ANALELE UNIVERSITĂŢII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA

Seria

PSIHOLOGIE - PEDAGOGIE

Series

PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

AN - X, 2011, nr. 23 – 24

Editura Universitaria Craiova

ANALELE UNIVERSITĂŢII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA
SERIES: PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

BIANNUAL PUBLICATION,
EDITED BY THE TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT
YEAR X, 2011, NO. 23-24

REVIEWERS
Professor ION DUMITRU, Ph.D. (The West University)
Professor ELENA JOIŢA, Ph.D. (The University of Craiova)

EDITORIAL BOARD:
Professor JOSÉ WOLFS, Ph.D. (L'Université Libre de Bruxelles)
Professor ION DUMITRU, Ph.D. (The West University, Timişoara)
Professor MIRON IONESCU, Ph.D. (Babeş Bolyai University, Cluj-Napoca)
Professor ELENA JOIŢA, Ph.D. (The University of Craiova)
Professor ION NEACŞU, Ph.D. (The University of Bucharest)
Professor DAN POTOLEA, Ph.D. (The University of Bucharest)
Reader VIOREL IONEL, Ph.D. (The University of Craiova)

EDITORS:
Reader ROMULUS CRĂCIUNESCU, Ph.D.
Reader IRINA MACIUC, Ph.D.
Senior Lecturer VALI ILIE, Ph.D.
Senior Lecturer AUREL PERA, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF:
Reader CORNELIU NOVAC, Ph.D.

EDITORIAL SECRETARY:
Informatician CORNELIA BOBOILĂ

This volume was approved by CNCSIS code: 35
ISSN 1582 – 313X
UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE:
THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT
13, Al. I. Cuza Street
Craiova, Dolj, Postal code 200585
Telephone (040)251422567
Web: http://cis01.central.ucv.ro/DPPD
E - mail: dppd@central.ucv.ro
Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

SUMAR
SUMMARY

ABORDĂRI TEORETICE – REEVALUĂRI ŞI DESCHIDERI / THEORETICAL APPROACHES – NEW INTERPRETATIONS

MACIUC IRINA
Cariera didactică : perspectiva profesionalizării..... 5
POPESCU ALEXANDRINA MIHAELA
Politici, strategii şi măsuri privind participarea adulţilor la educaţie / Policies, strategies and measures adult participation in education..... 21
MOGONEA FLORENTINA
Autoritate şi libertate în clasa de elevi. Perspective actuale / Students authority and freedom in the classroom. current perspectives..... 29
ECATERINA SARAH FRĂSINEANU
Abordarea creativă şi flexibilă a proiectării activităţii didactice pornind de la concepţii cognitiv-constructiviste / The creative and flexible approach of designing the teaching activity starting from cognitive-constructivist conceptions..... 37
ILIE VALI
Disciplina şcolară – temă esenţială a managementului clasei de elevi / School discipline – a key theme classroom management 45
ŞTEFAN MIHAELA AURELIA
Puncte de reper în conturarea profilului viitorilor practicieni în domeniul educaţiei / Landmarks in portraying the profile of future practitioners in educational..... 59
MOGONEA FLORENTIN REMUS
Paradigma competentelor si formarea initială a cadrelor didactice / The paradigm of skills and the initial training of the teachers..... 69

PRACTICA EDUCAŢIONALĂ – DESCHIDERI / EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES

FRĂSINEANU ECATERINA-SARAH
Migraţia populaţiei la nivelul uniunii europene şi educaţia pentru cetăţenie activă / Population migration at the level of the european union and education for active citizenship..... 79
MOGONEA FLORENTINA
Metode şi intrumente de autocunoaştere a adolescenţilor / Methods and tools for self-knowledge of adolescents..... 85

LABORATOR DE CERCETARE / RESEARCH LABORATORY

ŞTEFAN MIHAELA AURELIA
Paradigma învăţării centrate pe studiul independent / The paradigm of learning through independent study..... 97
MOGONEA FLORENTIN-REMUS
O alternativă în abordarea învăţării şcolare: paradigma constructivistă/ An alternative approach to school learning: constructivist paradigm..... 107
TOMESCU VIORICA, MARINESCU IOAN
Educaţia pentru mediu a viitorilor specialişti, în perspectiva dezvoltării urbane durabile a municipiului Craiova / Environmental education of the future specialists on the perspective of the sustainable development of Craiova Town..... 121

PEDAGOGIE COMPARATĂ/ COMPARATIVE PEDAGOGIE

NOVAC CORNELIU
Actualitatea ideilor pedagogice ale lui Immanuel Kant/ Die Gegenwartigkeit von Kants Pädagogischen Ansichten..... 129

CĂRŢI, IDEI, INTERVIURI / BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS

FRĂSINEANU ECATERINA SARAH
Recenzie asupra lucrării *Performanţa şcolară. Determinanţi individuali şi contextuali în adolescenţă*..... 135
MOGONEA FLORENTINA
Recenzie asupra lucrării *Metodologia educaţiei. Schimbări de paradigme*..... 139

ÎN ATENŢIA COLABORATORILOR/ TO THE AUTHORS 143

TEMATICI ORIENTATIVE / INFORMATIVE THEMES 145

ABORDĂRI TEORETICE – REEVALUĂRI ŞI DESCHIDERI / THEORETICAL APPROACHES – NEW INTERPRETATIONS

CARIERA DIDACTICĂ: PERSPECTIVA PROFESIONALIZĂRII

Conf. univ. dr. **Irina Maciuc**
DPPD- Universitatea din Craiova
Reader **Irina Maciuc**, Ph.D
TSTD - University of Craiova

Pregătirea iniţială şi formarea continuă a personalului didactic "se întemeiază pe ***modelul abordării prin competenţe şi pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competenţă*** *a personalului didactic"* [1]

Un statut social consolidat, reprezentarea socială a unei profesii şi importanţa ei pentru cei care îşi doresc să intre în respectiva *categorie socioprofesionala* depind, într-o mare măsură de prosionalismul şi calitatea umană a celor care o practică. Noi standarde de calitate se asociau, încă de la sfârşitul secolului trecut, cu un set de competenţe profesionale bine definite[2]. Foarte mulţi specialişti se întreabă înca dacă există cu adevărat standarde minime pentru programele educaţionale de pregătire iniţială pentru profesori şi dacă incoerenţa legislativă şi comunicarea interinstituţională defectuoasă împietează asupra pregătirii profesorilor.

Profesionalizarea, modalitate dominantă a socializării, se referă la componenţa explicită şi raţională a acţiunilor specifice unui domeniu de activitate umană şi implică rigoare, seriozitate, competenţă, depăşirea statutului de amator sau artizan. Se poate considera că este un proces de construcţie a unui ansamblu de competenţe, care să permită stăpânirea situaţiei specifice unei profesii. Pin formarea - dezvoltarea competenţelor generale şi specifice, se garantează

[1] Art.6 din *Metodologia privind formarea continuă a personalului din învăţamântul preuniversitar,* aprobata prin OMECTS nr. 5561/31 oct. 2011,publicată, ca anexă la O.M., în Monitorul Oficial, Partea I nr. 767bis/31 oct 2011

[2] Vezi şi Maciuc, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative şi programe modulare*. Bucureşti: EDP, R.A.

identificarea şi rezolvarea, într-o manieră flexibilă, creatoare, în diverse contexte, a problemelor ce caracterizează un domeniu de activitate. „O profesiune există prin lupta colectivă, pe care o duce, în vederea dobândirii anumitor atribute corporative (autonomie de exerciţiu şi de carieră, dar şi un statut de recunoaştere simbolică şi socială)...[dar] a trecut vremea când profesia era omogenă din punct de vedere social, puternic organizată şi conştientă de propria forţă”.3 În acest context, putem afirma că preocuparea pentru **profesionalizare** reprezintă o prioritate a evoluţiilor sistemului de educaţie şi de formare din ţara noastră. Dovada este şi tematica lucrărilor de doctorat din primele două decade ale secolului al XXI-lea: 1 .*Profesionalizarea carierei didactice. Competenţe psihopedagogice.* Conducător ştiinţific: Prof. univ. dr. Vasile Chiş; Doctorand: Lect.univ.drd. Sanda Onutz, 2011; 2. *Formarea continuă - premisă a profesionalizării carierei didactice,* coordonator ştiinţific: Prof. univ. dr. Emil Păun, Doctorand: Elena Nicoleta Mircea, 2011; *3 .Evaluarea programelor de formare iniţială a cadrelor didactice,* Coordonator ştiinţific: Prof. univ. dr. Marin Manolescu, Doctorand: Iuliana Marinela Niţulescu (Traşcă); 4. *Educatorul şi exigenţele socio-profesionale*, coordonator stiintific: Prof. univ. dr. Emil Păun, Doctorand: Laura Emilia Şerbănescu, 2011; *Consilierea pentru cariera în învăţământul superior tehnic*, Coordonator ştiinţific: Prof. univ. dr. Gheorghe Tomşa. Doctorand: Elena Sorina Barboiu (Chircu), Bucureşti, 2012.

Acestora li se adaugă programe de masterat, cum ar fi *Mentorat pentru profesionalizarea carierei didacti*ce [MENTPROF], al Universităţii din Piteşti, care are drept grup ţintă mentori de practică pedagogică şi mentori de stagiu, pentru a deveni profesionişti, în realizarea pregătirii practice a noilor generaţii de profesori.

De asemenea: a) proiectul POSDSRU 87/1.3/S/63329 – „Profesionalizarea carierei didactice - noi competenţe pentru actori ai schimbărilor în educaţie din judeţele Brăila şi Prahova”;

b) Proiectul „Profesionalizarea carierei didactice - noi competenţe pentru actori ai schimbărilor în educaţie, din judeţele Caraş-Severin şi Mehedinţi” a demarat la data de 01.10.2010 şi s-a derulat pe o perioadă de 3 ani. Obiectivul general al proiectului îl reprezintă formarea şi dezvoltarea competenţelor personalului didactic din sistemul de învăţământ preuniversitar, în vederea îmbunătăţirii managementului şi calităţii procesului educaţional;

c) Proiectul „Practica ta pentru educaţia viitorului” este conceput pentru a sprijini formarea şi dezvoltarea abilităţilor practice pentru profesia de cadru didactic (numărul de identificare al contractului POSDRU 60/2. l/S/33675.). Parteneri: Universitatea din Craiova şi Universitatea de Vest din Timişoara etc.

Drumul spre *profesionalism* în formarea cadrelor didactice este jalonat de cel puţin două mari modele. Primul, cel "*umanist*", pune accentul pe dezvoltarea integrală a personalităţii viitorului educator, propunându-şi să-i cultive mai mult spiritul şi arătându-se mai puţin interesat de câştigarea unor abilităţi specifice. Al

[3] E. Delamotte, 2003, p. 81

doilea, cel *„tehnicist", pragmatic,* este centrat pe însuşirea unor tehnici, algoritmi, reguli de acţiune educaţională, cu relevanţă practică imediată.

Primul propune o *abordare holistică*, celalalt una *analitică,* pe părţi, şi o preocupare pentru explorarea oportunităţilor de acţiune eficientă, pe secvenţe limitate. În fapt, două perspective ce nu pot fi decât complementare într-o politică a formării, care să se dovedească curentă şi viabilă. O nouă paradigmă educaţională îmbină, în chip specific, elementele celor două modele amintite, depăşindu-le, într-o formulă integratoare - un model dinamic, deschis, de formare continuă. Dimensiunile umaniste ale formării sunt, astfel, susţinute şi completate de o abordare aplicativ-interdisciplinară, pragmatică a curriculum-ului. Intuiţia este dublată de instrumentare.

De-a lungul timpului, problemele formării cadrelor didactice au beneficiat de mai multe tipuri de abordare şi investigare, devenite căi de acces, instrumente de descifrare şi apropiere simbolică de obiectul analizei, o producere de sensuri, de semnificaţii, din nevoia de repere care să sprijine eficient deschiderea către acţiune în câmpul pedagogic.

Unii specialişti identifică *tradiţia constructivistă,* a cărei bază se află în teoria învăţării şi tradiţia *cercetare/acţiune,* a cărei bază se află în concepţiile particulare ale rolului profesional (Moon, 1996).

Abordările *funcţionaliste* s-au axat pe roluri - funcţii ale educatorului, pe constatări şi exigenţe legate de *schimbările de funcţii* ale educatorului, într-o societate care se transformă necontenit.

Modelul este deductivist şi este fundamentat pe descrierea achiziţiilor necesare, în spiritul unei instruiri „competenţialiste" al formării bazate pe ideea de *competenţă,* pe comportamente riguros definite, achiziţionate în mod controlat.

Aşa cum sugerează cercetările din domeniu şi modelele de definire a standardelor ocupaţionale / profesionale pentru cadrele didactice, subliniază Dan Potolea şi colab., sursa esenţială de derivare a competenţelor o reprezintă rolurile profesionale ale cadrelor didactice:

Procesul didactic:

- Cunoaşte conţinutul disciplinelor predate şi documentele şcolare aferente;
- Proiectează, conduce şi evaluează procesul didactic;
- Ameliorează şi inovează procesul didactic;
- Valorifică experienţele de învăţare ale elevilor, dobândite în alte contexte;
- Utilizează noile tehnologii informaţionale şi de comunicare, în procesul didactic

Managementul clasei de elevi

- Organizează şi asigură conducerea socială a grupului şcolar;
- Asigură un climat socio-afectiv securizant, bazat pe încredere şi pe cooperare;
- Gestionează situaţiile de criză educaţională.

Consiliere şcolară:

- Cunoaşte individualitatea elevilor şi îi asistă în propria dezvoltare;
- Identifică nevoile şi dificultăţile de învăţare;

- Colaborează cu familia şi cu alţi factori educativi etc.[4]

Există, pe de altă parte, aprecieri negative privind ordinea secvenţelor de pregătire specifică, dirijismul adeseori excesiv, caracterul prescris al experienţelor de învăţare, care generează competenţe.

Suntem identităţi, *nu roluri*, s-a spus. Noi comunicăm ceea ce suntem. Pentru a reuşi, este nevoie de creativitate, de libertate interioară, de o personalitate dezvoltată armonios şi integral. O personalitate capabilă să-şi construiască propriul proiect de formare şi care nu se lasă dirijată de alţii.

A apărut, astfel, ideea că educatorul nu este un agent ori un actor social, ci un *autor* al propriului său proiect, proiect care-i pune în valoare umanitatea, cu ceea ce are ea mai preţios: *creativitatea.*

Perspectiva ştiinţifică asupra formării a fost astfel susţinută de un model care lega formarea şi cercetarea, care pleda pentru introducerea, în formarea educatorilor, a celor mai noi achiziţii, a realizarilor "de vârf" ale cercetătorilor în domeniul educaţiei şi, în acelaşi timp, îşi propunea să-i familiarizeze pe profesori cu perspectiva cercetătorului, să „producă autentici educatori ai creativităţii celorlalţi, dar şi oameni capabili să adopte atitudini creative faţă de propria lor formare.

Pe baza unei pedagogii axate pe noţiunea de *situaţie,* pe „punerea în situaţie", deci pe o didactică "situaţională s-a născut un nou model, care pune accentul pe dezvoltarea capacităţii de observare avizată şi analiza pertinentă a situaţiilor pedagogice, pe achiziţiile psihologiei sociale, pe tehnicile de grup, pe teoriile comunicării, pe abordarile sociopedagogice. Acest model consideră că mai importante decât competenţele, întelese larg ca nişte capacităţi de a face, sunt *reprezentările*, modul de a te apropia şi înţelege unicitatea fiecărei situaţii şi de a putea reţine ceea ce este esenţial şi merită învăţat. Treptat, reprezentările, amplificate, rafinate şi nuanţate, *sensurile* descoperite generează preocupări de autoanaliză şi de asumare a *complexităţii autoformării.*

Profesionalizarea didactică presupune dobândirea competenţelor necesare exercitării unei activităţi specifice, instructiv-educative, pregătirea din perspectiva următorului referenţial de activităţi:

- activităţi didactice, de instruire şi educare a elevilor;
- activităţi la nivel instituţional;
- activităţi şi relaţii cu comunitatea (consilierea părinţilor, acţiuni culturale, de organizare în parteneriat cu alte instituţii a timpului liber al elevilor etc.);
- alte activităţi (de documentare şi perfecţionare, de participare la viaţa socială)[5].

Actualmente formarea competenţelor psihopedagogice este asigurată printr-un set de discipline de specialitate care însumează 336 de ore de pregătire teoretică şi practică, eşalonate în cei trei ani de studii la nivel de licenţă. Sub aspect curricular, actualul model acoperă nevoile de pregătire teoretică,

[4] http://www.formare3777.eu/SO_profesor_13_03_2012.pdf

[5] Maciuc, I., (2005). Nevoia de a fi reflexivi, în F Voiculescu (coord.). Schimbări de paradigmă în ştiinţele educaţiei. Cluj-Napoca: Editura Risoprint, p. 313

psihopedagogică şi este compatibil cu sistemele europene. Dar, există unele disfuncţii generate de modul de organizare, de ponderea disciplinelor, de statutul programului în universitate, de atitudinea studenţilor. Cele mai importante surse ale deficienţelor, în formarea iniţială sunt:

- nu se practică modalităţi eficiente de selecţie, în funcţie de aptitudini şi motivaţie, a celor care vor să parcurgă programul;
- opţiunea studenţilor pentru program este una de avarie şi nu una motivată precis de interesul pentru cariera didactică;
- disciplinele psihopedagogice au o poziţie marginală în planul general de studiu academic;
- pregătirea este disipată pe o perioada destul de lungă de timp şi nu favorizează integrarea teoriei cu practica;
- practica pedagogică este insuficientă, nediversificată, efectuată fragmentar, printre orele de specialitate, astfel încât dobândirea şi consolidarea competenţelor sunt grav afectate;
- certificarea dobândirii competenţelor psihopedagogice minimale este nerelevantă[6]

Domeniile şi categoriile de competenţe se operaţionalizează prin descriptori generali şi specifici, respectiv:

a) descriptori generali de competenţă:
   - capacitatea de a învăţa;
   - capacitatea de a opera cu conceptele şi metodologia din ştiinţele educaţiei;
   - capacităţi şi atitudini de relaţionare şi comunicare cu mediul social şi cu cel profesional;
   - capacitatea de analiză cognitivă şi evaluare axiologică a mediilor socio-culturale şi politice, a evenimentelor şi conjuncturilor ce au loc în viaţa comunităţii sociale;
   - abilităţi de operare pe calculator şi de acces la reţelele informatice de comunicaţii;

b) descriptori privind competenţe profesionale:
   - capacităţi de proiectare, realizare şi evaluare a procesului educaţional din învăţământul preuniversitar;
   - capacităţi de structurare logică şi transpunere psihopedagogică a conţinuturilor predării şi învăţării în specializarea obţinută prin studiile de licenţă sau, după caz, prin studiile de specializare, de nivel liceal sau postliceal;
   - cunoştinţe, capacităţi şi atitudini necesare activităţilor de consiliere a elevilor şi familiilor;
   - capacitatea de a investiga şi soluţiona problemele specifice ale şcolii şi educaţiei.

[6] Vezi teza de doctorat: Profesionalizarea carierei didactice. Competenţe psihopedagogice (conducător ştiinţific: Prof. Univ. dr. Vasile Chiş, doctorand: Lector univ. Sanda Onutz, 2011)

c) descriptori privind competenţe transversale:

- valorilor pozitive autentice ale comunităţii autonomie şi responsabilitate;
- atitudine de relaţionare si comunicare deschisă, sinceră, cooperantă, receptivă;
- disponibilitate de analiză şi interpretare a valorilor ce descriu o situaţie, un eveniment sau un comportament;
- imaginaţie substitutivă, disponibilitatea de autoreglare a comportamentului, în raport cu ceilalţi, pe bază empatică şi de a recepta mesajele cu conţinut afectiv;
- acceptarea evaluării din partea celorlalţi;
- integritate morală, echilibru caracterial, atitudine critică şi forţa de convingere în promovarea sociale.[7]

Practicianul este un fel de membru al unei orchestre, un muzician dependent de ceilalţi în acţiunea sa, constata Perrenoud. Deoarece se află „prins" în diverse reţele de concurenţă sau cooperare cu ceilalţi actori ai educaţiei, reflectând asupra propriilor sale acţiuni, el reflectează şi asupra acestor interdependenţe, încearcă să le optimizeze funcţionalitatea şi să construiască sesnsuri care să-i sporească eficacitatea profesională. Construindu-şi propria identitate profesională, el se raportează la ceea ce fac ceilalţi, descoperă diferenţe şi similarităţi şi, astfel, profesionalismul său se îmbogăţeşte şi se nuanţează.

„Prinsă în focul încrucişat al unor imperative eterogene, uneori contradictorii, profesiunea îşi găseşte cu greu calea"[8] (Moeglin, 2003, p. 223). Motivul principal îl reprezintă lipsa de unitate, diferenţele de statut, dar şi rivalităţile categoriale ce însoţesc fragmentarea sistemului de formare, diversitatea formelor de certificare, dar şi diversificarea publicului ţintă al formării, a metodologiilor şi instrumentelor etc. Fragmentarea câmpului profesional pune în discuţie valorile şi ideologia, care dădeau până acum un sens activităţilor. Profesioniştii şi experţii par să răspundă cu dificultate provocărilor create de nesiguranţa contextelor, logicilor şi resurselor formării.

Dezorientarea este cauzată, în mare parte, de frecvenţa schimbărilor, dar şi de incapacitatea unora de a realiza adaptarea la schimbare.

„Obiectivele stabilite de Uniunea Europeană prin Strategia Lisabona şi Procesul Bologna au ca scop reformarea sistemelor de învăţământ superior, în vederea transformării acestora în sisteme mai flexibile, mai coerente şi mai deschise la nevoile societăţii, capabile să răspundă provocărilor globalizării şi necesităţii de formare şi reformare a forţei de muncă europene.

În acest context, în România se instituie Cadrul Naţional al Calificărilor

---

[7] Metodologia formării continue a personalului didactic din învăţământul preuniversitar, 2009 http://cis01.central.ucv.ro/perf_in_invatamant/files/metodologia_formarii_continue_a_personalului_didactic_din_invatamantul_preuniversitar.pdf

[8] Pierre Moeglin, profesor la Universitatea Paris Nord şi autor al unei lucrări despre satelitul educativ-media şi experimentare: Moeglin, P., (coord.), ***Industriile educaţiei şi noile media***, Polirom, Iaşi, 2003, p. 223

din Învăţământul Superior (CNCIS), ca instrument unic care stabileşte structura calificărilor şi asigură recunoaşterea internaţională, precum şi compatibilitatea internaţională a calificărilor dobândite în cadrul sistemului de învăţământ superior. Conform H.G. nr. 1357/2005, Agenţia Naţională pentru Calificările din învăţământul Superior şi Parteneriat cu Mediul Economic şi Social (ACPART) este autoritatea naţională pentru stabilirea Cadrului Naţional al calificărilor din învăţământul Superior şi actualizarea periodică a acestuia[9]

Contextele formale de învăţare, care includ şi locul de muncă, constau în programe şi activităţi de învăţare, asistată de formatori abilitaţi în acest sens, în instituţii de formare acreditate. Validarea şi recunoaşterea oficială a rezultatelor învăţării sunt asigurate prin parcurgerea şi promovarea programelor şi activităţilor respective.

Pentru dezvoltare profesională, este nevoie de explorarea unor oportunităţi asociate, în general unor contexte nonformale şi informale de învăţare, fără asistare, prin autoinstruire sau schimburi de experienţă, prin activităţi de cercetare, prin participare la acţiuni ştiinţifice, psihopedagogice şi metodice etc. În acest caz, pentru validarea şi recunoaşterea oficială a achiziţiilor, este necesară evaluarea rezultatelor învăţării de către organisme şi structuri abilitate, de regulă din instituţiile care organizează programe de învăţare formală.

Rezultatele învăţării reprezintă setul de cunoştinţe, deprinderi şi/sau competenţe generale, profesionale şi personale pe care cadrul didactic le-a dobândit şi este capabil să le demonstreze după finalizarea procesului de învăţare. Centrarea pe rezultatele învăţării presupune că acestea sunt reperul principal, în funcţie de care achiziţiile se validează şi se recunosc oficial, indiferent de natura contextelor în care s-a produs învăţarea.[10]

Activitatea instructiv-educativă este o activitate structurată social, bazată atât pe vocaţie, cât şi pe tehnicitatea practicilor ori atât pe cunoştinţe specifice, organizate şi legitimate social, cât şi pe valori care construiesc un context axiologic specific.

Pentru Ph. Perrenoud (1994) şi Michel Lemosse, profesiunea didactică implică:

- activitate intelectuală responsabilă;
- activitate nonrutinieră, nonrecurentă;
- practica efectivă şi nu numai teoretizare speculativă;
- formare pe termen lung;
- un grup puternic organizat, coeziv;
- activitatea altruistă în beneficiul comunităţii.

„În primul rând, observa Florea Voiculescu într-o lucrare recentă, apariţia şi dinamica nevoilor de educaţie profesională este determinismul lor multiplu, un determinism alcătuit din cauze, factori, condiţii şi influenţe ce acţionează şi se combină în „câmpuri de forţe“ şi în contexte diferite, uneori convergente, dar

[9] http://docis.acpart.ro/uploads/Fisiere/Metodologie%20CNClS.pdf
[10] Anexa la OM Nr. 5720 / 20.10.2009

alteori divergente, în care determinările sociale se îmbină sau se confruntă cu cele individuale, cererea economică se îmbină sau se confruntă cu aspiraţia subiectivă, planificarea „de la centru“ se îmbină sau se confruntă cu tendinţele centrifuge ale descentralizării ş.a.m.d.”.[11]

În ultimii ani, noţiunea de **profesionalism deschis,** pusă în circulaţie de o analiză realizată de OCDE asupra ţărilor membre (Perrenoud, 1996) aşază profesorul în centrul propriului proces de formare, îi recunoaşte autonomia în procesul de ameliorare şi creştere a calităţii educaţiei, în luarea deciziilor şi rezolvarea problemelor, în reflecţia asupra practicilor educative. Noţiunea vizează atât persoanele, cât şi grupurile (colectivele de cadre didactice).

Astăzi, o nouă *cultură profesională* se construieşte pe ideea de autonomie ghidată de obiective explicit formulate şi transparente, pe cooperare şi autoritate negociată, pe proiecte şi contracte, pe o gestiune a riscurilor şi a (auto)evaluării permanente.

Reguli clare, corelaţii solide teorie-practică, autonomia, responsabilizarea şi motivarea cadrului didactic întregesc imaginea şi conturează mai clar profilul profesionistului autentic. Pentru *profesionalismul deschis,* capacitatea de reflecţie este o capacitate cheie, iar abordarea reflectivă o necesitate. Abordarea reflexivă poate „crea o nouă identitate a formării profesorilor” (Grigoroiu, 2003).

Predarea este o activitate interpersonală, interactivă, „marcată de complexitate, instabilitate şi incertitudine (Schon, 1983) şi ea nu se poate confunda cu implicarea unor sarcini predeterminate ori cu simpla aplicare a unor „reţete“...

Între creaţie şi tehnicitate, între autonomie şi necesitatea de a se conforma, profesionistul educaţiei trebuie să facă faţă diversităţii şi complexităţii, dar şi să înfrunte libertatea pe care i-o conferă o cultură a alegerii. Stăpâni pe propriile alegeri şi pe modularea soluţiilor personalizate de formare, actorii educaţiei au de înfruntat în acelaşi timp responsabilitatea pentru eşecuri, greşeli, involuţii posibile.

„Profesionalizarea carierei didactice înseamnă plasarea sistemului de formare în contextul european al dezvoltării profesionale continue/învăţării şi formării pe tot parcursul vieţii şi orientarea sistemului de formare către mobilitate şi evoluţie în carieră şi dezvoltare profesională”.[12]

În practica formării, se pot utiliza fişe de urmărire a unor competenţe, fişe cu dublă intrare profesor/formator-elev/stagiar. De o mare utilitate pot fi studiul de caz, grupul de reflecţie şi analiza practicilor, studierea literaturii de specialitate, jocul de rol, asumarea de responsabilităţi, *mentoratul,* ca formă de autoperfecţionare profesională etc.

Formarea competenţelor profesionale, prin analiza critică a practicilor şi atitudine reflexivă, presupun antrenament intensiv în cadrele unei formări iniţiale

[11] F. Voiculescu, 2004, p. 100

[12] S. Toma, D.Potolea, *Un model nou de definire şi descriere a standardelor/competenţelor profesionale*, Congresul Educaţiei, 2013

şi continue, care ia seama pluralitatea planurilor şi referenţialelor formării profesorilor.

La nivelul practicii pedagogice, exersarea directă, configurarea experienţei se îmbină cu observarea, comportamentul explorator şi reflecţia asupra propriei învăţări ori a imaginii despre sine ca profesor. Cercetarea calitativă şi interpretativă a domeniului au scos în evidenţă importanţa strategiilor învăţării bazate pe probleme, în dobândirea de deprinderi practice în situaţii dificile sau ambigue, în confruntarea cu un set de sarcini de o complexitate crescândă.

Strategia constructivistă a învăţării bazate pe probleme capătă noi nuanţe, în contextul prezentării unor probleme practice fără o soluţie predeterminată, în măsură să sprijine valorificarea creativităţii personale în confruntarea cu experienţele de învăţare nestructurate, oferite de practică.

Astăzi, evaluarea profesorilor se axează pe competenţe, pe capacităţi de a face, de a rezolva probleme concrete, specifice domeniului educaţional, dar şi pe *rezultatele* elevilor, pe *performanţele* acestora. La datele obtinute în acest fel, se adaugă opiniile părinţilor şi ale elevilor. Afirmarea unei noi viziuni asupra profesionalismului şi evaluării expertizei profesionale în variate domenii aduce în prim plan evaluarea performanţelor elevilor (Potolea, 2008).

Sintetizând, rolurile profesorului pot fi definite astfel:

- Nucleu (rolul de expert instrucţional);
- De suport (manager, consilier), administrarea eficientă a mediului învăţării (Kenneth Moore).

După unii autori, rolurile profesorului pot fi definite, însă şi în alte moduri, lista posibilităţilor rămânând deschisă:

- Specialist care învaţă continuu;
- Orientator al elevilor;
- Gestionar al situaţiilor conflictuale;
- Consilier;
- Organizator al învăţării;
- Evaluator;
- Organizare şi conducere a clasei, ca grup social;
- Consiliere şi orientare şcolară şi profesională;
- Îndrumare a activităţii extraşcolare;
- Perfecţionare profesională;
- Cercetare pedagogică;
- Activitate socioculturală (D. Potolea).

Cele mai multe definiţii ale competenţei specifică faptul că aceasta presupune deprinderi intelectuale, abilităţi, demonstrate sau potenţiale de a gândi ori de a acţiona, de a simţi. Competenţa include componenţe cognitive, funcţionale (deprinderi sau capacitate de utilizare a cunoştinţelor într-o situaţie dată), personale (atitudini sau comportamente) şi etice (demonstrarea anumitor valori).

Standardele pentru profesiunea didactică pot constitui un reper în sensul

celor menţionate. Iată câteva dintre competenţele vizate la sfârşitul primului deceniu al secolului:

Competenţe generale şi specifice

- Competenţe psihopedagogice
- Competenţe didactico-metodologice
- Competenţe de comunicare şi relaţionare
- Competenţe de organizare şi conducere a clasei de elevi
- Competenţe de evaluare a activităţii didactice şi a diferitelor situaţii educative
- Competenţe reflective, critice (metacognitive) şi de inovare a practicilor educaţionale
- Competenţe de iniţiere şi promovare a parteneriatului şcoală-comunitate locală
- Competenţe de promovare a valorilor europene (cf. Programelor de definitivare şi gradul II, 2008).

Experienţa acumulată în domeniul formării ne determină să susţinem necesitatea de a reflecta permanent asupra propriilor practici, ca posibilă sursă de dobândire a certitudinilor. Cunoaşterea şi înţelegerea căilor personale de cunoaştere şi acţiune în câmpul practicilor educaţionale reprezintă o modalitate de a progresa în plan profesional, una dintre cele mai sigure, mai la îndemână şi mai eficiente, credem noi.

A prevedea, a anticipa dificultăţile, a planifica reuşitele, înseamnă a evalua oportunităţile şi a te dezvolta durabil, pe baza cunoaşterii de sine. Un profesionist reflexiv separă ceea ce ştie şi face de modul prin care dobândeşte ceea ce ştie să facă.

La nivelul practicii pedagogice, exersarea directă, configurarea experienţei se îmbină cu observarea reflexivă, comportamentul explorator cu reflecţia asupra propriei învăţări ori a imaginii despre sine ca profesor. Cercetarea calitativă şi interpretativă a domeniului pune în evidenţă deprinderi de a acţiona în situaţii dificile sau ambigue, în confruntarea cu un set de sarcini de o complexitate crescândă. Interacţiunea dintre practicant şi mentor ori metodist/didactician se bazează, în principal, pe dialog şi negociere şi pe experienţele mediate de un limbaj specific reformei curriculare actuale (vezi şi Gliga, 2002).

Autoobservarea învăţării, gândirea despre propria gândire, gestionarea propriilor procese mentale se învaţă şi se exersează, mai ales de către cei care se pregătesc pentru a-i face pe alţii să realizeze aceste activităţi. Pentru a-i determina pe elevi să pătrundă în mecanismele propriei gândiri şi pentru a stimula capacitatea de învăţare prin învăţarea învăţării, este nevoie de o atentă, îndelungată şi minuţioasă autoanaliză a sistemelor de prelucrare a informaţiei. În egală măsură, este necesară învăţarea proceselor de achiziţie şi de utilizare a cunoştinţelor. Competenţele de explorare, de cercetare şi inovare a practicilor instrucţionale, cărora li se asociază, firesc, o atitudine reflexivă permanentă, se bazează pe ideea complementarităţii dintre predare şi cercetare.

Pe de altă parte, definirea şi consolidarea propriului stil cognitiv poate contribui decisiv la eficientizarea învăţării, la învăţarea autoorganizată.

Este, deci, important să ştii ce şi cât ştii, cum poţi influenţa ori monitoriza procesele şi stările cognitive proprii, pentru a reuşi să-ţi determini elevii, în mod diferenţiat, să-şi gestioneze (controleze, regleze, modifice), la rândul lor, propria funcţionare cognitivă.

Monitorizarea metacognitivă presupune ghidarea proceselor învăţării şi cunoaşterii, prin planificare, prevedere, control/reglare a rezultatelor obţinute, transferul şi generalizarea unor strategii şi scheme cognitive, achiziţionarea de cunoştinţe procedurale sau scheme de acţiune. Pentru a realiza confruntarea cu sine însuşi, este nevoie de întrebări cum ar fi: ce ştiu?, cum gândesc (care este stilul cognitiv predominant)?, cum învăţ şi ce pot face ca să învăţ mai bine?, care sunt obstacolele, greşelile ce pot fi anticipate?, cum voi putea să le evit mai bine? etc.

Un practician reflexiv dispune de anumite capacităţi şi de mai multe caracteristici:

- capacitatea de a anticipa rezultatele acţiunii;
- capacitatea de a analiza cauze, efecte, contexte;
- capacitatea de a planifica, regla şi evalua propriile acţiuni;
- îşi recunoaşte greşelile/limitele şi învaţă din greşeli;
- consideră că eşecul este controlabil;
- ştie să ceară ajutor;
- se adaptează cu uşurinţă şi transferă achiziţii, capacităţi, semnificaţii, în situaţii noi;
- are o imagine de sine pozitivă;
- manifestă perseverenţă;
- este independent şi eficient etc.[13]

Apreciem metacogniţia ca un element cât se poate de semnificativ de diferenţiere în modul în care se rezolvă sarcinile instruirii de către cei ce predau elevilor de diferite vârste. Ideea este că managementul gândirii şi al învăţării sunt un produs al instruirii, într-un mediu care încurajează metacogniţia, în care există preocupări constante şi coerente de (auto)modelare a unui comportament metacognitiv.

Reflecţia asupra căilor de a controla/regla, de a ameliora permanent propriile mecanisme cognitive conduce la construirea şi utilizarea unor strategii metacognitive ce pot fi „transmise” altora, mai apoi. Astfel, nevoile şi exigenţele profesionale ale profesorului se împletesc cu nevoile de formare ale elevului. Capacitatea de a învăţa să înveţi/să gândeşti reprezintă, fără îndoială, un obiectiv prioritar în formarea cadrelor didactice. Viitorul profesor îşi va propune prezentarea cunoştinţelor în contexte cât mai numeroase şi variate, ca şi în logica utilizării lor, asociindu-le, deci, cu practica, cu viaţa de zi cu zi, cu elemente din mediul imediat al elevului (Altet, 1994). El se va obişnui cu întrebările privind relaţiile dintre rezultatele obţinute şi procedurile utilizate, pentru a se ajunge la

[13] Maciuc, I., (2005). Nevoia de a fi reflexivi, în F Voiculescu (coord.). Schimbări de paradigmă în ştiinţele educaţiei. Cluj-Napoca: Editura Risoprint, p. 315

aceste rezultate şi nu la altele. Se va întreba cu privire la modul de definire a unor concepte (specifice domeniului său de studiu) de către elevi, va fi preocupat de lecţii axate pe procese cognitive sau demersuri ale gândirii. În acelaşi timp, va construi situaţii care să antreneze conflictul cognitiv (învăţare prin descoperire, problematizare etc.) şi conflictul socio-cognitiv (învăţare prin cooperare, colaborativă, proiecte, activităţi de echipă, situaţii care să implice profesionalism colectiv, decizii şi dezbateri în grup etc.)

„În viziune constructivistă, învăţarea este învăţare prin interpretare, ceea ce înseamnă dezvoltarea perspectivelor de observare şi reflectarea caracterului constructiv al realităţii noastre” [14].

În practică, profesorul sau studentul-stagiar pot utiliza liste de (auto)verificare, care să-i sprijine în identificarea unor calităţi pe care, prin exerciţiu şi învăţare, să le aducă la niveluri competitive.

Referindu-se la formula lui J. Dewey, care caracteriza ştiinţa educaţiei drept teorie a experienţei reflexive, Cezar Bîrzea notează că, în perspectiva pragmatistă „acţiunea nu este o simplă prelungire sau o aplicaţie a cunoaşterii, ci o propedeutică şi o componentă necesară a oricărui demers cognitiv. Orice experienţă are o componentă intelectuală (reflecţia) şi una faptică (actele vizibile), astfel încât forma de manifestare a simbiozei cunoaştere/acţiune este de fapt *experienţa reflexivă”*[15].

Un model integrativ, pragmatic, deschis formării continue (Maciuc, 1998) pune în centru capacitatea de reflecţie a cadrului didactic, nevoia lui permanentă de a se autodepăşi, prin construcţia progresivă a propriului profesionalism.

Reforma învăţământului şi exigenţele integrării europene înseamnă şi integrarea în şcoală a celor mai noi tehnologii, fapt ce conduce firesc la apariţia, în sistemul de pregătire a personalului didactic, a unor *laboratoare multimedia*, încadrate cu personal adecvat. Alte repere generale ar viza identificarea nevoilor personale, locale, regionale şi naţionale, acţionându-se, astfel, în direcţia asigurării unei mai mari flexibilităţi şi a ideii de educaţie diferenţiată.

Alte reglementări vizează, pe lângă respectul diversităţii, şi încurajarea formării personalizate, reconsiderarea obiectivelor şi a conţinuturilor, în sensul unui curriculum orientat metodologic. Obiectivele-cadru ale formării sunt definite în termeni de competenţe şi atitudini, iar strategiile mută accentul de pe o „ştiinţă în sine” pe „ştiinţa pentru acţiune”. Metodologia formării se diversifică şi fiecare îşi poate defini proiectul personal, de dezvoltare a carierei, în formarea continuă. Apariţia mentorilor pentru coordonarea stagiilor de formare practică şi a tutorilor pentru activităţi de formare continuă înseamnă noi posibilităţi de progres, ca şi definirea standardelor profesionale ori a curriculum-ului de formare (nivelul al II-lea de pregătire, cf. Procesului Bologna).

Cum s-a schimbat pregătirea iniţială a profesorilor, conform noii Legi a Educaţiei Naţionale (LEN)?

[14] H. Siebert, 2001, p. 172
[15] C. Bîrzea, 1995, p. 163

Formarea iniţială pentru ocuparea funcţiilor didactice din învăţământul preuniversitar cuprinde: a) formarea iniţială, teoretică, în specialitate, realizată prin universităţi, în cadrul unor programe acreditate potrivit legii; b) master didactic, cu durata de 2 ani; c) stagiul practic, cu durata de un an şcolar, realizat într-o unitate de învăţământ, sub coordonarea unui profesor mentor.

Conţinuturile masterului didactic sunt stabilite de Ministerul Educaţiei, în baza obligaţiei pe care o are privind politicile în domeniul educaţional.

Principala noutate: Studenţii care frecventează cursurile masterului didactic, acreditat de Minister, într-o instituţie publică, pot beneficia de burse de studiu finanţate de la bugetul de stat. (Cuantumul unei burse acordate de la bugetul de stat este egal cu salariul net al unui profesor debutant).

În timpul masterului didactic, studentul are acelaşi salariu cu un profesor debutant, ca şi cum ar fi deja angajat pe post. Este singurul master plătit de stat, în felul acesta. Desigur, va exista un contract între minister şi masterand, în care vor figura obligaţii reciproce, printre care aceea de a continua cariera didactica un număr de ani, asa cum se întâmpla cu orice burse anticipate, plătite de angajator.

Perioada de practică de un an:

Competenţe profesionale vizate:

1. *Proiectarea activităţii didactice*
2. *Conducerea şi monitorizarea procesului de învăţare*
3. *Evaluarea activităţilor educaţionale*
4. *Utilizarea tehnologiilor digitale*
5. *Cunoaşterea, consilierea şi tratarea diferenţiată a elevilor*
6. *Managementul clasei de elevi*[16]

Persoanelor aflate în perioada stagiului practic, cu durata de un an şcolar, li se aplică, în mod corespunzător funcţiei didactice ocupate temporar, toate prevederile prezentei legi, precum şi toate celelalte prevederi corespunzătoare, din legislaţia în vigoare.

Stagiarul este angajat în regim de cadru didactic suplinitor, în terminologia actuală, va beneficia de salariu, dar şi de un mentor care să-l asiste la ore şi să-l îndrume pentru obţinerea competenţelor necesare obţinerii examenului de definitivare în învăţământ.

Cadrele didactice care promovează examenul de definitivat dobândesc titlul de profesor, cu drept de practică în învăţământul preuniversitar.

Cadrelor didactice angajate cu contract de muncă, pe o perioadă determinată, care au promovat examenul de definitivare în învăţământ, li se poate asigura continuitatea pe postul didactic/catedra ocupat(ă), prin hotărârea consiliului de administraţie din unitatea de învăţământ respectivă, în condiţiile legii.

O linie comună este şi preocuparea pentru controlul profesional al profesorului şi pentru improspătarea cunoştinţelor, în acest scop funcţionând

[16] S. Toma, D. Potolea, Congresul Educaţiei, 2013, Standarde pentru cariera didactică

comisii de acreditare a programelor de pregătire şi formare continuă, comisii naţionale de standarde profesionale, mecanisme de certificare a nivelului de pregătire şi dispozitive de evaluare periodică a calificărilor.

Cadrul instituţional este marcat de monopolul formării în universitate, model dominant, cu o medie de 20-25% din credite rezervate pregătirii profesorilor în domeniul psihopedagogiei şi în cel social, al relaţiilor umane si 33% credite pentru viitorii profesori pentru învăţământul primar şi preprimar (cunoştinte pedagogice şi instrumentare profesională). Încă la nivelul formarii iniţiale, se remarcă implicarea, în tot mai mare măsură, a celor ce se formează, în definirea obiectivelor formării şi alegerea metodologiilor, în majoritatea ţărilor pregătirea fiind modulară. Există posibilităţi largi de opţiune personală, programe individualizate, negociate în prealabil.

Elaborarea standardelor profesionale privind evoluţia în cariera didactică ar trebui să conţină pentru învăţământul preuniversitar referinţe la planurile:

A. Formare continuă - formare iniţială;

B. Niveluri de şcolaritate: educaţie timpurie, învăţământ primar, învăţământ secundar inferior, învăţământ secundar superior, învăţământ terţiar, învăţământ superior; formare continuă;

C. Evoluţia în carieră: profesor debutant, profesor gradul II, profesor gradul I[17]

Descrierea calificării de **master didactic** este în termeni de rezultate ale învăţării, în conformitate cu Metodologia CNCIS (OMECTS 3440/ 2009), respectând principiul comparabilităţii şi compatibilităţii cu Cadrul European al Calificărilor.

Pomindu-se de la specificul activităţii didactice, au fost stabilite 6 competenţe profesionale şi 3 competenţe transversale. Acestea au fost descrise pe baza descriptorilor de nivel (Matricea CNCIS), asigurând, astfel, şi coerenţa în context naţional, în ceea ce priveşte programele de studii de nivel master.[18]

Competenţe profesionale:

C 1 . Proiectarea conţinuturilor curriculare specifice specializării obţinute prin programul de licenţă;

C2. Organizarea-coordonarea activităţilor didactice şi de management al clasei de elevi;

C3. Evaluarea activităţilor didactice, a rezultatelor şi a progreselor înregistrate de elevi;

C4. Managementul grupurilor şi al proiectelor educaţionale;

C5.Consilierea şi orientarea şcolară şi profesională a elevilor;

C6. Comunicarea optimă, scrisă şi orală, în limba română şi în limbă străină.

---

[17] S. Toma, D. Potolea, Congresul Educaţiei, 2013, Standarde pentru cariera didactică

[18] http://www.formare3777.eu/SO profesor 13 03 2012.pdf http://www.formare3777.eu/SO profesor 1303 2Q12.pdf

-Profesor pentru învăţământul gimnazial (cod COR 232201); -Profesor pentru învăţământul liceal, postliceal, profesional şi de maiştri (cod COR 232101).

Competenţe transversale:

CT1. Aplicarea principiilor şi a normelor de deontologie profesională, fundamentate pe opţiuni valorice explicite specifice activităţii didactice;

CT2. Asumarea, cu responsabilitate, a rolurilor specifice activităţii didactice şi cooperarea în echipe de lucru interdisciplinare;

CT3. Manifestarea unei atitudini pozitive, active, creative şi reflexive şi a spiritului critic faţă de profesia didactică şi propria formare continuă.

Necesitatea parcursurilor diferenţiate este unanim recunoscută, la nivel european, ca şi formarea autoiniţiată, asistată de factori competenţi. În primele două decenii al acestui secol, activităţile de *mentorat* şi perioada de *inducţie* se bucură de un îndreptăţit interes.

REFERINŢE

1. Altet, M. (1994). *La formation professionelle des enseignants, coll, Pedagogie d'aujourd'hui.* Paris: P.U.F
2. Bîrzea, C., (1995). *Arta şi ştiinţa educaţiei*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică
3. Bîrzea C. (2010). Definirea şi clasificarea competenţelor. *Revista de pedagogie*, 58 (3), 7-12
4. Bârlogeanu, L. (2002). Paradigma educaţional-umanistă, în contextul postmodernităţii. În E. Păun, D. Potolea. *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*. Iaşi: Editura Polirom
5. Bocoş, M. (2003). *Teoria şi practica cercetării.* Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă
6. Bourdoncle, R. (2000). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, în vol. *Sociologie de l'education. Nouvelles approaches, nouveaux objets.* Paris: INRP
7. Chiş, V. (2005). *Pedagogie contemporană. Pedagogie pentru competenţe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă
8. Ciolan, L. (2008). *Învăţarea integrată.* Iaşi: Editura Polirom
9. Cristea, S. (2008). *Curriculum pedagogic.* Bucureşti: EDP
10. Delamotte, E. (2003). De la profesionalizare la industrializare. În P. Moeglin (coord.). *Industriile educaţiei şi noile media.* Iaşi: Editura Polirom
11. Gliga, L. (2002). *Standarde profesionale pentru profesia didactică.* Bucureşti: MEC
12. Grigoroiu, G. (2003). *Promoting Reflection in and on Iniţiat Teacher Training.* Craiova: Editura Universitaria
13. Iucu, R.B., Pânişoară, I.O. (2000). *Formarea personalului didactic*. Raport de cercetare 2 CNPP. Bucureşti: MEN
14. Joiţa, E. (coord.). (2008). *A deveni profesor constructivist: demersuri constructiviste pentru o formare pedagogică iniţială.* Bucureşti: EDP
15. Joiţa, E. (2006). *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii.* Bucureşti: Editura Aramis

16. Lang, V.. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique mnelle*. Paris: PUF.
17. Maciuc, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative şi programe modulare*. Bucureşti: E.D.P.R.A.,
18. Maciuc, I. (2003). *Pedagogie*, *repere introductive*. Bucureşti: EDP
19. Moeglin, P. (coord.). (2003). *Industriile educaţiei şi noile media*. Iaşi: Editura Polirom
20. Perrenoud, . Ph. (1993). Adosser Ia pratiquc reflexive aux sciences sociales, condition de la profesionalization. Revue des Sciences de l'education, no. *Thematique*, XIX, 1. Disponibil: *w*ww.unige.ch./fapse/ SSE/teac)KTs/perrenoud/php-main/php2002
21. Ricard-Fersing, E. (1999). Towards a Philosophy of Reflective Practice. In: *A Philosophy of Reflective Practice Pedagogy, Culture&Society*. vol. 7, nr. 2. Disponibil: http://www.triangle.co.uk.
22. Schon, D.A.(1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Booksm
23. Schon, D.A.(1994). *Le practicien reflexif. A la recherche du savoir cache dans l 'agir professionnel*. Montreal: Les Editions Logique
24. Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă*. Iaşi: Institutul European
25. Gliga, L. (coord.). (2002). *Standarde profesionale pentru profe sia didactica*, (coord. Lucia Gliga). Disponibil: http://www.leducat.ro/ resurse/profesiadidactica
26. Voiculescu, F. (2004). *Analiza resurse-nevoi şi managementul strategic în învăţământ*. Bucureşti: Editura Aramis
27. http://parcours-diversifies.scola.ac.fr/production du parcours5.htm
28. http://fen.ro/Legislatie/Metodologia-formarii-continue-a-personalului-didactic-din-invatamantul-universitar
29. OM nr. 5561 din 7.10.2011. *Metodologia formării continue* a personalului didactic din învăţământul preuniversitar M.O.Anul 179 (XXIII) — Nr. 767 bis
30. http://agora.unige.ch./ctie/educateur pere.4-5.htm
31. htttp://www.ucv.ro/pdf/invatamant/educatie/Metodologie%20QMECTS %205561 .pdf M.O.Anul 179 (XXIII) —Nr. 767 bis, 31 oct.2011
32. http://cis01.central.ucv.ro/perf_in_invatamant/files/metodologia_formari i_continue_a_personalului_didactic din_invatamantul_preuniversitar.pdf(2009)
33. ***Congresul Educaţiei, 2013

POLITICI, STRATEGII ŞI MĂSURI PRIVIND PARTICIPAREA ADULŢILOR LA EDUCAŢIE

POLICIES, STRATEGIES AND MEASURES ADULT PARTICIPATION IN EDUCATION

Lector univ. dr. **Alexandrina Mihaela Popescu**
DPPD – Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Alexandrina Mihaela Popescu** Ph.D
TSTD - University of Craiova

Abstract

Adult education is an industry characterized by diversity terminological and semantic variability. In an effort to legitimize the field of adult education, the first step for its scientific validity is to clarify the terminology used, the correct and consistent use of terms bandied about , the more as we see later what we call generic "adult education " is a considerable extent a pragmatic concept , rich in meanings.

The concept of adult education (AE) has outlined a few decades shy , because in the last thirty years to know the intensive development both in theory and in practice, both motivated development needs of increasingly diverse and large adult education and , consequently, the proliferation and extent of adult education programs around the world. The growing demand for adult education of individuals, regardless of age or socio -professional category, and offer additional education were amplified partly because social dynamics applications, science and technology , and on the other hand, due to international educational policies, focused on implementing the principles of educational philosophy , and equality of opportunity in education, democracy and humanism, special measures for disadvantaged world peace , tolerance, etc. (Bhola, 1988, p. 14). Formal adult education "means generally learning activities leading to diplomas and certificates equivalent to those that would be obtained in the school system or at higher education.

Key words*: Adult education, policies, strategies, formal adult education, opportunity in education*

În Europa de astăzi, învăţământul secundar superior este considerat a fi cerinţa minimă pentru o intrare de succes pe piaţa muncii şi şanse continue de angajare. Datele Eurostat indică faptul că cei care au absolvit cel puţin învăţământul secundar superior au un procent semnificativ mai mare de angajare decât persoanele care au doar educaţie secundară inferioară. În plus, funcţiile care

presupun o educaţie secundară superioară sunt adesea legate de salarii mai mari, condiţii de muncă mai bune şi mai multe oportunităţi pentru continuarea dezvoltării profesionale decât funcţiile care necesită nivele de calificare mai reduse.

Unul dintre obiectivele Uniunii Europene este să menţină tinerii în cadrul sistemului de educaţie şi formare, cel puţin până la finalul învăţământului secundar superior. Acest obiectiv este accentuat de concluziile Consiliului din 12 mai, 2009 privind cadrul strategic de cooperare europeană în educaţie şi formare – 'ET 2020' (10), care curpinde un punct de referinţă specific pentru abandonul timpuriu al educaţiei şi formării: până în 2020, segmentul de populaţie cu vârsta între 18 şi 24 ani, care are doar educaţie secundară superioară sau mai puţin şi care nu se mai află în sistemul de educaţie şi formare trebuie să fie mai mic de 10 %. Punctul de maxim interes al politicii europene privind adolescenţii şi tinerii se datorează faptului că tinerii subcalificaţi întâmpină cel mai ridicat nivel de risc de şomaj pe termen lung şi angajare instabilă. Acest fapt poate avea consecinţe suplimentare, cum ar fi excluderea socială.

Fără excepţie, fiecare stat din Europa oferă câteva oportunităţi pentru persoanele care au abandonat educaţia iniţială fără calificări de nivel educaţional secundar inferior sau superior, pentru a-şi îmbogăţi nivelul de educaţie într-o etapă de viaţă ulterioară. Totuşi, pretutindeni în Europa, aceste programe "a doua şansă" urmează tipare organizaţionale diferite.

În Descrierile Sistemului Naţional de Educaţie Eurydice, mai multe state se referă în mod explicit la "programe pentru adulţi de nivel secundar superior". Aceste programe sunt caracterizate prin flexibilitate şi sunt, adesea, oferite sub formă de cursuri cu frecvenţă redusă sau serale. Participanţii trebuie de obicei să fie de acord cu diferite cerinţe de admitere, inclusiv cu cerinţele de calificare (de ex. certificat de promovare şcolară din educaţia secundară inferioară) şi cerinţele legate de vârstă. În ceea ce priveşte criteriul vârstei, viitorii participanţi trebuie să aibă, adesea, cel puţin 17-18 ani. De exmplu, în Austria, pentru a studia la şcoli pentru adulţii care lucrează, studenţii trebuie să aibă cel puţin 17 ani. În mod similar, educaţia secundară superioară pentru adulţii din Danemarca, Spania, Polonia şi Liechtenstein este în general accesibilă celor care au împlinit cel puţin vârsta de 18. Însă în Spania şi Polonia, în anumite cazuri, pot fi admise şi persoanele cu vârste mai mici în aceste programe. Studenţii care doresc să se implice în educaţia secundară superioară pentru adulţi din Suedia şi Norvegia trebuie să aibă cel puţin 20 şi respectiv 21 ani.

Mai multe state europene (de ex. Bulgaria, Republica Cehă, Estonia, Malta, România, Slovacia, Regatul Unit al Marii Britanii şi Islanda) nu au raportat niciun program care ar intra în mod explicit în categoria "educaţia secundară superioară pentru adulţi". Totuşi, în aceste state, educaţia secundară superioară (generală sau profesională care se finalizează cu calificări principale secundare superioare, poate fi oferită şi sub forma unor diverse aranjamente flexibile adaptate la necesităţile cursanţilor maturi. De exemplu, Actele Educaţiei din Republica Cehă şi Slovacia stipulează că, în afară de cursurile permanente la zi, educaţia secundară superioară poate fi de organizată şi sub formă de studii serale, cu frecvenţă redusă, la distanţă

sau combinate. Cu alte cuvinte, deşi legislaţia anterior menţionată nu face referire în mod explicit la "cursanţi adulţi", ea permite instituţiilor educaţionale să ofere programe de nivel secundar superior, sub forma unor diverse aranjamente flexibile. Aceste programe sunt deschise tuturor studenţilor care au depăşit vârsta şcolii obligatorii şi întrunesc cerinţele pentru calificare.

Programele de educaţie şi formare formală pentru adulţii care îşi reiau studiile abandonate sunt oferite în temeiul unor diverse acorduri instituţionale. Unele state oferă aceste programe tinerilor în aceleaşi locaţii ca şi cele pentru educaţia primară, secundară inferioară şi secundară superioară, în timp ce în alte state pregătirea este asigurată, în mare măsură, de instituţii educaţionale destinate celor care nu mai sunt subiect al educaţiei obligatorii de zi. O combinaţie a ambelor tipuri de acorduri instituţionale poate fi observată în câteva state europene. Scopul acestei secţiuni este de a oferi o analiză detaliată a acestui domeniu complex şi de a sublinia unele dintre aranjamentele instituţionale, menite să ofere educaţie şi formare pentru adulţii care îşi reiau studiile abandonate.

În state cum sunt Bulgaria, Republica Cehă, România şi Slovacia, instituţiile care oferă educaţie primară, secundară inferioară şi secundară superioară pentru tineri sunt teoretic singurele furnizoare ale educaţiei şi instruirii formale până la nivel secundar superior. Programele pentru cursanţi maturi sunt, în general, sub forma cursurilor cu frecvenţă redusă, serale, fără frecvenţă sau la distanţă şi sunt oferite de către profesori sau formatori care activează în sistemul de educaţie şi formare iniţială.

În mod similar, în Italia, locaţiile ce oferă educaţie şi formare pentru tineri sunt, de asemenea, furnizori importanţi ai programelor de educaţie şi formare formală pentru cursanţii maturi. În orice caz, în viitorul apropiat, şcolile din Italia vor opera cu reţele instituţionale autonome local pentru a oferi educaţie şi formare pentru cursanţii maturi.

În majoritatea statelor europene, educaţia şi formarea formală pentru adulţi poate fi oferită fie prin instituţii educaţionale principale cu educaţie şi formare iniţială pentru tineri, fie prin instiuţii axate pe cursanţii maturi. O astfel de combinaţie de reglementări instituţionale există, de exemplu, în Estonia, Spania, Franţa, Cipru, Lituania, Letonia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda şi Norvegia. Totuşi, nu toate programele sunt furnizate neapărat în toate instituţiile.

Adaptarea efectivă a programelor de educaţie şi formare formală la necesităţile cursanţilor maturi poate juca un rol important în îndepărtarea barierelor faţă de participarea lor. Există modalităţi variate în care aceasta poate fi dobândită. De exemplu, flexibilitatea programelor poate fi ameliorată prin modularizare sau prin moduri diferite de furnizare, cum sunt clasele serale, învăţământul la distanţă sau învăţământul e-learning. Cursanţii maturi pot beneficia şi de variate servicii specializate, inclusiv servicii de consiliere sau validare a rezultatelor învăţării dobândite în contexte non-formale şi informale.

Modularizarea programelor şi creşterea flexibilităţii direcţiilor de învăţare

Modularizarea, ca metodă de creare a programelor de educaţie şi formare, contribuie la individualizarea şi diferenţierea direcţiilor de învăţare. Programele împărţite în mai multe module distincte sau construcţii compacte permit cursanţilor să acumuleze componente diferite în propriul ritm şi să-şi completeze progresiv calificările. Modularizarea poate facilita şi procesul de validare al învăţării anterioare non-formale şi informale, deoarece permite aplicarea validării de construcţii compacte distincte ale unei întregi calificări.

Modularizarea programelor formale pentru cursanţi maturi a fost sau este implementată în numeroase state europene. O abordarea sistematică a modularizării poate, spre exemplu, să fie observată în Spania (educaţia generală a adulţilor şi educaţia secundară profesională), Italia (cursuri în cadrul Centrelor Teritoriale Permanente la nivel secundar inferior şi cursuri serale în şcolile secundare superioare), Cipru (cursuri serale şi de după-amiază ale şcolilor tehnice), Lituania (toate nivelele de educaţie, inclusiv educaţie de bază şi secundară pentru adulţi), Austria (cursuri pentru adulţii salariaţi în şcolile tehnice şi profesionale de nivel mediu şi în colegii secundare tehnice şi profesionale), Slovenia (educaţie generală şi secundară profesională), Islanda (programe de educaţie a adulţilor la nivel secundar superior) şi Liechtenstein (programe în şcoli secundare profesionale).

Una dintre caracteristicile sistemului modular este aceea că modulele individuale sau construcţiile compacte pot fi recunoscute, adesea, drept calificări singulare şi imediat folosite în piaţa muncii. Spre exemplu, în Norvegia, un mare număr de cursuri pentru piaţa muncii au fost oferite de către Ministerul Muncii şi Incluziunii Sociale, sub forma unor module din planul de studii pentru educaţia secundară superioară. În Republica Cehă, fiecare calificare secundară superioară profesională constă în mai multe construcţii compacte cunoscute drept calificări parţiale. Calificările parţiale sunt oferite doar în sistemul de educaţie continuă şi corespund cunoştinţelor şi aptitudinilor necesare pentru a performa o activitate ocupaţională. Aceste calificări pot fi obţinute fie prin educaţie formală, fie prin validarea studiilor non-formale şi informale. Ele pot fi utilizate pentru a intra direct pe piaţa muncii ori pot fi acumulate progresiv, cu scopul de a obţine o calificare secundară superioară profesională completă.

Una dintre cele mai mari încercări pentru cursanţii maturi, care ar dori să revină la educaţie şi formare formală, este să reconcilieze angajamentele de învăţare cu alte responsabilităţi, cum sunt obligaţiile familiale şi cele de muncă. Din acest motiv, mulţi adulţi care îşi reiau studiile abandonate caută programe în care constrângerile asupra învăţării (în ceea ce priveşte timpul, locul, ritmul sau metoda de învăţare) sunt minimizate. Cursurile serale şi cu frecvenţă redusă răspund, în parte, acestor cerinţe. În plus, există şi alte moduri de a le oferi, cum sunt învăţământul deschis, educaţia şi formarea la distanţă şi e-learning, care sunt, în mod particular, adaptate necesităţilor adulţilor care îşi reiau studiile abandonate.

În majoritatea statelor europene, oferirea învăţământului deschis şi la distanţă, până la nivel secundar superior, este asigurată, mai ales, prin iniţiative

locale (de ex. proiecte ad hoc la nivel instituţional) sau activităţi ale furnizorilor privaţi. Măsurile la nivel naţional şi iniţiativele din acest domeniu sunt destul de rare. În Comunitatea Franceză din Belgia, Spania şi Franţa, există organizaţii publice în cadrul ministerelor de educaţie care asigură furnizarea învăţământului deschis şi la distanţă pentru studenţi de toate vârstele şi anume tineri, precum şi adulţi care îşi reiau studiile abandonate. Aceste organizaţii oferă fie programe de educaţie exclusiv formală (în Spania), fie cursuri formale şi non-formale (în Comunitatea Franceză din Belgia şi Franţa).
În majoritatea statelor europene, profesorii şi instructorii care oferă programe formale cursanţilor maturi trebuie să se conformeze aceloraşi cerinţe de calificare ca cele oferite de programele primare, secundare inferioare şi secundare superioare studenţilor din sistemul de educaţie şi formare iniţială.

Totuşi, în majoritatea statelor, programele iniţiale de formare a profesorilor nu includ niciun element referitor la metodele de predare şi abordările ce vizează cursanţii adulţi. Sunt doar câteva excepţii în toată Europa. De exemplu, în Norvegia, metodologia de predare axată pe cursanţii adulţi este inclusă în educaţia iniţială obişnuită a profesorilor. În Slovenia, toţi profesorii de la nivelul secundar superior trebuie să deţină o diplomă de master într-un domeniu specific de învăţare (cu excepţia unor domenii profesionale, în care o astfel de educaţie nu este oferită), care include în mod comun un modul axat pe cunoştinţele teoretice de predare pentru tineri, precum şi pentru cursanţii adulţi. Dacă acest modul nu este inclus în educaţia iniţială a profesorilor, aceştia trebuie să urmeze un curs suplimentar în domeniul relevant, pentru a obţine un loc de muncă permanent.

În Regatul Unit al Marii Britanii (Anglia, Ţara Galilor şi Irlanda de Nord), există o distincţie între nivelul şcolar şi nivelul de educaţie de după vârsta de 16 ani sau celui de educaţie suplimentară. Educaţia şi formarea profesorilor care intenţionează să urmeze o carieră în domeniul educaţiei suplimentare cuprinde activităţi menite să doteze viitorii profesori ai studenţilor de peste 16 ani cu competenţele necesare pentru a preda tinerilor precum şi adulţilor care îşi reiau studiile abandonate. Cerinţele legale pentru predarea la nivelul şcolar (educaţia până la vârsta de 16 ani şi de la 16 la 19 ani, unde aceasta se realizează în şcoli) sunt diferite. Această situaţie se aplică chiar dacă programele învăţate în şcoli şi în instituţiile de educaţie suplimentară pot fi identice uneori.

Cursanţii maturi (sau cursanţii adulţi/adulţii care îşi reiau studiile superioare abandonate) reprezintă o categorie de studenţi ai învăţământului superior care este destul de dificil de definit. La nivel european, nu există nicio definiţie general acceptată a unui "student matur" din învăţământul superior, care să identifice această categorie în ceea ce priveşte vârsta. De fapt, majoritatea studenţilor care întreprind studii de învăţământ superior au atins deja vârsta legală a maturităţii. Din mai multe puncte de vedere, adulţii care îşi reiau studiile superioare abandonate nu se deosebesc de studenţii mai tineri prin faptul că toţi studenţii pot studia la zi, la frecvenţă redusă sau pot urma programe de învăţare la distanţă, e-learning sau deschisă.

Totuşi, percepţia comună este aceea că studenţii maturi sunt studenţii care sunt mai în vârstă decât studentul tipic de învăţământ superior şi că au revenit la educaţia formală după o anumită perioadă în afara sistemului. Adesea, sunt întâlniţi în programe oferite sub diverse forme de organizare flexibile, cum sunt cursurile de învăţare cu frecvenţă redusă, deschisă, e-learning sau la distanţă.

La nivel statal, categoria cursanţilor maturi este uneori definită mai exact, în special în ţările care au introdus politici sau strategii specifice pentru a atrage cursanţi maturi în învăţământul superior sau ţările care includ această categorie de studenţi în statisticile lor naţionale.

Studiile disponibile indică (Reţeaua de Evidenţă a Academiei pentru Învăţământ Superior, 2010) faptul că cursanţii maturi nu sunt un grup omogen. De fapt, între ei există o legătură doar datorită deciziei lor de a urma studii superioare într-o etapă târzie a vieţii şi, adesea, ei diferă foarte mult în ceea ce priveşte caracteristicile lor demografice cum sunt vârsta, statutul ocupaţional, clasa socială etc. Unele state au introdus măsuri politice care iau în considerare această diversitate. De exemplu, Irlanda şi Regatul Unit al Marii Britanii (Scoţia) au întreprins măsuri specifice de luptă contra reprezentării slabe a cursanţilor maturi şomeri în cadrul învăţământului superior. În Europa de Sud, Spania a dezvoltat o politică de acces alternativ la învăţământ superior, direcţionată spre trei grupe de vârstă diferite de cursanţi maturi: studenţi care au vârsta peste 25, 40 şi 45 ani. În prezent, Estonia şi Irlanda par să fie statele cu cele mai concrete obictive politice pentru participarea adulţilor la învăţământ superior.

În majoritatea statelor europene, politicile sau strategiile de învăţământ superior sau strategiile educaţiei permanente se referă la participarea cursanţilor maturi în învăţământul superior, în termeni mai degrabă generali, subliniind faptul că nivelul de învăţământ superior trebuie să promoveze oportunităţile de învăţare formală şi non-formală pentru adulţi.

În ciuda faptului că obiectivele politice explicite pentru participarea cursanţilor maturi în învăţământul superior sunt destul de rare, multe state au implementat măsuri variate care sunt bine adaptate necesităţilor cursanţilor maturi.

Spre exemplu, în mai multe state europene, certificatul tradiţional de absolvire a şcolii generale sau secundare superioare profesionale nu este singura modalitate de acces în învăţământul superior. Acest lucru înseamnă că acei candidaţi care nu posedă o calificare principală standard, care să le permită accesul la învăţământul superior, pot folosi cel puţin o cale alternativă pentru urma studii la acest nivel. Opţiunile alternative cuprind, în general, admiterea pe baza validării studiilor anterioare sau pe baza programelor pregătitoare specifice pentru studii superioare.

În plus, în unele state, studenţii pot obţine acreditarea învăţării lor formale şi informale anterioare pentru studiile lor superioare şi prin urmare, pot fi scutiţi de unele unităţi de învăţare. Pentru cursanţii maturi în cadrul învăţământului superior, există încă o practică comună în Europa ca rezultatele învăţării non-formale şi informale să fie recunoscute ca fiind echivalentul unei diplome de studii superioare complete.

În final, cursanţii maturi întâmpină adesea dificultăţi în a urma studii tradiţionale la zi. Prin urmare, măsurile politice care încurajează moduri alternative de furnizare a programelor de studii superioare joacă un rol vital în lărgirea participării adulţilor care îşi reiau studiile la programele formale de studii superioare.

Învăţământul superior este, adesea, privit drept cel mai problematic nivel în ceea ce priveşte implementarea procedurilor de recunoaştere a educaţiei non-formale şi informale anterioare. Deoarece acest proces necesită confirmarea că toate cursurile non-formale, experienţa profesională şi experienţele de viaţă pot fi echivalente rezultatelor învăţării din ani de educaţie formală şi, prin urmare, pot să califice un candidat pentru a intra în învăţământul superior, pentru a progresa ulterior în studiile sale sau pentru a primi o diplomă de studii superioare complete, nu este surprinzător faptul că opiniile cu privire la această chestiune sunt adesea destul de împărţite. Cu toate acestea, obiectivele convenite în cadrul procesului Bologna exercită o presiune sporită asupra nivelului de învăţământ superior pentru a-şi adapta cultura şi practicile.

Există soluţii pentru educarea adulţilor din România? Evident că da, spune Darie A., cu condiţia să fim convinşi că momentele tranziţiei spre economia de piaţă şi edificarea statului de drept sunt evident, tensionate. Ca peste tot în lume. Restructurarea activităţii economice, fixarea ei pe coordonatele rentabilităţii, aduc după sine, fie apariţia unor noi profesiuni (manager, comis-voiajor etc), fie va impune o rapidăâ perfecţionare a pregătirii profesionale pentru adulţii angrenaţi deja în activităţi economice rentabile. Dar, problemele cele mai importante sunt generate de cei care, disponibilizaţi din industria în care nu sunt de neînlocuit şi în care au ajuns luaţi de valul „revoluţionar" al epocii trecute, nu mai văd calea reîntoarcerii fireşti în satele din care au plecat doar de câţiva ani. Pentru aceştia, şi nu numai pentru ei, în lume sunt organizate, sub patronajul statului, instituţii specializate. Socotite Şcoli rurale (uneori, numite Superioare), Seminarii (exemplul celui scandinav este edificator), Programe pentru locuitorii satelor (în America de Sud) sau chiar Universităţi rurale (în Germania, Anglia, Israel etc.), instituţiile respective îşi propun să înveţe adulţii tineri, din comunităţile rurale, ce înseamnă agricultura modernă, cum pot fi conduse eficient afacerile agricole, cum pot fi depanate aparatele electro-casnice, cum pot fi îmbunătăţite soiurile de plante etc.

Suntem de părere, crede A. Darie, că astfel de instiţutii pot fi organizate şi în satele româneşti. Mai ales că, în domeniul educării adulţilor, istoria învăţământului românesc din perioada interbelică reţine o serie de realizări de prestigiu: Şcoala superioară ţărănească de la Târgul Fierbinţi, Universitatea ţărănească de la Ungureni-Botoşani, precum şi Universitatea serală pentru muncitori şi ţărani de la Poiana Câmpina.

Evident, însă, astfel de instituţii nu mai pot urma modul de organizare imaginat cândva de pedagogii si sociologii din perioada interbelică, dupăâ cum nu pot fi copii ale unor instituţii similare de peste hotare. Ele trebuie să fie instituţii româneşti, să fie adecvate specificului nostru, să reflecte starea de spirit a poporului

nostru, să se înscrie în limitele impuse de cerinţele stringente ale locuitorilor din satele noastre.

REFERINŢE

1. Kidd, J.R. (1981). (trad.). *Cum învaţă adulţii*. Bucureşti: EDP
2. Schifirneţ, C. (1997) *Educaţia adulţilor în schimbare*. Bucureşti: Editura Fiat Lux
3. Urbansky, Fr. (1975). (trad.). *Didactica pentru adulţi*. Bucureşti: EDP
4. Vinţeanu, N. (1998). *Educaţia adulţilor*. Bucureşti: EDP, R.A.
5. http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/083EN.pdf;
6. http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf
7. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128RO.pdf
8. http://www.erasmusplus.ro/oportunitati-finantare/mobilitate/educatia-adultilor
9. http://www.1educat.ro/resurse/ise/mediul_rural.html
10. www.irea.ro/ro/images/publicatii/introducere_in_ea.pdf

AUTORITATE ŞI LIBERTATE ÎN CLASA DE ELEVI. PERSPECTIVE ACTUALE*

STUDENTS AUTHORITY AND FREEDOM IN THE CLASSROOM. CURRENT PERSPECTIVES

Lector univ. dr. **Florentina Mogonea**
D.P.P.D. - Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Florentina Mogonea** Ph. D
TSTD – University of Craiova

Abstract

Authority and freedom are two related concepts, not at all opossed or being in an exclusion relationship.Authority involves indissolubly the question of freedom.

Analyzed in the classroom, in relation to the types of relationships that are established between the main educational agents, the two concepts takes specific notes.

How can the teacher manage to impose their authority?

What are the limits of freedom granted to students? There are questions that arise naturally in the context of the activities developed in and with the classroom.

The issue of authority and freedom is all the more now, given the socio-cultural characteristics, moral postmodern age that we are going through and of the society that fully reflects these characteristics.

We consider, in this context, and the social changing of the perception on teacher status in society, regarding the attitude towards it and his assigned roles.

Keywords: *authority, freedom, norms, rules*

1. Esenţă

a) Delimitări conceptuale

Libertatea şi **autoritatea** reprezintă concepte corelate, aflate într-o relaţie de strictă dependenţă, determinare, ele constituindu-se într-o pereche dihotomică, separabilă doar din raţiuni didactice. Ele au fost definite diferit, în funcţie de diverse criterii, dar şi în funcţie de perspectiva din care au fost analizate. În primul rând, problema libertăţii şi a autorităţii poate fi analizată din perspectivă

* Studiu inclus în Mogonea, F. (2009). Profesorul şi managementul clasei de elevi. Craiova: Editura Universitaria, 163-176

antropologico - filosofică şi socială, relaţia dintre libertate şi autoritate manifestându-se în cadrul organizaţiilor, microgrupurilor, colectivităţilor etc., această relaţie fiind cea care reglementează şi echilibrează relaţiile dintre oameni.

Se poate spune astfel că **autoritatea** nu există în sine, ci ţine de specificul şi dinamica relaţiilor interumane, este un concept central în psihosociologia organizaţiilor, fiind semnificativ pentru comportamentul de supunere/impunere în realizarea scopurilor.

Autoritatea poate fi formală (oficială, statuată) şi funcţională (autoritatea care se bazează pe competenţă). Pornind de la această idee, autoritatea poate fi definită şi în termeni de competenţe, de abilităţi de conducere, organizare a clasei de elevi, de valorificare a propriilor libertăţi, dar şi a libertăţilor elevilor. Cu cât competenţele, abilităţile profesionale şi manageriale sunt mai dezvoltate din punct de vedere calitativ, cu atât autoritatea sa formală este dublată de o autoritate informală, recunoscută şi acceptată de elevi, care nu restricţionează şi limitează libertăţile acestuia, ci, dimpotrivă, stimulează interrelaţiile, interacţiunile, detensionează atmosfera, climatul educativ etc. Autoritatea nu se confundă cu autoritarismul, deşi există situaţii în care autoritatea se transformă în coerciţie, constrângere, subminând autoritatea raţională, profesională, bazată pe competenţă.

Conceptului **autoritate** i se pot asocia şi alţi termeni, cum sunt, de exemplu, cei de **influenţă** şi **disciplină.**

Puterea este definită ca „posibilitatea concretă a managerului de a influenţa şi de a controla comportamentul subordonaţilor" (Iosifescu, coord., 2001, p. 57). Autorul menţionat aminteşte şi care sunt coordonatele puterii: legitimitatea (rezultată din autoritate), controlul resurselor, al pedepselor şi al recompenselor, expertiza (recunoaşterea, de către subordonaţi, a calităţii de specialist în domeniu a managerului) şi identificarea oamenilor cu cel care conduce sau cu mesajul transmis de acesta. Puterea nu trebuie considerată negativă decât în situaţia în care se bazează pe forme de constrângere, de coerciţie, pe pedepse.

Influenţa /influenţarea reprezintă o modalitate de acţiune prin intermediul căreia se urmăreşte obţinerea unei modificări în comportamentul celui asupra căruia se acţionează. Educaţia reprezintă un mijloc de influenţare raţională, fiind realizată cu responsabilitate de către profesorul – manager şi nu ca o afirmare inconştientă a autorităţii sale.

Influenţarea elevului de către dascăl, în context şcolar, se realizează prin apelul celui dintâi la un sistem de metode instructiv-educative (conversaţia, explicaţia, demonstraţia etc.), dar şi la un evantai variat de procedee şi tehnici de stimulare, apreciere, încurajare, recompensă, evaluare, critică etc.

Pe lângă acestea, există şi alte modalităţi de influenţare (Iosifescu, 2000, pp. 82-84): persuasiunea managerului, valorificarea empatiei şi simpatiei, gradarea sarcinilor, valorificarea aspectelor nonverbale şi paraverbale ale comunicării, utilizarea echilibrată a recompenselor, constrângerilor, valorificarea aspectelor carismatice ale persoanei.

Conceptul **autoritate** nu poate fi înţeles pe deplin decât în corelaţie cu cel de **libertate.** G. Albu (1998, pp. 79-110) face o analiză amănunţită a acestui concept,

privit din perspectivă filosofică, antropologică, sociologică, dar şi pedagogică. Autorul încearcă să dea câteva definiţii ale libertăţii, considerând că aceasta presupune următoarele dimensiuni:

- capacitatea (putinţa) individului de a învăţa din orice situaţie de viaţă, de a acumula mereu, de a transforma orice experienţă de viaţă într-un fapt util, favorabil împlinirii sale; capacitatea de a se maturiza, de a-şi controla tot mai bine viaţa, cu fiecare experienţă parcursă;
- capacitatea (putinţa) individului de a alege între mai multe posibilităţi;
- capacitatea (putinţa) individului de a-şi dobândi autonomia (de a se opune domniei obiceiului, rutinei, opiniei comune, dogmatismului, comportamentului capricios);
- capacitatea (putinţa) individului de a problematiza datul existenţial şi de a formula posibilităţi, alternative de perfecţionare şi/sau depăşire a acestuia;
- capacitatea (putinţa) individului de a-şi formula scopuri şi de a le traduce în fapte.

Raportată la autoritate, **libertatea** înseamnă: a şti cui, când şi cât să te subordonezi; a putea alege şi a putea sta sub o altă autoritate care nu este atât de constrângătoare; capacitatea şi posibilitatea schimbării unei autorităţi cu alta, de a ieşi de sub o autoritate care s-a epuizat.

Chiar dacă este un raport de interdependenţă între cele două concepte, dar şi un raport de subordonare (în sensul că autoritatea implică subordonare), autoritatea lasă neatinsă libertatea celui subordonat.

Concluzionând, putem spune că libertatea şi autoritatea nu se află în raport de excludere, ci de complementaritate.

b) Analiza raportului dintre autoritate şi libertate, din perspectivă diacronică

Istoria pedagogiei înregistrează două mari tendinţe legate de abordarea raportului dintre autoritate şi libertate, ambele exclusiviste, deoarece absolutizează rolul şi importanţa unuia din cei doi termeni. Este vorba, pe de o parte de orientarea nondirectivistă, iar, pe de altă parte, de cea autoritaristă.

Nondirectivismul sau **nonintervenţionismul** (promovat de Lewin, Lippitt si White, Snyders, Rogers) este o concepţie a secolului XX, numit şi „secolul copilului", dar are rădăcini în concepţii şi teorii mult mai vechi, de exemplu, în teoria lui J. J. Rousseau, care în lucrarea sa celebră „Emil sau despre educaţie" promovează ideea de „educaţie negativă", conform căreia este necesar a se lăsa natura interioară a copilului să se dezvolte fără intervenţie, a nu se face practic nimic pentru a nu violenta natura bună a acestuia.

Din perspectiva relaţiei autoritate-libertate, pedagogia nondirectivă inaugurează o tendinţă nouă, care presupune îngrădirea autorităţii excesive a dascălului, lăsând loc de manifestare a libertăţii elevului. Dintr-o şcoală pentru toţi se ajunge la o şcoală pentru fiecare, deoarece învăţământul diferenţiat şi personalizat se bazează tot pe o dezvoltare liberă, în funcţie de particularităţile bio-psiho-socioindividuale ale fiecăruia.

De cealaltă parte, **concepţia autoritaristă** are ca reprezentant de seamă pe Fr. Herbart, care considera că trebuie limitată manifestarea excesiv liberă a copilului datorită tendinţei naturale, înnăscute a acestuia către rău, dezordine, indisciplină.

Bazându-se pe această concepţie, multă vreme autoritatea profesorului a fost una formală şi rigidă, bazată pe putere, constrângere, care genera teamă, frică, supunere.

La aceste orientări consemnate de istoria pedagogiei, adăugăm perspectiva raţională asupra problemei raportului dintre autoritatea cadrului didactic şi libertatea elevilor, potrivit căreia autoritatea managerului trebuie fundamentată pe valorificarea competenţelor profesionale ale acestuia, în acest fel el reuşind să stârnească admiraţie, respect reciproc, cooperare, colaborare, libertate de manifestare.

2. Tipologia autorităţii şi a libertăţii

Conceptul **autoritate** cunoaşte o tipologie diversă. Menţionăm câteva clasificări:

Tabel 1. Tipologia autorităţii (Albu, 1998)

	Tipuri	**Caracteristici**
După T. Airaksinen	Autoritate de factor, efectivă	- apare când agentul subordonat acceptă şi suportă, pur şi simplu preferinţele, opiniile, judecăţile agentului superior - poate apărea datorită emulaţiei, admiraţiei, adorării - uneori autoritatea este urmată fără a i se pretinde justificarea
	Autoritatea teoretică (a specialistului)	- apare când anumiţi oameni temeinic pregătiţi se întâlnesc cu alte persoane care sunt interesate de domeniul pregătirii lor - autoritatea teoretică (expert) apare şi este generată, deci, de interesul agentului subordonat.
	Autoritatea de jure, normativă	- apare când agentul superior pretinde, în mod îndreptăţit, ca agentul subordonat să fie în acord cu judecăţile, cu cerinţele lui. - aceasta presupune suspendarea judecăţilor agenţilor subordonaţi şi acţiune în concordanţă cu directivele ei (de exemplu, autoritate morală, juridică, religioasă)
După J. M. Bochenski	Autoritate epistemică	- este aceea care se bazează pe o superioritate a cunoaşterii agentului superior, în raport cu cel subordonat
	Autoritate deontică	- nu se raportează la superioritatea cunoaşterii, ci rezultă din statusul şi rolurile superiorului, şefului
După Max	Autoritatea	- caracterizează acei oameni care prin simplitate,

Weber	charismatică	modestie arată înţelepciune, superioritate, perfecţiune, exemplaritate (de ex. modelul Isus Hristos)
	Autoritatea tradiţională	- se întemeiază pe caracterul sacru al tradiţiei
	Autoritatea raţional - legală	- ridică pretenţii de supunere şi emite comenzi - dreptul de a emite comenzi nu se sprijină pe calităţi singulare, excepţionale ale acelora care le emit, nici pe acceptarea lor în virtutea tradiţiei, ci pe legitimitatea pretenţiilor pe care le emit. - se are în vedere temeiul raţional al pretenţiilor; - cei supuşi acestor pretenţii trebuie să înţeleagă şi să accepte justificarea lor raţională.
După O. Reboul	Autoritatea contractului	- este autoritatea regulii asupra „jucătorilor” - fiecare dintre părţi este legată de cealaltă prin propriul său consimţământ.
	Autoritatea expertului	- autoritatea omului căruia i se recunosc meritele, competenţele într-un domeniu
	Autoritatea arbitrului	- autoritatea celui pus să judece, să facă dreptate, dând o decizie. - nu se bazează atât pe competenţe, cât pe imparţialitate şi independenţă faţă de părţi.
	Autoritatea modelului	- se bazează pe un suport emoţional, afectiv: prestigiul persoanei care străluceşte, iradiază
	Autoritatea liderului	- răspunde unei duble nevoi: de a admira şi de a se supune, de a urma pe cineva; - este fondată pe prestigiu, dar este mai iraţională decât autoritatea modelului.
	Autoritatea regelui	- a şefului charismatic, a monarhului absolut; - este cea mai iraţională, pentru că există în afara oricărei discuţii şi explicaţii

În ceea ce priveşte libertatea, se vorbeşte de o **libertate exterioară** („**negativă**”) şi de o **libertate interioară**. **Libertatea exterioară** este legată de acordarea sau participarea la drepturi a indivizilor într-o societate, iar **libertatea interioară** este legată de dorinţele şi capacităţile individului, reprezintă „dialogul şi lupta individului cu propriile sale limite interioare” (Albu, 1998, p. 108).

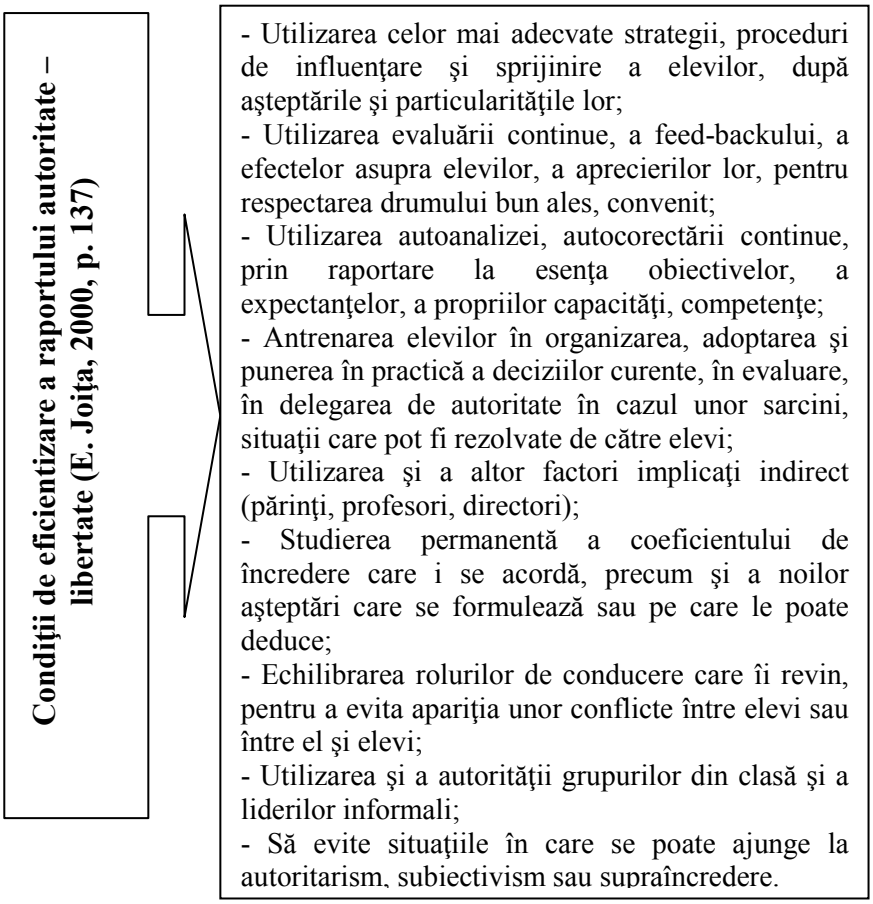
3. Condiţii de eficientizare a raportului autoritate – libertate

Realizarea unui echilibru între autoritatea profesorului şi libertatea elevilor impune, din partea profesorului, valorificarea unei autorităţi raţionale, care presupune (Albu, 1998): recunoaşterea faptului că oricui i se poate întâmpla să comită erori, acceptarea ideii că poate învăţa din propriile erori, acceptarea ideii că celălalt poate să aibă mai multă dreptate sau să-şi apere argumentele, păstrarea

spiritului deschis faţă de critici, adoptarea unei atitudini deschise la confruntări, demonstrarea capacităţilor de cooperare, comunicare, de autodezvoltare.

Menţionăm câteva dintre exigenţele care trebuie respectate pentru echilibrarea raporturilor dintre autoritate şi libertate:

Figura 1. Condiţii de eficientizare a raportului autoritate – libertate (Joiţa, 2000, p. 137)



Autoritatea profesorului – manager şi lider, nu poate fi decât o „autoritate prin competenţă managerială" (Joiţa, 2000, p. 139), rezultat al manifestării capacităţilor, abilităţilor, competenţelor de conducere a clasei, de luare a unor decizii corecte, de rezolvare a situaţiilor de criză, de comunicare eficientă cu clasa etc.

REFERINŢE

1. Albu, G. (1998). *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului.* Iaşi: Editura Polirom
2. Iosifescu, Ş. (2000). *Manual de management educaţional pentru directorii de unităţi şcolare*. Bucureşti: Editura ProGnosis
3. Iosifescu, Ş. (coord.). (2001). *Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ.* Bucureşti: Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Proiectul de Reformă a Învăţământului Preuniversitar
4. Joiţa, E. (2000). *Management educaţional*. *Profesorul – manager: roluri şi metodologie.* Iaşi: Editura Polirom
5. Joiţa, E. (2004). *Management educaţional*. *Profesorul – manager.* Craiova: Editura Sitech

ABORDAREA CREATIVĂ ŞI FLEXIBILĂ A PROIECTĂRII ACTIVITĂŢII DIDACTICE PORNIND DE LA CONCEPŢII COGNITIV-CONSTRUCTIVISTE /

THE CREATIVE AND FLEXIBLE APPROACH OF DESIGNING THE TEACHING ACTIVITY STARTING FROM COGNITIVE-CONSTRUCTIVIST CONCEPTIONS

Lector univ.dr. **Ecaterina Sarah Frăsineanu**
DPPD - Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Ecaterina Sarah Frăsineanu** Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Abstract

This study brings to the fore the important role of design the teaching activity in the educational process and pleads for a more flexible design, with the integration of certain modern elements, from cognitive-constructivist conception of teaching.

Today the teacher becomes a facilitator for his pupil in the difficult process of learning. The cognitivism and the constructivism are theories of knowledge and the same time, theories of the psychology of learning. The essence of these explanations is that, through mental design we know, and learn the same time, actively, directly, experientially, independently and collaboratively to achieve generalization and objectification of knowledge at the conceptual level.

The creative approach to project the teaching activity must take into account the design criteria and the possibilities for effective action of the teacher.

Key words*: teaching design, cognitivism-constructivism, creativity, criteria*

1. Înţelegerea rolului proiectării didactice. Flexibilitatea în proiectare

Proiectarea este un aspect care combină prescriptivul, tehnologia cu creativitatea, originalitatea fiecărui cadru didactic.

Sensul proiectării este legat de a imagina, a preconiza, a prevedea, a propune din timp, a intenţiona, dar şi a oglindi, a reprezenta, a profila, a contura, a reflecta, a schiţa modul de desfăşurare a predării-învăţării-evaluării. Prin proiectarea didactică, profesorii realizează un ansamblu de procese şi operaţii de anticipare a activităţii, contribuind la caracterul sistematic, raţional, la eficacitatea şi eficienţa procesului de învăţământ.

La un nivel general, fazele proiectării sunt: identificarea, adică alegerea componentelor procesului didactic, ordonarea, combinarea, concretizarea lor sau construirea unor variante şi aprecierea variantelor construite.

Aşadar, profesorii asociază, relaţionează elementele programei şcolare – competenţe generale, specifice, conţinuturi, activităţi de învăţare, standarde de evaluare – cu resursele umane existente, cu cele procedurale, materiale şi temporale, considerate optime. Se poate constata că primele elemente ale proiectării, determinate de curriculum-ul oficial (finalităţile, conţinuturile) sunt stabile şi celelalte elemente, legate de deciziile cadrelor didactice (strategiile, resursele, evaluarea), permit profesorului o abordare mai flexibilă, adaptată situaţiilor concrete în care acesta va acţiona.

2. Cum se realizează proiectarea didactică. Criterii necesare

În proiectarea activităţilor, profesorul realizează multiple analize şi alegeri asupra: resurselor axiologice – scopurile, obiectivele/competenţele educaţionale şi, de aici, se continuă cu analiza sarcinilor propuse elevilor, cu analiza resurselor umane (nivelul de pregătire a elevilor), cu analiza resurselor de conţinut propuse de programa şcolară şi detaliate de manualul şcolar, cu analiza resurselor materiale disponibile, cu distribuirea timpului, toate aceste acţiuni reprezentând o analiză a contextului procesului de învăţământ. Apoi, se trece la identificarea strategiilor de abordare, ca strategii propriu-zise şi a elementelor lor, prin prevederea unor dificultăţi şi formularea unor alternative/variante de acţiune, precum şi la alegerea momentelor evaluării, a instrumentelor de evaluare, cu propunerea deciziilor de reglare a instruirii.

Modalităţile concrete de realizare a proiectării pot fi: analiza de context, analiza sarcinii, reflecţia, comparaţia, scenariul, aplicarea unor tehnici de creativitate, extrapolarea, utilizarea sistemelor multimedia.

Există o serie de modele alternative în structurarea proiectărilor didactice. Variantele în proiectare, mai simple sau mai complexe, intervin, mai ales, în construcţia programului de realizare a activităţilor, unele elemente ale proiectării fiind comune în orice tip de proiectare, cu diverse ordonări, cu reluarea sau fără reluarea lor în partea analitică a proiectelor. Aceste variante în proiectare apar prin combinarea diferită a elementelor proiectării, în scopul adaptării şi perfecţionării activităţii didactice şi a procesului de învăţământ.

Date fiind orientările moderne asupra conţinuturilor învăţământului, precum modularitatea, interdisciplinaritatea, integrarea, se dezvoltă tendinţa ca proiectarea să confere o viziune de ansamblu asupra demersului didactic – pe unităţi de învăţare şi pe competenţe specifice – pentru a nu "fărâmiţa acest proces, pentru a-i conferi unitate, dar şi adaptabilitate, flexibilitate" (Ionescu, 2003, p. 160). De fapt, proiectarea lecţiilor poate fi realizată după modele clasice, descriptive sau modulare prin abordarea, în paralel, a elementelor curriculare.

După o sinteză a criteriilor de care trebuie să se ţină seama în proiectarea didactică (Joiţa, 2003, pp. 267 − 268), reţinem faptul că proiectul, indiferent de nivelul proiectării, trebuie: să fie bine finalizat; să ofere o perspectivă de ansamblu;

să fie cât mai apropiat de realizarea integrală; să fie realist; să dea dovadă de simplicitate şi operaţionalitate; să fie suficient de flexibil; să fie elaborat în variante; să convertească acţiunile profesorilor în metode şi procedee; să prevadă condiţii de aplicare şi de realizare.

Astfel, principalele condiţii urmărite în proiectarea didactică sunt:

- documentarea înainte de realizarea proiectării, racordarea la documentele curriculare specifice;
- utilizarea corectă a terminologiei didactice;
- elaborarea în variante, prin selectarea şi combinarea diferită a elementelor proiectate;
- distribuirea realistă a resurselor;
- corelarea obiectivelor, conţinuturilor, strategiilor şi evaluării;
- formularea unor reflecţii/observaţii pertinente încă din faza de proiectare;
- abordarea creativă.

Este important de precizat că proiectarea şi creativitatea nu se exclud, ci se corelează; Irina Maciuc arăta tocmai acest fapt: "Este creativ un profesor/institutor care se adaptează rapid schimbărilor din profesie şi din viaţa socială şi este capabil să elaboreze şi să pună în aplicare proiecte curriculare în funcţie de interesele, nevoile educaţionale ale elevilor." (Maciuc, 2003, pag. 343).

Pentru cadrul didactic apar o serie de dileme: Proiectarea este un demers prestabilit sau contextual? Este uniformizatoare pentru elevi sau diferenţiată? Este stabilă sau variabilă? În practică, profesorul trebuie să respecte întocmai proiectarea realizată? Ce variabile intervin?

Răspunsurile acestor întrebări sunt determinate de faptul că de la proiectarea descriptivă, prescriptivă, riguroasă, centrată pe conţinuturi (numită proiectare didacticistă) se trece la proiectarea flexibilă în care să fie corelate obiectivele, conţinuturile, strategiile, metodologia şi evaluarea (numită proiectarea curriculară). În acest sens, „Complexitatea curriculumului, specificul şi relaţiile dintre elementele componente, factorii care intervin şi posibilitatea de control asupra lor oferă o nouă perspectivă de proiectare." (Ilie, 2007, p. 183).

Un alt element important de care trebuie să se ţină seama este faptul că proiectarea didactică are atât un rol organizator, de prefigurare a activităţilor de predare-învăţare-evaluare, dar include şi măsuri de ameliorare a secvenţelor ulterioare.

3. Originalitatea profesorului. Influenţa unor concepţii cognitiv-constructiviste la nivelul proiectării

Prin caracteristicile sale, creativitatea desemnează originalitate, inovaţie, invenţie, noutate, imaginaţie, expresivitate, productivitate, utilitate, eficienţă, valoare, ingeniozitate, aplicabilitate vastă. Abordarea creativă a activităţii didactice se poate realiza în diverse modalităţi, iar una dintre acestea porneşte de la analiza unor modele cognitiv-constructiviste şi selecţia celor care au aplicabilitate, valoare crescută pentru contextul instructiv în care profesorul va acţiona.

Procesul creativ este susţinut de factori interni şi factori externi, iar sensurile şi mecanismele constructivismului social se referă la cunoaştere ca la un rezultat al

participării individului la interacţiunile sociale complexe, în urma cărora se ajunge la reglări reciproce ale acţiunilor întreprinse, tocmai pe baza identificării unor soluţii pluraliste, diversificate.

Operând cu o selecţie la nivelul diverselor modele de instruire cognitiv-constructivistă şi raportând diversitatea modelelor la evaluările realizate de studenţii care au participat la un proiect de formare psihopedagigică în această modalitate (Joiţa, 2006 a, Frăsineanu, în Joiţa (coord.) 2006 b, pp. 61-64), considerăm că unele modele de instruire cognitiv-constuctivistă sunt mai uşor de transferat în proiectarea didactică.

Astfel, principlalele modele care răspund acestui deziderat sunt: modelul iniţierii empirice în cunoaştere, modelul abordării prin cercetare, modelul rezolvării de probleme în stil constructivist, modelul uceniciei în cunoaşterea ştiinţifică, modelul gândirii critice, modelul evocarea sensului, realizarea înţelegerii, reflecţie, modelul care combină gândirea critică şi gândirea creativă, modelul câmpurilor conceptuale, modelul învăţării prin interpretări multiple, modelul combinării activităţii independente cu cea de grup, modelul dezvoltării priceperilor cognitive, modelul bazat pe crearea de experienţă, modelul facilităţilor procedurale, modelul procesării cognitive, modelul învăţării generative, modelul bazat pe corectarea greşelilor, modelul cunoaşterii situaţionale, modelul învăţării prin colaborare şi cooperare.

1) Modelul iniţierii empirice în cunoaştere porneşte de la ghidarea căutării, explorării, fără a da explicaţii iniţiale. Deşi consumă mult timp, este benefic prin faptul că utilizează fondul de experienţă anterioară a elevilor.

2) Modelul abordării prin cercetare se bazează pe o situaţie reală, care este cunoscută de elevi aplicând regulile ştiinţifice. Acest model oferă prilejul iniţierii şi exersării cunoaşterii ştiinţifice a domeniului.

3) Modelul rezolvării de probleme în stil constructivist urmăreşte restructurarea experienţei de rezolvare şi întregirea cunoaşterii. Este aplicabil, mai ales, în analiza problemelor greşit definite şi structurate, uneori, chiar în mod spontan, neintenţionat.

4) Modelul uceniciei în cunoaşterea ştiinţifică are în vedere construirea treptată a eşafodajului cunoaşterii ştiinţifice şi presupune sprijin, ghidaj din partea cadrului didactic. Acest model este interesant pentru instruirea elevilor cu aptitudini într-un anumit domeniu al instuirii.

5) Modelul gândirii critice se concentrează pe găsirea soluţiilor şi pe analiza lor: dacă sunt: oportune sau inoportune, eficiente sau ineficiente, tipice sau atipice, complete sau parţiale. Această iniţiativă stimulează gândirea critică a elevilor şi apelează la propriile experienţe sau ale altora, atât retrospectiv, cât şi prospectiv, ca situaţii posibile.

6) Modelul evocarea sensului, realizarea înţelegerii, reflecţie este un model realizabil în lecţii de recapitulări, prin reactualizarea şi sinteza a a ceea ce s-a învăţat.

7) Modelul care combină gândirea critică şi gândirea creativă este aplicabil pentru elevii care au acumulat experienţele de bază în domeniul cunoaşterii. Se

poate aplica prin principalele metode de stimulare a creativităţii: brainstorming-ul, sinectica, pălăriile gânditoare ş.a.

8) Modelul câmpurilor conceptuale se referă la identificarea, apoi la restructurarea reprezentărilor anterioare şi, în final, se ajunge la delimitatrea conceptelor. Este potrivit pentru începutul, dar şi pentru încheierea instruirii.

9) Modelul învăţării prin interpretări multiple operează cu reactualizarea experienţei anterioare, căutarea şi procesarea informaţiilor. Modelul necesită existenţa unui câmp informaţional variat, amplu.

10) Modelul combinării activităţii independente cu cea de grup include etape ca: angajarea în sarcină, explorarea directă, explicarea cunoaşterii, elaborarea înţelegerii şi realizarea evaluării. În principal, el este un model bazat pe dezbatere.

11) Modelul dezvoltării priceperilor cognitive îşi propune sprijinirea celui care învaţă pentru a-şi dezvolta diverse priceperi de mucă intelectuală. Modelul este de folos atunci când se elaborează scheme cognitive, hărţi conceptuale, când se doreşte autonomizarea elevilor în învăţare.

12) Modelul bazat pe crearea de experienţă urmează etape de folosire a experienţei empirice, analiza teoriei, apoi experimentare şi, în final, reflecţie. Modelul evidenţiază cum se realizează trecerea de la experienţele anterioare la structurarea noilor experienţe de învăţare.

13) Modelul facilităţilor procedurale se axează pe stimularea cunoaşterii, pe utilizarea punctelor de sprijin (independent, în grup) şi pe corectarea colectivă a rezultatelor obţinute de elevi. Sprijinul procedural acordat de profesori poate fi util atunci când cadrul didactic solicită elevilor realizarea unor lucrări aplicative.

14) Modelul procesării cognitive se desfăşoară prin cunoaşterea procedurală prin interpretări proprii, prin structurarea materialului sub forma unor hărţi cognitive, prin identificarea punctelor centrale şi prin apelul la contexte multiple pentru fixare. Modelul este adecvat, mai ales, pentru clarificarea şi reţinerea/fixarea elementelor învăţate.

15) Modelul învăţării generative recurge la reactualizarea, integrarea, organizarea informaţiilor şi formularea unor noi idei, înţelesuri, decizii, proiecte ş.a. Pentru aplicarea acestui model sunt necesare surse de documentare diverse, de calitate, pentru că cel care învăţă descoperă singur noi elemente care să-l ajute să-şi completeze cunoaşterea.

16) Modelul bazat pe corectarea greşelilor se realizează prin recapitularea şi evaluarea cunoaşterii curente, cercetarea confuziilor, introducerea noilor concepte, efectuarea de corelaţii, sinteze, reflecţii şi o nouă evaluare. Este un model care poate fi folosit pentru stabilirea unor legături în cadrul conţinuturilor de învăţare mai complexe, dificile.

17) Modelul cunoaşterii situaţionale are în vedere analiza şi rezolvarea unor situaţii de către elevi, cu sau fără ajutorul cadrului didactic. Cunoaşterea situaţională răspunde intereselor pentru modul de rezolvare a unor situaţii concrete.

18) Modelul învăţării prin colaborare şi cooperare se concentrează pe negociere în rezolvarea unor probleme, având în centru interactivitatea elevilor.

Este adevărat că învăţarea prin colaborare şi cooperare este cerută şi de mediul social în care elevii se vor integra.

Teoria inteligenţelor multiple presupune un proces de instruire în care sunt realizate acţiuni de combinare, conversie, imaginare şi structurare a datelor, prin punerea celui care învaţă în situaţii problematice, complexe, în care sunt activate inteligenţa verbal-lingvistică, inteligenţa logico-matematică, inteligenţa muzical-ritmică, inteligenţa vizual-spaţială, inteligenţa corporal-kinestezică, inteligenţa naturalistă, inteligenţa socială, interpersonală, inteligenţa intrapersonală, inteligenţa existenţială. Proiectarea se va realiza diferenţiat, iar activităţile se concentrează asupra strategiilor şi metodelor active şi interactive. O serie de exemple oferă Breben, în 2005.

Dar, vom ţine seama de faptul că important în acest demers este reala centrare pe elev (Şoitu şi Cherciu, 2006).

Corelând proiectarea cu diversitatea formelor de organizare a activităţilor instructiv-educative, putem observa că profesorul proiectează nu numai lecţii, ci şi alte activităţi, urmărind, în principiu, aceleaşi componente: obiective, conţinuturi şi resurse, metodologie, evaluare, existând diverse modele de structurare a tipurilor de proiectări.

Din descrierea anterioară a principalelor modele de instruire, sesizăm, de asemenea, că paradigma cognitiv-constructivistă susţine o instruire integrată, iar constructivismul nu oferă reţete de proiectare, structuri fixe, ci principii specifice acestei abordări, care permit adaptarea la situaţiile reale ale cunoaşterii, ca o veritabilă ”arhitectură a cunoaşterii”. Dintre toate teoriile învăţării, modulul educativ cel mai potrivit în mediile şcolare, după Jonassen, 1991, este situat între cognitivism şi constructivism. Elena Joiţa (2006 b) argumenta că “psihologia cognitivă actuală insistă pe rolul procesărilor mentale a informaţiilor şi organizarea lor în structuri, reţele cognitive, pentru a înţelege, a interpreta, a păstra în memoria de lungă durată. Iar constructivismul explică cum sunt utilizate, integrate acestea, progresivitatea în prelucrarea mentală a reprezentărilor, experienţelor cognitive în mod propriu.”

Schimbările în practica instruirii depind de cunoştinţele, abilităţile şi mentalităţile pe care un profesor poate să le probeze şi să le perfecţioneze. Acţionează aici o serie de factori axiologici, filosofici, politici, de rol, dar şi particularităţile ciclurilor curriculare, natura disciplinei de învăţământ, particularităţile elevilor, concepţia privind eficacitatea şi eficienţa profesională.

Modelele cognitiv-constructiviste de proiectare a instruiriii reprezintă variante strategice la care un profesor poate recurge, prin selectare, dar şi prin combinare, cu o adaptare specifică. Cel mai mare merit al pedagogiei cognitiv-constructiviste constă în utilitatea sa pentru învăţare, însă, pedagogia constructivistă nu trebuie analizată exclusivist, ea se constituie ca o variantă alternativă sau complementară celei clasice, mai ales la nivelul metodologic (al metodelor, modurilor de organizare, al relaţionării didactice) şi la nivelul unor etape ale diferitelor tipuri de proiectări didactice (planificări anuale şi semestriale, proiectări de unităţi de învăţare, proiecte de lecţii).

Un aspect esenţial este dat de abordarea integrativă, la nivelul tuturor componentelor priectate, mai ales la nivelul competenţelor urmărite. Din perspectiva relaţiei gândire, simţire şi acţiune, Edmund Kösel a utilizat termenul de „creodă", în sens de dispoziţie propice învăţării (Kösel, apud Siebert, H., 2001, p. 45). Creodele pot fi tematice – atunci când se referă la conţinuturile de învăţare; pot fi creode ale eului – care se referă la propria motivaţie şi la capacitatea de învăţare, pot fi creode de grup, care au în vedere percepţia şi aprecierea copilului de către grup sau pot fi creode referitoare la conducătorul de curs, la cadrul didactic.

Profesorul constructivist propune elevilor problema de rezolvat, furnizează elevilor materialele în baza cărora ei să-şi formeze reprezentările conţinutului şi îndrumă elevii spre interacţiuni sociale. Interacţiunile sociale nu sunt suficiente pentru învăţare, este nevoie de efort atât din partea elevilor, în rezolvarea de probleme, în sarcini aplicative, cât şi din partea profesorului, în susţinerea acţiunilor.

REFERINŢE

1. Breben, S. (2005). *Activităţile bazate pe inteligenţe multiple*. Craiova: Editura Reprograph.
2. Joiţa, E. (coord.), Ilie, V., Frăsineanu, Ec. (2003). *Pedagogie − Educaţie şi Curriculum.* Craiova: Editura Universitaria.
3. Joiţa, E. (2006 a). *Instruirea constructivistă*. Bucureşti: Aramis.
4. Frăsineanu, E. S. (2006). „Modele alternative de instruire cognitiv-constructivistă în formarea profesorilor" în *Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii.* Joiţa, E. (coord.)(2006 b). Craiova: Editura Universitaria.
5. Ilie, V.(2007). *Pedagogie. Perspective teoretice şi aplicative*. Craiova: Universitaria.
6. Ionescu, M. , Radu, I. (1995). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
7. Maciuc, I. (2006). *Pedagogie II. Repere ale instruirii*. Craiova: Sitech.
8. Şoitu, L., Cherciu, R. D. (coord.) (2006). *Strategii educaţionale centrate pe elev*. Buzău: Alpha MDN.
9. Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă*. Iaşi: Editura Institutul European.

DISCIPLINA ŞCOLARĂ - TEMĂ ESENŢIALĂ A MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

SCHOOL DISCIPLINE – A KEY THEME CLASSROOM MANAGEMENT

Lector univ. dr. **Vali Ilie**
DPPD - Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Valie Ilie** Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Abstract

Considered to be a variant of the social discipline, the school discipline is for a certain kind of functioning of the relation between authority and freedom. Seen as a process based on the introversion of the requirements and measures that regulate the class activity, it consists of a system of rules regarding the fulfilment of school oligations imposed and watched by control as well as a behaviour in children according to this system.

Keywords: *school discipline, authority, freedom, classroom*

Introducere

Managementul clasi de elevi reprezintă un domeniu teoretico-aplicativ care adaptează realitatea educațională la un set de principii și reguli manageriale ce-și au originea în cadrele economice ale activității umane. Multe din modelele managementului clasei de elevi apărute în ultimul timp seamănă între ele. Optimizarea comunicării, prevenirea și rezolvarea stărilor tensionale, asigurarea și păstrarea disciplinei școlare constiuie unele din cele mai importante teme ale acesui domeniu.

În clasa de elevi întâlnim adesea o mulţime de comportamente indezirabile. De aceea, problema disciplinei se impune a fi tratată cu seriozitate, iar *relaţia libertate-autoritate* ne oferă multiple variante de interpretare.

1. Libertatea: evoluţia conceptului

Termenul de libertate desemnează posibilitatea unui sistem (persoană, grup, organizaţie, colectivitate etc.) de a-şi realiza finalităţile prin stabilirea autonomă a regulilor necesare. Libertatea le dă oamenilor un sentiment de putere asupra lor şi le conferă autenticitate atunci când se bucură de ea.

Libertatea este un concept care a avut de-a lungul timpului multiple *utilizări*:

- La *nivel biologic*, libertatea se identifică cu sănătatea organismului, pe care chirurgul de talie internaţională R. Leriche a definit-o drept "viaţa în tăcere a organelor" (omul bolnav se simte aservit corpului său; el nu este liber să facă ce vrea).
- La un *nivel mai înalt*, libertatea se identifică cu spontaneitatea tendinţelor; omul este liber atunci când îşi poate realiza dorinţele. Doctrina lui Epicur a fost deformată de urmaşi, căci filosoful Greciei antice nu se referea la plăcerile senzuale, ci înţelegea prin plăcere absenţa suferinţei din corp şi a tulburării din suflet.
- La *nivelul conştiinţei*, libertatea se defineşte prin posibilitatea de a alege. Realizare voluntară, libertatea este o atitudine care se exprimă în raport cu dimensiunea raţională a omului.
- Ca *problemă socială*, libertatea este legată de bunăstarea omului, iar o naţiune nu poate fi liberă când în ţară domneşte mizeria. În plan social, libertatea presupune ca toţi membrii unei societăţi să poată găsi de lucru[19].

Definită negativ, libertatea este absenţa constrângerii, definită pozitiv, este starea celui care face ce vrea. A face ce vrei nu înseamnă a încălca legile şi nici a deranja liberatea celorlalţi. În ceea ce priveşte liberatea şi problema constrângerii, trupul omenesc a fost asemănat cu o carceră în care este închis sufletul, nevoit să suporte în permanenţă constrângerile fiziologice impuse de trup. Acestora li s-au adăugat constrângerile sociale (impuse de cel bogat săracului, de învingător învinsului), constrângerile politice (impuse de conducător supusului) şi constrângerile religioase (credinţa religioasă a exercitat neîncetat constrângeri specifice).

Pentru antici, destinul întruchipa caracterul prestabilit şi implacabil al cursului vieţii fiecărui individ. Cazul lui Oedip este sugestiv: lui Laios, regele Tebei, i se prezisese că va muri ucis de propriul fiu. Complexul lui Oedip (mitul uciderii tatălui şi al căsătoriei cu mama, Iocasta) este un punct de plecare în freudism, care consideră conştiente crimele şi incesturile, dintr-un impuls de concurenţă – conştiinţa culpabilităţii. După părerea filosofilor stoici, numai prin supunerea totală faţă de voinţa divină, întâmplarea fatală sau armonia universală, destin şi prin adaptarea dorinţelor omului la ceea ce poate obţine, se poate câştiga libertatea. În cadrul stoicismului (care a reprezentat conştiinţa de sine a Romei) întâlnim obsesia libertăţii; stoicismul (Seneca, Marc Aureliu) pleacă de la ideea că asupra tuturor fenomenelor reale acţionează forţa implacabilă a Destinului şi Necesităţii.

Creştinismul, acceptând autoritatea divină, a recunoscut un anumit grad de libertate, căci dacă omul nu ar fi câtuşi de puţin liber, tot ceea ce face fiind dictat de Dumnezeu, atunci el nu ar mai putea fi făcut răspunzător pentru faptele sale. Dumnezeu l-a înzestrat pe om cu liberul arbitru şi cu raţiune, raportul dintre om şi divinitate fiind asemănător celui dintre tată şi fiu. În discursul lui Spinoza, această

[19] JULIA DIDIER, *Dicţionar de filosofie*, Bucureşti: Editura Univers Enciclopedic, 1999, pp. 187-188.

problemă filosofică se pune pe două planuri: cel divin si cel uman, iar libertatea la cele două niveluri este subsumată unor seturi diferite de condiţii.

În conceptia lui J.J. Rousseau, libertatea nu poate exista decât în corelaţie cu justiţia şi cu legile juridice. El vorbea despre libertatea de manifestare şi despre importanţa aparentei libertăţi. Libertatea ne este dată, dar trebuie să ştim să o folosim. Primul pas în educaţie este cunoaşterea elevilor, iar pentru a putea cunoaşte elevii avem nevoie de a recunoaşte libertatea de manifestare. În educaţie trebuie să existe aparenta libertate. Important este, de asemenea, efortul (*Emil* este pus să înveţe). Prin libertate autonomă, Rousseau înţelege a nu fi supus altuia şi a nu supune voinţa altuia voinţei tale. Ca stare de conştiinţă, *educaţia* presupune: existenţa unor legi – nu există libertate acolo unde nu sunt legi („*Te supui, dar nu ca slugă!*"), nesupunerea voinţei altora, voinţei noastre, neacceptarea libertăţii ca independenţă („*Fac ce-mi place!*").

Rousseau pleda pentru o educaţie desfăşurată într-un regim de libertate bine îndrumată. Educaţia înseamnă, pe de o parte, organizarea apărării sistematice împotriva influenţelor negative, iar pe de altă parte, organizarea condiţiilor de creştere. Copilului nu i se va da niciun fel de pedeapsă, căci el nu ştie ce înseamnă a greşi: „Nu daţi elevului vostru niciun fel de lecţie verbală; el trebuie să înveţe numai prin experienţă; nu-i daţi niciun fel de pedeapsă, căci el nu ştie ce înseamnă a greşi; nu-l puneţi niciodată să vă ceară iertare, căci el nu vă poate ofensa. Lipsit de orice moralitate în acţiunile lui, el nu poate face nimic ce ar putea fi rău din punct de vedere moral şi să merite pedeapsă sau mustrare"[20].

În concepţia lui Kant, libertatea este indispensabilă pentru răspunderea omului în raport cu ceea ce face. Conştiinţa libertăţii pe care o dobândim cu ajutorul legii morale ne îndreptăţeşte să vorbim de o lume fenomenală şi de una inteligibilă (libertate practică şi libertate transcedentală). Libertatea este o idee, dar o idee ce exprimă o realitate practică, ba chiar mai mult, este un postulat al raţiunii practice, adică o judecată care nu poate fi demonstrată, dar pe care trebuie să o admitem, pentru că altfel nu putem demonstra alte judecăţi.

La baza concepţiei pedagogice a lui Kant stă ideea conform căreia omul este singura fiinţă capabilă de educaţie; omul poate deveni om doar prin educaţie, iar educaţia trebuie să disciplineze, să cultive, să moralizeze. Educaţia include două *etape*: etapa în care i se cere copilului să arate supunere şi ascultare (se caracterizează prin constrângere mecanică) şi etapa în care copilul este lăsat să facă uz de reflecţia şi de libertatea sa (se caracterizează prin constrângere morală). Deşi Kant s-a ocupat îndeosebi de libertatea morală a indivizilor umani, paternalismul a constituit una din ţintele sale privilegiate: „o guvernare fondată pe principiul bunăvoinţei faţă de popor, care ar semăna cu dominaţia unui tată asupra fiilor săi, adică o guvernare paternalistă (*imperium paternale*), în care supuşii, ca nişte fii minori ce nu pot distinge ceea ce le este folositor sau dăunător, sunt constrânşi la un comportament exclusiv pasiv, aşteptând ca şeful statului să stabilească în ce nod

[20] JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Emil sau despre educaţie*, Bucureşti: EDP, 1973, pp. 68-69.

trebuie ei să fie fericiţi şi care şi-ar datora fericirea doar bunătăţii sale, o asemenea guvernare este cel mai rău despotism imaginabil"[21].

Utilitarist declarat şi convins, J.S. Mill tratează libertatea din perspectiva situaţiei în care se află un subiect (fie el un individ sau un grup care acţionează ca un tot unitar), care nu este împiedicat de o forţă exterioară să facă ceea ce doreşte să facă şi nu este constrâns să facă ceea ce nu doreşte să facă. Sfera libertăţii umane cuprinde următoarele: libertatea lăuntrică (libertatea de conştiinţă), libertatea de exprimare, libertatea alegerii unui stil de viaţă, libertatea de asociere liber consimţită. Mill formulează un principiu pe baza căruia sunt stabilite, pe de o parte, limitele în care îi este permis puterii publice să restrângă libertatea indivizilor, pe de altă parte, cadrul în care indivizii sau grupurile pot acţiona fără obstacol din partea puterii statului. În opinia sa, principiul libertăţii nu este valabil şi pentru minori, care se află încă sub autoritatea paternă, şi nici pentru societăţile înapoiate, ce pot fi considerate ca fiind formate din minori.

S-a constatat că libertatea nu constă în ceea ce faci, ci în modul în care o faci; rezultă că libertatea constă în a-ți schimba dorinţele, mai degrabă, decât ordinea lumii, ceea ce este o problemă de atitudine (K. Jaspers, J.P. Sartre).

Jaspers considera că existenţa umană „autentică" presupune orientarea omului spre sine, ocolirea frământărilor cotidiene care l-ar plasa pe om în raporturi cu lumea lucrurilor, conferindu-i doar o existenţă „neautentică". Libertatea nu este în exclusivitate ceva personal şi nu este un obiect; ea este cadrul participării la elaborarea deciziilor comunităţii. Libertatea existenţială, căutată de Jasper prin renunţarea la pretenţiile de a raţionaliza universul, întâlneşte în acest punct interpretarea lui Sartre despre libertate, ca perpetuă interiorizare, neantizare şi subiectivizare a contigenţei care astfel modificată, trece în întregime în gratuitatea alegerii.

Pentru Sartre, omul este condamnat să fie liber; el trăieşte prin proiecţiile sale, schiţează liniile posibile ale propriei deveniri. Cu alte cuvinte, se poate spune că sursa devenirii se află în realitatea umană; existenţa determină şi precede esenţa. Sartre era de părere că noi suntem absolut liberi şi responsabili de situaţia noastră (liber este cel ce se supune numai legilor, căci atunci când fiecare face ce îi place, face adesea ceea ce nu place altora).

În şcoală, libertatea nu este totuna cu liberalismul. Libertatea este autodeterminare prin opţiune. Profesorii şi elevii sunt liberi să gândescă, să vorbească, să se mişte, să se asocieze. Pentru formarea elevilor în spiritul libertăţii, este nevoie de un dialog cultural, văzut şi acesta ca un exerciţiu al libertăţii. Libertatea în educaţie nu impune şi nici nu presupune pasivitatea profesorului; acesta nu trebuie nici să intervină impetuos, dar nici să aibă un rol pasiv. Trebuie să caute, mai degrabă, să îşi plaseze eforturile în continuarea activităţii pe care elevii o preferă şi o desfăşoară din proprie iniţiativă. Libertatea de manifestare acordată elevilor poate deveni un prilej de a le înţelege mai bine firea, de a-i înţelege mai

[21] *Apud* NORBERTO BOBBIO, *Liberalism şi democraţie*, Bucureşti: Editura Nemira, 1998, p. 43.

bine şi de a-i ajuta să înţeleagă lumea în care trăiesc. Pledând pentru o pedagogie a libertăţii, G. Albu o identifică cu pedagogia schimbării, bazată pe un dialog raţional, specific normalităţii. Privită din perspectiva educaţiei, libertatea trebuie înţeleasă ca un gest de înflorire şi îmbogăţire a individului, deoarece ea reprezintă o dezvăluire spirituală, o exprimare inedită.

2. Autoritatea: semnificaţii, tipuri

Definită drept calea de depăşire a indeciziei în care se află un anumit agent şi de evitare a altor incertitudini viitoare în care el s-ar mai putea afla, autoritatea presupune dreptul de a da dispoziţii, de a se impune. Autoritatea este „un aspect al interrelaţiei între *cel care sprijină* şi *cel care primeşte sprijinul*”[22].

Tema autorităţii a fost abordată sub aspecte atât de variate, încât a permis o pluralitate de concepţii. O primă categorie de concepţii transformă autoritatea într-un mod de control normativ. Autoritarea a fost înţeleasă ca instituţionalizare a drepturilor conducătorilor politici de a controla acţiunile membrilor societăţii în tot ceea ce afectează realizarea scopurilor colective (T. Parsons). Din această perspectivă, autoritatea instaurează o răspundere diferenţiată, începând cu un acord prealabil asupra obiectivelor prioritare.

O altă concepţie, calificată frecvent ca fiind una mai realistă, încearcă să înfăţişeze autoritatea sub aspectul impunerii. Conform acestui curent, baza autorităţii este în realitate aceea de a putea să impună, făcând eventual apel la constrângere. Între autoritate şi constrângere nu se poate stabili o dihotomie radicală. Spre deosebire de coerciţie, autoritatea reală, eficientă nu presupune împotrivirea, rezistenţa actorului, agentului subordonat. Ea este întâmpinată cu aprobarea lui, liber consimţită. Aşadar, nucleul autorităţii nu este constrângerea, ci puterea bazată pe ideea de consens.

Conform celei de-a treia concepţii, autoritatea ar fi bazată, în primul rând, pe competenţă. Autoritatea profesională depinde, în mare parte, de acest model. Autoritatea autentică se opune nu numai coerciţiei, ci şi autoritarismului, iar abuzul de autoritate constituie autoritatea neîntemeiată. Autoritatea raţională acceptă faptul că sursa ei se află în competenţă, că ceea ce o susţine şi o poate menţine este, în primul rând, propria sa competenţă.

Polonezul J.M. Bochenski relevă existenţa a două *tipuri de autoritate*:

1. *Autoritatea epistemică* – este a specialistului, a aceluia care este competent într-un domeniu; orice propoziţie care are girul său, are o probabilitate crescută de adevăr (acesta trebuie să aibă o competenţă mai mare decât a celorlalţi şi să fie sincer în ceea ce spune, adică să spună adevărul; acest tip de autoritate mai este cunoscut şi sub denumirea de autoritate teoretică sau autoritate expert);
2. *Autoritate deontică* - este a superiorului, a aceluia care, prin poziţia ocupată, poate da directive ce trebuie ascultate (există două tipuri de autoritate deontică: *de sancţionare* - are ca scop constrângerea şi se

[22] ELENA JOIŢA, *Management educaţional*, Iaşi: Editura Polirom, 2000, p. 137.

exprimă prin reguli imperative, de genul "trebuie sau nu trebuie" - şi *de solidaritate* - are ca scop permisivitatea, toleranţa şi se exprimă prin reguli permisive, de genul "se poate, este permis") [23].

Profesorul trebuie să posede atât autoritate epistemică, cât şi autoritate deontică. Din perspectiva competenţelor cerute într-un anumit domeniu, profesorul posedă autoritate epistemică în raport cu elevul. Din perspectiva analizei socio-organizaţionale (a relaţiei status-rol), profesorul are autoritate deontică.

O. Reboul identifică mai multe *forme de manifestare a autorităţii*:

1. *Autoritatea contractului* - are o întemeiere raţională, beneficiind de consimţământul ambelor părţi; este autoritatea regulii asupra jucătorilor, fapt care depersonalizează, într-o anumită măsură, relaţia de autoritate (astfel, elevii sunt obligaţi să facă alegeri responsabile pentru că îşi vor asuma consecinţele alegerii lor);
2. *Autoritatea arbitrului* - vizează situaţiile conflictuale pe care profesorul trebuie să le rezolve (în termenii lui Bochenski, profesorul trebuie să intervină în virtutea faptului că el este superiorul);
3. *Autoritatea modelului* - are o bază afectivă şi apare atunci când agentul subordonat acceptă judecăţile şi comportamentul agentului superior datorită admiraţiei, adorării;
4. *Autoritatea liderului* - implică supunerea şi constrângerea elevului, în vederea depăşirii stării imperfecte în care acesta se află (cel care o exercită reprezintă civilizaţia în spiritul căreia trebuie crescut copilul; astfel, agentul superior cere ca agentul subordonat să fie de acord cu judecăţile lui).
5. *Autoritatea regelui* - este autoritatea lui *pater* şi a lui *magister*, este autoritatea absolută, incontestabilă şi nejustificabilă, având cumva forţa unui dat cvasi-absolut[24].

În literatura de specialitate, sfera tipurilor de autoritate s-a lărgit prin contribuţiile aduse în ultimul timp:

a) în concepţia lui T. Airaksinen, se detaşează: *autoritatea efectivă* (subordonatul acceptă necritic, suportă fără justificare preferinţele, judecăţile, comportamentul superiorului, datorită admiraţiei, emulaţiei), *autoritatea teoretică* (a specialistului, ca autoritate-expert) şi *autoritatea normativă* (care cere supunere necritică faţă de principiile prescrise, rezultând autoritatea morală, juridică, religioasă);

b) după E. Fromm, autoritatea poate îmbrăca două forme: *autoritatea raţională* şi *autoritatea iraţională*.

c) după H. Schofield, care face referire la concepţia lui M. Weber (care identifică modurile de legitimare a puterii în societate), autoritatea este de trei feluri: charismatică, tradiţională şi raţional-legală[25].

---

[23] JÓZEF MARIA BOCHEŃSKI, *Ce este autoritatea? Introducere în logica autorităţii*, Bucureşti: Editura Humanitas, 1992, pp. 53-84.

[24] *Apud* EMIL STAN, *Managementul clasei*, Bucureşti: Editura Aramis, 2003, pp. 23-24.

În clasa de elevi, profesorul este purtătorul autorităţii, iar elevul este subiectul acesteia. Autoritatea ar trebui să fie ajutorul pe care elevii îl aşteaptă, acel sprijin exterior care le arată drumul spre umanizare. Numai aşa aceştia se vor supune liber, adică vor accepta influenţele şi acţiunile adulţilor.

3. Surse şi tipuri de putere, modalităţi de influenţare

H. Arendt plasează autoritatea între putere şi persuasiune. Putem aborda autoritatea ca fiind aptitudinea de a determina în mod liber ascultarea (M. Weber), iar persuasiunea ca acţiunea exercitată asupra cuiva în scopul de a-l determina să creadă sau să facă ceva. Se ştie că sporul de informaţie nu este suficient pentru a-i convinge pe oameni; este necesar să cunoaştem starea de spirit, dorinţele, gusturile persoanelor cărora ne adresăm.

Puterea este văzută ca fiind capacitatea de a promova propria persoană şi, simultan, de a controla, limita şi, dacă se poate, chiar de a distruge puterea celorlalţi, pentru că puterea altora este văzută de mulţi ca o ameninţare. Deci, trebuie să îi controlezi pe ceilalţi dacă vrei ca ceilalţi să nu te controleze pe tine. Dar, această formulare nu este de acceptat atunci când vorbim despre dezvoltarea umană. Puterea este legitimă dacă este utilizată pentru obţinerea de scopuri legitime şi este mânuită în mod responsabil de persoane responsabile. Deşi puterea este legată de poziţie şi rang, ea trebuie câştigată într-un anumit fel. Un manager bun ştie să găsească puterea în diverse *surse*: accesul la alte persoane cu putere, controlul informaţiilor, al resurselor, al recompenselor şi penalizărilor, experienţa profesională etc.

Există mai multe *tipuri de putere*, iar managerul ar trebui să cunoască specificul fiecăruia dintre ele):

- *puterea coercitivă* - vizează capacitatea de a administra un anumit tip de pedeapsă;
- *puterea recompensei* - este bazată pe capacitatea de a oferi recompense;
- *puterea expertă sau a competenţei* - are la bază o abilitate, o pricepere sau o cunoaştere superioară;
- *puterea de referinţă* - poate fi exercitată pentru că admirăm, ne identificăm sau dorim să concurăm cu cineva;
- *puterea legală sau legitimă* - exercitată în virtutea funcţiei sau a poziţiei oficiale, ea implică două forme de legitimitate: normativă (decurge din normele sociale) şi consensuală (exprimă măsura în care grupul acceptă acţiunile unui deţinător de putere legitimă normativă)[26].

Nevoia de putere trebuie disciplinată şi controlată, astfel încât să fie direcţionată spre beneficial organizaţiei ca un tot şi nu spre consolidarea personală

[25] *Apud* GABRIEL ALBU, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*, Iaşi: Editura Polirom, 1998, pp. 117-119.

[26] LIVIU ANTONESEI, YEHIA A.I. ABDEL-AAL , MOHAMED R. EL-TAHLAWI, NABILA T. HASSAN, *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*, Iaşi: Editura Polirom, Iaşi, 2000, pp. 71-74.

a managerului. În cadrul şcolii, ca în orice organizaţie, puterea se poate manifesta sub următoarele forme:

- *puterea formală* - când este exercitată de managerul care ocupă funcţia oficială prevăzută în organigrama de funcţionare a şcolii (ex. şefii de compartimente/departamente, directorii);

- *puterea informală* - când este deţinută în mod neoficial de unul sau doi membrii ai şcolii, recunoscuţi de ceilalţi membri ca lideri de opinie.

Unii autori au echivalat puterea cu influenţa socială. De fapt, influenţa este cea care reprezintă utilizarea puterii, aceasta din urmă fiind doar potenţialitate. Citându-l pe J.C. Abric, L. Cochinescu afirmă că există, astfel, trei *tipuri de influenţă socială*:

1. Influenţa normativă, ce permite satisfacerea nevoilor de apartenenţă şi de reuşită socială graţie cunoaşterii valorilor grupului;
2. Influenţa informativă, ce permite adaptarea cognitivă la realitate şi ţinerea sub control a situaţiei;
3. Influenţa inovatoare, ce permite apariţia unor noi norme sau modele comportamentale[27].

Prezenţa puterii se asociază cu o stare de „sănătate psihologică", cu o stimă de sine ridicată. Acest lucru se observă mai bine în problemele practice legate de exercitarea puterii:

- puterea reprezintă o atracţie şi o miză în cariera oricărui individ;

- puterea obţinută este, în general, consolidată şi există o tendinţă de menţinere a ei;

- lupta pentru putere naşte conflicte, constatându-se că, în perioada examenelor pentru funcţiile de conducere, se înmulţesc reclamaţiile anonime sau cele semnate generic de un grup de profesori sau părinţi;

- puterea nu se reduce la forţă; tot în sfera puterii, ne aflăm şi dacă sunt utilizate ameninţările sau sancţiunile;

- deţinerea puterii este, adesea, privită ca scop în sine şi nu ca instrument util în proiectarea şi realizarea unei activităţi;

- raportul dintre puterea formală şi cea informală trebuie bine controlată, astfel încât rolul puterii informale să fie cât mai mic.

Pentru unii oameni, puterea este ea însăşi o finalitate. Vorbind despre jocul puterii, J. Owen afirmă că există trei *moduri* prin care se poate câştiga putere:

- *Munciţi pentru putere!* Această variantă este calea normală, însă atunci când persoana care vizează câştigarea puterii este prea modestă, se recomandă să apeleze la următoarele strategii: construirea unei reputaţii şi concentrarea asupra momentului adevărului.
- *Cereţi puterea!* Este o metodă foarte simplă şi destul de rar utilizată, pentru că majoritatea carierelor nu avansează în linie dreaptă.

[27] LUCIAN COCHINESCU, *Probleme actuale ale psihologiei sociale*, Piteşti: Editura PARALELA 45, p. 223.

- *Preluaţi puterea!* Este cea mai eficientă variantă şi mult mai uşoară decât pare. Există două metode în acest sens: „autoritatea stiloului" şi strategia companiei Nike – *Just do it!* [28]

Puterea, considerată de unii ca o nevoie umană de bază, nu trebuie să aibă conotații negative. Puterea referinței, prin care elevii se idenifică cu profesorul și îl respectă, este cea mai puternică dintre sursele de putere socială. Ea rezultă din suma interacțiunilor profeso-elev, iar profesori care se foloseasc de această putere obțin de la elevi lor sentimente de afecțiune, loialitate și admirație [29].

4. Disciplina şcolară: precizări terminologice, teorii, modele

Adevărata disciplină nu se reduce la supunerea datorată coerciţiei: „disciplina se referă la putere şi stăpânire de sine, la stăpânirea resurselor disponibile pentru a duce la bun sfârşit proiectul, acţiunea întreprinsă"[30]. J. Piaget consideră că, în evoluţia sa, copilul trece de la stadiul realismului moral, în care regulile disciplinare sunt impuse de adulţi şi reprezintă ceva sacru şi intangibil, la stadiul cooperării, în care copilul este capabil să înţeleagă semnificaţia socială a imperativelor disciplinare. Nucleul conştiinţei disciplinate este constituit din convingerile privitoare la cerinţele şi regulile disciplinare.

Dobândirea autonomiei morale nu echivalează cu renunţarea la dirijare şi control. De aceea, în procesul de formare la elevi a atitudinii disciplinate, accentul se pune atât pe formarea conştiinţei disciplinate, cât şi pe formarea conduitei disciplinate.

Plecând de la teoria lui Piaget, putem afirma că, în stadiul realismului moral, dirijarea prin intermediul regulilor disciplinare îmbracă un sens unidirecţional, iar în stadiul următor, dirijarea este rezultatul conlucrării dintre elev şi educator, normele disciplinare având efect ordonator numai în măsura în care capătă rezonanţă în planul moralităţii individului.

Teoria disciplinei permisive sau liberale îşi are originea în concepţia lui J.J. Rousseau. După el, copilul este bun de la natură şi nu se justifică intervenţia educatorului pentru a-l disciplina. Constrângerea exterioară prin ordine, dispoziţii, interdicţii, pedepse, înăbuşă manifestările spontane ale copilului. Concepţia lui Rousseau a fost reluată şi dezvoltată de reprezentanţii "educaţiei noi", care au pus accent pe libertatea de manifestare a copilului. Reprezentanţii orientarii nondirectiviste din pedagogia contemporană se declară şi ei împotriva constrângerilor întemeiate pe teamă şi exercitate prin ameninţări. Intervenţiile brutale conduc la deformarea vieţii interioare, prin instaurarea încăpăţânării, a sentimentului de culpabilitate, a complexului de inferioritate. Totuşi, trebuie afirmat că ideile nondirectiviste au mai mult tentă terapeutică psihosocială decât educaţională propriu-zisă.

---

[28] *Apud* JO OWEN, *Cum să fii un bun manager*, Iaşi: Editura Polirom, 2008, pp. 210-220.

[29] JERRY OLSEN, *Noi metode și strategii pentru managementul clasei*, București: Didactica Publishing House, p. 13

[30] JOHN DEWEY, *Democraţie şi educaţie*, Bucureşti: EDP, 1972, p. 112.

Teoria disciplinei autoritare, reprezentată de J. Herbart, pleacă de la ideea potrivit căreia fiinţa umană este, prin natura sa, predispusă manifestărilor negative (pentru frânarea lor, sunt necesare măsurile de constrângere). Herbart afirmă că „nimic nu slăbeşte guvernarea ca faptul de a ceda rugăminţilor, lacrimilor şi, cu atât mai mult, violenţei copiilor”[31]. Orientarea sociologică, reprezentată de E. Durkheim, înclină balanţa în favoarea autorităţii, restrângând câmpul de manifestare a libertăţii individului. Copilul trebuie să fie obişnuit să-şi stăpânească egoismul natural, prin subordonarea sa imperativelor autorităţii. Durkheim afirmă că acest egoism natural reprezintă o tendinţă internă. În condiţiile în care cultul omului devine valoarea centrală, putem vorbi de existenţa unui individualism moral, ca maladie a societăţii moderne. Acest individualism moral nu se confundă cu egoismul, dar poate contribui la dezvoltarea sa. Durkheim nu este un autoritarist, intenţia lui fiind aceea de a limita abuzul de putere al profesorului. Opoziţia dintre libertate şi autoritate îi apare ca fiind artificială căci, de fapt, cei doi termeni se suprapun: “Libertatea este fiica autorităţii înţelese”[32]. Deprinzându-se să-şi facă datoria, copilul devine liber. Apelul la sentimentul datoriei poate fi un foarte bun stimulent pentru acţiune.

Libertatea devine autentică atunci când disciplina nu se mai exercită asupra individului din exterior, ci vine din interior; la libertatea autentică, nu se poate ajunge decât pe calea disciplinei. Autoritatea nu devine o putere decât atunci când şi-a asigurat din partea copilului, prin felul său de a se manifesta, o ascultare voluntară.

Fr. Foerster consideră că „nu e disciplină adevărată aceea în care nu se cere o supunere strictă şi, pe de altă parte, nicio disciplină nu poate uita instinctul de libertate al omului, căci îşi atinge cu atât mai bine scopul pe care-l urmăreşte, cu cât ajunge să câştige pentru acest scop individul întreg (…)”[33]. Foerster afirma că este necesar să se treacă de la exerciţiile morale efectuate la iniţiativa educatorului, la exerciţii practicate autonom: disciplina şcolară trebuie să-i obişnuiască pe copii să se disciplineze ei înşişi.

Sistemul selfgovernment-ului nu diminuează autoritatea profesorului; mai mult, profesorul este degrevat de ocupaţii mărunte, elevii colaborând la realizarea ordinii şi disciplinei, ceea ce face ca şi respectul lor pentru profesor să crească. Utilizarea “tonului de comandă răstită” nu este o soluţie pentru cultivarea caracterului elevilor. Chiar în situaţiile de indisciplină, sancţiunile aspre nu duc întotdeauna la rezultatele scontate.

Analizând modalităţile de rezolvare a problemelor de comportament în clasa de elevi, E. Stan face trimitere la sistematizarea realizată de K. Moore: *Modelul Canter, Modelul Fred Jones, Modelul disciplinei diferenţiate, Modelul Glasser,*

[31] JOHANN FRIEDRICH HERBART*, Prelegeri pedagogice,* Bucureşti: EDP, 1976, p. 16.
[32] EMIL DURKHEIM, *Educaţie şi sociologie*, Bucureşti: EDP, 1980, p. 259.
[33] ION ALBULESCU, *Doctrine pedagogice,* Bucureşti: EDP, 2007, p. 246.

Modelul Kounin, Modelul modificărilor de comportament, Modelul consecinţelor logice[34].

A. Modelul Canter a fost dezvoltat de Marlene şi Lee Canter, pe baza unor observaţii ale profesorilor, realizate în clasa de elevi. În elaborarea acestui model se pleacă de la următoarele *principii*:

a) Profesorii trebuie să insiste pe comportamentul responsabil al elevilor;

b) Eşecul profesorului se datorează unui slab control al clasei;

c) Mulţi profesori cred că un control ferm al clasei este inuman, însă, dacă este impus într-o manieră umană, se dovedeşte a fi eliberator;

d) Ca educatori, profesorii au anumite drepturi fundamentale:

- dreptul de a asigura un mediu optim pentru învăţare;
- dreptul de a se aştepta la un comportament adecvat din partea elevilor;
- dreptul de a se aştepta la un ajutor adecvat din partea părinţilor şi administraţiei şcolii atunci când situaţia o impune.

Ca persoane care învaţă, elevii au anumire drepturi:

- dreptul de a vea profesori care să îi ajute să se dezvolte, pe de o parte, iar, pe de altă parte, să-i împiedice să se distrugă printr-un comportament inadecvat;
- dreptul de a primi un sprijin corespunzător din partea profesorilor, în procesul de formare a unui comportament adecvat;
- dreptul de a alege un anumit comportament, conştientizând dinainte consecinţele alegerii.

f) Disciplina pozitivă presupune:

- formularea şi transmiterea aşteptărilor în raport cu comportamentul elevilor;
- evitarea persistenţei în aşteptări şi dorinţe de genul „Vreau ca tu să …";
- utilizarea unei voci ferme, clare, calme şi a contactului în priviri;
- folosirea unor gesturi care să sprijine afirmaţiile verbale;
- influenţarea comportamentului elevilor fără ameninţări sau strigăte.

B. Modelul Fred Jones promovează anumite proceduri pentru îmbunătăţirea eficienţei profesorilor, cu accent pe motivaţia elevului şi comportamentul acestuia în sala de clasă. Acest model se bazează pe următoarele *principii*:

a) Aproximativ 50% din timpul destinat lecţiei este pierdut datorită comportamentului perturbator al elevilor şi al lipsei de concentrare, în raport cu temele aflate în lucru;

b) Cea mai mare parte din timpul pierdut poate fi evitată prin utilizarea sistematică a limbajului trupului, a sistemului de stimulente şi a unui ajutor individual eficient;

c) Eficienţa limbajului trupului presupune stoparea comportamentului indezirabil fără ca profesorul să piardă timpul: contact din priviri, expresie facială, semnale şi gesturi, apropiere fizică;

[34] *Apud* EMIL STAN, *Op. cit.*, pp. 58-68.

d) Sistemul de stimulente motivează elevii în desfăşurarea activităţilor solicitate, îi menţine concentraţi asupta temei lecţiei respective şi îi determină să aibă un comportament adecvat;

e) Sprijinul instrucţional pozitiv oferit de profesor îi motivează pe elevi şi le oferă ajutor în rezolvarea temei;

f) Sistemele de întărire presupun transmiterea unui plan secvenţial care să-l conducă pe elev către punctul de la care se va întoarce la cerinţele lecţiei, cu pierderi temporale minime;

g) Pregătirea „scenei" face trimitere la lucrurile pe care profesorul trebuie să le facă pentru a controla o clasă în mod eficient.

C. Modelul disciplinei diferenţiate este o combinaţie de disciplină pozitivă şi empatică, ce arată respect faţă de elevi. Creatorul sistemului, B. Churchward, identifică 11 *tehnici de acţiune disciplinară*:

a) concentrarea atenţiei: profesorul va capta atenţia înainte de începerea lecţiei (se face apel la controlul vocii);

b) instruirea directă: presupune informarea elevilor cu privire la precizarea scopurilor şi obiectivelor urmărite;

c) monitorizarea: vizează verificarea progresului elevilor în timpul realizării sarcinilor (profesorul asigură o atmosferă pozitivă şi reţine numele elevilor cu dificultăţi);

d) modelarea: se face apel la exemple (dacă profesorul doreşte ca elevii să lucreze în linişte, atunci şi el va folosi o voce calmă);

e) aluziile nonverbale: aluziile nonverbale apelează la expresia facială, la postura corpului şi poziţia mâinilor;

f) controlul mediului: centrele de învăţare, bazate pe imagine şi culoare sunt în măsură să genereze entuziasmul elevilor;

g) intervenţia discretă: se anticipează problemele înainte ca ele să apară, elevii cu comportament indezirabil fiind atenţionat cu tact;

h) apelul la disciplină: elevii ştiu că profesorul este şeful;

i) afirmarea mesajelor proprii: în confruntarea cu elevii cu comportament indezirabil, este de evitat ca profesorii să apeleze la formule de genul „Eu vreau …"; se va recurge, mai degrabă, la expresii de genul „Aş vrea ca tu …", „Mă aştept ca tu …", „Am nevoie ca tu …";

j) apelul la mesaje umaniste: acestea sunt expresia sentimentelor noastre („Deşi eu simt că am ceva să-ţi ofer, tu nu mă tratezi cu respect!");

k) disciplina pozitivă: în loc să facă apel la interdicţii, profesorul poate să-şi exprime expectaţiile[35].

D. Modelul Glasser are în centrul construcţiei „terapia realităţii". W. Glasser este unul dintre cei mai influenţi teoreticieni din istoria consilierii şi psihoterapiei. A revoluţionat domeniul psihologiei cu terapia realităţii, crezând că elevii sunt fiinţe raţionale, care îşi pot controla comportamentul, dacă doresc. Fiind una dintre

[35] BUDD CHURCHWARD, *11 Techniques for Better Classroom Discipline* în http://www.honorlevel.com/techniques.html, 2003.

cele mai eficiente „terapii scurte”, este o abordare simplă, interactivă, centrată pe probleme, cu rezultate rapide şi spectaculoase, îndeosebi în tulburările comportamentale, dar şi în cazul fobiilor, anxietăţii, depresiei sau altor tulburări ale dispoziţiei.

E. Modelul Kounin are în centru următoarele aspecte: efectul de undă, atenţia distributivă, controlul simultan, tranziţia eficientă şi saţietatea. Efectul de undă apare atunci când profesorul corectează comportamentul greşit al unui elev, iar acest lucru influenţează în mod pozitiv comportamentul celorlalţi elevi. Atenţia distributivă se referă la capacitatea profesorului de a observa tot ceea ce se întâmplă în sala lui de clasă. Controlul simultan presupune implicarea a două sau mai multe evenimente în acelaşi timp (dacă elevii ştiu că profesorul observă totul şi este gata oricând să-i ajute, creşte probabilitatea ca aceştia să se ocupe doar de activităţile legate de lecţie). Pentru ca profesorul să reuşească să-i implice pe elevi şi să controleze clasa, trebuie să apeleze la tranziţii eficiente şi fireşti. Concentrarea elevilor se referă la abilitatea de a menţine atenţia elevilor centrată pe problemelor lecţiei, saţietatea fiind un concept care se referă la pierderea treptată a interesului din partea elevilor.

F. Modelul consecinţelor logice a fost propus de R. Dreikurs, cu scopul de a dezvolta autodisciplina. Cheia corectării comportamnetului indezirabil constă în identificarea scopului şi în a-l face pe elev să înţeleagă că procedează greşit, că are o problemă de comportament.

Într-un grup educaţional unde găsim un sistem de reguli bine definit, cunoscut şi respectat de actorii educaţionali, tabloul normativ este întregit de proceduri educaţionale şi obişnuinţe didactice sau de viaţă cotidiană. Toate aceste elemente normative, începând cu principiile şi terminând cu simplele obişnuinţe, fac parte din nucleul culturii grupului respectiv şi exprimă măsura în care disciplina şcolară este sau nu respectată.

Efectul conformării la reglementările de tipul trebuie/nu trebuie, se poate/nu se poate, este etic/nu este etic, asigură producerea unei conduite raţionale din punct de vedere moral şi contribuie la preîntâmpinarea, soluţionarea problemelor disciplinare care apar în şcoală.

PUNCTE DE REPER ÎN CONTURAREA PROFILULUI VIITORILOR PRACTICIENI ÎN DOMENIUL EDUCAŢIEI

LANDMARKS IN PORTRAYING THE PROFILE OF FUTURE PRACTITIONERS IN EDUCATIONAL

Lector univ. dr. **Mihaela Aurelia Ştefan**
DPPD - Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Mihaela Aurelia Ştefan** Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Abstract

Teacher's professionalization went in the last two decades through a period of major restructuring, being, among other components of the educational system, an object of general education reform.

This study aims to reinforce the idea of centering on the educated as a fundamental principle of educational reform.

Assuming that the school's central aim is the training of individuals able to assume responsibility for acquiring skills, that the didactic process must be built around the participation of students at its training, we want to emphasize, through this study, the need for increasing student responsibility and autonomy in learning.

Today we are witnessing a major restructuring process of the system to professionalize the teaching career, the need to redefine the goals of teaching in a systemic manner being clearly visible. What are the new roles of teachers in this context? What are the objectives to be considered in future portraying practitioners in education? What are the major reconsiderations on which curricular reform should be focused in order to revise the idea of education permanent specialist? What is the specific of the teaching-learning relationship in the current social context?

These are some of the questions for whom we intend to find answers.

Keywords**:** *self conducted learning, learning centering on the educated, responsibility, autonomy, competence paradigm, initiative, training for continuos learning.*

1. Introducere

Preocuparea pentru asigurarea abordării profesionale a carierei didactice este constantă în ultimele decenii în numeroase ţări.

Ca şi oamenii, instituţiile şi societatea în ansamblul ei învaţă şi se schimbă: "Cine nu învaţă anticipativ, va fi obligat să înveţe prin şoc, una din cele mai costisitoare şi dureroase forme de învăţământ pentru societăţi sau instituţii" (Maliţa, 2001, p. 253).

În epoca contemporană conţinutul culturii generale cunoaşte restructurări radicale, impuse de schimbările ce s-au produs şi se produc în viaţa materială şi spirituală a societăţii. Toate acestea impun revizuirea conceptului tradiţional de cultură generală şi racordarea lui la cerinţele epocii contemporane.

Valoarea acestui concept depinde nu atât de cantitatea şi bogăţia cunoştinţelor, cât de modul în care ele se articulează şi se organizează în sistem, potrivit nivelului dezvoltării psihice a celor instruiţi.

Cultura profesională a studentului-viitor profesor e determinată de funcţiile sociale importante care decurg din statutul său în societatea noastră:

a) funcţia de *specialist* într-un anumit domeniu; această funcţie necesită de la profesor o cultură temeinică de specialitate, realizată parţial în învăţământul superior şi completată ulterior prin diferite forme de perfecţionare;
b) funcţia de *educator*, de modelator al personalităţii tinerei generaţii, poate fi îndeplinită corespunzător de către profesor numai posedând o profundă pregătire psihologică, pedagogică şi metodologică;
c) funcţia de *mediator şi copartener*, pentru a stabili relaţii de cooperare cu elevii săi, dar şi cu părinţii, organismele de stat, mass-media etc.

În ţara noastră asistăm astăzi la un proces de restructurare majoră a sistemului de profesionalizare pentru cariera didactică, fiind evidentă necesitatea redefinirii finalităţilor activităţilor de formare în viziune sistemică. Ca atare, este necesară clarificarea conceptului de competenţă în contextul pregătirii didactice:

Termenul de competenţă a fost folosit în primă instanţă în relaţie cu pregătirea profesională a cadrelor didactice în SUA, încă din anii ’60-’70 şi preluat ulterior în numeroase ţări europene. Definită iniţial drept “abilitatea de a realiza o anumită activitate la standardele prestabilite şi mai aprofundat, drept un ansamblu structurat de cunoştinţe, abilităţi cognitive, afectiv-atitudinale şi psihosociale necesare îndeplinirii la standardele solicitate, a sarcinilor specifice profesiei didactice”, conceptul de competenţă didactică a evoluat odată cu evoluţia termenului de competenţă.

J. L. Wolfs (apud Develay, 1994, pp. 17-30) a elaborat un adevărat referenţial privind competenţa didactică. Pornind de la diferitele accepţiuni care i-au fost acordate („ansamblu de cunoştinţe şi deprinderi ce permit abordarea eficientă a unei sarcini sau ansamblu de sarcini”, elaborată de Legendre în 1993; „activarea unui ansamblu organizat de cunoştinţe, de deprinderi şi atitudini ce permit realizarea unor sarcini”, definiţie elaborată de Comunitatea Franceză din Belgia, Ministerul Educaţiei, al Cercetării şi Formării etc.), în lucrarea sa *Les*

méthodes de travail et strategies d'apprentissage descrie modul de formare, scopul şi obiectivele, componenţa, posibilităţile de progres ale competenţei didactice.

Astăzi competenţa este principalul indicator în validarea pentru o profesiune, indiferent de domeniul de activitate sau de status-rolul dobândit pe parcursul carierei. (Chiş, 2001).

Termenul competenţă a fost definit în domeniul psihopedagogic: fie prin prin compararea lui cu termeni corelaţi: *capacitate, abilitate, cunoştinţe procedurale, cunoştinţe strategice*, fie prin aşezarea sa în paralel cu termenul pereche - performanţă conformă standardelor prestabilite şi în relaţie cu aceasta, fie prin capacitatea de a răspunde cerinţelor asociate unui rol (eventual profesional), fie prin referirea la seturile de achiziţii care stau la baza manifestării competenţei ori, dimpotrivă, prin referirea la caracterul potenţial al manifestării competenţei care este funcţie a contextului complex în care este solicitată. (Doron, Parot, 1999).

Sintetizând, dincolo de sensurile multiple acordate termenului, cei mai mulţi teoreticieni ai paradigmei competenţei sunt de acord cu următoarele sale caracteristici fundamentale:

Tabel 1: Caracteristici fundamentale asociate competenţei

Nr. crt	**Caracteristici asociate competenţei**
1.	este asociată unui domeniu acţional delimitat şi uneori cu sarcini specifice
2.	componentele sale sunt indivizibile (cunoştinţele, deprinderile), iar atitudinile circumscrise acesteia sunt integrate
3.	evoluează, se schimbă în conţinut şi modalitate de operare
4.	solicită un continuu proces de învăţare şi dezvoltare
5.	se interconectează şi se specifică în funcţie de contextul în care este utilizată
6.	se rafinează prin integrarea noilor experienţe de cunoaştere şi acţiune

Competenţa didactică este atunci o structură deopotrivă complexă - organizându-se la intersecţia verbelor a şti, a şti să faci, a şti să fii, a şti să devii pe parcursul carierei didactice (Chiş, 2005) şi incluzând o potenţială performanţă în activitate, dar şi dinamică, manifestarea sa eficientă fiind o funcţie a experienţei asimilate.

Dezvoltarea competenţelor profesionale didactice reprezintă un proces continuu, datorat, pe de o parte evoluţiei seturilor de cunoştinţe şi abilităţi ale profesorului şi, pe de altă parte, capacităţii sale sporite de a reorganiza, recristaliza, în ansambluri integrative din ce din ce mai complexe, achiziţiile în funcţie de experienţa acumulată .

Acest proces de achizitii, de structurari si restructurari continue reprezintă, în fapt, procesul de profesionalizare pentru cariera didactică, demers care începe în etapele formării iniţiale şi se continuă pe parcursul exercitării profesiei, prin integrarea experienţei profesionale directe, dar şi prin demersuri specifice de formare continuă.

2. Curriculum centrat pe formarea/dezvoltarea competenţelor

Centrarea pe educat devine atât o condiţie de calitate şi eficienţă a procesului formativ, cât şi una dintre cele mai la îndemână căi de rezolvare a numeroaselor dificultăţi pe care le cunoaşte şi amplifică învăţământul contemporan: diminuarea motivaţiei pentru învăţătură, scăderea gradului de implicare a acestora în activitatea de învăţare, rutină şi monotonie în procesul de învăţământ etc. (Şoitu, Cherciu, 2006, p.46).

Profesorul de azi trebuie să renunţă la privilegiile sale oferite de autoritatea normativă, transformându-se dintr-un transmiţător de cunoştinţe într-un facilitator al autoinstruirii, cunoaşterii directe, prin explorare, trebuie *sa-şi câştige, nu să-şi impună* autoritatea în virtutea funcţiei/statului.

Relaţia predare-învăţare capătă o nouă nuanţă determinată de specificul informaţional al societăţii, în sensul deplasării de accent dinspre prima componentă a relaţiei spre cea de-a doua. Devenind una din atribuţiile celui care învată, responsabilitatea învăţării constituie un nou obiectiv care trebuie avut în vedere de către profesor, alături de formarea încrederii în sine şi a autonomiei în învăţare. Actul didactic trebuie clădit în jurul participării elevului/studentului la propria sa formare. Rolul formatorului este acela de a configura contextul, cadrul în care educatul se autoformeaza. Astfel, în perspectiva formării continue, educaţia se pliază pe tiparele unei acţiuni situate la graniţa dintre educaţie şi autoeducaţie.

Crearea de noi competenţe la educat, presupune nu doar existenţa acestor competenţe la educator, ci şi existenţa capacităţii de a-l determina pe educat să îşi dezvolte el însuşi astfel de competenţe, ceea ce ridică problema unei mai atente formări a cadrelor didactice, atât pe segmentul formare iniţială, cât şi pe cel de formare continuă.

Regândirea sistemului de formare şi perfecţionare a personalului didactic, asigurarea unui statut corespunzător personalului din învăţământ şi asigurarea funcţionalităţii dispozitivului de coordonare şi operaţionalizare a reformei constituie preocupări ale momentului actual (Maciuc, 2009, p. 106).

3. Cunoaşterea de sine – premisă în procesul (auto)învăţării

Cunoaşterea de sine joacă un rol esenţial în formarea capacităţilor de autoanaliză şi autoreglare permanentă a conduitei studentului în procesul de învăţare, este o condiţie esenţială a autoeducaţiei (autoeducaţia presupune obligatoriu cunoaşterea de sine şi antrenarea factorului conştient) deoarece este antrenată participarea activă şi conştientă a celui ce se educă. Ea duce la afirmarea autonomiei persoanei prin trecerea treptată de la coordonare conştientizată la independenţă, autogestionare.

Dorinţa de cunoaştere şi autocunoaştere este o premisă importantă a întregii personalităţi umane şi deschisă autodepăşirii, autorealizării, încât autocunoaşterea şi autoeducaţia sunt activităţi simultane.

Plecând de la premisa că autocunoaşterea poate asigura fiecărui student o mai mare implicare în procesul învăţării, poate duce la obţinerea unor rezultate mai bune, graţie încrederii pe care i-o dă cunoaşterea propriului potenţial, a propriilor

interese, aptitudini, a conştientizării lor şi a valorificării corespunzătoare, că determină mobilizărea şi angajarea în obţinerea autonomiei în învăţare, acordăm o atenţie sporită relaţiei dintre cunoaşterea de sine şi învăţarea autonomă. Importanţa autocunoaşterii poate fi evidenţiată şi prin faptul că reprezintă o condiţie a realizării autocontrolului, autoeducaţiei, autostăpânirii, autoevaluării (Salade, 2000).

În literatura de specialitate încercările de definire a conceptului de autocunoaştere au fost numeroase.

R. Peron semnala existenţa unei varietăţi terminologice: *reprezentare de sine, conştiinţă de sine, percepţie de sine, cunoaştere de sine* etc. (Perron, 1964, apud Bonchiş, 1997). În plus, termenul de autocunoaştere trebuie relaţionat cu alte concepte: *imagine de sine, aprecierea de sine, autoevaluarea.* Ca atare, este necesară o delimitare

Pentru început trebuie să diferenţiem autocunoaşterea (sau cunoaşterea de sine) de conştiinţa de sine. Prima trebuie definită şi analizată în termeni de proces, a doua - de produs. Prima reprezintă cauza, a doua reprezintă efectul, cu posibilitatea inversării rolurilor, deoarece autocunoaşterea duce la formarea conştiinţei de sine, iar aceasta, la rândul ei, stimulează permanent, încurajează procesul de autocunoaştere (Bonchiş, 1997).

Conceptul de sine al celui ce învaţă (Self-concept) este „un construct cognitiv care include ansamblul convingerilor şi credinţelor despre sine (şi despre lume) ale celui ce învaţă. Esenţialmente, conceptul de sine se constituie pe baza şi prin intermediul asumării de către individ a responsabilităţii sale depline pentru propriile decizii, pentru direcţionarea propriei vieţi” (Dumitru, 2007, p. 108).

Pentru C. Stan (2001, p. 48) conceptul de sine, care reprezintă dimensiunea cognitivă a eu-lui, este definit ca „suma constatărilor individuale ale unui subiect uman, referitoare la atributele şi calităţile sale personale.

G. Clauss consideră imaginea de sine drept „expresia concretizată a modului în care se vede o persoană oarecare, este contaminată de dorinţa, dar şi de modul în care evaluează ceilalţi persoana respectivă" (Clauss, apud Bonchiş, 1997, p. 14).

Autoevaluarea reprezintă „capacitatea elevului de a elabora şi emite aprecieri valorizatoare referitoare la competenţele şi performanţele şcolare proprii, la propria sa persoană în general" (Stan, 2001 p. 15). Autoevaluarea duce la dezvoltarea proceselor metacognitive, de autoreglare, a proceselor care determină achiziţionarea noilor cunoştinţe; formarea reflexivităţii asupra activităţii proprii; asigurarea unui progres al propriei activităţi sau a unei ameliorări a acesteia (Cerghit, 2002).

I. Al. Dumitru (2008) prezintă câteva sugestii pentru profesori, necesare realizării îndrumării studenţilor în procesul cunoaşterii de sine: profesorul trebuie să *asiste, să sprijine, îndrume studenţii în explorarea propriul Eu,* să se autodezvăluie, să-şi conştientizeze capacităţile, calităţile pozitive şi pe cele negative; Decât să ofere soluţii, profesorul-consilier mai *bine încearcă să afle ce alternative au fost experimentate sau utilizate anterior* de student, în situaţii asemănătoare şi în ce măsură acestea au dat sau nu rezultate. Astfel, profesorul

poate-înţelege mai bine de ce încercările şi eforturile anterioare ale studentului său au eşuat.

Punerea întrebărilor este un procedeu care trebuie utilizat cu precauţie. Întrebările deschise sunt mai confortabile pentru studenţi decât întrebările închise (care îngrădesc posibilităţile de explorare a Sinelui), ele lasă o mai mare libertate de acţiune. Profesorul trebuie *să-şi asculte cu atenţie studenţii*, să-i încurajeze să reflecteze şi să-şi descrie emoţiile, să prezinte idei şi opinii; este o modalitate bună de facilitare a explorării Sinelui;

O atenţie deosebită se acordă şi *limbajului nonverbal*; studenţii nu comunică doar verbal, ci şi prin mijloace nonverbale (expresii faciale, privire, tonul vocii, anumite gesturi şi mişcări ale corpului etc). Este mai uşor să ne cenzurăm comunicarea verbală decât pe cea nonverbală.

În activităţile de instruire, profesorul poate recurge la *utilizarea metaforelor*. Utilizând metafore, profesorul poate facilita procesul cognitiv al studenţilor contribuind astfel la o mai bună înţelegere a situaţiilor, a problemelor. Profesorul poate cere studenţilor să *sintetizeze temele şi subtemele dezbătute şi să reflecteze* la rolul metodelor şi procedeelor utilizate în activitatea didactică respectivă. Maniera în care studenţii sintezează şi rezumă îi permite profesorului să ia decizii privitoare la demersurile ulterioare.

Cunoaşterea de sine presupune solicitare permanentă de autoexaminare, de autoevaluare. De aceea elevul/studentul trebuie solicitat să treacă în mod sistematic şi consecvent de la analiză la autoanaliză, de la evaluare la autoevaluare, de la critică Ia autocritică şi în general de la cunoaştere la autocunoaştere. E nevoie, deci, de creşterea responsabilităţii individuale.

Pentru dezvoltarea responsabilităţii individuale intervin o serie de factori (Nicu, 2007):

- încurajarea *reuşitei* - dacă vom ţine cont de principiul potrivit căruia succesul atrage succesul, vom putea înţelege cât este de important pentru elevi să trăiască experienţe de succes. Cu cât experienţele de succes vor fi mai frecvente, cu atât elevul îşi va îmbunătăţi imaginea despre el însuşi. Este foarte important să structurăm învăţarea într-un mod în care el poate cunoaşte un maxim de succes;
- pentru a se realiza învăţarea, pentru a putea gândi critic, trebuie să existe un nivel acceptabil de *stress*. Acest nivel poate fi obţinut dacă ţinem cont de anumite consideraţii cum ar fi: a formula întrebări prin care îi plasăm pe toţi subiecţii în situaţia de a reflecta asupra unei probleme; a-i încuraja să răspundă la întrebări şi de a găsi răspunsuri la întrebările formulate de ei; a anticipa consecinţele (plăcerea reuşitei sau teama de eşec); a face cunoscut elevilor/studenţilor limita de timp pentru efectuarea sarcinii de învăţare în scopul intensificării efortului depus în realizarea acesteia;
- trezirea şi susţinerea *interesului* faţă de tot ce este nou, diferit de ceea ce au trăit până atunci, pentru a le sensibiliza preocupările şi aspiraţiile personale faţă de gândire şi învăţare; umorul şi entuziasmul profesorului pot

contribui în egală măsură la implicarea activă a elevului/studentului în activitate.

Aceste condiţii se dovedesc foarte importante pentru a dezvolta celor care învaţă încrederea în forţele proprii, în valoarea ideilor şi opiniilor personale.

În concluzie, „autocunoaşterea este importantă pentru noi, profesorii, dar şi pentru elevi. Autocunoaşterea este baza individualizării elevului/studentului. Cunoaşterea nevoilor educative ale studenţilor este la fel de importantă ca şi cunoaşterea nevoilor noastre profesionale" (Şoitu, Cherciu, 2006, p. 152).

4. Consecinţe privind pregătirea iniţială a profesorilor

Cercetările au arătat că, pe măsură ce progresează ca nivel de educaţie, individul devine tot mai capabil de autodirijare *(self-directedness) î*n învăţare, devine tot mai capabil să-şi influenţeze propriile rezultate ale învăţării.

În abordările contemporane ale învăţării şi mai ales în abordarea învăţării academice, capacitatea de autodirijare în învăţare a fost pusă, deşi nu întotdeauna explicit, în relaţie cu autonomia personală.

Exigenţa formării individului autonom, capabil de autorealizare, impune sistemului instruirii instituţionalizate obiectivul pregătirii lui pentru *autonomie* (Neacşu, 1996, p. 6) de la primii paşi pe care îi face în sistemul *învăţării îndrumate.* Învăţarea independentă, autonomă, presupune însă o anumită instrumentare psihică, un anumit profil de personalitate şi mai ales, o anumită experienţă de învăţare, presupune resurse specifice - resurse a căror identificare, măsurare, control şi dezvoltare au intrat în câmpul de interes al multor cercetători (psihologi, pedagogi, sociologi, teoreticieni şi practicieni) de mult timp şi suscită în continuare interesul datorită finalităţii practice a îmbogăţirii cunoaşterii ştiinţifice în aceaastă direcţie (Negovan, 2007).

Trăind într-o societate bazată pe cunoaştere, indivizii sunt puşi în situaţia de a-şi structura permanent propriul mod de acces la informaţie şi propria capacitate de selectare a informaţiilor. Formarea reprezintă, în acest context, o acţiune de modelare a educatului conform cu exigenţele societăţii actuale. Conceptul *de formare* a permis realizarea unei mai strânse legaturi între activităţile de pregătire iniţială efectuate în şcoli cu activităţile de perfecţionare profesională.

Profesionalizarea înseamnă de fapt formarea competenţelor profesionale care se impun ca imperative ale fiecărui domeniu profesional. Formarea este o modalitate de abilitare care să permită celui format să activeze într-o manieră flexibilă în domeniul pentru care este format. Această perspectivă defineşte într-o maniera diferită şi cadrul de pregătire profesionala a cadrelor didactice, domeniu în care termenul de formare subliniază necesitatea unei structurări profesionale capabilă de autoremodelare.

Aprofundând analiza profesionalizării pedagogice a studenţilor - viitori profesori, se pot distinge, din perspectivă curriculară, cel puţin două direcţii formative: una – cea a construirii unui profil dezirabil de competenţă al formării profesorului şi dezvoltarea ulterioară a competenţelor conturate, alta – a practicării ştiinţifice a profesiei (Joiţa, 2008, p.18).

În acest sens, i se cere să demonstreze competenţe cognitive, social-relaţionale, manageriale, didactice, i se cere să opteze pentru variantele strategice avantajoase dezvoltării elevilor săi.

În conturarea profilului viitorilor practicieni în domeniul educaţiei se recomandă a fi avute în vedere următoarele *obiective:*

a) centrarea pe formarea/dezvoltarea competenţelor care să permită viitorului practician adaptarea rapidă şi eficientă în diverse situaţii educaţionale;
b) centrarea pe învăţare activă, experienţială, constructivistă;
c) promovarea încrederii în sine;
d) reconturarea modelului de dascăl interiorizat în urma practicilor pedagogice tradiţionale;
e) manifestarea unei atitudini deschise către inovaţie, către nou, a unei atitudini receptive faţă de noile cerinţe şi schimbări din educaţie;
f) stimularea motivaţiei elevilor/studenţilor, trezirea emoţiilor de plăcere, entuziasm în actul învăţării.

În sinteză „autoînvăţarea, corelată cu autoeducaţia, este şi scop al educaţiei, dar şi efect al întregului demers pedagogic de învăţare activă, de unde educatorul va suplimenta condiţiile facilitatoare ale contextului pe care-l proiectează" (Joiţa, 2010, p. 131).

REFERINŢE

1. Bonchiş, E. (1997). *Studierea imaginii de sine în copilărie şi preadolescentă.* Oradea: Editura Imprimeriei de Vest
2. Cergit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii.* Bucureşti: Editura Aramis
3. Chiş, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum şi evaluare.* Cluj-Napoca : Editura Presa Universitară Clujeană
4. Chiş, V. (2005). *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competenţe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă
5. Doron, R., Parot, F. (1999). *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Editura Humanitas
6. Dumitru, I. Al. (2008). *Consiliere psihopedagogică. Bazele teoretice şi sugestii practice, Ediţia a II-a,* Iaşi: Editura Polirom
7. Dumitru, I. Al. (2007). „Specificul învăţării la vârsta adultă" în: Paloş, R., Sava, S., Ungureanu, D. (2007). *Educaţia adulţilor. Baze teoretice şi repere practice*. Iaşi: Editura Polirom
8. Joiţa, E. (coord.) (2008). *A deveni profesor constructivist: demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică iniţială.* Bucureşti: E.D.P.
9. Joiţa, E. (2010). *Metodologia educaţiei. Schimbări de paradigmă.* Iaşi: Institutul European
10. Maciuc, I. (2009). *Pedagogia diferenţiată pe vârste.* Craiova: Editura Sitech
11. Maliţa, M. (2001). *Zece mii de culture, o singură civilizaţie. Spre geomodernitatea secolului XXI.* Bucureşti: Editura Nemira

12. Neacşu, I., Stoica, A., (1996). *Ghid general de examinare şi evaluare,* MEN, Bucureşti: Editura Aramis
13. Negovan, V. (2004). *Autonomia în învăţarea academică – fundamente şi resurse*. Bucureşti: Editura Curtea Veche
14. Negovan, V. (2007). *Psihologia învăţării. Forme, strategii, stil.* Bucureşti: Editura Universitară
15. Nicu, A. (2007). *Strategii de formare a gîndirii critice.* Bucureşti: E.D.P.
16. Niculescu, M. R. (2000). *Curriculum educaţional.* Bucureşti: Editura PRO HUMANITATE
17. Salade, D., (2000). *Independenţa individului şi obiectivele educaţiei,* în „Studii de pedagogic aplicată". Cluj-Napoca : Editura Presa Universitară Clujeană
18. Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă.* Iaşi: Institutul European
19. Stan, C. (2001). *Autoevaluarea şi evaluarea didactică.* Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
20. Zlate, M. (1997). *Eul şi personalitatea.* Bucureşti: Editura Trei
21. Şoitu. L., Cherciu, R. D. (coord.) (2006). *Strategii educaţionale centrate pe elev.* Buzău: Alpha MDN

PARADIGMA COMPETENŢELOR ŞI FORMAREA INIŢIALĂ A CADRELOR DIDACTICE*

THE PARADIGM OF SKILLS AND THE INITIAL TRAINING OF THE TEACHERS

Lector univ. dr. **Florentin-Remus Mogonea**
DPPD – Universitatea din Craiova
Senior lecturer **Florentin-Remus Mogonea**, Ph.D
TSTD - University of Craiova

Abstract

This study deals with the promotion of the pedagogy of skills in the initial training of the teachers. Focusing on skills is a major need of the present worldwide education, including and the initial training of the teachers. Different authors propose lists of skills that must possess a future teacher. Teacher skill profile is influenced by specific domain or educational paradigm. For example, from a managerial perspective, the authors propose some traits or skills. The constructivist paradigm proposes other skills. We synthesize these perspectives, outlining a general skill profile.

Key-words: *skills, paradigm of skills, skill profile, initial training of the teachers*

1. În loc de definiţii

- „...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competenţă, dăruire şi umanism ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai preţios, mai complicat şi mai sensibil decât este omul în devenire [...] Ancorat în prezent, întrezărind viitorul şi sondând dimensiunile posibile ale personalităţii, educatorul instruieşte, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă şi organizează, corectează, perfecţionează şi evaluează neîncetat procesul formării şi desăvârşirii calităţilor necesare omului de mâine" (Salade, 1995, pp. 188-190).
- „Meseria de profesor este o mare şi frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăseşte seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră şi plăcută, umilă şi mândră, exigentă şi liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea

* Prezentul studiu a fost cuprins în lucrarea *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: Editura Universitaria, 2008, 16-38

excepţională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează şi înviorează, care te disperează şi exaltă, o meserie în care a şti nu înseamnă nimic fără emoţie, în care dragostea e sterilă fără forţa spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrată şi plină de farmec." (apud Chircev, Dăscălescu, Salade, 1969, p. 135)

- „A fi educator nu înseamnă a exercita o meserie, înseamnă a îndeplini o misiune, a face un apostolat" (Mialaret, 1976, p. 105).

2. Exigenţe şi standarde

O societate cu o cultură şi civilizaţie recunoscute se formează şi se dezvoltă printr-o educaţie sănătoasă. O educaţie de calitate este realizată însă de profesori buni, bine pregătiţi pentru o astfel de meserie. Este şi motivul pentru care considerăm că printre direcţiile esenţiale ale reformei sistemului educaţional din ţara noastră trebuie să se situeze cel puţin două în prim plan:

- (re)valorizarea meseriei de profesor în raport cu importanţa ei socială;
- îmbunătăţirea pregătirii (iniţiale şi continue) a profesorilor, în raport cu anumite standarde de formare.

Ion Al. Dumitru (2007, pp. 15-20) consideră că profesionalizarea didactică presupune raportarea la mai multe tipuri de standarde:

- *standarde de natură instituţională,* cu referire la instituţiile abilitate să formeze personalul didactic, la modul cum trebuie realizat, gestionat şi condus programul de formare iniţială şi continuă a profesorilor;
- *standarde de natură curriculară* care, la rândul lor, se referă la obiectivele programelor de pregătire a profesorilor *(standarde de finalităţi),* la conţinutul acestor programe *(standarde de conţinut),* la durata necesară formării iniţiale a personalului didactic *(standarde de timp necesar* sau *standarde de credit);*
- *standarde instrucţionale,* care vizează formele şi modalităţile de organizare şi desfăşurare a pregătirii teoretice şi practice a profesorilor, strategiile, metodele şi tehnicile utilizate în programele de formare iniţială şi continuă a personalului didactic, care să conducă la formarea competenţelor necesare exercitării profesiei didactice;
- *standarde de evaluare şi certificare a competenţei didactice şi a nivelului acesteia* care fac referire la calitatea prestaţiei didactice, la progresul în cariera didactică, certificându-le.

Soluţia pentru îmbunătăţirea profesionalizării didactice şi pentru asigurarea pregătirii de calitate constă, în primul rând, în reconsiderarea statutului D.P.P.D.-urilor, adevărate laboratoare de instruire şi formare a viitorilor profesionişti pentru cariera didactică.

E. Păun (2002) consideră că profesionalizarea didactică este „un proces de formare a unui ansamblu de capacităţi şi competenţe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoştinţe (teoretice şi practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective".

Dimensiunile profesionalizării care decurg din definiţia dată de E. Păun sunt următoarele:

- profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identităţii profesionale astfel încât să fie generat la final un set de cunoştinţe şi competenţe descrise şi structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic şi pe baze ştiinţifice";
- profesionalizarea solicită şi un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităţilor şi profesiilor sociale prin elaborarea unui model al profesiei didactice.

3. Profesorul: roluri şi competenţe dezirabile

I. Jinga (2001) consideră competenţa profesională a cadrelor didactice „un ansamblu de capacităţi cognitive, afective, motivaţionale şi manageriale, care interacţionează cu trăsăturile de personalitate ale educatorilor, conferindu-i acestuia calităţile necesare efectuării unei prestaţii didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate [...] iar performanţele obţinute să se situeze aproape de nivelul maxim al potenţialului intelectual al fiecăruia".

Există numeroase propuneri de seturi de competenţe care să alcătuiască profilul dezirabil al profesorului modern. În plus, fiecare societate, în raport cu tradiţiile şi cultura sa, accentuează o dimensiune sau alta.

O paralelă între sistemul francez de învăţământ şi cel american este semnificativă în acest sens:

Tabel 1. Abordare comparativă a profilului de competenţă al profesorului, în sistemele francez şi american (după Iucu, 2004, pp. 41-45)

Sistemul francez	Sistemul american
Competenţe relative la polivalenţa meseriei de profesor de şcoală în predarea diferitelor discipline	Competenţe derivate din devotamentul faţă de elevul care învaţă
Competenţe relative la situaţiile de ucenicie din cadrul formării iniţiale, când devine profesor stagiar	Cunoaşterea disciplinei şi a metodologiei specifice
Competenţe derivate din conduita la clasă şi realizarea evaluării, prin înţelegerea diversităţii elevilor	Responsabilitatea pentru modul în care învaţă elevii, pentru managementul învăţării şi pentru monitorizarea activităţii de învăţare
Competenţe legate de autoritate şi relaţia pedagogică cu elevii	Competenţe derivate din monitorizarea experienţei proprii şi derivate din statutul de membru al unei comunităţi care învaţă

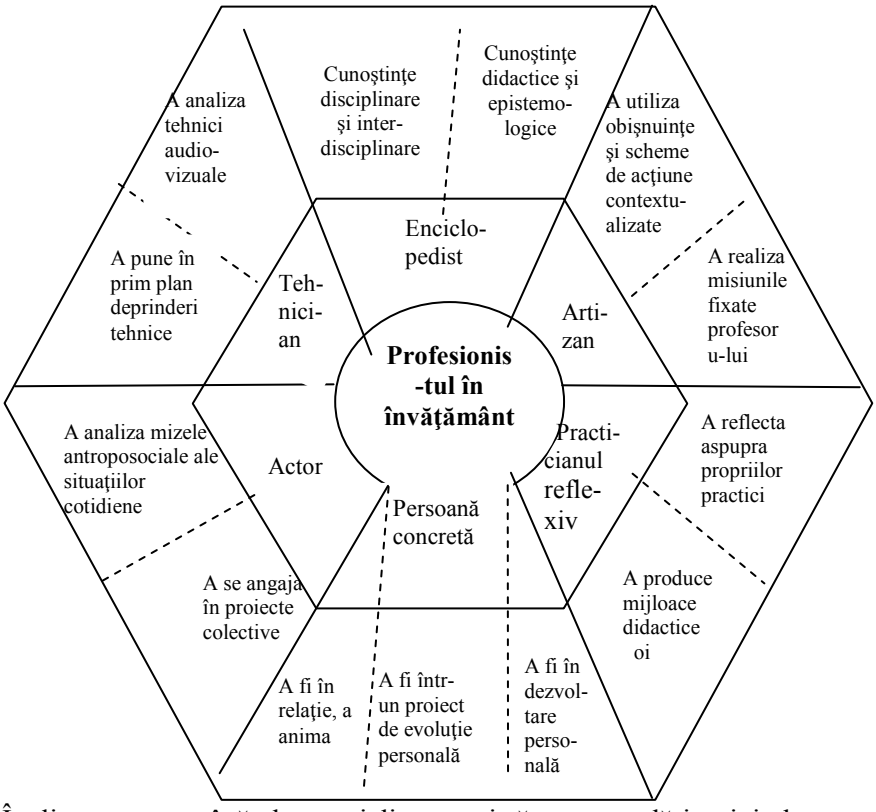
Pregătirea psihopedagogică şi metodologică a viitoarelor generaţii de profesori trebuie să se raporteze la noi structuri de învăţare. V. Chiş (2005, p. 36) propune astfel noi seturi de competenţă cheie ce trebuie formate tinerilor aspiranţi la cariera didactică, în raport cu cele care au fost solicitate până în prezent:

Tabel 2. Componente ale profesionalizării pentru cariera didactică (după Chiş, 2005, p. 36*)*

Pedagogia clasică: elevii se adaptează la profesor - Şcoala tradiţională tip uniformă - Şcoala conservatoare - Şcoala pentru elevul modal, de mijloc	**Pedagogia modernă**: profesorul se adaptează la elevi - Şcoală în schimbare - Şcoala pentru toţi şi pentru fiecare - Şcoală inclusivă
Competenţe nucleu: - de transmitere - de repetiţie - de persuasiune	**Competenţe nucleu:** - interactivitate - sociabilitate - comunicare - strategii alternative
Componente ale profesionalizării în cariera didactică: • să stăpânească metodologia şi conţinuturile predării • să ştie cum învăţă elevii şi să construiască experienţe de învăţare • să cunoască strategii eficiente de management al grupurilor de elevi • să asigure succesul şcolar, social, civic şi personal pentru toţi elevii • să utilizeze tehnologiile moderne în predare şi învăţare • să colaboreze cu familia şi comunitatea, pentru realizarea unui mediu pozitiv de învăţare • să fie practicieni reflexivi	

Un alt model (Léopold Paquai şi Marie-Cécile Wagner, apud R. Iucu, 2004) pune în discuţie profesorul „profesionist” în învăţământ:

Figura 1. Modelul „profesionistului" în învăţământ



În literatura română de specialitate, există recomandări privind un profil dezirabil de competenţă. De exemplu, E. Joiţa (2000) propune:

Tabel 3. Un posibil profil de competenţă al profesorului
(Joiţa, 2000, pp. 183-187)

Dimensiunea cognitiv-axiologică	Capacităţi biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale)
	Capacităţi cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual-raţionale şi intelectual-instrumentale)
Dimensiunea motivaţional - atitudinală	Capacităţi reglatorii referitoare la: domeniul afectiv, motivaţional, voliţional, valoric-atitudinal, al orientării în problematică
Dimensiunea acţional - strategică	Competenţe normativ – generale
	Competenţe acţional – metodologice (în previziunea, planificarea, organizarea situaţiilor educaţionale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acţiunilor)

Din perspectiva teoriei constructiviste, profilul profesorului constructivist capătă noi dimensiuni (Joiţa, 2007, pp. 33-49).

Tabel 4. Profilul de competenţă al profesorului constructivist
(Joiţa, 2007, pp. 33-49)

Competenţe	Categorii
a) Roluri şi competenţe generale şi constructiviste, care asigură reuşita profesională	Competenţă ştiinţifică generală şi pedagogică
	Competenţă ştiinţifică în înţelegerea esenţei şi rolului constructivismului în didactică
	Competenţă culturală generală
	Capacităţi cognitive formate şi antrenate constructivist
b) Roluri şi competenţe constructiviste, implicate în managementul instruirii în clasă	Competenţa de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza
	Competenţa de a respecta raţional principiile constructiviste în proiectare
	Competenţa de a prevedea variante metodologice şi de desfăşurare a instruirii constructiviste în clasă
	Competenţa de a prevedea şi rezolva restricţii, obstacole, limite, dificultăţi
	Competenţa de a facilita resurse pentru demersul constructivist în clasă
	Competenţa de a ordona raţional situaţiile, secvenţele constructiviste în activitate
	Competenţa de a lua hotărâri, decizii şi în procesul construirii învăţării
	Competenţa de a respecta procesul construirii unei decizii
	Competenţa de a coordona resursele, acţiunile, metodele, eforturile elevilor
	Competenţa de a antrena, a interesa elevii în procesul construirii înţelegerii, învăţării
	Competenţa de a ghida, a îndruma diferenţiat elevii.
	Competenţa de a respecta eficient rolurile şi cerinţele evaluării constructiviste
	Competenţa de a diversifica metodologia evaluării constructiviste
c) Roluri şi competenţe constructiviste de relaţionare,	Relaţia competenţă şi dimensiunea motivaţional-atitudinală în abordarea constructivistă a învăţării
	Competenţa de a relaţiona cu elevii, a colabora în clasă, în realizarea instruirii constructiviste

implicate în rezolvarea problemelor educative, etice în clasa constructivistă	Competenţa de a respecta aspectele etice şi de deontologie profesională
	Competenţa de a provoca, a susţine comunicarea variată cu şi între elevi
d) Roluri şi competenţe constructiviste, implicate în activitatea de reflecţie în acţiunea- cercetare didactică	Competenţa de a formula reflecţii şi a le utiliza în instruirea constructivistă

În baza unor cercetări experimentale, N. Mitrofan (1988, pp. 166-169) a identificat trăsăturile necesare exercitării profesiunii didactice, realizând o psihogramă. Fiecare cerinţă este notată cu un număr de la 1 la 4, ce poartă o anumită semnificaţie (1 – absolut necesară, 2 – necesară, 3 – contraindicaţii nete, 4 – contraindicaţii relative.

Tabel 5. Un posibil model de grilă de evaluare a trăsăturilor şi competenţelor profesorului (Mitrofan, 1988, pp. 166-169)

Calităţi/procese psihice		Punctajul standard
1. *Calităţi senzoriale*	a) văz	
	- acuitate vizuală	2
	- tulburări uşoare de vedere	4
	- deficienţe grave de vedere	3
	b) auz	
	- sensibilitate absolută şi diferenţială fină	2
	- deficienţe grave de auz(surdomutitatea)	3
2. Calităţi ale aparatului locomotor şi ale fizionomiei de ansamblu	- înfăţişare agreabilă	2
	- posibilitatea de deplasare	2
	- posibilitatea utilizării normale a braţelor	2
	- deficienţe uşoare ale aparatului locomotor	4
	- deficienţe grave ale aparatului locomotor	3
	- anumite ticuri	3
3. Calităţi ale limbajului	comunicare verbală normală (voce cu volum, timbrată, capabilă de intonaţie)	2
	- voci defectuoase (nazale, guturale,	4

	efeminate sacadate, peltice)	
	- tulburări grave de vorbire	3
	- exprimare expresivă	2
	- exprimare clară	2
	- exprimare inteligibilă	2
4. Atenţie	- concentrată	2
	- distributivă	2
	- mobilitate	2
	- tulburări uşoare ale atenţiei	4
	- tulburări grave ale atenţiei	3
	- spirit de observaţie dezvoltat	2
5. Calităţi intelectuale	a) reprezentări dezvoltate	2
	b) memoria	
	- vizuală, auditivă, motorie	2
	- memorie imediată	2
	- de imagini şi verbală	2
	- promptitudine în recunoaştere şi reactualizare	2
	- memorie de durată	2
	- tulburări de memorie (hipomnezia, amnezia)	3
	c) gândirea	
	- flexibilitate mentală	2
	- raţionament abstract	2
	- capacitate de analiză şi sinteză	2
	- priceperi de organizare	2
	- gândire creativă	2
	- capacitate de ordonare şi sistematizare	2
	- tulburări ale gândirii	3
6. Aptitudini generale şi speciale	a) inteligenţa	
	- dezvoltată	2
	- medie	4
	- sub medie	3
	b) capacităţi psihopedagogice	
	- capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învăţare pentru elevi	1
	- capacitatea de a face materialul de învăţare accesibil	1
	- capacitatea de a înţelege elevul, de a	1

	pătrunde în lumea lui internă	
	- creativitate în munca psihopedagogică	1
	c) capacităţi psihosociale (sau factori psihosociali)	
	- capacitatea de a adopta un rol diferit	1
	- capacitatea de a stabili uşor şi adecvat relaţii cu elevii	1
	- capacitatea de a influenţa uşor grupul de elevi, precum şi indivizii izolaţi	1
	- capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu grupul sau cu indivizii separat	1
	- capacitatea de a utiliza în mod adecvat autoritatea	1
	- capacitatea de a adopta uşor diferite stiluri de conducere	1
7. Procese afective şi de voinţă	- rezistenţă la situaţii stresante	2
	- echilibru emoţional	2
	- emotivitate	2
	- rezistenţă crescută la oboseală	2
	- rezistenţă scăzută la oboseală	4
	- promptitudine şi persistenţă în atingerea scopurilor propuse	2
	- tulburări grave afective şi de voinţă	3
	- blândeţe, voioşie	2
8. Calităţi ale personalităţii	- interes profesional crescut	2
	- sociabilitate	2
	- prudenţă şi moderare în reacţii	2
	- conştiinciozitate, seriozitate, simţul datoriei	2
	- independenţă în rezolvarea problemelor	2
	- caracter afirmat, autoritate	2
	- perspicacitate, luciditate	2
	- calm, liniştit	2
	- încrezător în sine-	2
	- deschis, înţelegător, conlucrant	2
	- tulburări grave de comportament (alcoolism, imoralitate, impulsivitate excesivă, sadism)	3

Varietatea listelor şi a părerilor specialiştilor demonstrează complexitatea acestei probleme. Indiferent de domeniul sau de paradigma educaţională în care ne situăm, însă, insistăm pe necesitatea conturării unui profil în care competenţele teoretice cu cele practice, acţionale să se îmbine într-un mod fericit.

REFERINŢE

1. Chircev, A., Salade, D., Dăscălescu, R. (1965). *Contribuţii la orientarea şcolară şi profesională.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică
2. Chiş, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competenţe.* Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă
3. Dumitru I. Al. (2007). *Calitatea formării personalului didactic.*
4. Iucu, R. (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii.* Bucureşti: Humanitas Educational
5. Jinga, I., Istrate, El. (2001). *Manual de pedagogie*. Bucureşti: Editura All
6. Joiţa E. (coord.). (2007). Un posibil profil de competenţă al profesorului constructivist, în E. Joiţa (coord.). *Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Editura Universitaria, 32-49
7. Joiţa, E. (2000). *Management educaţional*. *Profesorul – manager: roluri şi metodologie.* Iaşi: Editura Polirom
8. Mialaret, G. (1976). *Introducere în pedagogie*. Bucureşti: EDP
9. Mitrofan, N. (1988). *Aptitudinea pedagogică*. Bucureşti: Editura Academiei Române
10. Păun, E., Potolea, D. (coord.). (2002). *Pedagogie. Fundamentări teroretice şi demersuri aplicative.* Iaşi: Editura Polirom
11. Salade, D. (1995). *Educaţie şi personalitate.* Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă

PRACTICA EDUCAŢIONALĂ – DESCHIDERI /EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES

MIGRAŢIA POPULAŢIEI LA NIVELUL UNIUNII EUROPENE ŞI EDUCAŢIA PENTRU CETĂŢENIE ACTIVĂ/

POPULATION MIGRATION AT THE LEVEL OF THE EUROPEAN UNION AND EDUCATION FOR ACTIVE CITIZENSHIP

Lector univ.dr. **Ecaterina Sarah Frăsineanu**
DPPD - Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Ecaterina Sarah Frăsineanu** Ph.D
TSTD - University of Craiova

Abstract

In this study we aimed to present a part of our contribution to project development DANET, which included a series of discussions with senior people on the problems of civic interest in the European Union, especially in the Danubian space.

The analyzes on the migration phenomenon capture the interaction of several components: social, cultural, economic, geographical, political, demographic, which, in their turn, interfere with the aspects of educational nature.

Keywords*: citizen, migration, elderly*

Tema aleasă face parte dintr-o suită de teme ale proiectului DANET – "Reţeliştii Dunării – Vecini la lucru", care, prin forme de activizare a învăţării de-a lungul întregii vieţi urmăreşte dezvoltarea competenţelor cetăţenilor vârstnici de a participa la dezvoltarea Regiunii Dunării. Scopul principal al întâlnilor participanţilor este reprezentat de înţelegerea oportunităţilor şi impedimentelor existente în regiunea noastră, astfel încât să se ajungă la o articulare a intereselor şi acţiunilor pentru o dezvoltare durabilă.

Relansată după anul 1990, preocuparea privind cetăţenia este considerată „o paradigmă a ştiinţelor politice care permite interpretarea proceselor democratice din perspectiva apartenenţei, a participării politice, a identităţii, a drepturilor şi responsabilităţilor" (Bârzea, 2005, p. 6).

Educaţia pentru cetăţenie activă depinde de variabile cum sunt: vârsta, statutul socio-economic şi profesional, nivelul cultural, naţionalitatea, apartenenţa

etnică. Un rol important pentru manifestarea omului ca cetăţean activ la diverse niveluri – de la cel al comunităţii locale, la cel naţional, până la nivel european şi chiar global – îl are *calitatea vieţii* sale, aflată în relaţie de influenţă reciprocă cu aspectele socio-umane, istorice, politice, economice, tehnologice, informaţionale ale realităţii.

Din punct de vedere pedagogic, preocupările pentru specificul educaţiei la vârsta a treia au reprezentat o continuare a celor referitoare la educaţia adulţilor, vârsta a treia devenind, în timp, „o categorie tot mai vizibilă ” (Neculau, 2004, pp. 60-62), deşi concepţia asupra acesteia este foarte veche – educaţia la vârsta a treia derivând din principiul educaţiei permanente/ pe tot parcursul vieţii. În ţările dezvoltate, susţinerea populaţiei de vârsta a treia pentru a rămâne activă este o necesitate, aceştia reprezentând resurse umane valoroase în familie şi în comunitate, pentru desfăşurarea unor activităţi sociale, culturale, politice, economice, educative.

1. Probleme actuale ale migraţiei/circulaţiei persoanelor

La scară mondială, migraţia este relativ redusă (aprox. 3% din populaţia lumii), însă în Europa, migraţia a înregistrat fluxuri sporite. Situaţii cum sunt conflictele etnice, naţionalismul, ameninţările teroriste, poluarea mediului înconjurător, diminuarea solidarităţii între oameni, neîncrederea în formele de guvernare şi în lideri rămân în continuare probleme de soluţionat, pentru aceasta, implicarea/activismul cetăţeanului fiind una dintre modalităţile de rezolvare.

Fenomenul migraţiei a existat dintotdeauna, concretizat prin transhumanţă, invazii, colonizări şi cruciade, provocate, în general, de atracţia exercitată de regiunile mai bogate asupra populaţiilor mai sărace. În zilele noastre, preocuparea asupra acestei situaţii reapare din cauza riscurilor pe care le naşte în producerea unor crize, la nivel local sau zonal, ceea ce ar putea influenţa în mod negativ ordinea socială sau ar putea declanşa tulburări etnice sau religioase. Declinul demografic determinat de migraţie este dat de pierderea directă a persoanelor care pleacă, urmată de efectele în timp ale deteriorării structurii populaţiei pe vârste.

Aproape toate naţiunile din O.C.D.E. (Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică) au continuat să se confrunte cu migraţiile din interior ale personalului calificat care popula nodurile unei economii tot mai globale. În ultimii douăzeci de ani, aceste fluxuri au fost însoţite la nivel global de mişcări umane dinspre Asia de Sud către Golf şi Orientul Mijlociu (Held şi Grew, 2004).

2. Delimitări conceptuale

Migraţia reprezintă deplasarea unei populaţii dintr-o regiune în alta, pentru a se stabili acolo. *Emigrarea* se referă la părăsirea propriei ţări pentru stabilizarea în altă ţară, iar *imigrarea* se aplică în situaţia intrării într-o ţară, alta decât cea de origine, pentru stabilizare.

Nu trebuie confundat termenul de „străin” cu „imigrant” (studenţii aflaţi la studii, diplomaţii sau turiştii nu sunt imigranţi).

3. Tipuri de emigranţi

După motivul/cauza deplasării persoanelor dintr-o regiune în alta, există mai multe tipuri de emigranţi:

- *emigrantul care doreşte să schimbe ţara şi naţionalitatea;*
- *muncitorul străin (care este un emigrant temporar);*
- *persoanele expulzate, repatriate, transferate din ţara lor de origine;*
- *refugiaţii.*

Cu referire la un teritoriu naţional, se face distincţia între migraţia ***internă***, atunci cînd deplasarea se face în interiorul ţării respective, şi migraţia ***externă sau internaţională***. Migraţia internaţională se realizează sub câteva forme mai importante: migraţia forţei de muncă, migraţia membrilor familiilor lucrătorilor anterior emigranţi, migraţia forţată de calamităţi naturale, de persecuţii politice sau religioase, de războaie etc.

După perioada migrării , migraţia poate fi:

- ***permanentă*** (din motivaţii politice, etnice) şi
- ***temporară*** (din motivaţii economice, pentru a studia sau lucra în străinătate).

După gradul de legalitate/mecanismul migrării, deosebim între:

- *migraţia permanentă legală*, care apare pe baza obţinerii unor vize în cadrul unor programe speciale de încurajare a emigrării, prin căsătoria cu un cetăţean dintr-o altă ţară şi schimbarea locului de rezidenţă sau în cazul refugiaţilor sau azilanţilor din motive politice sau de război (cazul statelor din fosta Iugoslavie);
- *migraţia temporară legală:* pentru studenţi din Europa Centrală şi de Est (România) care merg la studii în ţările UE şi care ulterior se vor întoarce (cel puţin o parte din ei), pentru lucrători cu contracte de muncă încheiate pe baza acordurilor bilaterale dintre state, pentru refugiaţi şi azilanţi care obţin drept de stabilire temporară într-o ţară gazdă din UE (un mecanism mai restricţionat);
- ***migraţie ilegală de tranzit***: scopul este de a emigra mai departe în Uniunea Europeană, iar în multe cazuri există implicări ale organizaţiilor criminale în trafic de persoane;
- *migraţie ilegală*: după expirarea duratei legale de şedere, cu desfăşurarea unor activităţi lucrative pe piaţa neagră;
- *migraţie pendulatorie* între ţara de origine şi una sau mai multe ţări de destinaţie.

După gradul de intenţionalitate există două tipuri de migraţie:

- *migraţie benevolă;*
- *migraţie forţată.*

4. Fluxurile de emigrare

Sursa fluxurilor de emigrare a populaţiei este mobilă, fiind influenţată de motivele emigrării. Dacă, la începutul perioadei de tranziţie, cele mai importante contingente proveneau din Transilvania, cu pondere ridicată a etnicilor germani, în prezent, zonele de plecare sunt mai numeroase, dar intensitatea fluxurilor este mai slabă.

O ierarhie a judeţelor de plecare include:

- Bucureştiul (principala sursă de alimentare a emigraţiei)
- Braşov, Timiş, Cluj, Mureş
- Suceava , Sibiu, Bihor
- Neamţ, Satu Mare şi Arad

Etniile migrante sunt germani, maghiari, evrei, romi, iar destinaţiile preferate se schimbă permanent.

5. Profilul populaţiei emigrante pentru muncă include următoarele caracteristici:

- vârsta între 26-40 ani,
- persoane formate, adaptabile, mobile, specializate în servicii medicale sau educaţionale;
- persoane cu nivel mediu de calificare pentru construcţii (spre Germania), asistenţă medicală (spre Italia, Elveţia), turism şi alimentaţie publică;
- persoane semicalificate sau necalificate pentru activităţi din agricultură, salubritate, construcţii (Spania, Portugalia, Grecia).

6. Efectele migraţiei îşi pot face simţită prezenţa prin:

- schimbări în identitatea socială (în plan naţional, istoric, civic, politic);
- faptul că emigrarea tinerilor, a părinţilor influenţează ideea de familie, funcţiile/rolul acesteia într-o societate (în plan social, educaţional);
- disfuncţii economice, demografice.

Dar efectul principal al migraţiei este acela că îi constrânge pe cei care migrează să-şi elaboreze o serie de roluri noi.

7. Strategii de acţiune

În scopul depăşirii dificultăţilor anterioare se poate recurge la o conştientizarea rolului cetăţeniei active, iar factorii educativi pot acţiona în parteneriat, extinzându-se în afara educaţiei formale prin colaborarea între familie, şcoală, comunitatea locală, mass-media, mediul socio-politic ş.a. Tocmai de aceea, Raportul Comisiei Europene (Teaching and Learning- Towards the Learning Society)- Predarea şi învăţarea. Către o societate a învăţării/cunoaşterii (2002), evidenţiază că instruirea şi educaţia de-a lungul vieţii ajută la menţinerea competiţiei economice, ocuparea forţei de muncă, dar este şi un mod de a combate excluderea socială.

Identitatea europeană este un nou concept care valorifică posibilităţile inter şi transculturalalităţii, dar necesită în acelaşi timp şi o compatibilizare a valorilor naţionale cu cele europene.

Elaborarea unei strategii pe tremen mediu şi lung privind migraţia are în vedere:

- îmbunătăţirea sistemului de evidenţă a migraţiei externe şi evaluarea reală a populaţiei migrante;
- înfiinţarea de instituţii/departamente de cercetare şi lansarea de programe de măsuri privind migraţia;
- mărirea resurselor care pot fi alocate pentru redresarea fenomenului;
- restructurarea forţei de muncă şi investiţia în această forţă de muncă deja calificată;
- elaborarea de politici ţintite pe vârste, categorii profesionale, tipuri de probleme sociale.

Dintre organizaţiile specializate în analiza fenomenului migraţiei, remarcăm rolul IOM - International Organization for Migration, iar printre organismele europene care monitorizează fluxurile de migraţie se numără European Forum for Migration Studies - The Centre for Migration Studies. În România există Oficiul pentru Migraţia Forţei de Muncă, iar perspectiva de abordare a acestui fenomen necesită atât informare, cât, mai ales, dialog.

REFERINŢE

1. Bârzea, C. (2005). *Cetăţenia Europeană*. SNSPA: Politeia.
2. Held, D., Mc Grew, D., Goldblatt, D. şi Perraton, J. (2004). *Transformări globale. Politică, economie şi cultură.* Iaşi: Editura Polirom.
3. EurActiv.com: Introduction - Workers' mobility
   - EurActiv.com: Free movement of labour in the EU-25
   - EurActiv.com: Workers' mobility obstacles remain across Europe
   - The Guardian: Stern jobs warning as Bulgaria and Romania join EU
   - EurActiv.com: Commission tries to get to grips with recent immigration crises
   - EurActiv.com: New EU citizens see both benefits and drawbacks to mobility
   - EurActiv.com: Mobility needed to cope with restructuring, Commission says
   - EurActiv.com: Unemployed workers' mobility is conditional
   - HotNews.ro: Europa nu pleaca nicaieri (Alina Mungiu Pippidi)

METODE ŞI INSTRUMENTE DE AUTOCUNOAŞTERE A ADOLESCENŢILOR

METHODS AND TOOLS FOR SELF-KNOWLEDGE OF ADOLESCENTS

Lector univ. dr. **Florentina Mogonea**
D.P.P.D. - Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Florentina Mogonea** Ph.D
TSTD – University of Craiova

Abstract

The student's self-knowledge and self-evaluation represents two major purposes of the present learning system. The success of the undertaken activities, the achievement of all the social and professional actions depends on the existence of an appropriate self-image, a positive self-esteem and a real trust in its own self. These can be assured by a correct knowledge of the individual's own possibilities and by the existence of a proper account between these possibilities and the level of expectations.

The self-knowledge represents an important condition of achieving the self-evaluation, but also an effect, a consequence of it. As, generally, educating students to be aware of their own personality is superposed over the school time, it is obvious the importance of school and teachers. This is possible because school has specialized stuff and educational means that are necessary reaching these aims.

The class master is the one preoccupied with this tack as he/she has numerous and different possibilities of assuring the self-knowledge to the students, by approaching proper themes during special classes or by initiating some activities outside classes and school, but this is also the duty of all the teachers that teach a class. Each teacher must be preoccupied to create moments in which students must be put in the situation of knowing themselves.

To be helpful to the teachers we have accomplished a classification of the self-knowledge methods, then briefly presenting some of them. Some of these methods are successfully used in other fields than the educational one. Taking into consideration the invariable of an element between this field and the one from which we have "borrowed" the method/methods, namely the human being, we consider that the methods can also be used in school.

Key concepts: *self-knowledge, inter-knowledge, self and inter-knowledge methods, self-image, self-awareness.*

1. Introducere

Pentru autocunoaşterea personalităţii, pot fi utilizate diferite metode şi instrumente psihometrice. Informaţiile culese în urma aplicării acestora nu pot avea decât caracter probabilistic, orientativ, cu atât mai mult cu cât, în cazul autoadministrării, intervine subiectivismul. Acest studiu inventariază problematica autocunoaşterii, la vârsta adolescenţei, din perspectiva unor metode, instrumente, tehnici, care pot fi autoadministrate de către adolescenţi. Reluăm, astfel, unele investigaţii teoretice şi practic-aplicative mai vechi, focusate pe această temă (Mogonea, 2005; 2006; 2010).

Psihologia împarte metodele de (auto)cunoaştere în două categorii: *metode clinice* (observaţia, autoobservaţia, convorbirea, metoda biografică) şi metode *psihometrice* sau *experimentale*. Cele din prima categorie sunt folosite pentru cunoaşterea mai detaliată a persoanei, au orientare predominant calitativă, dar un grad de obiectivitate mai scăzut. Celelalte au orientare predominant cantitativă, urmăresc stabilirea rangului ocupat de o persoană în cadrul unei populaţii, au un grad mai ridicat de obiectivitate, datorită faptului că datele pot mai strict interpretate (Neculau, 1983; Havârneanu, 1999).

De aceea este nevoie, pe de o parte, de utilizarea unui set cât mai complex, mai complet, mai diversificat de asemenea metode aparţinând ambelor categorii, iar datele, informaţiile rezultate să fie corelate, iar pe de altă parte, de aplicări repetate, la anumite intervale de timp ale aceloraşi metode, pentru a semnala constanţa observaţiilor culese. Rezultatele oferite doar de anumite metode precum simpla reflecţie, introspecţia, autoaprecierea pot fi neconcludente. De aceea, ele trebuie corelate cu cele oferite de alte modalităţi, trebuie împletite cu cele oferite de inter-cunoaştere şi validate de / în practică (Salade, 1998).

2. Clasificarea modalităţilor de autocunoaştere

Literatura de specialitate, psiho- pedagogică, inventariază mai ales metodele de cunoaştere a personalităţii şi mai puţin pe cele de autocunoaştere, deşi unele dintre ele pot fi folosite cu succes şi pentru autocunoaştere. Prezentăm, în continuare, câteva din clasificările prezente în câteva din lucrările ca abordează problematica autocunoaşterii.

Astfel, T. Şuteu realizează o clasificare a metodelor de cunoaştere şi autocunoaştere a elevilor (Şuteu, 1978): observaţia, respectiv autoobservaţia; convorbirile şi consultaţiile; chestionarele şi testele; studierea produselor activităţii elevilor şi a documentelor elevilor.

Pentru I. Comănescu (1996), principalele metode de autocunoaştere sunt: autoobservarea; meditaţia; rugăciunea.

La rândul sau, A. Barna (1995) realizează o clasificare a acestor metode din perspectiva autoeducaţiei, cu care autocunoaşterea se intersectează. Selectăm din această listă acele metode care pot fi comune celor două: metode şi procedee de autocontrol: autoobservaţia, autoanaliza, reflecţia personală, autocontrolul, autoraportul; metode de autostimulare: autoconvingerea, autocomanda,

autosugestia; metode de autoconstrângere: autodezaprobarea, autocomutarea, autorenunţarea.

Ca metode de cunoaştere de sine, E. Macavei (2002) aminteşte: autoobservarea; autoanaliza; autotestarea; reflecţia personală (meditaţia).

Pe baza realizării unei sinteze a clasificărilor prezentate şi prin adăugarea altor câteva metode nemenţionate în acestea, am realizat o grupare a metodelor de autocunoaştere astfel (Mogonea, 2010):

1. ***Metode de sondare a interiorităţii:*** *autoobservaţia; autoanaliza; meditaţia (reflecţia personală); rugăciunea.*
2. ***Metode de autoinvestigare:*** *testele; chestionarele ;metoda „Cine sunt eu?" (CSU)/ „Cine sunteţi dumneavoastră?" (CDŞ);analiza SWOT.*
3. ***Metode de intercunoaştere:*** *metoda „Ghici cine?"; fereastra lui Johari.*

2.1. Metode, procedee şi tehnici de autocunoaştere

Vom prezenta în continuare, pe rând, metodele, procedeele şi tehnicile precizate în ultima clasificare menţionată.

2.1.1. Metode de sondare a interiorităţii

Posibilitatea cunoaşterii pe baza informaţiilor oferite de propria noastră conştiinţă a reprezentat un aspect mult discutat de specialiştii în domeniu. În categoria metodelor pe care le-am intitulat de sondare a interiorităţii, am inserat: autoobservaţia, autoanaliza, meditaţia (reflecţia personală), rugăciunea.

Autoobservaţia - presupune urmărirea şi cunoaşterea propriilor gânduri, idei, sentimente, ea putându-se realiza doar pe baza exerciţiului, graţie căruia se formează deprinderea de autoobservare şi se asigură eliminarea elementelor subiective, care pot duce la deformări ale realităţii. Pentru A. Barna, autoobservarea este o metodă specifică deopotrivă autocunoaşterii şi autoeducaţiei, având două forme: directă (nemijlocită) şi retrospectivă (presupune apelul la memorie) (Barna, 1995). T. Şuteu (1978) menţionează că autoobservaţia nu reprezintă o metodă de sine stătătoare, ci doar una din cele două forme ale observaţiei, alături de observaţia externă. Ca metodă, ea poate fi folosită cu succes de către elevi, în scopul autocunoaşterii. Cu ajutorul autoobservaţiei, elevul „îşi poate întipări manifestările proprii în diferite situaţii şi poate medita asupra calităţii acestora, dându-şi treptat seama de caracteristicile sale psihice" (Şuteu, 1978).

Autoobservaţia poate fi folosită în cadrul activităţilor desfăşurate în perimetrul clasei sau al şcolii, dar şi în cele desfăşurate în afara ei, nonformale sau informale. Orele de dirigenţie pot fi un cadru propice desfăşurării unor activităţi în acest sens. Fiecare acţiune, activitate desfăşurată de elev îi poate crea posibilitatea autoobservării propriilor gânduri, sentimente, reacţii, capacităţi, aptitudini etc. Aceste ocazii pot apărea spontan sau pot fi create, provocate de cadrul didactic, în special. Cadrului didactic îi revine rolul de a crea condiţiile speciale educării capacităţii de autoobservaţie. Dintre condiţiile impuse de desfăşurarea cu succes a acestei metode, amintim:

- Crearea unor ocazii complexe, diversificate de exersare de către elevi a capacităţii de autocunoaştere;

- Precizarea clară, exactă a criteriilor pe baza cărora se realizează o autoobservaţie;
- Antrenarea clasei în activităţi care să asigure interobservarea, cu posibilitatea prelungirii sale în autoobservare;
- Asigurarea unui grad ridicat de obiectivitate al celor constatate, care să ia în calcul aspectele reale, şi nu cele dorite, aşteptate, care să aprecieze corect circumstanţele;
- Necesitatea corelării informaţiilor oferite de această metodă cu cele oferite de alte metode, a corelării tuturor acestor date într-o imagine unitară asupra propriei personalităţi.

O variantă a autoobservaţiei, introspecţia, a fost combătută de unii specialişti, datorită faptului că datele oferite de ea nu sunt relevante (Macavei, 2002). Cunoaşterea de sine prin valorificarea datelor oferite de metoda introspecţiei nu este considerată realizabilă. Astfel, V. Pavelcu, amintea opinia unui filosof, potrivit căruia încercarea de a ne cunoaşte pe noi înşine în mod direct este la fel de absurdă ca şi ideea de a pretinde că, stând la fereastră, ne putem vedea trecând pe stradă (Pavelcu, 1970). În realizarea cu şanse de reuşită a unui asemenea demers, trebuie să avem în vedere, susţine acelaşi V. Pavelcu, de dualitatea obiect-subiect, de distincţia exprimată atât de clar în limba franceză prin cuvintele „je" şi „moi". Întrucât o apropiere prea mare de obiectul cunoaşterii denaturează adevărul, este recomandată o distanţare de obiectul cunoaşterii, generându-se astfel un paradox: „cu cât mai departe de mine, cu atât mai aproape de mine" (Pavelcu, 1970). Insistăm, deci, asupra necesităţii valorificării datelor oferite de interioritatea noastră prin prisma unor criterii cât mai obiective, care să le asigure relevanţă şi pertinenţă.

Concluzionăm observaţiile făcute în legătură cu această metodă de autocunoaştere, prin menţiunea că succesul ei depinde de respectarea condiţiilor de eficienţă, prin interpretarea şi valorificarea corectă a informaţiilor culese, semnalate şi corelarea lor cu altele, obţinute graţie altor demersuri întreprinse de către subiectul autocunoscător.

Autoanaliza - succede autoobservării, faptele, evenimentele observate fiind supuse ulterior unui proces de analiză, de detaliere pe subetape, subcomponente, fiecare dintre acestea trecând prin filtrul analizei personale. Potrivit E. Macavei (2002), separarea autoanalizei de apreciere se face doar din raţiuni didactice, în realitate ele fiind indisolubile. Autoanaliza presupune operarea cu fapte, evenimente trăite, ea se realizează prin efectuarea unor acţiuni de investigaţie, de meditaţie.

Autoanaliza, însoţită de autoapreciere este în măsură să interpreteze acţiuni, fapte, realizări, să stabilească aspectele pozitive şi negative ale acestora, posibilele posibilităţi de îmbunătăţire. Interpretarea unui comportament îi poate oferi elevului date relevante despre anumite aspecte ale personalităţii sale. Trebuie subliniată, astfel, importanţa acestei metode, de care cadrele didactice se pot folosi pentru asigurarea autocunoaşterii elevilor. Utilizarea iniţială sub supravegherea,

îndrumarea cadrului didactic a acestei metode poate conduce ulterior către o folosire autonomă, autoimpusă de către elevul însuşi.

Şi în folosirea acestei metode trebuie avute în vedere câteva condiţii de eficienţă:

- Necesitatea exersării în condiţii variate şi multiple a capacităţii de autoanaliză;
- Folosirea unei grile criteriale, care să asigure un grad sporit de obiectivitate a faptelor autoanalizate;
- Interpretarea contextuală a datelor, prin raportare concretă la toate condiţiile situaţiei existente.

Meditaţia (reflecţia personală)- reprezintă o modalitate eficientă de comunicare cu sine, de analiză şi evaluare a unor acţiuni proprii, săvârşite, dar şi de proiectare a unor acţiuni viitoare; presupune o sondare a propriei interiorităţi pentru adoptarea unor soluţii, a unor decizii, pentru emiterea unor judecăţi de valoare, pentru formularea unor aprecieri, a unor evaluări ale unor acţiuni proprii. Pe lângă acest aspect pur pragmatic, esenţial, însă, reflecţia personală poate constitui şi o modalitate de autorelaxare, atunci când se ajunge la starea spirituală de meditaţie (Macavei, 2002).

În funcţie de scopul urmărit şi de raportul dintre momentul realizării reflecţiei personale şi cel al realizării, al producerii faptelor, întâmplărilor, acţiunilor supuse meditaţiei, putem distinge între o meditaţie (reflecţie) *retrospectivă* şi una *anticipativă.*

Prima succede desfăşurării evenimentelor respective şi are rolul de a interpreta, într-o manieră personală, critică, realizările concrete, de a identifica aspectele reuşite sau nereuşite, de analiza etapă cu etapă întreg demersul în vederea formulării unor concluzii utile pentru o viitoare activitate. Are valoare constatativă, diagnostică. Valoarea ei depinde de capacitatea de analiză critică a persoanei în cauză, de capacitatea ei de a relaţiona şi de a integra într-un sistem unitar, coerent toate datele situaţiei respective, de capacitatea de desubiectivare etc. Acest tip de meditaţie face apel la funcţiile memoriei, la capacitatea de analiză a subiectului.

Cea de-a doua precede desfăşurarea evenimentelor, urmărind proiectarea, anticiparea unor acţiuni, fapte, evenimente. Are valoare prognostică, anticipativă, făcând uz de capacitatea creativă, prospectivă a celui care efectuează un asemenea demers. Reuşita activităţilor proiectate depinde de gradul estimării corecte a raportului dintre dorinţe, aspiraţii şi posibilităţi, resurse.

Rugăciunea este considerată de asemenea o metodă graţie căreia o persoană poate să ajungă la cunoaşterea de sine (Comănescu, 1996). Ea asigură stabilirea unei relaţii a individului cu Divinitatea, asigură comunicarea şi apropierea de aceasta. Orele de religie desfăşurate în şcoală sau diferitele activităţi de natură religioasă la care pot participa elevii pot crea condiţiile necesare iniţierii elevilor în această practică. De asemenea, în cadrul orelor de dirigenţie pot fi discutate teme cu caracter religios.

Metodele de autocunoaştere prezentate succint sunt câteva dintre cele mai des folosite în acest sens, mai ales de către elevi. Lista ar putea fi completată şi cu

altele, orientate spre acelaşi scop. Fiecare dintre aceste metode oferă informaţii despre personalitatea individului. Nici una însă nu poate să-i furnizeze acestuia o imagine completă, exhaustivă asupra personalităţii sale, fiecare dintre ele relevând anumite aspecte, dar omiţând în mod evident altele. De aceea, este preferabilă integrarea unitară a datelor oferite de toate împreună pentru realizarea unei imagini cât mai complete şi mai apropiate de realitate asupra caracteristicilor individuale.

2.1.2. Metode de (auto)investigare

În categoria acestor metode, le-am inserat pe cele autoadministrate de către individ, folosite cu scopul identificării unor capacităţi, competenţe, abilităţi generale sau specifice, particulare. Aceste metode nu sunt prin excelenţă metode de autocunoaştere, ci sunt folosite în general pentru cunoaşterea persoanei. Pot fi şi autoadministrate, cu condiţia ca individul să posede cunoştinţele necesare folosirii acestor instrumente precum şi cunoştinţe necesare interpretării rezultatelor.

Dintre metodele de autoinvestigare mai importante, am selectat: testele, chestionarele, metoda „Cine sunt eu?" (CSU), întâlnită şi sub denumirea „Cine sunteţi dumneavoastră?" (CŞD) şi analiza SWOT.

Testele

Cu scopul cunoaşterii unor calităţi, trăsături ale personalităţii, al stabilirii nivelului unor capacităţi, competenţe pot fi utilizate fie probe nestandardizate, fie standardizate.

Testul a fost introdus în 1890 de către I.M. Cattel şi este definit în literatura psiho- pedagogică drept „o probă standardizată sub aspectul conţinutului, al modalităţilor de aplicare şi de notare a rezultatului" (Holban, Gugiuman, 1972) sau „o probă standardizată din punctul de vedere al sarcinii propuse spre rezolvare, al condiţiilor de aplicare şi instrucţiunilor date, precum şi al modalităţilor de cotare şi interpretare a rezultatelor obţinute" (Havârneanu, 1999).

Există mai multe încercări de clasificare a testelor psihologice. Ne vom opri mai ales asupra celor care cuprind teste care pot fi folosite cu succes în şcoală pentru cunoaşterea – autocunoaşterea elevilor.

Astfel,. C Havârneanu propune următoarea clasificare (1999):

- *Teste de inteligenţă şi dezvoltare mintală* – măsoară capacitatea cognitivă generală şi gradul dezvoltării caracteristicilor individuale atins;
- *Teste de aptitudini şi capacităţi* – cuantifică dezvoltarea aptitudinilor generale şi specifice;
- *Teste de personalitate* (în această categorie, sunt integrate două categorii de teste: *obiective*, care urmăresc obţinerea unor date care pot fi măsurate în mod precis şi *tehnici proiective*, care se bazează pe mecanismul de proiecţie);
- *Teste de cunoştinţe sau docimologice* – identifică nivelul cunoştinţelor subiecţilor pe o anumită temă, reprezentând o metodă de verificare a cunoştinţelor utilizată în şcoală.

I. Radu consideră că, în domeniul psihologiei şcolare, testele sunt folosite într-o formă dublă, cu un dublu rol: pe de o parte, există testele psihologice, cu rol

diagnostic, iar pe de altă parte probele de cunoştinţe sau docimologice, cu rol în verificarea progresului şcolar (Radu, 1974).

O altă clasificare este cea propusă de T. Şuteu. Autorul selectează dintre teste câteva care sunt folosite cu succes în şcoală (Şuteu, 1978):

- *Teste de randament* – în această categorie, autorul citat cuprinde: testele pentru determinarea nivelului de dezvoltare intelectuală a individului, testele de cunoştinţe, testele de aptitudini generale – de atenţie, de memorie, de gândire etc- sau speciale;
- *Teste de comportament*;
- *Teste proiective*, care sunt prin excelenţă calitative şi care sunt numite de obicei, menţionează autorul citat, teste de personalitate

Chestionarele

Reprezintă una din cele mai uzitate metode în scopul obţinerii unor informaţii utile în legătură cu o anumită populaţie investigată, informaţii de genul intereselor, a atitudinilor pozitive sau negative, a aspiraţiilor profesionale etc (Chircev, apud Şuteu, 1978).

Utilizarea acestei metode nu este de dată recentă, însă, pentru a conduce la obţinerea unor informaţii pertinente, trebuie să se respecte anumite exigenţe de către cel care o foloseşte:

- Definirea clară, corectă, a problemei care urmează a fi studiată, pentru a se stabili cu exactitate conţinutul chestionarului;
- Alegerea formei cea mai potrivită de întrebare;
- Cunoaşterea exactă a tipului de răspuns solicitat;
- Formularea corectă a întrebărilor, evitându-se greşeli de tipul: formulării unor întrebări insuficient de specifice; folosirii unui limbaj greoi; utilizării unor cuvinte ambigue, vagi; folosirii întrebărilor tendenţioase, prezumtive (care implică dinainte cunoaşterea a ceva despre subiectul supus cercetării), a unor întrebări ipotetice (Zlate, 1972).

În utilizarea acestei metode, ne interesează în mod special chestionarele care pot fi aplicate populaţiei şcolare. În acest context, cele mai utilizate sunt (Şuteu, 1978):

- Chestionarele autobiografice – care urmăresc obţinerea unor informaţii legate de vârsta subiectului, de familia sa, de mediul său de viaţă, de evenimentele mai importante din viaţa sa, de activităţile cele mai plăcute etc;
- Chestionare de interese – care pun în evidenţă obiectele de studiu preferate ale elevului, activităţile preferate în timpul liber, emisiunile Radio şi Tv preferate etc;
- Chestionarele de atitudini sociale – relevă date despre mediul social în care elevul îşi desfăşoară activitatea;
- Chestionarele de aptitudini – aplicabile elevilor mai mare, cu scopul identificării unor posibile înclinaţii, aptitudini ale acestora pentru anumite domenii.
- Chestionarele de personalitate, care pot fi folosite tot la elevii mai mari.

De corectitudinea utilizării acestei metode şi de modalitatea de interpretare a rezultatelor depinde valorificarea utilă a datelor obţinute.

Metoda „Cine sunt eu?" (CSU)/ „Cine sunteţi dumneavoastră?" (CSD)

A fost folosită iniţial (în 1950) de către F.J.T. Bugental şi S. L. Zelen sub forma unei probe care le cerea subiecţilor investigaţi să elaboreze trei răspunsuri la întrebarea „Cine eşti tu?" (Allport, 1991). Ulterior, în anul 1954, M. H. Kuhn şi T.S. McPartland au îmbunătăţit această probă, cerându-le subiecţilor să completeze, într-un interval de 15 minute, 20 de spaţii care începeau cu formularea „Eu sunt…". Sub această formă, proba este cunoscută în literatura de specialitate sub denumirea de TST (Twenty Statesments Test – testul celor 20 de propoziţii) sau WAY („Who are you?"). Variantele ulterioare nu se deosebesc prea mult de această formă (Radu, 1988; Zlate, 1997).

Varianta românească sub numele „Cine sunt eu?" aparţine psihologului M. Zlate, fiind prezentată pentru prima dată în 1988. Proba constă într-o compunere cu titlul „Cine sunt eu?" pe care cei examinaţi trebuie s-o scrie, referindu-se la ei înşişi. Subiecţii au libertatea de a scrie această compunere când doresc, la şcoală sau acasă, au libertatea de a o semna sau nu sau, mai mult se pot chiar sustrage de la îndeplinirea acestei sarcini. Li se cere ca, la începutul lucrărilor, să noteze prima reacţie faţă de întrebarea pusă (Zlate, 1997).

Analiza SWOT

Analiza sau tehnica SWOT este o metodă eficientă de autocunoaştere, care presupune identificarea de către fiecare subiect a:

- Punctelor tari (strengths în limba engleză) – respectiv a calităţilor, trăsăturilor pozitive, a atitudinilor, comportamentelor corecte;
- Punctelor slabe (weakness, în engleză) – a unor neajunsuri care pot fi remediate;
- Oportunităţilor (engl. opportunities) – a posibilităţilor de care dispune persoana respectivă pentru a se autodezvolta;
- Ameninţărilor (threats) – care pot împiedica dezvoltarea normală a subiectului, formarea unei stime de sine pozitive (Băban, 2003; Crăciun, 2004; Voiculescu, 2004).

Această metodă poate fi folosită mai ales în cazul elevilor mai mari, ea putând deveni un foarte bun exerciţiu pentru cunoaşterea personalităţii, dar şi pentru formarea şi dezvoltarea unor trăsături, capacităţi, atitudini etc.

2.1.3. Metode şi tehnici de inter-cunoaştere

Dintre metodele şi tehnicile de inter-cunoaştere mai frecvent folosite, am selectat metoda „Gici cine?", metoda de apreciere obiectivă a personalităţii şi aşa-numita „Fereastră a lui Johari".

Metoda „Ghici cine?"

Constă în prezentarea unor întrebări elevilor unei clase, întrebări prin care sunt prezentate sau descrise anumite trăsături, cerându-li-se să numească pe acel coleg despre care crede că posedă acea trăsătură (Maciuc, 2000). Aplicarea probei propriu-zise este precedată de un mic instructaj în care li se explică că elevilor că

vor primi mici descrieri care corespund unor elevi din clasă, ei având sarcina de indica un coleg (sau mai mulţi) căruia i se potriveşte acea descriere. În cazul în care nu recunosc pe nici unul dintre colegi, pot lăsa loc liber (Zlate, 1972).

Una din exigenţele esenţiale ce trebuie respectate în utilizarea acestei metode constă în pertinenţa, claritatea caracterizărilor făcute, astfel încât acestea să permită indicarea cât mai precisă a persoanelor respective.

Metoda de apreciere obiectivă a personalităţii

Iniţiată de către Gheorghe Zapan, această metodă urmăreşte gradul inter-cunoaşterii dintre elevii unei clase. Metoda presupune parcurgerea a trei etape: prezentarea de către cadrul didactic a unor descrieri amănunţite a unei trăsături de personalitate vizate; formularea unei sarcini de lucru pentru elevi: să noteze pe primii 30% dintre elevii clasei despre care cred că posedă acea trăsătură şi pe ultimii 30% dintre elevii care nu posed acea trăsătură; în încheiere, profesorul realizează, pe baza aprecierilor făcute de către elevii clasei, o clasificare medie care este apoi comparată cu cea reală (Zlate, 1972). Utilizată regulat, această metodă poate conduce la intercunoaşterea membrilor colectivului de elevi, dar şi la cunoaşterea personală.

Fereastra lui Johari

Reprezintă o metodă eficientă în relaţionarea informaţiilor legate de propria persoană cu cele despre ceilalţi. Modelul apare sub forma unei ferestre, în cadrul căreia sun delimitate patru zone, fiecare având o anumită semnificaţie, după cum se poate observa în figura 1:

Figura 1: Fereastra lui Johari
(adaptare după Iovănuţ, 2001; Băban, 2003, apud Mogonea, 2010)

AE
FB

Proces de feed-back

IAS IAA **I. Zona deschisă** (arena)	IAA IIS **II. Zona oarbă**
IAS IIA **III. Zona ascunsă** (faţada)	IIS IIA **IV. Zona necunoscută**

Ae
fb

Legendă
IAS= informaţie accesibilă despre sine
IIS= informaţie inaccesibilă despre sine
IAA= informaţie accesibilă altora
IIA= informaţie inaccesibilă altora
AE= autoexpunere pronunţată
Ae= autoexpunere redusă
FB= feed-back intens
Fb= feedd-back redus

Astfel, prima dintre zone cuprinde informaţii deschise, accesibile atât persoanei în cauză, cât şi celorlalţi. Din acest motiv, este numită „fereastra deschisă" (arena) A doua zonă cuprinde informaţii accesibile altora, dar despre care persoana respectivă nu are cunoştinţă (zona oarbă). În cea de-a treia zonă, sunt cuprinse acele informaţii pe care doar subiectul însuşi le are despre sine şi care sunt inaccesibile celorlalţi (zona ascunsă – faţada). În sfârşit, ultima zonă cuprinde acele informaţii inaccesibile nici persoanei, nici celorlalţi (zona necunoscută) (Iovănuţ, 2001; Băban, 2003; Baudon, 2004; Crăciun, 2004).

3. Concluzii

Autocunoaşterea şi autoevaluarea elevilor reprezintă două deziderate majore ale învăţământului actual. Cunoaşterea propriilor posibilităţi, competenţe, capacităţi, trăsături, calităţi, defecte, posibilitatea autoaprecierii rezultatelor proprii, posibilitatea stabilirii locului, a poziţiei ocupate într-o ierarhie reprezintă imperative ale oricărei persoane. Succesul activităţilor întreprinse, reuşita tuturor

acţiunilor sociale şi profesionale realizate depind de existenţa unei imagini de sine adecvate, a unei stime de sine pozitive, de încrederea în propria persoană. Or, aceasta nu poate fi asigurată decât de cunoaşterea corectă a propriilor posibilităţi, de existenţa unui raport adecvat între acestea şi nivelul expectanţelor. Metodele de autocunoaştere prezentate pot fi folosite cu succes în scopul formării conştiinţei de sine, al cunoaşterii, identificării de către fiecare persoană a propriilor posibilităţi, a randamentului propriu. O bună cunoaştere de sine favorizează realizarea unei autoevaluări cât mai obiective, precum îmbunătăţirea performanţelor şcolare ale elevilor.

REFERINŢE

1. Allport, G. W. (1991). *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
2. Barna, A. (1995). *Autoeducaţia. Probleme teoretice şi metodologice.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
3. Baudon, D. (2004). *La fenetre Johari. Dinamique du group*: http://www.cesh.org/formation/documentspedagogiques/docspdf/fenetrejohari.pdf. [online: 03.02.2008]
4. Băban, A. (coord.). (2003). *Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere*. Cluj-Napoca.
5. Catina, A. (1979). *Rolul imaginii despre sine în intercunoaştere*. Revista de Pedagogie: 4/1979.
6. Comănescu, I. (1996). *Autoeducaţia azi şi mâine*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest.
7. Crăciun, M. (2004). *Psihologie educaţională.* http://sport.ubbcluj.ro/psi_educ.doc. . [online: 03.02.2008]
8. Havârneanu, C. (1999). *Metode de cunoaştere a elevilor*. în Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.). 1999. Psihologie socială. Iaşi: Editura Polirom, 98.
9. Holban, I., Gugiuman, A. (1972). *Puncte de sprijin în cunoaşterea individualităţii elevilor.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 35.
10. Iovănuţ, S. (2001). *Comunicarea. Curs de specializare pentru lucrători sociali în mediul rural*. Bucureşti: Editura Waldpress. http//ngorural.org/lib/comunicare.pdf.
11. Macavei, E. (2002). *Pedagogie. Teoria educaţiei*. volumul II. Bucureşti: Editura Aramis.
12. Maciuc, I. (2000). *Elemente de psihopedagogie diferenţială*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R. A.
13. Mogonea, F. (2005). Aspecte psiho-pedagogice ale relaţiei dintre autocunoaştere şi autoevaluare în M. Ionescu (coord.). *Preocupări actuale în ştiinţele educaţiei.* Cluj-Napoca: Editura Eikon, 100-112
14. Mogonea, F. (2006). Autocunoaşterea elevilor – condiţie esenţială a autoevaluării. *Analele Universităţii din Craiova*, Seria Psihologie-Pedagogie, V (11-12). Craiova: Editura Universitaria, 47-57

15. Mogonea, F. (2010). *Formarea competenţei de autoevaluare la elevii liceeni.* Craiova: Editura Universitaria
16. Neculau, A. (1983). *A fi elev*. Bucureşti: Editura Albatros.
17. Pavelcu, V. (1970). *Invitaţie la cunoaşterea de sine*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 62.
18. Radu, I. (1974). *Psihologie şcolară*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică.
19. Radu, I. (1988). *Te cunoşti destul de bine?*. în Silvestru, Patiţa (coord.). Dincolo de oglindă. Primii paşi în cunoaşterea de sine. Bucureşti: Editura Ion Creangă.
20. Salade, D. (1998). *Dimensiuni ale educaţiei*. Bucureşti: Editura Didactică şi pedagogică, R.A.
21. Şuteu, T. (1978). *Cunoaşterea şi autocunoaşterea elevilor*. Bucureşti: Editura Politică, 85, 154-174.
22. Voiculescu, F. (2004). *Analiza resurse-nevoi şi managementul strategic în învăţământ*. Bucureşti: Editura Aramis.
23. Zlate, M. (1972). *Psihologia socială a grupurilor şcolare*. Bucureşti, 259-261.
24. Zlate, M. (1997). *Eul şi personalitatea*. Bucureşti: Editura Trei.

LABORATOR DE CERCETARE / RESEARCH LABORATORY

PARADIGMA ÎNVĂŢĂRII CENTRATE PE STUDIUL INDEPENDENT

THE PARADIGM OF LEARNING THROUGH INDEPENDENT STUDY

Lector univ. dr. **Mihaela Aurelia Ştefan**
DPPD - Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Mihaela Aurelia Ştefan** Ph.D
TSTD – University of Craiova

Abstract

The formation of studding learning competence is a problem which is more and more invoked by the experts in the field.

The projection of the personalized strategies of learning can be an exclusive autonomous demarche which can include: the settlement of the objections of self instruction; the determination of the methods of turning to good the internal resources; the determination of the methods of utilize the external resources necessary for the self instruction; the identification and the option for self evaluation means of the process (self instruction) and the results.

The ability to studding learning includes cognitive, metacognitive and emotive factors.The future teacher will have to get through the initial training and skills not only knowledge but also a set of attitudes necessary for good practice in the teaching profession.

Key words: *Instruction, studding learning , personalization, initiative.*

Introducere

Învăţarea angajantă exprimă „conexiunea complexă între aspectele *socio-cognitive, active, reflexive, motivaţionale şi intenţionale* ale implicării celui ce învaţă în situaţia de învăţare prin studiu, individual şi în echipă" (Niculescu, Usaci, Plugaru, Norel, 2007, p. 212).

În cadrul paradigmei învăţării centrate pe studiu, unii autori (Black, McClintock, 1996), au susţinut necesitatea de a construi nu doar *medii de învăţare, ci medii care susţin activitatea de studiu* (Study Support Environments /SSE).

Astfel de medii trebuie construite de aşa manieră încât să determine *atitudinea de studiu*. Situaţiile de învăţare nu trebuie raportate doar la aspectele cognitive, ci şi la cele metacognitive, afectiv-motivaţionale şi volitive.

Considerăm că pentru a se ajunge la o învăţare eficientă, trebuie construite ***situaţii de învăţare prin studiu*** *(studding learning situations)*, astfel încât cel care învaţă să fie mai mult decât (inter)activ, să se implice motivat intrinsec, responsabil, reflexiv, individual sau/şi prin colaborare.

În continuare ne vom concentra abordarea noastră asupra studiului individual independent, considerând absolut necesară dezvoltarea deprinderilor în acest sens.

Explozia de informaţii, sistemul de examinare în vederea absolvirii, dar mai ales de admitere în şcoli şi universităţi, creează probleme tinerilor neînarmaţi cu metode şi tehnici de studiu şi asimilare rapidă a cunoştinţelor. În învăţământul universitar, studenţii ar trebui să afirme astfel de deprinderi şi totuşi practica demonstrează contrariul în cea mai mare parte. De aici importanţa formării deprinderilor de studiu individual. Încercările de a defini studiul individual sunt multe şi complexe: deprindere de a face faţă exploziei informaţionale, printr-o învăţare continuă, permanentă (Macavei, 2001); modalitate de a învăţa la nivel superior" (Ţopa, 1997); modalitatea de învăţare şi autoînvăţare prin consultarea literaturii de specialitate, urmărirea independentă a experienţelor şi a experimentelor, organizarea personală a cunoştinţelor, însuşirea şi aplicarea lor" (Mureşan, 1990).

Organizarea studiului individual presupune parcurgerea mai multor paşi (Jinga, Negreţ, 1994): a) *Planificare; b) Organizare; c) Desfăşurare; d) Valorificare.*

În ceea ce priveşte **desfăşurarea studiului individual eficient**, literatura de specialitate (Guertin, 2001) precizează anumiţi algoritmi pentru: căutarea documentelor, notarea referinţelor bibliografice, prelevarea şi exploatarea informaţiilor, luarea notiţelor, alcătuirea fişelor de studiu, tratarea informaţiilor (sinteze, planuri), comunicarea produsului oral sau scris.

I. Neacşu (2006) apreciază că pentru un studiu individual eficient sunt necesare câteva condiţii:

a) implicare totală în studiu;
b) intervale variate de concentrare a atenţiei;
c) stabilirea unui timp limită pentru repaus şi refacere;
d) determinare cât mai precisă a temei aflate în studiu;
e) desfăşurarea studiului conform unor metode.

Studiul independent reclamă o serie de capacităţi şi deprinderi. Printre acestea putem enumera:

Luarea de notiţe reprezintă o modalitate externă de stocare a informaţiilor. Informaţiile nu pot fi reţinute în întregime după o prezentare sau o discuţie de grup, însă notate, ele pot fi accesate şi revizuite. Luarea notiţelor facilitează decodarea şi reactualizarea materialului; presupune o triplă codare a materialului: verbală,

vizuală, kinestezică, ceea ce permite o retenţie mai bună şi o reactualizare mai uşoară, face posibilă structurarea materialului chiar în timpul predării acestuia.

O altă deprindere este **sublinierea**. Interacţiunea cu textul se poate realiza prin sublinierea în text a ideilor esenţiale care vor oferi o schemă de fixare şi consolidare a informaţiilor. Problema care se pune este aceea de a se decide asupra a ceea ce se consideră important în text. Scopul sublinierii este de a reduce cantitatea de material ce trebuie reactualizată exact şi de a oferi suport în reactualizarea informaţiilor adiacente.

Monitorizarea comprehensiunii textului presupune verificare sistematică a gradului de înţelegere a textului citit sau prezentat verbal prin: formulare de întrebări, clarificarea ideilor care ridică probleme de înţelegere, sumarizarea textului, predicţia în text.

Controlul învăţării. Monitorizarea şi controlul învăţării reclamă deprinderi şi capacităţi care se formează pe măsura acumulării de informaţii legate de modul cum se realizează învăţarea, respectiv de cerinţele diverselor sarcini. Relaţia dintre monitorizare şi control este o relaţie directă în care informaţiile ce provin din monitorizarea învăţării determină luarea unor decizii privind timpul de studiu şi strategiile ce trebuie utilizate.

Studiile recente de psihologie cognitivă şi constructivistă prezintă diferite modalităţi de optimizare a metacogniţiei, dintre care amintim:

- Programe specifice de antrenare în conştientizarea explicită a strategiilor de învăţare;
- Antrenarea automonitorizării şi a autoevaluării pentru autoreglare;
- Educarea automotivării;
- Evaluarea iniţială şi formularea explicită a sarcinilor şi criteriilor de realizare şi finalizare;
- Autoevaluarea periodică şi autocorecţia;
- Urmărirea explicită a progresului şi a modului de învingere a dificultăţilor;
- Verificarea proprie a unor modele asupra metodologiei obţinerii performanţei;
- Utilizarea unui jurnal propriu al învăţării;
- Apelul la un feedback continuu;
- Exersarea autoevaluării nivelului de înţelegere;
- Autoaprecierea ţinutei ştiinţifice în rezolvarea problemelor ş.a. (Joiţa, 2006, p. 190).

Unii autori sugerează că termenul de metacogniţie ar trebui să se limiteze la ceea ce ştie individul: a) despre el ca persoană; b) despre sarcină; c) despre strategii. (Brown, 2000).

Autocunoaşterea joacă un rol esenţial în formarea capacităţilor de autoanaliză şi autoreglare permanentă a conduitei studentului în procesul de învăţare. Autocunoaşterea este o condiţie esenţială a autoeducaţiei întrucât este antrenată participarea activă şi conştientă a celui ce se educă. Ea duce la afirmarea autonomiei persoanei prin trecerea treptată de la coordonare conştientizată la independenţă, autogestionare. Dorinţa de cunoaştere şi autocunoaştere este o

premisă importantă a întregii personalităţi umane şi deschisă autodepăşirii, autorealizării.

I. Al. Dumitru (2008), făcând o adaptare după Meier (1989), prezintă câteva sugestii pentru profesori, necesare realizării îndrumării studenţilor în procesul cunoaşterii de sine:

a) profesorul trebuie să *asiste, să sprijine, îndrume studenţii în explorarea propriul Eu,* să se autodezvăluie, să-şi conştientizeze capacităţile, punctele tari şi slabe. Decât să ofere soluţii, profesorul-consilier mai *bine încearcă să afle ce alternative au fost experimentate sau utilizate anterior* de student în situaţii asemănătoare şi în ce măsură acestea au dat sau nu rezultate. Astfel, profesorul poate înţelege mai bine de ce încercările şi eforturile anterioare ale studentului său au eşuat;
b) *Punerea întrebărilor* este un procedeu care trebuie utilizat cu precauţie. Întrebările deschise sunt mai confortabile pentru studenţi decât întrebările închise (care îngrădesc posibilităţile de explorare a sinelui), ele lasă o mai mare libertate de acţiune;
c) Profesorul trebuie *să-şi asculte cu atenţie studenţii*, să-i încurajeze să reflecteze şi să-şi descrie emoţiile, să prezinte idei şi opinii;
d) atenţie deosebită se acordă şi *limbajului nonverbal;* studenţii nu comunică doar verbal, ci şi prin mijloace nonverbale (expresii faciale, privire, tonul vocii, anumite gesturi şi mişcări ale corpului etc). Este mai uşor să ne cenzurăm comunicarea verbală decât pe cea nonverbală;
e) În activităţile de instruire, profesorul poate recurge la *utilizarea metaforelor*. Utilizând metafore, profesorul poate facilita procesul cognitiv al studenţilor contribuind astfel la o mai bună înţelegere a situaţiilor, a problemelor.
f) Metafora (Dafinoiu, 2000, pp. 149-150) „devine *un instrument logic care restructurează modul nostru de gândire şi interpretare a lumii";*
g) Profesorul poate cere studenţilor să s*intetizeze şi să rezume temele şi subtemele dezbătute şi să reflecteze* asupra rolului metodelor şi procedeelor utilizate în activitatea didactică respectivă. Maniera în care studenţii sintezează şi rezumă îi permite profesorului să ia decizii privitoare la demersurile ulterioare.

Cunoaşterea de sine presupune solicitare permanentă de autoexaminare, de autoevaluare. De aceea studentul trebuie solicitat să treacă în mod sistematic şi consecvent de la analiză la autoanaliză, de la evaluare la autoevaluare, de la critică la autocritică şi în general de la cunoaştere la autocunoaştere. E nevoie, deci, de creşterea responsabilităţii individuale.

Gândirea critică reprezintă capacitatea de a interacţiona cu textul în mod activ, de a interpreta şi evalua informaţia conţinută de un material în mod eficient. Tratarea critică a materialului se poate realiza în scris, într-o discuţie de grup sau prin reflecţie individuală.

Gândirea critică este considerată drept o modalitate prin care cunoaşterea se angajează în acţiune (teoretică sau practică), abilitate de ordin intelectual, respectiv

un ansamblu integrat de deprinderi şi priceperi dobândite şi arată însuşirea de a efectua cu uşurinţă, precizie, fineţe şi eficienţă operaţii sau acţiuni intelectuale (Nicu, 2007). Printre componentele acestei abilităţi putem enumera: analiza unei situaţii, construirea unei opinii, emiterea unui raţionament, evaluarea demersului gândirii, dar şi a formula întrebări, a lua în calcul contra-exemple, a cerceta fapte, a ţine cont de obiecţii, a accepta şi alte explicaţii, a accepta eroarea sau ignoranţa, a avansa ipoteze, a te îndoi (a fi sceptic).

Milităm, în procesul de dezvoltare a gândirii critice, pentru o metodologie simplă şi riguroasă, care să ducă, implicit, la afirmarea autonomiei studenţilor:

- Stimularea motivaţiei studenţilor prin: a) evidenţierea relevanţei, a necesităţii dezvoltării competenţei de învăţare autonomă în contextul social actual; b) prin încurajarea încrederii în sine, c) prin accentuarea sentimentului de (auto)realizare;
- Organizarea unui climat stimulativ, propice învăţării şi realizării unei comunicări eficiente;
- Alegerea metodelor şi tehnicile pedagogice centrate pe cei care învaţă;
- Dezvoltarea capacităţii de (auto)evaluare;
- Formarea unei atitudini pozitive faţă de învăţare: de acceptare a greşelii, ca moment firesc în actul construirii cunoaşterii, de acceptare a posibilităţii de apariţie a situaţiilor problematice în timpul procesului de învăţare, dar mai ales de încredere în propria capacitate de depăşire a acestora.

Gândirea critică este gândirea care are capacitatea de a se autoanaliza în timp ce elaborează raţionamente pornind de la evaluarea alternativelor, cu scopul de a emite opinii justificabile şi de a acţiona (Bernat, 2003).

Printre condiţiile de bază care asigură promovarea gândirii critice putem enumera: 1. crearea condiţiilor pentru experienţele de gândire critică; 2. promovarea diversităţii de idei şi păreri; 3. implicarea activă în procesul de învăţare; 4. respectul faţă de gândirea altuia; 5. valoarea ideilor critice.

Pentru a ajunge să gândească critic, studenţii trebuie:

- să-şi dezvolte încrederea în forţele proprii şi să înţeleagă valoarea propriilor idei şi opinii;
- să se implice activ în procesul de învăţare;
- să asculte cu respect opinii diferite;
- să fie pregătiţi pentru a formula şi demonta judecăţi.

Responsabilitatea pentru învăţare şi pentru angajarea în gândirea critică revine în ultimă instanţă studentului. Atmosfera în clasă trebuie să le permită studenţilor să gândească critic, dar ei sunt cei care trebuie să acţioneze. Există un număâr de atribute şi comportamente pe care le manifestă cei ce gândesc critic şi pe care ar trebui să le încurajăm şi să le promovăm în clasă: *1. încredere în sine; 2. implicare activă; 3. împărtăşirea ideilor; 4: ascultarea opiniilor celorlalţi, 5. argumentarea propriilor opinii.*

Predarea centrată pe dezvoltarea gândirii critice implică atât strategii cognitive, cât şi metacognitive. Întrebări de genul: *"Ce cred eu despre asta"?; "Cum se potriveşte această informaţie cu ceea ce ştiu eu"?; "Ce anume pot face în*

alt fel acum când, deţin această informaţie"?; "Cum sunt afectate convingerile mele de aceste idei"?, se soldează cu dezvoltarea capacităţii metacognitive la studenţi.

Printre atributele gândirii critice menţionăm: este necesară pentru dezvoltarea independenţei studentului; impulsionează activitatea unui număr de dispoziţii, atitudini şi deprinderi; presupune diferenţiere; a gândi critic înseamnă: să emiţi judecăţi proprii, să accepţi părerile altora, să priveşti cu simţul răspunderii greşelile tale şi să le poţi corecta, să primeşti ajutorul altora şi să poţi oferi celor care au nevoie de el.

Managementul timpului de studiu presupune utilizarea eficientă a momentelor dedicate învăţării: alegerea momentelor propice pentru studiu, utilizarea eficientă a timpului acordat studiului, evitarea amânării sarcinilor de lucru.

Studiul individual poate fi dezvoltat prin consultarea cărţilor (bibliografiei), lectură, efectuarea unor experienţe sau experimente, utilizarea Internetului.

Printre tehnicile eficiente de studiu individual se pot include: luarea notiţelor, adnotările, alcătuirea fişelor/lucrărilor de organizare a informaţiilor (alcătuirea planului de idei, a conspectelor sau a rezumatelor, a referatelor, a proiectelor de cercetare etc).

Paradigma învăţării prin studiu completează alte două direcţii fundamentale: cognitivismul şi contructivismul. Cele două abordări/paradigme pot fi caracterizate astfel (Driscoll, 2000): Cei ce învaţă construiesc propriile semnificaţii pentru lumea cu care intră în contact; Aceştia sunt plasaţi în context acţional; Studenţii sunt solicitaţi să reflecteze asupra propriilor rezultate.

Studiu de diagnoză

Pentru a realiza o diagnoză a deprinderilor de studiu independent ale studenţilor de la Facultatea de Drept, înscrişi la DPPD, am ales un eşantion format din 46 studenţi ai anilor I şi III – Universitatea din Craiova. Prin randomizare stratificată am obţinut două subeşantioane (studenţi din anul I şi studenţi din anul III).

Investigaţia realizată la nivelul studenţilor a urmărit culegerea de date cu privire la aspecte esenţiale ale studiului independent precum: a) rolul profesorului în formarea deprinderilor de studiu independent ale studenţilor; b) dificultăţile întâmpinate de studenţi în studiul independent; c) propuneri ale studenţilor pentru facilitarea formării deprinderilor de studiu independent d) măsura şi scopul în care Internetul este utilizat în studiul independent.

În urma măsurării datelor am ajuns la următoarele rezultate:

Criterii	Rezultate	Valori procentuale
1. Pentru formarea deprinderilor de studiu independent, studenţii consideră că profesorul trebuie	a) să lanseze întrebări şi apoi să-i îndrume pe studenţi în găsirea răspunsurilor	62%
	b) să antreneze studenţii în discuţii pe o anumită temă	22%
	c) să încurajeze învăţarea individuală	8%
	d) să expună cunoştinţele noi	8%
2. Dificultăţile întâmpinate de studenţi în studiul independent privesc:	a) formularea reflecţiilor;	
	b) interpretarea generală a schemelor elaborate;	
	c) interpretarea unor teme ştiinţifice;	
	d) absenţa unor mijloace de învăţământ;	
3. Propuneri ale studenţilor pentru facilitarea formării deprinderilor de studiu independent	a) stabilirea priorităţilor în studiul independent;	
	b) elaborarea unui plan de studiu;	
	c) consultarea ideilor din mai multe lucrări;	
	d) aprofundarea celor cunoscute;	
	e) sintetizarea cunoştinţelor cu ajutorul schemelor, al hărţilor cognitive.	

Cu privire la măsura în care Internetul este utilizat în studiul independent rezultatele au fost următoarele:

Măsura utilizării Internetului în procesul de autoinstruire	Frecvenţa răspunsurilor
Forte mult	30%
Mult	45%
Puţin	15%
Deloc	10%

Se deduce, din datele de mai sus, că utilizarea Internetului în autoinstruire a devenit un mijloc uzual pentru cei mai mulţi dintre subiecţii investigaţi.
Răspunsurile la întrebarea: *În ce scop utilizaţi Internetul ?* pun în evidenţă şi tipul de motivaţie dominant. Se constată, în urma prelucrării datelor că subiecţii se conectează la reţeaua Internet atât pentru a elabora o serie de lucrări cerute de profesori (motivaţie extrinsecă), cât şi pentru a se documenta pe diverse teme de interes personal, pentru a aprofunda, din proprie iniţiativă, unele aspecte ale temelor/problemelor dezbătute la ore cu profesorii, pentru a găsi răspunsuri la întrebările izvorâte din propria curiozitate (motivaţie intrinsecă):

Nr. crt.	Scopul utilizării Internetului	Frecvenţa
1	În vederea pregătirii pentru examene	26%
2	Pentru realizarea lucrărilor aplicative	22%
3	Pentru a aprofunda informaţiile dintr-un anumit domeniu	7%
4	Pentru a dialoga cu alţi navigatori	26%
5	Pentru a găsi răspunsuri la o serie de întrebări	12%
6	Pentru a fi la curent cu informaţiile de ultimă oră	5%
7	Pentru a aprofunda unele aspecte ale problemelor dezbătute la curs şi seminar	2

Alte constatări:

- Tehnicile de studiu individual la care subiecţii investigaţi apelează sunt: lectura eficientă, luarea notiţelor, adnotările, alcătuirea fişelor de studiu, consultarea bibliografiei, alcătuirea planului de idei, a conspectelor sau a rezumatelor, a referatelor etc.;
- Studenţii sunt conştienţi că nu este eficient să primească cunoştinţele de-a gata, ci este nevoie de efort personal, de implicare activă în cunoaştere şi învăţare; cu toate acestea studiul studenţilor se axează pe folosirea în exclusivitate a notiţelor; explicaţia pentru preferinţa studenţilor asupra notiţelor rezidă din înclinaţiile lor pentru sistematizare, calităţi întâlnite frecvent în expunerile profesorilor şi uneori, mai rar, în expunerile din manuale;
- Un alt aspect îngrijorător este faptul că cei mai mulţi studenţi nu ştiu cum să se folosească de notiţe şi de cursurile tipărite. Unii memorează mecanic notiţele, aşa cum au putut să le înregistreze în timpul explicaţiilor, alţii memorează pasaje întregi din manual;
- Situaţia folosirii notiţelor şi a manualului - mijloace de bază în studiul individual al elevilor - indică lacune grave privind strategia studiului individual;
- altă concluzie desprinsă este cea referitoare la motivele pentru care studenţii nu utilizează strategii eficiente de studiu: aceştia nu sunt întotdeauna interesaţi de înţelegerea materialului şi reţinerea informaţiilor pe o perioadă mai lungă de timp. Scopul poate să fie obţinerea unei note de trecere la un examen sau să realizeze o sarcină într-un timp cât mai scurt şi cu cât mai puţin efort;
- 50% dintre studenţii chestionaţi consideră că de profesor depinde, în foarte mare măsură, realizarea eficienţei unei activităţi didactice; profesorul trebuie să acţioneze, în activitatea didactică, cu mult tact, cu multă

creativitate; el trebuie să aibă rolul nu numai de stimulent emoţional, ci şi de coordonator al studiului individual al elevilor.

Concluzii

În esenţă, această investigaţie ne-a verificat ipoteza iniţială: studenţii nu au suficient dezvoltate deprinderile de studiu independent, ci utilizează modalităţi de studiu achiziţionate empiric; studenţii nu-şi proiectează o strategie de autoinstruire.

Internetul reprezintă un instrument cu ajutorul căruia orice navigator îşi poate dezvolta deprinderile de studiu independent.

În scopul facilitării formării deprinderilor de studiu independent, atragem atenţia profesorilor asupra importanţei desfăşurării unei activităţi didactice centrată pe problematica autodidaxiei, asupra promovării condiţiilor care facilitează din punct de vedere afectiv studiul, asupra proiectării şi analizei activităţilor care asigură diferenţierea în învăţarea studenţilor (Maciuc, 2004).

Una dintre abilităţile cognitive ce implică analiza şi efectuarea de judecăţi este gândirea critică. Considerăm necesară dezvoltarea gândirii critice în studiul independent al studenţilor, viitori profesori, deoarece: a) studenţii întâmpină dificultăţi în selectarea datelor; ei sunt asaltaţi de informaţii găsite pe Internet, în reviste, ziare şi, în consecinţă, e necesar să-şi dezvolte simţul critic în selecţia surselor valide; b) ca viitori profesori, studenţii nu se pot limita în predarea disciplinei la cunoştinţe declarative şi procedurale, ci trebuie să le implice şi pe cele contextuale.

Profesorul trebuie să aibă rolul nu numai de stimulent emoţional, ci şi de coordonator al studiului independent al studenţilor.

REFERINŢE

1. Black, J. E, Mcclintock, R. (1996). Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design, în WILSON, B. (Ed). *Educational Technology Publications*. USA : Englewood Cliffs
2. Bernat. S. E., (2003). *Tehnica învăţării eficiente.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
3. Brown, A.L. (2000). The advancement of learning, în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.). *Psychology of Education. Major Themes.* Vol. II "Pupils and Learning". London and New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, pp. 160- 180
4. Dafinoiu, I. (2000). *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iaşi: Editura Polirom
5. Driscoll, J. (2000). *Practising clinical supervision*. Edinburgh: Balliere Tindall
6. Dumitru, I. Al. (2008). *Consiliere psihopedagogică. Bazele teoretice şi sugestii practice.* Ediţia a II-a. Iaşi: Editura Polirom
7. Jinga, I., Negret, I. (1994). *Eficienta învăţării.* Bucureşti: Editis
8. Joiţa, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii.* Bucureşti: Editura Aramis
9. Macavei, E. (2001). *Pedagogie. Teoria educaţiei*. volumul I. Bucureşti: Editura Aramis

10. Maciuc, I. (coord), (2004). *Studii de pedagogie diferenţiată.* Craiova: Editura Sitech
11. Neacşu, I. (2006). *Învăţarea academică independentă. Ghid metodologic.* Bucureşti
12. Nicu, A. (2007). *Strategii de formare a gîndirii critice.* Bucureşti: E.D.P.
13. Niculescu, R.M., Usaci, D, Norel, M., Plugaru l.,(2007). *A New Perspective on the Learning Process, International Technology, Education and Development Conference*, IATED Valencia Spain, Abstract Book: ISBN : 978-84-611-4516-4, Proceedings CD, ISBN: 978-84-611-4517-1

O ALTERNATIVĂ ÎN ABORDAREA ÎNVĂŢĂRII ŞCOLARE: PARADIGMA CONSTRUCTIVISTĂ

AN ALTERNATIVE APPROACH TO SCHOOL LEARNING: CONSTRUCTIVIST PARADIGM

Lector univ. dr. **Florentin Remus Mogonea**
D.P.P.D. – Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Florentin-Remus Mogonea** Ph.D
TSTD – University of Craiova

Abstract

Constructivism is more than a pedagogic theory, a current, a philosophical and postmodern epistemological orientation, with deep roots in the past movements, beginning with Antiquity. Born as a reaction to behaviorism, considered old-fashioned by its manner of analysing and interpreting the individual (only by the behaviour), the constructivism, as an extension of cognitivism, tries to pass beyond the limits of previous orientations.

In many Western countries and in the USA the current has already been theorized and even applied successfully in educational usage, especially after the 90s. The constructivist education proves its efficiency as it tries to and even manages to explain what is going on inside the individual's "black box", laying special stress not so much on the knowledge obtained by the individual in the learning process but mainly on its processing at the level of superior cognitive structures and on the capacities, abilities, skills, competences formed and developed by the individual in the process of constructing one's own personality.

As epistemological orientation, the constructivism tries to prove the existence of two realities: an external one, objective and a priori to human existence and an internal one, subjective and partial, a posteriori to human existence. Therefore, it is necessary to let the student free to construct, deconstruct and reconstruct alone, the interior world, without restrictions from the teacher.

The constructivist instruction seems to be the solution brought by the current teaching systems to "construct" the postmodern man, free and independent, able to face the challenges of the contemporary world that changes fast and continuously.

Key words*: constructivism, cognitivism, behaviorism, knowledge construction, metacognition, scaffolding, cognitive map, the learning process in accordance with constructivist models, constructivist instruction*

1. Demersuri teoretice introductive

Ca prelungire a cognitivismului, constructivismul s-a născut în ultimele două decenii (anii 80-90), ca reacţie la behaviorismul tradiţional, din necesitatea de a da o nouă explicaţie mai apropiată de adevăr în ceea ce priveşte „construirea" realităţii de către individ, pe baza experienţelor personale, dar şi datorită interacţiunii contextuale cu semenii. Mai mult decât o simplă teorie sau orientare pedagogică, constructivismul este un curent inter- şi transdiciplinar, cu rădăcini adânci în neurobiologie, psihologie, sociologie, lingvistică, este o teorie epistemologică şi filosofică.

Punându-şi problema cum se construieşte cunoaşterea, cum construieşte individul realitatea interioară, subiectivă, prin raportare la realitatea exterioară, obiectivă, constructivismul este în primul rând o problemă de epistemologie. Se ştie că realitatea exterioară nouă este constantă şi obiectivă; ea preexistă existenţei noastre. În contact cu aceasta, individul nu poate să o construiască, deoarece ea este apriori construită, poate doar să reconstruiască, aposteriori, o realitate secundă, interioară, proprie şi subiectivă, prin raportare la cea obiectivă, exterioară. Modalitatea de raportare a fiecăruia dintre noi la realitatea obiectivă este diferită, motiv pentru care construcţia „finală" (deşi, tot timpul individul construieşte, deconstruieşte şi reconstruieşte), construirea cunoaşterii, a realităţii interioare, pentru fiecare dintre noi reprezintă o alternativă, o variantă posibilă şi secundă la realitatea preexistentă şi obiectivă.

În acest fel, constructivismul pune accent pe căutare, descoperire individuală, proprie, pe cercetare, pe acţiune, dar în acelaşi timp, pune accent şi pe colaborare, cooperare cu semenii pentru o permanentă raportare la cunoaşterea cunoaşterii acestora, pentru un permanent şi eficace schimb de informaţii, pentru o autoevaluare şi revizuire permanentă, prin evaluarea celorlalţi. Se bazează, de asemenea, pe aspectul situaţional, contextual al cunoaşterii şi pe valorificarea experienţelor anterioare de cunoaştere şi învăţare care reprezintă eşafodajul pe care se sprijină noile experienţe de cunoaştere şi învăţare. Acest eşafodaj este, de altfel, constituit din serii de concepte şi noţiuni cu care operează individul, pentru a descoperi şi însuşi alte serii de concepte şi noţiuni, în urma experienţelor de viaţă, cunoaştere şi învăţare, combinate în scheme şi structuri cognitive tot mai complexe pe măsura implicării active şi conştiente a individului la propria construcţie a cunoaşterii.

Ca manifestare postmodernă, constructivismul acceptă subiectivismul şi relativismul în cunoaştere. Cunoaşterea realităţii exterioare, obiective este un exerciţiu uman de adaptare la mediu, dar şi de explorare interpretare a acesteia şi în consecinţă este subiectivă. Postmodernismul a demonstrat limitele umane în cunoaştere (Maliţa, 1998; Mattheus, 1992, apud Joiţa, 1994; Stan, 2004), realitatea fiind obiectivă, dar cunoaşterea (construirea cunoaşterii) şi înţelegerea ei sunt acte individuale, subiective şi parţiale, mediate conjunctural şi socio-cultural.

Pornind de la aceste premise, întreaga arhitectură cognitivă a individului este o permanentă construire, deconstruire şi reconstruire de scheme şi structuri cognitive în lumina noilor achiziţii obţinute prin investigaţii proprii, descoperiri,

experienţe personale contextualizate social. De altfel, noul, construit şi reconstruit într-un continuum procesual, parvine nu prin transmitere pasivă şi simplistă, aşa cum s-a crezut şi s-a practicat în şcoala tradiţională, ci printr-un proces de angajare deplină a individului la „construirea" schelăriei (scafolding), în vederea „construirii" propriei personalităţi.

2. Consecinţe şi implicaţii educaţionale derivate din teoria constructivistă

Pedagogia contemporană încearcă să facă faţă noilor solicitări şi probleme ale lumii postmoderne, aducând soluţii şi propuneri educative noi, unele rămânând în simplă fază de proiect, altele fiind deja aplicate în practică. Într-o lume a eclectismului, a diversităţii, a relativismului, holismului, a inter-, multi-, transculturalismului şi globalizării, educaţia pare a fi într-un moment de criză, prevestită, de altfel, încă din 1968 de Ph. Coombs şi susţinută şi în prezent de mulţi oameni de ştiinţă pentru diferite paliere ale macrosocialului (criză politică, criză de regim, de raţionalizare, de autoritate, economică etc.), dar şi de diferiţi psihopedagogi cu referire la învăţământ (Frangopol, 2002). Dacă se vorbeşte de o criză a educaţiei, implicit, se poate vorbi şi de o criză a pedagogiei (Bârzea 1995).

Soluţii pentru a ameliora această criză există, iar una dintre acestea întrevede tocmai valorificarea în practica educativă a demersurilor teoretice ale constructivismului. Aceasta presupune, implicit, o serie de transformări majore în cadrul tehnicilor, strategiilor, metodelor de lucru, stilului didactic, relaţiilor dar şi în cadrul mentalităţii cadrelor didactice şi, de ce nu, chiar ale elevilor. În cadrul practicii şcolare, instruirea după modele constructiviste pare a fi elementul de noutate şi eficienţă care să îmbunătăţească performanţele elevilor, deoarece mai importante par a fi, în prezent, formarea şi dezvoltarea unor capacităţi şi competenţe (să ştie să facă ceva concret cu ceea ce ştiu), respectiv formarea şi dezvoltarea unor tehnici, strategii de lucru intelectual, care să ducă la formarea şi dezvoltarea unor capacităţi şi competenţe, decât achiziţia, dobândirea de noi cunoştinţe.

Acest deziderat al învăţământului actual poate fi atins prin implementarea în şcoli a unor practici educative care să înlăture pasivismul elevului, magistrocentrismul (logocentrismul) şi predominanţei informativului în favoarea formativului.

Rolurile cadrului didactic şi ale elevilor se modifică fundamental. Astfel, dacă pentru clasa tradiţională, rolurile elevului presupuneau doar receptarea şi învăţarea pasivă (adesea mecanică) de informaţii, în cadrul învăţării după modele constructiviste rolurile elevului se schimbă şi se multiplică. Trasformându-se din obiect educaţional în subiect al cunoaşterii, elevul cercetează, investighează, colaborează, cooperează, concurează, se joacă învăţând, construieşte (idei, ipoteze, reflecţii), rezolvă, comunică, negociază, monitorizează, mediază, organizează, conduce, transformă, evaluează, se autoevaluează etc. Toate aceste roluri sunt subordonate unui rol central: elevul se (auto)construieşte pe sine, se

(auto)modelează pe sine în procesul construirii propriei personalităţi şi propriilor cunoştinţe (Joiţa, 2006; 2007; 2008; 2010).

Şi rolurile profesorului se modifică: din simplu transmiţător de cunoştinţe acesta devine mediator, negociator, facilitator, tutore, manager, organizator, gestionar al tuturor tipurilor de resurse (umane, materiale, informaţionale, axiologice etc.), însoţitor, partener al elevului, valorizator, transmiţător, evaluator, model /exemplu, antrenor (coach) etc. Toate aceste noi funcţii implică o înaltă pregătire ştiinţifică, de specialitate şi psihopedagogică, capacităţi, priceperi, abilităţi, obişnuinţe îndelung formate şi studiate. Subliniem rolul profesorului în a realiza o predare activizantă, bazată pe toate celelalte roluri de mai sus.

Învăţarea devine, astfel, rezultatul implicării active şi interactive al elevului şi a construirii mentale (Bernat, 2003). Elevul îşi construieşte continuu noi scheme cognitive, pregătind, în virtutea experienţelor anterioare, eşafodajul pentru noile achiziţii, care prin integrare în structurile vechi, deja existente, devin premise pentru alte achiziţii.

Această schimbare de optică, deşi nu imposibil de realizat, poate ridica, însă, în faţa profesorului practician diverse dificultăţi de aplicare a metodologiei, a conţinutului, a tehnicilor de lucru etc. Dar şi elevii/studenţii se pot confrunta cu astfel de dificultăţi (evident de altă natură decât cele ale profesorului), mai ales la debutul unui program instructiv educativ bazat pe o instruire după modele constructiviste.

Este, de aceea, nevoie de o pregătire prealabilă a cadrelor didactice, în cadrul formării continue, dar, poate, şi mai binevenită este o pregătire iniţială a studenţilor care vor deveni cadre didactice. Câteva argumente considerăm că sunt necesare:

- Studenţii viitori profesori, în stagiul de formare iniţială prin Planul de învăţământ al DPPD-urilor, sunt încă ucenici, învăţăcei, „constructori" ai propriei personalităţi şi de aceea pot să-şi însuşească de pe acum tehnici, strategii, modele de acţiune, pentru aplicare efectivă, practică în şcoală a acestora;
- Având în vedere că omul în sine este o structură şi că, asemenea oricărei structuri, este refractară la inovaţie, schimbare, fiind tutelată de tendinţa către conservatorism, implementarea unor programe de studiu diferite (uneori chiar total) de practicile cunoscute se caracterizează printr-o rezistenţă din partea studenţilor. Dar, pe de altă parte, având în vedere că majoritatea studenţilor se află la graniţa dintre adolescenţă (postadolescenţă) şi tinereţe (maturitate), când încă acţionează ca o structură (construcţie) deschisă, flexibilă, creativă, deschisă noului, inditului, este încă momentul când se poate profita cu succes de acest aspect pentru a aborda o serie de proceduri instructiv-educative de natură constructivă, oarecum nonconformiste pentru experienţa lor acumulată, dar de o eficienţă garantată;
- Studenţii viitori profesori, beneficiind de modele, exemple, tehnici, strategii concrete de lucru, în timpul uceniciei construcţiei personalităţii

lor, prin efectul proiecţiei, vor putea cu uşurinţă să aplice în practică aceleaşi modele, tehnici (eventual modificate circumstanţial, conjunctural), atunci când ei înşişi vor fi profesori şi alţii vor fi ucenici (elevi);

- Prin folosirea unor astfel de modele de instruire constructivistă în cazul studenţilor viitori profesori, creşte în proporţie semnificativă gradul de participare conştientă la propria formare, sentimentul responsabilităţii, al satisfacţiei produsului final obţinut prin efort propriu, al afilierii şi apartenenţei la grup prin lucrul în echipă (colaborare şi cooperare);
- Standardele profesionale vor fi atinse mult mai lesne datorită formării unor capacităţi, priceperi şi deprinderi, respectiv competenţe, care vor fi cu succes valorificate în activitatea practică.

Concluzionăm că practica şcolară românească şi de pretutindeni trebuie să se bazeze pe preceptele formulate de teoria, filosofia şi metodologia constructivistă, pentru ca produsul final al învăţământului – absolventul postmodern – să facă faţă noilor solicitări ale unei lumi într-o continuă acceleraţie. Nu mai este nevoie atât de a şti ceva - eventual a şti cât mai multe ca în enciclopedism – nu mai e nevoie de a crede în forţele nelimitate ale raţiunii care pot cunoaşte orice – ca în iluminism, raţionalism. În prezent, este nevoie de a şti să faci ceva cu ceea ce ştii, de a şti să aplici, să descoperi, să cercetezi conjunctural şi situaţional, subiectiv şi parţial, realitatea, adică să ştii să te adaptezi din mers schimbărilor printr-o continuă construcţie, deconstrucţie şi reconstrucţie a realităţii subiective, interioare, pe baza realităţii exterioare, constante şi obiective.

3. Demersuri practic-aplicative

Trebuie, totuşi, recunoscut că trecerea de la un sistem la altul, de la o modalitate de lucru la alta, presupune schimbare, modificare în concepţie, mentalitate, conţinut, procedură etc. şi trebuie amintit că orice schimbare, în etapele ei iniţiale poate aduce dezechilibru, uşoară debusolare, dificultăţi de acomodare. Ca atare, trecerea de la un sistem de învăţământ bazat pe transmitere-receptare de cunoştinţe la un sistem bazat pe muncă individuală, activă, interactivă, dar şi de grup, tot în scopul construcţiei individuale a personalităţii, poate fi însoţită de astfel de dificultăţi în abordarea învăţării după modele constructiviste.

Pe parcursul derulării unei cercetări ameliorative (proiectată pe o durată de trei ani), care avea ca scop fundamental stabilirea eficienţei pe care o aduce instruirea după modele constructiviste, în rândul studenţilor viitori cadre didactice, printre alte numeroase obiective, s-a urmărit şi modul de raportare, a acestora la noul tip de experienţă propus prin ipoteza de bază, respectiv consemnarea dificultăţilor, barierelor întâmpinate de aceştia în abordarea învăţării după modele constructiviste.

Ipoteza de bază a cercetării se bazează pe o întrebare de fond: este pregătit corespunzător studentul, viitor profesor, pentru această nouă modalitate de realizare a instruirii elevilor, în spirit cognitivist şi constructivist ? Răspunsul la această întrebare ni-l asumăm ca fiind afirmativ, dar doza sa de adevăr se va putea

stabili în finalul cercetării în urma interpretării dateleor, prin comparaţie între momentul iniţial, de start şi cel final.

Au fost investigaţi 102 subiecţi de la Facultatea de Litere (secţiile Română-Engleză, Română-Franceză, Română-Germană, Română-Latină, Română-Rusă, Română-Spaniolă, Română-Italiană), (deşi eşantionul luat spre investigaţie a fost mult mai cuprinzător), cu vârsta medie de 21 de ani, urmăriţi în cadrul activităţilor de curs şi seminar la disciplina Pedagogie. Datele culese au fost obţinute de la subiecţii de mai sus în urma primului an din cadrul proiectului de trei ani, prin folosirea mai multor metode de investigaţie:

a) Observaţia sistematică, dar şi spontană, a activităţilor studenţilor de la curs şi seminar (la disciplina Pedagogie);

b) Analiza lucrărilor scrise de examen (din cadrul evaluării iniţiale) din primul semestru ale căror subiecte (itemi) s-au bazat pe parcurgerea două module (Introducere în pedagogie şi Teoria şi metodologia curriculumului) (vezi anexa A);

c) Fişe de evaluare seminarială – completate în semestrul al doilea la ultima activitate de seminar (vezi anexa B);

d) Analiza produselor activităţii studenţilor (portofolii, proiecte de lecţii, hărţi cognitive, schiţe de evaluare finală, reflecţii ale studenţilor pe baza activităţilor derulate etc.).

Observaţiile făcute şi concluziile la care am ajuns pun în evidenţă o oarecare dificultate a studenţilor de a abandona stilul de învăţare tradiţional în favoarea noilor cerinţe, aceasta cu atât mai mult cu cât doar la disciplinele din cadrul modulului psihopedagogic s-a încercat realizarea experimentală, celelalte activităţi didactice (cursuri şi seminarii) desfăşurându-se după modalitatea tradiţională.

Temele propuse studenţilor pentru disciplina Pedagogie (cu patru module – Introducere în pedagogie, Teoria şi metodologia curriculumului, Teoria şi metodologia instruirii şi Teoria şi metodologia evaluării, câte două pentru fiecare semestru) s-au desfăşurat pe baza muncii independent individuale şi independent pe grupe mici (2-3) eterogene, având fiecare, material suport. În acest sens, descoperirea şi construcţia realităţii s-a bazat pe respectarea succesiunii unor etape:

a) Orientarea generală în textul sau materialul suport;

b) Investigarea, explorarea, descifrarea materialului;

c) Înţelegerea materialului prin identificarea cuvintelor cheie, formularea de observaţii, ipoteze, întrebări problemă;

d).Colaborarea la nivel de grup mic (2-3 subiecţi), pentru întregirea înţelegerii, completări, adăugiri;

e) Generalizarea şi sintetizarea, concretizată în realizarea unei hărţi conceptuale pentru fiecare temă în parte, precedată de variante ale acesteia, până la forma finală;

f) Reflecţii, constatări, interpretări personale sau la nivel de grup privind tot procesul din punct de vedere cantitativ, dar mai ales calitativ.

Prezentăm în continuare, fără pretenţii de completitudine, o listă cu principalele dificultăţi semnalate în abordarea învăţării după modele cognitiv-constructiviste la studenţi:

- Dificultatea înţelegerii necesităţii trecerii de la un stil tradiţional, experimentat şi practicat atâţia ani în şcoală, la altă modalitate care, pentru început, pare nonconformistă şi neeficientă;
- Reticenţă în exercitarea noilor roluri derivate din noul statut;
- Neîncredere şi rezerve mari în implicare activă în rezolvarea de sarcini individuale sau de grup;
- Manifestarea unei atitudini pasive prelungite şi dezinteresate, datorită aceleiaşi pasivităţi pe care au adoptat-o vreme îndelungată în şcoala tradiţională;
- Dificultăţi în realizarea de critici, reflecţii, concluzii, propuneri, formulare de ipoteze, întrebări-problemă;
- Formularea unor întrebări-problemă, ipoteze şi reflecţii simpliste care pun accentul pe memorare (de tipul „Ce este...?”), în locul unora care pun accentul pe gândire critică, metacogniţie, gândire analitică, sintetică, creativă (de tipul „Dacă....atunci....”, Cu cât....., cu atât....”, „Ce s-ar întâmpla dacă....”, „De ce?” etc.);
- Datorită neimplicării dascălului în procesul de descoperire şi cercetare / investigare a realităţii de către studenţi, în vederea reconstruirii acesteia (pentru a nu interveni cu propria subiectivitate în descoperirea subiectivă a studenţilor), au existat greşeli în conceperea construcţiei personale;
- Lipsa modelelor, a exemplelor oferite de dascăl a ridicat alte dificultăţi în descoperire, cercetare, investigare, modelare;
- Dificultăţi de orientare în text, de descoperire a generatorilor textuali ai unui text, a cuvintelor-cheie;
- Dificultăţi de investigare, explorare, de descifrare textuală, subtextuală, paratextuală, contextuală, intertextuală a semnificaţiei acestuia;
- Dificultăţi de realizare de reflecţii, formulare de ipoteze, întrebări-problemă vizavi de aspectul cercetat, studiat, explorat;
- Dificultăţi în ordonarea logică a cuvintelor cheie în vederea realizării variantelor de hărţi conceptuale, intermediare, până la varianta finală;
- Dificultăţi în utilizarea gândirii critice în timpul întregului proces, dar şi după finalizare, datorate unei metacogniţii slab organizate;
- Limite în formularea de reflecţii, observaţii, critici, posibilităţi de valorizare ulterioară, de îmbunătăţire a produsului finit obţinut (harta cognitivă).

Tot în acest sens, subliniem şi câteva propuneri făcute de studenţi în vederea îmbunătăţirii activităţilor desfăşurate:

- realizarea unor activităţi comune cu studenţi de la alte facultăţi într-un spirit concurenţial şi într-o atmosferă de comunicare;
- realizarea de activităţi bazate pe colaborare şi cooperare mai intensă;
- alternarea variantelor, modelelor, stilurilor;
- diversificarea metodelor, procedurilor, strategiilor de lucru independent individual şi independent pe grupuri;

- compararea răspunsurilor/produselor finite cu un etalon în vederea evaluării şi autoevaluării;
- stabilirea, în final, a greşelilor, erorilor, eventual reparcurgerea etapelor în vederea reconstruirii produsului finit;
- compararea cu ceilalţi şi apoi cu sine, prin raportare la expectanţele pe care le au fiecare la sfârşitul demersului;
- extinderea unor astfel de proceduri şi la alte discipline;
- introducerea, din clasele mici, a unui stil de lucru bazat pe activitate individuală, autonomie, cercetare, descoperire etc.

Luând în calcul procedura de rezolvare a subiectelor de examen (parţial), care au fost interpretare printr-o scală de apreciere raportată la o serie de patru calificative (Fb., B., S. şi I.), la toate cele trei subiecte, la care se adaugă şi două lucrări cu aspect practic (eseu şi proiect de cercetare ameliorativă), subiecţii au întâmpinat greutăţi şi dificultăţi în rezolvare.

La primul subiect au răspuns 99 de subiecţi, la al doilea au răspuns 101, la al treilea, 98, la al patrulea 83 şi la al cincilea subiect au răspuns 98, dintr-un total de 102 de subiecţi participanţi la examen.

Prezentăm, în continuare, sintetic, exprimate procentual, rezultatele studenţilor la cele cinci subiecte (itemi).

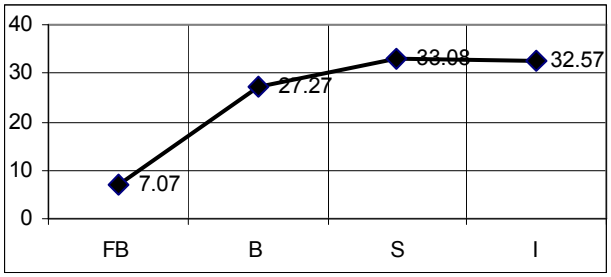
Pentru itemul nr. 1, s-au înregistrat următoarele date procentuale, prezentate în tabelul nr. 1.

Tabel 1. Scală de apreciere procentuală pentru primul item

Item 1	FB (1,51-2,00) %	B (1,01-1,50) %	S (0,51-1,00) %	I (0,01-0, 50) %
	7.07	27.27	33.08	32.57

Prezentăm şi grafic aceste rezultate (grafic 1):

Grafic1. Rezultatele procentuale ale itemului nr. 1, în funcţie de calificative



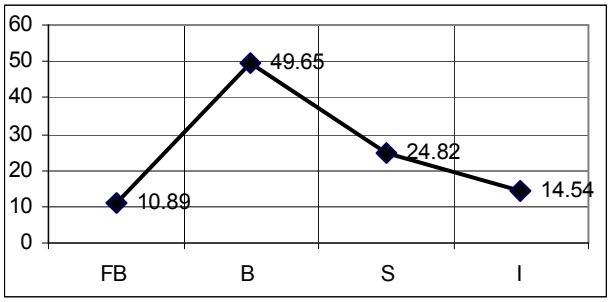
Pentru itemul nr. 2, s-au obţinut următoarele rezultate, prezentate în tabelul 2.

Tabel 2. Scală de apreciere procentuală pentru al doilea item

Item 2	FB (1,51-2,00) %	B (1,01-1,50) %	S (0,51-1,00) %	I (0,01-0, 50) %
	10.89	49.65	24.82	14.54

Reprezentarea grafică a acestor date procentuale este realizată în figura 2.

Grafic 2. Rezultatele procentuale ale itemului nr. 2, în funcţie de calificative

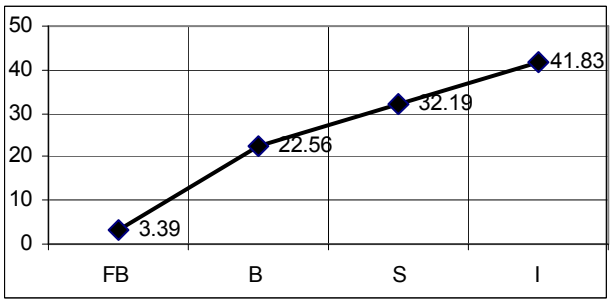


Pentru itemul nr. 3, s-au obţinut următoarele rezultate:

Tabel 3. Scală de apreciere procentuală pentru al treilea item

Item 3	FB (1,51-2,00) %	B (1,01-1,50) %	S (0,51-1,00) %	I (0,01-0, 50) %
	3.39	22.56	32.19	41.83

Grafic 3. Rezultatele procentuale ale itemului nr. 3, în funcţie de calificative



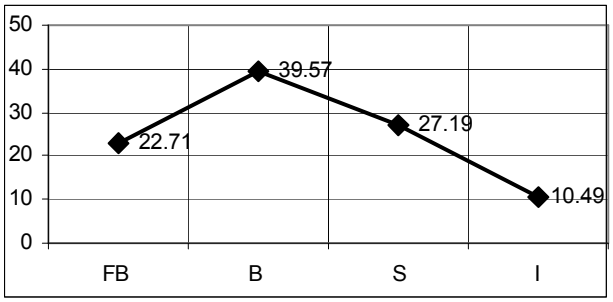
Pentru itemul nr. 4, s-au înregistrat următoarele rezultate, prezentate în tabelul 4.

Tabel 4.Scală de apreciere procentuală pentru al patrulea item

Item 4	FB (1,51-2,00) %	B (1,01-1,50) %	S (0,51-1,00) %	I (0,01-0, 50) %
	22.71	39.57	27.19	10.49

, ceea ce grafic ar putea fi reprezentate astfel:

Grafic 4. Rezultatele procentuale ale itemului nr. 4, în funcţie de calificative



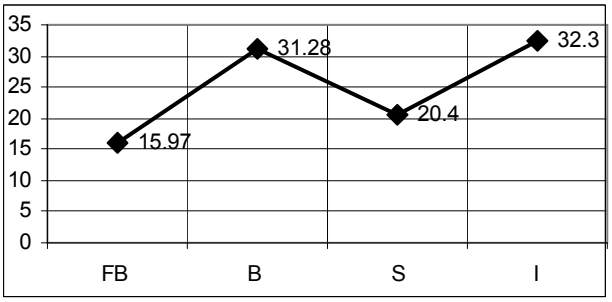
Pentru itemul nr. 5, s-au înregistrat următoarele rezultate:

Tabel 5. Scală de apreciere procentuală pentru al cincilea item

Item 5	FB (1,51-2,00) %	B (1,01-1,50) %	S (0,51-1,00) %	I (0,01-0, 50) %
	15.97	31.28	20.40	32.30

Reprezentarea grafică a acestor rezultate este următoarea:

Grafic 5. Rezultatele procentuale ale itemului nr. 5, în funcţie de calificative



Din prezentarea datelor tabelare şi reprezentările lor grafice corespunzătoare ,rezultă că studenţii au întâmpinat dificultăţi în rezolvarea sarcinilor, îndeosebi la itemii 1, 3 şi 5, unde calificativele „S” şi „I” au o valoare procentuală mai ridicată decât „Fb” şi „B”.

Raportând aceste date la obiectivele cognitiv-constructiviste, în funcţie de care au fost evaluate subiectele (itemii), putem sesiza următoarele dificultăţi tipice întâmpinate de studenţi:

- neînţelegerea adecvată a contextului teoretic şi situaţional al problemei;
- slaba afirmare a metacogniţiei;
- prelucrarea primară deficitară a cunoştinţelor despre pedagogie şi educaţie;

- slabă capacitate de esenţializare, sintetizare, generalizare;
- absenţa sau slaba reprezentare a judecăţilor valorizatoare, a argumentelor, a interpretărilor proprii, personale, subiective (predomină reproducerea de cunoştinţe, datorită obişnuinţelor căpătate în urma unei învăţări mecanice sau logice, dar reproductive);
- absenţa sau slaba reprezentare a explicaţiilor personale, a ipotezelor, a întrebărilor;
- limbaj lacunar, sărăcăcios, inadecvat, ambiguu, vag;
- confuzii terminologice, slaba aplicare a cunoştinţelor experienţiale, formularea, descrierea lor;
- luare de decizii inadecvate, slabă valorizare, argumentare, orientare şi raportare la cerinţe;
- diferenţierea cunoştinţelor şi relaţionare deficitară în sisteme integratoare de cunoştinţe;
- organizarea, asamblarea, relaţionarea cunoştinţelor deficitară, pentru înţelegerea lor;
- lipsa rezolvării sarcinilor prin apel la analiză, comparaţie, diferenţiere, modelare;
- absenţa sau slaba reprezentare a căutărilor, investigaţiilor, reflecţiilor, argumentărilor, ipotezelor, soluţiilor multiple, interogaţiilor, explicaţiilor, exemplelor personale;
- realizarea hărţii cognitive (a conceptului de finalităţi ale educaţiei), fără apel la analiză, relaţionare, esenţializare, proiectare, fără apel la variante intermediare şi finale;
- absenţa sau slaba argumentare a alegerii sau deciziei luate;
- absenţa sau lipsa situaţiilor concret-aplicative ca profesor şi a rezolvării lor; etc.

Bineînţeles, dificultăţile întâmpinate de studenţi trebuie interpretate explicate şi prin prisma faptului că, fiind incluşi ca subiecţi în cadrul eşantionului experimental, pentru început era de aşteptat să manifeste reticenţă şi să se confrunte cu astfel de situaţii. Aceste rezultate au fost înregistrate după 14 săptămâni de activităţi didactice (cursuri şi seminarii), perioadă de acomodare, de trecere de la vechea modalitate de învăţare, la un stil nou, din multe unghiuri de vedere destul de nonconformist în raport cu experienţele lor de învăţare anterioare.

De altfel, în cadrul eşantionului experimental, în orice cercetare, având în vedere că aici va fi introdus elementul de noutate propus prin ipoteză /ipoteze, este de aşteptat ca pentru început, cel puţin, subiecţii să se confrunte cu dificultăţi de acomodare procedurală, metodologică, tehnologică, în funcţie de efectele pe care variabila introdusă le poate avea.

Iată că abordarea învăţării după modele constructivistă, deşi în final pare să fie încununată de succes deplin, poate fi însoţită şi de numeroase obstacole, care caracterizează nu numai activitatea elevilor/studenţilor (învăţarea), dar poate caracteriza şi activitatea cadrelor didactice (predarea). Numai printr-o atitudine

adecvată a ambelor părţi şi o motivaţie pe măsură se pot depăşi toate acestea şi se poate atinge succesul reciproc şi deplin.

Considerăm, deci, că instruirea cognitiv constructivistă, dincolo de dificultăţile semnalate, poate contribui în măsură semnificativă la „construirea" omului postmodern, creativ şi autonom, capabil de o înaltă capacitate de adaptare la o diversitate de situaţii, aspect care rămâne să fie confirmat de actuala cercetare experimentală, în curs de derulare.

REFERINŢE

1. Bernat, E. S. (2003). *Tehnica învăţării eficiente*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
2. Bîrzea, C. (1995). *Arta şi ştiinţa educaţiei*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
3. Frangopol, P. (2002). *Mediocritate şi excelenţă. O radiografie a ştiinţei şi învăţământului din România*. Bucureşti: Editura Albatros.
4. Joiţa, E. (2002). *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iaşi: Editura Polirom.
5. Joiţa, E. (2004). *Constructivismul-o paradigmă modernă în educaţie*. Analele Universităţii din Craiova, seria Psihologie - Pedagogie, III, 5-6. Craiova: Editura Universitaria.
6. Joiţa, E. (2010). *Metodologia educaţiei. Schimbări de paradigme.* Iaşi: Editura Institutul European
7. Joiţa, E. (coord.) (2007). *Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii.* Craiova: Editura Universitaria
8. Joiţa, E. (coord.) (2008). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică iniţială.* Bucureşti: E.D.P., R.A.
9. Stan, E. (2004). *Pedagogie postmodernă*. Iaşi: Institutul European.

Anexa A

Tipuri de subiecte propuse studenţilor spre rezolvare în cadrul evaluării iniţiale pentru modulele Introducere în pedagogie şi Teoria şi metodologia curriculumului:

1. „Un profesor practician are nevoie de pregătire pedagogică tot mai amplă. Ştiind statutul pedagogiei ca ştiinţă şi sistemul disciplinelor pedagogice în actualitate, comentaţi şi demonstraţi teza enunţată, recurgând la trei exemple de situaţii educaţionale diferite".

2. „Alegeţi trei dintre dimensiunile clasice ale educaţiei. Includeţi-le într-un tabel cu trei rubrici corespunzătoare. Apoi, la fiecare, precizaţi trei obiective specifice În continuare, concepeţi şi prezentaţi o situaţie educaţională, în care să puteţi realiza concomitent cel puţin câte un obiectiv de la fiecare."

3. „Alcătuiţi schema/harta cognitivă a conceptului de finalităţi ale educaţiei, folosind baza teoretică a problematicii şi modele de instrumente similare, utilizate la alte teme, concepte. Deduceţi utilitatea schemei/hărţii conceptuale rezultate pentru profesorul practician.

4. Prezentarea unui portofoliu cu 2 (două) lucrări aplicative:

a) Un eseu: „Pentru exersarea înţelegerii uneia dintre schemele programei (semestrul I), a prezentării ei în mod propriu, a aplicării şi evaluării criteriilor de construire a cunoaşterii ei, elaboraţi un eseu (2-3 pagini), ca lucrare aplicativă, în mod independent, acasă. După o primă analiză şi oferirea unor puncte de sprijin, de ordin procedural, eseul va intra ca item (1 punct) în evaluarea prin examen de semestru.

Ca structurare, eseul va evidenţia: motivarea alegerii temei, dezvoltarea argumentării, interpretării, reflecţiei, explicaţiei proprii şi prezentarea proiectului de rezolvare-aplicare a acestora în activitatea ca viitor profesor practician."

b) Un proiect de cercetare : „În baza tezei că profesorul eficient trebuie să aibă o bună pregătire pedagogică a cunoştinţelor generale despre educaţie şi cercetarea pedagogică, a formării unor reprezentări privind categorii de competenţe educaţionale ale profesorului, elaboraţi, ca lucrare aplicativă, de sinteză şi de evaluare cumulativă semestrială un proiect propriu de cercetare ameliorativă cu tema **„Construcţia personalităţii profesorului, a competenţelor profesionale, prin activităţile DPPD"**

Barem de notare:

Subiecte propuse	**FB (1,51-2,00)**	**B (1,01-1,50)**	**S (0,51-1,00)**	**I (0,01-0,50)**	**Total**
Item 1					**2**
Item 2					**2**
Item 3					**2**
Eseu					**1**
Priect					**2**
					+ 1 pct oficiu = 10

Anexa B
Fişă de evaluare seminarială

1. Pornind de la consideraţia că un cadru didactic poate învăţa de la elevii săi, putând fi evaluat (şi) de aceştia, pentru a-şi perfecţiona continuu stilul, strategiile, metodele, tehnicile de lucru, vă rugăm să răspundeţi cât mai sincer şi obiectiv la următoarele întrebări:

Cum a fost.....		...şi cum aş fi dorit să fie seminarul de pedagogie? (expectanţe, propuneri, critici, reflecţii)
Avantaje (+)	Limite (-)	

2. Consideraţi că activităţile didactice desfăşurate după modele constructiviste au eficientă sporită în raport cu activităţile desfăşurate după modele clasice?

a) Da. b) Nu.

Realizaţi o paralelă, pe baza experienţei personale, între cele două tipuri de modele (clasic şi după modele constructiviste), completând următorul tabel:

Activităţi derulate după modele clasice		Activităţi desfăşurate după modele constructiviste	
Avantaje	Limite	Avantaje	Limite

3. Ce dificultăţi aţi întâmpinat în rezolvarea sarcinilor din cadrul activităţilor de curs şi seminar la disciplina Pedagogie?

EDUCAŢIA PENTRU MEDIU A VIITORILOR SPECIALIŞTI ÎN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII URBANE DURABILE A MUNICIPIULUI CRAIOVA

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF THE FUTURE SPECIALISTS ON THE PERSPECTIVE OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF CRAIOVA TOWN

Profesor univ. dr. **Viorica Tomescu**
Lector univ. dr. **Ioan Marinescu,**
Universitatea din Craiova
Professor **Viorica Tomescu** Ph.D
Senior lecturer **Ioan Marinescu** Ph.D
University of Craiova

Abstract

In University of Craiova fonction the Zonal Centre of Environmental Education will initiate and organize its own activities on the basis of a good collaboration with the specific educational institutions (trips, meetings, synthesis lessons with pupils and students, scientific papers elaborated by the teachers and students involved in the environmental education). Purpose: presentation of the environmental education concept; dissemination of the metodologies of environmental education; organization of its own activities of environmental education; coordination, through its (pilot) laboratory of ecological education, of all the activities, which result from this; setting up a data base regarding environment, which can be accessed within the entire region. The (pilot) laboratory of ecological education will be equipped with all the necessary materials and instruments for the analysis of environmental factors, audio and visual didactic means, and a specific library with books about the main problems of environmental education; it has the following educational role which is to be realized through a permanent collaboration between the university professors and pre-university teachers and is mainly addressed to children, pupils, students, and citizens from Oltenia through: speeches and practical examples as fitting out some play grounds for preschool children within natural areas; lerning and getting accustomed with the rules regarding how to take care of the environment, activities, such as "I and the District where I live" – with pupils; application of the ecological principles within green areas located near schools and parks of the city – with general school pupils; getting accustomed with the natural environment of the city and its neighbouring areas and emphazing its characteristics – with high school students; ecological exercises meant to capitalize the residues and other

sub-products of the urban and rural environment – with students; informing and making aware the population of Craiova and its neighbouring areas about the preservation of the natural environment with all its elements of biodiversity (posters, informative materials etc.); publishing our own magazine entitled "Man and Environment". organization of common actions with a role of experience change between all the participant and component countries of the B.EN.A. (The Balkan Environmental Asociation); transmitting the results obtained by the centre to the organization involved in the environmental education problems; mediatization of the international and national meetings and their results through specific magazines and local and national mass-media.

Key-words: *educaţie pentru mediu/environmental education, profesii de viitor/professions for future, curriculum de mediu/environmental curricula*

Educatia pentru mediu este inclusă în educaţia formală, urmând modalităţi diverse, mergând de la simpla introducere de noţiuni pentru mediu în disciplinele şcolare tradiţionale până la totala integrare a acestora în jurul unui proiect de acţiune comună asupra mediului, trecând prin convergenţele disciplinelor ce prezintă afinităţi de structură şi metodologie.

Educaţia pentru mediu este globală, cu întindere pe toată durata existenţei umane şi reflectă schimbările din societate, care converg spre o transformare rapidă a acesteia. Pregăteşte individul pentru viaţă, graţie înţelegerii marilor probeleme ale lumii contemporane şi îi dă abilităţile necesare pentru a juca un rol productiv în ameliorarea condiţiilor de viaţă şi a protejării mediului, ţinând seama de problemele etice şi valorile ei. Se concepe ca o viziune de anasamblu conformă realităţii de interdependenţă între mediul natural şi mediul social; este fondată pe înţelegere larg interdisciplinară şi pe o formulare holistică.

Programele educative ţin seama de concepţiile educative moderne, fondate pe participare, pe cercetare şi experimentare; metodele de evaluare să fie conforme unei pedagogii centrate pe practică. Asigură formarea unei gândiri sintetice pentru toţi, indiferent că sunt specialişti ai mediului sau nu, pentru evitarea afectării naturii şi societăţii prin acţinile lor; cunoştinţele dobândite sprijină individul în a şti ce-i de făcut.

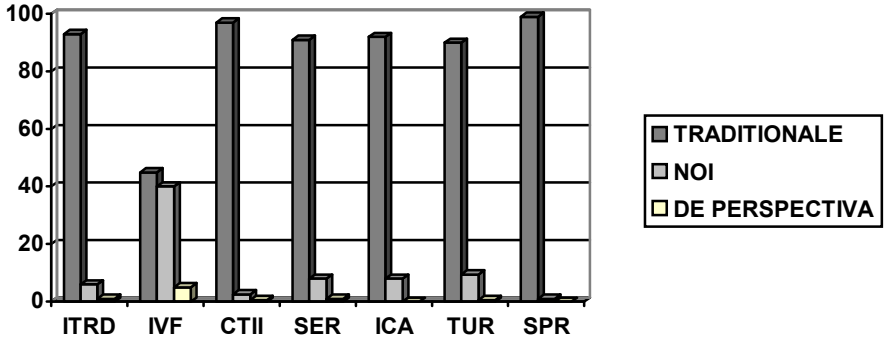
Făcând o analiză a programului de formare şi pregătire profesională în unităţile de învăţământ preuniversitar din municipiul Craiova, se constată că educaţia pentru mediu constituie un segment foarte mic în cadrul structurii curriculare (1-3 % din conţinutul tematic la toate disciplinele cu excepţia celor din domeniul „*Ştiinţele vieţii şi pământului*" – 5,3%).

Educaţia pentru mediu include valori etice superioare şi este o educaţie folositoare gospodăririi ecologice a ţării, dar a altor meleaguri.

Realizând o trecere în revistă exhaustivă a profesiilor actuale din municipiul Craiova (cf. *Recensământului populaţiei şi locuinţelor* din 2002), în toate domeniile majore ale vieţii economice şi sociale predomină, în mod covârşitor, profesiile tradiţionale (în general, 90-99%), iar cele noi şi de perspectivă (în care

segmentul educativ-formativ pentru mediu are importanţă deosebită) au o pondere mică şi foarte mică (Fig. 1).

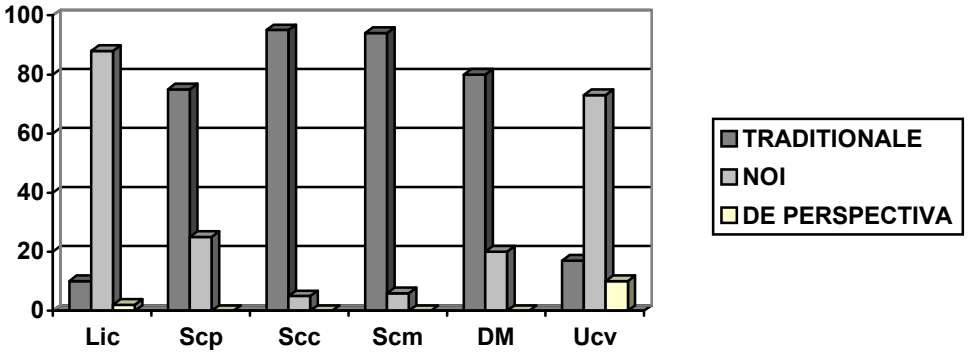
Figura 1. Ponderea profesiilor tradiţionale, noi şi de perspectivă în activităţile municipiului Craiova



(ITRD-industrii tradiţionale, IVF-industrii de vârf, CTII-construcţii, SER-servicii, ICA-învăţământ, cultură,artă, TUR-turism, SPR-alte sectoare)

Formarea profesională în actualele instituţii de învăţământ ale statului sau particulare cuprinde foarte multă forţă de muncă calificată prin şcoli de arte şi meserii şi prin Oficiul Judeţean al Forţei de Muncă (reconversie profesională). Şi aceasta este orientată preponderent spre profesii tradiţionale. Important de reţinut că liceele şi, mai ales, Universitatea din Craiova realizează formare profesională, în procent de 91,5% (în licee) şi respectiv 86,5% (în Universitate), pentru domenii noi şi de perspectivă (Fig. 2).

Figura 2. Formarea profesională în instituţiile de învăţământ ale statului şi particulare în municipiul Craiova (Lic-Licec, Scp-Şcoli postliceale, Scc-Şcoli complementare şi profesionale, Şcoli ale coop. meşteşugăreşti, Reconversie profesională prin Direcţia Muncii, Universitatea din Craiova,)



Educaţia pentru mediu trebuie gândită şi realizată ca o parte integrantă a profesiilor şi ca un întreg educaţional, în procesul formării iniţiale şi continue a tuturor locuitorilor, ca necesitate obiectivă de integrare activă a habitatelor antropice în contextul dezvoltării durabile a localităţii, regiunii, zonei, a planetei întregi.

Domeniile în care segmentul educativ pentru mediu trebuie să fie integrat pregătirii profesionale sunt următoarele:

Arhitectura de proiecte. Un domeniu care se adresează proiectelor ştiinţifice şi tehnice/specialiştilor capabili să facă legătura între multitudinea cunoştinţelor utilizate pentru compunerea şi construirea unor noi maşini; supergeneralişti, ei nu vor cunoaşte detaliul fiecărei tehnici, dar vor deţine capacitatea specifică de „savoir faire", de coordonare, de agregare, pe care unii specialişti o consideră „autoformare". Legătura environmentală presupune un feed-back elastic în care omul/maşina sunt interschimbabile.

Biotehnologiile. Sector de activitate cu implicaţii foarte serioase în sănătate, chimie, agricultură, industria alimentară făcând posibilă interferenţa cu sectorul de *materiale/produse noi*. Direcţiile generale de acţiune se referă la recombinarea genetică, hibridarea celulară şi cultura celulară. Impactul asupra mediului este întotdeauna în sens unic, de aceea eliminarea acestuia este, în mod necesar, obligatorie iar previzionarea conceptuală a acestor impacte este o componentă profesională.

Birotica. Fiind o extensie a informaticii în lucrările administrative şi de birou, promovează tehnologiile moderne de realizare, prin penetraţie puternică a microinformaticii în economie, în automatizarea lucrărilor de birou (redactare, actualizare, transmitere *e-mail*, arhivare, regăsire a documentelor, reprezentare grafică a informaţiei, gestiunea bazelor de date, programarea folosirii timpului de lucru). Constituie premisă importantă în automatizarea proceselor informaţionale de secretariat, conducere şi management. Profesiile presupun cunoaşterea eventualelor impacte environmentale ale utilizării utilajelor şi sistemelor birotice, gestiunea proiectului şi a configuraţiilor, evoluţiile funcţiilor întreprinderii, resuscitarea reţelelor informatice ş.a.

Ergonomia muncii intelectuale. Interfaţă între om şi echipamente, reglând domeniul ergonomiei fizice cu câmpul reprezentativităţii; specialistul îşi pune întrebări legate de interpretarea semnalului furnizat, modalitatea de prezentare a informaţiilor, ca ele să fie cât mai uşor asimilate de către operator, în special în situaţii limită sau în condiţii de stres. Este o disciplină de graniţă, la confluenţa dintre profesiunea de inginer şi specialistul în ştiinţe cognitive şi se va afirma decisiv în asigurarea securităţii punctelor de control ale unor zone şi sectoare critice din punct de vedere environmental. Gestiunea mediului înconjurător pregăteşte specialişti în protejarea mediului, dar şi modelarea educaţională (a tinerei generaţii).

Conectică. Conecticianul este expertul în reţelele informatice, în concepereea şi întreţinerea acestora. Pretabilitatea mijloacelor informatice,

satisfacerea cerinţelor de funcţionare, consumabilele, reziduurile, eliminarea efectelor „etice" ale implementărilor multimedia.

Ingineria biomedicală. Apariţia unor noi aparate de diagnostic, investigare şi control în domeniul medical, aparate şi echipamente bazate pe scanner, imagine prin rezonanţă nucleară, făcând necesară formarea unor informaticieni specialişti în tehnici vizuale, în interpretarea şi tratarea imaginilor iar impactul în mediul psihologic, ontologic şi mental este surprinzător.

Domotică. Ansamblu de activităţi care pun la punct sisteme informatice capabile să gireze un întreg modul de funcţiuni ale construcţiilor (*reglare termică a habitatului, a funcţiilor diferitelor aparate electromenajere*), realizarea unor noi tipuri de mobilier flexibil, care să permită modificarea destinaţiei obiectelor prin depăşirea obstacolelor dificile cum ar fi condiţiile speciale de solvabilitate, conservatorismul mediilor profesionale, dispersarea întreprinderilor implicate etc. Implementarea acestor deziderate presupune o etică environmentală înaltă.

Logistica. Specialistul va răspunde de totalitatea fluxurilor materiale energetice şi informaţionale ale întreprinderii, grupând funcţia de aprovizionare, gestionarea stocurilor şi transporturile, urmărind două obiective fundamentale: reducerea la minimum a preţurilor de cost şi asigurarea unei serviri ireproşabile a beneficiarilor. „Exteriorizarea" calităţilor şi activităţilor (în afara întreprinderii) se contopeşte cu cele de ordin general specifice societăţii, intensitatea celor din spaţiile geografice urbane fiind cu impact environmental mereu în creştere; riscul ecologic este precumpănitor în analize

Materiale noi. Aceste materiale (compozite şi ceramici) avansate sunt realizate cu tehnologii de materiale foarte uşoare, dar şi foarte rezistente, cu impact greu de cunantificat asupra proceselor economice actuale dar şi asupra mediului. Sunt materiale nemetalice şi anorganice, care necesită utilizarea unor temperaturi foarte înalte şi a unor tehnologii cu risc deosebit al mediului.

Simularea şi modelarea. Sunt două instrumente de lucru ale specialiştilor, care vor contribui la abstractizarea profesiunii şi în care tehnologii de vârf se vor transfera în conceperea circuitelor electronice (optelectronica) şi a proceselor de interfaţă către domeniile civile pe care, cu certitudine, le va modifica structural şi funcţional. Deci, impactul educaţional în/şi/dinspre profesii este edificator.

Managementul riscului. Profesionişti de înaltă şi complexă calificare, capabili să detecteze riscurile, să prevină catastrofele şi să ţină sub control tehnologiile în funcţiune. Această motivaţie profesională s-a născut din situaţia catastrofală generată de accidente apărute în utilizarea unor tehnologii moderne (*Bhôpal, Cernobîl, Bâle*). Profilul complex al acestei profesiuni impune ca, pe lângă specialitatea de inginer, să existe, complementar, o formaţie de jurist, ce va permite persoanelor abilitate să negocieze cu competenţă situaţiile de criză în faţa companiilor de asigurări. Segmentul „educativ" al formării profesionale se impune de la sine.

Manufacturing. Inginerul „manufacturing" va fi un superinginer de fabricaţie, specialist în tehnologiile de vârf şi capabil să aibă o viziune de ansamblu a proceselor de producţie. Marketingul bunurilor realizate pe baza tehnologiilor de

vârf nu se referă numai la activitatea clasică se marketing analizator al pieţei, ci sesizează nevoile care trebuie satisfăcute informând cadrele tehnice în procesul de producţie, cărora le revine sarcina realizării produsului cel mai uşor adaptabil cerinţelor consumatorilor. De aceea, reflexia marketingului şi dezvoltarea produsului trebuie să se sprijine pe un demers interactiv între tehnologie şi piaţă, între managementul mediului şi dezvoltarea durabilă.

Inteligenţa artificială. Este un domeniu de activitate interdisciplinar, ale cărui rezultate concrete vor putea determina o revoluţie fără precedent în toate sectoarele vieţii economice şi sociale, prin dezvoltarea proiectelor de inteligenţă artificială cu echipe pluridisciplinare, care să cuprindă informaticieni, biologi, psihiatri, lingvişti, economişti, electronişti etc. Formaţia înaltă intelectuală incumbă educaţie de mediu.

Optoelectronica. Născută din simbioza fibrei de sticlă cu laserul şi electronica, este un domeniu care se va dezvolta, unind specialişti cu pregătire complexă (electronişti, opticieni, ingineri în mecatronică etc.). Extensia folosirii opto/electrono-tehnologiilor va avea impact solid în ecologia umană, organizarea habitatului, prefigurarea personalităţii etc.

Având în vedere că educaţia pentru mediu se realizează sub diverse forme instituţionalizate şi neinstituţionalizate, Centrul de Formare şi Educare pentru Mediu de la Universitatea din Craiova este gândit ca un centru de integrare a educaţiei pentru mediu în educaţia continuă.

Sistemul instituţiilor care au în componenta educaţională şi educaţia pentru mediu este destul de variat, complex:

- Sistemul naţional de învăţământ (instituţii ale statului şi particulare);
- Centre, departamente, cluburi, cercuri ale unor societăţi economice, instituţii de stat sau particulare;
- Filiale, departamente, centre, oficii ale unor organizaţii internaţionale;
- Organizaţii nonguvernamentale.

Crearea Centrului BENA de la Craiova are în vedere şi situaţia destul de relevantă, prin care *Sistemul Neinstituţionalizat* (Mass-media, Impactul etic/formal al "străzii" şi al "grupurilor ocazionale", familia care nu se rezumă la doar "cei şase/şapte ani de-acasă, grupul de prieteni şi "prieteni", grupul de "cercetaşi" etc) are o influienţă serioasă în educaţia pentru mediu. La toate acestea, trebuie inclusă şi *autopregătirea,* ca necesitate a pregătirii continue (formale/informale) a individului.

Necesitatea implicării centrului în realizarea obiectivelor formative educativ-environmentale din toate specializările, iar ***funcţionalitatea*** *lui trebuie să aibă în vedere:*

-formarea iniţială şi continuă, pe baza unor noi formule, prin instituirea unei strategii riguroase de educaţie cu respectarea nomelor CNEAA şi a standardelor profesionale;

-evitarea izolării sistemului universitar de realitatea învăţământului preuniversitar, prin colaborarea mai bună cu Inspectoratul Şcolar Judeţean, cu şcolile de aplicaţie, instituţii şi unităţi de pregătire postuniversitară în formarea continuă cu alte instituţii ale statului şi organizaţii nonguvernamentale.

Dar, implicit, în realizarea acestui deziderat, ***structura curriculară*** a programului de pregătire va avea în vedere şi alte aspecte:

-organizarea după principiul sistemului de credite transferabile şi care să fie ca o premisă favorabilă pentru corelarea formării iniţiale cu formarea continuă;

-programe unitare pentru discipline obligatorii cu conţinut identic la nivel naţional şi programe/module curriculare la dispoziţia fiecărei discipline (discipline opţionale); cele din urmă vor fi preponderente;

-asigurarea interdisciplinarităţii în secvenţialitatea curriculară şi metodologică (principiul predării în echipă);

-echilibrarea, la nivelul conţinuturilor, între disciplinele cu caracter teoretic şi cele cu caracter practic.

Legarea conţinutului educaţional de cel formativ, în pregătirea viitorilor specialişti, din perspectiva dezvoltării durabile a municipiului Craiova, va impune Centrul BENA de Educaţie pentru Mediu ca un reper important în angrenajul educativ al oraşului Craiova.

PEDAGOGIE COMPARATĂ/ COMPARATIVE PEDAGOGIE

ACTUALITATEA IDEILOR PEDAGOGICE ALE LUI IMMANUEL KANT

DIE GEGENWARTIGKEIT VON KANTS PÄDAGOGISCHEN ANSICHTEN

Conf. univ. dr. **Corneliu Novac**
DPPD- Universitatea din Craiova
Reader **Corneliu Novac**, Ph.D
TSTD - University of Craiova

Zusammenfassung

Diese Arbeit äußert die Gegenwärtigkeit von Kants pädagogischen Ideen im Bereich des menschlichen Werdens. Der Autor meint, dass Kant ein methodologisches Vorbild der erzieherischen Aktivität vorschlägt, ein Vorbild, das die Entstehung der Persönlichkeit und die Möglichkeit der Besserung des menschlichen Wesens erklären könnte. Diese Meinungen basieren auf einer Analyse von Kants Ansichten über den Zweck,die Formen und die Methoden der Erziehung, so wie sie in Kants "Antropologie in pragmatischer Hinsicht" (1800) und "Über das Pädagogik" (1803) dargestellt werden.

Die Schlußfolgerung dieser Arbeit ist, dass das von Kant vorgeschlagene Vorbild ein authentischer Paradigma des Herangehens an einem Persönlichkeitsentstehung-Verfahren bildet. Die erzieherische Praxis vergegenwärtigt durch formative Ressourcen die menschliche Potentialität für das Gute, und orientiert sie zu Werten wie Pflicht, Disziplin, Verantwortung und autonome Freiheit. Diese Werte machen das Verfahren des menschlichen Werdens (gesehen als maximaler Wert) dadurch dynamisch, indem sie wie ein Mechanismus der antizipativen Regelung des menschlichen Verhaltens wirken.

1. Kant - profesorul

Cităţă la 200 de ani de la trecerea în nefiinţă a marelui filozof german Immanuel Kant (1724-1804), monumentala sa operă se impune şi astăzi prin coerenţă şi acurateţe păstrându-şi nealterată actualitatea. "Kant este marele

reformator al gândirii filozofice de după el, introducând în ea o nouă atitudine, pe care el însuşi o asemăna cu cea a lui Copernic".[1]

Încercând să traseze şi chiar să depăşească limitele cunoaşterii umane, filozoful german a elaborat un adevărat program de viaţă, ce conţine autentice proiecte metodologice ce-şi propuneau să înţeleagă sensul devenirii umane şi să desăvârşească condiţia umană. Această abordare, caracterizată printr-o manieră criticistă, urmărind o cunoaştere obiectivă a naturii şi a valorii morale a omului a fost finalizată într-o serie de opere publicate în timpul vieţii: *Critica raţiunii pure* (*Kritik der reinen Vernunft – 1781*), *Critica raţiunii practice* (*Kritik der praktischen Vernunft – 1788*), *Critica facultăţii de judecare* (*Kritik der Urteilskraft – 1790*), *Prolegomene la orice metafizică viitoare* (*Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik – 1783*), *Întemeierea metafizicii moravurilor* (*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten – 1785*), *Religia doar în limitele raţiunii* (*(Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft – 1793*), *Spre pacea eternă* (*Zum ewigen Frieden – 1795*), ca să nu menţionăm decât pe cele mai importante dintre ele.

Dacă aspectele fundamentale ale filozofiei, ale istoriei omenirii, matematicii, ştiinţelor naturale şi chiar ale trăirilor subiective au constituit subiecte de analiză critică pentru lucrările marelui filozof, nici domeniul educaţiei nu i-a rămas indiferent. În ciuda aprecierii unor filozofi analişti americani că "nu a fost sistematic în încercările sale de a construi o filozofie a educaţiei"[2], Kant a abordat, totuşi, în prelegerile sale acest domeniu, fiind preocupat atât de analiza locului şi rolului educaţiei în procesul devenirii personalităţii, cât şi de posibilitatea perfectibilităţii naturii umane. În legătură cu interesul filozofului german pentru domeniul de studiu al pedagogiei, nu este lipsit de importanţă faptul relatat de biografii săi[3], că foarte rar în viaţa sa s-a abătut de la programul său zilnic, despre care se spunea că se desfăşura cu o exactitate de ceasornic. Una din aceste rare situaţii s-a datorat faptului că fusese absorbit de lectura cărţii *Émile – ou de l'education* (1762), de Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), figură proeminentă a epocii Luminilor. Kant a fost interesat de ideile lui Rousseau, raportate la moralitate şi la teoria dreptului natural, după care *toţi oamenii sunt egali şi liberi de la natură, dar unii dintre aceştia ajung să se confrunte cu contextul social şi cu tirania unor semeni de-ai lor, tiranie exercitată prin putere*.

Preocupările filozofului german pentru înţelegerea şi explicarea modalităţilor devenirii umane de la starea de fiinţă naturală la cea de fiinţă raţională şi voluntară i-au orientat spiritul critic şi spre problematica educaţiei, pe care marele filozof o vedea ca pe o soluţie practică pentru desăvârşirea morală a fiinţei umane şi rezolvarea antinomiei individ-societate. "A se face pe sine mai bun, a se cultiva pe sine şi dacă e rău, a dezvolta în sine moralitatea, iată datoria omului. Cugetând bine

[1] N. Bagdasar, V. Bogdan, C. Narly, "*Antologie filozofică. Filozofi străini*", Editura Universal Dalsi, 1995, p. 384.
[2] apud. M.C. Călin, "*Filozofia educaţie'*"", Editura Aramis, Bucureşti, 2001, p. 41.
[3] apud. R. Scruton, "*Kant*", Ed. Humanitas, Bucureşti, 1998.

la acest aspect, se vede cât este de dificil. Educaţia este, deci, problema cea mai mare şi cea mai anevoioasă ce ne-ar putea fi propusă."[4]

Concepţia lui Kant privitoare la fenomenul educaţional îşi are rădăcinile în ideile sale filozofice, dezvoltate în lucrările ce abordează domeniul antropologic - moral, în influenţa ideilor pedagogice ale lui J.-J. Rousseau şi, nu în ultimă instanţă, în lunga sa carieră didactică. Astfel, începând din anul 1746 şi până în 1755 a fost preceptor particular la trei familii diferite. În anul 1755, îşi ia doctoratul în filozofie, se abilitează apoi ca docent, iar în 1769 este numit profesor titular de metafizică şi logică la Universitatea din Köenigsberg. Pe parcursul a mai bine de 40 de ani, Kant a predat numai la această Universitate, prelegerile sale acoperind o mare varietate tematică: logică, metafizică, filozofie morală, drept natural, enciclopedie filozofică, pedagogie, teologie, antropologie, geografie fizică, fizică teoretică, matematică, mecanică, minaralogie. Dacă la toate acestea mai adăugăm şi faptul că filozoful german a fost rector (în două rânduri, în 1786 şi 1788) şi decan de vârstă al Facultăţii de Filozofie şi al întregii Academii (timp de 4 ani), însumăm o experienţă didactică impresionantă, asupra căreia filozoful va reflecta pe tot parcursul vieţii sale.

În prelegerile sale, Kant utiliza o strategie metodică novatoare, folosită şi astăzi, despre care unul dintre studenţii săi, Jachmann, spunea: "Kant avea o metodă foarte abilă pentru a enunţa şi defini conceptele metafizice, care consta după toate aparenţele în a-şi pune întrebări în faţa audienţei ca şi cum el însuşi abia începuse să reflecteze la aceaă problemă adăugând treptat noi concepte hotărâtoare înaintând pas cu pas pe baza unor explicaţii stabilite anterior şi ajungând în cele din urmă la o concluzie definitivă asupra subiectului pe care îl examinase pe larg din toate unghiurile."[5] Procedând în acest mod, prelegerile marelui filozof constituiau nu doar situaţii pedagogice incitante de a lansa şi dezvolta idei, dar şi un prilej de a dezvolta gândirea metodică a studenţilor. "Kant a făcut din profesoratul său un adevărat apostolat în serviciul filozofiei, având ca ideal să-i înveţe pe tineri filozofia; de aceea, el a căutat să dea o metodă de cugetare."[6]

Calităţile de dascăl ale lui Kant, dar şi profunzimea ideilor sale făceau ca sala de curs unde conferenţia să fie întotdeauna neîncăpătoare cu mult înainte de ora la care trebuia să-şi înceapă prelegerile. Acelaşi Jachmann nota într-o scrisoare adresată unui prieten: "Era într-adevăr o încântare cerească să asculţi doctrina sa etică în toată puritatea şi sublimul ei, expusă cu o elocvenţă filozofică atât de puternică de chiar creatorul ei".[7]

Dând expresie faptului că viaţa filozofului era aplicarea principiilor sale, această atitudine profund metodică nu era motivată numai de obligaţiile sale

[4] Immanuel Kant, "*Tratat de pedagogie*", Editura Agora, Iaşi, 1992, p. 14.
[5] R. Scruton, Op. Cit., p. 13.
[6] P. Andrei, "*Prelegeri de istorie a filozofiei. De la Kant la Schopenhauer*", Editura Polirom,
Iaşi, 1977, p. 22.
[7] R. Scruton, Ibidem.

didactice, ci, mai ales de preocupările sale de a găsi soluţii educative la desăvârşirea morală a omului.

2. Concepţia lui Kant asupra educaţiei

Remarcabile sunt înscrierile lui Kant nu atât aplecarea spre domeniul educaţiei, abordare inevitabilă în condiţiile preocupărilor ilustrului filozof de a desfăşura educaţia intelectuală şi morală ca modalităţi de perfectare a naturii umane, cât mai ales paleta largă a problemelor educative abordate şi maniera modernă de a soluţiona procesul desăvârşirii morale a omului în context social.

O parte din aceste preocupări au făcut obiectul prelegerilor cursului de pedagogie predat de Kant între 1776 şi 1784 la Universitatea din Köenigsberg.

Datorită vârstei înaintate şi a stării de boală, Kant nu a mai putut redacta un tratat sistematizat de pedagogie. Un coleg mai tânăr, Friedrich Theodor Rink a publicat în 1803, cu un an înainte de moartea marelui filozof, notiţele acestuia scrise pentru prelegerile de pedagogie ţinute pe parcursul anilor 1776-1784, sub forma unui tratat.[8]

REFERINŢE

1. Antonescu, G.G. (1924). *Din problemele pedagogiei moderne*, ediţia a II-a. Bucureşti: Editura Cartea Românească S.A.
2. Călin, C., M. (2001). *Filozofia educaţiei*. Bucureşti: Editura Aramis
3. Cucoş, C-tin. (2001). *Istoria pedagogiei: idei şi doctrine pedagogice fundamentale*. Iaşi: Editura Polirom
4. Flonta, M. (1994). *Cognitio. O introducere critică în problema cunoaşterii*. Bucureşti: Editura All
5. Ionel, V. (2002). *Pedagogia situaţiilor educative*. Iaşi: Editura Polirom
6. Joiţa, E. (1999). *Pedagogia: ştiinţa integrativă a educaţiei.* Iaşi: Editura Polirom
7. Kant, Imm. *Întemeierea metafizicii moravurilor*, 1785, (trad. N. Bagdasar). Bucureşti: Editura Iri, 1995.
8. Kant, Immanuel, *Critica raţiunii practice*, 1788, (trad. N. Bagdasar), Editura Iri, 1995.
9. Kant, Imm. *Antropologia din perspectivă pragmatică*, 1798, (trad. Rodica Croitoru), Editura Antaios, 2001.
10. Kant, Imm. *Tratat de pedagogie*, 1803, *Religia doar în limitele raţiunii*, 1793, (trad. C.V. Butureanu şi C. Rădulescu-Motru). Iaşi: Editura Agora, 1992.
11. Narly, C. (1936). *Pedagogia lui Immanuel Kant*. Bucureşti: Editura Cultura Românească
12. Narly, C. (1996). *Pedagogie generală*. Bucureşti: EDP, RA
13. Negulescu, P.P. (1941). *Istoria filozofiei contemporane*, vol. I, *Criticismul kantian*, Monitorul Oficial şi Imprimeriile Statului, Bucureşti
14. Petre, A. (1997). *Prelegeri de istorie a filozofiei. De la Kant la Schopenhauer*. Iaşi : Editura Polirom

[8] Immanuel Kant, Op. Cit.

15. Petrovici, I. (1994). *Douăsprezece prelegeri universitare despre Immanuel Kant*. Iaşi: Editura Agora
16. Scruton, R. (1998). *Kant*. Bucureşti: Editura Humanitas

CĂRŢI, IDEI, INTERVIURI/BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII *PERFORMANŢA ŞCOLARĂ. DETERMINANŢI INDIVIDUALI ŞI CONTEXTUALI ÎN ADOLESCENŢĂ*

Lector univ. dr. **Ecaterina Sarah Frăsineanu**
DPPD – Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Ecaterina Sarah Frăsineanu** Ph.D
TSTD - University of Craiova

Date de identificare a lucrării:

Gherasim, Loredana Ruxandra, Butnaru, Simona. (2013). *Performanţa şcolară. Determinanţi individuali şi contextuali în adolescenţă*. Iaşi: Polirom.

Lucrarea elaborată de cele două autoare are 278 pagini, cu o prefaţă sau cuvânt înainte realizat de Luminiţa Mihaela Iacob.

Loredana Ruxandra Gherasim şi Simona Butnaru sunt cadre didactice cu funcţia de conferenţiar universitar doctor, specializările Psihologie, Ştiinţele educaţiei la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi. Autoarele au preocupări de cercetare în tematici legate de atribuire, motivaţie academică, optimism, suportul social, respectiv, despre efectele unor factori contextuali din mediul familiei şi al şcolii în interacţiune cu factori individuali nonintelectuali asupra rezultatelor învăţării în adolescenţă.

Formatul de apariţie al lucrării aparţine colecţiei Ştiinţele educaţiei. Structuri, conţinuturi, tehnici.

Prezentarea lucrării:

Structura lucrării include: Introducere, 6 capitole (inclusiv un capitol de concluzii), Bibliografie şi Index.

Detaliat, capitolele dezvoltă următoarea tematică:

Capitolul 1. Modele teoretice ale analizei determinanţilor rezultatelor şcolare în adolescenţă

1.1.Adolescenţa – caracteristici şi nevoi de dezvoltare

1.2.Modelul lipsei de speranţă învăţate pentru explicarea rezultatelor

1.3.Teoria bioecologică a dezvoltării umane

Capitolul 2. Cercetări anterioare privind rolul factorilor individuali şi contextuali în determinarea performanţei şcolare

2.1. Perspectiva motivaţională

2.2. Perspectiva ecologică

Capitolul 3. Cercetări româneşti asupra determinanţilor individuali şi contextuali ai rezultatelor şcolare ale adolescenţilor

3.1. Introducere

3.2. Obiectivele cercetărilor realizate pe adolescenţii români

3.3. Metodă generală

3.4. Rezultate statistice

Capitolul 4. Interpretarea efectelor determinanţilor individuali şi contextuali asupra rezultatelor şcolare în context românesc

4.1. Efecte directe ale determinanţilor individuali

4.2. Efecte directe ale variabilelor contextuale

4.3. Efecte ale interacţiunii dintre determinanţii individuali şi cei contextuali

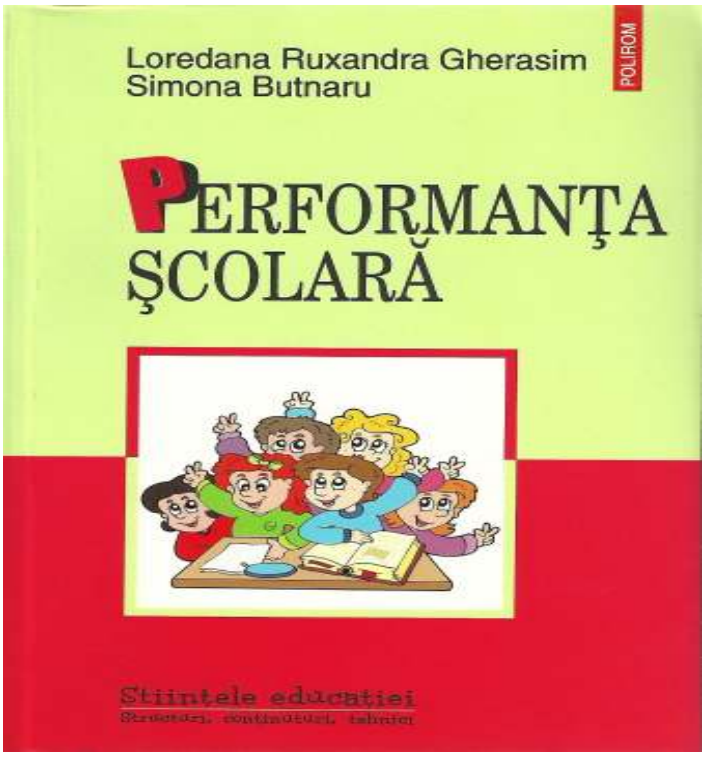
Capitolul 5. Implicaţii educaţionale ale rezultatelor şi direcţii viitoare de cercetare

5.1. Concluzii asupra influenţei determinaţilor individuali şi a celor contextuali asupra rezultatelor şcolare

5.2. Limite ale studiilor realizate şi direcţii de cercetare viitoare

5.3. Implicaţii educaţionale ale rezultatelor cercetărilor

Capitolul 6. Concluzii finale



Aprecieri asupra lucrării:

Ne-am oprit asupra lucrării de faţă pentru faptul că o asemenea problematică, referitoare la performanţa şcolară, se pretează foarte bine unei analize teoretico-aplicative cu studenţii care se pregătesc să fie profesori. Tematica respectivă răspunde preocupărilor, intereselor, dorinţelor de a identifica soluţii practice pe care le au studenţii noştri ca viitori profesori pentru învăţământul preuniversitar, mai ales la nivelul 2 de pregătire psihopedagogică pentru profesia didactică. Studenţii parcurg disciplina Psihopedagogia adolescenţilor, tinerilor şi adulţilor, iar lucrarea supusă atenţiei poate fi un instrument de referinţă atât la nivel explicativ, cât şi la nivelul demersurilor de cercetare relatate.

Pe lângă acestea, lucrarea are utilitate pentru activitatea profesională a tuturor persoanelor interesate de problematica educaţiei, dar şi pentru dezvoltarea personală a tinerilor, a părinţilor.

Principalele calităţi ale cărţii, aduse în prim plan de prof. univ. dr. Luminiţa Mihaela Iacob se constituie într-un elogiu convingător (mai ales că unele studii de fundamentare a lucrării au fost publicate de cunoscuta editură Springer). Astfel, sunt apreciate dermersurile şi reuşitele autoarelor de: „ancorare teoretică complexă şi originală, superdocumentare continuă, designuri ample, statistică elaborată, analiză filigranată, interpretări nuanţate, adevăruri succesiv şi multiplu contextualizate, suport psihologic pentru decizii educaţionale, corectitudine şi etică a cercetării puse în act, devotament faţă de temă şi efort sistematic, într-un tandem comlementar, cu remarcabilă anduranţă” (p.11).

Elementele de noutate sunt, în opinia noastră tocmai răspunsurile la întrebările legate de implementarea unor soluţii prin care cadrul didactic să-l sprijine pe elevul adolescent în optimizarea performanţelor sale şcolare, în contextul unei abordări ecologice şi faptul că aceste idei au fost verificate aplicativ, experimental, statistic.

Apreciem, de asemenea calitatea documentării, a sintezelor realizate şi a bibliografiei străine utilizate, stilul coerent şi accesibil al lucrării. Autoarele au inclus o serie de figuri, grafice, care ilustrează modelele şi teoriile analizate, rezultatele obţinute, un criteriu important fiind diferenţele de gen existente. Sunt precizate instrumentele, procedeele folosite, precum şi valoarea rezultatelor cantitative şi calitative, cu asumarea unor limite ale studiilor realizate şi a direcţiilor de cercetare viitoare.

Autoarele însele evidenţiază că soluţiile validate prin cercetare sunt transferabile dincolo de contextul naţional, fapt ce constituie un atu important pentru utilizarea unor strategii ca: învăţarea reatribuirii, reformularea scopurilor de învăţare, orientarea climatului de învăţare spre cunoaştere şi rezolvarea sarcinilor (p. 228).

În concluzie, lucrarea *Performanţa şcolară. Determinanţi individuali şi contextuali în adolescenţă* – scrisă de Loredana Ruxandra Gherasim şi Simona Butnaru reprezintă pentru cititor o lectură utilă pentru extinderea câmpului de concepţii, experienţe şi practici educaţionale ale profesorilor.

REFERINȚE

1. Gherasim, Loredana Ruxandra, Butnaru, Simona. (2013). *Performanţa şcolară. Determinanţi individuali şi contextuali în adolescenţă*. Iaşi: Polirom.

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII METODOLOGIA EDUCAŢIEI. SCHIMBĂRI DE PARADIGME

Lector univ. dr. **Florentina Mogonea**
D.P.P.D. - Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Florentina Mogonea** Ph.D
TSTD – University of Craiova

1. Datele de identificare a lucrării

Joiţa, E. (2010). *Metodologia educaţiei. Schimbări de paradigme*. Iaşi: Institutul European

Lucrarea, având un număr de 280 pagini, a apărut în colecţia Academica, seria Ştiinţele educaţiei, autoarea fiind profesor universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova. După cum precizează chiar autorea, în Introducere, lucrarea este o continuare a unui volum anterior, publicat în 2009, la aceeaşi editură *Ştiinţa educaţiei prin paradigme. Pedagogia "văzută cu alţi ochi"*.

2. Aprecieri asupra structurii şi conţinutului lucrării

Lucrarea cuprinde nouă capitole, precedate de o Introducere, care aparţine autoarei şi urmate de Concluzii şi Referinţe bibliografice şi webografice.
Lucrarea are drept fundament concepţia lui Kuhn şi contribuţia acestuia la evoluţia ştiinţelor şi propune o schimbare de optică în abordarea pedagogiei, prin prisma a două concepte fundamentale, cele de *paradigmă* şi *ştiinţă normală.*

Cu excepţia primului capitol ("De ce schimbări de paradigme şi în metodologia educaţiei?"), a cărui formulare reflexiv-interogativă sugerează intenţia autoarei de a motiva, justifica necesitatea schimbărilor de paradigme şi în domeniul educaţiei, toate celelalte capitole analizează, separat, câte una dintre principalele aspecte ale metodologiei educaţiei. Toate aceste capitole sunt exprimate sub forma unor enunţuri dihotomice, prin punerea faţă în faţă, în oglindă, a vechii paradigme cu noua paradigmă (semnalăm, în acest context, pertinenţa imaginii prezente pe prima copertă, respectiv imaginea care îl reprezintă pe Ianus bifrons).

Astfel, în capitolul doi, în care sunt analizate finalităţile educaţiei, sunt analizate, comparativ, paradigma priorităţii formării competenţelor cu paradigma transmiterii şi însuşirii cunoştinţelor. Capitolul 3, destinat abordării curriculumului, pune faţă în faţă paradigma centrării pe sistemul integrat al elementelor necesare în formarea competenţelor, respectiv paradigma centrării pe conţinutul informaţional.

Relaţia profesor-elev şi centrarea pe unul sau altul dintre actorii educaţiei constituie obiectul capitolului 4, în care sunt discutate paradigmele centrării pe educat (pe învăţare), respectiv paradigma centrării pe educator (pe predare). În privinţa metodelor de învăţare, ca element esenţial al metodologiei, autoarea

susţine prioritatea metodelor constructiviste asupra metodelor clasice de predare-învăţare (capitolul 5).

Proiectarea activităţii didactice este, de asemenea, privită din perspectiva noii paradigme, constructiviste, a proiectării flexibile, comparativ cu paradigma designului instrucţional (capitolul 6). Un alt elemente curricular important, care face obiectul (meta)analizei autoarei (în capitolul 7) este evaluarea, analizată dintr-o dublă perspectivă: a paradigmei calitative (formativ-constructiviste şi sumativ-integrative) – aceasta reprezentând noua paradigmă şi a paradigmei cantitative, standardizate a randamentului – vechea paradigmă.

Autoarea dedică un capitol (capitolul 8) problemei conducerii clasei, insistând pe ideea priorităţii leadershipului, comparativ cu managementul educaţional.

Ultima pereche de paradigme, analizate comparativ este cea referitoare la modalităţile de perfecţionare a educaţiei, prioritară fiind paradigma acţiunii formare – cercetare versus paradigma experienţei educaţionale.

Cele nouă capitole, care analizează separat, distinct diferite probleme actuale ale educaţiei (privind conceperea şi realizarea ei) sunt urmate de concluzii, autoarea insistând asupra legitimităţii demersului întreprins, mai ales asupra schimbărilor pe care noile paradigme le-au impus la nivelul concret al practicii educaţionale, prin "idei, modele şi moduri de concepere şi reprezentare a practicii educaţionale, experienţe şi experimente semnificative, aspiraţii şi valori formative incluse în noul curriculum, modalităţi de construire şi proiectare a contextelor şi situaţiilor educative, a strategiilor alternative, soluţii pentru noile roluri ale actorilor educaţiei sau pentru modificarea criteriilor de evaluare sau pentru conducerea acţiunilor sau pentru perfecţionarea lor" (p. 262).

Prin demersul metateoretic, dar şi metodologic întreprins, autoarea caută argumente, soluţii pentru o metodologie a educaţiei, eficientă, atât în ceea ce priveşte conceperea, cât şi realizarea ei, insistând pe necesitatea schimbărilor de paradigme, pe nevoia actualizării acestora la evoluţia ştiinţei, a adaptării practicii educative la aceste schimbări.

Întregul demers valorifică, aşa cum precizează însăşi autoarea în Introducere, „nu numai studiul documentar actualizat, ci şi experienţe, experimente şi reflecţii proprii, de-a lungul carierei" (p. 10). Putem spune, astfel, că este o lucrare de sinteză, de maturitate, care adună întreaga experienţă teoretică şi practică, metodologică a autoarei, este un demers care reuşeşte într-un mod clar şi convingător să penduleze între teoretizări, generalizări şi exemplificări, concretizări. Se îmbină, astfel, într-un discurs coerent, atât elemente de metaanaliză, metateorie, cu elemente concrete, care fac trimitere şi deschidere către experienţe concrete, educaţionale. Adăugăm la acestea, stilul reflexiv-interogativ, clar, concis al discursului, care reuşeşte să fie o frumoasă pledoarie pentru întărirea caracterului de ştiinţificitate al pedagogiei, mai ales în contextul actual, de criză, pe care îl traversează şi metodologia educaţiei.

Demersul întreprins reprezintă o încununare a intenţiilor autoarei de a „<<vedea cu alţi ochi>> şi cum are loc aici tranziţia de la o paradigmă la alta, cu efecte importante azi în conceperea şi realizarea educaţiei efective” (p. 262).

ÎN ATENŢIA COLABORATORILOR/ INFORMATIONS FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts for publication, should be submitted to **PhD CORNEL NOVAC (e-mail: corneliunovac@yahoo.com** or **dppd@central.ucv.ro**), Editor-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, str. A.I. Cuza, nr. 13, Craiova, 200585, Romania.

Requests for the original typewritten papers:

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
2. Margins:
   - up: 2 cm
   - down: 2 cm
   - left: 2 cm
   - right: 2 cm
3. Spacing: single
4. Alignment:
   - the body text: to the left and to the right;
   - the title of the article: alignment to the middle.
   - the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1.27cm
5. Characters:
   - the title of the article: TIMES NEW ROMAN 14 BOLD;
   - the names of the authors: TIMES NEW ROMAN 11 NORMAL and bellow the title;
   - the address: in NORMAL 11 bellow the names of the authors;
   - the titles of the paragraphs: TIMES NEW ROMAN 12 BOLD;
   - the abstract: in ITALICS 11 and bellow the address;

Pentru a spori calitatea ştiinţifică şi aplicativă a revistei, solicităm celor care vor să-şi facă cunoscute astfel preocupările, în domeniul psihologiei, pedagogiei, didacticii specialităţii, practicii pedagogice, de interes major pentru formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, să ţină cont de unele criterii specifice de bază:

- Tematica materialelor trimise să fie circumscrisă profilului revistei şi activităţii D.P.P.D. Fiecărui autor i se pot publica cel mult 2 lucrări;
- Pot trimite lucrări şi cadre didactice de la alte universităţi şi DPPD-uri, inspectorate şcolare, şcoli de aplicaţie;
- Dimensiunea materialelor nu poate depăşi 10 - 15 pagini, conform normelor de tehnoredactare computerizată în MS Word, iar recenziile, relatările unor evenimente ştiinţifice, notele de lectură vor fi reduse la 2 - 4 pagini;
- Contribuţiile vor fi prezentate secretariatului sau colegiului de redacţie, în format electronic şi un exemplar listat cu setările - sus: 2 cm, jos: 2 cm, stânga: 2 cm, dreapta: 2 cm, antet: 2 cm, subsol: 0 cm, format pagină B5 (17 cm x 24 cm), font Times New Roman, mărimea caracterelor de 11 puncte, spaţierea la 1 rând;
- Sub titlul materialului, se va menţiona gradul ştiinţific şi/sau didactic, prenumele, numele,

- the main text: TIMES NEW ROMAN 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.

Requests for further information or exceptions should be addressed to PhD. C.NOVAC, the Executive Secretary, AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, str. A.I. Cuza, nr. 13, Craiova, 200585, Romania.

instituţia de provenienţă;

- Aparatul bibliografic indicat în text prezintă, în paranteză, autorul citat (nume, prenume), anul apariţiei, paginile sau indicele notei, referinţei din final.
- În bibliografia finală, în ordinea alfabetică sau prin indici de referinţă, se prezintă numai lucrările consultate direct şi utilizate în text, precizându-se: numele, prenumele, anul apariţiei, titlul marcat specific, locul apariţiei, editura.
- Notele şi referinţele la text vor fi indicate în final şi vor cuprinde succint informaţii suplimentare, dezvoltări ale unor idei secundare, observaţii, trimiteri la lucrări secundare, adnotări, explicaţii etc., iar nu numai trimiteri bibliografice şi acestea în extenso;
- În redactare, să se respecte noile norme ortografice (din 1993), privind scrierea cu **â**;
- Lucrările care marchează contribuţii (studii, cercetări) vor fi însoţite de un rezumat de 20-25 rânduri, într-o limbă de circulaţie internaţională.

ANALELE UNIVERSITĂŢII DIN CRAIOVA
SERIA: PSIHOLOGIE, PEDAGOGIE
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
SERIES: PSYCHOLOGY, PEDAGOGY

REVISTĂ A
DEPARTAMENTULUI PENTRU PREGĂTIREA PERSONALULUI DIDACTIC/ PUBLICATION OF
TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT

- Theoretical approaches – new interpretations
- Educational practice – new interpretations and perspectives
- Research laboratory
- Computer assisted teaching at present
- The history and comparative pedagogy teacher training
- Books and ideas

- Studii asupra problemelor de actualitate în domeniul ştiinţelor educaţiei
- Noutăţi în abordarea formării personalului didactic
- Studii, eseuri, dezbateri asupra conceperii şi realizării Profesionalizării personalului didactic
- Proiecte de cercetare tematică, ameliorativă
- Studii fundamentale şi aplicative privind didactica specialităţilor şi practica pedagogică
- Studii şi cercetări de psiho-pedagogie universitară
- Recenzii, bibliografii comentate, interviuri, evenimente, puncte de vedere, experienţe formative tematice, consultaţii
- Sinteze şi confruntări ştiinţifice şi aplicative în domeniu
- Din istoria şi pedagogia comparată a formării personalului didactic