



Seria
**PSIHOLOGIE
PEDAGOGIE**

Series
**PSYCHOLOGY
PEDAGOGY**

Série
**PSYCHOLOGIE
PÉDAGOGIE**

ISSN: 1582-313X

ANUL XIV, 2015, nr. 31-32

Seria **PSIHOLOGIE PEDAGOGIE**

ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA



ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA

Seria
**PSIHOLOGIE
PEDAGOGIE**



ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA

Series
**PSYCHOLOGY
PEDAGOGY**

ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA

Série
**PSYCHOLOGIE
PÉDAGOGIE**

AN XIV, 2015, nr. 31-32



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



Seria
PSIHLOGIE - PEDAGOGIE

Series
PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

AN - XIV, 2015, nr. 31 – 32

ANALELE UNIVERSITĂȚII 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 XIV, 2015, NO. 31-32

REVIEWERS

Professor ION DUMITRU, Ph.D. (The West University)
Professor MARIN MANOLESCU, Ph.D. (The University of Bucharest)

EDITORIAL BOARD:

Professor JOSÉ WOLFS, Ph.D. (L'Université Libre de Bruxelles)
Professor ION DUMITRU, Ph.D. (The West University, Timișoara)
Professor MIRON IONESCU, Ph.D. (Babeș Bolyai University, Cluj-Napoca)
Professor IOAN NEACȘU, Ph.D. (The University of Bucharest)
Professor DAN POTOLEA, Ph.D. (The University of Bucharest)
Associate Professor MACIUC IRINA, Ph.D. (The University of Craiova)
Associate Professor VIOREL IONEL, Ph.D. (The University of Craiova)

EDITORS:

Associate Professor FLORENTIN REMUS MOGONEA, Ph.D.
Associate Professor AUREL PERA, Ph.D.
Associate Professor ALEXANDRINA MIHAELA POPESCU, Ph.D.
Senior Lecturer ECATERINA SARAH FRĂSINEANU, Ph.D.
Senior Lecturer MIHAELA AURELIA ȘTEFAN, Ph.D.
Senior Lecturer VALI ILIE, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF:

Senior Lecturer FLORENTINA MOGONEA, Ph.D.

EDITORIAL SECRETARY:

Senior Lecturer FLORENTINA MOGONEA, Ph.D.

This volume was approved by CNC SIS 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 ȘI DESCHIDERI / THEORETICAL APPROACHES – NEW INTERPRETATIONS

FRĂSINEANU ECATERINA SARAH, POPESCU ALEXANDRINA MIHAELA	
Inițierea studenților în realizarea cercetării pedagogice. Clarificări teoretice și sarcini reflexiv-aplicative/Students` initiation to undertake the pedagogical research. Theoretical clarifications and reflexive-applicative tasks.....	5
MOGONEA FLORENTIN-REMUS	
Strategii de diminuare a stressului în învățarea de tip academic/ Strategies to reduce the stress in the academic learning.....	13
BUȘU OPREA VALENTIN	
Necesitatea antrenării metacogniției și a cultivării atitudinii de comprehensiune la viitorii profesori/The importance of metacognition and comprehensive attitude training by prospective students.....	23
 PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI / EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES	
CONDEI CECILIA	
La clase de Fle et ses espaces interlocutifs Frenche language classroom et its discursive spaces.....	33
PERA AUREL	
Psihologia euristică, sinectica și gândirea ca activitate specifică de rezolvare a problemelor/Heuristics psychology, sinectics and thinking as problem solving specific activity.....	45
MOGONEA FLORENTINA	
Stiluri manageriale ale profesorului/Teacher Management Styles.....	57
FRĂSINEANU ECATERINA-SARAH	
Evaluarea prin portofoliu și implicațiile ei în plan didactic/ Assessment by the method of portofolio and its implications in the teaching domain..	67
CĂLIN RĂZVAN ALEXANDRU	
Psihologia învățării: Metode de învățare/ Psychology of learning: Learning methods	73
BUTARU LAURA	
Abordări teoretice și metodologice privind evaluările naționale/ Theoretical and methodological approaches of national assessments....	83

LABORATOR DE CERCETARE / RESEARCH LABORATORY**GEORGESCU RODICA-DOINA**

L'espace et le voyage –deux axes majeurs dans les discours touristiques choisis par les manuels roumains de FLE..... 99

IONICĂ LOREDANA

Identités vestimentaires véhiculées par les discours des manuels de FLE 111

**DIN ISTORIA ȘI PEDAGOGIA COMPARATĂ A FORMĂRII CADRELOR
DIDACTICE/ THE HISTORY AND COMPARATIVE PEDAGOGY
TEACHER TRAINING**

MACIUC IRINA

Istoria comunității academice din România - studenți olteni în perioada interbelică/ Legitimacy through cultural identity. a regional investigation..... 121

ȘTEFAN MIHAELA AURELIA

Ideii pedagogice promovate în epoca Renașterii / Pedagogical ideas promoted in the Renaissance..... 141

ILIE VALI

O abordare istorică a finalităților educației/ A historical approach on the finalities of education..... 153

CĂRȚI, IDEI, INTERVIURI / BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS**MOGONEA FLORENTINA**

Recenzie asupra lucrării *Managementul conflictului în organizația școlară*..... 167

ȘTEFAN MIHAELA AURELIA

Recenzie asupra lucrării *Pedagogie. Managementul clasei de elevi*..... 171

MOGONEA FLORENTINA

Recenzie asupra lucrării *Ghid de practică pedagogică*..... 175

ÎN ATENȚIA COLABORATORILOR/ TO THE AUTHORS..... 179

TEMATICI ORIENTATIVE / INFORMATIVE THEMES 181

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

INIȚIEREA STUDENȚILOR ÎN REALIZAREA CERCETĂRII PEDAGOGICE. CLARIFICĂRI TEORETICE ȘI SARCINI REFLEXIV-APLICATIVE

STUDENTS' INITIATION TO UNDERTAKE THE PEDAGOGICAL RESEARCH. THEORETICAL CLARIFICATIONS AND REFLEXIVE-APPLICATIVE TASKS

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

Conf. univ. dr. **Alexandrina Mihaela Popescu**,
DPPD, Universitatea din Craiova
Associate Professor, Ph. D. **Alexandrina Mihaela Popescu**,
TSTD, University of Craiova

Abstract

The material we present proposes a brief overview of the pedagogical research methodology and shows the requirements to be taken into account by students trying to get familiar with this issue. The mode of construction of the article was designed as a combination of the theoretical and applied approach, by formulating certain tasks for reflection and practice in learning, within a teaching workshop.

We believe that the benchmarks and the same time, the determinants, that the beginner students can follow in order to understand the way how get outlined the main rules of design, implementation and valorization of the research, are:

- I. The specifics and functions of the pedagogical research (research as structure)*
- II. The stages of pedagogical research (the process)*
- III. Developing the research paper (final product)*
- IV. Prevention/settlement of certain difficulties*

V. The professional deontology

Keywords: *pedagogical research, methodology, stages, requirements, deontology*

1. Necesitatea implicării viitorului profesor în activitatea de cercetare. Specificul și funcțiile cercetării pedagogice

La nivel acțional, cercetarea depășește documentarea și studiul. Cercetarea pedagogică este "un tip special de cercetare științifică, un proces continuu ce are ca scop explicarea, înțelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea și prospectarea activității de instruire și educare, în viziune sistemică, bazându-se pe investigarea teoretică și/sau practic-aplicativă a relațiilor funcționale și cauzale dintre componentele și variabilele fenomenului educațional." (Bocoș, 2003, p. 7).

Spre deosebire de cercetările din științele exacte, cercetările din domeniile socioumane necesită o abordare holistă, acceptă hazardul, integrează realizările anterioare, admit apropierea de cunoașterea artistică și interpretarea calitativă, nu numai cantitativă, căutând noi criterii de raționalitate (Joița, 1998).

În cercetarea pedagogică, specificul domeniului ridică probleme legate de găsirea metodelor științifice, relația intervenție – efecte, diminuarea influențelor factorilor întâmplători, eliminarea efectelor implicate de variabilitatea umană ca subiect al cercetării. Chiar dacă este un tip special al cercetării științifice, apelând și la metodologia altor științe, ea surprinde o serie de practici educaționale și modalitățile de îmbunătățire ale acestora.

Scopul cercetărilor realizate de profesorii practicieni este, în general, unul aplicativ-ameliorativ.

Comparativ cu cercetătorii de profesie, profesorii cercetători întâmpină dezavantajul lipsei de timp, al imposibilității de generalizare a rezultatelor obținute prin cercetări proprii, dar au avantajul contactului cu realitatea educațională. Necesitatea cercetărilor realizate de către profesori este justificată prin faptul că, astfel, pot fi cunoscute și interpretate mai bine fenomenele educaționale, este facilitată descoperirea unor teorii și practici inovative, se popularizează ideile și practicile educaționale descoperite.

La întrebarea dacă realizarea cercetării este strict normativă sau constructivă, o alegere pentru a doua variantă, ca răspuns al studenților începători, demonstrează o intuire corectă a specificului domeniului pedagogic și a rolului pe care cercetarea pedagogică îl deține.

2. Etapele cercetării pedagogice

Întregul demers al cercetării pedagogice sau educaționale este un proces complex, recurent, continuu. Ca răspuns la întrebarea cum pot realiza profesorii cercetări pedagogice/metodico-științifice, vom prezenta în continuare, în sinteză, etapele și acțiunile de cercetare formulate sau admise de cei mai mulți autori din literatura de specialitate, cu mențiunea ca fiecare profesor cercetător trebuie să realizeze cercetarea în modul propriu, creativ. Pentru fiecare etapă există cerințe și criterii fundamentale de realizare (Neacșu, 1990, pp. 219-225).

Distingem între: proiectarea/pregătirea cercetării, ca structurare a acesteia sub formă de proiect, desfășurarea cercetării, ca proces – și valorificarea cercetării, ca produs. În ceea ce privește partea de proiectare, suntem de acord cu autorii lucrării *Manual de tehnici și abilități academice*, care arătau că „Cea mai evidentă trăsătură a unui proiect este faptul că acesta trebuie să atingă un anumit scop. Dar cel mai util este să ne gândim la un proiect ca la un instrument de schimbare.”(Bogathi și Sulea, coord., 2008, p. 349).

De obicei, fazele cercetărilor ameliorative, ca cercetări complexe, pe bază de experiment, respectă următoarea succesiune:

- faza preconstatativă în care are loc elaborarea, verificarea și perfecționarea instrumentarului de lucru care va fi folosit în faza constatativă și obținerea unor date de start, orientative, de ansamblu, asupra fenomenului studiat;
- faza constatativă (preexperimentală) – axată pe obținerea unor date cantitative sau calitative, care vizează problematica de cercetare;
- faza experimentală în care sunt introduse sau manipulate variabilele independente propuse prin ipotezele cercetării și în care se urmăresc efectele acestora asupra variabilelor dependente;
- faza de posttest: pe baza aceluiași instrumente de evaluare (probe, teste, fișe, chestionare etc.) se fac comparații pentru a constata relevanța statistică a datelor obținute;
- faza de retest este o nouă verificare de la distanță a relevanței și stabilității în timp a efectelor variabilelor independente.

Cerințele sau exigențele logice pentru fiecare etapă pot fi descoperite și analizate de către studenți utilizând metodologia activităților organizate pe grupuri. La final, putem sintetiza principalele cerințe identificate.

Etapete cronologice ale cercetării sunt:

I. Delimitarea problemei de cercetat

Formularea problemei sau a temei presupune circumscrierea ariei cercetării: la ce etapă de vârstă, disciplină, activitate sau pentru ce componente se va realiza cercetarea. Pentru precizarea problematicii trebuie să răspundem la întrebările esențiale în orice acțiune de cunoaștere și de căutare: ce?, cine?, unde?, când?, cum?, pentru ce?, de ce?, cât? constituie obiectul sau problema cercetării. De asemenea, este motivată alegerea temei.

II. Documentarea, prelucrarea și organizarea informațiilor științifice

În această etapă sunt căutate sursele de documentare primare/original/clasice și cele secundare. Pentru o mai bună structurare în activitatea de documentare este nevoie de un plan de documentare, de constituirea unor liste bibliografice sau a unor seturi de temeni cheie, mai ales că „Pentru documentare, pot fi valorificate și posibilitățile oferite de Internet. Exigențele sunt însă mai mari decât în cazul surselor bibliografice, dat fiind numărul mare al surselor de documentare și al materialelor care pot fi accesate, dar și calitatea acestora.” (Mogonea et al, 2012, p. 56).

Prelucrarea informațiilor se face sub formă de titluri, fișe de lectură, planuri de idei, teze, rezumate, conspecte, referate, extrase, recenzii, sinteze. Sunt definite conceptele utilizate. Organizarea informațiilor este reflectată de maniera personală

de prezentare a rezultatelor documentării și prelucrării informațiilor, iar sursele bibliografice și webografice vor fi indicate corect, consecvent, în funcție de un sistem de referință.

III. Stabilirea obiectivelor cercetării

Problema este împărțită și obiectivată în anumite rezultate, aspecte, planuri ale cercetării. Obiectivele influențează formularea ipotezelor; de asemenea, ele determină modul de organizare-desfășurare a acțiunilor propriu-zise de cercetare, devenind paliere de acțiune, iar, în prezentarea rezultatelor, vor fi subcapitole ale cercetării. Formularea obiectivelor decurge din etapele anterioare: după identificarea anumitor probleme care vor fi cercetate, se identifică ceea ce se urmărește în legătură cu ele, dar obiectivele depind, în mod prioritar, de tipul de cercetare pe care dorim să o realizăm.

Este important să precizăm că obiectivele cercetării exprimă intențiile cercetătorului și nu trebuie confundate cu obiectivele instructiv-educative.

Criteriile principale impuse de metodologia cercetării științifice se raportează la claritatea, relevanța, calitatea și numărul realist al obiectivelor pe care le putem propune.

IV. Alegerea tipului de cercetare

În interdependență cu obiectivele cercetării, se stabilește tipul de cercetare. Cel mai utilizat criteriu este cel după metodologia dominantă aplicată, conform căruia, cercetările pot fi: observaționale sau constatative, experimentale, speculative, comparative, istorice. Viitorul profesor cercetător va avea în vedere coerența în demersurile asumate.

V. Formularea ipotezelor cercetării

Ipotezele cercetării sunt predicții probabile sau condiționale referitoare la relația dintre variabilele sau factorii implicați în fenomenul cercetat. Aceste variabile se împart în variabile independente și variabile dependente; prin examinarea variabilelor independente și dependente, prin construirea unor soluții în rezolvarea problemei cercetării și alegerea celor cu probabilitate mai mare de realizare, pe baza raționamentelor deductive se ajunge la formularea ipotezelor.

Ipotezele au statut provizoriu, hypo thesis, însemnând presupunere, ceea ce arată că rezultatele obținute prin cercetare le pot confirma sau infirma. Ele trebuie să răspundă următoarelor cerințe: susținere logică, epistemologică, metodologică, să fie plauzibile/să aibă coerență internă și externă, să poată fi verificate, să concorde cu obiectivele cercetării, să fie exprimate clar, să fie noi, prezentând o distanțare față de alți autori, să poată fi generalizate, să fie complexe, testabile, predicibile, să fie reproductibile și utile.

Stabilirea corectă a ipotezelor este decisivă pentru o cercetare, ele reprezentând “nervul central” al acesteia (Joița, 1998). Principalele greșeli în construirea ipotezelor sunt: incoerența obiective-ipoteze, formularea neexplicită, generală, în sensul că nu pot fi testate statistic sau prea complexă, în care sunt incluse mai multe variabile.

Pentru a elimina erorile în urmărirea ipotezelor și în interpretarea datelor obținute se folosesc tehnici de triangulare, adică de comparare din mai multe puncte de vedere: triangulația în timp, în spațiu, teoretică, metodologică, a cercetătorului.

VI. Propunerea unei metodologii generale de realizare a cercetării

Această propunere a metodologiei cercetării înseamnă o alegere inițială la nivelul următoarelor componente, care vor fi detaliate în desfășurarea cercetării: eșantionul; resursele necesare; durata cercetării; locul; strategia cercetării (longitudinală, transversală); tipul de demers în cercetare (inductiv sau deductiv); identificarea variabilelor independente și dependente, a variabilelor parazite; activitățile propuse; opțiunea pentru anumite metode de cercetare în colectarea, verificarea, prelucrarea și valorificarea datelor; rezultatele așteptate și propuneri. Așadar, eșantionul, locul cercetării trebuie să aibă reprezentativitate, resursele necesare (inclusiv durata cercetării) să fie eficiente, strategia cercetării, tipul de demers în cercetare – să dispună de optimizare, în identificarea variabilelor va fi nevoie de raționalitate, de anticiparea dificultăților, activitățile propuse și opțiunea pentru anumite metode de cercetare necesită competențe organizatorice/cunoașterea metodologiei/aplicabilitate, iar rezultatele așteptate și propunerile realizate trebuie să demonstreze o abordare inovativă.

VII. Pentru organizarea și desfășurarea cercetării se realizează identificarea activităților, acțiunilor, sarcinilor, rolurilor; repartizarea resurselor; conceperea metodelor, instrumentelor. Este etapa esențială, propriu-zisă, de implementare a măsurilor propuse.

După scopul utilizării acestora, metodele de cercetare se pot grupa în: metode de colectare a datelor, metode de măsurare și de cuantificare a lor, metode de prelucrare matematico-statistică și de interpretare a rezultatelor. Pe parcursul desfășurării cercetării se înregistrează date referitoare la variabilele dependente, influențate prin măsurile propuse, variabilele parazite ale cercetării, reprezentate de factori care nu pot fi controlați, dar care intervin la nivelul efectelor, condițiile existente sau create, prestația și rezultatele subiecților, atitudinile, opiniile, dificultățile acestora și soluțiile formulate.

VIII. Prezentarea, prelucrarea și interpretarea datelor se poate realiza fie cantitativ, fie calitativ, fie combinat, în funcție de obiectivele și ipotezele formulate.

IX. Adesea, ultima etapă a cercetării – comunicarea, implementarea și perfecționarea rezultatelor – este neglijată, deși reprezintă finalitatea cercetării.

Elaborarea și redactarea lucrării se realizează în variante, care vor fi corectate, îmbunătățite, având în vedere necesitatea „decantării datelor”. În acest scop, este utilă cunoașterea mai multor modele de lucrări metodico-științifice, mai ales a celor cu valoare recunoscută.

3. Elaborarea lucrării de cercetare (produsul final)

Produsul de cercetare poate fi reprezentat, pentru studenții care se pregătesc să fie profesori, de articol de cercetare sau lucrare de licență, iar, în perspectivă, acesta poate lua forma lucrării de disertație, lucrării de doctorat, lucrării metodico-

științifice de grad etc., importantă fiind înțelegerea cerințelor și a necesității ca acestea să fie respectate.

Principalele *criterii de apreciere* urmărite în realizarea unei lucrări de cercetare sunt:

- ✚ relevanța, utilitatea temei;
- ✚ identificarea și prelucrarea bibliografiei (să fie nouă, esențială, să fie rezumată propriu);
- ✚ informațiile să fie organizate, să acopere toate aspectele principale, să prezinte coerență, rigurozitate, raționalitate, să fie relevante;
- ✚ delimitarea ideilor proprii de ideile altor autori, menționarea surselor, utilizarea de material explicativ, grafic și ilustrativ (în anexele lucrării), de rezumate parțiale și totale, respectarea numărului de pagini recomandat pentru întreaga lucrare și a unui echilibru al părților;
- ✚ stabilirea clară a obiectivelor cercetării;
- ✚ formularea corectă a ipotezelor de cercetare;
- ✚ corelarea temă-documentare-obiective-ipoteze-metodologie;
- ✚ corectitudinea ideilor, interpretărilor, calitatea argumentelor, reflecțiilor, concluziilor, soluțiilor.

4. Prevenirea/soluționarea unor dificultăți

Încă din timpul familiarizării cu problematica cercetării psihopedagogice este probabil ca studenții să se confrunte cu o serie de temeri și să poată anticipa dificultățile practice ale cercetării. Principalele dificultăți ale cercetării pedagogice sunt influențate de specificul/natura fenomenului educațional: faptul că fenomenele sunt ireversibile și nu mai pot fi verificate întocmai, înregistrarea nu este exhaustivă, dificultatea delimitării și controlării variabilelor, dificultatea construirii unor instrumente de cercetare, dificultatea aplicării metodelor, limite de competență, de timp, limita didactică, limitele de probabilitate pe care le au rezultatele, limite organizatorice, tehnice, financiare.

„Sfânta treime metodologică” o reprezintă, după Iluț (1997): validitatea, fidelitatea, generalizabilitatea cercetării.

5. Deontologia profesională

În realizarea cercetării este recomandată respectarea unor *norme etice sau de deontologie a cercetării*, care stabilesc o raportare corectă a cercetătorului, atât la propria cercetare, cât și la factorii umani antrenați în cercetare sau care vor utiliza rezultatele cercetării. Astfel, sunt necesare: menționarea surselor de documentare; respectarea adevărului în comunicarea rezultatelor obținute; asumarea responsabilității față de conținutul cercetării, cu posibilitatea de a proba fiecare afirmație; evitarea acțiunilor care ar putea să influențeze în mod negativ subiecții, starea lor fizică și psihică, demnitatea acestora; obținerea acordului subiecților pentru includerea lor în cercetare (o dificultate în aplicarea unor metode) și asigurarea păstrării anonimatului asupra identității subiecților; relaționarea adecvată, nonsubiectivă cu participanții, pentru a nu influența rezultatele obținute.

În încheiere, considerăm că tabloul cerințelor pentru o bună realizare a cercetării psihopedagogice (Figura 1) rămâne deschis. În funcție de componentele majore ale demersului de cercetare, pot fi propuse și alte norme care să contribuie la buna desfășurare a acesteia, norme care sunt acceptate propriu de către studenți și care i-ar putea ajuta în calitate de viitori profesori cercetători.

1. Problema: - delimitare - motivarea alegerii	2. Documentarea: - structurare - manieră personală - indicarea surselor	3. Obiectivele: - claritate - relevanță - calitate - realism
4. Tipul cercetării: - coerență	5. Ipotezele: - caracter logic - plauzibile - generalizabile - claritate - noutate - complexitate - aplicabilitate - utilitate	6. Metodologia aleasă: - reprezentativitate - eficiență - optimizare - raționalitate - abordare inovativă
7. Desfășurarea: - rigoare metodică - implicare	8. Rezultatele: - corectitudine statistică - relevanță	9. Lucrarea finală: - susținere argumentată - sinteză - deontologie

Figura 1: Un tablou sintetic al cerințelor de realizare a cercetării pedagogice

Și lista bibliografică recomandată studenților noștri pentru aprofundare rămâne deschisă:

- Ciolan, L. (2011). *Metodologia cercetării educaționale*. Proiectul PIR, MECS, București
- Chelcea, S. (2001). *Metodologia cercetării sociologice: metode cantitative și calitative*. București: Editura Economică
- Gugiuman A., Zețu, E., Codreanca, L. (1993). *Introducere în cercetarea pedagogică*. Chișinău: Editura Tehnică
- Huberman, A. M. (1978). *Cum se produc schimbările în educație și învățământ*, București: E.D.P.
- Ionel, V. (2008). *Fundamentele pedagogiei*. Craiova: Editura Universitaria

- Drăgan, J., Nicola, I. (1993). *Cercetarea psihopedagogică*. Tg.Mureș: Tipomureș
- Frăsineanu, E. S. (2013). "Cercetarea pedagogică". În *Pedagogie și psihologie pentru pregătirea examenelor de definitivat și grad didactic II*. Maciuc, I. et al. Craiova: Editura Universitaria
- Krueger, R.A., Casey, M.A. (2005). *Metoda Focus Grup: ghid practic pentru cercetarea aplicată*. Iași: Editura Polirom
- Mucchielli, A.(coord.) (2002). *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*. Iași: Polirom
- Ștefan, M. A. (2013). "Metodologia cercetării educaționale" în Popescu, A.M. (coord.), Frăsineanu, E.S., Mogonea, F., Ștefan, M. A., Mogonea, F.R. *Formarea psihopedagogică a profesorului – ipoteze și soluții aplicative, sarcini, modele și instrumente*. Craiova: Sitech

REFERINȚE

1. Bocoș, M. (2003). *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință
2. Bogathi, Z., Sulea, C. (2008). *Manual de tehnici și abilități academice*. Timișoara: Editura Universității de Vest
3. Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului*. Iași: Polirom
4. Joița, E. (1998). *Pedagogia – știința integrativă a educației*. Iași: Polirom
5. Mogonea, F.R., Mogonea, F., Popescu, A.M., Ștefan, M.A. (2012). *Ghid teoretic și aplicativ pentru realizarea lucrării de licență/disertație*. Craiova: Universitaria
6. Neacșu, I. (1990). *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară

STRATEGII DE DIMINUARE A STRESSULUI ÎN ÎNVĂȚAREA DE TIP ACADEMIC

STRATEGIES TO REDUCE THE STRESS IN THE ACADEMIC LEARNING

Conf. univ. dr. **Florentin-Remus Mogonea**
DPPD – Universitatea din Craiova

Associate Professor **Florentin-Remus Mogonea**, Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Abstract

The success of any human activity is not only dependent on the cognitive, metacognitive abilities, but also and those noncognitive, related to affective, emotional intelligence, the possibility to control their emotions, to harness the positive ones and to decrease or even eliminate the effects of the destructive ones. Stress management is an important condition of achieving an effective academic learning. We propose in this study to examine ways to reduce stress in the academic learning. This is a condition of improving the learning activities of students.

Keywords: Academic learning, strategies to reduce stress, stress Management

Moto: „Singurul lucru cu totul caracteristic care se poate spune despre ființele omenești este că ele învață. Învățatul este atât de profund înrădăcinat în om încât a devenit aproape involuntar [...] Specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare (J. Bruner, 1970, p. 133).

Învățarea este acea activitate intelectuală și fizică desfășurată în mod sistematic în vederea însușirii unor informații și formării de abilități necesare dezvoltării continue a personalității. Ea presupune un dublu aspect: aspectul informativ (care se referă la reținerea unui conținut informațional util) și formativ (care se referă la dezvoltarea sistemului cognitiv - operațional al individului).

Principalele accepțiuni ale conceptului de *învățare* (Macavei, 1997; Mogonea, 2011):

- Capacitatea organismelor de a-și modifica comportamentul adaptativ;
- Dobândirea modurilor de a răspunde adecvat unor situații - stimul, prin exersare;

- Procesul de dobândire și de dezvoltare a performanțelor comportamentale și de modificare a lor;
- Asimilarea și structurarea experienței de cunoaștere;
- Capacitatea omului de a se schimba;
- Procesul de asimilare activă a informațiilor, de formare a capacităților psihice, a deprinderilor, a priceperilor, a atitudinilor;
- Procesul de achiziție mnezică, de asimilare activă de informații, de formare a operațiilor și deprinderilor.

Învățarea umană, în general, și cea școlară / academică, în special este condiționată de un ansamblu de factori:

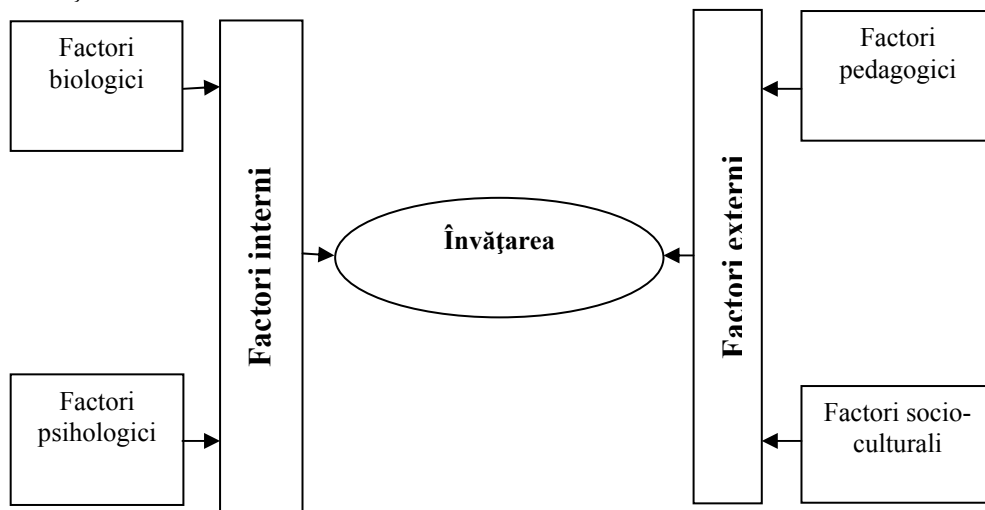


Figura 1 Modelul factorilor interni și externi ai învățării

Dacă învățarea școlară este considerată un tip particular de învățare umană, putem considera că, prin specificul ei, învățarea academică este un tip particular de învățare școlară. În acest sens, ca formă particulară a învățării de tip școlar, învățarea academică este o învățare ce dispune de caracteristici calitativ superioare cum sunt: autonomia, motivația intrinsecă, autocontrolul, autodirijarea și autoreglarea activității studenților. Prioritare pentru învățarea academică, după cum evidențiază prof. univ. dr. I. Neacșu (2006, p. 13), sunt obiective precum:

- încurajarea reflecției;
- utilizarea activă și efectivă a produselor cunoașterii prin învățare academică formală, dar și nonformală;
- proiectarea așteptărilor la un nivel mai înalt, în special pentru competențele profesionale practice, pentru valorizarea experiențelor formate în afara universității, pentru un transfer interdisciplinar mărit;
- potențarea mecanismelor volitive și motivaționale. Expresie a maturității și eficienței în învățare, stilul de învățare a intrat în atenția specialiștilor, de suficient timp pentru ca rezultatele cercetărilor lor să trezească interesul atât al managerilor

învățării academice, cât și al celor care învață, independent, autodirijat, autonom, în contextul dezvoltării personale pe parcursul întregii lor vieți. (Mihai Stăncescu Ioana, extras din rezumatul tezei de doctorat cu tema „Metacogniție în învățarea academică. Repere didactice” coord. Prof. univ. dr. Neacșu Ioan, 2011).

Mediul academic, în contextul noilor schimbări, impune universităților schimbări majore de viziune și misiune cu rezonanță semnificativă în conturarea structurii personalității studentului. I. Neacșu (2006) identifică câteva caracteristici, respectiv schimbări, pe diferite paliere:

1. La nivelul orientărilor cognitive: învățarea academică dirijată tinde spre o formă evolutivă, dominată de semidirijare și autoorganizare. Prioritare devin obiective precum: încurajarea reflecției; utilizarea activă și efectivă a produselor cunoașterii prin învățare academică formală, dar și nonformală ; proiectarea așteptărilor la un nivel mai înalt, în special pentru competențele profesionale practice, pentru valorizarea experiențelor formate în afara universității, pentru un transfer interdisciplinar mărit; potențarea mecanismelor volitive și motivaționale care să le permită studenților „să-și pună în aplicare capacitățile de ordin superior în utilizarea cunoștințelor achiziționate” (Bruner, 1993, apud Neacșu, 2006).
2. La nivelul statutului studentului: reconstrucția implicării epistemologice și motivaționale pe axa echilibrărilor între învățarea profundă (majoră) și cea accelerată (minoră), conținând și ingrediente ce țin de vârstă, experiență, tipul de personalitate (tip A, B), stilul de învățare, solicitările/standardele cadrelor didactice, conștiința apartenenței la o viitoare comunitate științifică, sensibilitatea la critica argumentală și probată (Glaser, 1998, apud Neacșu 2006), la valorile ecologiei mentale etc.
3. La nivelul conținuturilor învățării - apariția unor noi tipuri de informații/cunoștințe, abilități, competențe create cu ajutorul tehnologiilor informaționale și de comunicare sub formă electronică, digitală - numerică, textuală, bază de date, CD-rom-uri interactive ș.a
4. La nivelul mijloacelor de stocaj informațional, precum și de utilizare în sprijinul învățării semnalăm apariția unor pachete tehnologice - infrastructură de cabluri, rețele de comunicare, poștă electronică (e-mail), programe de transfer al fișierelor, servicii interactive pentru acces la baza de date, servicii digitale interactive -, dar și a unor coduri deontologice universitare, legate de drepturile de autor ș.a.
5. La nivelul evaluării - se constată o deplasare a zonei cu masă critică esențială percepută de actori drept dominant reproductivă, cantitativă spre calitate, dinspre produs spre proces, dinspre evaluarea sumativă spre cea formativă, de parcurs și bazată pe modele alternative, cu toate consecințele lor, nu toate cunoscute și nici examinate prin cercetări empirice validate și recunoscute.

Revenind la activitatea de învățare, considerăm că, dincolo de aprecierile teoretice și practice făcute de specialiști, una este mai puțin punctată: învățarea școlară se realizează în timp, cu un consum considerabil de efort intelectual, ceea

ce nu implică rezultate imediate, deci nici plăceri sau satisfacție. Din contră, sunt tot mai multe teorii care vorbesc despre învățarea care generează stresul școlar. Învățarea academică, prin specificul ei aparte, aduce conotații aparte definerii stresului academic.

Stresul psihic este o suprasolicitare mentală sau nervoasă căreia îi facem față cu multă greutate, uzură, suferință la care este supus organismul. El constă în răspunsurile psihologice și fiziologice pe care organismul le dă la acțiunile agresoare. Stresul înseamnă neliniște, teamă, nesiguranță, insecuritate. Stresul constă într-o stare de tensiune afectivă. Dar tensiunea emoțională nu atinge întotdeauna dimensiunea stresului. De aceea, emoția intensă nu se identifică cu stresul. *Stresul este o exacerbare a tensiunii emoționale*. Când se instalează, intră în acțiune mecanisme conștiente sau inconștiente de apărare a căror finalitate constă în înlăturarea pericolului și reducerea tensiunii.

Stres-ul este un fenomen psihosocial complex ce decurge din confruntarea persoanei cu cerințe, sarcini, situații care sunt percepute ca fiind dificile, dureroase, sau cu miză mare pentru persoana în cauză. Întotdeauna stres-ul decurge din îmbinarea a trei caracteristici cheie: prezența factorilor de stres; resursele personale de confruntare cu stresorii și tipul de reacții la stres (<http://cyd.ro/managementul-stresului-in-clasa-de-elevi/>, online, 12.11.2015).

Hans Selye, care s-a dedicat studiului stresului, a concluzionat, încă din 1956, că stresul NU este în mod necesar ceva negativ; caracterizarea stresului ca fiind negativ sau pozitiv se face în fiecare situație în parte. De asemenea, până la o anumită limită, stresul este chiar necesar activității noastre cum ar fi, de exemplu, pentru protecția noastră, în cazul reacțiilor necesare pentru evitarea unui accident rutier prin mobilizarea tuturor resurselor organismului. În acest caz, vorbim de un stres pozitiv, deoarece este vorba despre o situație stresantă în care se sesizează reacții la stres ale corpului tipice – inima începe să bată mai tare, creierul primește mai mult oxigen, mușchii se încordează, etc. – dar pentru o rezolvare pozitivă a situației.

Eustres – reprezintă un cuvânt compus din două părți. Prefixul derivă din grecescul *eu* însemnând *bine, bun*. Atașat cuvântului stres, acestea vor semnifica literar „stres bun”.

Distres – este mult mai adesea utilizat pentru acel tip de stres cu conotații negative.

Amândouă formele de stres consumă în egală măsură organismul și sunt cumulative în natură, depinzând în mare măsură de modul în care o persoană care se adaptează la o schimbare care a cauzat în primul rând stresul. Organismul nu poate, în mod fizic să discearnă între cele două forme de stres (<http://cyd.ro/managementul-stresului-in-clasa-de-elevi/>, online, 12.11.2015).

Însă, stresul susținut cauzează oboseală, căderea părului, insomnii, hipertensiune și afecțiuni ale inimii, scăderea sistemului imunitar, obezitate, disfuncții sexuale, etc.

Stresul poate apărea în orice moment al interacțiunii organismului cu agenții stresori. El își are geneza în supradimensionarea pericolului, în incapacitatea de

adaptare a organismului, în sentimentul de insecuritate sau în conștientizarea caracterului nociv al unei adaptări dificile (Turcu, 2008). În plus, sacrificarea unor pulsioni, trebuințe instinctuale creează conflicte la nivelul subconștientului ori al inconștientului iar presiunea exercitată de aceste conflicte spre suprafață, spre nivelul conștient al psihicului poate și ea să dea naștere stresului (Iamandescu, 1993, p. 68).

H. Selye, începând din 1930, arată că stresul este și suferință și luptă. Este luptă pentru că organismul trebuie să mențină echilibrul homeostatic, chiar și atunci când se produc vătămări și leziuni ale țesuturilor. El descrie reacțiile adaptative ale unor animale la situațiile și agenții stresori, relatând despre *sindromul general de adaptare*. În „sindromul general de adaptare” animalul parcurge trei faze: 1) *faza de alarmă*, când organismul încearcă să se apere de acțiuni nocive prin secreția de adrenalină și se manifestă prin hipotensiune sau tahicardie; 2) *faza de rezistență*, în decursul căreia reacțiile de apărare se intensifică, dar dacă stresul încetează atunci echilibrul redevine normal; dacă persistă, se merge spre epuizare; 3) *faza de epuizare* pune în evidență incapacitatea individului de a se apăra. În acest caz se produc modificări funcționale, metabolice și anatomice care pot conduce la moarte. Se relevă că, în starea de repaus, secreția de adrenalină este mică. În timpul unei activități obișnuite ea se dublează, în caz de stres moderat creșterea este de trei patru ori mai mare, iar în timpul unui stres deosebit de puternic este foarte mare (Selye, apud Turcu, 2008).

La indivizii umani aceste fenomene se manifestă sub *influența unor emoții deosebit de intense și prelungite*. Importantă este semnificația pe care omul o acordă situațiilor stresante sau agenților stresori. În sensul că acestea sunt percepute și interpretate ca fiind stresante. Ele sunt trăite subiectiv ca disconfort sau tensiune psihică, care solicită persoana până aproape sau chiar până dincolo de limitele capacităților ei adaptative (Turcu, 2008).

În învățarea de tip academic, studenții pot fi puși în diferite situații de stres, care. De regulă, reies din confruntarea punctuală dintre posibilitățile reale de rezolvarea unei situații – problemă și complexitatea situației. Conștientizarea gradului de dificultate a situației cu greutatea sau imposibilitatea rezolvării duce, inevitabil, la stres. Acesta poate fi amplificat pe un fond temperamental care presupune stimă de sine și imagine de sine scăzute, anxietate, fobie, angoasă etc.

Stresul academic este o prelungire a stresului școlar, preuniversitar, care are mai multe cauze: concurența neloyală dintre colegi, competiția părinților care uită de importanța trăirii copiilor, aruncându-i în competiții de la clasele primare, competiția dintre profesori, exigențele societale tot mai ridicate etc. (<http://www.ziare.com/articole/stres+invatare>, online, 26.10.2015).

Manifestările concrete (simptomatologia) ale stresului completează un tablou extrem de variat. Câteva dintre acestea pot fi amintite (<http://www.despre.suflet.ro/forum/stres-f32/manifesterile-stresului-t90.html>, online, 15.10.2015, <http://www.csid.ro/boli-afectiuni/psihiatrie/stresul-definitie-cauze-factori-de-stres-si-metode-de-combatere-13763206/>, online, 15.10.2010). De obicei, primele forme de manifestare a stresului afectează nivelul emoțional. Simptomele inițiale cuprind

următoarele stări: anxietatea, nervozitatea, îngrijorarea excesivă, neliniștea interioară, nervozitate într-un grad ridicat, irascibilitate, lipsa energiei și a puterii de concentrare, comportament ostil.

La un nivel ridicat de stres, efectele emoționale și fizice se resimt mult mai puternic prin: oboseala excesivă, tristețe, depresie, dezechilibru afectiv, insomnie, dureri de cap, dureri de spate sau de gât, enterocolita, constipație, crampe stomacale, diabet, astmul, afecțiuni cardiace, sindromul colonului iritabil, creșterea sau diminuarea poftei de mâncare, lipsa apetitului sexual etc. Pe lângă cele „sumar” prezentate, pot apărea modificări serioase la nivel hormonal: oscilații între plus și minus producere de estrogen și progesteron, la femei și testosteron, la bărbați (<http://www.despresuflet.ro/forum/stres-f32/manifesterile-stresului-t90.html>, online, 15.10.2015).

Dincolo de cele menționate, stresul, ca și frica, este un mecanism elementar de adaptare a omului la mediu, însă în limite rezonabile. Dincolo de aceste limite, stresul este/poate deveni dăunător. De aceea, în învățarea de tip academic, ca și în învățarea de tip școlar sau stresul posttraumatic sau stresul profesional etc. există numeroase strategii / tehnici de management al stresului (<http://performante.ro/categorie/managementul-stresului>, online, 23.10.2010, <http://www.csid.ro/boli-afectiuni/psihiatrice/stresul-definitie-cauze-factori-de-stres-si-metode-de-combatere-13763206/>, online, 15.10.2010):

1. Identificarea și monitorizarea factorilor de stres

- identificarea factorilor de stres (cum ar fi, supraîncărcarea muncii, lipsa de suport și comunicare, lipsa de resurse, probleme medicale, conflicte în familie etc.);
- anticiparea perioadelor de stres și realizarea unui plan de acțiune pentru a face mai bine față (de exemplu, în apropierea unor termene limită pentru finalizarea proiectelor la locul de muncă, în preajma unui eveniment important în familie etc.).

2. Conștientizarea propriilor reacții la stres

- identificarea și exprimarea emoțiilor față de anticiparea evenimentului/situației (precum anxietate, iritabilitate, disconfort, frustrare, deznădejde etc.);
- identificarea reacțiilor emoționale imediate (cum ar fi iritabilitatea) și de lungă durată (de exemplu : neajutorare, apatie) față de eveniment/situație;
- identificarea reacțiilor comportamentale, fiziologice și cognitive privind evenimentul (izolare, evitare, renunțare; dureri de stomac, dureri de cap, lipsa poftei de mâncare, insomnii; randament scăzut la școală sau la muncă, probleme de concentrare, tulburări de memorie, dificultăți în rezolvarea de probleme, în luarea de decizii etc.).

3. Dezvoltarea unor abilități și comportamente de management al stresului

- dezvoltarea asertivității;
- dezvoltarea comunicării pozitive cu ceilalți;
- identificarea și rezolvarea conflictelor, atunci când apar;
- învățarea metodelor de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor;
- îmbunătățirea managementului timpului;
- învățarea unor metode de relaxare.

4. *Stabilirea și menținerea unui suport social adecvat*

- solicitarea ajutorului direct și receptivitate față de acesta;
- dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale.

5. *Dezvoltarea unui stil de viață sănătos*

- adoptarea unor comportamente alimentare sănătoase;
- practicarea regulată a exercițiilor fizice;
- practicarea unor exerciții de relaxare;
- consum responsabil/moderat de alcool, cafea sau alte excitante pentru sistemul nervos;

- cultivarea unor pasiuni, hobby-uri.

6. *Dezvoltarea încrederii în propria persoană și acceptarea necondiționată*

- stabilirea unor scopuri și obiective realiste, „ce vreau eu de la viața asta?”;
- stabilirea priorităților și a limitelor personale;
- participarea la activități care dezvoltă încrederea în sine.

Exemplificare (<http://www.csid.ro/boli-afectiuni/psihiatrice/stresul-definitie-cauze-factori-de-stres-si-metode-de-combatere-13763206/>, online, 15.10.2010):

Stadial și progresiv, se procedează în felul următor:

1. se identifică factorii de stres actuali sau potențiali;
2. se evaluează resursele personale și caracteristicile generale de a evalua factorii de stres (convingeri centrale, gânduri automate);
3. se identifică reacțiile specifice (cum se comportă, se simte persoana);
4. în funcție de condițiile specifice identificate, se intervine pe rând sau în același timp, la unul, la două sau la toate cele trei aspecte.

Alți autori (Turcu, 2008) identifică și alte mijloace de prevenire și evitare a stresului (academic). Vom prezenta doar câteva dintre ele. Un rol deosebit îl are *anticiparea acțiunii situației stresante sau a agenților stresori și cunoașterea consecințelor* pe care le poate exercita influența acestora asupra noastră. Anticiparea și conștientizarea consecințelor ne orientează spre înlăturarea sau evitarea pericolului care ne amenință, iar când nu pot fi înlăturate sau evitate ne mobilizează forțele de care dispunem pentru a reduce sau slăbi tensiunea emoțională produsă de ele. Anticiparea eșecului la un examen îl determină pe elev să se mobilizeze și, printr-o pregătire temeinică, să promoveze examenul respectiv, să iasă învingător din starea de stres și aceasta să nu mai aibă obiect.

Un alt mijloc prin care se poate face față stresului sau prin care se poate reduce tensiunea psihică (Turcu, 2008) este *obișnuirea în copilărie de a înfrunța diferite situații stresante sau acțiunea agenților stresori*. Trebuie stimulată încrederea în forțele proprii, familiarizarea cu împrejurări cât mai variate ce pot dobândi caracter stresant.

În școală, promovarea spiritului de cooperare în cadrul grupului clasei, educarea membrilor grupului de a face față unor evenimente școlare care pot provoca tensiuni psihice (competiții, examene etc.), instalarea unui climat de solidaritate în relațiile interpersonale sunt de natură să contribuie la evitarea stresului psihic. Exersarea, în acest sens, în cadrul familiei și al grupului de elevi va asigura condițiile ca elevul să fie pregătit pentru cazurile când poate apărea stresul.

Comutarea atenției de la o situație care are un caracter stresant la o altă

situație ce poate provoca emoții pozitive este un procedeu util pentru slăbirea, atenuarea și chiar înlăturarea efectului agenților stresori, adică a tensiunii nervoase care a pus stăpânire pe elev (Turcu, 2008). Este recomandabil ca elevul să se concentreze prin eforturi intense, pe activități plăcute, interesante, utile, pentru că ele pot înlocui efectul situațiilor stresante. Acest lucru nu este ușor de realizat, dar el este posibil, întrucât creierul uman funcționează pe baza anumitor legi naturale iar una dintre ele este aceea după care un factor de excitație într-o zonă cerebrală produce inhibiție în zonele învecinate. Când ne centram pe o altă activitate se produce inhibiție, adică protecție în zona cortexului anterior excitată.

Un mijloc de luptă împotriva stresului (Turcu, 2008) este acela de a evalua corect aptitudinile elevului pentru o formă sau alta a învățământului superior sau pentru o anumită profesiune. Pentru că dezacordul dintre cerințele diferitelor universități sau ale diverselor profesii și posibilități ale fiecărui tânăr constituie una dintre sursele cele mai răspândite pentru instalarea stresului psihic.

Dincolo de cele prezentate, literatura de specialitate, chiar și cea românească, abundă în tehnici de învățare eficientă la nivel preacademic, cât și academic (Neacșu, 1990; 2006; 2015; Păcurari, Târcă, Sarivan, 2004; Pânișoară, 2003; Panagoreț, Armeanu, 2001; Popescu, Brătianu, Atanasiu, et al. 2005; Vințanu, 2001; Bernat, 2003; Mureșan, 1990; Frăsineanu, 2012; Ștefan, 2014 etc.).

Mai mult decât atât sunt teoriile care vorbesc și despre stresul exercitării profesiei didactice în mediul academic. Spre exemplu, Păduraru Monica Elisabeta (extras din rezumatul tezei de doctorat „Stresul profesiei didactice în mediul academic”, coord. Prof. univ. dr. Emil Păun, 2010) consideră că niveluri ridicate de stres prelungit sunt dăunătoare pentru sănătatea și starea generală a cadrelor didactice, a studenților acestora și pentru funcționarea întregii instituții de învățământ. S-au identificat consecințe semnificative în ceea ce privește aspectele organizaționale, incluzând performanțe scăzute, satisfacție scăzută a muncii, niveluri ridicate ale întârzierilor și absenteismului, cote ridicate ale fluctuației forței de muncă și relații proaste între membrii organizației. Este greu de imaginat că o instituție de învățământ având aceste caracteristici ar putea fi un loc plăcut pentru studenți pentru a învăța și e cu mult mai greu de imaginat că și-ar putea atinge potențialul maxim ca instituție educativă.

Consecințele stresului ocupațional excesiv includ și sindromul de suprasolicitare profesională (engl. burnout = ars complet) (Wall, Walz, 2003, apud Păduraru). ”Burnout” este o stare de extenuare fizică și psihică extremă, concretizată în atitudini negative față de muncă și sentimente de neajutorare și ineficiență. Există trei dimensiuni ale acestui sindrom ce au fost întâlnite în cazul mai multor profesii: extenuarea emoțională, depersonalizarea și scăderea sentimentului de împlinire personală. Teoria multidimensională asupra sindromului de suprasolicitare profesională (Maslach, 1978) explică experiența stresantă personală ca incluzând atât concepția persoanei despre sine cât și despre ceilalți, în contextul relațiilor sociale complexe.

Considerăm, în concluzie, că stresul, ca sindrom general al mileniului trei, nu trebuie ignorat, ci dimpotrivă, tratat ca o realitate de sine stătătoare care poate denatura viața și activitatea psihoindividuală. La nivel academic, stresul studentului este o certitudine (ca și cel al profesorului), întrucât societățile sunt în schimbări

alerte, cerând indivizilor, schimbări la fel de alerte, din mers. Acest aspect este amplificat de realitatea tot mai complexă că este nevoie continuă de schimbare și adaptare, iar greutatea cade azi pe umerii celor care vor fi „intelectuali” de mâine.

REFERINȚE

a) BIBLIOGRAFICE

1. Bernat, S. (2003). *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
2. Bruner, J. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. București: E.D.P.
3. Frăsineanu, E.S. (2012). *Învățarea și self-managementul învățării eficiente în mediul universitar*. Craiova: Editura Universitaria
4. Iamandescu, I.B. (1993). *Stresul psihic și bolile interne*. București: Editura Academiei
5. Macavei, E. (1997). *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
6. Maslach, C., Jackson, S. (1984). Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
7. Mihai Stăncescu, I. (2011). *Metacogniție și motivație în învățarea academică. Repere didactice*, teză de doctorat. București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
8. Mogonea, F.R. (2011). *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: Tipografia Universității din Craiova
9. Mureșan, I. (1990). *Învățarea eficientă și rapidă*. București: Editura CERES
10. Neacșu, I. (1990). *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară.
11. Neacșu, I. (2006). *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*. București: Facultatea de Psihologie și Științele Educației
12. Neacșu, I. (2015). *Metode și tehnici de învățare eficiente. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura Polirom
13. Păduraru, M.E. (2010). *Stresul profesiei didactice în mediul academic*, teză de doctorat. București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
14. Panagoreț, O., Armeanu, C.M.. (2001). *Tehnici de supraînvățare*. Alexandria: Editura Tipoalex.
15. Păcurari, O., Târcă, A., Sarivan, L. (coord.). (2004). *Strategii didactice inovative*. București: Editura Sigma.
16. Pânișoară, I.-O. (2003). *Comunicare eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Editura Polirom.
17. Popescu, S., Brătianu, C., Atanasiu, G. et al. (2005). *Ghidul calității în învățământul superior. Proiectul CALISRO*. București: Editura Universității din București.

18. Selye, H. (1950). *The Physiology and Pathology to STRESS*. Montreal: Acta. Inc.
19. Ștefan, M.A. (2014). *Dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți*. Craiova: Editura Sitech
20. Turcu, F. (2008). *Psihologie școlară*. București: Editura ASE, online: <http://diriginte.ucoz.com/psihologie/download.pdf>, accesat la 12.11.2015
21. Vințanu, N. (2001). *Educația universitară*. București: Editura Aramis

b) WEBOGRAFICE

1. <http://www.ziare.com/articole/stres+invatare>, online, 26.10.2015)
2. <http://cyd.ro/managementul-stresului-in-clasa-de-elevi/>, online, 12.11.2015
3. <http://www.despresuflet.ro/forum/stres-f32/manifestarile-stresului-t90.html>, online, 15.10.2015, <http://www.csid.ro/boli-afectiuni/psihiatrice/stresul-definitie-cauze-factori-de-stres-si-metode-de-combatere-13763206/>, online, 15.10.2010).
4. <http://performante.ro/categorie/managementul-stresului>, online, 23.10.2010, <http://www.csid.ro/boli-afectiuni/psihiatrice/stresul-definitie-cauze-factori-de-stres-si-metode-de-combatere-13763206/>, online, 15.10.2010

**NECESITATEA ANTRENĂRII METACOGNIȚIEI
ȘI A CULTIVĂRII ATITUDINII DE COMPREHENSIVNE
LA VIITORII PROFESORI**

**THE IMPORTANCE OF METACOGNITION AND
COMPREHENSIVE ATTITUDE TRAINING BY PROSPECTIVE
STUDENTS**

Dr. Oprea Valentin Bușu
DPPD – Universitatea din Craiova

Oprea Valentin Bușu, PhD
TSTD – University of Craiova

Abstract:

By training metacognition students will acquire an introspective knowledge about both cognition and psychic phenomena, but also about the processes and strategies related to adjusting cognition. The subject learns by working, acting, solving tasks. It thus goes beyond the limitations of the associationist model of learning. It is clear that the best situation for communication is one that allows students to express themselves freely and perceive that they are being listened to. Comprehensive listening is the right one to apply.

By focusing learning on action, metacognition and comprehension, one of the goals of modern education is achieved: the combination of directed and spontaneous learning, between algorithm and heuristic and between programming and discovery. Action is not only a conduct, a reaction, but is, in fact, an internal, psychological (mental action) factor: in the learning process, the subjects not only solve a task, but think, reason, acquire knowledge and understand the problems they solve. It thus goes beyond the behaviorist model of learning, the method most commonly used in educational psychology being correlational study.

Keywords: *meta cognition, comprehension, discovery, correlational study, meta emotional reflection, insight, relationships between elements, similarity and difference in information development.*

În psihologie, termenul de **comprehensiune** este utilizat pentru a desemna, în același timp, un proces și rezultatele acestuia (Doron, Parot, 1999, p. 156), iar prin atitudinea de comprehensiune a profesorului față de elev înțelegem a-i arăta elevului un interes autentic, așa încât cadrul didactic să își dorească să îl înțeleagă pe cursant și să nu își propună să îl judece.

Atitudinea de comprehensiune presupune folosirea reformulărilor pentru a se controla permanent fidelitatea înțelegerii mesajului elevului și pentru aprofundarea

înțelegerii, având drept consecințe imediate: crearea unui climat relațional care încurajează exprimarea elevilor (reducând intervenția mecanismelor lor de apărare, întrucât elevii nu se mai simt dominați) și încurajarea inițiativelor elevilor în analizarea sentimentelor și comportamentelor proprii în profunzime (căutând să își explice mecanismele sau motivele care l-au condus la o anumită conduită).

Profesorul concură la structurarea elevului, învățându-l să reacționeze, să prelucreze, să stocheze, să interiorizeze, îi dezvăluie elevului secretele activității de asimilare, cum să procedeze, adică *il învață să învețe*. Astfel, elevul ajunge să înțeleagă mai repede și mai bine un material decât dacă ar face singur acest lucru. Într-un fel, instrucția poate fi văzută ca o *metaactivitate*, ca o activitate de organizare, dirijare, construire și prognozare a altei activități, aceea a elevului. Dependența inițială a elevului de profesor este interimară, provizorie. Sunt foarte actuale spusesele lui J.J. Rousseau că sensul educației constă în *a-i pregăti pe copii să trăiască prin ei înșiși*.

Una dintre sarcinile de bază ale factorilor educaționali (părinți, profesori) este de a interveni în direcția creșterii gradului de obiectivitate a procesului de cunoaștere (*autocunoaștere și intercunoaștere*) din cadrul grupurilor școlare. Procesul didactic trebuie să-și propună să îi învețe pe elevi să *reflecteze asupra activității proprii*, să le dea cunoștințe despre formele de activitate legate de etapele însușirii cunoștințelor, să-i învețe să ia din stăpânirea metodelor de analiză o relație dintre elementele activității, strategia trecerii de la unele la altele, toate acestea contând ca elemente de conținut ale instruirii (Golu, 2003, pp. 26-28).

Sistemele alternative de educare și restructurările produse în conținutul de învățat și strategiile didactice, coroborate cu obiectivele educaționale și idealul educațional contemporan evidențiază, în tot mai mare măsură, rolul gândirii în activitatea educațională și, în mod deosebit, în cea de învățare. Prin gândire descifrăm aspecte esențiale, ceea ce este specific uman, însă, forțând puțin, am putea spune că gândirea devine „*metagândire*” (Jude, 2002, p. 108), adică o *gândire despre și prin gândire*.

Metacogniția desemnează un domeniu de cunoaștere special (Doron, Parot, 1999, p. 492), cuprinzând, pe de o parte, *cunoștințele noastre despre cogniție*, și, pe de altă parte, procesele și strategiile de *reglare a cogniției*.

În prima accepție, studiul metacogniției se referă la o explicare verbală a cogniției și la capabilitatea de proiecții conștiente, mentale ale unor procese ca percepția, memoria sau a unor fenomene ca atenția ori afectivitatea. Cunoștințele metacognitive adecvate nu apar precoce, de cele mai multe ori survin începând cu vârsta pubertății. Conform stadialității descrise de teoreticianul dezvoltării cognitive a copilului, psihologul Jean Piaget, desprindem că, în etapa operațiilor formale (începând cu vârsta de 12 ani), elevii găsesc soluții la problemele dificile apelând la raționamente fără corespondent în sfera concretului, putând opera exclusiv în sfera mentală (Iusca, 2010, p. 18).

În cealaltă accepție, se face referire la controlul activității cognitive (Doron, Parot, 1999, p. 157) prin: planificarea activității, cuprinzând selecția unei strategii de rezolvare a problemei date; monitorizarea modului de desfășurare a strategiei

pentru care a optat; evaluarea strategiei alese, în final. Astfel, devine importantă cunoașterea modului de funcționare a reglării cognitive în sine.

Formularea corectă a obiectivelor învățării poate facilita comunicarea profesor-elev, apoi între elevi și între cadrele didactice, iar determinarea acestor obiective are efecte pozitive și asupra activității de învățare. Pentru elevi, conștientizarea obiectivelor învățării servește drept reper în autoevaluarea propriilor progrese și în organizarea și dozarea eforturilor pentru atingerea scopurilor propuse (Turcu, 2000, p. 350). Pentru a rămâne predictibil, profesorul trebuie să determine de la început ce va putea face elevul la finele cursului predat, la sfârșitul semestrului de exemplu.

Perspectiva psihosocială în abordarea învățării școlare devine tot mai necesară întrucât educația este o instituție obiectivată prin structuri și relații. Unii psihologi (Snyder și De Bono, apud Jude, 2002) au dezvoltat ideea că oamenii pot fi deosebiți și după modul în care ei se automonitorizează, arătând că persoanele mai puțin automonitorizate sunt capabile să își mențină același standard comportamental în diferite situații, fără a fi preocupați de a-și crea o imagine cât mai favorabilă în fața altora.

Este evident că situația optimă de comunicare este cea care îi permite elevului să se exprime în mod liber și să perceapă că este ascultat cu adevărat. Ascultarea optimă este cea *comprehensivă*. Atunci când profesorul înțelege importanța exprimării libere și sincere a elevului, el poate să încurajeze la maxim comunicarea autentică în raport cu elevii. Cercetările psihopedagogice au arătat că agresivitatea și problemele de comportament apar în clasă tocmai atunci când elevilor nu li se permite să se exprime liber (Neamțu, 2003, p. 352).

Dar ce este de făcut atunci când ai asigurat predictibilitatea printr-o comunicare didactică eficientă și ai fixat clar obiectivele învățării pentru disciplina de studiu *Psihologia educației*, propunându-ți, în calitate de profesor, să determini, inițial, cunoașterea și înțelegerea sistemului psihic uman în contextul didactic, spre exemplu, însă ai nevoie de o cale optimă de evidențiere, la nivelul de asimilare a cursanților debutanți, a diferențelor fine dintre mecanismele cognitive? La ce metode de investigație introspectivă ar fi mai indicat să apelezi?

Un rol deosebit, chiar central, în explorarea învățării îi revine psihologiei. *Psihologia privește învățarea ca activitate a celui care învață*, urmărind modul cum se formează procesele, funcțiile și însușirile psihice ale personalității umane în cadrul activității orientate spre scopul de învățare. Ea dezvăluie mecanismele transformării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dintr-un act prescrist, normativ în fapt psihologic concret, în achiziție a personalității. Psihologia se ocupă de *partea cea mai vie a învățării*. Deoarece învățarea în sens larg se desfășoară pe fundalul unei foarte dense rețele de factori sociali, familiali, școlari și individuali, abordarea psihologică a învățării nu poate fi decât multilaterală, ținând cont atât de condiționarea socio-culturală, cât și de rolul pe care îl joacă premisele ereditare, mecanismele neofiziologice individuale în învățare (Golu, 2003, p. 82).

În sensul larg al cuvântului, psihologia educațională studiază bazele psihopedagogice ale procesului instructiv-educativ, ale însușirii noțiunilor și cunoștințelor, formarea personalității elevului. *Psihologia educației* se concentrează îndeosebi asupra proceselor prin care informația, abilitățile, valorile și atitudinile sunt transmise de la profesor la elev în clasă și asupra aplicării principiilor psihologiei la practica instruirii.

În sens restrâns și specific, psihologia educațională studiază geneza, structurarea și procesualitatea fenomenelor psihice în condițiile activității de învățare pentru creșterea eficienței lor (Golu, 2003, p. 26).

Ca în orice domeniu științific, cunoștințele de psihologie educațională provin din diferite surse. Uneori, cercetătorii studiază școala, profesorii, elevii așa cum sunt ei, alții ei creează programe sau tratamente speciale și studiază efectul lor asupra uneia sau mai multor variabile (de exemplu, sexul, vârsta, nivelul achizițiilor, atitudinile).

Poate că metoda cea mai frecvent utilizată în psihologia educațională este *studiul corelațional*. În contrast cu *experimentul*, în care cercetătorul modifică deliberat o anumită variabilă pentru a vedea cum aceasta afectează alte variabile, în cercetarea corelațională cercetătorul studiază variabilele așa cum sunt ele, pentru a vedea dacă ele sunt relaționate.

Modelele instrucționale descriu învățarea realizată în diferite condiții și îi ajută pe cercetători să dezvolte *teorii comprehensive*. Ele furnizează cadrele generalizate înăuntrul cărora se proiectează strategiile instrucționale. Două din cele mai populare modele sunt *abordarea prin descoperire a lui Jerome Bruner* și *învățarea prin receptare a lui David Ausubel*. Strategiile de instruire sunt ansambluri de metode de abordare a sarcinii didactice (de exemplu, centrele de învățare, instruirea pe grupe de nivel egal, instruirea programată) în funcție de obiectivele lecției și de abilitățile elevilor (Golu, 2003, p. 51).

Deoarece elevii învață prin acțiune, abordarea preconizată de Bruner se cheamă învățare prin descoperire. Totuși, *învățarea descoperitoare*, în care elevilor li se permite să lucreze în mare parte asupra lor înșiși, trebuie diferențiată de descoperirea dirijată, în care profesorul furnizează câteva direcții. Profesorul dirijează învățarea printr-o rețea de probleme și prin punerea unor întrebări cheie. Abordarea preconizată de Bruner este consecventă cu psihologia cognitivă a gestaltistilor, care subliniază concepul global de învățare și generalizare *care dezvoltă*.

David Ausubel apreciază că profesorul trebuie să prezinte mai întâi *informația organizată, cu sens*, completă și apoi să se orienteze către exemple mai specifice. Această abordare este numită în general instruire prin expunere. În contrast cu abordarea lui Bruner, Ausubel crede că oamenii învață primar prin receptare, decât prin descoperire și că lecția trebuie organizată și focalizată ca să faciliteze învățarea prin receptare. Ausubel susține ideea învățării verbale cu sens, care înseamnă că informația și relațiile sunt prezentate împreună într-o manieră cu sens. Memorarea pe dinafară nu este învățare cu sens, deoarece informația nu este *relaționată cu cunoștințele existente*.

Potrivit abordării lui Ausubel, profesorul începe prin prezentarea unei idei și organizării majore, iar elevii emit ideile și răspunsurile de la un capăt la altul al lecției; există o interacțiune considerabilă între profesor și elevi. Lecția se prezintă direct, deductiv, de la general la specific, iar informația este prezentată într-o manieră succesivă, pe pași. Ca și abordarea lui Bruner, abordarea expoziitivă a lui Ausubel încurajează utilizarea exemplurilor și se concentrează pe relații ca *similitudinea și diferența în informație* (Golu, 2003, pp. 57-58).

Cunoașterea, ca proces de relaționare cu lumea și ca rezultat al acestei relaționări, este strâns legată de activitatea de învățare, fără însă a se identifica una cu cealaltă. Procesele psihice senzoriale și cognitive, percepția, reprezentarea, memoria, gândirea ca rezolvare de probleme au conotații diferite pentru educator, față de cele date de cursanți, fiind important ca aceștia să *sesizeze diferența dintre accepțiunile acestor termeni atât în teoria cunoașterii, cât și în teoria psihologică a învățării și a educației*. Abilitățile mnezice eficiente nu înseamnă automat și eficiență în învățare.

Există diferențe între minte, cogniție și învățare. *Mintea* ca și „hardware”-ul computerului constă în locații de memorie și procese de control al fluxului informațiilor (Mayer, 1996, p. 151). *Cogniția*, privită ca activare a proceselor cognitive, reprezintă „soft”-ul calculatorului, iar *învățarea*, asemeni „structurilor de date” ale computerului constă în achiziția de *imagini mentale*.

Studiile au arătat că încrederea individului în propria eficacitate cognitivă îi crește performanța intelectuală, constatându-se câteva diferențe importante între elevii care credeau că sunt buni (indiferent de nivelul lor real) și cei cu abilități egale, dar care aveau dubii cu privire la eficacitatea lor. Collins a evidențiat că subiecții din prima categorie au rezolvat mai multe probleme, au renunțat mai repede față de ceilalți la strategiile inadecvate, revenind mai prompt după ce au greșit (Bandura, 1997, p. 215).

A. Bandura, în acord cu o serie de autori pe care îi citează, a concluzionat că cei care au sentimentul unei eficiențe înalte vizualizează scenarii de succes care mobilizează gândirea în soluționarea optimă a problemelor.

Ideea reglării cognitive este strâns legată de implicarea metacogniției în procesarea informației (Negovan, 2007, p. 134).

Metacogniția, ca metodă de investigație introspectivă, a fost definită de Donald Meichenbaum drept “a fi conștient de propria mașinărie de cunoaștere și de cum funcționează această mașinărie” (apud Child, 1995, p. 165) și este înțeleasă ca *reflecție asupra propriilor activități cognitive*.

Metacogniția cuprinde *cunoștințele despre cogniție* și posibilitățile de reglementare a diferitelor procese cognitive, dar și *reflecția metaemoțională* atât a conținuturilor învățării, cât și a modurilor de învățare.

Cunoștințele despre cunoaștere includ cunoștințele personale despre propriile resurse cognitive și despre compatibilitatea lor cu situația de învățare. Aceste cunoștințe pot fi despre: tipul propriu de gândire (reproductivă sau creatoare, concretă sau abstractă, intuitivă sau reflexivă, divergentă sau

convergentă); despre calitățile propriiei memorii (specializată pentru material imagistic sau verbal, concret sau abstract) sau despre diferențele dintre procesele propriiei memorii sub aspectul eficacității (dacă este mai eficientă întipărirea decât stocarea ș.a.).

Metacunoașterea, în privința învățării academice implică, așa cum observă H. Siebert, cunoștințe, ofertele instruirii, planificarea învățării pe parcursul întregii vieți, claritate cu privire la ce anume se dorește a se învăța și cu ce efort (Negovan, 2007, p. 135).

Cunoștințele despre procesele cognitive, în opinia lui Kail, servesc la:

- diagnoza sarcinilor de învățat;
- selectarea strategiilor de învățare adecvată;
- monitorizarea eficienței acestor strategii.

Metacogniția are următoarele componente (Negovan, 2007, p. 137) implicate în activitatea de învățare:

- ✓ componenta declarativă a metacogniției (care conține cunoștințe despre sine ca persoană ce învață, în privința abilităților și strategiilor folosite, precum și despre tipul sarcinii);
- ✓ componenta procedurală a metacogniției (care se referă la selectarea acelei strategii algoritmice sau euristice adecvate sarcinii de învățare);
- ✓ componenta motivațională a metacogniției (care presupune convingerile și atitudinile personale privind propria abilitate de realizare a sarcinii).

Pentru un *învățământ comprehensiv și individualizat*, se impune ca profesorul să aibă: abilități de ascultare activă, o atitudine deschisă și apropiată față de elevi și de problemele lor, respect acordat necondiționat, stabilirea încrederii prin comunicare, atitudine pozitivă față de elevi, dezvoltarea expectanțelor pozitive față de elevi (propunerea unor expectanțe academice mari, dar nu nerezonabile - Neamțu, 2003, p. 352).

Cunoașterea *Psihologiei educației* și a mecanismelor dezvoltării psihice, evidențiază M. Zlate (1995), constituie un instrument eficient de elaborare a sistemului de cerințe școlare pentru fiecare cursant, de a descoperi anumite neîmpliniri, cauze ale relațiilor conflictuale, de a evalua calitatea activității cadrelor didactice nu numai după criteriul performanței școlare, ci și în funcție de numărul tinerilor care se dezvoltă ca personalități creatoare.

Se impune a fi evidențiat faptul că autoevaluarea capacităților cognitive este mai dificilă decât evaluarea volumului de cunoștințe însușite, fiind necesar un antrenament metacognitiv special pentru susținerea învățării.

Pentru *antrenamentul sau automanagementul în sfera metacogniției*, specialiștii recomandă (Negovan, 2007, pp. 144):

- aprecierea realistă a capacității propriiei memorii de lucru;
- aprecierea gradului înțelegerii instrucțiunilor de soluționare a sarcinilor;

- sensibilizarea asupra semnificației informațiilor (de exemplu prin vocea profesorului);
- instruirea în monitorizarea eficienței strategiilor;
- aprecierea soluțiilor adoptate pentru soluționarea optimă a sarcinilor;
- autoevaluarea progresului în deprinderea unor operații sau în bugetarea timpului de lucru;
- evaluarea propriei performanțe (cuantificabil);
- sublinierea încrederii în capacitatea sa de învățare;
- autosugestia pozitivă (în vederea creșterii concentrării atenției și a efortului voluntar);
- gândirea asertivă și pozitivă despre sine și capacitatea proprie de a face față sarcinilor de învățare;
- autoaprecierea nivelului de implicare în soluționarea sarcinii de învățat.

Pentru obținerea succesului deplin al învățării complexe, de tip academic, este necesară și autoreglarea în sfera motivațional-afectivă.

În privința credințelor individului cu privire la diferite aspecte ale comportamentului său, ca factori motivaționali, cercetările relevă trei tipuri de concepții personale cu rol motivațional (Negovan, 2007, p. 156):

- concepția despre propria eficacitate;
- credința privind valoarea sarcinii;
- orientarea scopului.

Automotivarea prin comparație cognitivă presupune distincția între standardele a ceea ce știi și standardele a ceea ce doresc să știi (Bandura, 1997, p. 133).

Autoreglarea motivației pentru învățare este în strânsă legătură cu atribuirile cauzale, cu expectanțele și cu percepția autoeficacității personale. În activitatea de învățare se pot identifica două tipuri de stres: unul bun (interesul fiind crescut și orientat spre câștigarea competiției) și unul rău (îngrijorări orientate spre posibilitatea pierderii unui test). Pentru a face față stresului este important ca acesta să fie recunoscut.

Esența demersului psihoprofilactic individualizat față de cursanții adolescenței constă în datoria adulților (profesori, tutori) de a-i pregăti din vreme, de a-i ajuta și a-i învăța să accepte sacrificiile și să depășească obstacolele și, nu în ultimul rând, să se bucure de victorie (Milea, 2006, p.319). Adâncirea, la nivelul conștiinței, a delimitării dintre spațiul real, obiectiv al lumii, de cel subiectiv, respectiv al resurselor psiho-afective (Eu-I subiectiv) al tinerilor, este un proces fragil, care, nesuținut cu tact din afară, poate, desigur, eșua.

Limitându-se numai la latura obiectivă a realității, fie și numai o perioadă de timp, tânărul riscă să minimalizeze, să ignore sau să nege, să desconsidere sau chiar să sfideze calitățile sufletești ale individului, punând accent pe nevoile și valorile materiale, practic pe satisfacerea imediată a acestora, cu consecința îndepărtării de exercițiul necesar al metacogniției. Pe de altă parte, absolutizând latura subiectivă

și valorile acesteia, tânărul poate evada, manifestând o preocupare exagerată, obsesivă chiar, spre introspecție, meditație, contemplație pasivă și reverie cu izolare și detașare de realitate (Milea, 2006, p. 303).

Axarea pe acțiune nu înseamnă numai activism intern, subiectiv, ci și *interacțiune practică, efectivă cu situațiile problematice*. În acest mod se depășește modelul gestaltist al învățării. Acțiunea leagă, deci, într-un tot, momentele receptorii (senzoriale), momentele centrale (verbalo-logice, intelectuale) și momentele efectorii (reactive) ale învățării, fiind echivalentul psihic al organizării reflexe a activității creierului.

Prin felul cum sunt concepute și proiectate laturile acțiunii se asigură, pe de o parte, factura și calitatea contractului și familiarizării elevului cu sarcinile de învățare și, pe de altă parte, evidența și controlul asupra mișcării lui efective în procesul de rezolvare a sarcinii. Achiziția cea mai importantă realizată de pe urma axării învățării pe conceptul de acțiune rezidă în crearea unei *punți reale între învățare și dezvoltare* (Golu, 2003, pp. 83-84).

Profesorul este cel care trebuie să învețe să își transforme atmosfera de antrenare metacognitivă din clasă, într-un climat agreabil, perceput de elevi ca mediu afectiv, cald și securizant. La rândul său, profesorul poate deveni protagonistul reformei educaționale contemporane (Cosmovici, Iacob, 2005, p. 273) numai dacă deține cunoștințe psiho-pedagogice și dacă va reflecta asupra rolului său, practic dacă își va fi antrenat și el metacogniția și dacă manifestă o atitudine de comprehensiune, comunicând faptul că are încredere în posibilitatea elevilor de a învăța și de a obține succesul.

Concluzii

Apelând la „metagândire”, viitorul profesor, actualmente cursant la disciplina *Psihologia educației*, atunci când va fi implicat în descifrarea modului de funcționare a mecanismelor psihice, se va afla în prezența unei gândiri despre gândire, iar prin antrenarea metacogniției va dobândi, în mod introspectiv, cunoștințe atât despre cogniție, cât și despre fenomenele și activitatea sistemului psihic uman, precum și despre procesele și strategiile de reglare a cogniției. Subiectul învață lucrând, acționând, rezolvând sarcini. Se depășește astfel modelul asociaționist al învățării.

Acțiunea pe care se bazează învățarea nu este numai conduită efectorie, mișcare, reacție, ci și fapt intern, psihic (acțiune mentală): în procesul învățării, subiectul nu numai că rezolvă practic o sarcină, dar el și gândește, raționează, dobândește cunoștințe și *înțelege problemele pe care le rezolvă*. Se depășește astfel modelul behaviorist al învățării.

Prin intermediul axării învățării prin acțiune, metacogniție și comprehensiune se realizează unul dintre dezideratele cele mai importante ale învățământului modern: *îmbinarea dintre învățarea dirijată și cea spontană, dintre algoritm și euristică, dintre programare și descoperire, dintre studiul corelațional și organizarea informațiilor cu sens*.

REFERINȚE

1. Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: The Exercise of Control*, W.H. Freeman Company
2. Chlld, D. (1995). *Psychology and the Teacher*, Cassel, London and Washington
3. Cosmovici, A., Iacob, L. (2005). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom
4. Doron, R., Parot, F. (1999). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Humanitas
5. Golu, P., Golu, I. (2003). *Psihologie educațională*. București: Editura Miron
6. Iusca, D. (2010). Universitatea de Arte “George Enescu”, Iași
7. Jude, I. (2002). *Psihologie școlară și optim educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică
8. Mayer, R.E. (1996). Learners as Information Processors: Legacies and Limitations of Educational Psychology’s Second Metaphor, în *Educational Psychologist*, 31, New Jersey: Lawrence Erlbau Associates, Publishers Mahwah
9. Milea, Ș. (2006). *Profilaxia primară a tulburărilor psihice la copil și adolescent, vol. I*. Pitești: Editura Științelor Medicale
10. Neamțu, C. (2003). *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Editura Polirom
11. Negovan, V. (2007). *Psihologia învățării. Forme, strategii și stil*, București: Editura Universitară

PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI /EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES

LA CLASSE DE FLE ET SES ESPACES INTERLOCUTIFS FRENCH LANGUAGE CLASSROOM ET ITS DISCURSIVE SPACES

Cecilia Condei

Professeur des universités, HDR,
Université de Craiova

Abstract

This study concerns the discursive and textual problems in schools ("wide context") and analyzes the speech of three Rumanian textbooks of French as a foreign language ("narrow context", age bracket from 11 to 12 years), focusing on the forms of the relation of interdependence established between the subjects and on the corresponding directions, from the plan proposed by R. Vion.

The analysis concerns the positions of dominance / subordination and the institutional roles, adding to five types of places enumerated by Robert Vion the sixth shape which ensues from the didactic activity: the place of the affectivity. The observation aims at three discursive spaces which we also bounded.

The analysis allowed us to distinguish the changes of optics with regard to the purpose of the learning of a foreign language, but not without relation with the political factor.

Key words : *Discursive space, interdependent relation, places*

I. Ancrage théorique

La perspective que nous proposons se place du côté de l'analyse du discours favorisant les discours du milieu scolaire, en tant que forme à laquelle on peut attribuer la caractéristique de « contexte large ». Mais le contexte-support de la réflexion (« contexte étroit ») est constitué par le discours des manuels roumains de Fle sur lequel se greffe une analyse des formes de la relation d'interdépendance, une des facettes de la relation interpersonnelle établie entre les sujets-parlants, les protagonistes de l'échange. Cette relation est à concevoir dans un espace, dans un mouvement soumis aux règles de l'interlocution qui domine l'activité enseignante. Mikhaïl Bakhtine avait souligné bien avant « l'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue » (Bakhtine, 1977 : 136).

Tout comme Robert Vion (1999) nous considérons important d'observer la contrainte des sujets de « mettre en scène une image d'eux-mêmes et de leur

relation, d'effectuer des tâches langagières [...] d'initier localement des types d'interactions particuliers ».

Notre but est de distinguer le fonctionnement de ces types d'interactions particuliers et des mises en scène correspondantes à partir du schéma proposé par Robert Vion (1999, p.41-67). De la configuration du contexte étroit dérive la configuration du corpus de travail : 3 manuels roumains de Fle pour le gymnase, utilisés par les élèves de 11 à 12 ans. Deux manuels ont été véhiculés pendant l'époque totalitaire, parus en 1976 et 1994 (ceux que nous avons abrégés tenant compte de l'année de la publication, 6^e, 1994 et 7^e, 1976). Il est à remarquer en ce qui concerne le manuel pour la 6^e dont le contenu est à peu près le même depuis 1981, que nous le considérons comme représentatif pour la période de transition des programmes officiels et manuels de Fle, période qui n'a imposé que le remplacement de quelques textes à vision trop tributaire au totalitarisme, sans changer la structure des leçons, le contenu d'apprentissage, la manière d'enseigner la grammaire, le vocabulaire ou la civilisation. Pour illustrer la situation de l'époque actuelle, nous avons retenu un manuel édité en 2006, faisant partie de ce qu'on appelle « manuels alternatifs », proposés par plusieurs maisons d'édition et qui circulent sur le marché du livre didactique en Roumanie.

II. Le parcours.

Le cadre de la classe implique la présence des élèves et d'un/des enseignant(s) réuni(s) dans un contexte qui soutient l'interaction de type didactique. Ce cadre, étudié par Ch. Romain, permet la distinction du caractère institutionnel et dissymétrique de l'interaction qui découle de la nature des participants : adulte-adolescent/enfant, élève-enseignant. Quant à nous, nous avons distingué (Condei, 2007) trois cadres énonciatifs qui se manifestent dans la classe de Fle.

-Le cadre énonciatif n°1, placé au niveau du discours du manuel où il y a un *énonciateur-auteur* « représentant de son groupe national » et un *coénonciateur-apprenant*. Nous avons retenu de N. Auger (2015 : 374) qu'« en actualisant son dire, l'énonciateur tient également un discours sur lui-même, il se repère en même temps qu'on repère l'autre pour son coénonciateur ».

-Le cadre énonciatif n°2, distingué au niveau des textes présentés dans les manuels. Il s'agit d'une instance énonciative qui résume le contenu des textes littéraires, responsable des fiches de présentation des écrivains français et de leurs œuvres, mais qui « n'adopte pas nécessairement le point de vue de l'un des énonciateurs » Maingueneau (1990, p. 142), c'est-à-dire l'archiénonciateur, concept que nous avons adapté au discours du manuel à partir de Maingueneau et de Rabatel (2004, p. 37).

-Le cadre énonciatif n°3, qui concerne les textes (non)littéraires où un(e) personnage/personne s'adresse à un autre. Cela réoriente la paire énonciateur-coénonciateur à l'intérieur du texte.

Au cours de cette étude, nous allons privilégier le premier cadre. Une de ses principales caractéristiques est la dissymétrie du discours des manuels, discours didactique tenu par les concepteurs devant le public des apprenants. Il est basé sur le contrat de communication, défini d'après P. Charaudeau (1983, pp.50 et 93, cité

par Charaudeau et Maingueneau, 2002, pp.140-141), comme « l'ensemble des conditions dans lesquelles se réalise tout acte de communication (quelle que soit sa forme, orale ou écrite, monolocutive ou interlocutive »

II.1. Le contrat de communication

Il faut d'abord souligner la nature profondément dialogique du discours des manuels. Le cadre énonciatif no.1, tel que nous l'avons défini, suppose un espace discursif à caractère dissymétrique dans le sens que les auteurs du manuel s'adressent à l'apprenant en utilisant des formes directes contenues dans les consignes formulées pour exécuter des tâches (par exemple : répondez, racontez, lisez, etc.) sans entrer pour autant dans le jeu des échanges. Cet espace énonciatif ne confirme son existence que si le manuel est ouvert, utilisé par l'apprenant et la séquence didactique se déroule selon les indications du livre. L'impossibilité que manifeste l'élève d'entrer « en contact direct » avec les auteurs de son livre de classe est de temps en temps diminuée par l'intervention de l'enseignant en tant qu'organisateur et metteur en scène du discours du manuel. Si l'utilisation du manuel signifie la lecture des consignes, des questions, des explications faite par l'enseignant, on est en droit alors de parler de la complexité de la scène d'énonciation. Après avoir choisi le modèle de Dominique Maingueneau (2002, pp.226-227) qui réfère à une autre situation, celle d'un avocat en train de plaider, nous l'adoptons au discours de l'enseignant de Fle. Une observation s'impose : le « je » de ce dernier marque « la coïncidence entre l'énonciateur linguistique et le sujet de l'énoncé », mais, en même temps désigne clairement un enseignant en exercice du métier, une personne qui « anime » le discours des auteurs, qui a ce rôle et qui en use à ce moment précis, articulant le plan linguistique et le plan textuel. Ces deux plans sont régulés par des contraintes discursives, affirme Dominique Maingueneau (2002, p. 227). Identifier rigoureusement les voix des concepteurs n'est pas si évident pour celui qui examine le discours du manuel. Seules les indications paratextuelles, placées sur une des couvertures, le permettent. Pour simplifier, nous allons parler d'« auteur », forme générique.

La dissymétrie que nous soulignons n'est pas seulement discursive, le contexte social (et même culturel) des concepteurs de manuels et des apprenants devient source de l'asymétrie. Christina Romain qualifie les relations didactiques comme complémentaires suite à la définition que Watzlawick, Kavin et Jackson donnent aux relations complémentaires soulignant qu'il s'agit « d'un rapport de places complémentaires souvent appréhendées en termes d'inégalités » (Romain, 2004, p.15), manifestées sous forme de positions haute/basse. Elle donne l'exemple du rapport enseignant/élève pour la situation d'inégalité institutionnalisée dans la classe, nous prolongeons cette réflexion pour le rapport concepteur du manuel-élève – bénéficiaire. Ce concepteur a une position bien déterminée d'avance, haute, il décide sur le contenu à apprendre, sur la quantité de l'information, sur le

parcours méthodologique, etc. Il est à l'origine de tous les actes (la plupart directeurs, selon le classement d'Austin) issus du discours qu'il propose.

II.2. Les espaces interactifs

Parler d'espace interactif vaut mieux que parler de relation, selon Christina Romain (2004, p.20), puisque les relations interdépendantes qui caractérisent l'interaction didactique sont déterminées par les positions de dominance/subordination, par les rôles institutionnels, par la dominante interrelationnelle d'une séquence, par la nature des comportements langagiers, etc.

Robert Vion (1999, pp. 41-67) distingue cinq types de relations qu'il met en relation avec « les places » :

- les places institutionnelles, celles qui définissent « la relation sociale et la situation », jugées en termes d'extériorité et d'antériorité par rapport à l'interaction considérée.

- les places modulaires, qui renvoient au module « type d'interaction qui, dans une situation donnée, caractérisera un moment à l'intérieur d'un cadre défini à partir d'un autre type » (Vion, 1999, cité par Romain, 2004, p.20).

- les places subjectives concernant les images de soi et les images de l'autre, images construites au cours de l'interaction et qui donnent la possibilité de la mise en place de nombreuses stratégies : intimidation, séduction, amadouage, etc.

- les places discursives qui visent les séquences explicatives, argumentatives, d'ouverture, de clôture, etc.

- les places énonciatives mettent en évidence l'implication du locuteur dans ses messages. À ce niveau, on s'intéresse à la source de la parole, aux formes de distanciation, au discours rapporté, etc.

À ces places, déjà inventoriées, nous ajoutons une forme qui découle de l'activité didactique : la place de l'affectivité. Elle a un certain rapport avec les places subjectives de par son contenu, mais, pendant que les places subjectives visent le(s) concepteur(s) des manuels qui seul(s) peut/veut imaginer des stratégies vis-à-vis de l'apprenant, l'affectivité, par contre, ne peut être conçue sans rapport entre deux pôles, dans notre situation entre l'apprenant et la langue étrangère apprise et entre ce même apprenant et le matériel didactique (manuel) utilisé.

III. Analyse des places sur le corpus envisagé

Nous avons vu que le rapport des places est en relation avec les facteurs contextuels qui gèrent encore un rapport, d'inégalité, entre le(s) auteur(s) des manuels et les apprenants. Cette inégalité se fonde sur les différences d'âge et de statut, mais aussi sur la maîtrise de la langue, la compétence professionnelle, etc., distinctions repérables à l'aide des marques (« taxèmes », selon Catherine Kerbrat-Orecchioni) - tours de parole, termes d'adresse, nature des actes de parole.

III.1. Les places institutionnelles

Les interactions dans la classe de Fle se tissent en fonction des relations sociales et de la situation de communication, c'est-à-dire en corrélation avec les

facteurs extérieurs (sociaux) et antérieures (imposés par la suite des échanges et les cadres énonciatifs).

Une société totalitaire encourage peu le dialogue, car ce n'est pas sur le dialogue que se construit son quotidien. S'il existe, on le réduit au minimum toujours contrôlable, assez peu institué entre deux élèves. C'est ce qu'on constate dans le tableau suivant, basé sur les données de notre corpus. Nous parlerons de consignes et de texte, ce dernier étant « une séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin » (Slatka, 1985, p.85, cité par Charaudeau, Maingueneau, 2002, p.571), définition qui nous détermine à ne pas prendre en considération les textes dont la longueur n'atteint pas quatre lignes ni ne *progressent*.

Une analyse quantitative offre les résultats suivants :

Textes présentés intégralement sous forme de dialogue : le manuel pour la 6^e 1994= 15, le manuel de la 7^e 1976=24, le manuel pour la 6^e 2006=25.

L'interprétation des données nous a permis de construire deux tableaux pour illustrer deux éléments d'analyse : les personnes impliquées dans les dialogues et l'incitation au dialogue réalisée à l'aide des consignes, phénomènes illustrés dans les Tableaux no 1 et no 2.

Tableau no 1. Personnes/facteurs impliqués dans le dialogue

Élément analysé/Manuel concerné	6 ^e 1994	7 ^e 1976	6 ^e 2006
Personnes impliquées dans l'échange			
dialogue entre plusieurs adolescents	6	7	13
dialogue entre adulte- adolescent (s)	9	7	7
dialogue adulte- adulte	-	10	5
Facteurs impliqués dans le dialogue			
dialogues impliquant le facteur institution	6	5	4
dialogues du quotidien (les chiffres se rapportent au total enregistré)	9	19	21

Considérer les consignes comme un « genre incitant à l'action » est une « étiquette architextuelle » utilisée par Jean Michel Adam (2001 :7) pour l'étude des genres qui, chez lui, vise le conseil, la consigne, la recommandation, mais sans se limiter, comme nous, au contexte scolaire.

Tableau no 2. Consignes qui incitent à l'action (au dialogue)

Élément analyse/Manuel concerné	6 ^e 1994	7 ^e 1976	6 ^e 2006
<i>Consignes qui incitent à l'action (au dialogue)</i> (total), dont	61	56	110
a) Consignes qui visent les positions : enseignant-enseigné	50	56	75
b) Consignes qui visent les positions : élève- un autre élève	11	-	35

En ce qui concerne les dialogues impliquant un facteur institutionnalisé, ils incluent des échanges avec une vendeuse, une fleuriste, un médecin, avec des ouvriers travaillant dans une usine, dialogues sur les moyens de transport, ou ceux déroulés avec un libraire. Pour ce qui est des conversations quotidiennes, elles servent à des finalités didactiques.

Une première constatation s'impose : les manuels actuels s'ouvrent clairement au dialogue, comme le montre celui pour la 6^e, 2006. De ce même manuel nous avons retenu les exemples de tâches qui invitent à l'échange « professeur – élève » et dont les consignes sont clairement orientées dans cette direction : *Réponds aux questions* =32, *Réponds sur le modèle* = 9, *Fais les parler* =1, *Présente oralement* =1, *Trouve les questions aux réponses* = 4, *Joue les dialogues* = 10, *Peux-tu expliquer ?* =5, *Peux-tu dire...* = 2, *Dis ce que tu vois* =1, *Pose des questions* = 8. On y ajoute des séries de questions sur le texte qui portent les marques typographiques et grammaticales des questions, mais n'ont pas de consigne explicite = 2 exemples retenus, ensuite des tâches qui invitent au dialogue avec le professeur, du type *Demande à ton professeur s'il connaît...* (6^e 2006, p.25). Il existe également des tâches qui invitent au dialogue élève-élève à l'aide des consignes plus longues et élaborées, mais explicitement communicatives et ludiques.

« Marina présente Costi et Alice à sa copine Ana. Imagine et joue le dialogue (6 à 8 répliques) » (6^e, 2006, p.7), « Imagine et joue : Tu es à la campagne, chez tes grands-parents, pour faire la vengeance [...] Jouez la scène à trois ou à quatre » (6^e, 2006, p.19), « Joue les mini-dialogues avec tes copains » (6^e, 2006, p.23), « Imagine et joue : Ton copain/ta copine te pose des questions pour savoir... » (6^e, 2006, p.28) ». Nous avons inventorié 35 pages contenant de tels exercices de dialogue sur un total de 133 pages contenues par le manuel.

III.2.Places modulaires et type d'interaction

À l'école, pendant la classe, les rôles des participants sont fixés d'une manière claire et sans équivoque : l'auteur du manuel, les élèves qui en bénéficient, l'enseignant qui donne vie au discours des manuels.

Les tours de parole, constituant des taxèmes qui ponctuent les moments intérieurs du cadre énonciatif, ont eux aussi un déroulement assez prévisible : la position de décideur, position haute, appartient à l'auteur du manuel qui propose les thèmes, le parcours dialogique de la classe, pendant que l'élève (en position basse) accepte la convention qui l'invite à répondre, à participer au cours.

La forme écrite du manuel rend impossible l'échange réel entre l'auteur et l'élève tout comme l'évaluation de la réponse de l'élève, ce qui détermine la présence obligatoire d'un tiers : l'enseignant, dont le rôle est d'instaurer et de maintenir les mécanismes discursifs et évaluatifs. L'échange proposé par le manuel est en fait tripartite : entre le locuteur (auteur) et l'interlocuteur (élève) se place l'organisateur (m'enseignant) la personne chargée à évaluer l'acte réponse et signaler que l'acte réponse vient satisfaire l'acte directeur

Le caractère de l'échange est spécial. Si le locuteur (auteur) peut ouvrir l'échange, par exemple en posant une question- à l'aide de la voix de l'enseignant -il n'est pas capable de clore l'échange, puisqu'il ne peut pas juger la qualité de l'acte réponse en rapport avec son acte directeur. Il a besoin pour ce fait de la présence de l'enseignant (l'organisateur). D'ailleurs, Mondada (1995, p.55-89, citée par Romain, 2004, p.48) « observe que la technique de prise de parole octroyée aux élèves est contenue dans la formulation de la consigne » par l'auteur du manuel. Nous ajoutons encore un élément : la structure même du livre qui influence, même détermine l'existence de l'échange et son type.

Le corpus que nous avons étudié manifeste une grande différence de formulation entre les deux catégories de manuels : ceux de l'époque communiste et ceux de l'époque actuelle (nous rappelons -des manuels alternatifs, plusieurs par série d'élèves, dont le choix appartient uniquement au maître).

Le schéma discursif-textuel du manuel communiste est assez rigide. Par exemple, le manuel pour la 6^e, 1994, propose 14 unités, nommées leçons et 3 révisions auxquelles on ajoute la leçon introductive. Chaque leçon contient un vocabulaire de référence avec quelques indications concernant le genre, mots détachés typographiquement, phrases simples et courtes, la plupart des clichés : « Mon père travaille dans une entreprise », « Notre patrie est riche en formes de relief », « Notre usine a des réalisations importantes », « Les touristes visitent la belle vallée de la Prahova » (6^e, 1994, p.9). Après la séquence lexicale, il y a une partie consacrée aux exercices qui fixent le vocabulaire et une autre destinée à l'enseignement de la grammaire, divisée, à son tour, en deux : séquence explicative et exercices de consolidation. Enfin, la troisième partie vise la lecture et le travail du texte (fabriqué par les auteurs). Ce schéma didactique couvre de 4 à 6 pages pour une leçon.

La structure du manuel pour la 7^e 1976 : 22 unités-leçons dont 3 consacrées aux révisions auxquelles s'ajoutent les révisions finales. L'organisation interne de chaque unité propose un texte adapté d'après Voix et Images de France, suivi par des exercices structuraux, dont le modèle indique le parcours et dont les consignes sont systématiquement présentées en roumain, ainsi que les explications de

grammaire. La présence du modèle transforme le dialogue en répétition. Ainsi, toute idée d'échange réelle s'efface, l'espace interactif devient artificiel et la relation interpersonnelle, unidirectionnelle ne vise que les protagonistes, enseignant - enseigné.

III.3. Les places subjectives.

Étant donné la nature des échanges que nous venons de souligner, une constatation s'impose rapidement et trace le contour des places subjectives : les seuls moments de ce parcours pédagogique qui permettent la manifestation des sentiments, de l'affectivité et d'une mise en scène de soi, même sommaire, sont constitués par le groupe de questions qui visent le texte de base de la leçon. Le choix même de ce texte exprime la subjectivité de l'auteur du manuel. Celui du manuel pour la 7^e préfère *Voix et Images de France, Passe-Partout*, quelques extraits de textes littéraires (R. Desnos, Victor Hugo, Joseph Kessel), le concepteur du manuel de la 6^e ne propose que des textes fabriqués. L'atmosphère générale des séquences didactiques présentées par le manuel de la 7^e reconstruit l'air étranger grâce, entre autres, aux prénoms français des personnages qui dialoguent (Antoine, Alain, Bernard, Charles, Françoise, Mathieu, Miquette, Mireille, Jacques, Jacqueline, Micheline, Yves, Paul, ou noms – M. Legrand, M. Durand, Mme Berthier. Mais cette atmosphère ne reste pas en dehors de l'influence de l'orientation politique du moment, comme l'affirme Cristiana Teodorescu (2007 :98) :

« Les programmes de langues étrangères de cette période continuent le processus d'idéologisation des années précédentes, limitant au maximum l'initiative du professeur par l'organisation des contenus par leçons et non par thèmes. Malgré les contenus profondément idéologisés, on remarque la modernité des approches didactiques proposées par les programmes de langues étrangères, mais l'opacité interculturelle se poursuit et se densifie, car les manuels ignorent totalement les réalités culturelles et de civilisation de la langue enseignée. Malgré la priorité accordée à l'expression orale et à la communication, les contenus restent centrés sur les réalités communistes du pays »

III.4. Les places discursives et énonciatives.

À la monotonie quasi permanente des manuels de l'époque totalitaire, où la sobriété de l'enseignement et des outils didactiques servait la rigidité des relations sociales, on oppose la diversité des textes et des types de texte, proposés par le manuel actuel, préoccupé d'offrir de petits morceaux de vie réelle et de civilisation du peuple dont on enseigne la langue. Les manuels d'autrefois font l'éloge du texte comme support principal de l'activité didactique, le texte sur lequel se concentrait l'élève et qui était sa source principale d'information, le texte auto-suffisant. Le manuel actuel transforme le texte en prétexte pour aller plus à l'intérieur d'une culture et d'une civilisation qui devront attirer pour assurer l'acquisition des connaissances et créer l'empathie.

Les formes d'adresse ont leur rôle dans cette activité : les manuels communistes ne connaissent qu'une seule forme d'adresse - le vous, et une seule forme de consigne-présentée à l'impératif verbal, courte, répétée jusqu'à la saturation (voir le tableau ci-dessus). Une hésitation du manuel de la 6^e 1994 (p.44) est la seule situation où « vous » et « tu » apparaissent ensemble :

« a) Vous êtes au théâtre. Après le spectacle vous discutez avec votre ami sur la pièce. b) Vous voulez aller au théâtre. Dialogue avec votre ami. c) Tu as vu une pièce excellente. Tu es rentré(e) à la maison et tu racontes à tes parents la soirée passée ».

Par contre, le manuel pour la 6^e, 2006 est construit uniquement sur le tutoiement et la complicité avec l'élève, attiré vers l'apprentissage par des activités didactiques agréables. C'est seulement depuis à peu près dix ans que les élèves roumains sont invités à dialoguer, à exprimer leur opinion, à argumenter. Avant, on ne faisait que décrire et raconter, d'où les types dominants de textes et d'activités-supports.

III.5. La place de l'affectivité

Une remarque générale sur l'échange enseignant-élève au cours de la classe est liée au support pédagogique utilisé pour entamer le dialogue – la photographie et/ou le dessin.

Un regard statistique nous permet d'observer :

Le manuel pour la 6^e 1994 : 11 photos et 141 dessins, tout est en noir et blanc.

Le manuel pour la 7^e 1976 : 12 photos et 79 dessins, tout est en noir et blanc.

Le manuel pour la 6^e 2006 : 11 photos et 100 dessins, auxquels on ajoute les dessins-symboles qui signalent le type de tâche et qui accompagnent chaque séquence ; tout est en couleurs vives.

La couleur génère l'ambiance favorable à l'échange et détermine, à côté du contenu, des images (dessins ou photos), de la disposition des textes/exercices/explications dans l'économie de la page écrite, une attitude réceptive de la part de l'enseigné. Les manuels actuels accordent une attention spéciale à la mise en page et à ne pas éloigner l'élève de son univers. Des dessins avec les animaux les plus familiers, des dessins humoristiques, des anecdotes maintiennent l'intérêt pour l'étude.

En guise de conclusion, nous signalons, d'après cette analyse, les changements d'optique en ce qui concerne le but de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais non sans relation avec le facteur politique qui oriente, plus ou moins visible, le contenu de l'enseignement et ses formes.

Nous avons déjà remarqué le caractère spécial de l'enseignement du français durant le totalitarisme roumain et le fait qu'il s'est éloigné de la réalité des pays dont on enseigne la langue, ces pays étant, dans l'optique de la classe politique

gouvernante, nocifs. Le mot « occidental » avait à l'époque des connotations dévalorisantes.

Nous avons constaté (Condei, 2007) que le rapport qui s'établit entre le manuel et la société a deux perspectives: -le facteur politique impose le contenu et la structure du manuel qui doit servir le politique et ce manuel, par son contenu et son organisation stratégique soutient et assure la perpétuité de l'orientation politique de la société.

Bibliographie

1. Auger, Nathalie. (2015). « Les manuels : analyser les discours », in Blanchet Philippe, Patrick Chardenet (coord.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, (2^e édition). Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp.373-377.
2. Bakhtine, Mikhaïl (N.V.Volochinov). (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Traduit du russe et présenté par Marina Yaguello. Préface de Roman Jakobson. Paris : Seuil.
3. Besse, Henri. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Crédif, Didier.
4. Charaudeau Patrick. & Maingueneau Dominique. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Ed. du Seuil.
5. Condei, Cecilia. (2007). « Le manuel de FLE en Roumanie: discours didactique en contexte sociopolitique », in Lebrun, Monique et alii (éd.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Montréal : Presse de l'Université du Québec (cédérom inclus). pp.97-112.
6. Kerbrat-Orecchioni, Catherine. (1994). *Les interactions verbales*. Tome III. Paris : Armand Colin.
7. Maingueneau, Dominique. (1990). *Pragmatique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas.
8. Rabatel, Alain. (2004). « Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs », in : *Interactions orales en contextes didactiques*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
9. Romain, C. (2004) : *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*, L'Harmattan, Paris.
10. Traverso, Véronique. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.
11. Vion, Robert. (1999). « Linguistique et communication verbale », in : Gilly M., Roux J-P.& A. Trognon (éds), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 41-67).
12. Robert Vion, (1996)« L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 29 novembre 2015. URL : <http://cediscor.revues.org/349>
13. Teodorescu, Cristiana-Nicola.(2009). « Fermetures et ouvertures francophones dans le discours didactique des manuels roumains de FLE », in: Bertrand

Daunay, Isabelle Delcambre, Yves Reuter (éds), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Lille: Presses Universitaires du Septentrion, pp. 97-109.

Corpus de manuels de Fle

1. Popa-Scurtu, Doina. et Botez, Aurora. (1994). *Limba franceză, Manual pentru clasa a VIa*. București: EDP.
2. Saras, Marcel. (1976). *Limba franceză. Manual pentru clasa a VIIa*. București: EDP.
3. Slavescu Mihaela. et Soare, Angela. (2006). *Limba franceză, manual pentru clasa a VI a*. București: Cavallioti.

PSIHOLOGIA EURISTICĂ, SINECTICA ȘI GÂNDIREA CA ACTIVITATE SPECIFICĂ DE REZOLVARE A PROBLEMELOR

HEURISTICS PSYCHOLOGY, SINECTICS AND THINKING AS PROBLEM SOLVING SPECIFIC ACTIVITY

Conf univ. dr. **Aurel Pera**
DPPD – Universitatea din Craiova

Associate Professor **Aurel Pera**, Ph.D
TSTD – University of Craiova

Rezumat:

După cum se știe, metodele euristice își propun să amplifice capacități lente, existente deja, sau să creeze o stare de spirit și o ambianță favorabilă creativității și creației. Iar termenul *brainstorm* se poate traduce prin asaltul creierului. Este o metodă de creativitate în colectiv și presupune anumite cerințe organizatorice. Principiul de bază al conferinței brainstorming este amânarea criticii ideilor emise. Orice participant are dreptul să emită orice idee, oricât de fantezistă ar fi ea și nimeni nu are voie să-l critice pentru aceasta sau să facă aprecieri critice asupra valorii ideii emise. Deși se vrea o conferință bazată pe libera pedalare, nerestrictivă, e nevoită să promoveze această singură restricție.

Din punct de vedere psihologic, strategia amânării criticii se fundamentează pe capacitatea de a observa care obiecțiuni imediate ar fi de natură să inhibe spiritele și să creeze o stare de tensiune nefavorabilă creativității.

Sinectica, în traducere directă, înseamnă metoda de a realiza *legături* între lucruri, între fenomene. Ea este o metodă de tip ludic, ce practică descoperirea sub forma jocului, se bazează pe stimularea fanteziei participanților și pe analogii multiple. Sinectica dorește să aducă participanții într-o stare de spirit analogă copilăriei.

Literatura de specialitate relevă faptul că orice *situația problematică* stimulează procesul de gândire. Ca proces psihic cognitiv noțiunea de problemă a fost utilizată în mod diferit de către diversele orientări sau școli. Astfel, unii vorbesc de *probleme bine definite*, care au un număr precis delimitat de evenimente (date), de secvențe, și o soluție pentru a cărei verificare există un test neechivoc; *probleme slab definite*, care nu permit o analiză completă a datelor și nu dispun de teste univoce de validare a soluției. Alții vorbesc de *probleme situațional-intuitive*, în care elementele situației problematice sunt obiecte, imagini sau scheme, și *probleme simbolic-abstracte*, în care datele sunt exprimate verbal sau prin simboluri alfa-numerice (probleme de logică, probleme de fizică, probleme de matematică).

Studiul de față dorește să readucă în atenția specialiștilor rolul euristicii, al sinecticii și al gândirii în rezolvarea problemelor, înțelese fie ca sarcini convergente, fie divergente.

Concepte cheie: *euristica, sinectica, brainstorming, situație entropică, situație problematică, probleme bine/slab definite.*

Summary:

As is known, heuristics capabilities aim to increase slowly, already existing, or create a mood and an atmosphere favorable to creativity and creation. And the term brainstorm can be translated into brain storming. It is a method of collective creativity and entails certain organizational requirements. The basic principle is postponing the conference brainstorming ideas put forward by critics. Every participant has the right to issue any idea, no matter how fanciful it may be and no one is allowed to criticize him for it or make critiqued value issued idea. Although like pedaling a conference based on free, unrestricted, it is keen to promote this single restriction.

From a psychological viewpoint, critics postponement strategy is based on the ability to observe the immediate objective would be likely to inhibit the spirits and create an unfavorable tension creativity.

The synectic in direct translation, means a method to link between things, between phenomena. It is a playful type method, practicing discovery of play, participants rely on fantasy stimulation and multiple analogies. The synectic wants to bring participants into a state of mind analogous to childhood.

The literature shows that any problematic situation stimulates the thinking process. As the notion of cognitive psychological process issue has been used differently by different orientation or schools. Thus, some speak of well-defined problems that have delineated a number of events (dates), sequences, and a solution for which there is a test unequivocal verification; poorly defined problems that do not allow a full analysis of the data and have no unequivocal validation testing of the solution. Others talk of problems situational-intuitive, the elements problematic situation are objects, pictures or charts, and symbolic-abstract problems, the data are expressed verbally or through symbols alpha-numeric (logical problems, physical problems, mathematical problems).

The present study aims to bring to the attention of specialists the heuristic role, the synectics and thinking in solving problems, be understood as a converge or diverge task.

Key concepts: *heuristic synectic, brainstorming, entropic situation, challenging situation, problems well / poorly defined.*

1. Metoda euristică și sinectica

A.N. Whitehead, coautor cu B.Russell la *Principia Mathematica*, spunea că cea mai mare invenție a secolului al XIX-lea a fost inventarea metodei de a inventa. Metodologia euristică dispune de peste 50 de metode care, în prezent, nu au doar o importanță teoretică, ci și una practic-aplicativă.

Metodele euristice nu-și propun să facă din tipul de indice mic de creativitate un geniu inventiv, ci doar să amplifice capacități lente, existente deja, sau să creeze o stare de spirit și o ambianță favorabilă creativității și creației. În acest sens, Michel Fustier consemnează: «Avem posibilitatea să formăm, după voință, ceasornicari sau mecanici. De ce n-am putea forma, în același mod, cercetători, sau, mai exact, pentru ce nu am putea, prin metode corespunzătoare să-i aducem pe cercetători într-o dispoziție de spirit favorabilă și să-i înzestram cu strategii care să-i facă mai expeditivi, mai eficienți, mai pătrunzători în descoperiri?» (1).

Se spune despre această metodă că era practică în vechime de către filosofi indieni și de către secta budistă Zen. A fost preluată, regândită, perfecționată, adaptată și lansată de către Alex F. Osborn (2).

Termenul *brainstorm* se poate traduce prin asaltul creierului. Ea este o metodă de creativitate în colectiv și presupune anumite cerințe organizatorice:

- se preferă un grup, relativ eterogen spre a privi problema din unghiuri cât mai diferite, format din 5-12 persoane;
- conferința presupune un conducător cu experiență, care lansează problema asupra căreia se cer idei noi și originale;
- ca timp, se preferă dimineața, când participanții au o mai mare disponibilitate psihofiziologică spre creativitate, fiind odihniți după somnul de noapte;
- conferința *brainstorm* se cere a se desfășura într-o ambianță fizică stimulativă: o sală confortabilă, luminoasă, pastelată. Participanții pot să-și aleagă orice loc, după dorință. Pot face orice, ca de pildă, să fumeze, să scrie, să citească, să servească cafea etc. Se cere, deci, o atmosferă cât mai liberă, cât mai degajată de orice conveniență, de orice conformism;
- conferința presupune un climat lipsit de rigiditate, intim și cu totul permisiv, care să genereze pe plan psihologic o stare de relaxare și de bine general, favorabilă creativității.

Principiul de bază al conferinței *brainstorming* este amânarea criticii ideilor emise. Orice participant are dreptul să emită orice idee, oricât de fantezistă ar fi ea și nimeni nu are voie să-l critice pentru aceasta sau să facă aprecieri critice asupra valorii ideii emise. Deși se vrea o conferință bazată pe *libera* pedalare, nerestrictivă, e nevoie să promoveze această singură restricție.

Din punct de vedere psihologic, strategia amânării criticii se fundamentează pe capacitatea de a observa care obiecțiuni imediate ar fi de natură să inhibe spiritele și să creeze o stare de tensiune nefavorabilă creativității. Al. F. Osborn

consideră, pe bună dreptate, că este mai ușor să blamezi decât să gândești, emițând idei. Analiza și evaluarea ideilor se face într-o fază ulterioară.

Mecanismul psihologic ce explică fecunditatea ideativă a metodei brainstorming se bazează pe funcția asociativă a intelectului. O idee emisă de un participant are o funcție *dublu asociativă*. Se asociază și cheamă o altă idee în mintea aceluiași participant; în al doilea rând, se asociază cu o idee în mintea altui participant, declanșând un proces ideativ, mai mult sau mai puțin simultan. «Când un membru al grupului - scrie Al. F. Osborn - pronunță o idee, în mod automat el își stârnește propria imaginație spre o altă idee» (3).

În același timp, ideile sale stimulează puterea asociativă a altora, scânteia dintr-o minte generează o scânteie în altă minte și așa se aprinde focul sacru al creativității. Este un fenomen pe care unii autori îl numesc sugestiv *reacție în lanț*. Chiar dacă membrii grupului brainstorm nu au voie să critice ideile emise, ei au libertatea să preia o idee emisă, pe principiul ștafetei, și s-o ducă mai departe; în acest mod ideea devine până la urmă, fructul gândirii colective (4).

Participanții la conferință pot sugera cum o idee se poate combina cu alte idei spre a da naștere la una nouă: ideea A + ideea B + ideea C generează prin combinare ideea D.

Deși conferința de tip brainstorming este o modalitate fertilă de creativitate, Osborn consideră, în mod cu totul justificat, că soluția optimă de creativitate se realizează prin alternanța dintre ideea individuală și ideea colectivă după formula: *idee individuală* → *idee colectivă brainstorm* → *idee individuală* etc. Pe această cale, potențele creative ale individului și ale grupului sunt sporite.

Creată de Williams T. T. Gordon și George Prince, *sinectica* este, de asemenea, tot o metodă colectivă de creativitate, cu multiple aplicații și realizări în domeniul creativității. Grupul de sinectică cuprinde maximum 6-8 și minimum 3-4 persoane. Structura grupului cere, cu necesitate, oameni cu același nivel de pregătire dar cu profesii cât mai diferite spre a stimula, pe această cale analogiile: un inginer, un psiholog, un zoolog, un biolog, un muzician, un literat etc.

Grupul presupune neapărat un îndrumător iscusit și bine inițiat în sinectica, jongleur capabil să arunce problema în legătură cu care se cer idei noi și originale, în mijlocul grupului, fiind pasată apoi ca o minge, de la un participant la altul, până ce unul din ei emite soluția potrivită. În mod deliberat, grupul de sinectica este constituit din nespecialiști în problema discutată.

După expresia lui Michel Fustier, sinectica promovează intenționat *o filosofie a despecializării*. El consideră că specialistul este închisat în propriile lui scheme și tipare, în *modelele tradiționale* ale specialității lui, care nu-i permit să descopere alte soluții. De aceea, se cere un *ochi nou*, liber de orice schemă rigidă de natură să defavorizeze apariția noului și originalului.

Pornind de la această premisă, problemele inginerului sunt adresate psihologului, cele ale muzicianului sunt adresate literatului etc. și ale tuturor sunt adresate biologului și zoologului. Aceștia doi din urmă au asupra tuturor celorlalți imensul avantaj de a fi foarte apropiați de comoara soluțiilor pe care le-a elaborat viața cu încetul, pentru a răspunde cerințelor de supraviețuire a speciilor și fiecare

pune la dispoziția celui alt cunoștințe și moduri de gândire noi și fecunde, după cum avea să precizeze M. Fustier (5).

Așa cum îi spune și numele, sinectica, în traducere directă, înseamnă metoda de a realiza *legături* între lucruri, între fenomene. Ea este o metodă de tip ludic, ce practică descoperirea sub forma jocului și se bazează pe stimularea fanteziei participanților și pe analogii multiple. Sinectica dorește să aducă participanții într-o stare de spirit analogă copilăriei. Se știe doar ce fantezie nerestrictivă au copiii și cât de multe lucruri pot crea ei pe această bază (6).

După Michel de Mot (7), sinectica se bazează pe următoarele principii:

1. Procesul de creație comportă o serie de faze. Stările psihice succesive ale creatorului, ce străbate aceste faze, pot fi puse în evidență.

2. Cunoscând, fazele și stările psihice fazele, ale creatorului, putem contribui la amplificarea capacității sale creative, individuale sau în grup.

3. Între creația artistică și cea științifică nu sunt deosebiri fundamentale.

4. Aceleași legi guvernează atât creația individuală, cât și pe cea de grup.

5. Fenomenele emoționale și iraționale sunt mai importante decât cele intelectuale și raționale.

Primele patru principii par a fi cât se poate de clare, cel de al cincilea comportând însă unele precizări. Credem că autorul are în vedere, aici, starea ludică, preponderent afectivă, scoasă de sub orice regulă rațională restrictivă, ce împiedică analogiile și transferul analogic liber de orice schemă logică preconceptută. De aici, decurge faptul că doar factorii iraționali pot fi mai importanți decât cei raționali în creația ludică, dar nu în toate cazurile și nu pe ansamblul creativității.

Sinectica practică jocul analogiilor de tot felul, mergând până la cele de-a dreptul fantastice, o analogie personală. Un cercetător este pus în situația să inventeze o vopsea nouă. El se va întreba: dacă aș fi o picătură de vopsea ce trebuie să se fixeze pe o suprafață, care ar fi situația și atitudinea mea? (8).

O *analogie simbolică* este următoarea: un grup de sinecticieni a primit sarcina să inventeze un sistem de cric rigid în poziție de lucru și puțin voluminos în stare de repaus. Pentru asta ei au făcut o analogie cu funia magică a cântărețului din fluier indian.

O *analogie fantastică*: pentru a inventa un sistem etanș de închidere, creatorul își imaginează că a reușit să dreseze insecte care la comanda sa își încrucișează și își desfac picioarele, formând astfel o închidere etanșă.

Sinectica promovează un anumit gen de metaforă în stare să genereze analogii și să declanșeze intuiții. Se știe, de pildă, că chimistul german Kekule a descoperit structura în formă de coroană a atomilor unei molecule de benzen închipuindu-și că ar fi el însuși un șarpe care se încolăcește asupra lui însuși.

Asemenea analogii și metafore par ciudate din punctul de vedere al rațiunii, dar au efecte și consecințe creative faste asupra iraționalului, al inconștientului, care contribuie, prin combinațiile cele mai bizare, prin apropierea cele mai ciudate la realizarea noului și originalului.

Sinectica recomandă inventatorului, în anumite condiții, să conteste metodologic și provizoriu o anumită lege sau un sistem de legi. De pildă, un fizician contestă legea gravitației și se întreabă ce consecințe ar rezulta din lipsa acestei legi. Pe această cale poate să dea, uneori, peste ceva inedit.

Ca și în cazul conferinței brainstorming, în sinectică se face o selecție a ideilor la sfârșitul ședinței. După ședință, specialistul în problema cercetată reîntră în toate drepturile sale. Materializarea ideii noi și originale cade de acum, în competența lui. Evident, cu toate realizările deosebite obținute mai ales în industrie, sinecticienii atrag atenția că această metodă nu e un panaceu universal. Prin ea nu poate să fie inventat și descoperit orice. J. Baron consideră că teoria relativității nu ar fi fost niciodată descoperită prin intermediul sinecticii. Dar, principiul rachetei în trepte este genul de descoperiri ce se pretează a fi făcute cu mijloacele sinecticii.

2. Gândirea ca activitate specifică de rezolvare a problemelor

Rezolvarea problemelor, în sens larg, oferă domeniul capabil să activeze toate elementele componente ale gândirii. Literatura de specialitate relevă faptul că orice *situație problematică* stimulează procesul de gândire, ca proces psihic cognitiv.

Găsirea răspunsurilor la numeroasele întrebări, ieșirea din impasuri, depășirea obstacolelor, presupun depășirea limitelor datelor senzoriale imediate și trecerea la o activitate mentală superioară, de natură abstractă, cu organizare și desfășurare discursivă, cuprinzând toate coordonatele spațio-temporare. Astfel denumește Mihai Golu gândirea, având ca prioritate principală funcția rezolutivă (9).

În psihologie, noțiunea de problemă a fost utilizată în mod diferit de către diversele orientării sau școli. Astfel, unii vorbesc de *probleme bine definite*, care au un număr precis delimitat de evenimente (date), de secvențe, și o soluție pentru a cărei verificare există un test neechivoc; *probleme slab definite*, care nu permit o analiză completă a datelor și nu dispun de teste univoce de validare a soluției. Alții vorbesc de *probleme situațional-intuitive*, în care elementele situației problematice sunt obiecte, imagini sau scheme, și *probleme simbolic-abstracte*, în care datele sunt exprimate verbal sau prin simboluri alfa-numerice (probleme de logică, probleme de fizică, probleme de matematică).

Unii autori consideră că orice problemă, pentru a fi rezolvată, trebuie să fie mai întâi *bine definită*, dar acest lucru nu este posibil întotdeauna. Oricâte eforturi am face, multe probleme nu pot fi aduse la o formă bine definibilă. Este vorba de problemele foarte complexe, multisevențiale, probabiliste, precum: formularea și demonstrarea teoremelor, formularea predicțiilor în legătură cu desfășurarea evenimentelor aleatoare, elaborarea deciziilor și optimizarea alegerilor, jocul de șah, situațiile compoziționale etc. (Mc Karthy, 1956).

Prin urmare, problemele bine definite sunt rezolvate prin *procedee algoritmice*, iar cele slab definite, prin *procedee euristice*.

Să presupunem că un subiect este confruntat cu o problemă atunci când el *dorește* ceva și *nu cunoaște* în momentul dat seria acțiunilor pe care trebuie să le

efectueze pentru a ajunge la rezultatul dorit. Obiectivul de atins poate fi *concret-substanțial*, de exemplu, un factor, o unealtă, un produs culinar, o mașină etc. sau *ideal-abstract*, demonstrarea unei teoreme, formularea unui concept nou, a unui principiu sau teorii. Acțiunile necesare presupun operații de diferite genuri: căutare, deplasare, translație, apucare, îmbinare, seriere, calcul, comparație semantică, vorbire, scriere etc. Ele pot fi efectuate în plan perceptiv sau central-intern (judecăți, raționamente), pot fi aplicate asupra obiectelor, imaginilor sau conceptelor.

Alegerea acțiunilor respective depinde de forma de codificare primară a situației problematice și, ulterior, de recodificările pe care aceasta le suferă în cursul rezolvării (M. Golu, 1975).

În raport cu una și aceeași formulare a problemei, pot exista mai multe metode, reprezentând alternative de ajungere la starea finală, de a oferi o soluție (Golu, 1975). Situația se consideră semnificativă atunci când avem o singură metodă pentru mai multe tipuri de probleme. Subiectul trebuie să posede operatori de explorare și criterii de identificare a metodelor și de a le aduce în corespondență efectivă cu fiecare situație particulară. Aceasta presupune o operație de interpretare a problemei prin prisma metodei. De aceea, analiza problemei se desfășoară printr-o permanentă raportare la una sau alta, cu metodele pe care subiectul le posedă la un moment dat.

În clipa în care este prezentată o situație problematică specifică, interpretarea vehiculează diferite părți ale structurilor simbolice (variabilelor în sens larg) cu elemente corespunzătoare ale problemei utilizate. O dată interpretată, structura simbolică aparținând metodei, devine o formulare *particularizată* a problemei și indică pentru metodă, informația disponibilă despre situația-problemă specifică, permițând astfel să se determine datele pe care le reclamă metoda pentru efectuarea operațiilor ei (10).

Ca mod de desfășurare, activitatea de rezolvare a problemelor este disjunctă: dacă aplicarea metodei alese duce la găsirea soluției, procesul se încheie; dacă duce la eșec, subiectul alege altă metodă, până la rezolvarea finală.

După Simon și Newell (1972), fiecare metodă are o anumită șansă de a de dezlega problema, fiind valabilă relația: $p(s) = 1 - [1 - p(M)]^N$, unde $p(s)$ - probabilitatea soluției, $p(M)$ - probabilitatea de alegere a metodei, iar N - numărul metodelor testate.

Din relația de mai sus rezultă că șansa de reușită a diferitelor metode este *reciproc independentă*. Nu este obligatoriu ca metodele să fie independente: eșecul uneia poate să sporească șansa de alegere a altora, care, în lumina eșecului celei dintâi, apare mai adecvată. În căutarea soluției, sistemul rezolvator utilizează o metodă după alta și pentru fiecare metodă utilizată plătește un anumit tribut concretizat în timp, efort și, eventual, *în efectul reglator* pe care-l sconta, mai ales atunci când problema privește aspecte existențiale ale subiectului (11).

Căutarea soluției se desfășoară fie după operatorul *înainte*, de la obiectul inițial către *obiectul dorit*, fie după operatorul *înapoi* - de la *obiectul dorit* către *obiectul inițial*. Situația poate fi redată cu ajutorul unui *graf-arbore*, ale cărui arce nu trebuie însă să fie prea numeroase și cel puțin unul din ele să includă punctul final - *soluția*.

O asemenea traiectorie este caracteristică îndeosebi explorării euristice; în cazul problemelor algoritmizate, ea se impune atunci când ele sunt noi pentru subiect. Ciclul de bază se autocompletează *prin feed-back-uri* secvențiale, cu trei direcții de alegere:

1. aplicarea operatorilor asupra elementului curent;
2. înlocuirea elementului curent printr-un element nou (înaintarea în explorare-căutare);
3. abandonarea căii definite de elementul nou și de cel curent și întoarcerea la problemele neabordate.

Această din urmă secvență permite explorării ulterioare să fie inițiată de la orice element al spațiului care a fost stocat anterior. Un asemenea model stă la baza rezolvării problemelor de logică simbolică, de exemplu, în care, pornind de la câteva termene adevărate, trebuie derivate teoreme sau expresii noi, cu ajutorul unor reguli de inferență: *substituția, înlocuirea, detașarea, încatenarea*; aceste reguli pot fi aplicate alternativ, procesul luând forma unui graf-arbore.

Într-o serie de probleme cum sunt cele de criptaritmetică, există un obiectiv global: acumularea de informație despre sarcină. Altfel spus, problema progesează de la starea inițială, în care subiectul nu deține nici o informație despre sarcină, către starea finală, în care informația devine completă și adecvată.

Modul de rezolvare a acestui gen de probleme arată că în spațiul problematic există sau se creează întotdeauna *un gradient*, cum îl numea Mihai Golu, cu o mare valoare de direcționare a căutării dacă se asociază cu o informație cât de mică despre elementele sarcinii. În funcție de ponderea informației directe, spațiul problematic inițial se divide în *episoade* și din graful-arbore va fi ales *nodul* care, la momentul respectiv, conține mai multă informație.

Extrăgând informația existentă în *nodul* respectiv, subiectul reconsideră prin prisma ei întreaga situație și alege calea prin care speră să obțină iarăși informația cea mai relevantă.

Concomitent cu aplicarea metodei căutării *step-by-step* în cuprinsul spațiului problematic, omul recurge adesea la o *planificare* referitoare la construirea soluției în termeni generali, înainte de a elabora detaliile. O asemenea *strategie* acționează ca un antidot împotriva limitării analizei pe bază de *obiective-mijloace*. Structura ei cuprinde următoarele verigi:

- extragerea obiectivului din spațiul problematic și determinarea caracteristicilor lui;
- extragerea informației despre legăturile dintre datele problemei și obiectiv;
- determinarea tipului de transformări prin care s-ar putea ajunge la obiectivul fixat;
- elaborarea succesiunii secvențelor operaționale;
- descrierea soluției în termenii relației dintre secvențele nodale și obiectiv;
- executarea și verificarea succesiunii descrise a transformărilor;
- corectarea, reevaluarea și generarea detaliilor care se impun ca necesare.

În rezolvarea problemelor sunt necesare anumite surse de informație. Datorită faptului că orice problemă apare ca o formă particulară de nedeterminare (situație entropică), în procesul de rezolvare a acesteia informația are o importanță deosebită, ea fiind indispensabilă atât în formarea reprezentării interne, cât și în alegerea metodei și în estimarea rezultatelor. În timpul activității rezolutive, subiectul *caută, extrage și prelucrează informația*.

Memoria internă de lungă durată, furnizează cea mai mare cantitate de informație necesară rezolvării problemei. Ea păstrează nu numai unități informaționale, ci și structuri operaționale, cotele lor valorice, condițiile de aplicare etc. Cu alte cuvinte, subiectul explorează memoria sa nu pentru a extrage doar niște date izolate, ci pentru a selecta și reactualiza *întregi programe* de abordare a situației problematice.

Eficiența celor evocate depinde de gradul de adecvare al explorării, de volumul structurilor informaționale și operaționale stocate. Între momentul evocării și cel al aplicării, spune Mihai Golu, devine necesară o operație *de verificare*: raportarea conținutului și caracteristicilor informației ecforate la conținutul și particularitățile reprezentării interne a spațiului problematic. Cum pragul de acces la tezaurul memoriei de lungă durată diferă de la o problemă la alta, nu întotdeauna se ecforează informația utilă (12).

În memoria externă - tratate, ghiduri, dicționare - se găsește o mare cantitate de informație din domeniul mai larg sau mai restrâns în care se încadrează problema. Ca și în cazul anterior, cheștiunea centrală constă în selectarea critică a ei. Apelul la memoria externă trebuie și mai mult pregătit și condiționat decât apelul la memoria internă. El trebuie să fie precedat de analiza minuțioasă a structurii spațiului problematic și de formarea unei reprezentări interne cât mai adecvate a lui.

Există o serie de factori perturbatori în procesul de rezolvare a problemei: unii sunt factori obiectivi, iar alții subiectivi. Printre *factorii obiectivi* cu frecvența cea mai mare și efectul perturbator cel mai puternic asupra montajului intern al subiectului, M. Golu, menționează: *criza de timp; caracterul instantaneu al contactului* cu problema și noutatea absolută a acesteia în raport cu subiectul; *factorii fizici de ambianță; factorii sociali de ambianță; gradul de complexitate și dificultate al problemei* (13).

Între procesul rezolutiv și problemă se interpun direct *factorii de ordin subiectiv*.

Reducerea considerabilă a lucidității, a autocontrolului și preciziei analizei datelor problemei, sunt puternic determinate de *tensiunea emoțională*.

Un alt factor puternic perturbator al procesului de rezolvare a problemelor îl constituie *lipsa de motivație* sau starea de *hipermotivație*. Un obstacol psihologic important în calea performării cu rezultate bune a diferitelor sarcini de învățare și a celor din activitatea profesională, îl constituie și *lipsa de interes*, după cum *supramotivația*, semnificația exagerată pe care subiectul o atribuie reușitei sau eșecului tentativei de rezolvare, reprezintă un alt factor perturbator asupra procesului de rezolvare a problemelor, dar pe un alt plan.

Oboseala intelectuală, reprezintă și ea un factor psihologic general care poate perturba procesul de rezolvare a problemelor.

Prin urmare, se poate spune că gândirea, ca proces decizional, trebuie să determine:

- valorile de bază ale situației;
- valoarea așteptată;
- funcția de utilitate subiectivă așteptată;
- valoarea efectului și corectitudinii opțiunii.

În concluzie, putem spune că subiectul trebuie să identifice care este informația cea mai relevantă pentru decizie și să stabilească procedeul ce urmează a fi folosit, pentru efectuarea celei mai adecvate alegeri, în scopul delimitării principalelor valorilor de bază ale situației problematice.

Din punct de vedere psihologic, diferiți subiecți vor aprecia în mod diferit câștigurile și pierderile, atribuind funcții de utilitate inegale alternativelor date, fapt pentru care devine inevitabilă implicarea factorilor afectiv-emoționali. Neputând preîntâmpina acțiunea acestor factori, gândirea procedează la optimizarea alegerii, elaborând scala de preferință după principii logico-matematice. Așa, de pildă, dacă $>$ este semnul ordinii de preferință, ea stabilește următoarele dependențe:

- a. Dacă $A > B$ și $B > C$, atunci $A > C$;
- b. Dacă $A = B$ și $B = C$, atunci $A = C$;
- c. Dacă $A = B$ și $C > 0$, atunci $A+C > B$

Pentru exemplificare M. Golu oferă un exemplu: O mulțime de subiecți are de ales o excursie întruna din trei localități A, B și C. Fiecărei localități i se vor atribui câte trei valori determinante: felul transportului, prețul și interesul turistic. Rezultă un spațiu de alternative de genul celui de mai jos:

Valori / Localități	Transport	Preț	Interes tehnic
A	F.bun	F. mare	F. mare
B	Prost	Scăzut	Scăzut
C	Satisfăcător	Moderat	Moderat

Fiecare subiect va da o interpretare diferită situației, accentuând o valoare determinată și subestimând alta. Alegerea va fi, corespunzător, diferită. Cum fiecare alternativă își are avantajele și dezavantajele ei, înseamnă că în adoptarea deciziei este implicată și o anumită funcție de risc, care, de asemenea, va lua valori diferite datorită particularităților psihoindividuale ale subiecților care-și spun cuvântul în stabilirea raportului dintre câștiguri și pierderi (14).

În concluzie, metodele simetrice își propun dirijarea activității spontane a creierului, prin asociații libere de idei, spre explorarea și soluționarea unor probleme cu un anumit grad de dificultate.

Echipele antrenate ar trebui să parcurgă trei etape:

1. enunțarea problemei: P.A.G. (*problem as given* = problema așa cum a fost dată);
2. transformarea (*distorsionarea*) deliberată a temei propuse: P.A.V. (*problem as understood* = problema așa cum a fost înțeleasă);

3. rezolvarea problemei. P.A.A. (*problem as aplical* = problema așa cum a fost aplicată).

Din cele expuse în contextul de față, rezultă faptul că gândirea reprezintă cea mai importantă activitate specifică de rezolvare a problemelor.

REFERINȚE

1. Fustier, M., *Les sept chemins de la découverte*, Paris, 2001, p. 136.
2. Osborn, F. Al., *Applied emagination. Principles and procedures of creative problem – solving*, new York, 1993, p. 152.
3. *Ibidem*, p. 154.
4. *Idem*.
5. Fustier, M., *op. cit.* p. 137.
6. Verone, P., *Inventica*, București, Editura Albatros , 1983, cap. VIII, p. 115-148.
7. Mot, de M., *Les techniques de creativite*, Paris, Payot, 2003, p. 26.
8. Fustier, M., *op. cit.* p. 139.
9. Golu, M., *Fundamentele psihologiei*, vol. II, *op. cit.* p. 349.
10. *Ibidem*, p. 367-358.
11. Newell, A., Simon, H.A., *Human Problem Solving*, New Jersey, Prentice Hall, 1972.
12. Golu, M., *op. cit.* p. 367-358.
13. *Idem*.
14. *Idem*.

STILURI MANAGERIALE ALE PROFESORULUI¹

TEACHER MANAGEMENT STYLES

Lector univ. dr. **Florentina Mogonea**
DPPD – Universitatea din Craiova

Senior lecturer **Florentina Mogonea**, Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Abstract

Classroom management and effective administration of various situations that occur during the classes are a central concern and also the difficulties of each teacher. They are also dependent on the managerial style. The present study aims to highlight the importance of the managerial styles in solving different situations that occur during classes.

Keywords: *management styles, authoritative style, democratic style, permissive style, authoritarian style.*

1. Introducere

Stilul managerial a fost definit ca un „proces prin care o persoană sau un grup de persoane identifică, organizează, activează, influențează resursele umane și tehnice ale clasei de elevi, în scopul realizării obiectivelor propuse” (Iucu, 2000, p. 129, apud Mogonea, 2009, p. 200). Stilul reflectă anumite trăsături de personalitate, având o constanță și stabilitate, dar cunoscând, totodată o perfecționare continuă.

Alți autori susțin că **stilul managerial** este expresia combinării mai multor factori (Țoca, 2002, apud Mogonea, 2009): gradul de conștientizare a puterii, capacitatea de soluționare a diverselor probleme, relația manager-subordonați, metodele și tehnicile manageriale utilizate.

2. Teorii și modele ale conducerii clasei

În literatura de specialitate, întâlnim diferite teorii, formulate de-a lungul timpului, privind modalitățile de conducere a grupurilor, a colectivităților umane,

¹ Studiul este o prelucrare și completare a capitolului *Stiluri manageriale ale profesorului*, apărut în Mogonea, F. (2009). *Profesorul și managementul clasei de elevi*. Craiova: Editura Universitaria, 199-214

care pot fi adaptate și la specificul clasei de elevi, privind calitățile, trăsăturile pe care trebuie să le posede managerul sau liderul grupului/colectivității/clasei.

Prezentăm, pe scurt, câteva dintre cele mai importante teorii, în scurte caracterizări:

Tabelul 1. Teorii și modele ale conducerii clasei de elevi

(adaptate după Zlate, 2004, apud Mogonea, 2007, pp. 201-205, Mogonea, 2009, pp. 201-205)

Teorii	Caracteristici
<p>1. Teorii personologice: Teoria conducerii carismatice</p> <p>Teoria trăsăturilor</p>	<p>- Cunoscută și ca „teoria eroilor” sau „teoria marilor personalități”.</p> <p>- A apărut în perioada de început a psihologiei, când se acorda o atenție deosebită studierii proceselor psihice primare.</p> <p>Ideea esențială: succesul conducătorului, al managerului este asigurat de o serie de trăsături care sunt fie un dar al zeilor, fie un dar al naturii, în felul acesta apărând modelul carismatic al conducerii (gr. Kharisma=harul sau datul excepțional cu care e înzestrată o persoană).</p> <p>A apărut în primele trei-patru decenii ale secolului trecut. Succesul în activitatea de conducere este determinat de anumite trăsături pe care conducătorul trebuie să le posede. A generat numeroase cercetări și investigații legate de stabilirea unor liste de trăsături care pot fi considerate ca fiind necesare succesului, acestea dovedindu-se a fi însă nerelevante, deoarece nu s-a putut stabili o legătură de dependență directă între o anumită categorie de trăsături/factori (fizici și constituționali, psihologici, psihosociali, sociologici) și succesul în activitatea de conducere.</p>
<p>2. Teorii derivate din concepția constructivistă privind conducerea clasei</p>	<p>- Se constată o modificare a raporturilor dintre rolul profesorului și al elevului în procesul instructiv-educativ, în sensul acordării unui rol central elevului.</p> <p>- Se constată o multiplicare a rolurilor și competențelor manageriale ale profesorului, alături de rolurile de organizator, coordonator, evaluator al activității, apărând și cele de facilitator, antrenor, stimulator, observator, factor de comunicare, moderator, monitorizator.</p>
<p>3. Teorii comportamentiste</p> <p>Teoria celor două</p>	<p>- A apărut ca o continuare și ca o alternativă la teoriile personologice, considerând că ceea ce contează este ce face conducătorul, nu neapărat ce este sau cum este.</p> <p>- A fost formulată de către un grup de cercetători de la Universitatea din Ohio, după cel de-al doilea război</p>

<p>dimensiuni comportamentale</p>	<p>mondial, continuând și după aceea.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se bazează pe cercetări constând în aplicarea unor scale prin care subordonații își descriau șefii, în urma acestora cercetătorii stabilind două dimensiuni comportamentale implicate în activitatea de conducere: considerația (comportamentele conducătorilor care se repercutează asupra relațiilor interpersonale, în special asupra celor de profunzime, precum cele prin care se stimulează consultarea, motivația, participarea la luarea deciziilor) și structura (se referă la comportamentele care afectează realizarea sarcinii formale). - Din combinarea celor două dimensiuni rezultă patru situații tipice, dintre care una este considerată optimală datorită faptului că cele două dimensiuni se regăsesc în grade înalte. - Această teorie a impus necesitatea formării și antrenării liderilor, a conducătorilor.
<p>Teoria continuumului comportamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A fost propusă de către R. Likert, în urma unor investigații efectuate asupra comportamentelor conducătorilor grupurilor înalt productive și cele ale conducătorilor grupurilor slab productive. - S-a constatat că succesul este obținut în situația în care conducătorul practică un stil de conducere participativ, orientat spre angajați și nu un stil de conducere autoritar, orientat spre producție. Între cele două extreme se află stilurile consultativ – mai apropiat de participativ – și autoritar-binevoitor – mai apropiat de autoritar. - Este necesară echilibrarea celor două dimensiuni comportamentale (centrarea pe oameni/centrarea pe rezultate) pentru a obține succesul. - Poate fi desprinsă concluzia că există mai multe tipuri de comportamente de conducere, eficiența acestora fiind determinată de diferite variabile ale situației respective.
<p>4. Teorii situaționale primare</p> <p>Teoria supunerii față de legea situației</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulată de Mary Parket Follet, a apărut în anii '40 ca o reacție la teoriile personologice. - Acordă atenție nu atât individului, ci mai ales situației în care se acționează și particularităților acesteia. - Pornește de la problema ordinelor pe care ar trebui să le dea conducătorul subordonaților săi, considerând că o persoană nu trebuie să dea ordine altei persoane, ci ele trebuie să țină seama de condițiile situației în care se află. - Absolutizează rolul situației în asigurarea conducerii eficiente, ignorând în totalitate persoana liderului.

<p>5. Teorii ale contingenței</p> <p>Teoria favorabilității situației de conducere</p> <p>Teoria maturității subordonaților</p>	<p>- A fost formulată de către F. E. Fiedler, considerând că eficiența conducerii este contingentă (contingent = dependent de...) cu combinația a 2 elemente: personalitatea conducătorului și variabilele situaționale.</p> <p>- Corelarea celor două categorii de elemente conduce la concluzia că nu există lideri buni sau slabi, eficiența lor depinzând de compatibilitatea trăsăturilor de personalitate cu caracteristicile situației.</p> <p>- Se consideră că există două categorii de lideri (unii centrați pe relații, alții centrați pe sarcina de muncă) și trei categorii de situații în funcție de lider (favorabile, nefavorabile și intermediare).</p> <p>- A fost propusă de P. Hersey și K. H. Blanchard (1969);</p> <p>- Variabilele situaționale sunt reprezentate de „maturitatea subordonaților”, în funcție de care se adaptează comportamentele și stilurile de conducere ale liderilor.</p> <p>- În funcție de gradul de maturitate al subordonaților, se impune un anumit stil de conducere al liderului (maturitate scăzută – stil dirigist, centrat pe sarcină; maturitate medie-moderată, în cazul în care subordonații nu dispun de capacitățile necesare rezolvării sarcinilor, dar sunt motivați – stil cvasi negociat, centrat în mare măsură pe ambele dimensiuni, maturitate medie moderată în situația în care subordonații dispun de capacitățile necesare rezolvării sarcinii, dar nu sunt motivați.</p> <p>– Stil participativ, centrat în mare măsură pe relații, maturitate înaltă –stil delegativ, de implicare minimală a liderului în ambele direcții.</p>
<p>6. Teorii cognitive</p> <p>Teoria normativă a luării deciziei</p>	<p>- A fost formulată de Vroom și Yetton (1973) și revizuită de Vroom și Jago (1988).</p> <p>- Se bazează pe ideea că nu există un stil ideal de conducere, care să se potrivească perfect oricărei situații.</p> <p>- Ia în considerare procesul decizional, a cărui eficiență depinde de calitatea deciziei și de acceptanța ei (gradul de angajare a subordonaților în punerea în aplicare a deciziei).</p> <p>- Autorii propun o tipologie a stilurilor decizionale, propunând 5 stiluri (autocratic I și II, consultativ I și II și grupal), în funcție de gradul de implicare a grupului în luarea unei decizii (de la neimplicare – în cazul stilului autocratic I de la luarea unei decizii de către grup, în cazul stilului grupal).</p> <p>- Cele 5 stiluri sunt analizate în funcție de 7 factori care afectează decizia: calitatea ei, completitudinea informațiilor liderului care să-i permită să ia singur</p>

<p>Teoria „cale-scop”</p>	<p>deciziile; gradul de structurare a problemei; semnificația acceptării deciziei de către subordonați, probabilitatea acceptării deciziilor de tip autoritar, congruența scopurilor individuale cu cele organizaționale, conflictul dintre subordonați generat de preferința pentru o anumită soluție.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A fost dezvoltată de House și Mitchell (1974). - Se fundamentează pe ideea că subordonații sunt mulțumiți de munca lor și se implică adecvat dacă ei consideră că efortul depus îi va conduce la obținerea rezultatelor dorite. - Sarcina liderului este de a-și recompensa adecvat subordonații și de a le indicat acel comportament, acea cale care să-i conducă cel mai rapid spre rezultatul dorit. - Ia în calcul trei categorii de elemente: stilurile de conducere ale liderilor (directiv, suportiv, participativ, orientat spre scop), caracteristicile subordonaților (experiență, abilități, locul controlului) și factorii ambientali (sarcini, sistemul oficial de autoritate, grupul de muncă). - Această teorie ia în considerare rolul factorilor motivaționali și diferențele interindividuale în explicarea satisfacției și a performanțelor.
<p>Teoria atribuirii</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A fost teoretizată de R. Calder (1977) și Green și Mitchell (1979). - Încearcă să explice de ce au loc anumite comportamente, atribuindu-le unor cauze interne sau externe. - Atribuirea unui comportament unor cauze este precedată de informarea liderului în legătură cu situația respectivă și este urmată apoi de un comportament de răspuns, în funcție de situație (muștrare, transfer, reproiectarea muncii, instruire).
<p>7. Teorii ale interacțiunii sociale</p> <p>Teoria legăturilor diadice verticale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formulată inițial de Dansereau, Graen și Haga (1975), a cunoscut ulterior numeroase completări și adaptări. - Se fundamentează pe ideea că eficiența conducerii este dependentă de calitatea relațiilor dintre lider și subordonați, de interacțiunea acestuia cu fiecare membru al grupului. - Membrii unui grup se împart în două categorii: cei motivați, capabili, dedicați scopurilor organizației (in-group) și cei mai puțin capabili sau motivați (aut-group). - Cu cei din prima categorie, liderul va colabora mai strâns, stabilind diade verticale, relațiile dintre lideri și subordonați constituindu-se din asemenea diade, unele mai

	eficiente, care sunt promovate, altele mai puțin eficiente. - Această teorie are meritul de a lua în considerare diferențele interindividuale ale subordonaților.
Teoria conducerii tranzacționale	- A fost teoretizată de numeroși autori de-a lungul ultimelor trei decenii ale secolului trecut. - Consideră conducerea ca fiind un proces care presupune tranzație, un schimb social între lideri și subordonați, dar și influență și contrainfluență. - Conducerea tranzacțională se bazează pe un schimb reciproc între lider și subordonați. - Interacțiunea dintre lider și subordonați se bazează pe recompensarea sau răsplătirea comportamentului. - Tranzația dintre lider și subordonați are la bază un contract psihologic, nu atât unul oficial, formal.

3. Tipologia stilurilor

În acord și cu teoriile prezentate anterior, menționăm multitudinea taxonomiilor stilurilor manageriale, determinată și de numărul mare de criterii care sunt luate în considerare: relațiile educative, sarcinile didactice, capacitatea de comunicare, raportul libertate-autoritate, implicarea afectivă etc. Vom prezenta câteva din aceste clasificări (Joița, 2000, 169-171, apud Mogonea, 2009, p. 207):

Tabelul 2. Tipologii ale stilurilor manageriale

Criterii	Tipuri
După gradul de implicare în luarea deciziilor (Vroom, Yetton)	- autocratic I - managerul ia singur decizii; - autocrat II – managerul obține informații suplimentare și apoi decide - consultativ I – managerul prezintă probleme unor membri relevanți (șeful clasei), evaluează informațiile apoi ia singur decizii; - consultativ II – managerul și grupul discută situația și uneori membrii grupului iau decizia; - grup – managerul ia decizia propusă de grup.
După modul de combinare a stilului personalității cu activitatea educativă (Dragu, 1996):	- tipul A – eficient, unitar, puternic; - tipul B – ineficient, diviziv, slab; - tipul C – rigid, diviziv, puternic; - tipul D – dependent de circumstanțe, unitar, slab.
Dezvoltarea stilurilor clasice (Păun)	- stilul autoritarist, cu variantele: represiv și dictatorial; - stilul autoritar, normativ, impunător; - stilul participativ, cu variantele: stilul consultativ, stilul democratic și stilul reprezentativ;

	<ul style="list-style-type: none"> - stilul individual, cu variantele: stilul intuitiv, stilul charismatic; - stilul laissez-faire, cu variantele: stilul fals democratic, stilul refuz-negare, stilul nondirectivist; stilul haotic, anarhic
După particularitățile comportamentului afectiv:	<ul style="list-style-type: none"> - rece, distant, obiectiv; - cald, pasional, expresiv, impresionant; - impulsiv, imprevizibil; - echilibrat, agreabil.
După capacitatea de comunicare:	<ul style="list-style-type: none"> - comunicativ, deschis; - rezervat, reticent, cenzurat; - necomunicativ, distant.
După „clișee” populare, tipice:	<ul style="list-style-type: none"> - profesori care „păstrează distanța” formală și afectivă; - profesori cu „comportament popular” familiar; - profesori cu comportament „prudent” de neîncredere, retragere, expectativă; - profesori „egali cu ei înșiși” indiferent de împrejurări; - profesori cu comportament de „dădăceală” preocupați de sfătuire excesivă.

Alți autori realizează o clasificare a stilurilor din perspectiva paradigmei constructiviste, care poate fi aplicate și în ceea ce privește conducerea clasei (Bunăiașu, 2007, pp. 206-207; 2008, pp. 334-336).

Tabelul 3. Tipuri de stiluri manageriale, din perspectivă constructivistă
(Bunăiașu, 2007; 2008)

Criterii	Tipuri de stiluri manageriale			
După relația între preocupare a pentru sarcină, pentru relații și pentru randament	-Tipul altruist - Este interesat, mai ales, de relațiile cu elevii, de crearea climatului optim, dar obține un randament scăzut prin slaba	-Tipul promotor - este bazat pe randament, pe lucrul în echipă, pe participarea elevilor	-Tipul autocrat cu bunăvoință- este preocupat de obținerea randamentului și a rezolvării sarcinilor curente, dar prin solicitarea elevilor fără constrângeri excesive, acceptând și	-Tipul realizator - este orientat pe obținerea unui randament ridicat în rezolvarea sarcinilor, prin organizarea eficace a eforturilor elevilor, prin tratarea diferențiată a

	organizare		unele inițiative ale acestora.	acestora, prin rezolvarea oportună a situațiilor conflictuale
După gradul de adaptarea la situații, la nivelul de maturitate al membrilor	-Stilul directiv – bazat pe oferirea de instrucțiuni clare și a direcției specifice, mai ales pentru situațiile inițiale, pentru cei neinițiați cu sarcini de învățare constructivistă.	-Stilul tutorial – bazat pe încurajarea comunicării, pe sprijinirea motivației și a încrederii, chiar dacă are controlul deciziilor. Este necesar când maturitatea grupului este scăzută sau pentru elevii care „vor, dar nu pot să acționeze adecvat” cu instrumentele de învățare constructivistă	-Stilul suportiv – bazat pe coordonarea comunicării, pe exersarea capacităților și abilităților elevilor, pe luarea de decizii în grup, pe acordarea de sfaturi, sugestii, ajutor. Este manifestat atunci când grupul de elevi „are încredere în realizarea performanțelor prin procedeele de construcție a înțelegerii și cunoașterii, dar nu pot în suficiență măsură”.	- Stilul delegator – este caracterizat prin descentralizare a autorității în luarea deciziilor, asumarea responsabilităților lor. Se manifestă în cazul în care maturitatea grupului este avansată, elevii fiind familiarizați cu metodele, procedeele și instrumentele de învățare constructivistă.
<i>După combinarea trăsăturilor de personalitate și a factorilor de succes</i>	<i>-Manageri autocrați,</i> care impun deciziile prin constrângeri aplicate grupului de elevi în respectarea	<i>-Manageri democrați,</i> care încurajează elevii în luarea deciziilor, în implicarea în rezolvarea	<i>- Manageri vizionari,</i> orientați pe definirea perspectivei, pe direcțiile strategice, pe implicarea elevilor în	<i>-Manageri controlori,</i> administratori, preocupați în mod deosebit pe respectarea normelor instituționale și pedagogice, în

	lor.	situațiilor problematice, în ameliorarea și perfecționarea metodelor și tehnicilor de învățare.	managementul clasei.	detrimentul motivării elevilor, a relației profesor-elevi.
<i>După gradul de implicare a grupului în luarea deciziilor</i>	<i>-Autocratic-</i> profesorul-mana ger ia singur deciziile, eventual după ce a pus întrebări pentru obținerea de informații suplimentare, grupul de elevi fiind sau nu informat despre situație.	<i>- Consultativ I</i> - profesorul-manager descrie situația, întreabă, evaluează informațiile, apoi ia singur decizia.	<i>Consultativ II</i> - profesorul-manager și grupul de elevi dezbat situația, apoi decizia este luată de către profesor, dar conținutul acesteia este elaborat și în funcție de interesul clasei.	<i>- De grup</i> - profesorul-manager și grupul de elevi discută, iar decizia este luată de grup.
<i>După spiritul de angajare personală și cel de colaborare</i>	<i>- Organizatorul</i> - este preocupat de organizarea sarcinilor, a elevilor, definind clar atribuțiile, asigurând intervenția grupurilor.	<i>-Participativul</i> - este axat pe distribuirea și înțelegerea rolurilor, stimulând cooperarea, interinfluențarea.	<i>-Realistul</i> - este centrat pe utilizarea de strategii bazate pe încredere, pe asigurarea condițiilor pentru îndeplinirea sarcinilor, intervenind rar.	<i>-Tipuri ineficace-</i> oportunistul, utopistul (post)modernist.

Datorită diversității și multiplicității punctelor de vedere în legătură cu problema stilurilor de conducere, manageriale, se impune cu necesitate ordonarea acestora în funcție de anumite criterii. Pentru unii autori (Iosifescu, 2001; Zlate, 2004; Popescu, 2014), cel mai potrivit criteriu pentru realizarea unei sinteze a

tuturor clasificărilor stilurilor manageriale este reprezentat de dimensiunile situației. Potrivit acestui criteriu, putem distinge trei categorii de tipologii ale stilurilor manageriale: unidimensionale, bidimensionale și tridimensionale.

Din categoria **tipologiilor unidimensionale**, cea mai cunoscută este teoria lui K. Lewin, R. Lippitt și R. K. White (1939), care, pornind de la sesizarea gradului în care managerul se implică (și își implică subordonații) în luarea deciziilor privind activitatea desfășurată, stabilește trei stiluri manageriale: **autoritar, democrat, liber (laissez-faire)**. Această teorie susținea, pe de o parte superioritatea stilului democratic, iar pe de altă parte existența unor stiluri „pure”, aspecte contrazise de teoriile ulterioare.

Din categoria **tipologiilor bidimensionale**, prezentăm în continuare pe cea propusă de R. Blake și J. S. Mouton (1964). Cei doi autori iau în considerare două dimensiuni ale situației, respectiv **centrarea managerului pe sarcină/rezultat versus centrarea pe oameni/relații interpersonale**.

Dintre **tipologiile tridimensionale**, menționăm tipologia propusă de W. J. Reddin (1970), care adaugă celor două dimensiuni din tipologia lui Blake și Mouton încă una: **orientarea spre productivitate, spre eficiență**.

Stilurile manageriale se adaptează la particularitățile clasei de elevi și ale activităților educative, la variabilele individuale și situaționale.

REFERINȚE

1. Bunăiașu, C.M. (2007). Stiluri manageriale ale profesorului constructivist, E. Joița (coord). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Editura Universitaria, 205-209
2. Bunăiașu, C.M. (2008). Premise și modalități posibile ale afirmării inițiale a stilurilor manageriale ale viitorului profesor constructivist, în E. Joița (coord). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 332-339
3. Iosifescu, Ș. (coord.). (2001). *Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, Proiectul de Reformă a Învățământului Preuniversitar
4. Joița, E. (2000). *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom
5. Mogonea F. (2009). *Profesorul și managementul clasei de elevi. Fundamente teoretice. Ipoteze și soluții aplicative. Sarcini și instrumente de lucru. Profilul de competență managerială a profesorului*. Craiova: Editura Universitaria
6. Mogonea, F. (2007). Analiză comparativă a unor teorii și modele ale managementului clasei de elevi, în E. Joița (coord). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Editura Universitaria, 201-205
7. Popescu, M.A. (2014). *Managementul conflictului în organizația școlară*. Craiova: Editura Sitech
8. Zlate, M. (2004). *Leadership și management*. Iași: Editura Polirom

EVALUAREA PRIN PORTOFOLIU ȘI IMPLICAȚIILE EI ÎN PLAN DIDACTIC

ASSESSMENT BY THE METHOD OF PORTOFOLIO AND ITS IMPLICATIONS IN THE TEACHING DOMAIN

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

Abstract

In this article we advocate for the formative value held by the elaboration of portfolio by students, but especially, its assessment by teachers. The clarifications made by using the domain literature, help us to emphasize the main types of portfolios that require content according to the goals pursued. Our approach captures the role of the portfolio as complex method and tool of assessment and identifies some of the advantages and disadvantages that it has.

The conclusions focus on the criteria or requirements that the teacher and the learner need to meet in order to achieve a qualitative assessment.

Keywords: *assessment, portfolio, alternative, complementary, learning*

În afara probelor orale, scrise, practice sau a testelor, în evaluare se poate face apel la: observarea sistematică a activităților și a comportamentului elevilor; analiza modului de rezolvare a temelor pentru acasă; propunerea unor proiecte, investigații, lucrări aplicative, portofolii; autoevaluarea elevilor. În unele lucrări despre evaluare, portofoliul este încadrat în rândul metodelor alternative, însă C. Cucoș argumentează că ea este mai degrabă complementară, întru-cât, “Caracterul alternativ presupune o înlocuire cvasitotală a metodelor clasice cu cele moderne, ceea ce, deocamdată, nu este oportun și nu se poate generaliza.”(Cucoș, 2008).

Portofoliu înseamnă (porto) păstrarea unor (folio) documente, iar evaluarea pe baza portofoliului personal răspunde atât specificului instruirii moderne, chiar constructiviste, cât și dezideratului formării unor competențe practice prin procesul de învățământ.

Reperetele în alcătuirea lucrărilor aplicative propuse la nivelul pregătirii psihopedagogice la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova sunt multiple: Ilie, 2003, Bunăiașu, 2005, Frăsineanu, 2008, Mogonea, 2008, Ștefan, 2008, Popescu, 2013 etc.), dar ele pot fi privite nu

numai ca produse, ci și ca instrumente ale formării viitorilor profesori (Joița, 2005-2011). Elena Joița propunea ca metodele de evaluare să fie optimizate prin ”corelații interdisciplinare, prin lărgirea câmpului informațional, efectuarea de analogii, găsirea de relații, explicații generale, sugerarea de noi abordări, formulări de ipoteze, reconstrucția schemelor mentale, afirmarea creativității” (Joița, 2006, p. 136).

C. L. Oprea (2003) identifică existența mai multor tipuri de portofolii: a) de prezentare sau introductiv, b) de lucru sau de progres și c) de evaluare. În funcție de caracterul său, se modifică și conținutul acestuia. Chiar dacă uneori portofoliul îndeplinește mai multe funcții, devenind mixt, după cum observă Nastas (2013, p. 20), este necesară sistematizarea tipologiilor posibile tocmai pentru a conferi mai multă rigoare metodologică în proiectarea și aplicarea acestuia. De asemenea, păstrarea portofoliului este considerată o formă de respect față de munca elevilor.

Atunci când ne referim la portofoliu avem în vedere varianta clasică a acestuia, în format letric, însă există și posibilitatea ca elevii/studentii să elaboreze portofolii în format digital sau într-o formă hibridă (produse imprimare, dar și fotografii, casete, modele 3 D).

Principala implicație a utilizării portofoliului și, de altfel, a tuturor metodelor moderne de evaluare folosite în învățământ - rezolvarea în grup a unor sarcini de lucru, portofoliul, susținerea unor referate, elaborarea unor eseuri, proiecte, studii de caz, investigații, comunicări științifice ș.a. este dată de contribuția lor diversificarea metodelor și tehnicilor de învățare deținute de elevi.

Așadar, portofoliul este un instrument de evaluare complex, ce poate include sau depăși experiența și rezultatele relevante obținute prin celelalte metode de evaluare. Metaforic, se poate spune că el reprezintă „cartea de vizită” a elevului (Cerghit, 2002), urmărind progresul global înregistrat, nu numai în ceea ce privește cunoștințele achiziționate pe o unitate mare de timp, dar și atitudinile acestuia. Importantă este și nota sa specifică, dată de posibilitatea de a valoriza munca individuală a elevului, ceea ce contribuie la dezvoltarea personalității, la stimularea autoinstruirii și a proactivității, la aprecierea creativității, iar, în anumite cazuri, chiar a lucrului în echipă. Portofoliul surprinde și evaluează elevul în complexitatea personalității sale, componentele lui înscriindu-se în sfera interdisciplinarității, de aceea ar putea reprezenta o alternativă viabilă în evaluarea finală.

1. Conținutul portofoliului:

- include copertă, cuprins, argumentare, lucrări obligatorii și facultative, iar, în final, autoevaluări/deschideri;
- cele două părți principale ale unui portofoliu sunt: partea de prezentare și lucrările propriu-zise/ lucrările considerate reprezentative;
- portofoliul poate cuprinde lucrări ca: rezumate, eseuri, articole, fișe de studiu, hărți cognitive, teme, rapoarte, proiecte, înregistrări, observații, reflecții, teste, rezolvări ale unor sarcini, demonstrații, comentarii, analize ș.a., tipologia acestora fiind dependentă de specificul disciplinei de învățământ și de posibilitățile inițierii unor demersuri teoretice sau practic-aplicative la nivelul elevilor. De

asemenea, elevii pot include în portofoliile lor: rezolvarea unor situații de învățare, interpretări ale acestora sau ale unor date de cercetare, seturi de întrebări sau ipoteze formulate propriu, semnalări ale unor erori, cazuri atipice, analize criteriale, descrieri de situații, liste de cuvinte cheie, răspunsuri scurte la liste de întrebări, reflecții, comentarii personale etc.

O altă variantă de structurare propune ca o parte importantă a portofoliului să fie alcătuită din lucrările obligatorii, iar, cu o pondere din ce în ce mai mică să fie adăugate lucrări de cercetare, individuală sau în grup mic, lucrări care să presupună un caracter situativ, prin rezolvarea problemelor aplicative, lucrări de tip descriptiv (cum sunt referatele, eseurile) și lucrări care au un caracter extern (de exemplu, modele realizate de profesori, variante de subiecte de examene etc.).

2. Rolul portofoliului didactic este strâns legat de faptul că:

- generarea de artefacte oferă prilejul ca subiecții învățării să explice propria înțelegere, reprezentând o „biografie a muncii” sau „ceea ce știe și ceea ce poate” cel care învață (Brown și Adams, 2000, p. 191);

- portofoliul îmbină învățarea cu autoevaluarea (Cerghit, 2002, p. 315) și, de aceea, acesta ar trebui să conțină cele mai bune lucrări ale elevilor sau studenților;

- ca instrument adoptat de un profesor modern, portofoliul își relevă utilitatea prin faptul că stimulează reflecția celui care îl realizează și îi ajută, atât pe cel evaluat, cât și pe profesor sau pe un evaluator extern, să sesizeze progresele.

Având în vedere că în evaluare urmărim rezultatele sub forma unor cunoștințe, dar și sub formă de capacități, atitudini, interese, valori, competențe, metodele alternative de evaluare pun accent pe acestea din urmă. Dincolo de diferențele între diferite discipline, vom accepta că unele referențiale în evaluare, cum sunt cunoștințele, pot fi apreciate cu un grad de exactitate crescut, în timp ce alte referențiale – rețelele conceptuale, cunoștințele procedurale/ schemele de acțiune (Siebert, 2001), procesele cognitive sau demersurile de gândire logică, strategiile cognitive – sunt mai greu de observat și apreciat, deoarece solicită din partea evaluatorului competențe de cunoaștere și analiză psihologică a structurii personalității elevilor și a procesualității învățării.

3. Avantaje:

- ⇒ este un instrument tot mai utilizat pentru principala sa calitate: flexibilitatea;
- ⇒ permite demonstrarea unor competențe;
- ⇒ are un rol formativ, elevul poate conștientiza adevăratele funcții ale evaluării;
- ⇒ oferă timpul necesar pentru realizare;
- ⇒ evaluarea este una autentică, este apreciată originalitatea;
- ⇒ evită reacțiile de stres care însoțesc, de obicei, aplicarea probelor de evaluare continuă;
- ⇒ îi obișnuiește pe studenți/elevi să fie reflexivi;
- ⇒ face apel la gândire;

⇒ este util atât în predare, cât și în învățare.

4. Dezavantaje:

- Dezavantajul cauzat de posibilitatea de substituire a autorului portofoliului;
- Nu este o metodă rapidă, economicoasă și nici precisă (subiectivitatea aprecierii fiind un dezavantaj).

În ceea ce privește primul dezavantaj, acesta poate fi preîntâmpinat / înlăturat dacă elevii, studenții susțin conținutul, sunt monitorizați pe parcurs, explică modul de realizare a portofoliului. Referitor la cel de-al doilea dezavantaj, pentru a crește gradul de obiectivitate a evaluării este necesară formularea unor criterii explicite, comunicarea acestor criterii elevilor, încă de la început și implicarea lor în operarea cu criteriile convenite sau în autoevaluare.

5. Elaborarea și susținerea portofoliului. Principalele cerințe:

În realizarea unor lucrări cu caracter aplicativ, profesorii urmăresc: modul de structurare, coerența ideilor, corectitudinea interpretărilor, responsabilitatea și motivația intrinsecă pentru propria pregătire, respectarea etapelor fiecărei lucrări, a termenelor de predare stabilite, argumentarea punctelor de vedere proprii, limbajul adecvat, prelucrarea proprie a conținuturilor științifice, delimitarea punctelor de vedere proprii de cele ale surselor consultate, respectarea drepturilor de autor, perspectiva critică, reflexivă, formularea unor concluzii, propuneri, perspective, evidențierea aplicabilității, manifestarea creativității. Este de dorit ca lucrările aplicative să fie elaborate în variante, care să fie revizuite și îmbunătățite înainte de a fi prezentate. Diversitatea lucrărilor incluse, și chiar a modelelor utilizate, nu poate fi decât favorabilă pentru constituirea unui portofoliu de calitate.

C. Cucuș arăta că portofoliul este un instrument euristic, el punând în valoare capacități ale elevului. Anume: capacitatea de a observa și de a manevra informația; capacitatea de a raționa și de a utiliza cunoștințe; capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru; capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele; capacitatea de a investiga și de a analiza; capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia; capacitatea de a raționa și de a utiliza proceduri simple; capacitatea de a sintetiza și de a organiza materialul; capacitatea de a sintetiza și de a realiza un produs.

De aceea, înainte de evaluarea portofoliului, elevul poate reflecta:

- dacă portofoliul îndeplinește criteriul completitudinii și corectitudinii (dacă portofoliul este neadecvat cerințelor, incomplet, incorect sau include piese complete, corecte metodic și reprezentative);
- dacă piesele din portofoliu sunt tratate într-un mod propriu, original (dacă nu sunt sau sunt respectate criteriile estetice, dacă există o imitare a altor portofolii sau o inovare în concepere);
- dacă modul de prezentare a portofoliului a fost pregătit în mod adecvat (dacă această pregătire, care se corelează și cu Concluziile portofoliului, este superficială sau, din contră, asigură autoprezentării o susținere argumentată, asertivă, dacă există deschidere, receptivitate privind propria instruire).

J. Mueller (2005) a construit un cadru de utilizare a portofoliului, ca metodă de *evaluare autentică*. Componentele de bază sunt:

- a) **Scop:** Care este scopul/ care sunt scopurile portofoliului?
- b) **Grup țintă:** Pentru cine este creat portofoliul?
- c) **Conținut:** Ce tipuri de lucrări ale elevilor vor fi incluse?
- d) **Desfășurare:** Ce acțiuni sunt necesare (de exemplu, selectarea lucrărilor, reflecția asupra propriei activități)?
- e) **Management:** Cum vor fi gestionate timpul și materialele în realizarea portofoliului?
- f) **Comunicare:** Cum și când va fi prezentat portofoliul?
- g) **Evaluare:** În cazul în care portofoliul va fi utilizat pentru evaluare, când și cum ar trebui să fie evaluat?

REFERINȚE

1. Brown, J., Adams, A. (2001). *Constructivist teaching strategies: project in Teacher Education*. Illinois: Charles C Thomas Publisher, LFD
2. Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. București: Aramis 2002
3. Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom
4. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă- o alternativă*. București: Aramis
5. Manolescu, M. (2002). *Evaluarea școlară un contract pedagogic*. Editura Fundației Culturale D. Bolintineanu
6. Mueller, J. (2005). "The *Authentic Assessment Toolbox*: Enhancing Student Learning Through Online Faculty Development". *Journal of Online Learning and Teaching*. In <http://jolt.merlot.org/vol11no1/mueller.htm>. (accesed on 26.10.2015)
7. Nastas, S. (2013). "Portofoliul: orientări și perspective" în <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/04.-p.15-22.pdf> (accesat la 26.10.2015)
8. Oprea, C. L. (2003). *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. București: Editura Universității
9. Siebert, H. (2001). *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii*. Iași: Institutul European

PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂRII: METODE DE ÎNVĂȚARE

PSYCHOLOGY OF LEARNING: LEARNING METHODS

Lector univ. dr. **Răzvan-Alexandru Călin**
DPPD – Universitatea din Craiova
Senior lecturer **Răzvan-Alexandru Călin**, Ph.D.
TSTD - University of Craiova

“Școala cea mai bună e aceea în care înveți înainte de toate a învăța”
Nicolae Iorga

Abstract

Understood as a body adaptation process to the environment, learning takes in R. Gagne thinking as many forms as its external conditions are various. The learning strategies are those who offer rules, principles, proceedings, in order to facilitate the process of learning, utilization and interpretation of the assimilated knowledge and thus, the present work tries to cover some of these strategies, emphasizing the importance of understanding and assimilation of the “science of learning”.

To give a detailed account of 13 of the most important (in our opinion) learning strategies can lead us to the applicative conclusion that the regularly approach of innovative, cooperation methods has, in time, high quality results, heterogeneous positive relations, higher intrinsic motivation, increased self-respect and remarkable social abilities development.

Keywords: *psychology of learning, learning strategies, innovative learning methods.*

Conceptul de învățare

Atunci când vorbim despre învățare, suntem mereu tentați să o raportăm la ființa umană. Învățarea nu este însă un fenomen exclusiv uman. Ea se regăsește și în conduita animalelor și, în general, în întreaga lume vie, împletindu-se strâns cu un alt fenomen, anume cel de adaptare. Unii autori chiar definesc învățarea ca fiind un proces de adaptare a organismului la mediu. Învățarea este răspândită în întreaga lume vie, dar sfera, conținutul, complexitatea și, mai ales, semnificația ei pentru organism depind de treapta de evoluție pe care se află organismele care sunt supuse învățării (Sălăvăstru, 2004, p. 13).

În concepția lui Robert Gagne, dezvoltarea umană apare ca efect, ca schimbare de lungă durată, pe care subiectul o datorează atât învățării cât și creșterii. Învățarea nu se face oricum, ci se bazează pe o serie ordonată și aditivă de

capacități. Ierarhizarea acestor capacități de face în baza criteriului trecerii succesive de la învățarea capacităților simple, la cele complexe, generale.

Întreg ansamblul de capacități pe care-l posedă subiectul pentru R. Gagne reprezintă condițiile interne. Acestea se deosebesc de condițiile externe a căror acțiune este independentă de subiect. Având în vedere varietatea condițiilor externe, R. Gagne consideră că există tot atâtea forme sau tipuri de învățare.

Principalele tipuri de învățare sunt:

- învățarea de semnale;
- învățarea stimul-răspuns;
- învățarea de tipul înlănțuirilor;
- învățarea asociativă-verbală;
- învățarea prin discriminare;
- învățarea noțiunilor;
- învățarea de reguli sau de principii;
- învățarea socială.

Încercările psihologilor de a da o explicație adecvată modului în care se produce învățarea sunt extrem de numeroase și de diverse, ceea ce a lăsat de multe ori impresia că elaborarea unui model unitar și coerent al acestei complexe activități psihice ar fi practic imposibilă. Există și modele asociaționiste ale învățării, acestea susțin faptul că învățarea este produsă prin existența unor relații între cel puțin două clase de evenimente, cum ar fi stimulii sau comportamentele. Exemplul cel mai tipic al învățării bazate pe asocierea stimul-răspuns îl oferă condiționările, care se împart în două categorii principale: condiționările „clasice” (numite și condiționări pavloviene) și condiționările instrumentale (numite și skinneriene). Distincția făcută se bazează în special pe natura termenilor asociați în procedura experimentală și nu implică faptul că legile și mecanismele acestor două forme ar fi radical diferite (Sălăvăștru, 2004, p. 13).

Descrierea modului de organizare a cunoștințelor în memorie este un obiectiv ambițios al psihologiei cognitive, cu importante implicații și pe plan pedagogic. Stocul cunoștințelor de care dispune sistemul cognitiv este foarte divers și de aceea există mai multe modele de organizare a cunoștințelor. Să ne reamintim doar distincția dintre cunoștințele declarative și cunoștințele procedurale.

Cunoștințele declarative sunt relative la fapte sau stări de lucruri și sunt reprezentate verbal, imagistic sau semantic. Cunoștințele procedurale sunt legate de acțiune (deprinderi motorii sau cognitive) și sunt reprezentate, probabil, sub forma regulilor de producere. Aceste categorii de cunoștințe posedă caracteristici specifice, ceea ce face ca ele să nu fie organizate și mobilizate în același mod. Pentru reprezentarea pe plan mintal a obiectelor sau categoriilor de obiecte, subiectul uman recurge la concepte și prototipuri. Conceptul este unitatea cognitivă de bază a gândirii, ce condensează însușirile generale și esențiale pentru o clasă de obiecte sau relații (Paul Popescu-Neveanu apud. Miclea, 1999). Pentru Lefton (1991) „conceptele sunt categorii mintale pe care oamenii le utilizează pentru a

clasifica evenimentele și obiectele, respectând proprietățile lor comune". Suportul conceptului este cuvântul sau expresia verbală, ceea ce face ca unul și același conținut al conceptului să fie întotdeauna înțeles și împărtășit de toți indivizii care vorbesc aceeași limbă. Conceptul se exprimă printr-o definiție ce cuprinde toate caracteristicile necesare și suficiente ale unei clase de obiecte, pe baza cărora putem stabili, fără echivoc, apartenența sau non-apartenența unui obiect la clasa respectivă. Prototipul se referă la unul sau mai multe exemplare ce apar cu cea mai mare frecvență când se cere exemplificarea unei categorii (este mai reprezentativ pentru categoria respectivă) sau, în alte cazuri, el este un exemplar ideal, un portret-robot care însumează caracteristicile mai multor membri ai categoriei (Miclea, 1999, pp. 146-149). Prototipul este exemplul ce ilustrează cel mai bine un concept.

Strategii de învățare

Strategiile de învățare se referă la reguli, principii, proceduri folosite pentru a facilita procesul de învățare, utilizare și redare a materialului învățat. Este foarte important să realizăm/învățăm cât mai devreme importanța identificării și folosirii diverselor strategii de învățare. Unele persoane reușesc singure să identifice și să folosească eficient strategiile de învățare cele mai optime pentru diverse domenii de activitate. Altele nu. Acestea din urmă însă *pot fi învățate cum să învețe eficient* – adică repede și bine! Chiar dacă de cele mai multe ori strategiile de învățare sunt specifice unui domeniu de studiu, există o serie de ”cunoștințe și deprinderi relevante pentru dezvoltarea strategiilor de învățare, care pot fi transferate dintr-un domeniu de studiu la altul și care pot fi dobândite în afara orelor de curs”. În majoritatea cazurilor, persoanele care dețin strategii eficiente de învățare reușesc să își gestioneze eficient majoritatea ariilor de funcționare.

Din păcate, un număr foarte mare de elevi și studenți cu un potențial ridicat de învățare nu reușesc să se obțină performanțe școlare ridicate, fiindcă *nu știu să învețe*. Diferența majoră dintre elevii care excelează și cei cu performanțe scăzute se află în eficiența învățării. Elevii care nu dețin strategii optime de învățare au rezultate școlare mai slabe, ceea ce poate duce la dezvoltarea unei imagini de sine negative, la reacții emoționale și comportamentale dezadaptative (anxietate, depresie, frustrare, furie, izolare, agresivitate), care vor contribui la formarea unui cerc vicios, rezultând în scăderea continuă a rezultatelor școlare. În timp, o mare parte dintre acești elevi vor dezvolta o atitudine negativă față de școală și învățare, motivația de a învăța va scădea simțitor, iar în cazuri extreme, unii vor și abandona sistemul educațional. De altfel, strategiile de învățare pot fi înțelese ca orice metodă de învățare selectată și utilizată pentru a atinge un scop anterior stabilit.

În mediul educațional strategiile de învățare se referă la comportamente care vizează:

- recapitularea și învățarea unui material,
- folosirea regulată de mnemotehnici.

Strategiile de învățare contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea capacității unui elev de a codifica și extrage informații.

Desigur, există un număr imens de strategii prin care o materie poate fi învățată. Strategia ideală este cea care se potrivește cu tipul de conținut și caracteristicile persoanei. De multe ori întâlnim elevi care își dau silința, dar rezultatele nu sunt pe măsura efortului depus. Strategiile de învățare cele mai eficiente se bazează pe capacitatea persoanei de a elabora, înțelege și structura materialul pe care dorește să îl învețe. Elaborarea: utilizarea cunoștințelor dobândite anterior în vederea înțelegerii noilor informații și stabilirii legăturilor dintre cunoștințele vechi și cele noi. Elaborarea și înțelegerea facilitează formarea unor structuri de cunoștințe active și flexibile, depășind cu mult valoarea strategiilor cum ar fi memorarea.

Ființele umane întâmpină dificultăți când trebuie să învețe cantități mai mari de informație neorganizată (liste de nume, idei disparate, etc.). Un material poate fi învățat, reținut și utilizat mult mai eficient dacă este structurat și organizat. Prin procesul organizării se identifică relațiile dintre elementele constitutive ale materialului care urmează să fie învățat. Organizarea se referă la gruparea noii informații în categorii (noi sau deja stocate în memorie) și stabilirea unei structuri a noii informații. În unele cazuri, persoana trebuie să identifice structura intrinsecă a noului material. În alte cazuri, dacă materialul nu are o asemenea structură, trebuie să îi găsească o structură pe baza căreia o poate organiza.

Metode prin care se poate îmbunătăți capacitatea de a organiza materialul. Repetarea materialului este o altă strategie de învățare. Deși celebra zicală susține că „repetiția este mama învățaturii”, cercetările arată că în unele cazuri ea poate avea efecte negative neașteptate. Toată lumea știe că anumite informații trebuie pur și simplu reținute, și nu trebuie neapărat înțeleasă logica din spatele lor – asta înseamnă să reproducem de mai multe ori (ca să reținem) un număr de telefon, versurile unei melodii, capitalele Europei, fluviile lumii, elementele tabelului periodic al lui Mendeleev, etc. În asemenea cazuri, distribuirea repetiției pe intervale reduse, dar frecvente este mult mai eficientă decât exercițiul comasat (massed) într-o singură ședință de repetiții. Neajunsul cel mai mare al acestei strategii este că de cele mai multe ori informația este uitată într-un interval de timp destul de scurt.

Metode prin care se poate îmbunătăți capacitatea de repetare a materialului. Deținerea unui nivel ridicat de inteligență și strategii potrivite de învățare nu sunt însă garanția succesului școlar. Foarte mulți elevi inteligenți, reușesc să își dea seama ce materie cum trebuie învățată repede și bine, dar nu sunt motivați să învețe. Alții își supra- sau subvaluează abilitățile intelectuale, cele de gestionare eficientă a timpului (de exemplu incapacitatea de a împărți sarcinile complexe în sarcini mai simple). Pe de altă parte, numărul elevilor care nu reușesc să își gestioneze eficient anxietatea de testare sau cea de sarcină este în continuă creștere.

În acest context, este adus în prim-plan conceptul de succes școlar, dependent în sine de o serie de factori, care se interrelaționează în mare măsură:

- strategii de învățare (selectarea informațiilor relevante, stabilirea asocierii dintre informațiile asimilate deja și cele noi, memorare;
- abilități de luare de notițe;
- strategii de înțelegere a textelor scrise și citite;
- abilități de redactare a proiectelor;
- tehnici de organizare a materialelor;
- motivație (intrinsecă pentru implicarea și perseverența în activitățile școlare);
- gestionarea eficientă a timpului (evaluarea corectă a timpului necesar efectuării unei sarcini specifice; utilizarea eficientă a timpului alocat efectuării unei sarcini; planificarea succesiunii de rezolvare a temelor);
- managementul eficient al mediului fizic și social (alegerea unui spațiu de învățare cu un număr cât mai mic de distractori, alegerea unui anturaj/prieteni care valorizează succesul școlar, etc.);
- gestionarea eficientă a stărilor afective (de exemplu, anxietatea față de teste, inducerea emoțiilor pozitive funcționale – care mențin implicarea în activitățile școlare);
- menținerea unui nivel constant de performanțe ridicate, prin monitorizarea conștientă a proceselor de învățare (abilități metacognitive).

Metode inovative de învățare

Metodele inovative de învățare sunt modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale încă de timpuriu sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe pentru perfecționarea și optimizarea demersului educațional.

Metodele utilizate la preșcolari dar nu numai la aceștia sunt clasice sau “moderne”; numai abilitatea cadrului didactic poate face ca orice metodă folosită să capteze interesul copilului preșcolar și să-l determine să învețe în modul cel mai plăcut: prin joc. Prin joc elevul comunică și se comunică, evaluează realitatea și se confruntă cu ea, învață să trăiască. Din acest punct de vedere jocul este experimental. El creează un cadru de activitate totală, în condiții care tind să se apropie mai fidel de situațiile autentice de comunicare. Prin activismul lor jocurile asigură un grad ridicat de socializare. Cele mai utilizate metode interactive sunt cele care canalizează energiile creatoare ale preșcolarilor în direcția propusă, le captează atenția, stimulează mecanismele inteligenței, voinței, motivației și imaginației și îi implică afectiv în ceea ce fac. Fie că luăm în discuție învățarea prin problematizare, fie instruirea programată sau instruirea în grupuri mici, metodele fundamentale ale pedagogiei moderne sunt multiple.

Procesul de formare interactiv presupune acțiune atât din partea profesorului cât și din partea elevului.

Pentru a crea cadrul optim de învățare, este necesar ca profesorul model să țină cont de anumite criterii în aplicarea metodelor moderne de învățare, cum ar fi: competențele ce urmează a fi dezvoltate la elevi, nivelul intelectual și capacitățile elevilor, resursele ca procesul instructiv-educativ să se desfășoare într-un cadru activ-participativ, de stimulare a învățării.

Metodele inovative presupun o învățare prin comunicare, prin colaborare, care produce o confruntare de idei, opinii și argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor și interacțiunea socială a membrilor unui grup.

Metode moderne de învățare

Sunt utilizate o multitudine de metode moderne însoțite de tehnici specifice și resurse materiale, dintre care amintim:

1. Explozia stelară - steluța mare și 5 steluțe mici
2. Tehnica Lotus - flori de nufăr mici și o floare de nufăr mare
3. Bula dublă - două cercuri mari de culori diferite patru cercuri mici de culori diferite, săgeți lungi și scurte
4. Predarea/învățarea reciprocă - palete colorate cu întrebări, ecusoane, coronițe
5. Ciorchinele - cercuri sau ovale de două mărimi și două culori, săgeți
6. Cubul - un cub sau cuburi cu tematici predate, 6 plăcuțe cu: descrie, compară, analizează, argumentează, asociază, aplică, simboluri pentru copii
7. Pălăriuțe istețe - albă, roșie, galbenă, verde, albastră, neagră
8. Piramida și diamantul - suport de lucru, pătrate sau benzi de carton de culori diferite
9. Mozaicul - fișa expert, ecusoane, chestionar de evaluare-ilustrat
10. Diagrama Venn - fișe de lucru, ecusoane materiale accesibile și gradul de complexitate al conținutului. Astfel metodele inovative trebuie adaptate acestor criterii
11. Turul galeriei
12. "Știu/vreau să știu/am învățat"
13. Metoda Frisco

1. Explozia stelară este o metodă de stimulare a creativității, o modalitate de relaxare a copiilor și se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de noi probleme și noi descoperiri.

Obiective: formularea de interogații realizarea de conexiuni între ideile descoperite de copii în grup prin interacțiune și individual pentru rezolvarea unei probleme.

Descrierea metodei - copiii așezați în semicerc propun problema de rezolvat. Pe steaua mare se scrie sau desenează ideea centrală.

Pe 5 steluțe se scrie câte o întrebare de tipul CE, CINE, UNDE, DE CE, CÂND, iar 5 copii din grupă extrag câte o întrebare.

Fiecare copil din cei 5 își alege 3-4 colegi, organizându-se în cinci grupuri.

Grupurile cooperează pentru elaborarea întrebărilor.

La expirarea timpului, copiii revin în cerc în jurul steluței mari și spun întrebările elaborate fie individual, fie un reprezentant al grupului.

Copiii celorlalte grupuri răspund la întrebări sau formulează întrebări la întrebări. Se apreciază întrebările copiilor, efortul acestora de a elabora întrebări corect, precum modul de cooperare, interacțiune.

2. Tehnica Lotus este o modalitate interactivă de lucru în grup care oferă posibilitatea stabilirii de relații între noțiuni pe baza unei teme principale din care derivă alte opt teme.

Obiective: stimularea inteligențelor multiple a potențialului creativ în activități individuale și în grupe, teme din domenii diferite.

Etape:

1. Construirea schemei/diagramei tehnicii de lucru;
2. Plasarea temei principale în mijlocul schemei grafice;
3. Grupul de copii cugeta la cunoștințele legate de tema principală;
4. Abordarea celor opt teme principale pentru cadranele libere;
5. Stabilirea în grupuri mici de noi legături/relații/conexiuni, pentru aceste opt teme și trecerea lor în diagramă;
6. Prezentarea rezultatelor muncii în grup, analiza produselor, aprecierea în mod evaluativ, sublinierea ideilor noi.

3. Bula dublă grupează asemănările și deosebirile dintre două obiecte, procese, fenomene, idei, concepte.

Bula dublă este prezentată grafic prin două cercuri mari în care se așază imaginea care denumește subiectul.

Exemple: Animale-păsări, Copii-părinți, Fructe-legume

În cercurile mici așezate între cele două cercuri mari, se desenează sau se așază simbolurile ce reprezintă asemănările dintre cei doi termeni cheie.

În cercurile situate în exterior la dreapta și la stânga termenilor cheie se înscriu caracteristicile, particularitățile sau deosebirile.

4. Predarea - învățarea reciprocă este o strategie de învățare prin studiu pe text/imagini sau imagini/text pentru dezvoltarea comunicării copil-copil și experimentarea rolului educatoarei. Se poate aplica în jocurile libere și în activitatea frontală (povestire, lectura după imagini, memorizare, etc.).

a. Rezumarea - se expune sinteza textului citit sau a imaginii contemplate timp de 5-7 minute - **REZUMATORI**

b. Punerea de întrebări - analizează textul și imaginea în grup apoi se formulează întrebări folosindu-se de paletetele cu întrebări - **ÎNTREBĂTORII**

c. Clarificarea datelor - se identifică cuvinte, expresii, comportamente, etc. și se găsesc împreună răspunsuri - **CLARIFICATORII**

d. Precizarea(pronosticarea) - se analizează textul, imaginea și prognozează ce va urma - **PREZICĂTORII**

5. Ciorchinele stimulează realizarea unei asociații noi de idei și permite cunoașterea propriului mod de a înțelege o anumită temă.

Etape:

- Se scrie un substantiv sau se desenează un obiect în partea de jos a foii. Copiii, individual sau în grupuri mici, emit idei prin cuvinte sau desene, jetoane, legate de tema dată;

- Se fac conexiuni, de la titlu la lucrările copiilor, acestea se pot face cu linii trasate de la nucleu la contribuțiile copiilor sau a grupurilor;

- Este bine ca tema propusă să fie cunoscută copiilor, mai ales dacă se realizează individual.

6. Cubul este o strategie de predare-învățare ce urmărește un algoritm ce vizează descrierea, comparația, asocierea, analizarea, aplicarea, argumentarea dacă se dorește explorarea unui subiect nou sau unul cunoscut pentru a fi îmbogățit cu noi cunoștințe sau a unei situații privite din mai multe perspective.

Etape:

- se formează grupuri de 4-5 copii

- fiecare copil din grup interpretează un rol în funcție de sarcina primită (rostogolici, istețul, știe tot, umoristul, cronometrul)

- copiii rezolvă sarcina individual sau în grup, într-un timp dat prezintă răspunsul formulat.

7. Pălăriuțele istețe

-Pălăria albastră este liderul, conduce activitatea. Este pălăria responsabilă cu controlul discuțiilor, extrage concluzii, clarifică/alege soluția corectă

-Pălăria albă deține informații despre tema pusă în discuție, face conexiuni, oferă informația brută așa cum a primit-o și informează

-Pălăria roșie își exprimă emoțiile, sentimentele, supărarea, față de personaje, nu se justifică, spune ce simte

-Pălăria neagră este criticul, prezintă posibile riscuri, pericole, greșeli la soluțiile propuse, exprimă doar judecăți negative, identifică greșelile

-Pălăria verde oferă soluții alternative, idei noi, inovatoare, caută alternative Ce trebuie făcut? și generează idei noi

-Pălăria galbenă este creatorul, simbolul pozitiv și constructiv, explorează optimist posibilitățile, creează finalul. Efortul aduce beneficii.

8. Piramida și Diamantul

Obiectiv: dezvoltarea capacității de a sintetiza principalele probleme, informații, idei, ale unei teme date sau unui text literar.

9. Mozaic presupune învățarea prin cooperare, prin interdependența grupurilor și exercitarea statutului de expert în realizarea unei sarcini de învățare

Obiectiv: documentarea și prezentarea rezultatelor studiului independent celorlalți, devenind expert în tematica studiată.

Etape:

1. Stabilirea temei și împărțirea în 4-5 subteme

2. Organizarea grupelor de învățare

3. Constituirea grupelor de experți

4. Activități în echipa inițială de învățare

5. Evaluare

10. Diagrama Venn se aplică cu eficiență maximă în activitățile de observare, povestiri, jocuri didactice, convorbiri.

Obiectiv: sistematizarea cunoștințelor- restructurarea idelor unui conținut abordat .

Etape:

- a. Comunicarea sarcinii de lucru
- b. Activitatea în pereche sau în grup
- c. Activitate în grup
- d. Activitate frontală

11. Turul Galeriei

Pasul 1 - Se comunică sarcina de lucru;

Pasul 2 - Se formează grupurile;

Pasul 3 - Elevii lucrează în grup, pe o foaie de format mare (afiș) - produsul poate fi un desen/o caricatură/o schemă/scurte propoziții;

Pasul 4 - Elevii prezintă în fața clasei afișul, explicând semnificația și răspund întrebărilor puse de colegi;

Pasul 5 - Se expun afișele pe pereți, acolo unde dorește fiecare echipă;

Pasul 6 - Lângă fiecare afiș se lipește câte o foaie goală;

Pasul 7 - Se cere grupurilor să facă un tur, cu oprire în fața fiecărui afiș și să noteze pe foaia albă anexată comentariile, sugestiile, întrebările lor;

Pasul 8 - Fiecare grup va citi comentariile făcute de celelalte grupe și va răspunde la întrebările scrise de acestea pe foile albe.

Avantaje:

*elevii oferă și primesc feed-back referitor la munca lor;

*șansa de a compara produsul muncii cu al altor echipe și de a lucra în mod organizat și productiv.

12. "Știu/vreau să știu/am învățat"

Pasul 1 - Se formează 3 grupe ce corespund celor 3 rubrici ale tabelului:

- a)ceea ce știm/credem că știm;
- b)ceea ce vrem să știm;
- c)ceea ce am învățat.

Pasul 2 - Elevii fac o listă cu:

a) ce știu deja despre o anumită temă;

b) întrebări care evidențiază nevoile de învățare legate de temă;

Pasul 3 - Se citește textul;

Pasul 4 - Se revine asupra întrebărilor (coloana a II-a) și elevii fac o listă cu:

c) răspunsurile la întrebările din coloana I, scriindu-le în coloana a III-a;

Pasul 5 -Compararea a ceea ce știau înainte de lectură cu ceea ce au dorit să afle și au aflat ;

Pasul 6 - Discuția finală va conține mesajul central.

13. Metoda Frisco

Pasul 1 - Propunerea spre analiză a unei situații-problemă:

Pasul 2 - Stabilirea rolurilor:

- *conservatorul;
- *exuberantul;
- *pesimistul;
- *optimistul;

Pasul 3 - Dezbateră colectivă

#conservatorul apreciază meritele soluțiilor vechi, fără a exclude posibilitatea unor îmbunătățiri;

#exuberantul emite idei aparent imposibil de aplicat în practică;

#pesimistul va releva aspectele nefaste ale oricăror îmbunătățiri;

#optimistul va găsi posibilități de realizare a soluțiilor propuse de exuberant.

Pasul 4 - Se trag concluzii și se sistematizează ideile emise.

Avantaje:

*rolurile se pot inversa, participanții sunt liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolurile pe care le joacă;

*dezvoltă competențele inteligenței lingvistice, logice, interpersonale.

În studii privind activitatea în colaborare, s-a observat că elevii cu rezultate mai slabe au beneficii de pe urma participării în grupuri heterogene compuse din elevi cu rezultate școlare diferite în comparație cu participarea în grupuri omogene de elevi cu rezultate slabe.

Așadar, aplicarea cu regularitate a metodelor inovative, de cooperare, duc în timp la rezultate superioare, relaționări heterogene mai pozitive, motivație intrinsecă mai mare, respect de sine mai crescut și dezvoltă abilități sociale deosebite, solicitate de piața muncii.

REFERINȚE

1. Abric, J.-Cl. (2002). *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: Editura Polirom
2. Aebli, H. (1973). *Didactica psihologică*. București: Editura Didactică și Pedagogică
3. Bocoș, M., Avram, I., Catalano H., Someșan E. (2009). *Pedagogia învățământului preșcolar. Instrumente didactice*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
4. Breben, S., Gongea, E., Ruiu, G., Fulga, M. *Metode și tehnici interactive de grup*. Disponibil: on www.scribd.com
5. Brezoi, A., Margaritoiu, A. (2010). *Metode interactive de predare-învățare. Suport de curs*, București
6. Golu, P., Golu, I. (2003). *Psihologie educațională*. București: Editura Miron
7. Ionescu, M., Radu, I. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia
8. Joița, E., Ilie, V., Frăsineanu, Ec. (2003). *Pedagogie - Educație și Curriculum*. Craiova: Editura Universitaria
9. Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă*. Iași: Editura Polirom
10. Negovan, V. (2007). *Psihologia învățării. Forme, strategii și stil*. București: Editura Universitară
11. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O. (2005). *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Editura Polirom
12. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom

ABORDĂRI TEORETICE ȘI METODOLOGICE PRIVIND EVALUĂRILE NAȚIONALE

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES OF NATIONAL ASSESSMENTS

Profesor drd. **Laura Butaru**,
Colegiul Național Pedagogic, Dr. Tr.
Severin

Professor **Laura Butaru**, Ph.Dc.
National Pedagogical School, Dr. Tr.
Severin

Abstract

The School Assessment has always been a topic of interest for all the people involved , directly or indirectly , in the act of teaching . The numerous changes in recent years , in the ways, forms and assessment systems confirms the that assessment is an essential dimension in the curricular reform of the Romanian education system . This study aims to analyze the national assessments issue in the current context of competences paradigm. Our investigations, theoretical and experimental aim to find some solutions in order to reduce the existing disparities, in the school practice between teaching and assessment activity between the structural curricular elements.

Key words: *teaching evaluation, national evaluation , competences*

1. Introducere

Oportunitatea unui demers teoretic și practic despre evaluările naționale din perspectiva pedagogiei centrate pe competențe reiese din impactul reformei curriculare asupra celorlalte componente structurale ale sistemului.

Pe de o parte, importanța evaluărilor naționale este de necontestat, existența școlii fiind indisolubil legată de necesitatea unui feed-back pentru sistemul de învățământ, pentru școala ai cărei absolvenți au fost supuși examinărilor, pentru profesori, pentru elevi, pentru părinți, pentru societate. Practic, evaluările naționale oferă date de diagnoză, dar și de reglare, atât la nivel macro-, cât și la nivel micro.

Pe de altă parte, reformele repetate aplicate sistemului de învățământ (și implicit evaluării) și necesitatea armonizării cu standardele europene au determinat, pe lângă efectele pozitive, și numeroase contradicții, discontinuități, atât sub aspect teoretic, dar, mai ales, praxiologic. Reformele pe care le-a cunoscut și traversat i-au

asigurat acestuia, de cele mai multe ori, o poziție în care a fost criticat, asemenea oricărei entități aflată într-o asemenea situație. Schimbările au fost profunde și au vizat: regândirea ciclurilor curriculare, elaborarea planurilor-cadru, programelor școlare conform noilor orientări, elaborarea unor produse curriculare necesare realizării ținutelor propuse în documentele curriculare oficiale: manuale, ghiduri, auxiliare etc., precum și a evaluării.

În altă ordine de idei, în prezent, se vorbește despre o „didactică centrată pe cogniție, pe construcția de cunoștințe și produsele ei, prin procesare de informații” (Cerghit, 2008, p. 46), dar realitatea de la clasă marchează, în continuare, un hiatus al binomului elev-profesor, evaluat-evaluator. Modelul magistrocentric predomină în continuare, în practica școlară, elevul fiind recipientul în care se acumulează informația, pentru ca, apoi, profesorul să evalueze, tot în mod tradițional, comportamentul obiectivat al elevului, produsele învățării sale, raportate la obiectivele operaționale. Continuă, astfel, să fie valorizată paradigma behavioristă, atât în activitatea de predare (conținuturile sunt fragmentate, finalitățile sunt exprimate sub forma obiectivelor operaționale), cât și în cea de evaluare (aceasta fiind predominant cantitativă, verificându-se, mai ales cunoștințele, deprinderile, priceperile etc.).

În schimb, paradigma cognitiv-constructivistă promovează o instruire centrată pe elev, în care acesta este principalul actor al activității de învățare, care reprezintă o construcție și reconstrucție a cunoștințelor, atât printr-o activitate individuală, cât și printr-o activitate de grup, bazată pe cooperare, colaborare. În actul învățării, sunt valorizați atât factorii cognitivi, cât, mai ales, cei metacognitivi și noncognitivi, de personalitate. Evaluarea, din perspectivă constructivistă este una calitativă, urmărind și produsul, dar, mai ales, procesul, drumul parcurs până la obținerea rezultatelor învățării.

Fără a minimaliza rolul pedagogiei prin obiective, care consideră comportamentul elevului ca fiind singurul indicator vizibil și măsurabil (teoria behavioristă), astăzi cea mai mare parte a programelor școlare conturează nevoia formării și dezvoltării competențelor (teoria cognitivist-constructivistă). Competența se formează în intervale mai lungi de timp și subliniază și ceea ce nu pot „observa” și „măsura” obiectivele: capacități, performanțe, atitudini, procese. Este adevărat că evaluarea și planificarea sarcinilor de învățare se realizează mult mai greu, creând o notă de ambiguitate.

Necesitatea raportării evaluării la finalități educaționale exprimate sub forma competențelor este stipulată și în Legea Educației Naționale, nr. 1/2011. Astfel, art. 72, alin (1) din această Lege precizează că „evaluarea se centrează pe competențe, oferă feed-back real elevilor și stă la baza planurilor individuale de învățare”.

2. Problematika evaluărilor naționale în contextul paradigmei competențelor

„Evaluarea este unul dintre domeniile-cheie ale oricărei schimbări sociale” (MEC, 2001, apud. Cerghit, 2008, p. 345), cu atât mai mult cu cât ea este prezentă în oricare din sectoarele de activitate unde sunt prezenți oamenii. Omul își

apreciază propria muncă, emite judecăți de valoare cu privire la produsele altora, se compară cu semenii, se autoanalizează, deci „omul se naște sub egida măsurii, a comparației calitative și cantitative cu alții” (Pavelcu, 1968, p. 11). Așadar, școala nu poate să-și desfășoare activitatea în absența evaluării.

Deși a constituit dintotdeauna o temă de interes, atât pentru specialiștii domeniului științelor educației, cât și pentru cei implicați direct și indirect în actul educațional, evaluarea poate fi oricând obiectul unor demersuri de cercetare. Cele mai multe studii și cercetări recente abordează, însă, probleme generale și comune ale evaluării, adaptate cerințelor diferite perioade ale evoluției științei. Regăsim, astfel, frecvent analizate teme precum formele evaluării, metodele și instrumentele de evaluare, metode tradiționale vs. metode alternative de evaluare, relația evaluare – autoevaluare, implicațiile metacogniției în actul evaluativ etc. Cu toate acestea, problematica evaluărilor naționale este slab reprezentată în literatura de specialitate românească, fapt datorat, probabil și schimbărilor succesive din ultimii ani. Date privind eficiența sistemului românesc de învățământ, din perspectiva rezultatelor obținute de elevi la evaluările naționale se regăsesc sporadic în documente ale organismelor naționale și internaționale, acestea neputând oferi o radiografie completă a situației de fapt și nici soluții ameliorative, viabile, adaptate realităților socio-economice și culturale românești. Analizele comparative realizate în aceste lucrări au doar o valoare diagnostică, oferind mai degrabă ierarhizări și etichetări.

Realizăm, în continuare, o incursiune rapidă și sintetică prin literatura de specialitate care abordează problematica evaluării, pe de o parte și cea a pedagogiei competențelor, pe de altă parte. Rolul acestei analize este:

- de a surprinde principalele subprobleme, aspecte generale ale temei;
- de a urmări abordările teoretice, dar și cele investigativ-experimentale asupra evaluării naționale;
- de a realiza definirea principalelor concepte-cheie și delimitările terminologice necesare.

Concepte-cheie, în jurul cărora se structurează întregul demers teoretic și designul experimental sunt: *evaluare, evaluare națională, competență, pedagogia competențelor*.

Privită din perspectivă diacronică, *evaluarea* a cunoscut etape semnificative, oferind de fiecare dată un răspuns școlii, ca sistem educațional reprezentativ, și societății. Ea „a reprezentat tranziția de la examinare și notare la înțelegerea evaluării ca activitate complexă de formulare de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării elevilor, integrată organic în procesul didactic” (Manolescu, 2010, p. 17).

- **Perspectiva tradițională** consideră evaluarea sinonimă cu măsurarea, fiind o componentă de sine stătătoare, fără legături strânse cu celelalte funcții ale procesului instructiv-educativ: predarea și învățarea. Rolul său este de a compara și clasifica elevii.
- a doua mare etapă este marcată de **evaluarea prin obiective**. În acest sens, evaluarea trebuie să redea gradul de apropiere sau depărtare a

comportamentului elevului în urma parcurgerii unei situații de învățare la obiectivele prestabilite. Acesta este momentul care a determinat ca procesul instructiv-educativ să fie privit într-o relație de interdependență și reciprocitate între activitățile sale de bază: predare-învățare-evaluare.

- **Perioada modernă** accentuează importanța evaluării, ca activitate menită să emită judecăți de valoare despre produsul și procesul elevilor. În prezent, așadar, integrarea evaluării în procesul de învățare este imperios necesară, această idee fiind susținută și de teoriile din domeniul psihologiei cognitiv-constructiviste.

Pentru a surprinde evoluția paradigmei docimologice, Ch. Hadji (1992, apud Manolescu, 2010, p. 21) introduce următoarele concepte:

- Evaluare „comparativă” - clasificarea elevilor
- Evaluarea „criterială” – oferă informații elevilor despre gradul de apropiere sau depărtare în raport cu standarde unitare, obiectivele operaționale
- Evaluarea „corectivă/formativă” – oferă informații cu privire la dificultățile, lacunele, confuziile etc pe care le poate avea un elev într-o situație de învățare, dar și asupra modului în care activitatea de învățare trebuie să continue
- Evaluarea „conștientizată/formatoare” – dorește să emită judecăți de valoare nu doar asupra rezultatelor, ci și asupra proceselor cu ajutorul cărora elevul cunoaște și aplică diferite informații.

În concluzie, evaluarea, ca studiu sistematic al examenelor (Henri Pieron, 1923, docimologia) își extinde aria de cercetare prin studiul comportamentului examinatorilor și examinațiilor (1979, Gilbert de Landsheere), ajungând mai târziu să exprime „congruența performanțelor în învățare ale elevilor cu obiectivele operaționale prestabilite” (Manolescu, 2010, pp. 21-22), teorie exprimată de Ralf W. Tyler, să devină funcție de aceeași importanță ca și predarea și învățarea, componentă curriculară alături de obiective, conținuturi și strategii de instruire (D' Hainaut), iar, în prezent, obiectul de cercetare pentru teoria și practica evaluării.

Prezentăm, în tabelul 1, câteva dintre definițiile evaluării, formulate de diferiți specialiști în domeniu (apud F. Mogonea, 2010):

Tabelul 1. Definirea conceptului de evaluare

Autor	Definiție
Stufflebeam (1980)	Procesul evaluative implică trei acțiuni importante: măsurarea, congruența și judecarea
C. Cucos (1996; 1998)	„procesul prin care se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unei decizii ulterioare” (Cucos, 1996, p. 101; Cucos, 1998, p. 173)
E. Macavei (1997)	„constatarea și aprecierea rezultatelor în care se reflectă obiectivele propuse și eficiența acțiunii didactice (metodologice, organizarea

	instruirii, tact pedagogic...)”
C. Stan (2001)	„un procedeu psihopedagogic complex de stabilire a valorii unor procese, comportamente, performanțe, prin raportarea acestora la un set de criterii prestabilite, cu valoare de <<etalon>>” (Stan, 2001, p. 10
P. Lisievici (2002)	evaluarea este strâns legată de alte două acțiuni importante desfășurate de către profesor: măsurarea și aprecierea sau, în opinia unor specialiști, măsurarea, aprecierea și judecata expertă (Lisievici, 2002)

Evaluarea poate fi analizată atât la nivel macro, din perspectivă sociologică (de sistem), dar și la nivel micro, din perspectivă pedagogică (școlară). În tabelul nr. 2, prezentăm, comparativ, cele două forme, în funcție de diferite criterii:

Tabelul 2. Analiză comparativă evaluare sociologică-evaluare pedagogică (adaptare după Cerghit, 2008)

Criterii/indicatori	Evaluare sociologică/externă/de sistem	Evaluare pedagogică/internă/școlară
De ce se evaluează? -Intenții, scopuri	Stabilirea calității sistemului, în acord cu cerințele sociale Racordarea sistemului de învățământ cu celelalte subsisteme sociale (cultural, economic, politic)	Stabilirea nivelului de performanță, exprimat în rezultatele elevilor.
Ce se evaluează? - Obiectul	Fluxul de ieșire din sistem - absolvenții	Fluxul de ieșire al procesului de învățământ: cunoștințe, priceperi, deprinderi, aptitudini, atitudini, calități, competențe ale elevilor
Cine evaluează? -Agenții	„Experții” din diferite instituții și organisme abilitate în evaluare: Serviciul Național de Evaluare și Examinare (SNEE), Comisia de Evaluare și Acreditare (CEA), Consiliul Național de Evaluare	Profesori

	Academică și Acreditare (CNEAA), OCDE/PISA etc.	
Cum se evaluează? - Modalități, forme, tipuri	Examenе naționale (examen bacalaureat, evaluare națională), probe de diagnosticare produse la scară națională, proceduri de inspecție, sondaje realizate pe eșantioane școlare, reprezentative, concursuri, competiții	Verificări orale, verificări scrise, activități practice, portofolii, teste, proiecte, dezbateri, autoevaluări
Când se evaluează? - Timp, frecvență	Conform metodologiilor în vigoare	Ritmic, pe parcursul anului școlar
În raport de ce se evaluează? -Criterii	Standarde internaționale, naționale, competențe	Finalitățile precizate în programa școlară, nivelul clasei, progresul sau regresul individual al elevilor
Cum sunt valorificate rezultatele evaluării? -Feed-back, reglare	Pentru adoptarea unor măsuri raționale privind decizii la nivelul politicilor educaționale, al legislației, structurii sistemului, curriculei școlare	Pentru adoptarea unor măsuri de optimizare a procesului de predare – învățare, elaborarea unor programe personalizate de recuperare sau de dezvoltare a unor aptitudini speciale.
↓ ↓ Ambele urmăresc eficacitatea (calitatea) sistemului de învățământ și eficiența (randamentul)		

Din cele prezentate anterior, surprindem prezența evaluărilor naționale în evaluarea externă, de sistem, dar și în cea pedagogică, internă, ele situându-se la granița dintre cele două tipuri de evaluare.

De altfel, sistemul funcționează mulțumită procesului, iar acesta nu poate exista (fiind subsistem al sistemului de învățământ) în absența celui dintâi.

Astfel, evaluările naționale realizează o diagnoză a sistemului din care elevii provin, dar și o apreciere asupra procesului instructiv-educativ, ca participanți direcți în cadrul acestuia.

Evaluările naționale, având calitatea de examen, urmăresc controlul rezultatelor școlare în diferite momente ale parcursului educațional. Caracterul național al acestor examene este asigurat de respectarea aceluiași reguli și condiții de toți participanții (proiectarea, organizarea și desfășurarea, finalizarea

examenului, comunicare rezultatelor către cei interesați). De-a lungul timpului, evaluările naționale au cunoscut modificări, atât în ceea ce privește structura, organizarea, finalitățile urmărite, cât și în ceea ce privește disciplinele de învățământ sau frecvența acestora de-a lungul școlarității. De exemplu, arhicunoscute sunt examenul de bacalaureat, dar și cel susținut la sfârșitul clasei a VIII-a (care a cunoscut diferite denumiri: examen de capacitate, teze cu subiect unic, examen național); rezultatele obținute la aceste examene au contribuit, de-a lungul timpului, în procente diferite, la selecția elevilor pentru treptele superioare de învățământ universitar, respectiv liceal.

Odată cu apariția Legii Educației (2011), aceste evaluări s-au extins și pentru finalul unor cicluri curriculare, dar și școlare: clasa pregătitoare; clasa a II-a; clasa a IV-a; clasa a VI-a, alături de cele deja existente la finalul clasei a VIII-a și al clasei a XII-a.

Pentru o mai bună evidențiere a specificului fiecăreia dintre evaluările naționale precizate, redăm, în tabelul 3, o analiză comparativă:

Tabelul 3. Analiză comparativă a evaluărilor naționale

Nivel	Obiective	Forma de organizare	Probe	Cine elaborează subiectele	Interpretare Apreciere
- clasa pregătitoare	- nivelul de dezvoltare fizică, socio emoțională, cognitivă, a limbajului și a comunicării, precum și a dezvoltării capacităților și atitudinilor de învățare			MECTS în baza unei metodologii	Raport de evaluare a dezvoltării fizice, socio emoționale, cognitive, a limbajului și a comunicării, precum și a dezvoltării capacităților și atitudinilor de învățare
- finalul clasei a II-a	- evaluarea competențelor fundamentale ciclului curricular	examen	- evaluarea competențelor de receptare și producere a mesajului oral/ scris, precum și a celor matematice	MECTS în baza unei metodologii	Aprecierea pe baza standardelor naționale de evaluare. Interpretarea se concretizează în elaborarea unor planuri individualizate de învățare ale elevilor.
- finalul clasei a IV-a	- evaluarea competențelor fundamentale din ciclul primar	- evaluare la nivel național prin eșantionare după modelul internațio-	- evaluarea competențelor de receptare și producere a mesajului oral/ scris, precum și a celor matematice	- în baza unei metodologii elaborate de MECTS	Apreciere asupra sistemului de învățământ la nivelul ciclului primar

		nal			
- finalul clasei a VI-a	- evaluarea competențelor, prin două probe transdisciplinare: limbă și comunicare, respectiv -matematică și științe	examen	- Limba și literatura română, limba modernă 1, limba maternă, precum și matematică și științe	MECTS în baza unei metodologii	Elaborarea planurilor individualizate de învățare ale elevilor și preorientarea școlară către un anumit tip de liceu.
- finalul clasei a VIII-a	- evaluarea competențelor la finalul perioadei	examen	- o probă scrisă la limba și literatura română; la limba maternă; probă scrisă transdisciplinară la matematică și științe; -o probă scrisă la o limbă de circulație internațională; - ../AppData/Local/Microsoft/Documents and Settings/emi/sintact 3.0/cache/Legislatie/temp329060/00137318.HTML - #o probă practică de utilizare a calculatorului, susținută în timpul anului;o probă orală transdisciplinară de evaluare a competențelor civice și sociale, susținută în timpul anului	- evaluare națională cf. unei metodologii elaborate de MECTS	Aprecierea se exprimă printr-un punctaj similar testelor internaționale. Rezultatele asigură ascensiunea în învățământul liceal.

-la finalul clasei a XII- a	- evaluarea competențelor fundamentale din ciclul liceal, precum și nivelul competențelor digitale și de comunicare într-o limbă de circulație internațională, raportate la standardele europene	- evaluare națională	- limba română, lb. maternă, TIC, discipline obligatorii ale profilului (matematică, istorie), alte discipline la alegere, cf. profilului și specializării.	MECTS în baza. unei metodologii	Aprecierea se realizează pe baza unui punctaj care asigură obținerea diplomei de bacalaureat și admiterea în învățământul superior.
-----------------------------	--	----------------------	---	---------------------------------	---

Pedagogia actuală accentuează valoarea competențelor, respectiv a strategiilor interacțiunii (Chiș, 2001; 2005). Autorul menționat consideră că toate competențele pe care trebuie să și le formeze elevii nu sunt decât o însumare a cunoștințelor, abilităților, capacităților, reprezintă punctul maxim al acestui parcurs. Axa dezvoltării umane, consideră Chiș presupune trecerea de la a ști (ca informație) la a ști (ca acțiune), a face, a fi “expert”, toate aceste trepte suprapunându-se, de fapt, peste traseul trecerii de la cunoștințe la competențe.

Deși apărut inițial în domeniul lingvistic (Chomsky, 1965), termenul de **competență** a fost, ulterior, extins și în alte domenii, inclusiv în cel educațional, apărând spre finele anilor `70 (Spady, 1977). În acest domeniu, termenul este revalorificat pe de o parte datorită schimbărilor profesionale și a dorinței creșterii calității vieții profesionale în interiorul oricărei organizații (Joița, 2010), iar, pe de altă parte, apare în documentele curriculare oficiale ale mai multor țări ca finalitate majoră a învățământului, înlocuind treptat obiectivele generale/cadru, respectiv obiectivele specifice/de referință.

Paradigma competențelor a cunoscut o dezvoltare deosebită în anii `90, ca reverberație a paradigmei cognitiv-constructiviste, menționând, ca tipuri de rezultate școlare, alături de priceperi, deprinderi, capacități și competențe (Joița, 2002; 2006; Manolescu, 2010).

În prezent, este o sarcină dificilă în a da o definiție cuprinzătoare competențelor, având în vedere proximitatea semantică cu alte concepte: capacitate, abilitate, performanță. De exemplu, chiar în Legea Educației, acest concept nu este utilizat întotdeauna cu aceeași semnificație (B.I.E.F., Gerard, Paceacă, 2013).

De cele mai multe ori, competența este definită ca și capacitate, performanță sau, uneori, abilitatea de a...(Meirieu, 1993; Perrenoud, 1995; 1998; 2000; Alal, 1999; Hadji, apud Meyer, 2000; Parry, 1998, apud Chiș, 2005; Ionescu, 2003; Delaunay, 2006).

În Legea Educației, competența reprezintă “capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții, constând în valori și atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională ori personală, în condiții de eficacitate și eficiență”.

În realitate, competența nu se reduce la o sumă de capacități, chiar dacă se sprijină pe ele în realizarea unor situații, ea constând în ce, cât și cum se realizează efectiv în situații concrete, iar capacitatea constând în ceea ce este posibil de realizat (Mogonea, 2010).

Literatura britanică (apud Chiș, 2005, 136) definește competența prin intermediul abilității:

- Competența este abilitatea de a realiza activitățile aferente unei ocupații sau funcții la standardele definite de angajatori”;
- „Competența înseamnă deținerea și dezvoltarea cunoștințelor și abilităților, a atitudinilor adecvate și a experiențelor necesare pentru performanțe bune în rolurile asumate”;

În schimb, Perrenoud (1995; 1998; 2000) consideră că diferența dintre competență și abilitate este una de nivel, de grad de complexitate, autorul considerând abilitatea ca fiind *savoir-faire* de nivel scăzut, iar competența – *savoir-faire* de nivel ridicat.

Bazându-se pe definiția chomskyană, unii autori definesc competența prin raportare la performanță, aceasta din urmă fiind expresia competenței; „competența nu se măsoară, ea se descrie prin performanțe și se apreciază” (Manolescu, 2010, p. 88).

Deși înțeleasă, de cele mai multe ori, ca însemnând „a ști să faci”, totuși, competența nu se reduce la rezolvarea unor situații practice, ci și în rezolvarea unor sarcini de tip intelectual, deoarece „a face să fie învățate cunoștințele ca niște competențe (...) înseamnă a arăta că, în cunoaștere, definițiile, distincțiile conceptuale, afirmațiile, dezvoltările teoretice, experimentele etc. sunt niște instrumente pentru rezolvarea unor probleme care apar în cadrul lor (Rey, Defrance, Pacearcă, Carette, Kahn, 2012, p. 26).

Delimitările terminologice realizate anterior pot constitui punct de plecare în formularea unor definiții mai cuprinzătoare și care să surprindă toate notele caracteristice ale conceptului aflat în discuție.

Astfel, D. Potolea (2010) definește competența ca „un proces de selecție, combinare și utilizare adecvată, în forma unui ansamblu integrat și dinamic a cunoștințelor, abilităților (cognitive, acționale, relaționale, etice etc.) și a altor achiziții (exemplu: valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații-problemă, în condiții de eficiență și eficacitate”.

„Competența este facultatea de a putea domina și rezolva orice fel de situație proprie funcționării și da un răspuns original și eficace, în interacțiunea cu alte competențe de organizare” (Bosman, Gerard, Roegiers, 2003, pp. 8-9).

Unii autori (Legendre, 2008, apud Jonnaert, Ettayebi, Defise, 2010, p. 82) stabilesc câteva caracteristici cheie ale competențelor:

- Competența nu se manifestă niciodată direct;
- Competența este indisolubilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită;
- Competența este structurată în mod combinatoriu și dinamic;
- Competența este construită și evolutivă;
- Competența are o dimensiune metacognitivă;
- Competența are o dimensiune, în același timp, individuală și colectivă.

În Raportul de progres al Grupului de lucru B, din 2003, sunt precizate 8 competențe-cheie:

- comunicarea în limba maternă
- comunicarea în limbi străine
- competențe în matematică și competențe elementare în științe și tehnologie
- competențe în utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicație
- competențe pentru a învăța să înveți
- competențe de relaționare interpersonală și competențe civice
- spirit de inițiativă și antreprenoriat

- sensibilizare culturală și exprimare artistică

În raport cu aceste competențe, care au în vedere educația pe tot parcursul vieții, competențele-cheie care determină profilul de formare a elevului, în România sunt (Legea Educației Naționale, apud Mogonea, 2014):

- competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale;
- competențe de comunicare în limbi străine;
- competențe de bază de matematică, științe și tehnologie;
- competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației, ca instrument de învățare și cunoaștere;
- competențe sociale și civice;
- competențe antreprenoriale;
- competențe de sensibilizare și de expresie culturală;
- competența de a învăța să înveți.

Aceste competențe reprezintă țintele, intenționalitățile activităților instructiv-educative desfășurate și, totodată, puncte de reper în proiectarea și realizarea evaluărilor naționale.

3. Deschideri experimentale

Evaluarea ridică o serie de întrebări/reflecții, al căror răspunsuri/soluții pot îndepărta multe din carențele/inadvertențele cu care se confruntă sistemul de învățământ. Va putea fi evaluat aspectul multi/pluri trans/interdisciplinar al învățării?

1. Va exista cu adevărat un moment în care se va evalua prin raportare la standardele de performanță, urmărindu-se procesul de formare al educatului și nu evaluarea prin probe –standard de conținut, cu barem fix, care vizează compararea între evaluați?
2. Educatul va dispune de abilități necesare evaluării propriilor sale achiziții, prin angajarea în activități de învățare, ameliorare, de reglare, renunțându-se astfel la o evaluare externă, în care cel direct implicat-elevul-nu participă?
3. Probele de verificare vor putea să surprindă nu doar produsele pe care le posedă elevul, ci mai ales modul, procesul prin care a ajuns la ele?
4. Evaluarea va putea privi elevul în ansamblul său, va aprecia întreaga sa personalitate: segmentul cognitiv, afectiv, motivațional-volitiv etc?
5. Evaluarea va putea fi înțeleasă ca un act de comunicare, de colaborare, de întraajutorare între cei doi agenți: evaluat și evaluator și nu ca un moment tensionat, finalizat cu ierarhizare, etichetare?
6. Va putea fi evaluat ceea ce știe elevul și nu ceea ce nu știe? Va exista în școli momentul în care va fi acceptată eroarea/greșeala proprie, ca metodă de re-construcție a cunoașterii alături de învățarea situațională, experiențială etc.
7. Există între rezultatele școlare de la Evaluările Naționale și competența de evaluare a profesorilor o relație? Această întrebare fundamentală poate primi un răspuns prin stabilirea corectă a scopului și obiectivelor.

Acestea sunt doar câteva dintre problemele pe care le implică evaluarea și care pot fi elucidate în urma unor demersuri experimentale care pot fi întreprinse.

REFERINȚE

1. Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. Raisons Educatives, nr. 2
2. B.I.E.F., Gerard, F.M., Pacearcă, Ș. (2013). *Evaluarea competențelor. Ghid practic*. București: Editura Aramis
3. Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Editura Polirom
4. Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
5. Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință
6. Delaunay, M. (2006). *Connaisances et competences*. Disponibil: http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/eps/idees/rev8_1.htm
7. Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*. Cluj-Napoca
8. Joița, E. (2002). *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura Polirom
9. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis
10. Joița, E. (2010). *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European
11. Manolescu, M. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*. București. Editura Universitară
12. Meirieu, Ph. (1993). *Apprendre...oui mais comment?* ESF
13. Meyer, G. (2000). *De ce și cum evaluăm*. Iași: Editura Polirom
14. Mogonea, F. (2010). *Formarea competenței de autoevaluare la elevii de liceu*. Craiova: Editura Universitaria
15. Pavelcu, V. (1968). *Principii de docimologie. Introducere în știința examinării*. București: E.D.P.
16. Perrenoud, P. (1995). *Enseigner des savoir ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes*. Disponibil: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html.
17. Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* Disponibil: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html
18. Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, un réponse à l'échec scolaire?* Disponibil: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html.

19. Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Disponibil: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
20. Rey, B., Defrance, A., Pacearcă, Ș., Carette, V., Kahn, S. (2012). *Competențele în școală. Formare și evaluare*. București: Editura Aramis

LABORATOR DE CERCETARE / RESEARCH LABORATORY

L'ESPACE ET LE VOYAGE –DEUX AXES MAJEURS DANS LES DISCOURS TOURISTIQUES CHOISIS PAR LES MANUELS ROUMAINS DE FLE

Rodica-Doina Georgescu

Doctorante Ire année, L'École doctorale de
Sciences Humaines, Université de Craiova

Résumé

Notre étude sera centrée sur l'espace (la terre, l'eau, l'air) et sur le type de tourisme pratiqué par les voyageurs ou les personnages des récits, des textes à caractère touristique choisis par les concepteurs des manuels scolaires pour leurs apprenants auxquels on peut allouer le statut «d'apprenants-touristes» Ensuite nous envisagerons le voyage et sa dimension culturelle, son dispositif linguistique, sa finalité discursive et promotionnelle comme élément ajouté à la finalité éducationnelle. Notre corpus est composé de manuels roumains de FLE–niveau collège et de manuels pour les classes de lycée: Édition Corint, Bucarest, coordonnateur principal Nasta Dan Ion.

Mots clés: *compétence socioculturelle, discours touristique, identité vs. altérité, le voyage-voie de connaissance*

Introduction

Notre contribution concerne l'analyse du discours touristique à visée didactique qui privilégie la communication en classe de langue. La situation de communication en classe de FLE est variée et complexe grâce à la diversité des types textuels proposés par le concepteur/ les concepteurs des manuels scolaires. Dans la perspective socioculturelle, la compétence communicative permet aux apprenants non seulement de repérer les valeurs culturelles, civilisationnelles de L'Autre, mais aussi de construire leur discours à caractère touristique et de participer à la co-construction d'une culture commune. Les textes littéraires (par exemple, J.J.Rousseau, *Les Confessions*, *À pied*, manuel de IXe, Éd. RAO Éducationnel) et les textes non-littéraires (par exemple *Guide pratique du voyageur de TGV*, chapitre *Comportement*, unité 7, manuel de IX e, même édition) sont de véritables outils didactiques qui placent les apprenants dans des contextes socioculturels divers et qui développent leurs compétences *linguistique, pragmatique et socioculturelle*. En outre, ces types de textes contribuent à la

formation d'une image de soi et de L'Autre, bref à l'identité/aux identités des apprenants-touristes dans l'espace (géographique, social et culturel) de L'AUTRE. Ces observations ouvrent le chemin d'une réflexion que nous avons fondé sur quelques questions de recherche:

- Est-ce que le voyage (soit-il imaginaire comme celui « pratiqué » en classe de FLE) permet aux apprenants de découvrir des signes d'appartenance à un nouvel espace culturel et touristique appartenant à L'Autre?

- Quels seront les destinations les plus fréquemment proposées par les discours des manuels et les types de tourisme qu'on « exploite » en classe de FLE à l'aide des discours du manuel?

- Est-ce que le voyage est une voie, une véritable quête de soi-même et de L'AUTRE?

1. Point de démarche théorique:

1.1 Classe. Discours. La compétence socioculturelle

Nous parlons de «classe» comme d'un « lieu privilégié des interactions entre professeur et élèves, la classe crée artificiellement des conditions d'appropriation de savoirs et de savoir-faire. Elle est le lieu par excellence de toutes les interventions pédagogiques et l'espace de la co-construction du savoir » (Cuq et alii 2003:24). Comme le note bien dans le Dictionnaire de didactique du français coordonné par Jean Pierre Cuq, l'analyse de discours « cette approche plurielle est bien illustrée en didactique par la diversité des genres de textes abordés en relation avec le contexte de leur production: conversations, entretiens, débats, consultations, interrogatoires, articles de presse, publicités, textes dits « de spécialité », fragments épistolaires, petites annonces, recettes, posologies et d'autres modes d'emploi » (Cuq et alii, 2003:74). Cette liste de types de textes qui atteste, selon Cuq et alii « une pluralité de genres de discours » (ibidem, ib.) conduit à la constatation d'une préoccupation pour le discours manifestée depuis longtemps dans le domaine de la didactique.

La compétence socioculturelle suppose l'acquisition d'informations qui relèvent de la culture de l'Autre, de ses coutumes, de sa conduite, etc. À côté des deux types de compétences (linguistique et communicative), la compétence socioculturelle suppose l'acquisition d'informations qui relèvent de la culture de l'Autre, de sa conduite, etc.

Cela suppose également la capacité des apprenants de comprendre le mécanisme de fonctionnement d'une société basée sur des systèmes, des repères culturels, etc. afin de pouvoir communiquer et interagir d'une manière correcte.

Le Dictionnaire de didactique du français souligne : « que si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon plus appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties de la compétence socioculturelle» (Cuq et alii, 2003:49). La compétence socioculturelle place les apprenants dans un

contexte culturel différent du sien, leur donne la possibilité d'entamer une série d'interactions avec les protagonistes d'un système culturel distinct et de réagir dans une/plusieurs situations de communication, tout en réalisant des interférences entre soi et l'autre. Elle vise aussi la maîtrise des codes linguistiques et culturels, implique un savoir pragmatique auquel les actants du dialogue interculturel font appel dans des situations concrètes de la vie habituelle.

1.2 Le discours touristique

L'espace, composé d'objets ou de toutes sortes d'éléments hétérogènes, est analysé par le touriste-voyageur à travers ses propres filtres, son humeur, ses objectifs touristiques. Ceci suppose également la position du touriste en tant qu'observateur direct qui découvre un nouvel endroit et qui, ensuite, émet plusieurs actes de paroles: *décrire un lieu, raconter des paysages/ des voyages, relater des expériences vécues, formuler des hypothèses, exprimer ses goûts en matière de voyages, de loisirs, exprimer son admiration, exprimer/défendre son point de vue, remercier, faire une proposition, exprimer un désir*, etc. De plus, le discours touristique de l'apprenant-touriste traduit sa propre culture, son niveau d'instruction, son statut et il est, en même temps, le produit de sa propre réflexion sur l'espace visité et observé. En effet, l'espace est perçu, d'une part, à travers ses beautés naturelles, les formes de mise en valeurs (leurs aménagements, l'aspect moderne) et, d'autre part, à travers les valeurs socioculturelles véhiculées par le discours qui les soutient. Nous devons y ajouter que le touriste le perçoit également par l'esprit dont le but n'est pas de regarder le paysage, mais de réunir les éléments disjoints dans un ensemble signifiant « à partir des présupposés culturels et linguistiques [...]. Non seulement le paysage est une construction mentale, mais il est un préconstruit avant d'être même vu » (Chenet, 1992:87), « Le Paysage comme partis pris »¹.

Le locuteur-guide et le destinataire-touriste sont les deux acteurs mis dans une scène- un cadre naturel, un site pittoresque. En linguistique, il est l'énonciateur qui profère un énoncé dans ses dimensions phonétiques, scripturales, soumis aux règles grammaticales et aux standards de la textualité- *la cohérence, la cohésion et la progression thématique*. Il exprime son point de vue, un contenu propositionnel, qui, par extension, c'est un contenu informationnel, car le discours touristique a pour but d'informer le touriste sur le lieu/ le pays à visiter.

Dans la société donc en dehors des manuels, le but essentiel du discours touristique est de promouvoir l'activité touristique et d'attirer un bon nombre de touristes à leur bénéfice. Dans le monde discursif de la classe de FLE, le discours touristique change d'orientation l'activité promotionnelle fait place à l'activité didactique et sa caractéristique de médiateur de connaissances est, de loin la plus importante. Mais dans une situation comme dans l'autre, le discours est, donc, *une*

¹ Seoane, Annabelle, *Les mécanismes énonciatifs dans les guides touristiques : Entre genre et positionnements discursifs*, Paris, L'Harmattan, 2013, page 10, ouvrage disponible sur le site [books.google.ro/books? isbn=2296530788](https://books.google.ro/books?isbn=2296530788) - page consultée le 24 août 2014.

mise en scène de la voix de l'énonciateur dont la compétence discursive détermine les valeurs de complétude, de globalité et de cohérence. Il nous a paru intéressant d'observer le discours véhiculé par les manuels comme outil d'acquisition des connaissances sur l'Autre, dont on apprend la langue, mais aussi comme point de repère pour la construction du rapport d'identité/altérité.

1.3 Identité versus altérité

Les deux concepts *d'identité et d'altérité* constituent toujours l'objet d'étude et de débat de plusieurs approches et courants. Comme on le sait, la philosophie grecque met l'accent sur la forme de l'identité, sur ses composants et sur ses fonctions. Tout un outillage conceptuel est véhiculé par les linguistes: *L'identité et identique, l'unicité et unique*. Ces concepts s'opposent à un autre couple de concepts: *la spécificité et spécifique, la différence et différent ou distinct*. Plus tard, d'autres concepts ont été postulés afin de démarquer le soi-même de l'autre: « la perspective essentialiste suppose l'existence d'une ligne de démarcation fixe ente le soi-même et l'autre² ». D'autres écoles: interactionnisme symbolique, constructivisme contextuel envisagent l'identité comme « processus mais aussi en tant qu'objet réifié extrêmement vaste qui englobe tout ce qu'on est à des moments différents vis-à-vis des autres³ ». Concernant l'identité, la psychosociologie envisage « trois processus d'identification d'identification du soi-même vis-à-vis à l'autre [...], ce sont les processus de *reconnaissance sociale* (moi-même vs. l'autre), *d'identification sociale* (moi-même vs. groupes d'appartenance) et *de stéréotypie et de préférences sociales* (les groupes d'appartenance vs les groupes de référence⁴)».

Le sous-chapitre « Qui est L'autre du moi-même » insiste sur l'opposition entre **ego** et **alter**. L'ego se rapporte à l'alter, le moi-même devient à la fois, acteur et objet de référence par rapport à l'autre qui est son interlocuteur selon la perspective de la communication ou du jeu.

« S'identifier en tant que quelqu'un ou s'identifier avec quelqu'un implique toujours l'évaluation d'un objet (i.e. s'identifier sur la base d'une idéologie partagée, une action commune, etc.⁵) ».

Il faut retenir que les deux concepts se dégagent des contextes sociaux, interculturels et historiques. En matière d'analyse du discours *identité et altérité* réfèrent à la communication interculturelle qui dévoile les multiples facettes de l'identité et son/ses expérience(s) dans l'interaction verbale/ dans les interactions verbales avec autrui.

Nous allons exploiter ces concepts pour voir comment se construire l'identité en contexte de mobilité (de voyage touristique) dans un espace (dans un

² geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Nebe_T.pdf, 2. Pourquoi l'identité en tant que concept analytique, est-elle en crise?, p.3, page consultée le premier juin 2015

³ Idem

⁴ Idem, 3. L'intersubjectivité et la psychosociologie, page 5

⁵ Idem, 6. Envers un framework « médiatisé »: Les Représentations sociales et l'identification?, page 9.

cadre géographique). Ceci conduit à une quête identitaire et cette quête se déroule dans « un contexte de socialisation ». L'apprenant-touriste en tant qu'individu se construit au croisement des repères culturels, des stéréotypes présents dans les discours touristiques à visée didactique qui donnent l'image/les images de l'endroit.

2. L'espace et le voyage-deux axes majeurs dans les discours touristiques choisis par les manuels roumains de FLE

2.1. Analyse du corpus :

Nous pensons que le rapport identité/ altérité se distingue, entre autres, dans deux axes majeurs du discours touristique: *l'espace et le voyage*. À partir de là nous construisons un fil conducteur: l'étude de l'espace géographique et du voyage touristique sur lesquels se fondent les discours proposés aux apprenants en tant que touristes dans L'Hexagone et dans Les DOM ou les TOM, autrement dit dans l'espace francophone.

2.1.1. L'espace géographique versus l'espace discursif

Le voyageur touriste a été toujours animé du désir de se diriger vers L'Inconnu, vers d'autres coins du monde qui l'attirent ou qui représentent la projection de ses propres rêves. Il fait ses préparatifs de voyage et choisit également le type de tourisme ou de voyage qui lui procure de la joie. Le voyage *terrestre, maritime, fluvial ou aérien* représentent tout autant d'occasions d'aller visiter d'autres terres, mers, fleuves ou espace cosmique que de moments uniques de partager plusieurs expériences de vie, de travail et de construire ensemble un monde commun/une culture commune avec L'Autre.

Un bref regard sur les discours à visée touristique proposés par les manuels permet de constater une revalorisation des destinations touristiques en faveur de celles qui contribuent davantage l'acquisition des connaissances. D'ailleurs, le voyage a beaucoup évolué en fonction des époques, des désirs des voyageurs, de leurs nécessités, etc. Un regard historique nous permet de saisir l'évolution du statut des voyageurs, des moyens de transport et même de l'espace visité : du voyage exploratoire, des expéditions, des pèlerinages médiévaux, etc. au voyage touristique actuel devenu un phénomène de mode et une manière de vie.

En observant ces éléments, l'élève prend conscience non seulement de leur évolution dans le temps, mais aussi des changements entraînés par l'évolution de la société humaine sur un axe diachronique, mais aussi synchronique. Ce dernier aboutit à l'interculturel.

Et si on parlait de la France... (l'unité d'apprentissage no.8, IX e, Éd. Corint) invite les apprenants-touristes au dialogue interculturel: de parler de la France et de ses changements sur tous les plans. *Nord-Pas-de-Calais*, une région en plein renouveau, est une destination touristique merveilleuse pour pratiquer un tourisme moderne: le tourisme culturel, tourisme de loisir, etc. Le Pays de Normandie, terre des Normands, et La Flandre, le pays des peintres flamands, les ducs de Flandre, sont des territoires emblématiques où les apprenants-touristes vont

à la recherche du nouveau, de la différence, du contact avec les gens du Nord et leur modus vivendi. Ce voyage porte également vers le monde de L'Autre et de son environnement dans lequel les voyageurs apprennent à faire des choix de vie. Même situation dans l'extrait « Sortez vos géants ! (*Passerelle*, page 94, Label France, no.40, juillet 2000) qui est un parcours culturel dans la ville de Lille: des fêtes foraines du Nord du pays, des fêtes traditionnelles de printemps à Dunkerque.

Le voyage leur permet de rêver, d'être charmés par les sites naturels superbes et de « développer une attitude culturelle de goût pour l'extérieur, pour l'étranger, rechercher le pittoresque, le dépassement et une forme d'oubli⁶ ». Le voyage est formateur et éducateur: *un voyage de jeunesse*.

Un coup d'œil sur la Normandie (unité no.3 *Le revers de la médaille, texte Faire Fortune*, page 34, extrait du conte *Mon oncle Jules*, d'après Guy de Maupassant, XIIe, Éd. Corint) et sur la ville port de Havre leur redonnent le goût de s'aventurer sur la mer du Nord vers L'Amérique du Nord, vers le mirage de la fortune et de la Terre Promise. La ville de Havre, un port de voyageurs où transitent des passagers à destination ou en provenance de L'Amérique, de l'Extrême-Orient et des pays de la Mer du Nord, est un « tremplin » vers l'Orient riche et fabuleux.

Unité no 6 Dossier 6 France-Culture (IX e, Éd. RAO Éducatif, page 92) contient des informations culturelles sur « la Bretagne, La Terre, La Mer et Les Hommes ». La Bretagne: terre des légendes d'Arthur et des Chevaliers de la Table Ronde, du Merlin L'Enchanteur, le pays des celtes est une destination touristique qui offre aux apprenants de multiples formules de voyage.

La page synthèse Tour d'horizon : Le Pays de Dinan- festivals, lieux de rencontres, (u. 6 Quand les jardiniers s'en vont, page 56, XIIe, Éd. Corint) dirige les apprenants vers la ville de Dinan, ville emblématique et vers les autres villes de la Bretagne: Pleudihen sur Rance (le 9 août) fameux pour ses produits traditionnels: le cidre et le pain au feu de bois et Lorient fameux pour ses manifestations culturelles (des festivals interceltiques). Les images-support et les cartes guident les apprenants-touristes dans leur voyage culturel au Pays de Bretagne.

Si la « synthèse touristique » des Pays de Dinan donne une image des éléments identitaires du Nord de la France, la ville de Dinan attire l'attention des apprenants-touristes par son histoire riche et par la beauté des paysages. Le texte-document « Bon voyage ! » (IXe, éd. RAO Éducatif, unité d'apprentissage no.7 *Prendre la clé des champs, Bon Voyage* d'après Gaxotte Pierre, chapitre *Culture*, page 112) « trace » un parcours historique et culturel impressionnant de la Bretagne.

Dans un ouvrage intitulé « La France, Monde et Voyage » dont un fragment figure dans le manuel de la X e classe (éd, Corint, Nasta Dan Ion) Max Gallo propose également aux touristes un itinéraire-découverte du patrimoine historique de la France à l'époque de la Gaule romaine, de la Bretagne à l'époque des Celtes. L'extrait « La Place hexagonale » tiré de l'ouvrage mentionné ci-dessus

⁶ Idem, 1. *Du voyage exploratoire au tourisme de loisir*, p3.

incite les apprenants-voyageurs à adopter un savoir vivre, mais aussi à découvrir des nuances identitaires car Max Gallo construit une image identitaire associée à son identité « mon pays, La France, „ma”France est celui de la mémoire, du savoir-vivre et du vouloir-penser » (Xe, page 8).

Sous L'étiquette *Prélude, Découvre*, unité 6 (page 68), l'enseignant devenu l'enseignant-guide propose à ses apprenants un voyage en Bretagne afin de visiter les côtes bretonnes-destination soleil (texte-support, page 127, *Récapitulatif*). La situation didactique de communication est simple: on imagine des vacances hors de la Roumanie et près avoir passé un séjour en touristes chez des amis bretons (*Compréhension orale*, activité *Voyages imaginaires*, page 69), les apprenants-touristes auront une tâche à accomplir: construire un exposé sur la Bretagne (sa position géographique, traditions et occupations). C'est une belle occasion de mettre en parallèle *l'identité et altérité*.

Le texte-support « La France à vol d'oiseau » (unité no.10: *Un pays à découvrir*, fragment extrait de l'ouvrage « La France, géographie, tourisme », d'après Georges Duhamel, éd. Larousse, chapitre *Textes et idées*, IXe, Éd. RAO Éducatif, page 144) propose aux apprenants de s'imaginer en tant que participants à une nouvelle formule de voyage: *le voyage aérien* dont l'enjeu est également de découvrir la France et sa diversité. Ce type de voyage favorise aussi l'acquisition de connaissances de géographie et de l'art, en général.

Les apprenants-touristes « travaillent » en tant que chercheurs sur le terrain. Le résultat de leurs études prend forme d'un discours qui conjugue l'espace géographique et le voyage touristique et leur savoir culturel, linguistique.

2.1.2 Le voyage en tant que voie de connaissance (redécouverte de soi-même et du monde de l'Autre)

Le soleil à tout prix (texte-document intégré dans l'unité d'apprentissage no.9 *Recettes de vacances*, IXe) incite à la connaissance des pays de L'Afrique du Nord, le Maroc avec la vieille capitale marocaine, la ville de Marrakech, ville exotique, très connue pour ses palais et ses minarets (l'auteur met à la disposition de ses apprenants des informations culturelles sur la ville sous l'étiquette *Le Monde comme il va*, page 98).

Le reportage « *Même eux, là-haut, dans leur village...* » (l'unité no7 *Les Gens d'en Haut*, X e, page 78) évoque le retour du jeune Parisien Savoyard à ses origines, à la redécouverte de son terroir: La Savoie natale. Dans ce cadre naturel le jeune est accablé: les conséquences de la pollution en haute-montagne ont un grand impacte sur soi, la pollution reste gravée sur son front et change même son esprit. La joie de la rentrée dans son village natal est « ombragée » par la tristesse profonde causée par ce fléau. Il se forge un nouveau cadre de vie, une nouvelle philosophie de vie et de voyage.

Pour une raison fort simple (*Le Terroir retrouvé*, unité d'apprentissage no.8, Xe, page 88) est toujours un voyage-découverte et connaissance de soi-même. Le personnage-narrateur revient à Sacy, son village natal: son voyage a un double

aspect celui de redécouvrir ses propres racines, *le terroir retrouvé* et celui d'entrer en possession de son héritage familial. Les images support: *Le Clos de Vougeot en Bourgogne* (L'étiquette: *Le monde comme il va*, page 88), *Maisons blanches en Grèce* (l'étiquette *Le monde comme il va*, page 88), *L'Église Notre-Dame de Semur*, *L'Abbaye de Fontenay*-patrimoine mondial culturel UNESCO (l'étiquette *Éclairages-Un haut lieu de spiritualité*, page 89), *L'Île de Santorini en Grèce*, (L'étiquette *Entraînez-vous*, page 93) incitent à être découvertes et valorisées.

Le prestige de la région-capitale (l'unité d'apprentissage no5, *La France-entrez par la grande porte*, Page d'ouverture, XIe, page 65), invite également au voyage-découverte de la plus ancienne région de France, L'Île-de-France, et de la diversité française des paysages, de l'espace, des coutumes et des traditions franciliennes. Les images-support: l'image du Bassin Latone, de Neptune, de la Façade occidentale du château, l'image du Château de Fontainebleau avec l'escalier en fer à cheval, le Musée du Louvre sous le règne de Charles V et La Chambre du roi transformée par Napoléon en salle du trône à Fontainebleau (sous l'étiquette *Repérages*, p.67) « renforcent » le prestige de cette région qui est « au cœur du pays ».

« Un pays à découvrir... » (l'unité d'apprentissage no.10 IXe, Éd. RAO Educational, Page titre, p.143) c'est une sorte « d'offre touristique » pour les voyageurs qui, munis de la carte de France, précédée d'une opinion de Fernand Braudel sur la France, auront la charge de saisir un pays renommé par la diversité géographique, historique, linguistique et culturelle.

Jean Jacques Rousseau plaide pour le voyage « À pied » (manuel de IX e, unité no7. *Prendre la clé des champs*, Chapitre *Culture*, page 112, *À pied*-extrait du roman *Les Confessions*). Le texte-support *Bon Voyage* d'après Pierre Gaxotte (chapitre *Culture*, page 112) met en avant les habitudes de voyager des Français, le type de voyage et le parcours choisis: le voyage de plaisir avec la famille en grand circuit (*la capitale*, *Les Châteaux de la Loire*, *les pardons de la Bretagne*, *les plages de la Manche*, *Les Cévennes*, *La Provence*, *Les Dolomites*, *Les Pyrénées...*). Le *Guide pratique du voyageur en TGV* (IXe, unité 7 *Prendre la clé des champs*, chapitre *Comportement*, page 113,) précédé du conseil *Réserver, c'est pratique* fournit aux apprenants des consignes de voyage.

Après une véritable quête de soi-même, le voyageur peut agir en explorateur: « Le mirage des origines » (extrait d'un ouvrage sur la vie du peintre impressionniste Paul Gauguin, d'après René Huyghe, page 98), l'emporte vers une contrée mirifique, les îles du Pacifique. Le voyageur part à la recherche d'un espace exotique (*Toujours plus loin, toujours plus loin !* unité d'apprentissage no.7, XIe classe) qui lui permet aussi de laisser son empreinte: les toiles de P. Gauguin *Arearea*, *Ta Matete* (pp 98-99), *Le concert champêtre* (Giorgione) et une photo avec *Bora, Bora* (page 99). Le peintre-voyageur se tourne vers les territoires « indigènes » à la recherche d'un nouveau concept celui de « anthropology

indigénus⁷ »: l'Île de Moorea, en Polynésie française (précédée de l'étiquette *Éclairages*, page 99).

« Conjuguer le passé et le présent » (l'unité no 6, *Lycéens-citoyens, chapitre Passerelle, Wallonie/Bruxelles, décembre 2000, XIIe*, page 85) propose un voyage centré sur la quête de soi-même, du sens de la vie et le dépassement de soi.

Un voyage dans « Une capitale verte » (l'étiquette *Pour aller plus loin*, page 86), la ville de Bruxelles, permet aux voyageurs de pratiquer *un tourisme vert, un tourisme sportif, un tourisme de loisir et un tourisme culturel*.

Quelques conclusions partielles s'imposent: quel que soit le type de tourisme choisi, le voyageur est non seulement à la recherche des terres inconnues, inexplorées mais aussi en quête du savoir/ de la science, de son propre plaisir, du beau, de l'étrange et de l'esthétique. Quel que soit l'itinéraire emprunté: **terre, mer, air**, il s'agit toujours de découverte/d'apprentissage de la vie diverse et complexe. Le voyage a donc, une fonction éducative: il forme, instruit les voyageurs. Il les aide à se redécouvrir, à se forger une image de soi et de l'Autre, à se redéfinir par rapport à l'Autre bref, c'est une identité (une identité individuelle, catégorielle vs. identité collective) opposée à *l'altérité*, à *L'Autre*.

Conclusions:

Le voyage n'est pas seulement le mouvement ou le déplacement des touristes d'un pays à l'autre, d'un endroit à l'autre mais aussi l'occasion de se découvrir soi-même et la culture de L'AUTRE. Cela signifie également communiquer, partager et gagner de nouvelles expériences de voyage, de consolider leurs compétences socioculturelle, sociolinguistique et pragmatique.

L'espace-contexte extra-discursif a acquis un nouveau statut: celui discursif. Il a pris la forme d'un discours contenant les impressions et les réflexions sur le site naturel, sur les objectifs touristiques à voir, etc. Une enquête sur le patrimoine urbain dans la région parisienne, plus précisément dans la capitale de la région, la ville de Paris, a permis à Letissier Fanny de remarquer que «[...] aux lieux centraux où la recherche de l'altérité est possible⁸ ».

L'espace est complexe, divers raison pour laquelle son exploration, sa découverte reposent sur d'autres trajectoires à suivre: les moyens de transport, les types de tourisme pratiqué, le tourisme en tant que loisir, le tourisme professionnel, etc. le statut des voyageurs, la diversité des relations entre les actants, les formes de

⁷ *Voyageur d'autrefois et Touriste d'aujourd'hui: De la découverte de l'Autre à la découverte de soi*, page 6, article disponible sur le site: www3.uma.pt/.../voyageur-de28099autrefois-et..., page consultée le 20 juin 2015.

⁸ Letissier Fanny, *Colloque International francophone, Cultures, territoires et développement durable*, 14-15 Avril 2014 ESPE, *La mixité comme condition de la ville durable*, Clermont Auvergne, page 1, disponible sur le site: www.or2d.org/or2d/...files/A4-Letissier.pdf, page consultée le 30 avril 2015.

relief, les enjeux personnels ou professionnels, la diversité des espaces, des circonstances ou des situations, des événements culturels, etc.

Sur l'espace physique et sur le voyage touristique se construisent les discours touristiques.

« L'expérience du voyage a donc elle-même une vertu philosophique (reconquête de soi, réincarnation), une vertu épistémique (acquisition de connaissances) et heuristique (découvrir l'ailleurs et se découvrir autre)⁹ ».

Le voyage signifie mémoire, permet « d'y inscrire sa propre mémoire en s'appropriant intemporellement, spirituellement ou matériellement (souvenir, graffiti, croquis, photographie, film), les objets rencontrés, visités, observés, moyen de se rappeler et de fixer les moments d'un passé qui a fui et que l'alchimie de la mémoire permet de réactiver¹⁰ ».

L'espace est envisagé comme objet de référence ou comme « un référent de visite » car « En somme, le référent de visite est l'objet discursif de savoir, expliqué par l'énonciation experte du G, qui lui-même emploie des stratégies de vulgarisation à partir d'une littérature scientifique reconnue¹¹ ».

Le voyageur devient un observateur attentif, un analyste de l'espace, des objets visités et tend à se comporter comme un spécialiste (par exemple comme l'archéologue sur un chantier archéologique, comme l'ethnologue sur le terrain) dans un espace où il cherche des signes ou bien des traces d'appartenance pour se forger une nouvelle/ plusieurs identité(s).

En bref, le voyage et l'espace forment deux axes fondamentaux qui « ont pour rôle d'aider à la (re)construction d'une image de chaque nation¹² ».

En DLC (désormais didactique des langues-cultures), l'enseignant-guide devra « s'orienter vers l'étude des relations interculturelles *in situ*. Il s'agit de mettre en lumière les discours et les expériences interculturelles qui sont dorénavant co-construits sur le terrain par des individus d'origine culturelle et ethnique différentes¹³ ».

⁹ *Voyageur d'autrefois et Touriste d'aujourd'hui: De la découverte de l'Autre à la découverte de soi*, chapitre 1. *De voyage exploratoire au tourisme de loisir*, page 12, article disponible sur le site: www3.uma.pt/.../voyageur-de28099autrefois-et..., page consultée le 20 juin 2015.

¹⁰ *Idem*, page 3

¹¹ Dufiet, Jean-Paul (éd.) *Les visites guidées, Discours, Interaction, Multimodalité*, Trento, Dipartimento di Studi Letterari Linguistici e Filosofici, 2012, (Labirinti 138), 4.3.2. *Le référent patrimoine culturel*, page 34, disponible sur le site: eprints.biblio.unitn.it/4140/1/Labirinti_138_completo.pdf, page consultée le 16 février 2015.

¹² *Voyageur d'autrefois et Touriste d'aujourd'hui: De la découverte de l'Autre à la découverte de soi*, page 5, article disponible sur le site: www3.uma.pt/.../voyageur-de28099autrefois-et..., page consultée le 20 juin 2015.

¹³ www.docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_t_2012_0180_MOUSA.pdf, page 236, page consultée le 18 juillet 2015

Bibliographie sélective:

Baider, Fabienne, Burger, Marcel, Goutsos, Dionysos (eds), *La communication touristique (tourist communication). Approches discursives de l'identité et de l'altérité, Les stéréotypes discursifs de la communication touristique*, Textes de Maria Amparo Aleson-Carbonell, Richard W.Hallett & Judith Kaplan-Weinger, CKO, Gilles Lugin Mariagrazia Margarito, Antoine Maurice, Sophie Moirand, Stéphanie Pahud, Josette Rebeyrolle, Marja Van Tilburg, Philippe Viallon, Kyoko Takashi Wilkerson & Douglas Wilkerson, Maya Yarymowich, L'Harmattan, 2004, disponible sur le site: www.youscribe.com/.../la-communication-touri-, page consultée le 19 novembre 2014.

Dufiet, Jean-Paul (éd.) *Les visites guidées, Discours, Interaction, Multimodalité*, Trento, Dipartimento di Studi Letterari Linguistici e Filologici, 2012, (Labirinti 138), disponible sur le site: eprints.biblio.unitn.it/4140/1/Labirinti_138_completo.pdf, page consultée le 16 février 2015.

Cuq, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et seconde*, CLE International, 2003.

Letissier Fanny, *Colloque International francophone, Cultures, territoires et développement durable*, 14-15 Avril 2014 ESPE, *La mixité sociale comme condition de la ville durable*, Clermont Auvergne, disponible sur le site: www.or2d.org/or2d/...files/A4-Letissier.pdf, page consultée le 30 avril 2015.

Seoane, Annabelle, *Les mécanismes énonciatifs dans les guides touristiques : Entre genre et positionnements discursifs*, Paris, L'Harmattan, 2013, page 16, ouvrage disponible sur le site [books.google.ro/books? isbn=2296530788](http://books.google.ro/books?isbn=2296530788) - page consultée le 29 mai 2015.

Sitographie consultée:

geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Nebe_T.pdf, page consultée le premier juin 2015

Le rôle de l'altérité dans le processus de re-présentation et d'identification sociale, Nebe Tina Maria.

docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0180_MOUSA.pdf, page consultée le 18 juillet 2015

ACQUÉRIR UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE LANGUE, ENTRE OBJECTIFS VISÉS, MÉTHODES ADOPTÉES ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES. LE CAS SPÉCIFIQUE DE L'APPRENANT JORDANIEN, Mousa Ahmad.

Corpus étudié:

Coculescu Steluța, Radi Florinela, Fornica-Livada Gabriel, Manuel pour la classe de IXe , L1, (VIIIe année d'étude), Franc... C'est Français, Édition RAO Éducatif, CLE International, București, 2000.

Nasta, Dan Ion (coord.), Marioara Sima, Tereza Lili Știubei, Manuel pour la classe de IXe, Planète jeune, Édition Corint, București, 2008.

Nasta, Dan Ion, Manuel pour la classe de Xe, L 1, Porte-bonheur, Édition Corint, București, 2005.

Nasta, Dan Ion, Manuel pour la classe de XIe, L1, Coup de Cœur, Édition Corint, București, 2006.

Nasta, Dan Ion, Manuel pour la classe a XIIa, L1, Francoroute, Édition Corint, București, 2002,

Popa, Mariana, Popa, Anca Monica, Manuel pour la classe de VIIIe, L1, Édition Humanitas Educațional, București, 2000.

IDENTITÉS VESTIMENTAIRES VÉHICULÉES PAR LES DISCOURS DES MANUELS DE FLE

Loredana Ionică

Doctorante, II^{ème} année, Université de Craiova

Résumé

L'habit est un canal de communication non-verbale qui aide les hommes à se construire la propre personnalité manifestée en connivence avec les croyances et les codes partagés par les mêmes groupes sociaux. Pourtant, ces codes peuvent bien être échangés entre des communautés différentes afin de mieux se connaître, s'enrichir et se développer tant l'estime de soi que de l'autre.

En partant du principe que le vêtement est un facteur important à prendre en compte dans la construction de la propre identité en rapport avec celle de l'autre, nous nous proposons d'interpréter cette situation au niveau d'une perspective didactique. Nous voulons voir comment les manuels de FLE favorisent le développement des savoir-vivre à partir des images vestimentaires y présentes. Notre démarche est soutenue par les concepts « identité/altérité » et « interculturel » que nous appliquons au discours du manuel.

Mots clés : habit, identité, interculturel, manuel, communauté, valeur, représentation

Abstract

Clothes are a nonverbal communication channel that helps men build the personality manifested in relation to the beliefs and codes shared by the same social groups. Although these codes may be exchanged between different communities in order to better know each other, enrich and develop both self-esteem and other-esteem.

Assuming that clothes are an important factor to consider in the construction of identity in relation with the others, we suggest analyzing this situation in a didactic perspective. We want to see how FLE textbooks promote the development of life skills starting from clothes pictures present in there. Our approach is supported by the concepts of "identity / otherness" and "intercultural" that we apply to textbooks speech.

Keywords: clothes, identity, intercultural, textbooks, community, value, representation

Introduction

Du discours qui habite un mot, qui lui donne de la matérialité, nous nous déplaçons vers le discours sur les habits et sur ce que « dit » un habit, sur la signification dont il est porteur. S'habiller ne suppose pas seulement à mettre des matériels sur le corps, ce n'est plus une action spontanée, puisque toute tenue se réalise en fonction d'une intention qui crée de diverses pratiques vestimentaires. On s'habille d'une manière volontaire, mais aussi conforme à certaines normes socioculturelles. On respecte ou non ces normes dans la mesure où on veut être semblable ou différent à un certain groupe. Le fait de se rapporter à un autre signifie se construire une propre identité, dans notre cas une identité à partir de l'habit parce que l'habit remplit de différentes fonctions qui nous permettent de faire la différence entre les groupes, les sociétés ou les cultures.

Les vêtements sont porteurs de signes destinés à créer des outils pour la connaissance de l'autre et pour le développement de la communication, voire une communication non-verbale. On perçoit l'autre non seulement par la manière de parler et de se comporter, mais aussi par les tenues empruntées. Cela devient un jeu d'alternance entre émetteurs et récepteurs/énonciateurs et co-énonciateurs qui tour à tour regardent l'autre d'un œil appréciatif ou critique, lequel s'approprie ou rejette l'autre.

Les questions qui en découlent portent sur les fonctions et les rôles accomplis par l'habit en rapport avec la construction identitaire et la communication non-verbale qui tissent des relations sociales.

Les pratiques vestimentaires nous semblent révélatrices pour l'enseignement interculturel parce que l'apparence physique est le premier élément avec lequel on entre en contact pour se faire une image de l'autre. Cela fonctionne dans le monde quotidien, mais également à l'espace de l'enseignement, de l'école, par exemple dans l'espace lié à l'apprentissage d'une langue étrangère, comme c'est le français dans notre cas. L'apprenant apprend à découvrir l'autre, dont il étudie la langue, à partir des messages que l'autre communique par ses vêtements, cet apprenant peut se faire une idée correcte, mais aussi une représentation fautive. Alors, pour créer une représentation de l'autre caractérisée comme « vraie », comme « authentique » on doit mettre à sa disposition des instruments d'identification et des images réelles.

Nous envisageons de mettre en relation deux pôles, « habit » et « identité » en étudiant le fonctionnement d'un outil pédagogique essentiel pour la classe de FLE : le manuel. Nous nous proposons de voir quelles sont les images vestimentaires véhiculées par les manuels roumains de FLE et comment aident-elles l'apprenant à se construire une image authentique de soi-même et de l'autre qui peut être pareille ou distincte.

Le parcours proposé comprend trois volets d'analyse :

1. *Identité et altérité* qui est consacré à la définition des concepts selon la conception théorique du linguiste Patrick Charaudeau.
2. *L'habit : agent identitaire et communicationnel* qui prend en compte les différentes fonctions des vêtements autour de la communication et l'identité des personnes qui s'habillent différemment.

3. *Vêtements et identités auprès des personnages dans les manuels de FLE* par lequel nous voulons voir les pratiques vestimentaires animées par l'auteur du manuel, les messages qu'il souhaite transmettre aux apprenants et comment il enseigne aux apprenants de se connaître et de connaître l'autre par la manière de s'habiller.

Les faits linguistiques seront observés sur un corpus composé par des manuels de FLE et cela parce que le manuel se constitue dans l'espace d'enseignement en tant que vecteur culturel et interculturel des habits à travers les époques, les communautés, les groupes ou les personnes. Pour ce faire, nous convoquons des méthodes diverses comme la documentation, l'observation et l'interprétation des données recueillies.

1. Identité et altérité

La notion d'identité est placée au centre des préoccupations de plusieurs domaines : philosophie, littérature, sociologie ou linguistique. Nous nous plaçons dans le domaine de la linguistique en essayant tout d'abord de la définir. Le dictionnaire Larousse définit l'identité comme un « caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité »¹⁴. Patrick Charaudeau soutient que cette identité ne se construit qu'en prenant conscience de soi-même en rapport avec l'autre d'où apparaît le concept du même et de l'autre. Ce concept est pris comme un tout qui traverse les étapes de la construction identitaire: « être soi passe par l'existence et la conquête de l'autre »¹⁵. Par conséquent, on existe par l'existence de l'autre tout en créant des relations, des échanges qui nous permettent tant de nous identifier que de nous différencier des autres : « Cette relation à l'autre s'institue à travers des échanges qui font que chacun des partenaires se reconnaît semblable et différent de l'autre ».¹⁶

L'identité s'établit en rapport direct avec le principe d'altérité par lequel on est légitimé à reconnaître la différence de l'autre. Selon Patrick Charaudeau, cette différence subit un double enjeu : « d'attirance et de rejet vis-à-vis de l'autre ».¹⁷

L'identité engendre plusieurs types que nous essayons d'adapter à la notion de mode : *l'identité sociale* par laquelle on est légitimé à avoir le « droit à la parole »¹⁸, est en fait un signe de reconnaissance sociale tout en passant par l'œil

¹⁴ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identit%C3%A9/41420?q=identite#41315>, dernière consultation le 28 avril 2015

¹⁵ Charaudeau, Patrick, Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroirs fondateur de l'activité langagière – in Charaudeau P. (dir.), Identités sociales et discursives du sujet parlant, Paris, L'Harmattan, accessible à <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>, p.2, dernière consultation le 28 avril 2015

¹⁶ Ibidem, p.1, dernière consultation le 28 avril 2015

¹⁷ Ibidem, dernière consultation le 28 avril 2015

¹⁸ Charaudeau, Patrick, Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroirs fondateur de l'activité langagière – in Charaudeau P. (dir.), Identités sociales et discursives du sujet parlant, Paris, L'Harmattan, accessible à <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>, p.3, dernière consultation le 28 avril 2015

critique et approbateur de l'autre. Elle s'applique bien à l'apparence physique puisque la manière de s'habiller doit être reconnue par la communauté à laquelle on appartient ; *l'identité discursive* nous permet la construction du propre discours en fonction de certaines intentions : sensibiliser l'autre, le faire adhérer à sa pensée, le détruire ou le contredire, etc. Nous valorisons la mode et l'apparence physique par le désir de satisfaire ou non les exigences des autres. Si l'allure extérieure est décodée et acceptée, alors on passe à un niveau supérieur, à l'intérieur qui est plus complexe et plus difficile à être accepté par les autres. Celui-ci peut bien sûr être ou non en harmonie avec l'extérieur, parce que chacun peut afficher une image extérieure voulue en désaccord total avec son identité enfermée ; *l'identité personnelle* met en place la conscience de soi, chacun se définit par ses propres jugements ou habitudes. La mode se trouve dans une permanente évolution, mais l'individu reste le même à travers le temps, il rassemble des informations et des actualités mondaines qu'il attribue à sa personnalité : Jean Cocteau a dit que « La mode c'est ce qui se démode »¹⁹, affirmation enrichie par une grande couturière française, Coco Chanel « La mode se démode, le style jamais »²⁰ ; *l'identité collective* ne renvoie plus à l'individu lui-même, mais à l'identité de groupe qui s'exprime selon la masse ou se différencie par l'institution de règles connus seulement par les membres du groupe en cause. On s'habille donc selon la norme et le style imposés par le groupe dont on fait partie ; *l'identité professionnelle* fonctionne tout comme l'identité collective en se rapportant à un groupe qui exerce le même métier et non plus à l'individu. Chaque métier a son groupe qui se différencie d'un autre par des codes propres au domaine en question. Un juge ne fera pas les mêmes actions et n'empruntera pas les mêmes habitudes vestimentaires qu'un médecin ou un professeur.

On constate qu'il n'existe pas seulement une identité, chaque individu possède plusieurs identités qu'il entraîne en fonction de la situation dans laquelle il se trouve : à l'intérieur d'un groupe, en famille, au travail, etc. Par conséquent, l'identité peut être conçue « comme un masque qui serait donné à voir à l'autre »²¹.

Le processus de la construction identitaire donne naissance aux représentations qu'on se fait des autres. Ces représentations deviennent fiables par les actions que les individus effectuent en fonction de leurs croyances. Parmi ces représentations, on distingue : représentation de l'espace, de l'apparence physique, des mœurs, de la langue, des relations sociales, etc.

En ce qui suit, nous nous arrêtons sur l'apparence physique, en particulier l'habit et nous allons voir quel est le rôle qu'il joue dans la construction de l'identité et des représentations.

¹⁹ <http://rosechocolat.over-blog.com/article-la-mode-c-est-ce-qui-se-demode-102387067.html>, dernière consultation le 28 avril 2015

²⁰ Ibidem, dernière consultation le 28 avril 2015

²¹ Ibidem, p.8, dernière consultation le 28 avril 2015

2. L'habit : agent identitaire et communicationnel

Le sens du mot habit est défini dans le dictionnaire Larousse comme une « tenue particulière à une activité, une fonction »²², d'où on peut comprendre que se vêtir n'est pas seulement un geste mécanique, par contre cela signifie adopter une tenue qui représente la conduite, la pensée, l'éducation et le contexte.

La question qu'on se pose est « Pourquoi s'habille-t-on ? ». L'habit est en fait une expression de la propre personnalité et chaque élément vestimentaire offre une information sur nous-mêmes. À travers le temps, les gens ont pris de plus en plus conscience de la suggestivité des tenues, donc quand on se vêtit on le fait avec un but précis : protéger son corps, cacher ou montrer son corps, séduire, montrer le statut social, être autoritaire, imposer du respect, pratiquer un certain métier, etc. L'action de s'habiller n'est pas automatique, on réfléchit à ses habits en fonction de certaines normes établies par le groupe ou la société dont on fait partie. Ces normes varient selon la mode, l'âge, le sexe, le métier, les coutumes ou les croyances.

Le vêtement remplit une autre fonction importante, celle de la communication. Il s'agit d'une communication non-verbale par laquelle on transmet des choses sur nous-mêmes et on apprend des informations sur les autres. Par ce type de communication, on est à la recherche de l'identité personnelle qui se réalise par le respect des mêmes codes que les autres et on se distingue par la création de codes propres qui rejettent l'autre. Chaque communauté a ses propres codes vestimentaires qui se transforment en stéréotypes : par exemples, les Français sont reconnus d'après le bonnet et l'écharpe qui leur sont spécifiques, les Roumains se distinguent par les costumes traditionnels; des habits qui sont chargés en fonction de leurs histoire et culture. Il existe aussi des sous-groupes qui fonctionnent d'après des codes spécifiques : les jeunes, les personnes âgées, les non-conformistes, les médecins, les juges, les professeurs etc. En ce qui concerne certains groupes, on doit être légitimé pour adopter telle ou telle tenue. Par exemple, si on est professeur il est impossible de se vêtir avec une robe médicale ou si on est une personne âgée on n'emprunte pas les vêtements des jeunes: « L'identité sociale [...] se définit à travers un principe légitimité qui lui-même se fonde en souveraineté.[...] Elle varie en fonction de la position et des rôles que les acteurs sont amenés à tenir selon les situations d'échange social dans lesquelles ils sont engagés[...] »²³.

On construit notre identité à partir de quelques compétences mises en évidence par Patrick Charaudeau dans son article *Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière* et qu'on applique à l'identité vestimentaire : la compétence communicationnelle –la capacité de

²²<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identit%C3%A9/41420?q=identite#41315>, dernière consultation le 28 avril 2015

²³Charaudeau, Patrick, « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroirs fondateur de l'activité langagière » – in Charaudeau P. (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, accessible à <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>, p.6, dernière consultation le 28 avril 2015

l'individu de reconnaître les tendances et de s'habiller d'après les normes imposées ; la compétence sémantique et discursive- on choisit les vêtements en fonction des intentions qu'on veut communiquer aux autres et afin de se rapprocher d'un groupe ou de l'autre ; la compétence sémiolinguistique –on s'habille en respectant le contrat de communication requis par le contexte.

L'habit ne constitue pas seulement un outil pour la construction identitaire, mais celui-ci est aussi une source pour les différentes représentations qu'on se fait des autres. Par ce concept de représentation, on développe la compétence interculturelle, laquelle nous aide à découvrir et à respecter les autres même s'ils sont semblables ou différents.

Le mot « interculturalité » renvoie à la médiation entre deux choses, dans notre cas entre deux communautés ou deux groupes et qui constitue l'ensemble des connaissances, des croyances, des habitudes d'une certaine communauté. Elle aussi implique la compétence de communication, notamment la communication entre des communautés ou des groupes différents qui peuvent partager et échanger des habitudes vestimentaires. Les spécificités vestimentaires de chaque communauté évoluent dans le temps et sont influencées par d'autres cultures. Par le processus d'interculturalité on dépasse les barrières et on déchiffre les codes des autres de façon à nous construire une identité correcte tout en prenant conscience de l'autre même si on a les mêmes pensées ou celles-ci diffèrent.

3. **Vêtements et identités auprès des personnages/ personnes des manuels de FLE**

À l'époque actuelle on rencontre à tout pas les contacts et les échanges interculturels qui dépassent les frontières entre les civilisations et les cultures diverses. La recherche de l'identité ne doit pas empêcher à connaître et respecter l'autre. Nous considérons que c'est important d'offrir aux apprenants une image authentique de ce que représente l'habit pour les différentes communautés et comment ils peuvent se construire une identité à partir de la manière de s'habiller.

Afin d'atteindre le but de notre étude nous nous appuyons sur un corpus bien ancré dans l'enseignement des langues. Nous avons choisi deux manuels de français langue étrangère, l'un pour la neuvième L2 et l'autre pour la dixième L2, tous les deux appartenant à la maison d'édition Corint.

Notre attention porte sur le choix des auteurs des manuels en ce qui concerne les images qui reflètent les tendances vestimentaires et l'influence qu'elles peuvent exercer sur les apprenants en tant que membres d'une communauté et acteurs du contact interculturel.

Les deux manuels comptent une quantité assez vaste d'images qui représentent des personnes habillées. Il est important de préciser que les images de ces deux manuels varient en fonction de plusieurs facteurs : *jeunes* (38 images IX^e classe / 45 images X^e classe) / *personnes âgées* (24 images IX^e classe / 25 images X^e classe) ; *hommes* (25 images IX^e classe / 24 images X^e classe) / *femmes* (22 images IX^e classe / 18 images X^e classe) / *hommes et femmes* (15 images IX^e classe / 28 images X^e classe) ; *métiers* : policier, écrivain, chanteur (IX^e classe) ; juge,

pompier, médecin, écrivain, acteur (X^e classe) ; *loisirs* : sports, musique, danse, lecture (17 images IX^e / 25 images X^e classe) ; *fêtes* : mariage (IX^e classe), Noël (IX^e, X^e classe) ; *cadre officiel* : école (IX^e, X^e classe), programme Comenius (IX^e classe), entretien d'embauche, volontariat (X^e classe) ou *cadre non-officiel* : en boîte, aux achats, à la poste (IX^e classe), en vacances (IX^e, X^e classe).

Les choix vestimentaires s'effectuent en rapport avec les cadres mentionnés ci-dessus : le manuel pour la neuvième insiste sur la vie quotidienne, les tenues offrent donc du confort tandis que le manuel pour la dixième nous placent plutôt dans un cadre plus officiel comme celui du travail ou de l'entretien d'embauche, mais celui-ci n'oublie pas les jours qu'on peut dédier aux loisirs tout en changeant de tenues. Les deux manuels sont construits autour de multiples contrastes entre les générations (jeunes/adultes), les sexes (hommes/femmes) ou entre l'époque d'autrefois représentée par les images vestimentaires des écrivains comme Alexandre Dumas, Gustave Flaubert, Jean Jacques Rousseau ou des chanteurs comme Joe Dassin et les tendances de l'époque actuelle représentées par les jeunes qui s'inspirent de l'époque passée tout en marquant leur temps par l'originalité et leur double esprit (intérieur/extérieur).

Les deux manuels enseignent aux apprenants qu'il existe des occasions et des événements divers pour lesquels on choisit les vêtements. Parmi les habits les plus rencontrés dans les deux manuels, on énumère : les jeans, les baskets, les anoraks, les tee-shirts pour les jeunes, mais aussi pour les adultes dans la vie quotidienne, les costumes pour les entretiens officiels et les uniformes pour le travail (robe de juge, robe médicale, le costume de pompier, etc.).

En ce qui concerne les tenues des femmes présentes dans nos manuels on constate que celles-ci préfèrent les vêtements plus fonctionnels au détriment des robes ou des jupes qui affichent de l'élégance ou de la sensualité. Elles adoptent des éléments masculins comme les pantalons ou les jeans parce qu'elles se veulent libres et émancipées. Elles ne sont plus de femmes au foyer qui attendent les maris pour leur apporter de l'argent, elles sont maintenant indépendantes tout en voulant socialiser et venir en aide à la famille. Donc, les manuels mettent en évidence une femme active : mère, épouse et employée d'où on prend conscience de l'évolution de la société et de l'égalité homme/femme qui a beaucoup préoccupé l'humanité dans les dernières décennies. Cette idée est bien illustrée dans les différents contextes où apparaît l'image de la femme : dans le manuel de la IX^e classe, la femme est chargée de nombreuses attributions au travail (médecine, sport, cinéma, poste, musique), aux achats, en famille, en pratiquant des loisirs ce qui montre sa vie très active. Par contre, le manuel de la X^e classe met en évidence l'émancipation de la femme par les diverses apparitions au travail (télévision, cinéma, médecine au bureau, à un entretien d'embauche) et en vacances au détriment de la vie en famille.

Les données de l'analyse quantitative ci-dessus nous montrent que les deux manuels insistent sur l'importance de l'habit dans les différentes étapes de notre vie, de l'enfance jusqu'à la vieillesse et offrent la possibilité aux apprenants d'entrer en contact avec la mode spécifique de chaque époque et groupe social.

3.1. Valeurs identitaires transmises par l'habit

Malgré la quantité des images vestimentaires dont les apprenants peuvent se réjouir, les manuels de notre corpus ne les exploitent pas beaucoup. Seulement le manuel pour la neuvième nous offre à la fin du manuel une petite leçon sur les habitudes vestimentaires en donnant la possibilité aux apprenants de réfléchir à leurs préférences et aux raisons de leur choix. Il s'agit de deux questions accompagnées de quelques images : « Quels vêtements vous définissent mieux ? Les classiques/Les branchés » et « Justifiez votre choix ». C'est l'enseignant qui est le médiateur entre le manuel et les apprenants, par conséquent il peut proposer de différentes exploitations autour de ces images ayant en vue qu'il en dispose d'une quantité suffisante.

Même s'il n'y a pas d'exploitations proprement dites, l'ensemble des images y véhiculées transmet aux apprenants des valeurs identitaires importantes comme : le développement de la personnalité, le respect des autres, l'acceptation des différences, l'échange et la coopération, la sociabilité, l'adaptation, la progression ou l'éducation. La plupart des images peuvent fournir plusieurs valeurs en fonction de l'interprétation donnée par l'enseignant et l'apprenant, mais les deux manuels proposent aussi des images centrées sur une valeur particulière tout en ajoutant des informations ou des éléments supplémentaires : les auteurs du manuel pour la IX^e classe ont choisi de souligner la quête de l'identité et de la personnalité pendant la période de l'adolescence, la sagesse autour d'une image qui représente Jean-Jacques Rousseau, l'appartenance à un groupe illustrée par des images de vacances, le sens de l'humour suggéré par une image prise au cirque qui est accompagnée de mots clé « sous la coupole du cirque, la bonne humeur règne »²⁴, l'esprit de compétition en équipe ou même individuellement autour du sport, idée renforcée par une affirmation du pédagogue et historien français Pierre de Coubertin « Le sport va chercher la peur pour la dominer, la fatigue pour en triompher et la difficulté pour la vaincre »²⁵, l'éducation, l'échange et le partage autour d'une action Comenius, etc. Le manuel pour la X^e classe procède de la même manière en ce qui concerne la spécificité de certaines valeurs comme : l'optimisme bien présent dans une leçon autour de la description physique, l'amitié et le respect entre les générations fondés sur la communication, la coopération, des passions communes, idée renforcée par le journaliste et l'écrivain français Nicolas Hulot « C'est ce que les hommes aiment ensemble qui fait l'amitié »²⁶, la polyvalence « des qualités à cultiver » au centre des métiers, l'ouverture aux autres par des projets de bénévolat, etc.

À partir de ces multiples valeurs associées harmonieusement aux images vestimentaires, on peut faire connaître aux apprenants les messages possibles qu'on transmet par les vêtements qu'on porte et qui sont une partie de nous -mêmes: respect, statut social, liberté, séduction, sensibilisation, influence, autorité, etc.

²⁴ Groza, Doina et ali. 2008. *Limba Franceză, manual pentru clasa a IXa, L2*. București : Corint, p.78

²⁵ Idem : 92

²⁶ Groza, Doina et ali. 2008. *Limba Franceză, manual pentru clasa a Xa – L2*. București : Corint, p. 20

3.2. Représentations interculturelles véhiculées par l'habit

Il est important de voir quel est l'impact des images sur les apprenants et ce qu'ils peuvent en apprendre. Les deux manuels offrent une image ample sur les tendances vestimentaires des Français, mais peu d'informations sur les autres nationalités aussi importantes pour la prise en conscience de l'interculturel. Afin de nous rendre compte qu'il s'agit de la communauté française, les auteurs des manuels ont ajouté aux images des éléments symboliques comme La Tour Eiffel, l'équipe de football de Rennes, la destination Côte d'Azur, le sport préféré des Français qui est le cyclisme, le nom des personnalités françaises qu'on rencontre surtout dans le manuel pour la neuvième tandis que le manuel pour la dixième garde une certaine neutralité en préférant peut-être uniformiser les manières de s'habiller.

En ce qui concerne les habitudes vestimentaires des gens d'autres nationalités, on y trouve : des acteurs américains habillés à la mode Halloween, des chinois à l'aéroport, une image qui montre la porte ouverte entre les pays et les cultures, le pilote automobile allemand Michael Schumacher ou la gymnaste russe Svetlana Khorkina.

On évoque aussi le cas des accessoires qui se remarquent plutôt par leur absence au niveau des deux manuels. Cela veut dire que les auteurs veulent afficher une image simple de l'homme contemporain. Le message qui en résulte est que l'apprenant doit mettre l'accent sur une tenue naturelle et pas trop chargée qui transmette des informations correctes aux autres.

Conclusions

S'habiller est un geste apparemment simple, mais ce fait est porteur d'une signification particulière : appartenir à une collectivité avec laquelle on partage les mêmes codes, les mêmes pensées et échanger avec les autres au nom de la tolérance, du respect et de la coopération.

Nous nous sommes proposé de surprendre les occurrences de l'habit dans les manuels de FLE, un élément important dans la formation de l'identité et le principe de l'interculturalité. On a appris que le processus de la construction identitaire s'accomplit seulement en présence d'un autre. Le même doit coopérer avec l'autre pour un bon fonctionnement de la société.

Les manuels de notre corpus utilisent beaucoup l'image pour consolider les compétences de savoir-vivre en matière de mode. Ceux-ci nous enseignent qu'on doit s'habiller tout en tenant compte du contexte dans lequel on se trouve et qu'on doit faire attention aux habits qu'on choisit afin de transmettre une image correcte de nous.

Les auteurs de ces manuels n'insistent pas beaucoup sur les représentations vestimentaires des hommes de différentes cultures, ils soulignent la mode française ou ils souhaitent une uniformisation des tendances, pourtant ces images peuvent imprégner aux apprenants une conscience interculturelle de manière à leur faire comprendre les différences et les ressemblances entre les hommes.

Bibliographie

CHARAUDEAU, Patrick, Dominique Maingueneau, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.

CONDEI, Cecilia, *Le discours dans les manuels de FLE. La construction des représentations collectives*, in Cecilia Condei, Jean-Louis Defays, Monique Lebrun, 2006, *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*. Actes du colloque international *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?*, vol VI, pp. 117-131, Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, Belgia.

Sitographie

CHARAUDEAU, Patrick, Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière, pp.1-9, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve en 2005, 2009, disponible à l'adresse <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>, dernière consultation le 28 avril 2015

CHARAUDEAU, Patrick, L'identité culturelle entre soi et l'autre, pp.1-7, in Charaudeau P. (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, L'Harmattan, Paris, 2009, disponible à l'adresse <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>, dernière consultation le 28 avril 2015

DESCAMPS, Marc-Alain, *La psychologie des vêtements*, disponible à l'adresse <http://www.europsy.org/marc-alain/psyvet1.html>, dernière consultation le 28 avril 2015.

DORAIS, Louis-Jacques, *La construction de l'identité*, pp.1-11, disponible à l'adresse <http://www.erudit.org/livre/CEFAN/2004-1/000660co.pdf>, dernière consultation le 28 avril 2015.

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identit%C3%A9/41420?q=identite#41315>, dernière consultation le 28 avril 2015.

<http://rosechocolat.over-blog.com/article-la-mode-c-est-ce-qui-se-demode-102387067.html>, dernière consultation le 28 avril 2015.

Corpus de manuels

GROZA, Doina et ali, 2008, *Limba Franceză, manual pentru clasa a IXa – L2*, Corint, București.

GROZA, Doina et ali, 2008, *Limba Franceză, manual pentru clasa a Xa – L2*, Corint, București.

Présentation de l'auteur

Ionică Loredana, diplômée d'un Master en *Langue française, didactique et littératures dans l'espace francophone* à l'Université de Craiova, est actuellement professeur de français et doctorante en deuxième année, ayant pour directeur de recherche Madame Cecilia Condei, Professeur des universités, HDR. Le sujet de sa thèse vise *Les discours authentiques en contexte roumain d'enseignement* et ses intérêts de recherche concernent l'analyse du discours, la didactique du FLE, mais aussi la littérature.

DIN ISTORIA ȘI PEDAGOGIA COMPARATĂ A FORMĂRII CADRELOR DIDACTICE/

THE HISTORY AND COMPARATIVE PEDAGOGY TEACHER TRAINING

ISTORIA COMUNITĂȚII ACADEMICE DIN ROMÂNIA - STUDENȚII OLTENI ÎN PERIOADA INTERBELICĂ

LEGITIMACY THROUGH CULTURAL IDENTITY. A REGIONAL INVESTIGATION

Conf. univ. dr. **Irina Maciuc**
DPPD- Universitatea din Craiova

Associate Professor **Irina Maciuc**, Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Rezumat Pentru cei dispuși să conecteze benefic trecutul învățământului superior românesc cu prezentul, întoarcerea la tradiție nu înseamnă întoarcerea la trecut, ci preluarea a ceea ce e încă viu în sufletul unui neam. Pornim de la ideea ca tradiția înseamnă o sumă de valori, o experiență comună, un trecut ce poate fi regăsit oricând în prezent și poate sprijini construcția unui viitor mai bun. Centre autonome de cercetare și dezvoltare a cunoașterii umane, universitățile pregătesc intelectualii și liderii politici de mâine, conducătorii marilor firme și companii, directorii de unități economice și, nu în ultimul rând, profesorii, educatorii pentru diverse trepte de învățământ. Printre studenții perioadei interbelice regăsim olteni cu un potențial intelectual și de creație, probat mai târziu la cotele cele mai înalte, autentice personalități puternice în devenire. Unii dintre ei au ajuns cugetători de mare ținută, cărturari, oameni de succes etc. și sunt vii în memoria regională olteană.

Cuvinte-cheie: comunitate academică, perioada interbelică, identitate culturală, Regiunea Oltenia

Abstract- The return to tradition does not mean a return to the past. We think that is good taking what is still alive, based on the idea that tradition means a sum of values. This article refers to a common experience of Oltenia students. We think that the history of students that can be traced today and can

support building a better future. The Universities prepare intellectuals and political leaders of tomorrow, leaders of firms and companies, directors of economic units and, not least, teachers, educators for the various stages of education. In the inter-war period we find many students from Oltenia, students with intellectual and creative potențial, authentic strong personalities. Some of them have reached great thinkers, scholars, successful people etc. and they are living in our regional memory.

Key words - academic community, inter-war period, cultural identity, Oltenia County

Introducere

Orice societate modernă este bazată pe comunități formate din asemănători, oameni cu preocupări similare, cu nivel de educație apropiat, cu acces pre-destinat la cultură, dar și la poziții sociale. Astăzi, universitatea înseamnă masterat și doctorat, dar, în perioada interbelică, *licența* era dobândită de un număr restrâns de cetățeni români.

Licența nu le dădea absolvenților de facultate doar o poziție socială superioară, ci însemna, totodată, o autentică intrare în civilizația națională și europeană, dobândirea unei culturi de specialitate bazate pe o cultură generală bogată, flexibilă, diversă, aptă să orienteze dezvoltarea profesională, autorefecția, să întărească spiritul critic.

Pentru cei dispuși sa conecteze benefic trecutul învățământului superior românesc cu prezentul, întoarcerea la tradiție „nu înseamnă întoarcerea la trecut, ci ținerea în seamă a ceea ce din transmisiunea secolelor e încă viu, cu adevărat viu, în sufletul omenesc” (1).

Tradiția „are căderea să exprime o anumită înțelepciune a colectivității, înțelepciune care reclamă ca prezentul să țină seama de trecut, iar oamenii de astăzi să trăiască într-o strânsă comunitate sufletească cu cei care au fost” (2).

Pornim de la ideea că tradiția înseamnă o sumă de valori, o experiență comună, un trecut ce poate fi regăsit oricând în prezent și poate sprijini construcția unui viitor mai bun.

Știm că vom căuta mereu sprijin în trecut, în cei care au știut să treacă de vremelnicia propriilor încercări și victorii. Cu atât mai mult cu cât „**Școala românească din trecut nu e...destul de bine cunoscută**” s.n.] (3).

În România, universitatea interbelică reprezenta o combinație între modelul francez, unde universitatea este unul dintre pilonii principali ai statului național și este controlată destul de riguros de acesta și cel humboldtian, caracterizat prin dezvoltarea autonomă a cunoașterii.

Educația era atunci, ca și acum, o oglindă, imaginea în permanentă mișcare în care orice societate se recunoaște pe sine, în care fiecare putea și trebuia să vadă ceea ce merita a fi știut: modul în care umanitatea forțează barierele proprii și ale cunoașterii (Maciuc, 2007).

Axată pe dezvoltarea personală, animată de mari oameni de cultură,

centrată pe dezvoltarea autonomiei și cultivarea identității personale, universitatea interbelică era un simbol al ofensivei culturale în care capii de coloană ai luptei cu ignoranța trebuiau să identifice noi exigențe și transformări, pentru a putea sprijini schimbările de după un război devastator și să asigure dinamismul societății în ansamblu. Tineretul acelor ani cuprindea studenți ambițioși și plini de idei, oameni cu vocație și intelectuali autentici, care vor fi peste ani bărbați de școală ori eroi ai neamului. În secolul al XXI-lea, în societatea cunoașterii, peisajul universitar european se caracterizează printr-o vădită eterogenitate. Excelența resurselor umane depinde, în mare parte, de resursele financiare disponibile, iar perspectivele de cariera, care, în universitățile europene, se caracterizează prin multitudinea *statutelor*, sunt astăzi - ca și acum aproape o sută de ani - limitate și marcate de incertitudini.

Ceea ce numim astăzi politica educației, funcție care ține de suveranitatea națională, reflectă o anumită concepție despre om și un stadiu în filosofia educației, condiționată de macroobiective sociale și economice, pusă în concordanță cu opțiuni politice, tradiții și valori specifice națiunii. Perioada anilor '30 a fost definită de dezvoltarea culturală, *ofensiva culturală și afirmarea originalității creatoare a poporului român*. Încercarea de a crea o universitate românească modernă se întemeia pe nobile sentimente naționale și patriotice. Societatea românească parcurgea un proces de *modernizare*, de *sincronizare* și de *integrare* în valorile civilizației europene, dar, în plan politic, se trecea încet, dar sigur de la democrație la autoritarism, de la ofensiva culturală (1918-1940) la dominația diletanților și la confuzia valorică (după 1947).

În perioada interbelică, la nașterea sa formală, sistemul românesc de educație și cercetare a fost unul gândit pe principii riguroase, perfect integrat în aria științifică internațională a vremii. Universitățile românești tradiționale din București, Cluj-Napoca și Iași s-au născut integrate în mediul științific internațional, asimilând din secolul al XIX-lea o structură anatomică humboldtiană bine definită și robustă, anatomie similară cu cea a altor universități de tip world-class de atunci. Personalul academic era bine integrat la nivel internațional, cu studii în străinătate și cu publicații relevante la nivel internațional [s.n.] (4).

Adevărul istoric ne obligă să subliniem și rolul Fundațiilor Regale („Principele Carol”-1921, „Regele Ferdinand I”- 1925, „Fundatia pentru Literatură și Artă Carol al II -lea” - 1933), care au contribuit la dezvoltarea culturii, la educația românilor, la diseminarea informației științifice. Una din colecțiile de cărți, editate de „Fundatia pentru Literatură și Artă Carol al II -lea”, a fost „Biblioteca Enciclopedică”. Implicarea Fundațiilor regale în viața științifică a țării s-a realizat și prin publicarea „Revistei Fundațiilor Regale” (1934-1938).

Din punct de vedere al numărului de studenți, în anii '30, România, cu 26.489 studenți, ocupa locul 5 între 20 de țări europene comparate, după Franța (78.973 studenți), Italia (77.429 studenți), Polonia (49.534 studenți) și Spania (29.249 studenți), numărul studenților din România reprezentând 6,2% din

numărul total al studenților din cele 20 de țări. Anuarul Universității București din 1929/1930, cel din 1930/1931, dar și cel din 1936/1937 ne prezintă informații riguroase și interesante despre cei care s-au format în perioada interbelică (5).

De menționat că statistica studenților înscriși pentru toate Universitățile interbelice suferă totuși o deformare, fiind contabilizate înscrierile făcute de studenți, cu toate că atunci, ca și în zilele noastre, exista practica înscrierii studenților la două sau mai multe facultăți.

O anchetă sociologică asupra vieții studențești prezintă rezultatele statistice din toamna anului 1930 la Facultatea de Filozofie și Litere a Universității din București. Autorul, Roman Cresin, menționează că, în perioada 1921-1930, numărul studenților a crescut de la 18.227 la 28.924, din București provenind 16.593, iar din provincii 12.331 (6).

Numărul de înscrieri nu era echivalent, însă, cu numărul de licențiați. Față de numărul de studenți înscriși, numărul de licențiați era foarte mic. Cu toate acestea, problema integrării studenților în viața socială rămânea gravă. Mircea Vulcănescu avansează, de pildă, cifra de 36000 „șomeri intelectuali” în anul 1934 (Vulcănescu, 2005) (7).

În cele patru centre universitare- București, Iași, Cluj, Cernăuți- se învăța carte de primă mână. Creșterea substanțială a acestor instituții din acea perioadă se datorează, în primul rând, unei cereri mari de profesioniști și funcționari în noua Românie (8).

Printre studenții acelei perioade, regăsim olteni cu un potențial intelectual și de creație probat mai târziu la cotele cele mai înalte, autentice personalități puternice în devenire. Unii dintre ei au ajuns cugetători de mare ținută, cărturari, oameni de succes etc. și sunt vii în memoria regională olteană.

La București, Facultatea de Litere și Filozofie (9) se va dovedi o adevărată pepinieră de personalități, intelectuali care vor deveni reprezentanți de marcă ai vieții culturale și socioeconomice. Au fost destine împlinite, speranțe confirmate, dar și drame, eșecuri sau doar atitudini oportuniste în galeria studenților perioadei interbelice (10).

Întrebarea este dacă vom putea înțelege mai bine modelele de schimbare socială și vom identifica regularități în istoria locală ori cea regională, etc. evidențiind istoriile individuale ale unor personalități exemplare sau doar reprezentative.

În ceea ce ne privește, apreciem că, prin analiza concepțiilor și a rolului unor personalități active în viața universitară de atunci, putem contura identitatea academică a intelectualului român, analiza social-istorică evidențiind că, cele patru universități românești interbelice aveau un rol determinant în procesul de construire a unei Românie civilizate și prospere.

Centre autonome de cercetare și dezvoltare a cunoașterii umane, universitățile pregătesc intelectualii și liderii politici de mâine, conducătorii marilor firme și companii, directorii de unități economice și, nu în ultimul rând, profesorii, educatorii profesionalizați pentru diverse trepte de învățământ (11).

Povești de viață cu studenți mehedințeni

Animator al mișcării literare din exilul românesc și profesor universitar de *studii clasice*, NICOLAE I. HERESCU s-a născut în orașul Turnu-Severin. Tatăl său, generalul Ion Herescu, era văr al ultimului mare ban al Craiovei (12). După ce face clasele primare în orașul natal, frecventează cursurile Colegiului Național „Carol I” din Craiova, pe care l-a absolvit în 1924. Urmează Facultatea de Litere și Filosofie a Universității din București (secția limbi clasice) și obține licența în 1927, cu mențiunea „Magna cum laude”. Între 1927 – 1929, urmează cursuri de specialitate la Sorbona. Va obține doctoratul la Universitatea din București, tot cu Magna cum laude. Începând din 1929, îl găsim profesor la Liceul „Gh. Lazăr”. În paralel, va fi asistent la catedra de limba și literatura latină a Universității București. Parcurge toate treptele ierarhiei universitare: conferențiar (1932); profesor titular din 1935 până în 1945. În 1939, întemeiază Institutul Român de Studii Latine, la a cărui conducere s-a aflat timp de șase ani. Tot în 1939 este ales, pentru patru ani, președinte al Uniunii Scriitorilor din România. În 1925, împreună cu C.S. Nicolaescu-Plopșor și Traian Păunescu-Ulmu, editează revista „Suflet românesc”, iar din 1929 „Revista clasică”, pe care o va conduce. Din noiembrie 1927 până în februarie 1928, N. I. Herescu, împreună cu Traian Păunescu-Ulmu, conduce „Pleiada”, publicație „pentru poezie, critică și ideologie”, având printre alți colaboratori pe Ion Pillat, Vasile Voiculescu și Aron Cotruș. În 1934, împreună cu Ion Pillat și Vasile Voiculescu scoate, la București, o revistă tot cu titlul „Pleiada”, din care apare un singur număr.

A fost un intelectual adevărat și un om cu un destin surprinzător.

ION C. CHIȚIMIA s-a născut la 22 mai 1908, la Albulești, Mehedinți. A murit în 1996. Filolog, cercetător științific în domeniile literaturii, istoriei literare, profesor universitar și publicist, s-a specializat în literatura veche, literatura poloneză și folclor (13).

Învățământul secundar l-a absolvit la liceul „Traian” din Turnu Severin. În cadrul studiului de filologie și lingvistică la București, i-a avut profesori pe Nicolae Cartoian și Ovid Densusianu. A făcut studii de specializare la Universitatea din Varșovia (1934-1938); printre profesori a fost Julian Krzyzanowski, care l-au consacrat ca polonist). A scris:

- studii despre cultura și literatura română veche, cu prelungiri spre cea modernă (Nicolae Bălcescu, B. P. Hasdeu, Mihai Eminescu, Grigore Alexandrescu etc.)
- studii despre civilizația și literatura poloneză (Maciej Miechowita, Adam Mickiewicz, Jaroslaw Iwaszkiewicz („Eleuter”), Martin Kromer, Jan Kochanowski, Maria Konopnicka etc.)
- studii despre folclor și cărțile populare
- studii de literatură universală și comparată.

Debutul publicistic l-a avut ca medievist, cu teza de licență despre cronicile slavo-române din secolul al XVI-lea, îndeosebi cu un studiu despre Cronica lui Ștefan cel Mare, publicat în 1939 în Cercetări literare.

Iordan Datcu și Isidor Chicet au reușit să aducă în memoria

contemporanilor figura marelui cărturar și slavist, tipărind „Studii și articole de folclor și folcloristică românească”, apărută la Centrul Cultural „Nichita Stănescu”, Drobeta-Turnu Severin, 2010.

I. C. Chițimia a fost cercetător și director adjunct al Institutului de Istorie și Teorie Literară „George Călinescu” din București și are contribuții recunoscute, cum ar fi studiul cronicilor slavo-române, care i-a adus aprecieri unanime din partea lui N. Iorga, C.C. Giurescu, N. s.a.

Este de reținut faptul că a coordonat colectivul de specialiști care s-a ocupat de reeditarea Bibliei de la București, a lui Șerban Cantacuzino, din 1688.

Cu o bursă de specializare la Universitatea din Varșovia (1934-1938), studiază (adâncește, spune el) „nu numai relațiile culturale și istorice româno-polone (scopul principal), dar are și alte deschideri și preocupări, datorate unor savanți locali”, devenind astfel un emerit polonist, care scrie studii de sinteză asupra literaturii polone și studii speciale despre personalități precum Matei Miechowita, Adam Mickiewicz, Filippo Buonacorsi-Calimachus, Jaroslaw Iwazskiewicz, Martin Kromer, Jan Kochanowski, Marie Konopnicka ș.a.

Într-un portret pe care l-a făcut fostului său profesor și îndrumător, N. Cartoian, Chițimia i-a lăudat faptul că „a creat și a purtat în jurul lui o atmosferă de perfect academism”, că nu i-a desconsiderat pe cei care i-au provocat neplăceri, că „nu s-a coborât la arena spectacolului public, mărunț și neonorabil”, că a fost discret, obiectiv, că scrisul său a fost „de o mare limpezime de stil, lipsit de orice beție de limbaj, punctat însă, unde este cazul, de culoare și sentiment”. Sunt calități și ale savantului și omului I. C. Chițimia (14).

În ansamblu, o viață remarcabilă, asemenea operei.

DUMITRU BERCUI s-a născut la 27 ianuarie 1907, în Bobaița, Mehedinți și a murit la 1 iulie 1998, la București. S-a afirmat ca istoric și arheolog. Studiile universitare în București, încheiate în 1932. Este membru al Școlii Române din Roma. Își ia doctoratul în filozofie și litere (1938), devine șef al misiunii arheologice române, secretar și apoi director al Institutului român din Albania (1938-1944). Va fi membru al Institutului de Preistorie din Viena. Devine conferențiar și apoi profesor la Catedra de Istoria Românilor a Facultății de Istorie a Universității București (din 1945). A realizat cercetări în sud-estul și centrul Europei despre celți și traco-geți. A fost director al Institutului de Tracologie din București, din 1948. Rămâne în istoria severineană și pentru că a sprijinit financiar Palatul Culturii din Drobeta-Turnu Severin, unde s-a instalat și biblioteca sa, care-i poartă numele, datorită unei donații de peste 30 000 de volume.

ALEXANDRU DIMA (17 octombrie 1905, Turnu Severin - 19 martie 1979, București) a fost critic și istoric literar, membru corespondent al Academiei Române.

A fost student la Facultatea de Litere și Filosofie a Univ. din București (1925-1929), absolvită în 1929, specializarea principală filosofia și specializare complementară limba și literatura italiană (15). Studii de specializare la Berlin, Miinchen, Viena (1936-1939). Doctor în litere și filozofie, cu teza Conceptul de artă populară, volum apărut în 1939, pentru care primește premiul Academiei

G. Călinescu. În recenzia din „Adevărul literar și artistic” (1933, nr. 662), scria între altele: „Ceea ce este de remarcat la Al. Dima e calitatea superioară a gândirii sale, sinceritatea dialecticii, care urmărește captarea convingerii, iar nu a atenției asupra autorului. Așa de organică și de spontană este această gândire, încât te simți luat de apa problemelor și, pe măsură ce meditația crește, figura autorului dispare, rămânând numai interesul pentru ideile sale, însușire fundamentală pentru un filosof, într-o cultură, mai cu seamă unde cugetarea ia un caracter pronunțat literar” (16).

Își va începe cariera universitară, din 1945, la Iași, apoi la București. Va fi succesorul lui G. Calinescu la conducerea Institutului de Teorie și Istorie Literară al Academiei (1966-1973), perioadă în care conduce și Revista de istorie și teorie literară.

Al. Dima este considerat drept unul dintre cei mai competenți esteticieni, teoreticieni și comparatiști, prin lucrări de calibrul precum *Gândirea românească în estetică* (1943), *Domeniul esteticii* (1947), *Conceptul de literatură universală și comparată* (1967), *Principii de literatură comparată* (1969) sau *Aspecte naționale ale curentelor literare internaționale* (1973) sau *Viziunea cosmică în poezia românească* (apărută postum, în 1982) (17).

ȘERBAN CIOCULESCU (1902-1988) - Între 1913-1920 a urmat cursurile Liceului *Traian* din Turnu-Severin și a fost student la Facultatea de Litere și Filozofie din București, între anii 1920-1923 (18).

Critic și istoric literar de ținută europeană, format la școala criticii franceze, a publicat volume consacrate clasicilor literaturii române și franceze.

Intellectual rafinat, spirit polemic și colocvial în viața literară. Strălucit profesor și director al Bibliotecii Academiei Române (19).

A ținut o cronică literară la „Adevărul” (1928-1937, 1945-1947) și a făcut gazetărie politică și culturală la „Săptămâna muncii intelectuale și artistice”, „Vremea”, „Vitrina literară”, „Revista Fundațiilor Regale”, „Viața Universitară”, „Kalende” (editată în 1928-1929, împreună cu Pompiliu Constantinescu și Tudor Șoimaru), „Lumea”, iar, mai târziu în „Viața românească”, „Gazeta literară”, „România literară”, „Ramuri”, „Argeș”, „Manuscriptum”, „Flacăra” etc.

Doi sunt scriitorii care, de-a lungul timpului, l-au preocupat în mod special: I.L. Caragiale și Tudor Arghezi (Monografia D. Anghel din 1945 este o teză de doctorat și n-a fost precedată sau urmată de lucrări cu același subiect). A îngrijit, cu admirabilă rigoare filologică, diferite ediții Caragiale - Corespondența dintre I.L. Caragiale și Paul Zarifopol, 1905-1912 (1935), Opere vol. IV-V (1938-1942) etc. (20). Între 1965 și 1967, va fi redactor-șef al revistei „Viața românească”, apoi director general al Bibliotecii Academiei Române (1966-1975).

În 1965, a fost ales membru corespondent al Academiei Române și, în 1974, membru titular. O răsplătă binemeritată pentru un intelectual de mare valoare.

ION BIBERI, născut în 1904, era cu doi ani mai tânăr decât concitadinul

său, Șerban Cioculescu. Șerban Cioculescu și Ion Biberi aparțin cronologic generației lui Mircea Eliade (21). A urmat Liceul Militar din Craiova, 1914-1921. A absolvit Facultatea de Medicină și Facultatea de Litere și Filozofie din București, colaborează la reviste literare precum Revista Română, Kalende, Ramuri, ținând cronică ideilor la Viața Românească și a cărții franceze, la Revista Fundațiilor.

Destin cultural gorjean

GEORGE USCĂTESCU (5 mai 1919, Crețești, Gorj - 11 mai 1995, Madrid) a fost filosof, estetician, eseist, poet și sociolog, membru de onoare din străinătate al Academiei Române de la 10 septembrie 1991.

După ce și-a luat bacalaureatul la Craiova, a urmat la Universitatea din București cursurile la Facultatea de Litere și Filozofie și la Facultatea de Drept. În anul 1940, apreciat de Nicolae Iorga, primește o bursă pentru Italia. Acolo a realizat cu strălucire trei doctorate: în filozofie, litere și drept. Datorită conjuncturii cauzată de grava conflagrație din acel timp din Europa, nu s-a mai întors în țară și s-a stabilit definitiv în Spania, la Madrid, care a devenit patria lui adoptivă.

A avut o cariera științifică strălucită.

Ajungând profesor universitar la Universitatea Complutense din Madrid, titular al catedrei de filozofie care a fost a lui Ortega y Gasset și a lui Eugenio D'Ors, a desfășurat o activitate enciclopedică abordând subiecte de cultură, estetică, filozofie, de istorie, politologie etc. Operele lui sunt scrise în majoritate în spaniolă, dar și în limbile italiană, franceză, germană și traduse în engleză, portugheză, greacă. A fost profesor de onoare al Universității din Roma, Buenos Aires, Moderna Ciudad de Mexico, Strassburg, Florența, Genova, Valencia, Veneția, Trieste, Palermo, Bologna. La Madrid a înființat revista *Destin* care, sub conducerea sa, timp de peste 25 de ani a fost un adevărat focar de cultură al exilului românesc, la ea colaborând Grigore Gafencu, Mircea Eliade, Emil Cioran, Ștefan Lupașcu și alte personalități românești proeminente. A predat, de asemenea, cursuri universitare la Barcelona, în Argentina, în Italia. George Uscătescu a fost președintele societății Ibero-Americane de filozofie, președintele Societății de Studii Umaniste „Giovani Gentile” din Roma.

În domeniul literar, George Uscătescu a debutat la 20 de ani în revista „Tineretea” din București și, pe parcursul vieții, a publicat 7 volume poetice. Alte lucrări ale sale au omagiat mari artiști români: Brâncuși, Luceafărul, La un centenar (1989). Înainte de 1989, opera sa a fost remarcată, tradusă și publicată în România: *Erasmus* (1982); *Brâncuși și arta secolului* (1985); *Ontologia culturii și procesul umanismului* (1987). Rămâne în memoria olteană cu ideile, ținuta de intelectual și destinul sau sinuos.

Vâlcenii - excelență în educația științifică și în educația spirituală

Chimistul EUGEN ANGELESCU (4 ianuarie 1896, Râmnicu Vâlcea - 19 februarie 1968, București) a fost profesor doctor în chimie, academician. Angelescu este fondatorul școlii românești de chimie coloidală prin studiile fundamentale asupra coloizilor organici, în terminologia științifică internațională fiind cunoscut „efectul Angelescu”.

A inventat metode de analiză și caracterizare a unor compuși organici, destinați industriei, între 1915-1920 studiază la Facultatea de Științe a Universității din București. Licențiat în științe fizico-chimice (1920), Angelescu obține, prin concurs, o bursă de specializare la Universitatea din Roma, unde este curând remarcat de profesorul Paterno. Angelescu își susține doctoratul cu teza Despre adsorbția și repartiția între doi dizolvanți imiscibili, elaborată în 1923 și susținută public în anul următor, cu un astfel de succes, încât profesorul Paterno l-a recomandat călduros pentru capacitatea sa de a „rezolva orice problemă de chimie și pentru a preda chimia în școli de orice grad”.

Din 1928 a fost conferențiar de chimie-fizică în cadrul Universității București, catedra de chimie agricolă, iar între 1936-1966 - profesor de chimie organică la aceeași Facultate. Din anul 1948 devine profesor al Facultății de Chimie din cadrul Universității București, iar ceea ce va urma se poate sintetiza prin expresia strălucită carieră științifică. Între 1958-1960 a fost prorector al Universității București.

E. Angelescu a fost membru corespondent al Academiei Române (1939), membru titular (1963) și profesor emerit și membru al Asociației chimiștilor din Franța și Kolloid Gesellschaft din Germania.

Ca cercetător, a studiat relațiile dintre structura și proprietățile fizico-chimice ale compușilor organici, absorbția și solubilitatea selectivă în dizolvanți polari și în amestecuri de dizolvanți. A cercetat și natura combinațiilor moleculare dintre aminele aromatice și acizii alifatici, cinetica unor reacții chimice ale compușilor organici (22).

A elaborat anumite metode chimice și fizico-chimice pentru analiza și caracterizarea unor compuși organici destinați industriei. A scris: Introducere în chimia fizică (1940) și Probleme teoretice de chimie organică (colaborator, 1969) (23).

MIHAI BULACU- preot, pedagog (24). S-a născut la 11 martie 1898, în Lăpușata, jud. Vâlcea și a murit la 24 mai 1985, în București.

Studii a făcut la Seminarul „Sf. Nicolae” din Râmnicu Vâlcea (abs. 1919) și la Facultatea de Teologie din București (1919-1923), unde obține licența (1924) și doctoratul (1928). Au urmat studii de specializare în Pedagogie, Catehetică și Omiletică la Facultățile de Teologie catolică și Protestantă din Strasbourg (1924 - 1926).

A fost directorul Cancelariei Episcopiei Râmnicului, preot la catedrală și profesor suplinitor la Seminarul „Sf. Nicolae” (1923-1924), profesor de Teologie practică, iar, în paralel, preot la catedrala episcopală (1927-1929) și consilier cultural (1928-1929).

Ceea ce îl definește este faptul că a fost preot la biserica „Sf. Elefterie” din București (din 1929 până la moarte), consilier cultural la Arhiepiscopia Bucureștilor (1933 - 1939), dar și faptul că a fost profesor de Religie la Seminarul Pedagogic Universitar din București (1930- 1938 și 1942- 1944), docent la Facultatea de Teologie din București pentru Catehetică și Omiletică (1936-1938), iar între anii 1938 și 1940, conferențiar la București pentru Catehetică și Omiletică la Facultatea de Teologie din București.

Lucrări publicate până în 1940: Școala catehetică patristică, ca bază de orientare pentru actuala școală catehetică. Studiu introductiv în Catehetică ortodoxă, Oradea, 1928;

Omilia exegetică biblică. Studiu omiletic, Oradea, 1929;

Școala exegetică biblică din Antiohia. Studiu omiletic, București, 1931;

Pedagogia creștină ortodoxă, București, 1935;

Spiritul catehezei patristice în școala românească, București, 1937;

Noblețea educației creștine după Sfântul Ioan Hrisostom, București, 1940, 16 p. (extras din „Revista Generală a învățământului”) etc.

„Tinerimea Creștină”, revista de educație religioasă-morală pentru tineret (1931-1938, împreună cu Pr. prof. Haralambie Roventa);

„Duminica copiilor”, revistă de educație religioasă-morală (1934 - 1938);

În calitate de consilier cultural, a redactat „Apostolul”, buletinul Arhiepiscopiei Bucureștilor (1934 - 1939).

În afară de aceste periodice, a mai colaborat la: „Biserica Ortodoxă Română”, „Studii Teologice”, „Legea Românească” - Oradea, „Cele trei Crișuri” - Oradea și la unele ziare.

A fost cel mai prolific publicist român din domeniul Catehetei.

Studenti doljeni eminenti

Din Craiova și împrejurimi au plecat spre București mulți tineri ambițioși, inteligenți și talentați, dornici să studieze. Realizările lor ulterioare fac cinste meștegurilor natale.

BARBU THEODORESCU (născut în 1905, la Craiova). Studiile secundare le-a făcut la Liceul Național din Craiova. A fost apoi student la Facultatea de Litere și Filosofie și Facultatea de Drept din București (25). Urmează cursuri de specializare în Italia, Franța și Elveția (1929-1931). Și-a dat doctoratul în litere și filosofie (1939), cu teza Istoria bibliografiei române.

Bibliotecar la Biblioteca Academiei (1926-1929), va fi secretar al lui N. Iorga, ulterior director de cabinet, când savantul e desemnat președinte al Consiliului de Miniștri (1931- 1932). Funcționează ca profesor de liceu la București, devine conferențiar la Universitatea din Craiova (1960) și la cea din București (1966-1971). În perioada interbelică, a mai îndeplinit funcția de subdirector al Fundației Regale pentru Literatură și Artă și de secretar al Uniunii Fundațiilor Culturale

Colaborează la „Convorbiri literare”, „Revista istorică”, „Arhivele Olteniei”, „Vremea” (la care, din 1930, a devenit redactor), „Boabe de grâu”, „Revista Fundațiilor Regale”, „Floarea soarelui” (1927-1929, scoasă împreună cu I.E. Torouțiu), „Adevărul”, „Biserica Ortodoxă Română”, „Neamul românesc”, „Cuvântul”, „Gândirea”, „Societatea de mâine”, „Cele trei Crișuri”, „Ramuri”, „Manuscriptum”, „Studii și cercetări de documentare și bibliologie” etc. A mai semnat Filip Roman și Stelian Andrei.

De la debutul editorial cu volumul Bibliografia operilor, din lucrarea Nicolae Iorga. Viața și opera (1931) până la biobibliografia Nicolae Iorga (1871-1940) (1976), cercetează de-a lungul multor ani, cu o devoțiune exemplară, viața și

mai cu seamă uriașa activitate a savantului. Tipărește atât lucrări privind ansamblul operei, precum *Bibliografia istorică și literară a lui N. Iorga (1890-1934)* (I-II, 1935-1937), Nicolae Iorga (1943), Nicolae Iorga (1968), cât și contribuții privind o latură sau alta a biografiei și activității istoricului și scriitorului: *Un concurs universitar celebru: Nicolae Iorga* (1944), *Contribuțiuni la cunoașterea strămoșilor lui Nicolae Iorga* (1947), *Nicolae Iorga și educația maselor* (1967).

Lucrarea de debut din 1931 a fost o revelație chiar pentru Iorga, care va nota în 1936, în *Istoria românilor*. „Dar studiile de amănunte se înmulțiseră în activitatea mea, risipindu-se în chipul cel mai larg și mai variat. [...] Mult timp mi-am făcut fireasca iluzie că, de vreme ce le știu eu - și, de altfel, fără trudită și așa de utila bibliografie a scrisului meu de d. Barbu Theodorescu, însumi le-aș fi putut descoperi, uneori, numai cu greu - le știe toată lumea. Abia acum îmi dau samă îndeajuns că, departe de a fi cunoscute obișnuitului cetitor cult, care vrea să afle istoria neamului său, nici erudiții nu le pot da de urmă”. (26).

Opera: *Nicolae Iorga* (1931); *Tipografia olteană* (1931); *Bibliografia operei lui N. Iorga* (1931); *Bibliografia istorică și literară a lui N. Iorga, 1890-1934* (vol. I, 1935); *Bibliografia politică, socială și economică a lui N. Iorga, 1890-1934* (vol. II, 1937); *Manualul bibliotecarului* (1939); *Cultura italiană în România* (1942); *Folclor literar românesc* (1967); *Nicolae Iorga* (1968); *Constantin Lecca* (1969); *Biografia școlară a lui Nicolae Iorga. Studii și documente* (1970); *Istoria bibliografiei române* (1972); *Nicolae Iorga. Bibliografie* (1976).

În tot ce ne-a lăsat, respiră rigoarea, pasiunea, eficiența efortului.

CONSTANTIN S. NICOLĂESCU-PLOPȘOR a fost arheolog, istoric, etnograf, folclorist, antropolog, geograf, membru corespondent al Academiei Române.

S-a născut la 20 aprilie 1900 în satul Plopșor, comuna Sălcuța, județul Dolj, într-o familie mixtă (țigan și român), mama sa era nepoata lui Dincă Schileru, deputat țăran în Divanul Ad-hoc al Țării Românești.

Clasele primare le-a urmat la Școala Obedeanu, iar pe cele secundare la Liceul Carol I din Craiova, unde dragostea pentru istorie i-a fost insuflată de renumitul profesor Ștefan Ciuceanu. Urmează apoi Facultatea de Istorie la Universitatea București, pe care o termină cu mențiunea „magna cum laude”, în facultate fiind atras de istoria comunei primitive și, în special de epoca paleolitică.

După obținerea licenței, funcționează ca profesor de istorie la Liceul Plenița, unde, în 1926 publică *Monografia comunei Plenița*, iar împreună cu V.G. Paleolog, profesor de franceză la același liceu, scoate ziarul local „Redeșteptarea”.

C. S. Nicolăescu-Plopsor reprezintă figura unui cărturar cu multiple preocupări în domeniul culturii, ca arheolog, istoric, folclorist și etnograf, el desfășurând o importantă activitate științifică și literară de-a lungul a cinci decenii.

C. S. Nicolaescu-Plopsor a făcut studii de specializare la Institutul de Antropologie din Paris, iar în 1934 și-a susținut la Paris teza sa de doctorat referitoare la paleoliticul din România.

Întors în țară, începe importante cercetări arheologice pe valea Desnățuiului, la Cleanov și Sălcuța (renumita cultură Sălcuța), de asemenea studiază picturile rupestre și urmele materiale din aproximativ 120 de peșteri din nordul Olteniei și sudul Transilvaniei.

După 1950, împreună cu fiul său, Dardu Nicolăescu-Plopșor, descoperă rămășițe umane și unelte de piatră cioplită de acum 600000 de ani la Bugiulești (Vâlcea) și Valea Darjovului (Olt). Pe baza acestor descoperiri, el a susținut că paleoliticul în România a început cu o „cultură de prund” sau Eopaleolitic.

Pentru activitatea sa din domeniul arheologiei, Plopșor a fost ales membru corespondent al Academiei Române, în anul 1963.

În calitate de istoric, Plopșor a pus bazele Arhivelor Statului din Craiova, al cărui director a fost o lungă perioadă de timp. Între 1946 și 1952, a fost director al Muzeului Regional Oltenia. De asemenea, C. S. Nicolăescu-Plopșor a condus Centrul de Cercetări al Academiei Române, de la înființare și până la 30 mai 1968, când s-a stins prematur din viață. Din 1966, a funcționat ca profesor, șeful catedrei de istorie de la Universitatea din Craiova.

Activitatea de folclorist o începe prin culegerile de folclor din zona natală, publicate în „Cântece bătrânești” și „Balade oltenestești”.

În privința minorității rrome din care și el făcea parte, a militat pentru păstrarea identității țiganilor și pentru sedentarizarea țiganilor nomazi. După 1930, C. S. Nicolăescu-Plopșor a publicat, în ediție bilingvă (romanes și română) „Cantece țigănești” și „Povești țigănești”.

Ca semn al prețuirii activității desfășurate de C. S. Nicolăescu-Plopșor după 1990, Institutul de Cercetări Socio-umane al Academiei Române din Craiova poartă numele lui C. S. Nicolăescu-Plopșor. De asemenea, Liceul din Plenița poartă numele istoricului, iar o stradă din centrul Craiovei se numește C. S. Nicolaescu-Plopșor (27).

Homo olteniensis (*Australanthropus olteniensis*) este o fosilă umană (un craniu), veche de 2 milioane de ani, descoperită la Bugiulești (jud. Vâlcea) de C.S. Nicolăescu-Plopșor. Acestei descoperiri îi este destinată o sală în Muzeul Olteniei, muzeu reorganizat de Plopșor, care în anul 1934, după specializarea la Institutul Antropologic din Paris, s-a întors în Oltenia și a început, investigații arheologice pe valea Desnățuiului. Muzeul fusese întemeiat de: Ștefan Ciuceanu și Marin Demetrescu.

C.S. Nicolăescu-Plopșor a făcut parte din strălucita pleiadă de arheologi și istorici, formată în jurul lui Vasile Pârvan.

Craiova culturală și academică este puternic marcată de opera sa.

ȘTEFAN-MARIUS MILCU (născut la 15 august 1903, Craiova - decedat la 1 decembrie 1997, București) a fost medic, biolog, politician comunist și antropolog, membru titular al Academiei Române din anul 1948. În timpul studenției, a fost remarcat de profesorul Francisc Rainer, care l-a invitat să lucreze la catedra de anatomie și embriologie, ca preparator voluntar (1923-1927) și apoi ca asistent, până în 1935. În 1928, își susținuse examenul de doctorat în medicină și chirurgie.

Va fi, succesiv, șef de lucrări, conferențiar, profesor și va ocupa funcțiile de decan și rector.

Ștefan Milcu este considerat, alături de Constantin I. Parhon, creatorul școlii românești de endocrinologie. A fondat revista Probleme de Antropologie. Este creatorul Grupului de reflexie „Noesis”. Este autorul unor monografii de răsunet pe plan mondial, mai ales legate de timus sau epifiză.

O personalitate complexă, care, datorită implicării politice rămâne controversată.

CORNELIU BABA (18 noiembrie 1906, Craiova - 28 decembrie 1997, București) a fost un pictor celebru și talentat, cunoscut mai ales pentru portretele sale, dar și pentru alte tipuri de tablouri și ilustrații de cărți. A studiat pentru scurtă vreme (1926) la Școala Națională de Arte Frumoase din București, dar nu a obținut nicio diplomă. O primă expoziție a organizat-o în 1934 la Băile Herculane. Anul următor și-a continuat studiile cu ajutorul lui Nicolae Tonitza în Iași, primind o diplomă în Arte Frumoase, în 1938 la Iași, unde a fost numit asistent al departamentului de pictură (în 1939) și apoi profesor de pictură în 1946.

Puțin după debutul său oficial la Salonul de Artă din București, cu o pictură numită Jucătorul de șah, a fost arestat și închis pentru scurtă vreme la închisoarea Galata din Iași. Anul următor a fost suspendat fără explicații din postul său de la facultate și mutat de la Iași la București.

GEORGE G.VRABIESCU s-a născut la Craiova la 9 martie 1892. A fost diplomat în științe penale la Paris; doctor în drept la Paris, asistent de drept și procedură penală (1926); docent (1930); conferențiar de procedură penală (1931).

Opera: *Differend roumano-bulgare de 1913* (Paris, 1914);

Contribution à l'étude critique du Droit de grâce (1921);

Dreptul de apărare în faza de instrucțiune (1927);

Camera de consiliu (1929);

Studii de știință penitenciară și procedură penală (1929);

Studii de drept penal (1930); *Legea pentru apărarea ordinii* (1934) ș.a.

DIONISIE PIPPIDI - Arheolog, profesor universitar. S-a născut la Craiova, la 17 dec. 1905 și a murit la 19 iul. 1993, în București.

Studii la Liceul *Carol I din Craiova* (1923); Facultatea de Litere și Filozofie din București (1926); Licențiat în drept (1927); Licențiat în litere și filozofie (1928); École Pratique des Hautes Études - Sorbona, Secția istorie și filologie (1929-1931); doctoratul la Paris (1932); Școala Română de la Roma (1932-1933).

Membru corespondent (1963) și membru titular al Academiei Române (1990).

Dionisie M. Pippidi a fost un arheolog, epigrafist și istoric român, membru titular al Academiei Române. A fost șef de săpături pe șantierul de la Histria.

A fost bursier al Școlii române din Roma, între anii 1931-1933, asistent la Iași la Catedra lui Cezar Papacostea (1931-1937), conferențiar și apoi profesor la Universitatea din București (1937-1945).

A condus săpăturile șantierului arheologic de la Histria, începute de profesorul său Vasile Pârvan și a publicat, în 1985, *Corpus Inscriptionum Graecorum - Latinarum*.

Opera: *Recherches sur la culte imperiale* (1939); *Poetica lui Aristotel* (1940); *Formarea ideilor religioase în antichitate. Schiță istorică* (1944); *Autor de Tibère* (1944) ș.a.

ALEXANDRU VĂLIMĂRESCU - Jurist, profesor universitar, născut la 28 ian. 1899, Craiova. A murit tot la Craiova, în 1984.

Studii la Liceul *Carol Idin Craiova* (1916), apoi la *Facultatea de Drept a Universității din Paris* (1921). A devenit doctor în drept la Paris (1926). Docent în drept (1928).

Henri Capitant (28) doctor în drept (1889), agregat al facultăților de drept și apoi profesor la Grenoble (1891-1908), a predat la *Facultatea de Drept din Paris* (1908-1937), având titlul de doctor honoris causa în 1932, la Univ. din București și la cea din Iași, în 1937, primit în *Academia Română*. Trei din foștii săi studenți: Victor Cădere (profesor de procedură civilă la *Universitatea din Cluj*), **Alexandru Vălimărescu (conferențiar la *Facultatea de Drept din București, s.n.*)** și Ioan Miloae (doctor în drept la Paris, ajuns avocat la București) decid în 1936 traducerea și publicarea, în România, a cursului de drept civil al maestrului lor. Lucrarea a fost terminată în 1940, când a văzut lumina tiparului și primul volum. Depozitul de hârtie al Monitorului oficial, în a cărui editură apăruse lucrarea, este distrus de bombardamentul american, astfel că celelalte două volume nu au mai apărut.

A fost avocat pledant al Baroului avocaților din Dolj (1923-1924), avocat la Baroul Ilfov din București (1924-1949); conferențiar universitar la *Facultatea de Drept din București* (1931- 1941); titular al catedrei de *Introducere în dreptul privat* și la *catedra de Drept civil* (1945- 1949). A predat la *Facultatea de Drept din București*, cursurile *Filozofia dreptului și Drept civil*.

HORIA VINTILĂ s-a născut pe 18 decembrie 1915 la Segarcea, Dolj. A început școala primară la Râmnicu Sărat și a terminat-o la București. A absolvit Colegiul Sfântul Sava. A studiat la *Facultatea de Drept*, în paralel cu cea de *Litere și Filozofie*, a trăit după 1945 în Italia, Argentina și apoi în Spania, la Madrid, continuând să scrie în limba sa maternă, dar și în franceză și spaniolă. Lucrările publicate i-au adus o serie de premii, precum „*Medalia de aur*” II *Conciliatore* din Milano (1961) și *Premiul „Dante Alighieri”* din Florența (1981). A fost primul român distins cu *Premiul Academiei Goncourt* în 1960, „*atestând, astfel, calitățile de construcție ale unui scriitor vizionar și ale unui stilist de reputație mondială s.n.*” (Mircea Popa) (29).

Studenții din Romanai/ Olt

Romanai cuprindea Caracal, Corabia și Balș, partea de sud-est a actualului județ Dolj, partea central-sudică a actualului județ Olt și o mică parte din sud-vestul județului Teleorman de astăzi (comuna Islaz). Județul a fost desființat odată cu reforma administrativă din 6 septembrie 1950.

Celebrul **EUGENE IONESCO** (1909-1994) s-a născut la Slatina, și-a petrecut copilăria în Franța, pentru a reveni în 1924 în România, unde a urmat studiile liceale la Colegiul Național Sfântul Sava din București. Examenul de bacalaureat îl susține la Colegiul Național Carol I din Craiova. Se înscrie la Facultatea de Litere din București, obținând licența pentru limba franceză. Terminând cursurile universitare în 1934, este numit profesor de franceză la Cernavodă; mai târziu, este transferat la București. În 1936, se căsătorește cu Rodica Burileanu, iar în 1938 pleacă la Paris ca bursier. A început prin a publica poezii în revista *Bilete de papagal* (1928-1931) a lui Tudor Arghezi, articole de critică literară și o încercare de epică umoristică, *Hugoliada: Viața grotescă și tragică a lui Victor Hugo*. Volumul de debut e un volum de versuri și se numește *Elegii pentru ființe mici*. Cele mai de seamă scrieri în limba română rămân eseurile critice, reunite în volumul intitulat *Nu!*, premiat de un juriu prezidat de Tudor Vianu pentru „scriitori tineri needitați”. Lucrări apărute în perioada interbelică: *Elegii pentru ființe mici, versuri*, București, Editura Cercul Analelor Române, 1931 (reeditări: București, Editura Jurnalul Literar, 1990); *Nu*, București, Editura Vremea, 1934 (reeditări: București, Editura Humanitas, 1991; 2002).

NICOLAE PETRULIAN. Geolog renumit, N. Petrulian s-a născut la Balș, în Olt, și a făcut Liceul *Carol I din Craiova, pe care îl continuă la Ploiești; Școala Politehnică București* (1923-1928) și *Basel* (1929-1932). Doctor în științe cu teza *Étude calcographique du gisement aurifere de Roșia Montana et du gisement de plumb et zinc de Herja* (1932).

Membru corespondent (1959) și titular (1962) al Academiei Române.

A fost profesor la Școala Politehnică din București (1942-1948), la Institutul de Geologie și Tehnică Minieră (1948-1952), la Institutul de Mine din București (1952-1957), la Institutul de Petrol, Gaze și Geologie (1957-1972).

Membru al Societății franceze de mineralogie (1962), laureat al Premiului de Stat (1952) și om de știință emerit (1971).

Cercetător al zăcămintelor de minerale utile metalice: aur, zinc, plumb, cupru din România, în scopul determinării concentrării de metale pentru valorificarea lor eficientă; zăcămintele asociate terenurilor cristaline la Leșul Ursului; zăcămintele aurifere de la Sășar și de cupru de la Deva.

A realizat o colecție remarcabilă de minereuri la catedra de zăcămintele a Universității din București.

A scris numeroase articole, lucrări, studii apărute în țară sau în străinătate.

Opera: *La minéralisation aurifere de Vf. Negri* (1941); *Mineralogie and geochemical study of the copper mineralisation from Deva* (1963); *Contribuții geochimice la geneza zăcămintelor de la Leșul Ursului* (1969); *Studiu mineralogic și geochimic al filonului nou de la Baia Sprie* (1971); *Zăcămintele minerale utile* (1973) ș.a

VALENTIN GEORGESCU - jurist, profesor universitar. S-a născut în 1908, la Corabia, Olt și a murit în 1994, la București. Studii: Școala primară *Petrache Trișcu* (1919) și Liceul *Carol I din Craiova* (1926); Facultatea de Drept din București (1929); Facultatea de Litere din București (1929). Doctor în drept

roman și istoria dreptului la Facultatea de Drept din Paris (1929-1932);

-diplomat la Academia de Drept Internațional (Haga, 1939). Studii de specializare în drept roman la Facultatea de Drept din Bruxelles(1931) și Facultatea de Drept din Viena (aprilie-mai 1938); doctor docent (1964); doctor Honoris Causa al Universității R. Descartes din Clermont-Ferrand (1972).

Membru corespondent (9 martie 1991) și titular (10 noiembrie 1992) al Academiei Române.

A fost profesor suplinitor de drept roman la Universitatea din Cernăuți (1936-1940), la București (1941-1942); sef de lucrări practice de drept roman la Facultatea de Drept din București (1941-1943); Privat-docent și charge de cours de drept roman la Universitatea din Lausanne (Elveția) A fost membru al unor importante instituții din țară și de peste hotare: Academia din Atena, Academia de Legislație din Toulouse, Academia de Istorie din Lisabona. Colaborator extern al Institutului Max Planck din Frankfurt pe Main etc.

Poetul VIRGIL CARIANOPOL a făcut primii ani de școală la Caracal (1916-1922). Între 1934 și 1938 a audiat cursurile Facultății de Litere și Filosofie din București.

Opera sa include versuri avangardiste (Un ocean, o frunte în exil), lirica neoclasică, tradiționalistă (Flori de spini, Elegii și elegii) și care exaltă sentimentul național (Ștergar Românesc), memorialistică (Scriitori care au devenit amintiri) (30).

În loc de concluzii

În 1928, din cei 21 de profesori titulari ai Facultății de Litere și Filosofie - Universitatea București- doi erau olteni-**Dumitru N. Burileanu** (născut la Tr. Severin, 1869-1947, profesor de limba și literatura elină (31)) și C. Rădulescu-Motru (n. 15 februarie, 1868, Butoiești, Mehedinți- decedat la 6 martie, 1957, București, filozof, psiholog, pedagog, om politic, dramaturg, director de teatru, academician și președinte al Academiei Române între 1938 - 1941), iar dintre conferențieri, de asemenea doi, respectiv Dumitru Caracostea (n. 10 martie 1879, Slatina - d. 2 iunie 1964, București, critic, istoric literar și folclorist român.) și Ion Vladescu (absolvent al Facultății de Drept și Istorie din București). Doctor în istorie, asistent universitar din 1923, docent la 20 ianuarie 1926, conferențiar universitar pentru cursul de Istoria românilor în sec. XVII, la Facultatea de Filosofie și Litere, secția istorie (1927-1936).

Are marele merit de a fi editat lucrarea lui A. D. Xenopol, *Istoria românilor în Dacia Traiană*, ediția a-III-a, îngrijită de I. Vlădescu între anii 1925-1930.

La Facultatea de Științe, în 1928, vâlceanul Eugen Angelescu a fost conferențiar de chimie fizică în cadrul Universității București, catedra de chimie agricolă, iar din 1936 profesor de chimie organică la aceeași Facultate (*vezi și (32)*).

În perioada interbelică, la Facultatea de Drept doljeanul Alexandru Valimarescu a fost conferențiar universitar la Facultatea de Drept din București (1931-1941); apoi titular al catedrei de Introducere în dreptul privat și la catedra

de Drept civil (1945-1949). A predat la Facultatea de Drept din București, cursurile Filozofia dreptului și Drept civil.

În anii '30, apreciază istoricul Lucian Boia, deja cultura română ajunsese la maturitate și tinerii se simt în aceeași măsură foarte români și foarte europeni. Se simt eliberați de complexe culturale și perfect încadrați în civilizația modernă. Unii dintre ei sunt și impregnați de ideologie românească, chiar în forme extreme. În 1936, cei care erau de centru dreapta merg până la a accepta extrema legionară, iar cei care erau la centru stânga acceptă stânga comunistă. Intelectualii care pledau în anii '30 pentru o *românizare* a României nu făceau decât să aplice până la capăt idealul național. În plus, ne aflăm într-un moment în care nu se știa încotro se îndreaptă istoria. În anii '30, exista o învălmășeală de ideologii, de proiecte, era o perioadă plină de capcane, crede L. Boia (vezi interviul realizat de Octavian Manea în februarie 2013, Intelectualitatea interbelică în fața capcanelor istoriei).

Democrația și *naționalismul* sunt axele dezbaterii politice din anii '30, iar intelectualii români sunt cei care creează o anume imagine, particulară, a realității românești.

„Cărturarii sunt mânăuitori și tălmăcitori de cărți; intelectualii: propagatori și făuritori de idei. [s.n.] Cărturarul este oglinda celor ce au fost; intelectualul este izvorul celor ce vor fi”, aprecia C. Rădulescu-Motru. Românismul „răsare din credința că pe Români îi leagă laolaltă o realitate adâncă, realitate care își are instinctele ei de apărare și pe care istoria poporului nostru le-a înregistrat în multe rânduri”, fiind totodată conștiința că „viitorul națiunii române stă în munca celor mai bine dotați dintre Români” (33).

Cumulând principii ca meritocrație sau promovare socială, intelectualul devenea sursa unică a reformării socialului în România (34).

În ceea ce privește politica educației, trebuie menționat că C. Angelescu, marele legiuitor în domeniul învățământului interbelic, nu a putut *trece* o lege a învățământului superior, meritul revenindu-i lui Nicolae Iorga.

În 22 aprilie 1932, a fost adoptată *Legea învățământului universitar* sub ministeriatul lui N. Iorga, care era, în același timp, prim-ministru.

Art. 2. Universitățile sunt instituțiuni de stat autonome, în ceea ce privește organizarea studiilor și conducerea. Ele sunt așezăminte de învățământ universitar teoretic și aplicat, precum și instituțiuni de cercetări pentru progresul științei și răspândirea culturii (35).

Piața muncii intelectuale extrem de redusă și nestructurată, dar și lipsa de realism a tineretului, care acorda atenție doar educației universitare și mai puțin posibilităților de integrare socială și profesională par să fie caracteristicile mai importante ale politicii educaționale la nivelul învățământului superior.

În 1932, este publicată conferința *Statistică și politică școlară* a lui Iosif Gabrea, în care critica la adresa sistemului de învățământ este construită pe principiile orientării profesionale, de fapt pe lipsa acestora din măsurile de planificare a politicii universitare din România, repartizarea defectuoasă a tineretului în învățământul superior „cu totul necorespunzătoare structurii vieții noastre sociale și

nevoilor de viitor. Deși 87,1% din populația Țării se ocupă cu *agricultura*, singura activitate pe care se sprijină în cele din urmă economia Statului, și deși nu avem colonii de administrat pentru care să se pregătească juriști și oameni de administrație, totuși 38% din tineretul universitar se îndreaptă spre facultățile de drept. Este aceasta o orientare a tineretului în acord cu interesele sociale?”, sublinia Iosif Gabrea. Constantin Kirițescu (mai întâi director general al Direcției învățământului Secundar, după care devine director al Direcției învățământului Superior, deși activa în cadrul Ministerului Instrucțiunii în momentul declanșării „ofensivei culturale”) nu a ezitat să constate că afluența tot mai mare a tinerilor spre învățământul secundar și superior teoretic era o consecință a politicii lui Constantin Angelescu, care vedea în aceasta o „operă de democrație culturală”. Limitele acestei supradimensionări a învățământului devin vizibile în timpul mării crize economice, când numeroase școli rurale și secundare sunt desființate. Cât privește instituțiile de învățământ superior, Kirițescu semnală problema supraaglomerării lor, fapt ce putea conduce la un acut șomaj în domeniul profesiunilor intelectuale. În anul universitar 1924/25, populația studențească a Bucureștiului era de cca. 15 mii de studenți, atingând apogeul în 1929/30, când numărul studenților din capitala României era de cca. 27 de mii (Universitatea, Politehnica, Academia de înalte Studii Comerciale și Școala Superioară de Arhitectură).

Evident, putem gândi că, din perspectiva abordată de noi, numărul studenților conta mai puțin decât calitatea acestora, iar printre studenții din perioada interbelică se aflau personalități care vor performa în domeniile lor de activitate, după cum am încercat să demonstrăm.

NOTE

1. N. Iorga, *Ideii asupra problemelor actuale*, Editura Cugetarea, București, 1934, p. 13
2. Ion Zamfirescu, *Spiritualități românești*, M.O. Imprimeria Națională, București, 1941, p. 437
3. N. Iorga în ședința de la 29 nov. 1913-Academia Română, Contribuții documentare la istoria Olteniei în veacul al XIX-LEA, în *Analele A.R.*, tom XXXVI, Mem. Sect. Istorie, Buc., Librăriile SOCEC, 1914, www.dacoromanica.ro
4. REVISTA DE POLITICA ȘTIINȚEI SI SCIENTOMETRIE - SERIE NOUA Vol. 3, No. 4, Decembrie 2014, p. 255 – 277, Grupul de Analiză, Atitudine și Acțiune în Politica Științei din România (*Think Tank - G3AJ* Alexandru Corlan - membru TT-G3 A, Daniel David - Co-coordonator TT-G3A Petre Frangopol - Secretar științific al TT-G3A, Livius Trache - Co-coordonator al TT-G3 A
5. www.dacoromanica.ro/
6. Arhiva pentru Știință și Reformă Socială, Anul XIV, 1936, *Omagiu profesorului D. Gusti*, vezi Roman Cresin, *Ancheta sociologica asupra vieții studentești*, pp. 633-642

7. Vulcănescu, M., *Opere. I. Pentru o spiritualitate filosofică. Către fința spiritualității românești*, București: Editura Univers Enciclopedic, 2005, p. 700
8. Agota Szentannai. Universitatea din București - între concepție gustiană și realitate interbelică <https://cluj2010.files.wordpress.com/./sectiunea-2-cercetarea-istoriei-soc..>
9. Apud Marin Popescu-Spineni, *Contribuțiuni la istoria învățământului superior*. Facultatea de Litere și Filozofie din București, de la început și până în prezent, istoric, bio-bibliografie, programe, regulamente, statistici, diagrame, București, Editura Cultura Națională, 1928
10. Vezi Adina Berciu Drăghicescu, *Facultatea de Litere a Universității românești. 150 de ani de învățământ filologic românesc, 1863-2013*, www.dacoromanica.ro/
11. I. Maciuc, *Educația deschisă spre societate și profesionalizarea educatorilor*, Annals of the University of Craiova, Psychology.Pedagogy, An 2002-2003, nr. 3-4, p. 252
12. <http://www.zf.ro/ziarul-de-duminica/inrudirile-unui-clasicist-n-i-herescu-2873403/>
13. http://www.romlit.ro/profesorul_ion_c_chiimia
14. A. Berciu Draghicescu, o/? .cri., p.377-379
15. Alexandru Dima de Iordan Datcu, în *România literară*, nr.39/2005
16. http://www.romlit.ro/profesorul_alexandru_dima
17. <http://150.uaic.ro/personalitati/litere/alexandru-dima/>
18. A. Berciu Draghicescu, o/j.c/7., p.371
19. <http://www.dtstv.ro/mehedinti/personalitati/425-personalitati-ale-judetului-mehedinti>
20. *Șerban Cioculescu* de Alex. Ștefănescu, 2002, http://www.romlit.ro/erban_cioculescu
21. Scriitoarea Mihaela Albu, președinta Asociației Culturale „Carmina Balcanica“, Ion Biberi, suferință și cunoaștere, Craiova, Fundația „Scrisul Românesc”, 2005
22. http://enciclopediaromaniei.ro/wiki/Eugen_Angelescu
23. Vezi și *Personalități românești ale științelor naturii și tehnicii*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982
24. <http://biserica.org/>
25. A. Berciu Draghicescu, op.cit., pp. 511-513
26. http://www.crispedia.ro/Barbu_Theodorescu
27. Ștefan Vasile 2012 in http://www.observatorul.com/articles_main.asp?action=articleviewdetail&ID=11352
28. (Ștefan Vasile 23 aprilie, 2012)
29. <http://studia.law.ubbcluj.ro/articol.php?articolId=343>
30. http://www.zf.ro/ziarul-de-duminica/fantastul-care-si-a-ranus-moartea-6778256/Articolul_lui_A.Majuru_publicat_in_editia_tiparita_a_Ziarului_Financiar_din_data_de_06.08.2010
31. Dicționar enciclopedic, 1993

32. A. Berciu-Draghicescu, *op.cit.*, p. 355
33. Marin Popescu-Spineni, *Contribuțiuni la istoria învățământului superior. Facultatea de Litere și Filozofie din București de la început și până în prezent, istoric, bio-bibliografie, programe, regulamente, statistici, diagrame*, București, Editura Cultura Națională, 1928, pp. 225, 226
34. *Apud* Dragoș Sdrobiș <http://www.cooperativag.ro/o-identitate-disputata-romania-interbelica-intelectualul-intre-tribulatii-generationale-si-diferente-specifice-ii/>
35. Legea Învățământului universitar din 1932, sub ministeriatul lui N. Iorga

IDEI PEDAGOGICE PROMOVATE ÎN EPOCA RENAȘTERII

PEDAGOGICAL IDEAS PROMOTED IN THE RENAISSANCE

Lect. univ. dr. **Mihaela Aurelia Ștefan**
DPPD – Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Mihaela Aurelia Ștefan**
TSTD – University of Craiova

Abstract

Renaissance promoted a humanist, social, philosophical conception, and situated man in the centre of concerns. Humanists focused on valuing human, wanting to create a new human ideal, a man to be a scientist, diplomat, musician, artist and gentleman at the same time.

We are showing in this study some of the leading figures of humanism who criticized the traditional system based on memory exercises and corporal punishment: Pietro Paolo Vergerio, Erasmus from Rotterdam, Thomas Morus, Francois Rabelais and many others.

Key words: humanism, encyclopaedism, erudition, aesthetic value.

1. Gândirea pedagogică în timpul Renașterii

Srijinirea dezvoltării ontogenetice prin promovarea valorilor morale și religioase a constituit de-a lungul timpului, o preocupare a tuturor comunităților umane (Salade, 1998, p. 70). Prin însușirea teoretică a fenomenologiei religioase, a adevărilor de credință cuprinse în marile scrieri sau canoane, se modelează caracterul, voința, se întărește virtutea (Maciuc, 1999; 2003).

Renașterea s-a răspândit în Europa din prima jumătate a secolului XV până în primele decenii ale secolului XVII. Baza ideologică a culturii renaștentiste a constituit-o umanismul care a reușit să se răspândească cu o rapiditate uimitoare în toate statele unde condițiile au fost prielnice.

Renașterea și Umanismul au contribuit la adâncirea crizei religioase, prin eliberarea spiritului uman de sub tutela Bisericii. S-a constatat ca Biserica interpretase în favoarea ei unele pasaje ale Bibliei.

Termenul de *umanism*, deși a apărut târziu, în secolul XIX, descrie mișcarea de idei ivită în Italia secolului XIV și care a reușit să se extindă în Europa occidentală și centrală, fiind expresia unei restaurări a studiului Antichității, pentru a cunoaște mai târziu manifestări literare, filosofice, științifice și artistice.

Umanismul plasează în centrul preocupărilor sale omul, manifestând o încredere deosebită rațiunii, criticii, dar și libertății, demnității și perfectibilității ființei umane.

Această mișcare social-culturală a apărut ca o armă împotriva fanatismului și dogmatismului specifice Evului Mediu. În cadrul Umanismului elementele concepției noi, laice despre viață, s-au împletit în diverse moduri și grade cu rămășițele concepțiilor medievale, opoziția față de acestea luând când forme mai moderate, când forme mai radicale. Umaniștii au încercat să pună în valoare omul și demnitatea lui, atât la nivel individual, cât și la nivel social, idealul urmărit fiind omul cu o cultură enciclopedică, savant, dar și diplomat, muzician, artist, cavaler și om de lume, în același timp. Prin toate acestea se dorea un standard mai înalt de viață și o înțelegere mai adâncă a realității în care trăiau oamenii.

Umanismul a apărut mai întâi în Italia, în sec XIV-XV (Pietro Paolo Vergerio, Leon Batista Alberti, Lorenzo Valla ș.a.), apoi s-a răspândit în Franța (Rabelais, Montaigne), Țările de Jos (Erasmus din Rotterdam), Anglia (Thomas Morus) Germania (U.von Hutten, Reuchlin).

Umanismul a reușit să lărgescă orizontul cunoașterii și a redescoperit viața, sau, mai bine zis, importanța vieții. Potrivit umanismului lumea pământească nu este locul păcatului originar, ci o sursă posibilă de plăceri și bucurii. Omul Renașterii pune accentul pe atitudinea activă față de existență. Dacă viața aceasta trebuie trăită pentru bucuriile pe care ni le poate oferi, atunci ea trebuie îmbunătățită printr-o activitate diversă. Astfel, principala îndatorire a ființei umane este de a-și îmbunătăți viața.

Umaniștii au modificat optica în mare măsură asupra educației omului. Sistemul de educație propus de umaniști pornea de la ideea calităților native ale omului și de la premisa că o educație adecvată le poate pune în valoare. Umanismul include o atitudine optimistă față de capacitățile oamenilor, dar nu implică opinia că natura umană este pur binevoitoare sau că absolut fiecare persoană e capabilă să se ridice la înălțimea idealurilor umaniste de raționalitate și moralitate. Scopul suprem este prosperitatea umană, îmbunătățirea vieții tuturor oamenilor.

Accentul este plasat pe *a face bine și a trăi bine aici și acum* și a lăsa lumea mai bună pentru cei care vin după noi, nu pe a trece prin viață suferind pentru a fi răsplătiți.

Prezentăm în continuare câteva dintre figurile marcante ale umanismului care au criticat sistemul tradițional de educație, bazat pe exerciții de memorie și pe pedepse corporale. Ei propuneau o educație care să fie bazată pe stimularea curiozității celui care dorește să învețe și pe încrederea capacității acestuia de a rezolva diferite probleme.

Reprezentanții gândirii pedagogice în timpul Renașterii s-au preocupat îndeosebi de configurarea idealului educației și a mijloacelor adecvate de înfăptuire a lui.

2. Pietro Paolo Vergerio (1349-1420)

Planul cel mai complet de educație umanistă se datorează lui Pietro Paolo Vergerio, care a cuprins în celebra sa scriere intitulată *Despre moravurile nobile și despre studiile liberale* -rează direcții de acțiune privind educația fiilor de nobili, astfel încât aceștia să-și merite condiția socială moștenită.

Scopurile educației nobilului și a educației umaniste în general, sunt de a întări pornirile bune și de a îndrepta pe cele rele, mijlocul cel mai eficace de a

realiza aceste lucruri fiind acela de a stimula prin exemple clasice iubirea de laudă și de glorie. Vergerio intră apoi în toate amănunțele pedagogice practice: cum trebuie păziți băieții de unele vicii, de desfrâu, de minciună, de lene, de excese la mâncare și băutură și cum trebuie deprinși să fie respectuoși cu superiorii și amabili cu inferiorii.

Tinerii, nu numai cei dotați, ci și cei mediocri, trebuie puși să studieze încă din copilărie și deprinși cu ideea că trebuie să învețe toată viața. „Timpul de studiu nu o să se termine niciodată”. Vergerio urmărește nu erudiția vană, ci acea pregătire datorită căreia omul poate face față cu succes diverselor situații de viață.

Educația intelectuală a copiilor presupune transmiterea unui volum considerabil de cunoștințe, dar nu deodată. Importantă este dozarea adecvată a informațiilor. Învățarea trebuie să se realizeze în fiecare zi, câte puțin, dar temeinic. Memoria, care nu este totdeauna apanajul celor mai inteligenți, trebuie totuși cultivată prin dese repetiții sau recapitulări.

În ceea ce privește realizarea educației morale, Vergerio (apud Albușescu, 2007) apreciază exemplul bun, ca fiind unul dintre cele mai eficiente mijloace. De aceea, cei care urmează să se ocupe de educația copiilor trebuie aleși cu grijă, în așa fel încât să fie un neconținut exemplu, demn de imitat. Copiii sunt predispuși la greșeli și în lipsa unei îndrumări adecvate, prin exemple și autoritatea celor mai mari, cu ușurință alunecă în păcat.

3. Francois Rabelais (1483-1553)

Scriitorul François Rabelais (1494-1553), călugăr benedictin, autor al romanului pedagogic *Gargantua și Pantagruel*, întruchipează tipul perfect al umanismului renascentist. A considerat că starea normală a spiritului uman este veselie, așa cum cea a trupului este sănătatea. Militează în favoarea naturii care generează frumuseți, armonie și va condamna tot ce o poate deforma. Dragostea pentru natură l-a determinat pe Rabelais, ca sub diferite măști alegorice, să prezinte realitățile societății în care a trăit, cu mult respect față de adevăr și în tablouri de o profunzime revelatoare.

I. Găvănescul (1907, p. 138) îl descrie pe Rabelais ca „glumețul scriitor francez care ni se înfățișează ca un bazar de tot ce e mai bun și de tot ce e mai rău în materie de știință a educației”.

Romanul lui Rabelais este una dintre capodoperele universale, o operă de dimensiuni gigantice, la fel ca mărimea personajelor sale. Dincolo de umorul spumos se desfășoară dezbateri serioase cu privire la educație, politică și filosofie.

Povestirea aventurilor celor două personaje spumoase și alegorice, nu este decât un pretext pentru scriitor de a introduce în narațiune figuri tipice ale societății contemporane și aluzii critice la evenimentele vremii (http://ro.wikipedia.org/wiki/François_Rabelais).

Rabelais critică educația scolastică, artificială a vremii sale. Educația primitivă de către Gargantua de la un preceptor teolog conservator se rezuma la performanța de a recita pe de rost idei, fără a le înțelege și fără a putea reflecta asupra lor. Gargantua era atât de prost și de necioplit datorită educației greșite primite în

copilărie, însă de îndată ce a intrat sub influența unui bun preceptor, unul umanist, el nu mai este de recunoscut.

Scopul educației este formarea erudiției, a elocinței și a pietății. Corpul și sufletul trebuie dezvoltate în egală măsură și în armonie. Exercițiile corporale zilnice, excursiile, jocurile, lucrul manual, călăria sau înotul asigură sănătatea corpului și îl întăresc.

Pentru cultivarea spiritului, se urmărește o pregătire de tip enciclopedic. Pantagruel este sfătuit să învețe greaca, latina, araba, artele liberale, științele naturale, medicina și politica.

Într-o scrisoare pe care Gargantua o trimite fiului sau, Pantagruel, acesta îi impunea anumite cerințe ce urmau a fi respectate în conformitate cu un anumit plan de studiu. Se poate considera ca aceste idei exprimau convingerea lui Rabelais despre necesitatea desfășurării unui învățământ riguros, conform unui plan de învățământ și a unei programe școlare ce trebuiau stabilite anticipat.

Aceste îndemnuri și sfaturi pe care tatăl le oferă fiului său sunt adevărate direcții care jalonează pregătirea pentru viitor a fiecărui tânăr:

- cunoașterea limbilor străine (greaca, latina, araba, ebraica etc);
- cunoașterea naturii;
- studierea medicinei, a astronomiei, a științelor politice, a muzicii;
- cunoașterea omului.

Studiul nemijlocit al naturii este mult prețuit, căci copilul nu trebuie să cunoască natura doar din cărți, ci și prin observație, pentru a o cunoaște, simți și iubi cu adevărat.

De la contemplarea naturii, sufletul omului trebuie să se ridice la adorarea intimă și personală a lui Dumnezeu. Ca atare, nici dimensiunea morală nu este neglijată. Erudiția prin științe este completată de formarea morală a sufletului, căci știința fără conștiință nu este altceva decât o ruină a sufletului.

Pentru ca educația să aibă puterea de a-l ridica pe om la un nivel spiritual superior, autorul face câteva recomandări:

- nu trebuie forțată individualitatea copilului; este bine ca educatorul să-l observe mai întâi pe copil în condiții obișnuite și apoi, treptat, să încerce să-i schimbe preocupările cu cele apropiate, pe de o parte, scopului propus, pe de altă parte, individualității sale;
- învățarea să fie activă, intuitivă; e foarte important interesul stimulat;
- voința, consideră Rabelais, reprezintă fermentul unei autentice educații, ceea ce înseamnă că aceasta ajută la depășirea obstacolelor ce pot interveni în calea liberei desfășurări a activității;
- pentru a-i dezvolta copilului pietatea, se recomandă lectura Bibliei, rugăciunile și frecventarea bisericii; în plus, pentru cunoașterea lui Dumnezeu, trebuie contemplată natura și bolta cerească.

În sinteză, concepția pedagogică a lui Rabelais se centrează pe plasarea elevului în contact direct cu cât mai multe aspecte ale realității înconjurătoare, pentru o formare completă, atât una științifică, cât și una morală, cu respectarea individualității copilului.

Rabelais se declară împotriva reglementărilor stricte, a disciplinei oarbe și susține un învățământ activ și plăcut, care îmbină armonios activități de educație intelectuală și fizică.

4. Erasmus din Rotterdam (1466-1539)

Erasmus din Rotterdam, teolog și erudit olandez, este unul din cei mai eminenți umaniști din perioada Renașterii și Reformei din secolele al XV-lea și al XVI-lea. Preocupările sale au fost în domenii dintre cele mai variate: filosofie, pedagogie, filologie.

Prin poziția lui critică față de Biserica Catolică, este considerat precursor al reformei religioase, deși el însuși nu a aderat la protestantism, preconizând în mod conștient spiritul de toleranță religioasă.

Lupta lui Erasmus împotriva ignoranței, superstițiilor și structurilor autoritare tradiționale a fost caracterizată prin convingerile sale umaniste, în special prin credința în necesitatea libertății spirituale. Erasmus considera educația ca fiind izvorul oricărei capacități umane. El recomandă ca educația să înceapă cât mai devreme, deoarece fiecare perioadă din viața omului este bogată în potențialități. Convins de importanța pe care o au influențele din afară asupra copilului, Erasmus credea că educația începe, de fapt, dinainte de naștere, din momentul concepției.

Prin urmare, părinții trebuie să fie conștienți că starea specifică parcursului sarcinii are o influență asupra viitorului lor copil.

Lucrarea sa cea mai importantă este *Elogiul nebuniei sau cuvântare spre lauda prostiei* (1503), o satiră la adresa teologiei scolastice. Preoții sunt considerați ca fiind stăpâniți de ignoranță, fățarnicie și depravare, niște șarlatani care mențin cu bună știință ignoranța oamenilor pentru a se servi de ea.

Alte lucrări cu caracter pedagogic (*Despre prima educație liberală a copiilor; Despre planul de învățământ; Educarea principelui creștin; Educarea femeii creștine; Despre educația bunei-cuviințe la copii*) emană respectul deosebit pe care autorul îl are față de om, față de nevoia acestuia de a fi educat.

Erasmus pledează pentru studiul disciplinelor umaniste și în primul rând susține literatura, deoarece aceasta are o mare valoare educativă. Cultura nu înseamnă însă erudiție, ci umanizarea pornirilor instinctive ale copilului prin contactul său cu marile opere literare.

Cu privire la instituția menită să se ocupe de educarea copilului, mediul cel mai potrivit pentru prima educație a copilului îl constituie familia, iar dacă aceasta nu poate îndeplini sarcina educativă, se va angaja un preceptor plătit și dacă nu și-l permit, nu există altă soluție decât școala publică.

Educatorul, se arată în lucrarea *Planul de studii*, fie el preceptor în casă, fie profesor la școala publică, trebuie să posede însușiri deosebite, căci personalitatea lui își va pune amprenta asupra devenirii copilului. Este necesar ca acesta să fie suficient de pregătit (o cultură multilaterală/enciclopedism), dar și cu anumite calități care să îl apropie mai mult de copil și să îl ajute să se facă înțeles:

- să fie tânăr sau în floarea vârstei, pentru a nu stârni repulsie copilului, la nivelul căruia este nevoit să se coboare;

- să aibă un spirit inventiv, să fie priceput în a descoperi tot felul de mijloace, prin care să facă învățarea plăcută;
- să fie voios și prietenos.

Scriitorul subliniază importanța cunoașterii de către educator a particularităților individuale ale elevilor săi. Înclinațiile și aptitudinile particulare ale tinerilor trebuie cunoscute, pentru fi îndrumați pe calea cea mai bună.

Dezvoltarea capacității de judecată a copilului, formarea deprinderilor alese și a unui suflet ordonat, disciplina blândă și îngăduința din partea educatorului, puterea formativă a exemplului, constituie elemente centrale în gândirea pedagogică a lui Erasmus. Toate acestea accentuează dimensiunea umanistă a concepției sale despre educație (<http://www.scribd.com>, p. 61).

5. Michel de Montaigne (1533-1592)

Încă din primii ani de viață, educația lui Michel a fost una de tip umanist, căci s-a bazat pe un plan pedagogic elaborat de tatăl său, care l-a trimis într-o căsuță pentru a trăi primii trei ani de viață în cadrul unei familii de țărani, astfel încât „*băiatul să fie aproape de popor, să cunoască în mod direct condițiile de viață ale oamenilor din popor, care au nevoie de ajutorul nostru*”.

Opera sa reprezentativă în care critică sistemul de educație al timpului său este intitulată *Eseuri* (1580). Aceasta nu este o lucrare propriu-zisă de pedagogie, problema educației fiind tratată în câteva capitole.

Lucrarea este, după propria mărturie a autorului, “o carte a bunei-credințe” în care tematica abordată este foarte diversă: despre întristare, despre simțăminte, trândăvie și despre mincinoși, despre statornicie, despre mișelie și despre frică, despre creșterea copiilor, despre înfumurarea dascălicească, despre obișnuința învășmântării, despre prietenie, despre rugăciune etc. Montaigne subliniază deficiențele educației din timpul său (caracter prea livresc, adresându-se aproape în exclusivitate memoriei, în loc să pregătească copilul pentru complexitatea vieții).

În perioada 1579-1580, este perioada în care sunt compuse capitolele XXVI, XXXI, XVII, XXXVII ale *Eseurilor*.

În capitolul XXV, Montaigne vorbește “despre înfumurarea dascălicească”. Este o critică aspră a celor care sunt chemați să-i crească pe tineri, să-i facă mai pricepuți, dar îi îmbuibă, îi umflă cu învățături. “... acest rău vine din proasta mânăuire a științelor; și după felul cum noi suntem învățați, nu-i minune dacă dascălii și ucenicii lor nu ajung să fie mai pricepuți, oricât de știutori ar ajunge; adevăr spun, grija și cheltuiala părinților noștri nu au altă țintă decât să ne încarce mintea cu învățătură; despre judecată și virtute puțină știre” (...) “ce fel de a fi este cel care, pentru a trezi pofta de învățătură în sufletele fragede și sfioase, le mâi cu o mutră groaznică și cu biciul în mână? Netrebnic și dăunător la fel... asemenea poruncitoare strășnicie are urmări primejdioase mai ales în felul cum pedepsim. Cu cât ar fi mai primitoare încăperile școlii, presărate cu flori și ramuri, decât cu vârguțe însângerate!” (p. 158).

Pedagogia lui Montaigne este cea a omului format în cultul lecturilor și al experienței vieții, dând dovadă de „gândire complexă în avântul ei, jucând cu

plăcere simultan pe mai multe registre, bogat și nuanțat în formă, dar destul de simplu în conținut" (Debesse, Mialaret, 1971, p. 255).

Cap. XXVI se referă la creșterea copiilor ("Despre creșterea copiilor")

"...a crește un copil în pulpanele părintești nu-i înțelept. Acea iubire firească îl face prea gingas și îi răzgâie chiar și pe cei mai cuminți; părinții nu sunt în stare nici să pedepsească întru totul greșelile lui, nici să-l ție cu hrană nealasă, așa cum se cere... nu-i de ajuns a-i întări sufletul; mai trebuie trupul călit, ca să-i fie vânjos. Sufletul rămâne prea încordat, dacă nu are ajutor și prea mult se silește a sluji la două trebi." (p.145).

Montaigne (<http://www.scribd.com/doc/120098387/Michel-de-Montaigne#scribd>) a dezvoltat o serie de idei referitoare la căile de urmat:

- dezvoltarea integrală a ființei umane (umanismul)
- respectarea naturii individului "Cei care, după cum ne e obiceiul, folosesc aceeași învățătură și aceeași rânduială în creșterea și împlinirea minții mai multor copii, ale căror măsură și chip sunt cu totul felurite, nu-i minune că nimeresc dintr-o ceată de copii și de-abia doi sau trei care se înfruptă din învățăturile lor";
- dezvoltarea intelectuală a copilului fără a-l încărca cu cunoștințe de prisos: "Să nu-i ceară numai lămurirea cuvintelor învățate, dar și înțelesul și miezul lor și să judece câștigul, nu bizuit pe aducerea aminte, ci pe judecata sa. Să-i fie arătate cele ce învață pe toate fețele și să le potrivească feluritelor întâmpinări, ca să vadă dacă și le-a însușit și dacă le stăpânește, povățuindu-l după pedagogiile lui Platon, pe măsură ce înaintează";
- Tânărul va fi învățat să nu se prindă la vorbă sau să facă întâmpinare decât spuselor unui potrivnic vrednic de el, și atunci să nu folosească tot ce-i stă la îndemână, ci numai cele care-i pot folosi mai mult;
- Unui copil de neam, care are stăruință pentru cele cărturărești, nu în vederea câștigului, nici atât pentru înlesnirile dinafară, cât pentru cele ce-l privesc, pentru a se îmbogăți și pregăti în sinea lui, având mai mult zor să fie om priceput decât om învățat, aș vrea, de asemenea să-i fie cu grijă ales un călăuzitor care să aibă mai curând capul bine întocmit, decât tare plin, să i se ceară amândouă, dar mai mult purtarea și înțelegerea decât știința; și să apuce cu totul pe o cale nouă în sarcina ce i se dă;
- "...învățătura este mai puțin priincioasă decât mintea, căci aceasta nu se poate lipsi de cealaltă, dar cealaltă nu de aceasta... ce facem cu știința dacă nu-i înțelegerea"
- contactul direct al copilului cu natura: "eu nu vreau ca să fie acest copil ca în temniță (...) înseși jocurile, prinderile trupești vor face parte din învățătură: alergarea, lupta, muzica, dănțuirea, vânătoarea, mânărea cailor și mânuirea armelor...";
- stimularea pozitivă: "ce fel de a fi este cel care, pentru a trezi pofta de învățătură în sufletele fragede și sfoase, le mâi cu o mutră groaznică și cu biciul în mână? Netrebnic și dăunător la fel... asemenea poruncitoare strășnicie are urmări primejdioase mai ales în felul cum pedepsim. Cu cât

ar fi mai primitoare încăperile scolii, presărate cu flori și ramuri, decât cu vârguțe însângerate”.

Așa cum reiese din paginile *Eseurilor* sale, Montaigne considera că scopul educației este de a forma oameni cu bune moravuri și cu spiritul luminat. Noțiunea folosită pentru a exprima idealul educativ este cea de „gentilom”, în sensul de personalitate armonios formată sub aspect fizic și sufletec: Nu se clădesc un suflet și un trup, se face un om și nu trebuie făcut pe din două”.

Totuși, cum remarcă Emile Durkheim (1972, p. 199), Montaigne „nu înțelege că știința reprezintă nu numai un tezaur de cunoștințe acumulate, ci și metode de a gândi, pe care nu le putem învăța în altă parte; și că, prin urmare, inițiind spiritul copilului în știință, nu-l împodobim numai, ci îl și formăm”. Se pare că Montaigne a renunțat prea ușor la studiul științelor, condamnându-le pentru aportul lor în ceea ce privește „conținutul” capului.

Toate aceste idei, pe care el a căutat să le impună atenției contemporanilor, au fost reluate, mai târziu, de alți pedagogi, precum Locke, Comenius sau Rousseau.

6. Martin Luther și reforma

Reforma a fost o încercare de întoarcere la puritatea originală a creștinismului Noului Testament, este înțelept să se continue folosirea termenului pentru a descrie mișcarea religioasă dintre anii 1517 și 1545. Reformatorii erau dornici să dezvolte o teologie care să fie în acord total cu Noul Testament, fiind convinși că această teologie nu va deveni niciodată o realitate atâta timp cât Biserica va fi autoritatea finală în locul Bibliei (<http://www.monergism.ro/index.php/istoria-bisericii/reforma-protestanta>).

Dintre cei trei mari reformatori ai bisericii din secolul al XVI-lea: Calvin, Zwingli și Luther, acesta de pe urmă s-a preocupat mai mult de problematica educației.

Profesorul de teologie, devenit figura centrală a reformei protestante, a influențat radical - prin învățăturile sale - nu doar istoria Europei, ci și Biserica Catolică, ce a trebuit ea însăși să recurgă la o reformă (Contrareforma) pentru a-și salva autoritatea.

În plus, mișcarea protestantă inițiată de Luther a contribuit enorm la declinul limbii latine ca limbă de cult în țările europene, aceasta lăsând loc limbilor naționale (http://www.historia.ro/exclusiv_web/portret/articol/luther-i-reforma-protestanta).

De fiecare dată evenimentele cu adevărat impact asupra umanității sunt anunțate de diverse semne, mici și nebagate în seamă sau mari și discutate cu aplomb și se bazează pe o cauzalitate conturată în timp. Și reforma protestantă a fost anunțată de astfel de semne și s-a grefat pe un teren solid a unor cauze ce nu mai puteau fi înlăturate (<http://ganditorul.wordpress.com/2009/05/30/luther-si-reforma-protestanta-6-cauzele-reformei>):

- **Cauzele religioase** - Prea desele frământări, dispute, neînțelegeri și schimbări din sânul conducerii Bisericii Romano-Catolice au slăbit mult autoritatea Papei care cumula funcțiile de monarh și conducător suprem al Bisericii. Viața libertină a unor cardinali, episcopi, preoți, abați scandaliza pe credinciosul de rând, care critica vehement abaterea clerului de la

percepțiile creștinismului; în ce privește viața monahală, averile și veniturile mănăstirilor nu erau folosite în acțiunile filantropice, călugării adoptaseră o viață mondenă, regulile ordinelor călugărești nu mai erau respectate, existând dese litigii între abații mănăstirilor, ca și între călugări și preoți. De asemenea persecuțiile Inchiziției, prin superficialitatea acuzațiilor și execuțiile nejustificate, au contribuit la atitudinea de repulsie, ură și îndepărtare față de instituția bisericească.

- **Cauze politice:** pe la mijlocul secolului al VIII-lea, papalitatea reușește cu ajutorul regelui franc, să întemeieze un stat papal sub numele de *Republica Romanorum*. Devenind astfel și șef de stat, Papa a fost suspectat că nu se mai poate ocupa exclusiv de problemele spirituale. Ba chiar, noile state naționale centralizate din nord-vestul Europei se opuneau conceptului de Biserică Universală, care pretindea jurisdicție asupra statului național și asupra conducătorului acestuia;
- **Cauze sociale:** schimbările care au avut loc în structura socială accelerau deziluzia omului medieval în legătură cu Biserica Romană. Dezvoltarea orașelor și apariția unei clase de mijloc prospere în orașe, a creat un nou spirit de individualism. Cetățenii din clasa de mijloc nu erau așa de docili cum fuseseră strămoșii lor feudali și chiar meșteșugari din orașe și muncitorii agricoli începeau să-și de seama că ceva nu era în regulă în această ordine socială în care ei erau asupriți de cei de deasupra lor în societate;
- **Cauze economice:** occidentul medieval a fost aproape fără întrerupere un *univers al foamei și calamităților*; foametea, molima, catastrofele naturale, tâlhăriile și jafurile, sunt câteva dintre elementele de bază ale lumii medievale;
- **Cauze culturale:** ceea ce caracterizează societatea premergătoare Reformei, este dorința ei de libertate în viața de stat, în viața religioasă, culturală și artistică și gustul ei pentru individualism.

Educația poporului a fost marea preocupare a lui Luther. În *Apel către magistrați* (1524), el cerea crearea peste tot a școlilor creștine și recomanda învățământul obligatoriu. Astfel de preocupări erau în primul rând de natură religioasă. El își dorea să democratizeze instrucția, pentru ca *Biblia* să fie cunoscută de toți oamenii în limba maternă. Astfel, democratizarea instrucției se putea constitui în unul dintre instrumentele eficiente ale Reformei religioase (Albulescu, 2007).

De aceea, Luther, ajutat de prietenul său Filip Melancton (1497-1560), a înființat școlile populare, în care se studiau religia, limba maternă, limbile vechi (latină, greacă, ebraică), matematica, studiul naturii, istorisirile morale, muzica religioasă și exercițiile corporale (joc și recreație).

Metodele de instruire specifice vremii, centrate pe memorare mecanică după profesor, în detrimentul gândirii, erau condamnate și de Luther. Adevărata metodă de educație, în concepția acestuia, este aceea care provoacă spontaneitatea și libera

cercetare a elevului, căci școala nu trebuie să fie o închisoare pentru el, iar profesorul un tiran.

Chiar dacă școlile înființate de către Luther nu se puteau rupe dintr-o dată de îndelungata tradiție scolastică, mai ales în ce privește conținutul studiilor și disciplina, ele au reprezentat, totuși, ca organizare și metode, un mare pas înainte.

7. Thomas Morus (1478-1535)

Gânditorii Renasterii și Reformei și-au îndreptat atenția nu numai spre reformarea religiei, ci și a sistemului social. Se dorea organizarea societății pe principiile egalității dintre oameni, o societate în care munca devenea atributul tuturor cetățenilor.

Thomas Morus (1478-1535) este primul dintre gânditorii care prefigurează acest nou tip de organizare socială, acest nou tip de viață în care, desigur, instrucția și educația ocupau un loc privilegiat.

Lucrarea de bază în care autorul își expune noua concepție a numit-o „Utopia”. Cartea cuprinde două parti: prima parte critică situația Angliei contemporane cu el, iar cea de-a doua exprimă modul de organizare socială existentă într-un loc imaginar și anume, insula Utopia. Utopia este un stat familial, familiile sunt grupate în triburi, triburile sunt conduse de filarhi; acestia aleg, pe viață, un „principe” care este autoritatea supremă a statului. Statul este condus de *Sfatul bătrânilor*. Toata populația Utopiei muncește, iar munca nu este neplăcută pentru că nu este excesivă.

Pentru prima dată apare preocuparea pentru fixarea duratei zilei de lucru: șase ore. Morus acordă atenție într-un capitol separat din lucrare educației, învățământului. Capitolul se numește, în mod sugestiv, „Despre arte și meserii” și susține ideea unui învățământ general pentru toți copiii. Elevii trebuie să primească atât cunoștințe teoretice, cât și deprinderi de muncă fizică. Educația se face în mod egal pentru toți tinerii, iar cei mai înzestrați sunt aleși pentru studii mai înalte în vederea numirii lor în funcții superioare.

O idee valoroasă, care anticipează o preocupare de bază a educației contemporane, o constituie ideea educației permanente. Thomas Morus specifica faptul că și adulții trebuie să se preocupe mereu de propria instruire, de permanenta „îmbogățire a minții lor” (David, 2006).

În sinteză, Umanismul a reușit să lărgescă orizontul cunoașterii și să pună accentul pe atitudinea activă a omului față de existență.

REFERINȚE

1. Albușescu, I. (2007). *Doctrină pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică
2. Cucoș, C., (2001). *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*. Iași: Editura Polirom
3. David, E. (2006). *Introducere în istoria pedagogiei*. Sibiu: Editura Psihomedica

4. Debesse, M., Mialaret, G. (coord.). (1971). *Traité des sciences pédagogiques, Tom2, Histoire de la pédagogie*. Paris: PUF
5. Durkheim, E. (1972). *Evoluția pedagogiei în Franța*. București: Editura Didactică și Pedagogică
1. Găvănescul, I. (1907). *Istoria pedagogiei*, ed. a II-a. București: Institutul de Arte grafice și Editura "Minerva"
2. Maciuc, I. (1999). *Introducere în studiul educației: cu privire specială asupra educației religioase*. Reprografia Universitatii din Craiova
3. Maciuc, I. (2003). *Pedagogie, repere introductive*. Bucuresti: Editura Didactica și Pedagogica, RA.
4. Montaigne, M. (1984). *Eseuri*, vol. I. București: Editura Minerva
5. Salade, D. (1998). *Dimensiuni ale educației*, București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.

WEBOGRAFIE

1. <http://ro.scribd.com/doc/223205921/Doctrine-Pedagogice#scribd>
2. http://ro.wikipedia.org/wiki/François_Rabelais
3. <http://www.monergism.ro/index.php/istoria-bisericii/reforma-protestanta>
4. <http://www.scribd.com/doc/120098387/Michel-de-Montaigne#scribd>
5. http://www.historia.ro/exclusiv_web/portret/articol/luther-i-reforma-protestanta
6. <http://ganditorul.wordpress.com/2009/05/30/luther-si-reforma-protestanta-6-cauzele-reformei/>

O ABORDARE ISTORICĂ A FINALITĂȚILOR EDUCAȚIEI

A HISTORICAL APPROACH ON THE FINALITIES OF EDUCATION

Lector univ. dr. **Vali Ilie**
DPPD, Universitatea din Craiova

Senior lecturer **Vali Ilie**, Ph.D
TSTD – University of Craiova

Abstract

The analysis of the cultural models represents a starting point towards the identification of the specific elements of a nation. Relating the finalities of education to values is very useful in defining the man as a cultural being. If we start from the premises that there cannot be any education without having in mind the finality of this process then we agree on the fact that behind school knowledge there are certain goals, wishes and desires – finalities. It should be appropriate for the educational intentions to get inspiration from the culture of time and cultivate metamorphosis as the knowledge of their evolution. This could be the key to understanding and decoding the evolved mechanisms. Accumulations in the field of work and jobs, the evolution of sports and art, of exact sciences and technology as well as the nuances in the socio-humanistic field determined a readjustment of the educational finalities. There is evidence that the modern educational system is gradually losing its reproductive character oriented towards knowledge acquirement and it is becoming more creative and more active. That is the reason why it centres on developing competence.

Key words: cultural model, educational aims, individual, society

Introducere

Calitatea sistemelor de învățământ depinde, în parte, de modelul cultural la care se raportează. Acest lucru ar putea explica de ce definiția finalităților educației în termeni axiologici a început să își construiască o tradiție în ultimele decenii, cel puțin la nivel conceptual, analitic, teoretic. În definiția modelului cultural, R. Linton se raportează la formarea modelelor de comportament, înțelese ca interacțiuni ale indivizilor cu societatea și cu cultura pe care acestea le determină, prin care individul devine membru al comunității. În funcție de aceste modele de comportament, învățate de către individ în experiența pe care o parcurge în cadrul comunității, sunt

stabilite anumite standarde pe care oricine trebuie să le respecte. Aceste standarde de comportament sunt numite antropologic *modele culturale*.

Modelele ideale sunt abstracții elaborate de membrii unei societăți, reprezentând consensul de opinie al unei părți a societății despre modul cum trebuie să se comporte oamenii în anumite situații. Personalitatea este modelată de cultură, care i se înfățișează individului prin comportamentul altor oameni și prin contactul lui cu obiectele pe care le fac și le folosesc, de obicei, membrii societății sale (Linton, 1968, pp. 152-171).

Pe plan mondial, modelul cultural american și modelul cultural japonez reprezintă puncte de atracție pentru specialiștii în analiza culturii organizaționale. „Atlantidă modernă”, „teren al experimentalismului modern și postmodern”, America suscită cele mai interesante interpretări. Modelul american face din două deziderate filosofice iluministe (problema libertății și cea a fericirii) un drept al fiecărui individ modern. Modelul japonez are la bază ideea unei relații foarte puternice între bunăstarea individuală, organizație și națiune. Dominat de cultura tradițională, acesta are un nucleu constituit din valori care exprimă anumite credințe și presupozii de bază, cu puternice rădăcini în istoria proprie („cultură a grației”, cum o numește E. Cioran).

Modelul cultural la care face referire C. Noica sugerează o perspectivă interesantă asupra culturii europene. Nedorind să fie acuzat de europocentrism, Noica vorbește despre superioritatea culturii europene, care s-a deschis, prin conștiință istorică, către toate culturile știute. Așezându-se dincolo de natură, cultura europeană este una autentică și deplină, având ca finalitate permanentă reînnoire, creativitate (Noica, 1993, pp. 17-20).

Prima mare monografie asupra sufletului românesc îi aparține lui D. Drăghicescu, care creionează foarte bine aspectele specifice modelului cultural românesc („Din psihologia poporului roman” – 1907). În anii 1937, C. Rădulescu-Motru publică lucrarea „Psihologia poporului român” în care propune o analiză comparativă a manifestărilor sufletești ale românilor (din anii 1930) cu cele ale popoarelor culte apusene. Analiza modelelor culturale este un punct de plecare în identificarea elementelor specifice unei națiuni. Vorbind despre golurile psihologice și istorice ale României, E. Cioran este de părere că „există un viciu substanțial în structura sufletească a românului, (...) un păcat originar a cărui natură nu este definibilă”. Afirmând că „ne lipsește pasiunea distructivă pentru ideal”, el subliniază necesitatea ca „orice popor să tindă la realizarea unei culturi istorice, și nu populare” (Cioran, 1990, pp. 59-129).

Pentru a defini omul ca ființă culturală, este utilă raportarea finalităților educației la valori. Valorilor clasice li s-au adăugat valorile modernității, din care putem deriva o configurație de valori particulare, specifice societății democratice. Din acestea se inspiră finalitățile educației, pe care școala le transpune în scopuri și obiective și le traduce la nivelul conținuturilor specifice disciplinelor de învățământ. Finalitățile educației se definesc în raport cu cerințele actuale ale societății, însă se inspiră din cultura timpului și se ancorează într-un anumit model cultural. De aceea, considerăm vitală identificarea aspectelor pozitive și a

celor negative, în vederea valorificării specificului național, a amplificării și accentuării elementelor caracteristice de preț, care pot da valoare și consistență unui sistem de educație.

Societatea românească ar trebui să devină conștientă de modernitatea sa – asumând-o și explorând-o, iar elitele să definească mai coerent direcția pe care societatea (și școala, implicit) să o urmeze. Până când societatea românească nu va deveni conștientă de propria sa modernitate, cultura noastră va rămâne, din păcate, una „agrară, rurală și arhaică”.

1. Probematica finalităților educaționale

Dacă plecăm de la premisa că nu se poate face educație fără a avea în vedere finalitatea demersului, atunci suntem de acord că în spatele cunoașterii școlare se află anumite țeluri, năzuințe, anumite interese (ale societății, ale celor educați, ale părinților etc.). Finalitățile educației sunt proiecții, anticipări, previziuni care orientează acțiunea educativă. Ele exprimă sensul teleologic al educației, termenul „teleologie” fiind de origine greacă și însemnând *țintă* sau *rezultat*. Termenul a fost pus în circulație de Ch. Wolf, care afirma că teleologia este știința finalităților. Educația are un caracter finalist, sensul teleologic desemnând faptul că în orice moment educația este orientată și dirijată de finalitățile pe care le urmărește.

Idealul educațional reprezintă tipul de personalitate dezirabilă, iar marea dezbateră în jurul problemei idealului educativ a început o dată cu apariția axiologiei pedagogice și a pedagogiei culturii. Facem o pledoarie pentru valorile autentice și pentru abordarea umanistă a educației și apreciem că în conturarea unui model al profesorului este necesară o reîntoarcere la izvoarele morale, spirituale și o deschidere spre pluralism în relațiile sociale, culturale. Este necesar să se remodeleze valorile idealului educațional al timpurilor moderne, care să corespundă necesităților educației axiologice.

Orice model de profesionalizare rezonază cu schimbările sociale din interiorul și din afara școlii, iar reforma pregătirii cadrelor didactice este un fenomen universal, care traversează toate sistemele de învățământ, devenind o prioritate a politicilor educaționale. C. Cucuș precizează care este răspunsul cel mai viabil pe care învățământul îl poate da democratizării culturale: accesarea spre o autonomie și competență axiologică a celor educați: „În condițiile democratizării valorilor, competența axiologică nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci presupune instituirea operativă de grile și repere valorice din perspectiva cărora să fie raportate și interpretate diferite produse culturale (...). Trebuie să avem curajul autonomiei axiologice, întrucât aceasta constituie vectorul libertății noastre spirituale” (Cucuș, 2000, p. 46).

Axiologia educației reprezintă o disciplină integrată în domeniul științelor educației, cu un obiect specific de cercetare - valorile pedagogice fundamentale (binele moral, adevărul științei, eficiența științei aplicate, frumosul, sănătatea), stabilite din punct de vedere psihosocial, care stau la baza activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane. În ceea ce privește învățământul superior românesc trebuie subliniat faptul că este necesară racordarea la valorile

universale tradiționale și deschiderea spre cele moderne. Atunci când conștiința receptoare este insuficient cultivată sau pervertită, pervertește și valorile pe care le cuprinde. Atitudinea pseudo-valorică este un mare pericol, fiindcă omul nu numai că-și pierde sensul, dar se adâncește în lipsa de sens a vieții sale, se abrutizează, încetează de a mai fi om, cade în depresie, în disperare. A determina sensul vieții înseamnă a indica valorile supreme spre care omul trebuie să aspire. Spiritul nu se realizează fără efort din partea persoanei al cărui centru este; el poate fi comparat cu o voce interioară care te îndeamnă să devii ceea ce ești, să acționezi astfel încât prin tine însuși să se realizeze valorile spirituale.

În calitatea sa de purtător și transmițător de valori, profesorul are o misiune delicată deoarece în activitatea pe care o desfășoară apar de cele mai multe ori întrebări de tipul: ce transmitem, cum transmitem, prin ce mijloace transmitem, după ce criterii selectăm informația valoroasă, după ce criterii evaluăm, sunt aceste criterii semnificative, au întotdeauna încărcătură valorică? Rezultă de aici că, pentru a fi eficiente, tehnologiile moderne trebuie să fie realizate pe baza idealului educațional, a standardelor educaționale și a curriculumului de bază. Din perspectiva creării de valori, personalitatea profesorului poate fi privită sub trei aspecte: deschidere spre exterior, receptivitate față de tot ceea ce ne înconjoară; prelucrare internă a datelor obținute; realizarea finală, expresia, productivitatea personalității în raport cu exigențele dezvoltării societății.

Termenul *ideal* provine din latinescul „*idealis*”, desemnând perfecțiunea către care aspirăm. Este un prototip determinat, rezultatul unui compromis care se negociază între sistemul educativ, sistemul culturii și macrosistemul social. Idealul a fost în toate epocile omul și este important să răspundem la întrebările: „Ce vor oamenii să obțină de la viață?”, „Ce vrea societatea de la oameni?”.

Caracteristicile idealului educativ sunt următoarele:

- *Caracterul obiectiv* – este în concordanță cu dezvoltarea socio-economică;
- *Caracterul subiectiv, psihologic* – este în acord cu interesele, idealurile, năzuințele elevilor;
- *Caracterul dinamic* – își modifică modelul în funcție de dezvoltarea istorică și evoluția ontogenetică;
- *Caracterul de relativă continuitate și permanență* – anumite acumulări obținute se păstrează pe o perioadă mai mare de timp;
- *Caracterul abstract* – presupune o formulare generală și esențială.

Dacă idealul este general, abstract și unitar, scopurile ce îl detaliază sunt variate, multiple, datorită relativizării acestora la diversitatea situațiilor educative. Trebuie subliniat faptul că idealul educativ nu este funcțional decât în măsura în care acesta permite o traducere în secvențe dezirabile sau normative, prin concretizări la realitățile și situațiile educaționale. Acesta reprezintă punctul de pornire în elaborarea strategiei acțiunii educative, careia îi conferă caracter conștient, intenționat. Atingerea scopului se realizează prin evaluările finale (bacalaureat, examen de capacitate, examen de licență etc.).

Scopurile educației derivă din idealul educativ și realizează acordul dintre ideal și obiective. Analizând structura scopurilor educaționale, E. Geissler distinge

existența a patru perechi de scopuri, contradictorii dar, în ultimă instanță, complementare. Analizând problematica finalităților educației ca scopuri paideutice, C. Cucuș îl citează pe E. Geissler (apud Cucuș, 1996, p. 44):

- *Scopuri materiale* (asimilarea unui bagaj de cunoștințe într-o perspectivă sistemică) și *scopuri formale* (se decelează prin focalizarea spre subiect și vizează modelarea aptitudinilor și cultivarea personalității);
- *Scopuri de conținut* (orientează educația spre conținuturi definibile, identificabile, dinainte știute) și *scopuri comportamentale* (orientează practica educativă spre interiorizarea de către elevi a unor acțiuni ce devin expresive la nivelul comportamentelor);
- *Scopuri utilitare* (axate pe însușirea unor deprinderi cerute imediat de realizările practice) și *scopuri nepragmatice* (vizează formarea unor conduite fără o finalitate practică imediată, care nu sunt aservite vizibil unor cerințe concrete);
- *Scopuri specific disciplinelor* (variază de la o disciplină la alta și sunt caracteristice fiecărei materii) și *scopuri supradisciplinare* (cuprind anumite constante teleologice urmărite la toate disciplinele – cultivarea autonomiei spirituale, întărirea motivației, învățarea învățării etc.).

Scopurile sunt aspirații, intenționalități pe termen mediu și apar formulate și în documentele școlare. Acestea vizează: niveluri ale sistemului de învățământ, profiluri de învățământ, laturi ale educației, noile educații, disciplinele clasice de învățământ.

Dacă idealul educațional definește politica educațională, scopurile educației precizează legătura dintre laturile și formele educației, urmărind:

1. *Educația intelectuală*: dezvoltarea creativității științifice, a intereselor cognitive, a motivației învățării, asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, formarea unei concepții despre lume și viață etc.;
2. *Educația morală*: dobândirea noțiunilor morale, formarea convingerilor morale, formarea trăsăturilor pozitive de caracter etc.;
3. *Educația estetică*: formarea gustului estetic, dezvoltarea intereselor estetice, dezvoltarea aptitudinilor creatoare etc.;
4. *Educația fizică*: dezvoltarea aptitudinilor fizice, familiarizarea cu valorile educației fizice, formarea deprinderilor igienico-sanitare etc.;
5. *Educația profesională*: formarea gândirii tehnice, dezvoltarea intereselor profesionale, familiarizarea cu specificul anumitor profesii, formarea responsabilității profesionale etc.

Nu se confundă scopurile educației cu scopurile învățământului, abordate ca obiective generale. Acestea se referă la formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități, capacități și atitudini necesare pentru:

- Împlinirea și dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viață, conform intereselor și aspirațiilor fiecăruia și dorinței de a învăța pe tot parcursul vieții;
- Integrarea socială și participarea cetățenească activă în societate;

- Ocuparea unui loc de muncă și participarea la funcționarea și dezvoltarea unei economii durabile în cadrul societății;
- Formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste și științifice, pe cultura națională și universală și pe stimularea dialogului intercultural;
- Educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței;
- Cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice și a respectului pentru natură și mediul înconjurător natural, social și cultural.

Obiectivele specifice sau intermediare trimit la obiectivele cadru și de referință. *Obiectivele cadru* sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și de complexitate. În calitatea lor de dominante disciplinare, ele se referă la capacități și atitudini specifice disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani școlari. *Obiectivele de referință* specifică rezultatele așteptate ale învățării la fiecare an școlar și urmăresc progresia în achiziția de competențe specifice fiecărei discipline de învățământ.

Ca diviziuni ale scopurilor, obiectivele specifice se structurează:

- Pe niveluri de învățământ: învățământ preșcolar, învățământ primar, învățământ secundar (gimnazial, liceal și profesional);
- Pe profiluri de învățământ: teoretic (real și umanist), informatic, economic, sportiv, pedagogic, tehnic, administrativ, teologic;
- Pe discipline de învățământ: discipline obligatorii, discipline opționale și discipline facultative.

Obiectivele operaționale se mai numesc instrucționale sau performative, concrete. Obiectivele reprezintă ipostaza cea mai concretă a finalităților și desemnează tipul de schimbări pe care profesorul le așteaptă de la elevi. Altfel spus, ele sunt enunțuri cu caracter finalist care dau expresie intenției de a produce o modificare în comportamentul elevilor. Realizându-se în timpul unei lecții sau unități de învățare, ele derivă din scopuri și se concretizează în comportamente observabile, măsurabile.

A operaționaliza un obiectiv înseamnă a-l defini în termeni de comportamente observabile, iar în acest sens importante sunt contribuțiile aduse de R.F. Mager (metodologie de operaționalizare), R. Gagné (grupe de obiective), B. Bloom (obiective cognitive), R.D. Krathwohl (obiective afectiv-atitudinale), J. Simpson (obiective psihomotorii). Atunci când se vorbește despre clasificarea scopurilor și obiectivelor, se apelează la sintagma de *taxonomie pedagogică* (gr. *taxis* – ordine și *nomos* – regulă, normă, lege), aceasta reprezentând o teorie care asigură ordonarea ierarhică a fenomenelor implicate.

Pentru ca un obiectiv să fie operaționalizat trebuie să se respecte următoarele condiții, reguli, să se raporteze la câteva *criterii esențiale*:

- să vizeze activitatea elevilor, nu pe cea a profesorului;
- să permită realizarea de către toți elevii, după posibilități;
- să apeleze la verbe de acțiune, folosite la modul conjunctiv;
- să evite formulările vagi, ambigue;

- să exprime sarcina de învățare, conținutul vizat;
- să indice condițiile de realizare, formele de organizare în care învață elevul;
- să specifice performanțele posibile așteptate;
- să vizeze o acțiune singulară și nu un comportament compozit, greu de evaluat;
- să echilibreze aspectele cantitative cu cele calitative într-o unitate de învățare;
- să fie unic, să nu se repete prin formulări diferite.

Este necesar ca derivarea tipurilor de finalități educaționale să țină cont de pluriculturalitate, „tiparul civilizației timpului nostru, cadru de referință care înscrie și problematica identității cultural-europene. Aceasta este rezultanta fenomenelor care au caracterizat evoluția societăților industrializate ale Europei Occidentale: democrația, cultura de masă, societatea de consum, tehnocrațiile, dezvoltarea urbanizării și a culturii urbane, explozia mediilor de informare și a noilor tehnologii comunicaționale și extinderea școlarității obligatorii” (Iucu, 2004, p. 15).

Într-o societate pluralistă, cum este cea actuală, există cerințe multiple și diverse din partea diferitelor grupuri sociale în ceea ce privește școala. De aceea, intențiile educative trebuie să se inspire din cultura timpului și să cultive metamorfozele.

2. Schiță istorică a finalităților educative

Problematica idealului educativ a constituit o preocupare constantă a oamenilor, de-a lungul timpului. În *Antichitate*, grecii sunt aceia care au formulat ideea unei *educații armonioase* (a spiritului și a corpului). Urmărind formarea cetățeanului, Grecia antică a oferit două modele de educație: acela al Atenei – *omul politic* (idealul educativ a fost formulat prin expresia *kalokagathia* (*kalos* – *kai* și *agathos*, însemnând frumos și bun) și acela al Spartei – *soldatul* (modelul de educație avea un caracter militar). Ceea ce îi distinge pe atenieni de restul lumii este dragostea lor pentru armonie, cultul lor pentru frumusețea fizică, pentru grandoarea morală și intelectuală a omului. În vederea dezvoltării corpului sau pentru educația fizică se practica gimnastica, iar pentru educația sufletului erau alese artele, cuprinse sub titlul general de „arta muzelor”, ce încorporează inclusiv științele. În educația spartană se urmărea dezvoltarea simțului comunitar și a spiritului de disciplină, virtutea fundamentală a individului fiind supunerea față de stat și de interesele sale. Potrivit concepției lui Pitagora, scopul educației constă în *realizarea armoniei* dintre corp și suflet, între rațiune, simțire și voință, între educator și elev, între om și divinitate, astfel încât omul să iubească și să realizeze perfecțiunea și, deci, fericirea.

Pentru Socrate, scopul vieții este *fericirea*, care se dobândește prin virtute, iar virtutea supremă este înțelepciunea. Dacă omul înțelept va fi fericit, atunci scopul educației este înțelepciunea și instruirea morală a cetățeanului, mergând pe ideea conform căreia cunoașterea virtuții, clarificarea noțiunilor morale reprezintă o condiție necesară a practicării ei. În concepția lui Platon, statul ideal, descris în „*Republica*”, se împărțea în trei caste: filosofii, războinicii și agricultorii/meseriașii. Educația urma să se desfășoare diferențiat, în funcție de

statutul și rolul fiecăruia în viața cetății. De aceea, scopul educației la Platon era acela de *a da corpului și sufletului perfecțiunea de care sunt capabile (prin naștere)*. Rezultă că filosoful apreciază că educația nu poate avea finalități sau obiective universale, nediferențiate. Deducând scopul educației din scopul vieții, Aristotel considera că aspirația supremă a societății și individului o constituie *dobândirea virtuții*, dominarea simțurilor de către rațiune. Virtutea, scopul fundamental al devenirii omului prin educație, se dobândește treptat, prin subordonarea și dominarea sufletului vegetativ și animal de către cel rațional. Pentru a fi virtuos, trebuie nu numai să cunoști binele, ci să îl și practici. Preocuparea pentru formarea cetățeanului s-a manifestat și în Roma antică. Marcus Fabius Quintilianus considera că scopul educației este *formarea unui bun orator*.

Cicero știa că alegem, putem și trebuie să alegem între valori, între bine și rău, între virtute și viciu, între cinste și necinste. Seneca a făcut filosofie într-un spațiu de cultură, promovând *ideea de egalitate și umanismul*. Pentru Seneca, scopul ultim al educației este *virtutea*, așa cum era ea înțeleasă de către stoici (Epictet, Marcus Aurelius). Într-o vreme de criză morală, când valorile erau răsturnate și idealurile pierdute, într-o epocă de marasm general, mulți și-au conceput operele pe reconstrucția morală a societății.

În *primele secole ale creștinismului*, idealul educației l-a constituit *perfectiunea morală*, la care se ajunge prin iubirea față de aproape, fapta bună și grația lui Dumnezeu. Scopul educației, așa cum reiese din Cartea Sfântă a creștinilor, afirmat ulterior în numeroase rânduri de filosofi și teologi, era *dobândirea înțelepciunii*, condiție a atingerii virtuții și intrării în Împărăția veșnică. Obiectivele educației morale sunt prezente în multe secvențe ale Noului Testament, unde se pune accent pe perfectibilitatea ființei umane.

Pentru Clement Alexandrinul, scopul ultim al educației este unul *moral și religios*. Acesta considera că idealul educativ rezidă în punerea de acord a voinței umane cu cea divină, înscrierea omului pe drumul către Hristos, dobândirea virtuții inspirate din atracția modelului suprem, mântuirea sufletului prin credință, și educație. Considera că pedagogia se confundă cu înșăși credința în Dumnezeu, modelul educației care se cere a fi întrupat de Iisus Hristos.

Spirit cultivat, Vasile cel Mare se raportează la un *ideal de pietate* și concepe scopul educației din perspectiva formării omului care urmărește binele în toate faptele sale, care îl iubește pe Dumnezeu. Finalitatea esențială este *formarea unei personalități moral-religioase*, trăirea întru și pentru Hristos, cultivarea iubirii pentru Dumnezeu și pentru oameni.

Format din perspectiva culturii clasice, Ioan Gură de Aur considera că idealul educației are o profundă dimensiune religioasă pentru că vizează cultivarea credinței și disprețuirea bunurilor trecătoare.

Pentru Ioan Hrisostomul, idealul educațional urmărește desăvârșirea sufletului prin *cultivarea credinței*. Acesta recomandă o atenție mai atenție „artei de a trăi” decât „artei de a vorbi”, deoarece sufletul este acela ce trebuie înfrumusețat prin virtuți.

Evul Mediu european propune două tipuri de tipuri de „personalitate dezirabilă” – călugăr (monah) și cavaler, deși „exista chiar și o sinteză între cele două, ipostaziată în Călugărul-Cavaler, cel care, secole de-a rândul, a tot încercat în Cruciade să elibereze Ierusalimul și Țara Sfântă și să extindă aria de răspîndire a creștinismului” (Antonesei, 2002, p. 68). În plan social, se adoptă un nou tipar: mănăstirea ca model de școală. În școlile mănăstirești, destinate în special pregătirii clerului, se studiau cele *șapte arte liberale* (trivium: gramatica, retorica, dialectica și quadrivium: aritmetica, geometria, astronomia și muzica). Acestea li se adăuga, ca o încoronare a studiilor, teologia – considerată regina științelor între secolul al IV-lea și secolul X. Educația nobililor laici pune accent pe dezvoltarea forței fizice și pe cultivarea virtuților cavaleriești – însușirea celor *șapte virtuți cavaleriești* (călăria/echitația, aruncarea lancei, scrima, vânătoarea, înotul, „jocul de dame” – un fel de șah, compunerea și declamarea versurilor/versificarea).

Dacă în Antichitate se întâlnea o diversitate a scopului, în Evul mediu creștin a fost prezentă o unitate a scopului, direcția morală prescrisă fiind aceea de a fi un bun creștin. Se acționează asupra profunzimii personalității, urmărindu-se formarea unei anumite atitudini spirituale, întoarcerea la Dumnezeu, prin disprețuirea lucrurilor terestre.

Renașterea, ca mișcare social-culturală europeană, a pus în centrul preocupărilor sale omul purtător al valorilor lumii antice, moralismul renescentist inspirându-se din înțelepciunea antică. Idealul educațional al Renașterii îl reprezintă *omul armonios dezvoltat*, sub aspect intelectual, moral, estetic și fizic: „organism sănătos și spirit cultivat până la rafinament (Erasmus), omul universal – erudit, stăpânind în egală măsură atât cultura clasică greco-latină cât și știința vremii (Rabelais), un gentilom cu judecată bine formată și suflet duios (Montaigne)” (Stanciu, 1995, p. 22).

Scopurile educației propuse de Erasmus pot fi sintetizate astfel: a-i dezvolta copilului un corp sănătos, o inteligență cultivată prin studiul artelor liberale și pietatea (religiozitatea), a-i forma bunele deprinderi (voința) și a-l pregăti pentru viața practică. La acestea se adaugă moralitatea, ce cuprinde în sine atât onestitatea individuală, cât și folosul adus statului și umanității în genere.

Căutându-se pe sine, omul Renașterii s-a întors la valorile Antichității, răsturnându-le pe cele scolastice. Exponent al perspectivei realiste de organizare a educației, Rabelais pledează pentru valorificarea potențelor umane (respectarea individualității copilului), pentru valoarea formativă a culturii și întoarcerea la tradiția literară și filosofică a Antichității.

La J.L. Vives idealul educativ este de esență religioasă, omul fiind creat pentru a participa la natura divină. Pentru formarea personalității în acord cu un ideal creștin, el recomandă un învățământ bazat pe o cultură clasică, cu un conținut ce concordă cu interesele individuale și care are trimitere la practică. Ca element de noutate pentru acele vremuri, „pentru prima dată în istoria pedagogiei se amintește de orientarea școlară a elevilor pentru accesul la o anumită meserie” (Cucoș, 2001, p. 105).

Montaigne considera că idealul educativ este cuprins în noțiunea de *gentilom*, de personalitate armonioasă, cu vocație. Scopul educației este de a forma

oameni cu bune moravuri și cu spiritul luminat. Era de părere că omul virtuos este eminent activ, trăiește și lucrează potrivit vocației sale, de aceea, vocația trebuie să orienteze și parcursul formativ al copilului. Afirma că un om virtuos va fi mai puțin savant, dar va avea o judecată sănătoasă; nu va fi omniscient, dar va putea oricând, pe baza pregătirii anterioare, să își apropie știința de are nevoie în împrejurări speciale.

Se afirmă că „deși a constituit un progres față de învățământul Evului Mediu, educația din secolele XV-XVI a continuat să aibă, în bună măsură, un caracter livresc, să pună accentul pe erudiție și elocvență, fiind prea puțin legată de evoluțiile din domeniul științei și de nevoile vieții practice” (Albulescu, 2007, p. 138).

Treptat, de la pedagogia tradițională, care promova modelul educațional al transmiterii-ascultării-asimilării-restituirii, s-a trecut la o pedagogie care îl face pe elev mult mai responsabil în procesul propriei instruirii și formări. Concepția lui Comenius, reprezentant al *pedagogiei clasice*, privind puterea educației ar putea fi apreciată drept optimism pedagogic. Formarea omului presupune dobândirea culturii, a virtuții și a pietății. Scopul educației este *pregătirea oamenilor pentru viața viitoare*. Scopurile subordonate sunt: cunoașterea de sine și a celorlalte lucruri (erudiția), stăpânirea de sine (virtutea sau moralitatea) și îndreptarea către Dumnezeu (religiozitatea sau pietatea). Adept al cunoașterii totalizatoare, holistice, pedagogul ceh se raportează la un ideal renașcentist de formare, în care primează cunoașterea întregului.

În formularea scopului educației, J. Locke a fost influențat de concepția sa social-politică. El aspira către un om înzestrat cu simț practic, întreprinzător, capabil să-și conducă bine afacerile, dar care să probeze și maniere alese, elegante, să fie un om de societate, un *gentleman*. Idealul educației are, la Locke, patru concepte pe care se structurează: virtutea, înțelepciunea, buna creștere și instrucția/știința. Plecând de la premisa că omul este o ființă educabilă, el a fost adeptul unei orientări pragmatice, în care esențiale sunt educația fizică, educația morală și educația intelectuală.

Secolul al XVIII-lea s-a caracterizat printr-o contestare a privilegiilor nobiliare și afirmarea drepturilor egale între oameni, a accesului liber al tuturor categoriilor sociale la conducerea societății. Marcând deplasarea accentului de la transcendență la imanență, face trecerea de la învățământul tradițional, dominant filosofic, la unul realist, practic. Iluminiștii nu mai pretind că rațiunea domină toate sferile existenței umane, lăsând drum liber și sensibilității. Idealul era *formarea omului luminat*, a omului creator de cultură, capabil să valorizeze puterea rațiunii.

În acest context, J.J. Rousseau afirma că scopul educației este *formarea unui om sănătos fizic, echilibrat rațional și sufletește*. Educația trebuie să faciliteze dezvoltarea naturii copilului: „Cea dintâi educație trebuie să fie, așadar, pur negativă. Ea constă nu în a transmite virtutea sau adevărul, ci în a păzi inima de viciu și spiritul de eroare” (Rousseau, 1973, p. 70). Rousseau a văzut în reconstrucția omului social scopul educației, ceea ce îl deosebește de Aristotel, care vedea în educație o „cioplire”, sau de Comenius, care asemena educația cu arta

grădinaritului. Înțelegea prin educație o acțiune de asistare a celui educat, un fel de consiliere, în înțelesul actual al cuvântului.

Pe când reprezentanții curentului luminării poporului recomandau fericirea ca scop al activității noastre, Kant afirma că idealul educației și în special al educației morale nu este altul decât a face să triumfe în individ moralitatea asupra fericirii personale, virtutea asupra egoismului. Scopurile educației subordonate acestui ideal presupun: a-i disciplina pe oameni, a-i cultiva pe oameni, adică a-i instrui, a veghea ca oamenii să dobândească prudență, adică îndemânarea de a se comporta în societate potrivit cu cunoștințele dobândite prin instrucție, a îi moraliza pe oameni, adică a-i deprinde să făptuiască numai ceea ce este bine, ceea ce este conform culegea morală.

Contribuind la punerea bazelor pedagogiei moderne, J.H. Pestalozzi formulează scopul educației trimițând la dezvoltarea forțelor interne specifice naturii umane – forțe fizice, intelectuale și morale. Pentru a nu se manifesta împotriva umanității, pedagogul elvețian recomanda ca dezvoltarea celor trei forțe să se întemeieze pe iubire și credință.

J.Fr. Herbart stabilește idealul educației pornind de la etică. Acesta trebuie să fie moral, deoarece omul ideal e acela care se supune ideilor morale, în toată activitatea sa. El distinge un scop îndepărtat – *virtutea* (formarea caracterului moral) – și unul apropiat – *multilateralitatea interesului*. Finalitatea educației constă în a cultiva la fiecare materie de studiu cât mai multe interese, de cunoaștere și simpatetice (subiectiv-practice). Rezultă de aici că rolul educației este acela de a forma și stimula interese variate.

La Fr.A. Diesterweg, idealul educației vizează conformitatea cu natura. Transpus în principiu, acesta trimite cu gândul la predispozițiile omului, la acele potențe apte de a deveni ceva, de a se dezvolta, căci educația este considerată de pedagogul german stimulare. Scopul educației este de a trezi și dezvolta activitatea personală a copilului, pentru a descoperi adevărul, binele și frumosul.

Pentru F.W. Froebel, scopul educației constă în a-l ajuta pe om să își cunoască adevărata vocație și să și-o împlinească în mod spontan și liber. În opinia lui Froebel, întreaga educație trebuie să și propună un scop general (dezvoltarea tuturor facultăților copilului) și un scop special (perfecțiunea morală, care îl face pe om capabil să și îndeplinească datoriile religioase și sociale, posibil de rezumat prin trei cuvinte: Dumnezeu, Umanitate, Natură).

F.W. Foerster identifică în idealul educațional *formarea personalității*. El face distincția între individualitate și personalitate, considerând că dacă individualitatea este „eul senzorial”, aspectul biologic al ființei umane, personalitatea este „eul spiritual”, la care se ajunge prin dominarea simțurilor și pasiunii.

În stabilirea de către H. Spencer a scopului educației se manifestă utilitarismul din sistemul său filosofic. Funcția educației este de a-l pregăti pe individ pentru viața completă, iar idealul educației constă în pregătirea individului pentru cinci tipuri de activități: activitatea care servește în mod direct la conservarea individului, activitatea care servește indirect la conservarea individului, procurându-i bunurile materiale necesare existenței individuale, activitatea pusă în serviciul familiei, care are ca obiect îndeosebi întreținerea și educația acesteia, activitatea care are ca obiect menținerea ordinii sociale și

politice, activitatea pe care o desfășurăm pentru a ne distra în timpul liber, prin satisfacerea gusturilor și a sentimentelor.

În *secolul XX*, apar o serie de orientări în domeniul educației. În epoca modernă, idealul educativ viza *dezvoltarea multilaterală*. Dacă pentru pedagogia experimentală educația era, în primul rând, un proces psihologic, pentru pedagogia sociologică educația reprezenta un fapt social. Astfel, educația urmărește atât *dezvoltarea potențialului ființei umane*, cât și *formarea omului în și pentru societate*. Pentru E. Durkheim, scopul educației este acela de *a determina la copil schimbări fizice, intelectuale și morale, pe care le reclamă de la el prevederile politice și mediul social în care urmează să trăiască*. Vizând „socializarea metodică a tinerei generații”, Durkheim arată că „educația are ca obiect să provoace și să dezvolte la copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale, pe care le reclamă de la el societatea politică în ansamblul ei, cât și mediul special căruia îi este cu deosebire destinat” (Durkheim, 1980, p. 39).

O „*revoluție coperniciană în pedagogie*” se produce odată cu apariția *educației noi*, la începutul secolului trecut. Spre deosebire de cei mai mulți dintre pedagogi, J. Dewey, unul din reprezentanții educației noi, considera că educației nu i se poate impune un scop, deoarece ideea de scop pune capăt ideii de dezvoltare, contrazice procesul evoluționismului și se opune ideii de democrație, nelăsând individului uman posibilitatea de a alege. În plus, în lumea contemporană, caracterizată printr-un ritm alert de dezvoltare, nu se poate prevedea care va fi structura societății în viitor. În opinia acestui pedagog american, scopul coincide cu procesul – *organizarea și reorganizarea experienței*. Spre deosebire de W. James, care rămăsese la o formulă tehnică a pragmatismului, Dewey a urmărit implicarea pragmatismului în sfera valorilor, care se nasc în procesul câștigării experienței.

Școala activă s-a născut din dorința de a dezvolta deprinderile necesare în viață. Unul din reprezentanții ei, A. Ferrière (reprezentant al celui de-al treilea val din curentul pedagogic „educația nouă”) promovează modelul unui învățământ bazat pe activitatea copilului, un învățământ legat de muncă și de lumea vieții. Idealul școlii active este „ca prin activitatea spontană, personală și creatoare să se realizeze, înainte de toate, înflorirea a ceea ce este mai bun în natura fiecărui copil” (Ferrière, 1973, p. 13).

Reprezentant al curentului „sociologia vieții”, E. Spranger considera că finalitatea educației este *dezvoltarea la individ a spiritului normativ, autonom*, care acționează ca un impuls intern, determinând ființa umană să stea în serviciul valorilor spirituale. Reprezentant al curentului „filosofia vieții”, pedagogul german susține necesitatea tratării diferențiate a elevilor, în funcție de valorile după care se orientează.

Epoca Modernă păstrează valorile clasice (adevărul, binele, frumosul, sfințenia) și adaugă așa-numitele valori sociale: libertatea, egalitatea, fraternitatea (prin Revoluția franceză), legalitatea (prin revoluția lui Cromwell din Anglia și prin cea americană). Modernitatea înseamnă, printre altele, și descoperirea cetățeanului, civismul, parteneriatul în cadrul comunității, educația pentru cetățenie democratică fiind unul din subiectele importante în actualitate. În contemporaneitate, idealul educațional se construiește din perspectiva diversității, pluralismului, democratizării. Legea învățământului din România (din 1995, reformulată în 1997)

precizează că idealul educațional urmărește dezvoltarea armonioasă a personalității, formarea unei personalități active și creatoare: „Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative” (Legea învățământului, 1995, p. 3).

Interesul pedagogiei pentru competențe se înscrie în noua grilă de abordări și concepte care aduce cu sine și schimbările majore în educația contemporană. Interactivitatea, sociabilitatea, comunicarea, adaptabilitatea și abordările alternative, pluralismul și diversitatea sunt câteva din valorile prețuite în actualitate, care vor constitui repere în stabilirea finalităților educației și învățământului. Actuala *Lege a Educației* din România formulează următorul ideal educațional: “dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii” (Legea Educației, 2011, p. 1).

Concluzii

Școala trebuie să formeze competențe, adică să transmită cunoștințe, să formeze și să dezvolte o serie de deprinderi și priceperi, să formeze atitudini, plecând de la valorile autentice. Reforma curriculară din ultimii ani a deplasat accentul de pe cunoștințe, pe competențe, plasând finalitățile în locul conținutului învățământului. Conținuturile curriculare, privite ca sisteme de valori gnoseologice și de abilități practice, obiectivate în sistemul de cunoștințe, priceperi și deprinderi, sunt selectate din tezaurul cunoașterii și practicii umane care se transmit și se dobândesc cu scopul dezvoltării personalității, al profesionalizării tinerei generații, în vederea integrării ei socio-profesionale.

Acumulările din lumea muncii și profesiunilor, evoluția din lumea sportului și artei, a științelor exacte și a tehnologiei, precum și nuanțările din domeniul socio-uman au determinat o reajustare a finalităților educaționale. Se constată că învățământul modern își pierde treptat caracterul reproductiv, orientat spre însușirea de cunoștințe, devenind din ce în ce mai creativ și activ, centrându-se pe dezvoltarea competențelor. Finalitățile educației și ale procesului de învățământ sunt orientate valoric, acest aspect constituind una din funcțiile obiectivelor educaționale. Acestea presupun opțiuni în planul valorilor, o concepție structurată cu privire la societate și la formarea omului. Funcția de proiectare axiologică a obiectivelor pedagogice concentrează normele valorice ale educației angajate la nivel de politică a educației.

Ținând cont de acumulările istorice, finalitățile educației sunt concepute astăzi ca „piloni ai educației”, ca repere care se referă la (Delors, 2000, pp. 15-16):

- *A învăța să știi* – presupune învățarea metodelor care ne ajută să distingem ceea ce este real de ceea ce este iluzoriu și să avem astfel o cale de acces la cunoștințele epocii noastre;
- *A învăța să faci* – semnifică dobândirea unei meserii, a unei profesii, iar aceasta presupune în mod obligatoriu o specializare;

- *A învăța regulile conviețuirii* – se referă la „a învăța să trăiești împreună cu alții”, adică la respectarea regulilor care normează viața în societate;
- *A învăța să fii* – se formulează cel mai exact prin „a învăța să fim” (este vorba despre multitudinea rețelor de relații și despre comunitățile culturale de variate dimensiuni – fiecare individ posedă în sine „comori” care merita puse în valoare pentru sine și pentru ceilalți).

Înțelegem în diferite feluri de-a lungul timpului (*formare* – Aristotel, Toma d' Aquino, Herbart, *dezvoltare* – Rousseau, *autodezvoltare* – Pestalozzi, *stimulare* – Diesterweg, *creștere* – Dewey, *identificare* – Freud), educația nu mai poate fi asimilată unui proces de transmitere. Vizând facilitarea creației proactive, educația actuală își propune valorizarea diferențelor într-o lume în continuă transformare, care, în absența responsabilității, duce, din păcate, la ambivalența normativă și la relativismul moral.

REFERINȚE

- Albulescu, I., (2007). *Instituții educative și doctrine pedagogice*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Antonesei, L., (2002). *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*, Iași: Editura Polirom.
- Cioran, E., (1990). *Schimbarea la față a României*, București: Editura Humanitas.
- Cucoș, C., (1996). *Pedagogie*, Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C., (2001). *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine fundamentale*, Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C., (2000). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași: Editura Polirom.
- Delors, J. (coord.), (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Iași: Editura Polirom.
- Durkheim, E., (1980). *Educație și sociologie*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ferrière, A., (1973). *Școala activă*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Iucu, R., (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, București: Editura Humanitas Educațional.
- Linton, R., (1968). *Fundamentul cultural al personalității*, București: Editura Științifică.
- Ministerul Învățământului, (1995). *Legea învățământului*, București: Tribuna Învățământului.
- Monitorul Oficial al României, (2011). *Legea Educației Naționale* // <http://www.edu.ro/index.php/articles/c21>.
- Noica, C., (1993). *Modelul Cultural European*, București: Editura Humanitas.
- Stanciu, I.Gh., (1995). *Istoria pedagogiei*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

CĂRȚI, IDEI, INTERVIURI/BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS

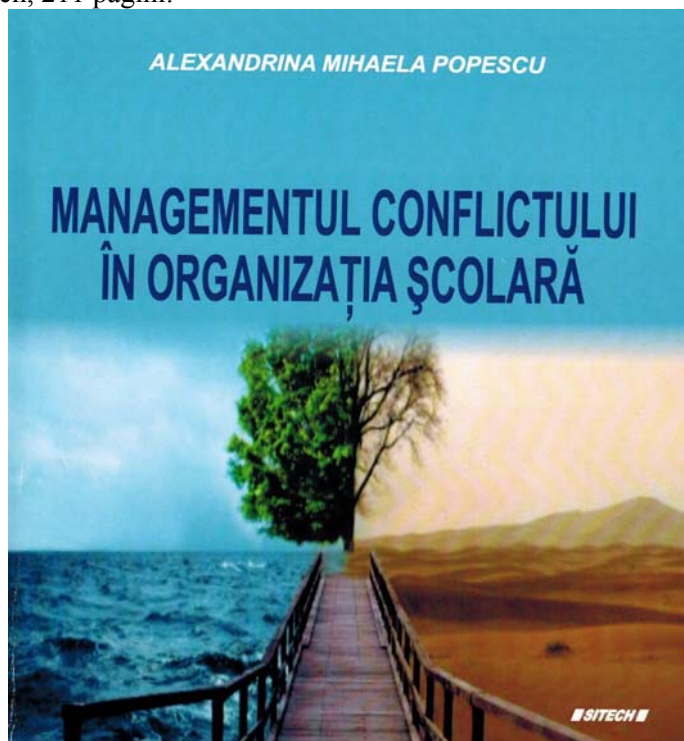
RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII MANAGEMENTUL CONFLICTULUI ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ

Lector univ. dr. **Florentina Mogonea**
DPPD - Universitatea din Craiova

Senior Lecturer **Florentina Mogonea**, Ph.D
TSTD – University of Craiova

1. Datele de identificare a lucrării

Popescu, M.A. (2014). *Managementul conflictului în organizația școlară*. Craiova: Editura Sitech, 211 pagini.



Apărută la Editura Sitech, din Craiova, lucrarea exprimă intenția autoarei de a aduce „o contribuție utilă și relevantă la practica existentă a managementului conflictului în organizația școlară” (p. 11), respectiv de a dezvolta „o abordare

interdisciplinară de rezolvare a stărilor conflictuale” (p. 10), cu atât mai mult cu cât „Nu există o rețetă minune, general valabilă, pentru gestionarea conflictelor. Trebuie să acceptăm că stările conflictuale sunt o realitate în organizațiile școlare. Dacă le vom ignora în continuare, ele nu vor dispărea, cel mult se vor croniciza în timp” (p. 10).

2. Aprecieri asupra structurii și conținutului lucrării

Lucrarea este structurată pe șase capitole, precedate de o Introducere și urmate de conturarea unor direcții de cercetare viitoare.

Primele patru capitole au un caracter teoretic și reflectă serioasa documentare a autoarei privind tema conflictului în organizația școlară, necesară pentru realizarea demersului experimental, descris în capitolele cinci și șase. De altfel, în succesiunea lor, capitolele urmăresc clarificarea și dezvoltarea conceptelor-cheie prezente în titlul. Prezentăm, pe scurt, problematica fiecărui capitol în parte.

Astfel, **capitolul I** („Schimbarea organizațională – premisă și consecință a școlii care organizație care învață”) pune în discuție aspecte privind schimbarea în organizația școlară, privind rolul managerului școlar – ca agent al schimbării, privind modul în care se reflectă relația dintre învățare și schimbare în cultura organizațională a școlii. Autoarea oferă, de asemenea, o incursiune în istoria sintagmei „școala care învață”, ale cărui atribute sunt „adaptarea și inovarea pentru creșterea eficienței prin învățare individuală și colectivă” (p. 13) și care trebuie „să-și dezvolte, să-și cultive capacitatea de a înfrunța situațiile negative, stările conflictuale” (p. 16).

Capitolul II, intitulat „Conducerea organizației școlare: paradigma leadershipului școlar versus paradigma managementului școlar” realizează o analiză comparativă a celor două paradigme, din perspectiva rolurilor specifice liderului, respectiv managerului. Autoarea analizează și impactul teoriilor conducerii asupra conducerii școlii. Stilurile manageriale sunt prezentate din perspectiva tipologiilor unidimensionale și bidimensionale, existente în literatura de specialitate.

În organizația școlară, radiografiată de autoare în primele două capitole, ca în orice organizație, apariția conflictelor este inevitabilă. În consecință, autoarea realizează o analiză a acestui concept, în **capitolul III**.

De la delimitările conceptuale, absolut necesare pentru precizia, rigoarea științifică, autoarea încearcă să sintetizeze principalele teorii ale conflictului, să surprindă dinamica stărilor conflictuale, să identifice principalele cauze, surse/motive ale conflictelor, să realizeze o tipologie a acestor manifestări, în funcție de specificul organizației școlare.

Remarcăm, în acest capitol, evidențierea relațiilor dintre cooperare-conflict și competiție. Un element de noutate al lucrării de față îl reprezintă analiza detaliată a valorii constructive a conflictului, având în vedere că majoritatea lucrărilor pe această temă efectuează analize doar asupra efectelor distructive ale conflictului:

„Conflictul poate funcționa ca un mecanism stabilizator, el revitalizează normele existente și poate contribui la introducerea noilor norme” (p. 106).

Odată asigurat suportul științific al abordării conflictelor din organizația școlară, autoarea dezvoltă, în **capitolul IV** („Managementul stărilor conflictuale în organizația școlară”) problema managementului conflictului, considerând că „gestionarea presupune acceptarea conflictului și chiar întreținerea lui între anumite limite și utilizarea unor mijloace considerate legitime, deci acceptabile, pentru controlul său” (p. 110). Sunt prezentate câteva dintre cele mai eficiente modele prescriptive de intervenție a managerului în soluționarea stărilor conflictuale, precum și strategii specifice de soluționare a acestora. De asemenea, autoarea realizează și o analiză a posibilităților managerilor de gestionare a situațiilor conflictuale, în funcție de stilul managerial etalat. Remarcăm, de asemenea, preocuparea autoarei pentru relația dintre specificul culturii organizației și apariția stărilor/situațiilor conflictuale și pentru rolul managerului școlar, ca terță parte în soluționarea conflictelor din organizația școlară.

Capitolul 5 își propune să prezinte „un model de cercetare a stărilor conflictuale în organizația școlară”, insistând pe designul cercetării și, mai ales, pe modalitățile de intervenție.

Capitolul 6, intitulat „Strategii constructive de soluționare a stărilor conflictuale în organizația școlară” prezintă modelul cercetare-acțiune-strategie de soluționare a stărilor conflictuale din organizația școlară, propunând un tip de abordare transformativă pentru gestionarea stărilor conflictuale. Autoarea argumentează și importanța derulării unor programe de formare a managerilor școlari privind soluționarea constructivă a conflictelor din organizația școlară, considerând că „gestionarea eficientă a stărilor conflictuale necesită diminuarea caracterului autocratic al conducerii școlii și transformarea directorului de școală în lider democratic, preocupat de stabilirea relațiilor interpersonale în organizație de comunicare și colaborare, de motivare a profesorilor pentru realizarea obiectivelor și pentru creșterea gradului de responsabilitate în rezolvarea conflictelor” (p. 193).

La finalul lucrării, autoarea conturează și câteva direcții de deschidere a demersului investigativ:

„Studiul inițiat poate constitui o premisă pentru elaborarea de strategii adecvate de soluționare a conflictelor, în vederea maximizării potențialului inovativ al conflictelor, prin metode de cooperare și colaborare și pentru elaborarea unui model de formare pentru managementul conflictului, adresat managerilor școlari și cadrelor didactice, care să fie ancorat într-o viziune strategică, pe termen lung, a dezvoltării organizaționale a școlii”

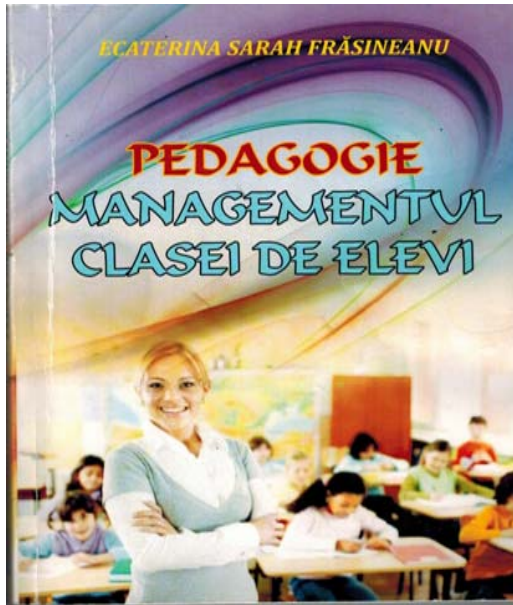
Investigările teoretice și practice asupra implicațiilor conflictului în organizația școlară sun așezate, în primul rând, sub semnul necesității, al importanței de a gestiona eficient conflictele, de a exploata dimensiunea pozitivă a acestuia, pentru dezvoltarea organizațională, pentru realizarea schimbării organizaționale, așa cum sublinia și Mary Parker Follett, citată de autoare: „Să sperăm că...vom avea întotdeauna conflict, de tipul celor care duc la inovație, la apariția unor noi valori” (p. 186).

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII PEDAGOGIE- MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

Lector. univ. dr. **Mihaela Aurelia Ștefan**
DPPD - Universitatea din Craiova
Senior lecturer **Mihaela Aurelia Ștefan**, Ph.D
TSTD – University of Craiova

1. Datele de identificare a lucrării

Frăsineanu, Ecaterina Sarah (2014). *Pedagogie –Managementul clasei de elevi: suport de curs*. Craiova: Editura Sitech, 248 p.
ISBN 978-606-11-4034-3



2. Introducere

Cadru didactic cu funcția de lector universitar doctor, la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova, Ecaterina Sarah Frăsineanu are serioase preocupări de cercetare în domeniul self-managementului învățării academice, focalizându-și eforturile în direcția eficientizării conduitei actorilor educaționali.

Lucrarea se adresează atât studenților care se pregătesc să devină profesori, cât și tuturor persoanelor interesate de învățarea din domeniul psihopedagogic și se dorește a fi, așa cum sugerează chiar autorea în *Argumentul* lucrării, un material suport pentru cursul de Pedagogie și Managementul clasei de elevi.

3. **Aprecieri asupra structurii și conținutului lucrării**

Lucrarea abordează problematica a trei discipline „din curriculum nucleu al pregătirii psihopedagogice pentru profesia didactică” și fiecare dintre ele „oferă sinteze informaționale (...) și solicită cursanților să opereze cu concepte și scheme de acțiune esențiale ale Pedagogiei și Managementului clasei de elevi, pentru a explica, a interpreta și a rezolva situații pedagogice” (p. 11).

Problematica **Pedagogiei 1** este structurată pe 2 părți:

Partea I - *Introducere în pedagogie* - urmărește, pe parcursul a 6 capitole, familiarizarea studenților cu statutul epistemologic al pedagogiei (capitolul 1), cu problematica obiectului de studiu al pedagogiei – educația (capitolele 2,3,4,5), cu metodologia cercetării pedagogice (capitolul 6).

Partea a II-a – *Teoria și metodologia curriculumului* - include 4 capitole ce abordează următoarele aspecte: principalele accepțiuni ale curriculum-ului educațional și școlar, tipurile de curriculum (capitolul 1), finalitățile curriculumului și conținuturile curriculare (capitolele 2, 3), produsele/documentele curriculare (capitolul 4).

Disciplina **Pedagogie 2** abordează alte două subdomenii ale pedagogiei: *Teoria și metodologia instruirii* (partea a III-a); *Teoria și metodologia evaluării* (partea a IV-a). Autoarea prezintă aspectele de interes major pe care le ridică logica analizei procesului de învățământ: începe cu delimitări conceptuale, abordarea sistemică și caracteristicile procesului de învățământ (capitolul 1), continuă cu analiza unor aspecte care vizează relația predare-învățare-evaluare (capitolul 2), normativitatea didactică (capitolul 3), comunicarea didactică (capitolul 4), stilurile de predare-învățare-evaluare (capitolul 5), strategiile didactice, cu elementele sale componente – metode, mijloace de predare-învățare, moduri și forme de organizare (capitolele 6,7,8) și încheie demersul cognitiv-aplicativ cu elemente care vizează proiectarea activității didactice (capitolul 9).

Competențele propuse de autoare (p.12) includ următoarele aspecte:

- utilizarea conceptelor și principiilor didactice fundamentale în realizarea comunicării cu elevii, cu părinții acestora, cu celelalte cadre didactice și cu autoritățile educaționale;
- proiectarea, aplicarea, implementarea și evaluarea curriculum-ului educațional;
- conducerea și monitorizarea procesului de formare și instruire a elevilor;
- proiectarea și realizarea evaluării elevilor și a activităților educaționale;
- utilizarea metodelor și tehnicilor eficiente de învățare pe tot parcursul vieții, în vederea formării și dezvoltării profesionale continue.

Materialul suport oferit la disciplina **Managementul clasei de elevi** alternează aspectele teoretice cu cele aplicative. După ce este familiarizat cu problematica managementului educațional (capitolul 1), cititorul are posibilitatea de a analiza, pe parcursul următoarelor 7 capitole, aspecte care țin de managementul clasei de elevi: clasa de elevi ca grup social (capitolul 2), activitățile manageriale (capitolul 3), leardeship-ul (capitolul 4), stilurile de conducere

(capitolul 5), disciplina în clasa de elevi (capitolul 6), rezolvarea conflictelor (capitolul 7), negocierea educațională (capitolul 8).

Abordările explicativ-descriptive, îmbinate cu construirea unor sarcini de lucru și teme de reflecție, cu inserarea unor organizatori grafici, evidențiază intențiile autoarei clar definite și orientate către formarea competențelor de aplicare a teoriei manageriale în rezolvarea unor situații educaționale variate, de formulare a unor ipoteze, reflecții și comentarii personale față de anumite aspecte ale învățământului.

Modelul tratării fiecărui capitol/temă este unul focalizat pe următoarea structură: a) enumerarea principalelor subteme, b) dezvoltarea fiecărei subteme, ca suport teoretic, c) conturarea unor sarcini de autoevaluare și teme de reflecție.

Apreciem capacitatea autoarei de a sintetiza principalele teorii, cercetări din domeniul pedagogiei și managementului clasei de elevi, abordarea teoretică fiind dublată de prezentările sintetice de tipul reprezentărilor grafice – scheme cognitive, tabele, modele figurative - cu rol de clarificare și/sau consolidare a informațiilor.

Lucrarea cuprinde și o serie de anexe, ce presupun “explicații și criterii de realizare a lucrărilor aplicative”, referințe bibliografice, recomandate la finalul fiecărei discipline, dar și la finalul cărții; acestea sunt lucrări reprezentative, selectate atât din literatura străină, cât și din cea românească și invită cititorul să aprofundeze unele aspecte de interes, să “continue, dezvolte demersurile de învățare independentă în domeniul psihopedagogic” (p. 12).

4. Concluzii

Originalitatea interpretării, capacitatea sintetizării informațiilor, cercetările serioase realizate de autoare în domeniu, ne întăresc convingerea că lucrarea *Pedagogie –Managementul clasei de elevi: suport de curs* reprezintă o valoroasă prezentare a conținuturilor științifice specifice disciplinelor de bază ale pregătirii psihopedagogice pentru profesia didactică și este utilă atât celor care se pregătesc să predea la catedră, cât și perfecționării pedagogice a cadrelor didactice de toate specialitățile din învățământul românesc. Fiecăruia dintre aceștia, autoarea le oferă deopotrivă, într-un stil accesibil, un instrument de analiză și reflecție proprie asupra principalelor aspecte ale învățământului, de restructurare și sistematizare a informațiilor.

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII GHID DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

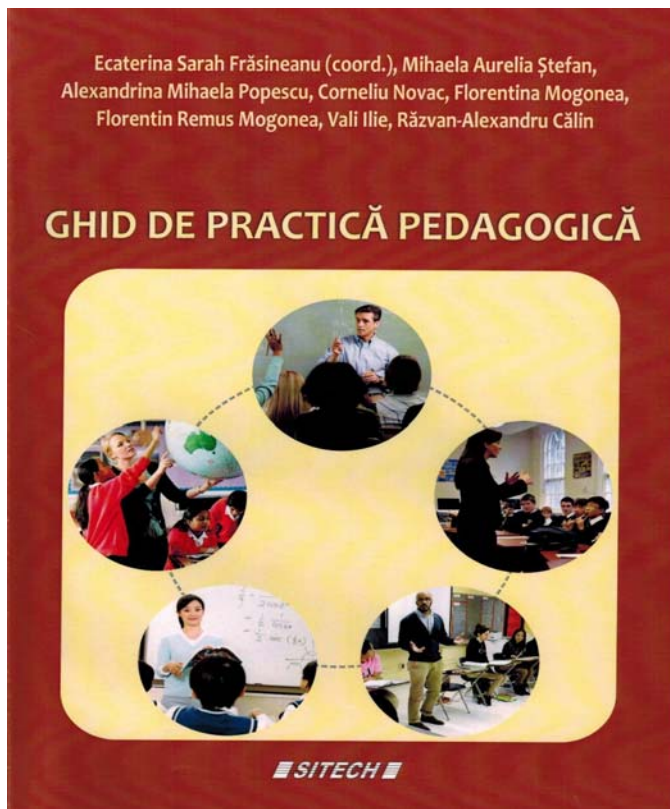
Lector univ. dr. **Florentina Mogonea**
DPPD - Universitatea din Craiova

Senior Lecturer **Florentina Mogonea**, Ph.D
TSTD – University of Craiova

1. Datele de identificare a lucrării

Frăsineanu, E.S. (2014). (coord). *Ghid de practică pedagogică*. Craiova: Editura Sitech, 210 pagini

2. Aprecieri asupra structurii și conținutului lucrării



Elaborată de un colectiv de autori, sub coordonarea doamnei lector universitar doctor E. S. Frăsineanu, lucrarea constituie un ghid „gândit și elaborat pentru a orienta studenții în procesul formării competențelor profesionale și

transversale asumate prin practica pedagogică” (p. 7), având în vedere că, după cum susțin autorii, practica pedagogică este axul central al formării competențelor profesionale, un sistem de activități în care se cristalizează principalele cunoștințe, abilități, atitudini-valori ale studenților care se pregătesc să devină profesori, prin contactul direct cu realitatea din învățământ” (p. 7).

Fiecare dintre cele șapte capitole ale cărții abordează o problemă unitară, bine delimitată, dar în același timp, concordantă cu a celorlalte, urmărind să contureze un cadru teoretic și, mai ales, metodologic general privind organizarea și desfășurarea practicii pedagogice în demersul complex al profesionalizării didactice inițiale.

Capitolul 1 (*Profilul de competență al profesorului. Competențele specifice disciplinei Practică pedagogică*), elaborat de dna lector univ. dr. Mihaela Ștefan, conturează profilul de competență al profesorului din perspectiva competențelor specifice disciplinei Practică pedagogică. Autoarea capitolului analizează conceptul de *competență* în contextul profesionalizării didactice, conturând profilul de competență dezirabil al profesorului.

Capitolul 2, intitulat *Managementul activităților de practică pedagogică*, autor dna lector univ. dr. Vali Ilie analizează specificul activității de practică pedagogică din perspectivă managerială, de la planificarea până la organizarea, controlul, decizia și evaluarea activităților de practică pedagogică. Autoarea prezintă, de asemenea, sarcinile și obligațiile studenților practicanți, precum și atribuțiile profesorilor îndrumători.

Având în vedere că studenții practicanți trebuie să cunoască, în primul rând, specificul școlii (și în al doilea rând, specificul clasei), **capitolul 3** al lucrării (*Activități de cunoaștere generală a școlii*, autor: Lector univ. dr. Alexandrina Mihaela Popescu) prezintă un set de instrumente specifice pentru identificarea elementelor de cultură organizatorică: fișa de caracterizare a școlii; Chestionarul pentru identificarea dimensiunilor culturale; Chestionarul pentru identificarea setului ascuns de valori personale.

Autorii **capitolului 4**, intitulat *Cunoașterea elevului și a clasei de elevi* (Lect. univ. dr. Răzvan Călin, Conf. univ. dr. Corneliu Novac) inventariază principalele metode și instrumente de cunoaștere a elevului și a clasei de elevi, insistând, mai ales asupra fișei de caracterizare psihopedagogică a elevilor. Cunoașterea trăsăturilor psihologice ale elevilor este esențială în proiectarea și organizarea activităților didactice, motiv pentru care studenții practicanți trebuie să își formeze competențele necesare realizării acestei cunoașteri, atât la nivel individual, cât și la nivelul grupului-clasă. Autorii capitolului surprind și câteva aspecte legate de psihiologia învățării și de principiile care trebuie respectate în realizarea orarului.

„Organizarea practicii pedagogice cuprinde două etape: practica pedagogică de inițiere, etapă ce are un caracter observativ, de familiarizare cu organizarea și desfășurarea procesului de învățământ și practica pedagogică propriu-zisă, care este axată pe implicarea studenților practicanți în activități de analiză a activităților demonstrative, de proiectare didactică, de susținere a unor lecții de probă și finale

(...), de analiză și autoanaliză a lecțiilor (...) (p. 7). Pornind de la cele menționate de autorii manualului în Introducerea lucrării, problematica următoarelor două capitole 6 și 7 este pe deplin justificată. Astfel, **capitolul 6**, cu titlul *Practica observativă/activitățile observative* (autor: lector univ. dr. Florentina Mogonea) prezintă principalele documente curriculare și școlare, pe care studenții practicanți trebuie să le cunoască în perioada desfășurării practicii observative, precum și instrumentele pe care le folosesc în această etapă, respectiv fișele de observație.

Capitolul 7, *Activitățile de probă și finale* (autori: lector univ. dr. Ecaterina Sarah Frăsineanu; lector univ. dr. Florentina Mogonea) este destinat prezentării unor aspecte privind proiectare didactică (modele, instrumente de proiectare), lecțiile de probă și finale, precum și proiectarea unor activități extrașcolare.

Având în vedere că studenții practicanți finalizează practica pedagogică prin întocmirea unui portofoliu de practică, **ultimul capitol** al lucrării (*Portofoliul de practică pedagogică*), elaborat de conf. univ. dr. Florentin-Remus Mogonea, prezintă specificul portofoliului de practică, exigențele privind elaborarea lui, structura, conținutul.

Prin valoarea teoretică, dar, mai ales practică, instrumentală, acest ghid reprezintă un auxiliar curricular util, deopotrivă studenților practicanți, dar și tutorilor de practică sau coordonatorilor de practică pedagogică.

ÎN ATENȚIA COLABORATORILOR/ INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts for publication, should be submitted to **Ph.D FLORENTINA MOGONEA (e-mail: mogoneaf@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;
 - the main text: **TIMES NEW**

Pentru a spori calitatea științifică și aplicativă a revistei, solicităm celor care vor să-și facă cunoscute astfel preocupările, în domeniul psihologiei, pedagogiei, didacticii specialității, practicii pedagogice, de interes major pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, să țină cont de unele criterii specifice de bază:

- Tematica materialelor trimise să fie circumscrisă profilului revistei și activității D.P.P.D. Fiecărui autor i se pot publica cel mult 2 lucrări;
- Pot trimite lucrări și cadre didactice de la alte universități și DPPD-uri, inspectorate școlare, școli de aplicație;
- Dimensiunea materialelor nu poate depăși 10 - 15 pagini, conform normelor de tehnoredactare computerizată în MS Word, iar recenziile, relatările unor evenimente științifice, notele de lectură vor fi reduse la 2 - 4 pagini;
- Contribuțiile vor fi prezentate secretariatului sau colegiului de redacție, în format electronic și 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, spațierea la 1 rând;
- Sub titlul materialului, se va menționa gradul științific și/sau didactic, prenumele, numele, instituția de proveniență;
- Aparatul bibliografic indicat în text prezintă, în paranteză, autorul

ROMAN 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.

Requests for further information or exceptions should be addressed to PhD. F. MOGONEA, the Editor-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, str. A.I. Cuza, nr. 13, Craiova, 200585, Romania.

citat (nume, prenume), anul apariției, paginile sau indicele notei, referinței din final.

- În bibliografia finală, în ordinea alfabetică sau prin indici de referință, se prezintă numai lucrările consultate direct și utilizate în text, precizându-se: numele, prenumele, anul apariției, titlul marcat specific, locul apariției, editura.
- Notele și referințele la text vor fi indicate în final și vor cuprinde succint informații suplimentare, dezvoltări ale unor idei secundare, observații, trimiteri la lucrări secundare, adnotări, explicații etc., iar nu numai trimiteri bibliografice și acestea în extenso;
- În redactare, să se respecte noile norme ortografice (din 1993), privind scrierea cu **â**;
- Lucrările care marchează contribuții (studii, cercetări) vor fi însoțite de un rezumat de 20-25 rânduri, într-o limbă de circulație internațională.

ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
SERIA: PSIHLOGIE, 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 științelor educației
- Noutăți în abordarea formării personalului didactic
- Studii, eseuri, dezbateri asupra conceperii și realizării Profesionalizării personalului didactic
- Proiecte de cercetare tematică, ameliorativă
- Studii fundamentale și aplicative privind didactica specialităților și practica pedagogică
- Studii și cercetări de psiho-pedagogie universitară
- Recenzii, bibliografii comentate, interviuri, evenimente, puncte de vedere, experiențe formative tematice, consultații
- Sinteze și confruntări științifice și aplicative în domeniu
- Din istoria și pedagogia comparată a formării personalului didactic

