240

Seria
PSIHOLOGIE
PEDAGOGIE

Series
PSYCHOLOGY
PEDAGOGY

Série
PSYCHOLOGIE
PÉDAGOGIE

ISSN: 1582-313X

ANALELE UNIVERSITĂŢII DIN CRAIOVA Seria PSIHOLOGIE PEDAGOGIE ANUL XV, 2016, nr. 33-34

ANALELE UNIVERSITĂŢII DIN CRAIOVA

Seria
PSIHOLOGIE
PEDAGOGIE

ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA

Series
PSYCHOLOGY
PEDAGOGY

ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA

Série
PSYCHOLOGIE
PÉDAGOGIE

AN XV, 2016, nr. 33-34

Editura Universitaria Craiova

240

170 cotor 7.5 mm 170

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

Seria

PSIHOLOGIE - PEDAGOGIE

Series

PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

AN - XV, 2016, nr. 33 – 34

Editura Universitaria Craiova

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

BIANNUAL PUBLICATION,
EDITED BY THE TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT
YEAR XV, 2016, NO. 33-34

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, Timişoara)
Professor MIRON IONESCU, Ph.D. (Babeş Bolyai University, Cluj-Napoca)
Professor IOAN NEACŞU, 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)

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

EDITOR-IN-CHIEF:
Associate Professor FLORENTINA MOGONEA, Ph.D.

EDITORIAL SECRETARY:
Associate Professor FLORENTINA MOGONEA, Ph.D.

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

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

SUMAR
SUMMARY

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

MOGONEA FLORENTIN-REMUS
Clasa pregătitoare, graniţă necesară între grădiniţă şi şcoală / Preparatory classes, a necessary border between kindergarten and school…..…...……..... 7
PERA AUREL
Fundamentele psihocognitive şi psihoeducaţionale ale „generalizării" şi „analizei" matematice / The psycho-cognitive and psycho-educational background of the mathematical "generalization" and "analysis"..... 21
ILIE VALI
Mediul învățării bazat pe cultura școlară/Learning environment based on school culture..... 31
ŞTEFAN MIHAELA AURELIA
Relația metode de instruire-mecanisme cognitive antrenate în procesul învățării/ La relations méthodes didactiques - mécanismes cognitives entraînés dans le processus d'apprentissage…… 47
BUŞU OPREA VALENTIN
Disciplinarea pozitivă în clasa de elevi / Positive discipline in classroom.....……..... 59

PRACTICA EDUCAŢIONALĂ – DESCHIDERI / EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES

FRĂSINEANU ECATERINA SARAH
Studiu de impact: formarea profesorilor din învăţământul preşcolar în mod constructivist (PROCONSTRUCT)/Impact study: training teachers from preschool education in constructivist manner (PROCONSTRUCT). 65
MOGONEA FLORENTINA
Competenţa de proiectare, organizare şi desfăşurare a unor cercetări pedagogice – obiectiv prioritar în formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice / The competence of planning, organizing and conduct of some educational research - a priority objective in the initial and continuous training of teachers …….…….…….…….…….…….…….…….…….…….…….…….…….…….…..... 79

BÎRSĂNESCU IRINA-ALEXANDRA, CĂLIN RĂZVAN ALEXANDRU
Educaţia elevilor cu nevoi speciale. Educaţia diferenţiată a elevilor supradotaţi / Children with special educational needs and disabilities. Differentiated instruction regarding gifted students..... 91

LABORATOR DE CERCETARE. TINERI CERCETĂTORI / RESEARCH LABORATORY. YOUNG RESEARCHERS

IONICĂ LOREDANA
Professeur- école-éthique: un triangle du système éducatif / Teacher - school-ethics: a triangle of the educational system..... 105
GEORGESCU RODICA-DOINA
Les enseignants de fle et le quotidien de leur culture partagée / The teachers of of french as a foreign language et the everyday life of their shared culture……..... 111
VINTILĂ ELENA-GEORGIANA
Eléments du numérique en contexte d'enseignement / Elements of the digital technology in the school context…….. 117
BUTARU LAURA
Design experimental privind Evaluările Naţionale din perspectiva pedagogiei competenţelor / Experimental design regarding the assessement from the perspective of the pedagogy of *competences*……. 123
PANDELICĂ IULIANA
Le bleu – couleur positive? / The blue – positive colour?..... 137
MITRULESCU CORINA
Simboluri şi semnificaţii religioase în poezia *Unde sunt cei care nu mai sunt?*, de Nichifor Crainic / Religious symbols and their meanings in Nichifor Crainic's poem *unde sunt cei care nu mai sunt?*..... 145

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

MACIUC IRINA
Educaţia sub influenţa primului conflict armat global/ Education in a time of the first world war - 1914-1918……..... 151

CĂRŢI, IDEI, INTERVIURI / BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS

FRĂSINEANU ECATERINA-SARAH
Recenzie: Ilie, V. (2015). *Repere în formarea iniţială a profesorilor.* Craiova: Editura Sitech..... 163

ILIE VALI
Recenzie asupra lucrării *Didactica domeniului și dezvoltări în didactica specialității. Între întrebări și răspunsuri* / Review on paper
The didactic of the field and development in teaching speciality. Between questions and answers..... 165
ŞTEFAN MIHAELA AURELIA
Recenzie asupra lucrării *Clasic și modern în abordarea conținuturilor curriculare*..... 169
ÎN ATENŢIA COLABORATORILOR/ TO THE AUTHORS..... 173

TEMATICI ORIENTATIVE / INFORMATIVE THEMES 175

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

CLASA PREGĂTITOARE, GRANIŢĂ NECESARĂ ÎNTRE GRĂDINIŢĂ ŞI ŞCOALĂ

PREPARATORY CLASSES, A NECESSARY BORDER BETWEEN KINDERGARTEN AND SCHOOL

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

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

Abstract

The main function of primary education is the instrumental one to shape students' intellectual capacities, "to teach him to learn". The new curriculum requires reconsideration of the value size of the couple "informative- formative" and thus reconsidering the whole process of designing the educational activities. The framework plan of education offers to teachers the necessary information on study subjects grouped by subject areas, the minimum and maximum hours allocated to these disciplines, frame, reference and operational objectives for each year of study, content that is to be studied by primary school students' examples of activities and performance descriptors.

Our approach aims to identify the extent to which the preparatory class is for a six years old child what it was intended to be a promising debut during his friendly and educational.

Keywords: *preparatory class; adaptation; school maturity; ability for schooling.*

1. Argumente ale înfiinţării clasei pregătitoare

Investiţia în educaţia copiilor aduce profituri maxime pe termen lung, atât pentru părinţi, cât şi pentru copii. Noua Lege a Educaţiei Naţionale introduce în învăţământul primar obligatoriu clasa pregătitoare, cu durata de 1 an de zile, pe care orice copil o va parcurge înainte de a intra în clasa I.

Raţiunea acestei măsuri e simplă: socializarea mai timpurie într-un mediu organizat este benefică pentru dezvoltarea personalităţii copilului. Trecerea bruscă de la jocurile copilăriei la activităţile şcolare poate fi uneori traumatizantă pentru copil. Primul contact cu şcoala trebuie să fie natural şi plăcut.

Introducerea clasei pregătitoare îşi propune să asigure trecerea treptată a copiilor de la grădiniţă (pentru cei care au urmat-o) sau de la viaţa exclusiv de familie (pentru cei care nu au mers la grădiniţă) la viaţa şcolară. În această clasă, adesea sub formă ludică, copilul este pregătit pentru cerinţele mediului şcolar şi învaţă să fie responsabil (6, 7).

Clasa pregătitoare va avea un dublu rol: pe de o parte, de consolidare a cunoştinţelor deja dobândite şi, pe de altă parte, de socializare şi adaptare la schimbare. În plus, clasa pregătitoare va oferi tuturor copiilor un start mai bun în viaţa şcolară.

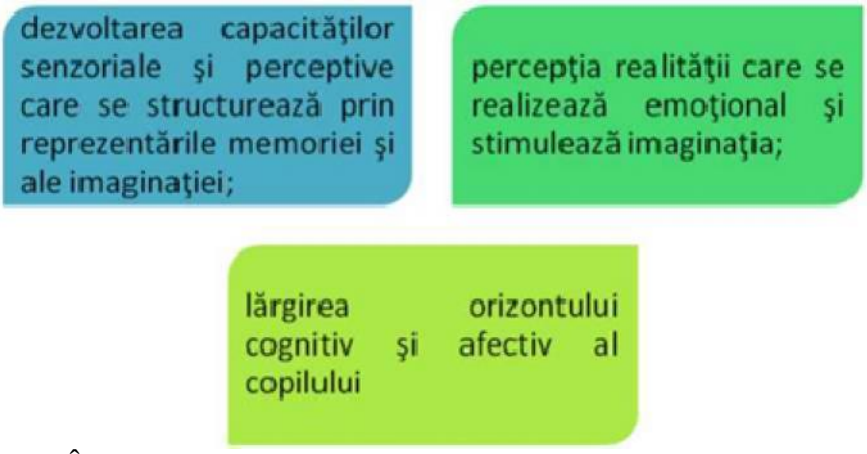
Legea Educaţiei Naţionale a instituit în cadrul învăţământului primar, clasa pregătitoare, care cuprinde copiii de 6/7 ani. Activităţile organizate în clasa pregătitoare constituie modalităţi eficiente de pregătire pentru şcoală, condiţie necesară pentru succesul în clasa I. Menirea acestei clase este de a da posibilitatea copiilor să dobândească pregătirea necesară pentru începerea activităţii şcolare, iar sub aspect formativ, pentru a ajunge la dezvoltarea optimă a proceselor psihice de cunoaştere.

În noul curriculum, învăţământul preşcolar şi clasele I şi a II-a reprezintă ciclul achiziţiilor fundamentale. Învăţământul preşcolar constituie prima formă de educaţie organizată, sistematică şi competentă; de asemenea, reprezintă prima formă de socializare a copilului. În grădiniţă, se creează condiţii optime ca preşcolarii să se manifeste activ, coordonaţi în permanenţă de cadre specializate (6, 7, 8).

Continuitatea dintre învăţământul preşcolar şi primar se realizează prin obiective comune, prin conţinuturi şi metode similare. Atât formele de organizare şi desfăşurare a unor activităţi, cât şi metodele de învăţământ şi conţinuturile învăţământului preşcolar anticipează ciclul primar. Generalizarea cuprinderii tuturor copiilor de 5-6 ani în sistemul educaţional facilitează integrarea socială a copilului şi asigură continuitatea dintre cele două etape ale sistemului de învăţământ.

Din punct de vedere psiho-somatic, cele două etape de vârstă (preşcolară şi şcolară mică) au multe trăsături comune, ceea ce asigură elementul de continuitate educaţională: copilul de 3 ani, confruntat prima oară cu dificultăţile adaptării la viaţa colectivă, în momentul intrării la grădiniţă, se va integra mai uşor, mai rapid în sistemul şcolar. Începutul socializării copilului în grădiniţa de copii, diversificarea relaţiilor interumane (relaţii copil-adult, copil-copii) se continuă în ciclul primar, în cadrul organizat al învăţării. Relaţiile interumane devin mai complexe, se structurează pe criterii profesionale. Aceste noi relaţii impun dezvoltarea capacităţii de comunicare verbală şi nonverbală, ca şi formarea unor deprinderi de comportare civilizată, concomitent cu aprofundarea conştiinţei de sine.

Activităţile desfăşurate în învăţământul preşcolar permit (6, 7):



În cadrul acestora, copilul este interesat de spectacolul relaţionării cu ceilalţi şi cu mediul natural şi social, devine receptiv la acţiunile adulţilor, îi imită, transpune în joc comportamente ale acestora, participă la ocupaţiile lor. Progresele în plan senzorio-perceptiv se asociază dezvoltării motricităţii, creşterii atenţiei a cărei concentrare sporeşte de la 5-7 minute la preşcolarul mic, la peste 20 de minute şi chiar 45 de minute (4, 6, 7) la preşcolarul mare în joc, audiţii sau vizionări de diafilme, filme, teatru pentru copii etc.

Conduita verbală şi afirmarea personalităţii înregistrează progrese prin dezvoltarea capacităţii de exprimare verbală: creşte volumul vocabularului activ, se manifestă intens limbajul situaţional, se exersează însuşirea structurii gramaticale a limbii. Activităţile de educare a limbajului desfăşurate în grădiniţa formează abilităţi de comunicare ce facilitează învăţarea citit-scrisului în clasa I.

Particularităţile de vârstă ale şcolarului mic prezintă similitudini cu ale preşcolarului mare. În ciclul primar, prioritare sunt problemele adaptării şcolare şi ale învăţării. Experienţa adaptativă şi achiziţia cognitivă şi afectivă din grădiniţă asigură adaptarea şcolară. Şcoala solicită intens intelectul copilului, el îşi însuşeşte strategii ale învăţării, conştientizează rolul atenţiei şi al reprezentării în activitatea de învăţare, îşi formează deprinderea de calcul, care deschid noi orizonturi cognitive şi afective.

Şcolarul mic se integrează într-o structură socială nouă, centrată pe interese profesionale. Cunoaşterea nivelului de dezvoltare fizică, intelectuală şi morală a copilului prezintă o mare importanţă. Nivelurile de dezvoltare se evaluează nu după volumul de cunoştinţe pe care el le deţine, ci după nivelul operaţional al achiziţiilor sale (6, 7).

Clasei pregătitoare îi revine sarcina de a dezvolta, prin exersare, procesele psihice de cunoaştere ale copiilor, până la nivelul maturităţii şcolare. Debutul şcolar presupune un anumit nivel de dezvoltare psihică intelectuală şi morală a copilului, iar aptitudinea de şcolaritate sau maturitate şcolară solicită dobândirea

unor priceperi, deprinderi, şi capacităţi necesare activităţii şcolare bazată pe învăţare. Clasa pregătitoare trebuie să creeze premise favorabile pentru realizarea continuităţii învăţământului preşcolar cu cel primar.

2. Cadrul normativ-reglator al clasei pregătitoare

Un prim pas făcut în vederea înfiinţării clasei pregătitoare şi a unei mai bune preocupări pentru calitatea actului predării-învăţării-evaluării este evidenţiat o dată cu Legea Învăţământului nr. 84/1995, revizuită; în art. 19 al legii se menţionează: *„Pentru asigurarea continuităţii între învăţământul preşcolar şi cel primar se generalizează grupa mare, pregătitoare pentru şcoala”*. Această prevedere însemna că includerea în/la această grupă se apropie de nive maxim (1, 2).

Programul educaţional „Generalizarea grupei pregătitoare în învăţământul preşcolar din România”, care s-a derulat în intervalul 2002 - 2005, a asigurat, la rândul său, premisele pentru dezvoltarea ulterioară a acestui segment al învăţământului preşcolar, obiectivele sale vizând (9, 11, 12):

- *cuprinderea şi menţinerea în sistemul de învăţământ obligatoriu a tuturor copiilor de 5-6/7 ani;*
- *pregătirea pentru şcoală şi viaţă a acestei grupe de vârstă şi prevenirea unor tare (abandon, analfabetism, droguri, violenţă, delincvenţă etc.), care ar putea să apară pe traseul şcolarizării viitoare;*
- *experimentarea unui parteneriat eficient cu familia care, cultivat cu multă grijă aici, să aibă continuitate pe tot parcursul şcolarizării copilului în învăţământul obligatoriu;*
- *experimentarea unui parteneriat eficient al instituţiei de învăţământ cu autorităţile locale şi cu alţi parteneri educaţionali, prin care să se realizeze o reţea interinstituţională de monitorizare şi sprijinire a cazurilor speciale cu risc de abandon;*
- *dezvoltarea unor programe de formare continuă pentru cadrele didactice care răspund de atingerea obiectivelor educaţionale în cadrul aceluiaşi ciclu curricular (ciclul achiziţiilor fundamentale).*

Studiile care au urmat au contribuit atât la scoaterea în evidenţă, în continuare, a importanţei pregătirii copilului pentru şcoală, cât şi a rezultatelor deosebite obţinute de educatoare în pregătirea pentru şcoală a copiilor cu vârste cuprinse între 5-6/7 ani, din 1995 până în prezent, în contextul unei politici şi a unor măsuri adecvate.

După 2005, un alt document de referinţă al politicilor în domeniu a prins contur, respectiv „Strategia privind educaţia timpurie” (finalizată în 2010 şi postată pe site-ul Ministerului Educaţiei: www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=11373) (1, 3, 4, 5, 6, 7).

Documentul face referire la rata crescută a participării copiilor de 5-6/7 ani în programul de educaţie preşcolară şi la efectele benefice, pe termen lung, ale încurajării participării copiilor într-un program educaţional stimulativ şi structurat.

Cea mai sigură strategie de asigurare a unor şanse egale la intrarea în şcoală pentru copiii provenind din medii cultural şi socioeconomic diferite (inclusiv dezavantajate) este creşterea accesului copiilor preşcolari la programe educaţionale de calitate, desfăşurate în centre specializate (Rouse, Brooks-Gunn şi McLanahan- cercetători în cadrul Universităţilor din Columbia şi Princeton, SUA , în *The Future of Children* (2005). Calitatea acestor programe educaţionale ar trebui să fie asigurată prin (5, 7, 8):

- clase-grupe mici de copii;
- nivel universitar (licenţă) de pregătire a cadrelor didactice;
- un curriculum stimulativ din punct de vedere cognitiv.

Legea Educaţiei Naţionale nr. 1/2011(3) aduce precizări multiple privind înfiinţarea şi funcţionarea clasei pregătitoare. Astfel, Marin Manolescu (coord). consideră (5, 7, 8):

- *la nivel de poziţionare a clasei pregătitoare* la nivelul sistemului naţional de învăţământ:

Art. 16. — *(1) Învățământul general obligatoriu este de 10 clase și cuprinde învățământul primar și cel gimnazial.Învățământul liceal devine obligatoriu până cel mai târziu în anul 2020.*

Art. 23. — *(1) Sistemul național de învățământ preuniversitar cuprinde următoarele niveluri:*

a) educația timpurie (0—6 ani), formată din nivelul antepreșcolar (0—3 ani) și învățământul preșcolar (3—6 ani), care cuprinde grupa mică, grupa mijlocie și grupa mare;

b) învățământul primar, care cuprinde clasa pregătitoare și clasele I—IV;

- Ca *forme de organizare a învăţământului preuniversitar*, legea prevede: învăţământul cu frecvenţă şi învăţământul cu frecvenţă redusă. Pentru învăţământul primar, inclusiv clasa pregătitoare, forma de organizare este învăţământ cu frecvenţă şi, respectiv, învăţământ de zi:

***Art. 25**. — (1) Formele de organizare a învățământului preuniversitar sunt: învățământ cu frecvență și învățământ cu frecvență redusă.*

(2) Învățământul obligatoriu este învățământ cu frecvență.

***Art. 29**. — (1) Învățământul primar se organizează și funcționează, de regulă, cu program de dimineață.*

- *Referindu-se la vârsta de înscriere a copiilor în clasa pregătitoare,* legea reglementează şi stabileşte clar faptul că *vârsta de 6 ani* este reperul optim din acest punct de vedere şi că el poate fi depăşit, ajungându-se la maxim 8 ani, în cazul copiilor cu cerinţe educative speciale:

Art. 29 - (2) În clasa pregătitoare sunt înscriși copii
împlinit vârsta de 6 ani până la data începerii anului
solicitarea scrisă a părinților, a tutorilor sau a sus
legali, pot fi înscriși în clasa pregătitoare și copiii care
vârsta de 6 ani până la sfârșitul anului calendari
dezvoltarea lor psihosomatică este corespunzătoare.
(3) În clasa pregătitoare din învățământul special su
copii cu cerințe educaționale speciale, care împlinesc v
ani până la data începerii anului școlar. La solicitare
părinților, a tutorilor legali sau a susținătorilor leg
înscriși în clasa pregătitoare și copii cu cerințe ed
speciale cu vârste cuprinse între 6 și 8 ani la data incep
școlar.

- În ceea ce priveşte *curriculumul,* legea menţionează, pe de o parte, *orientarea curriculumului naţional pentru învăţământul primar şi gimnazial, în funcţie de cele opt domenii de competenţe- cheie* şi, pe de altă parte, *specificitatea curriculumului pentru clasa pregătitoare care urmăreşte dezvoltarea fizică, socio-emoţională, cognitivă a limbajului şi comunicării, precum şi dezvoltarea capacităţilor şi a atitudinilor în*

învăţare, asigurând, totodată, punţile către dezvoltarea celor opt competenţe-cheie:

Art. 68. — (1) Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare a elevului:
a) competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale;
b) competențe de comunicare în limbi străine;
c) competențe de bază de matematică, științe și tehnologie;
d) competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației
ca instrument de învățare și cunoaștere;
e) competențe sociale și civice;
f) competențe antreprenoriale;
g) competențe de sensibilizare și de expresie culturală;
h) competența de a învăța să înveți.
(4) Curriculumul pentru clasele pregătitoare urmărește dezvoltarea fizică, socioemoțională, cognitivă a limbajului și comunicării, precum și dezvoltarea capacităților și a atitudinilor în

- *Privind procesul de evaluare*, cadrele didactice vor avea în vedere orientarea şi optimizarea învăţării şi vor urmări dezvoltarea fizică, socio-emoţională, cognitivă, a limbajului şi a comunicării precum şi dezvoltarea capacităţilor şi atitudinilor de învăţare pe parcursul clasei pregătitoare, elaborând, la final, şi un raport cu privire la toate aceste aspect. În fine, evidenţe ale participării copiilor la activităţi de învăţare, în diferite contexte, produse şi rezultate ale acestor activităţi, precum şi raportul anterior menţionat vor constitui primele file ale portofoliului educaţional al copilului, considerat cartea de identitate educaţională a elevului de-a lungul întregii vieţi:

Art. 71. — (1) Scopul evaluării este acela de a orienta și de a optimiza învățarea.
(2) Toate evaluările se realizează pe baza standardelor naționale de evaluare pentru fiecare disciplină, domeniu de studiu, respectiv modul de pregătire.
Art. 72. — (1) Evaluarea se centrează pe competențe, oferă feed-back real elevilor și stă la baza planurilor individuale de învățare.
Art. 73. — (1) Portofoliul educațional cuprinde totalitatea diplomelor, a certificatelor sau a altor înscrisuri obținute în urma evaluării competențelor dobândite sau a participării la activități de învățare, în diferite contexte, precum și produse sau rezultate ale acestor activități, în contexte de învățare formale, nonformale și informale.
(2) Portofoliul educațional este elementul central al evaluării învățării. Utilizarea lui debutează începând cu clasa pregătitoare și reprezintă cartea de identitate educațională a elevului
Art. 74. — (1) La finalul clasei pregătitoare, cadrul didactic responsabil întocmește, în baza unei metodologii elaborate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, un raport de evaluare a dezvoltării fizice, socioemoționale, cognitive, a limbajului și a comunicării, precum și a dezvoltării capacităților și atitudinilor de învățare.

3. Elemente de noutate în curriculumul pentru învăţământul primar

Curriculum-ul pentru învăţământul primar specific clasei pregătitoare reprezintă o noutate în învăţământul românesc, fiind conceput astfel încât să respecte principiul continuităţii între nivelurile sistemului de învăţământ şi în vederea atingerii nivelului de performanţă elementar în formarea competenţelor cheie care determină profilul de formare al elevului (la sfârşitul clasei a IV-a) (1, 3, 4, 5).

Analiza comparativă privind debutul şcolarităţii obligatorii în Europa ne prezintă un număr mare de ţări, care stabilesc prin legi, debutul şcolarităţii obligatorii la şase, cinci sau patru ani, cea mai mare parte dintre ele, optând pentru vârsta de 6 ani. (5, 7, 8).

Necesitatea de a forma şi dezvolta competenţe prin procesul de învăţământ este astăzi acceptată ca imperioasă în majoritatea sistemelor educaţionale. Psihologia învăţării şi-a pus dintotdeauna problema obiectivelor care trebuie atinse în procesul instruirii. La început, obiectivele erau formulate la modul general, fără a se face o legătura sistematică între calităţile intelectului ce se doreau a fi formate şi conţinutul programelor şcolare.

În ordine istorică, comportamentismului îi revine meritul de a fi atras atenţia asupra legăturii stricte care trebuie să existe între obiectivele înscrise în programă şi testarea performanţelor atinse. Cu transformarea obiectivelor în ţinte riguroase ale procesului de instruire se trece, de fapt, de la didactica clasică la tehnologiile didactice.

Două deschideri au fost explorate ulterior. Prima, cea a practicii didactice, a dus la apariţia taxonomiilor. A doua pornea de la a recunoaşte că procesele intelectuale sunt reale şi testabile şi a dus la ştiinţa cogniţiei.

Iniţial, taxonomiile au urmărit o clasificare a scopurilor, mai exact o clasificare a comportamentelor, deoarece s-a constatat că aceste comportamente sunt foarte variate şi imposibil de catalogat în perspectiva pur behavioristă. Cea mai semnificativă clasificare formală a comportamentelor aparţine lui B. S. Bloom, care elaborează o întreagă teorie şi o publică în lucrarea „Taxonomiile obiectivelor pedagogice”, în 1956.

În concepţia lui Bloom, taxonomia este un sistem de clasificare a scopurilor, care respectă o regulă specială şi anume aceea a ordinii reale. Această „ ordine reală” se traduce printr-o anumită ierarhie a scopurilor. Comportamentele simple ale celor care învaţă constituie baza unora de ordin mai înalt, iar acestea vor constitui, la rândul lor, temelia unora şi mai înalte.

Pasul următor pe care l-a făcut didactica a fost găsirea modalităţilor de a atinge aceste obiective. Căile de atingere a obiectivelor au fost numite, ca şi analoagele lor din industrie, tehnologii.

Astfel, au apărut tehnologii diverse, materializate în tipuri variate de manuale şi auxiliare didactice care, fiecare în parte, urmăresc să răspundă cât mai bine cerinţelor unei anumite norme de grup; dacă trecem dincolo de intenţiile taxonomiilor bloomiene această cale ne duce la ideea unor tehnologii multiple care urmăresc atingerea aceloraşi obiective în condiţii de învăţare foarte diferite.

În contextul evoluţiilor teoretice descrise anterior, necesitatea de a forma şi dezvolta competenţe prin procesul de învăţământ este astăzi acceptată ca imperioasă în majoritatea sistemelor educaţionale. Problemele majore care aparţin, pe de o parte, de modul de organizare şi definire a acestor competenţe pentru a putea fi descrise şi „operaţionalizate" şi, pe de altă parte, de identificarea acelor modalităţi (tehnologii) ce conduc la formarea în realitate a competenţelor descrise.

Anticipând parţial posibilitatea aplicării practice a acestor dezvoltări teoretice, curriculum-ul românesc la nivelul învăţământului liceal a fost structurat pe competenţe. În continuare, explicităm modul cum au fost construite în Curriculum-ul Naţional competenţele generale şi specifice vizate de fiecare disciplină de trunchi comun (5, 7, 8).

Definim competenţele ca ansambluri integrate de cunoştinţe, capacităţi şi abilităţi de aplicare, operare şi transfer al achiziţiilor, care permit desfăşurarea cu succes a unei activităţi, rezolvarea eficientă a unei probleme sau a unei clase de probleme / situaţii.

Competenţele cresc valoarea utilizării resurselor, pentru că le ordonează, le pun în relaţie, astfel încât ele să se completeze şi să se potenţeze reciproc, le structurează într-un sistem mai bogat decât simpla lor reunire aditivă.

Competenţele generale se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata şcolarităţii; acestea au un grad ridicat de generalitate şi complexitate.

Competenţele specifice se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata unui an şcolar; ele sunt deduse din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora.

Modelul de proiectare curriculară centrat pe competenţe simplifică structura curriculum-ului şi asigură o mai mare eficienţă a proceselor de predare / învăţare şi evaluare. Acesta permite operarea la toate nivelurile cu aceeaşi unitate: competenţa, în măsura să orienteze demersurile tuturor agenţilor implicaţi în procesul de educaţie.

Pentru a asigura o marja cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, în construcţia modului de derivare a competenţelor s-a pornit de la o diferenţiere cât mai fină a secvenţelor unui proces de învăţare.

Astfel, s-au avut în vedere următoarele şase secvenţe vizând structurarea operaţiilor mentale: percepţie, interiorizare primară, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare (5, 7, 8).

Competenţele sunt rezultatul unei învăţări eficiente; ele pot fi antrenate în rezolvarea de probleme complexe din lumea reală. Procesul de identificare a competenţelor are în vedere şi formularea clară a acestora.

Categoriilor de secvenţe prezentate anterior le corespund categorii de competenţe organizate în jurul câtorva verbe definitorii, şi anume:

1. Receptarea care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale: identificarea de termeni, relaţii, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relaţii, conexiuni; nominalizarea unor concepte, relaţii, procese; culegerea de date din surse variate; definirea unor concepte.

2. Prelucrarea primară (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale: compararea unor date, stabilirea unor relaţii; calcularea unor rezultate parţiale; clasificări de date; reprezentarea unor date; sortarea-discriminarea; investigarea, explorarea; experimentarea.
3. Algoritmizarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale: reducerea la o schemă sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; remarcarea unor invarianţi; rezolvarea de probleme prin modelare şi algoritmizare.
4. Exprimarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale: descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei, concepte, soluţii; argumentarea unor enunţuri; demonstrarea.
5. Prelucrarea secundară (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale: compararea unor rezultate, date de ieşire, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situaţii; elaborarea de strategii; relaţionări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare şi obiect.
6. Transferul, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaţionale: aplicarea; generalizarea şi particularizarea; integrarea; verificarea; optimizarea; transpunerea; negocierea; realizarea de conexiuni complexe; adaptarea şi adecvarea la context (5, 7, 8).

Articolul 23 (1) din Legea Educaţiei Naţionale (2) prezintă noua structură a sistemului naţional de învăţământ preuniversitar, acesta cuprinzând următoarele niveluri:

a) educaţia timpurie (0-6 ani), format din nivelul antepreşcolar (0-3 ani) şi învăţământul preşcolar (3- 6 ani), care cuprinde grupa mică, mijlocie, mare;
b) învăţământul primar, care cuprinde clasa pregătitoare şi clasele I-IV;
c) învăţământul secundar care cuprinde:
   i. învăţământul secundar inferior sau gimnazial, care cuprinde clasele I-IX;
   ii. învăţământul secundar superior sau liceal, care cuprinde clasele de liceu X-XII/XIII cu următoarele filiere: teoretică, vocaţională şi tehnologică;
d) învăţământul profesional cu o durată între 6 luni şi 2 ani;
e) învăţământul terţiar nonuniversitar, care cuprinde învăţământul postliceal.

Articolul 29 (2) face precizări privind vârsta de debut a învăţământului obligatoriu: în clasa pregătitoare, sunt înscrişi copiii are au împlinit vârsta de 6 ani până la data începerii anului şcolar, iar la solicitarea părinţilor/tutorilor sau a susţinătorilor legali, pot fi înscrişi în clasa pregătitoare şi copiii care împlinesc vârsta de 6 ani până la sfârşitul anului calendaristic, dacă dezvoltarea lor psihosomatică este corespunzătoare.

Elaborararea Planului – cadru de învăţământ pentru învăţământ primar are în vedere dezideratele profilului de formare al copilului care finalizează ciclul primar, profil determinat de domeniile de competenţe-cheie specificate în art. 68 din legea nr. 1/2011. În mod concret, până la finalul clasei a IV-a, se urmăreşte atingerea unui nivel de performanţă elementar în formarea competenţelor cheie.

Secţiunea curriculum, prin articolul 68 (1) defineşte cele 8 domenii de competenţă-cheie care determină profilul de formare al elevului:

a) competenţe de comunicare în limba română şi în limba maternă, în cazul minorităţilor naţionale;

b) competenţe de comunicare în limbi străine;

c) competenţe de bază de matematică, ştiinţe şi tehnologie;

d) competenţe digitale de utilizare a tehnologiei informaţiei ca instrument de învăţare şi cunoaştere;

e) competenţe sociale şi civice;

f) competenţe anteprenoriale;

g) competenţe de sensibilizare şi expresie culturală;

h) competenţa de a învăţa să înveţi.

În continuare, articolul 68 (4) defineşte Curriculum pentru clasa pregătitoare, care urmăreşte dezvoltarea fizică, socio-emoţională, cognitivă, a limbajului şi comunicării, precum şi dezvoltarea capacităţilor şi atitudinilor în învăţare, asigurând totodată punţile către dezvoltarea celor 8 competenţe cheie. Aceste domenii de competenţă se regăsesc în construcţia planului de învăţământ aprobat (vezi Fişa distribuită Anexa 7 la OMEN nr. 3371 din 12.03.2013 privind definirea nivelului de performanţă elementar în formarea competenţelor-cheie):

Arii	Discipline	Clasa	
		P	I
Limbă şi comunicare	Limba şi literatura română	5	[illegible]
	Limbă modernă	1	1
Matematică şi ştiinţe ale naturii	Matematică	3	[illegible]
	Ştiinţe ale naturii	1	1
Om şi societate	Istorie	-	-
	Geografie	-	-
	Educaţie civică	-	-
	Religie	1	1
Educaţie fizică, sport şi sănătate	Educaţie fizică	2	[illegible]
	Joc şi mişcare	-	-
Arte	Muzică şi mişcare	2	2
Tehnologii	Arte vizuale şi abilităţi practice	2	2
Consiliere şi orientare	Dezvoltare personală	2	[illegible]
Număr total de ore trunchi comun		19	[illegible]
Curriculum la decizia şcolii (discipline opţionale)		0-1	[illegible]
Număr minim de ore pe săptămână		19	[illegible]
Număr maxim de ore pe săptămână		20	[illegible]

Tot aici, mai menţionăm, ca element de noutate, apariţia a cinci domenii de dezvoltare şi a dimensiunilor acestora: dezvoltarea fizică şi motrică, dezvoltarea socială şi emoţională, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea limbajului şi a

comunicării, dezvoltarea capacităţilor şi atitudinilor de învăţare. În România, domeniile de dezvoltare au fost abordate ştiinţific şi au fost prezentate detaliat în lucrarea „Reperele fundamentale privind învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani" (www.unicef.ro/wp-content/uploads/studiu_repere-fundamentale.pdf), care ilustrează, totodată, şi legăturile acestora cu conţinutul domeniilor experienţiale din structura Curriculumului pentru învăţământul preşcolar.

„Acest document de politică educaţională a fost elaborat în 2007, cu sprijinul Reprezentanţei UNICEF din România, printr-un proces consultativ, la care au participat specialişti în educaţia şi dezvoltarea copilului mic de la naştere la 7 ani. Scopul elaborării acestui document a fost acela de pune bazele unui sistem de documente de politică privind educaţia, îngrijirea şi protecţia copilului mic de la naştere le 7 ani, care să asigure o perspectivă şi abordare unitară a perioadei copilăriei timpurii, prin care să fie promovate drepturile copilului şi să-i asigure acestuia condiţiile optime pentru un cel mai un start în viaţă." Reperele fundamentale privind învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului" reflectă contextul internaţional al cercetărilor şi preocupărilor la nivel mondial în domeniul educaţiei timpurii, precum şi cerinţele şi prioritătile la nivel naţional (Curriculum pentru învăţământul preşcolar, MECTS, pag.14). Raportul de evaluare, Fişa de caracterizare psihopedagogică, Raportul de monitorizare a progreselor sunt elaborate tot prin raportare la lucrarea (vezi anexele 3, 4 şi 5) „Reperele fundamentale privind învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului, citate în „ Curriculum pentru învăţământul preşcolar".

Programele şcolare pentru clasa pregătitoare sunt concepute astfel încât, la finalul ciclului primar, elevii să atingă un nivel de performanţă elementar în formarea unor competenţe prioritare.

REFERINŢE

1. *** (2010). *Pregătirea preşcolarului 5-7 ani*. Bucureşti: Editura Litera.
2. *** *Legea Educaţiei Naţionale 1/ 2011*. Monitorul Oficial nr. 0018 din 10 Ianuarie 2011
3. *** (2009). *Modalităţi practice de cunoaştere, înţelegere şi lucru cu preşcolarul şi şcolarul. Ghiduri de conversaţie cu copiii şi părinţii, fişe de observaţie şi idei de joc pentru diversele tipuri de comportament.* Bucureşti: Editura Raabe.
4. *** *Ghid de bune practici pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani,* http://proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_l_id=16980&folderId=31565&name=DLFE-2702.pdf
5. ***(2013). *Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educaţional românesc în anul şcolar 2012-2013*. Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.
6. ***(2007). *Dezvoltarea abilităţilor sociale şi emoţionale ale copiilor până la 7 ani - Ghid pentru cadrele didactice din învăţământul preşcolar*, UNICEF.
7. ****Ghid metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare*. Investeşte în oameni. Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013. Axa prioritara nr. l

„Educaţie şi formare profesională în sprijinul creşterii economice şi dezvoltării societăţii bazate pe cunoaştere „Domeniul major de intervenţie 1.1.: „Accesul la educaţie şi formare profesională iniţială de calitate”. Titlul proiectului: „Restructurarea curriculumului naţional în învăţământul liceal”. Cod contract: POSDRU/55/1.1/. S1536. Beneficiar: Centrul National de Evaluare şi Examinare (CNEE)

8. ***(2013). Suport de curs. *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învăţare pentru formarea competenţelor cheie la şcolarii mici*. *Program de formare continuă de tip “blended learning” pentru cadrele didactice din învăţământul primar*. Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013, Axa prioritară: 1. „Educaţia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi dezvoltării societăţii bazate pe cunoaştere” Domeniul major de intervenţie: 1.3 „Dezvoltarea resurselor umane în educaţie şi formare profesională” Beneficiar: Ministerul Educaţiei Naționale. Cod contract: POSDRU/87/1.3/S/63113
9. www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=11373

FUNDAMENTELE PSIHOCOGNITIVE ŞI PSIHOEDUCAŢIONALE ALE „GENERALIZĂRII" ŞI „ANALIZEI" MATEMATICE

THE PSYCHO-COGNITIVE AND PSYCHO-EDUCATIONAL BACKGROUND OF THE MATHEMATICAL "GENERALIZATION" AND "ANALYSIS"

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

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

Abstract

The presented material wants to reveal a number of issues about the psycho-cognitive and psycho-educational background of the mathematical "generalization" and "analysis", also about their role, not only in the mathematical approach of the education, but especially in the general process of learning and in the development of the mathematical thinking. What is the role of "generalization" and "analysis" in this process? What is the certainty of reaching the intended aim? Does exist or not a "mathematical thinking" and in what consists the psychology of this process? Can we talk about the psychology and epistemology of the mathematical thinking regarding the students? Is there a logic in the development of the mathematical thinking? What "games" should undertake the thinking to demonstrate the effectiveness of the methods mentioned in the general process of the education? What methods does the mathematics teacher use to "bomb" the thinking, to make it receptive to classifications, analysis, abstraction, concretization, symbolization, interpretations etc.?

Keywords: *structural generalization; mathematical generalization; mathematical analysis; isomorphism; logical analysis.*

1. Definiţia şi tipologia generalizării

Problema *fundamentelor educative* ale unei discipline didactice, deci a unei ştiinţe în general, a fost obiectivul constant al Psihologiei pedagogice. Procesul instructiv-educativ clasic se axează pe *importanţa* unor *structuri* conceptuale în procesul formativ, cu vagi conturări ale obiectivelor finale.

Pentru ce uzăm atât de mult de «abstractizare» şi «construcţie» matematică în dezvoltarea gândirii matematice? Ce rol revine «generalizării» şi «analizei» în

acest proces? Care este certitudinea atingerii scopului propus? Cum radiografiem şi clasificăm «dansul» gândirii matematice? Există sau nu o «gândire matematică» şi în ce constă psihologia acestui proces? Putem vorbi de psihologia şi epistemologia gândirii matematice la elevi sau studenţi? Există o logică a dezvoltării gândirii matematice? Ce «jocuri» trebuie să întreprindă gândirea pentru a demonstra eficacitatea metodelor amintite în procesul general al educaţiei? Cu ce «bombardează» matematicianul psihopedagog gândirea pentru a o face receptivă la clasificări, analize, abstractizări, concretizări, simbolizări, interpretări etc.?

Răspunsurile la aceste întrebări ar genera o *pedagogie matematică* de tip axiomatic, lucru care nu s-a întâmplat până acum în nici o «ştiinţă a educaţiei». Poate de aceea, Albert Einstein sublinia că experienţa de până acum «ne justifică certitudinea că, în natură, se realizează idealul simplicităţii matematice». Convingerea lui Einstein era aceea că o construcţie pur matematică oferă posibilitatea de a descoperi conceptele şi legile care le conectează, care ne oferă cheia înţelegerii fenomenelor naturii. El spunea că «experienţa… rămâne singurul criteriu al utilităţii construcţiilor matematice pentru fizică, dar principiul, cu adevărat creator rezidă în matematică. Într-un anume sens, susţin, deci, că este adevărat că gândirea pură este competentă să cuprindă realul, aşa cum visau anticii» (1).

Oare există gândire pură? Ce «operaţii» foloseşte ea pentru a «depista» realul? Ce «dansuri» practică gândirea pentru a oferi o viziune unitară a *realului*, în limitele lui ontologice? Dacă ea cuprinde realul, concretul, deopotrivă o poate face şi cu «abstractul». Dacă gândirea poate concretiza, ea trebuie să fi abstractizat în prealabil. De ce natură este «interfaţa» dintre *concret şi abstract*, dintre *generalizare* şi *analiză*, dintre *simbolizare* şi *interpretare*? Cum reuşesc psihopedagogii să fundamenteze această «interfaţă», care este conţinutul structural al acestui «proces» dificil nu numai de înţeles, dar mai ales de «format», de dezvoltat, de «construit»? Procesul de predare-învăţare se realizează *stereotipic* şi nu *euristic*, indiferent ce conţinut ar avea un anume curriculum. Trebuie efectuate cercetări interdisciplinare de psihologie proiectivă, psihologie cognitivă, logică psihologică şi psihodidactică, pentru a descoperi «mecanismele» ce declanşează un anumit tip de «funcţie mentală», mai ales de *mecanisme euristice* care, odată formate, permit o înaltă eficienţă operaţională, bazată pe analogii, sinteze, analize fulger, de cele mai multe ori insesizabile şi chiar incognoscibile. Noi doar intuim că există *ceva*, că există o *cale* mai simplă, dar n-o cunoaştem deocamdată, fie şi pentru că, în general, gândirea este analogică, deşi toate ştiinţele vin din gândire şi înspre ea.

Iată ce spune dicţionarul despre generalizare: operaţia de trecere de la o noţiune la alta mai generală (respectiv de la specie la gen) prin *eliminarea* notelor definitorii şi *reţinerea notelor* cu o sferă mai largă (2). Generalizarea, ca proces, are două laturi: *neglijarea* a ceea ce e specific şi *abstractizarea* (reţinerea) a ceea ce este mai general. În logică, generalizarea cunoaşte mai multe cazuri:

- trecerea de la o noţiune la alta mai generală (stabilirea genului unei noţiuni)
- trecerea de la *n* noţiuni la o noţiune *comună* (genul comun mai multor specii)

- trecerea de la *n* noţiuni la *m* noţiuni *(n > m)* (subordonarea unor specii la mai multe genuri)
- operaţia ce exprimă pe plan mintal clasificarea.

În logică se vorbeşte, de asemenea, de *generalizare pripită* şi *generalizare structurală.* Generalizarea pripită este o «eroare inductivă» de tipul lui *non seguitur* şi constă în trecerea de la un număr neînsemnat de cazuri (care nu sunt bine analizate) la toate cazurile.

„X a vorbit bine în şedinţele A, B
prin urmare X vorbeşte bine în toate şedinţele".

Gheorghe Enescu atrage atenţia că există tendinţa de a trage concluzii generale, pornind de la un număr mic de fapte, mai ales când este vorba de caracterul omului (2, p. 135).

Generalizarea structurală este bazată pe *izomorfism* sau *omomorfism.* Termenii sunt extinşi de la un sistem la altul izomorf cu el sau de la un sistem la altul omomorf cu el. Într-o astfel de generalizare, natura entităţilor nu are importanţă, ci doar corelaţiile dintre ele. Dacă două sisteme S1 şi S2 sunt izomorfe, atunci generalizarea se poate face în orice sens, dacă S2 este omomorf cu S1 (dar nu izomorf) atunci generalizarea se face de la S1 către S2, nu şi invers.

G. Frege, în *metoda relaţiei de denumire,* şi R. Carnap în metoda *extensiunii* şi *intensiunii,* utilizează aceasta procedură. Conceptul de *algebră logică* este generalizat pe bază de izomorfism, de la mulţimi la funcţii de adevăr (bivalente) şi la scheme cu relee şi contacte. Logicianul român Ghe. Enescu preciza că acelaşi concept poate fi generalizat la numere numai pe bază de omomorfism, întrucât are loc pentru domenii numerice foarte restrânse.

Z. P. Dienes preciza şi el că *generalizarea,* ca operaţie logico-matematică, numită de el *generalizare primară,* este extinderea clasei A la clasa B, care o include pe A.

Generalizarea matematică constă în stabilirea unui izomorfism între o clasă în subclasa altei clase (3). El arată că cea mai frecventă forma de generalizare este *extinderea clasei de cazuri,* în care un anumit lucru poate fi făcut, transformând-o dintr-o clasă finită într-o clasă infinită. Când copiii învaţă că pot face o operaţie oarecare, ei ajung la un moment dat, să-şi dea brusc seama că valoarea variabilei este irelevantă şi că operaţia poate fi efectuată, oricare ar fi această valoare.

Seria finită a valorilor din experienţa personală a elevului cu variabila respectivă se extinde, dintr-o dată, chiar dincolo de experienţa lui potenţială atunci când el descoperă că acea operaţie se aplică independent de valoarea aleasă a variabilei (4). Variabila capătă, astfel, o existenţă proprie, iar regula care guvernează operaţia devine mai generală decât era înainte.

Alt tip de generalizare este trecerea de la o clasă infinită la altă clasă infinită şi poate fi *generalizare primară,* dacă clasa mai largă include efectiv clasa primară, fie *generalizare matematică,* când ea are o subclasă izomorfă, dar nu identică cu clasa primară. Acest lucru se produce fie *formal,* prin sistemul simbolic, fie în câmpul experienţei reale. Z. P. Dienes precizează că, în cazul generalizării formale, nu e evident de la sine faptul că noţiunea generalizată este susceptibilă de

interpretare, întrucât generalizarea poate fi o simplă extindere formală a simbolismului, indiferent ce semnifică extinderea în raport cu situaţiile reale.

Experimentele făcute au demonstrat că generalizarea, ca simplă relaţie de includere, se dovedeşte a fi considerată dificilă de către copii, în sensul că li se părea greu să identifice jocurile după structura regulilor, înţelegerea cerută de ea se întâlnea mai frecvent decât înţelegerea logică de tipul includerii.

Z. P. Dienes a experimentat cu una din grupe *logaritmii funcţionari*, pentru a observa în ce condiţii şi cât de greu se produce procesul de generalizare formală. Una dintre eleve care avusese ⅔ ca logaritm al lui 4, a fost întrebată cum a descoperit soluţia şi a răspuns că 3 din ⅔ era rădăcina cubică şi 2 era ridicarea la pătrat (4, p. 101-103).

Experimentatorii nu au avut timp să analizeze şi să exploateze intuiţia elevei, dar au făcut interogaţii cu privire la modul în care regula descoperită era aplicabilă şi altor logaritmi fracţionări.

De aici s-a tras concluzia că acest tip de înţelegere este deosebit de important în învăţarea matematicii şi el constă în potrivirea efectivă a unei structuri simbolice cu o exponentă structurată. Mai întâi, s-a produs generalizarea formală, de la logaritmii integrali la cei fracţionari, iar ciclul s-a închis prin posibilitatea interpretării acestei generalizări într-o situaţie reală. Acesta era şi scopul conexiunii inverse cu realitatea care, în final, a fost atins.

Concluzia la care s-a ajuns este că un foarte puternic *stimulent al gândirii* este *contrastul:* negrul iese în evidenţă prin contrast cu albul; pus peste negru, este lipsit de relevanţă. Contrastul are un rol important în procesul de cunoaştere şi defineşte mai clar *ideea,* părerea noastră. Cei care reuşesc să stăpânească generalizarea prin abstractizare, demonstrează o *libertate a gândirii:* subiectul nu se mai *joacă* cu materialul, ci cu o idee pe care a extras-o din material. Z. P. Dienes spunea că o asemenea idee constă în aceea că «orice fel de simbolism poate servi pentru descrierea identităţii matematice descoperite». Este un exemplu de stăpânire clară a *ideii,* fapt ce sugerează o posibilă direcţie de cercetare în sensul studierii *legăturii* dintre *umor* şi *învăţare.*

Acest ultim exemplu demonstrează nu numai importanţa stăpânirii unei *idei,* într-un domeniu oarecare, dar şi calculul *psihologiei jocului cu ideea,* care are relevanţă pozitivă în procesul de învăţare şi prin *generalizare* şi *analiză matematică.* Ce se va fi produs în *mintea* celui în cauză, în afară de o *intuiţie* de tip analogic, greu de presupus.

2. Experimentul analitic în istoria ştiinţei

Ştiinţa antică nu cunoştea *experimentul analitic,* este de părere O. Becker (5, p. 27), deşi grecii s-au dovedit a fi buni observatori şi gânditori rafinaţi. Cu toate acestea, Empedocle (B l00, 8-31) oferă o descriere a unei scene în care o fetiţă se joacă cu un mecanism de evacuat apa *klepshydra* - şi poate fi considerat, oarecum, un *experiment* din istoria veche a ştiinţei greceşti. Descrierea din poemul epic al lui Empedocle este, de fapt, «jocul unei fetiţe naive» şi nicidecum o cercetare efectuată cu intenţii ştiinţifice.

Situaţii similare întâlnim şi la alţi gânditori presocratici; de exemplu *homoiomeriile* lui Anaxagoras sunt explicate cu ajutorul amestecului de culori, la vopsit, în cadrul operaţiilor meşteşugăreşti (Anaxagoras, B10, partea a II-a, 37, 7-19; B21, partea a II-a, 43, 8-12).

Cercetările acustice ale vechilor pitagoreici pot aparţine acestor tip de cercetări: de exemplu, cercetările lui Hippasos cu discuri de grosimi diferite şi cu vase umplute cu cantităţi diferite de lichid. Experienţe cu caracter sistematic apar în antichitate tainic, pe tărâmul opticii, unde Ptolemeu supune unei asemenea cercetări viziunea binoculară, precum şi fenomenul refracţiei luminii, dar fără disocierea luminii albe în părţile componente colorate.

O. Becker relevă faptul ca *procedeul descompunerii forţelor* cu ajutorul paralelogramului forţelor (necunoscut în antichitate) ar fi fost utilizat pentru prima dată de Stevin, la sfârşitul secolului al XVI-lea, cu scopul de a înţelege cum se menţin corpurile în echilibru pe un plan înclinat. Grecii n-au reuşit să determine condiţiile acestui echilibru pe calea calculului, soluţie care a fost dată, se pare, de un elev al lui Iordamus Nemorarius, nu prin descompunerea forţelor, ci prin aplicarea principiului deplasărilor virtuale.

De fapt, *principiul analizei*, al descompunerii în componente elementare, elemente din care fenomenele iniţiale pot fi apoi reconstituite, îşi găseşte expresia filosofică la Descartes, în *Refulae ad directionem ingenii* (1629). Acest principiu, care se află într-o strânsă relaţie cu ideea unei *Mathesis universalis*, se află într-o asemenea legătură şi cu idealul cartezian al matematizării fizicii, în care, după stabilirea unor axiome - totul trebuia obţinut prin intermediul calculului algebric. În acest context, devine matematica lui Descartes *modelul metodologic de urmat.*

Începând din secolul al XVII-lea, apare aşa-numita *intenţie analitică*, din care decurge tendinţa de a construi aparate şi de a le aplica în vederea unor observaţii exacte. Tendinţa s-a manifestat oarecum şi în antichitate, mai ales în domeniul astronomiei (măsurarea exactă a unghiurilor) şi, într-o oarecare măsură, în domeniul geodeziei (aparatele construite de Heron şi descrise în lucrarea sa, *Dioptra).* Celelalte s-au realizat din cu totul alte motive şi nu din necesitatea realizării unor scopuri ştiinţifice. Ceea ce evidenţiază, totuşi, O. Becker este faptul că omul antichităţii a găsit *«modele»* de care se servea în reprezentarea fenomenelor naturale în natură sau în activitatea meşteşugărească. Telescopul, microscopul, ceasul cu pendul etc. apar aproximativ în secolul al XVII-lea.

Strădania de a realiza exactitatea stârneşte interesul pentru o descriere exactă a unei situaţii cu ajutorul numelor, ceea ce a generat celebra afirmaţie a lui Galilei: «marea carte a naturii este scrisă în limba matematicii», din care trebuie să înţelegem că el recomandă aceeaşi *metodo risolutivo e compositivo* pentru care pledează şi Descartes. Altfel spus, modul specific matematic de gândire nu este altceva decât *metoda analitică.*

O asemenea metodă, spune O. Becker, a permis stabilirea unor legi cu caracter integral şi în aparenţă teologic: aşa numitele «principii extremale». Este vorba de *calculul variaţional*, concret, de problema determinării *curbei brahistocrone* - curbă de-a lungul căreia un corp în cădere liberă cade cel mai

repede, problemă care i-a preocupat pe Leibniz, pe Johann şi Jakob Bernoulli; de principiul minimal căruia i se spune *traiectoria razei de lumină* (Fermat), de principiul minimal al lui Leibniz-Manpertius.

Pentru Leibniz, de exemplu, aceste principii au o mare importanţă filosofică şi teologică: Dumnezeu a creat această lume, cea mai bună dintre toate, înfăptuind o operă maximală, cu mijloace minimale şi rezolvă toate problemele pe calea cea mai economică, în calitate de arhitect suprem al Universului.

Mai târziu, spune Z. P. Dienes, s-a constatat că tuturor acestor principii extremale le sunt asociate sisteme de ecuaţii diferenţiale, echivalente cu principiile înseşi, aşa-numitele ecuaţii ale lui Lagrange. «Principiile extremale cu caracter integral sunt în cea mai mare parte încărcate cu echivoc, întrucât oferă atât soluţii maximale, cât şi minimale, deci oferă atât soluţiile „cele mai bune", cât şi soluţiile „cele mai proaste"» (5, p. 31).

Se pare, însă, că între experimentul analitic şi analiza matematică există o strânsă legătură şi că în ambele îşi găseşte expresia aceeaşi tendinţă constructivă a noilor ştiinţe ale naturii. Cercetarea analitică a fenomenelor naturii permite descompunerea lor în procese simple care permit o anumită evaluare a dependenţelor cauzale.

Dar, modul de gândire matematic nu se reduce numai la metoda analitică şi conţine şi una sintetică, caracterizată printr-un «constructivism consecvent», procedeul fiind calculul bazat pe reguli determinate, care nu admit excepţii, ce vor conduce la raţionamente şi construcţii mereu noi. Aşa se explică apariţia noilor descoperiri: Huyghens elaborase proiectul unei maşini pe bază de pulbere, care a anticipat principiul motorului cu explozie internă, apărut mai târziu; a fost descoperită luneta şi microscopul, apoi ochelarii (deşi lentilele de mărit au existat din antichitate).

Luneta a fost descoperită de opticieni olandezi necunoscuţi, iar Galilei a aplicat-o în scopurile observaţiei astronomice, teorie care a fost puţin după aceea stabilită de Kepler. Acesta însă n-a reuşit să găsească legea corectă a refracţiei luminii - legea sinusului -, ci a dat doar o expresie aproximativă pentru unghiuri mici.

Concluzia care se poate trage de aici este aceea că, în dezvoltarea practică a ştiinţelor, gândirea matematică a avut un rol decisiv. Mai mult, spune O. Becker, modalitatea specifică a gândirii de tip matematic a generat *renunţarea* la cercetarea *cauzelor* căderii libere şi ale mişcării, metodă ce a favorizat mai întâi fizica teoretică şi, apoi, practica experimentală. «Renunţarea» îşi manifestă efectele într-o *limitare a numărului enunţurilor posibile,* ce pot fi formulate cu privire la natură, fapt precizabil pe cale matematică, şi anume atunci când este vorba de imposibilitatea unor tipuri determinate de enunţuri. În asemenea cazuri, spune O. Becker, vor fi limitate şi posibilităţile structurale privind forma expresiei matematice a legilor naturii (5, p. 37). Mijloacele matematice sunt, însă, incapabile de a da socoteală despre cauzele unor fenomene.

Ceea ce se poate constata, însă, este faptul că legile mecanicii lui Newton sunt invariante faţă de mişcările uniforme rectilinii, dar nu faţă de mişcările de

rotaţie, din cauză că la aceste mişcări apar forţe centrifuge. Cu toate acestea, «rotaţia absolută», în raport cu spaţiul vid, nu poate fi reprezentată într-un mod concret. Deşi discuţii au fost multe, nu s-a ajuns la o soluţie satisfăcătoare nici în secolul al XlX-lea. Soluţia a venit în secolul XX, odată cu «teoria generală a relativităţii», elaborată de Einstein, care a *formulat pe cale matematică* şi condiţiile de invariantă corespunzătoare pentru legile naturii, deşi nu s-a spus ultimul cuvânt nici în acest domeniu.

Fizica atomică a relevat că procesul cunoaşterii naturii conţine şi alte limitări. Aşa numitele relaţii de nedeterminare ale lui Heisenberg exclud posibilitatea de a determina cu precizie şi simultan poziţia spaţială şi viteza (impulsul) unei particule elementare. De aici, rezultă concepţia dală a unei particule de a fi *undă* şi *corpuscul.* Aceste relaţii de incertitudine introduc anumite limite în privinţa legilor fundamentale ale naturii; «ele conduc la condiţii determinate de simetrie, cărora li se supun ecuaţiile diferenţiale ca expresii ale acestei legi» (5, p. 40).

Un alt exemplu este cel referitor la introducerea unei «lungimi elementare» (de 10" cm), sub care nu mai este posibilă nicio măsurare, astfel încât structurile de o dimensiune inferioară trebuie considerate ca fiind, din punct de vedere fizic, oarecum inexistente. Concluzia: limitarea impusă cunoaşterii duce la o «condiţie de simetrie» privind ultimele ecuaţii fundamentale (de exemplu, «formula cosmică» a lui Heisenberg-Pauli). Deci, orice negare a unei posibilităţi concrete de cunoaştere duce la consecinţa pozitivă a stabilirii unor condiţii de simetrie pentru expresia matematică a legilor naturii, iar prin aceasta la determinarea lor mai completă (5, p. 41).

Aşadar, *experimentul analitic* s-a dovedit a fi elementul decisiv în evoluţia practică a ştiinţei, un nou tip al metodei experimentale, pe care nici antichitatea şi nici evul mediu nu l-au cunoscut.

Pentru a releva rolul gândirii matematice în evoluţia ştiinţei, reluăm unele exemple de la care povesteşte şi O. Becker, dar şi pentru a demonstra incapacitatea matematicii de-a lungul timpului de a rezolva unele probleme puse de fizica teoretică.

Referitor la *esenţa naturii,* s-a putut afirma că fenomenele naturii nu pot fi reprezentate adecvat prin intermediul unor modele mecanice asamblate la nimereală. Prin aceasta, conceptul de «model» a dobândit un caracter *relativ.* Modelele abstracte ale fizicii teoretice de astăzi nu pot reda decât anumite trăsături ale fenomenelor supuse observaţiei, motiv din care au o valabilitate limitată.

O. Becker este de părere că nici structura neeuclidiană cu care teoria generală a relativităţii a dotat conţinutul spaţio-temporal şi nici spaţiul Hilbert al teoriei creanţelor nu pot fi interpretate în termeni intuitivi prin intermediul unui model, iar teoria cuantelor permite, în general, o interpretare numai pe două modele ce se exclud reciproc: *undă* şi *corpuscul.*

O. Becker lansează o idee extraordinară: esenţa proprie a cosmosului este încorporată în structurile abstracte ale matematicii, dar întotdeauna «simetrice» (5, p. 73). Deşi Leibniz lasă să se înţeleagă că imperiul matematicii este populat de

«lumile posibile», aplicarea matematicii în domeniul ştiinţelor naturii îşi are limitele sale, fapt ce provine, spune O. Becker, din mărginirea însăşi a matematicii.

Referitor la aplicaţiile matematicii asupra fizicii şi astronomiei, s-a dovedit încă din timpul lui Newton că există anumite limite referitoare la capacitatea ei de a rezolva problemele care-i revin prin obiectul lor. De exemplu, problema pusă de Kepler *(„problema celor două corpuri”)* a determinării traiectoriei *unei* planete în jurul soarelui - a putut fi rezolvată în cadrul teoriei newtoniene a gravitaţiei, cu ajutorul mijloacelor matematice ale timpului.

Altfel stau lucrurile cu *problema celor trei corpuri,* care nu a putut fi rezolvată în timpul lui Newton (este vorba de mişcarea Soarelui, a planetei Jupiter şi a Pământului sub influenţa gravitaţiei). H. Poincare a demonstrat că problema celor trei corpuri, în formă generală, nu poate primi decât o soluţie aproximativă, prin intermediul unei dezvoltări într-o serie infinită, soluţie dată de altfel cu mult timp înainte.

Acest aspect 1-a determinat pe Z. P. Dienes să considere că, «în această problemă matematică şi-a demonstrat încă o dată incapacitatea matematica secolului al XVII-lea, iar de atunci şi-a mai demonstra frecvent incapacitatea atât matematica clasică, cât şi cea modernă în fata unor probleme pe care le-a pus fizica teoretică» (5, p.74).

Cu toate acestea, s-a constatat că o problemă fizică definită cu greu îşi găseşte o soluţie viguroasă şi axată pe cale matematică, mai ales că limitele indicate de Z. P. Dienes ţin de probleme ce se află în interiorul matematicii, de structura sa, în timp ce în domeniul ştiinţelor naturii există şi limite exterioare care se opun aplicării metodelor matematice. Z. P. Dienes îşi pune întrebarea cu privire la posibilitatea aplicării matematice la domeniile specifice ale «vieţii», fără a întrezări vreo posibilitate de a rezolva secretele unor fenomene în condiţii fizice precis delimitate.

3. Analiza logică şi analiza matematică

Considerăm necesară reliefarea analizei logice comparativ cu analiza matematică, pentru a demonstra rolul analizei nu numai în dezvoltarea gândirii, în general, dar şi în dezvoltarea gândirii ştiinţifice, în special. *Analiza logică* este o analiză a structurii logice a unui proces de gândire exprimat într-un text sau un discurs, cu scopul verificării corectitudinii logice. Ea presupune:

1) analiza clarităţii şi a preciziei limbajului, modul în care sunt definiţi termenii şi formate propoziţiile;
2) analiza modului în care sunt formate clasificările, dacă ele există;
3) analiza argumentelor şi, în general, a *coerenţei* logice a gândirii;
4) analiza consistenţei, a ne-contradicţiei gândirii.

Condiţia principală a unui proces de gândire corect este argumentarea (raţionamentul); acolo unde nu există raţionament nu există gândire în adevăratul sens al cuvântului, ci doar *«exprimare de opinii,* nu de informaţii cunoscute», cum spunea Gheorghe Enescu (2, p. 13). Un rol important în analiza logică îl joacă *formalizarea logică,* cel mai puternic şi mai adecvat instrument de analiză logică

formalistă fiind *calculul predicatelor, calculul propoziţiilor* fiind insuficient pentru aceasta.

Pentru a analiza, cu ajutorul calculului predicatelor, un text intuitiv este necesar să distingem *predicatele* (însuşirile, relaţiile), *domeniul de aplicaţie* (adică universul discursului) şi *cuantorii.* O importanţă decisivă o reprezintă cunoaşterea *traducerii* judecăţilor simple categorice în limbajul predicatelor. Pentru *judecăţile generice* se folosesc echivalenţele:

$$TS - P \equiv \forall x(Sx \rightarrow Px);\ TS + P \equiv \forall (Sx \rightarrow Px);\quad US - P \equiv \exists x(Sx \,\&\, Px);\ US + P \equiv \exists x(Sx \,\&\, Px).$$

În mod analog se procedează cu judecăţile categorice de relaţie:

1) Fie propoziţia *«orice naş îşi are naşul»*, considerată la propriu. O parafrazare simplă o aduce mai aproape de modul standard în care ne exprimăm în logică: *«pentru orice naş există un naş»*. Predicatul *naş* ascunde o relaţie *«x este naşul lui y»*. Se notează prescurtat predicatul N(x,y) şi spunem că domeniul este limitat numai la indivizii umani care practică astfel de relaţii. Astfel, propoziţia devine: *«pentru orice x dacă există y astfel ca N(x,y) atunci există z astfel încât N(z,x)»*, ceea ce simbolizat complet devine:

$$\forall x\ (3\ y\ N(x,y) \rightarrow \forall z\ N(z,x)).$$

Se pot da exemple clasice de analiză logică a propoziţiilor din geometrie:

2) «Prin două puncte diferite trece cel mult o dreaptă».
3) «Două drepte diferite au cel mult un punct comun».

Notăm cu x, y, z, ... punctele şi cu a, b, c, … dreptele. Relaţia P(x,y) va fi «x *se află pe dreapta a*».

a) $\forall x\ \forall y\ (x \equiv y \rightarrow \exists \bar{a}\ \exists \bar{b}\ ((a \neq b) \,\&\, P(x,a) \,\&\, P(y,a) \,\&\, P(x,b) \,\&\, P(y,b)))$.

b) $\forall a\ .\ \forall b\ (a \neq b \rightarrow \exists \bar{x}\ \exists \bar{y}\ ((x \neq y) \,\&\, P(x,a) \,\&\, P(y,a) \,\&\, P(x,b) \,\&\, P(y,b))$.

Ceea ce se constată este dualitatea celor două propoziţii. Odată formalizate, propoziţiile pot fi supuse tuturor transformărilor echivalente, le putem forma negaţie şi aşa mai departe. Folosind notaţiile de mai sus pentru a reda postulatele lui Euclid:

c) $\exists x \exists a\ \overline{P(x,a)} \rightarrow (\exists b\ P(x,b) \,\&\, \bar{\exists} y\ (P(y,a) \,\&\, P(y,b)) \,\&\, \forall c\ (P(x,c) \,\&\, \exists y (P(y,a) \,\&\, P(y,c) \,\&\, \neq (x,y) \rightarrow \equiv (c,b)))$.

Dacă analizăm şi postulatele celorlalte geometrii, constatăm că, între ele, există diferenţa fundamentală în ceea ce priveşte înţelesul termenului *dreaptă* şi că datorită acestui fapt propoziţiile vorbesc despre lucruri diferite şi, deci, nu se pot opune. Aceasta dovedeşte importanţa analizei definiţiilor termenilor cuprinşi în propoziţie. Pentru oricine face o analiză logică, este evidentă importanţa analizei clasificărilor, argumentelor şi construcţiilor teoretice luate ca întreg, dar şi dezvăluirea supoziţiilor făcute ale celui ce-şi prezintă ideile.

REFERINŢE

1. Einstein, A. (1974). „Asupra metodei fizicii teoretice”, în I. Pârvu, *Epistemologie: orientări contemporane.* Bucureşti: Editura Politică, p. 370.
2. Enescu, Gh. (1985). *Dicţionar de logică*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, p. 135.
3. Dienes, Z. P. (2001). *On abstraction and generalization,* în „Harvard Educaţional Review”, numărul de vară.
4. Dienes, Z. P. (1993). *Un studiu experimental asupra învăţării matematicii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, p. 99.
5. Becker, O. (1994). *Măreţia şi limitarea gândirii matematice*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1968.

MEDIUL ÎNVĂȚĂRII BAZAT PE CULTURA ȘCOLARĂ

LEARNING ENVIRONMENT BASED ON SCHOOL CULTURE

Lector univ. dr. **Vali Ilie**
DPPD, Universitatea din Craiova

Senior lecturer, Ph. D. **Vali Ilie**,
TSTD, University of Craiova

Abstract

A learning environment is a combination of social and physical qualities that create the classroom experience. Learning takes place in multiple settings and the learning environment can be structured or unstructured and the learning in different environments can complement each other. Formal and non-formal education occurs mainly in structured environments in the form of institutions (schools, community centers, multimedia centers, learning villages/cities, etc.).

The term school culture generally refers to the beliefs, perceptions, relationships, attitudes, and written and unwritten rules that shape and influence every aspect of how a school functions, but the term also encompasses more concrete issues such as the physical and emotional safety of students, educational relationships, etc. The positive learning environment is achieved through the positive values modelled by staff throughout the school. It quickly liberates teachers and students from the stress of confrontational relationships, which frees up substantial teaching and learning time. We believe that culture must be purposely developed and managed to optimize the chance to live our mission, become our vision, and fulfill our educational purpose and responsibilities.

Keywords: *environment; learning; culture.*

1. Modelul contextual al instruirii

Modelul contextual al instrurii valorifică mediul în care are loc învățarea, înțeleasă ca proces de construcție a cunoștințelor prin interacțiune socială. Procesul de învățământ se desfășoară întotdeauna într-un anumit spațiu de instruire sau câmp pedagogic/educațional. Termenul de câmp provine din psihologia socială (K. Lewin) și definește cadrul de realizare a educației, obiectivat la nivelul unei situații pedagogice. Procesul de învățământ poate fi analizat și ca înlănțuire progresivă a situațiilor de instruire. Conceptul de situație este asociat celui de câmp educațional și are o mai mare valoare operațională. Termenul de situație provine din cuvântul

de origine latină „situatus” şi desemnează un raport complex al omului cu mediul său fizic, informațional şi social.

Se afirmă că „ceea ce este specific modelului situațional este tocmai această încercare de a plasa studierea procesului de instruire şi educație sub semnul *paradigmei ecologice* a „ecologiei educaționale”, a ambianței (Cerghit, 2002, p. 124). Din această perspectivă, învățarea este înțeleasă ca o proprietate a organismului de a-şi modifica funcțiile şi structurile în raport cu cerințele mediului, ca un proces de echilibrare între om şi mediul său.

Este necesar să analizăm rolul contextului în care învață elevii să se manifeste, deoarece rezultatele obținute sunt determinate şi de acesta. Iar contexul pedagogic trebuie să fie un mediu facilitator, care să favorizeze interacțiunea şi să ofere oportunități de învățare. A te pune în situația cuiva înseamnă a înțelege împrejurările în care se află altcineva, modul său de a gândi, de a reacționa, de a se comporta. Când elevul este „pus în situație” înseamnă că este plasat în cea mai bună poziție strategică de învățare. Se accentuează ideea mediului educogen, care condiționează construirea unui program de instruire.

Organizarea progresivă a situațiilor de instruire poate fi o soluție pentru conceperea spațiului de instruire. Un context acționează şi sub o serie de presiuni, în funcție de modelele pe care le propunem, iar influențele lor pot fi pozitive sau negative. Oferirea unor condiții optime construirii învățării ia în considerare mediul socio-cultural de formare sau provenienţă al elevilor, potrivit tezelor constructivismului social (L. Vîgotski).

Didactica situațională se inspiră din ideile lui Fr. Rabelais (mediul ambiant), J.J. Rousseau (mediul de viață al copilului) şi E. Durkheim ori P. Bourdieu (ambianța socială). În zilele noastre, se pune accent pe comportamentele transsituaționale, care generează formarea şi exersarea competențelor transversale. În relațiile interpersonale, contează competența de comunicare, creativitatea, adaptarea la situație, flexibilitatea, toleranța şi respectul, precum şi responsabilitatea pentru actele şi comportamentele noastre.

Situația de instruire se referă la modul în care este organizată situația de învățare şi se clasifică după diferite criterii:

a) După caracteristicile învățării: cognitivă, afectivă, motrică;
b) După formele educației: formală, nonformală, informală;
c) După natura disciplinei de învățământ: literară, matematică, artistică;
d) După atingerea obiectivelor: de reuşită sau de eşec;
e) După numărul educabililor: individuală, de grup, colectivă;
f) După gradul de organizare: algoritmică sau euristică;
g) După tipul de activitate: de joc, de învățare, de muncă, de creație;
h) După gradul de activizare: pasivă şi activă;
i) După gradul de autoritate: dirijistă şi nondirijistă;
j) După perspectiva temporală: anterioară, prezentă şi potențială/ipotetică;
k) După scop: informativă sau formativ-educativă.

Profesorii şi elevii sunt factori activi ai situațiilor educative (de instruire), fiecare dintre ei aducând o experiență aparte, acumulată într-un context mai amplu,

într-un cadru social mai larg. Situațiile educative concrete îmbracă diferite forme de manifestare și se definesc prin caracter problematic, originalitate, emergență, variabilitate nelimitată și mediere (Cerghit, 2002, pp. 133-135; Ionel, 2002, pp. 120-128).

Pentru generarea și conservarea unor valori sociale, dar și pentru echilibrarea relațiilor interpersonale, considerăm fenomenul educațional ca factor emergent (care dispune de capacitate autogenerativă, care se transformă din interior).

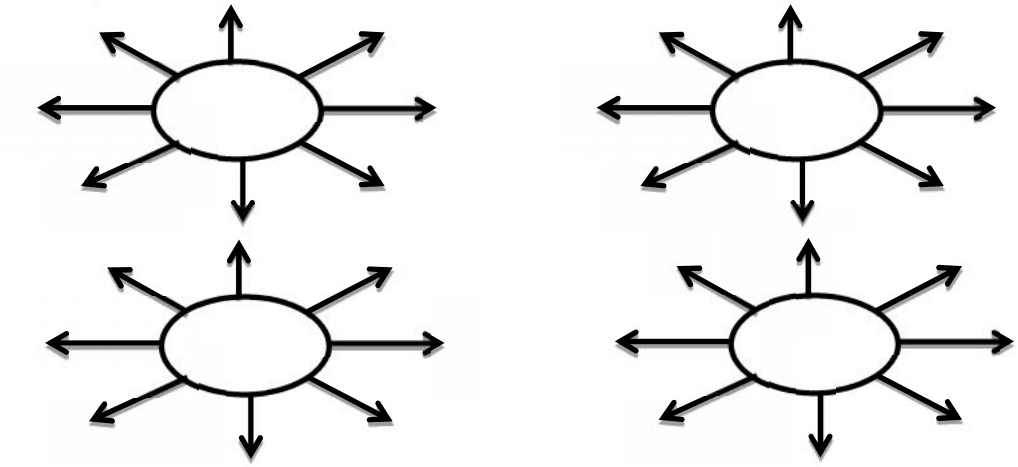


Figura 1. Sensul influențelor educative (V. Ionel, 2002, p. 134)

Sunt valorificate contribuțiile psihologice în temă: situații de învățare, situații problematice, situații terapeutice (C. Rogers), împrejurări de viață (P.P. Neveanu). Ele reprezintă secvențe existențiale specifice, în care condițiile interne, subiective, sunt dominante în raport cu condiţiile externe, obiective. După D. Todoran, situația reprezintă un complex de stimuli care „ne învață sau ne constrânge la acțiune" (Todoran, 1974, p. 243).

O situație de instruire este o structură de relații tip rețea care unește patru elemente, componente (înțelese ca variabile): elevul, conținutul, profesorul și mediul (apud Cerghit, 2002, p. 128):

1. *Elevul* (E): este agentul propriei sale învățări; întotdeauna un individ concret, marcat de istoria sa personală, inserat într-un timp și într-un mediu bine determinat

Variabile:

- Cele cu caracter obiectiv: vârstă, sex;
- Caracteristici individuale: disponibilități de învățare, motivație, dispoziție de moment;
- Cele care privesc mediul familial și social al elevului;
- Caracteristicile grupului școlar (clasei) din care face parte.

2. *Conținutul* (cunoștințele): informațiile vehiculate în scop formativ-educativ sintetizate în documentele curriculare

Variabile:

- Natura disciplinei care se studiază;
- Natura sarcinilor de învățare;
- Natura cerințelor exprimate în obiective;
- Prevederile programei și ale manualului etc.

3. *Profesorul* (P): este cel care stimulează, care dă impulsul inițial instruirii în funcție de întregul situațional

Variabile

- Cele cu caracter obiectiv: vârstă, sex, tip de pregătire, situație familială, vechime în profesie;
- Personalitate, competențe profesionale;
- Cele observabile: comportamente, atitudini;
- Cele care depind de opțiunile filosofice și pedagogice

4. *Mediul* (ambianța): mediul specific instituției școlare și mediul din afara școlii.

Mediul sau contextul reprezintă un univers psiho-socio-pedagogic specific, marcat de influențele și acțiunile de natură istorică, geografică și culturală. Toate aceste elemente (variabile de context) influențează comunicarea dintre profesor și elev. De aceea, este obligatoriu să existe retroacțiunea: „Orice situație de instruire implică un dublu feed-back, pentru că profesorul este interesat să afle dacă mesajul său a fost recepționat și să ia eventuale măsuri de ameliorare a emisiei în cazul în care a constatat distorsiuni sau obstacole în comunicare” (Sălăvăstru, 2004, p. 225).

Construirea contextului de învățare necesită raportarea la unele repere evolutive, care încep să se observe la nivelul universităților, dacă vorbim de perfecționarea profesorilor (Ilie, 2008, p. 138):

- În raport cu activitățile cognitive: învățarea academică dirijată tinde spre o formă evolutivă, dominată de semidirijare și autodirijare, cu centrare pe elev;
- În raport cu conținuturile învățării: se solicită noi tipuri de cunoștințe (procedurale, experiențiale, capacități cognitive, abilități, competențe dezvoltate prin schimbarea strategiilor de predare-învățare și prin utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare;
- În raport cu principiile instruirii, pentru accentuarea rolului celui care învață, devin prioritare: principiul construcției mentale proprii, principiul învățării prin colaborare, principiul învățării contextuale, principiul valorificării situațiilor autentice, reale.

Dintre aceste demersuri, considerăm că este extrem de importantă formarea competenței de a valorifica mediul, contextul (pedagogic, social, cultural). Mediul natural și mediul social sunt componente ale situațiilor educative și includ factori determinanți, care pot fi controlați (ex. climă, valori culturale) și factori

nedeterminați sau întâmplători, aleatorii (ex. starea de sănătate a copiilor). Pe acest fond, profesorul provoacă anumite comportamente în situații date.

Principiul învățării în context pedagogic, socio-cultural și al contextelor variate de învățare presupune realizarea cunoașterii directe, prin intermediul acțiunii, prin efectuarea de sarcini concrete în anumite condiții ale acestora. Iar ele trebuie să fie cât mai diverse, pentru a evita formarea prematură a automatismelor și pentru a permite transferul de cunoștințe, proceduri, experiențe, în situații cât mai diferite. De altfel, se poate afirma că teoria instruirii are ca obiect principal de studiu „(...) modul în care urmează să fie organizat mediul pentru a ajunge la optimizarea învățării în conformitate cu anumite criterii" (Bruner, 1970, p. 51).

Dacă elevii nu au cunoscut succesul în trecut, în experiența anterioară, ei ezită să încerce o nouă utilizare: dacă vin în sala de clasă cu o istorie a eșecului și o experiență de viață negativă, au convingerea ca nu sunt valoroși și că profesorii nu îi pot ajuta. Instruirea constructivistă ar putea fi o soluție la această problemă, prin crearea de situații care să faciliteze construcția personală și să ofere elevilor condiții pentru afirmarea competențelor cheie. Această experiență le poate demonstra elevilor că învățarea este facilitată și de interacțiunile sociale în cadrul unui mediu instituționalizat flexibil, adaptabil. Ea este privită ca proces de asociere a construcțiilor în cunoaștere, în timpul interacțiunii cu ceilalți, în cadrul activităților desfășurate, în care contextul pedagogic, socio-cultural este bine conturat.

În învățare, importante sunt atât condițiile interne, cât și condițiile externe. Analizate în context pedagogic, cele din urmă pot facilita construirea înțelegerii, prin organizarea contextului socio-cultural, a climatului interactiv. Rolul școlii este acela de a coordona diferitele influențe (de a le selecta pe cele pozitive și înlătura pe cele negative), de a orchestra condițiile existente (fizice, psihice sau sociale) astfel încât să provoace o acțiune de răspuns favorabilă progresului educativ.

2. Tipuri de învățare care valorifică mediul, contextul

Instruirea se realizează prin diferite metode, procedee și tehnici interactive care definesc ambianța interactivă, iar aceasta ne trimite la condițiile externe ale învățării, în cadrul cărora o importanță deosebită se atribuie modelului învățării situaționale și modelului învățării prin colaborare și cooperare. Modelul interacțional propus de E. Komulainen și K. Karma, analizat de Z. Wlodarski (Wlodarski, 1980, pp. 77-203), constată că în faza preinteractivă nu există interacțiune între profesor și elevi (profesorul își definește scopurile, obiectivele, își pregătește mijloacele didactice, iar elevul își pregătește temele). În faza interactivă se organizează clasa de elevi, situația educativă și are loc interacțiunea propriu-zisă, cu accent pe conținut. Astăzi, accentul se pune pe competențe, conținutul fiind doar un aliment pentru gândire, un mijloc de realizare a obiectivelor vizate, necesare demersului mai larg, care presupune formarea și exersarea competențelor generale și specifice. În faza postinteractivă, profesorul și elevii consemnează și evaluează separat experiențe (pozitive sau negative), completează lacune, proiectează noi situații educative. Variabilitatea personală este destul de mare și, în

fond, nelimitată: „Ceea ce este personal este o reflectare a mediului fizic, social și cultural, dar experiențele în care se angajază eul au relevanță personală mai mare, prin urmare se rețin mai ușor (...)" (Ionel, 2002, p. 141).

Învățarea situațională valorifică experiența elevilor într-un context real. Situația se constituie prin îmbinarea mai multor elemente și oferă elevilor condițiile necesare învățării (scopuri, conținut, resurse, metode și mijloace, colaborare, timp, relații etc.). Se constată existența mai multor categorii de situații, iar instruirea este văzută ca un lanț de situații. Se precizează că în zilele noastre „forma cea mai răspândită sub care apare sociologismul este ceea ce unii autori numesc situaționism, adică abordarea persoanei umane ca funcție a situației (Zlate, 1988, p. 107). Situaționismul sociologic pleacă de la premisa că educația, prin esența sa, nu poate fi antisocială. Văzută ca fapt social, educația reprezintă „socializarea metodică a tinerei generații" (Durkheim, 1980, p. 39). Pentru că educația ține cont de lumea exterioară, spunem că există o legătură directă între câmpul pedagogic și câmpul social.

Valorificând contribuțiile în planul situaționalismului existențialist, I. Viorel subliniază că „viața însăși este circumstanțială", că „experiența existențială pune în evidență situațiile-limită (vina, eșecul, resemnarea, sfâșierea, drama), iar „(...) pentru a evita angoasa, rolul profesorului este mai mult de arbitru și de ghid social, prin care permite jocul liber al ideilor și comportamentelor" (Ionel, 2002, p. 90).

Supus unor presiuni permanente ale situațiilor de viață, omul se raportează la mediul său, ale cărui influențe nu sunt întotdeauna uniforme. Situațiile sau împrejurările de viață sunt unice și variabile. La fel sunt și situațiile de instruire, pentru că țin cont de particularitățile elevilor, de specificul cadrului mai larg, social. Înțelese ca totalități reale, concrete prin care se manifestă procesul educațional, situațiile educative se subordonează unor scopuri și obiective, respectă anumite legi, principii, norme și reguli și solicită diferite strategii specifice.

Constatăm că învățarea constructivistă are meritul de a plasa elevii în situații reale, de viață, prin respectarea a cel puțin patru cerințe: „activitatea de învățare să fie raportată la un asemenea scop autentic, elevul să beneficieze de îndrumarea, asistența expertului, elevul să demonstreze participarea directă în rezolvare și să-și folosească resursele proprii și colaborative în cunoaștere și rezolvare" (S. Kerka, apud Joița, 2006, p. 174). Valoarea recurgerii la învățarea situațională rezultă din valențele pe care le are instruirea ancorată, concentrată pe explorarea și rezolvarea unei anume probleme. Important este ca profesorul să nu inhibe construcțiile proprii ale elevilor, să țină cont de experiența lor anterioară și de valorile specifice comunității din care aceștia provin.

Învățarea prin colaborare și cooperare a generat un model de învățare, înțeles ca unul al instruirii reciproce (Wilson și Cole, 1991) pentru că asigură o activizare dinamică a fiecărui elev din grup: succesiv, fiecare își asumă rolul de „critic" al acțiunilor și răspunsurilor celorlalți, al întrebărilor și ipotezelor formulate. Construcția colaborativă a cunoașterii se bazează pe negocierea socială, colaborarea reflectând un anumit mod de relaționare. Se apelează și aici la învățarea ancorată. Aceasta are mai multe forme de manifestare și o întâlnim în

situații și roluri, bazată pe studii de caz autentice, sub forma învățării prin comunicare reciprocă, a învățării prin negocierea în grup, precum și a învățării prin cooperare în perechi. Ele reprezintă, în fond, tipuri de învățare moderne care valorifică mediul, contextul extern, influențele și acțiunile sociale.

Învățarea ancorată sprijinită de multimedia, în baza relației cunoaștere-tehnologie, facilitează exersarea competențelor rezolutive la elevi. Aceasta permie revenirea la unele probleme ori situații neclare sau care necesită o mai bună clarificare a conținutului tematic abordat. Ca aplicație, recomandăm implicarea elevilor (cu sprijinul profesorilor) în alcătuirea unor bănci de date (informații sau surse informative) referitoare la specificul mediului din care fac parte. Astfel, ei pot înregistra informații despre contexul social în care trăiesc împreună cu familiile lor, despre istoricul zonei/regiunii, despre vulnerabilități și oportunități sociale. Pledăm pentru extinderea mediului virtual de învățare, pentru îmbogățirea mediului cu noi tehnologii de informare și comunicare.

Mediile de învățare pe cont propriu depind mult de TIC şi, în multe cazuri, de folosirea unor echipamente noi în spații multifuncționale, ceea ce asigură flexibilitate pentru a fi adaptate la nevoile utilizatorilor şi pot acționa ca factori de schimbare. Mediul de învățare trebuie să reflecte interacțiunea şi implicarea care se aşteaptă în sesiunile de învățare. Mediile mixte de învățare pot fi gândite în aşa fel încât să aibă, mai mult sau mai puțin, din componentele virtuale şi interacționale, în principalul domeniu de învățare al unui program. Organizarea spațiului (spațiilor) de învățare necesită, de asemenea, crearea unui „climat" de învățare corespunzător, adică orice implică un anumit spațiu în acel scop. Un anumit climat al spațiului de învățare ar trebui să fie completat de ideea de ambianță, în special în ceea ce priveşte componenta virtuală acolo unde utilizatorii îşi pot crea propria lor ambianță introducând caracteristici precum muzică, decorații şi aplicații personalizate.

Învățarea bazată pe jocul de rol are la bază principiul raportării la cunoaşterea vieții sociale. Jocul de rol completează procedural învățarea ancorată, multiplicând efortul de căutare a altor aspecte de punere în practică a celor învățate. În funcție de specificul mediului social, elevii pot juca diferite roluri (ex. rolul grădinarului, rolul, minerului, rolul muncitorului etc.). De asemenea, elevii pot juca rolul de părinte, rolul de profesor etc., în contextul creat pentru simulare.

Învățarea care valorifică studiul de caz este o învățare activă pentru că mijlocește o învățare directă, prin apelul la o situație din viața reală. Se apreciază că: „dinamica vieții social-economice și culturale, ca și conduita umană cotidiană, pun permanent în evidență numeroase cazuri care pot face obiectul unor studii aprofundate integrate în sistemul de pregătire a elevilor și studenților" (Cerghit, 1997, p. 206). Analiza de caz prezintă avantajul că îi apropie mai mult pe elevi de problemele reale ale comunității din care fac parte. Ei câştigă astfel experiență în găsirea de analogii între situații relativ apropiate. Recurgînd la dezbatere și la conversația euristică, profesorii le creează elevilor posibilitatea de participare activă, nemijlocită, un plan al soluționării cazului, prin organizarea procesului de analiză multireferențială a acestuia. Modelul bazat pe scenarii provoacă simularea

cognitivă sau chiar acțională sau pe calculator a unui caz-sarcină reală de rezolvat, pe pași progresivi, cu analiza critică a cunoștințelor anterioare sau nou obținute prin documentare variată.

Studiul de caz trebuie să analizeze perspective alternative: „Pentru a înfățișa în mod adecvat diferitele puncte de vedere, un cercetător trebuie să caute acele alternative care prezintă cele mai mari provocări pentru designul studiului de caz" (Yin, 2005, p. 195). Așa trebuie să procedeze și profesorul, în situația în care utilizează studiul de caz într-o cercetare pedagogică ameliorativă, dar și elevul, în situația în care folosește studiul de caz ca metodă de învățare activă.

Utilizând *învățarea prin comunicare*, ca o dimensiune și un efect al contextului pedagogic, socio-cultural, elevii sunt încurajați să construiască anumite discursuri, să aibă intervenții pe teme de interes local sau zonal. Se va ține cont de repectarea regulilor și normelor de comunicare civilizată, axată pe valori și principii precum: respectul opiniei celuilalt, acceptarea mai multor puncte de vedere, dreptul de a avea o opinie diferită de a celorlalți, responsabilitatea celor comunicate etc. Încurajările și sprijinul profesorului sporesc caracterul plăcut, stimulativ, incitant al mediului, a cărui construcție se bazează pe interacțiunea „față în față", care reflectă mai mult contextul socio-cultural decât pe cel pedagogic.

Învățarea prin negociere, pornind de la învățarea în perechi, este asociată cu învățarea prin colaborare și cooperare în grup, în vederea rezolvări unor anumite sarcini într-o problemă. Prin aceste strategii constructiviste elevii deduc trăsăturile colaborării: asigură sincronismul acțiunilor, construirea unei concepții unitare, asigură comunicarea ideilor în contextul socio-cultural și pedagogic al clasei. Negocierea apare ca un proces al colaborării, pentru construirea sintezei, corelării, deși nu este lipsită de dificultăți, erori, înfruntări verbale, riscuri și stres.

Influențele sociale, înțelese ca schimbări pe care relațiile unei persoane cu alții (indivizi, grupuri, instituții) ori societatea în ansamblul ei o produc asupra activităților sale, trebuie gestionate și filtrate prin elemente ce țin de politica educațională.

3. Mediile învățării

Mediile învățării sunt diverse și se pot împărți, după formele educației, în medii formale, nonformale și informale. Toate acestea acționează printr-un sistem de acțiuni și influențe educative, care modelează ființa umană și-i conferă o anumită specificitate.

Mediul școlar, în care se desfășoară învăţarea formală, devine și locul de manifestare al învăţării sociale. Mediul școlar „poate fi definit ca un ecosistem ce implică o serie de persoane, de obiecte, de acțiuni, de informații, de factori de loc, timp, de evenimente, de relații de stări afective care determină și/sau influențează desfășurarea procesului de instruire, o anumită relație educațională" (Cerghit, 2002, p. 126). Altfel, mediul școlar este totalitatea factorilor fizici, informaţionali, atitudinali-afectivi, sociali și organizaţionali care determină sau influenţează, individual sau în interacţiune, un proces intenţionat de învăţare.

Norme, valori, atitudini şi comportamente vehiculate la nivelul comunităţii sau chiar al societăţii, transpar în şcoală şi intră uneori în contradicţie cu cele promovate – explicit sau implicit – de instituţiile de învăţământ. Cultura elevilor este puternic impregnată de realităţile şi cotidianul elevilor, de învăţarea informală şi nonformală la care copiii sunt expuşi. Valorile lor, codurile specifice, competenţele informale, sursele de influenţă sunt introduse în mediul şcolar şi au efecte pozitive sau negative. Acestea nu trebuie neglijate pentru că au un impact direct asupra motivaţiei şi asupra rezultatelor elevilor. Şcoala – ca mediu formal de învăţare – funcţionează în multe cazuri ca un filtru în ceea ce priveşte influenţele externe, însă uneori pare depăşită de amploarea şi complexitatea fenomenelor la care asistă. O valorizare a elementelor pozitive ale culturii elevilor i-ar putea conferi şcolii mai mare deschidere către beneficiarii săi, mai mult dinamism şi actualitate (Cuciureanu et. al., 2014, p. 5). Cunoașterea particularităților mediului ușurează înțelegerea și abordarea faptelor educative. Cunoștințele elevilor sunt produsul interacţiunilor rezultate din contactul cu materiile de învățământ, mediat de contextul şcolar în cadrul căruia se află.

Experienţele pe care se sprijină învăţarea sunt legate de percepţiile și informaţiile venite din mediu și de prelucrarea lor de către individ" (Schaub, Zenke, 2001, p. 146). I. Neacşu prezintă o listă a percepțiilor personale, susținută în unele cazuri și de repere rezultat al expertizei unor autori reprezentativi pentru domeniu – Toynbee, Toffler, Bastie, Bailly, 1998; Brown, 2000; Ianoș, 2000; Erdeli, 1996 ș.a. (Neacşu, 2010, p. 213):

- Dinamica migraționistă cu tendințe relative anticipabile, dar fără ecouri în agenda administrației publice;
- Îmbătrânirea și dezechilibrarea raporturilor cu populația tânără, activă;
- Creșterea incidenței bilingvismului și presiunea interculturalității;
- Apariția unor agenți patogeni cu efecte de resuscitare a unora dintre bolile tradiționale sau noi pe agenda medicală;
- Concentrarea unor tensiuni sociale între grupuri și/sau categorii de populații, fără securizare sau fără crearea unor tampoane de evitare a riscului confruntărilor;
- Mobilitatea forței de muncă, accentuate de localizări variate și de schimbări atitudinale între generații fără o așezare valorică;
- Alterarea standardelor de protecţie a celor vârstnici, a copiilor, a femeilor singure, a copiilor cu CES etc.; dezechilibre sociale datorate competiției exacerbate, concurenței, rivalității, violențelor familiale, intergrupale;
- Bilanț negativ al parentalității clasice, al familiei constituite pe modelul cuplului consensual, al efectelor tranzacționale, al diviziunii sociale etc.;
- Asimetrii calitative între instituțiile școlare centrale și cele situate la periferia orașelor;
- Administrare politicianistă, dominată de jocul promisiunilor, de concepții consumeriste, de conduite tranzacționale ilicite, de control public dezechilibrat al distribuțiilor (neraționale);

- Deficit semnificativ al asistenței medicale de calitate, caracter restrictiv al accesului familiilor sărace la programele de ajutor social ș.a.;
- Puternic decalaj și/sau slabă relevanță a valorilor de mărime între indicatorii calității vieții, între standardele existențiale;
- Dezechilibre, asimetrii și fizionomie schimbată a tablei de valori, a reperelor creativității sociale, regăsibile în limbajul textelor muzicale (formații de cartier), în limbajul grafic din desenele de pe pereții caselor, metroului, de pe garduri sau în conduita grupurilor de așa-zișii suporteri sportivi;
- Decalaje mari între nivelul statutului socio-economic, aşteptările socile, cele persoale şi reuşita şcolară la nivel personal sau al unor grupuri dezavantajate;
- Spiritul cultural antreprenorial deteriorat, exacerbat, cu nuanțe nonestetice pronunțate, evidențiate în: saloanele de „tuning”, activitățile de tatuaj, piecing; tentația manifestărilor snobismului de „firmă” + ieftinul atrăgător și confortabil (imitația estetică) la nivelul etichetelor importante, sunătoare; exacerbarea pieței sexului, a serviciilor sexuale pe bani prezentate în anunțurile publicitare (…).

Pe fondul acestor date, informații (care prezintă cu obiectivitate situația existentă în țara noastră în momentul de față și care trag un semnal de alarmă) este necesar să reperăm principiile și obiectivele directoare pentru un mediu şcolar care să asigure calitatea în educaţie (Iosifescu, 2012, pp. 11-12):

1. Democraţie participativă, incluziune;
2. Autonomie educaţională/profesională și personală;
3. Acceptare, susţinere și folosire a diversităţii culturale în vederea sporirii fondului comun de informaţii și de dezvoltare;
4. Sporirea accesului la educaţie și a retenţiei şcolare a elevilor, în special a celor proveniţi din categorii defavorizate și a celor cu cerinţe educaţionale speciale;
5. Racordarea curriculum-ului la specificul local al elevilor și proiectarea sa ţinându-se cont și de cerinţele actuale ale societăţii informaţionale, dar și de capitalul (educaţional, cultural, economic și social) cu care vin elevii din familiile lor în școală;
6. Desfășurarea procesului didactic cu sprijinul tehnologiilor moderne, al strategiilor de instruire și de a învăţa să înveţi astfel încât să crească atractivitatea orelor și interesul elevilor;
7. Folosirea și recunoaşterea în procesul educaţional a competenţelor dobândite în contexte informale sau nonformale;
8. Reducerea importanţei acordate abordării academice și a centrării pe autoritatea cadrului didactic – emiţător de informaţii și cunoştinţe și mutarea atenţiei către elev, în așa fel încât acesta să devină co-interesat de dezvoltarea competenţelor sale profesionale și personale prin educaţia şcolară.

Contextul nonformal are şi el un rol deosebit de important. Experiențele extraşcolare sunt valorificate în săptămâna „Școala altfel”, când se creează situații de aplicare a cunoștințelor, de utilizare a lor în practică, prin proiecte interdisciplinare, acțiuni recreative, parteneriat, călătorii etc. Contextul în care se desfășoară activitățile de educație nonformală poate fi ghidat de principii specifice, dar și prin politici (europene, naționale). *Mediul specific sferei familiei şi grupului de prieteni* se află în strânsă legătură cu oferta socială şi modelele sociale, precum şi cu *mediile audio-vizuale şi cele de comunicare virtuală*. Mediul familial are o influență imensă, adesea implicită în raport cu educația copiilor. Rezultatele unui studiu (*Cultura elevilor și învățarea*, Laboratorul Teoria educației, Institutul de Științe ale Educației, 2014) evidențiază că „mentalitatea și sistemul de valori schimbat ale părinţilor (dar şi, mai larg a societăţii) şi atitudinea negativă, ostilă a familiei faţă de şcoală (învăţarea şcolară, succesul şcolar, profesori) sunt identificate a constitui una dintre cauzele majore pentru care elevii se comportă ireverenţios faţă de oamenii școlii și nu le mai recunosc întreaga autoritate. Se apreciază că mulţi elevi nu mai valorizează școala pentru că nu mai sunt motivaţi de acasă să înveţe, deoarece părinţii le induc deja o atitudine anti-școală” (Cuciureanu et. al., 2014, p. 79).

Grupul de prieteni are un rol deosibit de important în configurarea relațiilor interpersonale și un impact asupra dezvoltării. Relațiile care apar între copiii de aceași vârstă reprezită o șansă uriașă de a învăța reguli de comportament social, norme culturale și valori promovate în mediul în care este integrat. Grupul oferă o experiență unică de învățare, bazată pe un raport echilibrat, în care există preocupări și scopuri comune, motivație și entuziasm.

Și mediile audio-vizuale influențează dezvoltarea personalității elevilor. Spre deosebire de televiziune, internetul este considerat, în general, drept o resursă utilă pentru învăţare. Trebuie păstrate unele rezerve însă, deoarece cu cât se comunică mai mult online, cu atât scade, sub aspect cantitativ şi calitativ, interacţiunea faţă în faţă: „Consumul excesiv de TV și de net este socotit de către mai mulţi profesori drept o mare primejdie, responsabilă pentru generalizarea deficitului de atenţie la vârstele mai mici și a inaptitudinii în exprimarea verbală, dar şi pentru structurarea unui tip de cultură funciarmente hedonistă (centrată pe obţinerea unei plăceri) şi consumist-neofilistă (centrată pe tot ceea ce este nou), orientat către aşteptarea sau căutarea unei stimulări psihologice necontenite venite din afară, prin intermediul unui ecran, şi a unei gratificaţii (…)” (Cuciureanu et. al., 2014, pp. 73-74).

Atât în mediul urban, cât și în mediul rural, se constată existența unui set de aşteptări specific, dar și prezența unor principii și valori care definesc cultura, care dau sens existenței umane și explică, în parte, integrarea sau lipsa de integrare a copiilor, adaptarea sau inadaptarea la cerințele mediului școlar. Se știe că „în mediul rural sărăcia este mai evidentă dacă privim casele, gardurile ulițele, căruţele și felul în care se îmbracă și se îngrijesc sătenii. Este adevărat că majoritatea satelor a fost dezavantajată în privința infrastructurii, utilităților publice, condițiilor de locuit, accesului la servicii datorită distribuirii neechilibrate a resurselor bugetare și administrative” (Ionescu, 2006, p. 31). Pe de altă parte, „comunitățile rurale ne

oferă posibilitatea de a intra cu mai multă ușurință în contact cu sistemele de rudenie decît comunitățile urbane. Satele sunt constituite din relații sociale mult mai transparente – atât pe orizontală, cât și pe verticală – iar grupurile domestice specifice mediului rural sunt descifrate sau identificate cu mai multă ușurință" (Miftode, 2006, p. 80).

Mediul urban modern, în dimensiunile lui periferice/marginale, reprezintă regresia, vulnerabilitatea, oscilanța și dezechilibrul majorității indicatorilor relevanți și specifici: „Sintetic, se include aici: totalitatea valorilor spațio-temporale, geografice și bioclimatice; resursele de viață (locuință, confort locativ, trai cotidian); comunitatea umană de apartenență sau de referință – familie, vecinătăți, grupuri; modelele, experiențele, practicile și relațiile socio-economice, educative, culturale; conduitele interregionale; seturile nonformale de reglementare (cerințele interne și externe) manifestate permisiv sau nonpermisiv față de fiecare persoană și față de grupurile de apartenență ș.a. (Neacșu, 2010, p. 209).

4. Semnificația și importanța culturii școlare

Multiplele definiţii date valorii surprind diversitatea perspectivelor de abordare. Un sistem valoric angajează o comunitate umană şi o tradiţie. Acest fapt scoate valoarea de sub spectrul subiectivităţii arbitrare, fără a-i anula însă condiţia de ipostază subiectivă a culturii. Analizând un studiu de impact al valorilor, J. van Deth şi E. Scarbrough afirmă că valoarea este, din punct de vedere psihologic, o modalitate de orientare selectivă, legată de preferinţele, motivele, nevoile şi atitudinile individuale; sociologia leagă valoarea de norme, obiceiuri, ideologii (Voicu și Voicu, 2002).

Unul dintre cele mai interesante studii referitoare la valori a fost realizat de psihologul M. Seligman şi asociaţii săi. În toate culturile şi perioadele istorice s-au remarcat câteva virtuţi fundamentale. G. Hofstede, S. Schwartz şi R. Inglehart, unii dintre cei mai influenţi autori contemporani care au studiat valorile, le consideră drept elementul central al culturii. Indiferent de perspectivă, se remarcă existenţa unor clivaje şi disonanţe, pe care globalizarea, văzută ca un factor catalizator pentru studiile comparative asupra valorilor, încearcă să le înlăture. Suntem de părere că rolul educaţiei este acela de a mijloci deschiderea spre lumea valorilor, de a forma atitudini de receptare şi preţuire a lor. Conservarea şi transmiterea valorilor culturii prin sistemul de învăţământ se realizează constant, funcţia culturală fiind una din funcţiile esenţiale ale educaţiei.

Valoarea educaţională este un standard care ghidează comportamentul actorilor implicaţi, este un reper în funcţie de care se construiesc principiile care dau coerenţă judecăţilor noastre critice de ordin estetic, intelectual, religios, moral etc. Tentativa de a concepe şi realiza educaţia din perspectivă axiologică este un demers pe care îl considerăm important, acest aspect trimiţând la raportarea la valorile specifice fiecărei laturi sau dimensiuni a educaţiei.

Nu putem să stabilim o ierarhie de valori specifice diferitelor obiecte de studiu. Este inutil să le aranjăm pe acestea într-o anumită ordine, începând cu domeniul care are cea mai mică valoare, mergând apoi la cel care are valoare

maximă. În măsura în care orice obiect de studiu are o funcţie unică şi de neînlocuit în cadrul experienţei, în măsura în care el marchează o îmbogăţire caracteristică a vieţii, valoarea sa este intrinsecă sau incomparabilă. Deoarece educaţia nu este un mijloc pentru a trăi, ci se identifică cu acţiunea de a trăi, singura valoare intimă care poate fi stabilită este tocmai procesul însuşi al trăirii.

Pentru a sublinia relaţia dintre valorile disciplinelor didactice şi componentele procesului de învăţământ, subliniem ideea de ciclicitate, de transformare şi interconectare, exprimată prin următoarea reprezentare grafică:

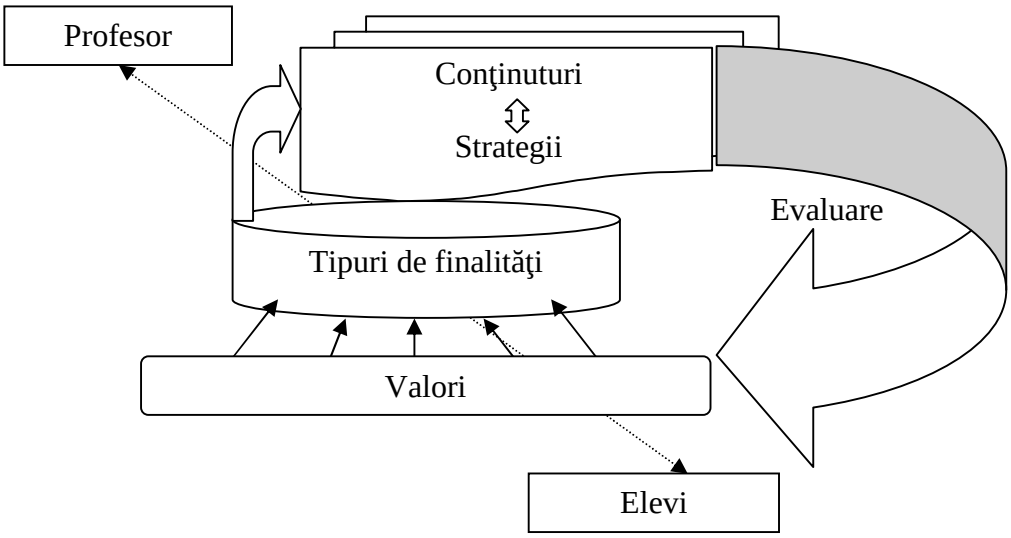


Figura 2. Relaţia dintre elementele procesului de învăţământ

Întreg procesul instructiv-educativ este gândit în spiritul valorilor autentice, iar între acestea şi celelalte elemente ale procesului de învăţământ există o leagătură puternică. Pe lângă valorile fundamentale (adevărul, binele şi frumosul – *valori etern-umane* şi dreptatea şi libertatea – *valori sociale*), mai există valori contextuale (care apar în timpul activităţii educaţionale/didactice), valori personale (competenţe ale elevilor: cunoştinţe, capacităţi, atitudini) şi valori specifice disciplinelor de învăţământ (ale bazei epistemologice, ale teleologiei, ale tehnologiei etc.). Toate acestea trimit la „referenţialul axiologic" despre care vorbeşte C. Cucoş: „Înţelegem prin referenţial axiologic totalitatea mobilurilor interioare şi a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care se actualizează în orice act de valorizare" (Cucoş, 2002, p. 122). Îndemnând la curajul autonomiei axiologice, autorul pledează pentru o educaţie pentru şi prin valorizare, în care competenţa valorică se manifestă specific, în funcţie de caracteristicile perimetrului valoric interogat.

A educa din punct de vedere axiologic înseamnă „a-l instrui şi învăţa pe copil, tânăr sau adult, *pentru a prefera*, prin *a lua atitudine*, *a manifesta gusturi*, predilecţii, simpatii, dorinţe, interese *în spiritul umanităţii*" (Călin, 2001, p. 111).

Considerăm că şcoala, prin actorii săi, trebuie să se concentreze asupra a ceea ce înseamnă valoare autentică, să cultive valorile intelectuale, morale, estetice, fizice şi profesionale, tehnologice (corespunzătoare laturilor sau dimensiunilor educaţiei) şi pe cele promovate de noile educaţii, formând spiritul tinerilor în măsura valorii sale umane.

Copiii şi adolescenţii devin subiect valorizator în procesul socializării. Aparţinând concomitent mai multor micromedii sociale (familia, grupul de prieteni, grupul şcolar etc.), ei suferă influenţe multiple, din diferite direcţii. Astfel, preiau şi învaţă nu numai valori, ci şi pseudovalori şi nonvalori, mai ales atunci când socializarea este lăsată în seama factorilor spontani. În grupurile informale din care fac parte se pot forma stereotipii sociale indezirabile, prejudecăţi şi comportamente deviante, a căror corectare/inhibare/anihilare impune nu numai strategii ameliorative, ci şi dotarea lor cu instrumente operaţionale de valorizare (criterii de apreciere a valorilor, discernământ valoric, voinţa de a practica un comportament dezirabil).

În orientarea elevilor în acţiunea educativă, funcţionarea valorilor ca scop şi ca mijloc este importantă. De aceea, este util să identificăm principalele valori pe care studenţii le preţuiesc, care sunt semnificative pentru ei, în societatea actuală. Este posibil ca ierarhia valorilor să se modifice în timp, mai ales în prezenţa unui conflict al valorilor, înţelese ca reprezentări a ceva ce poate răspunde unei trebuinţe individuale sau colective. Esenţa omului rezidă în ansamblul relaţiilor şi valorilor sociale pe care el le însuşeşte, le interiorizează și le valorifică în plan comportamental. Orientările axiologice formează structura personalităţii, o motivează şi o conduc spre dezvoltarea capacităţilor ei spirituale. Afirmând că valoarea este superioară existenţei, rezultă că orientările axiologice sunt deasupra necesităţilor şi intereselor conjuncturale. Considerăm că întoarcerea la fundamentarea valorică a educaţiei şi învăţământului şi la încurajarea comportamentului centrat pe respectarea valorilor autentice ar trebui să reprezinte nu numai o prioritate a politicii educaţionale actuale, dar şi o obligaţie a factorilor implicaţi. Radiografiind manifestarea diversității culturale în România, C. Cucoș (2000) dezvoltă cauzele (de ordin istoric, de ordin geografic, de ordin cultural-spiritual, de ordin social, economic și politic) care explică diversitatea în România.

În profesia didactică, unde adesea intervin variabile mai subtile, în constelații inedite, relațiile interpersonale au o pondere apreciabilă. Capacitatea de a dezvolta relații interpersonale pozitive, stenice și pozitive este văzută ca factor principal pentru stimularea învățării. Relațiile noastre sunt o sursă fundamentală de învățare. Acordând atenție relației dintre educatori și elevi, susținem învățarea bazată pe valori autentice și principii democratice. Calitatea relației influențează în special învățarea, îi ajută pe elevi să rămână curioși și deschiși la noi experiențe, le dezvoltă capacitatea de a vedea conexiunile și de a descoperi sensuri și semnificații. O relație este o legătură între două persoane în care are loc un fel de schimb. Cu alte cuvinte, există un fel de legătură între oameni – și implică o interacțiune. Suntem implicați în relații tot timpul vieții. Construirea relațiilor bazate pe cooperare și încredere reprezintă un aspect important al vieții sociale.

Relațiile sunt lucruri pe care oamenii le fac, nu le au (Duck, 1999), iar în acest sens cultivarea de reciprocitate, de onestitate și încredere este mai puțin despre construirea de instituții și structuri, și mai mult despre crearea condițiilor pentru apariția lor. Relațiile sunt puternic influențate de context (apud Smith, 2001).

Relația educațională diferă de relația părinte-copil – ea este temporară, iar conținutul emoțional nu este atât de intens. Față de relația prieten-prieten, nu are același grad de reciprocitate și egalitate. Relația profesor-elev presupune reciprocitate, deschidere și se bazează adesea pe schimbul de roluri. O altă dinamică interesantă apare atunci când ambele părți sunt active. Scopul fundamental al relației constă în stimularea învățării în grup sau a învățării individuale, pe baza valorilor democratice. Este, în fond, o relație mutuală centrată pe valorile autentice (adevăr, bine, dreptate, frumos, responsabilitate etc.), o relație de schimb, de dialog, de parteneriat în vederea dezvoltării personalității elevilor. De valoarea relațiilor educaționale depinde, într-o mare măsură, valoarea personalității. Importante sunt discuțiile, dezbaterile în care sunt implicați elevii și asigurarea unui climat relațional pozitiv. Și relațiile pot fi influențate de personalitate: oamenii selectează relațiile (pe unele le evită sau le resping, iar pe altele le acceptă, promovează, dezvoltă). Relațiile pozitive, stenice oferă elevilor sentimentul de securitate, sentimentul că nu sunt singuri în rezolvarea sarcinilor de învățare. C. Rogers considera că facilitarea învățării semnificative se bazează pe anumite calități atitudinale care există în relația personală dintre facilitator și cursant. Comportarea nondirectivă se mărginește la facilitarea schimburilor, însă relația educațională este o relație de consimțire reciprocă la parcurgerea unui demers comun în planul devenirii personalității elevilor.

Susținem construirea unui mediu democratic, în care orice regulă sau procedură poate fi discutată, modificată sau anulată. Important este să fie înţeles motivul pentru care este necesară acea regulă şi să fie adaptată la noile realităţi, dacă este cazul. Așa cum afirmă E. Stan, „educația ar trebui să-i ajute pe elevi să construiască valori diverse și utile lor, în contextul culturii proprii” (2004, p. 113). O educație centrată pe valori și adaptată cerințelor de mediu și individuale ale elevilor este în măsură să faciliteze învățarea la copii, să le ofere șanse de integrare socială și să îi ajute să se dezvolte armonios, în acord cu idealul educațional.

REFERINŢE

1. Bruner, J. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. Bucureşti: E.D.P.
2. Călin, M. (2001). *Filosofia educației*. Bucureşti: Editura Aramis.
3. Cerghit, I. (1997). *Metode de învățământ*. Bucureşti: E.D.P.
4. Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis.
5. Cuciureanu, M. (coord.). (2014). *Cultura elevilor și învățarea*. În http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Cultura-elevilor-si-invatarea.pdf
6. Cucoș, C. (2000). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom.

7. Cucoş, C. (2002). *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
8. Durkheim, E. (1980). *Educație și sociologie*. București: E.D.P.
9. Ilie, V. (2008). Proiectarea contextului învățării constructiviste de către profesor este una dintre competențele care se exersează specific. În *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. București: E.D.P.
10. Infed, (2002). *Carl Rogers, core conditions and education*. În http://academic.regis.edu/ed205/rogers.pdf.
11. Ionel, V. (2002). *Pedagogia situațiilor educative*. Iași: Editura Polirom.
12. Ionescu, I.I. (2006). Cercetarea sociologică la baza strategiilor de dezvoltare a comunităților. În *Revista de cercetare și intervenție socială*, Vol. 13/2006, Iași: Editura Lumen.
13. Iosifescu, Ș. (coord.). (2012). *Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare*. Centrul Naţional de Evaluare și Examinare. București: E.D.P.
14. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis.
15. Miftode, V.. (2006). Perspective sociologice de abordare a familiei. În *Revista de cercetare și intervenție socială*, Vol. 13/2006. Iași: Editura Lumen.
16. Neacșu, I. (2010). *Pedagogie socială. Valori, comportamente, experiențe, strategii*. București: Editura Universitară.
17. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.
18. Schaub, H. și Zenke, G.K. (2001). *Dicţionar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
19. Smith, M.K. (2001). *Relationship, learning and education*. In http://infed.org/mobi/relationship-learning-and-education/
20. Stan, E. (2004). *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European.
21. Todoran, D., (1974). *Individualitate și instruire*, București: EDP
22. Voicu, M., Voicu, B. (2002). *Metodologia cercetării sociale. Proiectul de cercetare internațională privind studiul valorilor europene*. În http://www.iccv.ro/valori/texte/cv2002.1-4.a12.pdf
23. Wlodarski, Z. (1980). *Legitățile psihologice ale învățării și predării*. București: E.D.P.
24. Yin, R.K. (2005). *Studiul de caz. Designul, colectarea și analiza datelor*. Iași: Editura Polirom.
25. Zlate, M.. (1998). *Omul față în față cu lumea*. București: Editura Albatros.

RELAȚIA METODE DE INSTRUIRE-MECANISME COGNITIVE ANTRENATE ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII

LA RELATIONS MÉTHODES DIDACTIQUES - MÉCANISMES COGNITIVES ENTRAÎNÉS DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Lector univ. dr. **Mihaela Aurelia Ştefan**
DPPD, Universitatea din Craiova

Senior lecturer, Ph. D. **Mihaela Aurelia Ştefan**
TSTD, Universitatea din Craiova

Résumé

Notre étude insiste sur le rôle des méthodes dans la formation et le développement de mécanismes mentaux dans le processus d'apprentissage.

Les tâches d'apprentisage se résolvent par l'activation des mécanismes mentaux, par la leurs interprétation par rapport aux expériences directes et des représentation formées par l'étudiant.

Ici, importantes sont les méthodes, les procédures, les instruments dans la pratique de l'apprentissage, les rôles spécifiques du professeur, les facilités offertes, les réflexions propres, la métacognition, les experiénces directes.

Mots clés: *mécanismes mentaux; méthodes; processus d'apprentissage; métacognition; experiénce directe.*

1. Noțiuni introductive

Sistemul cognitiv al omului este format din două subsisteme: unul sensorial, altul complex, logic, specific numai omului care cuprinde gândirea, limbajul, memoria, imaginaţia şi inteligenţa, aptitudine cognitivă superioară.

Gândirea este componenta cea mai importantă a intelectului uman pentru că ea însăşi atinge niveluri înalte de manifestare pe de o parte, iar pe de altă parte, influenţează semnificativ celelalte componente. Sub influenţa ei, memoria devine logică, imaginaţia ajunge la rezultate superioare, limbajul îşi creşte rolul în comunicare, iar pentru inteligenţă, gândirea este componenta centrală.

Gândirea este un important proces cognitiv specific omului pentru că permite acestuia să obţină informaţii despre însuşirile profunde, necesare şi esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor care îi asigură o adaptare înaltă la ambianţă.

Gândirea este principalul proces cognitiv care asigură formarea noţiunilor, permite înţelegerea fenomenelor şi astfel fundamentează acţiunile eficiente ale omului.

Un rol important îl are gândirea în rezolvarea problemelor teoretice şi practice cu care se confruntă elevul/studentul, permiţându-i acestuia să descopere legăturile între ceea ce este cunoscut şi ce se cere nou într-o problemă.

Memoria este un proces cognitiv complex care condiţionează desfăşurarea celorlalte procese psihice şi se află la baza tuturor felurilor de activităţi umane. Ea permite întipărirea în minte a cunoştinţelor, păstrarea lor şi apoi actualizarea în forma recunoaşterii şi reproducerii.

Imaginaţia este procesul cognitiv complex care îl pune pe elev/student în legătură cu viitorul, posibilul, probabilul şi astfel comportamentele omului sunt reglate şi după cerinţele anticipate. Imaginaţia transformă datele experienţei anterioare şi ajunge la produse mentale noi, originale, ingenioase. Imaginaţia este cea mai importantă componentă a creativităţii prin care educatul produce schimbări remarcabile în mediul ambiant.

Analizând poziţia cadrului didactic în faţa provocărilor pe care le conturează instruirea, I. Neacşu (1990, p.12) afirmă că „educatorii sunt solicitaţi astăzi, în mod continuu, să promoveze învăţarea eficientă. Şi nu orice învăţare eficientă, ci una participativă, activă şi creativă.”

În cadrul învăţării, elevul/studentul descoperă, inferează, imaginează, construieşte şi redefineşte sensurile, filtrându-le prin prisma propriei personalităţi şi solicitând procesele psihice superioare de gândire şi creaţie. Individul care învaţă activ este „propriul iniţiator şi organizator” al experienţelor de învăţare, capabil să-şi reorganizeze şi să-şi restructureze în permanenţă achiziţiile proprii, în viziune sistemică. Dezvoltând acest tip de învăţare, cadrele didactice stimulează elevii să devină capabili să elaboreze proiecte personalizate de învăţare, să-şi asume responsabilitatea desfăşurării învăţării, conştientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând şi dobândind progresiv autonomie în propria formare (Bocoş, 2002, p. 63).

Metodele de instruire utilizate de profesor își aduc contribuția la antrenarea mecanismelor informaționale superioare ale psihicului uman.

Prin „metodă de învăţământ”, se înţelege o modalitate comună de acţiune a cadrului didactic şi a elevilor în vederea realizării obiectivelor pedagogice (din punct de vedere *etimologic*, termenul „metodă” provine din limba greacă – „metha” = „spre”; „odos” = „cale”).

Sub raportul structurării, metoda este un ansamblu organizat de procedee. Procedeele didactice reprezintă operaţii subordonate ale metodei de instruire, includ „tehnici mai limitate de acţiune care „contribuie la practicarea unei metode” în diferite condiţii şi situaţii concrete. (Cerghit, 2006). Procedeul didactic reprezintă o secvenţă a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acţiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei.

O metodă apare ca un ansamblu corelat de procedee considerate a fi cele mai potrivite pentru o situaţie dată de învăţare.

O îmbinare de procedee dă specificul *tehnicii* care reprezintă „o soluţie didactică practică" (Ilie, 2007), de execuţie, iar *tehnologia didactică* include ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica didactică, ansamblu de metode, mijloace, forme şi tehnici cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturi, în vederea atingerii obiectivelor (Ionescu, 2011).

Metodele de învăţământ constituie elemente de bază ale strategiilor didactice, în strânsă relaţie cu mijloacele de învăţământ şi cu modalităţile de organizare a elevilor. De aceea, opţiunea pentru o anumită strategie didactică condiţionează utilizarea unor metode de învăţământ specifice. Totodată metodele de învăţământ fac parte din condiţiile externe ale învăţării, care determină eficienţa acesteia. De aici decurge importanţa alegerii judicioase a metodelor corespunzătoare fiecărei activităţi didactice. Dacă strategia de instruire se adresează unei activităţi, iar metoda unei acţiuni a acesteia, procedeul are în vedere o operaţie a acţiunii respective (Joiţa, 2003).

În demersul de facilitare a învățării, profesorii pot utiliza: a) metode *tradiţionale*, cu un lung istoric în instituţia şcolară şi care pot fi aplicate cu condiţia reconsiderării şi adaptării lor la exigenţele învăţământului modern; b) metode *moderne* care îl plasează pe elev în situaţia de a dobândi cunoştinţele printr-un efort propriu de investigaţie experimentală.

2. Valențele formative ale metodelor de instruire

În literatura de specialitate, clasificarea metodelor de învăţământ se poate realiza în funcţie de diferite criterii.

I. **după criteriul istoric**: metode *clasice (*tradiţionale): expunerea, explicaţia, conversaţia etc.; metode *moderne*: studiul de caz, metoda proiectelor, jocul de rol, modelarea etc.;

II. **după funcţia didactică prioritară pe care o îndeplinesc**: 1) metode *de predare-învăţare propriu-zise*, dintre care se disting: a) metodele *de transmitere şi dobândire a cunoştinţelor*: expunerea, problematizarea, lectura etc.; b) metodele *care au drept scop formarea priceperilor şi deprinderilor*: lucrările practice, elaborarea de proiecte etc.; 2) metode *de evaluare*;

III. **după modul de organizare a activităţii elevilor**: metode *frontale*; metode *de activitate individuală*; metode *de activitate în grup*; metode *combinate*, care se pretează mai multor modalităţi de organizare a activităţii;

IV**. după sursa cunoaşterii** (care poate fi experienţa social-istorică a omenirii, explorarea directă sau indirectă a realităţii sau activitatea personală), la care se adaugă un subcriteriu, suportul informaţiei (cuvânt, imagine, acţiune etc), prof. Cerghit (1997, 2006) propune o altă clasificare şi anume:

1. metode *de comunicare orală*: expozitive, interactive (de dialog);
2. metode *de comunicare bazate pe limbajul intern* (reflecţia personală);
3. metode *de comunicare scrisă* (învățarea prin lectură);
4. metode *de explorare a realităţii*: a) metode de explorare nemijlocită (directă) a realităţii: observarea sistematică şi independentă; experimentul;

învăţarea prin cercetarea documentelor; b) metode *de explorare mijlocită* (indirectă) a realităţii: metode demonstrative; metode de modelare;

5. metode *bazate pe acţiune* (operaţionale sau practice): a) metode bazate pe acţiune reală / autentică): studiul de caz; proiectul sau tema de cercetare; lucrările practice; b) metode de simulare (bazate pe acţiune fictivă): jocul de rol; învăţarea pe simulatoare.

6. metode de *raționalizare a învățării și predării*: metode algoritmice, instruirea programată, instruirea asistată de calculator, e-learning.

În şcoala modernă, dimensiunea de bază în funcţie de care sunt considerate metodele de învăţământ este *caracterul lor (inter)activ* adică măsura în care sunt capabile să declanşeze angajarea elevilor în activitate, concretă sau mentală, să le stimuleze motivaţia, capacităţile cognitive.

Prezentăm, în continuare, o clasificare a metodelor interactive, după funcţia principală (Pânişoară, 2006, Oprea, 2007):

a) *Metode de predare – învăţare interactivă în grup*: metoda predării / învăţării reciproce; metoda "mozaicului"; metoda învăţării pe grupe mici; învăţarea dramatizată;
b) *Metode de fixare și sistematizare a cunoștintelor și de verificare*: harta cognitivă/ conceptuală; matricile; lanţurile cognitive; diagrama cauzelor şi efectelor;
c) *Metode și tehnici de stimulare a creativităţii*: brainstorming; metoda pălăriilor gânditoare; masa rotundă; „Phillips 6/6", „tehnica 6/3/5"; „tehnica acvariului"; „metoda FRISCO"; sinectica;
d) *Metode de cercetare în grup*: exerciţiile de spargere a gheţii (ice-breaking), metoda construcţiei de echipă (team-bulding), proiectul de cercetare în grup; experimentul pe echipe; portofoliul de grup.

Metodele interactive completează metodele active, centrate pe cel care învaţă. Este vorba de acceptarea individualizării şi personalizării proceselor de instruire, dar şi de socializarea instruirii (metode centrate pe grup, interactive). Metodele moderne coexistă ce cele clasice. În acest caz, elevii lucrează productiv, ineracţionează, comunică unii cu altii. Centrarea pe cel care învaţă şi recunoaşterea priorităţii învăţării trebuie realizată chiar dacă "de multe ori cunoaşterea existentă blochează învăţarea" (Stan, 2004, p. 120).

Un criteriu de apreciere a eficienţei metodelor îl reprezintă valenţele formative ale acestora, impactul lor asupra dezvoltării personalităţii elevilor.

Un accentuat caracter formativ îl au metodele constructiviste; acestea au ca scop oferirea contextelor în care elevii să-şi construiască propria cunoaştere.

Prezentăm o clasificare a acestor metode (Joiţa, 2007, pp. 126-130).

Tabelul 1. Metode, procedee, tehnici de instruire constructivistă (Joiţa, 2007, pp. 126-130)

Categoria de metode	Procedee, tehnici, instrumente
METODE INDUCTIVE **a) Metode pentru tratare iniţială:** - Experienţa directă - Observaţia - Studiul independent - Exerciţiile de procesare primară	- prin sesizare, identificare, detectare, distingere, - prin observare directă, în condiţii variate, globală sau criterială, după un plan sau secvenţial - prin orientare, recunoaştere, explorare, căutare independentă, individuală - prin analiză, descompunere, segmentare, extragere, - prin comparare, completare, discriminare, evidenţiere, eliminare - prin ordonare, grupare, relaţionare, combinare - prin relatare, apreciere, descriere, măsurare, interpretare primară, prezentare - prin redare verbală, în scris, prin desene, grafice, schiţe, contururi, imagini, obiecte comparabile, culori - prin consemnare, înregistrare a celor sesizate, percepute în mod clasic (caiete, mape, fise) sau prin apel la multimedia
b) Metode pentru formarea imaginilor mentale: - Experienţa directă - Modelarea - Exerciţiile de procesare şi reprezentare	- prin înregistrare, reactualizare, orientare, integrare relaţionare - prin selectare, asociere, corelare, comparare - prin prelucrare, combinare, recombinare, transformare, generare, scanare - prin sistematizare, codificare, structurare, organizare, schematizare, integrare, modelare, proiectare mentală, generalizare, esenţializare - prin redare a construcţiilor în scheme, grafice, hărţi cognitive, simboluri, schiţe, liste de cuvinte-cheie, tabele, titluri, desene, exemple, analogii, metafore, texte, soluţii, reţele, configuraţii, puncte de sprijin
c) Metode pentru înţelegere, integrarea informaţiilor la nivel abstract: - Problematizarea, conflictul cognitiv, - Experienţe mentale - Exerciţii de procesare mentală - Explicaţia stiinţifică - Experimentul mental - Modelarea, - Procedee de	- prin analize critice/criteriale/cauzale/comparative/ factoriale/contextuale/de sarcină - prin comparare, diferenţiere, relaţionare, asociere, atribuire, identificare - prin corelare, sinteză, combinare, prelucrare, - prin generalizare, esenţializare, sesizare a sensurilor, structurare, formulare de ipoteze, schematizare, integrare în context, exemplificare - prin formulare de întrebări, redefinire, reorganizare, restructurare, reîncadrare, reformulare, reinterpretare, integrare în noi structuri, schimbare a perspectivei, introducerea şi rezolvarea perturbaţiilor, identificare de noi probleme sau experienţe, recombinare - prin exprimare proprie, argumentare, exemplificare, interpretare proprie, transformare, clarificare, ilustrare, extrapolare, prevedere de consecinţe, explicare variată - prin redare verbală a construcţiilor sau în scris sau prin

comunicare	scheme, modele, reţele cognitive, exemple, texte redactate propriu, desene, experienţe, simboluri
d) Metode pentru generalizări, conceptualizări în mod propriu: - Experienţe mentale - Conceptualizarea în trepte - Modelarea - Exerciţii mentale de construcţie - Problematizarea	- prin identificare de relaţii, comparare, evidenţiere de note comune, esenţializare, sintetizare, atribuire la o clasă, grupare de elemente similare, asociere de imagini mentale, ordonare şi reordonare, structurare şi restructurare, comparare, combinare variată - prin argumentare, interpretare critică proprie, completare de concepte anterioare, codificare, recunoaştere şi rezolvare, redefinire în contexte noi - prin definire logică, numire, redare proprie, tipizare, concluzionare, explicare de caracteristici comune şi în contrast, arbore de derivare noţională, matrice a conceptelor, grafuri conceptuale, prototipuri pentru clase de note esenţiale, profile-robot, scale criteriale, liste de cuvinte-cheie sau idei esenţiale, planuri tematice, exemple tipice, modele, concluzii formulate, reguli conturate, reţele de caracteristici, mape tematice, variante de structuri construite şi reconstruite, redări variate ale notelor comune (colorare, încercuire, relaţionare, simbolizare)
e) Metode de organizare a experienţei cognitive, a informaţiilor în memorie: - Esenţializarea - Sistematizarea logică - Eliminarea detaliilor, punctelor slabe - Sugerarea de noi abordări, explorări	- prin codificare sau raportare a noilor date la coduri specifice -exerciţii de interiorizare şi fixare, stocare, păstrare, reactualizare, reamintire, recunoaştere - prin echilibrare, combinare a sistemelor mnezice: memorie senzorio-perceptivă, memorie de scurtă durată (de lucru), memorie semantică (conceptuală), memorie procedurală, memorie de lungă durată - prin organizare şi procesare mentală a celor stocate: atribuiri de note esenţiale, formulare de propoziţii variate, constituire de reţele cognitive şi semantice între acestea, alcătuire de scheme mentale, reţele interactive, scenarii cognitive - prin regrupare, resistematizare, reinterpretare, modelare şi remodelare reorganizare, restructurare, reconstruire, reproiectare, recodificare - cuvinte-cheie, tabele criteriale de structurare (comparare descriere, enumerare, explicare, ordonate), experienţe de învăţare, grupări cognitive, hărţi conceptuale, puncte de sprijin, elemente ale contextului fixate, exemple afectiv-cognitive, spaţii de referinţă precizate
METODE DEDUCTIVE **a) Rezolvarea constructivistă a problemelor:** - Nu se confundă cu rezolvarea prin	- prin analiză critică a contextului problemei, schemelor mentale, reactualizare a experienţei rezolutive si a strategiilor posibile, prevedere şi analiză a dificultăţilor şi erorilor, analiză de sarcină şi a condiţiilor - prin formulare de ipoteze de soluţionare, aplicare a schemelor mentale adecvate, reorganizare a datelor, recorelare, prelucrare nouă, reformulare, reanalizare,

algoritmi, modele cunoscute, date, - Priveşte problemele slab/ rău structurate, situaţiile-problemă care generează conflict cognitiv, - Căutare a soluţiei prin construire progresivă, cu depăşirea obstacolelor cognitive	reasamblare a modelelor anterioare, reordonare, prospectare, comparare, integrare si reprezentare mentală a datelor şi căilor - prin afirmare a unei soluţii sau plan construite propriu, verbalizare a căutărilor şi a sintezei lor, explicare şi apreciere a argumentelor în construcţie, întocmirea hărţii cognitive a înţelegerii, analogie cu alte rezolvări de succes, realizare de transferuri metodologice, contrastare cu alte experienţe, motivare a deciziei de alegere, modelare a construirii rezolvării - prin utilizare de instrumente cognitive, ca operatori: tabele criteriale de analiză, liste sau pachete cu algoritmi implicaţi, liste de întrebări şi ipoteze, scheme cognitive, reţele cognitive cu variante de rute de rezolvare, plan final de soluţionare şi cu variante globale sau parţiale, portofolii tematice
b) Utilizarea constructivistă a reflecţiei personale: - Sprijină învăţarea conceptuală, formarea constructelor - Implică pluralitatea corelaţiilor, variantelor, modelelor, criteriilor, interpretărilor, atribuirilor - Arată rolul orientării globale, iniţiale în problemă, apoi explorarea ei mentală - Cere corelare variată a experienţei anterioare formale, nonformale.	- prin formulare de întrebări, ipoteze, opinii, explicaţii, anticipări, deducţii, analogii proprii mentale - prin evaluări proprii, reinterpretări, parafrazări, reorganizări, conexiuni, combinări şi recombinări, evidenţiere a obstacolelor şi erorilor independent, analiză a conflictului cognitiv constatat, comparare şi diferenţiere a altor opinii găsite, argumentare construită propriu, contraargumentare, comunicare cu sine, contraexemplificare, utilizarea a diferite limbaje în exprimarea reprezentărilor şi rezultatelor - prin confruntare, negociere, dezbatere a propriilor reflecţii în grup sau analize critice, comparative cu alte abordări, prin studiu independent, verbalizare a reflecţiilor proprii, efectuare de exerciţii de redare, exprimare coerentă, logică sau creatoare, a celor prelucrate propriu - prin organizare a condiţiilor necesare reflecţiei: structurarea informaţiilor, puncte de sprijin stimulative, timp necesar, evaluare întârziată şi formativă, preponderenţă a metodelor active de instruire, motivaţie a căutării şi afirmării, stil constructivist format - prin utilizare ca instrumente: caiete/jurnale personale, liste de întrebări şi ipoteze formulate în timpul studiului sau al experienţelor, observaţii şi interpretări multiple, analize critice redactate, scheme sau reţele cognitive restructurate, fişe de muncă independentă comentate, proiecte sau scenarii elaborate, matrice de analiză criteriale.
c) Metode pentru luarea de decizii: - Hotărâri pentru soluţionarea finală a problemelor, - Pentru raţionarea	- prin analize multiple: de sarcină, a contextului, critică, comparativă, cauzală, factorială, a elementelor, a operaţiilor, a relaţiilor, a riscurilor - prin formulare de soluţii, comparare în perechi alternative, analiză criterială şi alegere a celei optime - prin analiză a abaterilor, a problemelor potenţiale cu

asupra modului de construire, alegere a soluţiei optime, - Pentru prevenirea insuccesului, perturbării, erorilor în rezolvare.	influenţe negative, construirea arborelui decizional - prin simulare, joc de roluri, scenarii rezolutive cu raportare la condiţii şi perspective - prin prevedere a proiectelor acţionale în condiţii variate de aplicare, reconsiderare, completare, corectare, prevenire, ameliorare, dezvoltare - prin utilizare ca instrumente: matrice de analiză criterială, hartă conceptuală sau situaţională, arbore decizional, diagrame, inventar de consecinţe, reţele cognitive cu rute de rezolvare, tabele comparative pe criterii, liste de alternative, modelări, analiza SWOT.

3. Concluzii

Ca proces, învăţarea presupune implicare activă, construcţie şi reconstrucţie, integrare şi acomodare de structuri cognitive, afectiv-atitudinale şi acţionale, ceea ce solicită, din partea profesorilor, utilizarea unor metode variate care să antreneze mecanismele mentale, care să utilizeze experiența directă a celor care învață, care să le dezvolte capacități cognitive și metacognitive.

Perfecţionarea metodelor didactice de învăţământ presupune, printre altele, abordarea următoarelor probleme, rezolvabile din perspectiva proiectării curriculare prin:

- integrarea metodelor la nivelul unor strategii bazate prioritar pe acţiuni didactice de comunicare – cercetare - aplicare, apte să asigure diferenţierea şi autoreglarea instruirii;
- valorificarea tehnologiilor de vârf – ex: instruirea asistată de calculator, softul pedagogic- la nivelul structurii de funcţionare a tuturor strategiilor pedagogice-didactice;
- adaptarea strategiilor – metodelor didactice la specificul fiecărui nivel de învăţământ (primar-secundar-superior) şi domeniu de cunoaştere (ştiinţe, socio-uman, tehnologic) şi al fiecărei trepte şi discipline de învăţământ" (Cucoş, 1996).

Metodele expozitive sunt utilizate pentru transmiterea acelor cunoştinţe care, datorită volumului sau gradului de complexitate, nu pot fi dobândite de elevi prin efort propriu. Metodele expozitive, axate pe transmiterea sistematică a unui volum mare de cunoştinţe prin intermediul cuvântului cadrului didactic, au următoarele ***avantaje****:*

- reprezintă o cale simplă şi economică de comunicare a cunoştinţelor (un volum mare de informaţii este transmis într-un timp scurt);
- oferă posibilitatea unei abordări sistematizate şi integrale a temei tratate şi, totodată, oferă posibilitatea clarificării noţiunilor de bază;
- furnizează un suport pentru studiul individual, permit adaptarea discursului verbal la nivelul intelectual al elevilor.

Pe de altă parte, metodele expozitive sunt criticate pentru ***limitele*** **(*dezavantajele*)** pe care le prezintă:

- determină o stare de receptare pasivă, cunoştinţele fiindu-le oferite elevilor sub formă de produse finite;
- conexiunea inversă nu se realizează în mod corespunzător; nu există posibilităţi de tratare diferenţiată a elevilor.

Ca variante noi ale metodelor expozitive, pot fi menţionate:

- *Prelegerea (expunerea) cu oponent*: „oponentul" – un al doilea cadru didactic sau un cursant special pregătit – intervine pe parcursul expunerii cu întrebări, aprecieri critice, sugerând auditoriului noi perspective în abordarea temei. În acest sens, este necesară o regizare prealabilă a desfăşurării prelegerii.

- *Prelegerea în echipă*: expunerea este realizată de o echipă de cadre didactice, fiecare analizând un anumit aspect al temei şi completându-se reciproc.

- *Prelegerea-dezbatere*: cadrul didactic expune ideile principale, apoi urmează o dezbatere în care cursanţii analizează, exemplifică, aplică aceste idei în conformitate cu experienţa personală.

Din perspectiva noilor paradigme educaționale, sensul şi rolul predării au fost revizuite, astăzi aceasta reprezentând, din perspectiva centrării pe elev, un act de îndrumare, de facilitare a învăţării, o ofertă de experienţe în care sunt implicate decizii ale cadrului didactic, dar prin consultarea elevilor, prin luarea în considerare a nevoilor de învăţare ale acestora.

Deşi se consideră că metodele tradiționale asigură o învățare pasivă, nu trebuie însă neglijată importanța evidentă pe care acestea o au în cadrul activității didactice (Mogonea, 2008).

Metodele interactive și constructiviste completează metodele active, centrate pe cel care învaţă. Alegerea, din varietatea metodelor de învăţământ, pe cele considerate cele mai eficiente pentru o anumită activitate didactică, este în exclusivitate rezultatul deciziei profesorului.

„Diversitatea metodelor utilizate în predare învățare răspunde unei nevoi fundamentale de diferențiere, particularizare și nuanțare a activității didactice" (Popescu, 2014, p. 87).

Indiferent de categoria sau tipul de metodă aleasă, trebuie precizat că „acestea nu au valoare în sine, ci doar în măsura în care sunt valorificate corespunzător în cadrul activităţii" (Mogonea, 2013, p. 90), ci doar în măsura în care acestea reușesc să se centreze pe procesul învățării.

Utilizând metode centrate pe student la cursurile şi seminariile de Pedagogie, am putut constata că studenţii înțeleg mai bine conţinutul, pentru că se implică activ și responsabil, prin efort personal, descoperă etapele pe care le presupune procesul învăţării, afirmă capacități cognitive.

În alegerea metodelor de instruire cadrul didactic se raportează la următoarele criterii: obiectivele pedagogice urmărite; specificul conţinutului de învăţat; particularităţile elevilor; condiţiile materiale locale (mijloace de învăţământ, spaţiu şcolar etc.); timpul disponibil; propriile sale competenţe pedagogice şi metodice. Alternarea metodelor de învăţământ, diversificarea procedeelor didactice pe care acestea le includ constituie o expresie a creativităţii cadrului didactic.

În contextul modernizării activităţii didactice, profesorul este invitat să țină cont de următoarele aspecte:

- „folosirea unor metode activ-participative care solicită atât pentru profesor, cât şi pentru elevi un efort mai mare în activitatea didactică, dar care asigură diferențierea și individualizarea învățării , permit inter-învățarea" (Frăsineanu, 2014, p. 132).
- stimularea participării, afirmării propriu-zise, dar şi a angajării, responsabilizării, autocontrolului;
- facilitarea învăţării, prin luarea în considerare a nevoilor de învăţare ale elevilor, prin varierea, diversificarea metodelor.;
- antrenarea și exersarea mecanismelor mentale superioare prin problematizări, dezbateri, stabilirea şi realizarea unor sarcini etc;

REFERINŢE

1. Bocoș, M. (2002). *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
2. Cerghit, I. (1997). *Metode de învăţământ.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
3. Cerghit, I. (2006). *Metode de învăţământ,* ediţia a IV-a, revăzută şi adăugită. Iaşi: Editura Polirom.
4. Cristea, S. (1998). *Dicţionar de termeni pedagogici*. Bucureşti: E.D.P.
5. Cucoș, C., (1996). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
6. Frăsineanu, E.S. (2014). *Pedagogie – Managementul clasei de elevi: suport de curs.* Craiova: Editura Sitech.
7. Ilie, V. (2007). *Pedagogie. Perspective teoretice şi aplicative*. Craiova: Editura Universitaria.
8. Ionescu, M. (2011). *Instrucţie şi educaţie. Paradigme educaţionale moderne.* Cluj-Napoca: Editura Eikon.
9. Joiţa, E. (coord.). (2003). *Pedagogie – Educaţie şi Curriculum*, Craiova: Editura Universitaria.
10. Joiţa, E. (2007). Metode şi procedee specifice în construcţia cunoaşterii, în E. Joiţa (coord.). *Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii.* Craiova: Editura Universitaria.
11. Mogonea, F. (2013). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Sinteze teoretice și instrumente aplicative pentru formarea profesorilor.* Craiova: Editura Universitaria.
12. Mogonea, F. R. (2008). *Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice, sarcini, modele, instrumente aplicative.* Craiova: Editura Universitaria.
13. Neacșu, I. (1990). *Metode și tehnici moderne de învățare eficientă.* București: Editura Militară.
14. Neculau A. (1996). O perspectivă psihologică asupra schimbării, în Neculau A. (coord.) *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași: Editura Polirom.

15. Oprea, C. L. (2003). *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.
16. Oprea, C. L. (2007). *Strategii didactice interactive*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A.
17. Pânişoară, I.O. (2006). *Comunicarea eficientă,* ediţia a IV-a. Iaşi: Editura Polirom.
18. Popescu, A.M. (2014). *Didactica domeniului și dezvoltări în didactica specialității între întrebări și răspunsuri*. Craiova: Editura Sitech.
19. Stan, E. (2004). *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European.
20. Zlate, M., Zlate, C. (1982). *Cunoașterea și activarea grupurilor sociale.* Bucureşti: Editura Politică.

DISCIPLINAREA POZITIVĂ ÎN CLASA DE ELEVI

POSITIVE DISCIPLINE IN CLASSROOM

Asistent univ. dr. **Oprea-Valentin Buşu**
DPPD, Universitatea din Craiova

Assistant, PhD, **Oprea Valentin Busu**
TSTD, University of Craiova

Abstract

Positive disciplining shows that it is better that the teacher does not intervene in all cases where the student is behaving inappropriately. In doing so, the student will learn of the consequences of his decisions, will assume responsibility for his deeds and will be more independent. Before applying any method we have to establish who is affected by students negative behavior, and understand the students needs, if he wants to tell us something, if he needs more encouragement and rewards.

The teacher may ask the student what he should do to fix the mistake and try to define precisely the behavior that bothers him without using labels. Also, when the student uses inappropriate language the teacher will try not to criticize but to reply using the principles of effective communication, ie using calm replies and firmness, reflective listening and exploring alternatives.

The student should be allowed to choose what he wants - the logical consequence and to know what the alternatives are, and in case the student constantly does the opposite of what is required of him, the teacher can establish a behavior contract with the latter, which will state the desired behavior and the rewards offered in turn.

If the teacher himself uses verbal or physical aggression, he can not expect the student to behave, and the positive discipline methods have no chance of success. The model provided by the teacher is important, but also the analysis of the reason, of the context and of the consequences of negative behavior.

Keywords: *positive discipline; self-assurance; extinction; self-esteem.*

Disciplinarea este un proces de învăţare a unui comportament adecvat care cere efort şi răbdare, atât din partea elevului, cât şi a profesorului, care nu va interveni în toate situaţiile în care elevul se comportă inadecvat. Atunci când îi cerem unei persoane să aibă un anumit comportament pentru care primește consolidări pozitive, în sensul că, de câte ori face ceea ce trebuie, acest lucru îl ajută, studiile psiho-pedagogice arată că un asemenea model poate conduce chiar la

o schimbare atitudinală. Este evident că schimbarea trebuie făcută prin pozitivarea comportamentului potrivit şi nu prin pedepsirea comportamentelor negative. În situația în care pedepsim un comportament negativ, acest lucru nu schimbă cu nimic situația la nivel atitudinal; mai mult decât atât, există riscul ca un comportament pedepsit să fie eradicat pentru o perioadă scurtă şi apoi să apară cu şi mai mare violență ori în forme mai greu de gestionat de către cadrul didactic.

Disciplinarea pozitivă presupune comunicarea clară a aşteptărilor tale ca profesor, a regulilor, a ceea ce se întâmplă dacă le respectă sau le încalcă şi a limitelor, aceasta se referă la construirea unei relații între tine şi elevul tău, bazată pe respect reciproc, dragoste şi încredere.

Disciplinarea pozitivă nu înseamnă libertatea absolută a elevului, în care acesta face orice îşi doreşte, fără reguli, limite sau aşteptări, nu înseamnă reacții pe termen scurt cu obiective de moment şi, sub nicio formă, nu înseamnă violență, pedepsire, umilire individuală sau ostracizare a elevului în fața altor persoane.

Astfel, Daniels (2007) observă ineficiența pedepsei deoarece aceasta din urmă nu le spune oamenilor ce vrem să facă, ci le spune numai ce să nu facă. Se poate întâmpla să eliminăm un comportament nedorit, iar acesta să fie înlocuit de unul la fel de neplăcut. Să luăm un exemplu didactic pentru a ilustra această stare de lucruri. Să ne gândim că, în timp ce profesorul predă, observă că un elev vorbeşte cu altul şi îi face observație (ceea ce este similar cu o pedepsire la nivel verbal). Elevii ştiu că nu mai trebuie să vorbească, dar ştiu ce trebuie să facă? Dacă vor înceta să comunice între ei, dar vor începe să citească o revistă pe care o au pe bancă, acest lucru va fi mai puțin supărător pentru profesor? Pobabil că nu. Aşadar, încă un motiv pentru care trebuie să încurajăm comportamentul proactiv, pozitiv, de sprijin şi motivare a comportamentelor bune ale elevilor în detrimentul pedepsirii celor mai puțin potrivite.

Mai mult decât atât, în literatura de specialitate se observă că un comportament eliminat prin pedepsire are toate şansele să revină în momentul când amenințarea cu pedeapsa va dispărea. Este dat adesea exemplul şoferilor care reduc viteza când observă o maşină de poliție, dar accelerează imediat ce au ieşit din raza vizuală a agenților (Pânişoară, 2015).

Berkowitz (1989) a elaborat teoria revizuită frustrare-agresivitate, susținând că obstacolele apărute în calea îndeplinirii unor scopuri activează reacții agresive doar atunci când au un caracter imprevizibil. Deşi viziunile moderne privind agresivitatea consideră frustrarea o cauză potențială a comportamentului violent, îi trebuie totuşi un impact mai redus, avansându-se ideea că astfel de conduite agresive pot fi determinate de o paletă largă de factori sociali, situaționali şi personali (Boncu and Ceobanu, 2013).

Capacitatea copilului de a stabili şi menține relații semnificative depinde de stima sa de sine. De obicei, intervențiile în vederea creşterii directe a stimei de sine implică utilizarea laudelor şi a feed-back-ului cu privire la performanțe pentru a îmbunătăți atât conceptul de sine al copilului, cât şi stima lui de sine. Totuşi, deşi utilă, acest tip de intervenție directă, nu constituie întotdeauna modalitatea cea mai eficientă de a îmbunătăți stima de sine. Alternativ sau suplimentar, putem utiliza o

metodă indirectă. O abordare indirectă vizează domenii specifice – de exemplu, performanțele copilului ca elev, relația sa cu colegii. Evident, stima de sine a copilului se va îmbunătăți probabil, dacă el poate deveni mai competent și mai încrezător în aceste domenii. Pentru majoritatea copiilor, lucrul în grup oferă cea mai bună ocazie de îmbunătățire a stimei de sine. Prin procesul interacțiunii de grup, copiii se pot evalua în mod realist și pozitiv. Cu ajutorul exercițiilor și activităților pot fi vizate cu ușurință anumite aspecte ale dezvoltării abilităților (Gedard and Yin Foo, 2013). Tinerii care au foarte puțină stimă de sine sau deloc se consideră lipsiți de valoare, neimportanți și neatrăgători. Ei cred că nu pot face nimic bine și că nimănui nu îi pasă de ei. Încep să creadă că le-ar fi mai bine dacă ar muri (Nelson and Galas, 2012).

Teoreticienii dezvoltării emoționale au sugerat că emoțiile și evaluările cognitive interacționează pentru a forma structuri globale de personalitate. Emoțiile apar din evaluările cognitive ale evenimentelor, în funcție de scopurile personale ale individului. Astfel, furia apare atunci când se realizează că scopul este blocat în mod intenționat și se înregistrează sentimente de vină, apare tristețea atunci când o dorință blocată este considerată a fi insurmontabilă, rușinea apare atunci când idealul de a fi admirat este blocat și sunt declanșate aprecierile inutilității (Adams and Berzonsky, 2009). Copiii care pot să își adapteze furia în manieră non-agresivă sunt mai plăcuți, au mai mult succes ca lideri și în general sunt mai competenți din punct de vedere social, ceea ce arată că există o strânsă legătură între comportamentul emoțional al copiilor și relațiile lor interpersonale (Rudolph Schaffer, 2007).

Managementul relațiilor cu caracter interpersonal se reflectă în capacitatea profesorului de a se adresa sensibilității elevilor, de a provoca emoții, participare afectivă la desfășurarea lecțiilor, plăcerea de a interacționa cu profesorul și cu colegii de clasă, de a reduce rezistența, opoziția și de a suprima indiferența. E bine ca profesorul să alinieze strategic intervențiile prin ajustarea lor permanentă la situație, la oameni, la caracteristicile momentului ales. Orientarea către scopul comun, eliminarea ostilităților și suspiciunilor, precum și situarea tuturor celor implicați în ipostaza de participanți activi la procesul de soluționare a crizei trebuie să constituie o preocupare constantă a cadrului didactic (Potolea, 2008).

Este important ca profesorii să comunice într-un fel care permite ca sentimentele şi intenţiile lor să fie înţelese de elevi, **un mesaj la persoana întâi** este acela prin care i se transmite elevului ce sentimente au provocat comportamentul sau afirmaţiile lui. Mesajul este centrat asupra elevului, prin el transmite celorlalţi cum se simte profesorul şi nu se dă vina pe nimeni. De exemplu, i se spune elevului: *„Când scrijelești băncile ele se strică repede, iar eu mă îngrijorez, pentru că nu ne putem permite să cumpărăm altele noi.”* (Botiș and Tărău, 2003).

Construirea unui mesaj la persoana întâi depinde de situaţie, ele se centrează pe cadrul didactic (nu sunt focalizate pe elev) şi nu aruncă vina pe nimeni, ci exprimă – verbal şi nonverbal – că profesorul consideră că elevul este valoros şi îl respectă. Scopul unui enunț care îl are pe eu ca subiect este acela de a-i spune cât

mai exact cuiva ce te deranjează, ce simți și ce vrei să se schimbe. Există trei etape (Potter-Efron, 2015): descrierea situației deranjante, explicarea trărilor pe care le simțim în acest moment, precizarea cu exactitate a dorințelor și așteptărilor (de ex. *...și aș vrea să stai cu mine în după-amiaza aceasta, ca să putem hotărî împreună ce să facem astăzi*).

În aplicarea disciplinării, este necesară parcurgerea următoarelor **etape** (Botiș and Tărău, 2003): observarea comportamentului, evaluarea comportamentului în raport cu particularitățile elevului, analiza motivului, a contextului şi a consecinţelor comportamentului, alegerea metodei de disciplinare, verbalizarea regulilor după care se va aplica o anumită metodă de disciplinare anterior aplicării efective a metodei de disciplinare, oferirea unui model de către profesor, evaluarea metodei de disciplinare, încurajarea elevului în condiţiile comportării adecvate.

Metodele sau tehnicile de disciplinare pozitivă sunt specifice pentru următoarele trei categorii de situaţii (Botiș Matanie and Axente, 2009):

- ✓ Când elevul învaţă un comportament nou;
- ✓ Când dorim să consolidăm un comportament;
- ✓ Când elevul nu este motivat, deci „nu vrea” să aibă un anumit comportament.

1. Când elevul învaţă un comportament nou

Pentru a ajuta elevii să înveţe mai uşor un comportament, este recomandabilă respectarea următoarele etape: definirea clară a comportamentului pe care dorim să-l înveţe elevul, descompunerea în paşi mici a comportamentului respectiv, folosirea îndrumării, recompensarea aproximărilor succesive ale comportamentului dorit, ignorarea aproximărilor succesive ale etapelor anterioare, retragerea treptată a îndrumării profesorului, recompensarea la intervale neregulate a comportamentului dobândit.

Atunci când dorim să creştem intensitatea, frecvenţa sau durata unui comportament nou, învățat în școală, este recomandat să recurgem la **recompense**, întărite de **laude**.

2. Când dorim să consolidăm un comportament – sunt pretabile mai multe metode, printre care o amintim și pe cea cunoscută sub denumirea de ***controlul mediului*** (se poate folosi atunci când dorim să favorizăm apariţia unui comportament deja învățat, plecându-se de la premisa că mediul în care trăim influenţează modul de manifestare a comportamentului). Studiile au arătat că unele comportamente ale elevului apar doar într-un anumit mediu sau în prezenţa anumitor persoane.

3. Când elevul „nu vrea” / nu este motivat

Uneori, deşi elevul ştie ce aşteaptă profesorul de la el, totuşi nu vrea să facă acel lucru, în astfel de situaţii putând fi folosite metodele descrise mai jos:

3.1 metoda consecinţelor logice şi naturale (atunci când activitatea pe care elevul nu doreşte să o facă, aceasta îl afectează pe el în cea mai mare măsură);

Exemple de consecinţe naturale: elevului care refuză să mănânce îi va fi foame, elevului care refuză să poarte mănuşi îi va fi frig, elevului care refuză să

poarte ochelari de vedere, ignorând recomandările medicale, îi va fi greu să distingă și să înțeleagă clar mesajele scrise la tablă, în manuale, caiete sau pe ecranul dispozitivelor electronice utilizate în clasă.

Pe de altă parte, consecinţele logice decurg şi ele din acţiuni, dar sunt alese de către profesori şi prezentate ca alternative, spre exemplificare, elevul preșcolar va primi mâncare doar după ce se va spăla pe mâini.

3.2 contractul comportamental (atunci când elevul nu vrea să inițieze o anumită activitate şi aceasta îl afectează atât pe el, cât şi pe cadrul didactic);

Această metodă este folosită mai ales cu preadolescenţii şi adolescenţii, atunci când între ei şi profesori apar dificultăţi în a ajunge la un consens. Prin faptul că ei negociază împreună cu profesorii comportamentele dorite, contractul comportamental le dă copiilor sentimentul că părerea lor este importantă, sens în care este necesar ca profesorul să facă mici compromisuri – să accepte unele argumente ale elevului. În acest mod, cadrul didactic va avea mai multe şanse să îi fie ascultată opinia în discuţii pe teme mai importante abordate la lecții.

3.3 extincţia (atunci când vrem să eliminăm un comportament nedorit al elevului);

Atunci când dorim să eliminăm sau să reducem frecvenţa, durata sau intensitatea unui comportament al elevului folosim extincţia. De exemplu, dacă elevul se bucură deoarece primeşte atenţie din partea profesorului când se comportă sarcastic la lecții, extincţia înseamnă a ignora, a nu da atenţie elevului când se comportă astfel.

3.4 excluderea (atunci când elevul este prea agitat, nervos sau iritat pentru a discuta cu el).

Excluderea descurajează elevul să recurgă la comportamentul nedorit, dar metoda e mult mai eficientă dacă recunoaştem, validăm şi recompensăm comportamentul dorit atunci când elevul îl manifestă. Cu cât profesorul investește mai mult în recompensarea comportamentului dorit, cu atât va trebui să se preocupe mai puţin de comportamentul nedorit.

Profesorul va stabili **reguli** realiste și vizibile pentru toți, puține la număr, ușor de pus în practică, clare și specifice pentru întreaga clasă, într-un mod liber și democratic, implicându-i și pe elevi și ascultând părerile tuturor elevilor, fiind extrem de important ca acestea să fie **formulate pozitiv**, ceea ce înseamnă că trebuie să spună elevului ce să facă, nu ce să nu facă.

Concluzii

Disciplinarea pozitivă în clasa de elevi se dovedește a fi o abordare psiho-pedagogică echilibrată, care formează personalitatea elevilor, le arată cum să se comporte adecvat și îi ajută să facă față provocărilor vieții, oferă soluții cu efect pe termen lung și contribuie la dezvoltarea capabilității elevului de a se auto-discplina. În acest mod, elevilor le va crește încrederea că vor face față situațiilor reale, provocatoare și neprevăzute din viață, profesorii fiind cei care le-au ghidat comportamentele, în timp ce le vor fi respectat drepturile la o dezvoltare sănătoasă, la protecție împotriva violenței în școală.

Apelând la disciplinarea pozitivă, educatorii, învățătorii și profesorii oricărui ciclu de învățământ sancționează comportamentul nedorit, nu elevul, având șansa de a-i învăța pe elevi să fie politicoși, non-violenți, atenți la ce simte celălalt, să se respecte pe sine şi pe ceilalţi, să se exprime, să descopere și să exploreze, luând măsuri de precauţie care nu îi îngrădesc, pentru a deveni adulți independenți și curajoși.

REFERINŢE

1. Adams, G.,R., Berzonsky, M.D., coord. (2009). *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell.* Iași: Editura Polirom (pp. 92-93).
2. Boncu, Ș., Ceobanu, C., coord. (2013). *Psihosociologie școlară.* Iași: Editura Polirom (pp. 197-198).
3. Botiș, A., Tarău, A. (2003). *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești.* Cluj-Napoca: Editura ASCR.
4. Botiș Matanie, A., Axente, A. (2009). *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești. Ediţia a doua.* Cluj-Napoca: Editura Asociația de Științe Cognitive din România.
5. Carol Markie Dadds, Matthew R. Sanders, Karen M. T. Turner. (2001). *Every Parent's Self-Help.* Workbook, Families International Publishing Pty Ltd.
6. CJRAE Iași, Asociaţia Salvaţi Copiii Iaşi. (2013). *Ghid de disciplinare pozitivă. Schimbări mici. Diferențe mari.* Iași. www.oscis.ro
7. Cohen , B., Fraser, L., Holloway, W., Martin, B., Tureaud, M. (2008). *Positive Discipline*. Office of Special Education Instruction. Behavior Intervention Services. The Parent Resource Center.
8. Durrant, J.E. (2007). *Positive discipline. What is it and how to do it*. 518/5 Ploenchit Road, Bangkok 10330,Thailand: Save the Children Sweden Southeast Asia and the Pacific.
9. Gedard, K., D., Yin Foo, R. (2013). *Consilierea copiilor. O introducere practică.* Iași: Editura Polirom (p. 356).
10. Nelson, R., Galas, V.J. (2012). *Ghid pentru adolescenți. Cum să depășim momentele de criză.* București: Editura Curtea Veche Publishing (p. 62).
11. Pânișoară, G. (2011). *Psihologia copilului modern.* Iași: Editura Polirom.
12. Pânișoară, I.O. (2015). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Ediția a II-A.* Iași: Editura Polirom (pp.161-162).
13. Potter-Efron, R., P. (2015). *Terapia de 30 de minute pentru managementul furiei. Tot ce trebuie să știți în cel mai scurt timp posibil.* București: Editura All (p. 91).
14. Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R. B., Pânișoară, I.O. coord. (2008). *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II.* Iași: Editura Polirom (pp. 421-424).
15. Rudolph Schaffer, H. (2007). *Introducere în psihologia copilului.* Cluj-Napoca: Editura ASCR (p. 149).

PRACTICA EDUCAŢIONALĂ – DESCHIDERI / EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES

STUDIU DE IMPACT: FORMAREA PROFESORILOR DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREŞCOLAR ÎN MOD CONSTRUCTIVIST (PROCONSTRUCT)

IMPACT STUDY: TRAINING TEACHERS FROM PRESCHOOL EDUCATION IN CONSTRUCTIVIST MANNER (PROCONSTRUCT)

Conf. univ. dr. **Ecaterina Sarah Frăsineanu**
DPPD, Universitatea din Craiova

Associate Prof. Ph. D**. Ecaterina Sarah Frăsineanu**
TSTD, University of Craiova

Abstract

The Program "Training teachers from preschool education in constructivist manner (PROCONSTRUCT), provided by the Department of Teachers' Training, University of Craiova and accredited by the Ministry of National Education and Scientific Research, Division Continuous Education of Personnel from Preschool Education aims at professional development of teachers from preschool education towards exercising self-control and reflective analysis of their own educational activities, in accordance with one of the current guidelines in education – the constructivism

Following the impact study, which we present further, we found that the program fulfilled its proposed objectives and the positive feedback, the activism of the participants, their involvement in debating certain concrete educational situations are guarantees of both the openness to deepening the study issues on constructivist education and the application of strategies for action in the concrete environment of the kindergarten.

Keywords: *constructivism; preschool education; questionnaire, quality.*

Într-o prezentare sintetică, obiectivele generale ale programului *Formarea profesorilor din învăţământul preşcolar în mod constructivist (PROCONSTRUCT)* vizează:

- Dezvoltarea capacităţilor de a valorifica şi promova abordările actuale din domeniul instruirii constructiviste la nivelul învăţământului preşcolar;
- Exersarea unor bune practici în proiectarea curriculumului şi instruirii, în conducerea şi evaluarea activităţilor didactice centrate pe copilul preşcolar;
- Stimularea motivaţiei pentru autoperfecţionare continuă, în raport cu exigenţele învăţământului, cu evoluţia socio-culturală a comunităţii, cu dezvoltarea psihosocială a copiilor, cu aşteptările familiilor acestora.

Ideea unui asemenea program reprezintă o continuare a grantului de cercetare din anii 2005-2007, cu tema „Cognitivismul şi constructivismul – noi paradigme în educaţie. Consecinţe asupra formării iniţiale a profesorilor, ca viitori actori în spaţiul educaţional european”, având ca director de proiect profesorul universitar dr. Elena Joiţa. Însăşi directorul proiectului menţionat a realizat în România fundamentări în temă (2002, 2006), iar rezultatele experimentale obţinute în echipă (Joiţa et al., 2005, 2006, 2007, 2009, 2011) au determinat specificul, rolul şi eficienţa formativă a variatelor instrumente procedurale în învăţarea cognitiv-constructivistă la nivelul studenţilor care se pregătesc să devină profesori.

Ipoteza validată a fost aceea că în formarea iniţială şi continuă a profesorilor este utilă abilitarea acestora cu un set de proceduri şi instrumente de tip constructivist, înţelegând prin constructivism o “teorie despre cum învaţă oamenii” (Marlowe şi Page, 2005, p. 25).

Printre autorii străini (în cea mai mare parte, americani, iar unii, francezi sau germani) care au adus contribuţii importante în aplicarea acestei paradigme în educaţie şi învăţământ se numără: Brooks şi Brooks (1999), Jonassen (1999), Wilson şi Myers (1999), Novak (2000), Brown şi Adams (2001), Light şi Cox (2001), Gagnon şi Collay (2001), Perrenoud (2001), Siebert (2001), Altet, Paquay şi Perrenoud (2002), Jonaert (2002), Gardner (2003), Fosnot (2005), Marlow şi Page (2005), Meirieu (2005).

Pentru studierea impactului programului de formare am utilizat rezultatele obţinute de la cei 25 de cursanţi din grupul ţintă al primei serii, grupa 1 de cursanţi, care au urmat programul în perioada 07.03.2016-27.03.2016, cu specializarea educatoare.

Din analiza documentelor oficiale ale programului, în special, a fişelor de prezenţă şi cataloagelor, apreciem că nivelul de implicare şi pregătire a cursanţilor a fost unul foarte bun. Rezultatele au depins atât de activitatea şi seriozitatea cadrelor didactice înscrise la program, cât şi de condiţiile organizatorice, care au inclus varianta de alocare secvenţiată a timpului de desfăşurare a activităţilor de formare, în funcţie de nevoile beneficiarilor.

Instrumentul de bază pentru evaluarea calităţii programului urmat, adică a modului în care acesta răspunde criteriilor pe care furnizorii şi cursanţii le urmăresc, a fost chestionarul de opinie, aplicat la sfârşitul perioadei de formare,

respectând cerinţele şi deontologia stipulate de metodologia cercetărilor din domeniul socio-uman.

Răspunsurile la itemii chestionarului au fost interpretate calitativ şi cantitativ, iar, sub acest ultim aspect, având în vedere mărimea eşantionului (25 de subiecţi), am considerat relavantă prelucrarea şi analiza numărului răspunsurilor şi nu procentajele asociate lor.

Datele factuale ale beneficiarilor programului de formare se prezintă astfel:

a)Nivelul de studii:

- liceal - o persoană; postliceal - nicio persoană; universitar - 21 persoane; postuniversitar - 3 persoane;

b) Funcţia didactică: 24 dintre cadrele didactice au funcţia de profesor pentru învăţământul preşcolar; un cadru didactic are funcţia de educatoare;

c) Genul: feminin – 25 persoane;

d) Gradul didactic: *debutant - 3 cadre didactice; definitivat - un cadru didactic; gradul II - 3 cadre didactice; gradul I - 19 cadre didactice;*

e) Vechimea în învăţământ: *1-5 ani – 4 cadre didactice; 5-10 ani - un cadru didactic; 10-15 ani - 5 cadre didactice; 15-20 ani – 7 cadre didactice; 20-25 ani -5 cadre didactice; peste 25 de ani - 3 cadre didactice;*

f) Mediul de rezidenţă: *rural - 4 persoane; urban – 21 persoane;*

g) Mediul locului de muncă: *rural - 5 cadre didactice; urban – 20 cadre didactice;*

h) Judeţul: *Dolj - 20 persoane; Olt - 4 persoane; Gorj – 1 persoană.*

1. Scopul programului de formare urmat a fost dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar în direcţia exersării autocontrolui şi analizei reflexive a propriei activităţi educaţionale, în acord cu una dintre orientările actuale în învăţământ – constructivismul. În calitate de participanţi la program, aceştia au fost chestioaţi în legătură cu **realizarea scopului propus**. Răspunsul participanţilor a fost „da”, în unanimitate.

2. Al doilea item al chestionarului de impact a urmărit măsura în care **paradigma constructivistă** în instruire **este compatibilă cu specificul curriculumului pentru învăţămâtul preşcolar**. Opinia cadrelor didactice din învăţământul preşcolar a indicat faptul că există o compatibilizare în mare măsură, pentru 23 de respondenţi, iar două persoane nu pot aprecia.

3. Al treilea item a stabilit opinia despre nivelul la care **au fost realizate obiectivele propuse** prin intermediul programului.

Au fost reamintite obiectivele specifice programului:

a) Cunoaşterea şi înţelegerea rolului constructivismului în contextul educaţional actual şi a consecinţelor aplicării lui în practica educaţională;

b) Exersarea competenţelor de autoformare ale cadrelor didactice în adaptarea instruirii constructiviste la nivelul preşcolar;

c) Stimularea motivaţiei pentru autoperfecţionare continuă, în raport cu exigenţele învăţământului, cu evoluţia socio-culturală a comunităţii, cu dezvoltarea psihosocială a copiilor, cu aşteptările familiilor acestora;

d) Afirmarea liberei iniţiative profesionale privind: conceperea ştiinţifică a activităţii didactice, alegerea metodologiilor, aplicarea soluţiilor de modernizare a

învăţământului, perfecţionarea sistemului de evaluare a preşcolarilor, rezolvarea de situaţii educaţionale.

Frecvenţa cea mai mare a răspunsurilor obţinute evidenţiază două tendinţe ale valorizării, tendinţe apreciate în mod pertinent. Astfel, perspectiva şi feedbackul cursanţiilor, evidenţiat în figura următoare ne-a relevat că:

- obiectivele de bază, constând în familiarizarea cursanţilor cu paradigma constructivistă şi stimularea motivaţiei pentru autoperfecţionare, au fost realizate excelent (punctaj 5);
- acele obiective care au nevoie de o mai mare perioadă de cristalizare, cum sunt exersarea competenţelor de autoformare şi afirmarea liberei iniţiative profesionale, au fost realizate la nivelul foarte bine (punctaj 4).

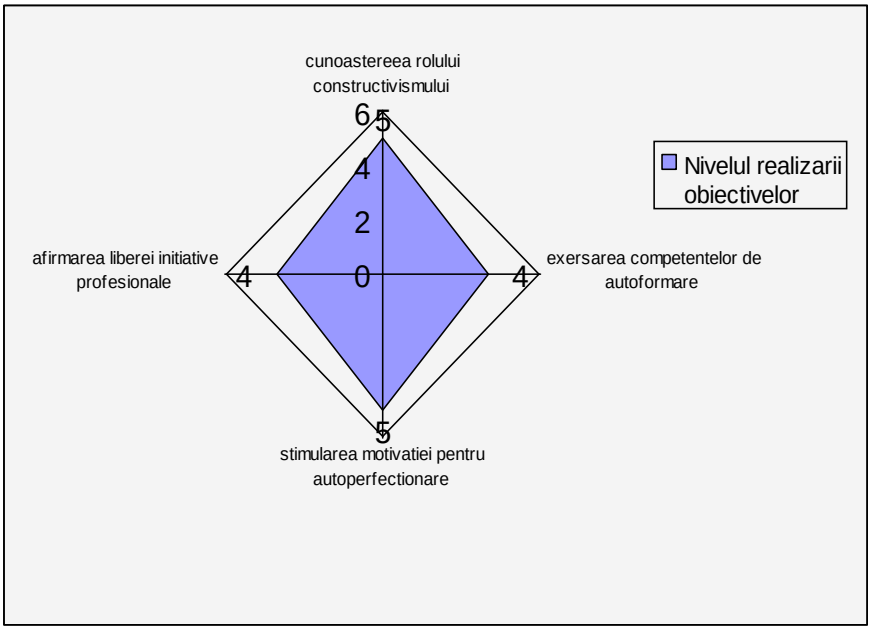


Figura nr. 1: *Realizarea obiectivelor programului de formare*

4. Itemul 4 s-a referit la **utilitatea competenţelor specifice dobândite** la acest program în practica educativă şi în activitatea didactică din învăţământul preşcolar. Cadrele didactice au fost întrebate care competenţe îi ajută cel mai mult. Răspunsurile lor au variat, în acest caz, beneficiarii realizând o valorizare adaptată nevoilor proprii (Tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1: *Valorizarea utilităţii competenţelor specifice formate în program*

Competenţe specifice	**Rangul şi nr. de alegeri**
- Utilizarea metodelor şi tehnicilor de natură constructivistă, a instrumentelor constructiviste care se pretează educaţiei preşcolarilor;	I; 18
- Cunoaşterea şi explicarea corectă a fundamentelor constructivismului, a principiilor, strategiilor şi modelelor specifice;	II; 16
- Manifestarea unor atitudini pozitive faţă de paradigma constructivistă, înţeleasă ca alternativă la teoria şi practica instruirii tradiţionale; - Exprimarea unei atitudini deschise faţă de problematica autoevaluării, în contextul general al activităţilor instructiv-educative; - Manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activităţilor didactice/pedagogice proprii;	III; 10
- Realizarea autocontrolului şi controlului în învăţare prin utilizarea capacităţilor de analiză, interpretare şi luare a deciziilor în acest proces;	IV; 9
- Utilizarea optimă a factorilor spaţio-temporali în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ; - Exersarea capacităţii de realizare a unor transferuri teoretice şi metodologice privind autoevaluarea şi relaţia autoevaluare – metacogniţie în activitatea practică desfăşurată cu preşcolarii;	V; 8
- Utilizarea aparatului conceptual şi metodologic pentru a rezolva probleme teoretice şi practice privind învăţarea la preşcolari; - Exersarea de roluri specifice instruirii la nivelul învăţământului preşcolar;	VI; 7
- Elaborarea, în grup şi în diadă, a profilului de competenţă al educatoarei.	VII; 5

Din tabelul anterior, se poate constata că, într-o ierarhizare a competenţelor care le sunt utile în practica educativă şi în activitatea didactică din învăţământul preşcolar, prima poziţie este alocată competenţei privind „Utilizarea metodelor şi tehnicilor de natură constructivistă, a instrumentelor constructiviste care se pretează educaţiei preşcolarilor”, urmată de „Cunoaşterea şi explicarea corectă a fundamentelor constructivismului, a principiilor, strategiilor şi modelelor specifice”. Cel mai puţin a fost valorizată „Elaborarea, în grup şi în diadă, a profilului de competenţă al educatoarei”.

5. Întrebarea nr. 5 „În ce **situaţii sau contexte au valorificat** sau intenţionează să valorifice **competenţele formate** în cadrul Programului *PROCONSTRUCT*?” a reprezentat un item de verificare, de tip „cafeteria”, formularea sa fiind strâns corelată cu răspunsul anterior. Prin intermediul acesteia, în mod indirect, putem să cunoaştem şi motivele pentru care cursanţii urmează programul de formare furnizat. Posibilităţile de răpuns erau:

a) în activităţile formale din grădiniţă, de tip didactic, în interacţiunea directă cu preşcolarii din grădiniţă;

b) în activităţile nonformale, organizate pentru preşcolari, împreună cu colegele, părinţii, conducerea unităţii de învăţământ sau alţi factori din comunitatea educativă;

c) în activităţi formale din grădiniţă sau din afara acesteia, de tipul unor comisii metodice, concursuri, promovări ş.a.;
d) în activităţi cu caracter informal.

Grafic, alegerile cadrelor didactice se prezintă astfel:

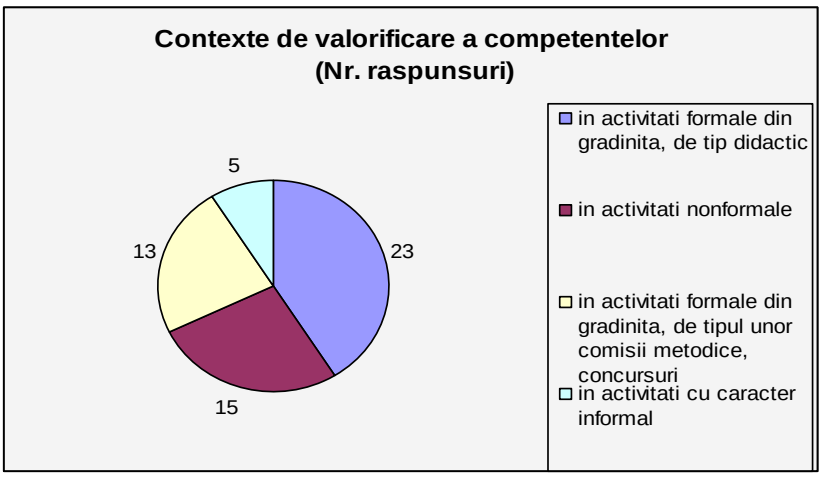


Figura nr. 2: *Contexte de valorificare a competenţelor formate*

După cum se poate observa, cadrele didactice consideră că, în principal, competenţele se pot valorifica în activităţile formale din grădiniţa de copii, mai ales în activităţi didactice. Este încurajatoare pentru noi extinderea cadrelor de valorificare prin activităţile nonformale şi informale, acest fapt demonstrând existenţa unei motivaţii intrinseci pentru dezvoltarea profesională.

6. O apreciere globală a **calităţii desfăşurării programului** a fost obţinută prin intermediul următoarelor întrebări:
a) Cum apreciaţi nivelul ştiinţific al conţinuturilor?
b) Materialul prezentat a fost relevant?
c) Abordarea aplicativă a răspuns aşteptărilor dvs.?
d) Resursele spaţiale şi mijloacele au fost adecvate?
e) Cum apreciaţi strategiile de formare utilizate?
f) Evaluarea realizată de formatori a fost corelată cu obiectivele?
g) Durata alocată pentru program a fost adecvată?
h) Cum apreciaţi sprijinul oferit de formatori ?

Figura nr. 3. prezintă valorizarea cursanţilor pentru aspectele definitorii ale proiectării, derulării şi desfăşurării programului de formare:

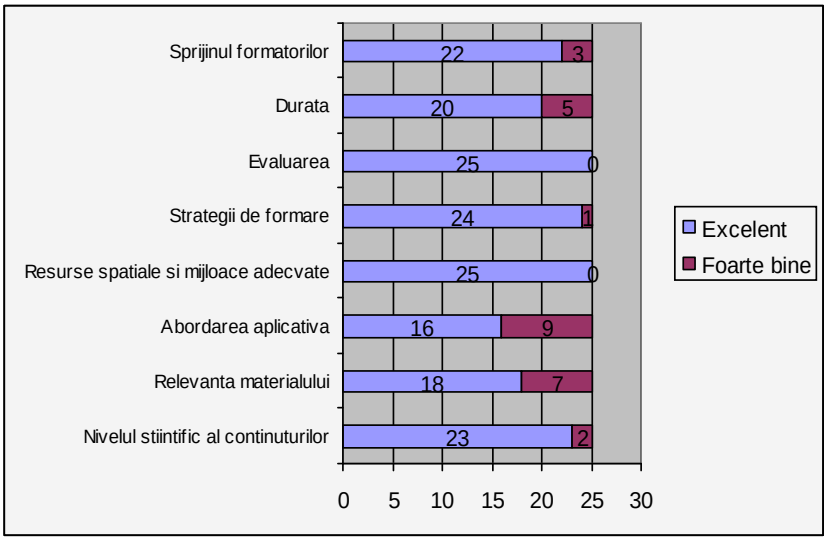


Figura nr. 3: *Aprecierea calităţii desfăşurării programului Formarea profesorilor din învăţământul preşcolar în mod constructivist (PROCONSTRUCT*)

Calificativele din scala de apreciere au fost: Excelent, Foarte bine, Bine, Suficient şi Insuficient. Calitatea programului a fost considerată excelentă de marea majoritate a cursantelor (în medie, 22 de răspunsuri), fiind apreciate bogăţia informaţiilor, relavanţa, modalitatea de realizare a evaluării, repartizarea timpului.

Pe ansamblu, experienţa de învăţare realizată prin participarea la activităţile teoretice şi aplicative a fost apreciată prin calificativul excelent (cu 5 puncte din 5).

7. Itemul 7 a investigat măsura în care **conţinuturile** tematice reprezintă elemente **de noutate** pentru teoria şi practica educativă. 23 din răspunsurile la acest item au fost în mare măsură, iar restul (două răspunsuri) au indicat o valorizare în mică măsură, explicabilă prin faptul că în teoria pedagogică internaţională ele nu mai sunt de noutate, ci doar la nivelul practicii, în România.

8. Analiza gradului de **utilitate a unităţilor tematice**:

a) Unitatea tematică 1: „Constructivismul şi reevaluarea instruirii clasice. Strategii şi modele constructiviste”;

b) Unitatea tematică 2: „Reflexivitate şi autonomie: dimensiuni imperative ale formării constructiviste a profesorilor din învăţământul preşcolar”;

c) Unitatea tematică 3: „Competenţa de învăţare. Self-managementul învăţării”;

d) Unitatea tematică 4: „Relaţia autoevaluare – metacogniţie, în contextul dezvoltării competenţei de autoevaluare a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar”;

e) Unitatea tematică 5: „Roluri şi competenţe profesionale ale cadrului didactic constructivist”;

Cele mai multe cadre didactice au arătat că toate părţile programului au fost utile, iar restul au indicat preferinţe pentru tema strategiilor interactive care se regăsesc în paradigma constructivistă.

9. Nivelul la care programul, în ansamblu, a **contribuit la dezvoltarea personală** a cursanţilor este unul foarte crescut, aşa cum se poate sesiza din graficul/figura nr. 4.

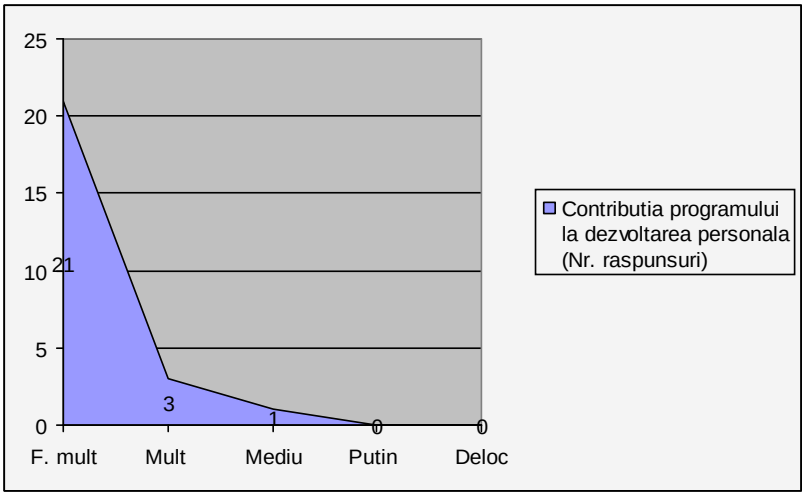


Figura nr. 4: *Contribuţia programului la dezvoltarea personală a cursanţilor*

10. „Care este măsura în care **lucrările/instrumentele** realizate pentru portofoliul de evaluare finală la acest program au **aplicabilitate** în activitatea din grădiniţă, cu preşcolarii?”

Variantele de răspuns erau de la foarte mult la mult, mediu, puţin şi deloc. Răspunsurile obţinute sunt prezentate prin intermediul graficului/figurii nr. 5, în care putem observa o apreciere favorabilă.

Considerăm că aplicabilitatea lucrărilor şi instrumentelor realizate pentru portofoliul de evaluare finală reprezintă o condiţie esenţială pentru calitatea programului de formare. Chiar ele însele, instrumentele, pun în aplicare principii ale instruirii constructiviste.

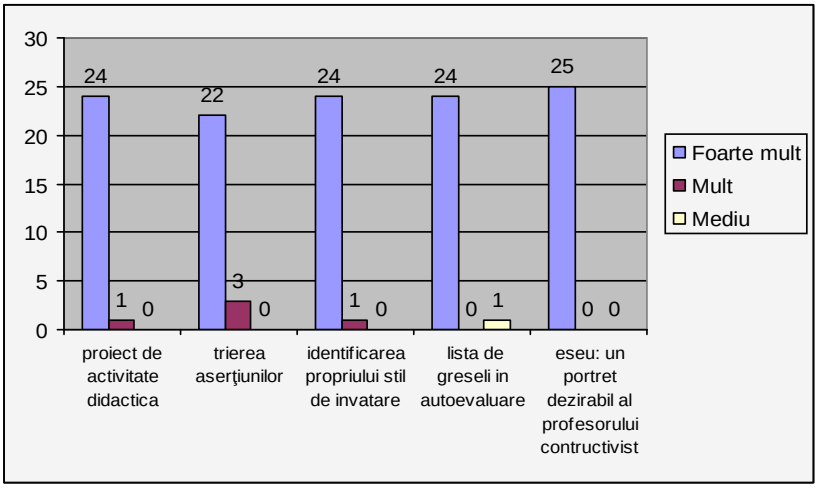


Figura nr. 5: *Aplicabilitatea lucrărilor/instrumentelor din portofoliul de evaluare*

11. În cazul în care există unele impedimente în aplicarea la grupă a experienţei de învăţare dobândite prin program, cursanţii au fost chestionaţi în legătură cu tipul acestor **impedimente:** condiţiile materiale, limitele de timp didactic, nivelul şi componenţa grupei de preşcolari (Figura nr. 6).

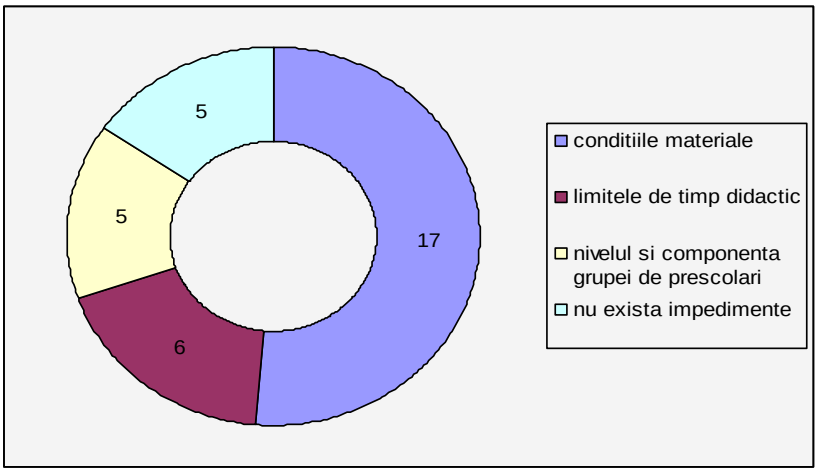


Figura nr. 6*: Impedimente în aplicarea experienţei de învăţare la grupă*

Deşi a fost oferită şi varianta ca beneficiarii să numească impedimente în aplicarea la grupă a experienţei de învăţare dobândite prin program, aceştia nu au identificat alte impedimente, iar o parte dintre ei consideră că nu există asemenea limite. Proporţia răspunsurilor arată, aşadar, că cele mai importante impedimente depind de condiţiile materiale.

12. O altă întrebare, axată pe aspectul socio-afectiv şi de climat creat, a fost: „Apreciaţi că **întâlnirile din cadrul programului cu formatorii**, cadre didactice în învăţământul universitar, au fost **plăcute şi utile**, ca schimb de experienţă?" Dintre răspunsurile închise la acest item, în unanimitate, cadrele didactice educatoare au ales varianta afirmativă, iar în desfăşurarea activităţilor şi a evaluărilor a fost constatată implicarea afectivă pozitivă, climatul cald, apropiat care se regăseşte şi în specificul activităţilor din învăţământul preşcolar.

13. De asemenea, am adresat întrebarea dacă **întâlnirile din cadrul programului cu celelalte colege**, cadre didactice în învăţământul preşcolar, au fost **plăcute şi utile**, ca schimb de experienţă? Şi la acest item răspunsul a fost unul afirmativ, cursantele menţionând şi apreciind avantajul socializării, al intercunoaşterii, al revederii unora dintre colegele din timpul anilor de studii sau din diferite grădiniţe.

14. Prin itemul 14, ne-a preocupat să aflăm dacă **activităţile de formare în mod constructivist** asigură creşterea **eficacităţii şi eficienţei** demersului didactic?

22 răspunsuri au confirmat rolul formării în maniera constructivistă, iar 3 cadre didactice se declară indecise (Figura nr. 7).

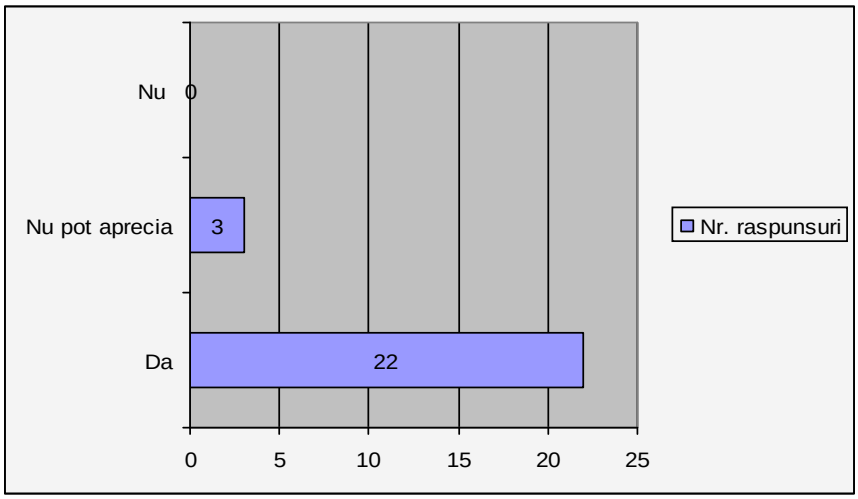


Figura nr. 7: *Contribuţia activităţilor de formare în mod constructivist la creşterea eficacităţii şi eficienţei demersului didactic*

Literatura de specialitate şi cercetările proprii în temă, realizate la Universitatea din Craiova, sub coord. prof. univ. dr. Elena Joiţa (director de grant în tematica instruirii cognitiv-constructiviste, 2005-2007) indicau faptul că obţinerea eficacităţii şi eficienţei în cazul formării pentru profesia didactică necesită la început, o restructurare a concepţiilor, alocarea unui buget mai mare de timp şi efort, pentru adaptarea din partea actorilor educaţionali. Însă, în timp, efectele sunt pe măsura acestei investiţii.

15. O altă întrebare prin care am putut constata impactul programului de formare s-a referit la **schimbările** pe care le vor realiza doamnele educatoare în activitatea cu grupa de preşcolari, în urma absolvirii programului de formare.

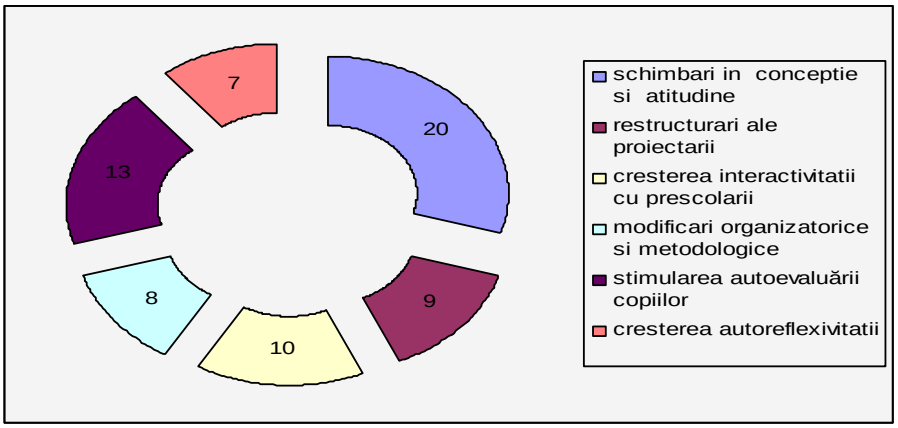


Figura nr. 8: *Schimbări determinate în activitatea didactică*

În ordinea descrescătoare a alegerilor exprimate, acestea sunt: schimbări în concepţia despre educaţie şi despre copii; schimbări de atitudine, stimularea autoevaluării copiilor, creşterea interactivităţii cu preşcolarii, unele restructurări în ceea ce priveşte conceperea proiectării, modificări în organizarea situaţiilor educative, în special, prin aplicarea modurilor de organizare şi metodelor nou cunoscute, acordarea unei importanţe crescute activităţii autoreflexive şi îmbunătăţirea colaborării cu alte colege, cu părinţii (Figura nr. 8).

16. Întrebate dacă, în viitor, **doresc să mai participe** la programe de formare profesională asemănătoare, cadrele didactice au arătat că doresc să participe, ceea ce demonstrează atât deschidere faţă de problematica formării continue, în general, cât şi o apreciere favorabilă privind calitatea programului de formare *Formarea profesorilor din învăţământul preşcolar în mod constructivist (PROCONSTRUCT)*, în special.

17. Propuneri/Comentarii ale beneficiarilor:

Propuneri:

- cerinţa realizării unor cursuri de formare continuă pentru debutanţi, pentru consilierea părinţilor sau extinderea activităţilor formative (prin activităţi extracurriculare);

- continuarea programului cu alte serii şi grupe de cursanţi, care şi-au manifestat dorinţa de a participa.

Comentariile principale au constat în: manifestarea interesului pentru noutatea ideilor dezbătute şi pentru atractivitatea problematicii instruirii constructiviste, atât la nivelul preşcolarilor, dar, mai ales, autoaplicat şi feedback pozitiv referitor la prestaţia formatorilor.

REFERINŢE

1. Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, Ph. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*Bruxelles : De Boeck Université. books.google.com/books?isbn=2804138364
2. Brooks, M.G., Brooks, J.G. (1999). *The courage to be constructivist*. http://proquest.umi.com/pqdlink.pdf
3. Brown, J.C., Adams, A. (2001). *Constructivist Teaching Strategies. Projects in Teacher Education*. Springfield, Illinnois: Charles C. Thomas, Publisher, LTD.
4. Fosnot, C. T. (ed.). (2005). *Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice.* 2nd. New York and London: Teachers College, Columbia University.
5. Gagnon, G.W., Collay, M.(2001). *Designing for Learning. Six Elements in Constructivist Classrooms.* Tousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
6. Gardner, J.R. (2003). *Cognitive Constructivism: Restructuring mind maps*. http://cmap.coginst.uwf.edu/info/html
7. Joiţa, E. (coordonnnateur), Mogonea R., Frăsineanu, E., Mogonea, F., Ştefan, M., Ilie, V., Popescu, M., Bunăiaşu, C. (2011). *La formation pedagogique initiale du professeur. Instruments proceduraux cognitifs-constructivistes.* Allemagne: Editions Universitaries Europeenes, Germany.
8. Joiţa, E. (coord.), Ilie, V., Ştefan, M., Frăsineanu, E., Mogonea, F., Mogonea, R., Bunăiaşu, C. (2009). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică iniţială.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A.
9. Joiţa, E. (coord.), Ilie, V., Frăsineanu, E. S., Mogonea, R., Mogonea, F., Popescu, M., Ştefan, M. A. (2007). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învăţare cognitiv-constructivistă.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. R.A.
10. Joiţa, E. (coord.), Ilie, V., Frăsineanu, E., Mogonea, R., Mogonea, F., Popescu, M., Ştefan, M. A. (2006). *Pregătirea pedagogică a studenţilor – sarcini şi instrumente de învăţare independentă, constructivistă – Pedagogie. Managementul clasei de elevi*. Craiova: Editura Universitaria.
11. Joiţa, E. (2006). *Instruirea constructivistă: o alternativă. Fundamente. Strategii*. Bucureşti: Aramis.
12. Joiţa, E. (coord.), Ilie, V., Novac, C., Frăsineanu, E.S., Popescu, A.M., Mogonea, F. R., Ştefan, M. A., Mogonea, F., Boboilă, C. (2005). *Strategii constructiviste în formarea iniţială a profesorului*. Craiova: Editura Universitaria.
13. Joiţa, E. (2002). *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iaşi: Editura Polirom.
14. Jonassen, D.H. (1999). *Designing Constructivist Learning Environments*. web.cortland.edu
15. Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Université.
16. Light, G., Cox, R. (2001). *Learning and teaching in higher education: the refflective profesional*. London: Paul Chapman.

17. Marlow, B.A., Page, M.L. (2005). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. Tousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
18. Meirieu, Ph. (2005). *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
19. Novak, J.D. (2000). *The Underlying Concept Maps and How To Construct Them*. cmap.ihmc.us
20. Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'professeur. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur.
21. Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă. Bilanţ asupra dezbaterii constructiviste asupra educaţiei.* Iaşi: Institutul European.
22. Wilson, B.G., Myers, K.M. (1999). *Situated Cognition in Theoretical and Practical Context*. http://ceo.cudenver.edu/-brent-wilson/sitcog.html

COMPETENŢA DE PROIECTARE, ORGANIZARE ŞI DESFĂŞURARE A UNOR CERCETĂRI PEDAGOGICE – OBIECTIV PRIORITAR ÎN FORMAREA INIŢIALĂ ŞI CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

THE COMPETENCE OF PLANNING, ORGANIZING AND CONDUCT OF SOME EDUCATIONAL RESEARCH - A PRIORITY OBJECTIVE IN THE INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS

Conf. univ. dr. **Florentina Mogonea**
DPPD, Universitatea din Craiova

Associate professor **Florentina Mogonea**, Ph.D.
TSTD, University of Craiova

Abstract

In preparing this study, we started from the importance that the research has in achieving progress and development of any science on the one hand, but also in the professional development, in improving the ways of working of the practitioners in the field, on the other hand. Design, organization and implementation of some psycho pedagogical research is an important prerequisite both in shaping the future profile of a professional in education, but also in improving its teaching style. We insist on the importance that research has in education on a research design, on the way of capitalizing its results. The study also recommends a model of designing a pedagogical research, accompanied by a listing of criteria, which have to be followed.

Keywords*: pedagogical research; research design; pedagogical research project; designing competence.*

1. Introducere. Esenţa cercetării pedagogice

Cercetarea pedagogică reprezintă o categorie specială de cercetare ştiinţifică, care urmăreşte optimizarea, reformarea activităţii instructiv-educative, investigarea, din punct de vedere teoretic şi practic-aplicativ a relaţiilor de cauzalitate existente între componentele fenomenului şi procesului educaţional (Bocoş, 2003a; 2003b).

Proiectarea şi desfăşurarea cercetărilor pedagogice se realizează cu scopul de a găsi soluţii, căi, modalităţi de îmbunătăţire, ameliorare, optimizare a practicii educaţionale, de completare, dezvoltare a unor probleme, aspecte teoretice.

Responsabilitatea proiectării şi organizării unor cercetări pedagogi ce revine, pe de o parte specialiştilor în domeniu, iar, pe de altă parte practicienilor din domeniul educaţiei, care pot experimenta anumite modalităţi de îmbunătăţire a activităţii.

Menţionăm câteva dintre cele importante *caracteristici* ale cercetării pedagogice (Bocoş, 2003a, apud Mogonea, 2013, pp. 77-78):

- poate fi de *natură inductivă* – când se bazează un demers care porneşte de la acumularea de date experimentale care sunt folosite pentru conturarea bazelor ştiinţifice ale demersurilor acţionale şi teoretice întreprinse (cercetare practic-aplicativă/ empirică) sau de *natură deductivă* - când se porneşte de anumite teorii, concepte, enunţuri, stabilindu-se posibilele consecinţe (cercetare teoretico-fundamentală);
- are *caracter ameliorativ*, nu se limitează la simpla diagnosticare a unor situaţii, stări de fapt, ci propune soluţii, căi spre rezolvarea acestora;
- are *caracter prospectiv* – urmăreşte conturarea unor linii, direcţii de evoluţie a societăţii şi modelarea personalităţii în conformitate cu acestea;
- are *caracter complex*, constând în posibilitatea apariţiei, pe parcursul desfăşurării unei cercetări, şi a altor probleme, aspecte posibil de investigat;
- *poate avea caracter inter disciplinar, pluridisciplinar sau transdisciplinar*, bazându-se, de cele mai multe ori, pe realizarea unor corelaţii inter- sau transdisciplinare, a unor transferuri de cunoştinţe între domenii ştiinţifice diferite;
- *are un caracter specific* în ceea ce priveşte demersul investigativ, metodele şi instrumentele de cercetare utilizate*;*
- poate necesita (în funcţie de tipul său, tema cercetată, obiectivele cercetării etc.) *o perioadă lungă, îndelungată de timp;*
- *poate fi realizată nu doar de cercetători ştiinţifici, ci şi de profesori practicieni, de către studenţi – viitori profesori.*

2. Tipuri de cercetări pedagogice

Diversitatea şi complexitatea aspectelor teoretice sau practice investigate impune demersuri diferite, cu finalităţi şi modalităţi de realizare diferite. Prezentăm, în continuare, o posibilă taxonomie a cercetărilor pedagogice:

Tabelul 1. O taxonomie a cercetărilor pedagogice (Joiţa, 2003, apud Mogonea, 2013, pp. 78-79)

Criteriul	Tipurile
Esenţa	Teoretico-fundamentale, practic-aplicative, combinate
Finalitate	Constatative, ameliorative, de dezvoltare, orientate
Funcţie	Descriptiv-analitice, explicative, operaţionale, proiective
Domeniu	Specifică pentru fiecare disciplină pedagogică
Metodologie	Neexperimentală (observaţională), experimentală, speculativă, comparată, istorică

Abordare	Mono-, intra-, pluri-, inter-, transdisciplinară
Organizare	Spontană, sistematică, cercetare-acţiune
Agenţi antrenaţi	Individuală, în grup, colectivă
Complexitate	Specifică (independentă), combinată
Direcţia abordării	Longitudinală (istorică), transversală (sincronică)

După cum se poate observa din clasificarea prezentată, aceeaşi cercetare poate fi clasificată în funcţie de criteriile enumerate.

3. Demersul unei cercetări pedagogice

Desfăşurarea unei cercetări pedagogice presupune parcurgerea unor paşi, etape, structurate, sintetizate în tabelul următor:

Tabelul 2. Demersul unei cercetări pedagogice (ameliorative) (Mogonea, 2011, p. 40)

Etape	Subetape	Condiţii
A. Pregătirea cercetării	Alegerea problemei de cercetat	Trebuie să fie actuală, originală, semnificativă din punct de vedere ştiinţific, să fie bine motivată, să fie precis formulată, să întrevadă soluţii de ameliorare, să fie de interes general (şi nu personal, individual), să cunoască aplicabilitate etc.
	Documentarea	Studiul bibliografiei tematice, pe categorii de surse; resurse bibliografice străine, actuale în problemă; prezentarea critică a aspectelor bibliografice
	Stabilirea ipotezei de lucru, a scopului şi obiectivelor	Stabilirea ipotezei de lucru („dacă...atunci...”, „cu cât...cu atât...”, „este posibil să...dacă”, „ce s-ar întâmpla dacă...”; derivarea ipotezelor particulare din ipoteza specifică; stabilirea clară a scopului şi obiectivelor cercetării, pe etape de lucru etc.
	Stabilirea metodologiei	Identificarea metodelor principale care vor fi utilizate în cercetare, pe etape de lucru, stabilirea locului, timpului, eşantioanelor (experimentale şi de control), stabilirea paşilor cercetării etc.
	Întocmirea	Întocmirea proiectului de cercetare care va

	planului de cercetare	pregăti paşii, etapele de urmat.
B. Desfăşurarea cercetării	Aplicarea intervenţiilor preconizate	Presupune implementarea, aplicarea a ceea ce s-a propus (variabile independente), urmărirea scopului, obiectivelor, reformulări ale ipotezelor, urmărirea diferenţelor între eşantioane etc.
C. Finalizarea cercetării, valorificarea rezultatelor	Prelucrarea şi interpretarea cantitativă şi calitativă a datelor	Se face în posttest şi retest când se compară cantitativ (statistic) şi calitativ (psihopedagogic) datele dintre eşantioane şi se extrag concluziile
	Valorificarea cercetării şi a rezultatelor	Diseminări, publicări, generalizări, extinderi

Fiecare etapă a cercetării presupune respectarea unor obiective, utilizarea unei metodologii specifice.

4. Prezentare selectivă a unor metode de cercetare

Literatura de specialitate inventariază o multitudine de metode de cercetare, grupându-le, clasificându-le după criterii diferite. Dacă avem în vedere scopurile pentru care sunt folosite, metodele de cercetare pot fi clasificate astfel (Joiţa, 2003, pp. 50-51):

- **Metode pentru sesizarea problemei, clarificarea bazei teoretice**: tehnici de documentare şi studiu independent, metode de analiză şi interpretare hermeneutică, tehnici de creativitate individuală, metoda comparată etc.;
- **Metode pentru acumularea empirică şi ştiinţifică de date**, în diferite faze ale cercetării: observaţia, analiza produselor activităţii elevilor, analiza documentelor şcolare, tehnicile sociometrice, chestionarul, interviul etc.;
- **Metode pentru introducerea, aplicarea măsurilor ameliorative, de intervenţie educativă, verificarea ipotezei**: experimentul pedagogic, cercetarea-acţiune;
- **Metode pentru interpretarea parţială sau finală a rezultatelor**: metodele de interpretare cantitativă, măsurare, de interpretare calitativă, de apreciere;
- **Metode pentru finalizarea cercetării, valorificarea rezultatelor**: tehnicile specifice de redactare, de comunicare, de generalizare.

Evident, că din multitudinea metodelor disponibile, cercetătorul le va alege doar pe cele care servesc scopurilor, intenţionalităţilor propuse, ipotezei formulate, care sunt concordante cu tema aleasă, care corespund intenţiilor experimentale.

Prezentăm, pe scurt, câteva dintre cele mai importante metode de cercetare:

Tabelul 3. Metode de cercetare (Mogonea, 2013, pp. 82-84)

Metoda	Descriere succintă
Observaţia sistematică	- presupune urmărirea sistematică (pe baza unor grile, protocoale de observaţie) a unei situaţii educaţionale, a unui elev etc.; - poate fi utilizată în orice etapă a cercetării, cu scopul culegerii unor date, informaţii relevante pentru scopul şi obiectivele cercetării; - trebuie realizat un număr suficient de observaţii pentru obţinerea unor informaţii cât mai complete şi mai relevante.
Convorbirea	- presupune o discuţie, dialog între cercetător şi subiectul (subiecţii) supus(i) invesotigaţiei; - se poate realiza individual, cu un grup restrâns de subiecţi sau cu un grup mai numeros; -pentru o mai bună desfăşurare a convorbirii, se poate întocmi un plan de discuţii; - poate lua forma interviului când se desfăşoară pe o temă şi se desfăşoară cu o singură persoană.
Chestionarul (ancheta pe bază de...)	-reprezintă o modalitate prin care poate fi cunoscută opinia subiecţilor în legătură cu o anumită problemă; -constă într-o succesiune de itemi, care pot fi cu răspunsuri închise, cu răspunsuri deschise, cu răspunsuri la alegere.
Analiza documentelor curriculare oficiale şi a altor documente şcolare	- studiul documentelor şcolare se realizează atunci când cercetarea impune culegerea unor informaţii privind activitatea cadrelor didactice sau a elevilor; - se utilizează în concordanţă cu tema analizată, cu obiectivele şi ipotezele stabilite, avându-se în vedere, totodată, variabilele independente şi dependente folosite; - cercetarea documentelor curriculare oficiale se realizează pentru asigurarea suportului teoretic, ştiinţific a unor aspecte supuse cercetării, putând fi consultate Planuri-cadru pentru învăţământ, programe şcolare, ghiduri, îndrumătoare metodologice, materiale suport pentru profesori şi elevi, manuale alternative etc.
Testul	- reprezintă o metodă de investigare, în vederea identificării unor trăsături, calităţi ale personalităţii, a unor aptitudini, a nivelului de perfromanţă etc. - prezentăm câteva exigenţe care trebuie respectate în utilizarea testelor: adecvarea conţinutului ştiinţific şi a dificultăţilor sarcinilor la posibilităţile reale ale subiecţilor cărora li se aplică; asigurarea corectitudinii, a

	coerenţei, a caracterului logic al exprimării; asigurarea obiectivităţii activităţii de evaluare a rezultatelor, prin stabilirea unui barem de notare precis, detaliat.
Analiza produselor activităţii	- metoda trebuie să aibă în vedere analiza atât în termeni de produs, cât şi de proces a materialelor elaborate de către elevi (M. Bocoş, 2003). - analiza portofoliilor elevilor poate oferi informaţii esenţiale privind nivelul pregătirii lor la o anumită disciplină, privind capacităţile, competenţele specifice şi nivelul formării lor, interesele, motivaţiile, atitudinile acestora. Aceste informaţii pot avea o valoare diagnostică, pur informativă, dar mai ales trebuie să aibă o valoare prognostică, să ofere posibilitatea anticipării unor demersuri de influenţare a formării şi modelării unor comportamente, atitudini, trăiri etc. - Dintre produsele activităţii elevilor, pot fi analizate: teste de cunoştinţe, lucrări scrise, teze, fişe de lucru, caiete de notiţe, jurnale reflexive, portofolii etc.
Experimentul	- reprezintă metoda esenţială a unei cercetări pedagogice, datorită faptului că presupune modificarea realităţii educaţionale existente, în vederea îmbunătăţirii, perfecţionării ei, a identificării unor noi modalităţi de acţiune etc. - are drept scop testarea, validarea sau invalidarea ipotezei/ipotezelor formulate; - presupune introducerea unor variabile independente, urmărindu-se apoi efectele, rezultatele acţiunii lor, acestea găsindu-şi concreteţea în variabilele dependente.
Testul sociometric	- este un tip special de test, care constă într-o succesiune de întrebări care urmăresc cunoaşterea tipurilor de relaţii (simpatie/antipatie, preferinţă/respingere) de la nivelul unui grup de elevi; - creează premisele conturării aspectelor psiho-sociale de incluziune şi acceptare socială pentru indivizii investigaţi; - asigură cunoaşterea climatului clasei şi oferă posibilitatea influenţării acestuia, a formării sintalităţii grupului.
Matricea sociometrică	- reprezintă un tabel în care sunt introduse rezultatele testului, marcându-se atracţiile şi respingerile exprimate, respectiv primite de către membrii colectivului.
Sociograma	- este reprezentarea grafică a rezultatelor obţinute în urma testului sociometric.

Utilizarea acestor metode în cadrul unor cercetări depinde de ipotezele, obiectivele urmărite, de intenţionalităţile demersului întreprins. În general, fiecărei metode de cercetare îi corespunde un instrument specific. Aceeaşi metodă de cercetare poate fi utilizată în mai multe etape ale cercetării, cu intenţionalităţi diferite. În tabelul nr.4, redăm o modalitate sintetică de prezentare a metodelor de cercetare, pentru fiecare etapă a cercetării (exemplul oferit este pentru o cercetare de tip ameliorativ) (Mogonea, apud Mogonea, Mogonea, Popescu, Ştefan, 2012, p. 50):

Tabelul 4. Prezentarea metodelor, pe etape ale cercetării

	Etape ale cercetării			
Metoda	**Constatat.**	**Experim.**	**Posttest**	**Retest**
Autoobservaţia	x	x	x	x
Observaţia sistematică	x	x	x	x
Ancheta pe bază de chestionar (pentru profesori şi pentru elevi)	x	x	x	-
Analiza documentelor curriculare şi şcolare	x	x	x	x
Testul	x	x	x	x
Interviul		x	x	-
Experimentul	-	x	-	-
Studiul de caz	-	x	x	-
Grile de interpretare	x	x	x	x
Analiza produselor activităţii	x	x	x	x
Testul sociometric	-	x	-	x
Fişa psihopedagogică	-	x	x	-
Metode statistice de colectare, interpretare şi corelare a datelor	-	x	x	x

Acţiunea de proiectare a unei cercetări pedagogice se concretizează, obiectivează în elaborarea unitară a proiectului de cercetare. O posibilă structură a unui proiect de cercetare este prezentată în continuare (Bocoş, 2003a, 35-36):

- **prezentarea problemei cercetate:** definire; delimitări terminologice; clarificarea conceptelor de bază; importanţă/ relevanţă educaţională; actualitate; motivarea alegerii temei;
- **sintetizarea stadiului cercetării problemei**, a aspectelor rezolvate şi a celor care nu fost rezolvate mulţumitor, realizarea de analize critice de către cercetător, anticiparea contribuţiilor sale originale;

- **prezentarea *ipotezei de bază*, fundamentale şi a *ipotezelor secundare/ auxiliare;***
- **prezentarea scopului şi a *obiectivelor cercetării***
- **descrierea *metodicii cercetării,*** respectiv a *strategiei concrete utilizate* în cursul cercetării efective şi care include următoarele elemente:
  - locul de desfăşurare a cercetării;
  - perioada de cercetare;
  -etapele şi subetapele;
  - strategia cercetării;
  - disciplinele de studiu implicate;
  - eşantionul de conţinut (cu argumentări şi explicaţii);
  - eşantioanele de subiecţi/ elevi şi caracterizarea lor: vârstă, sex, nivel general de pregătire, nivel de pregătire la disciplina care interesează, nivel de dezvoltare intelectuală, nivel de dezvoltare fizică, provenienţă socială, statut profesional ş.a.m.d.;
  - variabila/ variabilele independente variabila/ variabilele dependente ş.a.
  - metodologia de cercetare;
  - resursele materiale valorificate şi cheltuielile implicate instrumentele operaţionale de culegere a datelor;
  - strategia de verificare şi evaluare a rezultatelor obţinute de subiecţi;
  - metodologia de prelucrare a datelor cercetării, inclusiv instrumentele de lucru electronice.
- **stabilirea modalităţilor de valorificare a cercetării.**

Structura unui proiect de cercetare este prezentată şi în anexele 1 şi 2.

5. Concluzii

Proiectarea şi desfăşurarea unor cercetări pedagogice reprezintă o activitate complexă, determinată de înseşi complexitatea actului educaţional, de multitudinea factorilor implicaţi. Formarea competenţei de a realiza un asemenea demers trebuie să înceapă încă din perioada formării iniţiale a cadrelor didactice, urmând să se perfecţioneze prin activităţile de formare continuă ulterioare. Spre exemplu, obţinerea gradului didactic I în învăţământ impune cu necesitate exersarea acestor competenţe în activităţile de proiectare şi desfăşurare a unei cercetări, concretizate, apoi, în elaborarea unei lucrări metodico-ştiinţifice.

Pledăm pentru o cât mai mare implicare a cadrelor didactice, fie în curs de formare, fie deja formate, în realizarea unor cercetări pedagogice, aceasta fiind una din condiţiile esenţiale ale optimizării practicii educative şi ale perfecţionării stilului didactic.

REFERINŢE

1. Bocoş, M. (2003a). *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă.
2. Bocoş, M. (2003b). *Teoria şi practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă.
3. Joiţa, E. (coord.). (2003). *Pedagogie – Educaţie şi Curriculum*. Craiova: Editura Universitaria.
4. Mogonea, F. (2013). *Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculumului*. Craiova: Editura Universitaria.
5. Mogonea, F. R. (2011). *Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice. Sarcini. Modele instrumente aplixcative.* Craiova: Tipografia Universităţii din Craiova.
6. Mogonea, F.R., Mogonea, F., Popescu, A., Ştefan, M.A. (2012). *Ghid teoretic şi aplicativ pentru realizarea lucrării de licenţă/disertaţie.* Craiova: Editura Universitaria.

ANEXA 1

STRUCTURA UNUI PROIECT DE CERCETARE PEDAGOGICĂ AMELIORATIVĂ

(după Mogonea, 2013, p. 196)

1. Importanţă şi actualitate. Motivaţia alegerii temei
1.1. Importanţa şi actualitatea temei
1.2. Motivaţia alegerii temei

2. Fundamentarea teoretică a temei
2.1. Stadiul abordării temei în literatura de specialitate. Analiză critică a surselor bibliografice
2.2. Contribuţia proprie, originală la abordarea temei

3. Scopul şi obiectivele cercetării

4. Ipotezele cercetării (generală şi particulare)

5. Variabilele cercetării (independente şi dependente)

6. Eşantionarea conţinutului şi a populaţiei studiate
6.1. Eşantionarea conţinutului
6.2. Eşantionarea populaţiei

7. Etapele cercetării
7.1. Etapa constatativă
7.2. Etapa experimentală
7.3. Etapa de posttest
7.4. Etapa de retest

8. Metodologia şi instrumentele cercetării

9. Valorificarea rezultatelor cercetării

ANEXA 2

CRITERII, EXIGENŢE CARE TREBUIE RESPECTATE ÎN ELABORAREA PROIECTULUI DE CERCETARE PEDAGOGICĂ

(după Mogonea, 2013, pp. 194-195)

I) În alegerea şi formularea temei şi motivarea alegerii acesteia

a) Să fie o temă actuală şi de interes general
b) Să aibă caracter aplicativ, să întrevadă soluţii ameliorative
c) Să aibă suport teoretic suficient
d) Titlul să fie suficient delimitat în raport cu complexitatea temei
e) Motivaţia alegerii temei să aibă în vedere aspecte teoretice, dar şi aspecte relevate de practica educaţională

II) În fundamentarea teoretică a temei

a) Lucrările consultate să fie de referinţă şi actuale
b) Să fie valorificat şi Internetul în documentare, dar să fie făcută o selecţie riguroasă a surselor
c) Să fie analizate critic
d) Să fie consemnate corect
e) Să se realizeze un bilanţ al aspectelor realizate şi al celor nerealizate, cu indicarea contribuţiei proprii

III) În precizarea ipotezelor, a obiectivelor, a metodologiei cercetării

1) Formularea ipotezelor

a) Să fie un enunţ cu valoare probabilă, care urmează să fie confirmat sau infirmat în practică („Dacă....., atunci.....”, „Cu cât....., cu atât.....”, „Este posibil să.....dacă aş.....”)
b) Să se refere la o problemă reală pentru care să se întrevadă soluţii ameliorative
c) Să nu reprezinte un truism, o banalitate
d) Să fie în concordanţă cu tema cercetării, cu scopul acesteia
e) Să fie exprimată corect, logic

2) Formularea obiectivelor cercetării

a) Să fie concordante cu ipotezele formulate
b) Nu se confundă cu obiectivele sau scopurile predării disciplinei de învăţământ
c) Să nu fie formulate foarte multe obiective (max. 3-5), pentru a putea fi urmărite şi demonstrate

3) Alegerea metodologiei cercetării

a) Se face în funcţie de tipul de cercetare ales
b) Trebuie să fie concordantă cu tema, cu ipotezele şi obiectivele
c) Se precizează eşantionul cercetării, durata, loc de desfăşurare, etape
d) Metodele de cercetare nu se confundă cu cele didactice, de instruire
e) Vor fi indicate şi prezentate metodele şi instrumentele utilizate în cercetare
f) Se va insista pe prezentarea metodelor de implementare a elementelor noi fiind prezentate mai amănunţit
g) Vor fi prezentate inclusiv modalităţile de prelucrare şi interpretare a rezultatelor cercetării şi de valorificare a acestora

EDUCAȚIA ELEVILOR CU NEVOI SPECIALE. EDUCAȚIA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR SUPRADOTAȚI

CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND DISABILITIES. DIFFERENTIATED INSTRUCTION REGARDING GIFTED STUDENTS

Student **Irina-Alexandra Bîrsănescu**
Facultatea de Litere - Universitatea din Craiova
Lector univ. dr. **Răzvan-Alexandru Călin**
DPPD – Universitatea din Craiova

Student **Irina-Alexandra Bîrsănescu**
Faculty of Letters - University of Craiova
Senior lecturer **Răzvan-Alexandru Călin**, Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Abstract

As it looks like in today's society, students of all ages with special educational needs are one first concern. Comprehending their position is absolutely paramount for an efficient and commonly functioning learning activity. The participation and encouragement of the pedagogue and also the attendance of the students group are critical for a progressive expansion of the nowadays educational system. A first step in this direction appears as incorporating common theory concepts, as understanding the meaning and substance of this subject and, ultimately, as applying what we soaked in.

Keywords: *education; psychology; special educational needs; potential; integration; genius; talent; giftedness; skillfulness.*

Introducere

În prezent, situația elevilor care necesită un efort în plus de înțelegere și adaptabilitate din partea profesorilor este tratată cu neajunsă atenție. Aprofundarea atât teoretică, cât și practică a unor concepte cu caracter general în legătură cu acest subiect – de multe ori evitat – ar putea trage un semnal de alarmă asupra nevoii de educație diferențiată de care elevii în cauză ar trebui să dispună. Deși adeseori *ascunși* în normalitate, într-o clasă care, la o primă analiză, apare omogenă, aflăm, odată cu abordarea mai atentă a problemei, că educația **nu** acționează statornic, invariabil asupra tuturor. Aparenta omogenitate de mai devreme se va dovedi o

pseudo-unitate, o falsă interpretare a întregului, o lipsă a disecării complete a detaliului.

Se poate trage vădit o concluzie - este imperios necesară segmentarea educației ținând cont de nevoile speciale ale elevilor, motiv pentru care există o gamă largă de metode și practici ce pot fi însușite și, mai apoi, aplicate de cei care doresc o mai bună înțelegere a fenomenului. Ca și subramură a psihologiei educației, educația specială surprinde nevoile unui anume grup țintă, ce dispune de propriile sale caracteristici și trăsături cheie, de propriul sistem de funcționare și identificare, cerându-se astfel moduri de acționare și reacționare potrivite acestor aspecte specifice.

Prezenta lucrare are scopul de a înfățișa succint noțiuni legate de tema aleasă, coroborând ponderea bunei-cunoașteri a sistemului psihic uman, pentru o ușoară depistare a cazurilor divergente, alături de **calitatea** educației oferite în acest context.

Cerințele educative speciale – CES

Spre a înțelege mai temeinic cum se realizează distincția dintre elevi într-un grup, este necesară cercetarea în adâncime a temperamentului, ca latură expresivă și dinamico-energetică a personalității, a aptitudinilor ca ansamblu de însușiri de ordin instrumental-operațional și a caracterului ca profil psihomoral dobândit al omului. Pe scurt, este indispensabilă cunoașterea psihologiei umane, pentru ca, ulterior, să fie capabilă profilarea (Zlate, 2005, p. 109).

Cerințele educative speciale (prescurt CES) cuprind un larg spectru de caracteristici rupte de uzual, de tipologic, de etalon. Pentru a acționa potrivit necesităților pe care le ridică CES, este necesară, în prealabil, identificarea lor. Evident, pentru depistarea acestora, este necesar un set de cunoștințe, de stăpânirea și înțelegerea clară a unor noțiuni elementare.

Ce sunt, de fapt, Cerințele Educative Speciale?

> *Cerinţele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fiziologică etc. sau ca urmare a unor condiții psiho-afective, socio-economice sau de altă natură (cum ar fi absenţa mediului familial, condiţii de viață precare, anumite particularităţi ale personalitatii copilului etc.) care plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu cei din jur* (Ghergut, 2001, p. 12).

Cu alte cuvinte, CES constituie un șablon, întocmit pe baza unui set de caracteristici, care, odată suprapus cu comportamentul unui elev, se poate mula perfect în raport cu construcția sa, moment în care se trage un semnal de alarmă asupra nevoilor și excepțiilor de la norma uzuală de care acesta ar trebui să dispună. De cele mai multe ori, nu CES în sine sunt problema, ci din contră, nedepistarea lor timpurie. De aceea, importantă este studierea particulară a elevilor în colectiv, și nu tratarea lor ca indivizibilitate.

Caracteristici

Cum își fac CES simțită prezența? Studiind lucrări de specialitate, putem observa că există o serie de fenomene care fac trimitere la identificarea elevilor cu deficiențe. Pentru a stabili un diagnostic pur formativ, se poate pune accent pe adaptare socială, nivel de performanță intelectual și școlar, analiza factorilor ce influențează dezvoltarea psihosocială (ereditate, mediu, educație), aspectul comportamental de ansamblu. Este utilă fragmentarea trăsăturilor în categorii și subcategorii, pentru o mai bună analiză a lipsei/surplusului uneia sau mai multora dintre acestea (Sălăvăstru, 2005, pp. 18-39).

Portretul psihic al unui elev cu CES

Un portret stereotipal al elevului cu CES nu există, însă pot fi urmărite mai multe caracteristici care fac trimitere la necesitatea intervenției educației diferențiate. Primul aspect care captează atenția observatorului și o canalizează către descoperirea diferențelor de comportament existente este abilitatea de a socializa, modul de a acționa în grup.

Un elev cu CES poate prezenta dificultăți în ceea ce privește inter-relaționarea, în a-și face prieteni, în a se deschide emoțional celor apropiați etc. La un alt nivel, se regăsesc capacitățile de a citi și scrie liniar, fără dificultăți. Dislexia poate reprezenta în acest caz un exemplu de problemă care pretinde necesitatea unui tip de educație personalizată, la fel și un elev cu un potențial aptitudinal mult crescut față de cel obișnuit, elev a cărui atenție nu mai este captată la fel de ușor, cerând mai mult (nu trebuie luată în considerare doar varianta în care CES apar pentru lipsuri, pentru carențe, pentru probleme medicale cu caracter destructiv din punct de vedere psihic, ci trebuie accentuată necesitatea prezenței CES și în cazul elevilor supradotați, concept dezvoltat mai târziu în prezenta lucrare). Se poate lua în considerare și nivelul de concentrare prin raportare la activitățile școlare sau extrașcolare cu care elevii au contact. ADHD, în esență, face concentrarea individului asupra unui fapt/fenomen/acțiune aproape imposibilă, evident fiind necesară educația integrată (Vrasmas, 2001, pp. 107-129).

Orice distorsionare, metamorfozare a ceea ce este considerat a fi normal într-una dintre aceste situații, la nivelul acestor *template*-uri pe care observatorul le folosește, evidențiază deosebiri între un proces de educație desfășurat nediferențiat și un proces de educație cu un target specific (a se lua în considerare posibilitatea stabilirii eronate a unui diagnostic prezumtiv și aplicarea unui tip de proces educațional acolo unde nu este nevoie).

Însă, un *pattern* clar structurat și bine definit nu este întotdeauna de ajuns sau eficient pentru depistarea unui elev cu CES. Fiecare individ se manifestă în mod personal, propriu, deținând caracteristici specifice, neîntâlnite la toate cazurile posibile sau studiate, moment în care se revine la ideea de personalitate ca întreg. Temperamentul, înnăscut fiind, oferă omului un dat genetic de care acesta nu se poate detașa, pe care acesta nu îl poate modifica, ci pe care trebuie să-l accepte, atât el însuși, cât și cei din jur. Neexistând temperament pur, este improbabil să cunoaștem cu exactitate fiecare trăsătură a unui om exclusiv pe baza unor repere

teoretice. Cumulată cu factorii ce influențează dezvoltarea psihică, personalitatea reprezintă punctul de plecare către explorarea propriu-zisă a entității psihice umane, oferind ceva unic fiecăruia în parte (Zlate, 2006, pp. 20-26).

Educația integrată

Declarația de la Salamanca, 1944 (extras)

„Principiul fundamental al şcolii incluzive este acela că toţi copiii trebuie să înveţe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultăţile pe care le au sau de diferenţele dintre aceştia. Şcoala incluzivă trebuie să recunoască şi să reacţioneze la diversele cerinţe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri şi ritmuri diferite de învăţare, iar, pe de altă parte să asigure o educaţie de calitate pentru toţi, prin programe de învăţământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosirea optimă a resurselor şi parteneriatul cu ceilalţi membri ai comunităţilor în care funcţionează. Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului şi serviciilor oferite pentru cerinţele speciale în fiecare școală”.

În ceea ce privește elevii cu nevoi speciale, este necesară diferențierea conceptului de educație integrată și stabilirea cuantumului la care se ridică importanța sa în dezvoltarea armonioasă a acestora. Educația integrată se referă la maniera în care elevii cu CES sunt descoperiți, tratați și incluși în activitatea de învățare. Mai mult decât atât, aceasta reprezintă un mod de uniformizare a întregului, unde cei diferiți nu vor fi drastic separați și categorizați, urmând să li se pună la dispozitie un cu totul alt set de activități față de cel utilizat de majoritate.

Consecințele acestei așa-zise *discriminări educaționale* sunt destul de numeroase, afectând statusul social al elevului în cauză și percepția sa despre sine. Fiind vorba despre integrare, cei mai reliefați factori sunt socializarea, schimbul de informație, interacționarea propriu-zisă, observarea celor din jur și nu numai. În momentul apariției unei încastrări într-un grup restrâns, cu limitări și inhibări din cauza distincțiilor, este absolut normală și inevitabilă deformarea facultății de a percepe procesul de învățare, educația ca întreg (Kaplan, 1978, pp. 120-136).

Nu trebuie, însă, confundată integrarea elevilor cu CES în ansamblu cu tratarea acestora în asemenea manieră în care aşteptările şi metodele aplicate sunt aceleași ca și pentru restul, ci, din contră, integrarea trebuie să apară aici ca un instrument ajutător pentru predare.

Metode de aplicare a educației integrate

Există o multitudine de variații ale metodelor de aplicare a educației integrate. Odată adaptate la situație, acestea pot oferi rezultate surpinzătoare, demontând ideile conform cărora educația nediferențiată, strict obiectivă, dă roade în defavoarea celei integrate. În opinia lui Alois Gherguț, printre cele mai detaliate metode de aplicare a educației integrate se pot enumera:

1. Modelul în cascadă (G.R. Gearheart, 1974);
2. Modelul lui Kaufman (1975);

3. Modelul IGE (J.R. Armstrong, 1976).

Modelele enumerate mai sus se aseamănă și se disting în egală măsură, permițând o comparație detaliată a procesului și aplicabilității lor. Cele trei modele se aseamănă prin scop: toate urmăresc desfășurarea evolutivă a dezvoltării elevilor cu CES prin secționarea în multiple etape clar delimitate a proceselor ce urmează a fi folosite. Totuși, se pot observa diferențe majore între modurile de separare a acțiunii.

Spre exemplu, împărțirea pe nivele a modelului lui G.R. Gearheart (1974) începe de la general și sfârșește cu particularul. Modelul presupune prezența *institutorului* în toate cele 7 secțiuni propuse, institutor care trebuie să posede un anumit grad de pregătire în concordanță cu atribuțiile pe care este necesar să le îndeplinească. Modelul preia generic numele de *cascadă* cu trimitere la ușurința trecerii de la inferior la superior, comparativ cu complexitatea, poate chiar imposibilitatea inversării situației.

Gearheart pleacă de la uzuala depistare a elevului cu dificultăți și ajunge drastic la necesitatea izolării acestuia, separându-l de normal și oferindu-i *tempo*-ul necesar de adaptare. Modelul nu este lipsit de carențe: Gherguț menționează că frontierele, granițele dintre fiecare nivel sunt mult prea rigide, mult prea închistate teoretic, nemaipermițând ușoara observare între aplicabilitatea lor și rezultatele obținute. Pe scurt, modelul face dificilă înțelegerea modului în care acționează, fiind problematică recunoașterea progresului în urma aplicării lui (Gherguț, 2006, pp. 65-75).

Modelul lui Kaufman (1975) pe de altă parte, nu urmărește nivele, ci aspecte generale, ce pot sintetiza întocmai esența educației integrate: timpul (concretizat în vârstă, interval petrecut în anumite medii ș.a.m.d), instruirea, socializarea etc. Metoda prinde finalitate prin atribuirea de responsabilități exclusive, alternative sau consensuale (asumare prin consens), care, odată atribuite, conferă stabilitate în dezvoltare. Acest model, în ciuda rigurozității teoretice, s-a dovedit a fi aproape imposibil de folosit, fiind necesare instrumente și resurse de specialitate, un personal calificat, un mediu propice, o cooperare fluentă, un tip de comunicare diferențiat, planificat, eficient. Cu alte cuvinte, este necesar un *microunivers* centrat pe condițiile speciale de educație, ignorându-se clasicul sistem de învățământ/originala structura a unui colectiv (Kaufman, 1983).

Ultimul model enumerat îi aparține lui J.R. Armstrong (1976) – IGE (*individually guided education*[1]) se dovedește a fi, la o primă analiză, modelul „*cvasiperfect*” de aplicare a educației integrate. Complex fiind, cuprinde 7 componente ramificate la rândul lor în subgrupe, activități și condiții. Acest model presupune structurarea colectivului în comitete. Un comitet presupune proiectarea, organizarea și evaluarea unui eșantion de 100-150 elevi, inspectat periodic și având o ierarhie precisă. Componenta a doua descrie aplicarea unui plan de intervenție asupra unui comitet, plan segmentat în alte 7 etape. Se observă plurivalența și gradualitatea de care dispune această metodă.

[1] educația organizată individual

Componenta a treia nu aduce nimic nou, fiind reamintită ideea organizării sociale individuale și achizițiile necesare procesului de învățare, însă, odată cu următoarele două componente, apar doi factori inovativi, mult mai rar abordați în modele de aplicare a educației integrate: ritmul de lucru și familia. Adeseori, nu se ia în considerare nevoia prelungirii – sau, după caz, prescurtării – duratei perioadei de pregătire în învățământ în funcție de deosebirile dintre elevi. Un individ care prezintă simptomele unui deficit de atenție (ADHD, spre exemplu) nu va putea însuși aceeași cantitate de informație pe care un individ cu capacități de concentrare încadrate în aria normală le va asimila, moment în care este recomandată structurarea timpului corespunzător trebuinței. Mai mult decât atât, influența majoră îi revine familiei. Accentul cade întotdeauna pe momentele petrecute la școală, când, în realitate, importantă este persistența tehnicii de învățare diferențiată *acasă*. Familia deține un procent major în buna evoluție a elevului și faptul că Armstrong îl abordează, îi plasează metoda între cele mai apreciate.

După cum menționează Dorina Sălăvăstru, factorii familiali sunt cei care, de cele mai multe ori, cauzează insuccesul școlar. Efectele unui mediu familial nefavorabil în copilărie conturează caracterul omului matur de mai târziu, acestea fiind foarte greu, dacă nu imposibil de corectat.

> *„Dacă la divergenţele privind educaţia copilului se adaugă lipsa de afecţiune între soţi, cu viciile sau neînţelegerile lor, cu certuri, cu acte de violenţă şi cu o integrare slabă a familiei în viaţa socială, avem tabloul complet al unui mediu nefavorabil dezvoltării normale a copilului. Psihicul acestor copii este traumatizat. Ei îşi pierd treptat încrederea în forţele proprii, au sentimente de inferioritate, de nesiguranţă, devin retraşi, timizi, anxioşi sau, dimpotrivă, nestăpâniţi, obraznici, violenţi. Şcolarul are nevoie acasă de un cadru general de viaţă în care să se simtă în siguranţă. Aceasta se realizează numai cu părinţi calmi, înţelegători, afectuoşi, maleabili în raporturile cu copilul, fără însă să dea dovadă de slăbiciune. Copilul trebuie să simtă că părinţii se ocupă de el, că iau parte la micile lui necazuri şi la problemele care îl interesează. El are însă nevoie şi de un cadru de disciplină şi de exigenţă, pentru a nu socoti că libertatea lui este fără margini”* (Sălăvăstru, 2004, pp. 241-247).

Dacă cele de mai sus prezintă cazul unui copil normal din toate punctele de vedere, a se lua în considerare ce se întâmplă atunci când nevoile sunt speciale și trebuie dublată cantitatea de susținere reflectată în familie.

Potențialul aptitudinal ridicat

Copiii înzestrați cu capacități ce depășesc media sunt o resursă extraordinar de prețioasă pentru societate. Înțelegerea lor presupune un spectru foarte larg de percepere a realității imediat înconjurătoare. Este mai mult decât important să nu ne limităm când este vorba de aceștia, deoarece înzestrarea lor permite abordarea unui cumul vast de cunoștințe, nu doar dintr-un domeniu, ci dintr-o coroborare a

mai multora. Lucrul cu astfel de elevi nu are limite şi cere deschidere maximală, o viziune *open-minded,* dar şi stabilitate organizaţională.

Din punct de vedere psihologic, aptitudinile se referă la nivelul de eficienţă atins în defăşurarea unor anumite activităţi. Ca ansamblu de însuşiri de ordin instrumental-operaţional care diferenţiază oamenii între ei în ceea ce priveşte randamentul cantitativ şi calitativ al activităţilor întreprinse, a ptitudinile joacă un rol fundamental în caracterizarea psihică umană. Trebuie scos în evidenţă faptul că aptitudinea nu este echivalentă cu orice însuşire psihică, ci cu acelea care denotă rezultate peste medie.

Aptitudinea intervine atunci când se răspunde la întrebarea cât de mult şi cât de bine se desfăşoară o activitate, respectiv cât de mult iese individul în evidenţă în raport cu ceilalţi. Aptitudinile pot fi atât un dat genetic, cât şi o însuşire dobândită. Util în acest sens este studiul genealogic, putându-se cerceta trecutul unei persoane, de la cei mai îndepărtaţi strămoşi ai acesteia, cu scopul determinării potenţialului aptitudinal din familie.

Potenţialul aptitudinal ridicat se referă la multitudinea de competenţe de care subiectul dispune într-unul sau în mai multe domenii (aici intervine conceptul de genialitate, rar întâlnit, unde talentul se coroborează cu datul generic şi restul proceselor psihice, în special cele reglatorii).

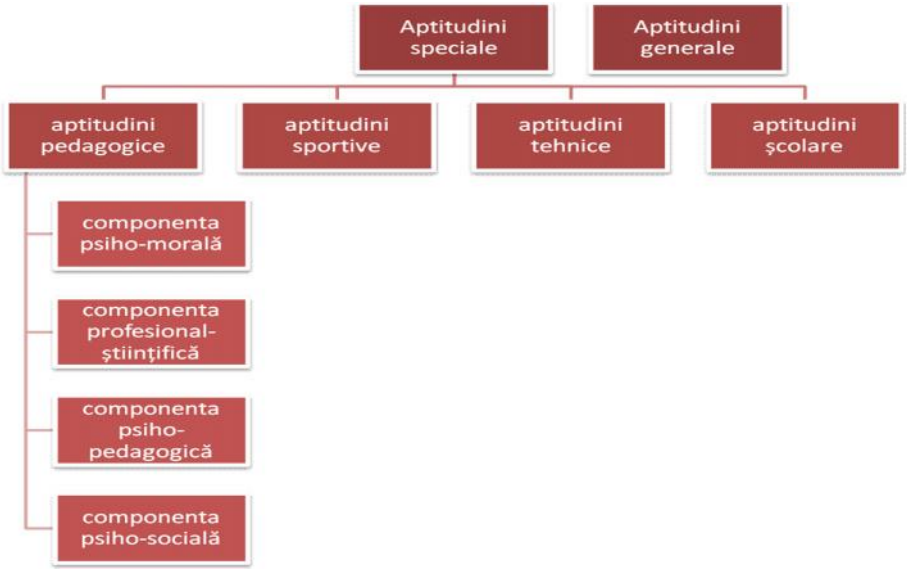


Figura 1. Structura aptitudinii

Conceptul de supradotare. Geniile.

Ideea de supradotare a reprezentat întotdeauna un subiect ce ridică multe controverse în domeniul psihopepdagogiei. Gagné susţinea că ideea de depăşire a mediei ”corespunde nivelului de potenţial aptitudinal dezvoltat nesistematic şi legat de cel puţin un domeniu de expresie umană (intelectuală, creativă, socio-afectivă, senzorio-motrică etc.) care plasează respectivii subiecţi printre primii 15-20% din

semenii lor" (Gagné, 1995). De altfel, autorul specifică și că această categorie de aptitudini este *naturală*, se regăsește ca entitate de sine stătătoare și nu poate fi identificată la orice ființă umană, este caracterizată de singularitate.

În alte situații, se întâlnește ideea conform căreia supradotarea nu reprezintă decât un potențial care trebuie în permanență șlefuit, neputându-se atinge un nivel maxim de performanță al acestui potențial în lipsa unei optime experiențe de învățare și aprofundare. Adică, dotarea supramedie nu asigură din start rezultate de un grad superior, ci trebuie luați în considerare toți factorii intrinseci, dar și extrinseci care interferează cu dezvoltarea individului. Mai pe scurt, presupune eforturi, în antiteză cu alți specialiști care susțin că genialitatea *vine de la sine.*

În sensul clarificării definirii acestui concept, în 1971, Comisia de Educație a Congresului SUA ține *Raportul Marland* în care precizează:

> *„Copiii capabili de performanță înaltă sunt cei care au realizări și/sau aptitudini potențiale în oricare dintre următoarele domenii, izolate sau în combinație: capacitate intelectuală înaltă, aptitudini academice specificie, gândire productivă sau creativă, abilitate în leadership, talent pentru arte vizuale sau scenice, aptitudini psihomotrice".*

Portretul psihic al unui individ supradotat

Supradotarea este un fenomen multidimensional care, în ciuda numeroaselor studii și abordări, rămâne neîndeajuns de explorat. Un copil supradotat are capacități peste medie și trăsături specifice precum originalitatea, individualitatea, stabilitatea emoțională, un nivel înalt al inteligenței, independența, fluența verbală și perfecționismul. Dezvoltarea unui tânăr supradotat depinde de componenta cognitivă, de personalitate ca ansamblu, de motivație etc. (Stankovska, 2013).

Comportamentul indivizilor cu potențial supramediu prezintă mai multe aspecte care pot deveni din ce în ce mai vizibile odată cu timpul, finalizându-se poate cu titlul de geniu creator. Dintre acestea accentul cade pe: vorbire și limbă (abilități excelente de vorbire, scriere, citire), componenta logică și matematică (înclinație către numere și clasificări), componenta vizuală și artistică (desen, pictura, muzică), componenta psihomotoare (dansul, luptele), componenta interpersonală (comunicarea, *leadership*-ul), componenta intrapersonală (reflexivitatea, abilitatea *self-sufficient*) ș.a.m.d.

Biologic vorbind, s-au realizat numeroase studii cu privire la structura și funcționarea creierului unui geniu și s-au observat următoarele diferențe între normalitate și genialitate:

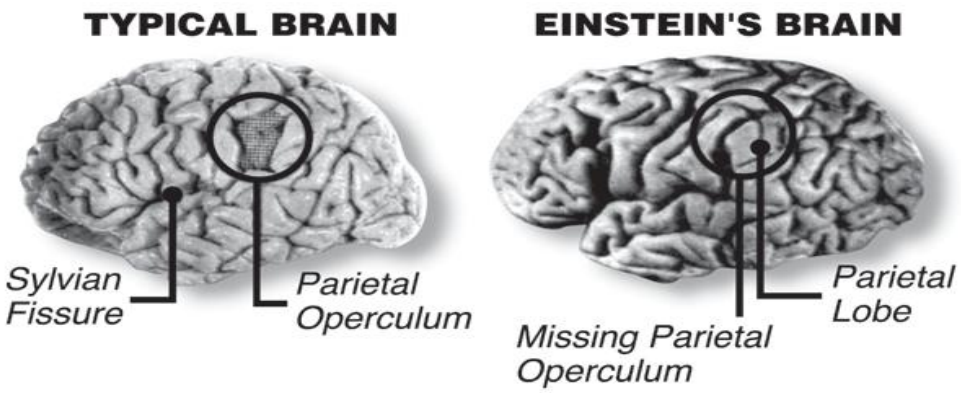


Figura 2. Strucutra creierului unei persoane obişnuite, respectiv a unui geniu

Modelele supradotării

Figura 3. Modele ale supradotării

Cele două modele amintite mai sus prezintă fiecare în parte structura psihică a unui individ ce dispune de capacități peste medie. Tema este abordată în maniere

diferite de către fiecare autor, neputând fi una sau cealaltă catalogată drept corectă/incorectă.

Modelul Renzulli aduce în prim-plan o structură tripartită, ce pune la un loc aptitudinile, motivația (implicarea automotivată) și creativitatea.

Modelul Gagné pune accent pe domeniu, motivație, interese, afectivitate, creativitate (catalizatori interni), mediu, familie, școală (catalizatori externi). Tot la Gagne, întâlnim și diferența dintre talent și supradotare: dacă talentul apare cu precădere într-un singur domeniu, supradotarea deține un spectru foarte larg de arii pe care se întinde.

Inovație în procesul de învățare

Inovația în educație apare în toate componentele de structură și organizare/ierarhizare, în conținutul învățământului, în mediu educațional etc. Scopul încercării de a inova este ameliorarea reușitei elevilor și studenților, prin introducerea de noutate.

Factori declanșatori, factori inhibatori ai inovației în învățământ (Bèchard, 2001)

1. Factori care acționează la nivelul mediului:
- schimbare în general – reeditarea conținuturilor universității într-o societate aflată în proces de transformare tehnologică și pedagogică emergentă;
- actorii schimbării – organizații profesionale, private, publice, civile etc., care urmăresc schimbarea conținutului învățământului;
- strategiile schimbării – strategii legislative, de cooperare, colaborare, competiție.

2. Factori care acționează la nivelul instituției:
- percepția actorilor schimbării – dominate de percepții negative asupra resurselor financiare alocate învățământului superior și necesitatea schimbării programelor de învățământ;
- formularea strategiilor – analiza puterii și slăbiciunii instituțiilor de învățământ în ceea ce privește identificarea soluțiilor, ocaziilor, pistelor de atingere a obiectivelor pe care și le-au propus;
- implementarea – transpunerea practică a soluțiilor, strategiilor identificate.

3. Factorii care acționează la nivel de departament:
- climatul de muncă – climat de colaborare între cadrele didactice sau de necolaborare;
- rolul șefului de departament – șeful de departament poate iniția, incita la colaborare, cooperare sau poate avea o atitudine indiferentă;
- activitățile profesorilor – asumarea riscului, tehnici inovative de predare/ învățare/ evaluare etc.

4. Factori care acționează la nivel de clasă (profesori și elevi/ studenți):
- atitudine favorabilă schimbării sau rezistență la schimbare, la nivelul colectivului didactic;
- motivație și satisfacție în muncă sau dezinteres;
- cultură organizațională școlară.

Figura 4. Facori declanşatori/inhibitori ai inovaţiei

Inovația presupune un cadru didactic inovator, centrat pe elevi, care se implică afectiv și personal în procesul de învățare, care își dorește și acționează în sensul schimbării imaginii asupra elevilor printre colegii săi. Cadrul didactic inovator este nerăbdător să folosească noi tehnici de predare și are o idee clară

despre rolul său în viața tinerilor. Scopul lor este de a împărtăși informație, de a ajuta şi oferi suport, de a împărți sarcinile în mod corect. Se evită relațiile distante profesor-elev.

În învățământul românesc, inovația este extrem de limitată ca intensitate, principalul motiv constituindu-l lipsa de resurse financiare. Acesteia i se adaugă proasta comunicare între cadru didactic, superior şi elevi, cooperarea la nivel de instituție, conținutul învățământului (care încă promovează egalitarismul, omogenizarea culturală etc.).

> *„Inovaţia urmăreşte identificarea de soluţii, oportunităţi, strategii, prin care idealul educaţional să fie atins. Reforma învăţământului românesc vizează asigurarea unui tratament egal în faţa educaţiei tuturor indivizilor, indiferent de particularităţile psihofizice, intelectuale, socio-familiale, economice, etnice, religioase sau de altă natură”* (Neagu, 2009).

Studiu de caz – Saul Aaron Kripke

Saul Aaron Kripke (n. 13 noiembrie 1940) este un filosof și logician american. Este profesor emerit la Universitatea Princeton și predă cursuri în calitate de Profesor Eminent de Filosofie la CUNY Graduate Center. Din anii 1960 Kripke a fost o figură centrală în domeniile legate de logica matematică, filosofia matematicii, metafizică, epistemologie și teoria mulțimilor. Multe dintre lucrările sale sunt nepublicate, există doar în formă de înregistrări audio sau circulă ca manuscrise private. În anul 2001 a câștigat Premiul Schock în logică și filosofie. Un sondaj recent realizat între filosofi, îl pune pe Kripke printre cei mai importanți 10 filosofi din ultimii 200 de ani.
(în Wikipedia. Retrieved December 5, 2016, https://ro.wikipedia.org/wiki/Saul_Kripke)

Saul Aaron Kripke, 1957

Figura 5. Studiu de caz: Saul Aaron Kripke

Cazul menționat mai sus reprezintă un perfect exemplu pentru ilustrarea supradotării aparute încă din primele perioade ale vieții. La numai 10 ani, a început să jognleze cu ușurință cu noțiuni complexe din algebră, geometria stăpânind-o deja destul de bine. La nu mult timp după școala primară, începe să devină pasionat

și interesat de domeniul filosofiei. În adolescență, scrie o serie de eseuri, considerate ulterior pură logică formală. Descoperindu-i-se abilitățile, îi este oferită oportunitatea de a preda la Harvard, pe când nu terminase încă liceul. Refuză însă, rămânând cu studiile sale axate pe filosofie, mai târziu premiate – Saul devine laureat al Premiului Schock, menționat mai sus, premiu care reprezintă echivalentul Nobelului în domeniu.

Aspecte biologice – ereditatea, funcționarea creierului, dezvoltarea

- nu are semeni cu inteligență peste medie în ceea ce privește arborele genealogic
- creierul său funcționează în mod normal
- nu prezintă nici un fel de anomalie de funcție, structură sau metabolism
- își manifestă preferința de a nu-și publica/finaliza lucrările, acestea rămânând în procent foarte mare la nivel de schițe, scheme și înregistrări audio, motivul rămânând necunoscut.

Aspecte sociale – influențele mediului, familia, susținerea

- se naște într-o familie obișnuită, care descoperă timpuriu abilitatea sa de a asimila o mare cantitate de informație și gândirea sa logico-analitică
- este susținut de către familie, mai ales din partea mamei sale, de care este extraordinar de apropiat, ea decizând pentru el în foarte multe situații (atunci când i s-a oferit oportunitatea de a preda la Harvard, Saul și-a exprimat refuzul, argumentându-l prin faptul că mama sa consideră că ar fi mai bine să-și termine studiile).

Prin urmare, Saul Aaron Kripke este normal din toate punctele de vedere, ceea ce iese în evidență rămânând capacitatea sa peste medie. Se revine la potențialul aptitudinal ridicat genetic, antrenat prin pasiune, talent și interes, prin susținere, creativitate și ambiția de a-și atinge scopurile.

Concluzii

Cantitatea de informație cu privire la cerințele educative speciale este una, într-adevăr, cuprinzătoare, fiind practic imposibil să înglobăm tot ceea ce este cunoscut despre subiect în câteva pagini. Ceea ce am prezentat laconic pe parcursul lucrării, se dorește un punct de plecare către captarea atenției și luarea unor măsuri în domeniu, către stimularea curiozității și stârnirea interesului față de tematica propusă.

Plecând de la definirea generală a unor concepte pe care le auzim adeseori în jurul nostru, fără a ști, însă, ce înseamnă cu adevărat, ajungem la clasificări, la descrieri formale, termeni specifici și procese a căror aplicabilitate nu o putem înțelege cu ușurință. Cu ce ne ajută toate acestea? Prin faptul că ne schimbăm percepția asupra unei arii nu prea des studiate, realizând cât de mare este impactul pe care îl avem în societate atunci când vine vorba de educație, noi, ca și simpli actori sociali ai vieții de zi cu zi.

Din punct de vedere teoretic, s-au făcut referiri la definirea și caracterizarea cerințelor educative speciale, descrierea comportamentului elevilor care au nevoie

de acestea, fie ei sub sau supradotați, clarificarea diferențelor și confuziilor între termeni de specialitate precum educație integrată – integrare – diferențiere – stereotip etc., distingerea separării potențialului aptitudinal ridicat de geniul propriu-zis și nu numai. Acest demers s-a realizat cu scopul de a crea o imagine de ansamblu asupra problematicii alese, de a-i oferi un punct de plecare cititorului interesat, de a-i pune acestuia la dispoziție o serie de idei și noțiuni cu ajutorul cărora și-ar putea forma o opinie cu privire la subiect.

Din punct de vedere practic, au fost menționate mai multe modele de aplicare a educației integrate, fiind descrisă șansa lor de reușită, etapele, plusurile și minusurile, exemple de metode aplicate și funcționarea lor de-a lungul unei anumite perioade de timp, exemplul unei mari personalități în domeniul filosofiei care a reușit să obțină mari realizări de la o vârstă fragedă , modul de sistematizare al unei clase etc.

Se poate conchide că tema abordată este una cuprinzătoare, ce oferă posibilitatea conturării unui punct de vedere personal și ce ridică multe semne de întrebare, și mai multe controverse, dar relativ puține răspunsuri. Pentru a înțelege temeinic acest fenomen, setea de cunoaștere trebuie să fie intensă, iar cărțile, studiile și articolele de specialitate mereu la îndemână.

În viziunea noastră, integrarea elevilor cu CES este o necesitate primă, care face diferența între o cultură civilizată și dezvoltată din punct de vedere social și una dezorganizată, cu lipsuri și numeroase problematici ce așteaptă a fi puse la punct, deoarece educația reprezintă, până la urmă, punctul de plecare al constituirii unei identități sociale și naționale. Vădita separare a normalului de anormal în cadrul sistemului de învățământ românesc de astăzi duce la confuzie organizațională, la nereușită.

Din această cauză, apreciem că este oportună buna fixare a noțiunilor înglobate în cadrul acestei tematici în conștiința colectivă, prin larga răspândire a conceptelor respective și a importanței lor în dezvoltare, ajungându-se, într-un final, la aplicarea celor deprinse și la uniformizarea situației.

Mai ales în cazul celor supradotați, în cazul geniilor, al elevilor care dispun de un dat genetic aparte, este de menționat faptul că nu se iau îndeajuns de multe măsuri pentru plasarea lor într-un mediu favorabil condițiilor cu care se confruntă. Nedescoperirea lor timpurie duce la mari carențe în dezvoltarea acestora și frecvent, la inadaptabilitate socială. Având în vedere cât de unici, rari și complecși sunt cei supradotați, ne putem imagina cât de mare este pierderea atunci când potențialul acestora nu este eficient valorizat și valorificat. Din acest motiv este absolut necesară răspândirea universului teoretic și practic al învățământului diferențiat.

Comparat cu sistemul de învățământ european actual, cel românesc eșuează în a oferi *feedback* studentului. Ce se înțelege prin asta? Comunicarea este oprimată, elevului nu i se oferă oportunitatea de a se exprima conform mentalității sale. Acesta are tendința de a se adapta la anturaj, de a imita ceea ce vede în jurul său și de a se simți oarecum constrâns în a se deschide tocmai din cauza faptului că riscă să fie marginalizat.

Societatea românească este obișnuită cu o tipologie pe care nu dorește a o lăsa în urmă sub nicio formă, motiv pentru care orice este anormal, nou sau ieșit din tipare stârnește controverse. Ca o dihotomie, în alte țări accentul se pune pe unicitate, pe părerea personală, pe reprezentarea individului subiectiv, unde cel în cauză nu este tratat ca pe un caz special, ci din contră, se dorește empatizarea cu acesta, înțelegerea și luarea în considerare a situației din perspectiva sa.

Până la rezolvarea tuturor problemelor enumerate mai sus și până la atingerea unui anumit nivel de pregătire și implicare a cadrelor didactice, cert este că acestor cazuri de elevi cu CES nu le este oferită suficientă atenție și nu au posibilitatea de a se simți în largul lor pentru a fi posibilă integrarea și dezvoltarea lor.

Apelați pentru o secundă la capacitatea dumneavoastră de a empatiza și încercați să vă proiectați într-o situație similară cu cele prezentate până acum. Ce simțiți, ce credeți, dar, cel mai important, ce doriți să se schimbe? Este posibilă schimbarea? Daca răspunsul este da, de ce nu acționăm, care sunt reținerile? Odată cu răspunsul acestor întrebări, vine și răspunsul către un strigăt de ajutor din partea unui sistem suferind.

REFERINŢE

1. Albulescu, I. (2014). *Pedagogii alternative.* Bucureşti: Editura All.
2. Cross, T.L. (1995). Psychosocial diversity around gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Exceptional Children*, 17(3).
3. Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
4. Gherguţ, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale: strategii diferenţiate şi inclusive în educaţie*. Iaşi: Editura Polirom.
5. GOLU, P. (1974). *Psihologie socială.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
6. Kaplan, L. (1978). Survival Talk for Educators - Multicultural Education Standards. *Journal of Teacher Education*, 29(1).
7. Neagu, G. (2009). *Inovația în învățământ*, retrieved December 5, 2016 from http://www.revistacalitateavietii.ro/2009/CV-1-2-2009/12.pdf
8. Renzulli, J.S. (1984). *The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*.
9. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educaţiei.* Iaşi: Editura Polirom, Iaşi.
10. Saugstad A. (2001). *Saul Kripke – Genius Logician*, retrieved December 5, 2016 from https://bolesblogs.com/2001/02/25/saul-kripke-genius-logician/
11. Stankovska, G.N., Pandilovska, S., Taneska, A. (2013). Psychological aspects of gifted children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* (IJCRSEE), 1(2).
12. Traian, V. (2001). Învăţământul integrat şi/sau incluziv. Bucureşti: Editura Aramis.
13. Weihs T.J. (1998). *Copilul cu nevoi speciale*. Cluj Napoca: Editura Triade.
14. Zlate, M. (2006). *Fundamentele psihologiei*. Bucureşti: Editura Universitară.

LABORATOR DE CERCETARE. TINERI CERCETĂTORI / RESEARCH LABORATORY. YOUNG RESEARCHERS

PROFESSEUR- ÉCOLE-ÉTHIQUE: UN TRIANGLE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

TEACHER - SCHOOL-ETHICS: A TRIANGLE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

Loredana Ionică, Doctorante, 2e année
École doctorale *Alexandru Piru*, Université de Craiova

Loredana Ionică, PhD student, 2nd year
Doctoral School *Alexandru Piru*, University of Craiova

Abstract

Everyone goes through a process of training to achieve social and professional integration. This process requires multiple operations to move from the initial state of apprentice to the experienced one. As for the professor as a professional, he sets up an arsenal of skills and mobilizes his resources to serve the student on whom he puts his mark. In this sense, he regards his action as an object of reflection and then becomes a reflective practitioner who tries to understand what he is doing for a teaching in keeping with reality, ethics, personal and institutional expectations.

Keywords*: ethics; reflective practitioner; teacher; student; training.*

1.Introduction

L'insertion professionnelle est une des composantes essentielles du parcours de la construction de l'identité sociale. Cette composante comporte le croisement des savoirs professionnels et pratiques avec les normes et les valeurs partagées à l'intérieur du groupe professionnel auquel on appartient. Nous donnons un air spécifique à cette insertion par son association avec le professeur en tant qu'acteur principal du système éducatif, mais aussi de la société parce que c'est lui-même qui subit un processus de formation et auto-formation. De même, le professeur peut être considéré comme une personne sociale puisqu'il entretient des relations avec ses collègues, ses élèves, les parents de ceux-ci et avec tout acteur complémentaire à l'école.

À travers cette insertion à la fois individuelle et collective, chaque individu social est amené vers la construction d'une propre approche méthodologique qui naît de ses expériences, ses pratiques, ses aptitudes et qui suppose une prise en compte des attentes de l'institution scolaire et de la société. En effet, il s'agit d'une formation continue qui confère à l'enseignant un statut de praticien réfléchi. Selon Luc Albarello, le praticien « est dit réflexif dans la mesure où il met en place une réflexion sur sa propre pratique et sur son positionnement personnel en tant que praticien » (2004 :11). Alors, nous dirons que le professeur, dans notre cas, le professeur de français est un praticien réfléchi qui a une identité professionnelle distincte, il extrait du collectif l'individuel pour concrétiser sa propre démarche didactique. Le statut de praticien réfléchi confère au professeur plusieurs rôles : maître, pédagogue, personne sociale ou chercheur, des rôles qui le déterminent d'agir et d'être responsable de ses propres actes et des réactions des élèves à ceux-ci. Dans ce qui suit, nous mettons en relation le statut du professeur de praticien réfléchi avec l'éthique, l'authentique et l'autoformation sur la base de la pratique sociale et professionnelle, un élément considérable pour l'expérience et la visée formative parce que c'est sur le terrain et dans le contexte qu'on devient plus expérimentés.

2.Le professeur – praticien réflexif et modèle éthique

Nous développons notre perspective à partir des compétences professionnelles mises en place par le Référentiel de compétences élaboré par le Gouvernement Français en 2013. Il s'agit de 14 compétences dont 5 déterminées comme compétences communes à tous les professeurs :

« P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves »[1].

Les compétences sont définies comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir »[2].Celles-ci sont essentiels pour

[1] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066, dernière consultation le 2 juillet 2016. Nous avons fait appel à ce référentiel avec la conviction issue de notre pratique d'enseignante, que leur contenu est parfaitement adaptable dans tout contexte qui implique l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, mais gardant la certitude que le contexte impose des spécificités, dont le nombre et l'ampleur ne déforment pas notre raisonnement.

[2] https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf, dernière consultation le 2 juillet 2016, p.15. La distinction « compétences », « compétences générales est aussi formulée par CECRL : « Les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais

la pratique du professeur, elles permettent au professeur d'agir sur place de manière à assurer et à structurer un processus d'enseignement complet et efficace pour la progression des élèves. De même, elles occupent une place particulière dans le processus d'apprentissage subi par l'élève, elles le déterminent à se débrouiller dans toute situation de communication prévue ou imprévue. Alors, on met en place les compétences qui visent le professeur et l'élève pour gérer et maîtriser le mécanisme du processus d'enseignement/apprentissage. Les compétences acquises et maîtrisées aident le professeur à gérer d'une manière autonome les situations contextualisées et non routinières. Le professeur saura quand et comment articuler ses savoirs et ses compétences pour produire des effets positifs sur ses élèves et la communauté d'appartenance.

Par la suite, la notion de praticien réfléchi ne se fonde pas seulement sur l'acquisition de compétences, elle est liée aussi au concept d'éthique qui en rapport avec la norme signifie la règle de conduite à adopter, sens illustré par TLFI qui définit le concept comme : « toutes les règles d'action qui s'imposent impérativement à la conduite et auxquelles est attachée une sanction »[3]. Ce sont des régulateurs de la conduite morale et de l'action, dans notre cas, déterminés par le système éducatif. Par conséquent, la construction d'une identité sociale et professionnelle vise un rapprochement des effets à long terme sur les formateurs et les formés ayant en vue le fait que le professeur est un modèle à suivre pour la société et son public cible, ses élèves. Ce modèle se transmet d'une génération à l'autre puisque tout professeur a eu à un moment donné un autre professeur qui l'a influencé dans ses actes et même l'a déterminé de suivre la même voie, une facile et intéressante vue par les yeux d'un élève et une plus difficile vue sur le terrain. Il porte plus loin le bagage qu'il a reçu tout en lui donnant une autre forme adaptée à ce qu'il vit et ressent dans la communauté d'accueil. Alors, ce type d'influence prend en compte l'éthique comme une étape importante dans le développement d'une identité sociale et professionnelle.

D'ailleurs, l'éthique s'impose comme une théorie des comportements humains régis par des principes éthiques comme les bonnes mœurs, l'honnêteté, la vertu, la probité, etc.

La notion d'éthique s'associe pour nous avec l'authentique dans le sens d'un enseignement fondé sur deux principes :

- D'une part, offrir aux élèves de bons exemples de langue française. Par exemple, pour *la langue parlée*, on donne notre exemple personnel, mais aussi celui des natifs par les documents audio; pour *la langue écrite* on peut mettre à la

sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. » (idem.)

[3] http://atilf.fr/ressources/grand-public/mots-de-la-science/cadres/mots/tlfi/ethique.htm, dernière consultation le 2 juillet 2016. Le TLFi retient plusieurs sens pour ce terme, nous retenons également celui proposé comme « sens par extension » : « *P. ext.* Manière d'envisager la réalité en tirant d'elle des valeurs normatives liées à l'esthétique. «

disposition des élèves des textes authentiques qui parlent de morale, de bonnes mœurs.

- D'autre part, mettre en place des exemples personnels ou des modèles de comportement associés à l'authenticité : sanctionner le vol, le mensonge, etc.

Il existe une identité professionnelle associée à l'éthique et à l'authentique qui prend naissance par deux systèmes qui se réunissent dans le contexte scolaire, la construction des parcours des élèves et la construction de ses propres parcours, une complémentarité qui se propose comme but principal d'accompagner les élèves dans leur parcours de formation. Le professeur devient un pilier fondamental qui fournit de l'éducation et qui contribue à la formation des membres d'une société.

2.1. L'éthique et l'authentique au sein de la classe

Les expériences et les situations authentiques sont essentielles pour l'apprentissage d'une langue. Les élèves vont mieux s'engager envers cette culture et ils verront le mérite de connaître la langue. C'est pourquoi nous associons l'apprentissage d'une langue étrangère avec l'apprentissage des valeurs morales. Par conséquent, l'enseignant peut susciter un comportement éthique de la part de ses élèves par l'exploitation de divers documents authentiques: des textes littéraires, des films, des chansons, des émissions télévisées, des journaux tout en développant les compétences clés requises pour la maîtrise d'une langue - la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite et l'interaction auxquelles on ajoute les savoir-être parmi lesquels: l'implication dans l'activité didactique, la pensée autonome et réfléchie, l'ouverture et l'intérêt envers d'autres expériences, d'autres cultures.

Pour ce qui est de la construction de ses propres parcours, l'enseignant doit s'assumer les vérités qu'il transmet sur le monde et sur lui-même. C'est pourquoi, il doit s'interroger sur la pertinence du document choisi pour l'exploitation. Parmi les questions qu'il doit se poser avant l'action didactique, on mentionne :

- Est-il adapté au public visé?
- Comporte-t-il des éléments non-verbaux qui facilitent la compréhension?
- Les paramètres de la situation de communication sont évidents?
- Le contenu linguistique et socioculturel, reflète-t-il la réalité du monde concerné?
- Permet-il de sensibiliser les apprenants et de les déterminer à interagir avec les connaissances acquises en classe et en dehors de la classe?

Tout au long de son activité en amont ou en aval, il ne doit pas oublier de mettre en adéquation le savoir scientifique et l'action professionnelle, un paramètre qui demande aussi un partage des valeurs humanistes comme le respect, l'entre aide, la responsabilisation. Le professeur doit mettre en équilibre les deux facteurs en vue d'un enseignement efficace et fiable tout en tenant compte des attentes, des besoins et des intérêts de ses élèves. Cette capacité sous-tend un effort de la part du professeur qui doit s'accorder un temps de réflexion et de formation, tout cela pour un développement de ses propres compétences professionnelles, mais aussi des

compétences de ses élèves à travers un trajet ébauché par les composants de l'éthique, un autre facteur indispensable pour la personnalité de nos élèves en tant que membres d'une société et d'un groupe professionnel.

3. Le professeur: formation et pratique

Le professeur, qu'il soit débutant ou expérimenté, il subit une formation continue tout au long de sa vie puisqu'il se confronte souvent à des situations imprévues même s'il cherche à les prévenir et à les anticiper par son action réflexive. Cette réflexion mûrit à travers plusieurs étapes, parmi lesquelles: les stages de formation qui soutiennent la construction de l'identité professionnelles et des compétences spécifiques qui correspondent tant aux attentes personnelles qu'à celles institutionnelles. Cette étape prévoit la production des représentations et des savoirs dont le but est de préparer le terrain pratique de la profession. Cette formation initiale s'accompagne d'un processus de réflexion et de confrontation des activités préalables aux situations contextualisées qui se relèvent sur le terrain. La réflexion met le professeur dans la situation d'anticiper ses actes et les réactions du public à ceux-ci. Cette formation initiale se continue par une mise en page de ses pensées et ses observations, c'est-à-dire l'étude et la recherche sur lui-même et sur ses actions didactiques qui se reflètent dans ses publications, sa participation aux conférences, tables rondes, séminaires. L'enseignant doit s'adapter aux générations et à l'époque où il exerce sa profession tout en évoluant par une mise en place de nouvelles méthodes, de nouvelles compétences, de nouveaux savoirs qui conviennent à l'apprenant actuel. Une réflexion dans l'action et sur l'action doit lui permettre d'articuler une pratique actionnelle avec une finalité réelle et non simulée dont le but est de mettre l'accent sur l'apprendre à agir et l'agir pour apprendre.

4. Conclusions

L'action didactique et pédagogique soumet trois axes étroitement liés: savoir, réflexion et action qui associent la théorie à la pratique, cette dernière étant celle qui nuance et articule le savoir et la réflexion. La pratique nous enseigne qu'on ne peut pas tout anticiper et prévoir, on est toujours confrontés à des tournures des situations et alors on doit trouver des solutions sur place pour mener à bonne fin l'acte d'enseignement. Ce fait ne peut pas être qu'un aspect positif de la pratique professionnelle parce que cela nous permet d'éviter les situations routinières et nous rend habiles dans toute situation.

Tout acte didactique devient possible grâce aux acteurs suivants: l'école qui offre les ressources et légitime les contenus spécifiques, l'élève - un acteur social actif qui doit être guidé pour devenir plus tard autonome et prêt à se confronter avec l'imprévu, le professeur – un acteur professionnel légitimé par l'institution où il pratique sa profession et dont le rôle est double, transmettre des connaissances et offrir un modèle vrai de conduite sociale et professionnelle à la fois.

L'enseignant en tant que praticien réflexif doit mettre en place une pratique réflexive afin de réaliser un enseignement à la fois opérant et authentique qui soit

adapté à ses attentes professionnelles, aux attentes institutionnelles et le plus important aux besoins et aux intérêts de l'apprenant, le noyau de toute action pédagogique et didactique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Albarello, Luc (2004). *Devenir praticien –chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Bruxelles : De Boeck.
2. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,* en ligne, disponible à l'adresse https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf, dernière consultation le 2 juillet 2016.
3. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, NOR : MENE1315928A, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3, en ligne, disponible à l'adresse: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066, dernière consultation le 2 juillet 2016.
4. *Trésor de la Langue Française* informatisé, TLFi, dictionnaire en ligne, disponible à l'adresse: http://atilf.fr/ressources/grand-public/mots-de-la science/cadres/mots/tlfi/ethique.htm, dernière consultation le 2 juillet 2016.

LES ENSEIGNANTS DE FLE ET LE QUOTIDIEN DE LEUR CULTURE PARTAGÉE

THE TEACHERS OF OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE ET THE EVERYDAY LIFE OF THEIR SHARED CULTURE

Rodica-Doina Georgescu
Doctorante, L'École doctorale *Alexandru Piru* Université de Craiova

Rodica-Doina Georgescu
PhD student,Doctoral School *Alexandru Piru*,3rd year
University of Craiova

Abstract

Our research study will consider, on the one hand, assimilated culture (culture built) and second culture: shared culture. The theoretical approach will follow two major axes: What are we teaching? Whose?-Transmit a knowledge / culture? In what way? What purpose?

We will discuss the different roles of the teacher in the training / instruction of his / her learners: cultural master trainer, reflective practitioner, trainer, intercultural guide / mediator, negotiator, observer, evaluator of shared culture. On the application side, we will present concrete cultural activities carried out with the learners at the "Adrian Păunescu" Bârca Theoretical High School Days.

Teaching the Fle and, implicitly, francophone culture and civilization among learners is the fundamental challenge of Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching and Assessment. Following an oriented approach, the teacher has the primary task of training / instructing learners through intercultural so that they can coexist peacefully in a complex and heterogeneous cultural and linguistic environment. The teacher as a promoter of shared culture is the cultivated master who, in turn, will transmit the culture in order to train cultivated spirits. As a language-culture teacher, it will be necessary to renew didactic strategies and teaching practices to facilitate access of learners to second culture-shared culture.

Keywords: *culture built; shared culture; intercultural competence / dimension; pedagogical practices / strategies.*

Introduction

Notre travail de recherche suit deux directions: la première traite la culture déjà accumulée (la culture construite, imprégnée) par les apprenants et la seconde: la culture en tant qu'objet estimée ou bien désirable. Les deux directions convergent pour mettre en opposition finalement: démarche pédagogique (transmission culturelle classique due à la formation culturelle classique des enseignants) et apprentissages modernes (enseigner autrement, approche culturelle moderne ancrée dans le social/le quotidien). L'objectif commun est de transmettre la culture aux apprenants. « Transmettre la culture » cela veut dire que l'enseignant doit mobiliser toutes ses ressources pédagogiques, utiliser ses compétences professionnelles pour que son travail didactique soit plus accessible, plus efficace et plus productif pour les apprenants. Dans ce sens, l'enseignant reconduit, par son travail culturel, un contenu d'apprentissage au bénéfice du destinataire, les apprenants, afin de les aider à s'échapper d'un quotidien banal et terne pour accéder à l'univers culturel large, de l'humanité.

Notre présentation s'articule en deux parties qui correspondent aux réponses à deux séries de questions :

1. Qu'est-ce qu'on enseigne? À qui?
2. Transmettre un savoir/une culture? De quelle manière? Dans quel but?

Dans ce qui suit, nous tenterons de répondre à ce questionnement.

1.Qu'est-ce qu'on enseigne? À qui?

On enseigne un savoir/ une culture aux apprenants pour mieux se former, s'instruire, «s'élever », c'est-à-dire devenir les possesseurs d'un héritage culturel qui facilite leur accès au monde où ils vivent et ils s'épanouissent professionnellement.

Il convient de répondre à une question fondamentale: qu'est-ce que c'est que la culture? Le mot a plusieurs acceptions: «La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances» («Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982»). La culture comporte non seulement les coutumes et les traditions d'un peuple, mais aussi ses manifestations variées dans les arts, les sciences et les technologies. À cela, on ajoute les pratiques rituelles, le bon sens, les manières et les droits de l'homme: civiques, sociaux, etc. Bref, la culture c'est le modus vivendi d'un peuple. Vu sa diversité, la culture renvoie à d'autres domaines: *culture générale, culture de masse, culture physique, culture scientifique*, ainsi de suite. Au fil du temps la culture a admis plusieurs acceptions et plusieurs

usages. On pourrait parler aussi *d'une culture scolaire*, la culture assimilée en milieu scolaire par les apprenants. Toutes les productions romanesques, les créations littéraires sont le résultat d'une vive imagination des auteurs/ des créateurs qui ont manifesté leur génie artistique à travers leurs oeuvres. La tâche de l'enseignant sera donc de faire accéder ses apprenants à ce trésor de l'humanité dans le but de s'interroger, de développer une pensée créative et critique, de mieux se connaître/de mieux se découvrir à travers ce monde dont ils font partie. Il faut également ajouter qu'on pourrait enseigner non seulement la littérature, la grammaire du Fle, mais aussi on pourrait se servir des connaissances d'histoire, de géographie de la France, de philosophie, de psychologie, etc. (il s'agit donc, des approches transdisciplinaires).Tout cela contribue à la transmission culturelle, ce sont des «passerelles» possibles qui permettent la circulation des idées, des notions dans le vaste champ de la Culture. Il s'agit «des pistes pédagogiques extrêmement fécondes» (Zakhartchouk, 2005:3) pour une démarche culturelle.

L'enseignant est «un passeur culturel, c'est-à-dire un *héritier*, un *critique* et aussi un *interprète* de la culture» [1]Il transmet la culture aux apprenants (c'est un maître-passeur) qu'il possède (à son tour, il est l'héritier d'une culture classique), l'envisage de manière réfléchie (l'enseignant-critique), donne un nouveau sens, une nouvelle signification à la culture (l'enseignant-interprète), au besoin s'adapte, réinvente pour gérer la situation. La tâche du maître passeur sera de créer un rapport avec eux, de transformer ce rapport à la culture pour que les apprenants puissent se construire une image de soi et de L'Autre par la médiation culturelle.

Il faut mentionner aussi que les apprenants possèdent leur vision particulière du monde, d'eux-mêmes et de leur enseignant.

2. Transmettre un savoir/une culture? De quelle manière? Dans quel but?

L'enseignant qui, à son tour, est un héritier d'un patrimoine culturel, a la tâche de (re)construire une culture commune: «La construction d'une culture commune passe par la mise en place des pédagogies actives, par l'utilisation de toutes les ressources de la pédagogie (travail de groupe, évaluation formative, projet de groupe, etc.» (Zakhartchouk, 2005 : 4). Mobilisant tout un arsenal pédagogique et un outillage conceptuel, l'enseignant accomplira plusieurs rôles: théoricien, *le maître chevronné* (op.cit, p. 52), *tacticien, médiateur interculturel, négociateur, observateur, évaluateur* de la culture seconde, la culture estimée chez ses apprenants. Cette plurifonctionnalité lui permet d'aider

[1] (www.education.gouv.qc.ca/../formation_enseignement_orientation_en.pdf., p.38), page consultée le premier juin 2016.

ses apprenants à construire leur propre rapport à la culture en sortant du quotidien qui représente leur vécu pour le modifier, c'est-à-dire *le rendre culturel*. Le travail pédagogique et culturel de l'enseignant réside à mettre en corrélation des actions éducatives, des stratégies didactiques et des investissements psycho-affectifs conduisant à la réussite scolaire des enfants.

Pour que les apprenants comprennent mieux le réel, l'enseignant doit développer chez eux une pensée critique permettant de créer un rapport entre eux et la culture donnée/ partagée. La culture est à la fois source et rapport. Le rapport à la culture est aussi un rapport à soi, la découverte de soi par le biais de la culture. Le transfert des connaissances n'est possible que dans un cadre pédagogique favorable à l'appropriation de la culture par tous ses apprenants où ceux-ci peuvent s'engager affectivement et ensuite, acquérir un savoir solide. Cette démarche vise à former/ éduquer ses apprenants à travers le culturel pour atteindre les objectifs culturels prévus dans le CECRL: *savoir-vivre savoir-faire, savoir-être*. Cela consiste à articuler l'acquisition des connaissances de langue-culture et la formation des compétences générales du CECRL chez les apprenants. Le choix du contenu culturel, des valeurs socioculturelles n'est pas dû au hasard, les concepteurs des manuels ont proposé des éléments civilisationnels ancrés dans le quotidien: « La figure de l'auteur du manuel revient au premier plan car le choix qu'il fait parmi les contenus culturels n'est jamais neutre ou hors contexte » (Condei 2005 :150).

L'apprentissage devient« significatif pour un individu quand les liens sont tissus avec son contexte, ses préoccupations, ses points de repères[2] ». L'enseignant doit tenir compte des centres d'intérêt de ses apprenants, d'adapter le savoir à enseigner, se plier à leurs exigences, leurs goûts et leurs besoins.

Pour acquérir et ensuite, affirmer leur propre culture, les apprenants devront s'armer d'un savoir qui leur confère un nouveau statut celui *des esprits cultivés.*

Par conséquent, l'enjeu fondamental du maître cultivé est de réconcilier les deux pôles dont nous venons de parler.

Nous nous sommes proposé aussi de mentionner une activité culturelle concrète effectuée en classe de langue: public-cible, les ados., niveau B2. L'activité s'intitule: Tour de France- Quiz de culture générale, sous forme d'une présentation power point comportant un itinéraire dans l'espace hexagonale, un voyage dans les régions françaises. L'objectif culturel visé est la découverte de l'espace francophone, ses stéréotypes culturels. Comme type d'approche, nous avons choisi l'approche culturelle. Les apprenants ont rempli un questionnaire et ensuite par groups, ils ont conçu une affiche publicitaire

[2] www.education.gouv.qc.ca/.../formation_enseignement_orientation_en pdf., p.36., page consultée le premier juin 2016

sur la région à voir. Chaque rapporteur a présenté son affiche devant la classe. Les gagnants ont été récompensés par des diplômes et par de petits cadeaux-surprises.

Nous leur avons donné comme tâches à accomplir–production écrite: Imaginez un voyage à Nice, Rédigez une lettre informelle à vos parents, Racontez votre séjour linguistique à Bordeaux.

Le but essential de ces activités, des tâches est de les faire découvrir l'espace de l'Autre afin de communiquer, d'interagir pour pouvoir cohabiter pacifiquement et partager la même langue et le même espace de vivre. Les visées sont, à la fois, didactiques, culturelle et professionnelle.

La classe de langue devient un lieu t des approches didactiques modernes et des pratiques discursives intentionnelles qui mettent les apprenants dans l'action dont la finalité est de former des compétences sociolinguistiques, pragmatiques et socioculturelles chez les apprenants.

3. Conclusions

L'acte d'enseigner est complexe par définition: il suppose la sélection rigoureuse du contenu culturel à transmettre, la complexité des méthodes, des approches, des tactiques, des pratiques pédagogiques et des matériaux/ ressources didactiques. L'école –foyer de culture et d'intégration culturelle des apprenants est l'institution et l'environnement culturels des apprenants,(lieu de formation/de pratiques intellectuelles et professionnelles). C'est aussi un lieu de collaboration, de socialisation et de construction d'une/ plusieurs identité(s) linguistiques(s) et culturelle(s).

L'enseignant doit établir un partenariat avec ses apprenants en milieu scolaire qui va beaucoup plus loin: il ne s'agit pas seulement d'une coopération fructueuse des diverses instances, mais aussi de la formation d'une certaine sensibilité, d'un rapport affectif avec la culture partagée (la culture seconde: la culture estimée).

Pour la réussite scolaire, l'enseignant doit choisir/sélectionner des stratégies et des pratiques enseignantes qui favorisent l'apprentissage et l'appropriation d'un savoir métamorphosé par les apprenants.

Concernant les pratiques, ce sont des pratiques intentionnelles (*perspective actionnelle*, CECRL, p.15) car l'intention de l'enseignant est de faire accéder ses apprenants à la culture, de les faire-savoir et, surtout, de les savoir-mobiliser/de les faire-agir en situation professionnelle (cela permet décidément d'atteindre les objectifs culturels souhaitables).

L'apport culturel a les effets suivants sur les apprenants: il les rend plus riches, plus intelligents, plus capables à mieux saisir le réel, l'interpréter, y réfléchir, prêts à devenir l'artisan de leur propre formation culturelle.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. CONDEI, Cecilia (2005) « Culture cultivée, culture anthropologique et politique » in Aden Joëlle, dir. De Babel à la mondialisation. Apports des sciences humaines à la didactique des langues, SCEREN, Dijon, pp.145-157
2. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité d'Éducation, « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » Un Cadre Européen commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer, Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes, Strasbourg, les Éditions Didier, PARIS, 2001.
3. OFC-Office fédéral de la culture-Définition de la culture par l'UNESCO. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982, disponible sur le site: http://www.bak.admin.ch/themenn/04117/index/html?lang=fr., page consultée le premier 2016.
4. Puren, Christian « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », Langues modernes no.3/ 1999 p7-8, Pari: APLV; article disponible sur le site: http://www.aplv-languesmodernes.org/.../1999_3pu , dernière consultation le 30 mai 2015.
5. ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, «L'enseignant,un passeur culturel», article disponible sur le site suivant: https://www.reseau-canope.fr/.../Actes/.../zakhartchouk.pdf., page consultée le 14 mai 2016.

Sitographie consultée:

www.education.gouv.qc.ca/.../formation_enseignement_orientation_en.pdf., page consultée le 15 mai 2016.

ÉLÉMENTS DU NUMÉRIQUE EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

ELEMENTS OF the DIGITAL TECHNOLOGY IN THE SCHOOL CONTEXT

Elena-Georgiana Vintila
Deuxième année de doctorat
Université de Craiova, Roumanie
Langue et Lettres – option Linguistique
Université de Liège, Belgique
Langue et Lettres – option Didactique
Département de Philosophie et Lettres

Abstract

The integration of new technologies in education requires teachers to change the methods and techniques used in classrooms. The use of the Internet, online resources, virtual libraries and online communication have implications for the society in which they are being sought: they stimulate and develop the multiple cognitive potential of students (The Theory of Intelligences Gardner's multiple), develop the skills needed in the 21st century, contribute to the development of higher-level thinking skills (Bloom's taxonomy), guide the learning process to learners' interests. Internet communication tools greatly develop the community in which learners can communicate: by e-mail, chat, instant messaging, surveys, learners can discuss and exchange ideas between themselves and with fellow learners around the world.

Keywords: *foreign language learning; online resources; classroom; digital.*

Introduction

On ne peut plus ignorer l'influence de la technologie dans la société actuelle. Pourrait-on s'imaginer la vie sans Internet, Smartphone ou tablette ? Non. Comme elles sont en rapport direct avec l'évolution de la société, les institutions éducatives doivent trouver les meilleures solutions pour les intégrer. C'est ce que soulignent Soubrié et Dejean-Thircuir : « si les technologies font évoluer les structures même de la société et les modes de socialisation, les institutions éducatives se doivent elle aussi se faire évoluer leurs modes de fonctionnement » (2014 : en ligne).

En prenant comme support de réflexion le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*[1] paru le 25 juillet 2013, nous soutenons que le numérique ne peut plus être ignoré lors du processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Ce *Référentiel* élaboré en France ayant un caractère généralisant accentué est à associer aux documents roumains qui, en somme, vont dans la même direction, comme celui élaboré par le DPFE[2] de l'Université de Craiova[3] qui souligne qu'un des rôles professionnels des enseignants est celui d'utiliser « les nouvelles technologies informationnelles et communicationnelles dans le processus d'enseignement [4]» (en ligne, p.4. Notre traduction). Le *Référentiel* français, évoqué plus haut, affirme l'obligation d'intégration des éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. L'enseignant doit, selon le *Référentiel* : « tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs », « aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative », « participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'Internet », « utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former ».

1. Internet en classe ? Oui, pourquoi pas !

Pourquoi apprendre connecté ? Parce que ça fait modifier notre pédagogie et assurer une posture plus « branchée » des acteurs de la classe : l'enseignant et l'apprenant. Il faut souligner quand même qu'un nouveau outil – dans notre cas le numérique – ne signifie pas « révolution pédagogique[5] » parce qu'il oblige surtout à des réflexions sur les pratiques pédagogiques : comment intégrer le numérique dans les séquences didactiques ou comment stimuler la motivation des apprenants en l'utilisant, et non pas innovation de la pédagogie ; on enseigne selon les mêmes principes mais avec de nouveaux outils. Nous parlons plutôt, comme le font Françoise Demaizière et Muriel Grosbois, d'un « moteur de rénovation pédagogique[6] » ayant comme argument principal cette position éducative : l'utilisation de l'Internet dans le processus d'apprentissage, avec des instruments auxiliaires, favorise l'accès en temps réel aux informations, aux échanges internes mais aussi internationales et offre des nouvelles possibilités d'apprentissage.

---

[1] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066, consulté le 27 juillet 2016.

[2] Département pour la Formation du Personnel Enseignant / Departamentul pentru Formarea Personalului Didactic

[3] « Cariera didactica: perspectiva profesionalizarii" disponible à l'adresse http://cis01.ucv.ro/DPPD/cariera_didactica.pdf, consulté le 28 juillet 2016

[4] « Utilizează noile tehnologii informaţionale şi de comunicare, în procesul didactic »

[5] Françoise Demaizière et Muriel Grosbois, « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », en ligne : http://alsic.revues.org/2691, consulté le 28 juillet 2016.

[6] Idem.

Parmi les avantages du numérique, on souligne : (i) l'utilisation des ressources éducationnelles ouvertes comme des cours et des supports de cours en ligne, dictionnaires et bases de données, présentations et communications, études et liens utiles, création des dossiers pour les apprenants, ressources variés: audio, vidéo, texte, graphique et même des sessions de discussions sur *Skype* ou *Google Hangouts*. Tant pour les professeurs que pour les apprenants, le numérique offre « des magnifiques occasions de réflexion sur son travail[7] », l'Internet offrant aussi plus d'autonomie aux enseignants, en élargissant leur liberté pédagogique, comme J.-Y. Capul le souligne très bien (2008 : 7) mais aussi aux apprenants, leur offrant un éventail de possibilités : approfondir un problème, écrire librement, effectuer des recherches, fabriquer leurs propres exercices ou jeux, lire en silence (ou à haute voix), s'entraîner, faire des illustrations, des vidéos, de la musique, etc.

2. Les blogues de langue

Le grand avantage du numérique et surtout des blogues de langue c'est qu'ils ouvrent au ludique et qu'ils proposent une grande diversité d'exercices qu'on peut exploiter en même temps : exercices autocorrectifs, travail collaboratif, possibilité de partage immédiat, etc. Mais même si le numérique aide à animer la classe, il reste complémentaire au papier pour les enseignants parce que leurs publications contiennent beaucoup de fiches à télécharger et travailler, la grande majorité de ces fiches devant être apportées en classe. Pour une bonne pénétration du numérique dans l'enseignement il faut premièrement avoir une vision globale du projet pédagogique qu'on veut mettre en place, être formé au numérique et aussi faire attention aux contenus des publications.

Les blogues facilitent aussi l'apprentissage des apprenants : ceux-ci ont un accès plus rapide aux matériels choisis par les professeurs, ils peuvent travailler sur des projets inédits, comme les posters digitaux, créer un spot publicitaire, etc. Le blogue est aussi un moyen de promouvoir les valeurs éducationnelles et culturelles de l'institution dont on fait partie, les activités et les réussites de nos apprenants. Il est un bon moyen pour faciliter le travail de nos apprenants tantôt dans la salle de classe tantôt à la maison. Dépasser les limites des situations de classe comme la parole monopolisée par l'enseignant, peu de place aux échanges entre apprenants ou échanges avec les mêmes paires, voilà le grand avantage des blogues de langues.

Elena Buric, « Professeur de FLE au Lycée 'Spiru Haret' Tulcea, Roumanie [8]», comme elle-même se présente sur un de ses sites, *Une tasse de FLE*, est un bon exemple d'enseignant qui tire profit du numérique pour le bénéfice de ses élèves. Elle a créé cinq blogues pour ses apprenants et un site personnel,

[7] Françoise Demaizière et Muriel Grosbois, « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », en ligne : http://alsic.revues.org/2691, consulté le 28 juillet 2016.

[8] http://unetassedefle.weebly.com, consulté le 28 juillet 2016

Mirage des mots[9], où elle publie des poésies. Sur son blogue *La classe de français*[10], elle propose des activités et des ressources créées pour ses propres classes. On y retrouve des activités pour les débutants comme l'alphabet ou la prononciation, mais aussi des exercices de grammaires, des dictées, du vocabulaire ou des contes. Le deuxième blogue, *Jeux FLE*[11], propose des outils d'apprentissage par le jeu. Sur son troisième blogue, *Entraînement en ligne*[12], on retrouve, comme le nom du blogue l'indique fort bien, seulement des activités et des tests pour s'entraîner en français. Son dernier blogue, *Fictions FLE*[13], propose des activités audio-visuelles et quelques suggestions « d'activités pour la classe ou pour l'apprentissage autonome[14] ». Ces blogues offrent au processus d'enseignement : (ii) *de l'actualité* – les matériels qu'on y trouve sont authentiques et toujours d'actualité, *de la flexibilité* – on peut accéder quand on veut, de n'importe où, à tout moment de la journée et en fonction du type d'activité désirée, *de l'autonomie pour les apprenants* – ils ont la possibilité d'organiser leur propre processus d'apprentissage, *la simplification* d'un nouveau type d'apprentissage contextuel. En plus, c'est l'approche différenciée (Legrand : 1973, Kahn : 2010) qui a bien souligné que dans la classe on ne peut pas parler d'homogénéité mais d'hétérogénéité. Différencié signifié dans ce cas adapter son travail aux besoins des élèves, en fonction des habitudes cognitives (ou les fameux styles d'apprentissage), voire le profil de chaque apprenant.

3. Conclusions

Passer de l'apprentissage par « instruction » à l'apprentissage par « construction » n'est pas facile. Enseigner en utilisant le numérique reste une activité complexe et demande aux enseignants de « se former et s'informer en permanence[15] », le numérique étant caractérisé par le mot « rapidité » : accès rapide, ressources rapides, changement rapide. Il faut être toujours connecté pour rester informé ! Le potentiel pédagogique innovant des nouvelles technologies peut aider à l'encrage des nouveaux concepts d'apprentissage dans le domaine des langues étrangères. L'utilisation correcte offre l'opportunité de soutenir plus le processus d'apprentissage et aussi de faciliter le travail du professeur mais aussi celui de l'apprenant. Mais le plus important c'est de ne pas voir l'avènement du numérique comme le remplaçant de l'enseignant mais comme un outil complémentaire de celui-ci, un outil qui l'aide à développer ses pratiques de classe et à les améliorer.

---

[9] http://miragedesmots.weebly.com, consulté le 28 juillet 2016
[10] http://ideesdeclassefle.blogspot.ro, consulté le 28 juillet 2016
[11] http://elenaburic2.blogspot.ro, consulté le 28 juillet 2016
[12] http://elenaburic.blogspot.ro, consulté le 28 juillet 2016
[13] http://fictionsfle.weebly.com, consulté le 28 juillet 2016
[14] Accueil du site *Fictions FLE*, consulté le 28 juillet 2016
[15] Françoise Demaizière et Muriel Grosbois, « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », en ligne : http://alsic.revues.org/2691, consulté le 28 juillet 2016.

BIBLIOGRAPHIE

1. Capul, J-Y. 2008. Actes du Séminaire « Manuel scolaire et numérique », 23 et 24 octobre 2008. Les enjeux pour l'éducation nationale, en ligne sur le site Eduscol du Ministère de l'éducation nationale. Disponible sur: http://eduscol.education.fr/chrgt/Actes_seminaire_manuel_scolaire_numerique_23_24oct08.Dernière consultation: le 28 juillet 2016
2. Demaizière F., Grosbois, M. « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 25 avril 2014, Consulté le 27 juillet 2016. URL : http://alsic.revues.org/2691 ; DOI : 10.4000/alsic.2691
3. Soubrié, T. Dejean-Thircuir, C. « L'introduction du numérique dans les manuels de FLE : un moyen de repenser les finalités de l'éducation et les approches pédagogiques ? ». *Les manuels scolaires et le numérique - Journée Pierre Guibert*, Feb 2014, Montpellier, France. Les manuels scolaires et le numérique, 2014. Consulté le 28 juillet 2016. DOI : <hal-01162397>
4. *Cariera didactică : perspectiva profesionalizării*. (s.d.) En ligne http://cis01.ucv.ro/DPPD/cariera_didactica.pdf, consulté le 28 juillet 2016

DESIGN EXPERIMENTAL PRIVIND EVALUĂRILE NAŢIONALE DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI COMPETENŢELOR

EXPERIMENTAL DESIGN REGARDING THE ASSESSEMENT FROM THE PERSPECTIVE OF THE PEDAGOGY OF *COMPETENCES*

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

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

Abstract

Evaluation has always been a topic of interest for all persons directly or indirectly involved in the act of teaching. The preoccupation for the component of assessment at every curricular reform that has been carried out in Romania in recent years emphasizes the essential role of evaluation, confirming at the same time its functions. Currently, the issue of national assessments and the necessity of their correlation with international ones represents a subject of great interest and importance.

This study presents the experimental design, designed to find solutions for reducing the existing disparities in school practice between teaching and assessment, between the curriculum structural elements. The proposed new approach is based on one of the modern instruction paradigms of modern training, respectively the paradigm of competences.

Keywords: *national assessments; international assessments; the paradigm of competences.*

1. Introducere

„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 prezenţi oamenii. Omul îşi apreciază propria muncă, emite judecăţi de valoare cu privire la produsele altora, se compară cu semenii, se autoanalizează, deci „omul se naşte sub egida măsurii, a comparaţiei calitative şi cantitative cu alţii” (Pavelcu, 1968, p. 11). Aşadar, şcoala nu poate să-şi desfăşoare activitatea în absenţa evaluării.

Oportunitatea unui demers teoretic şi practic despre evaluările naţionale din perspectiva pedagogiei centrate pe competenţe reiese din impactul reformei curriculare asupra celorlalte componente structurale ale sistemului.

Pe de o parte, importanţa evaluărilor naţionale este de necontestat, existenţa şcolii fiind indisolubil legată de necesitatea unui feed-back pentru sistemul de învăţământ, pentru şcoala ai cărei absolvenţi au fost supuşi examinărilor, pentru profesori, pentru elevi, pentru părinţi, pentru societate. Practic, evaluările naţionale oferă date de diagnoză, dar şi de reglare, atât la nivel macro-, cât şi la nivel micro.

Pe de altă parte, reformele repetate aplicate sistemului de învăţământ (şi implicit evaluării) şi necesitatea armonizării cu standardele europene au determinat, pe lângă efectele pozitive, şi numeroase contradicţii, discontinuităţi, atât sub aspect teoretic, dar, mai ales, praxiologic. Reformele pe care le-a cunoscut şi traversat i-au asigurat acestuia, de cele mai multe ori, o poziţie în care a fost criticat, asemenea oricărei entităţi aflată într-o asemenea situaţie. Schimbările au fost profunde şi au vizat: regândirea ciclurilor curriculare, elaborarea planurilor-cadru, programelor şcolare conform noilor orientări, elaborarea unor produse curriculare necesare realizării ţintelor propuse în documentele curriculare oficiale: manuale, ghiduri, auxiliare etc., precum şi a evaluării.

R. Iucu şi M. Manolescu (2001) sunt de părere că „Reforma în domeniul evaluării rezultatelor şcolare ale elevilor trebuie sa producă în sensul creării unui sistem nou de evaluare, bazat pe criterii unitare, la nivel naţional, de apreciere a performanţelor elevilor şi nu în sensul revizuirii şi îmbunatăţirii sistemului traditional”.

În altă ordine de idei, în prezent, se vorbeşte despre o „didactică centrată pe cogniţie, pe construcţia de cunoştinţe şi produsele ei, prin procesare de informaţii” (Cerghit, 2008, p. 46), de o didactică în care modelul situaţional, al plasării elevului în situaţii concrete de învăţare trebuie să fie dominant (Iucu, 2001; 2008), dar realitatea de la clasă marchează, în continuare, un hiatus al binomului elev-profesor, evaluat-evaluator. Modelul magistrocentric predomină în continuare, în practica şcolară, elevul fiind recipientul în care se acumulează informaţia, pentru ca, apoi, profesorul să evalueze, tot în mod tradiţional, comportamentul obiectivat al elevului, produsele învăţării sale, raportate la obiectivele operaţionale. Continuă, astfel, să fie valorizată paradigma behavioristă, atât în activitatea de predare (conţinuturile sunt fragmentate, finalităţile sunt exprimate sub forma obiectivelor operaţionale), cât şi în cea de evaluare (aceasta fiind predominant cantitativă, verificându-se, mai ales cunoştinţele, deprinderile, priceperile etc.).

În schimb, paradigma cognitiv-constructivistă promovează o instruire centrată pe elev, în care acesta este principalul actor al activităţii de învăţare, care reprezintă o construcţie şi reconstrucţie a cunoştinţelor, atât printr-o activitate individuală, cât şi printr-o activitate de grup, bazată pe cooperare, colaborare. În actul învăţării, sunt valorizaţi atât factorii cognitivi, cât, mai ales, cei metacognitivi şi noncognitivi, de personalitate. În acest context, este promovată învăţarea permanentă, flexibilă, diferită de cea tradiţională (Neacşu, 2015).

Evaluarea, din perspectivă constructivistă este una calitativă, urmărind şi produsul, dar, mai ales, procesul, drumul parcurs până la obţinerea rezultatelor învăţării.

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

Necesitatea raportării evaluării la finalităţi educaţionale exprimate sub forma competenţelor este stipulată şi în Legea Educaţiei Naţionale, nr. 1/2011. Astfel, art. 72, alin (1) din această Lege precizează că „evaluarea se centrează pe competenţe, oferă feed-back real elevilor şi stă la baza planurilor individuale de învăţare".

Investigaţiile noastre, teoretice şi experimentale urmăresc găsirea unor soluţii pentru micşorarea decalajelor existente, în practica şcolară, între activitatea de predare şi cea de evaluare, între elemente structurale curriculare, respectiv elaborarea unui ghid de informare şi formare a profesorilor practicieni privind problematica evaluărilor naţionale (specific, modalităţi de realizare, elaborarea şi interpretarea unor probe de evaluare, aprecierea acestora, prin raportare la standardele internaţionale, întocmirea planurilor individuale de învăţare, comunicarea cu ceilalţi factori implicaţi etc.).

2. Designul cercetării

2.1. Scopul şi obiectivele cercetării

În general, se poate afirma că punctul de plecare al oricărei cercetări este o întrebare fundamentală: „niciodată nu există cercetare ştiinţifică acolo unde nu există o problemă de rezolvat, indiferent dacă problema este una de cunoaştere ori este de natură pragmatică, concretă" (Antonesei, coord., 2009, p. 28).

Aşadar, prezenta cercetare porneşte de la următoarea întrebare fundamentală:

Realizarea sistematică a unui demers evaluativ centrat pe competențele precizate în documentele curriculare, similar modelului Evaluărilor Naționale (de la clasa a VIII-a) poate contribui la îmbunătățirea rezultatelor școlare la aceste examene?

Scopul cercetării este îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor de la Evaluările Naționale prin armonizarea acestora cu cele realizate pe parcursul ciclului gimnazial, din perspectiva paradigmei competenţelor.

În strânsă legătură cu scopul menţionat, obiectivele cercetării urmăresc:

*O1 –**cunoașterea opiniei profesorilor și a elevilor** cu privire la Evaluările Naționale, respectiv la evaluările școlare;*

O2- ***(in)formarea profesorilor de Limba şi literatura română privind activitatea evaluativă din perspectiva pedagogiei competenței;***

O3- ***derularea unor activități de evaluare la disciplina Limba şi literatura română, după modelul celor naționale, în acord cu paradigma competențelor;***

O4 – ***reducerea decalajului dintre mediile anuale obţinute de elevi la disciplina Limba şi literatura română, clasa a VIII-a şi notele rezultate în Evaluărilor Naţionale la aceeaşi disciplină;***

O5- ***elaborarea unui ghid de bune practici, precum şi a unor modele de teste destinate elevilor clasei a VIII-a, la Limba şi literatura română, urmărind formarea competenţelor lingvistice ale acestora, precum şi dezvoltarea competenţelor de evaluare ale profesorilor.***

2.2. Ipotezele şi variabilele cercetării

Ipotezele cercetării se află în strânsă legătură cu tema acesteia, cu scopul şi obiectivele menţionate. Cele două categorii de ipoteze care vor fi urmărite în cadrul acestei cercetări sunt: ipoteza generală (de bază, fundamentală) şi ipotezele particulare (derivate, specifice).

Ipoteza generală

Corelarea activității de evaluare, realizată pe parcursul anilor de studiu cu cea de la Evaluările Naționale, din perspectiva competențelor va conduce la îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor.

Ipoteze particulare

I1- ***Prezumăm că armonizarea tuturor formelor de evaluare şcolară din clasa a VIII-a, la Limba şi literatura română, în conformitate cu paradigma competențelor va determina îmbunătățirea rezultatelor școlare la Evaluările Naţionale;***

I2- ***Opinăm că realizarea evaluărilor pe parcursul clasei a VIII-a, după modelul Evaluărilor Naționale va conduce la reducerea decalajului dintre mediile anuale la disciplina Limba şi literatura română și notele obținute la aceeași disciplină, la Evaluările Naționale;***

I3- ***Asigurarea transparenței activităților evaluative de la clasă va avea ca efecte eliminarea greşelilor tipice şi/sau a prejudecăților, prezente în actul de evaluare la disciplina Limba și literatura română.***

I4 – ***Considerăm că realizarea evaluărilor şcolare din perspectiva paradigmei competenţelor va conduce la dezvoltarea competenţei de evaluare a profesorilor.***

2.3. Variabilele cercetării

În cercetările pedagogice de tip experimental, intervin, de obicei, două categorii de variabile: independente şi dependente (Bocoş, 2003a; 2003b; Mogonea, Mogonea, Popescu, Ştefan, 2012). *Variabilele independente* sunt „factorii experimentali controlaţi sau manipulaţi de către cercetător” (Bocoş,

2003a, p. 66), elemente nou introduse, concretizate în metodologii, modele acţionale, soluţii optimizatoare ale activităţii existente. În schimb, cele dependente sunt „efectele şi rezultatele constatate în urma introducerii variabilei independente, respectiv a producerii modificării" (Bocoş, 2003a, p. 66).

În cercetarea de faţă, ***variabilele independente*** sunt:

V.i. 1. Corelarea activității de evaluare, realizată pe parcursul anilor de studiu cu cea de la Evaluările Naționale, din perspectiva competențelor;

V.i.2. Organizarea evaluărilor şcolare pe parcursul clasei a VIII-a după modelul Evaluărilor Naţionale;

V.i.3. Transparența activităților evaluative de la clasă.

Operaţionalizarea conceptului de **transparenţă**:

- comunicarea finalităților pe înțelesul elevilor;

-prezentarea și analiza modelului de subiect, precum și a baremului propus la aceste Evaluări Naționale;

-comunicarea rezultatelor și analiza greşelilor frecvente;

-autoevaluarea.

V.i.4. Aplicarea, în mod constant, a unui model de evaluare, construit din perspectiva paradigmei competenţelor/a modelului de Evaluare Naţională

Variabilele dependente:

- Îmbunătăţirea rezultatelor şcolare ale elevilor;
- Reducerea decalajului dintre rezultatele şcolare de la clasă și cele de la Evaluările Naţionale;
- Eliminarea prejudecăților, greşelilor tipice;
- Dezvoltarea competenţei de evaluare a profesorilor.

2.4. Eşantionul/ eşantionarea

Grupul de cercetare este format din 2 populaţii:

- populație formată din cadre didactice care predau disciplina Limba și Literatura Română la clasa a opta din judetul Mehedinți. Populația totală este formată din 268 de persoane, din care am utilizat un eșantion de 158 de persoane;
- populație formată din elevi din clasa a opta din judetul Mehedinți. Populația totală este formată din 1980 de persoane, din care am utilizat un eșantion de 322 elevi.

Din aceste două populații, vom forma un eșantion de control pentru a ilustra un nivel de ansamblu al grupului de lucru din județ și două grupuri experimentale din școli, asupra cărora am intervenit cu instructaj specific asupra modalității de evaluare, formate din 30 de elevi și 30 de profesori.

Eșantionarea pentru populația de elevi a fost realizată prin metoda eșantionării grupate (cluster sampling). Un cluster este un ansamblu de unități având în general o legătură naturală. Aceasta este o eșantionare aleatorie în mai multe trepte. În cazul nostru, prima treaptă de eșantionare o reprezintă totalul

elevilor de gimnaziu din Mehedinți, a doua treaptă de eşantionare este *elevi de gimnaziu din clasa a opta,* iar a treia treaptă de eşantionare este *elevi de gimnaziu, clasa a opta care susțin examen de capacitate.*

Eşantioane probabilistice: sunt acelea în care membrii populaţiei au o şansă (probabilitate) cunoscută de a fi selectaţi în eşantion. Aceste eşantioane asigură reprezentativitatea statistică a datelor pentru populaţia aleasă şi permit calcularea erorii de eşantionare (Clocotici, Stan, 2000).

După selecția clusterului de eșantionare, am procedat la eșantionare cu pas statistic. Am folosit pasul statistic 3, selectând un număr proporțional de elevi din ani terminali din unitățile de învățământ din județ. Din populația totală de 1980 de elevi, am realizat un eșantion de 322 elevi pentru un nivel de încredere de 95% și o eroare abatere standard de +- 0,05 (pentru un interval de încredere de 95%).

2.5. Locul şi durata cercetării

Complexitatea fenomenului investigat a impus întinderea spaţială şi temporală a acesteia. În derularea etapelor cercetării, au fost cuprinse instituţii şcolare din judeţul Mehedinţi, perioada de desfăşurare întinzându-se pe parcursul a doi ani şcolari: 2015-2016 şi 2016-2017.

2.6. Etapele cercetării

Fiind o cercetare pedagogică de tip ameliorativ, am urmărit parcurgerea tuturor etapelor specifice acestui tip de cercetare: preconstatativă, constatativă, experimentală, posttest, retest.

2.7. Metode de cercetare

În fiecare etapă a cercetării, au fost folosite metode specifice şi instrumente specifice, concordante cu scopul şi obiectivele cercetării şi utile în validarea ipotezelor.

În tabelul 1, prezentăm sintetic metodele şi instrumentele de cercetare utilizate.

Tabelul 1. Metodologia cercetării

Nr. crt.	Etapa cercetării	Obiective	Metode	Instrumente
1.	**Preconstatativă**	- Pretestarea instrumentelor; - Culegerea unor informaţii iniţiale privind problematica studiată	-Observarea; -Ancheta pe bază de chestionar; - Analiza documentelor curriculare (programe şcolare, proiecte, schiţe de lecţie, alte auxiliare curriculare) - Analiza documentelor şcolare (cataloage de examen, rapoarte finale)	-Fişe, protocoale de observare; -Chestionarul - Grile de analiză
2.	**Constatativă**	- Obţinerea unor informaţii iniţiale, necesare proiectării demersului experimental; - Stabilirea eşantioanelor de subiecţi, urmărindu-se reprezentativitatea lor şi gradul de echivalenţă al eşantionelor; - Stabilirea eşantionului de conţinut; - Definitivarea instrumentelor de lucru.	-Observarea; -Ancheta pe bază de chestionar; - Analiza documentelor curriculare (programe şcolare, proiecte, schiţe de lecţie, alte auxiliare curriculare) - Analiza documentelor şcolare (cataloage de examen, rapoarte finale).	-Fişe, protocoale de observare; -Chestionarul - Grile de analiză
3.	**Experi-mentală**	- Introducerea variabilelor pentru lotul experimental; - Consemnarea rezultatelor acţiunilor formative	-Experimentul psiho-pedagogic; -Observarea;	-Fişe, protocoale de observare; -Fişe, grile de analiză, interpretare;

		întreprinse;		-Fişe de menţionare a reflecţiilor personale de către subiecţii cuprinşi în lotul experimental.
4.	**Posttest**	- Stabilirea relevanţei şi eficienţei acţiunilor experimentale întreprinse;	-Observaţia; - Analiza documentelor curriculare (programe şcolare, proiecte, schiţe de lecţie, alte auxiliare curriculare) - Analiza documentelor şcolare (cataloage de examen, rapoarte finale).	-Fişe, protocoale de observare; -Chestionarul - Grile de analiză
5.	**Retest**	- Aprecierea stabilităţii, constanţei achiziţiilor înregistrate în etapa postexperimetală.	-Observarea; - Analiza documentelor curriculare (programe şcolare, proiecte, schiţe de lecţie, alte auxiliare curriculare) - Analiza documentelor şcolare (cataloage de examen, rapoarte finale).	-Fişe, protocoale de observare; -Chestionarul - Grile de analiză

Prezentăm, pe scurt, metodele care vor fi folosite în cadrul cercetării, insistând pe scopul şi modalitatea valorificării lor.

Astfel, ***observarea sistematică*** este o metodă de cercetare care asigură culegerea, colectarea datelor necesare proiectării şi desfăşurării cercetării, putându-se astfel valorifica experienţa activităţii şcolare directe. Această metodă poate furniza informaţii relevante privind specificul evaluărilor naţionale, modalitatea de realizare a lor, competenţa şi eficienţa evaluatorilor, dovedite în situaţiile în care sunt antrenaţi (examenul propriu-zis şi simulările). Această metodă este însoţită de o grilă de observaţie, care cuprinde indicatori esenţiale pentru faptele urmărite (de exemplu: competenţa de a concepe un test similar celor administrate la evaluările naţionale; de a elabora grila de evaluare; de a interpreta şi aprecia rezultatele, de a comunica rezultatele). Metoda este folosită în toate etapele cercetării.

Analiza documentelor curriculare şi şcolare

Cercetarea documentelor curriculare oficiale şi a celor şcolare se realizează pentru conturarea eşantionului de conţinut al cercetării, putând fi consultate Planuri-cadru pentru învăţământ, programe şcolare, ghiduri, îndrumătoare metodologice, materiale suport pentru profesori şi elevi, manuale alternative, planificări calendaristice, proiecte ale unităţilor de învăţare, proiecte de activitate didactică, teste de cunoştinţe, referate, regulamente interne, foi matricole, cataloage de examen, rapoarte finale asupra desfăşurării şi organizării examenelor naţionale etc. Metoda este folosită în etapa constatativă şi de posttest.

Programa școlară este un document oficial, care oferă date despre modul în care se poate realiza evaluarea la o anumită disciplină. Astfel, în cazul de față, în programa de Limba și literatura română, recomandările referitoare la demersul evaluativ, privit din perspectiva centrării pe competențe, este de a îmbina formele evaluării, accentul căzând pe cea formativ-continuă, iar mijloacele, metodele și instrumentele evaluării să fie deopotrivă atât tradiționale, cât și moderne. De asemenea, programa pentru Evaluarea Națională la Limba și literatura română este un reper în evaluarea competențelor elevilor de clasa a VIII-a, competențe formate și dezvoltate pe parcursul ciclului gimnazial.

Analiza comparativă a celor două documente surprinde următoarele: în cele două documente curriculare, sunt formulate atât competențe generale, cât și specifice; deosebirea între cele două programe constă în faptul că programa de Evaluare Națională, clasa a VIII-a urmărește numai competențele de receptare și producere a unui text scris, spre deosebire de programa școlară, care are în vedere, pe lângă competențele enunțate mai sus și pe cele de receptare și producere a unui text oral. Având în vedere faptul că evaluările naționale constau într-o probă scrisă la această disciplină, aspectul semnalat mai sus este justificat, cu precizarea că elevii care au și își dezvoltă pe parcursul anilor de studiu competențe de comunicare orală sunt dezavantajați.

Ancheta pe bază de chestionar

Chestionarul va fi aplicat în etapa constatativă pe un eşantion de 150 de profesori de Limba şi literatura de gimnaziu şi 320 de elevi de clasa a VIII-a, cu scopul cunoaşterii opiniei acestora privind specificul evaluărilor naţionale, privind principalele obstacole, dificultăţi întâmpinate, nevoile acestora.

Pentru a surprinde cultura evaluativă a profesorilor şi elevilor va fi aplicat un chestionar de opinie, având o perspectivă în oglindă a modului în care se reflectă problema cercetată.

Focus grupul

Unii autori (Stănciulescu, 2006-2007) consideră ca focus-grupul nu are o definiţie precisă: termenul desemnează de fapt *o varietate de tehnici* (Carey, 1994, p. 226). Definiţia cea mai largă ar putea fi următoarea: un interviu realizat cu un *grup construit*, care e *focalizat* pe o anumită temă şi pe o anumită categorie de subiecţi. Richard Krueger (citat de Patton, 2002, p. 386) îl definea, în 1994, ca pe un interviu de grup «pregătit cu grijă» pentru a obţine informaţii « cu privire la o arie de interes determinată, într-un cadru permisiv, lipsit de ameninţări. Este condus (…) de un intervievator antrenat […] Discuţia e confortabilă, iar adesea chiar plăcută pentru participanţi, deoarece ei îşi împărtăşesc unii altora idei şi percepţii. Membrii grupului se influenţează unii pe alţii, răspunzând la ideile şi comentariile formulate în cursul discuţiilor».

Stănciulescu (2006-2007) consideră că focus grupul a fost legitimat ca tehnică de cercetare în psihologia socială, de către Robert Merton, M. Fiske şi P.Kendall, care l-a utilizat la mijlocul anilor'40: *The focused interview*, New York, Free Press, 1956 (*The focused interview: A manual of problems and procedures*,2nd ed., NewYork, Free Press, 1990). (http://elisabetastanciulescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Focus-grupul-si-alte-inteviuri-de-grup.pdf, online, 09.02.2016). Din sociologie, focus-grupul a fost preluat foarte repede de alte domenii/ discipline ştiinţifice. A fost şi este, astfel, utilizat în cercetări medicale, în ştiinţe ale educaţiei, marketing, managementul calităţii etc.

Bryman (2001) subliniază faptul că focus grupul este un tip de interviu care îmbină elemente specifice a două alte tipuri de interviu:

a) *interviul de grup* – mai multe persoane discută despre mai multe teme;

b) *interviul focalizat* (centrat pe problemă) – în care o persoană sau mai multe sunt intervievate referitor la o situaţie particulară la care au luat parte sau despre care au cunoştinţe sau opinii.

Un focus grup este un interviu cu mai multe persoane care au anumite caracteristici comune şi care furnizează informaţii de calitate într-o discuţie ghidată, pentru a ajunge la înţelegerea cât mai bună a temei discutate (Krueger&Casey, 2005).

Caracteristicile specifice ale focus grupului (http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/sociologie/Focus-grupul86.php, online, 09.02.2015):

• Este o convorbire simultană cu mai mulţi participanţi (interviu de grup);

• Se discută despre o anumită temă cu care participanţii sunt familiarizaţi;

• Se urmăreşte în special interacţiunea dintre participanţi şi modul în care aceştia se influenţează reciproc în formularea opiniilor despre problema discutată;

• Discuţia este condusă de un moderator.

Dintre cele mai importante aspecte privind focus grupul, amintim pe cele precizate de Elisabeta Stănciulescu (2006-2007, http://elisabetastanciulescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Focus-grupul-si-alte-inteviuri-de-grup.pdf, online, 09.02.2016):

• Grupul convocat este alcătuit din 5-15 persoane, pe bază de voluntariat, toate având în comun, un criteriu, o calitate, o caracteristică, pe baza căreia, de altfel se face ancheta / investigaţia în problema cercetată; această caracteristică comună asigură omogenitate grupului;

• Spaţiul este special amenajat, de tip „masă rotundă" dotata cu tehnică de înregistrare audio-video, pentru înregistrarea convorbirii;

• Participanţii sunt convocaţi toţi la o anumită oră cu care sunt de acord;

• Discuţiile concrete, în cadrul focus-grupului, sunt precedate de o presesiune de acomodare / familiarizare cu spaţiul şi a unora cu ceilalţi (15 – 20 minute);

• Discuţia este direcţionată, apoi, spre o temă nume, precisă şi pe câteva subteme ale acesteia; preferabil este ca discuţia să se bazeze pe un ghid de interviu semistructurat sau structurat (seturi de întrebări);

• Discuţia este condusă de către un leader (Carey, 1994) sau moderator (Krueger, 1994), care poate fi chiar cercetătorul, dar poate fi şi o altă persoană, implicată sa nu în cercetare;

• Moderatorul are mai multe sarcini, dozând timpul de intervenţie al participanţilor la discuţie, stimulând pe cei tăcuţi, urmărind listingul de întrebări; poate primi indicaţii de la alte persoane care monitorizează discuţia video (teleconferinţă) sau „oglindă falsă";

• Moderatorul poate fi ajutat de un asistent (primeşte participanţii, le indică locurile, ajută la asigurarea acurateţii înregistrării).

În ştiinţele educaţiei, focus grupul poate fi utilizat în scopuri diferite, în etape diferite ale cercetării (la început, pe parcurs, la final) şi pe teme diferite. Grupurile pot fi alcătuite din părinţi, elevi, profesori de o anumită disciplină sau arie curriculară, manageri şcolari, experţi în educaţie, inspectori şcolari, profesori universitari etc. Evident, în cadrul unei cercetări de amploare datele oferite de tehnica / metoda focus grupului trebuie combinate cu rezultatele obţinute din aplicarea / utilizarea altor metode.

Experimentul psihopedagogic

Experimentul presupune introducerea unor variabile independente, urmărindu-se apoi efectele, rezultatele acţiunii lor, acestea găsindu-şi concreteţea în variabilele dependente. În cercetarea de faţă, variabilele independente vor consta în desfăşurarea unor activităţi de informare şi formare a cadrelor didactice, în

scopul dezvoltării competenţei evaluative a acestora, competenţă valorificată şi testată, cu precădere, în cadrul evaluărilor naţionale.

Metodele prezentate, susţinute de instrumente corespunzătoare, permit realizarea, pe etape a acţiunilor de cercetare propuse.

3. Concluzii

Deşi a constituit dintotdeauna o temă de interes, atât pentru specialiştii domeniului ştiinţelor educaţiei, cât şi pentru cei implicaţi direct şi indirect în actul educaţional, evaluarea poate fi oricând obiectul unor demersuri de cercetare. Cele mai multe studii şi cercetări recente abordează, însă, probleme generale şi comune ale evaluării, adaptate cerinţelor diferite perioade ale evoluţiei ştiinţei. Regăsim, astfel, frecvent analizate teme precum formele evaluării, metodele şi instrumentele de evaluare, metode tradiţionale vs. metode alternative de evaluare, relaţia evaluare – autoevaluare, implicaţiile metacogniţiei în actul evaluativ etc. Cu toate acestea, problematica evaluărilor naţionale este slab reprezentată în literatura de specialitate românească, fapt datorat, probabil şi schimbărilor succesive din ultimii ani. Date privind eficienţa sistemului românesc de învăţământ, din perspectiva rezultatelor obţinute de elevi la evaluările naţionale se regăsesc sporadic în documente ale organismelor naţionale şi internaţionale, acestea neputând oferi o radiografie completă a situaţiei de fapt şi nici soluţii ameliorative, viabile, adaptate realităţilor socio-economice şi culturale româneşti. Analizele comparative realizate în aceste lucrări au doar o valoare diagnostică, oferind mai degrabă ierarhizări şi etichetări.

Pornind de la aceste considerente, demersul nostru îşi propune să ofere soluţii pentru reducerea decalajului dintre activităţile fundamentale ale procesului de învăţământ.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii.* Iaşi: Editura Polirom.
2. Iucu, R., Manolescu, M. (2001). *Pedagogie.* Bucureşti: Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu”.
1. Pavelcu, V. (1968). Principii de docimologie. *Introducere în ştiinţa examinării*. Bucureşti: E.D.P.
2. Iucu, R. (2008). *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, ediţia a II-a, revăzută şi adăugită. Iaşi: Editura Polirom.
3. Neacşu, I. (2015). *Metode şi tehnici de învăţare eficientă. Fundamente şi practici de succes.* Iaşi: Editura Polirom.
4. Antonesei, L. (coord.). (2009). *Ghid pentru cercetarea educaţiei*. Iaşi: Editura Polirom.
5. Bocoş, M. (2003a). *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice şi metodologice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă.
6. Bocoş, M. (2003b). *Teoria şi practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă.

7. Mogonea, F.R., Mogonea, F., Popescu, M.A., Ştefan, M.A. (2012). *Ghid teoretic şi aplicativ pentru realizarea lucrării de licenţă/disertaţie*. Craiova: Editura Universitaria.
8. Clocotici, V., Stan, A. (2000). *Statistică aplicată în psihologie*. Iaşi: Editura Polirom.
9. Stănciulescu, E. (2006-2007). *Metode calitative.* Disponibil: http://elisabetastanciulescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Focus-grupul-si-alte-inteviuri-de-grup.pdf, [online, 09.02.2016].
10. Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
11. Krueger, R.A., Casey, M.A. (2005). *Metoda focus-grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicată*. Iaşi: Editura Polirom.

REFERINŢE WEBOGRAFICE

- http://elisabetastanciulescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Focus-grupul-si-alte-inteviuri-de-grup.pdf, online, 09.02.2016
- (http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/sociologie/Focus-grupul86.php, online, 09.02.2015

LE BLEU – COULEUR POSITIVE ?

THE BLUE – POSITIVE COLOUR ?

Doctorante **Iuliana-Florina Pandelică**
Université de Craiova

Ph.D. student **Iuliana-Florina Pandelică**
University of Craiova

Abstract

In this article we will approach the question of the status of the blue colour: is this a positive or a negative colour? We will analyse the noun and the adjective blue and the locutions containing the word blue by taking into account the signification of this term and we will try to find the answer to our question. We will also analyse if its meaning is the same if this term is only a part of a locution and if this meaning is a positive or a negative one.

Keywords: *blue; human; positive; locution.*

1. Introduction

Notre vie est pleine de couleurs, couleurs que nous voyons de nos propres yeux, les couleurs qui embellissent notre environnement et couleurs que nous voyons grâce à notre esprit, couleurs que nous nous imaginons ou que nous utilisons pour décrire nos sentiments, nos joies, nos états d'âme, nos douleurs, nos craintes ou nos bonheurs. Même si nous fermons nos yeux, nous le „voyons" toujours, nous ne les perdons pas de vue, elles restent associées dans nos pensées aux objets ou aux personnes.

Les chercheurs ont accordé beaucoup d'attention à l'analyse de la couleur sous tous les aspects en vue de réaliser des classifications selon des critères objectifs, des critères scientifiques.

Ce qui nous intéresse dans cette recherche est, en revanche, la perception psychique de la couleur et la manifestation dans la langue des significations que l'être humain associe à une couleur.

Par conséquent, nous nous proposons d'analyser dans cet article un terme de couleur, *le bleu* plus précisément, en fonction de sa signification.

Les questions de recherche auxquelles nous nous proposons de répondre à présent sont si une couleur peut être considérée *positive* ou *négative* par excellence; si elle peut être bonne ou mauvaise, tout simplement, sans aucune position intermédiaire; une autre question est si les termes de couleur gardent leur signification lorsqu'ils entrent dans des locutions.

Le corpus a été constitué :

- du dictionnaire *Le Bleu, Dictionnaire de la couleur. Mots et expressions d'aujourd'hui (XXe – XXIe siècles)* écrit par la linguiste Annie Mollard-Desfour dans lequel l'auteure réalise l'inventaire du bleu en tant qu'adjectif et nom de couleur et des locutions qui le contiennent et
- de l'œuvre de Michel Pastoureau, l'historien qui a retracé l'histoire du bleu de l'Antiquité à présent (*Bleu. Histoire d'une couleur*). Selon Pastoureau (2006 : 8), « [c]'est la société qui „fait" la couleur, qui lui donne sa définition et son sens, qui construit ses codes et se valeurs, qui organise ses pratiques et détermine ses enjeux ». Son œuvre appartient aux travaux spécialisés, plus précisément au domaine de l'histoire, par conséquent le langage qu'il utilise est un langage spécialisé. Selon Cristiana-Nicola Teodorescu (v. Références), «le discours spécialisé de l'histoire des couleurs est un discours de l'interdisciplinarité, au carrefour de la l'histoire de l'art, de l'histoire, de la chimie, de la physique, de l'anthropologie, de la sociologie ».

Nous analyserons le corpus de la manière suivante : nous établirons les classes lexicales de l'adjectif et du substantif bleu, en fonction des classèmes, nous examinerons le « positif » ou le « négatif » de chacune des classes.

L'article comprendra dans une première partie une revue des théories connues sur les couleurs et dans la deuxième partie l'analyse proprement-dite du corpus pour répondre aux questions de recherche soulevées et une partie finale dédiée aux conclusions.

1.1. Théories sur les couleurs

Les chercheurs ont abordé depuis longtemps déjà la problématique des couleurs et ils ont essayé d'en réaliser des classifications selon des critères divers.

René Descartes (1595-1650) se trouve parmi ceux qui ont étudié la décomposition par réfraction de la lumière. Au 17e siècle, le physicien anglais Isaac Newton, qui a considéré la lumière comme composée de plusieurs ondes lumineuses, a proposé de mettre les couleurs sur un cercle chromatique ; il a démontré, en continuant le travail commencé le père Francesco Maria Grimaldi en 1665, comment la lumière blanche se décompose grâce à un prisme, en sept couleurs principales, sauf le noir et le blanc, pouvant ensuite se recomposer en lumière blanche. Ainsi, les chercheurs ont accordé à la couleur le statut de phénomène dû à la transmission de la lumière.

Un siècle plus tard, en 1801, Thomas Young affirmait l'existence de trois couleurs fondamentales : le rouge, le vert et le bleu. Son idée est le résultat de ses recherches qui l'ont conduit à la conclusion qu'il n'a pas besoin de toutes les sept couleurs pour la recomposition de la lumière blanche, mais il suffit d'utiliser uniquement trois d'entre elles. C'étaient exactement les couleurs qu'il appelle primaires. Par conséquent, c'est lui qui a fait la distinction entre les couleurs primaires et les couleurs secondaires. Il avait fait une liaison entre la vue, étant convaincu que l'œil humain bénéficie de trois capteurs, hypothèse qui a été confirmée plus tard grâce aux expérimentations physiologiques.

Au bout de vingt ans de travail, Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) a publié l'ouvrage *Le Traité des couleurs.* Selon l'auteur, il y a quatre couleurs fondamentales (bleu, jaune, rouge, vert, dont seulement le jaune et le bleu sont des couleurs pures), opposées deux par deux (bleu/jaune, rouge/vert), sa théorie étant basée sur l'opposition entre couleur claire et couleur foncée.

1.2. Classes de couleurs

Les spécialistes catégorisent les couleurs selon plusieurs critères :

- couleurs *primaires*, c'est-à-dire les couleurs proprement-dites (le bleu, le rouge et le jaune), qui ne représentent pas le résultat d'un mélange entre d'autres couleurs et qui, mélangées, donnent naissance aux autres couleurs et du mélange desquelles résulte le noir,
- couleurs *secondaires*, c'est-à-dire une couleur qui est créée à la suite du mélange de deux couleurs primaires, par exemple le vert qui résulte du mélange du jaune et du bleu ;
- couleurs *intermédiaires*, nées du mélange d'une couleur primaire et d'une couleur secondaire, par exemple jaune-orangé et le pourpre ;
- couleurs *complémentaires*, ce qui signifie que les couleurs chaudes sont les couleurs complémentaires des couleurs froides – l'opposition entre le bleu et l'orange, le rouge et le vert ou le jaune et le violet, etc.

Une couleur peut être analysée selon plusieurs aspects: *la teinte*, ce qui représente la couleur; *la pureté* porte sur le fait qu'aucune autre couleur (par exemple, blanc, gris ou noir) n'y est ajoutée ; *la saturation*, critère basé sur la lumière qui conduit à distinguer entre couleurs fortes ou saturées ou lumineuses et couleurs faibles ; *la luminosité*, qui nous conduit à la distinction entre des couleurs ayant une faible luminosité, comme le noir, et des couleurs ayant une forte luminosité (le blanc) ; *les tons* pour la création desquels on ajoute du gris, en rendant la couleur plus douce ou plus terne que la couleur d'origine ; *les ombres*, créées à l'aide du noir, qui rendent la couleur plus sombre ; *les nuances*, créées avec du blanc, ce qui aide à éclaircir la couleur.

Mais tous ces critères conduisent à établir des classes de couleurs selon l'aspect, selon la perception de l'œil humain. Il est intéressant d'analyser les couleurs selon les significations qui leur sont associées.

2. Analyse du corpus

Eugen Coșeriu (1968 : 11) a défini la notion de classe lexicale, qui est comme « une classe de lexèmes déterminés par un classème, celui-ci étant un trait distinctif fonctionnant dans toute une catégorie verbale […] d'une façon en principe indépendante des champs lexicaux ».

Les classes lexicales, selon l'auteur, « appartiennent à la même classe les lexèmes qui permettent les mêmes combinaisons lexicales ou grammaticales, ou lexicales et grammaticales en même temps » (Coșeriu, 1968 : 11). Il donne l'exemple pour les substantifs, des classes comme « être vivant » ou « choses » et pour les adjectifs, il distingue entre des classes comme « positif » ou « négatif ».

Nous utiliserons, à notre tour, ces types de classes pour analyser la couleur bleue et ses significations.

2.1. Couleurs positives ou négatives par excellence

Pour répondre à la question portant sur l'existence des couleurs foncièrement positives ou négatives, nous devons d'abord répondre à une autre question : serait-il possible de classer les couleurs dans l'une ou dans l'autre des catégories en analysant seulement les mots ?

Si nous essayons de répondre par l'affirmative à la question formulée ci-dessous, nous arriverons à la situation suivante : faisons un répertoire des couleurs généralement connues et que personne ne confond. Nous avons le blanc, le bleu, le jaune, l'orange, le noir, le rouge et le vert. Il est généralement connu que chaque couleur est empreinte d'une certaine signification dans notre esprit, voire dans nos comportements, par exemple au niveau des codes vestimentaires ou d'un simple choix d'un cadeau pour une certaine occasion. Par exemple, le blanc représente la pureté et l'innocence, le rouge signifie l'amour et la passion, le vert signifie espoir et stabilité, le bleu représente la sérénité, le noir représente la sobriété ou la souffrance, mais aussi l'élégance. Mais après avoir lu l'œuvre de Michel Pastoureau et après avoir remarqué la richesse lexicale autour des couleurs en général dans les dictionnaires, nous pensons qu'une couleur n'a pas la même représentation pour tout le monde, du moins au niveau de la signification.

De ces couleurs, nous limiterons notre analyse au bleu, une couleur qui a fait couler beaucoup d'encre.

2.2. Le bleu – nom et adjectif

Quand nous parlons de la couleur bleue, nous pensons au ciel, à la mer, à l'horizon, mais aussi à la sérénité, au rêve et à la sagesse.

Dans *Bleu. Histoire d'une couleur* (Paris, Seuil, 2006), Michel Pastoureau retrace avec une érudition remarquable l'histoire de cette couleur au fil des siècles dans les sociétés occidentales et il découvre une réalité étonnante : le bleu n'est pas depuis toujours la couleur préférée des individus. Au contraire, il était dédaigné par l'Antiquité, c'était une couleur dévalorisante. Le bleu a parcouru un long chemin pour gagner ce statut de couleur favorite des occidentaux, mais il a réussi à s'imposer dans la lutte avec les autres couleurs. Il a été le signe d'une disgrâce physique pour les Grecs et les Romains (les yeux bleus, par exemple), couleur des Barbares, Celtes et Germains, une couleur de pauvre renom, symbole de l'abstinence, de la pénitence, de l'affliction, voire du deuil, une couleur discrète, mais plus tard elle a été associée aux rois de France (devenant ainsi la couleur de la royauté et de l'aristocratie) et à la vierge (ce qui lui confère le statut de couleur liturgique, couleur des cieux, associée à la lumière céleste). Le bleu était une couleur de second plan, une couleur périphérique, ensuite il est devenu une couleur de fond et finalement il a été perçu comme la couleur de la lumière, une couleur bénéfique.

Une première conclusion que nous pouvons tirer est que, à travers les époques, le bleu a bénéficié d'une double signification : *une signification positive* et *une signification négative*. Dès son apparition, il a enregistré un résultat négatif, comme nous l'avons précisé ci-dessus, position très bien illustrée et expliquée dans l'œuvre de Pastoureau. Le renversement subi l'a placé en tête des préférences des Européens, le bleu étant considéré l'emblème, le symbole des sociétés européennes.

Par exemple, quand nous rencontrons des formules du type *couleur du destin, couleur du ciel, couleur de la lumière, bleu royal, bleu marial*, la signification est certainement positive.

Au niveau du lexique, le bleu entre dans des structures plus ou moins figées, comme par exemple: *contes bleus, enfant bleu, un petit bleu, Bleu d'Auvergne, bifteck bleu, heure bleue*, etc. La question que nous nous posons est si les contes ont une couleur, si un enfant peut vraiment être bleu, si le bifteck que nous pensons prendre au déjeuner a la couleur bleue et si le temps a une couleur[1].

La réponse ne peut être que négative. En réalité, les structures de ce type n'ont presque rien à faire avec la couleur, elles désignent des objets, des personnes, des sentiments, étant utilisées de la sorte, sans que le locuteur réfléchisse au sens de couleur proprement-dite.

Dans les structures nominales que nous avons introduites dans notre corpus, nous pouvons distinguer entre :

- **signification positive**, dans le cas des structures comme : *cordon bleu*[2], *or bleu*[3], *conte bleu*[4] *et Pays bleu*[5] ; de ces structures qui constituent la classe [+positif], seulement la première est attribuée à une personne, les autres appartenant à la classe [-humain] ;
- **signification négative**, dans le cas des structures comme: *un bas-bleu*[6], *colère bleue, contes bleus*[7], *gros bleu ou petit bleu*[8]; comme dans la situation précédente, dans la classe [+négatif], seulement la première structure figée est employée pour la classe [+humain], les autres étant caractérisées par le trait [-humain] ;
- **signification neutre,** dans le cas de structures du type *un bleu* (pour un hématome ou une jeune recrue en armée, les Bleus (désignant l'équipe

[1] En ce qui concerne le temps objectif, bergsonien, tout le monde répondrait de la même façon, mais si nous parlons de la durée, du temps que chacun de nous perçoit subjectivement, nous pourrions peut-être penser que c'est notre limite, que c'est nous qui n'en voyons pas la couleur, tandis que d'autres ont cette capacité.

[2] La séquence *cordon bleu* est utilisée pour désigner un cuisinier ou une cuisinière très habile, par conséquent son emploi est appréciatif, positif.

[3] L'*or bleu* signifie la richesse que la mer et le tourisme représentent.

[4] Structure désignant un récit merveilleux ayant un dénouement heureux, un conte de fées.

[5] Cette structure désigne un pays imaginaire et merveilleux, mais aussi le midi.

[6] Le *bas-bleu* désigne une femme qui a des prétentions littéraires.

[7] Utilisée pour désigner un mensonge, un discours en l'air.

[8] Les deux signifient vin rouge de qualité médiocre.

de football de France), *Bleu d'Auvergne / Bleu de Bresse* (les deux sont de dénominations pour du fromage fermenté à moisissures bleues préparé à partir du lait de vache), *bleu de travail* (combinaison), *les billets bleus* (billets de banque), *maladie bleue* (elle désigne toute malformation congénitale du cœur et des gros vaisseaux, caractérisée par la cyanose des téguments) et *enfant bleu* (qui est utilisé pour un enfant atteint de cette maladie bleu), *zone bleue* (utilisée en urbanisme pour désigner un zone où la durée de stationnement des automobiles est limitée), *race bleue du Maine* (race de moutons à la peau bleue), *casque bleu* (pour désigner un soldat de l'O.N.U.), *officier bleu* (qui signifie officier qu'un capitaine de vaisseau créait sur son bord faute d'officier majeur), *col bleu* (cette structure a deux acceptions : a) Matelot de la Marine Nationale et b) ouvrier, employé affecté à un travail manuel), etc.

Dans cette dernière catégorie, nous constatons, d'une part, que les structures sont employées tant pour les animés, que pour les non animés et, d'autre part, qu'une même séquence peut appartenir à la fois à la classe [+humain] et à la classe [-humain] : *un bleu* désigne une jeune recrue en armée [+humain] et un hématome [-humain] ; un *col bleu* signifie marin de la Marine Nationale [+humain] et ouvrier [+humain].

Si nous comparons ces trois catégories, nous constatons aisément que la plus riche est celle qui contient les structures où le bleu n'est ni positif, ni négatif.

2.3. Le bleu dans des locutions

Au niveau des locutions dans lesquelles le bleu est présent, nous pouvons faire la même classification, selon la signification de la locution. Par conséquent, nous distinguons :

- **signification positive,** dans des locutions telles que : *avoir le sang bleu* (employée pour souligner l'origine noble), *être bleu de quelqu'un* (être amoureux, épris, fou de quelqu'un), *être fleur bleue* (être candide), *détenir le ruban bleu* (qui signifie détenir la première place dans un domaine).
- **signification négative,** dans des locutions comme : *avoir une peur bleue* (ressentir une peur violente), *avoir les mains bleues de froid, en être tout bleu* (être figé d'étonnement*), en faire voir de bleues à quelqu'un, en rester bleu* (être stupéfait), *en voir de bleues* (avoir des aventures désagréables), *passer au bleu* (escamoter), *se mettre dans le bleu* (désigne le fait d'être ivre), *n'y voir que du bleu* (ne pas se rendre compte de quelque chose, ne pas comprendre), *avoir des bleus à l'âme, avoir du bleu au cœur* (les deux exprimant le fait d'être mélancolique, triste), *être dans le bleu* (avec deux sens : être dans un rêve et être dans l'incertitude, le vague), *faire (le) bleu* (s'absenter, sécher les cours).

- **signification neutre,** dans la situation suivante : *cuire une truite au bleu*, qui désigne tout simplement une façon de cuire la truite[9].

En ce qui concerne notre question de recherche liée au statut de couleur positive ou négative du bleu, dans cette section nous observons que la classe la plus riche est celle des locutions dont la signification est négative. Le bleu est employé pour suggérer la peur, la stupéfaction, le désagréable, l'ivresse, la mélancolie, la tristesse et l'incertitude. La classe du bleu « positif » marque la noblesse, l'amour fou et l'innocence, tandis que la classe du « neutre » est la plus pauvre.

Conclusions

Nous observons que dans les deux premières catégories que nous avons identifiées dans le cas du nom et de l'adjectif *bleu*, il n'est pas employé pour son sens dénotatif et, puisqu'il n'a aucun rapport avec la couleur que le mot désigne couramment, le sens des structures en question est un peu plus difficile à comprendre pour un locuteur non natif, pour un individu qui apprend le français langue étrangère. Pour s'assurer de leur compréhension, le locuteur doit faire appel à un dictionnaire ou à un locuteur natif.

Une autre conclusion liée à la troisième classe identifiée dans cette partie de notre recherche, que nous appelons la classe [+neutre] est que les structures en discussion n'appartiennent pas au langage courant, mais au langage spécialisé, comme par exemple la médecine (*maladie bleue, enfant bleu*), l'armée (*un bleu*), la cuisine (*Bleu d'Auvergne, cordon bleu),* etc. Cela pourrait expliquer la relation entre la couleur proprement-dite désignée par le mot *bleu* et sa présence dans les locutions citées. Par exemple, dans le fromage *Bleu d'Auvergne* ou *Bleu de Bresse*, la présence des moisissures bleues a certainement influencé la dénomination du fromage, tout comme la coloration bleue de la peau, la cyanose, dans le cas de la *maladie bleue*, ou dans le cas du *bleu* dans l'armée « l'allusion à la blouse bleue des recrues venant de la campagne, ou des premiers uniformes de l'infanterie sous la République », selon le CNRTL.

Une première conclusion est que le lexique ne fonctionne pas selon les mêmes règles : dans l'histoire du bleu, Pastoureau nous a démontré comment le bleu était une couleur désagréable, une couleur disgracieuse, une couleur bénéfique, une couleur appréciée, etc., tout seul, sans avoir besoin de la présence d'un déterminant pour préciser son statut et sa signification. Le bleu était traité indépendamment, c'était le sujet de l'amour ou de la haine qui étaient traduites au niveau de la société par sa promotion ou par son rejet.

Au contraire, au niveau du lexique, le bleu en soi, isolé du discours ou sans un déterminant, exprime seulement la couleur, le sens dénotatif du mot.

Pour répondre ponctuellement aux questions de recherche que nous avons formulées au début de cet article, nous soutenons qu'une couleur ne peut pas être

[9] Selon le site de CNRTL (consulté le 10 avril 2016), il s'agit d'une « [f]açon de cuire certains poissons au court-bouillon vinaigré bouillant, leur peau noire prenant ainsi une teinte bleutée ».

considérée *positive* ou *négative* sans contexte ; si elle peut être bonne pour certaines personnes, elle peut également être mauvaise pour d'autres, sans autre explication sauf l'expérience vécue par chacun, expérience qui a peut-être marqué notre perception de la couleur en cause ; le long de l'histoire, le bleu a connu le mépris, mais aussi la gloire, il a mené une vrai lutte avant d'occuper la position de couleur préférée des européens. Bien entendu, nous nous posons une nouvelle question : puisque nous sommes européens, cela veut dire que notre couleur préférée est le bleu?

En ce qui concerne la question si les termes de couleur gardent leur signification lorsqu'ils entrent dans des locutions, nous avons démontré que le terme perd d'habitude son sens dénotatif, et cela peut être justifié par le processus qui caractérise la formation de toute locution figée, mais dans d'autre cas nous pouvons remarquer un renvoi à la couleur, sans pour autant la désigner directement.

RÉFÉRENCES

1. Coşeriu, Eugen. (1968). *Les structures lexématiques*, http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu48.pdf, consulté en ligne le 4 avril 2016.
2. Mollard-Desfour, Annie. (2013). *Le Bleu : Dictionnaire des mots et expressions de couleur. XXe et XXIe siècles*, Paris : CNRS éditions, coll. «Dictionnaires ».
3. Pastoureau, Michel. (2006). *Bleu. Histoire d'une couleur*, Paris : Éditions du Seuil.
4. Teodorescu, Cristiana-Nicola. *La terminologie du bleu : une approche didactique*, consulté en ligne le 27 avril 2016 https://www.academia.edu/3882940/LA_TERMINOLOGIE_DU_BLEU_UNE_APPROCHE_DIDACTIQUE.
5. HTTP://WWW.LAROUSSE.FR/DICTIONNAIRES/FRANCAIS/BLEU_BLEUE/9836/LOCUTION consulté en ligne le 28 avril 2016.
6. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, HTTP://WWW.CNRTL.FR/DEFINITION/BLEU consulté le 10 avril 2016.

SIMBOLURI ŞI SEMNIFICAŢII RELIGIOASE ÎN POEZIA *UNDE SUNT CEI CARE NU MAI SUNT?*, DE NICHIFOR CRAINIC

RELIGIOUS SYMBOLS AND THEIR MEANINGS IN NICHIFOR CRAINIC'S POEM *UNDE SUNT CEI CARE NU MAI SUNT?*

Drd. **Corina Mariana Mitrulescu**
Universitatea „1 Decembrie 1918", Alba Iulia
Şcoala Doctorală de Filologie

Doctoral Student **Corina Mariana Mitrulescu**
"1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia
Doctoral School of Philology

Abstract

Through his Christian poetry, Nichifor Crainic tried to reveal the defining spiritual background of the Romanian space. His poetry is not abstract and it includes concrete evidence of his religious conscience. This study is an attempt to analyze the religious symbols included in the poem Unde sunt cei care nu mai sunt?, in terms of the meanings specific to Orthodox Christianity. The Divinity, with its three faces (Father, Son and Holy Spirit), reveals its hidden side through the anthropomorphized natural elements that give an answer to the question in the title.

Keywords*: Nichifor Crainic; religion; religious symbolism.*

1. Introducere

Nichifor Crainic a fost un teolog şi un om de cultură, a cărui activitate, până la 1944, a fost recunoscută nu numai pe plan intern[1] ci şi internaţional[2]. „Având o solidă formaţie teologică, Nichifor Crainic a elaborat un proiect naţional grandios în care religia nu era numai o componentă oarecare a culturii, ci un fel de suprastructură înglobând întreaga viaţă culturală, politică şi socială a naţiunii" (Ioniţă 2014: 124). Faptul că a devenit un personaj indezirabil pentru regimul comunist, a dus la închiderea lui timp de 15 ani, astfel că poezia lui Crainic a fost interzisă publicului timp de o jumătate de secol, motiv pentru care nu a fost încă recuperată complet de literatura română, la adevărata ei valoare. Poezia sa nu reprezintă o simplă atitudine estetică, ci o adevărată mărturisire de credinţă. Ceea

[1] În 1930 primeşte Premiul Naţional de Poezie şi devine membru al Academiei Române începând cu 1940.

[2] Devine *doctor honoris causa* al Universităţii din Viena în 1940 şi este reprezentat al României la numeroase congrese internaţionale ale scriitorilor.

ce a încercat Nichifor Crainic să realizeze în paginile revistei *Gândirea*, al cărei director şi mentor spiritual devine începând cu anul 1926, a reprezentat o strădanie de revelare a fondului spiritual românesc, spiritualitate pe care el însuşi o definea ca fiind „efectul unui principiu universal reflectat în fapta omului", ori „modul istoric cum s-a răsfrânt spiritul în gândul şi în fapta poporului român" (Sămărghiţan 2010: 56). Ştefan Cârstoiu, discutând specificul conştiinţei religioase la Crainic, în studiul critic la ediţia intitulată *Poezia noastră religioasă*, remarca următoarele:

,,Conştiinţa religioasă a lui Nichifor Crainic, aşa cum apare ea din arta lui poetică, are ceva din specificul plaiurilor şi sufletului nostru. Ortodoxismul său românesc este în poezia lui o realitate aievea, în care se îmbină armonios linia ondulată a spaţiului «mioritic», cu condiţia creştină a mântuirii" (Crainic 2010: 13).

Poezia *Unde sunt cei care nu mai sunt?* este o încercare de a răzbate taina celor nevăzute, prin intermediul celor ce se văd. Prin personificarea elementelor naturale (vântul) şi a păsărilor (ciocârlia, bufniţa), ,,revelaţia naturală a lui Dumnezeu primeşte o originală imagine poetică" (Sămărghiţan 2010: 56). Întrebarea pe care o adresează autorul în titlu şi care este repetată obsesiv pe parcursul întregului poem cuprinde întreaga esenţă a existenţei umane, căci toţi ne-am întrebat, fără îndoială, la un moment dat, unde sunt cei care nu mai sunt sau, cu alte cuvinte, ce se întâmplă cu cei care mor? Continuă sufletul să existe şi după moarte?

Pentru a afla răspunsul la marea întrebare, poetul se adresează mai întâi vântului „[...] zburătorul,/ Bidiviu pe care-aleargă norul", care îi mărturiseşte că „Aripile lor/ Mă doboară nevăzute-n zbor." Apoi, ciocârlia care zboară spre cel mai înalt văzduh, răspunde şi ea „S-au ascuns/ În lumina celui nepătruns." Dumnezeu este lumina, dar aşa cum cuvântează înţeleapta bufniţă în răspunsul său, această lumină poate fi pătrunsă, în mod paradoxal, doar atunci „când va cădea marele-ntuneric."

Dar, totuşi, unde sunt cei care nu mai sunt? Poetul sugerează că răspunsul la această întrebare rămâne o taină nepătrunsă şi nu poate fi cunoscut cât timp continuăm să vieţuim pe pământ, în trupuri de carne. Însă, autorul evocă faptul că, dincolo de moarte, trupurile noastre spirituale dăinuie sub diferite forme: îngeri (idee sugerată de sintagma „aripile lor") sau entităţi luminoase absorbite în infinita lumină a „celui nepătruns". Crainic spunea în *Modul teandric. Primul capitol din cartea „Nostalgia paradisului"* că singura modalitate de a cunoaşte lumea şi sensul acesteia este prin intermediul lui Iisus Hristos: „Ce e lumea în sine, de unde vine şi încotro merge nu vom şti niciodată dacă nu vom primi descoperirea dăruită prin Iisus Hristos" (Crainic 1940: 1).

2. Simboluri

Simbolurile prezente în poem pot fi interpretate la un nivel mai profund al semnificaţiei. Astfel, **vântul** poate fi asociat nu numai cu un element al naturii ci şi cu spiritul, cu Duhul Sfânt. Potrivit vechilor cosmogonii, el este unul dintre cele patru elemente esenţiale ale vieţii, alături de apă, foc şi pământ şi este asociat atât mişcării permanente, cât şi suflului vieţii. Imaginea vântului comparat cu un

„bidiviu” este împrumutată din basme, unde este proiectat alegoric, în imaginaţia populară străbătând văzduhul pe un cal sau zburând ajutat de aripi uriaşe. Crainic însuşi, în conferinţa pe care a rostit-o la Zagreb în 1943, recunoştea importanţa folclorului popular: „Legendele populare conţin o sensibilitate care umanizează şi încreştinează întreaga făptură, plante şi animale, pe care le vedem participând activ la istoria sacră a Mântuitorului şi a Maicii Domnului” (Crainic, „Poezia noastră religioasă” 2010: 36), căci, continuă el, „ ne leagă o dragoste adâncă de pământul unde odihnesc strămoşii, de pământul patriei” (*ibidem*: 38).

G. Coşbuc observase, în volumul *Elementele literaturii poporale*, faptul că, în mod destul de curios, păsări precum **ciocârlia** sau privighetoarea, în ciuda trilurilor măiestrite, sunt rar întâlnite în folclorul popular, spre deosebire de cuc şi mierlă. Totuşi, Crainic îi conferă ciocârliei un rol aparte în structura poeziei. Datorită zborului ei săgetat spre cer, ciocârlia este asociată ideii de ascensiune, iar cântecul ei reprezintă o odă a bucuriei. Este un simbol corelat cu lumina şi cu zorile, dar şi cu puritatea sau vitalitatea.

Este interesantă de comentat aici asocierea ciocârliei cu Mântuitorul, căci răspunsul păsării sugerează că este un mesager al Lui:

„S-au ascuns
În lumina celui nepătruns.”

Ciocârlia este o pasăre migratoare care soseşte primăvara, în luna aprilie. Deşi Paştele nu are o dată fixă în calendarul creştin ortodox, luna aprilie, de cele mai multe ori, este luna dedicată Sărbătorilor Pascale. Ciocârlia, pasăre solară, care îşi începe trilul la revărsatul zorilor, devine mesager al „celui nepătrus”, al lui Iisus Hristos, deci al aducătorului de lumină. Astfel, ciocârlia personificată, ştie ce se află dincolo de moarte, cunoaşte răspunsul la întrebarea adresată de autor, ceea ce poate explica imnul său plin de bucurie.

Aceeaşi idee o regăsim şi la poetul englez P. B. Shelley, care, în poezia *Unei ciocârlii*, întreabă pasărea de unde îşi trage izvorul de veselie care se regăseşte în cântecele sale. Răspunsul pe care poetul îl află este că ciocârlia este liberă de tot ceea ce îl îngrădeşte pe om, de sentimente negative precum mândria, teama, ura şi, de aceea, ea ştie ce se află dincolo de moarte şi de aceea nu se teme de nimic. Shelley concluzionează:

„Trează sau în somn
Tu cunoşti mai bine
Decât orice om
Tainele divine
Ce răsună-n glasu-ți
limpezi, cristaline.”

Iată că şi aici regăsim aceeaşi idee, a ciocârliei care este o cunoscătoare a tainelor divine, însă, spre deosebire de Crainic, care invocă ciocârlia pentru a-i media revelaţia, Shelley speră să găsească în bucuria păsării formula optimă a inspiraţiei poetice.

În poezia lui Crainic, **bufniţa** este, în mod paradoxal, simbol al morţii cât şi al vieţii. Înţelepciunea ei se relevă în răspunsul pe care îl dă la întrebarea „Unde

sunt cei care nu mai sunt?" şi anume: „Când va cădea/ Marele-ntuneric, vei afla." Conform lui Puiu Ioniţă, „există două feluri de întuneric: unul senzitiv şi unul spiritual, ambele având un sens purificator" (Ioniţă 2014: 142). Bufniţa ştie că răspunsul poate fi aflat numai în moarte sau „marele-ntuneric". Aşadar, funcţionează ca vestitor al morţii. Acest răspuns, la fel ca şi cele date de vânt şi de ciocârlie, seamănă cu o ghicitoare. În poezie, nimic nu se relevă de la început, iar poetul trebuie să caute semnificaţiile ascunse. Bufniţa este simbol al vieţii, în acelaşi timp, fiindcă vesteşte „marele-ntuneric", care reprezintă viaţa de apoi sau viaţa veşnică.

Luând în considerare apropierea lui Crainic de ideile Gărzii de Fier şi de faptul că adepţii acesteia promovau superioritatea originii dace a poporului român asupra celei latine, putem presupune că el cunoştea simbolismul bufniţei la popoarele antice. La romani, bufniţa era prevestitoare a morţii dar şi simbol al forţelor oculte şi al magiei. La greci, în schimb, simboliza înţelepciunea, fiind asociată zeiţei Atena. Simbolul bufniţei apare ştanţat pe numeroase monede emise de traci, probabil împrumutate pe filieră grecească. Având în vedere gradul de apropiere pe care istoricii l-au stabilit între traci şi daci, se poate afirma că bufniţa a intrat în cultura tradiţională română, prin intermediul moştenirii daco-gete.

Spre deosebire de celelalte păsări, bufniţa priveşte înainte şi nu în lateral, astfel că „ochiul ei sferic" poate pătrunde tainele ascunse de întunericul nopţii. În cultura populară românească, bufniţa are un simbolism negativ, legat de moarte. Totuşi, cântecul ei poate anunţa, conform tradiţiei, şi evenimente care nu au încărcătură negativă. Bufniţa poate vesti naşterea unui copil, dacă îşi îndreaptă faţa spre casă atunci când cântă, sau apropierea ploii, dacă se aude mai multe nopţi la rând. Această pasăre de noapte sugerează şi o percepţie acutizată a lumii, a ceea ce nu este posibil a fi cunoscut pe lumină şi care este accesibil cunoaşterii doar la adăpostul întunericului. „Pentru cine nu admite că lumea e opera lui Dumnezeu, sensul ei întreg va rămâne deapururea (*sic!)* o taină, fiindcă lumea în sine nu are unul, ci mii de sensuri după mintea care vrea s'o (*sic!)* tălmăcească" (Crainic, „Modul teandric" 1940: 2).

Invocarea păsărilor drept cunoscătoare ale tainelor divine ne duce cu gândul la povestea Sf. Francisc de Assisi, care le predica păsărilor cerului, în timpul peregrinărilor sale prin pădure, atribuindu-le, astfel, o capacitate superioară de pătrundere a sensurilor care omului îi pot rămâne ascunse. Aşa cum remarcă şi Adrian Popescu în articolul său intitulat *Sfântul Francisc portretizat de scriitorii români*, Crainic „are ceva din sensibilitatea cosmică a fratelui franciscan, din familiaritatea cu sacrul" (Popescu 2009).

Cifra trei este simbolică în structura poemului, sugerând Trinitatea: prima strofă este dedicată Sfântului Duh, în cea de-a doua, aşa cum am arătat anterior, ciocârlia e asociată cu Mântuitorul, iar în ultima, bufniţa relevă tainele divine, căci prin moarte, omul accede la Dumnezeu- Tatăl. Extrapolând, putem merge cu gândul mai departe, spre mitologia greacă şi povestea Sfinxului. Însă, avem aici de-a face cu o imagine răsturnată a Sfinxului - poetul este cel care întreabă, iar elementele naturii şi păsările personificate încearcă să dea un răspuns. Acest

răspuns este formulat sub forma unei ghicitori, care îi îndeamnă pe cititori la căutarea sensurilor ascunse.

Peisajul conturat de Crainic este vast, căci evocă atât nemărginirea zărilor albastre cât şi întunericul infinit. Tudor Vianu, în *Sentimentul spaţiului în poezia lui Nichifor Crainic,* remarca următoarele:

„Poezia lui Crainic este, în primul rând, evocare a spaţiului [...] Ceea ce mă uimeşte necontenit şi mă leagă de poezia lui Crainic este cât loc se află în ea, cum nu numai detaliile pitoreşti dar şi stările emotive sunt văzute şi resimţite evoluând fără stânjenire, în imensitatea spaţiului. [...] Vastitatea naturii se extinde în imensitatea cosmică, în care vâslesc marile elanuri ale sentimentului mistic" (Crainic, „Poezia noastră religioasă" 2010: 241-242).

Tabloul vizual creează impresia unei imagini descendente: privirea coboară din înaltul cerului, unde sălăşluieşte vântul, spre văzduhul săgetat de zborul ciocârliei şi, apoi, pe pământ, unde vieţuieşte bufniţa. Liantul axei cer („vânt")-pământ („bufniţă") este ciocârlia, metaforă a Mântuitorului, care a fost trimis pe pământ pentru a intermedia omului o legătură cu Dumnezeu.

Mergând la un nivel şi mai profund al semnificaţiilor, putem interpreta cromatica pe care o evocă poemul şi simbolismul culorilor liturgice: albastru, alb („lumină"), negru („întuneric"). Albastrul, invocat în prima strofă, este culoarea cerească prin excelenţă, culoarea divinităţii, care abundă în icoane, fiind culoarea mantiei lui Iisus Pantocrator, dar şi a veşmintelor Fecioarei şi ale Sfinţilor Apostoli. Apoi, imaginea ciocârliei este alăturată unor cuvinte precum „luminata", acesta din urmă sugerând albul pur, care are o semnificaţie aparte în creştinism. La botez, noul botezat îmbracă veşminte albe ca semn al naşterii întru adevăr şi credinţă. În ortodoxie, albul, şi nu negrul, este culoarea Adormirii, deoarece accentul se pune pe bucuria Învierii Domnului şi nu pe chinul patimilor şi morţii. Ultima parte a poeziei aduce în prim plan o cromatică sumbră. Negrul - sugerat de versul „Oarba care vede-n întuneric" - este o absenţă a culorii şi semnifică o stingere a luminii din versurile anterioare, deci a vieţii. Iată, aşadar, că cercul vieţii se închide pentru a începe iar, căci Biblia vede în culoarea neagră noaptea originilor care precede creaţia.

Considerăm că, dacă am omite întrebările şi am citi doar versurile corespunzătoare răspunsurilor, am avea un tablou al episoadelor esenţiale din viaţa unui om: naştere, botez, moarte. În prima strofă, vântul poate fi asociat cu Duhul Sfânt sau cu sufletul pe care îl primim la naştere. În cea de-a doua strofă, cuvinte precum „candela", „untdelemn" şi „cântecul sfânt" sunt repere ale Sfintei Liturghii, la finalul căreia preotul miruieşte credincioşii, adică unge funtea acestora cu untdelemn din candela ce arde în dreptul iconostasului. Mirul este folosit şi la sfinţirea pruncilor atunci când sunt scoşi din apa botezului, el reprezentând semnul transmiterii darurilor Sfântului Duh celui ce se botează. În ultima strofă, „marele-ntuneric" reprezintă moartea, deci viaţa veşnică. Aici, semnificaţia poetică este mult mai profundă decât pare la prima vedere. Dionisie Areopagitul, la care Crainic face referire în mai multe rânduri în scrierile sale, vorbeşte despre întunericul divin, adică despre taina dumnezeiască care nu este văzută- tocmai de aceea numită

întuneric- care nu este accesibilă omului. Potrivit lui Vladimir Lossky, Dionisie distinge între două tipuri de teologie, şi anume: teologia catafatică, sau pozitivă şi teologia apofatică, sau negativă. Prima ne conduce către o cunoaştere de Dumnezeu, însă aceasta este imperfectă. Cea de-a doua reprezintă calea perfectă, întrucât Dumnezeu este de nepătruns, şi, tocmai acest fapt, duce la imposibilitatea omului de a cunoaşte taina divină. Aşadar, noaptea, reprezentând calea negativă, poate aduce dezlegări căci, aflat în căutarea adevărului, poetul „ajunge la taina originară care este Hristos" (Sămărghiţan 2010: 56-57).

3. Concluzii

Alături de poeţi precum Radu Gyr sau Vasile Voiculescu, Nichifor Crainic este poate cel mai important exponent al poeziei religioase româneşti, iar opera lui trebuie cercetată mult mai amănunţit pentru a i se putea reda, astfel, locul de cinste pe care merită să îl ocupe în literatura română.

REFERINŢE

3. Crainic, Nichifor, 2010, *Poezia noastră religioasă*, Ediţie critică, text stabilit, cuvânt înainte, note şi comentarii de dr. Adrian Michiduţă; studiu introductiv de Ştefan Cârstoiu, tipărită cu binecuvântarea Preasfinţitului Părinte Ambrozie, Episcopul Giurgiului, Editura Episcopiei Giurgiului.
4. Evseev, Ivan, 1994, *Dicţionar de simboluri si arhetipuri culturale*, Timişoara, Editura Amarcord.
5. Lossky, Vladimir, 1976, *The Mystical Theology of the Eastern Church*, New York, St. Vladimir's Seminary Press.
6. Louth, Andrew, 2015, *Modern Orthodox Thinkers: From the Philokalia to the Present*, Downers Grove, Illinois, InterVarsity Press.
7. Popescu, Adrian, 2009 „Sfântul Francisc portretizat de scriitorii români", *Ramuri*, nr. 12, http://www.revistaramuri.ro/index.php?id=954&editie=41&autor=de%20Adrian%20Popescu.
8. Samarghițan, Călin, 2010, „Forma poetică a dogmei la Nichifor Crainic - o încercare de aplicare a perspectivei lui E. Coşeriu asupra limbajului poetico-teologic şi asupra modalității de exprimare a dogmei creştine", *Antropomedia*, anul I, nr. 2, pp. 54- 60.

DIN ISTORIA ŞI PEDAGOGIA COMPARATĂ A FORMĂRII CADRELOR DIDACTICE /

THE HISTORY AND COMPARATIVE PEDAGOGY TEACHER TRAINING

EDUCAŢIA SUB INFLUENŢA PRIMULUI CONFLICT ARMAT GLOBAL

EDUCATION IN A TIME OF THE FIRST WORLD WAR 1914-1918

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

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

Abstract

Recent research showed that knowledge and understanding of the First World War is limited in our memory. Conventional representations and popular understanding of the war confirm low levels of knowledge about the major aspects of the First World War, especially about educational aspects in a positive or negative way. The experience of the war and its outcomes have had an impact on Education. During the war children were encouraged to be 'helpful' and have a high conception of patriotism. Children, like adults, were caught up in war fever. The Boy Scouts' Association was one of the first youth organisations to provide practical assistance to the war effort. I think that it is important that we all become more aware of the events of the conflict and its aftermath. The centenary is an opportunity to share a fuller understanding of the relationship between education and the First World War.

Keywords*: children; education in a time of war; scouts.*

România în război

În seara zilei de 27 august 1916, (Edgar) Mavrocordat, ministrul României la Viena a remis contelui (Stephan) Burian şi guvernului imperial declaraţia de război a ţării noastre (1), o declaraţie ce urma canoanele semnării şi acceptării de către România a participării la războiul izbucnit cu doi ani în urmă, în 1914. În

Manifestul adresat ţării o zi mai târziu, la 28 august 1916, regele Ferdinand scria că „războiul a adus ziua aşteptată de veacuri de conştiinţa naţională, ziua unirii”(2).

În Consiliul de Coroană, prim-ministrul Ion I.C. Brătianu spunea: „...o ţară ca a noastră, o ţară cu aspiraţiuni naţionale, nu poate să rămână până la capăt neutră, fără să-şi compromită tot viitorul. Prin urmare, se impune să ieşim din neutralitate. Pe de altă parte, având drept ideal unitatea naţională, suntem datori să urmărim realizarea lui, căci cine ştie dacă, în decursul veacurilor, vom mai găsi un prilej atât de prielnic ca cel de azi. Iată de ce nu putem să mergem decât alături de aliaţi (de Antantă) şi în contra Puterilor Centrale...”(3).

Prin simplul fapt că cele patru state ale Antantei au semnat aderarea României, acesteia i se recunoştea *de jure* dreptul de a-şi reîntregi provinciile locuite majoritar de români. Idealul naţional, „Unirea românilor de pe cele două părţi ale Carpaţilor” (4) urma să devină realitate.

România a participat la război cu15% din populația țării, adică 1.083.000 oameni. Efectivele armatei române la data mobilizării au fost de 833.758 – trupă și circa 18 000 ofițeri, ceea ce însemna 23 de divizii de infanterie și două divizii de cavalerie.(5). Iată un număr însemnat de oameni ce vor rămâne marcaţi pe viaţă de participarea la un eveniment copleşitor.

Copii şi femei, preoţi şi institutori în vreme de război

Viaţa de familie şi cea şcolară au fost date peste cap odată cu intrarea României în război. Mii de profesori şi învăţători au plecat pe front, patru contingente de elevi şi studenţi au fost înrolaţi de pe băncile şcolilor. Constrângerile de tot felul şi restricţiile majore au devenit fondul de viaţă al tuturor.

Absenţa taţilor, a fraţilor mai mari au avut efecte profunde, traumatizante. Srisorile de pe front erau aşteptate cu nerăbdare şi cu îngrijorare. Era o aşteptare anxioasă, plină de ameninţări potenţiale. Pe de altă parte, femeile şi chiar copiii erau obligaţi să ia parte, să contribuie, prin efortul lor, la salvarea bunurilor şi protecţia lor, să ia locul bărbaţilor în fabrici, în uzine şi ateliere, pe ogoare, în transporturi şi în diverse servicii.

Se făceau donaţii, se organizau chete, spitale improvizate, se reciclau materiale. Şcoala cultiva *mitul războiului drept* şi cuvântul de ordine era *să serveşti, să ajuţi, să contribui*, să hrăneşti refugiaţii civili, să îngrijeşti răniţii şi să sprijini familiile celor mobilizaţi.

Educaţia patriotică şi dorinţa de a te pune în slujba patriei erau la ordinea zilei.

Scrierea scrisorilor, împletitul ciorapilor, procurarea feşelor pentru cei răniţi şi, mai ales, rugăciunile reprezentau ocupaţii pentru femei. Exaltarea sentimentului patriotic era opera şcolii (6).

O şcoală bulversată de plecările pe front ale personalului didactic, de lipsurile inerente, încerca să supravieţuiască. Multe localuri deveneau spitale improvizate. Dezechilibrul vieţii familiale şi confruntarea cu moartea completau tabloul. Ritmul şcolar era perturbat, iar absenteismul cunoştea proporţii cu grave

consecinţe. Copiii nu mai erau supravegheaţi şi vagabondau. Erau anemici şi subalimentaţi, cu o igienă adesea precară.

Copiii orfani, dar şi mutilaţi ori invalizi reprezentau o realitate cruntă.

Rechiziţiile, casele distruse şi spaimele zilnice, angoasa telegramei şi doliul veneau să se adauge. Cenzura şi propaganda, cererile de a participa la împrumutul naţional, zilele de muncă prelungite şi prost plătite erau realităţi cotidiene. Dificultăţile de aprovizionare se accentuau de la zi la zi.

Copiii primeau de la cei mari lecţii nedorite de stoicism şi eroism zilnic. Chiar metodele de predare şi atmosfera de studiu erau influenţate, într-o notă sumbră, patetică. Exemple strălucite de luptă şi eroism, de suferinţă depăşită şi de demnitate erau aduse în faţa elevilor. O fundamentală egalitate în faţa ororilor războiului se năştea, deasupra inegalităţilor inevitabile.

Celor mici li se cereau, prea devreme, sacrificiu şi devotament. Cultul eroilor, curajul şi perseverenţa erau obiective şcolare şi cereri cotidiene. Unele şcoli organizau ferme şcolare ori cultivau legume în spaţiile lor. Creşteau pui, iepuri şi raţe, cultivau cartofi şi varză etc.

Toate disciplinele de studiu erau afectate.

La geografie, se studiau zonele de luptă, problemele de matematică se refereau la producţia de arme ori la împrumutul naţional.

În orele de istorie, idealul naţional, tradiţia, virtuţile strămoşeşti erau scoase în evidenţă. La *Ştiinţe*, invenţiile şi maşinile ce păreau mijloace de progres şi de facilitare a muncii oamenilor se transformau în mijloace de distrugere şi de moarte.

Educaţia fizică întărea corpul şi-l pregătea pentru încercările viitoare.

În orele de lucru manual, fetele confecţionau haine pentru soldaţi, împleteau şi coseau. Până şi jocurile ori jucăriile erau influenţate de război. Copiilor li se cerea să fie ascultători şi să-şi încurajeze mamele.

„De la profesorul universitar, care pregăteşte în laborator invenţiunile-i minunate sau formează conştiinţa publică prin cursuri şi conferinţe, şi până la modestul învăţător de sat, care face din şcoala şi din cursurile de adulţi un focar de civism-toţi alcătuiesc o vastă uzină, unde se organizează apărarea dinăuntru şi mijloacele morale de rezistenţă ale naţiunii rânduită la spatele frontului de luptători” (7).

„În vremuri grele, preoţii au dat dovezi de o abnegaţie, de un curaj, de un spirit de jertfă şi de o activitate aşa de înţeleaptă, spornică şi folositoare, că şi-au atras admiraţia şi respectul tuturor militarilor, asigurându-şi locul de cinste în rândurile lor şi devenind element absolut indispensabil, cum şi este” (8).

O problemă de interes naţional în vreme de război, cu atât mai mult cu cât, potrivit unor relatări din epocă, în armata germană, spre exemplu, „s-a pus mare preţ pe educaţia sufletească a ostaşului. Afară de un personal bisericesc numeros şi bine pregătit, pentru sarcina de educatori sufleteşti ai ostaşilor, corpul ofiţeresc şi mai ales cel superior se interesează de aproape pentru pregătirea sufletească a oştirii” (9).

Pe de altă parte, învăţătorii/institutorii au avut un rol însemnat atât pe front, cât şi în spatele lui. Ne gândim, de pildă, la cei trei mii de institutori francezi mobilizaţi, acoperiţi de glorie, prin care au încoronat învăţământul prin cea mai importantă lecţie, sacrificiul de sine pentru Patrie: patriotismul, solidaritatea prin lecţiile ce vizau chiar fondul educaţiei –conştiinţa civică, rolul responsabilităţii sociale, predând în special istoria, formând caracterul atâtor viitori cetăţeni şi luptători (10). Eroismul anonim al institutoarelor este adesea menţionat în presa vremii (11).

A fost războiul cel mai crud, cel mai implacabil pe care l-a înregistrat istoria. Ţări vesele, adevărate paradise terestre, sunt astăzi pustii: focul şi fierul au ras de pe suprafaţa tot ceea ce natura şi omul făcuseră pentru înfrumuseţarea lui...

... din mijlocul acestor ruine şi ţipete sfâşietoare, din mijlocul acestor sute de mii de jertfe omeneşti, ale războiului actual, o realitate apare vecinic aceeaşi, eternă ca şi lumea: este ideea (ideea) de patrie, este amorul de patrie, este patriotismul. La apelul patriei...au alergat sub drapel naţional, făcând din piepturile lor un zid împotriva duşmanilor patriei....(12).

Cercetăşia, copiii soldaţi şi copiii eroi

Mişcarea cercetăşească (Scout) a fost înfiinţată în Anglia, de către Robert Baden - Powell, la începutul secolului al XX-lea. Mişcarea cercetăşească din România a început şi s-a desfăşurat în cadrul Asociaţiei „Cercetaşii României" (ACR), înfiinţată în 1913 şi recunoscută legal la data de 8 aprilie 1915.

În 1912, apăreau primele grupuri de cercetaşi în România. Cercetaşii s-au organizat în 1913, la Liceul Gheorghe Lazăr din Bucureşti, în Sinaia, Braşov şi Blaj. Printre cei din Sinaia se aflau şi Principii Carol şi Nicolae. 1915 – recunoaşterea oficială ca persoană morală, având drept scop „educaţia morală şi fizică a tineretului", lege adoptată de către Senat (20 decembrie 1914) şi Camera Deputaţilor (21 februarie 1915), decretul fiind publicat în Monitorul Oficial pe 9 aprilie 1915.

Grigore Berindei preia organizarea cercetaşilor și înființează un comitet de inițiativă, din care făceau parte Gabriel Giurgea, Vladimir Ghidionescu, maiorii Manolescu, Uică, căpitanul Sâmboteanu și locotenenții Sâmboteanu, Panaitescu etc.. Asociația „Cercetașii României" se va constitui oficial pe 12 mai 1914 (13).

Asociaţia *Cercetaşii României*, recunoscută ca persoană juridică în 1915, avea drept scop: întărirea morală şi fizică a tinerilor, dar şi a dragostei faţă de patrie. Deviza lor este *„Gata oricând!"* să servească, să ajute şi să facă în fiecare zi o faptă bună (Legea cercetaşului). Intrarea României în război alături de Antanta a fost susţinută de declaraţia regelui Ferdinand I către români, dar şi de către un mesaj al Principelui Carol (viitorul rege Carol al II-lea), comandantul Marii Legiuni, către cercetaşi, pentru a-şi sluji Patria şi Regele. În august 1916, cercetaşii români s-au organizat în *„Corpul cercetașilor de război"*, fiind încadrați ca sanitari, brancardieri, curieri, telefoniști, factori poștali etc. Prin Ordinul pe Marea Legiune nr. 31 din 15 August 1916, principele Carol deleagă conducerea către comandanţii Gh.D. Mugur şi prof. Gh. Murgoci.

Metoda cercetăşească (Scout) este „un sistem de auto-educaţie progresivă, bazată pe invăţarea prin acţiune, viaţa în grupuri mici (patrule, spre exemplu) urmărind, sub îndrumarea adulţilor, descoperirea progresivă şi acceptarea responsabilităţilor, formarea spiritului de autodeterminare în dezvoltarea caracterului, acumularea de cunoştinţe şi deprinderi, câştigarea încrederii în forţele proprii, capacitatea de adaptare şi abilităţile de a coopera şi conduce” etc.

„La cele de mai sus, putem adăuga programe de activităţi progresive şi stimulative, bazate pe interesul participanţilor, incluzând jocuri, cunoştinţe practice utile şi servicii în folosul comunităţii, desfăşurate, în general, în cadrul oferit de natură, în strânsă legătură cu aceasta” (14). Conform *Legii cercetaşului*, acesta îşi iubeşte patria sa, România, şi pune interesele ţării şi colectivităţii deasupra celor personale, este util şi îşi ajută semenii în orice situaţie, este un prieten pentru toţi şi frate cu toţi cercetaşii. „Cercetaşul este loial, îşi respectă cuvântul dat, spune adevărul, este curat în gând, în vorbă şi în faptă. Cercetaşul este util şi îşi ajută semenii în orice situaţie, este un prieten pentru toţi şi frate cu toţi cercetaşii. Cercetaşul este curajos şi încrezător în puterile lui, vioi şi plin de însufleţire, respectă munca şi proprietatea, este îngăduitor cu alţii şi sever cu sine, îşi îngrijeşte corpul şi duce o viaţă sănătoasă” (15).

În timpul Primului Război Mondial, cercetaşii români au fost prezenţi în spatele liniei frontului, acolo unde era nevoie, înlocuind sanitari, curieri, telegrafişti. În memoria celor ce au murit atunci, la Tecuci a fost ridicat un monument, singurul din lume dedicat cercetaşilor. După intrarea României în război, se înfiinţează, la 15 oct. 1916, o nouă distincţie, Virtutea Cercetăşească de Război. „V.C.R.” era de argint şi de aur. Cea de argint se acorda pentru o activitate cercetăşească stăruitoare deosebită. Cea de aur - pentru jertfa de sine în folosul ţării, armatei şi pentru acte de vitejie şi era conferită pe viaţă. Cel mai cunoscut caz de acordare a „Virtuţii Cercetăşeşti de Război” de aur este cel al Ecaterinei Teodoroiu. Fiind cercetasă sanitară, în octombrie 1916 se implică eroic în luptele de la podul peste râul Jiu, la intrarea în Târgu Jiu, blocând (împreună cu alţi cercetaşi şi câţiva rezervişti) înaintarea trupelor germane, până la sosirea trupelor noastre” (16).

Constantin Th. Sapatino a fost şi el un cercetaş erou al primului război mondial. La numai 13 ani, era voluntar sanitar şi şofer pe ambulanţă la spitalul din Hârlău (Iaşi), iar, mai apoi, curier pe front, în timpul luptelor de la Oituz.

În inocenţa lor, copiii traversau liniile inamice şi culegeau informaţii sau participau activ până şi în lupte, chiar dacă acest lucru însemna ca îşi puneau viaţa în pericol. Pentru cei mai mulţi, şi moartea era doar o joacă. Una dintre aceste poveşti este cea a Mariucăi Zaharia.

Fata, în vârstă de doar 12 ani, trăia împreună cu bunicul ei în satul Răzoare, lângă Mărăşeşti. Odată cu izbucnirea Primului Război Mondial şi înfrângerile suferite de armata română, zona dimprejurul pădurii şi a satului Răzoare a fost disputată de trupele germane şi române. Scriitori din anii 80-90 ai secolului trecut, precum Dumitru Almaş (*Povestiri istorice, 3 vol. Bucureşti, anii 80) ori* Călin

Gruia (*Măriuca*: *Povestea copilului-erou de la Mărăşeşti, Maria Zaharia.* Editura Ion Creangă, Bucureşti, 1988) relatau despre copilul erou Măriuca.

În satul Razoare, în livada bunicului Măriucăi, Ion Zaharia, se crease un post de observaţie al artileriei româneşti. Observatorul este ucis de bombardamentele germane. Măriuca, deşi văzuse cu ochii ei moartea unui om, reuşeşte, totuşi, să îşi adune forţele şi hotărăşte să se urce în nuc de una singură, informând în continuare telefonistul de mişcările inamice. Acesta îi anunţa pe artileriştii care atacau la coordonatele oferite...O schijă îl răneşte, însă, grav şi pe telefonist. Atunci, Măriuca îi preia şi lui atribuţiile. Ea continua să observe şi să transmită mişcările inamice, ghidând, astfel, artileria română. A facut acest lucru de câteva ori până când glonţul i-a străpuns pieptul.

„Elevul Ionel Popescu, în vârstă de 16 ani, se alătură, în anul 1917, unei grupări de partizani care acţiona în pădurile Olteniei. Grupare condusă de „haiducul Victor" – Victor Popescu, unchiul său din partea mamei.

Ionel câştigă uşor încrederea celor din jur şi reuşeşte să pătrundă frecvent în mijlocul trupelor germane staţionate în zonă, ca să obţină informaţii. După luni de zile de prigoană prin păduri, Ionel Popescu se înrolează în armată şi pleacă pe front.

„După război, trebuia ales copilul care va desemna Eroul Necunoscut al României. Operaţiunea începe în data de 1 mai 1923, când Ministerul de Război emite Ordinul 567 către Direcţia Şcoli din cadrul acestei structuri militare. Ordinul spune că va fi ales un copil de clasa I, orfan de război, din liceele militare, având cele mai bune rezultate la învăţătură. Cel ales a fost Amilcar Săndulescu, considerat cel mai bun elev din toate cele patru licee militare. Amilcar avea şase ani când tatăl său a murit, în 1917, la data de 8 martie, într-un sat din Moldova. Amilcar Săndulescu a fost al treilea copil în familia învăţătorului Constantin Săndulescu. Mama celor trei fraţi se numea Maria. Tatăl a fost înrolat, în 1916, în Regimentul 66 Infantierie de la Balş, luptând, pe rând, în mai multe zone ale ţării, în Oltenia, Muntenia şi Moldova. Era primul în clasa lui, în primăvara anului 1923, când a primit vestea că el va desemna Eroul Necunoscut al României" (17).

Şcoala în vreme de război-conţinuturi, dificultăţi, soluţii în condiţii extreme

Istoria învăţământului din România înregistrează legea din 1907/111/7 prin care se decide introducerea instrucţiunii militare în „şcoalele primare, secundare şi profesionale de băieţi". Această măsura, care făcea din elevi *curcani*- a fost aplicată cu interes, dar, după puţină vreme ea a fost îndepărtată.....

În acest fel s-a contribuit, însă *„la pregătirea sufletească a neamului pentru răsboiul unirii.* În 1915, în Vechiul Regat funcţionau numai 59 şcoli secundare de băieţi - Licee de băieţi 23; Gimnazii de băieţi - 25; şcoli secund. prof. - 1. Total 59" (18).

„În momentele critice, pe care le trăim, când prezentul e tulbure, viitorul nesigur şi când suntem frământaţi de dorul întregirii neamului, nici o datorie morală nu devine mai necesară, nu se impune mai poruncitor oricărui român decât patriotismul. Grija Patriei trebue ne pătrundă aşa de adânc, de intim, încât să

eclipseze, să alunge pe planul al doilea grijile noastre personale.....Patriotismul trebuie cultivat din copilarie" (19).

Încheierea războiului mondial şi organizarea statului roman în cadrul noilor graniţe au pus România, ca stat nou şi mare, în faţa a două probleme comune şi altor state: 1) pregătirea în grabă a unei noi elite intelectuale, în vederea ocupării locurilor devenite vacante prin pierderile de oameni, cauzate de război; 2) pregătirea unor elemente suplimentare de conducere pentru instituţiile de stat din noile provincii (20).

Doctor, din 1909, al Universităţii din Jena, Onisifor Ghibu, născut în 1883 în Săliştea Sibiului, s-a ocupat de organizarea şi susţinerea a peste 3.000 de şcoli româneşti din Ardeal, înainte de Marea Unire. În 1919, a reorganizat Universitatea din Cluj. Comisar general al ASTREI pentru Basarabia, directorul ziarelor *România Nouă* şi *Cuvânt moldovenesc din Chişinău*, senator de Orhei, este omul care a dus la Chişinău şi prima tipografie românească ce a permis trecerea, treptată, la grafia latină. Împreună cu fiul său, Octavian O. Ghibu, au adus cărţi în limba română şi au pus bazele unei biblioteci publice româneşti.

După război, lumea era mai amestecată, conţinuturile trebuiau revizuite şi acordate cu noile realităţi. Înfăptuirea României Mari a deschis o cale nouă istoriei neamului nostru, iar organizarea şi îndrumarea învăţământului trebuia să corespundă noilor stări de lucruri din România unită.

„Se poate aprecia că, după marele act de la 1918, în România s-a înregistrat o reală dezvoltare a învăţământului datorită reformelor democratice înfăptuite de marele „om al şcoalei" care a fost dr.C. Angelescu" (21).

Doctorului C. Angelescu i-a revenit misiunea de a introduce o conducere unitară acolo unde înainte fuseseră patru legiuiri, aparţinând la patru ţări diferite. El a fost ministrul instrucțiunii publice în guverne prezidate de Ion I.C. Brătianu și apoi de I. Duca, timp în care a efectuat reforme însemnate în sensul modernizării învățământului în România (22).

Trebuie să se recunoască doctorului C. Angelescu meritul de a fi dat faţă nouă şcolii româneşti din România întregită, la fel cum trebuie să i se recunoască ridicarea a peste zece mii de noi lăcaşuri de şcoli. Era de dorit să se producă unificarea sufletească a întregului neam în cât mai multe şcoli construite pentru români, în condiţiile în care numărul analfabeţilor în timpul primului său mandat de ministru se prezenta astfel: Basarabia 60%, Bucovina 60%, Ardeal 40%, Vechiul Regat 43%.

„Îndată după încheierea celui mai distrugător război pe care îl cunoscuse omenirea până atunci, în timp ce popoarele îşi vindecau rănile şi visau la o viaţă paşnică, statele îşi îndreptau atenţia spre şcoală, cu un interes sporit faţă de perioada anterioară" (23).

În loc de concluzii

După război, omenirea era obosită, slăbită în urma puternicului cutremur social şi părea incapabilă de restabilirea echilibrului sufletesc, adânc turburat şi dezorientat. Sacrificiul de sine pentru patrie, solidaritatea, eroismul anonim,

explozia de virtuţi, determinate de condiţiile războiului vor constitui o bază de reclădire a caracterelor. O idee era, însă clară: în şcoală, mentalitatea şcolarilor nu trebuia condusă către ideea ca popoarele trebuie să fie „popoare de pradă”.

La izbucnirea Primului Război Mondial, pe plan intern, România era o țară în care, chiar dacă instituțiile regimului democratic erau prezente, funcționarea organismului statal era departe de standardele occidentale. Economia avea o structură arhaică și anacronică, bazată pe o agricultură de subzistență, tradițională și cu un nivel redus de productivitate.

Societatea era dominată de marii proprietari de terenuri agricole, iar populaţia era preponderent rurală și în mare măsură analfabetă.

Cu tot efortul făcut de elitele politice și intelectuale ale țării în a doua jumătate a secolului XIX, România era încă departe de sincronizare cu Occidentul european.

În acest context, se poate afirma ca puţine episoade ale istoriei rămân atât de adânc ancorate în memoria colectivă precum primul război mondial.

„Perfect explicabil: este evenimentul fondator al lumii în care trăim. Multă vreme văzut strict în termeni conflictuali (dreptatea noastră, vinovăţia altora), Primul Război Mondial îşi caută acum o elaborare deschisă şi liberă de prejudecăţi, susceptibilă de a fi împărtăşită de toate părţile cândva în conflict”, declara istoricul Lucian Boia la 100 de ani de la intrarea României în război. Scopul politic al intrării României în război a fost reunificarea cu Ţara a românilor majoritari ce trăiau sub steag străin.

Războiul rămâne viu în istoria şcolii, dar şi în *istoria predată în şcoală*.

Astăzi, în Franţa, studierea perioadei războiului se face în trei etape. În clasele primare, elevii trebuie să memoreze Bătălia emblematică de la Verdun, din 1916, rolul lui Clemenceau (Georges Benjamin) şi Armistiţiul din 11 noiembrie 1918. La colegiu, elevii francezi studiază despre extrema violenţă a războiului şi noua hartă a Europei pe care acesta a „conturat-o”. În sfârşit, în liceu, programa se concentrează cu precădere pe experienţa combatanţilor din tranşee. „Este regretabil că nu sunt abordate mai serios cauzele conflictului”, subliniază Hubert Tison, secretar general al Asociaţiei profesorilor de istorie şi geografie din Franţa (APHG).

În Marea Britanie, conflictul este studiat de manieră globală şi prezentat mai degrabă ca un dezastru uman. Britanicii pun, în special, accentul pe Bătălia de pe Somme, din 1916, cea mai sângeroasă din Marele Război, (bătălie) în care au murit peste 200.000 de oameni, pentru un câştig teritorial şi strategic nesemnificativ. La fel ca în Franţa, o importanţă specială este acordată condiţiilor de viaţă din tranşee.

În Italia: Marele Război nu ocupă un loc central în programele şcolare, afirmă Pierre Kerleroux, fost profesor de istorie şi membru al APHG. Spre deosebire de Franţa şi Marea Britanie, (în Italia) „tendinţa este, de câţiva ani, de a insista pe viaţa de pe front şi pe suferinţele soldaţilor, mai mult decât pe aspectele strategice şi politice”, explică Kerleroux. Modul de predare se concentrează, de asemenea, pe legătura dintre acest conflict şi naşterea fascismului şi Al Doilea Război Mondial, care a slăbit şi mai mult Italia.

În SUA: În absenţa unei programe naţionale de istorie, locul acestui conflict mondial în procesul de studiere - atunci când este studiat - depinde de profesor. „Dacă acesta este patriot, el nu se va interesa decât de maniera în care Primul Război Mondial a afectat SUA", care au intrat târziu în război, în 1917, şi au suferit puţine pierderi comparativ cu alte ţări beligerante, explică Johan Seeman, profesor de istorie la American School of Paris. „Însă, unii profesori sunt mai deschişi" şi oferă o viziune mai largă, adaugă Seeman. (Agerpres) (24).

Pentru conservarea identităţii şi promovarea valorilor naţionale pe plan universal, pentru formarea unor cetăţeni responsabili este nevoie ca, în şcoală, elevii să devină conştienţi de trecutul istoric al ţării lor. Ne alăturăm opiniei că o dezbatere în domeniu pe marginea cercetării istorice actuale, incluzând şi istoria educaţiei este esenţială şi poate conduce la stabilirea unor direcţii clare de studiu, pornind de la sursele documentare de arhivă la sursele memorialistice şi alte mărturii, în spiritul adevărului istoric. Educaţia nu ar avea decât de câştigat.

NOTE

1. *Vezi* I. Nistor. *Istoria românilor* Volumul 2, Bucureşti: Editura „Biblioteca Bucureştilor", 2003 Ediţie îngrijită de Florin Rotaru., p. 280.

2. *idem*

3. *Apud* Dinu C. Giurescu. *Primul Război Mondia.lhttp://www.cotidianul.ro/rostul-ostirii-noastre-272209/*

Vezi şi Giurescu, Dinu C. (coord), *Istoria României în date*, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 2003.

4. I. Nistor op. cit.

5. http://www.marelerazboi.ro/

6.Les_femmes_et_les_enfants_de_1914_a_1918.http://www.pennautier.fr/sites/pennautier/fichiers/mesfichiers/Les_femmes_et_les_enfants_de_1914_a_1918.pdf.

7. Damianovici G., Ş*coala în vreme de răsboiu, în-* Revista generală a învăţământului, 11, nr. 05-06, decembrie 1915 - ianuarie 1916, p. 228.

8. Protoiereu Constantin Nazarie, Şeful Serviciului Religios al Armatei, 25 decembrie 1918.

9. Gabriel Pârvu, *Pregătiri sufleteşti pentru zile mari*, Atelierele Socec et Co., Bucureşti, 1916, p. 44, *apud* Pentelescu A, Preda G. *Jertfa preoţilor mobilizaţi în războiul pentru întregirea neamului (1916–1919*) Arhivele Naţionale Istorice Centrale, fond *Ministerul de Război, Inspectoratul General al Armatei*.

10. Vezi, de pildă, omagiul *Franţa şi şcoala în timpul războiului - după războiu*, de F. Buisson – Conferinţa din 1915 (Laureat al Premiului Nobel pentru Pace in 1927, Ferdinand Buisson a participat la crearea Ligii franceze a drepturilor omului, al cărei preşedinte a fost între anii 1913 şi 1926.Ferdinand Buisson (1841-1932) a coordonat apariţia lucrării *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (două ediţii, una în 1887 şi alta în 1911), lucrare reeditată în 1929, Alcan, Paris).

11. Regăsim oricând date şi menţiuni în acest sens în *„Revista generală a învăţământului”*, care apărea lunar, la Bucureşti, din iunie 1905 până în mai 1916. Director: Spiru C. Haret. Comitetul de redacţie: Ion Bianu, E. A. Pangrati, S. Mehedinţi, Spiridon Popescu, Const. Litzica, Adela Proca, D. Constantinescu, A. Sinişteanu şi Gr. Teodosiu. Secretar de redacţie: A. Lupu-Antonescu. De la 1 aprilie la 1 noiembrie 1907, director: a fost E. A. Pangrati, iar din decembrie 1915/ianuarie 1916 până în mai 1916, director: Gheorghe Ţiţeica

12. prof N. Basilescu, comunicarea *Patrie şi Patriotism* la. Societatea Română de Filozofie, 27 Octombrie 1915, în *„Revista generală a învăţământului“*, 11, nr. 04, noiembrie 1915.

13. Mircea Ștefan, *Drumul Cercetașilor României*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.

14. http://www.scout.ro/wp-content/uploads/2015/08/Statut-ONCR-2015_depus-Judecatorie_verificat.pdf

15. *idem.*

16. sursa: *Cercetaşul*, nr. 9, Sept. 1916 şi articolul lui Alin Dimancescu http://cercetasia.blogspot.ro/2014/02/virtutea-cercetaseasca-1915-1918.html

17. http://www.revista.forter.ro/2010_2_t/05-inv/02.htm si http://www.crestinortodox.ro/religie/povestea-eroului-necunoscut-69199.html de F. Bichir.

18. Şt. Bârsănescu. *Condiţiile şi momentele principale ale dezvoltării pedagogiei române contemporane*, în Bagdasar, N., Herseni, T., Bârsănescu, S.S. Istoria filosofiei moderne. Volumul 5: Filosofia românească dela origini până astăzi, Bucureşti: Institutul de Arte Grafice „Tiparul Universitar”, 1941 (volum editat de Societatea Română de Filosofie în 1941, la Bucureşti, un omagiu adus profesorului Ioan Petrovici). p. 726.

19. G. Aslan, Prin şcoala, pentru patrie, în *Revista generală a învăţământului*, anul XI, NR. 3/oct.1915.

20. Şt. Bârsănescu. *Direcţiile principale din pedagogia română contemporană*, în Bagdasar, N., Herseni, T., Bârsănescu, Şt., *op. cit.*, p. 730.

21. Irina Maciuc, Cetăţenia culturală olteană, în *Analele Universităţii din Craiova*, seria Psihologie-Pedagogie, AN-XII, 2013, nr. 27-28, p. 9.

22. *Vezi* C. Petrica, *Dr. Constantin Angelescu, ministrul instrucțiunii în perioadele 1922 –1926; 1927-1928*. Editura Sfântul Ierarh Nicolae, ISBN 978-606-577-003-4.

23. Ion Gh., Stanciu, *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, ed.a II-a revizuită, Editura Didactică ş Pedagogică, R.A.Bucureşti, 1995, p. 106.

24. http://jurnalul.ro/stiri/externe/primul-razboi-mondial-ce-se-mai-invata-la-scoala-la-un-secol-de-la-declansarea-conflagratiei-662779.html si https://www.britishcouncil.ro/programe/societate/primul-razboi-mondial. https://www.britishcouncil.ro/sites/default/files/remember-the-world-as-well-as-the-war-report.pdf,1914.

REFERINŢE

1. *** *„Revista generală a învăţământului”*, revistă cu apariţie lunară, Bucureşti, din iunie 1905 până în mai 1916. Director fondator: Spiru C. Haret. De la 1 aprilie la 1 noiembrie 1907, director: a fost E. A. Pangrati, iar din decembrie 1915/ianuarie 1916 până în mai 1916, director: Gheorghe Ţiţeica.
2. G. Aslan, Prin şcoala, pentru patrie, în *Revista generală a învăţământului*, anul XI, NR. 3/oct.1915.
3. Bârsănescu. Şt. *Condiţiile şi momentele principale ale dezvoltării pedagogiei române contemporane*, în Bagdasar, N., Herseni, T., Bârsănescu, Şt. Istoria filosofiei moderne. Volumul 5: Filosofia românească dela origini până astăzi, Bucureşti: Institutul de Arte Grafice „Tiparul Universitar”, 1941 (volum editat de Societatea Română de Filosofie în 1941, la Bucureşti, un omagiu adus profesorului Ioan Petrovici), p. 726.
4. Bârsănescu, Şt. *Direcţiile principale din pedagogia română contemporană*, în Bagdasar, N., Herseni, T., Bârsănescu, Şt. Istoria filosofiei moderne. Volumul 5: Filosofia românească dela origini până astăzi, Bucureşti: Institutul de Arte Grafice „Tiparul Universitar”, 1941, p.730.
5. Basilescu,N., comunicarea *Patrie şi Patriotism* La Societatea română de Filozofie, 27 Octombrie 1915, în „Revista generală a învăţământului”, 11, nr. 04, noiembrie 1915.
6. Buisson F., Conferinţa din *1915* omagiul *Franţa şi şcoala în timpul războiului- după razboiu, vezi* Souvenirs et autres écrits, Theolib,2011
7. *Cercetaşul*, nr. 9, Sept. 1916 si articolul lui Alin Dimancescu http://cercetasia.blogspot.ro/2014/02/virtutea-cercetaseasca-1915-1918.html
8. Damianovici G., Şcoala în vreme de răsboiu, în *Revista generală a învăţământulu*i, 11, nr. 05-06, decembrie 1915 - ianuarie 1916, p. 228.
9. Dinu C. Giurescu. *Primul Război Mondial*. http://www.cotidianul.ro/rostul-ostirii-noastre-272209
10. Dimancescu A. http://cercetasia.blogspot.ro/2014/02/virtutea-cercetaseasca-1915-1918.html
11. Giurescu Dinu C, (coord.). *Istoria României în date*, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 2003.
12. Maciuc Irina. Cetăţenia culturală olteană, în *Analele Universităţii din Craiova*, seria Psihologie-Pedagogie, AN-XII, 2013, nr. 27-28.
13. Nistor, I. *Istoria românilor* Volumul 2, Bucureşti: Editura Biblioteca Bucureştilor, 2003, Ediţie îngrijită de Florin Rotaru.
14. Pârvu,G. *Pregătiri sufleteşti pentru zile mari*, Atelierele Socec et Co., Bucureşti,1916.
15. Pentelescu A, Preda, G. *Jertfa preoţilor mobilizaţi în războiul pentru întregirea neamului (1916–1919*) Arhivele Naţionale Istorice Centrale, fond Ministerul de Război, Inspectoratul General al Armatei.

16. Petrica, C., *Dr. Constantin Angelescu, ministrul instrucțiunii publice.* Editura Sfântul Ierarh Nicolae, ISBN 978-606-577-003-4.
17. Stanciu, Ion Gh., *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, ed. a II-a revizuita, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1995.
18. Stefan, M. *Drumul Cercetaşilor României*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994, cap. *IV Activitate cercetăşească sub ameninţarea războiului, pp. 47-58.*

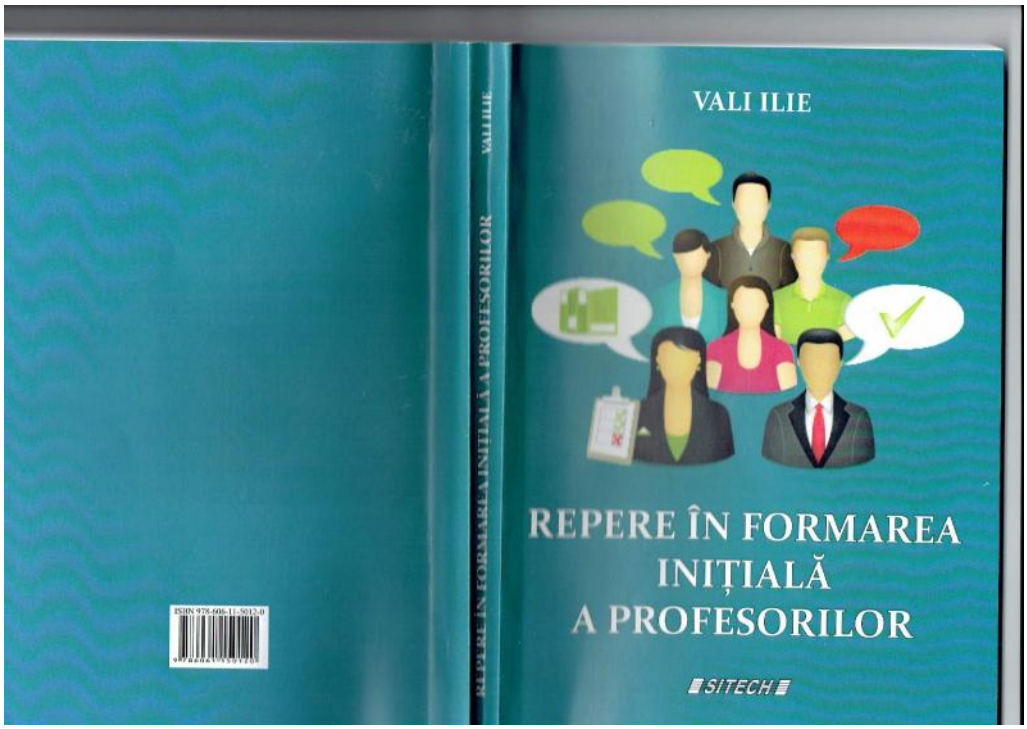
19. http://jurnalul.ro/stiri/externe/primul-razboi-mondial-ce-se-mai-invata-la-scoala-la-un-secol-de-la-declansarea-conflagratiei-662779.html si https://www.britishcouncil.ro/programe/societate/primul-razboi-mondial. https://www.britishcouncil.ro/sites/default/files/remember-the-world-as-well-as-the-war-report.pdf,1914
20. http://www.marelerazboi.ro/
21. http://www.revista.forter.ro/2010_2_t/05-inv/02.htm si http://www.crestinortodox.ro/religie/povestea-eroului-necunoscut-69199.html de F.Bichir
22. http://www.scout.ro/wp-content/uploads/2015/08/Statut-ONCR-2015_depus-Judecatorie_verificat.pdf
23. *Les_femmes_et_les_enfants_de_1914_a_1918.h*ttp://www.pennautier.fr/sites/pennautier/fichiers/mesfichiers/Les_femmes_et_les_enfants_de_1914_a_1918.pdf.

CĂRŢI, IDEI, INTERVIURI/BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS

RECENZIE:
ILIE, V. (2015). REPERE ÎN FORMAREA INIŢIALĂ A PROFESORILOR. CRAIOVA: EDITURA SITECH

Conf. univ. dr. **Ecaterina Sarah Frăsineanu**
DPPD, Universitatea din Craiova

Associate Prof. Ph. D**. Ecaterina Sarah Frăsineanu**
TSTD, University of Craiova



Lucrarea elaborată de doamna lector univ. dr. Vali Ilie (cadru didactic la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova) propune o serie de sinteze teoretice pentru studenţi, din perspectiva pregătirii lor pentru profesia didactică, sistematizate în funcţie de trei discipline de bază pe care aceştia le parcurg în formarea lor iniţială: Fundamentele pedagogiei. Teoria şi

metodologia curriculumului, Teoria şi metodologia instruirii. Teoria şi metodologia evaluării, Managementul clasei de elevi.

Dezideratul asumat al dezvoltării unor competenţelor pedagogice specifice poate fi extins deoarece conţinuturile sunt utile oricărei persoane interesate de educaţie, iar, în acest sens, modalitatea de abordare din partea autoarei este una deosebit de interesantă: bazată pe întrebări, care invită la reflecţie, care permit completări şi dezvoltări constructive din perspectiva cititorului.

În ceea ce priveşte cuprinsul lucrării, acesta include: Argument, trei capitole corespunzătoare disciplinelor amintite anterior, Bibliografie şi Anexe.

La rândul lui, fiecare capitol, conform programelor de studiu, este detaliat după cum urmează:

- Capitolul I. Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculumului:

1.1. Fundamentele pedagogiei (1.1.1. Statutul epistemologic al pedagogiei; 1.1.2. Educaţia – obiect de studiu al pedagogiei; 1.1.3. Dimensiunile educaţiei);

1.2. Teoria şi metodologia curriculumului (1.2.1. Curriculumul educaţional; 1.2.2. Finalităţile educaţiei; 1.2.3. Conţinuturile curriculare; 1.2.4. Timpul şcolar);

- Capitolul II. Teoria şi metodologia instruirii. Teoria şi metodologia evaluării:

2.1.Teoria şi metodologia instruirii (2.1.1. Procesul de învăţământ; 2.1.2. Normativitatea procesului de învăţământ; 2.1.3. Comunicarea didactică; 2.1.4. Predarea – activitatea de bază a profesorului; 2.1.4. Strategia didactică; 2.1.6. Proiectarea şcolară);

2.2. Teoria şi metodologia evaluării (2.2.1. Aspecte privind evaluarea; 2.2.2. Notarea şcolară);

- Capitolul III. Managementul clasei de elevi:

3.1. Specificul managementului clasei de elevi;

3.2. Clasa de elevi ca grup social;

3.3. Cultura clasei de elevi;

3.4. Profesorul – manager educaţional;

3.5. Problematica disciplinei şcolare;

3.6. Managementul conflictului versus managementul succesului.

Selectiv, dintre întrebările formulate pentru a facilita învăţarea la studenţi, enumerăm: Este pedagogia o ştiinţă? Cum argumentăm?; Din ce rezultă complexitatea educaţiei?; Pe ce aspecte pune accentul noul curriculum?; Ce roluri joacă profesorul în cadrul procesului de învăţământ?; La ce se referă libertatea în clasa de elevi? ş.a.

Pentru constituirea corpusului lucrării s-a făcut uz de o bibliografie şi webografie relevantă, actuală, iar valoarea anexelor este conferită de specificul lor, ca extrase ale unor citate ilustrative pentru conceptele-cheie vehiculate.

În raport cu toate dimensiunile inventariate anterior, apreciem că, prin lucrarea sa, doamna Vali Ilie reuşeşte să ofere viitorilor profesori „reperele” necesare pentru cunoaşterea domeniului Pedagogie, pentru exersarea capacităţilor de interpretare sau argumentare a ideilor despre educaţia, curriculumul şcolar, instruirea, evaluarea elevilor şi managementul clasei, pentru cultivarea unor atitudini deontologice.

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII
Didactica domeniului şi dezvoltări în didactica specialităţii. Între întrebări şi răspunsuri

REVIEW ON PAPER
The didactic of the field and development in teaching speciality. Between questions and answers

Lector univ. dr. **Vali Ilie**
DPPD, Universitatea din Craiova

Senior Lecturer **Vali Ilie**, Ph. D
TSTD, University of Craiova

Didactica domeniului și dezvoltării în didactica specialității. Între întrebări și răspunsuri, Editura Sitech, Craiova, 186 pagini.

The didactic of the field and development in teaching speciality. Between questions and answers, Sitech Publishing House, Craiova, 186 pages.

1. Date de identificare a lucrării

Lucrarea a apărut la Editura Sitech din Craiova în anul 2014. Autorul lucrării este conf. univ. dr. Alexandrina Mihaela POPESCU, director al Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic al Universității din Craiova. Reprezentând o importantă contribuție teoretică, aceasta are 186 de pagini și se adresează în special celor care sunt interesați de domeniul pedagogiei, al psihologiei și al didacticii specialităților, dar și celor care sunt preocupați de evoluția în cariera didactică și de dezvoltarea personală.

Titlul lucrării este sintetic și anunță o abordare interesantă a elementelor specifice procesului de învățământ, a componentelor curriculumului, prin raportarea la interogație și căutarea răspunsurilor, aflarea soluțiilor, trierea aserțiunilor, selectarea alternativelor. Între întrebări și răspunsuri, cititorul își completează bagajul informațional și valorifică o serie de demersuri metacognitive. Stilul în care este expus conținutul este unul clar, concis, iar limbajul este inteligibil, fapt ce ușurează acțiunea de decodificare a mesajelor transmise.

Așa cum se menționează în Introducere, această lucrare „analizează din perspectiva didacticii moderne acțiunea de predare-învățare-evaluare, precum și cadrul optim de realizare a pregătirii viitorilor profesori” (Popescu, 2014, p. 7). Ancorarea conținuturilor în domeniul pedagogiei, relevă posibilitățile multiple pe care aceasta le poate avea în sfera diferitelor specialități. Colaborarea periodică și

susținută cu cadrele didactice din învățământul preuniversitar și universitar constituie un suport de elaborare a conținuturilor lucrării, autoarea având o vastă experiență în domeniul formării inițiale și continue a profesorilor.

2. Aprecieri asupra structurii și conținutului lucrării

Lucrarea este structurată pe mai multe capitole:

Capitolul I. Didactica – componentă a științelor educației

Capitolul II. Repere conceptuale ale curriculumului și implicațiile acestuia în didactica domeniului

Capitolul III. Competențele și dezvoltarea curriculară

Capitolul IV. Dimensiuni ale metodologiei didactice în didactica domeniului

Capitolul V. Noi sensuri pentru evaluare în didactica domeniului

Capitolul VI. Proiectarea didactică – perspective de abordare în didactica domeniului.

Lucrarea se deschide cu o *Introducere*, care motivează preocuparea pentru această temă și conturează „coordonatele unui instrument didactic cu valoare praxiologică pentru formarea inițială a profesorilor" (Popescu, 2014, p. 7). Întregul demers valorifică experiența în domeniu a autoarei și face trimiteri la reflecții, la analiza comparativă, la practica în domeniul specialității. Prin subiectele tratate, lucrarea atrage atenția cititorului, surprinzând relațiile dintre domenii diferite ale cunoașterii. Termenul-cheie este cele de „didactică", iar autoarea pleacă de la etimologia acestui concept și clasifică didactica după mai multe criterii, subliniind relația dintre didactica generală și didacticile speciale.

În *primul capitol*, se pune accent pe conexiunile educaționale din sfera curriculumului și pe legătura didacticii cu alte științe, iar în *Capitolul II* se insistă pe abordarea curriculară a educației: tipuri de curriculum, reconsiderarea demersului curricular în didactica domeniului, orientări și practici noi în organizarea curriculumului (interdisciplinaritate, organizare modulară, curriculum diferențiat și personalizat). În pedagogia actuală, acest demers are loc în condițiile în care în aria semantică a mai multor conținuturi instructiv-educative este reconsiderată, conținuturile constituind o componentă distinctă a curriculumului, aflată în relații de determinare cu celelalte elemente curriculare.

Identificarea competențelor profesionale este, la ora actuală, una din temele de interes ale oricărui domeniu profesional. Competențele și dezvoltarea curriculară reprezintă subiectul *Capitolului III* al acestei lucrări. Acesta face referire la perspectivele de analiză a competențelor care stau la baza construcției curriculare, proiectarea unui curriculum integrat din perspectiva învățământului centrat pe competențe și la competențele cheie în învățământ. În acord cu recomandările și direcțiile stabilite de Uniunea Europeană, autoarea accentuează rolul celor opt competențe-cheie: „comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, competența matematică și competențe de bază privind știința și tehnologia, competența digitală, competența de a învăța procesul de învățare,

competențe sociale și civice, simțul inițiativei și al antreprenoriatului, conștiința și expresia culturală" (Popescu, 2014, pp. 65-67).

Invitând la o cunoaștere de sine mai profundă, autoarea afirmă că „un statut cross-curricular implică faptul că toate domeniile și disciplinele de învățare diferite care constituie curriculumul ar trebui să contribuie la dobândirea de competențe aflate în relație" (Popescu, 2014, p. 70). Reținem viziunea comprehensivă, maniera personală de tratare a unor fenomene cu caracter educațional, a unor procese și activități psihice și sociale cu aplicații în didactica domeniului și dezvoltării în didactica specialității. De asemenea, atrage atenția asocierea acestora cu unele preocupări moderne, caracterizate prin deschidere în contextul paradigmei complexității, care caracterizează atât de bine lumea contemporană.

În *Capitolul IV* se analizează strategia didactică, element important al curriculumului educațional. Plecând de la delimitările conceptuale, se stabilește relația dintre strategia didactică și celelalte componente ale procesului de învățământ. Autoarea insistă pe prezentarea unor metode didactice moderne, care sunt folosite la toate disciplinele de învățămînt, datorită valențelor formativ-educative și caracterului modern, în acord cu pedagogia actuală. Astăzi, se pune accent pe metodele activ-participative, pe instrumente și tehnici de natură constructivistă, iar autoarea subliniază importanța acestora și avantajele pentru aplicațiile didactice.

În *Capitolul V* se accentuează rolul evaluării bazate pe competențe. În acord cu această abordare, se fac referiri la metodele complementare de evaluare și la paradigma constructivistă care sprijină realizarea evaluării educaționale. În *Capitolul VI* autoarea vorbește despre proiectarea didactică, accentuând perspectivele de abordare, cadrul de referință al proiectării în didactica domeniului și o serie de principii, modele și instrumente pentru proiectarea constructivistă.

Elementul de originalitate a lucrării constă în abordarea holistică a unor probleme specifice științelor socio-umane și alăturarea perspectivelor aplicative, cu trimitere la mai multe domenii ale cunoașterii, la diferite discipline de învățământ. Autoarea acoperă o problematică de interes general pentru toți cei care sunt implicați în demersul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, în formarea și dezvoltarea personalității umane.

Lucrarea menționată se încheie cu o *Bibliografie* în temă. Constatăm că se fac referiri la autori (români și străini) consacrați, dar și la surse noi, de dată recentă, fapt care crește valoarea informativă a lucrării. Constituind o contribuție relevantă în domeniul didacticii specialității, aceasta reprezintă un punct de reper în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Formarea profesională a cadrelor didactice reprezintă un domeniu de interes în literatura pedagogică şi o preocupare constată a Universităţilor din România şi din alte ţări ale Uniunii Europene. De aceea, apariţia unei cărţi de profil, care creionează reperele didacticii domeniului și dezvoltării în didactica specialității, vine în întâmpinarea cererii de informaţie nouă, actualizată, în acord cu noile paradigme şi metodologii.

Prin problematica abordată, lucrarea „Didactica domeniului și dezvoltării în didactica specialității. Între întrebări și răspunsuri" aduce un plus de informație și

se înscrie în lista mai largă a lucrărilor de pedagogie, psihologie și metodică, deschizând un orizont nou de cercetare a educației, a studierii problematicii domeniului și didacticii specialității.

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII *CLASIC ȘI MODERN ÎN ABORDAREA CONȚINUTURILOR CURRICULARE*

Lector. univ. dr. **Mihaela Aurelia Ştefan**
DPPD, Universitatea din Craiova

Senior lecturer **Mihaela Aurelia Ştefan**, Ph.D
TSTD, University of Craiova

1. Datele de identificare a lucrării

Ilie, V. (2013). *Clasic și modern în abordarea conținuturilor curriculare.* Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 210 pagini

Lucrarea a apărut la Editura Didactică și Pedagogică din Bucureşti, în colecția "Idei Pedagogice Contemporane" și are ca autor pe doamna Vali Ilie, licențiată și doctor în Pedagogie, profesor cu o apreciabilă experiență didactică și științifică, reflectată în diverse lucrări, articole și studii pedagogice.

Această carte reprezintă o continuare a preocupărilor autoarei privind procesul de educație abordat din perspective multiple: clasică și modernă, teoretică și aplicativă, intradisciplinară și interdisciplinară.

2. Aprecieri asupra structurii şi conţinutului lucrării

Lucrarea este structurată pe patru capitole, cititorul fiind invitat să reflecteze asupra conținuturile generale/clasice și particulare ale învățământului, importanța acestora în societatea contemporană.

Capitolul 1 („Conținuturile învățământului în societeta cunoașterii") propune o introducere în problematica uneia dintre componentele curriculumului școlar - conținuturile curriculare, autoarea realizând o analiză diacronică a conceptului de „curriculum", dar și o trecere în revistă a principalelor paradigme, teorii, modele de structurare a concepțiilor asupra curriculumului.

Pe fondul evoluției istorice, se remarcă abordarea comparativă a curriculumului din dublă perspectivă, tradițională și postmodernistă. Spicuim câteva idei inserate de autoare:

„Dacă în accepțiunea tradițională curriculumul a fost identificat la nivelul conținuturilor, astăzi au prioritate programele complexe, integrale, interdisciplinare, clădite pe experiența de viață a celor care învață" (p. 18);

„(…) atitudinea față de știință se formează prin educarea unui spirit interogativ și critic (…) asistăm la apariția unor mijloace tehnice de creare a artei, în condițiile dezvoltării rapide a spațiului virtual (…). Raportatea la conținuturi va trebui să țină cont de noile tehnologii educaționale" (p. 21);

„Perspectiva clasică a tratat conținutul din punct de vedere al didacticii tradiționale , axată pe nediferențiere și tendința de supraîncărcare a programelor școlare, de accentuare a obiectivelor informative (…). Perspectiva curiculară asigură, pe de o parte, *restrângerea, prin aprofundare*, a sferei de referință a conținuturilor învățământului la valorile pedagogice specifice și susține, pe de altă parte, *extinderea funcțională,* care vizează realizarea unor efecte formative, calitative, la nivelul tuturor dmensiunilor educației, formelor și resurselor disciplinelor școlare" (pp. 22-23).

„Modurile de a grupa sau prezenta noile tipuri de conținut (noile educații) variază, dar obiectivele lor rămân aceleași. Școala contemporană nu mai poate ocoli această problematică interdisciplinară care este a tuturor profesiunilor și cetățenilor capabili să-și îndeplinească rolurile sociale, etice și politice care le revin" (p. 37).

Prin reperele teoretice subliniate, acest prim capitol se dorește a fi o invitație adresată profesorilor și elevilor pentru „a regândi modalitățile de raportare la conținuturi, la strategiile de instruire și evaluare" (p. 22).

Capitolul 2 („Conținuturi generale ale educației") reuşeşte să definească şi să analizeze dimensiunile clasice ale educației, prin raportare la următorul algoritm: a) delimitări conceptuale, evoluția istorică a termenilor; b) paradigme, orientări; c) principii; d) finalități și metode.

Capitolele 3 („Noile educații - conținuturi particulare ale educației”) și 4 („Deschideri în abordarea conținuturilor învățământului”) continuă procesul de analiză a conținuturilor educației ca răspuns la nevoile societăţii şi omului postmodern. Autoarea realizează o inventariere a „noilor educaţii” din perspectiva valorificării lor în şcoala românească actuală, evidențiază valenţele lor formative şi oferă, totodată, deschideri pentru demersuri şi investigaţii viitoare.

Anexele lucrării reuşeşc să reliefeze principalele aspecte ale conținuturilor generale/clasice și particulare, analizate din perspectiva paradigmei competen ț elor; conținuturile instruirii sunt abordate drept competențe care integrează în structura lor *cunoștințe, capacități și atitudini* .

Bibliografia variată, actuală şi reprezentativă pentru problematica abordată finalizează parcursul teoretic și metacognitiv realizat cu seriozitate, responsabilitate şi profesionalism.

Lucrarea ***Clasic și modern în abordarea conținuturilor curriculare***, elaborată de doamna lector universitar doctor V. Ilie, reușește să consolideze unele probleme de bază din domeniul educaţiei, remarcându-se prin rigoare ştiinţifică, logică în abordarea principalelor aspecte teoretice și metodologice ale curriculumului. Apreciem viziunea obiectivă, comprehensivă, întreaga problematică a curriculumului fiind raportată la finalitățile educației.

Această carte este rezultatul unui demers constructiv care oferă cititorului prilejul de a întelege si regândi aria de semnificație și perspectiva de abordare a conținuturilor curriculare, fiind utilă atât studenţilor care doresc să devină cadre didactice, cât şi profesorilor de toate specialităţile din învăţământul românesc care sunt interesați să adapteze curricula la cerințele societății actuale.

Pe tot parcursul lucrării sunt presărate sugestii și interpretări personale, întreaga lucrare reprezintând din acest motiv, un prilej de reflecție pentru toţi cei preocupaţi de ideea eficientizării activităţii didactice.

ÎN ATENŢIA COLABORATORILOR/ INFORMATIONS 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 ştiinţifică şi aplicativă a revistei, solicităm celor care vor să-şi facă cunoscute astfel preocupările, în domeniul psihologiei, pedagogiei, didacticii specialităţii, practicii pedagogice, de interes major pentru formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, să ţină cont de unele criterii specifice de bază:

- Tematica materialelor trimise să fie circumscrisă profilului revistei şi activităţii D.P.P.D. Fiecărui autor i se pot publica cel mult 2 lucrări;
- Pot trimite lucrări şi cadre didactice de la alte universităţi şi DPPD-uri, inspectorate şcolare, şcoli de aplicaţie;
- Dimensiunea materialelor nu poate depăşi 10 - 15 pagini, conform normelor de tehnoredactare computerizată în MS Word, iar recenziile, relatările unor evenimente ştiinţifice, notele de lectură vor fi reduse la 2 - 4 pagini;
- Contribuţiile vor fi prezentate secretariatului sau colegiului de redacţie, în format electronic şi un exemplar listat cu setările - sus: 2 cm, jos: 2 cm, stânga: 2 cm, dreapta: 2 cm, antet: 2 cm, subsol: 0 cm, format pagină B5 (17 cm x 24 cm), font Times New Roman, mărimea caracterelor de 11 puncte, spaţierea la 1 rând;
- Sub titlul materialului, se va menţiona gradul ştiinţific şi/sau didactic, prenumele, numele, instituţia de provenienţă;
- 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 apariţiei, paginile sau indicele notei, referinţei din final.

- În bibliografia finală, în ordinea alfabetică sau prin indici de referinţă, se prezintă numai lucrările consultate direct şi utilizate în text, precizându-se: numele, prenumele, anul apariţiei, titlul marcat specific, locul apariţiei, editura.
- Notele şi referinţele la text vor fi indicate în final şi vor cuprinde succint informaţii suplimentare, dezvoltări ale unor idei secundare, observaţii, trimiteri la lucrări secundare, adnotări, explicaţii etc., iar nu numai trimiteri bibliografice şi acestea în extenso;
- În redactare, să se respecte noile norme ortografice (din 1993), privind scrierea cu **â**;
- Lucrările care marchează contribuţii (studii, cercetări) vor fi însoţite de un rezumat de 20-25 rânduri, într-o limbă de circulaţie internaţională.

ANALELE UNIVERSITĂŢII DIN CRAIOVA
SERIA: PSIHOLOGIE, PEDAGOGIE
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
SERIES: PSYCHOLOGY, PEDAGOGY

REVISTĂ A
DEPARTAMENTULUI PENTRU PREGĂTIREA PERSONALULUI DIDACTIC/ PUBLICATION OF
TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT

- Theoretical approaches – new interpretations
- Educational practice – new interpretations and perspectives
- Research laboratory
- Computer assisted teaching at present
- The history and comparative pedagogy teacher training
- Books and ideas

- Studii asupra problemelor de actualitate în domeniul ştiinţelor educaţiei
- Noutăţi în abordarea formării personalului didactic
- Studii, eseuri, dezbateri asupra conceperii şi realizării Profesionalizării personalului didactic
- Proiecte de cercetare tematică, ameliorativă
- Studii fundamentale şi aplicative privind didactica specialităţilor şi practica pedagogică
- Studii şi cercetări de psiho-pedagogie universitară
- Recenzii, bibliografii comentate, interviuri, evenimente, puncte de vedere, experienţe formative tematice, consultaţii
- Sinteze şi confruntări ştiinţifice şi aplicative în domeniu
- Din istoria şi pedagogia comparată a formării personalului didactic