 2000.
5. *Programa naţională de dezvoltare a învăţămîntului în Republica Moldova*, Chişinău, 1995.
6. *Viziunile moderne ale psihopedagogiei,* Chişinău, 2000.
7. Vrăşmaş, T., *Învăţămîntul integrat şi/sau incluziv*, Bucureşti, 2001.

Anatol **DANII**

Vasile **GHEORGHIŢĂ**

Reorganizarea învăţământului special prin integrarea copiilor în societate

Prezentul articol tinde să reflecte modul de organizare a procesului educaţional din şcoala internat auxiliară Teleneşti, unde sînt instituţionalizaţi copii cu handicap mintal ce necesită o atenţie deosebită şi permanentă din partea adulţilor: 135 cu diagnoza „retard mintal" de diferite grade, dintre care 11 sînt orfani, iar ceilalţi, în mare, provin din aşa-numitele „familii dificile".

Cu cinci ani în urmă direcţia şcolii a conştientizat faptul că sistemul de organizare a învăţământului special se cere a fi renovat şi adaptat la exigenţele unei societăţi în schimbare. Necesitatea unor transformări a fost acceptată de

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

În scopul unei pregătiri mai bune a adolescenţilor pentru integrarea lor în comunitate, am introdus în şcoală, experimental, un curs de socializare a copiilor, pe care îl recomandăm şi altor instituţii similare, amenajînd şi un cabinet special, înzestrat cu toate cele necesare pentru desfăşurarea orelor. În timpul apropiat intenţionăm să deschidem în oraş un magazin, unde elevii vor vinde obiectele confecţionate de ei la lecţiile de muncă, familiarizîndu-se astfel cu meseria de vînzător. Pentru anul viitor planificăm să construim o seră în care copiii vor creşte legume. În această activitate vor fi atraşi şi foştii absolvenţi ai instituţiei care nu sînt încadraţi în cîmpul muncii. Tot de viitor ţine şi edificarea a două case de tip familial, unde vor locui copii orfani ai şcolii, sub îndrumarea educatorilor sau a asistenţilor sociali.

În contextul socializării căutăm diferite căi de stabilire a unor relaţii de colaborare dintre copiii din şcoala internat şi cei din şcolile generale, precum şi cu comunitatea. Astfel, şcoala a participat la Festivalul de activitate artistică a elevilor din şcolile medii şi gimnazii, la care fanfara şi grupul etnofolcloric au obţinut diplome de menţiune.

Articolul de faţă nu cuprinde toate laturile şi aspectele activităţii unei şcoli internat în care învaţă copii cu deficienţe mintale, dar ne-am străduit să atragem atenţia asupra unor elemente importante pentru dezvoltarea învăţămîntului special şi să ne împărtăşim experienţa acumulată.

În încheiere menţionăm următoarele: toţi copiii sînt minunaţi, iar despre succesul unei şcoli auxiliare în educarea copiilor cu nevoi speciale vom putea vorbi numai atunci cînd vor fi atinse obiectivele:

1. Elevilor să li se creeze astfel de condiţii încît aceştia să nu dorească să părăsească instituţia în care învaţă.

2. Cadrele didactice să conştientizeze responsabilitatea felului în care sînt instruiţi şi educaţi copiii.

3. Părinţii să-şi accepte copiii aşa cum sînt şi să se includă în educarea lor, devenind parteneri activi ai şcolii.

4. Comunitatea să înţeleagă şi să sprijine activitatea şcolii.

6. Direcţia şcolii şi colectivul pedagogic să stabilească de comun acord priorităţile dezvoltării instituţiei şi să se susţină reciproc în realizarea obiectivelor trasate.

Domnica **GÎNU**

Paşi spre o şcoală pentru toţi

Despre educaţie s-a vorbit şi se vorbeşte mult şi, totuşi, nu este suficient.

Dacă dorim să intervenim în favoarea copiilor, trebuie să le oferim tuturor o educaţie de calitate şi, în mod deosebit, celor cu cerinţe educative speciale: *o educaţie de calitate pentru toţi într-o şcoală pentru toţi.*

Lumea contemporană este tot mai dinamică, influenţînd politicul, economicul, socialul. Printre primele sectoare sociale afectate de aceste schimbări de durată a fost şi rămîne învăţămîntul, îndeosebi cel pentru copiii cu cerinţe educative speciale – o problemă cronică a sistemului educaţional, care nu poate răspunde exigenţelor speciale din motive obiective şi subiective.

Azi noţiunea de ***cerinţe educative speciale*** este foarte bogată în sensuri. Nu intenţionăm să dăm definiţii, ci doar să accentuăm cîmpul semantic complex, care acoperă acest termen din perspectiva abordării „non-categoriale" a tuturor copiilor.

Cerinţele educative speciale *constituie un concept apărut recent care defineşte cerinţele specifice faţă de educaţie ale copilului derivate sau nu dintr-o deficienţă.*

Cerinţele educative speciale *reies din particularităţile individuale de dezvoltare, învăţare, relaţionare cu mediul, din experienţele anterioare ale copilului, din problemele sociale şi de existenţă ale lor.*

Cerinţele educative speciale *pot fi temporare sau se pot instala pentru totdeauna, apărînd la etapele cele mai timpurii ale dezvoltării şi la toate nivelurile sistemului de educaţie.*

Reprezentanţa UNICEF în Republica Moldova a susţinut, în perioada 1997-2001, numeroase acţiuni de formare a resurselor umane, de îmbunătăţire a calităţii vieţii, îngrijirii şi educaţiei copiilor aflaţi în dificultate.

Proiectul ***Copii în situaţii deosebit de dificile*** a avut drept obiectiv reorientarea politicii şi strategiilor de instituţionalizare a copiilor cu cerinţe educative speciale şi protejarea celor aflaţi în afara familiei. Acest proiect a inclus

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

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

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

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

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

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

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

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

**Notă:* Au fost indicate toate cauzele instituționalizării copilului.

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

Condițiile din instituțiile rezidențiale (internat) sînt precare: clădiri vechi (71,11%) adaptate (avînd inițial altă menire), dormitoare mari şi suprapopulate (8-10-16 copii), în care nu se respectă normele sanitaro-igienice.

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

dezvoltarea fizică şi psihică ulterioară a copiilor, condiţionînd apariţia cerinţelor educative speciale (retard în dezvoltarea fizică, scăderea capacităţii de muncă, deficienţe în dezvoltarea intelectuală).

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

Educaţia şi recuperarea copiilor instituţionalizaţi constituie o problemă care implică eforturi enorme din partea cadrelor didactice. Soluţionarea acesteia depinde de asigurarea instituţiilor cu materiale didactice care în 83% de unităţi educaţionale este la un nivel nesatisfăcător (fondul de carte al bibliotecilor şcolare nu se completează cu manuale, literatură metodică, ştiinţifică, artistică, enciclopedică, publicaţii periodice etc., fiind format preponderent din ediţii mai vechi, cu caractere chirilice).

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

Familia copilului instituţionalizat – în 80% din cazuri copiii provin din familii defavorizate, majoritatea avînd fraţi şi surori, de asemenea, instituţionalizaţi; 85,06% din copii au locuit în condiţii precare, cu trei sau mai multe persoane într-o odaie.

Datele studiului relevă că nesatisfacerea nevoilor fundamentale ale individului uman – fiziologice, spirituale, sociale – conduce la apariţia unui şir de cerinţe educative speciale.

Dată fiind multitudinea factorilor ce condiţionează instituţionalizarea copiilor cu cerinţe educative speciale, prevenirea fenomenului respectiv ar fi eficientă prin intervenţia activă asupra cauzelor la nivelurile ***familiar, şcolar, comunitar, naţional.***

Proiectul ***Casele de copii tip familie*** a avut drept scop evaluarea acestei forme alternative de instituţionalizare. Studiul a fost iniţiat în anul 2001 şi, conform rezultatelor preliminare, s-a profilat un şir de lacune legislative şi normative privind standardele de îngrijire şi educaţie a copiilor plasaţi în familiile cu statut de casă de copii. O astfel de formă de protecţie, îngrijire şi educaţie a copilului, aflat în dificultate materială şi socială, îi este de cele mai dese ori favorabilă şi-i asigură o bună pregătire pentru viaţă, atenuînd intensitatea cerinţelor speciale (educative).

Pentru îmbunătăţirea serviciilor de îngrijire şi educaţie oferite de instituţiile speciale şi pentru diminuarea excluderii şi marginalizării copiilor cu cerinţe educative speciale, pe parcursul anului 2001 am organizat training-uri cu genericul ***Copilul cu cerinţe educative speciale: o şcoală pentru toţi.***

Din datele studiului ***Situaţia copilului instituţionalizat*** a rezultat tematica cursurilor: *Dezvoltarea copilului - legităţi şi principii; Cerinţe Educative Speciale; Diversitatea copiilor cu cerinţe educative speciale; Comunicare şi parteneriat socioeducaţional; Modalităţi de asistenţă psihopedagogică a copiilor cu cerinţe educative speciale; Educaţia incluzivă; Managementul educaţional ş. a.* Acestea au răspuns necesităţilor de training şi instruire a personalului care activează în instituţiile rezidenţiale. Cursurile au urmărit mobilizarea resurselor umane, valorificarea experienţelor proprii şi mondiale, schimbarea atitudinilor vizavi de copilul cu cerinţe educative speciale, deplasarea accentului de la segregare şi competiţie la colaborare şi participare autentică la activitatea şcolară în virtutea *dreptului fundamental al copiilor la educaţie,* utilizarea metodelor şi tehnicilor interactive şi participative pentru copiii cu cerinţe educative speciale.

Cursurile s-au adresat unui număr de 27 de formatori – profesori universitari şi 220 de cadre didactice din cele 67 de instituţii de educaţie rezidenţială, oferindu-le posibilitatea de a-şi valorifica experienţa, de a participa la identificarea problemelor, ce le afectează activitatea profesională de sprijin şi ghidare a dezvoltării copilului cu cerinţe educative speciale, şi la găsirea unor soluţii de remediere a situaţiei.

După evaluarea cursurilor, profesorii au menţionat că sînt dispuşi să susţină şi să stimuleze dezvoltarea copilului cu necesităţi educative speciale, dacă ar beneficia de o pregătire calificată în domeniu.

Aceste proiecte au contribuit la construirea profilurilor unităţilor şcolare, la identificarea problemelor cu care se confruntă cadrele didactice şi copiii cu cerinţe educative speciale o dată cu intrarea în şcoala generală şi respectiv în instituţia rezidenţială, oferindu-ne şi nouă „teme pentru acasă."

Cerinţele educaţionale cuprind un registru larg de probleme speciale în educaţie, de la copiii cu deficienţe în dezvoltare pînă la cei dotaţi, fiecare dintre ei avînd cerinţe individuale. Abordarea adecvată a acestora ar asigura accesul egal la o educaţie de calitate, participarea şi includerea şcolară şi socială reală a tuturor copiilor.

Copilul cu cerinţe educative speciale are probleme similare cu cele ale unui copil obişnuit, suprapuse de altele specifice. Rezolvarea problemelor în discuţie necesită tratare individualizată timpurie, prin activităţi de corecţie şi de recuperare speciale, pentru facilitarea includerii copilului în sistemul educaţional obişnuit.

Predispoziţia biologică nu este o sentinţă, iar mediul social este o şansă. Sentinţa produsă de societate e mai periculoasă pentru un copil în dezvoltare decît predispoziţia biologică. Pornind de aici, trebuie să înţelegem faptul că trăim într-o lume a diversităţii umane, că şcoala nu se poate eschiva de la rolul de promotor al progresului uman şi că doar ea poate facilita schimbarea, întrevăzută ca posibilă, a mentalităţii şi atitudinii faţă de cerinţele educative ale tuturor copiilor. Şcoala va reuşi să răspundă cerinţelor speciale de educaţie ale copiilor aflaţi în dificultate şi nevoilor de educaţie ale familiilor acestora doar prin eforturile ei interne şi cu sprijinul comunităţii.

Centrul de Zi *SPERANȚA*

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

Biata fată, s-a simţit ca un monstru ieşit de sub pămînt la lumina zilei. Cîţi părinţi îşi ţin copiii închişi în case de teama „lumii"? Oare copiii cu nevoi speciale, oricît de sever ar fi handicapul lor, nu au dreptul să iasă la plimbare, să frecventeze grădiniţa, şcoala sau să studieze la universitate, adică să se afle printre noi – „lumea"?

***

Centrul de Zi *Speranţa* a fost creat de cîţiva părinţi ale căror planuri şi speranţe au fost zdruncinate de naşterea unui copil deficient. Aceştia s-au trezit aruncaţi într-o lume total nouă, plină de responsabilităţi, de specialişti şi întrebări complicate despre creşterea şi dezvoltarea copilului lor.

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

Scopul principal al activităţii Centrului constă în reabilitarea multilaterală a copiilor cu deficienţe motorii şi inserţia lor socială. Disabilităţile fizice severe care reduc capacitatea de mişcare a copiilor pot rezulta alte deficienţe cum ar fi scurtarea permanentă a muşchilor şi tendoanelor. Copilul este limitat la „aici, acum, doar eu", fapt ce îl împiedică să cunoască mai bine mediul şi oamenii din jur, inhibîndu-l şi întîrziindu-i dezvoltarea limbajului.

Centrul funcţionează după metode noi, practicate în instituţii similare din străinătate, care pun accentul pe personalitatea copilului. În prezent el este frecventat zilnic de 9 copii de 3-9 ani, care vin aici în fiecare dimineaţă, iar seara pleacă acasă (de unde şi denumirea *Centrul de Zi*). În prima jumătate a zilei, copiii, după principiul rotaţiei, sînt supuşi anumitor proceduri şi acţiuni recuperatorii în cabinetele de fizioterapie, educaţie/şcoală, logopedie şi terapie ocupaţională. După amiază urmează activităţi în grup, jocuri interactive şi de socializare, care contribuie la dezvoltarea abilităţilor de autoservire (autonomie personală).

Procesul de recuperare neuromotorie se realizează în modul următor: fiecărui copil i se întocmeşte o fişă individuală care include rezultatele investigaţiilor efectuate de neuropediatru, fizioterapeut, psihopedagog, specialistul în terapia ocupaţională, logoped. Pentru precizarea diagnozei

şi determinarea problemelor neurologice de bază (spasticitatea, hipotonia, convulsii, interacţiunea, nivelul cognitiv, limbajul etc.), copilul este examinat de toţi specialiştii, apoi urmează elaborarea unui program de recuperare multifuncţională ce cuprinde toate aspectele de dezvoltare a pacientului, întrucît fiecare copil este o personalitate integră. Încercăm să ţinem cont de particularităţile individuale ale acestora, fie ele de ordin moral, fizic sau social. O dată la trei luni se efectuează o evaluare şi, în caz de necesitate, programul de recuperare este modificat.

Probabil vă puneţi întrebarea: Care este rostul unui asemenea centru dacă de activităţile lui beneficiază doar 9 persoane? Implicarea unui număr mai mare de copii este imposibilă, cel puţin la moment, din cauza lipsei de spaţiu. Totuşi, ţinem să vă comunicăm că Centrul desfăşoară şi alte proiecte în care sînt antrenaţi alţi circa 20 de copii.

Unul dintre aceste programe este ***Instruirea părinţilor/ mamelor tinere*** şi are drept scop pregătirea părinţilor pentru procesul de recuperare a copiilor cu disabilităţi la domiciliu. Părintele şi copilul sînt invitaţi la Centru pentru o anumită perioadă de timp care variază în funcţie de necesităţile pacientului. Copilul este examinat de specialişti şi inclus în toate activităţile zilnice cu participarea activă a părintelui care învaţă cum să lucreze cu el în condiţii casnice. Ulterior, colaboratorii Centrului elaborează un program complex de recuperare, pe care părintele trebuie să-l urmeze la domiciliu sub supravegherea acestora.

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

Deoarece unii copii sînt nedeplasabili, Centrul a iniţiat Programul ***Instruire la domiciliu***. Copiii beneficiază de lecţii la domiciliu oferite de specialiştii Centrului sau de profesori angajaţi în acest scop.

În februarie curent va demara un program de informare extensiv care preconizează desfăşurarea unor seminarii şi training-uri cu tema *IMC – diagnoza, metode noi de reabilitare, asistenţa socială. Formarea cluburilor de părinţi* în toate centrele judeţene ale republicii. Auditoriul ţintă va fi constituit din părinţi, studenţi la medicină şi asistenţă socială, medici terapeuţi, lucrători sociali etc. Scopul acestui program este diseminarea informaţiei, conştientizarea problemei de către societate şi conlucrarea grupurilor capabile de a produce o schimbare în viitor, încurajarea înfiinţării asociaţiilor de părinţi şi a centrelor similare, dezvoltarea asistenţei sociale pentru persoanele cu nevoi speciale.

Păstrarea echilibrului cu un minut mai mult, un exerciţiu îndeplinit corect, un sunet pronunţat frumos, un pas făcut independent constituie progrese considerabile pentru lucrătorii, părinţii şi copiii noştri. Trei dintre copiii care au frecventat Centrul au mers anul acesta la şcoală. Pentru unii dintre ei nu este atît de important să fie elevi „de nota zece", ci să se afle într-un colectiv, să-şi facă prieteni şi să se joace cu ei, să simtă responsabilitatea temei pentru acasă, să fie parte a comunităţii.

Pentru viitor proiectăm crearea unei şcoli care să ofere servicii educaţionale pentru copiii cu deficienţe motorii ce nu pot face faţă exigenţelor altor instituţii de învăţămînt. Menirea acestora este suplinirea neajunsurilor, eliminarea deficienţelor, acumularea bazei de cunoştinţe necesare pentru încadrarea copilului în şcoli obişnuite – primare, secundare, licee, colegii şi universităţi.

Ne bucură faptul că multe dintre ideile noastre au devenit deja realitate, fiind preluate şi aplicate şi de alte instituţii. *Sensibilizarea opiniei publice* constituie un factor primordial în procesul de recuperare a copiilor cu disabilităţi. Pentru ca persoanele cu nevoi speciale să se integreze şi să devină parte componentă a societăţii, eforturile noastre necesită susţinerea autorităţilor publice şi a întregii comunităţi.

Recent am deschis o pagină web – www.speranta.sos.md. care oferă o informaţie mai amplă despre Centrul de Zi *Speranţa*. Aşteptăm ideile, propunerile şi întrebările Dvs. Ne puteţi contacta la numărul de telefon 56.11.00; bd. Traian 12/2, ap.2 sau pe adresa lucia@speranta.sos.md .

Larisa **BULGAC**

Andrea **NAGY**

Integrarea socială a persoanelor cu deficienţe de auz

Investigaţiile făcute în Marea Britanie evidenţiază faptul că persoanele cu deficienţe de auz sînt privite de societate uneori cu dispreţ, numindu-i pe aceşti oameni „dumb people" (din enlg. „tîmpiţi"). Segregarea copiilor cu deficienţe de auz constituie o caracteristică a începutului secolului XX. Înfiinţarea instituţiilor de învăţămînt pe criterii restrictive, în majoritatea cazurilor, a dus la izolarea şi ruperea copilului de mediul lui natural, în special de părinţi, iar la educaţia acestuia (chiar dacă era efectuată după criterii ştiinţifice) nu s-a ţinut cont de drepturile esenţiale ale omului.

Didactica Pro..., Nr.1(11) anul 2002

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

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

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

Diversitatea tipului și gradului de deficiență cît și varietatea metodelor de învățare a limbajului de către copilul cu deficiență de auz a dat naștere la multe orientări. În Marea Britanie, de exemplu, există o gamă de posibilități în alegerea metodei, școlii potrivite pentru copil. O primă orientare este cea orală (de exemplu, metoda Morag Clarke) care urmărește excluderea totală din comunicarea copiilor a limbajului mimico-gestual și folosirea maximă a auzului și limbajului oral. Metoda bilingvă recunoaște limbajul mimico-gestual ca limbă maternă a copilului. În primii ani de viață acest limbaj se perfecționează, după care limba engleză se învață ca o limbă străină. Orientări, ca cele gestuale și comunicarea orală, sînt și ele prezente în societățile civilizate.

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

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

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

De la excludere spre integrare

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

În prezent societatea civilă, în special organizațiile nonguvernamentale, încearcă să acopere golurile create de regimul totalitar în susținerea persoanelor cu disabilități. Atît ONG-urile, sprijinite de asociații finanțatoare, cît și cele de stat, inclusiv autoritățile publice locale, depun eforturi considerabile pentru a înlocui unitățile speciale cu instituții alternative în ajutorarea persoanelor cu handicap. Printre acestea se înscrie și *Centrul Comunitar pentru Copii și Tineri* (CCCT), deschis recent la Chișinău, unde activează o echipă specializată multidisciplinară formată din pedagogi, medici, kinetoterapeuți, asistenți sociali, tehnicieni, instructori.

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

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

curativă şi de jocuri, precum şi diverse şedinţe cu psihologul şi pedagogul special. Întrunirile cu părinţii au drept scop informarea acestora cu privire la educaţia şi creşterea unui copil cu nevoi speciale, activitate desfăşurată prin intermediul unor seminarii cu tematică diversă: *Handicapul mintal; Comunicarea; Comunicarea în situaţii cotidiene; Jocul; Paralizia cerebrală* etc.

Îndrumăm părinţii să se ajute reciproc, să discute despre problemele şi durerile lor, deoarece încurajîndu-se unii pe alţii, îşi vor încuraja şi copiii.

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

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

Îi învăţăm pe părinţi cum ar putea oferi copilului mai multe şanse de succes, cum ar putea crea condiţii în care acesta nu va trebui să se lovească de bariera "nu sînt în stare"; de asemenea, să-şi înţeleagă şi să-şi aprecieze copilul la justa lui valoare, deoarece tratarea lui cu politeţe îi dovedeşte faptul că este tot atît de important ca oricare altă persoană.

Tehnicile şi metodele de lucru utilizate de specialiştii Centrului Comunitar în acţiunile de recuperare a copiilor cu handicap sînt diverse.

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

Medicul neurolog, psihologul, pedagogul efectuează o testare minuţioasă, iar datele obţinute sînt trecute în fişe speciale folosite ulterior în stagiunea de reabilitare. De exemplu: după rezultatele testării am determinat la copil o leziune a creierului ce a indus deficienţa muşchilor feţei, îngreunînd controlul mişcărilor de coordonare a proceselor de articulare şi alimentare, precum şi leziuni ale centrelor responsabile de vorbire. Am ales un sistem de jocuri şi activităţi care ar recupera această deficienţă: mozaic, puzzle, jocuri de masă, jocuri de dezvoltare a atenţiei, memoriei şi gîndirii. Tehnicile pe care le aplicăm sînt selectate în mod individual pentru fiecare copil, iar jocurile propuse au la bază un scop bine stabilit.

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

Copiii angajaţi în acest program înregistrează succese

notabile: încep să aibă încredere în propriile puteri şi simt că sînt necesari societăţii.

Obţinerea unui rezultat înalt privind recuperarea şi reabilitarea copiilor cu disabilităţi necesită o muncă asiduă şi productivă, fapt ce solicită cunoaşterea dezvoltării psihice a copiilor.

Copilul se naşte cu potenţialul de a dobîndi orice abilitate de cunoaştere. Dar, luînd în consideraţie faptul că există copii cu anumite incapacităţi vitale, este important ca aceştia să fie depistaţi şi ajutaţi cît mai devreme posibil, înainte de împlinirea vîrstei de 5 ani.

Vom obţine rezultatul scontat dacă vom lucra „pas cu pas", începînd cu studierea trăsăturilor individuale de personalitate ale fiecărui copil. Prin şedinţe de consiliere şi profilaxie dezvoltăm autoaprecierea, încrederea în sine, voinţa şi autocontrolul. Ulterior, testăm gradul de evoluţie a proceselor psihice (atenţia, memoria, gîndirea) şi efectuăm psiho-corecţia în direcţia necesară.

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

Kinetoterapeutul ("kinezis"– mişcare şi "terapie" – tratament) este specialistul care, prin intermediul gimnasticii curative, contribuie la recuperarea sau restabilirea unor funcţii pierdute, diminuate sau afectate ale copilului cu disabilităţi. Această formă conservativă de tratament se utilizează în scop de: profilaxie (prevenirea afecţiunilor),

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

Primul lucru care se face cînd vine copilul la noi este stabilirea sau precizarea diagnosticului prin examinarea neurologică şi depistarea deficienţelor. Recuperarea funcţiilor pierdute sau diminuate este efectuată printr-un set de exerciţii strict individualizate, luînd în consideraţie capacităţile fizice ale copilului. La fel se reglează şi dozarea efortului. În funcţie de gravitatea diagnosticului, kinetoterapeutul poate să se ocupe concomitent de mai multe persoane. În calitate de voluntari participă părinţii, fraţii, surorile sau alte rude ale beneficiarilor. Astfel, ei învaţă metode noi de lucru pe care le pot aplica la domiciliu, deoarece pentru a realiza scopul propus este foarte important ca activităţile să fie efectuate cu regularitate.

Recuperarea activă presupune, de asemenea, învăţarea tehnicilor şi metodelor de manipulare a unui scaun cu rotile în scop de autoservire. Pentru a învăţa copiii şi tinerii să manevreze scaunul, se folosesc diferite rampe şi alte obstacole artificiale. Fără un grad de dezvoltare fizică utilizarea scaunului este imposibilă. Sînt necesare calităţi de forţă, echilibru. Astfel, exersările fizice sistematice la aparatele de forţă, precum şi cele de învingere a obstacolelor, efectuate gradat de la simplu la compus, de la uşor la greu – toate conduc la formarea unei personalităţi mobile, în stare să se autoservească, ceea ce-i spulberă impresia că o persoana în scaun este neputincioasă şi inutilă. Centrul este unica instituţie ce a reuşit să atragă în cîmpul muncii persoane care folosesc scaune cu rotile.

Metodele şi tehnicile descrise mai sus sînt aplicate de colaboratorii Centrului Comunitar la recuperarea şi integrarea socială a copiilor şi tinerilor cu disabilităţi, cît şi la pregătirea părinţilor pentru a continua efortul depus de specialişti. Lucrul în echipă este acel factor ce determină dezvoltarea copiilor cu disabilităţi spre polul pozitiv. Această nouă abordare şi experienţa lucrului în echipă multidisciplinară ar putea fi preluată de instituţiile de protecţie şi asistenţă socială, ceea ce le-ar permite să înregistreze succese evidente, le-ar facilita organizarea procesului de muncă.

Oamenii sînt diferiţi: unii dintre ei sînt alături de familiile în care creşte şi este educat un copil cu disabilităţi, alţii, din contra, sînt indiferenţi: acesta însă are nevoie de dragostea, susţinerea şi sprijinul tuturor celor din jur. Important este să se înţeleagă că copiii din această categorie dezavantajată sînt tot atît de iubitori, mîndri, optimişti şi capabili de lucruri bune ca şi semenii lor sănătoşi.

Centrul Comunitar este un loc unde copiii cu disabilităţi îşi fac prieteni, comunică şi se joacă cu aceştia, ceea ce le permite să se autoafirme şi să se manifeste ca persoane cu drepturi egale în societate.

Tatiana **BOSTAN,** Olga **PLEŞCA,** Viorica **NICUŢĂ,**
Lilia **OSIPOV,** Sergiu **OLARU,** Nicolae **BEŞLIU**

Reflecţii optimiste într-o iarnă pesimistă

(Perspectivele educaţiei prin prisma unui prestigios forum internaţional)

Sosind în Danemarca, remarci anumite realităţi care, involuntar, te fac să-ţi încordezi gîndirea şi să generezi anumite judecăţi de valoare asupra celor ce te înconjoară. În primul rînd observi o ordine extrem de raţională şi estetică în toate – clădiri, străzi, monumente, bazine, unităţi de transport, flori etc. În acest impresionant ansamblu material, sesizezi şi un comportament atrăgător prin inteligenţa, corectitudinea, calmitatea, politeţea, bunăvoinţa şi naturaleţea oamenilor, care formează o *simbioză* sinergică, armonioasă cu mediul. Sintetizînd aceste constatări, conştientizezi mai bine faptul că anume aici a fost posibilă geneza incomparabilelor perle ale doctrinei educative anderseniene cu efect benefic pentru atîtea generaţii. Poate că şi din aceste considerente Comitetul Organizatoric al Congresului Internaţional pentru Eficientizarea Instituţiilor Educaţionale – ***International Congress for School Effectiveness and Improvement*** (ICSEI), a decis ca cea de a XIV-a conferinţă anuală a acestui prestigios forum (3 – 7 ianuarie 2002) să se desfăşoare anume la Copenhaga.

ICSEI este una dintre cele mai importante şi influente organizaţii educaţionale pe plan mondial, în cadrul căreia actualmente activează cercetători ştiinţifici, elaboratori de politici educaţionale, practicieni din domeniul învăţămîntului din peste 70 de ţări. ICSEI şi-a propus drept scop suprem crearea celor mai favorabile condiţii pentru realizarea unui *dialog constructiv* între diverse componente educaţionale şi sociale pentru a contribui la *eficientizarea continuă a practicilor educaţionale.*

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

Esenţa idealurilor de democratizare a educaţiei a fost prezentată de către John MacBeath, Directorul Centrului de Leadership Educaţional de la Universitatea din Cambridge: *„Există o conexiune istorică firească între conceptul de democratizare şi eficientizare a educaţiei. În prezent, această corelaţie solicită o abordare multidimensională calitativ nouă, fundamentată pe sinteza a trei componente forte :*

1. *Educaţia despre democraţie (la nivel de **politici** şi **conţinuturi educaţionale**).*
2. *Educaţia în democraţie (la nivel de **condiţii de organizare şi de desfăşurare** a activităţilor educaţionale).*

3. *Educaţia în mod democratic (la nivel de **modalităţi de realizare** a activităţilor educaţionale)”.*

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

Cu un deosebit interes era aşteptată prezentarea lui Michael Fullan – unul dintre patriarhii teoriilor moderne despre promovarea schimbărilor în educaţie. Din cauza absenţei Domniei sale, raportul a fost expus de colaboratoarea acestuia Karen Edge, care a relatat publicului informaţii despre una din recentele cercetări comune ale lui Fullan, Edge, Roleheiser vizînd *factorii care facilitează implementarea schimbărilor* în sistemele educaţionale. În opinia autorilor, un rol prioritar în acest proces dinamic şi deseori dramatic le revine programelor de reciclare didactică şi managerială. Am ramas plăcut surprinşi de faptul că multe din sugestiile propuse de doctrinarii de forţă în domeniu şi-au găsit deja o realizare practică în proiectele Centrului Educaţional PRO DIDACTICA – argument ce confirmă încă o dată că CEPD este o instituţie de avangardă în promovarea competentă a schimbărilor educaţionale.

Robert White, cercetător ştiinţific la Universitatea din Toronto a prezentat un convingător raport în care accentuează importanţa schimbărilor de ordin democratic în sistemele educaţionale în *contextul globalizării activităţii economice.*

David Hopkins, unul dintre cei mai renumiţi, productivi şi energici cercetători ai schimbărilor educaţionale din Europa, continuator al teoriilor iniţiate de Huberman şi modernizate de Fullan, a expus cîteva raporturi referitoare la *principiile de promovare a schimbărilor democratice* în structurile educaţionale. În acelaşi context au fost susţinute şi prezentările colegilor lui Hopkins de la proiectul internaţional ***Improving the Quality of Education for All*** - IQEA - (Îmbunătăţirea Calităţii Educaţiei pentru Toţi). Mel Ainscow şi Andy Howes au menţionat multiplele posibilităţi de *combinare a eforturilor comunităţilor şi instituţiilor educaţionale* în soluţionarea problemelor legate de democratizarea practicilor educaţionale. Mel West şi-a axat prezentarea pe exemplificarea recentelor exigenţe de ordin democratic faţă de *pregătirea iniţială şi continuă a liderilor* pentru instituţiile educaţionale. Paul Clarke a înaintat ideea delimitării unor *zone de modernizare*, în cadrul cărora se promovează mai eficient anumite genuri de schimbări.

În majoritatea rapoartelor s-a insistat asupra principiilor de *autoorganizare şi de autoevaluare a structurilor educaţionale*. Respectiva orientare va solicita şi o nouă abordare a conceptului de leadership educaţional. În acest context s-a înscris şi prezentarea subsemnaţilor, axată, la recomandările lui Paul Clarke, pe probleme de promovare a conceptelor de autoorganizare şi autoevaluare în instituţiile implicate în proiectul ***Autoevaluarea şcolii*** (şcoala medie din Borogani, judeţul Lăpuşna; şcoala medie din Brînzeni, judeţul Edineţ; gimnaziul din Zberoaia, judeţul Ungheni).

Valoarea conferinţelor ICSEI este amplificată şi de un alt factor: în cadrul acestora se acordă o deosebită importanţă *dialogului neformal între participanţi*. În urma unei asemenea discuţii, Louise Stoll, Preşedintele ICSEI, a fost impresionată de faptul că atît concepţia cît şi metodologia cercetării ştiinţifice a implementării proiectului nostru ***Autoevaluarea şcolii*** sînt în unison cu idealurile şi obiectivele ICSEI. Într-o altă discuţie, K. Edge şi-a manifestat interesul pentru metodologia cercetării, aplicată în cadrul proiectului menţionat anterior. Împreună, am realizat un succint studiu comparativ al efectelor constatate de noi şi al rezultatelor cercetărilor efectuate de colaboratorii lui Fullan în Toronto. La această prestigioasă întrunire am avut ocazia să realizăm un fertil schimb de informaţii cu personalităţi notorii din mediul educaţional occidental. Am constatat interesul sporit al conlocutorilor faţă de situaţia la zi din domeniul educaţional din Republica Moldova, faţă de perspectivele democratizării societăţii noastre, în general, şi a educaţiei, în particular. Deosebit de productive au

fost discuţiile particulare cu D. Hopkins, P. Clarke, M. West, M. Ainscow şi A. Howes în problemele ce ţin de perspectivele reformării practicilor educaţionale.

În concluzie remarcăm că, în linii mari, comunitatea educaţională contemporană ţine extrem de mult la procesul de *democratizare* – un mod de a fi care tinde să devină un *ideal*. Unul dintre obiectivele conferinţei l-a constituit *transmiterea mesajului* respectiv lumii întregi. În acest context, apare firească meditaţia asupra situaţiei din spaţiul nostru educaţional. Sîntem oare în stare să apreciem la justa valoare atît beneficiile, propuse de democratizare, cît şi responsabilităţile pe care trebuie să ni le asumăm la integrarea într-un asemenea mediu? Avem oare competenţele necesare, suficientă verticalitate şi ambiţie pentru a realiza acest ***deziderat prospectiv – Democratizarea Educaţiei?***

Oleg **BURSUC,**
Vitalie **POPA,**

Comunicat de presă

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA anunţă bilanţul **Ediţiei I** a Concursului Jurnaliştilor ***Reflectarea problemelor educaţionale în mass-media***, lansat la 1 noiembrie 2001.

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

Juriul a acordat următoarele premii:

Premiul de gradul II, în valoare de 75 dolari SUA:
Zaharia Viorica – Postul de radio Europa Liberă
Garştea Ludmila – Corespondent netitular Flux
Pahomov Elena – Postul de televiziune ORT Moldova
Porubin Natalia – Ziarul Moldova Suverană

Premiul de gradul III, în valoare de 50 dolari SUA:
Crudu Dumitru – Postul de radio Europa Liberă , ziarul Contrafort
Roşca Tatiana – Ziarul Tineretul Moldovei
Gheorghiţă Nadina – Ziarul Capitala
Mardari Ion – Ziarul Vocea poporului
Iachim Ion – Ziarul Făclia .

Menţiuni speciale, în valoare de 25 dolari SUA:
Catană Igor – Agenţia de presă Deca-Press
Romanciuc Marina – Ziarul Făclia
Mahu Rodica – Ziarul Gazeta românească
Coţaga Liliana – Agenţia de ştiri Info-Prim
Bileţchi Rodica – Agenţia de presă Basa-Press
Neculce Nina – Ziarul Observatorul de Nord , Soroca

Cîştigătorii concursului au mai beneficiat de donaţii de carte: ***Dicţionarul Enciclopedic Ilustrat*** (premiile II şi III) şi ***Cuvintele limbii române între corect şi incorect,*** de Mioara Avram (menţiuni speciale).

Conform rigorilor concursului, premiul I nu a fost acordat.

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA intenţionează să organizeze acest concurs anual.

Lilia **Stîrcea,**
coordonator Relaţii cu publicul

Educaţie pentru toţi

Conferinţa naţională ***Educaţie pentru toţi*** s-a desfăşurat în perioada 3-5 decembrie, 2001, în oraşul Chişinău, fiind organizată de Ministerul Învăţământului; Comisia Naţională a Republicii Moldova pentru UNESCO; UNESCO Paris; Programul Naţiunilor Unite pentru Dezvoltare, Moldova; Reprezentanţa Băncii Mondiale în Moldova; UNICEF Moldova; Universitatea Naţională; Fundaţia Soros; Univers Moldova; Accent Electronic. Activitatea în cauză a avut ca subtitlu ***Adunarea de Constituire a Forumului Naţional Educaţie pentru toţi în Republica Moldova.***

Conferinţa a fost o urmare a Forului Mondial pentru

Educaţie, care şi-a desfăşurat lucrările la 26-28 aprilie 2001, la Dakar, Senegal, şi a angajat comunitatea internaţională să asigure şi să menţină accesul universal la o educaţie de bază calitativă către anul 2015.

Cadrul de la Dakar a semnalat oportunitatea soluţionării următoarelor probleme educaţionale stringente:

- Satisfacerea necesităţilor în domeniul învăţământului de bază
- Acordarea unui caracter general accesului la studii şi acţiunilor pentru asigurarea egalităţii
- Acordarea unei atenţii deosebite educaţiei
- Majorarea resurselor şi lărgirea sferei învăţământului de bază
- Îmbunătăţirea condiţiilor pentru învăţământ
- Consolidarea relaţiilor de parteneriat
- Crearea unor condiţii politice favorabile pentru evoluţia educaţiei
- Mobilizarea resurselor financiare
- Întărirea solidarităţii internaţionale.

Unul dintre obiectivele principale ale Conferinţei a fost axat pe discutarea modalităţilor de pregătire a Planului Naţional de Acţiune ***Educaţie pentru toţi.***

Audienţa a fost salutată de reprezentanţi ai organismelor internaţionale şi locale: S.Tejno, coordonator rezident ONU, reprezentant PNUD, Moldova; W.Reuther, reprezentant UNESCO, Federaţia Rusă, director al Oficiului din Moscova; G. Barberis, reprezentant UNICEF, Moldova; C.Elbirt, reprezentant Banca Mondială, Moldova; C. Rusnac, secretar general, Comisia Naţională a Republicii Moldova pentru UNESCO; P.Gaugaş, coordonator de proiect, Universitatea de Stat din Moldova.

Raportul de bază al Ministerului Învăţământului *Sistemul educaţional din Moldova: starea actuală şi orientările prioritare din perspectiva educaţiei pentru toţi* a fost prezentat de dl ministru Ilie Vancea. Alte comunicări, care au lansat temele principale pentru dezbateri, au fost susţinute de: dl A.Sannikov, UNESCO Paris; N. Bucun, ex-viceministrul învăţământului, care a semnalat problemele actuale ale educaţiei incluzive; M. Vrînceanu, consultant UNICEF, care s-a referit la educaţia timpurie: îngrijire şi

dezvoltare. Derularea reformelor educaţionale în şcolile generale/licee, parametrii educaţiei de calitate a fost prezentată de L. Nicolaescu, director executiv, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, şi L. Stepan, director de proiect, Banca Mondială.

Atelierele de lucru au dezbătut următoarele subiecte: educaţia timpurie; accesul la educaţia de bază; calitatea educaţiei de bază; educaţia incluzivă; problemele tinerilor ce părăsesc instituţiile de învăţământ fără nici o calificare profesională. Reprezentanţii instituţiilor publice, organizaţiilor nonguvernamentale şi experţii în domeniu au înaintat recomandări şi propuneri ce au constituit baza unui Plan Naţional de Acţiune ***Educaţie pentru toţi***.

Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**

Conferinţa Asociaţiei Profesorilor de Limba Franceză

La iniţiativa Comitetului de Administrare a Asociaţiei Profesorilor de Limba Franceză, cu sprijinul financiar al Agenţiei Interguvernamentale a Francofoniei şi susţinerea Ministerului Învăţământului (coordonator E.Brânză, responsabilă de Limbi Străine), în ziua de 28 noiembrie 2001 a fost organizată o conferinţă ce a luat în dezbatere starea predării limbii franceze în republică.

La această întrunire au participat şefii catedrelor de filologie franceză, profesori de la Universitatea de Stat din Moldova (USM) şi Universitatea Liberă Internaţională din Moldova (ULIM); dna conf. E.Axenti, decan al Facultăţii de Limbi şi Literaturi Străine a USM, dna Nadejda Gavriliuc, vicepreşedinte al Comisiei Parlamentare a Învăţământului, Ştiinţei, Tineretului şi Informaţiei; dl Georges Diener, Consilier al Ambasadei Franceze, dl B.Vanthomme, Director al Agenţiei Universitare a Francofoniei (AUF), dna V.Gărbălău, şefă a Catedrei de Limbi Străine, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei etc.

În cadrul conferinţei au fost propuse următoarele comunicări:

- *Şcoala preuniversitară: rolul ei în menţinerea şi difuzarea limbii franceze în contextul Republicii Moldova*, prof. univ. A. Bondarenco.
- *Starea actuală a predării limbii franceze în instituţiile preuniversitare*, E. Brânză.
- *Asigurarea instituţiilor preuniversitare cu suporturi didactice, în particular cu manuale,* prof. Z.Ceban.
- *Interacţiunea dintre şcoala preuniversitară şi Facultatea de Limbi şi Literaturi Străine a Universităţii de Stat din Moldova*, conf. E.Axenti.
- *Formarea continuă a profesorilor de limba franceză*, V.Gărbălău.
- *Alianţa Franceză şi rolul activităţilor ei în ameliorarea predării limbii franceze în instituţiile preuniversitare*, G.Diener.
- *Funcţiile şi activităţile AUF în vederea menţinerii predării limbii franceze la nivel preuniversitar*, B.Vanthomme.
- Relatări despre predarea limbii franceze în judeţele ţării, prezentate de inspectori ai DJÎTS.

Comunicările au atras atenţia asupra unor probleme ce ţin de deficitul de profesori şi condiţiile de lucru ale acestora, de reducerea numărului de şcoli în care se predă limba franceză, considerînd o astfel de situaţie intolerabilă.

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

- a conjuga eforturile Ministerului Învăţământului, Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, Asociaţiei Profesorilor de Limba Franceză, organismelor francofone, departamentelor universitare în vederea ameliorării calităţii predării limbii franceze în învăţământul preuniversitar, menţinerii şi promovării

acestei limbi în calitate de limbă străină prioritară în contextul nostru, limbă de comunicare profesională şi internaţională;
- a echipa şcolile, în special cele rurale, cu suporturi didactice şi tehnică;
- a găsi modalităţi de asigurare gratuită a profesorilor cu manuale de limba franceză;
- a cere editurilor să reducă preţul manualelor pentru a crea oportunităţi reale de achiziţionare a lor;
- a identifica posibilităţile menţinerii cadrelor didactice tinere integrate în activitatea pedagogică prin alocarea de mijloace financiare suplimentare;
- a determina căile de completare a rîndurilor profesorilor de limba franceză din învăţământul preuniversitar;
- a asigura calitatea formării continue a cadrelor didactice, elaborînd un program de stat pentru profesorii preuniversitari şi universitari;
- a reexamina, în cadrul unei comisii de experţi, condiţiile de atribuire a gradului didactic, propunîndu-se de a egala stagiile din Franţa, România, Germania, SUA (cu o durată de o lună şi mai mult) cu cele efectuate la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei;
- a revizui programele de formare continuă a profesorilor de limba franceză în vederea concordării acestora cu cerinţele curriculumului, standardele europene de formare didactică şi lingvistică a profesorului;
- a solicita organismelor francofone crearea unor posibilităţi de studiere a experienţei de predare a limbii franceze nu numai în Franţa, ci şi în întregul spaţiu francofon;
- a face demers către Parlamentul ţării în problema remunerării la justa valoare a profesorilor.

Ana **BONDARENCO**

Laurenţiu ŞOITU

Pedagogia comunicării. Argumente ale unei întemeieri

Motivaţia temei

Pornim de la diferenţa dintre nivelul de cunoştinţe, acumulări şi exerciţiul limbajului, comunicării. Exerciţiul comunicării are implicaţii pentru limbajul ştiinţific, exact, dar şi pentru limbajul obişnuit.

Absenţa acestui exerciţiu – bazat pe reguli de sintaxă, morfologie, stilistică – este, de obicei, pusă pe seama etapelor şcolare anterioare, resimţindu-se şi la absolvenţii universităţilor. Remarca este făcută de numeroşi autori din diferite ţări. E. Souriau consideră că pentru populaţia franceză *„scrisul este un enorm act de vandalism, care afectează estetica limbii”*, datorită absenţei semnelor de punctuaţie, cele care dau viaţă frazei şi sens cuvintelor. Alţi autori (Raymond Ball) observă incapacitatea unor absolvenţi – de orice nivel – să exprime un gînd, să organizeze şi să construiască un discurs. Adesea, aceste demersuri rămîn la un nivel obscur şi neconvingător.

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

- dificultatea unor studenţi în a elabora ori susţine – cu nuanţe şi sensuri personale – o temă, deşi sînt recunoscuţi a fi performanţi;
- incapacitatea vorbitorilor de a evita cacofoniile, rostind „virgula” în mijlocul frazei;
- absenţa deprinderii de a evita pleonasmele sau exprimările tautologice. Cazul cel mai des întîlnit este expresia „a aduce aportul”;
- accentele greşit puse pe silabele din cuvînt – carácter în loc de caractér – sau pe cuvinte în frază.

Ipoteza de lucru

Este posibilă intervenţia şcolii – îndeosebi la nivel preuniversitar – pentru evitarea şi ameliorarea acestor stări.

Calea: *conştientizarea de către profesori, elevi, familie şi societate a nevoilor şi posibilităţilor de comunicare eficientă.*

Modalităţi de realizare: *gîndirea, imaginarea, provocarea* şi *trăirea situaţiilor de comunicare socială*. Este mai mult decît ceea ce preconizau curentele pedagogice de a duce şcoala înspre viaţă, realitate, ci a aduce viaţa, cu problematica ei, în şcoală. În acest sens gîndim şi la aflarea principalilor vinovaţi de starea comunicării.

Identificarea principalilor responsabili de exerciţiul comunicării

A. *Societatea*:

- prin absenţa preocupării pentru o civilizaţie a comunicării. Aceasta se manifestă prin dezinteresul faţă de înţelesul cuvîntului şi al vorbirii, al gestului şi comportamentului, al scrierii şi exprimării. Asistăm la:
- „civilizaţia” monologului, a publicităţii, a propagandei, a sloganului, a *discursurilor incoerente*. Cuvîntul nu mai transmite idei, trăiri, convingeri, ci este pus să explice şi să justifice sentimente.

Locutorul este unul anonim, universal.

Interlocutorul este doar unul posibil.

Totul se reduce la ce “s-a spus”.

- *vulgarizarea* limbajului printr-o falsă democratizare socială. Totul are loc ca fiind fără de nuanţe, sub semnul imediatului, „vitezei”, rapidităţii. Lipseşte perspectiva duratelor lungi. De aceea greşelile de exprimare sînt considerate şi ele fără de importanţă.
- impunerea şi promovarea *anonimatului*. Omul este un nimeni. Prim-planul televiziunii şi fabricarea starurilor sînt paleative.
- manifestarea surplusului, abundenţei, *inflaţiei verbale* – cu maximă redundanţă. Toţi vorbesc dar nimeni nu spune nimic.

Anul 2002 – Anul Caragiale

Ion Luca CARAGIALE

1852-1912

BACALAUREAT

Cînd ies de dimineaţă din casă, o trăsură din trap mare intră pe strada mea; în trăsură, madam Caliopi Georgescu, o bună prietină. O salut respectos. Cum mă vede, opreşte trăsura, înfigînd cu putere vîrful umbreluţei în spinarea birjarului.

– Sărut mîna, madam Georgescu, zic eu, apropiindu-mă.

– La dumneata veneam! răspunde cucoana emoţionată.

– La mine?

– Da... Te rog să nu mă laşi!

– ?!

– Să nu mă laşi! Trebuie să-mi faci un mare serviciu amical... La nevoie se arată amiciţia; să vedem cît ne eşti de prietin!

– Cu cea mai mare plăcere, madam Georgescu, dacă pot...

– Poţi!... să nu zici că nu poţi!... ştiu că poţi!... trebuie să poţi!

– În sfîrşit, ce e? de ce e vorba?

– Dumneata cunoşti pe... Ştiu că-l cunoşti!

– Pe cine?

– Ţi-este prietin... ştiu că ţi-e prietin! să nu zici că nu ţi-e prietin!...

– Cine?

– Popescu, profesorul de filosofie.

– Suntem cunoscuţi, ce e drept; dar iar aşa buni prietini, nu pot să zic.

– Las' că ştiu eu...

– Ei?

– Ei! trebuie numaidecît să te sui în birje cu mine, să mergem la el, să-i vorbeşti pentru Ovidiu.

Cititorul trebuie să ştie că madam Caliopi Georgescu are trei copii Virgiliu, Horaţiu şi Ovidiu Georgescu. Virgiliu este în anul al treilea la Facultatea de drept, Horaţiu în al doilea, şi Ovidiu vrea să intre în anul întîi, la aceeaşi facultate. Ovidiu trece acuma examenul sumar de şapte clase liceale, şi, cu toată bravura lui, pe cît spune cocoana Caliopi, după ce a biruit toate obiectele, s-a-nţepenit la Morală.

– Închipuieşte-ţi, zice mama emoţionată. Să-l persecute pe băiat! să-i zdrobească băiatului cariera!... Cum este el simţitor, e în stare să se prăpădească... Ştii ce mi-a zis? „Mămiţo, dacă pierz un an, mă omor!..." E în stare, cum e el ambiţios... Închipuieşte-ţi, să-i dea nota 3, şi lui îi trebuie 6... Şi la ce? tocmai la Morală... Acu, dumneata îl cunoşti pe Ovidiu de cînd era mic... Ştii ce creştere i-am dat!...

– Ei! bravo!

– Auzi, tocmai la Morală... Suie-te, te rog.

Şi, zicînd acestea, cucoana îmi face loc lîngă dumneaei în trăsură.

– N-ar fi fost mai bine, madam Georgescu, zic eu, să fi mers d.Georgescu în persoană la profesor?... Ştiţi..., d. Georgescu, om cu greutate... ca tată, altfel... Eu... de... străm...

– Aş! ţi-ai găsit! Georgescu! nu-l ştii pe Georgescu ce indiferent e cu copiii? Dacă ar fi fost după Georgescu, nici Virgiliu, nici Horaţiu n-ar fi fost în facultate... Despre partea lui Georgescu, rămîneau băieţii fără bacaloriat!... Suie-te, te rog!

– Dar nu e nevoie de trăsură, madam Georgescu, mă duc pe jos.

– Vai de mine! dacă avem trăsură... Suie-te, [te] rog...

A trebuit să mă sui, şi am plecat.

– Unde mergem? întreb eu pe cucoana Caliopi.

– La profesorul...

– Nu ştiu unde şade...

– Ştiu eu... ce-ţi pasă! La dreapta, birjar!

Şi cucoana loveşte tare cu umbreluţa peste braţul drept al birjarului.

– Mînă mai iute!

Loveşte la stînga, loveşte la dreapta, apoi iar la dreapta, apoi la stînga; în fine, înfige iar vîrful în spinarea birjarului, care opreşte.

– Uite, zice madam Georgescu, căsuţele alea galbene de lîngă băcănie; intri în curte, casele din fund, la dreapta... Acolo şade... Eu te aştept aici.

Mă dau jos din birjă şi pornesc, ridicînd rugi călduroase la cer, să dea Dumnezeu să nu fie acasă d. profesor de filosofie. Intru, ajung la locuinţa lui, bat. Cerul n-a voit s-asculte rugile mele: d. profesor este acasă... Cum să încep? Să-l iau pe departe... zic:

– Frate Popescule, ciudate sunt şi programele şi regulamentele şcoalelor noastre: prea se dă o importanţă egală tuturor obiectelor de studiu, şi asta este dăunător mersului, adică, vreau să zic, progresului; căci, în definitiv, ce vrea să facă şcoala din tinerele generaţiuni, cari vin şi caută, mă-nţelegi, o cultură sistematică, pentru a deveni cetăţeni utili, fiecare în ramura sa de activitate socială?...

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

– Bunioară, am văzut absurdităţi în şcoalele noastre; am văzut copii cu excelente aptitudini la studii, condamnaţi a sta un an repetenţi, fiindcă n-au avut notă suficientă la muzică sau la gimnastică... Înţelegi bine că un an de întîrziere, pentru inaptitudine la muzică sau la gimnastică!... Dar asta, trebuie să convii şi dumneata, e tot aşa de absurd ca şi cînd ai împiedica pe un tînăr dispus să înveţe Dreptul, să piardă un an, fiindcă nu e tare la Morală... Ce are a face Morala cu cariera de avocat, pe care vrea tînărul să o îmbrăţişeze?... Ba nu, spune d-ta!

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

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

– Ba!

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

– !

– Să nu zici că nu poţi!... ştiu că poţi! trebuie să poţi!

– Atunci trebuie să le dau la toţi...

– Să le dai la toţi!

– Bine, dar...

– Să nu zici că nu poţi!... Ştiu că poţi, trebuie să poţi!... să le dai la toţi! Sunt toţi copii de familie bună!

Profesorul e şi el om de familie bună zice:

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

– Îmi promiţi?

– Pe onoarea mea de profesor!

Am plecat încîntat. Madam Georgescu mă aştepta foarte nerăbdătoare:

– Ei?

– Ei, le dă la toţi.

– Cum, la toţi?

– Firește... fiindcă toţi sunt de familie bună.

– Cum, de familie bună?

– Ca Ovidiu.

– Nu-nţeleg.

– Le dă, zic eu, notă bună la toţi băieţii.

– Şi lui Ovidiu?

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

După-amiază, primesc de la madam Georgescu o scrisorică, prin care mă anunţă că Ovidiu a obţinut nota dorită şi mă roagă să iau prînzul deseară la dumnealor. Se-nţelege că n-am lipsit a profita de graţioasa invitaţiune.

A fost o masă splendidă. S-a băut şampanie în sănătatea lui Ovidiu Georgescu, urîndu-i-se o strălucită carieră. Cocoana Caliopi, în culmea fericirei, a sărutat cu toată căldura pe iubitul ei prisleac, cu examenul căruia s-a încheiat deocamdată palpitaţiile ei de mamă.

– Uf! mi-a zis norocita matroană română, oferindu-mi un pahar de şampanie; am scăpat! Am dat şi bacaloriatul ăsta!

(1900)

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

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

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

Cîteva capitole sînt destinate, în special, problematicii însușirii următoarelor domenii: vorbire, citire, scriere, matematică, fiind recomandate sugestii orientative și *„principii de predare-învățare terapeutică"* la ore.

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

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

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

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

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

În sfera preocupărilor teoretice au fost cuprinse și cele două modalități de școlarizare a copilului deficient fizic: integrarea în școlile obișnuite și îndrumarea spre școlile speciale, fiecare aspect fiind analizat și prezentat în detaliu, susținut de argumente, comparativ cu unele modele oferite de țările occidentale.

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

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

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

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

Din carte se desprind cîteva observații cu valoare operațională:

- redefinirea conceptelor esențiale ale educației speciale;
- necesitatea unei reforme structurale;
- pregătirea cadrelor didactice pentru învățămîntul primar;
- managementul integrării;
- analiza factorilor responsabili de procesul educațional.

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

Rubrică realizată de Maria BALAN

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

B. *Școala*

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

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

De aici se va naște și diferența dintre ceea ce se înțelege prin elevi „buni" și elevi cu abilitate socială, pregătiți pentru viața socială. Sub acest unghi se vor cuprinde, cu meritele lor, noile pedagogii, școlile „paralele" – Școala modernă a lui Freinet, pedagogia nondirectivă a lui C. Rogers, pedagogia instituțională a lui G. Oury ș.a.. Vom înțelege școala, așadar, ca o instituție unde se comunică prin toate mijloacele, se învață și se realizează comunicarea pentru toate nivelurile și pentru orice context social ori tematic. Scopul comunicării în școală nu se rezumă la reușita școlară, ci urmărește *reușita umană*, în toate condițiile și în toate momentele vieții.

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

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

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

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

Elemente ale unei pedagogii a comunicării

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

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

inevitabil şi unul de dominare, de subordonare, de dirijare şi ascultare. Acest unghi larg de includere a responsabilităţii morale este şi mai mult dimensionat de atotcuprinzătoarea acţiune de comunicare.

3. *Relaţiile interpersonale*, înţelese ca rezultat şi premisă a comunicării afective şi eficiente. Pe această cale, relaţiile umane devin fundament al dezvoltării optime a persoanei. De aceea, succesul elevilor la „comunicare" abia se regăseşte în programa şcolară care este fragmentată pe discipline şi etape, dar se poate evidenţia în strategiile educaţionale ce poartă amprenta inconfundabilă a stilului profesorului, a tactului său pedagogic.

4. *Laboratoarele de comunicare*, în care se susţin şi se dezvoltă nevoia şi dorinţa de exprimare şi autoexprimare a persoanei. Aici se pot simula situaţii diferite de comunicare provocate de momente din viaţa personală şi/sau a altcuiva – a grupului – ori motivată de fenomene ştiinţifice, sociale, fie tematic, fie evenimenţial. Rezultatele se măsoară prin dobîndirea şi dezvoltarea capacităţii de a scrie, a arăta şi a vorbi – despre şcoală, cetate, natură, lume-lumi, viaţă-moarte, neam-neamuri, om-oameni, bărbaţi-femei, tineri-tinere, iubire-ură, sănătate-boală, bucurie-tristeţe, trup-spirit etc.

Prin aceste laboratoare se amplifică, intensifică şi consolidează sfera preocupărilor şcolare, aria exerciţiilor, tehnicilor şi mijloacelor dialogului, gîndit ca dialog cu celălalt dar şi cu sine, ca formă de intervenţie dar şi de ascultare, ca obiectivare reciprocă a celor doi parteneri. Laboratorul stimulează dar şi dezvoltă perspicacitatea, ingeniozitatea, inventivitatea, generozitatea, toleranţa, cooperarea, omenia etc.

Componentele unei pedagogii a comunicării

1. *Ştiinţa şi arta vorbirii* – gîndite ca o dublă promovare a potenţialului elevului, deoarece în măsura în care ştiinţa vorbirii stimulează succesul şcolar, în aceeaşi măsură promovează întreaga afirmare a lui în tot cursul vieţii. Favorizăm concomitent nevoia de a vorbi, puterea de a vorbi şi voinţa de a o face – toate fiind încoronate de bucuria reuşitei.

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

2. *Forţa tăcerii* – generată, nu impusă, coercitivă, disciplinatorie sau născută din refuz, ignoranţă, din neînţelegerea sensurilor. Forţa este asigurată pentru tăcerea consimţită, dorită, acceptată, autoimpusă, ca o condiţie a creaţiei şi afirmării proprii sau a celuilalt. Tăcerea creşte valoarea discursului. Precede, fundamentează, susţine, întreţine poezia vorbirii, a vocii, a cuvintelor – ca sonoritate şi semnificaţie. Este vorbire continuată, dirijată şi valorificată. Aduce densitate şi forţă cuvîntului şi ideii emise. Favorizează implicarea personală prin integrarea în universul afectiv şi ideatic al comunicării. Nu este o tăcere pentru altul, ci una interioară, a ta. Subliniază şi întăreşte sensuri, nuanţează mişcarea ideilor şi trăirilor. Le centrează şi recentrează. Cere teatralizare dar refuză artificializarea.

3. *Profunzimea şi provocarea întrebării*

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

Şcoala, prin slujitorii ei, va mai spune că vin momente cînd răspunsul nu trebuie arătat oricui şi oricînd. Acum este important de ştiut ce faci cînd nimic nu poţi face sau, altfel zis, ce spui cînd nu poţi spune nimic. Poţi cu adevărat să te prezinţi ca şi cum nu ştii, nu simţi, nu gîndeşti la nimic? Dacă da, atunci ori nu eşti crezut, ori vei fi nedrept judecat. Dacă nu, se impun a fi găsite alte căi. Întrebările bine formulate şi în context bine construit sînt o cale de a trimite la răspunsuri nerostite şi/sau de nerostit.

Există însă o moralitate a întrebării ca şi a răspunsului. Dacă prima parte a afirmaţiei este mai uşor acceptată, în cazul răspunsului atragem atenţia asupra necesităţii de a şti – la timp – cum şi cînd se spune „da"; cum şi cînd se amînă un răspuns; cum şi cînd se spune „nu". Oricare dintre cele trei situaţii cer conştientizarea, de către cel întrebat, a efectelor.

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

4. *Polisemantismul neverbalului*

Însăşi prezenţa educatorului între elevi este una semnificativă. *„Medium-ul (mijlocul) este mesaj"* – afirmaţie ce s-a bucurat de mare vogă şi laudă – este o veche descoperire a pedagogiei din vremurile ei embrionare. Ceea ce Marshal Mc Luhan a spus în ***Galaxia Gutenberg***, primii educatori ştiau: oamenii de la oameni învaţă. Aceştia sînt şi arată mai mult decît rostesc, indică sau vor.

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

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Programul Perfecționarea Cadrelor Didactice

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

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

Informații:

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

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

Relații la telefoanele: 54-19-94, 54-25-56
Persoană de contact: Violeta DUMITRAȘCU,
Coordonator Program *Perfecționarea Cadrelor Didactice*

Programul Perfecționarea Cadrelor Didactice

anunță organizarea *Serviciului de consultanță psihopedagogică individuală pentru profesori*

În cadrul acestui serviciu puteți solicita:

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

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

Zilele de consultanță:

marți de la **14.00** pînă la **18.00;**
joi de la **10.00** pînă la **18.00.**

Prestarea serviciilor se efectuează contra plată.

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

Persoană de contact: Violeta DUMITRAȘCU,
Coordonator Program *Perfecționarea Cadrelor Didactice*

ProDidactica
str. Armenească 13, MD 2012, Chișinău, Republica Moldova
Tel. (3732) 541-994, 542-556, Fax: (3732) 544-199

Pregătirea pedagogilor în domeniul educației speciale

Hermeneutica literară

Scrisoare deschisă...

Conştientizarea propriei activităţi

Pregătirea pedagogilor în domeniul educației speciale

Valentina **STRATAN**

Trecerea la societatea contemporană a fost caracterizată de o schimbare în atitudinea comunității față de persoanele cu probleme specifice. În cadrul grupurilor şi categoriilor de persoane cu nevoi speciale, cei marcați de handicapuri fizice şi psihice reprezintă o entitate aparte care necesită servicii complexe sociopsihopedagogice. Din aceste considerente, asistența persoanelor cu cerințe speciale constituie o activitate practică complexă care include: prevenția, depistarea, diagnosticarea, terapia, recuperarea, educarea, orientarea şcolară şi profesională, integrarea socială şi monitorizarea evoluției ulterioare a persoanei aflate în dificultate. Pentru realizarea scopurilor cu un asemenea grad de responsabilitate este necesară formarea psihologică, pedagogică, medicală, juridică şi socială a profesorilor angajați în educarea copiilor cu nevoi speciale.

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

În ultimul deceniu au devenit vizibile eforturile de angajare a învățămîntului din Republica Moldova într-un proces de restructurări profunde, menit a schimba grila de valori a educației în acord cu democratizarea întregii societăți, unde asigurarea respectării dreptului la educație pentru toți copiii (art. 28 din Convenția Drepturilor Copilului) şi egalizarea şanselor de succes ale acestora au reprezentat şi continuă să reprezinte obiectivele esențiale. Una dintre aceste provocări este şi necesitatea schimbării viziunii asupra copiilor cu cerințe educative speciale şi încercarea de a le oferi o viață normală prin transformarea reprezentărilor sociale şi renunțarea la etichetări şi stigmatizări. În acest context, studiul particularităților de dezvoltare a copiilor cu CES în scopul determinării noilor strategii educaționale – mai bine adaptate trebuințelor şi deci mai eficiente – a devenit una dintre prioritățile pregătirii specialiştilor în domeniul psihopedagogiei speciale. În perspectiva organizării sistemului național de învățămînt pe baza principiului *educație pentru toți,* în cadrul facultății a fost elaborat curriculumul în domeniul instruirii -asistării copiilor cu CES.

Igor **RACU**

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

se raportează la sprijinul necesar acordat copilului pentru a putea depăşi dificultăţile cu care se confruntă şi care constituie obstacole în procesul adaptării sociale.

Specialistul în psihopedagogie specială trebuie să facă distincţia dintre noţiunea de *deficienţă/handicap* şi cea de *cerinţe educative speciale*, aceasta din urmă avînd o sferă de cuprindere mai largă. Ele revendică o reformă majoră a şcolii obişnuite şi vizează elevii care întîmpină dificultăţi, nu numai pe cei cu handicap. În această interpretare sintagma cerinţe educative speciale desemnează:

- necesităţile educaţionale complementare obiectivelor generale ale educaţiei şi învăţămîntului;
- educaţie adaptată particularităţilor individuale şi caracteristicilor unei anumite deficienţe de învăţare;
- intervenţie specifică (prin reabilitare/recuperare).

Specialistul care promovează teoria şi practica psihopedagogiei speciale trebuie să distingă învăţămîntul special, organizat pentru preşcolari şi elevi cu deficienţe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj, socioafective şi de comportament în scopul instruirii şi educării, recuperării şi integrării lor sociale, de formele de învăţămînt integrat şcolii obişnuite pentru toţi copiii cu dificultăţi de învăţare şi adaptare.

În acest mod, atît şcoala obişnuită cît şi cea specială ar trebui să marcheze tendinţe spre o şcoală incluzivă, ce ar îngloba copii cu sau fără handicap în limita potenţialului acestora de învăţare într-o şcoală obişnuită.

În vederea celor expuse, la Facultatea de Psihologie şi Psihopedagogie specială curriculumul pregătirii specialiştilor stabileşte tendinţele generale ale psihopedagogiei speciale şi standardele educaţionale ale asistenţei oferite copiilor/persoanelor cu cerinţe speciale. Pregătirea studenţilor la cele două specializări – *Psihopedagogie specială* şi *Asistenţă socială* – presupune dobîndirea unor cunoştinţe vaste în domeniile instruirii, educaţiei, protecţiei şi asistenţei sociale a unor astfel de persoane.

Psihopedagogul special trebuie să posede următoarele competenţe:

- capacităţi de realizare a obiectivelor în corespundere cu titlul didactic pe care îl posedă;
- cunoştinţe sistematice despre om – subiect al procesului instructiv, recuperativ şi integrativ;
- abilităţi de realizare a instruirii şi educaţiei copiilor/elevilor din instituţiile speciale şi cele generale;
- capacităţi de examinare şi diagnostic sociopsihopedagogic;
- deprinderi de aplicare a metodelor generale şi particulare de activitate psihopedagogică;
- abilităţi de activitate psihoprofilactică şi corectiv-compensatorie.

De asemenea, specialistul trebuie să cunoască problemele cu care se confruntă cei aflaţi în dificultate, să găsească şi să stabilească modalităţi concrete de soluţionare a acestora, să promoveze metode alternative de depăşire a impedimentelor, să stabilească un diagnostic social corect.

Situaţia socială din Republica Moldova solicită specialistului versat în psihopedagogia specială şi asistenţa socială să posede anumite cunoştinţe şi competenţe pentru:

- depistarea persoanelor, familiilor ce au nevoie de asistenţă socială, juridică, medicală, psihopedagogică, ajutor material etc.;
- determinarea cauzelor dificultăţilor, a situaţiilor conflictuale şi modalităţilor de soluţionare a acestora;
- medierea relaţiilor dintre individ şi instituţii statale şi nonguvernamentale pentru acordarea ajutorului social necesar populaţiei privind protecţia medicală, socială, educaţia în familie etc.;
- intervenţia în cazul copiilor şi persoanelor cu disabilităţi care necesită tutelă şi curatelă – susţinerea lor şi plasarea în instituţii curative şi instructiv-educative;
- consilierea psihopedagogică şi juridică în problemele familiei, educarea copiilor cu comportament deviant, adaptarea socială a individului;
- convingerea factorilor decizionali locali în necesitatea serviciilor sociale şi orientarea activităţii acestora spre realizarea diferitelor forme de susţinere şi protecţie socială a persoanelor cu cerinţe speciale.

Valorificarea acestor capacităţi este eficientă dacă specialistul în psihopedagogie specială şi asistenţă socială posedă unele calităţi-cheie:

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

Specialităţile *Psihopedagogie specială şi Asistenţă socială*, prin hotărîrea Consiliului Naţional de Evaluare şi Acreditare, au fost validate, ceea ce confirmă tendinţa de adaptare a curriculumului psihopedagogic universitar la standardele învăţămîntului modern.

Ghid pentru asistența copiilor cu necesități speciale la o etapă precoce

Virginia **RUSNAC**

Socializarea şi recuperarea copiilor cu necesităţi educaţionale speciale solicită o atenţie deosebită din partea societăţii. Pentru asigurarea accesului egal la educaţie şi inserţia socială a fiecărei categorii de copii cu deficienţe în dezvoltarea psihofizică, ca parte integrantă a sistemului de învăţământ general, precum şi a tuturor copiilor cu nevoi speciale, este necesar de a lua măsuri concrete. Ar fi binevenită promovarea unei politici şi strategii naţionale pentru copiii cu deficienţe, în special privind reabilitarea precoce a acestora. Semnificative în acest context sînt următoarele date statistice: numărul de copii (0-14 ani) din republică este de 1 113 205 (25% din populaţia totală), dintre care 298 565 (6,9%) în vîrstă de 0-4 ani. În ultimul deceniu sporul natural al populaţiei este în scădere, devenind în unele localităţi chiar nul. Relevantă rămîne rata morbidităţii: în 1997, de exemplu, incidenţa şi prevalenţa acesteia printre copii este respectiv de 6577,8 cazuri/10000 copii şi 8683,7/10000, invaliditatea rămînînd a fi în creştere (11,1caz/1000 copii – 1996 şi 11,8/1000 – 1997), iar în perioada 1991-1998 a constituit peste 60 la sută, cauzele principale fiind de origine neurologică, psihică, ereditară.

Vom menţiona, că patologia sistemului nervos central constituie la etapa actuală unul din motivele principale ale morbidităţii şi invalidităţii copiilor de toate vîrstele din Moldova. Rata complicaţiilor neurologice în structura mortalităţii infantile atinge cota de 77,3% (conform datelor patomorfologice ale copiilor sub vîrsta de 1 an ale Institutului de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Sănătăţii Mamei şi Copilului). Invaliditatea psihoneurologică a copiilor pe ţară atinge cifra de 65-70% din numărul total de infirmi; în structura morbidităţii nou-născuţilor afecţiunile sistemului nervos ating 89 la sută, iar printre copiii sub vîrsta de 1 an morbiditatea psihoneurologică este de 65% – în Chişinău şi 70% – în republică.

Criza economică a generat impedimente serioase în organizarea procesului instructiv-educativ-recuperatoriu al copiilor cu deficienţe. Deseori problema este abordată doar sub aspectul unui minim de subzistenţă, apelîndu-se la diverse organizaţii filantropice. Binefacerea de acest gen este necesară ca aerul, dar, prelungită peste limitele rezonabile, devine contraindicată, conducînd la un proces de infantilizare a beneficiarilor şi tratare unilaterală. Se resimte necesitatea unui sistem de colaborare dintre asociaţiile de psihologie, pedagogie, medicină, sociologie, drept, a unui sistem bine chibzuit de asistenţă complexă (socială, psihologică, defectologică, logopedică, pedagogică şi medicală) a fiecărui copil, pornindu-se de la structura defectului. Intervenţia precoce ar fi o condiţie esenţială ce ar permite eficientizarea procesului de readaptare a copilului cu necesităţi speciale, diagnosticarea precoce avînd o importanţă deosebită întrucît evită pierderea unei etape importante în reabilitare. De menţionat că în condiţiile unei diagnosticări precoce la vîrsta de 4-6 luni de la naşterea copilului şi debutul unei reabilitări adecvate şi sistematice este posibilă o recuperare completă spre 2-3 ani. Debutul reabilitării la 12-18 luni a copilului cu deficienţe, recuperarea chiar şi în condiţiile actuale are loc deja în cazuri separate. Diagnosticarea şi reabilitarea tardivă, sporadică vor genera în cele mai bune cazuri doar un nivel insuficient de adaptare socială.

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

Elementul esenţial al perioadei de tranziţie – sărăcia – a atacat în mod direct cele mai dezavantajate pături ale societăţii, printre care se evidenţiază familiile cu copii deficienţi, creînd astfel un cerc vicios: lipsa de surse financiare a determinat excluziunea acestora (prin salarii mici, servicii psihologice, medicale, alimentaţie, plăţi comunale, locuri de muncă inaccesibile), iar excluziunea a condiţionat sărăcia.

Sistemul intervenţiei precoce în cazul copiilor cu necesităţi speciale trebuie orientat spre depăşirea impedimentelor sociale şi, mai ales, spre diminuarea invalidităţii copiilor în condiţiile unei economii financiare severe, iar diagnosticul deficienţei trebuie formulat cît mai precoce posibil, în baza unei anamneze familiale şi personale precise cît şi a examenelor de laborator care determină cu exactitate caracterul şi gradul acesteia.

Procesul reabilitării complexe trebuie să implice un sistem de acţiuni sociale, psihologice, pedagogice, medicale planificate în conformitate cu particularităţile de vîrstă ale copilului cu deficienţe şi direcţionate spre înlăturarea sau compensarea insuficienţelor fizice şi sociale depistate la moment sau prognozate pentru viitor.

Conform Serviciului de Ajutor al Familiilor şi de Educaţie Precoce (SAFEP, Franţa) echipa de intervenţie pre-

coce asigură multiple acţiuni de consiliere şi informare, în special:

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

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

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

Copilul deficient şi familia acestuia va fi asistată de un grup multidisciplinar, fiecare membru avînd implicaţia şi funcţia sa conform specializării. Personalul va activa de comun acord, elaborînd programul de asistenţă, determinînd etapele redresării situaţiei şi mijloacele necesare.

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

Recuperarea în complex a copilului cu dereglări psihoneurologice prevede aplicarea unui sistem de acţiuni de restabilire, dezvoltare şi formare a funcţiilor psihice, a proceselor şi particularităţilor ce ar permite copilului să studieze, să se adapteze şi să se integreze în viaţa socială. Fiecare din activităţile menţionate are specificul ei, însă întreg complexul corecţional trebuie să se bazeze pe cîteva principii esenţiale:

- depistarea şi debutul corecţional precoce;
- conlucrarea tuturor factorilor corecţionali;
- continuitatea activităţii corecţionale;
- implicarea părinţilor în cadrul corecţional.

Indicii prioritari de alegere a modalităţilor de reabilitare a copilului cu necesităţi speciale de vîrstă fragedă ar putea fi:

- gradul de restabilire a funcţiilor psihice afectate care limitează autorealizarea copilului în anumite activităţi şi integrarea lui socială;
- păstrarea şi dezvoltarea funcţiilor importante în mecanismele compensatorii;
- atingerea scopului reabilitării: nu atît restabilirea unei anumite funcţii cît autorealizarea în diverse activităţi.

Luînd în consideraţie polimorfismul problemelor copiilor cu afecţiuni psihoneurologice, varietatea cazurilor, nu putem prezenta un plan general de corecţie valabil pentru toţi subiecţii. Pe parcursul activităţii corecţionale acesta poate fi modificat, în funcţie de opţiunile şi reactivitatea subiectului.

Dacă modelul aplicat nu atinge efectele scontate, se efectuează o revizuire a notiţelor înregistrate în fişele subiecţilor în urma şedinţelor, precum şi a rezultatelor testării iniţiale, se organizează convorbiri cu cadrele implicate în recuperare, cu părinţii şi, în caz de necesitate, se apelează la consultanţa suplimentară a specialiştilor.

În urma acestor acţiuni, sintetizînd informaţiile parvenite din sursele enumerate mai sus, se va găsi soluţia optimă de revizuire a modelului corecţional, aplicat prin inserarea unui alt stil, ce implică diverşi factori stimulatori.

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

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

Reabilitarea precoce a copilului cu cerinţe speciale se va înscrie într-un proiect individual social, psihologic, pedagogic şi terapeutic global, adaptat necesităţilor, posibilităţilor şi dorinţelor copilului, iar familia lui se va asocia şi va conlucra cu profesioniştii responsabili de elaborarea, realizarea, evaluarea proiectului.

O recuperare totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale şi auxiliare, dispoziţii, servicii şi facilităţi care ar garanta o independenţă atît din punct de vedere fizic cît şi psihologic.

Există principii generale pe care trebuie să le respecte toţi cei implicaţi în viaţa unui copil cu necesităţi speciale pentru a asigura o integrare favorabilă a acestuia în societate:

1. Includere – participarea activă a unui număr cît mai mare de persoane şi specialişti la reabilitarea copilului.
2. Înţelegere – fiecare persoană din anturajul copilului trebuie nu doar să conştientizeze cît mai bine situaţia, dar şi să poată emite păreri bazate pe informaţii veridice.
3. Cooperare – a lucra împreună în interes comun.
4. Realism – recunoaşterea şi acceptarea unor obsta-

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu, A.; Albu, C., *Asistența psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic,* Editura Polirom, Iaşi, 2000.
2. Ionescu, S., (sous la direction), *La deficience intelectuelle,* Tom I, *Approches et pratique de l'intervation et depistage precoce,* Natha Universite: ARC, Ottava, 1993.
3. Preda,V., *Modele ale educației precoce privind copiii cu cerințe speciale,* În *Viziuni moderne ale psihopedagogiei,* Chişinău, 2000.
4. Verza, E.; Păun, E., *Educația integrată a copiilor cu handicap*, Asociația RENINCO România, Reprezentanța UNICEF România, 1998.

Angela **POTÂNG**

Factorii de educare a creativității la elevi

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

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

Această premisă sugerează că educarea creativității trebuie să devină o acțiune uzuală cu caracter de masă, ce ar oferi condiții optime de dezvoltare nu doar eminențelor umane, ci şi celorlalți indivizi care, beneficiind de o educație susținută în direcția exersării unui comportament creativ, îşi vor putea ameliora activitatea, obținînd astfel rezultate mai mari.

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

Procesul de instruire, desfăşurat în instituțiile de învățămînt, serveşte sau nu cauza creativității?

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

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

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

persecutarea nejustificată a imaginaţiei şi a dimensiunilor noncognitive ale personalităţii, ceea ce transformă elevul într-un simplu „învăţăcel tocitor" (C.W.Taylor).

Alţi factori instituţionali ce influenţează creativitatea elevilor sînt:

Identitatea şcolii – se referă la tradiţia, competenţa educaţională, autenticitatea stilului didactic, valorile promovate, „renumele" profesorilor, performanţele absolvenţilor ş.a. Efectele unei asemenea tradiţii pot reprezenta un risc pentru dezvoltarea creativităţii individuale şi de grup a elevilor.

Climatul cultural al zonei ţine de viaţa ştiinţifică, intelectuală şi cultural-artistică a instituţiilor de învăţămînt din localitatea respectivă. Simpozioanele, conferinţele, expoziţiile, lansările de carte, concursurile ş. a. influenţează benefic creativitatea elevilor. Accesul direct la „produsele" culturale (muzică, literatură, arte plastice) lărgeşte orizontul intelectual şi sensibilizează copilul mult mai eficient decît conţinutul emisiunilor TV, ceea ce are efecte spontane benefice asupra potenţialului creativ general prin componenţa afectivă.

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

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

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

- proiectarea activităţilor instructiv-educative;
- organizarea şi conducerea activităţilor didactice, respectiv realizarea celor de învăţare şi predare;
- desfăşurarea procesului de verificare şi evaluare a elevilor;
- reglarea demersurilor didactice proprii pe baza informaţiilor obţinute prin feedback;
- realizarea de cercetări ştiinţifice teoretice şi practice în domeniul profesat şi în cel al psihopedagogiei, introducerea şi valorificarea rezultatelor acestor studii în practica didactică curentă.

Un alt factor deosebit de important pentru dezvoltarea creativităţii este *evaluarea periodică a potenţialului creativ al elevilor***.** Profesorul este dator să promoveze această acţiune pentru a putea repera şi stimula, în timp util, imensa combustie naturală ce este tezaurizată la copiii de vîrstă şcolară. Primele acţiuni diagnostice trebuie efectuate încă în perioada preşcolară, pentru a le relua, ori de cîte ori vrem să conferim un spor de consistenţă acţiunii de stimulare a creativităţii. În preadolescenţă şi adolescenţă, cînd are loc definitivarea relativă a personalităţii, investigarea potenţialului creativ al individului este obligatorie. Optimismul, ce însoţeşte orice intenţie de creativitate a mediului şcolar, nu trebuie exagerat, în sensul că am putea transforma orice copil într-un geniu (Munteanu, A., 1997). Spunem aceasta, deoarece educaţia nu poate ignora sau retuşa prea mult limitele unei ereditări capricioase. Ceea ce îi stă însă în putere este de a nu irosi, ci de a stimula de timpuriu orice mlădiţă creatoare.

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

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

Aceste probe pot fi perfecţionate, adaptate şi ulterior utilizate de profesori ca exerciţii de stimulare a creativităţii elevilor în timpul activităţilor didactice.

În final, putem afirma că nivelul de creativitate atît ca potenţial cît şi ca manifestare nu este acelaşi la toţi elevii, el fiind condiţionat genetic, biologic, social, cultural, educaţional, motivaţional, conjunctural etc. de o serie de

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Barna, A., *Autoeducația. Problemele teoretice şi metodologice,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
2. Belous, V., *Implicații psiho-pedagogice ale performanței creatoare.* În: Traian, D.Stănculescu (coordonator), *Tratat de creatologie*, Editura Performantice, Iaşi, 1998.
3. Carcea, M., *Strategia creşterii potențialului creativ în formarea personalului tehnic de concepție,* Cluj-Napoca, 1997.
4. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare şi învățare,* Editura Presa Universală Clujeană, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj - Napoca, 2000.
5. Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie,* Editura Augusta, Timişoara, 1994.

Profilul psihosocial al copiilor instituționalizați

Iulia **IURCHEVICI**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

copii şi determină că 72% dintre copii se joacă singuri, preferînd activităţi fără partener.

Evoluţia psihoafectivă şi socială sînt procese esenţiale în formarea personalităţii unui copil, ele avînd de suferit cel mai mult în cazul copiilor instituţionalizaţi.

Un copil cu dezvoltare normală dintr-o familie cu funcţionalitate normală ajunge, spre sfîrşitul primului an de viaţă, să manifeste un puternic ataşament faţă de părinţi – o bază afectivă sigură, care determină reducerea maximă a stărilor de nesiguranţă. Dimpotrivă, copiii crescuţi fără dragoste din partea familiei, mai ales din partea mamei – purtătorul experienţelor personale emoţionale şi sociale ale copilului, a cărei prezenţă contribuie la formarea sentimentului de siguranţă şi stabilitate – sînt lipsiţi de ataşament normal şi, în rezultat, apar deformări ale personalităţii acestora.

Prin cercetările sale T.V.Gribanova constată că cercul larg de comunicare cu semenii şi personalul nu implică satisfacerea trebuinţelor de ataşament ale copiilor instituţionalizaţi, fiind necesară o anumită stimulare emoţională specifică doar mamei. Dereglarea ataşamentului emoţional şi a corelaţiei cu cei din jur are repercusiuni negative asupra dezvoltării generale a copiilor.

Deficitul comunicării cu adulţii şi contactele insuficient saturate emoţional cu aceştia duc la formarea complexelor de inferioritate, la dificultăţi de adaptare socială a absolvenţilor instituţiilor de ocrotire a copiilor (şcoli internat). În spatele docilităţii şi bunelor maniere se ascunde spontaneitatea şi impulsurile, incapacitatea de a-şi forma şi adapta comportamentul în situaţii reale, de a da explicaţii referitoare la acţiunile sale şi de a avea o atitudine critică faţă de evenimente. Copiii întîmpină dificultăţi în conştientizarea şi modelarea diferitelor tipuri de relaţii sociale.

Dezvoltarea socială a preşcolarilor rămaşi fără protecţia părinţilor decurge cu anumite impedimente. Originalitatea imaginii de sine şi a persoanelor din anturajul lor, a fenomenelor sociale constă în faptul că aceste reprezentări sînt generalizate insuficient şi pline de conţinut, fiind strict legate de situaţii concrete. Factorul cel mai nefavorabil al dezvoltării sociale a copiilor din instituţiile de ocrotire îl constituie însă, după cum afirmă M.A.Egorova, pasivitatea în cunoaşterea lumii.

O instituţie nu-i poate oferi copilului ceea ce-i oferă familia, or, deşi multe persoane se ocupă de el, acesta nu este în stare să se ataşeze de nici una dintre ele. În plus, adeseori copilul este nevoit să schimbe instituţia (în funcţie de vîrstă), ceea ce provoacă frustrări, stresuri, generate de „crize de adaptare". Aşa cum rezultă din literatura de specialitate, preşcolarii din casele de copii, concomitent cu crizele de vîrstă, mai suportă două „crize de adaptare" determinate de:

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

Cu cît vîrsta internării este mai mică, cu atît consecinţele frustrării sînt mai severe, iar stresul, acţionînd asupra echilibrului biologic şi psihic, produce suferinţe fizice şi psihice prin suprasolicitare şi subsolicitare. Resimţind frustrarea familială, copiii instituţionalizaţi (cu precădere cei ce nu-şi cunosc părinţii) ajung să se considere nedreptăţiţi de societate. Această frustrare este cauzată de nerealizarea trebuinţelor de apartenenţă, de identitate şi securitate afectivă (educaţie în afara familiei). La aceşti copii apare aşa-zisa „retardare de instituţionalizare" manifestată prin jena faţă de proveniența familială, care poate evolua în refuzul apartenenţei familiale.

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

Finalizînd tabloul psihosocial al potenţialilor beneficiari de dragoste părintească, conchidem că întreaga evoluţie fizică şi psihică a copilului dintr-o instituţie este profund dependentă de distorsiunile determinate de condiţia fundamentală a vieţii sale – privarea de afecţiunea adultului, imposibilitatea de a-şi realiza trebuinţele de dependenţă şi de afiliaţie. De specificat însă că profilul schiţat nu este identic pentru toţi copiii instituţionalizaţi, gravitatea fenomenelor negative nu se înregistrează în mod uniform. Se va ţine cont şi de zestrea ereditară a acestora, precum şi de mediul sociocultural al familiei de proveniență, vîrsta la care sînt plasaţi în instituţie, prezenţa în instituţie a fraţilor şi surorilor.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Macovei, E., *Pedagogie,* Editura Pedagogică şi Didactică, R.A., Bucureşti, 1997.
2. *Situaţia mamei şi copilului în Republica Moldova – Raport naţional. UNICEF, 1997*.

Serghei LÎSENCO

Elevii şi conştientizarea propriei activităţi în procesul instructiv-educativ

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

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

Experienţa demonstrează că majoritatea elevilor aşteaptă de la profesori „ceva nou", „să le prezinte într-un mod interesant", „să le indice ce şi cum este corect". Nu trebuie, probabil, să conchidem că aceste enunţuri exprimă poziţia „obiectului", dar, să recunoaştem, ele sugerează, în primul rînd, o aşteptare pasivă. Din start, elevul îşi rezervează rolul celui condus, iar profesorului – cel de conducător. Acest lucru poate trezi nedumerire, întrucît unii găsesc relaţia respectivă absolut firească, dat fiind faptul că există totuşi o diferenţă de vîrstă, de cunoştinţe acumulate, de experienţă de viaţă şi de statut social. În cazul cînd elevul are încredere în profesor, iar acesta din urmă respectă „dreptul discipolului la greşeală", un asemenea tandem atinge, de obicei, rezultate înalte pe făgaşul cunoştinţelor.

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

Cum putem realiza acest lucru? În cele ce urmează vom elucida experienţa acumulată în cadrul Şcolii de vară *Debate* (organizată de *Liga Naţională Debate*), care are drept obiectiv principal stabilirea rezultatelor activităţii anuale a cluburilor de dezbateri din toată Moldova. Ultimei ediţii (15-21 august 2001) am încercat să-i dăm o altă conotaţie şi direcţie de activitate. Am urmărit atingerea obiectivului *educarea activismului şi conştientizarea poziţiei constructive în viaţă* prin iniţierea unor măsuri concrete, al căror specific consta într-o evaluare sistematică şi detaliată a lecţiilor, discuţiilor, jocurilor didactice desfăşurate de fiecare participant. Din prima zi, elevilor li s-a propus să-şi elaboreze *Planul individual de dezvoltare*. Copiii şi-au trasat scopurile, au stabilit criteriile după care ar putea determina gradul de realizare a acestora, au prognozat unele rezultate. Pentru a le facilita activitatea, am propus elevilor următoarele sugestii:

- elaboraţi o listă a cunoştinţelor pe care le puteţi aplica în cadrul dezbaterilor;
- arătaţi în ce domenii doriţi să vă completaţi cunoştinţele;
- stabiliţi priorităţile;
- formulaţi pe baza acestora obiective:

a) Concrete: Cum voi putea afla în ce măsură sînt realizabile acestea?

b) Controlate personal: Care este gradul meu de implicare?

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

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

- să învăț bine regulile jocului pentru a fi eficient;
- să învăț a depăşi sentimentul de teamă față de public;
- să învăț să structurez cît mai corect argumentele şi contraargumentele;
- vreau să-mi dezvolt erudiția;
- vreau să-mi formulez cît mai exact gîndurile;
- vreau să fac cunoştință cu oameni noi şi să stabilesc relații de prietenie cu ei.

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

Şase zile din viața mea

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

Prima zi	***A doua zi***	***A treia zi***	***A patra zi***	***A cincea zi***	***A şasea zi***	**Gradul de realizare a obiectivelor**		
Fixarea obiectivelor	Analiza drumului parcurs	Analiza drumului parcurs	Analiza drumului parcurs	Analiza drumului parcurs	Analiza drumului parcurs	Nu am atins obiectivul, dar l-am realizat în proporție de ...%	Am atins obiectivul	Am realizat mai mult decît am proiectat

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

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

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

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

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

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

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

Metoda descrisă ar putea genera şi reacții negative din

partea elevilor, manifestate prin nedorinţa de a-şi asuma anumite responsabilităţi. Vom recunoaşte dreptul lor de a ne respinge propunerile. Or, această atitudine denotă o pregătire insuficientă în formularea şi realizarea unor obiective. În acest caz profesorului îi revine o altă sarcină: de a schimba atitudinea elevului faţă de sine însuşi.

În concluzie, putem contura două etape în conştientizarea propriei activităţi a elevilor:

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

Grigore **PASTERNAC**

Programul experimental de sculptură în lemn pentru şcolile auxiliare

Instruirea şi educarea tinerei generaţii întotdeauna au constituit domenii de mare importanţă. În societăţi diferite, variate sînt şi obiectivele, metodele pedagogilor, dar oricînd şi oriunde, scopul final al procesului educaţional este pregătirea copiilor pentru o viaţă independentă. Republica Moldova, cu părere de rău, parcurge prea lent calea spre o societate democratică şi prosperă. În aceste condiţii, copiii din şcolile auxiliare resimt mult mai acut consecinţele situaţiei economice precare din Moldova, deoarece sînt mai vulnerabili, necesită mai multă atenţie, iar instruirea lor ocupă un loc aparte în cadrul sistemului de învăţămînt.

În anul 2000, Ministerul Ştiinţei şi Educaţiei, în colaborare cu Uniunea Meşterilor Populari din Moldova, a elaborat *Programul experimental de sculptură în lemn pentru clasele IV-VIII şi clasele de meserii ale şcolilor auxiliare,* recomandat pentru a fi aplicat la orele de educaţie tehnologică. Desfăşurat în cadrul proiectului ***Integrarea socială a copiilor cu necesităţi speciale***, finanţat de Banca Mondială, şi avînd drept scop principal dezvoltarea psihică şi motorie a copiilor cu deficienţe mintale, formarea cunoştinţelor şi abilităţilor necesare, programul a fost implementat în şcoala internat nr.5 din municipiul Chişinău în anul de învăţămînt 2000-2001. Rezultatele obţinute ne-au convins că acesta poate fi aplicat, în calitate de experiment, şi în şcoala internat auxiliară nr.6. Programul, axat pe tradiţiile autohtone din acest domeniu, este structurat astfel încît oferă cunoştinţe despre tehnicile de prelucrare a lemnului şi metodele de asamblare; contribuie la formarea simţului estetic şi dezvăluie ample posibilităţi de manifestare creativă. Utilitatea şi importanţa acestui program de referinţă rezidă în interesul deosebit manifestat de elevi, deoarece după cîteva lecţii aceştia pot vedea rezultatul activităţii lor. Pasionaţi de muncă, copiii uită uneori de recreaţie sau rămîn să lucreze după ore, făcînd schimb de experienţă. Este adevărat că nu toţi dau dovadă de perseverenţă şi de performanţe notabile: din 19 elevi care studiază obiectul, 5 au asimilat materia şi aplică cunoştinţele în practică; 13 încearcă, dar deocamdată nu reuşesc să se manifeste pe deplin, iar un singur elev cunoaşte doar procesul de finisare. Un aspect deloc neglijabil al acestui program îl constituie posibilitatea individualizării instruirii, diferenţierii conform capacităţilor elevului. La aceeaşi temă pot fi confecţionate obiecte variate ca volum de muncă şi grad de dificultate, oferindu-se o specificare a sarcinilor fără repercusiuni negative asupra colectivului. În timpul asimilării unor tehnici de sculptură în lemn, elevii manifestă creativitate, fapt ce are un impact pozitiv asupra dezvoltării cognitive care contribuie la formarea personalităţii – obiectiv de bază al procesului educaţional.

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

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

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

Din dorinţa de a spori interesul pentru sculptura în lemn, în atelier, pe un panou special, au fost expuse cele mai reuşite lucrări, fapt ce contribuie la educarea simţului estetic şi

popularizarea acestui gen de artă decorativă tradiţională. O parte din creaţiile elevilor noştri au fost prezentate la expoziţiile consacrate Zilei oraşului Chişinău şi Zilei Invalidului.

Aprovizionarea cu materie primă lasă de dorit. Fără o bază materială solidă, un proiect, oricît de bun ar fi, nu are şanse de izbîndă. Soluţia este sponsorizarea. Dorim o mai strînsă colaborare cu Regia municipală pentru amenajarea spaţiilor verzi, care ar putea să ne furnizeze fragmente de trunchiuri, rădăcini de copac etc. din care copiii vor confecţiona veselă din lemn, piese de mobilier şi alte lucruri utile. În cazul în care Ministerul Învăţămîntului ar oferi mijloacele necesare pentru acest proiect, noi, profesorii, ne vom uni eforturile şi vom pregăti copiii pentru o meserie deosebită, iar societatea va beneficia de un plus de creativitate. Un program nou are şi conţinuturi noi, respectiv profesorii vor avea nevoie de cursuri de perfecţionare, de literatură de specialitate ca, la rîndul lor, să-i înveţe pe copii cît mai bine. Rezultatele nu se vor lăsa aşteptate, ele vor veni o dată cu primele succese ale elevilor – lucrările realizate de aceştia.

Programul, fiind o inovaţie, va avea adepţi, dar şi oponenţi. Nu vor lipsi modificările, completările, discuţiile, care pînă la urmă se vor solda cu un efect pozitiv. Trebuie să rămînă prioritară prezenţa tradiţiei populare în procesul de instruire, o garanţie a păstrării identităţii noastre naţionale. Lansăm un apel către colegii noştri, practicienii, pentru a verifica viabilitatea principiilor puse la baza acestui program, pas ce reclamă aplicarea lui cît mai amplă. Astfel, ne vom apropia de obiectivul nostru de bază – integrarea socială a copiilor cu deficienţe în dezvoltare.

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

De obicei, lecţia se desfăşoară în modul următor: este anunţată tema, apoi urmează partea teoretică, este demonstrată tehnica confecţionării obiectului şi, în final, fiecărui elev îi sînt oferite explicaţiile de rigoare. Ulterior, aceştia lucrează independent: unii se apucă de muncă imediat, alţii solicită detalii suplimentare. Se întîlnesc şi cazuri cînd copiilor le este frică să se atingă de instrumente. Cei care nu au încredere în forţele proprii consideră că nu-s capabili să însuşească sculptura în lemn. De aceea profesorului îi revine rolul unui „dirijor de orchestră", care ştie să acorde tuturor elevilor sprijinul necesar şi să-i ghideze spre obţinerea produsului finit. Acest gen de activitate ar trebui să le provoace copiilor satisfacţie, iar fără un parteneriat profesor-elev nu pot fi obţinute rezultate notabile. Copiii vor fi stimulaţi prin succesele colegilor. O motivare în plus ar fi iniţierea unei discuţii despre modalitatea de efectuare a lucrării. Profesorul urmează să ia în calcul toate opiniile, chiar şi cele nu tocmai reuşite, şi să canalizeze atenţia spre cele corecte, argumentîndule. Acest schimb de păreri îl face pe elev să gîndească, avînd un impact pozitiv asupra intelectului său.

Exerciţii eficiente pentru dezvoltarea capacităţilor elevilor sînt cele care conţin operaţii de asamblare a pieselor (cuiere, candelabre, rafturi etc.), urmînd a fi gîndită şi calculată fiecare mişcare şi anticipată următoarea.

Sculptarea lemnului este un proces complex ce activizează procesul de gîndire. Elevul trebuie să ţină cont de calităţile materialului, de forţa aplicată cuţitului, să respecte măsurile de securitate a muncii. Copiii sînt angajaţi la maximum în timpul ultimelor ore din fiecare temă studiată, executînd lucrări de sine stătător. La această etapă se presupune că ei au acumulat deja cunoştinţele teoretice şi aptitudinile necesare pentru a schiţa o lucrare, respectînd tehnologia. Programul însă nu acordă ore special rezervate pentru confecţionarea unor obiecte de sine stătător, astfel copiii nu-şi pot manifesta din plin capacităţile intelectuale şi abilităţile. Ar fi bine să se ţină cont de aceste doleanţe la revizuirea programului.

Pentru diversificarea metodelor de instruire, propunem copiilor dezlegarea cuvintelor încrucişate, care să conţină termeni de domeniu. Folosită în timpul evaluării, această formă de verificare a cunoştinţelor este acceptată de elevi ca un joc: le place mult să caute cuvintele corespunzătoare şi sînt extrem de mulţumiţi cînd reuşesc să găsească răspunsul potrivit (luînd în consideraţie capacitatea lor intelectuală, acesta constituie un efort deosebit).

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

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

În cazul în care propunerile noastre vor fi acceptate, sîntem dispuşi să ne implicăm direct în perfecţionarea programului. Acesta a fost elaborat de specialişti de la Ministerul Ştiinţei şi Educaţiei în colaborare cu reprezentanţii Uniunii Meşterilor Populari din Moldova, cunoscători ai tradiţiilor sculpturii în lemn. Pentru o mai bună aplicare a programului în şcoli ar fi binevenită implicarea pedagogilor practicieni.

Îi îndemnăm la colaborare pe toţi profesorii de educaţie tehnologică. Or, implicarea activă şi critică în perfecţionarea acestui program experimental îl va transforma în unul de bază.

Lidia **POCITARENCO**

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

(scrisoare deschisă către copiii cu necesităţi speciale şi profesorii acestora)

„Dacă vrei să fii iubit, iubeşte şi fii demn de iubire."
Benjamin FRANKLIN

Dragă Alice sau Micule Prinţ!

Să-ţi spun o poveste:
„A fost odată ca niciodată
O împărăteasă
Care avea 154 de fiice şi 202 feciori...
Iar împărăteasa tristă era..."

Această împărăţie, dragii mei, ce se numeşte ***Şcoală***, este un loc minunat al copiilor – nişte copăcei care, îngrijiţi de învăţător, cresc mari şi falnici, gata să dea în rod...

Şcoala este un loc nemaipomenit de frumos, unde noi, pedagogii, îţi transmitem o făclie aprinsă, pe care am moştenit-o de la strămoşi. Tu s-o menţii aprinsă pentru că, într-o zi, o vor prelua fiii tăi. Astfel, ea nu se va stinge niciodată.

La şcoală vei învăţa să trăieşti alături de ceilalţi; să iubeşti şi să fii iubit.

Sigur pe tine sau timid, tăcut sau vorbăreţ – vei fi ajutat să porneşti, cu paşi vioi şi hotărîţi, în ***Viaţă***.

Nu cumva să abandonezi ***Şcoala*** sau să-ţi fie frică de ea!

Vreau să-ţi dau cîteva sfaturi simple, care te vor face să te simţi mai puternic/ă:

1. Timpul pe care îl petreci în şcoală este cea mai importantă perioadă de studii: utilizează-l, fiind foarte atent şi luînd notiţe. „Răstoarnă" situaţia, devenind din ascultător pasiv un ascultător activ, actor principal.
2. Meditînd, îndepărtează de pe masă toate obiectele care nu au legătură cu şcoala şi nu lăsa să fii deranjat. Nici tu să nu-i deranjezi pe alţii; aceasta spulberă plăcerea de a face ceva.
3. Personalizează pagina de carte/caiet prin uşoare sublinieri sau semne cu creionul – recreează textul în felul tău.
4. Pune ghiozdanul pe scaunul de alături şi imaginează-ţi că este un coleg mai ignorant, iar tu – profesorul care-i explică subiectul.
5. Vorbeşte cu voce tare pentru că la lecţii trebuie să răspunzi anume aşa.
6. Încearcă să-ţi imaginezi textul de istorie, geografie, literatură ca pe un scenariu de film.
7. Găseşte-ţi şi foloseşte-ţi pragul de memorizare propriu. (Pragul de memorizare constituie numărul de repetări necesare pentru a reţine informaţia. Unii repetă de 3 ori, alţii de 10 ori. Aproape niciodată nu e de ajuns o singură lectură).
8. Fă o pauză la fiecare 20 de minute.
9. Înainte de a începe să-ţi faci temele, gîndeşte-te la ceva plăcut, aceasta-ţi va da energie.
10. Cînd ai de scris o compunere (un eseu), imaginează-ţi că povesteşti întîmplările unui prieten, precizînd *unde, cum, cînd* şi *de ce.*
11. Trebuie să ai un vis care să-ţi aprindă în suflet o flacără ce n-ar putea fi stinsă cu nimic.

***

Dragă magule!

Înainte de a ne purta paşii prin Împărăţia Marţi-Miercuri (copilărie/adolescenţă) unde ard luminiţe multicolore, cresc viorele şi toporaşi, pruni şi piersici, rîndunelele trudesc şi ciocîrliile se avîntă în înalturi; unde ne vor ieşi în întîmpinare multe perechi de picioruşe şi ne vor privi cu dor mulţi ochişori (poate mai trişti decît ai altor copii), ar trebui să trecem prin două încercări.

Prima: să întrebăm stăpînii Împărăţiei ce şcoală îşi doresc: de categoria B, unde lucrurile sînt lăsate la voia întîmplării, sau una de categoria A, unde să vă stimaţi reciproc şi să vi se acorde o pregătire de prim ordin?

A doua: din cele 20 de enunţuri propuse mai jos selectaţi 10, pe care le rostiţi mai frecvent în activitatea cotidiană sau cele pe care sînteţi de acord să le folosiţi (indicaţi doar numărul de ordine).

1. Dacă nu faci ceea ce-ţi cer, îţi pun nota „2".
2. Îţi va prinde bine în viaţă.
3. Este de datoria ta să înveţi.
4. E o experienţă bună.
5. Ai promis că faci.
6. Aceasta te va ajuta la susţinerea examenului.
7. Nu am de ales.
8. Nimeni n-ar putea să scoată la capăt acest lucru mai bine ca tine.
9. De tine depinde reuşita întregii clase.
10. Încearcă, este interesant şi are să-ţi placă.
11. Eu sînt profesorul, tu – elevul!
12. Îţi izbuteşte acest lucru de minune.

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

Cercetătorii americani susțin că asupra eficacității instruirii influențează pozitiv enunțurile cu cifre pare, iar cele cu numere impare au un efect opus. Calculăm semnele „+" şi „–", efectuînd o operație de împărțire. Dacă rezultatul obținut e mai mare decît 1, luăm un cartonaş roşu, dacă-i egal cu 1 – un cartonaş verde şi dacă-i mai mic decît 1 – unul negru. Posesorii cartonaşelor roşii au acces în Împărăția Marți-Miercuri, cei cu cartonaşe verzi ar putea avea acces după ce ar trece prin Sala Pocăinței, iar cei cu cartonaşe negre ar trebui să-şi caute alte tărîmuri.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ca să evităm demotivarea acestora urmează să:

1. Nu le minimalizați valoarea (trebuie să fiți atenți şi sensibili).
2. Nu-i manipulați (cîştigați dacă sînteți cinstiți şi transparenți).
3. Vă rezervați timp pentru a-i cunoaşte mai bine şi pentru a discuta cu ei.
4. Să nu descurajați progresul personal (programul este un factor al motivației, stimulînd dezvoltați).
5. Vă încredeți în ei şi vă vor fi credincioşi, tratați-i cu căldură şi dragoste şi ei vor creşte frumoşi.

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

***

Dragi trecători, vizitatori, oaspeţi!

Dacă veţi trece vreodată pe aceste tărîmuri (ar putea fi şi Tighina), vă implor, nu vă grăbiţi, poposiţi o clipă. Şi de se va apropia cumva de Dumneavoastră un copil vesel sau posomorît, şi de nu vă va răspunde la salut, să nu vă lăsaţi copleşiţi de tristeţe. Să ştiţi că el e cu gîndul la dulceaţa de portocale, la alviţă şi napolitane, caiete şi ghiozdane, manuale şi dicţionare.

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

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

Educaţia sexuală în şcoală

Svetlana **CATAN**

Ce este mai important în viaţa unui om: studiile, situaţia materială bună, un serviciu prestigios? Dacă această întrebare ar fi adresată unei colectivităţi, chiar şi unui mediu aparent incurabil de cinic al adolescenţilor, răspunsul corect ar urma aproape imediat – Dragostea, Familia, Viaţa. De aceea pedagogul are menirea să altoiască în conştiinţa copilului ideea că fundamentul stabilităţii, prosperării unui om, cît şi a societăţii în ansamblu, constă în existenţa simultană a acestor trei noţiuni importante. Asemenea zonei active a unei centrale atomoelectrice înzestrate cu cîteva niveluri de securitate şi cu un brîu gros de grafit, sexualitatea umană are nevoie de încadrarea ei într-un cerc de îndatoriri familiale.

Întrucît în societatea noastră, în pofida tradiţiilor, s-a înrădăcinat deja opinia că este inutil să aştepţi de la adolescenţi abstinenţă sexuală pînă la căsătorie, actualmente atestăm o avalanşă de probleme care apar în mediul tineretului. Odinioară, eram îngrijoraţi de dificultăţile cu care se confruntau ţările occidentale, iar astăzi datele statistice din republică îi şochează pe experţii străini.

Situaţia la zi:

- creşterea numărului de graviditâţi şi avorturi în mediul adolescenţilor; al copiilor născuţi în afara căsătoriei;
- din 1987 pînă în prezent în ţara noastră au fost înregistrate 1395 de persoane infectate cu virusul imunodeficitar (HIV);
- în perioada ianuarie-septembrie a anului 2001 au fost luate la evidenţă 187 de persoane purtătoare de SIDA.

Toate aceste probleme umplu cupa suferinţelor omeneşti, dar şi pentru societate o astfel de povară este extrem de grea: astăzi nu se mai pune în discuţie oportunitatea dialogului cu adolescenţii pe teme legate de sexualitate, dragoste, familie.

SCURT ISTORIC

Istoria educaţiei sexuale (cel puţin în Occident) a coincis cu schimbarea mentalităţilor. Astfel, normele sexuale evoluează de-a lungul timpului în funcţie de valorile societăţii. De la originile sale, Occidentul creştin s-a bazat pe reguli de morală sexuală reflectate în prescripţiile şi interdicţiile biblice.

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

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

Participanţii la Congresul Federaţiei pentru Protecţia Maternă, desfăşurat la Berlin în 1905, au votat în unanimitate o rezoluţie despre necesitatea promovării cunoştinţelor de educaţie sexuală printre copii şi adolescenţi. În ţările occidentale evoluţia lucrurilor a fost, în linii mari, similară. Astfel, în Suedia educaţia sexuală a fost inclusă din 1942 în programele claselor primare şi secundare, iar în Marea Britanie a fost integrată în învăţămîntul general în cadrul mai multor discipline. În Germania directivele pentru educaţia sexuală au fost aprobate începînd cu 1949.

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

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

Comunicative al Universităţii John Hopkins (SUA), al Programului ***Educaţie pentru sănătate*** (Fundaţia SOROS, Moldova).

CONŢINUTUL EDUCAŢIEI SEXUALE

Conţinutul educaţiei sexuale trebuie, în măsura posibilităţilor, să prezinte un caracter multidisciplinar, care ar reflecta dimensiunea plurivalentă a sexualităţii umane: psihologică, istorică, sociologică, cu implicaţii la nivel politic şi cultural.

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

În lucrarea ***Educaţia sexuală în instituţii*** (1992), R.Tremblay menţionează următoarele cinci aspecte ale sexualităţii:

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

Actualmente există două modalităţi de profilaxie a problemelor ce ţin de activitatea sexuală a adolescenţilor:

1) educaţia sexuală generală, care pune accentul pe "sexul protejat" (această modalitate prevede predarea măsurilor de profilaxie prin utilizarea corectă şi consecventă a prezervativelor şi a altor mijloace anticoncepţionale);
2) programele bazate pe principiul abstinenţei, care orientează elevii să înceapă viaţa sexuală la căsătorie.

Una din concepţiile pedagogice vizînd educaţia sexuală este fundamentată pe formarea caracterului, adică pregătirea tinerilor pentru acceptarea unei atitudini responsabile faţă de relaţiile intime. Această orientare încearcă să delimiteze responsabilitatea personală de cea socială şi le oferă adolescenţilor posibilitatea de a simţi influenţa pe care o are comportamentul lor asupra altora. Filozoful grec Heraclit spunea: "*Caracterul îţi este ursita*".

În această ordine de idei este necesară o programă eficientă de educaţie sexuală, care ar putea trezi în adolescenţi tot ce au mai bun şi care le-ar oferi modele morale de valoare. Ea ar trebui să ţină cont de faptul că tinerii, observînd greşelile comise de prieteni, părinţi etc., se străduiesc să găsească căi optime de soluţionare a problemelor existente.

REGULILE DE BAZĂ ALE ORGANIZĂRII ACTIVITĂŢII ÎN CLASĂ

Pentru optimizarea procesului de educaţie sexuală este oportun să stabilim chiar de la început regulile principale de lucru la lecţie. Numărul acestora depinde de timpul rezervat pentru discuţii. Iniţial convorbirile pe teme intime le pot crea elevilor incomodităţi şi dificultăţi, de aceea fixarea unor norme îi va face mai siguri. Pe de o parte, ei trebuie să ştie că nu li se va cere să povestească situaţii din viaţa lor personală. Pe de altă parte, regulile vor impune restricţii acelor elevi, care ar putea abuza de posibilitatea oferită de a discuta pe subiecte de sexualitate.

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

Iată cîteva dintre posibilele norme:

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

METODE DE INSTRUIRE

Nu există metode specifice educaţiei sexuale. Toate metodele sînt utile dacă educatorul poate să-şi organizeze intervenţiile conform personalităţii lui şi, mai ales, conform auditoriului căruia i se adresează. Acesta trebuie să cunoască, în primul rînd, condiţiile şi forma în care îşi va prezenta comunicarea, să utilizeze metode ce ar stimula gîndirea morală a elevilor şi i-ar antrena activ în procesul de instruire, care i-ar învăţa procedee de soluţionare a situaţiilor de viaţă. De asemenea, este important ca profesorul să aibă relaţii eficiente cu adolescenţii, fundamentate pe colaborare şi înţelegere. Astfel, elevii nu vor memoriza pur şi simplu un anumit material, dar îl vor modela în funcţie de situaţie, analizîndu-şi pe baza lui faptele, participînd la discuţii şi lucrînd în comun, vor însuşi mai profund ideile esenţiale, îşi vor schimba atitudinea.

Printre cele mai uzuale metode pot fi menţionate:

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

2) Discuţia. În cadrul acesteia elevii analizează situaţiile ce le pot fi utile:

- discuţia cu toată clasa, desfăşurată sub îndrumarea profesorului, poate fi aplicată la începutul lecţiei sau la generalizarea cunoştinţelor acumulate;
- discuţia în echipe constituie o metodă în cadrul

căreia grupurilor nu prea mari de elevi li se propune o sarcină concretă: să clasifice informaţia, să analizeze ideile sau să prezinte anumite concepţii. Distribuirea elevilor pe echipe se efectuează în diferite moduri. În timp ce aceştia lucrează în grup, profesorul supraveghează activitatea lor, răspunzînd la întrebări şi sugerînd soluţii pentru situaţiile problematice.

3) Convorbirea. Expunerea materialului de către profesor este numită intenţionat convorbire, dar nu comunicare informativă, în scopul de a sublinia caracterul confidenţial al prezentării materialului. Convorbirea susţine autoritatea profesorului, presupunînd că principala informaţie va fi relatată anume de el, şi oferă posibilitatea de a obţine un răspuns sau de a pune o întrebare.

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

Astfel, prin realizarea unor activităţi educative în scopul informării corecte asupra unor subiecte de sexualitate, putem asigura dezvoltarea unei tinere generaţii solubre şi morale.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Dragostea, Viaţa, Familia. Ghid pentru profesori*, Editura Epigraf, Chişinău, 2000.
2. Ivanov, M., *Dragoste şi înţelegere*, Editura Timpul, Chişinău, 1985.
3. Stănciulescu, E., *Sociologia educaţiei familiale*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

Pregătirea profesorilor din domeniul educaţiei speciale: statutul actual şi tendinţele de viitor

SCENARIUL GLOBAL

Educaţia copiilor cu necesităţi speciale, care nu pot beneficia de serviciile şcolilor obişnuite, reclamă modificări în curriculum, adaptarea sălilor de curs, asigurarea cu echipament adecvat, ajutor financiar suplimentar şi profesori cu o pregătire corespunzătoare.

Toate şcolile, indiferent dacă au sau nu copii cu disabilităţi, trebuie să le ofere acestora dreptul de a învăţa, deoarece ei sînt viitori cetăţeni ai ţării. Mulţi copii cu handicap nu pot beneficia de serviciul unei şcoli obişnuite, cauzele fiind multiple. În asemenea cazuri este mai indicat să li se acorde educaţia cuvenită prin intermediul altor modalităţi de instruire.

Un studiu efectuat de UNESCO care vizează tipurile de programe educaţionale pentru copii cu necesităţi speciale a elucidat faptul că acestea diferă de la ţară la ţară. Analiza informaţiilor parvenite din 23 de state participante la sondaj demonstrează că acestea oferă educaţie specială sub diferite forme: şcoli speciale de zi, clase speciale în şcoli obişnuite şi şcoli internat. Programele de educaţie specială pentru vîrsta antepreşcolară, fiind abia la începuturi, sînt implementate în o pătrime din ţările participante la sondaj. Educaţia integrativă şi cea incluzivă, avînd o pondere modestă, sînt practicate în puţine state, mai ales sub formă de suport de predare în clasele obişnuite şi de stabilire a unor facilităţi speciale în sălile de curs adaptate pentru copiii cu disabilităţi. Majoritatea ţărilor nu au o programă de educaţie vocaţională pentru aceşti copii. Totuşi, într-un alt raport UNESCO se menţionează că în 11 state funcţionează instituţii ce acordă programe de training vocaţional în cadrul învăţămîntului secundar şi secundar superior.

Raportul UNESCO din 1995 asupra pregătirii profesorilor a analizat tipurile de training, durata de desfăşurare şi instituţiile ce le oferă. Din cele 63 de ţări doar 43 au furnizat date privitoare la programele de instruire a cadrelor didactice. O cercetare minuţioasă a informaţiilor disponibile a relevat faptul că în 26 de ţări pregătirea generală a profesorilor include şi elemente ale educaţiei speciale: la nivel de diplomă (certificat) în 14 ţări, la nivel de titlu în 12 ţări, iar în 3 ţări din cele menţionate se acordă ambele menţiuni. Criteriile pentru a deveni profesor în domeniul educaţiei speciale sînt menţionate de 15 ţări; 39 au declarat că au programe de perfecţionare în domeniul educaţiei speciale atît pentru profesorii din şcolile obişnuite cît şi pentru cei din şcolile speciale.

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

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

PREGĂTIREA PROFESORILOR DE EDUCAȚIE SPECIALĂ ÎN INDIA

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

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

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

Persoanelor cu disabilități li se oferă educație şi training în diferite condiții: şcoală obişnuită, clasă specială în şcoală obişnuită, şcoală specială, centre vocaționale, proiecte CBR ş.a. Personalul implicat în aceste programe, inclusiv profesorii ce activează în domeniul educației speciale, ar trebui să posede diferite deprinderi şi abilități, variate cunoştințe în funcție de necesitățile celor cu care lucrează pentru a oferi un training eficient şi individualizat. Un program de perfecționare de scurtă durată poate fi planificat astfel încît să prevadă achiziționarea unor cunoştințe şi în acele domenii, care nu au fost vizate de programele de training anterioare. Un studiu realizat de Narayan, Rao şi Reddy, relevă faptul că profesorii care lucrează cu copii cu handicap de văz ar putea dobîndi abilitatea de a identifica şi copiii cu retard mintal. Un astfel de training insuflă încredere profesorilor care realizează că pe lîngă lucrul cu copiii nevăzători s-ar putea descurca la fel de bine şi cu cei cu handicap mintal.

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

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

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

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

Traducere şi adaptare: Dana **TERZI**

Calea spre ortografie, ortoepie, ortologie şi nu numai

Dumitru **STEFOGLO**

Procesul de accelerare a schimbărilor, evoluţia fără precedent a ştiinţelor şi tehnologiei, sporirea timpului liber, criza modelelor de viaţă, multiplicarea profesiunilor şi creşterea gradului de democratizare a vieţii sociale sînt doar cîţiva factori ce reclamă şi justifică înscrierea învăţămîntului în perspectiva educaţiei permanente atît prin conţinuturi cît şi prin proliferarea unor obiective cu puternice conotaţii formative.

Democratizarea societăţii implică o reformă a învăţămîntului cu noi finalităţi educaţionale: formarea unei personalităţi libere şi creatoare, realizarea aspiraţiilor fiecărui individ. Or, acest deziderat poate fi îndeplinit cu succes numai în cazul cînd alături de copil se va afla un pedagog bine pregătit din toate punctele de vedere: profesional, psihologic, pedagogic, cultural etc., capabil să recunoască personalitatea fiecărui copil drept valoare supremă şi să creeze condiţii optime de dezvoltare a aptitudinilor elevului, de evaluare a calităţilor lui intelectuale şi fizice, pentru păstrarea originalităţii în devenirea lui ca personalitate. La acest obiectiv suprem se va ajunge doar prin umanizarea învăţămîntului (din partea formatorilor) şi prin personalizarea temelor învăţate (din partea elevilor).

Profesorul modern (în pofida părerilor ce îi atribuie un anumit conservatism) *trebuie să fie deschis* spre transformare, în funcţie de schimbările de mediu; să desfăşoare lucrul în sălile de clasă conform realizărilor de ultimă oră din domeniul psihopedagogiei, metodicii; să-şi completeze permanent potenţialul de resurse şi strategii didactice; să-şi lărgească arsenalul metodologic cu tehnici şi metode aplicative eficiente (sic!), care-i va permite modificarea *caracterului dirijării şi organizării activităţii cognitiv-formative*. Astfel va putea să promoveze valorile universal-valabile, avînd ca reper principiul obiectivităţii şi al universalităţii ştiinţifice, şi să valorifice tezaurul culturii naţionale, conform principiului cunoaşterii.

Date fiind cele expuse, am cutezat să mergem cu elevii pe altă cale, spre a le oferi noi posibilităţi de afirmare, manifestare şi formare a Eului, evitînd monotonia tradiţională. Vă îndemnăm să nu stăruiţi asupra semnificaţiei titlului prezentului articol, ci să punem piciorul pe această *cale* şi să încercăm, împreună cu învăţăceii noştri, să exersăm, la orele opţionale, facultative (de stilistică, de creaţie), trecînd prin cîteva etape (stabilite de comun cu elevii pe parcursul mai multor ani de activitate la clasă).

Etapa I.

Elevilor li se propune o listă cu maxime, ale căror început şi sfîrşit sînt scrise în două coloniţe, nerespectîndu-se ordinea, şi li se va cere restabilirea acestora, comentînd mărcile de recunoaştere (de dorit ca maximele să fie mai puţin cunoscute pentru elevi):

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

Acest exerciţiu solicită pătrunderea conştientă în semantica enunţului şi contribuie la dezvoltarea atenţiei (din confesiunile elevilor). „Jocul” cu maximele poate fi

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

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

Cîteva variante noi:

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

Etapa a II-a.

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

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

(Poezia aparține poetului ieşean Al.Murgu)

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

Cerințe: comentați versurile şi intitulați textul:

„Aşa a fost să fie-ntotdeauna:
Ne-au îndrăgit făpturile urîte,
Ne-au biruit noroadele flămînde,
Ne-au judecat ruşinea şi minciuna.
... Aşa a fost să fie-ntotdeauna!...”

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

– reluarea primului vers cu accentul logic pe „*aşa*”;
– explicarea grupului verbal „*a fost să fie*”;
– conotațiile cuvintelor: *îndrăgit, urîte, biruit, noroadele, flămînde, ruşinea, minciuna;*
– de ce „*noroade*” şi nu „*popoare*”? (cu referiri la originea cuvintelor);
– după primul vers sînt utilizate două puncte;
– la începutul şi la sfîrşitul ultimului vers sînt folosite puncte de suspensie.
– *„Ne-au îndrăgit făpturile urîte*” – „*ne*”- funcția sintactică? (făpturile *noastre* sau *pe noi*);
– formularea ideii, temei (la dorință – gen, specie, curent literar);
– alegerea celui mai sugestiv titlu;
– alte momente relevante.

Etapa a III-a.

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

Se dictează următoarele seme:*

S_1 – emanație perceptibilă prin senzații olfactive
S_2 – plăcută
S_3 – neplăcută
S_4 – proprie vinurilor bune
S_5 – proprie florilor şi plantelor
S_6 – proprie produselor alimentare
S_7 – puternică şi pătrunzătoare
S_8 – slabă, abia perceptibilă.

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

			**)
Miros	S_1		
emanație	S_1		
exalație	S_1		
parfum	S_1	S_2	
aromă	S_1	S_2	
mireasmă	S_1	S_2	S_4
miroznă	S_1	S_2	S_4
buchet	S_1	S_2	S_5
aromat	S_1	S_2	S_6
mirodenie	S_1	S_2	S_6
balsam	S_1	S_2	S_7
putoare	S_1	S_3	
duhoare	S_1	S_3	S_7
miasmă	S_1	S_3	S_7
iz	S_1	S_3	S_8

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

* Exercițiul a fost conceput în baza manualului pentru facultățile de filologie ***Introducere în lingvistică*** de I.Dumeniuc şi N.Matcaş, Chişinău, Ed. Lumina, 1987.

** Parantezele pătrate cuprind răspunsurile corecte.

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

S_1 – emanaţie perceptibilă prin senzaţii olfactive

S_2 – plăcută

S_7 – puternică şi pătrunzătoare

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

Copac	Tristeţe	Prezicere
mamă	răbdare	creare
dicţionar	emoţie	stimulare
eficient		a lucra
eficace		a raţiona
efectiv		a se odihni

b) Propunîndu-le elevilor cuvintele: *a gîndi, a cugeta, a reflecta,* am înregistrat următoarele enunţuri (le citãm în varianta originală, neredactate):

- *„Gîndind, poţi reflecta, dar încă nu poţi cugeta”.*
- *„Te poţi gîndi la toate, poţi reflecta asupra unor lucruri, însă cugeţi doar despre viaţă”.*
- *„A cugeta fără să ştii a gîndi, a reflecta fără să ştii a cugeta e o mare greşeală”.*
- *„Gîndeşti oricum, oricînd, reflectezi uneori, cugeţi şi mai rar”.*

Exerciţiul oferă posibilitatea parcurgerii etapelor procesului cognitiv, conform taxonomiei lui Bloom: cunoştinţe, înţelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare. Este importantă nu atît valoarea filozofică a adevărurilor conţinute în enunţuri, cît aranjarea logică graduală a cuvintelor şi formularea verbelor la persoana a II-a singular (propoziţii personale generalizatoare – marcă a maximelor, proverbelor etc.).

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

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

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

„Luceafărul
neobosit, îndrăgostit –
veghează, ghidează, salvează.
Trezeşte veşnicia din mine.
Conştiinţă.”

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

„Icoană
sînge, albastru
pătrunde îndrumînd, întristînd.
La chipul dragostei măreţe.
Poezie.”

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

Etapa a IV-a.

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

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

Următorul exerciţiu îi va ajuta pe elevi la selectarea variantei adecvate (*„...Cînd cu sete cauţi forma ce să poată să te-ncapă,/să le scrii...”*) a unui enunţ pentru o situaţie concretă de comunicare.

Exerciţiul cuprinde şapte paşi (preferinţa noastră pentru cifra 7 este motivată de valoarea ei calificativă ce semnifică miracolul) şi are ca material de lucru enunţuri caracteristice vorbirii orale (stilul oral-comunicativ), care urmează să fie *redactate*, prin reformulări consecutive, normate, ajungîndu-se la varianta literară.

Pasul I.

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

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

Pasul II.

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

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

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

Pasul III.

1. Sper să te mai văd să vii pe la noi, pentru că, vreau să ştii, îmi face plăcere.
2. *5.*
3. *6.*
4. *7.*

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

Pasul IV.

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

Notă: Se va solicita direct V-7.

Pasul V.

7. Ce lucru minunat ai făcut!
6.
5.
4.
3.
2.
1. E cît se poate de uimitor şi minunat lucrul acesta pe care l-ai făcut anume tu, cu mîna ta.

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

Pasul VI.

7. Contează încercarea.
6.
5.
4.
3.
2.
1.

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

Pasul VII.

7. Prezicere inutilă.
1.

Notă: Se va solicita doar varianta 1.

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Larisa **TEACĂ**

Hermeneutica literară – o modalitate de cunoaştere şi de formare a personalității

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

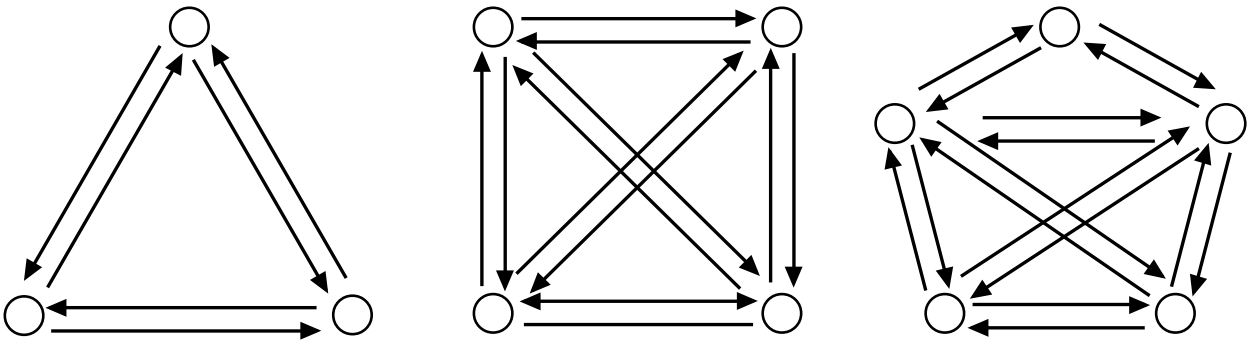
Hermeneutica teologică a întreținut timp de veacuri prospețimea inteligenței, spiritul creator şi setea de viață a omului. În prezent, hermeneutica cunoaşte o vastă aplicare în diferite domenii ale cunoaşterii: filozofie, teologie, literatură şi arte.

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

Cercul hermeneutic constituie nu doar o posibilitate de a discuta şi a interpreta în comun, el trebuie să devină o necesitate de apropiere intelectuală şi spirituală între elevi. Menirea *cercului hermeneuti*c rezidă în puterea lui de a-i influenţa pe elevi pentru o înţelegere reciprocă şi apoi pentru o înţelegere a valorilor textului. Cercul trebuie să se transforme într-un atelier de modelare a atitudinilor. Plăcerea de a fi împreună în discuţie şi respectul necondiţionat între elevi vor deveni o forţă care va schimba pasivitatea în activism, generator de conştiinţă nouă şi comportament degajat.

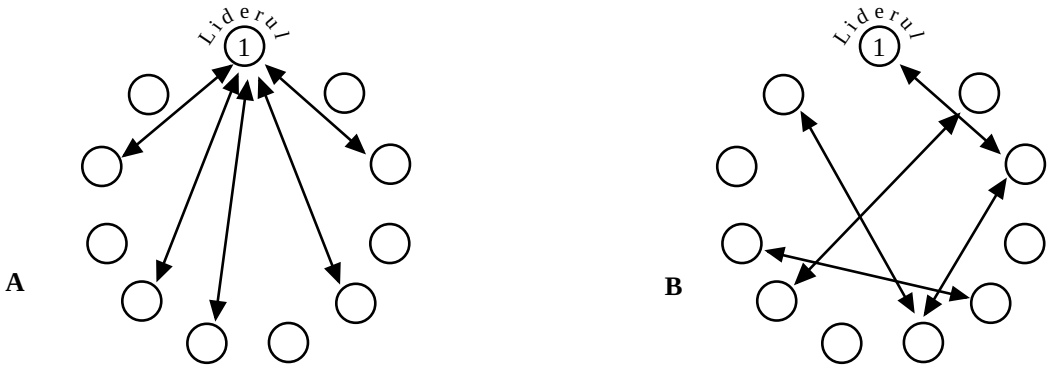
Astfel, *cercul hermeneutic* va crea o atmosferă de libertate în care elevul să se descătuşeze de sinele său şi să se integreze în relaţii de adevărată prietenie. Acesta nu constituie doar o formă, ci o esenţă prin care se cizelează caracterul viitorului cetăţean. Elevul trebuie să simtă că e apreciat, că e o valoare irepetabilă şi afirmaţiile lui din cadrul conversaţiei sînt importante atît pentru colegi cît şi pentru profesor.

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



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

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



Cercul hermeneutic porneşte discuţia de la punctul final care este problema literară. Apoi, în cerc are loc procesul decodificării expresiilor figurative pînă se cucereşte ideea. Decodificarea sensurilor condiţionează şapte niveluri ale operaţiilor de reflexivitate şi cugetare ale elevului pe parcursul studierii textului: nivelul unu /lectura zero/ – citeşte; nivelul doi (reflexiv) – simte/consimte; nivelul trei – contemplează/meditează; nivelul patru – compară; nivelul cinci – analizează/ discerne; nivelul şase – descoperă şi nivelul şapte – formulează idei/judecăţi (*vezi Cercul hermeneutic*, pag.56).

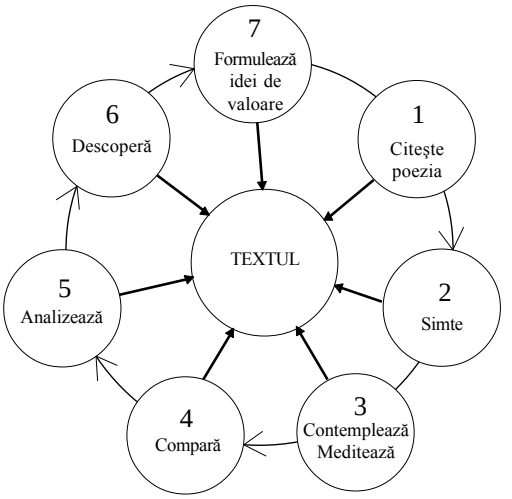
În cadrul orelor de poezie, la decodificarea comparaţiilor, metaforelor se va folosi *cîntarul hermeneutic*.

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

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

Didactica Pro..., Nr.1(11) anul 2002

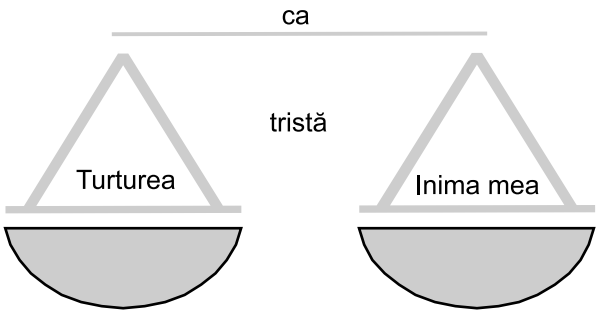
Cercul hermeneutic



populare ale românilor de Vasile Alecsandri:

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

Să analizăm comparaţia *„Dar mai jos pe-o rămurea/ Cîntă şi o turturea,/Tristă ca inima mea"*. Desenăm pe tablă, simbolic, cîntarul hermeneutic.

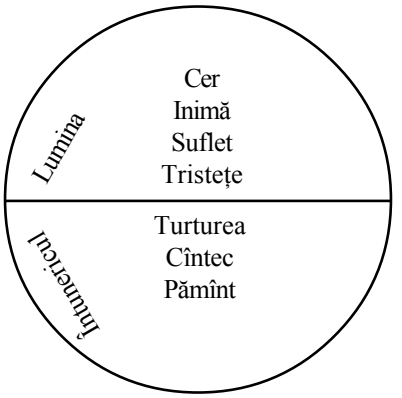


– Ce au în comun elementele comparaţiei?
– Tristeţea.
– Poţi vedea o inimă?
– Nu.
– Dar poţi vedea, auzi, simţi o turturea?
– Da.
– Ce îl face pe eroul liric să pună „pe cîntar" cîntecul turturelei şi inima sa?...

Un alt procedeu hermeneutic este *sfera hermeneutică*.

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

Sfera hermeneutică



Ca să poată fi trăite, înţelese, partea de jos a sferei – pămîntul cu valorile lui – sensibilizează spiritul. Conversînd, ajungem să notăm în sferă elementele prezentate. Vom discerne şi vom susţine că tristeţea e un sentiment, o trăire a sufletului uman, care îl înalţă pe eroul liric alături de turturică: *„Nu mă simt om pe pămînt"*.

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

Melancolia cîntecului îl luminează pe eroul liric, îl purifică. Astfel, el se simte pasăre, se avîntă în zbor şi devine cîntec, eliberat de grijile vieţii pămînteşti. Sau tristeţea se oglindeşte în ochii lui, în lacrimi, în cuvinte.

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

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

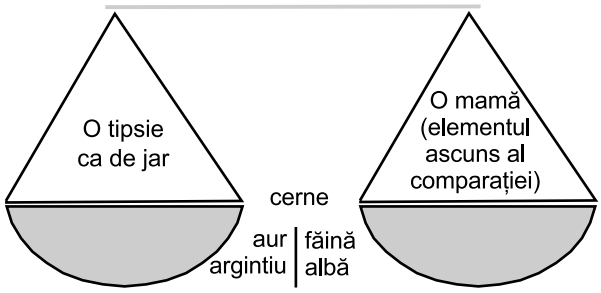
În clasa a X-a, la tema *Structura operei literare. Figurile de stil*, pentru captarea atenţiei elevilor, le-am propus o metaforă din poezia ***Creion*** de Tudor Arghezi. Exerciţiul solicită gîndirea analitică, capacitatea elevului de a compara realul cu imaginarul, existenţialul cu eternul.

„În grădina-n care scriu,
Cerne aur argintiu
O tipsie ca de jar,
Spînzurată-ntr-un arţar".

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

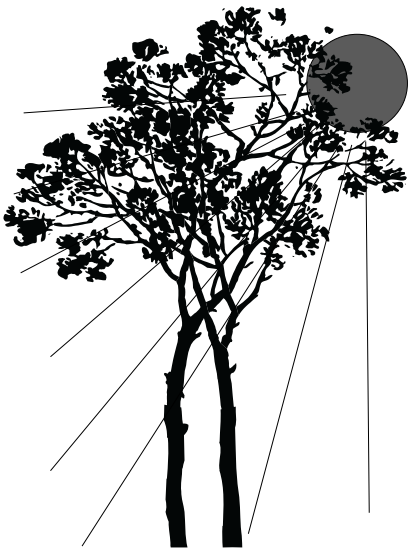
Decodificarea semantică prin exersări le dezvoltă abilităţile de a desena, le trezeşte elevilor, în primul rînd, dorinţa de recreare a cuvîntului în reprezentări cromatice, traversînd cu ajutorul textului o scară a cunoaşterii de sine şi a celorlalţi. Astfel, folosind imaginar sau grafic *cîntarul hermeneutic, sfera hermeneutică, procedeul trecerii de la sensul propriu la cel figurat*, elevul va trăi un nou comportament de cunoaştere.

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



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

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



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

A. Idei
semnificații ↔ sentimente ↔ atitudini
Mesaj

B. $\text{Mesaj} = \dfrac{\text{Idei+sentimente}}{\text{semnificații+ atitudini}}$

C. $\dfrac{\text{Idei} \mid \text{sentimente}}{\text{semnificații} \mid \text{atitudini}}$

D. Mesaj = esență. În cod =ISSA
Mesajul este ISSA

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

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

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

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

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Liliana CIASCAI

Importanța Didacticii fizicii pentru calitatea pregătirii profesorilor

Clarificări conceptuale

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

Obiectul de studiu al Didacticii fizicii

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

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

- constituirii istorice a conținutului ştiințific al fizicii, construirii cunoştințelor disciplinei de către fiecare elev, relației dintre cele două tipuri de construcții;
- modului ştiințific de gîndire şi metodei ştiințifice de investigare a realității, pentru a urmări felul în care elevii, la o anumită vîrstă şcolară, sînt capabili să înțeleagă raționamentele fizicianului şi să utilizeze metoda ştiințifică în construirea propriului sistem de cunoştințe;
- analizei conținutului ştiințific propus spre studiu elevilor, urmărind identificarea unui registru optim de abordare a acestuia, ținînd seama de vîrsta şcolară, cunoştințele anterioare, interesele elevului etc.;
- dificultăților specifice de învățare a unui conținut ştiințific, tehnicilor de investigare a dificultăților şi strategiilor punctuale, eficiente în depăşirea dificultăților.

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

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

Asemenea lucrări au fundamentat şi orientat cercetarea în domeniul didacticii fizicii. Acest fapt se poate observa în conținutul revistelor de fizică adresate profesorilor sau în volumele conferințelor internaționale din perioada 1980-2000. Tematica lor constituie reacția la constatarea că: *"rezultatele cercetărilor arată că elevii nu şi-au însuşit spiritul ştiințific. Interesul pentru ştiințe în loc să crească, descreşte. Şi ceea ce e mai rău, învățarea ştiințelor favorizează elitismul în dauna achiziționării unei culturi ştiințifice. Nu numai că elevii noştri n-au nimic în cap dar acesta este şi rău modelat"* (Desaulesm apud Giordan şi Girault, 1994, p.3).

Conținutul lucrării de Didactica fizicii

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

O lucrare utilă de didactica fizicii nu va fi însă o lucrare de epistemologie a ştiinței sau disciplinei, de psihologie sau pedagogie şi în nici un caz o lucrare de tipul "carte de bucate"…

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

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

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

Tabelul 1. *Principalele probleme şi soluțiile lor, oferite profesorilor prin studiul didacticii fizicii*

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

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

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

Pentru exemplificare ne vom referi la cîteva dintre competențele menționate. Astfel, apelînd la istoria fizicii (elaborarea teoriei relativității restrînse, a mecanicii cuantice), elevilor din clasele mari li se poate prezenta demersul cunoaşterii ştiințifice, axat pe raționamentul ipotetico-deductiv: *observație, postulate şi ipoteze, model, deducții şi predicții, experiențe, concluzii.* În acest mod elevii pot înțelege că etapele: *observație, ipoteză, experiență, rezultate, interpretare, concluzii,* care pot fi întîlnite cel mai adesea în practica didactică, corespund reconstituirii *a posteriori* a procesului cunoaşterii ştiințifice. Analiza critică a faptelor ştiințifice, realizată curent la lecția de fizică, este extinsă astfel asupra procesului cunoaşterii ştiințifice.

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

Concluzie

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

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

celelalte funcţii care-i revin în şcoală (Neculau şi Boncu, 1998, p. 273-274):

- *organizator al unui proces de predare-învăţare* care să-l implice activ pe elev şi să-l stimuleze spre progres (cognitiv şi intelectual);
- *educator* – model, partener şi sfătuitor al elevilor în scopul dezvoltării personalităţii acestora;
- *partener la educaţie* – prin raporturile sale cu ceilalţi factori educativi implicaţi în educaţia formală, informală şi nonformală;
- *membru al corpului profesoral* – competent în munca în echipă de profesori.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

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

Sfaturi pentru părinţi

- Nu-i interziceţi copilului pur şi simplu să facă ceva: aceasta creează un vid care îl poate determina să se răzvrătească sau pe care îl suportă în tristeţe; oferiţi-i în schimb o alternativă pozitivă care să-i placă, propunîndu-i altceva;
- Lăsaţi-l în pace fără a comenta neîncetat ceea ce face, fără a-l critica întruna; să simtă că poate exista liniştit sub privirea noastră, că acceptăm simpla lui existenţă;
- Nu-l întrebaţi ce notă a luat, dar ce a făcut frumos la ore; lăudaţi-l pentru ceea ce face;
- Cînd vorbiţi cu învăţătorii nu-i întrebaţi de note, ci de comportamentul copilului şi oferiţi-le şi informaţii pozitive despre el;
- Păstraţi contactul cu ceilalţi părinţi pentru a şti dacă şcoala răspunde nevoilor copiilor; dacă învăţătorul îi terorizează sau îi umileşte, schimbaţi secţia, schimbaţi şcoala, cereţi o inspecţie pe linie didactică de la minister;
- Stabiliţi de la început, nu de fiecare dată în parte, regulile de convieţuire; precizaţi de la început cine trebuie să spele vasele luni, cine marţi şi aşa mai departe;
- Nu-l comparaţi cu alţi copii sau cu fraţii;
- Nu-l bateţi, mai ales în faţa altora, şi apăraţi-vă întotdeauna copilul, nu vă plasaţi de partea agresorului sau a învăţătorului, a directorului sau a oricărui alt adult, indiferent cine ar fi el. Cine poate spune pînă unde poate ajunge efectul devastator al unei palme date de un adult unui copil a cărui mamă nu reacţionează, ba chiar îi dă dreptate celui dintîi?

- Respectaţi iubirile, mici sau mari, ale tînărului;
- Dacă este cazul să abordaţi subiectul, faceţi întotdeauna legătura între sex şi iubire;
- Arătaţi-i cum se discută democratic, vorbind pe rînd şi lăsîndu-l pe celălalt să termine ce are de spus şi acordîndu-i consideraţie. Amintiţi-vă şi repetaţi celebra frază a lui Voltaire:

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

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

Educația pentru toți

Sorin **CRISTEA**

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

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

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

Soluțiile adoptate de "școala comprehensivă" constituie, în mod implicit, *"o critică a conceptului de educație compensatorie",* lansat în SUA la sfîrșitul anilor 1950, ca formulă operabilă în cazul copiilor caracterizați prin "handicap cultural", "handicap lingvistic", "dezavantaj social". Critica evocată vizează practica educației compensate, dezvoltată doar prin programe preșcolare și intervenții la nivelul familiei. Educația compensată este limitată în măsura în care: a) privește doar *"pe copiii care, în primul rînd n-au avut un mediu educațional corespunzător"*; b) *"abate atenția de la deficiențele școlii însăși și se concentrează asupra deficiențelor referitoare la comunitate, familie și copil";* c) "accentuează semnificația excepțională a primilor ani ai vieții copilului pentru modelarea dezvoltării ulterioare a acestuia" și în mod explicit "diviziunea socială și educațională dintre copil și adolescent, separarea dintre etapa primară și cea secundară" (Bernstein, Basil, *Studii de sociologie a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, pag.106-111).

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

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

lizare (n.n. în învățămîntul obligatoriu) şi de prelungire (n.n. în învățămîntul postobligatoriu) a unui *trunchi comun* de instruire corespunzător obiectivelor care vizează o formare de bază dar şi o diversificare a posibilităților de studiu în diferite tipuri de învățămînt comparabile calitativ din perspectivă pedagogică şi socială (vezi *Învățămîntul din alte țări*, Ministerul Învățămîntului, Bucureşti, 1990, pag.25).

Pentru rezolvarea problemei copiilor cu *cerințe educative speciale*, în termenii aceleiaşi paradigme este avansat conceptul de *învățămînt integrat sau incluziv*, care defineşte o nouă modalitate de abordare pedagogică a elevilor, îndeosebi a celor ce întîmpină diferite *dificultăți* în activitatea de învățare şcolară (vezi Vrăşmaş, Traian, *Învățămîntul integrat şi/sau incluziv*, Editura Aramis, Bucureşti, 2001, pag.8-18).

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

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

În plan *normativ*, în domeniul organizării şcolare este promovat *principiul normalizării* care susține necesitatea integrării cazurilor speciale (incluse, pînă atunci, în şcoli sau clase speciale) în învățămîntul general. Soluția pedagogică rezultată, exersată în perioada 1970-1990 în Anglia, Suedia, Danemarca, Norvegia, SUA, Canada, Australia, Israel (...), presupune prezența unor "cadre didactice – *de sprijin* sau itinerante – specializate pentru suportul învățării în şcoli obişnuite" – cadre didactice denumite de sprijin sau *itinerante* (idem, pag.13-16). Este un model de realizare a *educației pentru toți* care prezintă avantaje demonstrate statistic, copii care învață în contexte integrate obținînd rezultate mai bune decît cei rămaşi în "şcolile speciale".

După 1990, *şcoala incluzivă* proiectează cadrul necesar *educației pentru toți* realizabil prin identificarea dificultăților apărute în activitatea de învățare la nivelul intersecției dintre factorii individuali şi cei de mediu social. *Dificultățile*, percepute deseori şi ca deficiențe, reflectă situația tipică a unor copii cu *cerințe educative speciale*, care, în sens larg, sînt caracteristice pentru *"toate categoriile mai vulnerabile de a fi excluse sau marginalizate în şcoală"* (ibidem) – incluzînd ipotetic şi situația elevilor cu aptitudini şi atitudini speciale. În sens restrîns, sînt vizate însă categoriile de copii cu diferite deficiențe manifestate în activitatea şcolară. Depăşirea acestora presupune *o educație a cerințelor speciale* realizabilă: 1) în cadrul învățămîntului general; 2) în *şcoala integrată / incluzivă*, considerată la scară socială *"o singură şcoală pentru toți"* (n.n. o şcoală generală obligatorie); 3) printr-o mişcare pedagogică de *incluziune*, care urmăreşte *"extinderea scopului şi a rolului şcolii obişnuite, transformarea acesteia pentru a putea răspunde unei mai mari diversități de copii"* (idem, pag.18); 4) în termeni de *educație pentru toți*, care nu înseamnă aceeaşi educație pentru toți, ci adaptarea activității la nevoile şi cerințele de dezvoltare proprii fiecărui copil, într-un mediu pedagogic şi social determinat. Rezultă *"un nou tip de şcoală comprehensivă, deschisă şi democratică (...), mai naturală prin eterogenitatea ei"*, avînd ca obiectiv general valorizarea şi integrarea şcolară a tuturor copiilor iar ca strategie – corespunzătoare obiectivului propus – adaptarea continuă la *"diversitatea de cerințe educaționale, la particularitățile de învățare şi de dezvoltare ale fiecărui copil"* (ibidem).

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

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

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

generalizat şi să devină accesibil tuturor prin mijloacele potrivite şi în special prin instaurarea în mod progresiv a gratuităţii lui" (*Pactul internaţional privind drepturile economice, sociale şi culturale* (19.12.1966).

- "Statele părţi recunosc dreptul copilului la educaţie şi în vederea asigurării exercitării acestui drept în mod progresiv şi pe baza egalităţii de şanse, vor urmări în special: a) să facă învăţământul primar obligatoriu şi gratuit pentru toţi; b) să încurajeze diferite forme de învăţământ secundar, atît general cît şi profesional, să le facă deschise şi accesibile oricărui copil şi să ia măsuri corespunzătoare, cum sînt instituirea gratuităţii învăţământului şi acordarea unui ajutor financiar în caz de nevoie; c) să asigure tuturor accesul la învăţământul superior, în funcţie de capacităţile fiecăruia, prin toate mijloacele adecvate; d) să facă deschise şi accesibile tuturor copiilor informarea şi orientarea şcolară şi profesională; e) să ia măsuri pentru a încuraja frecventarea şcolii cu regularitate şi reducerea ratei de abandon şcolar" (*Convenţia cu privire la drepturile copilului* (20.11.1989) /Art.28 (1).
- "Trebuie create toate condiţiile pentru ca educaţia să devină accesibilă tuturor, mai ales prin: a) democratizarea accesului la educaţie şi ridicarea calităţii educaţiei oferite; b) obţinerea unor rezultate semnificative prin asigurarea unor studii complete la fiecare nivel educaţional; c) promovarea unor măsuri de sprijinire speciale, care să asigure succesul în educaţie şi participarea efectivă în procesul de învăţământ a femeilor din mediul rural, a refugiaţilor, a handicapaţilor şi a altor grupuri defavorizate" (*Congresul Internaţional UNESCO*: *Planificarea şi managementul dezvoltării învăţământulu*i (Mexic, 26-30.03.1990). *Raportul final* (Paris,1991)/Capitolul I, Consideraţii generale, punctul 2).

Summary

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

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

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

In the column **Ponderosa Vox** Laurenţiu Şoitu writes about the pedagogy of communication, and in **Dicţionar** Sorin Cristea explains the notion *Education for all.*

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

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

Summary

Didactica Pro..., Nr.1(11) anul 2002

Autorii noştri

Ţinem să le mulţumim tuturor celor care au colaborat:

BEŞLIU Nicolae – manager, Centrul Comunitar pentru Copii şi Tineri din mun. Chişinău.

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

BOSTAN Tatiana – pedagog, Centrul Comunitar pentru Copii şi Tineri din mun. Chişinău.

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

BURSUC Oleg – doctor în ştiinţe ale educaţiei, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CATAN Svetlana – profesoară de biologie, s. Moleşti, jud.Chişinău.

CIASCAI Liliana – doctor în pedagogie, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic, Universitatea "Babeş-Bolyai", Cluj.

CRISTEA Nadia – redactor-şef, revista „*Didactica Pro*...".

CRISTEA Sorin – conferenţiar universitar, doctor, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic, Universitatea Bucureşti.

DANII Anatol – şef al Direcţiei Instituţii de tip internat a Ministerului Învăţământului.

GHEORGHIŢĂ Vasile – director al Şcolii internat auxiliare Teleneşti, grad managerial I.

GÎNU Domnica – doctor în ştiinţe psihologice, conferenţiar, Universitatea Pedagogică de Stat „I.Creangă", consultant UNICEF.

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

IURCHEVICI Iulia – doctorandă, Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj.

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

NAGY Andrea – psihopedagog, Cluj.

NICUŢĂ Viorica – psiholog, Centrul Comunitar pentru Copii şi Tineri din mun. Chişinău.

OLARU Sergiu – kinetoterapeut, Centrul Comunitar pentru Copii şi Tineri din mun. Chişinău.

OSIPOV Lilia – medic neurolog, Centrul Comunitar pentru Copii şi Tineri din mun. Chişinău.

PASTERNAC Grigore – profesor de educaţie tehnologică, Şcoala internat auxiliară nr.6, mun. Chişinău.

PLEŞCA Olga – psihopedagog special, Centrul Comunitar pentru Copii şi Tineri din mun. Chişinău.

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

POPA Vitalie – coordonator Program *Autoevaluarea şcolii*, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

POTÂNG Angela – doctorandă, Universitatea „Babeş-Bolyai", Cluj.

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

RACU Igor – doctor habilitat, profesor universitar, decan al Facultăţii de Psihologie şi Psihopedagogie, Universitatea Pedagogică de Stat „I.Creangă".

RUSNAC Virginia – doctor în psihologie, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

STEFOGLO Dumitru – profesor de limba şi literatura română, şcoala medie nr.19, or.Tighina.

STRATAN Valentina – doctor, conferenţiar, prodecan al Facultăţii de Psihologie şi Pedagogie Specială, Universitatea Pedagogice de Stat „I.Creangă".

ŞOITU Laurenţiu – doctor în ştiinţe ale educaţiei, conf., univ., Universitatea „Al.I.Cuza", Iaşi.

TEACĂ Larisa – profesoară de limba şi literatura română, Liceul Teoretic „Lucian Blaga", s.Iargara, jud. Lăpuşna.

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească opt-zece pagini, dactilografiate la două rînduri. Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor.

Gimnaziul internat nr.2 din Chişinău

Gimnaziul internat nr.2 din Chişinău