Educaţia

Formele şi funcţiile educaţiei

Educaţia cuprinde ansamblul influenţelor, acţiunilor, activităţilor desfăşurate pentru formarea, dezvoltarea, modelarea personalităţii umane, pentru integrarea sa optimă în societate. Educaţia reprezintă activitatea socială complexă constituită din ansamblul acţiunilor conştiente, sistematice şi organizate, desfăşurate cu scopul formării şi dezvoltării personalităţii umane în concordanţă cu nivelul de dezvoltare al societăţii.

Influenţele educative acţionează permanent asupra fiecărei persoane. În funcţie de caracterul acestora: sistematizat, organizat, spontan, putem clasifica formele educaţiei în: educaţie formală, nonformală şi informală. Formele educaţiei reprezintă modalităţile în care se realizează acţiunea educaţională.

Educaţia formală se realizează în cadrul instituţiilor specializate (grădiniţe, şcoli, universităţi, centre de perfecţionare etc.) cu scopul formării şi dezvoltării personalităţii umane în plan intelectual, moral, estetic, fizic şi tehnologic, pe baza unor documente oficiale (planuri de învăţământ, progarame şcolare, manuale şcolare, cursuri etc.).

„Educaţia formală valorifică activitatea de educaţie/instruire organizată în cadrul sistemului de învăţământ sub îndrumarea unor cadre didactice specializate ”.[1]

Educaţia nonformală reprezintă ansamblul acţiunilor instructiv – educative realizate într-un cadru instituţionalizat extraşcolar. Educaţia nonformală include: activităţi situate în afara clasei (cercuri pe discipline transdisciplinare; ansambluri artistice, sportive, culturale; întreceri, competiţii, concursuri, olimpiade şcolare) şi activităţi situate în afara şcolii (activităţi perişcolare):

---

1. Sorin Cristea, Dicţionar de pedagogie, Editura Litera. Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000, pag. 112-113

excursii, vizite, tabere, cluburi, universităţi populare, vizionări de spectacole, expoziţii, mediatecă, videotecă etc. şi activităţi paraşcolare: cursuri de perfecţionare, reciclare – cu programe speciale de educaţie permanentă).

Participarea la activităţile educative nonformale este la libera alegere a elevilor. Ei pot participa în funcţie de dorinţa de a-şi petrece timpul liber la diverse activităţi organizate de cluburile elevilor, de taberele şcolare etc.

Educaţia informală cuprinde ansamblul influenţelor cu efecte pedagogice exercitate în mod spontan şi continuu asupra personalităţii umane. Aceste influenţe care se răsfrâng asupra individului în practica de toate zilele, la nivelul familiei, localităţii, grupurilor sociale, comunităţii şi al mass-mediei, acţionează neintenţionat şi adeseori sunt infuzate inconştient în gândirea şi comportamentele indivizilor. Considerăm că educaţia corespunzătoare din familii reprezintă baza dezvoltării ulterioare a fiecărui individ. Climatul familial adecvat, modelele de comportament ale părinţilor, regimul vieţii în familie în general sunt determinante pentru copilul în formare.

Funcţiile educaţiei derivă din implicaţiile psihosociale ale activităţii de formare şi dezvoltare a personalităţii umane şi din finalităţile pedagogice stabilite la nivelul macrosistemului educaţional, într-o anumită perioadă de dezvoltare a societăţii.

Funcţia centrală a educaţiei este aceea de formare şi dezvoltare permanentă a personalităţii individului cu scopul integrării sociale optime. Realizarea acestei funcţii centrale a educaţiei implică promovarea funcţiilor principale, care asigură integrarea individului în domeniile esenţiale ale vieţii sociale.

Ioan Nicola menţionează următoarele funcţii ale educaţiei[2]: funcţia de selectare şi de transmitere a valorilor de la societate la individ; funcţia de dezvoltare conştientă a potenţialului biopsihic al omului; funcţia de pregătire a omului pentru integrarea activă în viaţa socială.

Analiza funcţiilor educaţiei scoate în evidenţă complexitatea şi importanţa acesteia. Într-o societate democratică, educaţia trebuie să fie în centrul vieţii sociale, deoarece educaţia reprezintă un factor de progres şi echilibru socio – cultural.

---

2. Ioan Nicola, Tratat de pedagogie şcolară, Editura Aramis, Bucureşti, 2000, pag. 27-28

Procesul de socializare. Familia ca grup de socializare primară

Una din principalele funcţii ale societăţii o constituie generarea, menţinerea şi transmiterea din generaţie în generaţie a valorilor ce definesc specificul societăţii, matricea sa structurală. Această funcţie se regăseşte la nivelul grupurilor şi organizaţiilor sociale. O altfel de funcţie este realizată prin intermediul unui proces social fundamental, şi anume socializarea.

Socializarea se prezintă ca un proces complex de devenire a omului ca fiinţă socială, de însuşire a unor norme, valori şi roluri sociale. Omul este în permanentă interacţiune cu factorii sociali ai existenţei sale. În această interacţiune el asimiliază normele şi valorile societăţii, modelele sociale de comportament, mijloacele sociale de comunicare umană. Prin aceasta el este pregătit pentru viaţa socială, pentru asumarea unor roluri şi responsabilităţi sociale. Acest proces se realizează de-a lungul diferitelor etape de viaţă, în cadrul unor forme specifice de activitate socială şi în cadrul specific al unor instituţii sociale: familia, şcoala, instituţiile culturale, politice, economice etc., împreună cu întregul sistem al mijloacelor moderne de informare şi influenţare. Produsul acestor instanţe socializatoare îl constituie personalitatea de bază care corespunde modelelor culturale (de gândire şi de acţiune) care definesc matricea fundamentală a societăţii respective.

Basil Bernstein, sub influenţa lui E. Durkheim şi a lui G. H. Mead, defineşte socializarea ca „procesul în cursul căruia un copil dobândeşte o identitate culturală determinată şi reacţionează, în acelaşi timp, la această identitate. Este procesul prin care o fiinţă biologică este transformată în subiect al unei culturi particulare. Prin urmare, procesul de socializare este un proces de control complex care suscită în copil anumite dispoziţii morale, intelectuale şi afective, şi care le dă o formă şi un conţinut determinate. În cursul socializării, copilul ia cunoştinţă, prin intermediul diferitelor roluri pe care este chemat să le exercite, de diferite principii de organizare ale societăţii. Astfel, socializarea îi face, într-o oarecare măsură, pe oameni siguri şi previzibili. În cursul acestui proces se efectuează o selecţie printre posibilităţile umane: domeniile în care este permisă schimbarea sunt limitate progresiv şi, treptat, se instaurează sentimentul necesităţii unei ordini sociale determinate”.

Procesul de socializare începe din timpul copilăriei, în cursul căreia intervin primele contacte sociale şi experienţe de viaţă (socializarea primară sau socializare de bază) şi continuă de-a lungul vieţii adultului, o dată cu dobândirea de către acesta a unor statusuri şi roluri succesive (socializare continuă sau secundară).

Pentru copii, familia reprezintă mediul socio-educativ în care se realizează socializarea primară. Conţinutul socializării primare se structurează în jurul unei dimensiuni cognitive şi al unei dimensiuni afective .

Dimensiunea cognitivă presupune însuşirea limbajului instrumentul privilegiat al socializării primare – şi apropierea "lumii de bază" (un prim mod de a înţelege lumea înconjurătoare) – în versiunea grupului de contact (grupul familial).

Dimensiunea afectivă se referă la identificarea emoţională a copilului cu persoanele apropiate lui (părinţi, rude – "altul semnificativ"). Această identificare emoţională are două consecinţe majore: copilul adoptă imaginea acestui "altul semnificativ" cu privire la persoana sa, ajunge astfel la o anumită imagine despre sine şi dobândeşte primul "eu social", prima identitate socială, iar – pe de altă parte – percepe lumea mediată ("filtrată") de părinţi, ca fiind unica lume
posibilă. În timpul socializării primare, în cursul unor experienţe de viaţă cu diferiţi "alţi semnificativi", rolurile sociale şi atitudinile apropiate parcurg un proces de abstractizare progresivă, de la cele asociate unui context sau unei persoane concrete, la cele generale şi impersonale. Astfel copilul ajunge la constituirea unei prime imagini despre "altul generalizat".

Familia îndeplineşte şi alte funcţii educative, în afară de funcţia de socializare. Funcţiile educative ale familiei au fost sintetizate de N. Mitrofan după cum urmează:

• funcţia instituţional formativă realizată prin influenţe directe de tipul răspunsului la întrebări, explicaţii, informaţii, dar şi indirect, prin mediul informaţional din familie;

• funcţia psihomorală, realizată prin modelele de conduită oferite de părinţi, dar şi prin discuţiile purtate cu copiii pe marginea unor conduite curente sau problematice;

• funcţia socio-integrativă, prin implicarea copiilor în activitatea familială, prin acordarea autonomiei de acţiune, dar şi printr-un climat familial dominat de relaţii de încredere şi sprijin reciproc, conlucrare între generaţii, în care maturitatea de gândire a adulţilor se îmbină cu entuziasmul şi energia tinerilor;

• funcţia cultural - integrativă, prin implicarea copiilor în viaţa culturală şi prin mediul cultural al familiei.

Rolul familiei este foarte important în dezvoltarea copilului, din punct de vedere fizic, intelectual, moral, estetic. Familia asigură hrana şi îmbracămintea copiilor, îi fereşte de pericole, le lasă timp de joacă, le creează condiţii cât mai bune de odihnă şi se îngrijeşte de sănătatea lor. Un regim raţional de viaţă nu poate avea decât urmări pozitive asupra dezvoltării sale fizice. Familia îi formează copilului primele deprinderi de igienă personală şi socială şi îl obişnuieşte să utilizeze factorii naturali (apa, aerul, soarele) pentru bunăstarea organismului. În perioada pubertăţii, schimbările fiziologice produse în organism pun probleme noi pentru dezvoltarea fizică a copilului; prin îndrumări perseverente şi afectuoase, prin modificarea regimului de odihnă, prin crearea unor noi deprinderi igienice, familia le va putea rezolva la timpul potrivit.

În cadrul familiei copilul îşi însuşeşte limbajul. Volumul, precizia vocabularului şi corectitudinea exprimării copilului depind de munca depusă de părinţi în această direcţie. Ca prim factor educativ, familia oferă copilului aproximativ 90% din cunoştinţele uzuale. Familia se preocupă şi de dezvoltarea proceselor intelectuale ale copiilor. Ea le dezvoltă spiritul de observaţie, memoria şi gândirea.

În familie se formează cele mai importante deprinderi de comportament: respectul, politeţea, cinstea, sinceritatea, decenţa în vorbire şi atitudini, ordinea, cumpătarea, grija faţă de lucrurile încredinţate. In realizarea acestor sarcini, modelul parental ajută cel mai mult; părintele este un exemplu pentru copil. Parinţii le spun copiilor ce e bine şi ce e rău, ce e drept şi ce e nedrept, ce e frumos şi ce e urât în comportamente. Aceste noţiuni îl ajută pe copil să se orienteze în evaluarea comportamentului său şi a celor din jur. Tot în sens moral, familia îl îndrumă să fie sociabil, să fie un bun coleg şi prieten.

Familia contribuie şi la educaţia estetică a copilului. Părinţii sunt cei care realizează contactul copilului cu frumuseţile naturii, cu viaţa socială.

În concluzie, părinţii realizează socializarea primară a copiilor lor prin trei importante mijloace de influenţare:

a) reglarea directă a comportamentului copilului (de exemplu, încurajări, controlul efectuării temelor, supravegherea executării sarcinilor primite etc);

b) comunicarea cu copilul (schimbul de informaţii, comunicarea de opinii, confidenţe etc);

c) cooperarea, participarea la activităţi comune (vizite, ieşiri, jocuri etc.).

A fi părinte înseamnă a transmite, respectiv a acţiona ca intermediar între societate (categorii, clase, grupuri) – ai cărei (căror) agenţi învestiţi cu puterea de a transmite sunt părinţii – către copii; complementar, a fi copil înseamnă a primi (recepta) mesajul pe care părinţii îl transmit. Poziţia de părinte este sinonimă cu competenţa cognitivă şi interacţională, cu certitudinea, în timp ce copilăria echivalează cu absenţa cunoştinţelor şi abilităţilor, cu neputinţa. Socializarea implică un principiu al legitimităţii. Tocmai această dihotomie legitimează şi dreptul părintelui de a transmite, şi autoritatea parentală, şi obedienţa infantilă; transmiterea şi autoritatea/obedienţa sunt inseparabile.

Pattern-uri educaţionale transculturale

Modalităţile de socializare a copiilor sunt foarte diferite, în funcţie de societatea în care sunt practicate, putând influenţa foarte puternic tipurile de interacţiuni sociale în care sunt implicaţi copiii. U. Bronfenbrenner a publicat în 1970 un studiu în care a comparat practicile de educare a copilului în **Statele Unite ale Americii** şi în fosta **URSS**. Deşi în unele privinţe, necesităţile celor două societăţi sunt similare (de exemplu, ambele sunt puternic industrializate, extrem de mari), practicile educaţionale sunt foarte diferite.

Copiii americani sunt încurajaţi, în general, spre individualism, de la o vârstă fragedă. Experienţele fiecărui copil sunt diferite de cele ale compatrioţilor săi şi, deşi este încurajat să se comporte sociabil faţă de alţi copii, mulţi părinţi şi pedagogi din SUA percep drept „naturală" tendinţa copilului de a fi uneori agresiv sau egoist în relaţie cu alţi copii. Dimpotrivă, în fosta URSS se făcea un puternic efort pentru asigurarea legăturilor de cooperare între copii, agresiunea sau egoismul nefiind percepute ca manifestări inevitabile. Mai curând, educatorii descurajau în mod activ semnele acestor manifestări, de la primele contacte între copii.

Spre deosebire de copii americani, care sunt îngrijiţi individual la vârsta preşcolară, copiii din fosta URSS erau îngrijiţi, de cele mai multe ori, în grădiniţe, cu un personal calificat conştient de scopurile societăţii – de a pregăti viitorii adulţi care vor

lucra în cooperare pentru binele societăţii. Aceste scopuri rămâneau clare şi în timpul şcolarităţii, iar multele influenţe care se exercitau asupra copilului, cu excepţia celor din familie, erau luate foarte în serios. Organizaţiile de tineret ajutau copilul să-şi găsească, în afara şcolii, preocupări îndreptate în „spiritul comunităţii"; lucrul „pe echipe", în clasă, determina copilul să considere că efectuarea activităţii şcolare are ca scop, mai curând, binele general decât propriul bine. De asemenea, literatura pentru copii şi televiziunea erau îndreptate înspre scopuri sociale.

Dimpotrivă, influenţele asupra copilului american pot fi mult mai diverse şi, deseori, contradictorii. De exemplu, profesorii şi părinţii condamnă violenţa şi agresiunea, şi totuşi copilul vede „eroi", atât reali, cât şi în desenele animate, care câştigă, pâna la urmă, prin violenţă; sau copilului i se spune să aprecieze altruismul, iar el descoperă imediat că oameni foarte respectabili, care au câştigat mulţi bani, nu fac nici un fel de acte filantropice.

În studiul său, Bronfenbrenner a fost deosebit de impresionat de influenţa grupului de vârstă asupra copilului, mai ales în adolescenţă. În SUA, grupul de vârstă poate promova valori care, în multe cazuri, sunt cu totul opuse celor ale societăţii, precum încurajarea „rataţilor"sau a furturilor. Pe de altă parte, în fosta URSS, influenţa grupului de vârstă asupra copiilor se manifesta exact în maniera dorită de societate, încurajând munca intensă şi spiritul de cooperare. Bronfenbrenner considera că aceasta ar fi un efect direct al încurajării deliberate a cooperării şi al reţelei de influenţe sociale care există în jurul indivizilor, în copilărie. Multe dintre condiţiile de viaţă surprinse de Bronfenbrenner s-au schimbat acum, desigur, şi există mai multă alienare decât înainte. Însă metoda folosită în şcoli şi educaţia sunt încă aceleaşi.

Kessen a scris despre practicile de educare a copilului din **Republica Populară Chineză**. Ca şi fosta URSS, China a adoptat o politică deliberată de socializare a tineretului în direcţia dorită de societate. Copiii din China erau învăţaţi în mod direct să preţuiască cooperarea mai presus de individualism şi de faptul că nimeni nu ar trebui să dorească să se laude cu propriile realizări, ci mai curând să „servească poporul". Existau creşe chiar şi pentru copiii foarte mici şi majoritatea întreprinderilor aveau o cameră în care mamale îşi hrăneau în mod regulat sugarii. Deşi unii copii erau crescuţi acasă de

către bunici, se pare că majoritatea copiilor mergeau la creşă până la vârsta de aproximativ trei ani şi apoi la grădiniţă până la vârsta şcolară.

Un lucru remarcabil în China era faptul că întrega comunitate părea să-şi definească foarte bine expectanţele. Kessen a arătat că orice tip de act de agresiune, chiar îmbrâncirea pentru o jucărie, era foarte rar. Mesajul primit de copil de la părinţii săi, de la bunici, de la profesori sau de la scriitori avea un singur scop, consecvent, şi anume de cooperare şi sprijin reciproc. Copilul era încurajat să se considere în primul rând membru al societăţii şi nu persoană individuală şi de la el se aştepta să pună nevoile societăţii mai presus de propriile sale dorinţe. Spre deosebire de fosta URSS, chiar spectacolele şi arta copiilor purta, de obicei, un mesaj revoluţionar. Kessen arată că a întâlnit un nivel uluitor de ridicat de performanţă în activităţi de tipul picturii şi sculpturii, dansului, memorării şi prezentării unor piese scurte.

Deşi ambele societăţi erau comuniste, sistemul rusesc şi sistemul chinez de educare a copilului erau foarte diferite, ruşii apreciind calităţile individuale mai mult decât chinezii, care îşi încurajau copiii să-i ajute pe alţii în loc să-şi urmărească propriile scopuri. Totuşi, ambele societăţi se caracterizau printr-un mare grad de afecţiune şi interacţiune cu copiii din partea tuturor adulţilor, nu doar a celor apropiaţi, care au grijă de ei. In ambele societăţi, spre deosebire de unele societăţi occidentale, copiii erau crescuţi pentru a contribui la viaţa societăţii şi pentru a promova idealurile şi scopurile acesteia.

Sistemul chibuţurilor din **Israel** reprezintă o altă societate în care copiii sunt crescuţi mai curând „în comun" decât individulal. Pentru a permite ambilor părinţi să lucreze, există organizaţii extensive pentru îngrijirea copilului. Copiii dintr-un chibuţ sunt îngrijiţi de o infirmieră⁄mamă adoptivă, numită metapelet, de la doar cîteva zile şi, din când în când, părinţii îşi vizitează copilul sau copilul îşi vizitează părinţii. Organizarea variază în funcţie de chibuţ – în unele chibuţuri, copiii se întorc în casa părinţilor pentru a dormi în fiecare noapte, în altele, ei locuiesc într-o casă specială şi vin doar o dată pe săptămâmă în casa părinţilor; există şi organizări intermediare. Din nou, copiii sunt încurajaţi să coopereze, dar Sidell indică faptul că nivelul comportamentului agresiv printre copiii din chibuţurile din Israel este mai ridicat decât cel constatat la copiii chinezi, de exemplu. Totuşi, din perspectiva nevoilor emoţionale, pare a fi foarte clar că

sistemele comunale de educare a copilului nu se confruntă cu dificultăţile la care s-ar aştepta mulţi occidentali. Copii se acomodează bine cu mai mulţi supraveghetori şi, deseori, par să „înflorească" datorită stimulării şi afecţiunii mai bogate pe care le primesc. Pe de altă parte, copiii îşi formează relaţii puternice cu părinţii lor. B. Bettelheim susţinea că acoodarea copiilor din chibuţuri cu mai multe mame pare să se realizeze mult mai uşor prin faptul că toate aceste mame au acelaşi sistem de valori fundamentale şi aceleaşi idei referitoare la creşterea copilului. Acesta este un factor important şi putem observa că se aplică şi în practicile educaţionale ale chinezilor şi ale ruşilor.

Gelfand (1979) a studiat creşterea copiilor în tribul Shona, o populaţie tradiţională din **Zimbabwe.** El a constatat că pattern-ul specific tribului Shona include un sistem social şi educativ complet, dar fără „instituţii" specializate, cum sunt şcolile, pentru predarea fiecărei componente informaţionale pe care copiii trebuie să o înveţe. Pe măsură ce cresc, copiii sunt încurajaţi să-ţi dezvolte capacităţile intelectuale prin ghicitori, jocuri şi exerciţii de perspicacitate. Ei învaţă rolurile sociale în societate, observându-i pe cei mai în vârstă şi prin practicarea anumitor jocuri pregătitoare, precum jocul care imită căsătoria, cunoscut sub denumirea de „muhumbwe". Pe măsură ce copilul creşte, se aşteptă din ce în ce mai mult de la el, iar toţi adulţii îl încurajează în aceste jocuri şi activităţi, până când el e considerat „adult".

În societatea Shoma se manifestă unele aspecte interesante ale practicilor de creştere a copiilor. De la naştere, copilul stă tot timpul cu mama sa, care se ocupă de el şi îl îngrijeşte până când începe să meargă. Copilul doarme chiar alături de mama sa, între ea şi soţul său. După ce este înţărcat şi începe să exploreze mediul, copilul este trimis, în mod tradiţional, în casa bunicilor lui, unde stă câţiva ani. Pentru unii copii, şederea cu bunicii durează până la sfârşitul copilăriei, dar alţii se întorc la părinţi pe la şapte sau opt ani. Astfel, bunicii sunt cei care învaţă copilul aflat în creştere disciplina socială, comportamentul corect şi veghează la dezvoltarea sa în diverse moduri, în loc să lase această responsabilitate părinţilor. Pentru băiat, bunicul este principalul răspunzător de educaţie, în timp ce pentru o fată, bunica este cea care o învaţă ceea ce trebuie să ştie şi să facă în societatea Shona.

Gelfand a constatat că acestă practică a continuat la populaţia Shona, chiar şi atunci când aceasta s-a adaptat la viaţa urbană, bunicii trăind, de asemenea, în oraşe; copilul este trinis să stea o perioadă cu bunicii săi, fie la oraş, fie la ţară. Astfel, în unele privinţe, perioada cea mai dificilă a dezvoltării – în care copilul care începe să meargă se acomodează cu noua sa independenţă, dar trebuie să înceapă să exerseze şi anumite funcţii sociale şi de coordonare – este suportată de membrii mai experimentaţi ai familiei, care trebuie să ia o povară destul de mare de pe umerii părinţilor. Totuşi, se accentuează faptul că timpul total pe care copilul îl petrece cu bunicii săi variază şi că, pentru unii, este de numai câţiva ani.

Această împărţire a responsabilităţii în creşterea copilului între mai mulţi membrii ai familiei nu este neobişnuită, deşi practica adoptată de populaţia Shoma nu pare să fie urmată de multe alte popoare. Cu toate acestea, **abordarea occidentală**, în care responsabilitatea pentru creşterea copilului până la vârsta de cinci ani revine în întregine la doar două (sau mai puţine) persoane, pare să fie neobişnuită faţă de practica uzuală din societăţile umane. De asemenea, în majoritatea societăţilor umane, accentul se pune mai curând pe calitatea copilului de membru al societăţii, decât de individ, copiii fiind învăţaţi care le sunt obligaţiile şi datoriile sociale şi devenind conştienţi, foarte devreme, de rolul pe care îl vor juca în schema generală. Dimpotrivă, copilul occidental este, în general, ţinut deoparte de societate (poate din cauză că societatea occidentală este mult prea complexă) până la o vârstă mai înaintată. Copiii nu sunt admişi la locurile de muncă ale adulţilor (deşi în fosta URSS au fost făcute încercări în acest sens) şi lumea copilului se compune dintr-o serie de jocuri şi de activităţi care nu prea au legătură cu comportamentul unui adult, deci cu exigenţele sociale ulterioare.

De asemenea, există tendinţa de a accentua latura individuală a personalităţii, observând şi căutând diferenţele între „noi şi ceilalţi" şi scoţând în evidenţă talentele sau înclinaţiile individuale, în loc să ne percepem, în primul rînd, ca membrii ai societăţii. În multe privinţe, aceasta pare a fi diferenţa principală între educaţia occidentală şi cea a copiilor din alte societăţi umane: acolo unde mulţi pun societatea înaintea individului, noi avem tendinţa să punem individul înaintea societăţii.

Deşi am vorbit despre pattern-urile occidentale de educare a copilului ca şi cum ar fi identice, este important să ne dăm seama că nu este deloc aşa. În Anglia de astăzi, spre

exemplu, există o societate multiculturală, cu multe practici diferite şi în care se exercită diverse influenţe asupra copiilor. Modalităţile în care sunt crescuţi copiii indieni, pakistanezi sau din Indiile de Vest în această societate pot fi foarte diferite faţă de cele de care beneficiază copiii albi. De asemenea, modalităţile de educare a copiilor clasei muncitoare sunt deseori foarte diferite de educaţia primită de copiii din clasa de mijloc.

Pentru mulţi profesori şi asistenţi sociali din zonele multiculturale, problema este de a găsi metode de interacţiune cu părinţii şi copii ale căror practici sunt foarte diferite, fără a-i face să-şi piardă respectul pentru modul lor de viaţă, dar şi fără să evite modificările care pot fi foarte necesare pentru copii. Abia recent profesioniştii au devenit conştienţi de diferenţele mari care există între diversele populaţii şi de problemele pe care le pot ridica.

Referinţe bibliografice

1. Băran – Pescaru, Emilia – „Familia azi. O perspectivă sociopedagogică”, Editura Aramis, Bucureşti, 2004

2. Bistriceanu, Corina – „Sociologia familiei”, Editura Fundaţiei „România de mâine”, Bucureşti, 2005

3. Cristea, Sorin – „Dicţionar de pedagogie”, Editura Litera. Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000

4. David, Eugen –„ Introducere în sociologie”, Editura Psihomedia, Sibiu, 2004

5. Dima, Silvia – „Cei şapte ani de acasă”, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti, 1999

6. Hayes, Nicky / Orrell, Sue – „Introducere în psihologie”, ediţia a III-a, Editura BIC ALL, Bucureşti, 2003

7. Macavei, Elena – „Pedagogie. Teoria educaţiei”, Editura Aramis, Bucureşti, 2001

8. Mara, Daniel –„ Educaţie pentru educaţie”, Editura ALMA MATER, Sibiu, 2006

9. Mitrofan, I., Mitrofan, N. – „Familia de la A la Z”, Editura Ştiinţifică, 1991

10. Nicola, Ioan – „Tratat de pedagogie şcolară”, Editura Aramis, Bucureşti, 2000

11. Plugaru, Liviu – „Introducere în sociologia educaţiei”, Editura Psihomedia, Sibiu, 2004

12. Popescu – Neveanu, P., Zlate, M., - „Psihologie şcolară”, Editura Universităţii Bucureşti, 1987

13. Stahl, Paul H. – „Familia şi şcoala – contribiţii la sociologia educaţiei”, Editura Paidea, Bucureşti, 2002

14. Stănciulescu, Elisabeta – „Sociologia educaţiei familiale”, vol. I, Editura Polirom, Iaşi, 1997

15. Stănciulescu, Elisabeta – „Sociologia educaţiei familiale”, vol.II, Editura Polirom, Iaşi, 1998

16. Vrasmas, Ecaterina – Adina – „Consilierea şi educaţia părinţilor”, Editura Aramis, Bucureşti, 2002