


**EUROMENTOR
STUDII DESPRE EDUCAȚIE**

Volumul IV, Nr. 3/septembrie 2013

Revista "Euromentor" este editată de către Universitatea Creștină
"Dimitrie Cantemir", Facultate de Științe ale Educației.

Adresa: Splaiul Unirii nr. 176, sector 4, București
Tel.: (021) - 330.79.00, 330.79.11, 330.79.14
Fax: (021) - 330.87.74
E-mail: euromentor.ucdc@yahoo.com



Revista Euromentor a fost inclusă
în **BDI EBSCO, PROQUEST,**
INDEX COPERNICUS
(recunoscute **CNCS**) și în
CEDEFOP.

EUROMENTOR STUDII DESPRE EDUCAȚIE

Volumul IV, Nr. 3/septembrie 2013



ISSN 2067-7839

*Fiecare autor răspunde pentru originalitate și pentru faptul că
textul nu a mai fost publicat anterior.*

CUPRINS

EXISTĂ O FILOSOFIE PENTRU COPII?	7
GABRIELA POHOAȚĂ, CONONA PETRESCU	
SENSURILE ȘI PERTINENȚA UNEI FILOSOFII A EDUCAȚIEI ÎN VIITOR.....	13
IULIANA PAȘTIN	
TESTAREA PERFORMANȚEI STUDENȚILOR CA PARTE DIN PROCESUL DE ASIGURARE A CALITĂȚII	20
CRISTINA NICOLAESCU	
PREDAREA DEVINE ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR PRIN ABORDAREA PRELEGERII ACTIVIZANTE.....	29
MARIN TUDOR	
SISTEME E-LEARNING ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR - PLATFORME EDUCATIONALE, PROGRAME OPEN SOURCE, STUDIU DE CAZ -.....	42
VALENTIN INCEU, PETRU BALOGH, POMPILIU GOLEA	
ANXIETATEA FAȚ DE TESTARE	49
MIHAELA STERIAN, MIHAELA MOCANU	
ALICE VOINESCU - UN DESTIN.....	57
MIHAELA DANIELA CÎRSTEA	

*COMUNICĂRI SUSȚINUTE LA CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ A
FACULTĂȚII DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ „DIMITRIE CANTEMIR“
„EDUCAȚIA ÎN VIITOR“ 19-20 APRILIE 2013*

OCURENȚE EDUCATIVE ALE CLUBURILOR PAIDEICE ÎN CULTURA INTERGENERAȚIONALĂ	64
OCTAVIA COSTEA	
ÎNVAȚAREA COLABORATIVĂ ÎN GRADINIȚA DE COPII.....	73
IOANA LAZLO	
EDUCAȚIA ECONOMICĂ ÎNTRE FORMAL, NON-FORMAL ȘI INFORMAL.....	80
MONICA ELISABETA PĂDURARU	
EDUCAȚIA FORMALĂ O INVESTIȚIE PENTRU PIATA MUNCII.....	88
MAGDALENA PRUNEANU	
PSIHANALIZA ÎN UNIVERSITATE	92
GABRIEL BALACI	
PERSPECTIVE ALE STUDIULUI MATEMATICII ÎN ȘCOALA VIITORULUI	100
COSTEL CHITEȘ	
EDUCAȚIA PĂRINȚILOR - COMPONENTĂ ESENȚIALĂ ÎN PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL	108
CAMELIA STĂICULESCU	
ȘCOALA, FAMILIA ȘI COMUNITATEA AXA DE CONVERGENȚĂ A EDUCAȚIEI	117
MARIA CRĂCIUN	
RECENZIE.....	127

EXISTĂ O FILOSOFIE PENTRU COPII?

GABRIELA POHOAȚĂ*

gabriela_pohoata@yahoo.com

CONONA PETRESCU**

conona57@yahoo.com

„A filosofa înseamnă a răspunde cu mijloace supermature la întrebări pe care și le pun copiii.”

Lucian Blaga

„Copilul este o oglindă care te ametește puțin. Sau ca o fereastră. Totdeauna copilul te intimidează ca și când știe el ce știe. Nu te înșeli, pentru că spiritul lui este puternic, înainte ca tu să i-l pipernicești.”

Antoine de Saint-Exupery

Abstract: *This text attempts to problematize if philosophy can be practiced by the youngest disciples taking into account that, starting with the current school year 2013-2014, the Ministry of National Education management has decided to introduce Philosophy for children, as an optional discipline in 3rd and 4th grade.*

If philosophy is regarded as a subject meant to develop the children's thinking and their personality, then we can philosophize at this level, too. But philosophy as an aspiration for wisdom cannot be supported only by the discursive exercise of reason. It needs a revealed background of knowledge to start from and to come back to in its own reflection. Therefore, philosophy means a particular state of mind grafted onto self-knowledge to which the young schoolchild cannot accede yet because he does not have the necessary cognitive experience of decoding the esoteric and consciousness philosophy, regarded as a spiritual phenomenon. The philosophical education in the sense of paideia may begin in childhood and continue throughout life for the development of a harmonious personality.

Keywords: *paideia, children and philosophy, astonishment, thought, personality, axiological intelligence.*

*Conf. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București, România.

** Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București, România.

1. Pentru un sistem de învățământ preponderent reproductiv așa cum este cel din România, introducerea fie numai și ca disciplină opțională, cu o oră pe săptămână, a *Filosofiei pentru copii* la clasele a III-a și a IV-a, este un semn de mare deschidere și de flexibilizare a unei curricule care începe să devină consonantă cu un învățământ modern, transdisciplinar, apt să satisfacă nu doar cerințele exterioare, cât și pe cele interioare ale elevilor.

Sigur că un asemenea demers nu este o inițiativă pur românească. Există un fond apercceptiv în acest sens la nivel internațional, concretizat prin experiențe care au confirmat faptul că inițierea în filosofie poate începe din clasele mici, că se poate construi o *relație filosofică* cu copiii, întrucât aceștia reprezintă un univers pur și neperversit.

Aducem în discuție, în acest sens, numele profesorului american Mattew Lipman¹, care reprezintă un reper pentru *Filosofia pentru copii*, lăsându-ne să înțelegem că *educația filosofică* în sensul de *paideia* este o necesitate pentru construirea unei *inteligente axiologice* la copil, cu alte cuvinte, pentru elevarea spiritului copilului.

În cariera sa de profesor universitar, Mattew Lipman a observat și a cunoscut mulți adulți incapabili să gândească logic. Considerând că pentru unii era cam târziu să mai învețe acest lucru, și-a propus să implementeze studierea logicii și a filosofiei chiar de la grădiniță continuând cu fiecare etapă, până la liceu. Teoria sa a fost o provocare pentru mediile educaționale din anii '70, știută și acceptată fiind concepția lui Jean Piaget² conform căreia copiii nu sunt capabili să gândească despre gândire decât după vârsta de 11-12 ani. S-a dovedit, în urma experimentelor făcute ulterior, că nu este deloc așa. Copiii preșcolari și școlari care au urmat programul lui Lipman au realizat performanțe mari în gândire și creativitate. De aceea, nu numai că noua teorie a avut un impact puternic răspândindu-se în multe școli americane și străine, dar a fost omologată ca program de stat în S.U.A. în anul 1986.

2. Lipman a pornit totul cu o nuvelă, numită *Harry Stottlemeier's Discovery*³ scrisă în anul 1969. Aceasta a fost prima dintr-o lungă serie de scrieri având ca temă cum să îi înveți pe copiii mici și foarte mici să gândească. Treptat a conceput și un curriculum complet cu etapele ce trebuie urmate de către copiii de la 6 la 16 în scopul asimilării mai multor

¹ Mattew Lipman, *Philosophy for Children*. Sânziana, București, Humanitas, 1993.

² Jean Piaget, *Nașterea inteligenței la copil*, București, E.D.P., 1973.

³ Mattew Lipman, *Harry Stottlemeier's Discovery*, NJ: IAPC, 1972.

tipuri de gândire: gândirea logică, gândirea interogativă, gândirea argumentativă, gândirea critică, gândirea verbalizată etc.

În cadrul acestui program de studiu, nuvelele au un rol central: acela de material didactic care dau idei, sugestii și plăcerea pentru discuția propriu-zisă cu copiii. În acest sens, de referință pentru problema analizată este nuvela *Sânziana*, care a fost tradusă în limba română și publicată la Humanitas în anii '90.⁴ Ea a fost gândită și scrisă pentru copii de 6-7 ani, dar și pentru cei care au ratat șansa inițierii și vor să recupereze din ce nu au învățat când erau așa de mici. Personajul principal este *Sânziana*: o fetiță care gândește mult, dar exteriorizează puțin. Povestirea întâmplărilor pe care le trăiește este realizată într-un limbaj care inițiază copiii în exersarea comparațiilor, distincțiilor și conexiunilor într-un mod inteligent și plăcut. Iată un fragment care pune în evidență, putem spune, puțința filosofării și la o vârstă fragedă: „*Astăzi Andrei a spus: Sânziana nu vorbește niciodată. Poate că nici nu există de-adevăratelea! Uite, așa se vede cât de mult greșește el! S-ar putea să nu vorbesc mult, dar gândesc tot timpul! Chiar și când dorm gândesc. Eu nu am vise trăsnite. Când dorm nu fac decât să mă gândesc la aceleași lucruri la care mă gândesc și când sunt trează.(...) și tot eu mi-am răspuns: "Nătăfleașo! Dacă poți să te îndoiești, este cu neputință să nu gândești! și atunci, dacă gândești, orice ar spune Andrei, tu ești de-adevăratelea"*⁵. Profesorul american are dreptate atunci când ne lasă să înțelegem că întrebările cele mai frecvente puse de către copii sunt de fapt întrebările esențiale ale filosofiei, iar discuțiile în ansamblul lor sunt cumva un fel de recapitulare a istoriei filosofiei.

Copiii simt nevoia de a descoperi sensul unor concepte morale cu atât mai mult cu cât aduc exemple din experiența proprie și astfel sunt capabili să participe la dialog alături de ceilalți mergând mai departe decât ne-am imagina: "Ce înseamnă bine atunci când tată spune că așa e bine?", "Unde a plecat bunicul după ce a murit?", „De ce murim?", "Toate întrebările au răspuns?", "Mama mi-a spus că am judecat cum trebuie. Ce a vrut să spună?" Întrebările filosofice sunt pure, eliberate de conținuturile individuale, empirice. Din această perspectivă, multe din interogațiile copiilor sunt profunde și pot genera discuții filosofice autentice.

Este interesant de reamintit în acest context faptul că de la Platon și Aristotel ne-a rămas un adagio bine cunoscut, concentrat în aserțiunea: „*începutul filosofiei îl reprezintă mirarea, uimirea*".

⁴ Mattew Lipman, *Philosophy for Children*, op.cit.

⁵ Ibidem.

Platon în dialogul *Theaitetos* afirma: „Calitatea de a se mira îi este proprie filosofului; alt început decât acesta pentru filosofie nu există”⁶. Afirmatia s-a extins asupra întregii filosofii grecești, spiritul iscoditor al grecilor, mirat de tot ce există și se petrece pe lume, punându-și întrebări și dându-și tot atâtea răspunsuri.⁷ Iată și fragmentul din *Metafizica* lui Aristotel: „Căci și oamenii de azi și cei din primele timpuri, când au început să filosofeze, au fost mânați de mirare”⁸. La nivelul cel mai de sus, textele luate în discuție ne spun că filosofarea este în destinul omului, iar principiul – sau esența – filosofării este miracolul.⁹

Maniera în care filosoful face apel la uimire, seamănă foarte bine cu felul copiilor de a se mira; nu prin dimensiunea naivă, nici prin candoare, dar printr-o anume puritate și inocență profundă, printr-un aport sincer, fără interfața artificială, fără lucruri sofisticate interpușe, fără bariera culturală și intelectuală... altfel spus, prin chiar faptul de a gândi prin sine însuși.

Într-un interviu tematizat „Educația și filosofia” realizat de către Ioan Vezeanu¹⁰ cu Thiery Menissier, conf. la Universitatea din Grenoble, se analizează perspectiva importanței filosofiei pentru copii, iar profesorul francez, în urma unei experiențe de predare a 4 lecții de filosofie la copii, conchide că relația filosofică cu copii este mai sănătoasă decât cea cu adulții, aceștia sunt capabili de un anumit exercițiu dialectic care poate însemna o inițiere în filosofie, care în opinia sa înseamnă „problematizare a conținuturilor”. Foarte interesantă este prima din ideile la care a ajuns prof. francez în dialogul filosofic cu copiii, după primul sfert de oră de discuție: „A filosofa înseamnă a încerca să reușești în viață” sau altfel spus „A filosofa înseamnă a trăi bine” ceea ce trimite la vocația originară a filosofiei. Iată, cum filosofia se poate constitui într-o invitație veritabilă la reflecție, la gândire, și la nivelul copiilor, chiar dacă aceștia nu sunt pregătiți spiritual pentru invitația la cunoașterea de sine.

A preda filosofia înseamnă a trezi, ceea ce conferă un rol formator de excepție acestei discipline. Filosofia e *telos* (țel), iar în acest *telos* filosofia îl influențează decisiv pe acela care o studiază. În această influență asupra

⁶ Platon, *Theaitetos*, trad., interpretare și note de Andrei Cornea, București, Humanitas, 2002, p.155d.

⁷ Anton Dumitriu, *Philosophia mirabilis*, București, Ed. Enciclopedică, 1974, p. 30.

⁸ Aristotel, *Metafizica*, București, Ed. IRI, 2002, I(A), 2, 982b).

⁹ Anton Dumitriu, *op.cit.*, p. 31.

¹⁰ Ioan Vezeanu, *Educația și filosofia*, interviu cu Thiery Menissier, conf. la Univ. din Grenoble, Tribuna, nr. 194, 1-15 oct. 2010.

celui care o studiază și, indirect, asupra celorlalți avem a căuta *valoarea filosofiei*. Susținem această idee cu argumentele prof. american Lipman, un promotor al filosofiei pentru copii: „**În aceeași măsură în care filosofia începe prin mirare, ea este și un dialog reflexiv prin care ideile pătrund în experiența de viață, îmbogățind-o. Dar aceste tranziții trebuie să fie înlesnite – și poate că într-o bună zi va exista o literatură care îi va ajuta pe copii să străbată prăpastia dintre mirare și reflecție, dintre reflecție și dialog, dintre dialog și experiență. Impactul unei asemenea literaturi asupra copiilor de azi poate că nu va fi imediat vizibil. Dar impactul asupra adulților de mâine s-ar putea să fie atât de mare, încât ne va face sa ne amintim cu mirare că până astăzi am refuzat copiilor filosofia**”¹¹.

3. Astfel, demersul Ministerului Educației Naționale semnifică un început de regândire a sistemului educațional, un act de curaj, având în vedere că până în anul 1989, filosofia era confundată cu ideologia, fapt care a condus la o înțelegere denaturată asupra a ceea ce înseamnă cu adevărat filosofia; profitul educațional pentru această generație, prin această hotărâre, este și va fi imens în timp, pentru că filosofia contribuie indiscutabil la spiritualizarea tinerilor, la conștientizarea lor asupra rostului și locului fiecăruia în această lume.

Desigur, la clasa a III-a și a IV-a, la disciplina „Filosofia pentru copii”, elevii vor învăța etapele pe care le implică rezolvarea unei probleme date, cum să susțină un punct de vedere, dar și cum să respecte punctele de vedere ale celuilalt. Pentru o abordare serioasă considerăm că se impune studierea filosofiei alături de matematică de-a lungul școlarității, pentru că învățarea filosofiei reclamă o anumită comprehensiune, o înțelegere discursivă eșalonată pe parcursul mai multor ani de studiu.

Înseși problemele filosofice perene, care sunt recurente în sensul că sunt abordate din antichitate și reluate de-a lungul epocilor dintr-o perspectivă sau alta, ne arată că filosofia poate fi învățată și înțeleasă odată cu dezvoltarea experienței cognitive și a personalității fiecăruia. Este cert că filosofia nu poate fi învățată pe de rost. Poți să pretinzi că filosofezi cu adevărat când reușești să te înalți la idee. **Exercițiul filosofic veritabil se poate realiza numai pe un fond de libertate interioară, de gândire clară și presupune: înțelegere, argumentare, explicație, demonstrație și interpretare.**

Dacă se poate vorbi de o filosofie pentru copii, atunci ea este posibilă și necesară la orice vârstă, pentru că omul își pune probleme, formulează

¹¹ Lipman, *op.cit.*.

întrebări la orice vârstă, dar diferă forma de exprimare, limbajul filosofic, atitudinea față de viață, lume, față de propria ființă. Este relevantă, din acest punct de vedere, poezia „*Trei fețe*” a celui mai mare filosof român și poet, din perioada interbelică, Lucian Blaga¹²:

Copilul râde:

„Înțelepciunea și iubirea mea e jocul!”

Tânărul cântă:

„Jocul și-nțelepciunea mea-i iubirea!”

Bătrânul tace:

„Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea!”

BIBLIOGRAFIE

Aristotel, *Metafizica*, (2002), București, Ed. IRI.

Blaga, Lucian, (1968), *Poezii*, textele din aceasta antologie sunt reproduse după Lucian Blaga (*Poemele luminii*, 1919), ediție îngrijită de George Ivașcu, Ediția pentru literatură, Biblioteca pentru toți.

Dumitriu, Anton, (1974), *Philosophia mirabilis*, București, Ed. Enciclopedică.

Lipman, Matthew, (1993), *Philosophy for Children. Sânziana*, București, Ed. Humanitas.

Lipman, Matthew, (1972), *Harry Stottlemeier's Discovery*, NJ: IAPC.

Piaget, Jean, (1973), *Nașterea inteligenței la copil*, București, E.D.P.

Platon, *Theaitetos*, (2002), trad., interpretare și note de Andrei Cornea, București, Humanitas.

Vezeanu, Ioan, (2010), *Educația și filosofia*, interviu cu Thiery Menissier, conf. la Univ. din Grenoble, Tribuna, nr.194, 1-15 oct.

<http://plato.stanford.edu/entries/children/#2>

¹² L. Blaga, *Poezii*, textele din această antologie sunt reproduse după Lucian Blaga (*Poemele luminii*, 1919), ediție îngrijită de George Ivașcu, Ediția pentru literatură, Biblioteca pentru toți, 1968.

SENSURILE ȘI PERTINENȚA UNEI FILOSOFII A EDUCAȚIEI ÎN VIITOR

IULIANA PAȘTIN*

julpastin@gmail.com

Abstract: *The knowledge conveyed in education today can not ignore the need for a philosophy of the education. Different disciplines as pedagogy, didactics, psychology of learning, and many others that are regrouped under the name of Science of Education are not sufficient to explain the meanings of education in the future. The philosophy of the education in the future which constitutes a starting point for our analysis involves a critical reflection on the problems of education and on the fundamentals of educational activity.*

Keywords: *pedagogy, psychology, teaching, education, philosophy, future, critical attitude.*

Filosofia începe acolo unde lucrurile nu merg de la sine, acolo unde tot ceea ce era pentru toată lumea evident încetează de a mai fi. Ea începe poate cu ironia socratică a cunoașterii de sine. Ca urmare, filosofia educației va fi înainte de toate o interogație a oamenilor asupra sensurilor profunde ale lumii și ale vieții. În acest sens, filosofia educației nu poate fi abordată doar ca un corpus de cunoștințe, ci mai degrabă ca o repunere în discuție a tot ceea ce știm sau credem despre educație. Cum se caracterizează această abordare căci, după cum se știe, filosoful nu este un cunoscător absolut, dar se poate filozofa în mai multe direcții: arta, politețe, știință, limbaj, educație, drept, religie, practic niciun domeniu nu scapă de interogația filosofică, etc. Aceasta este de fapt și ceea ce legitimează filosofia educației. În plus această chestionare este radicală, adică merge cu analiza în profunzime. Pentru a răspunde mai bine la întrebarea: de ce filosofia educației? Ar fi bine să clarificăm mai întâi ce înseamnă expresia „filosofia educației”?

1. O primă axiomă: filosofia este înainte de toate o trezire a spiritului, așa cum a fost definită din Antichitate. Socrate nu se temea să le spună

* Conf. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București, România.

Atenienilor că nu înceta să-i tot trezească și că trimițându-l la moarte, dușmanii lui riscau să rămână în stare de adormire tot restul vieții lor, adăugând faptul că „o viață fără examen, adică fără a-ți pune întrebări, nu merită osteneala de a fi trăită”, „une vie sans examen ne vaut pas la peine d’être vécue”. Chiar și Heraclite reproșa oamenilor că duceau chiar și în stare trează, o viață de adormiți: „c’est-à-dire de mener, tout éveillés, une vie de dormeurs”. Cele trei elemente contrare vieții sunt nebunia, adormirea spiritului și moartea, așa cum remarca și Aristotel în *Protreptique*: car, “pour nous, vivre, c’est, être éveillé” (Rémi Brague, *Aristotel ou la question du monde*, 1991:95)¹.

Puțini sunt cei care ar dori să fie ceea ce Einstein numea „acești morți vii” în acești termeni:

„Încerc cea mai vie emoție în fața misterului vieții. Acest sentiment creează frumosul și adevărul, impulsionează arta și știința. Dacă cineva nu cunoaște această senzație, nu se mai poate resimți mirare sau surpriză, el este un mort viu și ochii săi sunt deja orbi.”²

Deci filosofia este o stare de veghe, o permanentă interogație asupra condiției umane. Noi, oamenii suntem ființe extrem de fragile, ne naștem vulnerabili și suntem într-o permanentă schimbare, transformare, devenire.

Când în grădini se naște un trandafir nou, grădinarii sunt emoționați așa cum ne amintește Saint Exupéry la sfârșitul cărții *Pământ al Oamenilor* și în *Micul Prinț*. Atunci izolăm trandafirul, îl tratăm cu grijă, cultivăm trandafirul, îl îngrijim. Dar nu există grădinar pentru oameni, ne sugerează Saint Exupéry.

*On isole la rose, on cultive la rose, on la rose, on la favorise. Mais il n’est point de jardinier pour les hommes.*³

Unei întrebări banale ca aceasta: cât este ora? filosoful îi răspunde: Ce este timpul? În domeniul educației filosoful nu se întreabă cum să vindece dificultățile cititului ci mai degrabă ce valoare sau ce sens implică faptul de a ști să citești. Numeroși filosofi printre care Alain, Hannah Arendt, în *Criza culturii* au reacționat în ceea ce ei credeau că erau derive, îndepărtări de la rolul educației în lume. Ei inspiră și astăzi în Occident, în special în Franța, curentul republican. Noțiunile de transmitere a cunoștințelor, de interes crescut al filosofiei pentru educație, de inițiere în cunoaștere, au

¹ Rémi, Brague, *Aristotel et la question du monde*, Paris, PUF, Coll. Epiméthé, 1991, p. 95.

² Albert, Einstein, *Comment je vois le monde*, trad. Maurice Solovine et Régis Hanrion, Paris, Flammarion, Champs, 1979, p. 10.

³ Antoine de Saint Exupéry, *Terre des hommes*, dans „Oeuvres”, Paris, Gallimard, Pléiade, 1953, p. 260-261.

fost readuse în actualitate. Olivier Reboul autorul cărții *''La Philosophie de L'Education''* a dorit să se supună criticii anumite cuvinte devenite slogan ca: Educația nouă, Școala Tradițională, Viața sau Interesul. El a arătat că nu putea să se mulțumească cu a opune Școala Modernă față de Școala tradițională a Supunerii.

După filosoful O. Reboul, Educația este o activitate care nu poate fi lipsită de contradicțiile pe care nu le putem înlătura pentru că acestea constituie exact datele problemei. Educăm copiii pentru a-i emancipa, a-i conduce să trăiască pe picioarele lor, iar acest lucru presupune că ei nu sunt în întregime liberi când sunt mici, pentru că trebuie să exercitam asupra lor o muncă de educație, să-i protejăm, să-i învățăm să discearnă ceea ce este bine și ceea ce este rău. Adultul trebuie de cele mai multe ori să discearnă el însuși ceea ce este mai bine pentru copilul sau tânărul pe care-l educă. Reboul nu respinge deci pedagogia, el înțelege să o abordeze prin manierele de aplicare. Olivier REBOUL (1925-1992) a fost profesor de filosofia educației la Universitatea din Strasbourg II. El a scris mai ales despre slogan, îndoctrinare, filosofia educației, retorica, valorile educației, a publicat numeroase cărți consacrate unor filosofi care au fost în același timp și educatori, precum Kant, Nietzsche, Alain, etc. A fost preocupat și de studierea unor teme referitoare la unele probleme ale educației ca de exemplu: *Educația după Alain, Ce înseamnă a învăța? Valorile educației*, etc. În cartea *Filosofia educației* este abordată o filosofie a educației care nu are semnificația unui corpus de cunoștințe, ci înseamnă o repunere în discuție a tot ceea ce știm sau credem despre educație. Aceasta este, din punctul de vedere al autorului o întrebare asupra sensurilor și scopurilor educației și aceasta este totală, radicală și vitală «totale, radicale et vitale».

O. Reboul își propune să răspundă la întrebarea: Ce este educația?, pornind de la trei verbe aproape sinonime: **elever**, adică a educa, a crește, **enseigner**, a preda, a transmite cunoștințe la școală și a forma, **former**, care caracterizează tot restul vieții: *élever, enseigner, former*. *Le premier renvoie à la famille, le second à l'école, le troisième tend, depuis quelque temps, à se substituer à la notion d'éducation, qu'il s'agisse de formation initiale, professionnelle, tout au long de la vie... Substitution, mais aussi, souvent, «exclusion», ce que déplore O. Reboul qui estime «possible, voire souhaitable, de les unir».*⁴

În legătură cu raportul dintre natura și cultura, filosofia educației își propune să răspundă la întrebarea care a obsedat atâtea generații: ne

⁴ Kimmel, Alain, „Olivier Reboul, La Philosophie de l'éducation”, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2002, p. 29.

naștem oameni, adică având însușiri predominant umane sau devenim toate acestea prin educație? Scopurile educației sunt acelea de a educa un copil pentru societate sau pentru el însuși? Olivier Reboul propune și o definiție a educației: „*L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal*”⁵.

Educația se realizează prin intermediul instituțiilor educative: familia școala, universitatea. Menționăm, că deși familia a fost multă vreme subevaluată, ea este totuși aceea care educă și formează sentimentele de la începutul vieții. Școala a fost multă vreme criticată, dar ea este în același timp de neînlocuit în procesul educativ. O. Reboul distinge cinci caracteristici ale cunoașterii școlare: „*le savoir scolaire à long terme, organisé, adapté, argumenté, désintéressé*”.

Societate fără școală nu există așa cum filosoful subliniază: „*Hors de l'école, point de salut!*” et il faut plaider pour le „*tiers milieu*” éducatif (*mouvement de jeunesse, associations, maisons de la culture...*). De aceea trebuie să pledăm și pentru o a treia cale a educației în cadrul unor mișcări ale tineretului, asociații, case de cultură, etc. Cine spune educație, spune pedagogie adică în sensul clasic de artă de a educa și de a învăța pe alții.

În ceea ce privește tema valorilor educației, destul de neglijată în trecutul apropiat, aceasta este bine să fie abordată într-o perspectivă actuală, într-o perioadă în care responsabilii educației (părinți, profesori, administrația publică, factori de putere) par nesiguri, chiar indiferenți față de valorile pe care trebuie să le imprime și să le transmită. Pentru O. Reboul nu există educație fără valori, chiar dacă, așa cum afirmă unii cercetători și filosofi, toate valorile în epoca contemporană, sunt relative. Binele, Răul, Dreptatea, etc. pot fi apreciate în mod diferit în funcție de epoci, de societăți, de cultură. În același timp, afirma, filosoful: „relativitatea valorilor nu anulează necesitatea educației”. Ceea ce este important să înțelegem, este să apreciem corect ceea ce merită să fie predat tinerilor, fără a cădea în indiferență sau fără a exagera în impunerea vreunei ideologii. A educa înseamnă în mod necesar adoptarea unui proiect, a unui tip de om educat, direcție spre care se aspiră. Educația se definește mai puțin printr-un sistem coerent de valori cât prin „*les enjeux*” mai mult sau mai puțin contradictorii, în tensiune unele cu altele. Reboul numește antinomii, aceste opoziții de teze și antiteze cum ar fi: a educa

⁵ Kimmel, Alain, „Olivier Reboul, La Philosophie de l'éducation”, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2002, 24-25.

copilul pentru el însuși sau pentru lume, așa cum este ea, pentru societate. În funcție de aceste antinomii există posibilitatea unei reflecții și a unor acțiuni în consecință. Pedagogia nu este o tehnică, este un amestec de cunoștințe științifice, de afirmații filosofice și de pasiuni (oare avem noi dreptul de a ne folosi de minciuni pedagogice, de manipulări?). În același timp nu putem face educația fără norme și reguli, fără modele. Copilul învață cum să devină adult, iar școala devine astfel o mică societate, o democrație în miniatură. A fi adult, aceasta presupune a fi responsabil de actele sale, de consecințele actelor sale, a fi capabili să-i educăm pe cei tineri. Adultul trebuie să fie un exemplu, funcționarea școlii trebuie să se bazeze pe valori ca: dreptate, egalitate, responsabilitate. Școala nu se reduce la simpla administrație sau la constrângeri. Și nici la nepăsare și indolență. Aici intervine rolul filosofului care dezvoltă totdeauna o pedagogie implicită, chiar în termeni foarte generoși. Nu am putea să ne pronunțăm asupra naturii cunoașterii fără să fim conștienți de maniera în care se poate accede la aceasta. Empiristul nu va fi de aceeași părere cu raționalistul, dar rolul lor nu se exclude.

*Toutefois, „la relativité des valeurs n’abolit pas l’éducation, mais l’universalité de l’éducation“. Il faut se garder, avertit l’auteur, de la confusion entre „relativité“ et „relativisme“. La première peut être acceptée, le second, pour lui, est, à proscrire.... À cette interrogation, Reboul répond: „Ce qui unit est ce qui libère“.*⁶

Se impune de asemenea o **etică a educatorului**. Această etică se definește ca o măsură a responsabilității, o etică a solitudinii în raport cu copilul, cu tânărul. Acesta din urmă trebuie nu numai să fie respectat ca orice ființă umană, dar mai ales el are nevoie de educator pentru a se umaniza, a accede la libertatea intelectuală și, la propriile sale responsabilități.

Concluzie

Problema care se pune nu este doar necesitatea educației ci și maniera în care îi educăm pe tineri, în cazul nostru, în Universități. Reboul subliniază faptul de foarte mare actualitate că Universitatea este o instituție care îmbină Învățământul Superior cu Cercetarea fundamentală și Funcțiile sociale atât de necesare în formarea adulților.

Quant à l’université, elle est toujours confrontée à une série de dilemmes: enseignement de la culture ou formation professionnelle? fonction d’enseignement

⁶ Kimmel, Alain, Olivier Reboul, *La Philosophie de l’éducation, op.cit.*, p. 26.

ou de recherche? sélection ou accès pour tous? ... Pour l'auteur, l'université est essentiellement une institution qui réunit „enseignement supérieur“, „recherche fondamentale“ et fonctions sociales („collation des grades et formation des adultes“)⁷.

Filosofia educației trebuie să răspundă tuturor provocărilor de tipul: Cum putem să-i atragem pe studenți în a participa cu argumente la dezbaterile marilor probleme ale timpului nostru? Rolul esențial al educației la nivel superior, adică în Universitate, este de a-i învăța pe tineri să gândească. Studenții ar putea să-și obțină o diplomă care să le ateste anumite abilități tehnice dar fără să-și fi dezvoltat un anumit mod de gândire ceea ce nu constituie o adevărată educație și poate vor avea dificultăți în a-și îndeplini rolul de cetățeni adevărați. Această educație a gândirii constituie un element fundamental în formarea spiritului critic, a capacității tinerilor de a formula judecăți de valoare.

BIBLIOGRAFIE

Alain, Kimmel, Olivier Reboul, *La Philosophie de l'éducation*, Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 29 | avril 2002, mis en ligne le 01 avril 2005, consulté le 09 avril 2013. URL: <http://ries.revues.org/1820>.

Arendt, Hannah, (1972), „La crise de l'éducation“, in *La Crise de la culture*, Folio (Essais).

Bayrou, François, (1990), *La décennie des mal-appris*, Flammarion.

Bentolila, Alain, (1996), *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon.

Bergson, Henri, (1972), *La Politesse (1885 et 1892)*, in *Mélanges*, PUF.

Canivez, Patrice, (1990), *Éduquer le citoyen*, Hatier.

Charbonnel, Nanine, (1993), *Philosophie du modèle*, Presses universitaires de Strasbourg.

De Koninck, Thomas, (2010), *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*, Québec, Les Presses de L'Université Laval, coll. „Kairos“, série „Essais“, XII.

Dubar, Claude, (1996), *Les jeunes et l'emploi: recherches pluridisciplinaires*, La Documentation Française.

Fedi, Laurent, (2011), *La chouette et l'encrier, promenades dans les philosophies françaises de l'éducation*, KIME.

⁷ Ibidem, p.29.

Freinet, Célestin, (1964), *Les Techniques Freinet de l'école moderne*, Armand Colin/Bourrelrier.

Gaulupeau, Yves, (1992), *La France à l'école*, Gallimard.

Girod, Roger, (1997/1998), *L'Illettrisme*, PUF.

Kahn, Salman, (2013), *O singură școală pentru toată lumea*, Ed. Publica.

Kimmel, Alain, (2002), „Olivier Reboul, *La Philosophie de l'éducation*“, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, 24-25.

Liliane, Lurçat Liliane, (1998), „*La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*“, François-Xavier de Guibert, Paris.

Michéa, Jean-Claude, (1999), *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Climats.

Reboul, Olivier, (1974), *L'élan humain ou l'éducation selon Alain* - Paris: éd. J. Vrin; Montréal: Presses de l'université de Montréal - coll. L'Enfant n°XVI.

Reboul, Olivier, (1984), *Le Langage de l'éducation*, Paris: PUF - coll. L'éducateur.

Reboul, Olivier, (1999), *Les valeurs de l'éducation* - 2e éd. - Paris: PUF - coll. Premier cycle.

Reboul, Olivier, (1999), *Qu'est-ce qu'apprendre?*, 8e éd. - Paris: PUF - coll. L'éducateur.

Reboul, Olivier, (2001), *La philosophie de l'éducation* - 9e éd. - Paris: PUF - coll. Que sais-je? no 2441.

Référence électronique

Rousseau, Jean-Jacques, (1966), *Emile ou De l'éducation*, Garnier-Flammarion.

Vergely, Bertrand, (2000), *Pour une école du savoir*, Éditions Milan.

Vernières, Michel, (1995), *Ajustement, éducation, emploi*, Economica.

TESTAREA PERFORMANȚEI STUDENȚILOR CA PARTE DIN PROCESUL DE ASIGURARE A CALITĂȚII

CRISTINA NICOLAESCU*

chris2013x@yahoo.com

Abstract: *This paper is based on my research-based teaching activities assisted by computer, applied to my students of English in order to achieve a higher level of performance on both sides. In a previous article I examined the benefits of online learning and how I found useful the theoretical and practical findings having quality assurance consistently in mind. Since the educational process is challenging with each group every year, I feel it is my responsibility as a teacher to develop and improve my technical skills, in an endeavour to be up to date in what regards the latest methods of teacher-student interaction within the winding and complex, quickly changing learning and working climate in our country. This kind of flexibility is a must for any educator who wants to keep up with developments in the field of methodology, and a "gate" for the students through which they can pass into the future. I will address testing methods this time in the present paper, as long as for me these are indicators of remedy requirements.*

Keywords: *Online learning, Assessment, Efficiency, Performance, Testing, Quality Assurance.*

I. Responsabilitatea educațională a profesorilor

1.1. Întrebări și probleme

Această etapă a evaluării poate oferi o imagine clară a eficienței tehnicilor de testare, cea care semnalează nevoia de schimbare pentru o sperată îmbunătățire. Mai întâi doresc să pornesc de la ipoteza că învățământul obligatoriu este sau ar trebui să fie gândit ca fundamentul pe care se planifică învățarea prin mijloace informatice pentru o pregătire profesională continuă. Proiectul despre învățarea continuă la care lucrez furnizează rezultate concrete ale cursanților adulți, din evaluarea formativă și sumativă, în scopul accentuării modului în care se poate face

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir” (Studii culturale), București, România.

trecerea de la nivelul învățământului superior la construcția unei cariere. Voi prezenta atât strategii și metode care au o structură în etape, de la obiective la realizări. Investigarea factorilor forte și slabi ai procesului va marca ulterior începutul unei analize mai profunde. Evaluarea cu succes devine punctul de referință în cadrul activităților de asigurare a calității, cu concluzii generale relevante. Lucrarea aceasta reprezintă și o încercare de a demonstra de ce educatorii trebuie orientați spre calitate în rolul lor de mentori. Am speranța că principiile testate, în acord cu Cadrul Comun European de Referință, vor fi o sursă de inspirație pentru o cercetare amplă în învățământul contemporan pentru adulți, pe baza planurilor de învățământ pentru anglistică, în vederea unei evaluări mai eficiente a competenței lingvistice a studenților.

Universitățile din lume sunt clasificate în funcție de calitatea în educație, dar în mod paradoxal, indicatorii sau criteriile după care sunt determinate aceste clasificări au rămas în mare parte cantitative. Aceasta reprezintă o nouă provocare în contextul învățământului formal, instituționalizat, prin schimbul de profesori sau studenți ori prin programe și proiecte internaționale comune. Întrebarea pe care întotdeauna am dorit să o ridic se referă la logica procesului însuși pe care o caut în politicile specializate. Dacă luăm în considerare un indicator comun pentru clasificarea internațională a universităților, cum ar fi numărul studenților înmatriculați și creditele obținute, altul privind numărul tezelor de doctorat și a articolelor științifice publicate, din punct de vedere al cercetării. Nu trebuie să analizăm mai profund acest aspect pentru a ne da seama că avem deja o dilemă în legătură cu modul în care putem să egalizăm calitatea cu cantitatea, de vreme ce dictonul latin "non multa sed multum" pare să-și fi pierdut valabilitatea, cel puțin la prima vedere. Nu mi-am ales cu tot dinadinsul o poziție critică, fiind profesor și evaluator eu însămi, totuși nu pot să nu remarc importanța unei înțelegeri și aplicări corecte a relației cantitate-calitate în procesul didactic general și în activitățile noastre de evaluare în special.

1.2. Marcarea standardizată a învățării: nivele și alți indicatori

Aceasta reprezintă un factor cheie care se prezintă drept rezultatul unei cercetări amănunțite a planificării pe multe nivele a planului de învățământ pentru anglistică, incluzând în linii mari: conținutul de învățat, obiectivele și cerințele. Indicatorii de performanță aplicați învățării, predării și cercetării măsoară atât realizările educaționale cantitative, cât și pe cele calitative. Sunt aceste cifre reprezentative pentru

obținerea eficienței? Evident, factorii cantitativi trebuie să fie apoi introduși în toți operatorii calitativi, astfel încât să aibă relevanță în procesul de apreciere.

În ceea ce privește ciclurile învățământului universitar, standardizarea europeană în predarea și ghidarea formării competențelor este reglementată prin documente cum ar fi Standardele și Directivele. Se presupune că există o legătură între aceste criterii și sistemul intern de asigurare a calității unei anumite instituții de învățământ superior. Cu toate acestea, uniformitatea evaluării în Europa rămâne mai mult un deziderat decât o posibilitate reală, ceea ce este mai bine. Directivele generale sunt, desigur, respectate de toate universitățile în cadrul necesar pentru acreditare. Acum ridic încă o întrebare: obstrucționează procesul de acreditare diversitatea și creativitatea în planificarea strategică a programelor educaționale?

De exemplu, "aliniera constructivă", un termen introdus de John Biggs promovează ideea de armonizare și coeziune între activitatea de învățare și evaluarea performanței studenților: "Ce și cum învață studenții depinde într-o mare măsură de modul în care cred că vor fi evaluați"¹. Rezumând, rezultatul învățării bazat pe motivație trebuie să fie în acord cu activitățile de predare/învățare în cadrul culturii calității. Procesul îndelungat al trecerii de la nivelul universitar la cel de învățământ neobligatoriu ar trebui să fie unul continuu, foarte mult stimulat și cu o trecere atât de ușoară încât procesul să fie resimțit ca o activitate firească, întotdeauna supusă perfecționării. Această situație ideală la care noi, ca educatori, urmărim să ajungem, devine posibil doar dacă studenții noștri sunt orientați spre obiective și mult mai puțin preocupați de notele pe care le vor lua. Mentalitatea studenților privind propria lor învățare este una din provocările pe care le au toți profesorii. Aceasta înseamnă că eu consider că studenții au mai multă independență cu învățarea online, deoarece aceasta le furnizează instrumentele necesare pentru studiul individual, mai multe decât orice altceva. În afara altor beneficii ale practicii online, cel mai important avantaj este, neîndoielnic, schimbarea de atitudine spre însușirea limbii și perfecționarea deprinderilor. Profesorul ajunge să fie privit, în cele din urmă, doar ca un factor de facilitare a învățării lor, nu ca singura persoană răspunzătoare de rezultatele învățării lor în ecuația procesului educațional. Dacă studenții nu sunt pregătiți să își asume responsabilitatea propriei învățări, nu vor

¹ Biggs, J.B., *Teaching for Quality Learning at university*, Buckingham, Open University Press, 2003, p. 140.

putea să treacă în etapa următoare a dezvoltării lor profesionale, care este învățarea neobligatorie. Acest nou pas ar fi foarte dificil dacă nu ar fi pregătiți dinainte printr-o relație relaxată între profesor și cursant, prin detașarea parțială de “îndrumătorul” lor, printr-un proces de maturizare. Din contră, dacă studenții devin tot mai încrezători în capacitatea lor de a face progrese fără o monitorizare îndeaproape și foarte strictă din partea profesorului, ei nu se vor mai simți nesiguri după absolvire, ci vor avea un “set de instrumente” pentru viitor. Extinzând această metaforă, voi afirma că instrumentele necesare au legătură cu evenimentele ce vor urma în instruirea lor, motiv pentru care subliniez rolul uriaș pe care îl are evaluarea conform acestui raționament.

Pregătirea formală și informală la nivelul studiilor universitare în cadrul procesului de asigurare a calității

Există o legătură strânsă între etapele de pregătire la nivel universitar care necesită o atenție specială, având în minte întotdeauna calitatea pregătirii studenților. Trecerea ușoară de la etapa 1 la etapa 2 trebuie realizată prin procesul de asigurare a calității. “Ar trebui remarcat că răspunsurile unor țări sugerează că înțeleg asigurarea calității în cadrul instituțiilor de învățământ superior doar ca elaborare a rapoartelor de auto-evaluare, fără vreo referire la sisteme de asigurare a calității interne care să se bazeze pe rezultatele învățării și orientarea spre perfecționare. În plus, unele universități au înființat un sistem de management și pretind că acesta este un sistem de asigurare a calității.”²

Activitățile mentale declanșate de procesul de învățare sunt în principal: viteza, atenția, memoria, capacitatea de a rezolva probleme și flexibilitatea; în plus față de aceste abilități personale, cursanții trebuie să aibă un “set de instrumente” care să îi ghideze de la învățământul obligatoriu la cel neobligatoriu, o fază critică prin care ei pot trece ușor dacă sunt bine pregătiți mental și psihologic.

Aspectele psihologice

MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII PRIN ORIENTAREA SPRE SCOP
CONȘTIENȚIZAREA PROPRIEI ÎNVĂȚĂRI
A DEVENI MAI ÎNCREZĂTORI ÎN SINE, CA URMARE A UNUI
PROGRES VIZIBIL
A SE SIMȚI INDEPENDENȚI ȘI MAI BINE PREGĂTIȚI
ETC.

² Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W., Brussels. *Bologna Process Stocktaking Report*, Flemish Ministry of Education and Training, 2009, p. 51.

Aspectele psihologice sunt de maximă importanță în învățare și auto-evaluare, de aceea educatorii nu neglijează niciodată aceste componente când elaborează obiectivele lecțiilor/cursurilor.

1.3. Planificarea strategică pe baza politicilor cadrului european

Aspectul armonizării politicilor cu managementul strategic intern al procesului de învățământ dintr-o anumită instituție este cealaltă mare provocare, mai solicitantă decât a fost vreodată, în cadrul instituționalizării educației, nu doar a europenizării ei. Totuși mă voi referi la politicile europene principale deduse din documente esențiale cum ar fi Cadrul, Standardele și Directivele Proiectului de la Bologna referitoare la predarea unei limbi.

Politicile Cadrului European privind Constatările Cercetării asupra asigurării calității specifică faptul că: "Instituțiile trebuie să aibă o politică și proceduri asociate pentru asigurarea calității și standarde ale programelor și titlurilor acordate prin ele. De asemenea, acestea trebuie să se angajeze explicit în dezvoltarea unei culturi care recunoaște importanța calității, a asigurării calității în activitate. Pentru a realiza acest lucru, instituțiile trebuie să elaboreze și să implementeze o strategie pentru sporirea continuă a calității. Strategia, politica și procedurile trebuie să aibă un statut formal și să fie disponibile public. Trebuie să includă și rolul studenților și al altor persoane interesate"³.

Un scop important al Procesului de la Bologna este sporirea calității în universitățile europene, având în vedere promovarea competitivității și creșterea mobilității. Standardele și Directivele Europene au devenit cadrul comun de referință pentru modelarea sistemelor de asigurare a calității în instituțiile de învățământ, deși nu au fost elaborate în acest scop. În esență, acestea sunt principii generice presupuse a funcționa în virtutea rolului lor îndrumător. Accentul pus pe calitate ar trebui să semnalizeze preocuparea principală pentru eficiență, reflectată în programe.

"Instituțiile trebuie să aibă mecanisme formale pentru că mecanismele formale funcționează bine, cu aprobarea, revizuirea periodică și monitorizarea programelor și a titlurilor"; [idem] revizuirile sunt de asemenea frecvente la toate nivelele manageriale. Studenții trebuie să fie evaluați pe baza unor criterii publice, regulamente și proceduri care se aplică în mod constant." [idem]

³ ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Finland. Helsinki. Sense Publishers, 2009, p. 7.

Principala preocupare a unei universități din acest punct de vedere este să aibă un sistem uniform de evaluare, diferențiat doar după domeniile specifice și particularitățile lor:

“Instituțiile trebuie să aibă moduri prin care să fie mulțumite de faptul că personalul implicat în instruirea studenților este calificat și competent să facă acest lucru. Trebuie să fie disponibile pentru cei care efectuează evaluări externe și să comenteze rapoartele acestora”. [idem]

Competența personalului didactic se referă la activitățile eficiente dinspre mentor spre studenți și pe cât posibil, acestea sunt descrise în rapoarte în mod obiectiv, deoarece toți raportăm cercetarea întreprinsă, metodele folosite, dificultățile întâmpinate, realizările, precum și sugestiile de îmbunătățire și progres. Cu siguranță, a face publice detaliile programelor și a titlurilor acordate în mod regulat este obligația instituției de învățământ și este îndeplinită în permanență, fiind totodată în interesul universității.

II. Etapele procesului de evaluare în testarea performanței

2.1. Primii pași spre excelență – Cadrul general

Evaluarea înseamnă mai înainte de orice adunarea informațiilor pentru a putea lua decizii critice cu privire la un student, printr-o varietate de metode. Acesta este un lucru util pentru identificarea nevoilor studenților, planificarea pașilor în instruire și în final măsurarea progresului făcut. Însușirea limbii și abilitățile de comunicare sunt obiectivele principale în planificarea oricărui studiu lingvistic, prin urmare sunt necesare verificări multiple în mod regulat pentru a stabili nivelul exact al capacităților avute în vedere. Monitorizarea frecventă prin observații, fișe cu grafice ale progresului și nivele de clasare are un dublu avantaj: mai întâi ea furnizează date despre eficiența predării și în al doilea rând despre calitatea învățării studenților, pentru a preveni eșecul lor. Programul de Recuperare se va desfășura simultan cu schema de evaluare, astfel încât evaluarea sumativă devine o procedură obiectivă și sistematică, cu o țință clară: asigurarea calității. În cercetarea pedagogică din Europa, cu extindere și la educatorii pentru Învățarea Permanentă, s-a evidențiat frecvent relevanța metodelor de studiu în colaborare și s-au elaborat variate planuri de aplicare, revizuite și iar revizuite. Odată stabilită legătura între învățământul obligatoriu și cel neobligatoriu, accentul se pune în principal pe învățarea permanentă prin practici online, dar nu numai. Se sugerează mijloace tehnice, deși cea mai bună alternativă la studiile ghidate este un facilitator uman. Al doilea pas în procesul de evaluare este de asemenea legat de capacitățile cognitive,

emoționale și psihologice ale studenților care învață o limbă străină, precum și de abilitatea de a folosi în cea mai mare măsură studiul individual, tot mai puțin ghidat, pe calea spre învățarea independentă. Învățarea cu ajutorul tehnologiei este astăzi considerată global ca fiind referențială în formarea unei forțe de muncă cu calificare înaltă în domenii specializate și de asemenea, una care asigură oportunități ce li se pot oferi în viitor. A treia și ultima etapă a schemei de apreciere este evaluarea sumativă, cea care dă primele statistici ale succeselor și eșecurilor. Așadar, de această dată se are în vedere asigurarea calității întregului proces educațional printr-un Program diferit, care include atât predarea cât și învățarea, conform criteriilor și indicatorilor standardizați europeni la care m-am referit mai sus.

2.2. Primii pași spre excelență - Obiective specifice ale testării performanței

Acest cadru general din trei pași ai procesului de evaluare pentru asigurarea calității din proiectul meu de cercetare are obiective specifice care trebuie atinse la testarea performanței. Rezultatele parțiale ale evaluării formative furnizează date relevante despre performanța individuală a studenților, adunate gradat în scopul măsurării progresului pe baza standardelor de performanță/recuperare. Standardizarea învățării ajută la stabilirea potențialului maxim de învățare al fiecărui student în condițiile în care beneficiază pe durata respectivă atât de o predare de înaltă calitate, cât și de studiu individual sau colectiv cu ajutorul unei noi tehnologii informatice. În cazul rezultatelor evaluării sumative, acestea trebuie să fie cel puțin de trecere, adică la nivelul cel mai scăzut posibil, astfel încât îndrumările pentru etapa următoare a studiului neghidat trebuie să fie inițiate doar după verificările de la finalul procesului. Acest lucru se realizează ca pregătire pentru învățământul neobligatoriu, când studenții nu mai iau notele sau creditele ca referință a performanței lor. În acest fel, sperăm, studenții devin mai conștienți de realizările lor în privința însușirii limbii străine respective, într-un mod lipsit de stres, deoarece a lua note de trecere sau note bune nu mai reprezintă o țintă (așa cum nu ar trebui să fie niciodată). Atâta timp cât încă există un facilitator al învățării, profesor sau mentor, acesta va trebui să sublinieze punctele slabe ale învățării studenților, astfel încât să știe care sunt aspectele la care trebuie să lucreze mai mult. În același timp, punctele forte trebuie relevate și discutate cu studenții individual, ca să știe cum să își aprecieze performanța în mod obiectiv. Acestea sunt pe scurt punctele principale ale constatărilor proiectului meu în legătură cu pregătirea în instituțiile de

învățământ superior pe baza indicatorilor de calitate prestabiliți.

III. Concluzii

EUA consideră că asigurarea calității este un dialog și o interacțiune și că putem să țintim doar la implementarea cu succes a practicilor în cadrul universității prin adaptarea la contextul național și european în care se manifestă noile tendințe în inovarea procesului educațional: “Noi încurajăm crearea de platforme atât pentru dialogul orizontal, cât și pentru cel vertical, la diferite nivele”⁴.

Instituțiile de învățământ superior (HEI) s-au îndreptat extensiv spre învățarea online sub diverse forme, în ultima vreme pentru a asigura accesul flexibil și convenabil la o instruire de înaltă calitate, care este necesară pentru a satisface toate cerințele care apar în societate. De vreme ce învățarea online necesită o sarcină complexă pentru implementarea ei, aceste instituții se confruntă cu mai multe probleme tehnice, organizatorice și pedagogice în primul rând. Lucrarea mea a pus accent în principal pe relația dintre implementarea studiului online și calitatea înaltă a studiului, ca una din modalitățile posibile, rezultatele fiind reflectate în etapa de evaluare, pe care am luat-o drept referință pentru subiectul în discuție. Cercetarea mea a relevat faptul că fiecare etapă este relevantă pentru nivelul de performanță al cursanților pe care mi-am propus să îl obțin pe durata evaluării formative. De la primul pas (prevenirea eșecului) până la ultimul (evaluarea sumativă), toate datele adunate pe parcursul întregului proces trebuie examinate având în vedere creșterea calității studiului. Printre cele mai relevante constatări ale proiectului meu sunt punctele discutate în această lucrare, cum ar fi: echilibrul dintre cantitate și calitate în cântărirea responsabilității educaționale, o monitorizare constantă a însușirii limbii străine de către cursanți, asistată de calculator, prin evaluare formativă, nevoia unui raționament clar al studiului metodologic, previziuni, inclusiv măsuri de recuperare pe baza feedback-ului de la studenți. Standardizarea evaluării la nivelul instituțiilor de învățământ superior urmează directivele europene din întreaga documentație actuală despre asigurarea calității, utilizând rezultatele înregistrate și procesate deja din anii anteriori sau etapele anterioare, după criteriile calității. Rapoartele sumative privind performanța în învățare nu sunt doar simple statistici cu cifre care urcă

⁴ European University Association (EUA), *Improving Quality, Enhancing Creativity: Change processes in European Higher Education Institutions*, Brussels. EUA., 2009, p. 18.

sau coboară pe curbe, ci o imagine precisă care constă din câmpuri specifice și rubrici cu itemi care măsoară performanța. Ori de câte ori nu se realizează așteptările, un plan de recuperare trebuie pus în practică după o activitate amănunțită de elaborare. Înregistrarea inițială (nivelul inițial de cunoștințe și deprinderi) este punctul de plecare sau nivelul de la care trebuie să apară progresul, marcat în mod convențional cu o literă corespunzătoare unei perioade de studiu pre-stabilite. Cu cât se atinge mai curând nivelul următor, cu atât mai ridicată este calitatea studiului.

Progresul în atingerea obiectivelor din Planul educațional individualizat pentru fiecare student este forma ideală de monitorizare cu grupurile mici. Oricare ar fi situația, standardizarea stabilește un set de reguli și proceduri care trebuie urmate atât de profesori cât și de studenți, fără a împiedica însă inițiativele ca experimentare, precum și îndrumările obținute din buna practică. Domeniul specific al studiului limbilor străine este abordat din perspectiva învățării continue, noi profesorii construind pentru studenții noștri punți pe care aceștia să traverseze de la învățământul obligatoriu la cel neobligatoriu, de la reguli și obiective ale instituțiilor la stabilirea propriilor lor criterii și priorități.

Desigur, calitatea predării se reflectă în calitatea învățării, dar atunci când studenții absolvă programul de licență și nu mai au îndrumarea educațională de care au beneficiat până atunci, nu trebuie să se simtă lipsiți de suport, deoarece încă dețin mijloacele tehnice cu care s-au obișnuit din timp, pentru a continua studiul în mod organizat și coerent.

BIBLIOGRAFIE

Biggs, J.B., (2003), *Teaching for Quality Learning at university*, Buckingham, Open University Press.

ENQA, (2009), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Finland. Helsinki. Sense Publishers.

European University Association (EUA), (2009), *Improving Quality, Enhancing Creativity: Change processes in European Higher Education Institutions*, Brussels. EUA.

Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W., (2009), Brussels. *Bologna Process Stocktaking Report*, Flemish Ministry of Education and Training.

PREDAREA DEVINE ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR PRIN ABORDAREA PRELEGERII ACTIVIZANTE

MARIN TUDOR*

marintud@yahoo.co.uk

Abstract: *In the field of education, in recent decades, it attaches great importance to the activation of students in the process of teaching – learning – assessing, as knowledge is not habit-forming by itself, but by the process covered to reach them. In this context, several pedagogical theories were developed on training and education from the perspective of the active-interactive approach.*

The active approach of the educational process must be seen as a higher type of training based on the activation of the trainees, on involvement and their active and complete participation in the self-training process¹.

The interactive approach is a higher type of training including an active training plus interactions, intellectual exchanges, ideas, confrontation of opinions with arguments between subjects.

In the academic environment, for students to absorb in an active way and to understand the information / knowledge received, in order to integrate them into their own system of knowledge, the interactive lecture can be used successfully.

Keywords: *Active training, interactive training, intensifying (activation) lecture, types of lectures, planning the lecture, quality of the lecture.*

I. Clarificări conceptuale

În gândirea pedagogică a ultimelor decenii au existat preocupări majore legate de activitatea și activizarea studenților/elevilor la cursul universitar/la lecție.

Problematika instruirii active/interactive nu este una nouă, întrucât ea a fost prezentă în gândirea și practica pedagogică începând de la Socrate, continuând cu pedagogia clasică, pedagogia modernă și până astăzi când vorbim de postmodernism. Ca atare, instruirea activă și interactivă sunt deziderate ale tuturor timpurilor asupra cărora s-au aplecat nu numai teoreticienii cât și practicienii în educația copiilor/tinerilor/adușilor; s-au

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București, România.

¹ Bocoș Mușata, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.

găsit diferite modalități mai mult sau mai puțin fericite, eficiente, eficace prin care procesul de învățământ a dobândit un caracter activ-interactiv. În studiul de față vom prezenta câteva considerente metodologice privind abordarea cursului universitar prin prelegerea activizantă.

Etimologic, prelegerea vine din latină „praelegere” - a citi în fața unui auditoriu, și reprezintă dintotdeauna forma specifică de organizare a unui curs universitar; ca atare este o metodă de comunicare orală, de tip expozitiv (afirmativ). În contextul modernității, procesul de predare-învățare - evaluare a cunoscut o restrângere considerabilă a momentului expozitiv în favoarea intensificării instruirii activ/interactive (cu precădere în învățământul preuniversitar). Totuși, pentru a se depăși limitele expozitivului s-a pus accent pe:

- variantele activizante ale prelegerii și anume: expunerea cu oponent, prelegerea-discuție, instructajul de fundamentare, conferința-dezbateri etc.

- necesitatea apropierii a recepției de emisie, încât să se ajungă la o corespondență adecvată între conținutul mesajului și capacitățile celor care vor recepționa și decodifica mesajul transmis;

- abordarea unor procedee prin care operațiile gândirii să fie solicitate intens și efectiv; studenții vor fi implicați mai mult pe examinarea ideilor care se expun de cadrul didactic;

- utilizarea cu precădere a elementelor explicative în cadrul prelegerii întrucât vor fi evidențiate elementele și interacțiunile dintre acestea și renunțarea pe cât posibil la prezentarea aspectelor descriptive, deoarece aspectul descriptiv relevă decât existența/descrierea elementele;

- introducerea unor „dinamizatori” ai expunerii, adică abordarea diferitelor mijloace de învățământ vizuale și auditive cu precădere mijloace multimedia;

Cursul universitar trebuie văzut ca activitate didactică universitară desfășurată într-o unitate de timp, de regulă două ore didactice, și prin care se vehiculează un mare volum de informații și cu înalt nivel științific. În esență, prelegerea este o metodă expozitivă (afirmativă), de comunicare orală dar cu multiple valențe activizante.

În învățământul superior au avut loc schimbări foarte importante atât în anii de după 1980, cât și în primul deceniu al mileniului al III-lea. Au fost realizate reforme în majoritatea componentelor din învățământul superior cu precădere în predarea și evaluarea studenților. De asemenea, s-au produs structurări și restructurări majore în curriculum, dar au existat și există încercări privind modernizarea metodelor de predare-învățare-evaluare.

În ultima perioadă, s-a acordat un interes deosebit „caracterului complementar al învățării formale, non-formale și informale întrucât cunoștințele, abilitățile, competențele de care au oamenii/studentii nevoie pot fi dobândite prin învățare în toate contextele²”. Cotidian, tinerii în special studenții iau parte la o multitudine de activități atât în sistemul educațional universitar cât și în cadrul activităților non-formale. În acest context, metodele activ-interactive de predare-învățare pot asigura un traseu real pentru un învățământ superior de calitate.

II. Prelegerea activizantă (intensificată)

Din perspectiva învățământului superior prelegerea trebuie să devină intensificată (activizantă). Pentru a avea această calitate este nevoie de:

a) constituirea cadrului de predare și învățare. Studenții pentru a recepta într-un mod activ informațiile și pentru a le introduce într-un mod logic și sistematic în propriul sistem de cunoștințe au nevoie de o nouă abordare a proiectării prelegerii (un nou cadru de predare-învățare). Acest deziderat didactic în cadrul prelegerii universitare se realizează prin intensificarea unor momente de activitate individuală sau de grup a studenților; exemplificăm: în cadrul activității de expunere didactică a profesorului, auditoriul trebuie să aibă momente adecvat alese, specifice și gândite pentru un timp bine limitat încât să rezolve o sarcină didactică individual/grupal, în scris sau oral, ca ulterior să apară interacția student-student, student-grup, grup-grup, student/grup-profesor. Din perspectiva teoriilor învățării observăm ca apare în prim plan abordarea cognitivisto - constructivistă cel puțin în trei etape fundamentale ale prelegerii intensificate și anume: **evocare, realizarea sensului și reflecție**³.

Etapa „**evocare**” are în vedere reactualizarea cunoștințelor și a experiențelor anterioare ale studenților privind tema/subiectul ce va fi abordat în cadrul prelegerii de către cadrul didactic (de fapt este vorba de o reactualizare a ideilor ancoră). Această aducere în prim plan/conștientizare a cunoștințelor declarative, conceptuale și chiar condiționale va conduce la realizarea unor sarcini didactice pe care le primesc studenții în cadrul subtipului de prelegere activizantă.

Din perspectiva etapei „**realizarea sensului**” studenții au o

² *** Repere-revistă de științele educației, anul I, nr.1, 2008, Ed. Universității din București.

³ Steele, J., Meredith, K., Temple, C., Alte strategii de promovare a gândirii critice, editat de Fundația Soros și de Institutul pentru o Societate Deschisă în cadrul proiectului „Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice”, Cluj-Napoca, 1998.

importanță foarte mare în prelegere întrucât vin în contact cu noi sarcini de învățare precum: audierea unei expuneri interesante prin conținut științific, vizionarea unor materiale/scheme/modele cu ajutorul mijloacelor multimedia, discuția în cadrul grupului; pentru ca etapa „realizarea sensului” în cadrul prelegerii intensificate să-și atingă obiectivele este nevoie de motivare și implicare cognitiv - afectivă a studenților (și a elevilor când este vorba despre învățământul preuniversitar). Profesorul are obligația majoră să mențină implicarea cognitivă și afectivă a studenților prin întrebări scurte și clare despre ideile importante ale subiectului nou abordat, dar și prin răspunsurile pertinente pe care trebuie să le dea la întrebările venite din partea auditoriului. Putem spune că în această etapă de „realizare a sensului” atât studenții cât și profesorul trebuie să-și monitorizeze propria înțelegere, analiză, sinteză, evaluare privind noutatea expunerii din punct de vedere al conținutului științific sau al considerațiilor metodologice. Dacă studenții vor fi pasivi în cadrul expunerii profesorului apar goluri de înțelegere și ca atare informațiile vor fi confuze, cu omisiuni, iar notițele (când au fost luate) nu sunt relevante din perspectiva logicii temei tratate. Dacă studenții prezintă interes pentru prelegere, pentru planul/schița acesteia, pentru noutatea ideilor științifice atunci se construiesc legături cognitive între baza apercceptivă și ideile noi și pe cale de consecință, informațiile/cunoștințele noi intră în schemele de cunoaștere pe care le au studenții.

Etapa „**reflectia**” o putem considera învățarea propriu-zisă, întrucât studenții pot realiza considerări și reconsiderări în binomul ce am știut - ce știu din perspectiva unei schimbări autentice și durabile. În această etapă, cadrul didactic realizează discuții cu studenții prin multitudinea de subtipuri de prelegere ajungându-se chiar la metoda socratică (maieutica) pentru descoperirea adevărului pe calea dialogului. Ca o paranteză, din perspectiva descoperirii adevărului prin dialog, ar fi necesar să ne amintim de metodele utilizate de Platon, Aristotel, Seneca, Rabelais, Comenius, J.J. Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Spencer și toți reprezentanții curentului „educația nouă”.

b) tehnici utilizate în prelegerea activizantă (intensificată). Prelegerea clasică din învățământul superior își prezintă cu destulă forță limitele precum: transmiterea cunoștințelor într-o formă de-a gata elaborată, centrarea activității didactice pe profesor, situarea studentului într-o stare de pasivism, superficialitate și formalism, interacțiune cadrul didactic - student formală, cu un feed-back nerelevant de foarte multe ori. Pentru ca prelegerea să devină metodă interactivă de predare-învățare și

să reprezinte un traseu posibil pentru un învățământ superior de calitate, trebuie să se utilizeze tehnici care să aibă următoarele caracteristici⁴:

- să mențină interesul și motivația auditoriului pentru expunerea profesorului;
- să-i oblige pe studenți să rezolve rapid sarcina de lucru în cadrul momentului specific din expunere;
- profesorul să poată solicita studenților în momentul specific din expunere produsul la sarcina didactică;
- să poată fi aplicată și în amfiteatre în care există un număr mare de studenți.

Tehnicile utilizate în prelegerea activizantă (intensificată) sunt multiple⁵, dar din perspectiva temei noastre ne permitem să aducem în atenția cadrelor didactice și a studenților următoarele (alegerea a fost aleatorie):

➤ **tehnica brainstorming-ului** a fost inițiată de A.F. Osborn și este atât o metodă de stimulare a creativității participanților și de descoperire a unor soluții inovatoare privind problemele în discuție, dar și cadrul propice pentru o instruire activ-interactivă. Fiind o metodă a evaluării amânate orice afirmație produsă de student nu este supusă în prima etapă unui demers critic și în acest context, se crează în grupă/în cabinet/în amfiteatru o atmosferă constructivă, lipsită de factori inhibitori și blocaje ale spontaneității în gândire; studenții gândesc creativ, iar prin fenomenul „de contagiune” apar soluții de multe ori originale. După criteriul modului de expunere a ideilor în cadrul prelegerii activizante pot să apară mai multe tipuri de brainstorming:

- tehnica expunerii libere a ideilor;

⁴ Dulamă, M.E., „Considerații metodologice asupra cursului universitar interactiv” în Ghid metodologic de pedagogie universitară, coord. Voiculescu, F., Ed. Aeternitas, Alba Iulia, 2010.

⁵ Tehnici pentru activizarea prelegerii se pot studia în lucrările:

Voiculescu, F., coord., *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Ed. Aeternitas, Alba Iulia, 2010;

Bocoș, Mușata, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002;

Ioan, Cerghit, Ioan Neacșu, Ion Negreț-Dobridor, Ion Ovidiu Pânișoară, 2001, *Prelegeri pedagogice*, Polirom, Iași, Ion Negreț-Dobridor, Ion Ovidiu Pânișoară, 2005, *Știința învățării de la teorie la practică*, Polirom, Iași;

Marin, T., *Teoriile învățării și didactica în schimbare văzute din perspectivă constructivistă*, V&I Integral, București, 2009;

*** Repere-revistă de științele educației, anul I, nr.1, Ed. Universității din București, 2008.

- tehnica exprimării pe rând a ideilor (în această situație liderul/secretarul grupului va cere să se emită idei într-o anumită ordine, de regulă circulară);
- tehnica bilețelelor care presupune că exprimarea ideilor nu se face liber ci pe caiete, foi, tablă etc.;
- tehnica mixtă ce le poate însuma pe cele de mai sus.

Brainstormingul nu are valoare fără o perioadă de reflecție (perioada de incubare) ce va fi urmată de evaluarea și selecția soluțiilor prezentate. Este posibil ca anumiți studenți să fie pasivi; în acest context, profesorul poate solicita răspunsurile tuturor studenților cu respectarea dreptului de a răspunde sau nu.

➤ **predicția cu termeni dați**⁶. Filosofia acestei tehnici constă în faptul că în baza câtorva cuvinte cheie date la momentul oportun din cadrul prelegerii de către cadrul didactic studenților, aceștia din urmă vor rezolva într-un timp limită, individual sau în grup, sarcina didactică. De regulă, studenții vor scrie ceea ce gândesc privind cerințele sarcinii didactice, ca ulterior să se realizeze un moment de revizuire a ideilor scrise.

➤ **tehnica Gândiți - Lucrați în perechi - Comunicați (Think-Pair-Share)** oferă posibilitatea fiecărui student în parte să prezinte în scris răspunsurile la mai multe întrebări adresate de profesor privind cunoștințele lor anterioare. Menționăm că timpul pentru răspuns este limitat și scurt. După lucrul individual se va lucra în perechi pentru a se compara răspunsurile și a se formula unul convenabil; ulterior răspunsurile formulate de perechi vor fi afișate pe tablă/ flipchart în scopul apariției dezbaterii și a consensului.

În ultima perioadă prelegerile din cadrul învățământului universitar devin tot mai ilustrate prin filme, fotografii, hărți, desene schematice etc. Ca instrumente sunt utilizate videoproiectorul, internetul, lecțiile virtuale, televiziunea cu circuit închis. Pe lângă modă credem că este și o cerință reală a unui învățământ universitar viu, capabil de performanțe prin competențele studentului.

⁶ Steele, J., Meredith, K., Temple, C., Alte strategii de promovare a gândirii critice, editat de Fundația Soros și de Institutul pentru o Societate Deschisă în cadrul proiectului "Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice", Cluj-Napoca, 1998.

III. Tipuri de prelegeri

Prelegerile sunt clasificate într-o multitudine de categorii în funcție de criteriile pe care le utilizează (metodele și procedeele didactice, numărul exponenților, mijloace de instruire etc.)⁷.

1) În funcție de metodele și procedeele didactice prelegerea prezintă tipurile:

- **prelegeri magistrale (clasice)** adică, au la bază expunerea "ex cathedra";

- **prelegerile cu dialog (cu discuții)** care reprezintă un melanj dintre expunerea profesorului cu conversația dintre profesor și studenți sau dintre studenți pe subiectul dat. Prelegerile cu dialog se pot structura în următoarele subtipuri:

a) **prelegerea cu oponent**; se deosebește de prelegerea clasică întrucât studenții din rândul auditoriului pot interveni în cursul expunerii punând întrebări, cerând lămuriri, explicații, făcând observații pertinente. Acest subtip de prelegere conduce la un dialog profesor-student stimulând dezvoltarea proceselor psihice superioare;

b) **prelegeri cu intervenții anticipate ale studenților**; aceste intervenții sunt fără simulare și cer o riguroasă proiectare a prelegerii din perspectiva alegerii conținuturilor, a materialelor suport, a momentelor și a duratei intervenției studenților; lipsa de rigoare în cadrul acestui subtip de prelegere creează haos;

c) **prelegeri cu intervenții aleatoare ale studenților**; acest subtip de prelegere trebuie să motiveze studenții pentru a formula întrebări sau chiar răspunsuri în situațiile în care profesorul solicită acest lucru; întrebările, răspunsurile, opiniile studenților reprezintă și un feed-back;

d) **prelegeri fragmentate de dezbatere scurte**; în cadrul expunerii profesorului trebuie să se creeze perioade care să dea posibilitate studenților la dezbatere scurte privind conținutul temei expuse de către profesor;

e) **prelegerile-sondaj**; profesorul poate să-și întrerupă expunerea pentru a adresa întrebări studenților cu scopul de a afla ce cred aceștia

⁷ Lucrări unde apar prezentări de o reală valoare științifică privind tipurile de prelegeri:

Voiculescu, F., coord., *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Ed. Aeternitas, Alba Iulia, 2010;

Bocoș, Mușata, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002;

Ioan, Cerghit, Ioan Neacșu, Ion Negreț-Dobridor, Ion Ovidiu Pânișoară, *Prelegeri pedagogice*, Polirom, Iași, 2001.

despre tema abordată; de asemenea, întrebările de sondaj au și menirea de a implica în mod direct studenții; apare și feed-backul;

f) **prelegerile cu demonstrații și aplicații**; oferă posibilitatea utilizării în prelegere a unor desene schematice, demonstrații, schițe logice, fotografii, filme, hărți etc. La acest subtip de prelegere profesorul expune, demonstrează, exemplifică, desenează, adică comunicarea mesajului se realizează și prin exemplificare sau prin intermediul unor mijloace de instruire;

g) **prelegerile intensificate**; (a se citi punctul II)

2) După numărul exponenților apar:

- **prelegeri magistrale sau clasice**; expunerea este realizată de un singur cadru didactic;

- **prelegeri în echipă (team teaching)**; acest subtip este realizat de un grup de cadre didactice sau specialiști care își prezintă opțiunile în funcție de scenariul pregătit;

3) După mijloacele de instruire există subtipurile:

- **prelegeri magistrale (clasice)**; cadrul didactic folosește ca mijloc de instruire notițele, suportul de curs, tabla, flipchart-ul etc.

- **prelegeri cu suport scris**; la acest subtip, anterior prelegerii, se distribuie studenților textul integral al cursului sau planul prelegerii, în funcție de temă și stilul profesorului;

- **prelegeri ilustrate**; se utilizează ca mijloace de instruire: material de tip film, înregistrări sonore, video, proiecții de diapozitive etc.;

- **prelegeri asistate de calculator**; se utilizează mijloacele multimedia.

IV. Proiectarea prelegerii

Pentru ca prelegerea să devină interactivă, să aibă consistență științifică, logică didactică și coerență trebuie parcurse mai multe etape:

- **Alegerea subiectului/temei** prelegerii; este nevoie să se țină seama de: denumirea cursului, obiectivele cursului, cunoștințele, abilitățile, competențele avute în vedere pentru a fi dobândite de studenți fără a se omite cunoștințele anterioare ale auditoriului;

- **Stabilirea obiectivelor** cognitive, metodologice (procedurale), atitudinale (comportamentale) care vor fi realizate de studenți printr-o participare activ-interactivă a acestora la curs/prelegere.

- **Documentarea specifică** pentru susținerea prelegerii; din perspectiva cadrului didactic este necesar fie realizarea unui curs, fie

actualizarea celui existent din toate perspectivele (științific, metodologic, noutate);

- **Alegerea conținutului** prelegerii se face ținând cont de cunoștințele anterioare ale studenților, de obiectivele propuse, de cerințele științei respective, fără a se omite competențele care urmează a fi dobândite de către studenți.

- **Stabilirea planului** prelegerii se va realiza de către cadrul didactic în funcție de tipul/subtipul prelegerii; în acest sens, cadrul didactic va redacta un plan de idei/schemă logică pentru a se păstra cronologia expunerii;

- **Alegerea strategiei de prezentare.** Cadrul didactic poate utiliza strategie inductivă, deductivă, analogică sau un melanj al acestora în funcție de fluxul de intrare și de ieșire.

În cadrul prelegerii interactive, profesorul trebuie să aleagă forma de organizare, dar și metodele/procedeele pertinente în funcție de tipul/subtipul prelegerii. Pot fi abordate explicația, conversația, demonstrația, modelarea, dialogul retoric, comparația, sinteza, generalizarea etc.

Pentru a se realiza o înțelegere mai bună este nevoie de utilizarea unor mijloace de învățământ atât clasice, cât și moderne (ce țin de mijloacele multimedia).

- **Elaborarea conținutului detaliat al prelegerii;** pentru a fi clar și pertinent vor fi găsite ideile principale ale conținutului, se vor ordona logic, se vor alege argumentele și exemplele.

- **Exersarea modului de expunere** de către cadrul didactic se va realiza anterior expunerii în fața studenților.

V. Calitatea prelegerii

Orice prelegere activizantă și de o bună calitate științifică și pedagogică trebuie să îndeplinească o multitudine de condiții; succint acestea îmbracă următoarele aspecte:

- **Din perspectiva conținutului,** o prelegere trebuie să respecte subiectul abordat, să aibă succesiune logică (ideile să decurgă firesc), cronologică (fenomenele să se prezinte în ordinea producerii lor), ideile să fie argumentate și exemplificate, iar cantitatea informațiilor să se raporteze la experiența de învățare a studenților.

- **Din perspectiva limbajului** unei prelegeri, profesorul trebuie să fie simplu, clar, concis în exprimare, să evite expresiile stereotipe și cuvintele polisemantice, să utilizeze corect normele gramaticale; tot ce spune să fie inteligibil.

- **Din perspectiva dicției, intonației și intensității vocii**, prelegerea trebuie să fie clară și cu o linie melodică plăcută, contrastantă în funcție de importanța ideilor expuse, să accentueze propozițiile și conceptele cheie, și să țină cont că o voce puternică, stridentă obosește auditoriul, iar o voce slabă provoacă plictiseală, somnolență, neatenție. De asemenea, viteza vorbirii ne arată că: debitul lent este supărător, debitul rapid (10 silabe/s) împiedică înțelegerea sensului comunicării și obstrucționează luarea notițelor corect, iar debitul mediu cu 5-6 silabe/s, respectiv 120-150 de cuvinte/min. cu pauze de 0,5 s între cuvinte este cel recomandat în majoritatea cazurilor.

- **Feed-backul.** Pentru a putea primi un feed-back real privind prelegerea, profesorul va trebui să înțeleagă reacțiile studenților; el va privi permanent către studenți pentru a observa comportamentul acestora și în funcție de acesta va realiza schimbările necesare în favoarea unei prelegeri eficiente și eficace.

VI. Aspecte metodologice privind prezentarea propriu-zisă a prelegerii interactive (activizantă/intensificată)

În general, stabilirea și prezența unui contact adecvat, real și viu cu studenții/auditoriul în cadrul unei prelegeri țin de foarte mulți factori. Îi prezentăm sintetic în cele ce urmează:

- **Deschiderea prelegerii** se poate realiza printr-o gamă variată de procedee și tehnici (Bailey, 1986); exemplificăm: formularea unor întrebări la care trebuie să se răspundă la finele cursului, formularea unei probleme care va trebui rezolvată pe parcursul cursului, prezentarea unei succinte perspective de ansamblu asupra conținutului care va fi prezentat, enunțarea obiectivelor care urmează a fi realizate la curs, prezentarea metaforică a titlului cursului. Trebuie să precizăm că în cadrul deschiderii unor prelegeri foarte multe cadre didactice universitare au preluat tehnicile utilizate în cadrul educației non-formale, cu precădere din perspectiva activităților de la proiecte.

- **Actualizarea ideilor ancoră** (cunoștințele anterioare pe care le au studenții). Considerăm că o bună înțelegere a unui curs nou ține atât de asigurarea unui cadru optim pentru procesul de învățământ cât și de aducerea în prim plan a cunoștințelor acumulate anterior de către studenți și utile pentru înțelegerea noilor informații/cunoștințe. Momentul reactualizării „ancorelor” în cadrul unei prelegeri ține de subtipul de prelegere și de stilul cadrului didactic.

- **Prezentarea/comunicarea conținutului prelegerii** ține de subtipul de prelegere, de modul cum a gândit și proiectat prelegerea cadrul didactic, de nivelul de experiență al studenților și de specificul disciplinei didactice. În cadrul prezentării conținutului cursului se pune problema luării notițelor de către studenți. Această problemă a luării notițelor este controversată întrucât unii specialiști o consideră „o activitate absolut inutilă și cu totul străină de învățare”⁸, dar alți cercetători, precum Grawfort, demonstrează prin cercetările întreprinse că „studenții care iau notițe în cursul audierii explicațiilor sau expunerilor, înregistrează un spor de cunoștințe și de înțelegere a materialului predat întrucât participă atât senzațiile vizuale, auditive, cât și cele kinestezice, motrice ale căror efecte se însumează”⁹. Din punctul nostru de vedere, considerăm luarea notițelor o necesitate atât timp cât acestea conțin ideile care trec și prin filtrul rațiunii studentului. A lua notițe scriind în tot timpul cursului fără să gândești, este un fiasco/insucces pentru student. Cursul disciplinei/modulului în plenitudinea sa, de regulă, este tipărit și distribuit studenților la începutul semestrului.

- **Întrebările din partea studenților** pot să apară în funcție de subtipul prelegerii. De regulă, profesorul solicită auditoriului/studenților în anumite momente ale prelegerii întrebări. În funcție de consistența acestor întrebări se poate stabili și un feed-back. Trebuie să menționăm că formularea întrebărilor din partea studenților ține foarte mult de constituirea unui climat psihosocial pozitiv la curs; profesorul trebuie să încurajeze și să implice studenții la dialog. În acest context, profesorul devine constructivist.

- **Răspunsurile profesorului la întrebările și nelămuririle studenților** trebuie să se realizeze printr-un dialog pozitiv cu studenții. Profesorul poate utiliza modalități multiple de implicare a studenților în găsirea răspunsurilor adecvate (oferirea de indicii, informații suplimentare, conversația euristică). Nelămuririle apărute trebuie soluționate cu mare responsabilitate didactică.

- **Încheierea prelegerii** se poate realiza prin variante care să conducă la o sinteză de argumente în favoarea ideilor prezentate. În acest context, pot să apară anumite schițe sintetice, posibile linii de cercetare și documentare suplimentară, surse bibliografice de actualitate și chiar elaborarea unor produse personale ale studenților din perspectiva ideilor prezentate la curs.

⁸ Gagne, R.M., *Condițiile învățării*, EDP, București, 1975, p. 316;

⁹ Apud, Popescu, V., *Știința conducerii învățământului*, EDP, București, 1973, p. 383;

VII. În loc de concluzii

Prelegerea ca formă specifică de organizare și desfășurare a cursului universitar prezintă o multitudine de avantaje dacă este interactivă (intensificată/activizantă). Avantajele pot fi sintetic structurate astfel:

- Corespunde necesității de învățare a conceptelor din perspectiva teoriilor cognitive și constructiviste;

- Profesorul și studenții au posibilitatea de a-și prezenta opțiunile personale privind tema abordată la curs, fapt ce stimulează și facilitează interesul studenților pentru învățare;

- Un profesor poate instrui o colectivitate mare de studenți cu condiția ca predarea să devină învățare;

- Oferă prin conținutul propriu-zis un model de abordare rațională și științifică a realității;

- Oferă informații/cunoștințe la care foarte mulți studenți nu au acces întrucât acestea reprezintă fie cercetări și opinii ale titularului de curs, fie noutăți care nu au fost publicate;

- Favorizează apariția fenomenului de „contagiune” sau de sugestie colectivă.

Modificările care au apărut constant în modul de utilizare al prelegerii ne prezintă interesul lumii universitare pentru formarea profesională a studentului. Rolurile profesorului multiplicându-se (transmițător de cunoștințe, moderator, facilitator, persoană resursă și de sprijin, de multe ori coleg în echipe de cercetare/de lucru) au favorizat trecerea de la un sistem clasic la unul mai liberal de predare. Prelegerea activizantă oferă șansa ca studentul să poată crea, integra și comunica cunoașterea prin implicarea capacităților și competențelor pe care le posedă.

BIBLIOGRAFIE

Bernat, S.E., Chiș, V., coord., (2002), *Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar*, Cluj-Napoca, Ed. Presa Universitară Clujeană.

Bocoș, Mușata, (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Ediția a II-a, revăzută, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.

Cerghit, I., Ioan Neacșu, Ion Negreț-Dobridor, Ion Ovidiu Pânișoară, 2001, *Prelegeri pedagogice*, Iași, Polirom.

Dulamă, M.E., (2008), *Metodologii didactice activizante*, Cluj-Napoca, Ed. Clusium.

Dulamă, M.E., (2010), *„Considerații metodologice asupra cursului universitar interactiv”* în *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, coord. Voiculescu, F., Ed. Aeternitas, Alba Iulia.

Gagne, R.M., (1975), *Condițiile învățării*, București, EDP.

Marin, T., (2009), *Teoriile învățării și didactica în schimbare văzute din perspectivă constructivistă*, București, V&I Integral.

Negreț-Dobridor, I., Ion Ovidiu Pânișoară, (2005), *Știința învățării de la teorie la practică*, Iași, Polirom.

Popescu, V., (1973), *Știința conducerii învățământului*, București, EDP.

Steele, J., Meredith, K., Temple, C., (1998), *Alte strategii de promovare a gândirii critice*, editat de Fundația Soros și de Institutul pentru o Societate Deschisă în cadrul proiectului "Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice", Cluj-Napoca.

Voiculescu, F., coord., (2010), *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Alba Iulia, Ed. Aeternitas.

*** *Repere-revistă de științele educației*, anul I, nr. 1, (2008), Ed. Universității din București.

SISTEME E-LEARNING ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR - PLATFORME EDUCATIONALE, PROGRAME OPEN SOURCE, STUDIU DE CAZ -

VALENTIN INCEU*

valinceu@hotmail.com

PETRU BALOGH**

petru_balogh@yahoo.com

POMPILIU GOLEA***

golea_p@yahoo.com

Abstract: *The more extensive application of the concepts and methods specific for "e-learning" in education is favoured by the development of information and communication technology combined with the educational process centred on its beneficiaries. The present paper is part of a series of articles dedicated to the presentation of this topic of academic interest. This third article of the cycle aims to present the e-learning platforms used in higher education, the open source programs available and the criteria for their selection. Finally, as an example is shown briefly a solution to implement an e-learning system within the "Dimitrie Cantemir" Christian University (UCDC).*

Keywords: *e-learning, distance education, education platforms, open sources.*

Introducere

În mediul universitar, extinderea folosirii sistemelor e-learning este facilitată de adoptarea de către multe instituții de învățământ superior din România a programelor de studii cu frecvență redusă (IFR) sau la distanță (ID).

Accreditarea și evaluarea academică periodică a programelor universitare de studiu ID/IFR se face în baza standardelor, a indicatorilor

* Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Constanța, România.

** Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Constanța, România.

*** Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Constanța, România.

de performanță și a metodologiei elaborate de către Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), prevăzute în ghiduri de evaluare externă a programelor de studii oferite prin învățământ cu frecvență redusă și învățământ la distanță.

Pentru realizarea sistemelor e-learning, sunt disponibile în prezent o serie de platforme electronice educaționale și diverse produse program care asigură elaborarea, stocarea și livrarea resurselor didactice în format transferabil, folosind tehnologia Internet.

1. Platforme educaționale și programe open source

Un aspect important legat de implementarea și folosirea sistemelor e-learning o constituie elaborarea unor standarde care să permită transferul materialelor educaționale în format multimedia și a datelor administrative ale cursanților, între diverse platforme software care funcționează în aceeași instituție de învățământ sau în instituții diferite.

De exemplu, standardul SCORM (Sharable Content Object Reference Model) tratează resursele educaționale ca obiecte cu conținut transferabil SCO (Sharable Content Object), definește un sistem de management al învățării LMS (Learning Management System) precum și un sistem de management al conținutului învățării LCMS (Learning Content Management System).

Pentru a răspunde cerințelor ARACIS și necesităților de administrare a programelor de studii ID/IFR, se impune ca un sistem e-learning universitar să includă componente pentru: elaborarea și managementul resurselor educaționale; tutorat și acces la resurse educaționale; evaluarea calității procesului educațional; activități de secretariat și financiar-contabile; administrare de sistem.

Cu titlu de exemplu, în tabelul de mai jos se prezintă în mod succint principalele proceduri ce trebuie îndeplinite de către utilizatorii unui sistemului e-learning din mediul universitar.

Tabelul 1 Proceduri specifice pe categorii de utilizatori ai sistemului e-learning

Nr. crt.	Categoriile de utilizatori	Proceduri specifice
1	director/responsabil program de studii	<ul style="list-style-type: none"> - gestionarea datelor privind cadrele didactice - gestionarea planurilor de învățământ - repartizarea tutorilor și a activităților

		didactice - evaluarea satisfacției studenților față de calitatea procesului didactic
2	cadre didactice	- asigurarea de resurse didactice - postarea de teste de autoevaluare - activități didactice virtuale
3	tutori	- activități de consiliere și îndrumare - activități de verificare a cunoștințelor studenților - evidența activității studenților
4	studenți	- consultarea materialelor didactice - rezolvarea testelor de autoevaluare - solicitarea de asistență și îndrumare - accesarea calendarului activităților didactice - completarea formularelor și chestionarelor de evaluare
5	secretariat	- planificarea activităților didactice - planurile de învățământ - înscriere și examene studenți - probleme administrative studenți
6	administrator de sistem	- proceduri specifice de administrare a sistemului informatic - determinarea gradului de accesare a sistemului e-learning pe categorii de utilizatori

Platformele electronice educaționale (platformele e-learning) sunt produse program complexe, ce utilizează tehnologia Web pentru a asigura implementarea procedurilor precizate anterior, specifice atât învățământului cu frecvență cât mai ales celui la distanță și celui cu frecvență redusă.

După cum se știe, World Wide Web (WWW) sau pe scurt Web reprezintă o colecție de documente multimedia (text, imagini statice și în mișcare, sunete, etc.), existente pe diverse calculatoare conectate la Internet. Acestea sunt afișate sub forma unor colecții de pagini video/pagini Web, conectate logic între ele.

În acest scop, programele informatice care intră în compunerea unei platforme e-learning trebuie să răspundă următoarelor cerințe funcționale mai importante:

- gestionarea *bazei de date* ce conține resursele educaționale precum și datele privind planificarea, evidența și evaluarea didactică, datele administrativ-financiare, etc.;

- asigurarea *serviciilor de rețea* (transferul, folosind tehnologia Internet, a datelor între subrețelele locale integrate de rețeaua generală a instituției de învățământ);

- asigurarea *serviciilor Web* (accesul la anumite adrese de Internet și la paginile web asociate acestora pentru a permite citirea/scrierea unor date);

- gestionarea unui *portal Web* al instituției de învățământ (ansamblu de pagini Web interconectate, ce asigură accesul interactiv la date publice și/sau private);

- asigurarea unor interfețe private pentru fiecare categorie de utilizatori (cadre didactice, tutori, studenți, etc.);

- asigurarea unor interfețe private pentru administrarea sistemului informatic e-learning.

Din punctul de vedere al naturii aplicațiilor software pe care le integrează, platformele e-learning disponibile în prezent pot fi încadrate în trei categorii mai importante și anume:

- platforme la cheie, furnizate de firme specializate în domeniul e-learning, bazate preponderent pe soluții software proprii, așa cum este platforma *Blackboard Learn* a firmei Blackboard Inc.;

- platforme la cheie, furnizate de firme specializate prin adaptarea la cerințele beneficiarului a platformei *Microsoft Learning Gateway*, ce integrează mai multe produse program ale firmei Microsoft;

- platforme bazate pe programe *open source* - acestea din urmă pot fi folosite și dezvoltate în mod liber de utilizatori, în condițiile în care au acces la codul sursă al programelor.

Platforma Blackboard Learn include următoarele componente mai importante, realizate în concepție proprie: *Blackboard Collaborate* prin care se asigură crearea de săli de clasă virtuale și gestionarea activităților de tutorat, *Blackboard Connect* prin care se realizează accesul la resursele educaționale în format multimedia și comunicarea între tutori, formatori, studenți etc., *Blackboard Analytics* care facilitează evaluarea didactică și gestionarea datelor administrativ-financiare și *Blackboard Mobile* care permite accesul utilizatorilor la resursele platformei sau schimbul de informații, folosind tabletele sau telefoanele mobile.

Platforma Microsoft Learning Gateway integrează o serie de produse program ale firmei Microsoft (MS) cum sunt: *MS Class Server* destinat managementului conținutului educațional și evaluării didactice, *MS SharePoint Server* pentru managementul portalurilor Web interactive, *MS SQL Server* care asigură gestionarea bazelor de date relaționale sau *MS Windows Server* - sistem de operare care asigură servicii de rețea și aplicații

Web uzuale.

În sfârșit, una dintre cele mai populare platforme e-Learning de tip open source este *platforma Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) care poate rula sub sisteme de operare precum Windows server , Unix, Mac OSX sau Linux.

Această platformă utilizează *MySQL* ca sistem open source de gestiune a bazelor de date, limbajul open source *PHP* pentru construirea paginilor Web dinamice și serverul open source *Apache* pentru gestionarea și transferul documentelor multimedia atașate unui portal Web. Portalul *moodle.org* oferă atât documentația necesară pentru implementarea platformei cât și un mediu de dezbatere și colaborare pentru un mare număr de utilizatori și dezvoltări Moodle: profesori, studenți, cercetători, pedagogi sau administratori de sistem.

2. Studiu de caz - implemetarea unei platforme e-learning în cadrul UCDC

În Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir” se organizează forma de Învățământ la Distanță (ID) și forma de Învățământ cu Frecvență Redusă (IFR) pentru majoritatea programelor de studii acreditate la forma de învățământ cu frecvență (IF).

Centrele teritoriale ID/IFR sunt subordonate Departamentului ID/IFR ale UCDC iar *serviciul de informatică* din cadrul Departamentului, deservește toate centrele teritoriale. Rezultă că există deja structura organizațională pentru implementarea unui sistem integrat de e-learning la nivelul întregii universități.

Pe de altă parte, UCDC beneficiază de o rețea virtuală proprie (VPN), în cadrul rețelei educaționale naționale RoEduNet care conectează, prin fibră optică, sediul din București al UCDC cu facultățile din orașele Timișoara, Sibiu, Cluj-Napoca, Brașov și Constanța.

Această rețea permite accesarea resurselor informaționale și a serviciilor Internet, precum și transferul de date de bandă largă și asigură astfel, în condiții foarte bune, infrastructura de comunicații pentru un sistem e-learning integrat.

Problema care mai rămâne de rezolvat este alegerea unei platforme electronice educaționale care să răspundă necesităților UCDC, în condițiile unui raport cost/performanță optim.

Cea mai atractivă soluție este adoptarea unei platforme open source, în condițiile în care implementarea de exemplu a platformei Moodle poate fi realizată la nivelul serviciului de informatică din cadrul

Departamentului ID/IFR.

Completat cu un mic număr de informaticieni cunoscători ai mediilor MySQL, PHP și Apache, serviciul de informatică poate asigura atât proiectarea și implementarea platformei Moodle cât și administrarea, mentenanța și dezvoltarea viitoare a sistemului e-learning.

O soluție intermediară din punctul de vedere al costului este opțiunea pentru o platformă educațională realizată prin personalizarea produsului Microsoft Learning Gateway. Exploatarea și mentenanța unei astfel de platforme este simplificată datorită compatibilității depline a aplicațiilor încorporate și folosirii unitare a formatelor și standardelor Microsoft.

Soluția cea mai costisitoare ar fi adoptarea unei platforme la cheie, bazate pe soluții software de firmă, așa cum este de exemplu platforma Blackboard Learn.

Costul licenței unei astfel de platforme educaționale se calculează în funcție de numărul estimat de utilizatori și încorporează cheltuielile ridicate, datorate activităților de cercetare-dezvoltare a produselor program originale.

Alegerea uneia dintre ultimele două variante poate fi luată în calcul dacă universitatea este în măsură să beneficieze de fonduri europene nerambursabile.

Această posibilitate este prevăzută de Ghidul solicitantului pentru „Programe de studii mai bune pentru studenți și piața muncii”, corespunzător *Domeniului Major de Intervenție 1.2. „Calitate în învățământul superior”*, publicat spre consultare în aprilie 2013.

În cadrul acestei cereri de propuneri de proiecte printre activitățile eligibile se numără și „Introducerea/extinderea utilizării TIC în activitățile de predare/învățare, management și planificare în învățământul superior, inclusiv e-learning” iar printre categoriile de solicitanți eligibili se regăsesc și „Instituții de învățământ superior acreditate, publice și private”.

Proiectele finanțate prin această cerere de propuneri de proiecte vor fi implementate la nivel multiregional, regional, sectorial sau local, vor avea o valoare totală eligibilă cuprinsă între echivalentul în lei a 50.000 euro și 499.999 euro iar contribuția persoanelor juridice de drept privat fără scop patrimonial este de 2%.

Concluzii

Evoluțiile din ultimii ani demonstrează faptul că numărul studenților care urmează forma de învățământ cu frecvență (IF) este în scădere iar tendința aceasta va continua și în viitor. Ca urmare, ponderea studenților ID/IFR din totalul studenților Universității Creștine „Dimitrie

Cantemir” va fi din ce în ce mai mare.

În prezent, în cadrul UCDC există o structură organizațională unitară de învățământ FR și la distanță coordonată de Departamentul ID/IFR, o infrastructura de comunicații de bandă largă asigurată prin rețeaua virtuală proprie precum și componente software de gestiune și management universitar utilizate de actualul sistem informatic al UCDC.

Toate acestea facilități creează premisele pentru implementarea unui sistem integrat e-learning la nivelul întregii universități.

Mai rămâne de rezolvat alegerea unei platforme electronice educaționale care să ofere un raport cost/performanță cât mai bun, varianta cea mai la îndemână fiind folosirea unei platforme e-learning open source. Datorită costurilor mai ridicate, adoptarea altor tipuri de platforme educaționale este în mare măsură condiționată de accesul la fonduri europene nerambursabile.

BIBLIOGRAFIE

Dobre, Iuliana, (2010), *Studiul critic al actualelor sisteme de e-learning*, București, Institutul de cercetări pentru inteligența artificială.

Inceu, V., Balogh P., Golea P., (2012), *Sisteme e-learning în învățământul universitar-reglementări, terminologie, opțiuni, studiu de caz*, București, Euromentor Journal, Volume III, No. 3/ September 2012.

Inceu, V., Balogh P., Golea P., (2013), *Sisteme e-learning în învățământul universitar - standarde, structuri funcționale, studiu de caz*, București, Euromentor Journal, Volume IV, No. 1/March 2013.

<http://www.elearning-forum.ro/resurse/index.html>

<http://www.ucdc.ro/img/comisie-calitate/2012/po29.pdf>

http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Legislatie_Proceduri/Partea_a_V-a_-_Ghid_evaluare-ID.pdf

[http://www.fonduristructurale.ro/Document_Files//resurseumane/0000030/vgex4_Ghid%20DMI%201.2.%20-%20grant\(spre%20consultare\).pdf](http://www.fonduristructurale.ro/Document_Files//resurseumane/0000030/vgex4_Ghid%20DMI%201.2.%20-%20grant(spre%20consultare).pdf)

ANXIETATEA FAȚĂ DE TESTARE

MIHAELA STERIAN*

mihaela.sterian@gmail.com

MIHAELA MOCANU**

rmocanu99@yahoo.fr

Abstract: *Test anxiety represents a disorder that has raised lots of problems, both for diagnosis and classification. This paper aims to present a brief history of the theories that have dealt with the concept of test anxiety, to assess the main decisive factors leading to it, the specific manifestations, the relationship with the skill tests performances, as well as with school or academic performances, the relationship with motivation for school or academic success, more precisely the methods and techniques known in the field of intervention with a view to reducing and/or preventing the specific symptoms.*

Keywords: *assessment, performance, motivation, research, theory, anxiety state, anxiety trait.*

Introducere

Conform *Enciclopediei de Psihologie Gale*, editată de B. Strickland (2001), anxietatea față de testare este definită ca o „stare” caracterizată prin simptome specifice, persistente și severe de anxietate pe care unele persoane le resimt în diverse situații de testare, simptome care interferează cu performanțele pe care acestea le obțin. Elevii/studentii cu anxietate de test manifestă un grad mai ridicat de „îngrijorare” comparativ cu cei care nu sunt afectați de această disfuncție afectivă. Ca urmare, elevii cu anxietate de test au tendința de a distorsiona semnificația situației de evaluare, aspect care le induce inhibiție și disfuncții în plan cognitiv și afectiv. În general, frica de eșec nu se limitează doar la test, ei prezentând simptome similare și când trebuie să se confrunte cu diverse sarcini în plan social. Studiile de specialitate realizate pe această temă au indicat

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină "Dimitrie Cantemir", București, România

** Lect. univ. dr., Universitatea Creștină "Dimitrie Cantemir", București, România.

faptul că 60% dintre persoanele cu anxietate de test pot fi diagnosticate cu tulburare anxioasă, conform criteriilor din DSM III.

Cercetările asupra anxietății față de testare au o istorie lungă și complexă, primele rezultate fiind publicate în 1914 (cf. Zeidner, 1998). Sarason și Mandler au studiat relația dintre anxietatea față de testare și rezultatele obținute la diverse teste cognitive, publicând primele studii pertinente pe această temă în 1952 (cf. Stöber și Pekrun, 2004). Aceste rezultate au furnizat baza teoretică pentru elaborarea primului instrument în domeniul evaluării diferențelor interindividuale privind anxietatea față de testare. Este vorba despre *Scala pentru evaluarea anxietății față de testare/Test Anxiety Scale - TAS* (Sarason, 1978). Preocupările intensive ale cercetătorilor din numeroase țări (SUA, Germania, Japonia, India, Israel, Turcia, Ungaria) s-au materializat într-un *corpus* bogat de observații, precum și în creșterea remarcabilă a numărului de publicații științifice pe tema anxietății față de testare (după aprecierile lui Zeidner - 1998, mai mult de 1000 la începutul anilor 1980). Astfel, în următorii 20 de ani, s-au făcut progrese notabile în conceptualizarea anxietății față de testare, dezvoltându-se numeroase teorii explicative.

O scurtă istorie a conceptului anxietate față de testare

Cercetările asupra anxietății față de testare au o istorie lungă și complexă, primele rezultate fiind publicate în 1914 (cf. Zeidner, 1998).

Sarason și Mandler au studiat relația dintre anxietatea față de testare și rezultatele obținute la diverse teste cognitive, publicând primele studii pertinente pe această temă în 1952 (cf. Stöber și Pekrun, 2004). Aceste rezultate au furnizat baza teoretică pentru elaborarea primului instrument în domeniul evaluării diferențelor interindividuale privind anxietatea față de testare. Este vorba despre *Scala pentru evaluarea anxietății față de testare/Test Anxiety Scale - TAS* (Sarason, 1978). Preocupările intensive ale cercetătorilor din numeroase țări (SUA, Germania, Japonia, India, Israel, Turcia, Ungaria) s-au materializat într-un *corpus* bogat de observații, precum și în creșterea remarcabilă a numărului de publicații științifice pe tema anxietății față de testare (după aprecierile lui Zeidner - 1998, mai mult de 1000 la începutul anilor 1980). Astfel, în următorii 20 de ani, s-au făcut progrese notabile în conceptualizarea anxietății față de testare, dezvoltându-se numeroase teorii explicative.

Dintre teoriile de abordare a variabilei anxietate de testare, menționăm: teoria interacțională, teoria tranzacțională a anxietății față de testare, teoria deficitului în procesarea de bază a informațiilor. Teoria

interacțională a fost elaborată de Endler (1975, 1980) care propune două dimensiuni fundamentale în studiul anxietății: anxietatea stare și anxietatea trăsătură. *Anxietatea stare* se referă la o condiție emoțională tranzitorie, iar *anxietatea trăsătură* vizează o predispoziție relativ stabilă de a răspunde la anumite tipuri de stres. Pe baza analizei factoriale, Endler și Rosenstein (1962) au identificat trei factori situaționali: amenințarea interpersonală, pericolul fizic, amenințarea ambiguă cu impact semnificativ în inducerea anxietății de testare. Zeidner (1998) a propus teoria tranzacțională al anxietății față de testare care integrează o serie de elemente definitorii pentru înțelegerea acestui construct: trăsăturile situațiilor evaluative (natura și dificultatea sarcinilor, constrângerile legate de timp, caracteristicile mediului fizic, însușirile examinerilor, etc.), variabilele personale ale subiectului (nevoia acută de realizare, auto-eficacitatea, abilitățile școlare, capacitatea de procesare a informațiilor, deprinderile și abilitățile legate de studiu și de pregătirea pentru teste și examene, etc.), reprezentările subiectul referitor la situațiile de testare (evaluări și reevaluări ale situațiilor de testare ca fiind amenințătoare sau ca reprezentând o provocare), anxietatea pe care subiectul o resimte efectiv într-o situație de testare (preocupările cognitive, reacțiile emoționale, activarea fiziologică), răspunsurile cu valoare adaptativă ale subiectului (mecanisme de reducere a anxietății resimțită în plan subiectiv, precum și strategiile active sau pasive de adaptare la sarcinile pe care le implică situațiile evaluative), etc.

Conceptualizările contemporane legate de efectele anxietății față de testare s-au concentrat asupra *deficiențelor în procesarea informațiilor*, care par să intervină în diferite faze ale ciclului de învățare-testare (Covington, 1985; Schwarzer și Jerusalem, 1992; Cassady și Johnson, 2002; citați de Cassady, 2004).

Conceptul de anxietate de testare nu a fost inclus în DSM, dar a atras atenția cercetărilor în domeniu încă de la începutul secolului 20. În timpul discuțiilor pentru DSM IV, anxietatea de test a fost considerată ca fiind o formă de anxietate socială. Deoarece frica de a fi evaluat negativ stă la baza anxietății de test, cercetătorii au asumat că aceasta reprezintă un subtip al anxietății sociale.

Către o perspectivă integrată asupra “anxietății față de testare”

Anxietatea față de testare (diverse teste, lucrări de control, teze, examene, concursuri școlare, etc.) este o variabilă specifică mediului școlar și academic, prezentă la mulți dintre elevi sau dintre studenți. Astfel,

potrivit lui Shaked (1996; citat de Moore, 2006), aproximativ 30% dintre toți elevii și studenții americani sufereau de un anumit nivel al anxietății față de testare. Printre simptomele caracteristice anxietății de testare se numără: asocierea rezultatului testării cu valoarea personală, jenă în fața unui profesor, teama de îndepărtare dată de părinți sau prieteni, presiunea timpului, teama de pierdere a controlului. Simptomele fizice includ accelerarea bătăilor inimii, uscăciunea gurii, transpirație abundentă, dureri ale stomacului, senzații de vertij, senzații frecvente de urinare. În acest sens, unii cercetători au considerat anxietatea de test ca fiind o afecțiune cronică, care îi obligă să facă față unor rezultate negative, care nu reflectă în mod corect nivelul lor de cunoștințe. Anxietatea față de testare interferează negativ cu capacitatea de concentrare a atenției și performanța mnezică, făcând dificilă reamintirea materialului învățat pentru test/examen.

Un număr considerabil de cercetări au fost efectuate în vederea studierii consecințelor pe care anxietatea față de testare le are în planul funcționării individuale, în care au fost incluse și performanța la teste de abilități cognitive sau la testele școlare (*achievement tests*). Concluziile acestor cercetări converg la concluzia că anxietatea față de testare determină scăderea performanțelor la testele destinate evaluării aptitudinilor cognitive și intelectuale (Sarason, 1980; Tryon, 1980; apud Zeidner, 1998; Hembree, 1988). De asemenea, rezultatele cercetărilor au evidențiat o corelație pozitivă între nivelul ridicat al anxietății față de testare și performanțe școlare/academice, în sensul că un nivel ridicat de anxietate de testare se reflectă negativ în rezultatele școlare (Hill și Sarason, 1966; Spielberger, 1962; apud Zeidner, 1998; Hembree, 1988).

S-a demonstrat că anxietatea față de testare interferează negativ cu performanța la diverse teste care măsoară funcționarea cognitivă și intelectuală atât în situațiile experimentale de laborator (Deffenbacher, 1978; Nottelmann și Hill, 1977; apud Zeidner, 1998), cât și în situațiile concrete din viața reală – cum este cazul testelor și al examenelor susținute de elevi sau de studenți (Alpert și Haber, 1960; Zeidner și Nevo, 1992; Zeidner, Klingman și Papko, 1988; apud Zeidner, 1998).

Tobias (1986; citat de Zeidner, 1998) a identificat o relație directă între nivelul auto-raportat al anxietății față de testare și dificultățile legate de procesarea informațiilor, pe care subiecții le întâmpină atunci când se confruntă cu diverse sarcini.

O abordare în explicarea corelațiilor negative scăzute dintre anxietatea față de testare și performanță subliniază *importanța unor aspecte situaționale*.

Krohne (1980; citat de Bowler, 1987) **susține că anxietatea față de testare joacă un rol indirect, dependent de timpul disponibil și de pregătirea pentru test.** Dacă un examen scris este anunțat pe neașteptate și, prin urmare, pregătirea pentru acesta nu este posibilă, variația performanțelor poate fi explicată prin diferențele individuale în ceea ce privește deprinderile esențiale legate de studiu și de învățare pe care le prezintă studenții. Pe de altă parte, dacă este posibilă pregătirea din timp pentru test, studenții anxioși își vor concentra atenția pe dezvoltarea unor mecanisme de *coping*, pentru a depăși posibila amenințare pe care o reprezintă situația de evaluare. Studenții cu un nivel ridicat al anxietății față de testare au dificultăți în procesele cognitive, altele decât cele legate de eșecul în reamintirea informațiilor, așa cum susțineau cercetările clasice. Astfel, studenții cu un nivel ridicat al anxietății față de testare manifestă probleme în procesele de codare și de reținere (păstrare) a informațiilor, acestea conducând, în cele mai multe cazuri, la o reprezentare conceptuală inadecvată a conținuturilor pe care trebuie să le învețe (Mueller, 1980; Benjamnin, McKeachie, Lin și Holinger, 1981; McKeachie, 1984; Naveh-Benjamin, 1991; citați de Cassidy, 2004).

Pentru explicarea relației dintre anxietatea față de testare (frica de evaluare) și performanțele academice, Becker (1982; citat de Salamé, 1984) propune un model interacțional în care ține cont de două variabile: *motivația de realizare și orientarea către eșec*. Motivația de realizare este definită prin conjuncția dintre nivelul de aspirație și importanța pe care elevul sau studentul o acordă examinării, în timp ce orientarea către eșec este descrisă prin percepția negativă pe care elevul sau studentul o are cu privire la nivelul propriilor competențe, expectanțele cu privire la eșec și prin aversiunea față de examen. Motivația de realizare și orientarea către eșec se combină determinând, pe de o parte, reacțiile emoționale pe care elevul sau studentul le manifestă, atunci când urmează să se confrunte cu un examen (de exemplu, creșterea nivelului anxietății pe măsura apropierii examenului), iar pe de alta, direcția comportamentelor destinate adaptării și, la sfârșitul examenului, performanța pe care elevul sau studentul o va obține.

Metode de evaluare a anxietății față de testare

Printre teste de referință pentru evaluarea anxietății se numără „Scala pentru evaluarea anxietății față de testare în rândul copiilor (TASC), pe baza căreia, cercetătorii Hill și Wigfield (1984) au relevat că patru până la cinci milioane de copii din școlile elementare și secundare din Statele

Unite ale Americii ar experimenta efectele negative ale anxietății față de testare. Spielberg, Pollens și Worden (1984) au estimat că 20 până la 40% dintre studenții de colegiu au experimentat frica de diverse situații sociale evaluative, printre care se numără și anxietatea față de testare (apud Hall, 2005). Conform afirmațiilor lui Shaked (1996), aproximativ 30% dintre toți elevii și studenții americani sufereau de un anumit nivel al anxietății față de testare (apud Moore, 2006).

O contribuție semnificativă în domeniul metodelor de evaluare a anxietății a fost adusă de C. D. Spielberg care a elaborat și dezvoltat, de-a lungul a peste 40 de ani de cercetări teoretice și empirice, a *Inventarului pentru evaluarea anxietății-stare și a anxietății-trăsătură/State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*, instrument prin care a fost testată empiric distincția dintre anxietatea-stare și anxietatea-trăsătură, realizată încă din anii 1960 de către R. B. Cattell.

În colaborare cu mai mulți doctoranzi și practicieni, Spielberg a efectuat numeroase cercetări utilizând *Inventarul pentru evaluarea anxietății față de testare/Test Anxiety Inventory (TAI)* ca probă pentru evaluarea nivelului anxietății față de testare și a dimensiunilor acesteia. Prima ediție a inventarului a fost publicată în 1980. De peste un sfert de secol, inventarul este foarte frecvent utilizat atât în studiile empirice de teren, cât și în practica evaluării în mediul școlar și în cel academic. **Analizat din punctul de vedere al back-ground-ului conceptual și al structurii, inventarul TAI este similar cu Scala pentru evaluarea anxietății-trăsătură din STAI care măsoară predispoziția generală a adolescenților și a adulților către simptome de anxietate. Pe lângă evaluarea diferențelor interindividuale în ceea ce privește predispoziția către anxietate în situații de testare, inventarul conține două scale care permit evaluarea preocupărilor cognitive legate de eșec (Îngrijorare), respectiv a reacțiilor emoționale (Emotivitate) – cele două dimensiuni de bază ale anxietății față de testare descrise de Liebert și Morris. Deși, inițial, inventarul a fost conceput pentru a evalua anxietatea față de testare în rândul studenților, ulterior a fost utilizat cu succes și în populația de elevi de liceu.**

Studiul efectuat de N. Roberto, B. Varga. H. Ferguson (1989) arată că scala reprezintă o validitate concurentă cu alte scale de măsurare a anxietății. Apariția *scalei multiple de anxietate/depresie* (Child Behavior Checklist) a lui Achenbach (1991) a favorizat corelarea datelor obținute de chestionarele de anxietate cu scopul general al elevului, obținut pe baza acestor grile de comportament pe care le completează părinții (Nuț.,

S.,2003, *Anxietate și performanță la tineri*, Ed. Eurostampa, Timișoara, p. 11).

Cea mai recentă scală elaborată de March (1996) vizează *evaluarea multidimensională a anxietății copilului* (inclusiv a anxietății față de testare) *pe baza a patru factori* (Multidimensional Anxiety Scale for Children).

Metode de intervenție pentru atenuarea anxietății față de testare

În vederea ameliorării simptomelor specifice anxietății față de testare, au fost experimentate mai multe metode (biofeedback-ul, hipnoza, terapia cognitiv-comportamentală, terapia rațional-emoțională, desensibilizarea sistematică, training-ul destinat îmbunătățirii practicilor legate de studiu). Însă, unele studii au arătat că, dintre toate aceste metode, terapia cognitiv-comportamentală, combinată cu training-ul destinat îmbunătățirii practicilor legate de studiu și învățare, pare a fi cea mai eficientă metodă pentru reducerea anxietății față de testare și îmbunătățirea performanțelor academice (Algaze, 1979; cf. Spielberger, 1980; Ergene, 2003).

Numeroase alte dovezi empirice au sugerat faptul că cele două componente ale anxietății față de testare pot fi distinse una de cealaltă, printr-o serie de caracteristici (apud Herrmann, Liepmann și Otto, 1987). De exemplu, scorurile la componenta *Îngrijorare* rămân destul de stabile în timp, în timp ce scorurile la componenta *Emotivitate* cresc imediat înainte de confruntarea cu situațiile de testare, după care scad rapid.

Scorurile la componenta *Îngrijorare* pot fi ameliorate prin administrarea unui feedback legat de performanțele bune, în timp ce scorurile la componenta *Emotivitate* par să nu fie influențate de variabilele cognitive, precum feedback-ul (Wine, 1982; citat de Herrmann, Liepmann și Otto, 1987). Cognațiile negative legate de factorul *Îngrijorare* sunt mai strâns legate de scăderea performanțelor decât reacțiile emoționale (Holling și Otto, 1981; citați de Herrmann, Liepmann și Otto, 1987) și sunt într-un mai mare grad responsabile de menținerea anxietății față de testare (Deffenbacher, 1980; citat de Herrmann, Liepmann și Otto, 1987).

Concluzii

Anxietatea de test reprezintă o tulburare de interes actual. Fie că va rămâne un subtip al anxietății sociale, cum e în momentul de față clasată în DSM IV, fie că va fi definită ca o entitate de sine stătătoare, incidența crescută în rândul populației o clasează în rândul celor mai frecvente tipuri de anxietate, recunoașterea ei și găsirea de metode terapeutice adecvate fiind extrem de importantă.

BIBLIOGRAFIE

Abnorm, Child Psychol J., (1988 Jun), 16(3):275-87. *Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children.* Beidel DC, Turner SM. Department of Psychiatry, University of Pittsburgh School of Medicine, Pennsylvania 15213.

Karestan, C. Koenen, Ph.D., Terrie E. Moffitt, PhD., Andrea L. Roberts, PhD., Laurie T. Martin, Sc.D., M.P.H., Laura Kubzansky, PhD., M.P.H., HonaLee Harrington, B.A., Richie Poulton, PhD., and Avshalom Caspi, PhD. *Childhood IQ and Adult Mental Disorders: A Test of the Cognitive Reserve Hypothesis.*

Spielberger, C.D., & Sarason, I.G. (Ed.)., (1985), *Stress and anxiety* (Vol. 9). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

Susan, M. Bogels, Lynn Alden, Deborah C. Beidel, Lee Anna Clark, Daniel S. Pine, Murray B. Stein and Marisol Voncken *Depression and anxiety 27: 168–189 (2010), Social Anxiety Disorder: Questions and Answers for the DSM-V.*

ALICE VOINESCU - UN DESTIN

MIHAELA DANIELA CÎRSTEA*

mihaelajianu74@yahoo.com

Abstract: *This paper proposes to realize the portrait of a great lady, a woman of culture, who was Alice Voinescu. She had a life full of events, a husband who did not understand her, but became her confident after the death. Alice Voinescu's life past through different epochs, she was a representative of Romanian culture outside the boundaries of the country. She refused important jobs in France or United States for a life in her country, where she became a professor at the University and married Stelou Voinescu.*

Keywords: *journal, life, religion, marriage, destiny.*

Alice Voinescu, prima femeie profesor universitar din țara noastră, s-a născut la Turnu-Severin, în 1885, într-o familie de intelectuali. A trăit în epoci diverse, ale căror caracteristici le-a surprins în *Jurnalul* său, publicat și îngrijit de Ana Maria Murnu, studenta sa. Începe să scrie jurnalul la 44 de ani, adică la o vârstă a maturității intelectuale, din 1929. Notează evenimente până la finalul vieții, ultimele însemnări datând din 30 mai 1961, iar ea se stinge din viață în noaptea de 3-4 iunie același an.

Născută într-o familie de intelectuali și trăind printre intelectuali, Alice Voinescu studiază la Facultatea de Litere și Filosofie din București, iar licența în Filosofie o susține cu Titu Maiorescu. Marele critic este și cel care o determină să facă un doctorat, așadar merge în Germania și Franța pentru a studia. Doctoratul îl obține la Sorbona, în 1913, cu o teză despre „Interpretarea doctrinei lui Kant de către școala din Marburg. Studiu asupra idealismului clasic”. Deși i se propun catedre de profesor universitar la Paris și în Statele Unite ale Americii, Alice Voinescu se întoarce acasă, unde era așteptată de Stelou, logodnicul pe atunci și cel care-i va deveni soț. Alice va obține o catedră de profesor la Conservatorul de Artă Dramatică din București.

Pe lângă aspectul intelectual deosebit al cursurilor sale, Alice

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Colegiul Economic „Virgil Madgearu”.

Voinescu are o relație specială cu studenții săi, cărora le oferă o parte din sufletul său. Imaginea profesorului este evocată de chiar Ana Maria Murnu la începutul Jurnalului publicat. „O așteptam la ieșirea de la curs în gangul întunecat și vetust, unde cândva se vor fi oprit echipaje elegante. Nu eram singura. Întotdeauna era acompaniată de un cârd de studenți, dornici să mai beneficieze de prezența ei. Cu mersul puțin săltat, parcă mereu pregătită de zbor, purtând sub braț cărțile al căror înțeles ni-l tălmăcise, cu părul auriu fluturând în jurul pălăriei cochet aplecată, își asculta *copiii* (așa îi numea) ciripind din preaplinul tinereții. De obicei o conduceam acasă, în strada Temișana, unde locuia la etajul al doilea al unei case, într-un scuar mic, lângă grădina Cazzavillan. În zilele exaltante ale primăverii, făceam un ocol prin Cișmigiu, un bun prilej să ne cunoaștem între noi și să ne grupăm după afinități. Astfel ne-am constituit pe negândite în ferventa *garde de coeur*: Madeleine Andronescu, Mircea Șeptilici, Miron Suru, Rodica Sofronescu și cu mine – care adesea duceam îndrăzneala până la a o aștepta pe *Doamna*, cum îi spuneam noi, în poarta casei ei, ca s-o conducem la curs.”¹

Experiența culturală care i-a marcat existența a fost aceea a întâlnirilor de la Potigny, o veche mănăstire din Franța, unde a întâlnit personalități culturale ale vremii: Paul Desjardine, Roger Martin du Gard, Andre Gide, Andre Malraux, cu unii dintre ei purtând o bogată corespondență. Întâlnirile la care a participat au abordat o tematică diversă, legată de respectul față de valori morale, ea însăși devenind un intelectual care le cultivă și pentru care principiul toleranței devine esențial.

Deși intelectual de marcă, după 1944, odată cu schimbarea regimului, viața ei cunoaște o altă turnură. Prietenii îi sunt concediați, ea însăși este înlocuită la catedră, este arestată și dusă la Jilava, apoi la Gherla și va avea domiciliu obligatoriu într-un sat, Costești, lângă Târgu-Frumos. Se întoarce în București în 1953, stă o vreme în casa profesorului Marius Nasta, iar apoi i se repartizează o cameră, cu acces la bucătărie și baie.

Jurnalul doamnei Alice Voinescu a apărut postum, în 1997; scrierea lui începe târziu, când autoarea avea 44 de ani, prin notarea evenimentelor și trăirilor zilnice. Prima însemnare, din 28 septembrie 1929, constituie și o dedicație a acestui jurnal, Maricichii, nepoata ei. „Știam că și această hotărâre nu o voi putea realiza consecvent decât dedicând-o cuiva. Maricico, tu ai fost cea care mi-ai apărut în suflet atunci și, pe când

¹ Ana Maria Muru, Alice Voinescu – Călăuză și Prietenă, în *Jurnal*, Ed. Albatros, București, 2002, p. X-XI.

vorbeam și râdeam, îți făgăduiam ție acest depozit de ce devine un om sub acțiunea vieții.”²

Dorința autoarei este ca jurnalul ei să fie citit, dar numai după ce ea nu va mai fi: „Cum nu veți citi aceste rânduri decât când nu voi mai fi eu, pot să-mi permit o sinceritate pe care, oricum aș vrea-o, n-aș putea s-o ajung, știind că veți citi jurnalul acesta fiind eu în viață...”³ Așadar, autoarea nu are ipocrizia de a afirma că nu dorește să fie citită, dar dorește acest lucru după moarte pentru a păstra obiectivitatea și puterea de a nota cu sinceritate trăirile și evenimentele. Cu toate acestea, are o singură apăsare – teroarea de a nu fi descoperită de propriul soț. „Câte zile au trecut fără să pot să scriu gândurile mele. E stupid că trebuie să ascund acest caiet – nu pot conta pe discreția lui St(elo), deși sunt zile în care ar putea da și asta, dar e așa de *primesantier* (n.n. spontan).”⁴

Jurnalul reprezintă nu numai o trecere în revistă a evenimentelor cotidiene și o notare a stărilor de spirit, dar și o prezentare a evenimentelor ce compun istoria noastră interbelică și postbelică, filtrate prin conștiința unui intelectual care a trăit în vârtoarea lor și pe care schimbările au afectat-o nu numai în plan emoțional, dar și profesional. Vorbește cu sinceritate atât despre drama conjugală, cât și despre destinul de după moartea lui Stelo și de după 1944, chiar dacă perioada domiciliului obligatoriu are dedicate puține pagini în economia jurnalului. De asemenea, limbajul utilizat de autoarea jurnalului nu este sofisticat, este un limbaj sincer, care se adresează oricărui cititor interesat de dramele intelectualilor din perioada comunistă, de umilințele la care au fost supuși.

În prima parte a *Jurnalului*, Alice Voinescu se află sub influența nefastă a soțului ei, Stelo, un Don Juan, care are diverse aventuri și nu-și poate aprecia soția. Relația cu Stelo cunoaște multe tensiuni, intelectualul Alice Voinescu încercând să se ridice deasupra micilor probleme cotidiene. Resimte povara trădărilor din această relație. „Și St(elo), care iar lipsește «ca să mă pedepsească», cum spune. Bietul St(elo)! Dacă ar ști că nu sunt mai mulțumită decât când sunt singură, cu o carte și cu Dumnezeu, pe care nu-l chem să mă asculte, dar căruia îi vorbesc așa tocmai fiindcă nu poate lua parte la păsul meu de om.”⁵ Cu toate acestea, este bucuroasă atunci când Stelo reacționează așa cum și-ar dori, simte împlinirea pe care i-o

² Alice Voinescu, *Jurnal*, Ed. Albatros, București, 2002, p. 1.

³ Ibidem, p. 1-2.

⁴ Ibidem, p. 10.

⁵ Ibidem, p. 15.

poate aduce iubirea: „Stelo m-a mulțumit intelectualmente în seara aceea. Gândeam la fel”⁶.

Acceptă trădările bărbatului pe care îl iubește, precum și crizele lui de gelozie cu stoicism, nu se revoltă, iar când o face, realizează că nu reacționează corect. „Rabd și voi tăcea, căci rău îmi pare că nu am tăcut întotdeauna!”⁷ Realizează tristețea și goliciunea de care este dominată existența ei, dar nefericirea profundă vine nu atât din pierderea anilor tinereții fără bucuria sentimentelor împărtășite, ci din faptul că viața ei s-a pierdut în lupta cu Stelo. „Sunt fericită că am fost aici, am trăit clipa asta liniștită, frumos, aproape demn. Ireparabilul, renunțarea la orice iluzie ca femeie, aici, în mediul unde se crede în multe alte soiuri de valori. Părerea de rău de a nu-mi fi trăit tinerețea e cu totul obiectivă, nu are nimic din acreala cu care reacționez acasă în fața certitudinii că mi-am pierdut viața!”⁸

Alice Voinescu este un om credincios, un spirit religios, iar credința este aceea care o susține și o ajută să treacă prin încercările existenței, peste tratamentul pe care i-l aplică Stelo sau peste umilințele din perioada închisorii și a domiciliului obligatoriu. Cu toate că e obișnuită cu un Stelo gelos și trădător, ajunge să-și pună întrebări retorice, adresându-se unui Dumnezeu de la care, poate, așteaptă un semn. „Viața cu Stelo devine imposibilă. Mă întreb, Doamne, ce gânduri ai cu mine!? Știu că eu l-am ales, că Tu mi-ai pus piedici, dar pentru o biată atracție fizică, atât de firească unei fete tinere, de ce să plătesc o viață întreagă nu numai cu umilințe, dar cu o reală suferință fizică? Nu înțeleg planurile Tale, Doamne! Mă supun, dar fără bucurie. Știu că nu asta îmi ceri. Dar Stelo m-a degradat până și în aspirații, până și în puterea de elan și de efort. Știu că vina e a mea, că nu am putut mai mult.”⁹

Până în ultima clipă, Stelo o irită, cu greu îi suportă pretențiile și boala, dar după moartea acestuia, totul se schimbă. Dacă la început, autoarea se ferește de soț pentru a scrie jurnalul, acum jurnalul devine o confesiune către Stelo. Modul de adresare este intim și cald, uneori nepotrivit contextului, parcă fără nicio legătură cu trăirile anterioare. Stelo devine „iubitule”, „pui mic”, „Stelo drag”, „Stelo meu drag, iubit și cârâit de mine întotdeauna.” Pare dintr-o dată că existența femeii s-a schimbat și toate umbrele vieții cu Stelo au dispărut. Și-a ascuns jurnalul de soțul

⁶ Ibidem, p. 29.

⁷ Ibidem, p. 15.

⁸ Ibidem, p. 55.

⁹ Ibidem, p. 157.

gelos, iar acum i-l dedică. „Jurnalul ăsta, pe care ani de zile l-am ascuns, dar în ultima vreme cred că am vorbit în fața ta deseori de el, cred că va fi o conversație cu tine, de vreme ce e conversație cu mine.”¹⁰ Prima declarație de dragoste apare după moartea lui – „Te iubesc”. Legătura cu Stelo, dincolo de moarte, este permanentă, lui îi povestește toate întâmplările existenței sale, lui i se confesează, de la el așteaptă soluții pentru problemele pe care le întâmpină.

„Dar, atenție, se petrece o răsturnare: Stelo, bărbatul infidel și indiscret, moare (1940) și jurnalul intim își schimbă destinatarul: de aici înainte confesiunea se va transforma, în fapt, într-o conștiințioasă corespondență adresată dispărutului Stelo. Toate infidelitățile bărbatului vor fi uitate și Stelo va deveni destinatarul și obiectul acestei scrieri intime. Alice Voinescu se va adresa de aici înainte numai lui și jurnalul va deveni un lung mesaj de dragoste și suferință, un veritabil discurs amoros și mistic. Tonul confesiunii se schimbă total, hulitul până acum Stelo devine „pui mic”, „pui mic și drag”, „puiul mamei drag”, „Stelo bun”, „dulce mic”, „dragule drag” etc. Cât a trăit, Stelo era dușmanul potențial al jurnalului intim. Murind, își schimbă statutul: preia integral sarcinile confidentului credibil și capătă în imaginația femeii care scrie dimensiunea unui veritabil mire mistic... O schimbare de roluri pe care n-am întâlnit-o până acum în literatura subiectivă...”¹¹

Pe parcursul întregului jurnal, Alice Voinescu resimte eșecul în viața personală. Punctele ei de sprijin sunt reprezentate de vocația pedagogică pe care o are, de rolul de mentor pentru mulți din tânăra generație, precum și credința (un punct comun cu un alt diarist român, N. Steinhardt). Credința în Dumnezeu este cea care o salvează în perioada domiciliului forțat și în perioada în care pierde tot ceea ce are și este nevoită să trăiască în condiții mizere.

În lunile petrecute în închisoare nu scrie nimic, apare doar notația din 17 noiembrie 1952, de la Costești: „Nu vreau să mă gândesc la cele 19 luni trecute în închisoare. E ceva atât de străin de gândul meu, de soarta mea adevărată îndreptată spre libertate, încât nu-mi recunosc nicio rudenie, nicio afinitate, nicio coincidență între mine și cele prin care am trecut. Zadarnic am încercat să integrez acest timp în sensul vieții mele. Am vrut să-i găsec un rost, o explicație. Mă amăgeam când pretindeam că e o mare experiență ce-mi poate folosi. Nu mi-a folosit toată urâtenia și murdăria și

¹⁰ Ibidem, p. 207.

¹¹ Eugen Simion, *Ficțiunea jurnalului intim*, vol. III, Ed. Univers Enciclopedic, 2005, p. 316.

comicăria decât să mă delimitez mai bine, să mă smulg din ea”¹².

Așadar, nu reușește aflarea vreunei explicații pentru tot ceea ce i se întâmplă, nimic nu este rațional, nu are logică. Experiența închisorii nu o înrăiește, nu o transformă într-o persoană închisă, dar o apropie de Dumnezeu mai mult, iar biserica este locul reculegerii. „Azi dimineață am fost la Biserică – Sf. Toader. Mă simt bine acolo. Ce darnic e poporul nostru! Câte colive, frumos garnisite. Câți colăcei! Vreau să mă împărtășesc mâine.”¹³

George Pruteanu, comentând jurnalul lui Alice Voinescu, afirmă că este o femeie capabilă de tandrețe și căldură, neputând-ui oferi partenerului ceea ce și-a dorit sau ce a așteptat. Poate că de aceea, după moartea lui Stelo, toată afecțiunea se îndreaptă către cel dispărut, ca o compensație a ceea ce nu i-a oferit și a ceea ce nu a primit cât au fost împreună.

O altă coordonată a jurnalului este teama de moarte a autoarei. Transpare acest sentiment din multe notații. Iată ce scrie în 30 mai 1961, cu câteva zile înainte de moarte: „Dragostea, merge tot mai prost. Mă întreb dacă mai apuc toamna. Respirația mă chinuie, azi e mai bine, dar orișice mișcare mă sufocă. M-am obișnuit cu gândul morții, adică al unui voiaj cam riscant, cine știe ce mă așteaptă și pe acolo! Sper că voi îmi veți veni în ajutor”¹⁴.

Jurnalul reprezintă o scriere complexă, surprinde multe domenii – viață personală, viață culturală, viață socială sau politică. Prezintă istoria propriei familii într-o mai multe perioade din istoria României. Personajul principal este ea, dar, după moarte, locul îi este luat de destinatarul jurnalului, soțul infidel, dar idolatrizat după moarte, Stelo.

„Jurnalul Aicei Voinescu este precumpănitor afectiv (ceea ce nu-i scade câtuși de puțin extrema luciditate critică) și comprehensiv, în ambele sensuri, adică de o extraordinară putere de înțelegere și de o imensă cuprindere materială. În mărturiile Aicei Voinescu celebritățile coboară de pe soclu, intră în cotidian și în familiar, apar în relațiile lor cu prieteni sau cu alții, preocupându-se de chestiuni mari sau minore, veseli sau supărați, circulând în societate ca simpli oameni la fel cu ceilalți, iar acești ceilalți apar nu o dată mai interesanți sau mai rezonabili. Pe parcursul jurnalului asistăm la destinele generațiilor, pe care Alice Voinescu le urmărește cu interes, cu afecțiune, cu grijă.”¹⁵

¹² Ibidem, p. 631-632.

¹³ Ibidem, p. 649.

¹⁴ Ibidem p. 842.

¹⁵ Alexandru Paleologu, *Alice Voinescu și lumea ei*, prefață la Jurnal, Ed. Albatros, București, 2002, p. V.

BIBLIOGRAFIE

Pruteanu, George, (1997), *O femeie între oameni și neoameni*, în *Dilema*, nr. 256, 12 decembrie.

Simion, Eugen, (2005), *Ficțiunea jurnalului intim*, vol. III, Ed. Univers Enciclopedic.

Voinescu, Alice, (2002), *Jurnal*, București, Ed. Albatros.

OCURENȚE EDUCATIVE ALE CLUBURILOR PAIDEICE ÎN CULTURA INTERGENERAȚIONALĂ

OCTAVIA COSTEA*

octavia_costea@yahoo.com

Abstract: *Our paper formalises data of the European project Connecting Generations, Grundtvig programme, European Commission, in which are involving partners from Italy, Poland, Slovenia, Greece, Turkey, Hungary, England and Romania. The starting hypothesis and indicators of the project are ones of construction of five Paideia clubs for Students Forum from the Faculty of Education, Christian University Dimitrie Cantemir. In the course of this project are four basic concepts: Paideia club, intergenerational learning chain, preparing children for life, cultural, spiritual and economic values. The five Paideia clubs of the Students Forum are exploring new values of the European concept of Paideia, signifying, actually, lifelong learning and learning forms of Agora whose ethical, spiritual and cultural values are transferred from generation to generation as a continuity form of human memory. Thus, Paideia clubs become initiative, learning and creative spaces - at the same time, it involves synergy, ethos, nobility and freedom.*

Keywords: *transnational project, intergenerational culture, Paideia club, participation, reification, impacts, learning community, social dimension of Bologna process.*

1. *Lucrarea noastră formalizează date ale proiectului european Connecting generations, programul Grundtvig, Comisia Europeană, în care sunt implicați parteneri din Italia, Polonia, Slovenia, Grecia, Turcia, Ungaria, Anglia și România - Forumul studenților din Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Creștină Dimitrie Cantemir. Forum-ul studenților a abordat parteneriatul transnațional european în termeni de specificitate, plecând de la ipoteza și de la indicatorii proiectului care sunt de construcție a cinci cluburi paideice pilot în mediul rural (școala din Ghimpați, jud. Giurgiu) și în mediul urban (patru grădinițe din diferite cartiere bucureștene).*

* Prof. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București, România.

Cultura intergenerațională este un concept complex și multifacțat, specific pentru dinamismul realităților post-moderne, a cărui esență este formată dintr-o varietate de componente: informație de calitate, canale adecvate pentru acces și diseminare, participare la toate nivelurile societății, educarea utilizatorilor, utilizarea resurselor eco-eficiente, investiție în capitalul social, conectivitate și infrastructură, servicii publice inteligente pentru diseminare, incluziune socială și prin TIC pornind de la un acces direct la colaborarea pentru piața globală de conținut (inteligenta colectivă), inovarea continuă a capitalului de cunoaștere. Proiectul european derivă din conceptul de cultură intergenerațională. Forumul studenților din Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Creștină *Dimitrie Cantemir* a dezvoltat cultura intergenerațională în cadrul acestui proiect pe baza conceptului de **paideia**. Obiectivul culturii paideice este transferul de valori de la o generație la alta prin investiția în capitalul uman care, cu ajutorul tehnologiei informației și al instruirii, învață să genereze și să exploateze cunoașterea și progresul pentru umanitate. Paideia este o formă de învățare pe tot parcursul vieții și, de asemenea, o formă de învățare prezentă în agora publică a cărui etică, spirituală și culturală valorile sunt transferate din generații în generații ca o continuitate memoriei umanității.

Deci *Paideia* nu este numai educație, aceasta este, de asemenea, creație și invenție. Paideia include o strategie privind educația culturală pentru sinergie, modalități generate pentru progresul uman în forma sa adevărată - natura umană reală și efectivă. Deoarece autogovernarea este importantă, Paideia se combină cu ethosul, ajustând omul capabil de a fi un cetățean sau un lider. Acest aspect educativ nu constă doar în a învăța o meserie sau o artă, ci este vorba de a forma pentru eliberare, libertate, noblețe și frumos. Paideia este patrimoniul cultural, prin care sunt reprezentați toți oamenii din Europa și, de asemenea, de oriunde în lume, care există în continuare și păstrează diferite forme tradiționale paideice. Este necesar să redescoperim și să re-utilizăm formele paideice în procesul umanist de transfer al culturilor din generații în generații. În societatea românească, coexistă forme tradiționale și forme post-moderne, cum ar fi: cercuri rurale, șezători, toboșarul satului sau alte forme de agora (întâlniri, mese rotunde, cluburi etc.).

2. Cele cinci cluburi paideice ale Forum-ului studenților explorează noi valori ale conceptului european de *Paideia*, acesta semnificând, actual, învățare pe tot parcursul vieții și forme agorice de învățare ale cărei valori

etice, spirituale și culturale sunt transferate din generații în generații ca formă de continuitate a memoriei umanității. Cluburile Forumului studenților și al profesorilor din Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea Creștină *Dimitrie Cantemir* sunt susținute de studenții și de profesorii acestei facultăți, atât în mediul urban și în mediul rural:

(1) **Club de memorie locală**

Școala Generală, Com. Ghimpați, jud. Giurgiu

Promotor de proiect local: lector univ. dr. Marin Tudor

(2) **Cercetarea misterelelor universului**

Școala Gimnazială nr. 168 cu preșcolari, sector 6, București

Promotor de proiect local: Mihaela Găvan, studentă

(3) **Lumea lui Păcală** (atelier de ceramică)

Colegiul German *Goethe*, sector 1, București

Promotor de proiect local: Ingrid Târziору, studentă

(4) **Laboratorul de gem și de prăjituri**

Grădinița nr. 44, sector 1, București

Promotor de proiect local: Ionela Turiță, studentă

(5) **Totul despre festivalurile românești** (management și marketing)

Grădinița *Stropi de Rouă*, nr. 199, sector 4, București

Promotor local de proiect: Elena Râșniță, studentă

3. Termeni de referință

Termenii de referință ai conținuturilor și ai activităților cluburilor paideice sunt proiectați pe patru paliere:

(1) Cum ar putea conținuturile, activitățile și rezultatele cluburilor paideice să participe la dezvoltarea sustenabilă a grădinițelor, a școlilor și a comunităților locale?

(2) Cum a fost direcționată formarea studenților din forum? Sunt activități suport de succes mai mare decât altele dintre cele utilizate?

(3) Care a fost impactul proiectului asupra grădinițelor, școlilor, comunităților și grupurilor țintă? Care sunt factorii de succes sau de insucces ?

(4) Care sunt valorile adăugate care ar putea fi atribuite pentru studenți, unități școlare, pentru comunități locale?

Proiectul transnațional *Connecting generations*, Grundtvig, este conceput ca **o formă participativă de învățare** care structurează experiențe, conferă un sens comun și comunitar, dar și **o formă de reificare**, utilizând mai multe tipuri de comunicare, direct sau *on line* (web-site, e-mail, facebook, dropbox). Fuziunea dintre cele două

modalități de comunicare, față în față și *on line*, prin care comportamentele de învățare evoluează și se modelează devine caracteristica proiectului transnațional. Proiectul este o comunitate de învățare ai cărei parteneri sunt următorii: Eda Forum - Italia; Merseyside Expanding Horizons Ltd - Anglia; Telos Cultural Provider Partnership - Ungaria; Living Value - Grecia; Mercan Uluslararası Gönüllüler Derneği - Turcia; The University of the Third Age in Białystok - Polonia; AIDEA Associazione di Educazione degli Adulti La Spezia - Italia; Universitatea Creștină *Dimitrie Cantemir*, Facultatea de Științe ale Educației, Forumul studenților - România.

Întâlnirile de la Budapesta - Ungaria, Ayfon - Turcia, București - România, Bovec - Slovenia, Liverpool - Anglia, precum și cele preconizate de la Florența - Italia, Atena - Grecia, Białystok - Polonia pun laolaltă culturi și experiențe educaționale europene, schimburi între partenerii proiectului și transferuri de bune practici în domeniul culturii generaționale. Practica relațională devine o sursă de coerență a comunității de învățare prin conexiuni de idei și de experiențe dintre participanți: angajament reciproc; parteneriat - dincolo de o rețea sau o echipă; schimburi de idei și de experiențe; și cel mai pertinent sens - învățarea europeană. Un repertoriu de învățare și de participare împărtășit *direct și on line* de toți conferă specificitate și brand pentru o comunitate de învățare.

În componenta românească *Cluburile paideice* din proiectul transnațional *Connecting generations*, specificul local reprezintă o resursă valoroasă de bune practici și de integrare TIC care a fost fructificată de către promotori. Corelarea la problemele specifice ale grădiniței și ale școlii, menționarea nevoilor locale, identificarea grupurilor țintă, cunoașterea dificultăților, identificarea perspectivelor de dezvoltare instituțională și comunitară sunt implicit prezente în valorificarea specificului local. Domeniile tematice de specific local abordate de participanții la *Cluburile paideice* sunt: istoria, organizarea spațiilor, arhitectura, patrimoniul, populația, alimentația, comerțul, meșteșuguri și meșteșugari, activități ale oamenilor, întreprinderi, servicii locale, școala și școala după școală, transporturile, circulația, securitate și prevenție, informarea, publicitatea, viața culturală, timp liber, sporturi, reciclarea materialelor domestice, poluarea, zgomotul, mediul natural ș.a.

4. Patru concepte stau la baza evoluției componentei românești:

- clubul paideic,
- lanțul intergenerațional al învățării,

- pregătirea pentru viață a copiilor,
- valori culturale, spirituale și economice.

Cluburile paideice sunt în viziunea noastră:

- spațiu de inițiativă locală;
- spațiu de învățare și de creație;
- sinergie intergenerațională și socială (părinți și copii învață, creează și sunt antreprenori împreună);
- valori universale și valori naționale: ethos, noblețe, libertate, brand și antreprenoriat local.

Componenta *Cluburile paideice* vizează spațiul rural și urban, mediile de învățare în care s-a investit și cele paideice pe baza cărora oamenii pot participa la dezvoltarea locală, producând schimbări de relații, transformarea grădinițelor și a școlilor comunitare în centre sustenabile și competitive din punctul de vedere al capitalului de învățare socială, economică, culturală, educație și mediul local de afaceri. Proximitatea generează parteneriat local (de aici, importanța culturii vecinătății într-un proiect comunitar). Viziunea este multisectorială, a cărei miză este abilitatea cu care grupurile de audiență vor ști să obțină informația, abilitățile și transferul de valori tradiționale, să le folosească inteligent și să producă, mai departe, cunoaștere și valori de transferat pe care să le transforme în profit pentru comunitatea locală și europeană.

Demersurile de derulare a cluburilor paideice au fost:

Figura nr. 1 - Etape de derulare a cluburilor paideice



5. Analiza concluziilor intermediare rezultate din activități vizează potențialul integrator, constructiv și participativ al resurselor umane din grădinițe, din școli și din ambientul local, arondat acestora, implicate în

proiect. Evaluarea locală a proiectului este de tip proiectiv, se bazează pe un model critic și deschis, care permite analiza de intrări și de ieșiri, precum și progresul proiectului, pe baza indicatorilor vizați și a rezultatelor așteptate. Aceasta urmărește verificarea modului de valorificare în grădinițe, în școli și în comunități – sensibilizare și abilitare – interiorizare – realizare – demultiplicare și diseminare – pe baza asimilării tematicii și a conținutului curricular pe paliere de timp, monitorizate (imediat și scurt) și cumulative (mediu și lung).

Proiectul face parte dintr-o viziune sustenabilă constând în participarea pentru aducerea de capital sustenabil grădinițelor și școlilor să-și construiască un traseu de dezvoltare personală și socio-profesională, să participe la dezvoltarea instituțională și comunitară europeană. Vorbim aici de efecte cumulative în timp: studenții și cadrele didactice participante, în mod ideal, devin motivate ca, pe viitor, să participe și la alte proiecte și să demultiplie această experiență inedită în comunitățile proprii și în alte comunități. Raportul se bazează pe datele de analiză corespunzătoare indicatorilor asumați, pe rapoartele de etapă, precum și pe datele empirice și testimoniale.

Rezultatele îmbunătățesc calitatea vieții: competențe, timp, competitivitate, experiență, relații între generații, deschidere, drepturi egale, identificare de oportunități de proiecte și de afaceri, parteneriate, oportunități de cooperare națională și internațională etc. Premisa pedagogică de la care plecăm este că odată ce beneficiarii proiectului, părinți și copii, capătă abilitatea de a folosi instrumentele necesare, nu mai este nevoie de intervenții externe pentru a menține trează nevoia creată. Aceștia înșiși vor constitui relee de dezvoltare instituțională și locală. Este un proces ireversibil de schimbare socioculturală care creează un potențial aplicabil la nivelul comunităților rurale și urbane.

În partea introductivă a proiectului *Connecting generations* s-au definit variabilele contextuale din documentele de politică educațională post-Lisabona, specificul acestuia privind cluburile paideice și a indicatorilor de proiect. Datele prelevate ne-au permis să decelăm dimensiuni cantitative pe palierul de produse, precum și valori calitative legate de cultura intergenerațională. De asemenea, pe lângă evaluarea globală a cluburilor paideice, am putut decela informații globale legate de grupurile țintă – copii și părinți, studenți și cadre didactice.

În acest cadru tematic de referință, vorbim de dimensiuni prin proiectul *Connecting generations*: valori europene, de gen și de emancipare a condiției femeii din mediul rural și urban, de dimensiuni socioculturale

în politicile educaționale, de incluziune socială, și de e-incluziune, de dimensiune antreprenorială, acțională și de valori adăugate. La acestea, adăugăm identificarea unor factori specifici care produc schimbare locală: factori de urgență, factori de continuitate și de sustenabilitate, factori de asigurare a calității, factori concurențiali, factori de interes și de satisfacere a nevoii prin participarea la piața concurențială de proiecte europene.

6. Proiectul a traversat mai multe etape de activități și a înregistrat o serie de impacturi pentru grădinițe, școli și comunitățile locale sau de cartier și grupurile țintă.

Primul impact tangibil a fost dezvoltarea competențelor cheie integrate ale studenților în stagiul de abilitare, în particular, competențele antreprenoriale. Semnalăm dobândirea de competențe noi și schimbare în comportamentul de învățare, precum: a căuta, a procesa informația; a se familiariza cu tehnici paideice; a relaționa cu parteneri locali și internaționali; a cunoaște modalități de asigurare a sustenabilității în dezvoltarea unității școlare și a comunității locale; a identifica resurse umane și de finanțare a proiectelor; a stabili scopul și obiectivele proiectului pornind de la analiza nevoilor și a aspirațiilor locale.

Al doilea impact tangibil a fost schimbarea pozitivă de atitudine. Proiectul a determinat creșterea gradului de militantism în acțiune, creșterea potențialului de relaționare și de cooperare în grădinițe, în școli, în comunitate, precum și în parteneriate europene. Vorbim aici de impacturi cumulative, care se dezvoltă exponențial în timp.

Al treilea plan al impactului a fost legat de motivarea și de instrumentalizarea grupurilor țintă: creșterea încrederii și a motivației grupurilor țintă pentru reeditarea unor asemenea comportamente de învățare. Conținutul specific al proiectului *Connecting generations*, aflat în curs de derulare, nu surprinde beneficiile generate intangibil, învățarea cumulativă care deschide oportunități de viață și de integrare socială mai rapidă pentru beneficiarii direcți și indirecti ai proiectului.

Un alt impact este acela legat de creșterea nivelului de recunoaștere socială și profesională, precum și de dezvoltarea personală și socio-profesionalizarea cadrelor didactice înscrise în proiect. Evidențele proiectului probează schimbare în contextul intern (grădinițe și școală, cadre didactice, studenți) și cel extern al parteneriatelor proiectului *Connecting generations* prin:

- schimbare în comportamentul de învățare;
- implementarea regulilor paideice;

- factori de continuitate și de sustenabilitate;
- factori de impact socio-economici;
- factori de interes și de lectură a nevoii;
- transfer de bune practici;
- plus valoare de formare personală și socio-profesională;
- plus valoare pentru formarea resurselor umane.

7. Valori europene paideice procesate:

Valori în grădinițe și școli:

- Participare și învățare: progresul clasei, echipa de profesori, progresul școlii;

- Management și mobilizare: repertoriu didactic, explorare, colaborare, practici reflexive; colegialitate, echipa de profesori, progres continuu, proiectul școlii; conținut, strategii didactice, abilități, management;

Valorile de participare europeană: dezvoltarea cunoașterii și înțelegerii diversității culturale și lingvistice europene; integrare profesională și cetățenie activă; îmbunătățirea managementului școlar și a metodelor pedagogice; promovarea diversității lingvistice în Europa și încurajarea folosirii tuturor limbilor oficiale ale Uniunii; creșterea speranței medii de viață în Europa; ameliorarea cunoștințelor și a competențelor adulților; dezvoltare personală; creșterea capacității de angajare și a participării la piața europeană a muncii; îmbunătățirea atractivității educației profesionale și a formării profesionale; familiarizarea cu noi tendințe în Europa; responsabilitate socială; îmbunătățirea parteneriatului școală-comunitate; îmbunătățirea accesului elevilor din mediile sociale defavorizate la un învățământ de calitate; promovarea cetățeniei active în rândul tinerilor; dezvoltarea sentimentelor de solidaritate și de toleranță; sprijinirea înțelegerii reciproce între tinerii din diferite țări; promovarea cooperării europene și contribuția la îmbunătățirea calității sistemelor de susținere a activității de tineret.

Modelul antropocentric educațional al școlii românești în comunitatea locală este bine conturat istoric, vorbim de ministeriatele Titu Maiorescu, Spiru Haret, Dimitrie Gusti, Nicolae Iorga ș.a. Componenta *Cluburile paideice* din proiectul transnațional *Connecting generations* a preconizat înscrierea în linia tradițională de reușite ale școlii românești prin valorificarea și exersarea tuturor resurselor locale (umane, materiale, naturale, informaționale etc.) pentru dezvoltare sustenabilă, vizând

concret atât dezvoltarea personală, dezvoltarea socio-profesională, cât și dezvoltare comunitară paideică, prin valorificarea conținuturilor TIC, de antreprenoriat și de specificitate locală. Valoarea educațională adăugată este pertinentă, deoarece este un model reactualizat de reușită instituțională, care constă în faptul că școala exersează, axiologic, valori locale și globale, individuale, colective și relaționale, formează pentru capitalul acțional din piața concurențială de produse sociale și economice. Acest proiect se înscrie în noul model paideic axiologic, critic și acțional, este constituit din valori educaționale actuale și inovative (specific local, valori europene, piața concurențială de produse, valori post-moderne, valori umane relaționale dintre generații), cumulate la exercițiul axiologic, critic și de valorificare a patrimoniului pe care școala românească tradițională îl are.

Cluburile paideice devin spațiu deschis de inițiativă, de învățare și de creație - în același timp, acestea implică sinergie, ethos, noblețe și libertate.

Proiectul *Connecting Generations - Cluburile Paideia* sunt o comunitate de învățare și, de asemenea, împlinesc un prerogativ actual al dimensiunii sociale a procesului Bologna.

BIBLIOGRAFIE

Costea, Octavia et alii (coordonator), (2009), *Educația nonformală/informală. Realități și perspective*. București, Ed. Didactică și Pedagogică.

*** (2011/2012), *Développer les compétences clés à l'école en Europe (défis et opportunités pour les politiques en la matière)*, Bruxelles, Commission Européenne.

*** (2012), *The European Higher Education Area in 2012* (Bologna process), Brussels, European Commission.

*** (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europa*, Brussels, European Commission.

ÎNVAȚAREA COLABORATIVĂ ÎN GRADINIȚA DE COPII

IOANA LAZLO*

lazlo_ioana@yahoo.com

Abstract: *Because democratization and access to knowledge, the teacher is an organizer, a guide to learning, offering preschool to the traditional "transmission of knowledge" real "learning experience". This can be achieved but only in an inclusive kindergarten, who can respond to a large diversity of children, a garden where everyone participates and is treated as equally important.*

Collaborative learning methods provide a solution this new challenge inclusive research demonstrating that collaborative methods and techniques can enhance positive attitudes towards learning, school performance and self-esteem of pre-schoolers, promoting positive interaction and mutual support between children.

Collaborative Learning: education

-is a way that is based on the capitalization of collaboration within a group;

-is a teaching tool for group work, communication and collaboration;

-is used when there is a real interdependence among group members in a task, a sense of responsibility to the group and its goals;

-is based on discussions between the participants and the active work through teaching material.

Keywords: *Collaborative learning, methods, small group skills, cooperation, communication.*

CE ESTE ÎNVAȚAREA COLABORATIVĂ?

"Analfabetul de mâine nu va mai fi cel care nu știe să citească, ci cel care nu a învățat să învețe".

(Herbet Gerjuooy, A.Toffler).

Învățământul românesc se confruntă cu probleme din ce în ce mai complexe, care necesită un nou mod de gândire, idei noi, informații noi și bineînțeles, un nou mod de a învăța. Una dintre temele abordate frecvent de către teoreticienii și practicienii educației o reprezintă învățarea colaborativă.

* Inspector școlar învățământ preșcolar.

Învățarea colaborativă este o strategie de instruire structurată și sistematizată, în cadrul căreia grupe mici lucrează împreună pentru a atinge un țel comun. Premisa colaborativă este aceea conform căreia, subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual” (Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, 2003).

Au apărut diverse „denumiri pentru a ilustra munca colaborativă, de **învățare în grup**, cum ar fi: *învățarea prin cooperare, învățarea colectivă, învățarea comunitară, învățarea reciprocă, învățarea în echipă, studiu de grup, studiu circular.*

Cooperarea (conlucrarea, munca alături de cineva), presupune colaborarea (participarea activă la realizarea unei acțiuni, bazată pe schimbul de propuneri, de idei). Cu toate că cele două noțiuni sunt sinonime, putem face unele delimitări de sens, înțelegând prin colaborare „o formă de relații între elevi, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv” (Handrabura, Loretta, 2003) și prin cooperare „o formă de învățare, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați” (Handrabura, Loretta, 2003).

Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (copii, cadre didactice) în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați. „Colaborarea se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii.” (Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, 2006) Se poate spune că „învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare.” (Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, 2006).

Elementele învățării colaborative:

În anul 1994 Robert și Davis Johnson au identificat 5 componente necesare ale învățării colaborative care subliniază diferența dintre elevii care lucrează în grupuri mici și cei care lucrează în grupuri eficiente de învățare colaborativă. Aceste elemente sunt enumerate și definite astfel:

Interdependența pozitivă - eforturile fiecărui membru al grupului sunt necesare și indispensabile grupului pentru a reuși. Membrii grupului trebuie să se bazeze pe ceilalți pentru a-și îndeplini scopurile, fiecare având două responsabilități: să aducă o contribuție unică la eforturile comune datorită resurselor sau responsabilităților derivate din sarcină și să se asigure că fiecare copil din grup va beneficia de această contribuție.

Interacțiunea față în față - fiecare membru al grupului prin interacțiune directă, promovează succesul celorlalți în completarea sarcinilor prin cooperare. O mare parte din informații ar trebui să fie discutate interactiv. Aceste schimburi interpersonale directe sunt vitale pentru a ajuta copiii să se sprijine, să încurajeze, să laude, și să se stimuleze unii pe alții.

Responsabilitatea individuală - fiecare membru al grupului este responsabil pentru munca lui și pentru îndeplinirea sarcinilor aferente poziției deținute. Copiii trebuie să știe că învățarea prin cooperare cu strategiile ei nu este o modalitate prin care numai unii fac toată munca. Copiii care nu contribuie nu primesc credite. În mod individual copiii pot fi responsabilizați prin mai multe metode cum ar fi examinarea orală la întâmplare a copiilor, observarea fiecărui grup și înregistrarea contribuției individuale etc.

Abilități interpersonale și de grup mic - predarea directă a abilităților interpersonale și de grup mic este necesară pentru participarea efectivă în grupuri de învățare prin cooperare. Printre abilitățile de care copiii au nevoie pentru a lucra cu succes în grupuri mici se numără: încrederea, capacitatea de a conduce, luarea de decizii, comunicarea și abilități de management al situațiilor de conflict.

Procesarea în grup - este esențial ca membrii grupului să discute cât de bine funcționează grupul, astfel încât să poată face schimbări și îmbunătățiri. Grupul evaluează cât de bine și-a îndeplinit sarcinile și cât de eficienți au fost membrii când au lucrat în grup.

Obiectivele învățării prin cooperare

- Valorizează schimburile intelectuale și verbale, intensifică procesarea informației și mizează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți.

- Munca în echipă constituie un stimulent intelectual și declanșator al schimbului de opinii și de informații.

- Favorizează schimbul de idei și discuția, adică toate condițiile care contribuie la educarea spiritului critic, a obiectivității și a reflexiunii discursive.

- Analiza critică a soluțiilor emise dezvoltă capacitățile de autoevaluare a participanților.

- Încurajează la elevi o atitudine deschisă, bazată pe inițiative personale.

■ Favorizează implicarea intensă a elevilor în rezolvarea sarcinilor de învățare

■ Sociabilitatea, acomodarea în roluri diferite, deprinderi ale conduitei disciplinate, deprinderi organizatorice, inițiativă, formarea și stabilizarea unor trăsături de personalitate.

■ Contribuie la rezolvarea conflictelor pe baza respectului mutual și conduce la formarea moralei autonome în opoziție cu morala heteronomă.

Etapele învățării prin cooperare

■ O primă etapă are în vedere constituirea grupului de lucru. Membrii grupului trebuie să aibă anumite calități: să fie toleranți față de părerile colegilor, să aibă optime abilități de comunicare, să nu fie egoști, să acorde și să primească ajutor etc.

■ A doua etapă se concretizează atunci când participanții se confruntă cu situația de rezolvat și sunt stimulați să lucreze împreună pentru a o rezolva.

■ A treia etapă este destinată reflecțiilor, incubăției și tatonărilor.

■ A patra etapă este rezervată dezbaterilor colective, când sunt confruntate ideile, sunt analizate erorile și punctele forte.

■ A cincea etapă se referă la structurarea demersurilor către finalul dezbaterii cu obținerea concluziilor și cu soluționarea problemei.

De ce utilizăm învățarea colaborativă în grădiniță?

Procesul de învățare nu poate fi conceput, în contextul actual, fără colaborare: pot colabora 3-4 copii într-un grup, 16-20 copii dintr-o grupă, dar pot conlucra și copii din grupe și grădinițe diferite, în proiecte comune. Determinarea copiilor preșcolari să lucreze în echipă reprezintă o tehnică binecunoscută pentru promovarea învățării active și a unei bune pregătiri pentru integrarea școlară, știut fiind faptul că abilitatea de-a lucra împreună a devenit apanajul noii reforme educaționale.

Din acest motiv, toate activitățile de învățare nu trebuie să fie explicații plicticoase, ci jocuri cu rol, simulări, povești, probleme "decupate" din viața de zi cu zi. În orice moment al activității, copilul este antrenat într-o activitate cu o sarcina clară și întotdeauna participarea lui are drept scop găsirea unei soluții, să-și adjudece un merit pentru efortul său. Copiii trebuie învățați de mici să colaboreze în cadrul unor echipe.

CARACTERISTICI	REZULTATE	
	PERMITE	CULTIVĂ
Copiii stabilesc sarcini/ colaborează/ schimbă idei / selectează informația cea bună; Realizează o informare din surse variate Ajută dezvoltarea comunicării orale și convenționale Face ca intervenția educatoare/observator să fie facultativă	<ul style="list-style-type: none"> • schimbul de păreri • dezbateri • dezvoltarea încrederii în sine • socializarea • autoevaluarea pe baza analizei și în comparație cu colegii 	<ul style="list-style-type: none"> • Toleranța • Motivația • Creativitatea • Dorința de cunoaștere • Acțiunea • Responsabilitatea individuală și de grup

Rolul învățării colaborative

Ce fac copiii?

- se ajută unii pe alții să învețe, împărtășindu-și ideile;
- stau unii lângă alții, explică ceea ce știu celorlalți, discută fiecare aspect al temei pe care o au de rezolvat împreună, se învață unii pe alții;
- copiii trebuie să fie capabili:
 - să asigure conducerea grupului;
 - să coordoneze comunicarea;
 - să stabilească un climat bazat pe încredere;
 - să poată lua decizii;
 - medieze conflicte;
 - fie motivați și să acționeze conform cerințelor educatoarei.

Ce rol are educatoarea?

- Aranjează mobilierul din clasă în mod corespunzător. Ideală este formarea unor grupuri de câte patru copii, aranjați de o parte și de alta a unei măsuțe;
- Stabilește criteriul de grupare (sexul, prietenii, nivelul abilităților într-un anumit domeniu, prin numărători, diferite jocuri etc.) și dimensiunea grupului (între 2 și 6 copii);
- Stabilește regulile de lucru (se vorbește pe rând, nu se atacă persoana ci opinia sa, se consultă între ei, nu se monopolizează discuția, nu rezolvă unul singur sarcina, se lucrează cu culori diferite etc.);
- Explică foarte clar obiectivele activității, specifică timpul pe care îl au copiii la dispoziție.

Avantajele și dezavantajele învățării

Avantaje

- apar idei mai multe și mai bune;
- copiii învață unul de la altul, nu doar de la educatoare;
- încurajează contribuția personală;
- intervine aprecierea diversității;
- copilul intră în contact cu alte opinii decât ale sale;
- ajută copilul să accepte schimbarea și cooperarea;
- se realizează dezvoltarea socială;
- se dezvoltă unele relații interpersonale;
- evaluarea urmărește acordarea ajutorului imediat;

Dezavantaje

- impunerea lucrului în echipă nu va reuși să integreze copiii timizi și cu deficiențe majore de comunicare;
- productivitatea unor copii poate scădea;
- educatoarea se confruntă cu necesitatea realizării unui compromis între eficiență și performanță;
- necesită mai mult timp;
- unii copii pot domina grupul;
- se poate pierde din vedere obiectivul final, de învățare, acordând foarte mare atenție relațiilor intragrup

Concluzii

Grădinița modernă promovează învățarea colaborativă ca formă superioară de interacțiune psihosocială, bazată pe sprijin reciproc, pe toleranță, pe efort susținut din partea tuturor, îndreptat spre același scop. Demersul de realizare a sarcinilor se realizează prin colaborare. Este împărtășită părerea că toți pot oferi alternative valoroase de soluționare a problemei dacă sunt ajutați. Învățarea colaborativă ajută copiii să învețe mai profund cultivând relații bazate pe respect reciproc și cooperare constructivă. De asemenea este o metodă de predare și învățare în care preșcolarii lucrează împreună, uneori în perechi, alteleori în grupuri mici, pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă sau a lansa idei noi, combinații noi sau chiar inovații autentice.

Învățarea colaborativă poate fi la îndemâna fiecărei educatoare, cu condiția ca, încă din etapa de proiectare a activităților, să vizeze tematici adecvate și să pună la dispoziția copiilor materiale corespunzătoare.

Colaborarea înseamnă înainte de toate un câștig în planul interacțiunii

dintre preșcolari generând sentimente de acceptare și simpatie. Departe de a genera conflicte, ea instaurează buna înțelegere, armonia și stimulează comportamentele de facilitare a succesului celorlalți.

BIBLIOGRAFIE

Batiste, J., Boca, C., Flueraș, V., (2008), *Noi repere ale educației timpurii în grădiniță*, Educația 2000+, București.

Bernat, S.E., (2003), *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Breben, S., Goncea, E., (2009), *Metode interactive de grup*, Craiova, Ed. Arves.

Flueraș, V., (2005), - *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Cluj-Napoca, Ed. Casa Cărții de Știință.

Glava, A., Glava, C., (2002), *Introducere în pedagogia preșcolară*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, Seria Dacia educațional.

Peretti, A.; Legrand, J-A.; Boniface, J., (2001), *Tehnici de comunicare*, Iași, Ed. Polirom.

Steele, J., Meredith, K. și Temple, C., (1998), *Învățarea prin cooperare*, Ghidul nr. V, Proiectul „Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice”;

Temple, C. (2001) - *Gândirea critică în abordare transcurriculară*, Open Society Institute - New York, Proiectul RWCT;

EDUCAȚIA ECONOMICĂ ÎNTRE FORMAL, NON-FORMAL ȘI INFORMAL

MONICA ELISABETA PĂDURARU*

monicapaduraru@yahoo.com

Abstract: *If we consider how to effectively deal with economic education, we should start from the questions that entrepreneurs use to ask themselves when they want to start a business. Their goal is to make it profitable. It is therefore necessary to answer to the following questions: What do we produce? How to produce? Where and by what means? In other words: How to teach students? How much should we teach? Where and by what means to teach? Economic education can be achieved in formal, non-formal and informal ways, the share of each structure depending on structure of the educational system, its resources, the principles that govern it, and the ways chosen by the teachers.*

Keywords: *economic education, formal, non-formal, informal education.*

1. Educația permanentă - "un mod de viață al omului contemporan"

Lifelong education sau educația permanentă este în proces de dezvoltare în întreaga lume, ducând la modificări și diversificări ale sistemelor educaționale. Această evoluție apare ca firească, desfășurându-se mai ales sub auspiciile contradicțiilor sociale: rolul în creștere al voluntariatului și al asociațiilor din domeniul non-profit, căutarea permanentă de noi valori și identități culturale ca reacție față de diferite forme de hegemonii culturale, criza economică, șomajul și creșterea duratei timpului liber.

2. Integrarea formelor de educație economică

2.1. Specificitatea educației economice

Oferta de educație economică la nivelul învățământului preuniversitar se formează pe baza a deciziilor la nivel central, de către autorități, iar acestea determină mărimea ofertei și repartizarea acesteia pe furnizor, respectiv pe unitate școlară. Numărul acestora este stabilit raportat la populația școlară, fără să se discute de o relație de tip concurențial între

* Dr., Academia de Studii Economice, București, România.

acestea. Beneficiarii, elevii, sunt arondați în funcție de criterii obiective, teritoriale, iar transferurile sunt relative reduse ca număr, fără să modifice oferta școlară. De asemenea, prețul nu are influență asupra ofertei, învățământul preuniversitar fiind susținut de către stat.

În ceea ce privește structura ofertei educaționale, furnizorul individual are o libertate redusă, conform planului de învățământ și programei școlare. Astfel, oferta educațională este omogenă, curriculum școlii având o pondere de 5%-20% în curriculumul școlar. Educația economică poate să aibă la dispoziție 1 oră/săptămână, începând cu clasa a III-a și până în clasa a VIII-a, putând fi suplimentate aceste ore prin includerea educației economice în activitățile cu caracter interdisciplinar. La nivel de liceu, educația economică își modifică ponderea în funcție de profilul acestora, dar oferta de educație economică certă (de trunchi comun) în ciclul superior al liceului oscilează în jurul a 3% din total ore, tinzând către un maximum de 6%-7%, la clasele de științe sociale și la cele de profil servicii¹.

Cererea de educație economică provine de la elevi, în special elevii de liceu, care au ales liceele tehnologice, profilul servicii, sau licee teoretice, profil uman, specializarea științe sociale sau cei care au ales să se înscrie la opționalele din această arie puse la dispoziție de unitatea școlară respectivă.

În România, cererea, atât cea adresată cât și cea satisfăcută, a cunoscut un declin în ultimul deceniu și jumătate - parțial cauzat de scăderea numărului de furnizori și a resurselor umane disponibile, în învățământul de stat, deși în ultima perioadă se poate observa o ușoară revenire, în special la nivelul ofertei private de educație economică.

Studiile de educație comparată evidențiază consensul asupra părerii privind rolul educației economice ca parte esențială a culturii generale a cetățeanului², dar și a pregătirii individului pentru o economie globalizată, în curs de dezvoltare.

2.2. Formele educației economice

Atunci când ne gândim cum să abordăm și să predăm eficient educația economică, ar trebui să plecăm de la întrebările pe care și le pun producătorii, antreprenorii care vor să înceapă o afacere. Scopul lor este

¹ [<http://www.isj.rdsbv.ro/Specialitati/socio/precizari/NotificareFINAL.pdf>]

² G. Georgescu, *Eficiența educației economice*, Teză de doctorat, A.S.E.- Facultatea de Economie Generală, București, 2006, p. 5.

acela de a o face profitabilă. Tocmai de aceea este necesară a analiză pe marginea unor întrebări: Ce să producem? Cât să producem? Unde și cu ce mijloace? Altfel spus: *Ce să învățăm elevii? Cât de mult să le predăm? Unde și cu ce mijloace să îi învățăm?*

Răspunsurile sunt variate, depind de structura și specificul oferte și cererii educaționale, la fel de mult. Astfel, educația economică poate fi formală, non-formală sau informală, ponderea fiecărei forme depinzând de structura sistemului educațional, de resursele acestuia, de principiile care îl guvernează, dar și modalitatea de predare-învățare aleasă de cadrul didactic.

2.2.1. Educația formală

Din punct de vedere *conceptual*, educația formală cuprinde totalitatea activităților și a acțiunilor pedagogice desfășurate și proiectate instituțional (în grădinițe, școli, licee, universități, centre de perfecționare etc.), în cadrul sistemului de învățământ, în mod planificat și organizat pe niveluri și ani de studii, având finalități educative bine determinate. Ea se realizează în cadrul unui proces de instruire realizat cu rigurozitate, în timp și spațiu: planuri, programe, manuale, cursuri, materiale de învățare etc.³ Etimologic, termenul își are originea în latinescul, *formalis* care înseamnă organizat, oficial. În acest sens, educația formală reprezintă educația oficială.

În ceea ce privește educația economică, aceasta prevede cunoștințe economice fundamentale referitoare la activitatea economică, consumator și producător, schimb, bani și interdependențe, eficiență și productivitate, piață și preț, ofertă și cerere, concurență, venituri, rolul statului în economie, creștere și stabilitate economică, șomaj, inflație, comerț liber și bariere comerciale, curs de schimb și balanța comercială, globalizare și integrare economică⁴. Aceste noțiuni au fost alese ținând cont de rolul pe care fiecare individ îl joacă în societate, de la consumator la producător, fiind nevoit să facă o serie de alegeri.

Există însă și o latură sensibilă: *Cât de mult să predăm?* Până unde trebuie dusă aprofundarea unei teme, mai ales acum când există manuale alternative și nu un singur manual la nivelul educației economice

³ Cristea, S., *Psihologie și pedagogie școlară*, Ed. Ovidius University Press, Constanța, op.cit., 2002, p. 212.

⁴ M. Lăcătuș, *Învățământul preuniversitar și educația economică*, Teză de doctorat, București, A.S.E.- Facultatea de Economie, 2008, p. 47.

preuniversitare? Este dificil de răspuns, însă se poate considera ca și punct de reper programa examenului de certificare a cunoștințelor acumulate la sfârșitul procesului de învățământ preuniversitar, respectiv examenul de bacalaureat.

2.2.2. Educația non-formală

Educația non-formală înseamnă interacțiunea beneficiarilor cu instituții culturale (teatre, muzee, biblioteci, etc.), ONG-uri sau alte instituții cu scopuri educative, care dispun de personal specializat în anumite arii de activitate, de multe ori având și pregătire didactică, dar nu obligatoriu, cu finalități temporale, determinate la nivel de proiect. Conținuturile sunt organizate pe o anumită problematică, iar finalizarea unei etape importante nu implică întotdeauna certificarea. Însă, în acest caz, există o mare libertate a celui care alege și organizează temele și conținutul educațional spre deosebire de educația formală.

Mai mult, latura non-formală în educația economică aduce o serie de beneficii directe elevilor: le oferă oportunități pentru valorificarea experiențelor de viață, dezvoltarea competențelor și abilităților necesare în viață, dar și pentru a avea acces la un serviciu mai bun, mai bine plătit. Limitele educației non-formale semnalate în lucrările de specialitate se referă la faptul că această formă include uneori programe mult prea flexibile, centrate doar pe obiective pe termen scurt și o prea mare "libertate" metodologică a educatorilor.

În România oferta educațională non-formală este variată, în special adresată învățământului universitar, prin numeroasele organizații studentești, fundații, asociații care au ca scop crearea unei punți de legătură între lumea corporativă, de business și viitorii angajați, studenții de astăzi. Dar există ofertă destinată și elevilor din învățământul preuniversitar, de exemplu Junior Achievement Romania, fundație non-profit, care are ca misiune pregătirea tinerei generații pentru a reuși în economia de piață. Acest lucru este realizat prin implicarea elevilor în programe și proiecte, concursuri, de la o vârstă fragedă, respectiv 7 ani, prin care sunt introduși în educația economică, realizând cel puțin, *alfabetizarea economică*.

2.2.3. Educația informală

Ultima formă a educației este cea informală. Originea termenului de educație informală provine din limba latină, 'informis/informalis', preluat cu sensul de spontan, neașteptat. Educația informală include ansamblul influențelor cotidiene, spontane, eterogene, incidentale, voluminoase, sub

aspect cantitativ, care nu își propun în mod deliberat atingerea unor țeluri pedagogice, dar au efecte educative, ocupând cea mai mare pondere de timp din viața individului; aceste influențe spontane, incidentale nu sunt selectate, prelucrate și organizate din punct de vedere pedagogic.⁵

Nevoia de educație economică informală este corelată cu dezvoltarea economiei cunoașterii, unde rolul central îl deține dezvoltarea competitivității. Pentru angajator diplomele, certificatele și alte forme de calificare sunt un punct de reper atât pe plan intern, în cadrul companiei respective, cât și pe piața muncii.⁶

3. Valorificarea sinergiilor dintre formal, non-formal și informal în educația economică preuniversitară

3.1. Scurtă prezentare

Formele educației au fost delimitate în mod tradițional, așa cum am prezentat pe larg în cadrul capitolului anterior, în *educație formală*, *educația non-formală* și *educația informală*. Această delimitare este valabilă doar la nivel teoretic deoarece, în realitate, toate cele trei funcționează concomitent, formând un tot complex.

Astfel, urmărim evidențierea interacțiunii și legăturii între toate cele trei forme ale educației, ca și părți ale educației permanente. În acest sens am urmărit conexiunile dintre elementele de educație formală, non-formală și informală în cadrul educației economice pentru elevii de liceu prin intermediul comparării prevederilor programei școlare pentru economie, ciclul superior al liceului, clasa XI, programul *Economie aplicată*, desfășurat de către Junior Achievement Romania, o organizație non-profit, a cărei misiune este să pregătească tânăra generație pentru a reuși în economia de piață și influențele informalului asupra procesului de formare economică a elevului.

3.2. Educația economică formală

În vederea conformării la nevoile economiei de piață, elevii sunt familiarizați cu un curriculum ce include:

– o *latură explicativ-informativă*, vizând însușirea cunoștințelor despre activitatea economică, despre comportamentul rațional al consumatorului

⁵ Link Education and Practice (2010), *Direcții de dezvoltare a formelor educației*, [<http://leap.ro/Downloads/Directii%20de%20dezvoltare%20a%20formelor%20educatiei.pdf>]

⁶ Ciobanu, O., *Educația economică în România*, Ed., București, 2003, p. 48-49.

și al producătorului, precum și despre mecanismele de funcționare ale economiei de piață;

– *dimensiunea normativă*, referitoare la orientarea comportamentului și a deciziilor individului, ca agent economic, în raport cu normele, principiile și legile activității economice;

– *dimensiunea interogativ-reflexivă și valorizatoare*, care are în vedere dezvoltarea competențelor specifice gândirii critice și o *dimensiunea practică*, urmărind formarea de atitudini și exersarea de comportamente economice raționale.

3.3. Educația economică non-formală

Pentru exemplificare am ales programul *Economie aplicată* al fundației Junior Achievement România. Acesta este inclus în seria programelor de educație economică care doresc ca prin simulări pe computer sau în clasă, joc de rol, scenarii, analiză de studii de caz, elevii învață experimentând roluri din viața reală: consumator, angajat, antreprenor.

Programul *Economie aplicată* este format dintr-o serie de activități pentru elevii cu vârste între 16 și 19 ani, oferind prin studiile de caz prezentate o învățare autentică: conceptele și principiile economice fundamentale devin accesibile, dar sunt totodată legate de viața cotidiană. Mai mult, creează o serie de abilități necesare elevilor în viitor, ca angajat sau antreprenor, cum sunt cele de analiză a informațiilor, cercetarea, construirea graficelor, documentarea, gândirea critică, interpretarea datelor, luarea deciziilor, lucrul în echipă, negocierea. Temele abordate sunt: ce este economia, oferta, cererea și prețul pieței, afacerile într-o economie liberă, finanțarea unei afaceri, producție și productivitate, concurența în afaceri, guvernul și economia, banii și instituțiile financiare, stabilitatea economică, comerțul internațional și economia globală - realizări și provocări.

Programul poate fi realizat în 12 până la 24 de ore de curs și poate fi inclus ca opțional/auxiliar pentru cursul de economie, economie aplicată și economie antreprenorială⁷. Mai mult, JA România oferă gratuit materialele destinate acestui curs, dar și participarea unor voluntari din comunitatea de afaceri.

3.4. Educație economică informală

În cadrul educației economice, elementul informal este esențial. În muzeu, acasă, la bibliotecă sau în parc, elevul află informații care de multe

⁷ <http://www.economieaplicata.jaromania.org/>

ori sunt noi în totalitate, venind însoțite sau nu de explicațiile corecte pentru conceptul sau procesul descris. Lipsită însă de o activitate de evaluare constantă, organizare structurată pe niveluri a informațiilor oferite, educația informală poate avea și impact negativ. De exemplu, discuțiile despre cauzele crizei economice actuale aduc în dezbatere situații similare, cum ar fi Marea Depresiune din 1929, concepte ca inflație, șomaj, salariul minim pe economie, dar acestea nu sunt explicate corespunzător, de persoane cu pregătire specifică. Copiii asimilează o serie de cunoștințe în mod incorect, înțelese parțial sau deloc, pentru a le folosi ulterior în alte contexte.

Există însă o serie de inițiative, cum sunt grupurile de tineri ce se formează în vederea unor discuții pe anumite teme de interes și care beneficiază de ajutorul unor voluntari, uneori specializați în domeniul respectiv, și care încurajează participanții să se gândească la propriile experiențe, situații de viață și să discute despre acestea cu ceilalți membrii prezenți, lămurind totodată conceptele economice pe care le utilizează în cadrul discuțiilor.

4. Concluzii

Este important ca elevilor să le fie oferite elementele necesare utilizării corecte a termenilor și conceptelor economice, atât prin intermediul instituțiilor furnizoare de educație, fie ea formală, așa cum o face școala, cât și prin intermediul celor non-formale cum sunt organizațiile, ONG-urile sau alte asociații destinate promovării educației economice, și nu în ultimul rând încurajarea activităților de educație informală, prin cercurile de tineri sau forumurile de discuții pe teme de interes economic, etc. Succesul ca și individ în carieră este dat de nivelul cunoștințelor, abilitățile deținute, dar și de modul în care elevul, viitor angajat sau angajator, va ști să reacționeze la problemele cotidiene cu care se va confrunta.

BIBLIOGRAFIE

Ciobanu, Olga, (2003), *Educația economică în România*, București, Ed. ASE.

Cristea, Sorin, (2002), *Psihologie și pedagogie școlară*, Constanța, Ed. Ovidius University Press.

Georgescu, Georgiana, (2006), *Eficiența educației economice*, Teză de doctorat, București, A.S.E.- Facultatea de Economie Generală.

Lăcătuș, Maria, (2008), *Învățământul preuniversitar și educația economică*, Teză de doctorat, București, A.S.E.- Facultatea de Economie Generală.

Link Education and Practice (2010), Direcții de dezvoltare a formelor educației,[<http://leap.ro/Downloads/Directii%20de%20dezvoltare%20a%20formelor%20educatiei.pdf>]

M.E.C.S., (2009), Notificare cu privire la predarea-învățarea disciplinelor socio-umane în învățământul preuniversitar, cursuri de zi și seral, începând cu anul școlar 2009-2010

[<http://www.isj.rdsbv.ro/Specialitati/socio/precizari/NotificareFINAL.pdf> <http://www.jaromania.org/>]

EDUCAȚIA FORMALĂ O INVESTIȚIE PENTRU PIAȚA MUNCII

MAGDALENA PRUNEANU*

magda26jkl@yahoo.com

Abstract: *As a component part of the didactics, education is the link between what is meant as co-participation into the social existence and the social integration.*

Its importance lies in the fact that access to employment results from training and development of the skills in a particular field that helps the individual both in training in non-formal education and in finding a place inside the labor market.

Keywords: *education, investment, labor market, society.*

Educația este definită drept „ridicare a individului din starea de natură biologică la cea culturală”. “Nimeni nu poate deveni om dacă nu capătă învățătură” – spunea Comenius.

Ea este un ansamblu de acțiuni complexe, desfășurate în mod deliberat într-o societate cu scopul modelării personalității umane în concordanță cu nivelul de dezvoltare al societății. Scopul fundamental al educației este de a menține și de a îmbunătăți calitatea vieții și progresul societății. Calitatea e legată de valorile și așteptările a trei beneficiari: participanții la procesul de învățare, angajatorii și societatea în general. Acțiunea educațională se realizează prin formele educației: formale, nonformale, informale. Pentru a deveni o dimensiune permanentă a existenței umane, educația trebuie să aibă un caracter global, conjugând armonios și eficient educația formală cu cea nonformală și informală.

O definiție a *educației formale* a fost dată de către Philip Coombs, conform căreia educația formală este “sistemul educațional structurat ierarhic și gradat cronologic, pornind de la școala primară și până la universitate, care include, în plus față de studiile academice, o varietate de programe de specializare și instituții de pregătire profesională și tehnică cu activitate full-time”.

* Lect. univ. dr., Universitatea Pitești, România.

Educația formală poate fi definită din două puncte de vedere:

1. Din punct de vedere etimologic, termenul „*educația formală*” își are originea în latinescul “*formalis*” care înseamnă “organizat”, “oficial”. În acest sens, educația formală reprezintă educația oficială.

2. Din punct de vedere conceptual, *educația formală* cuprinde totalitatea activităților și a acțiunilor pedagogice desfășurate și proiectate instituțional (în grădinițe, școli, licee, universități, centre de perfecționare), în cadrul sistemului de învățământ, în mod planificat și organizat pe niveluri și ani de studii, având finalități educative bine determinate. Ea se realizează “în cadrul unui proces de instruire realizat cu rigurozitate, în timp și spațiu: planuri, programe, manuale, cursuri, materiale de învățare”.

Dezideratele majore ale educației formale cuprind asimilarea sistematică și organizată a cunoștințelor din diferite domenii de interes cultural-științific, și folosirea acestora în vederea dezvoltării personale și a inserției optime în viața activă a societății, prin formarea și stimularea capacităților intelectuale și aptitudinale, a priceperilor și deprinderilor, a atitudinilor și convingerilor. Principalele trăsături caracteristice ale educației formale rezultate din caracterul său oficial sunt:

1. Prima caracteristică se referă la faptul că aceasta este instituționalizată, realizându-se în mod conștient, sistematic și organizat în cadrul sistemului de învățământ.

2. O a doua caracteristică este faptul că obiectivele și conținutul educației sunt prevăzute în documente școlare. Ele sunt elaborate pe cicluri, niveluri și ani de studii, fiind proiectate pedagogic prin planuri de învățământ, programe și manuale școlare, cursuri universitare, ghiduri. Scopurile și obiectivele pedagogice, deduse din idealul educațional și preconizate a fi atinse în cadrul acestui tip de educație, sunt realizate practic în procesul de învățământ, sub îndrumarea unui corp profesoral specializat.

3. O altă caracteristică se referă la faptul că această formă a educației conduce la atingerea dezideratelor educative preconizate într-un context metodologic organizat. Acest context este dezvoltat în concordanță cu cerințele idealului educațional, în condiții pedagogice determinate, cu materiale didactice special elaborate pentru atingerea scopurilor și cu mijloace de învățământ investite cu funcții pedagogice precise. Educația formală este importantă prin faptul că facilitează accesul la valorile culturii, artei, literaturii, având un rol decisiv în formarea personalității umane. Dezvoltarea educației formale are loc în contextul depășirii

interpretărilor clasice conform cărora i se atribuie educației formale rolul prioritar. Orientările postmoderniste evidențiază expansiunea educației non-formale cu preluarea unor sarcini de educația formală, diversificând activitățile și stimulând în mai mare măsură motivația participanților. Obiectivele pedagogice specifice educației formale angajează toate conținuturile activității de formare-dezvoltare a personalității în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic, operaționalizabile în raport cu particularitățile fiecărei trepte și discipline școlare:

a) dobândirea cunoștințelor fundamentale în interdependența lor sistemică;

b) exersarea aptitudinilor și a atitudinilor general-umane într-un cadru metodologic stimulat, deschis (auto)perfecționării;

c) aplicarea instrumentelor de evaluare socială la diferite niveluri și grade de integrare școlară, postșcolară, universitară, postuniversitară.

Scopul educației formale ar trebui să rămână formarea conform unui cadru legislativ a forței de muncă specializate, în așa fel încât odată cu finalizarea studiilor să se poată vorbi despre o atingere a obiectivelor formulate în spațiul instituționalizat, școala. De aceea, indiferent de stadiul cursurilor absolvite, relația dintre educația formală, și de ce nu informală, să fie o verigă spre piața muncii. Prin urmare ar fi impetuos necesar să existe o concordanță a școlarizării tinerilor și piața muncii, care nu ar face altceva decât să micșoreze numărul șomerilor și să asigure un echilibru între școală ca factor educațional și piața muncii.

Nu întâmplător tinerii își pun în prezent o serie de întrebări, justificate, cu privire la oportunitatea absolvirii unei instituții: Ce facultate îmi este potrivită? Ce este piața muncii? Care sunt tendințele ei actuale? Ce profesii au viitor în România zilelor noastre? Cum depun cerere pentru un loc de muncă? Ce este un CV? Să lucrez din timpul facultății? Cu sau fără răspuns ori de multe ori prezumtiv, aceștia încearcă să se replezeze unor necesități de ordin obiectiv menite să le asigure, cel puțin pe o perioadă limitată de timp, un loc de muncă ce corespunde studiilor finalizate. Din păcate, pe lângă calitatea discutabilă a actului educațional, învățământul românesc se mai confruntă cu o problemă: discrepanța dintre structura cererii pe piața muncii și structura pe specializări a absolvenților. Spre exemplu, în acest moment, în România există peste 20.000 de studenți la Jurnalism și peste 130.000 de studenți la Drept, în timp ce, pe piața forței de muncă, cererea anuală este în cel mai bun caz egală cu o treime din numărul absolvenților care termină aceste două specializări.

Situația nu este cu mult diferită nici în ce privește alte specializări (cele legate de agricultură în primul rând), fapt care arată că numărul locurilor scoase la concurs de către facultăți nu a fost stabilit în funcție de evoluția economiei, ci în funcție de cererea pentru o anumită specializare. Astfel, avem un număr extrem de mare de studenți la specializări pentru care cererea pe piața muncii este departe de a acoperi oferta.

În orice țară dezvoltată, învățământul este cuprins în strategiile de dezvoltare pe termen lung, strategii ce arată direcția în care se va dezvolta economia în următorii 10-15 ani. România nu are astfel de politici de dezvoltare pe termen lung, fapt care generează o discrepanță din ce în ce mai mare între școală și piața muncii, discrepanță adâncită și de lipsa pregătirii practice în universități.

Prin urmare, atât absolvenții cât și angajatorii s-au adaptat la realitățile românești, însă efectele se vor vedea în timp: economia va înregistra un ritm de creștere sub potențial, productivitatea muncii va crește de asemenea sub potențial.

În concluzie eficiența educației formale, în contextul actual, își va atinge ținta atunci când va exista un raport direct proporțional între politicile educaționale și piața muncii.

BIBLIOGRAFIE

Cârstea, Sorin, (1996), *Pedagogie*, Pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare, Pitești, Ed. Hardiscom.

Cerghit, Ioan, (2006), *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Iași, Ed. Polirom.

Cristea, Sorin, (2008), coordonare generală, *Curriculum pedagogic I*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A.

Eftenie, Nicolae, (2008), *Introducere în metodică studierii Limbii și Literaturii Române*, ediția a II-a, Pitești, Ed. Paralela 45.

Enăchescu, Eugenia, (2011), *Învățarea continuă, Aplicații la educație și învățământ*, București, Ed. Universitară.

Pereti, de André, Legrand, Jean-André, Boniface, Jean, (2001), *Tehnici de comunicare*, Traducere de Gabriele Sandu, Iași, Ed. Polirom.

Radu, Nicolae, (1976), *Învățare și gândire, evoluție și sens*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică.

Săucan, Doina - Ștefana, (2003), *Comunicarea didactică*, București, Ed. Atos.

PSIHANALIZA ÎN UNIVERSITATE

GABRIEL BALACI*

balacigabriel@yahoo.fr

Abstract: *The importance of studying psychoanalysis in universities and in social-humanistic faculties is emphasized by the needs of the graduates of these faculties when they start work. As study discipline, psychoanalysis offers a thorough vision on human personality, paying proper attention to the unconscious and its influences on the conscious. Moreover, it is the discipline that approaches the depths of the human being, its study object being the desire, the dream, the libido and psychosexual identity. Studying psychoanalysis, the graduate of a social-humanistic sciences faculty, who will practice in the social, educational or medical field, will relate more adequately to the beneficiaries of his work, having a solid knowledge system and a profound understanding of both the other's personality and his own.*

Keywords: *university, psychoanalysis, unconscious, personality.*

Cred că suntem cu toții de acord că universitatea este instituția de învățământ superior, care își propune să răspundă unei nevoi de cunoaștere a celor care aleg să-i urmeze cursurile și nevoii acestora de a se forma profesional. Mulți studenți ajung la universitate, la diferite facultăți, fără a ști de la început ce-și doresc. Unii se reorientează după primul an, alții după al doilea an, iar cei mai nehotărâți, își termină studiile pentru ca mai apoi să își aleagă o profesie total diferită de profilul facultății pe care au urmat-o. Ce este mai îngrijorător însă, este faptul că unii absolvenți doresc să practice meseria pentru care s-au pregătit și ajunși în câmpul muncii constată că nu au cunoștințele necesare, în ciuda faptului că au urmat cei trei ani de licență și cei doi ani de master.

Acest fapt este des întâlnit la toate facultățile. Ar putea fi însă o problema de orientare școlară și ulterior profesională, însă sunt și situații în care absolvenții au optat în cunoștință de cauză pentru o facultate sau alta, iar la terminarea studiilor, în ciuda dorinței lor de a pune în practică cele asimilate în cei cinci ani de studii, nu reușesc să facă față solicitărilor postului ocupat.

* Lect. univ. dr., Universitatea de Vest "Vasile Goldiș" Arad.

Aș dori în continuare să abordez această problemă din perspectiva formării absolvenților facultăților de științe socio-umane, acolo unde sunt direct implicat prin activitatea mea didactică.

Făcând o paralelă între disciplinele ce se studiau în facultatea de psihologie, în anii 1992-1997, perioadă în care eram student, dar și câțiva ani după, constat, pe lângă numărul de ore alocat fiecărui obiect de studiu, inclusiv dispariția unor discipline fundamentale pentru cunoașterea personalității umane. Printre aceste discipline se numără psihologia proiectivă și psihanaliza. Păstrând o buna relație cu absolvenții facultății de psihologie la care activez, dar și cu alți proaspăt deveniți psihologi de pe băncile altor facultăți, am putut asculta plângerile lor și dificultățile cu care se confruntă în practicarea profesiei de psiholog. De asemenea, lipsa exercițiului unei pregătiri continue, graba de a impresiona prin ce știu și refuzul de a asimila noi cunoștințe, lipsa lor de profunzime în abordarea relațiilor interumane, inclusiv a relației psiholog-pacient/client. De foarte multe ori, cei care lucrează în domeniul clinic au sentimentul că nu dispun de cunoștințele necesare pentru a înțelege problemele pacienților. Aceste lacune nu provin doar din dezinteresul studenților, ci și dintr-o programă școlară deficitară. De ce oare, psihanaliza a ajuns să fie ignorată ca disciplină de învățământ, în ciuda eficienței ei clinice și a aplicabilității descoperirilor ei, în plan personal și social?

Psihanaliza este o știință creată de S. Freud și în cadrul ei putem distinge trei niveluri: este o metodă de investigare a inconștientului, de decodare a semnificației conținuturilor inconștiente ale unui subiect. Această metodă are la bază metoda asociațiilor libere ale subiectului, care vor fi interpretate de către psihanalist, în baza teoriei psihanalitice elaborate de Freud și dezvoltată de alți psihanalisti. Este, de asemenea, o metodă terapeutică ce se bazează pe metoda de sondare a inconștientului și utilizează interpretarea rezistențelor, transferului, a dorinței subiectului. Al treilea nivel al acestei științe este reprezentat de teoriile elaborate pe baza descoperirilor legate de inconștient și de tratamentul tulburărilor psihice prin folosirea cuvântului.

Trebuie să menționăm că psihanaliza a fost prima formă de psihoterapie, de cură prin cuvânt, iar toate celelalte forme de psihoterapie derivă din psihanaliză, chiar dacă le este greu să o recunoască. Nu trebuie să uităm că tot psihanaliza a dus la desprinderea din cadrul medicinei a psihopatologiei și a determinat schimbarea modului de abordare a bolnavului psihic. Influențe majore a avut și are și asupra psihologiei, a literaturii, artelor, cinematografilei, sociologiei etc. Odată cu dezvoltarea ei

ca știință, psihanaliza a determinat modificări majore la nivel social, de exemplu, asupra modului în care era privit copilul, asupra locului și importanței acestuia în familie. Am putea menționa aici studiile A. Freud, M. Klein, F. Dolto, D.W. Winnicott, iar în prezent R. Roussillon, B. Golse. Recunoașterea sexualității infantile, lucru ignorat în mare parte și în prezent, i-a adus psihanalizei numeroase critici, însă nu i-a redus utilitatea practică. Cunoașterea sexualității infantile, a manifestării sexualității la vârste mici este extrem de importantă nu doar pentru psihologi ci și pentru pedagogi, învățători, profesori, asistenți sociali. Acest lucru impunând studierea psihanalizei și în facultățile cu profil pedagogic și în facultățile de asistența socială.

Psihanaliza, prin reintroducerea ei în disciplinele de studiu este extrem de necesară atât pentru viitorii psihologi, cât și pentru toate celelalte profesii în care activitatea de bază implică contactul direct cu alte persoane aflate în diferite momente existențiale, sau care se confruntă cu diverse probleme ce le perturbă confortul și echilibrul psihic. Cunoașterea inconștientului și a influenței sale asupra ansamblului personalității permite specialistului să înțeleagă și să abordeze mult mai profund cauzele problemelor pacientului. "Doctrinile rezistenței și refulării, a inconștientului, a semnificației etiologice a vieții sexuale și importanța evenimentelor din copilărie sunt părți esențiale din edificiul psihanalitic"¹.

Freud puna în discuție importanța studierii psihanalizei de către medici, încă din anul 1919, în articolul său „Trebuie predată psihanaliza în universitate?”². În raportul între universitate și psihanaliză putem distinge pe de o parte independența psihanalizei față de universitate, iar pe de altă parte necesitatea pentru universitate a transmiterii unei cunoașteri profunde și cu o vastă aplicabilitate în viața personală, profesională și culturală a absolvenților săi.

Psihanaliza s-a constituit ca știință și și-a demonstrat valoarea sa practică, pe care o reconfirmă și în prezent ori de câte ori este pus acest lucru în discuție, independent de universitate. Psihanaliza s-a născut pe terenul medicinei, prin abordarea prin noua tehnică a unor manifestări psihopatologice și și-a extins aplicabilitatea incontestabilă, în domeniul social și cultural. Universitatea prin rolul său major pe care îl are asupra culturii, are nevoie să reintroducă studiul psihanalizei în programul său.

¹ Freud, S., (1925), *Viața mea și psihanaliza*, Chișinău, Ed. Moldova, 1993, p. 64.

² Freud, S., (1919), *Faut-il enseigner la psychanalyse à l'université?*, Œuvres complètes, T. XV, Paris, PUF, 1996, pp. 109-114.

Necesitatea studierii psihanalizei vine din dorința studenților de a înțelege profund natura umană, de a înțelege manifestările creativității umane, de a înțelege motivațiile ce stau în spatele comportamentelor umane distructive.

În experiența mea didactică am avut bucuria, în urma cursului de psihologie clinică, pe care l-am prezentat din perspectivă psihanalitică, să fiu solicitat de către studenți să constituim grup de studiu în care să aprofundăm anumite teorii psihanalitice. Interesul studenților a crescut proporțional cu numărul participanților. Legat de aceasta experiență, îmi pun o serie de întrebări, cu voce tare, dacă universitatea își propune să răspundă nevoii de cunoaștere a studentului, de ce nu ține cont de dorințele acestuia? Stabilirea programelor școlare ține seama de interesul studenților?

Nu doresc să transform prezentarea într-un curs de psihanaliză, însă consider necesar să argumentez importanța și necesitatea reintroducerii psihanalizei în universitate, subliniind anumite particularități ale psihanalizei ca disciplină de studiu și efectele sale pozitive asupra percepției realității ale viitorului specialist. Personalitatea, este denumită în psihanaliză, *aparat psihic*. Prin acest termen, Freud desemnează capacitatea psihismului de a transmite, sau transforma o energie determinată și diferențierea sa în instanțe ale personalității, care interacționează între ele bazându-se pe o anumită organizare concretizată la nivelul structurii personalității. Astfel, în psihanaliză, personalitatea nu mai este prezentată ca fiind o structură formată din temperament, caracter, aptitudini, ci, fără a minimiza importanța celor trei componente, psihanaliza încearcă să aducă la lumina conștientului sensul diferitelor comportamente, conflictele intrapsihice care stau la baza acestor comportamente, precum și rolul pulsiunilor în economia psihică. Toate acestea pot fi clarificate și înțelese dacă inconștientului i se acordă atenția cuvenită, în studiul personalității. În descrierea psihicului, Freud elaborează două topici, prima în anul 1900, pe care o prezintă în lucrarea sa *Interpretarea viselor*, și care descrie cele trei nivele ale psihicului: Inconștientul format prin refulare și care este sediul reprezentanților pulsiunilor, preconștientul, iar la nivel superior, conștientul. Preconștientul are rolul de a filtra conținuturile inconștiente care acced spre conștient, conținuturile sale nu sunt conștiente, însă pot fi accesibile conștientului. Conștientul fiind nivelul superior, care servește adaptării la realitate a subiectului.

Cea de-a doua topică a fost elaborată încă din 1920, în lucrarea *Dincolo de principiul plăcerii*³, fiind aprofundată în 1923 în lucrarea *Eul și sinele*⁴, fără anularea primeia și abordează cele trei instanțe ale personalității sub aspect funcțional în câmpul relațiilor intersubiective. În această nouă viziune asupra personalității, cele trei componente sunt sinele, izvorul energetic al psihicului, sediul conținuturilor inconștiente, eul, cea parte a personalității care se desprinde din sine și se structurează prin contactul cu lumea, iar cea de-a treia instanță este supraeul, care are rol de cenzor moral și se formează tot din sine, prin introiectarea legilor și normelor morale. Dincolo de descrierea acestor instanțe, psihanaliza nu ignoră nici evoluția acestora pe parcursul vieții individului. Astfel, tot psihanaliza ne oferă o concepție complexă cu privire la dezvoltarea personalității, pe de o parte prezentând dezvoltarea eului, iar pe de cealaltă parte dezvoltarea libidoului, acesta fiind energia psihică de natură sexuală, care permite individului uman să intre în interacțiune cu persoane și obiecte din lumea reală.

Această viziune asupra psihismului permite o cunoaștere amplă a naturii umane, a formării și dezvoltării personalității, ce asigură o raportare obiectivă și corectă atât la propria persoană, indiferent de rolul social pe care îl avem, cât și a celorlalți atunci când ne aflăm în interacțiune cu ei.

Psihanaliza nu este doar o disciplină de studiu, ea poate fi însă predată în universități, la toate facultățile socio-umane, ci prin sondarea inconștientului, devine o teorie complexă asupra psihismului și o cale spre cunoașterea profundă a realității. Modul de înțelegere al proceselor psihice, al dezvoltării personalității, așa cum îl propune psihanaliza, vizează o abordare din trei perspective: topic, economic și dinamic. Putem observa că nu doar psihicul poate fi privit sau explicat din aceste trei perspective, ci întreaga societate, organizațiile de orice fel, familia. Pentru a clarifica aceasta extrapolare voi explica ce înseamnă acești trei termeni.

Dinamic „califică un punct de vedere care prezintă fenomenele psihice ca rezultat al conflictului și al compunerii de forțe ce exercită o anumită presiune, ele fiind în ultimă analiză, de origine pulsională⁵”.

Termenul *economic* „califică tot ceea ce se referă la ipoteza conform căreia procesele psihice constau în circulația și repartiția unei energii

³ Freud, S., (1920), *Au-delà du principe de plaisir*, în *Œuvres complètes*, tome XV, Paris, Édition P.U.F. 1996, trad. J. Laplanche.

⁴ Freud, S., (1923), *Le moi et le ça*, Paris, Payot, coll. "Petite Bibliothèque Payot", 2010.

⁵ Laplanche, J., Pontalis J.B., *Vocabularul psihanalizei*, București, Ed. Humanitas, 1994, p. 118.

cuantificabile (energie pulsională), adică susceptibilă de creștere, diminuare, echivalențe⁶”.

Topic implică ”...o diferențiere a aparatului psihic, într-un anumit număr de sisteme dotate cu caracteristici și funcții diferite și dispuse într-o anumită ordine unele în raport cu celelalte, ceea ce permite metaforic considerarea lor drept locuri psihice cărora li se poate da o reprezentare figurată spațial⁷”.

Pentru Freud, conflictul, adică punctul de vedere dinamic califică mai ales conținuturile inconștientului, care exercită permanent o presiune asupra conștientului și care au nevoie de forțe contrare pentru a fi împiedicate să ajungă în conștient.

Aceste trei puncte de vedere pot fi utilizate în analiza fenomenelor sociale, cultural-artistice. Această abordare permite înțelegerea profundă a lucrurilor, a fenomenelor și proceselor psihice, dar și a ansamblului personalității. Aceste înțelegeri permit viitorului specialist să privească în profunzime atât aspectele legate de personalitate, cât și fenomenele și evenimentele sociale, artistice, literare.

Criticile adresate psihanalizei

Psihanaliza, în ciuda reproșurilor superficiale și nejustificate, cum că ar fi depășită, că atunci când este folosită ca formă de psihoterapie durează foarte mult, este foarte costisitoare, reduce totul la sex (ca și când sexul ar fi atât de mărunț în viața unui om) psihanalistul este pasiv și retras, care sunt de fapt critici ce denotă o precară cunoaștere a teoriei și clinicii psihanalitice, continuă să se dezvolte și să-și ofere beneficiile pacienților săi. Toate aceste critici subliniază de fapt, calitățile psihanalizei, modul în care psihanaliza își arată respectul față de om. Faptul că e depășită este un lucru fals. Cum poate fi ceva depășit atât timp cât descoperirile sale determină schimbări pozitive la nivelul pacienților care solicită psihoterapie. Indiferent cât de superioară sau evoluată se va considera o persoană, nu poate să scape, să se decică de ea însăși anulându-și sau ignorându-și inconștientul. Mulți dintre criticii psihanalizei fac confuzia între psihanaliză și opera lui Freud. Trebuie însă precizat ca Freud a pus bazele psihanalizei, baze a căror utilitate nu o putem contesta, însă pornind de la teoria sa, s-au dezvoltat numeroase școli și orientări în psihanaliză și nu numai, care se află într-un proces

⁶ Laplanche, J., Pontalis J.B., idem, p. 122.

⁷ Laplanche, J., Pontalis J.B., idem, p. 432.

continuu de evoluție în funcție de schimbările ce apar pe terenul clinicii, al normelor și regulilor sociale, al contextului de structurare a identității psihosexuale, al familiei.

Modul de transmitere al psihanalizei nu poate fi rupt de clinica psihanalizei, de cunoștințele rezultate din cabinetele psihanalizatorilor. Chiar dacă psihanaliza este încadrată în disciplinele universitare, ceea ce se va transmite va fi o concepție generală, un discurs despre psihanaliză, dar extrem de orientativă pentru studenți, spre profunzimile lor și ale viitorilor lor pacienți sau clienți. A urma un curs universitar de psihanaliză nu înseamnă nici pe departe a deveni psihanalist, însă cu siguranță ne ajută să devenim mai profunzi, mai ancorați în realitatea fizică și psihică, atât a noastră, cât și a celorlalți.

Faptul că psihanaliza ca terapie nu se grăbește să-și demonstreze eficacitatea, ci acordă prioritate pacientului și ritmului său de a se schimba, nelimitându-l la un interval limitat de timp, nu poate fi decât o calitate rar întâlnită printre celelalte forme de psihoterapie. Reproșul că psihanaliza reduce tot la sex este un fals rezultat dintr-o cunoaștere superficială atât a teoriei psihanalitice, cât și a practicii acesteia. Sexualitatea în psihanaliză are un sens mult mai larg decât în limbajul comun, incluzând în sfera conceptului, raportul la propriul corp, relația cu plăcerea, dorința și modul în care dorința este construită, identitatea și construirea identității psihosexuale. Cunoașterea procesului de construire a identității psihosexuale este extrem de necesară celor care în munca lor se ocupă de copii aflați în diferite momente ale dezvoltării lor. Aici mă gândesc la pedagogi, învățători, profesori, psihologi, asistenți sociali și de ce nu, părinții.

Prețul unei psihanalize permite pacientului să se revalorizeze. Prin schimbările pe care le trăiește un pacient, calitatea vieții lui crește, iar pacientul are nevoie să se considere principalul pion al acestei transformări. Eforturile sale financiare nu fac decât să-i întărească satisfacția îmbunătățirii stării lui psihice.

Clarificarea, fie ea și parțială a acestor critici, are rolul de a diminua rezistențele acceptării psihanalizei în universitate. Modul de gândire psihanalitic, care a influențat și continuă să influențeze semnificativ cultura, societatea, arta și chiar politica, dar și oferă explicarea fenomenelor ce apar în aceste domenii ale vieții unui individ, este necesar să fie cultivat printre viitorii intelectuali care se formează în universități.

BIBLIOGRAFIE

Delrieu, A., (1997), *Sigmund Freud – Index thématique*, Paris, Édition Anthropos.

Freud, S., (1900), *Interprétation des rêves*, Paris, Édition du Club France Loisir (avec l'autorisation des Presses Universitaires de France), 1989, trad. I. Meyerson.

Freud, S., (1905), *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Édition Gallimard, 1987 trad. P. KÉppel.

Freud, S., (1916), *Introduction à la psychanalyse (deuxième partie)*, Paris, Édition Payot, 1963, trad. S. Jankélévitch.

Freud, S., (1920), „Au-delà du principe de plaisir“, în *Les Œuvres complètes, tome XV*, Paris, Édition P.U.F. 1996, trad. J. Laplanche.

Freud, S., (1923), *Le moi et le ça* (1923), Paris, Payot, coll. "Petite Bibliothèque Payot", 2010.

Freud, S., (1925), *Viața mea și psihanaliza*, Chișinău, Ed. Moldova, 1993.

Jay, F., (2003), „La découverte impardonnable de Ferenczi“ Comment son concept l'identification à l'agresseur continue à subvertir le modèle thérapeutique de base, în *Le Coq-héron*, 2003/3 no 174, p. 57-70, trad. J. Dupont.

Jones, E., (1916), *Traité théorique et pratique de psychanalyse*, Paris, Édition Payot, 1925, trad. S. Jankélévitch.

Klein, M., (1921), „Le développement d'un enfant“, *Essais de psychanalyse*, Paris, Édition Payot, 1968, trad. M. Derrida.

Laplanche, J., Pontalis J.B., (1994), *Vocabularul psihanalizei*, București, Ed. Humanitas.

Nacht, S., (1969), *La théorie psychanalytique*, Paris, Édition P.U.F.

Sandor, V., (2010), *Colocvii de psihanaliză*, București, Ed. Fundației Generația.

Toma, H., Kachele, H., (2006), *Tratat de psihanaliză contemporană*, vol. III, București, Ed. Trei, 2011, trad. R. Hurduc.

Widlocher, D., Braconnier, A., (1996), *Psihanaliză și psihoterapii*, București, Ed. Trei, 2006, trad. S. Dorneanu.

PERSPECTIVE ALE STUDIULUI MATEMATICII ÎN ȘCOALA VIITORULUI

COSTEL CHITEȘ*

costelchites@yahoo.com

Abstract: *In this paper we aim at identifying the current problems of mathematics in the K-12 education system, the relations between research and teaching, and perspectives of supporting the youth aptitudes for studying. Mathematics viewed as an indispensable part of culture in its ensemble; relations between science and art; the enlightening of the great spirits of humankind has been preceded by a maximal level of scientific knowledge in the respective period; the role of the electronic means of informing-forming.*

Keywords: *relations between research and teaching; relations between science and art; aptitudes; informing-forming.*

Raporturi între cercetare și învățământ, raporturi între știință și artă; aptitudini, informare-formare.

Explozia informațională, cercetarea științifică și tehnică sunt cu mult în avans în raport cu dezvoltarea învățământului și a învățământului matematic în particular. Din această perspectivă, se pun în mod natural întrebări numeroase, cum ar fi: **a)** este matematica doar o unealtă necesară în rezolvarea unor probleme practice care apar sporadic în viața noastră? **b)** suntem convinși că experiența noastră este suficientă în modul de transmitere a informației și de asimilare a acesteia de către partenerul nostru în actul educațional? **c)** cum putem susține și motiva tinerii de a performa în studiile lor? **d)** susținem lectura generativă a elevilor noștri? **e)** programele actuale de învățământ sunt adaptate cerințelor în asimilarea cunoștințelor și formarea deprinderilor de care vor avea nevoie în viața de adult elevul (studentul) nostru? **f)** oare cum ne imaginăm actul didactic în viitorul imediat?

Vom încerca să răspundem la întrebări prin susținerea unor argumente care sperăm să prezinte interes.

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București, România.

a) Susținem ideea că matematica nu este doar o unealtă, ci este o parte a culturii indispensabile oricărei persoane. Interferența între știință și artă este redată pentru a înțelege cultura în ansamblul ei. În acest sens, matematicianul Dan Barbilian (poetul Ion Barbu), în „Formația matematică”, răspunde la întrebarea: „Ce distinge umanismul matematic de umanismul clasic?” „Le distinge o anumită modestie de spirit și supunere la obiect. O formațiune matematică, chiar dacă se valorifică literar, aduce un anumit respect pentru condițiile create în afară de noi, pentru colaborarea cu materialul dat”.

„Cercetarea matematică majoră primește o organizare și orientare învecinate cu aceea a funcțiunii poetice, care, apropiind prin metaforă elemente disjuncte, desfășoară structura identică a universului sensibil”.

Pentru o înțelegere mai adâncă a matematicii este necesară lectura unor surse din istoria matematicii, informații selectate din lucrări bine scrise sau din incursiuni prezentate pe internet. Matematica are o istorie lungă, glorioasă și influența asupra dezvoltării culturii umane a fost imensă.

Vom prezenta, în acest sens, câteva argumente.

Perceperea numerelor naturale de către un copil reprezintă la o anumită scară dezvoltarea ideii de număr încă din cele mai vechi timpuri. La începutul anilor 1800, membrii unui trib izolat din Noua Zeelandă au fost descoperiți că numărau astfel: unu, doi, trei, mulți. Ei nu cunoșteau alte numere mai mari decât trei. Se remarcă similitudini între dezvoltarea istorică a conceptului de număr încă din antichitate și perceperea numerelor de către copii. De asemenea, este acceptată ideea conform căreia dezvoltarea societății omenеști la un moment dat este măsurată de modul de percepere a noțiunii de număr de către aceasta.

Vechiul Testament este un lung șir de numere, un cod trimis nouă de Dumnezeu. Astfel, Geneza, prima carte începe cu numărarea zilelor creației. Apar, aici preferințe pentru numerele 7,12,40. Copilul învață mai întâi să numere apoi, mai târziu învață literele.

Simbolurile sunt entități fundamentale atât în știință cât și în artă cunoscând două modalități fundamentale: una semiotică, alta hermeneutică.

Apoi, tot numărând, elevul nostru află că șirul numerelor naturale este infinit, apoi celebra teoremă a lui Euclid: șirul numerelor prime este infinit. Trebuie remarcată genialitatea demonstrației, prin utilizarea metodei reducerii la absurd. Nu există o metodă de a determina un număr prim consecutiv al celui mai mare număr prim determinat cu ajutorul

calculatoarelor, chiar dacă prin metoda creată de Eratostene (metoda este utilizată și astăzi) putem determina toate numerele prime mai mici decât un număr natural dat. Necesitatea argumentării, a unei demonstrații așa cum întreaga matematică o cere, este un câștig al modului prin care tânărul va percepe lumea. Maniera sistematică a formelor gândirii și a demonstrației, este condiția științei, în perspectiva organonului aristotelic.

Cifrele indo-arabe au revoluționat matematica prin scrierea pozițională a lor. Leonardo Pisano (Fibonacci, 1170-1250) a avut o contribuție esențială prin lucrarea sa „Liber Abaci” (1202, revizuită în 1228) prin care a introdus în Europa cifrele indo-arabe și calculele cu acestea. El a învățat metodele al-jabr (de trecere dintr-un membru în celălalt cu semn schimbat) și al-muqabala (de rezolvare efectivă a ecuațiilor) în porturile arăbești din nordul Africii, unde l-a însoțit pe tatăl său. Tatăl său a fost secretar al Republicii din Pisa și în 1192 și a condus o companie în Bugia (Algeria). Aici se derulau afaceri comerciale cu Egiptul, Siria, Bizanțul, Sicilia, Franța. Una dintre problemele publicate în lucrarea Liber Abaci se referă la înmulțirea iepurilor. Ea a creat celebrul șir recurent, numit șirul lui Fibonacci. Importanța sa a fost evidențiată mai târziu prin studierea claselor de șiruri recurente liniare, omogene sau neomogene, a șirurilor neliniare, etc. Astfel, François Édouard Anatole Lucas (1842-1891), cunoscut prin lucrări de teoria numerelor, studiază proprietăți ale șirului lui Fibonacci, apoi ale șirului care-i poartă numele. Tot el, publică în 1883 cunoscutul joc: „problema turnurilor din Hanoi”. În anul 1963, matematicienii canadieni creează o revistă intitulată „Fibonacci Quarterly”, revistă ce impresionează prin multitudinea de rezultate ce continuă și astăzi să apară.

Sunt studiate apoi numerele raționale și prin contribuția pitagoreicilor sunt introduse numerele iraționale. Euclid, în lucrarea sa „Elemente” face studiul numerelor iraționale.

Trebuie înțeles că studiul numerelor reale e a fost realizat treptat prin contribuții esențiale ale multor matematicieni de-a lungul secolelor. Teoria numerelor a avut un avânt deosebit prin contribuția lui C.F. Gauss (1777-1855) iar apoi s-a dezvoltat teoria analitică a numerelor.

Rezolvarea ecuațiilor algebrice a dus la rafinarea unor rezultate, introducerea unor noi noțiuni și chiar teorii: Galois, Dedekind, Kummer, Noether, Artin, etc.

b) Cunoașterea, informarea noastră și dorința de a ne perfecționa continuu va determina modalitatea de a percepe corect și de a sesiza

importanța problematicii actuale în perspectiva utilizării ei de către elevii noștri în viitor.

Sunt numeroase probleme în clasele primare prin care se cer următorii termeni ai unui șir atunci când sunt dați primii dintre ei. Să considerăm un exemplu.

Primii trei termeni ai unui șir sunt: 1,2,3. Să se determine următorii termeni ai acestui șir.

Observăm că prin acest tip de problemă se formează gândirea inductivă a elevului, trecerea de la particular la general. Remarcăm că există o infinitate de modalități de a continua scrierea termenilor. Printre răspunsurile așteptate sunt: 4,5,6 în care autorul problemei s-a gândit (în funcție de nivelul elevilor) la șirul numerelor naturale nenule sau 5,8,13 în cazul când autorul s-a gândit la șirul lui Fibonacci ($1+2=3$, $2+3=5$, $3+5=8$, $5+8=13$). Mai târziu, elevul nostru află prin studiu dirijat de noi, sau fiind autodidact, că termenul general al șirului lui Fibonacci are printre rădăcinile ecuației caracteristice numărul de aur $\varphi = \frac{1+\sqrt{5}}{2}$. Aplicații numeroase, putem determina, relative la numărul de aur în diverse domenii: arhitectură, pictură, anatomie, zoologie, etc.

O parte dintre ele se găsesc rapid pe internet sau în lucrări specializate ce sunt indicate la bibliografia articolului. Deschiderea acestui orizont cultural, creează mai târziu disponibilități, de a realiza diverse conexiuni importante în studiu cât și o înțelegere superioară a naturii. Șirurile recurente, determinarea termenului general, conduc mai târziu la rezolvarea unor ecuații diferențiale.

Tradiția din învățământ, uneori, reprezintă o frână pentru elevul nostru. Trebuie să recunoaștem deschis că ne raportăm adesea la cum și mai ales la ce vârstă am perceput noi noțiunile sau metodele ce urmează să le predăm. Rapiditatea cu care elevii (studenții) intră în contact cu noi noțiuni este mult mai mare. Este un motiv suplimentar prin care cercetarea, acumularea de noi cunoștințe este necesară tuturor dintre noi și să-i ajutăm atunci când suntem abordați sau când încercăm să atragem atenția asupra subiectului.

Să considerăm un exemplu.

Numărarea din doi în doi poate fi gândită sub formă de joc făcând corespondența practică cu numerotarea caselor de pe o stradă. A număra „înainte” de la un număr natural fixat se poate efectua la nesfârșit dar a număra înapoi conduce la un caz finit. Orice șir strict descrescător de numere naturale este staționar. De exemplu, resturile posibile obținute prin împărțirea a două numere naturale nenule formează o mulțime finită.

Numărul natural este introdus ca număr concret, apoi prin generalizare ca număr abstract (cardinal al unei mulțimi finite).

Jocul, activitate complexă, profund umană are în componența sa patru elemente: caracterul agreabil (studiat de psihologi), natura imprevizibilă, aspectul problematic și cel strategic. Ultimele trei aspecte fac obiectul unor discipline științifice: teoria informației, inteligența artificială și teoria matematică a jocurilor. Prin joc, se stimulează și se dezvoltă astfel mai multe tipuri de gândire: logică, combinatorială, algoritmică, analogică, inductivă, lingvistică, etc. El se asociază sensibilității și creației.

Noțiunea de infinit a apărut în Antichitate. Amintim în acest sens aporiile lui Zenon. În Renaștere, matematicienii au sesizat că între numerele naturale și numerele naturale pare, există corespondența $n \rightarrow 2n$ prin care se contrazice postulatul cunoscut din antichitate: partea este mai mică decât întregul. Criza fundamentelor matematicii a făcut ca în ultimul sfert al secolului al XIX-lea, matematicienii să realizeze construcții axiomatiche ale aritmeticii și geometriei. În anul 1891 s-a axiomatizat de către G. Peano, mulțimea numerelor naturale iar în 1899 s-a axiomatizat de către D. Hilbert, geometria.

Georg Cantor (1845-1918) este considerat creatorul teoriei mulțimilor. Cantor introduce noțiunile de număr cardinal (asociat oricărei mulțimi, finite sau nu) și de număr ordinal. Astfel deduce în anul 1873 că mulțimile N, Z, Q sunt numărabile (cardinal echivalente cu N) și că mulțimea numerelor reale este nenumărabilă, deci nu se poate pune în corespondență bijectivă (unu la unu) cu N . Mai mult, Cantor arată că pentru orice mulțime A , mulțimea submulțimilor sale, $P(A)$, are un cardinal strict mai mare. Rezultă, că există o infinitate de numere cardinale transfinite, adică, există o infinitate de mulțimi infinite diferite (neechipotente).

Creația cantoriană a revoluționat întreaga matematică a secolului al XX-lea. Din ea s-au creat apoi noi teorii: teoria măsurii și topologia. S-au descoperit apoi unele neajunsuri logice ale teoriei lui Cantor. Ele au fost rezolvate de mari logicieni și matematicieni ai secolului al XX-lea. Astfel, Kurt Gödel, arată în anul 1931, că aritmetica este fie contradictorie, fie nu este, dar aceasta este imposibil de demonstrat. Tot Gödel, în 1969, demonstrează că axioma continuului este independentă de celelalte axiome din sistemul lui Zermelo-Fraenkel.

Dezvoltarea informaticii teoretice a condus la domenii subiacente: teoria limbajelor formale, a automatelor corespunzătoare, logica

proceselor computaționale, teoria complexității calculelor, algoritmica și structurile de date, studiul derulării paralele a proceselor, criptografia, etc.

Pius Servien (Șerban Coculescu (1903-1959), fiul cunoscutului astronom Nicolae Coculescu) consideră în lucrarea sa „Musique-peinture-poésie-science” că fiecare frază din limbajul științific are un sens unic determinat (definițiile și demonstrațiile) iar cel liric are o infinitate nenumărabilă de sensuri. În același timp fiecare frază a limbajului științific poate fi exprimată echivalent într-o infinitate de moduri. În limbajul științific există fraze nule, ce nu aduc nicio îmbogățire de sensuri, pe când în limbajul liric nu există fraze nule, o tăcere având semnificații. Depinzând de context, o frază poate să aparțină limbajului științific sau limbajului liric. Cele două limbaje diferă prin neexistența respectiv prin existența ritmului. Astfel spunea Lucian Blaga, „poetul scoate cuvintele din starea lor naturală și le aduce în starea de grație”.

Ca o concluzie: experiența noastră ca educatori este utilă și prin îmbogățirea ei continuă, poate sluji la formarea reală a unor tineri performanți.

c) Susținerea și motivarea tinerilor pentru studiu, pentru a performa se poate realiza prin exemplul personal. Raporturile profesor-elev trebuie să fie deschise, de punere, căutare și rezolvare a problemelor, de determinare a unor raționamente, metode care să fie utilizate apoi în rezolvarea altor probleme, de eventuale generalizări. Trebuie susținută exprimarea liberă a opiniilor despre subiectul propus, de a se aduce argumente în favoarea necesității studierii lui, a aplicațiilor sale. Aici este necesară implicarea unor cunoștințe de istoria științei, de legături între diferite domenii ale matematicii cât și legături cu celelalte domenii ale cunoașterii. O parte din timpul petrecut de către elev în afara școlii ar trebui să susțină munca, studiul în libertate. Plăcerea descoperirilor, prin lectură, prin propria activitate intelectuală, micșorează cu mult efortul depus în timpul studiului.

Trebuie prezentate rezultatele cunoscute, scurtând pe cât posibil căutările și apoi se vor identifica problemele deschise pe care urmează fie și pe cale empirică a fi rezolvate. Rolul nostru este de a încuraja elevul în studiu, de a cultiva încredere în forțele proprii, de a-l obișnui să utilizeze informația. Sunt utile utilizarea unor reviste științifice adresate elevilor, studenților pentru a fi informați cu probleme actuale, importante, cu metode noi, cu aplicații și conexiuni diverse între științe, între știință și artă. Să învețe să caute informații suplimentare, prin utilizarea cărților de

valoare. O carte, o idee prezentată la timp unui elev pot aduce un aport mult mai mare decât acțiunea educativă desfășurată pe un interval de câțiva ani. Este meritul mentorilor de a căuta noi surse, noi căi de a ajunge la sufletul elevului (studentului) său, de a înțelege dificultățile pe care acesta le întâmpină și de a încerca să le niveleze. Mai întâi, elevul va fi rezolvitor, apoi, treptat va deveni autor de probleme și articole fiind astfel antrenat pentru cercetare în perspectivă.

d) Vom înțelege aici prin lectură generativă, lectura care să creeze dorința de a căuta și dezvolta cunoașterea dobândită până la acel moment. Puterea de înțelegere, dorința interioară trebuie să întâlnească la momentul potrivit cartea (sursa) valoroasă.

Cunoașterea superioară implică o foarte bună bibliografie, un bun antrenament intelectual de a lectura. Școala trebuie să susțină utilizarea pozitivă a internetului, pentru o informare rapidă. Nu dorim să cădem în cealaltă extremă prin utilizarea în exces a mijloacelor electronice. Lectura considerăm că în cea mai mare parte trebuie realizată după un text tipărit.

La vârste mici, prezentarea biografiei celor care au adus un aport important în cultură este un aspect pe care fiecare dintre noi trebuie să îl folosim. O dată cu aspectul moral, putem declanșa în tânăr dorința de a performa, de a depăși pe înaintași. Aceasta este regula progresului, de a ști ceea ce s-a realizat și de a îmbogăți patrimoniul cultural al omenirii.

De exemplu, matematicianul englez Andrew Wiles, la vârsta de 10 ani a aflat enunțul mării teoreme a lui Fermat prin lecturarea unei cărți de popularizare a științei. Teorema ce frământase peste trei secole pe marii matematicieni ai lumii, fără a fi rezolvată, Wiles și-a propus, ca atunci când va crește și va dobândi cunoștințe matematice profunde, să o demonstreze. A reușit această performanță, fiind profesor la Princeton, în anul 1994.

Am prezentat acest exemplu pentru a justifica ideea că elevii nu trebuie opriți în niciun fel să-și pună întrebări ci dimpotrivă ei trebuiesc susținuți și încurajați.

e) Programele actuale ar trebui să țină cont de evoluția științelor, a tehnologiilor de dezvoltarea continuă neliniară a lor. La întocmirea lor ar fi necesar să se realizeze o împletire armonioasă a nevoilor pentru fiecare an de studiu.

Studiind conținuturile programelor de matematică realizate pentru elevii participanți la concursurile și olimpiadele școlare, vom remarca importanța care se cuvine unor capitole importante din: aritmetică,

geometrie, combinatorică. Se remarcă bogăția de cărți, articole, studii care tratează aceste capitole. În orele de curs este greu să fie prezentate o parte dintre aceste cunoștințe din motive obiective: 1) numărul mic de ore; 2) nivelul eterogen de pregătire al elevilor din fiecare clasă; 3) pregătirea inițială a cadrelor didactice la început de carieră; 4) susținerea pregătirii prin cursuri, publicații la care aceștia să aibă acces, etc.

f) Elevii (studenții) noștri sunt deosebit de înzestrați și așteptările lor sunt de cele mai multe ori nesatisfăcute. Este vorba de nerăbdarea cu care ei solicită aplicațiile la cursurile expuse, de pragmatismul de care dau dovadă.

Credem că în viitorul foarte apropiat, transmiterea informației, diseminarea ei, evaluarea se vor face în orele de curs asistate de calculator. Aceasta nu se vor realiza în totalitate prin mijloace electronice, vor fi utilizate creta sau marcărul în orele de predare. La ora actuală, universitățile de prestigiu din lume utilizează predarea cursurilor de matematică cu creta. Predarea numai cu calculatorul, conduce inevitabil la un volum mult mai mare transmis studentului și care nu este diseminat. În exces, el devine echivalent cu învățarea la distanță. Vor trebui prezentate multe aplicații alte chestiunilor teoretice și invers, captând interesul prin aplicații concrete, apare necesitatea prezentării sub formă condensată cu caracter teoretic. Realizarea temelor pentru acasă va fi mai mult asistată de calculator pentru căutarea surselor bibliografice, explicații suplimentare, modele de exerciții rezolvate, aplicații în alte domenii, verificarea rezultatelor teoretice, etc.

Credem că vor fi create niveluri diferite de cerințe la fiecare materie în funcție de aptitudinile, de înzestrarea fiecărui elev (student), de obiectivele pe care și le-a impus.

Prin unificarea cerințelor pe piața muncii și ținând cont de internaționalitatea științei, se vor elabora programe comune și implicit evaluarea la examenele finale va fi aceeași pentru mai multe țări: din comunitatea europeană, etc.

BIBLIOGRAFIE

Marcus, S., (1986), *Artă și Știință*, București, Ed. Eminescu.

Odobleja, Șt., (1982), *Psihologia consonantistă*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică.

Stewart, I., (2011), *Îmblânzirea infinitului*, București, Ed. Humanitas.

Ștefănescu, M., (2008), *15 lecții de istoria matematicii*, București, Ed. Matrix Rom.

EDUCAȚIA PĂRINȚILOR – COMPONENTĂ ESENȚIALĂ ÎN PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL

CAMELIA STĂICULESCU*

camistaiculescu@yahoo.com

Abstract: *Family plays a major role in shaping children. Parental education is a defining element in the educational partnership.*

In a world in constant motion, the rapidly changing values and patterns, parent education is needed not only for raising and educating their children properly, and social progress.

These papers address the defining issues of parental education in contemporary context and formulate solutions to improve educational partnership.

Keywords: *parental education, educational partnership, parent education forms.*

Familia joacă un rol major în formarea copiilor. Plecând de la această idee, considerăm că educația părinților, reprezintă un element definitoriu în parteneriatul educațional.

Pornim în demersul nostru de analiză a necesității educării părinților de la afirmația lui Kant¹ care spunea: "părinții care au primit ei înșiși o educație sunt deja niște modele după care se îndreaptă copiii. Dar pentru a-i face pe aceștia mai buni, este necesar să facem din pedagogie un studiu; altfel nu este nimic de sperat de la dânsa, iar educația este încredințată unor oameni cu pregătire rea".

Într-o lume în continuă mișcare, în care valorile și modelele se schimbă rapid, educația părinților este necesară nu numai pentru creșterea și educarea corespunzătoare a copiilor acestora, dar și pentru progresul social. Nimeni nu ne învață cum să fim părinți, mai degrabă urmăm modelele pe care le-am primit la rândul nostru de la părinții noștri sau imităm modele și comportamente care ni se par adecvate pentru copii noștri. De aceea, educația părinților este, în opinia noastră o componentă de bază a educației pe parcursul întregii vieți, un efort care trebuie făcut conștient.

* Academia de Studii Economice din București, România.

¹ Immanuel, Kant, *Tratat de pedagogie*, Iași, Ed. Agora, 1992, pag. 15.

Funcțiile pe care familia le îndeplinește în viața copiilor sunt multiple: economică, de socializare, educativă, de susținere afectivă, de solidaritate etc.

Analiza acestor funcții ne arată câteva direcții potențiale în care se pot îndrepta activitățile educative destinate părinților.

Funcția economică a fost îndeplinită de către familie constant de-a lungul timpului. Familia asigură pentru membrii săi satisfacerea nevoilor de bază. Îndeplinirea acestei funcții lasă, de cele mai multe ori, spațiu deschis de manifestare pentru celelalte funcții ale familiei, în caz contrar, punându-se în pericol realizarea acestora și chiar existența familiei.

În societatea tradițională, funcția economică se realiza prin:

- componenta productivă, care asigura bunurile și serviciile necesare existenței familiei;
- componenta profesională, prin care ocupațiile părinților erau transferate de la părinți la copii;
- componenta financiară care privea administrarea bugetului de venituri și cheltuieli ale familiei.

Funcția economică în familia modernă a suferit numeroase transformări. Producția de bunuri pentru autosusținere nu mai este suficientă, aceste bunuri sunt produse în cele mai multe cazuri industrial, familia administrează bugetul de venituri și cheltuieli, provenit din câștiguri din afara gospodăriei, pentru a-și procura cele necesare traiului etc.

Pregătirea profesională a descendenților urmează un traseu propriu acestora, transmiterea ocupațiilor de la părinți la copii se întâlnește din ce în ce mai rar, locul de muncă fiind în afara familiei.

Posibilitățile reduse ale multor familii de a îndeplini funcția economică, în România, a dus la fenomenul social de migrație a forței de muncă spre țări mai dezvoltate economic și care pot asigura venituri mult peste cele pe care le obțineau cei plecați în România. Efectele acestui fenomen social se resimt asupra copiilor familiilor respective.

Educația părinților în poate îmbrăca forma unor cursuri, sesiuni de informare, work-shop-uri în care se pot aborda teme diverse: utilizarea adecvată a bugetului destinat copiilor, cum și când pot fi acordate recompensele materiale copiilor, cum îi învățăm pe copii să-și facă un buget propriu, ce trebuie să facă un părinte pentru copii când decide să lucreze în afara țării sau când decide să se întoarcă în țară după o perioadă (în cazul celor care au avut și copiii alături de ei și au urmat studii la școli din străinătate) etc.

Inițiativa organizării unor astfel de acțiuni destinate părinților poate aparține atât reprezentanților școlii (conducerea școlii, profesori diriginți, consilieri școlari) cât și altor instituții (de protecție a copiilor, biserică etc.) și organizații (organizații de profesioniști - consilieri, psihologi, organizații ale părinților etc.).

Funcția de socializare

Socializarea este „un proces de transmitere - asimilare a atitudinilor, valorilor, concepțiilor sau modelelor de comportare specifice unui grup, în vederea formării, adaptării și integrării sociale a unei persoane”².

Familia este primul factor care contribuie la socializarea tinerei generații.

Funcția de socializare a familiei este influențată astăzi de mutațiile sociale, realizarea acestei funcții a fost preluată de la familie de către instituții: creșe, grădinițe, școli.

Părinții realizează socializarea copiilor lor, în esență, prin trei modalități importante de influențare:

a) reglarea directă a comportamentului copilului (încurajări, controlul efectuării temelor, supravegherea executării sarcinilor primite, aplicarea de recompense și sancțiuni etc.);

b) comunicarea cu copilul (schimbul de informații, comunicarea de opinii, confidențe etc.);

c) cooperarea, participarea la activități comune (vizite, ieșiri, jocuri etc.).

În acest sens părinții pot fi educați, informați, consiliați cum să interacționeze adecvat cu copiii, cum să caute să valorifice potențialul copiilor, despre particularitățile de vârstă ale copiilor etc.

Funcția educativă

Familia exercită influențe educative asupra copiilor prin două modalități:

- prin influență directă, prin acțiuni mai mult sau mai puțin organizate și dirijate, utilizând o serie de metode și tehnici educative;

- prin influență indirectă, prin modelele de comportament oferite copiilor, prin climatul psihosocial existent în familie.

Influențele educative primite de către copil în familie pot fi grupate astfel:

- *informative și formative* - părinții furnizează copiilor o mulțime de informații, le satisfac curiozitatea, mai ales în primii ani de viață. Copiii

² C., Zamfir, L., Vlăsceanu, *Dicționar de sociologie*, Ed. Babal, București, 1993.

primesc informații diverse privind utilizarea obiectelor, uneltelor, despre diverse fenomene cotidiene, însoțesc familia în diverse locuri, primesc explicații și demonstrații etc. În familie, copiii capătă deprinderi, priceperi, își dezvoltă aptitudini, învață să comunice. Toate acestea sunt condiționate de mai mulți factori: nivelul de educație al părinților, timpul disponibil și disponibilitatea de a se implica în activități cu proprii copii, veniturile și preocupările părinților, etc.;

- *morale* - copiii copiază modelele de conduită și comportament oferite de părinții lor prin imitație și învățare. Părinții transmit copiilor lor valori și norme, printr-un sistem explicit (explicații oferite copiilor, recompense, pedepse în caz de greșală etc.) și implicit prin modelele oferite;

- *sociale și integrative* - specialiștii au constatat că nivelul de adaptare și integrare socială a unui individ sunt condiționate de achizițiile sociale dobândite în grupul de apartenență. Sunt dobândite astfel modalități de interacțiune interpersonală, norme și valori sociale, modalități de comportament în grup, etc.

- *culturale* - familia transmite copiilor o parte din „apetitul” pentru cultură, cultivă sau nu gustul pentru frumos, spiritul critic, dezvoltarea aptitudinilor artistice dacă încurajează manifestarea acestora și creează pentru copil situații propice de dezvoltare ale acestora etc.

I. Mitrofan și C. Ciupercă³ identifică trei tipuri de familii din perspectiva conștientizării acțiunilor educative:

1. *familii înalt educogene* - care sprijină educarea copiilor și realizează o legătură strânsă cu școala pentru asigurarea controlului activităților din această sferă;

2. *familii satisfăcător educogene* - care asigură copiilor condiții de educație familială dar nu organizează și nu controlează sistematic activitățile din această perspectivă;

3. *familii slab educogene* - caracterizate prin lipsa educației familiale și a controlului parental.

Prin promovarea unui parteneriat activ școală - familie putem contribui la creșterea factorilor educogeni ai familiei, prin activități specifice părinții pot fi sprijiniți să conștientizeze rolul pe care-l au în educația copiilor lor, să conștientizeze și să îndrepte comportamente și

³ I., Mitrofan, C., Ciupercă, *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*, Ed. Edit Press, București, 1998, pag. 175.

atitudini greșite în familie, să fie sprijiniți să se implice în activități educative. Părinții pot participa la activități comune cu copiii lor, pot fi organizate dezbateri despre problemele specifice ale copiilor, ședințe de consiliere individuală și de grup etc.

Funcția de solidaritate (susținere afectivă)

Una dintre nevoile fundamentale ale omului este aceea de satisfacere a trebuințelor afective. În familie, solidaritatea asigură unitatea, intimitatea, coeziunea, securitatea afectivă, protecția și încrederea membrilor grupului. Solidaritatea familiei este influențată de educația primită de către fiecare dintre membrii familiei în familia de origine (a mamei și a tatălui), dar se și construiește, se perfecționează în viața de zi cu zi a unei familii, prin concesii, ajustări și negocieri.

O situație specială din punctul de vedere al susținerii afective a copiilor o întâlnim în cazul familiilor aflate în divorț.

Divorțul părinților este resimțit de către copii care, de cele mai multe ori, au tendința de a exterioriza ceea ce simt în acte de violență, nesupunere, putere scăzută de concentrare la lecții, performanțe școlare scăzute, frecventarea unor grupuri delincvente etc. Este știut faptul că atmosfera din familie influențează puternic: performanța școlară a copiilor, comportamentul acestora. În familiile aflate în divorț sau divorțate se instalează deseori o atmosferă tensionată, cu violențe verbale și fizice, unul dintre părinți tinde să preia îngrijirea și educarea copiilor (mai ales mama).

Divorțul părinților are consecințe educative nedorite asupra copiilor care au nevoie de modele de ambele sexe pentru a-și construi o bună identitate. Rolurile părinților sunt diferite, copilul se identifică cu părintele de același sex și caută afecțiune la părintele de sex opus. Niciunul dintre părinți nu-și poate exercita eficient rolul în condițiile în care trăiește izolat de celălalt. Foarte nociv pentru copil este climatul din familie existent *înainte* ca cei doi soți să se despartă efectiv.

Atmosfera din familie suferă deteriorări, mai ales înaintea producerii divorțului efectiv. În societatea românească nu există practica divorțului de comun acord în care părinții să încerce să păstreze o atmosferă calmă. Divorțul este însoțit de violențe fizice și verbale în multe cazuri, de stări de nervozitate ale adulților fiind o experiență traumatizantă și pentru aceștia. Toate acestea au efecte deosebit de traumatizante pentru copii. Atmosfera tensionată îi face pe copii să devină anxioși, să-și piardă încrederea în părinți și să se teamă că vor fi abandonați, fără ca cineva să se ocupe de

soarta lor. Unii pot crede că părinții nu se înțeleg din cauza unor presupuse defecte ale lor sau din cauza micilor lor greșeli în comportament și să trăiască astfel sentimente de culpabilitate. După separarea părinților, suferința copiilor poate fi amplificată de tendința fiecăruia dintre soți de a-și “smulge” unul-altuia copilul, sub pretextul că nu se ocupă cum trebuie de creșterea lui sau tendința de a denigra în ochii copilului pe celălalt și chiar de a-i cultiva sentimente de ură pentru celălalt părinte, în speranța de a-și câștiga astfel dragostea exclusivă a copilului.

Din perspectiva educației adulților considerăm că se pot face demersuri specifice.

Pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice este absolut necesară (inițială și continuă). Divorțul părinților lasă efecte în comportamentul copiilor la școală, aceștia tind să aibă probleme de comportament, au în multe cazuri rezultate în scădere la învățătură. Putem considera aceste efecte ca forme de atragere a atenției adulților asupra problemelor resimțite de copiii în cauză. Dacă în astfel de situații, cadrele didactice intervin cu duritate, sancționează copiii, nu le ascultă păsurile, copiii își pot agrava problemele școlare mergând până la abandon școlar.

Dezvoltarea rețelei de profesori consilieri psihologi este o altă măsură pe care o poate lua școala. Aceștia pot oferi sprijin și consiliere atât copiilor cât și familiilor, cadrelor didactice.

Introducerea în oferta educațională a școlii a unor cursuri de educație pentru viața de familie. Tot ce învață copiii despre viața de familie învață informal, tot din familie. Considerăm că este necesară o astfel de pregătire a viitorilor părinți nu numai din punctul de vedere al informațiilor transmise ci și din educarea unei atitudini pro-familie.

O altă măsură pe care o poate lua școala este dezvoltarea parteneriatului cu serviciile de asistență socială în cadrul căruia fiecare să ofere sprijin celeilalte părți. Școala nu poate rezolva toate problemele sociale ale familiei și de aceea este necesară această colaborare. Consilierea părinților, în sensul consultării specialiștilor (consilieri școlari, asistenți sociali, juriști etc.), informarea acestora cu privire la efectele divorțului asupra copiilor sunt acțiuni care urmăresc să reducă efectele unui astfel de fenomen asupra copiilor.

Un fenomen întâlnit în ultimii ani, care are efecte sociale majore, este *migrația forței de muncă*. Educația părinților care decid să plece să muncească în străinătate sau care se întorc de la muncă împreună cu familiile lor, considerăm că trebuie avută în vedere de către instituțiile cu rol educativ (școli, unități de asistență socială, ONG-uri).

Părinții trebuie informați despre efectele absenței lor din viața copiilor, consilierea acestora considerăm că este absolut necesară. Acest lucru poate fi realizat atât de către reprezentanții școlilor cât și ai instituțiilor de asistență socială.

Sistemul de educație actual este puțin flexibil, disfuncțional și prea formal în relație cu părinții și comunitatea. Colaborarea, parteneriatul școală – comunitate nu poate fi posibil fără un acord din partea ambelor părți.

Așa cum am mai menționat, familia îndeplinește în viața copilului numeroase funcții: de socializare, de informare, de culturalizare, de susținere afectivă etc. Pentru îndeplinirea funcțiilor fundamentale ale familiei, educația părinților are ca finalitate, formarea conștiinței educative a părinților și educarea acestora în funcție de nevoile evolutive ale copiilor.

Educația părinților poate fi etapizată pe două paliere mari:

- educația viitorilor părinți prin: introducerea unor cursuri de educație sexuală, educație pentru viața de familie etc.;

- educarea părinților care au deja copii în funcție de nevoile acestora. Dacă pentru copiii mici pot fi urmate cursuri privind îngrijirea și dezvoltarea copilului mic, aspecte medicale, juridice etc., pentru părinții copiilor adolescenți pot fi introduse cursuri referitoare la caracteristicile psihologice ale adolescenților, riscuri și modalități de comunicare cu adolescenții etc.

G. Bunescu enumeră formele importante de organizare (instituționalizată) ale educației părinților și a colaborării școală-familie:

- asociații ale părinților (și profesorilor) care au o largă libertate de inițiativă (au apărut pentru prima oară în Statele Unite ale Americii în secolul trecut);

- școli ale părinților (inițiate în Franța în perioada interbelică);
- școli ale mamelor (inițiate în Germania);
- consilii de administrație școlară formate, exclusiv sau în majoritate, din părinți, cu rol informațional, consultativ și decizional (ființează în Belgia, Danemarca, Olanda și în alte țări occidentale);

- comitete de părinți, pe clase și școli, fără rol decizional, care sprijină școala în rezolvarea unor probleme (în țările est-europene), de regulă administrative și disciplinare.

Roluri de formatori în educația părinților pot avea: mass-media (prin realizarea unor emisiuni cu caracter educativ destinate părinților, practică întâlnită și în mass-media din România), persoanele care prin profesia lor sunt în relație cu copiii și familia (profesori, medici, juriști, preoți,

consilieri, psihologi etc.). Aceste din urmă categorii au nevoie, la rândul lor, de o pregătire în problematica educației familiei.

Părinții pot deveni ei înșiși formatori, persoane-resursă la nivelul comunității, pentru alți părinți. Asociațiile de părinți pot astfel organiza cursuri pentru alți părinți. Aspectele abordate într-un astfel de program de pregătire a părinților trebuie să îmbine aspecte multiple privind îngrijirea fizică, medicală, aspecte psihosociale și psihopedagogice. Atragerea specialiștilor în astfel de programe nu poate să fie decât benefică.

Informarea și formarea părinților în ceea ce privește școlaritatea copilului presupune, cel puțin, ca fiecare părinte să cunoască:

- obligațiile legale privind educația copilului;
- drepturile de care dispune pentru educația copilului;
- importanța atitudinii lui pentru reușita școlară a copilului;
- metodele de colaborare cu școala.

În acest scop este necesar un dialog între profesori și părinți; profesorii trebuie să primească o pregătire în materie de relație cu părinții iar competența lor în această materie trebuie considerată ca o aptitudine profesională; părinții trebuie să fie pregătiți pentru a juca rolul lor educativ în cooperare cu profesorii; școlile trebuie să asigure părinților asistența necesară.

BIBLIOGRAFIE

Diaconu, M., Stăiculescu, C., (2012), *Psihopedagogia adolescenților, tinerilor și adulților*, București, Ed. ASE.

Immanuel, Kant, (1992), *Tratat de pedagogie*, Iași, Ed. Agora.

Lăcătuș, Maria Liana, (2007), *Modul de gândire economic. Rolurile economice ale adulților*, în Volumul celei de-a doua Conferințe naționale de educație a adulților *Formatorul pentru adulți – statut, roluri, competențe, provocări*, Institutul Român de Educație a Adulților (IREA), Ed. Universității de Vest, Timișoara, cod CNCIS 238.

Mitrofan, I., Ciupercă C., (1998), *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*, București, Ed. Edit Press.

Munteanu, A., (1993), *Psihologia Copilului și Adolescentului*, Timișoara, Ed. Augusta.

Paloș, R. și al. (coord.), (2007), *Educația adulților*, Iași, Ed. Polirom.

Sava, S., Ungureanu D., Palos R. (coord.), (2007), *Educația adulților / Baze teoretice și repere practice*, Iași, Ed. Polirom.

Stăiculescu, C., (2012), *Școala și comunitatea locală Parteneriat pentru educație*, București, Ed. ASE.

Toth, G., Toth, A., Voicu, O., Ștefănescu, M., (2007), *Efectele migrației: copiii rămași acasă*, București, www.soros.ro

Zamfir, C., Vlăsceanu, L., (1993), *Dicționar de sociologie*, București, Ed. Babal.

ȘCOALA, FAMILIA ȘI COMUNITATEA AXA DE CONVERGENȚĂ A EDUCAȚIEI

MARIA CRĂCIUN¹

maria.craciunm@yahoo.com

Abstract: *Education has been and is ABC profile of each individual human apt to understand that as an EU citizen has the right and obligation to train to respond to many questions that another time remain simple assumptions.*

To meet this goal, it is necessary to connect several factors involved in the extensive process of training future citizens within specialized educational institution:

- a. first source of information and management of the education system, i.e. ministry, issuing laws;*
- b. second factor directly involved school;*
- c. finally the family and community, without which is can not be the complex links sustainability education.*

The three powers are subordinated to the most important factor, learning, link base and centre of gravity shift from traditional to modern one factor in this complex process.

Keywords: *Education, school, professors, pupils, tradition, reform, society.*

Proces complex, de o mare diversitate, educația se concretizează prin aportul adus în ceea ce privește formarea și dezvoltarea unui individ din punct de vedere psihologic și intelectual, contribuind la formarea unei concepții sănătoase despre lume și viață.

Cel cărui rol îi revine rolul de a dirija și de a schimba mentalitatea și modul de gândire al viitorului cetățean este, fără îndoială, pedagogul, implicat în amplul și complexul proces instructiv-educativ.

Prin urmare, formarea spirituală a unui individ se raportează la un înalt grad de instruire la rândul său, coroborat la factorul social, mediul familiar și cultural, aflate într-un raport de interdependență, în așa fel încât să justifice gradul de instruire al unui cetățean.

Competențele de bază se formează începând cu anii școlarității,

¹ Prof., Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu”, Pitești, România.

trecându-se apoi spre o școlaritate pregătitoare pentru viitoarea profesie, ceea ce nu înseamnă că amplul proces de formare a competențelor se finalizează, ci se îmbogățește și se îmbunătățește prin sporirea calitativă a muncii prestate.

În procesul instructiv-educativ, atât profesorii cât și elevii trebuie să găsească vectorii de convergență cu privire la responsabilitatea instruirii, astfel încât primul să întrevadă resursele și strategiile de învățare, iar cel de-al doilea să intuiască scopurile, responsabilitatea și finalitatea acestui proces complex, menit să îl ajute ca pe viitor să se integreze într-un colectiv.

Codul deontologic al profesiei de educator presupune, din partea cadrului didactic, posibilitatea de a-și ajuta elevii spre a-și dezvolta potențialul de care dispun, cu scopul integrării în viața școlară și socială. De aceea el este preocupat să stimuleze spiritul de investigație al elevilor, achizițiile în domeniul cunoașterii, cu scopul înțelegerii și dezvoltării acestora pe termen lung.

Tradiția și reforma presupun conexiunea mai multor factori implicați în amplul proces de formare a individului, în cadrul specializat al instituției de învățământ:

a. pe de o parte sursa de informare și dirijare a sistemului educațional, respectiv **ministerul de resort**, emitent al legilor cu privire la sistemul de educație;

b. pe de altă parte factorul direct implicat, **școala**;

c. nu în ultim rând, **familia și comunitatea**.

Cele trei prerogative se subordonează celui mai important factor, **învățarea**, care trebuie să rămână, pentru unii și pentru ceilalți, veriga de bază și centrul de greutate al trecerii de la factorul tradițional către cel modern, în acest amplu proces.

Încă din copilărie, omul își formează personalitatea în permanentă în schimbare, în ciuda unor particularități temperamentale constante, ceea ce nu înseamnă că nu pot fi direcționate către un demers eficient, capabil să definească profilul intelectual și psihologic al acestuia.

a. **Ministerului Educației și Cercetării** îi revine rolul de a formula, de a coordona și de a informa toți factorii implicați în sistem, cu privire la mutațiile survenite în dezvoltarea și promovarea noilor reguli instituite la nivel național. Scopul constă în asigurarea competențelor de comunicare și dirijare a acestui proces complex, în care sunt antrenați nu doar educatorii și elevii ci și părinții și societatea. În egală măsură, același for este cel care asigură, prin persoane specializate, programele de reformă, manualele,

cadrul legislativ, în așa fel încât, cel de-al doilea palier, și cel mai apropiat de elev, *școala*, să fie un adevărat beneficiar competent al sistemului reglementat de legislație. De reprezentanții acestui for țin nu doar legislația ci și întocmirea unor programe pertinente în concordanță cu nevoile actuale ale pieței muncii, relansarea învățământului prin implementarea unor programe de pregătire conexe celor existente, îmbunătățirea programelor prin eliminarea sau concentrarea conținuturilor, descentralizarea și comunicarea pe cale ierarhică, în așa fel încât să se realizeze cu certitudine reforma în învățământ.

b. Cel de-al doilea factor, asupra căruia se va insista, este **școala**, canalizată prin scopul său formativ pe factorul **învățării**, ca sursă de însușire a unor practici și deprinderi neapărat necesare unui absolvent, după finalizarea anilor școlarității.

Analizată din acest unghi, cu scop profund formativ, școala, „ca primă instanță de culturalizare, este perimetrul în care se pun bazele creației de noi expresii culturale”¹, unde se formează și se educă identitatea personală, în consecință, se modelează individul.

1. Prin urmare, **învățarea**, ca proces complex de formare a unor deprinderi și comportamente, presupune **teorii și metode**, caracterizate prin capacitatea de a iniția în școală practici formative voliționale.

2. Ioan Cerghit vede în metodă, cuvânt provenit din grecescul *methodos* (*odos* = cale, drum și *metha* = către, spre), „«calea care duce spre» ...aflarea adevărului; «cale de urmat» în vederea descoperirii adevărului; un mod de «urmărire», de cercetare a unui lucru, de căutare, de explorare a unui fenomen obiectiv în vederea aflării adevărului; drum de parcurs în vederea atingerii unui scop, a obținerii unui rezultat determinat”². Prin urmare, metoda reprezintă principalele operații mentale implicate în procesul-instructiv-educativ, corelate cu strategiile didactice, în vederea atingerii obiectivelor propuse.

Conform aprecierii autorului anterior citat, metodele didactice capătă conotații deosebite, implementând semnificații cu privire la transferul de cunoștințe, de la emițătorul calificat, profesorul, la receptori, elevii. Finalitatea procesului instructiv-educativ constă în formarea în mintea acestora a unor reprezentări cu privire la lumea obiectelor și fenomenelor realității.

¹ Sorin Cârstea, *Pedagogie*, Pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare, Pitești, Ed. Hardiscom, 1996, p. 13.

² Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Iași, Ed. Polirom, 2006, p. 17.

Școala românească actuală trece printr-un amplu proces de reformă care, în ciuda demersurilor, mai mult sau mai puțin perfectibile, caută soluții menite să certifice faptul că, pe baza unor indici, reușește să își atingă scopul.

În acest sens, comunicarea didactică înseamnă „descoperirea trebuințelor” cu scopul împărtășirii lor fiind, în ultimă instanță, o artă, „arta de a-i învăța și forma pe alții”. Rezultă de aici că actul de creație constituie, indiferent de tipul metodelor de învățământ, „exprimarea sinelui”, ca apanaj al profesorului și „aptitudine didactică”³. Profesorul tinde să devină pentru elevi mentorul de la care aceștia vor, în funcție de compatibilitățile și afinitățile însușite, să înțeleagă și să stăpânească măiestria comunicării și autoevaluării propriilor resurse. În calitate de factor cognitiv, actul educațional presupune, în vederea sincronizării teoriei și aspectelor metodologice, ceea ce Doina Ștefănescu numea „măiestria didactică” și „măiestria educațională”, prima ca și „modalitate aptitudinală de predare-evaluare, cealaltă ca și capacitate de a stabili relații de comunicare competente, eficiente, cu elevii”⁴.

Structura diacronică a școlii românești s-a greșit și pe evoluția calitativă, fără de care metodele de predare ar rămâne simple supoziții prezumtive. Începând cu metoda de bază, **comunicarea**, finalizând cu cele în centrul cărora stau **informațiile multimedia**, aplicabilitatea ține, indubitabil, de baza materială. Ceea ce este important rămâne faptul că metodele didactice, instructiv-educative, presupun, organizarea până în cele mai mici detalii a spațiului de lucru, a mijloacelor de învățământ, a resurselor, a timpului de lucru adecvat, fără de care nu se poate vorbi de aspirația către performanță și implicit de reformă.

De aceea, odată cu trecerea timpului, cu îmbunătățirea *experiențelor de cunoaștere și de acțiune*, metodele au cunoscut o perpetuă transformare. Unele au dispărut fiind intangibile cu cerințele din sistem, altele s-au îmbunătățit ori au apărut altele noi.

De exemplu, pentru predarea limbii și literaturii române, punctual de vedere exprimat de Nicolae Eftenie este un model, cu privire la trei tipuri de metode:

a. „metode *expozitiv-euristice*: conversația, explicația, ca formă demonstrativă a expunerii, analiza gramaticală/lingvistică, problematizarea, descoperirea, observațiile independente, lucrul cu manualul sau în grup.

³ Dr. Doina - Ștefana Săucan, *Comunicarea didactică*, București, Ed. Atos, p. 11-113.

⁴ Idem, 2003, p. 112.

b. metode și procedee *algoritmice*: algoritmizarea, brainstorming-ul, instruirea programată, exercițiul.

c. metode și procedee *evaluativ-stimulative*: observarea și aprecierea verbală, chestionarea orală, lucrările scrise, testele docimologice, examenele, scările de apreciere, verificarea cu ajutorul mașinilor.⁵

Utilizarea cu succes a acestor metode presupune stăpânirea unor tehnici de comunicare eficiente ce vizează, în primul rând, o foarte bună pregătire profesională, capacitatea unei exprimări eficiente menite să permită exprimarea opiniilor cu și dinspre elevi, în vederea formării, la rândul lor, a priceperilor și deprinderilor.

Furnizarea de idei presupune elaborarea unor situații-problemă în cadrul grupului de elevi, creându-se condiții pentru discuții pro și contra, ceea ce din punct de vedere metodologic pot fi recomandate, mai ales la clasele superioare ale liceului, *studiul de caz și dezbaterile*. La clasele amintite, unde se lucrează pe baza celor două componente, cu precădere elevii interesați au posibilitatea să se documenteze să investigheze și să proiecteze un studiu de caz, ceea ce presupune un efort constructiv, cu finalitatea dobândirii și stăpânirii unor cunoștințe solide.⁶

Reforma în învățământ înseamnă, așadar, metode didactice moderne, bazate pe tehnici de comunicare menite să vizeze creativitatea mai ales la nivelul microgrupurilor.

Obiectivele de referință constau în încurajarea exprimării, schimbului de idei, promovarea unor metode de evaluare competitive, cunoașterea membrilor grupurilor, îmbunătățirea climatului relațional, aspecte ce denotă capacitatea și dorința ambilor parteneri de dialog, profesori și elevi, de a schimba registrul și efectele comunicării.

Pe lângă *brainstorming*, metodă „inventată în 1939 de către Alex F. Osborn, utilizată” datorită ideilor promovate în domeniile tehnice, comerciale și publicitare, un loc deloc neglijabil îl ocupă și *tehnica galaxiilor*.⁷ Membrii grupului li se cere să își exprime un punct de vedere în legătură cu o temă dată. Tehnica de lucru urmărește dezvoltarea imaginației, creativității, atitudinii și formarea de opinii justificate în legătură cu tema propusă.

Tot în domeniul științelor umaniste, respectiv literatura română, la

⁵ Nicolae Eftenie, *Introducere în metodica studierii Limbii și Literaturii Române*, ediția a II-a, Pitești, Ed. Paralela 45, 2008, p. 55.

⁶ André de Pereti, Jean-André-Légrand, Jean Boniface, *Tehnici de comunicare*, Traducere de Gabriele Sandu, Iași, Ed. Polirom, 2001, p. 330-332.

⁷ Idem, p. 105-108.

clasele de liceu, lucrarea *Tehnici de comunicare* întocmită de André de Peretti, Jean-André Legrand și Jean Boniface propune *tehnica fotolimbajului*. „În plan afectiv și rațional”, aceasta constituie o metodă de lucru pentru tema *literatura și celelalte arte*. Descoperită cu mult timp în urmă, în anul 1960, atunci când „o echipă de formatori” și-au propus să lucreze cu grupuri variate, mai ales de adolescenți, metoda de lucru și-a dovedit utilitatea prin stimularea creativității și sensibilității față de simbolurile vizuale.

Din punct de vedere metodologic, reforma în învățământ presupune conexiunea între metodele clasice și moderne, finalitatea fiind aceea de a se preconiza direcțiile de înnoire ale învățământului contemporan. Ioan Cerghit demonstrează că metodele moderne derivă din cele clasice, subliniind în ce măsură cea de a doua este stimulată de metoda anterioară⁸:

- se realizează trecerea pe aspectul formativ prioritar instruirii;
- elevul devine coparticipant în procesul instructiv-educativ, fără a mai fi doar un receptor pasiv;
- de aici rezultă raportul invers proporțional dintre învățare și predare, pusă pe locul secund, în condițiile în care elevul va deveni obiectul și subiectul actului de instruire;
- învățarea co-participativă presupune însușirea unor tehnici de muncă independentă, *de autoinstruire* sau de *învățare dirijată* cum este cazul, așa cum s-a arătat anterior, *învățării centrate pe elev*;
- dobândind experiență, elevul nu mai este emițătorul mecanic al unor cunoștințe gata predate, el fiind pus în situația de a descoperi singur prin metode *activ-participative* prin efortul propriu ;
- în acest mod el va fi capabil să enunțe și să își formuleze judecăți și raționamente care să îl ajute în formarea unui punct de vedere pertinent cu privire la ceea ce îl înconjoară și constituie universul său de cunoaștere;
- în locul unor noțiuni abstracte și formale, el ia contact direct cu realitatea, dezvoltându-și spiritul practic, dorința de inventivitate, de creativitate, își va institui spiritul de competență, așadar al muncii individuale, responsabile;
- competitivitatea este, la rândul său, stimulată de efortul de *autocontrol*, de *autoevaluare* și de *autoreglare*;
- pe lângă spiritul competitiv, elevii dobândesc abilități de cooperare, prin munca în echipă și ajutor reciproc;

⁸ Ioan Cerghit, *op.cit.*, p. 98-100.

- promovarea orelor interactive, determină trecerea de la pasivitate la aspectul co-participativ, impetuos necesar după finalizarea anilor școlarității și intrarea în colectivitatea socială de pe piața muncii;

- fără a mai fi constrâns de norme sau principii, elevul ajunge să constate și să își motiveze rațional o disciplină a învățării, rezultată din *organizarea rațională a activității*, efectuată nu din constrângerea profesorului ci din motivația sa interioară.

Trecerea de la metodele rigide ale sistemului de învățământ către cele moderne este rezultatul unui nou model de educație bazat pe realitățile și nevoile socio-culturale, specifice perioadei actuale.

Una dintre cauzele ce stimulează nevoia co-participativă constă tocmai în prezența tehnicilor moderne. Ar fi inutil ca unui copil care de la vârsta de trei ani știe ce înseamnă jocurile pe calculator, caută, își dezvoltă liber abilități practice și de comunicare, să i se impună, chiar din primii ani ai școlarității, pasivitate și reproducerea unor noțiuni. Învățat să caute, să descopere, copilul se va simți, fără îndoială, frustrat în dorința sa de a explora micul mediu și de a nu se bucura de elementele noi ce i se vor prezenta.

Prin urmare, indiferent de etapa de vârstă, cu atât mai mult în primii ani de viață, este necesară o abordare participativă a comunicării, fapt ce instituie atât cunoașterea teoretică a principiilor psiho-pedagogice ale copilului, de către cadrul didactic, cât și posibilitatea de a pune în practică respectivele principii. Reforma în învățământ costă, și din acest punct de vedere, în a elabora și aprofunda cunoștințe care să faciliteze raportarea la o etapă de vârstă, în concordanță cu noile cerințe ale curriculumului educațional.

3. În studiul dedicat *învățării și gândirii*, Nicolae Radu consideră că **gândirea umană** reprezintă factorul intrinsec ce permite esențializarea și schematizarea proceselor complexe chiar de la vârste foarte mici, ceea ce facilitează acomodarea cu un volum mai mare de cunoștințe în următorii ani ai școlarității. Ajutat de *regula jocului*, pe baza deprinderii treptate a unui minim limbaj matematic, gândirea parcurge un drum logic de formare a capacității logice, prin care copilul „preia și fixează”, în mod creativ, informațiile⁹. Ajutați și încurajați, îndemnați să caute și să descopere soluții elementare ale unor probleme, copiii învață să descopere

⁹ Nicolae Radu, *Învățare și gândire, evoluție și sens*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1976, p. 50-53.

practic lumea prin metode intuitive și co-participative. Asimilarea și acomodarea constituie pașii mărunți dar siguri care, după același autor, preluând ipoteza formulată de Piage constituie „un caz de adaptare biologică, respectiv al schimburilor mediate între subiect și obiect, ceea ce înseamnă un plus de inițiativă nu doar din partea propunătorului ci și a receptorului.¹⁰

Trecerea la reformă presupune, așadar, încă din primii ani ai școlarității, conceperea manualelor și a conținuturilor, în așa fel încât să se treacă de la metodele pasive, bazate pe comunicarea *directă*, la o învățare activă concentrată pe *învățarea centrată pe elev*. Elementul surpriză trebuie să fie acela pe baza căruia trebuie să se canalizeze conținuturile învățării, în așa fel încât manualul să fie instrumentul de formare a unor capacități și deprinderi de muncă individuală, prin care încă de mic, copilul să preia și să dezvolte informațiile. Elaborarea unor metode stimulative de gândire, prin depășirea unor șabloane, a rigidității memorării mecanice, sunt cerințe ce se impun, în vederea unor reforme viabile și constructive, în centrul cărora să stea, îndeosebi, creativitatea.

4. Încă din copilărie, omul își formează personalitatea permanent în schimbare, chiar dacă unele particularități temperamentale pot fi deja constante. Niciodată nu e prea târziu pentru cunoașterea, stimularea, educarea și dezvoltarea **creativității** care cu cât începe de la o vârstă mai fragedă, cu atât ea continuă de-a lungul anilor, ajutându-l pe individ să realizeze ceva cât mai creativ și mai valoros. Pentru a ajunge la un nivel cât mai înalt al personalității morale, omul trebuie să învețe din copilărie cum să se exprime și cum să se comporte, cum să disece răul din interiorul său și din afară.

Psihologii descriu creativitatea ca pe un fenomen complex, cu multiple aspecte, fațete, laturi sau dimensiuni. Creativitatea este activitatea sau procesul care conduce la un produs caracterizat prin noutate sau originalitate și valoare pentru societate. În sens larg, creativitatea se referă la găsirea de soluții, idei, probleme, metode și procedee compatibile dezvoltării personalității umane.

Cei mici au o imaginație foarte bogată, datorată în mare măsură, filmelor și jocurilor de pe calculator, ei visându-se într-o lume virtuală neschimbabilă.

Aceasta înseamnă că, nu doar metodele de învățământ, ci și

¹⁰ Idem, p. 54-55.

manualele, așadar și programele, trebuie să fie adaptate noilor conținuturi ale învățării, să se bazeze îndeosebi pe latura formativă și pe cea intuitivă.

Ele trebuie concepute în așa fel încât să devină un instrument de lucru creativ și constructiv, ceea ce înseamnă dacă nu un efort în plus pentru autori, o metodă eficientă de lucru aptă, prin grija educatorului, să răspundă cerințelor și exigențelor unui învățământ bazat pe reformă. Ca forme noi de învățare, metodele intuitive se bazează pe „observarea lucrurilor și fenomenelor concrete sau a substitutelor acestora (imagini, modele, machete). Asimilate cunoașterii creative, în interesul individului, acestea sunt adaptate la ceea ce înseamnă nu atât acumularea de cunoștințe, bazată pe memorie, ci mai ales pe formarea personalității.

Activitatea copilului, de la primele clase ale școlarității mici, așa cum s-a arătat anterior, până la învățământul universitar, presupune activitate independentă sau în colectiv.

c. Pe lângă școală, **familia și comunitatea** sunt factorii direct responsabili de progresul reformei în sistemul educațional

Cu ajutorul profesorilor și al diriginților, familia poate contribui atât la învățarea acasă cât și la școală. Implicarea familiei, legătura cu profesorul-diriginte, duc la rezultate benefice atât în comportamentul elevului cât și la învățatură. Familia trebuie să se implice în școala unde studiază copiii, încurajându-i să participe la lecții și susținându-le interesul pentru discipline incitante, lărgindu-și astfel „propriile abilități parentale”.

În alte țări, parteneriatele școală-familie-comunitate sunt esențiale în procesul de educație a elevilor și în succesul lor la școală. Dovada o reprezintă faptul că unele dintre țările europene au un subsecretar de stat pentru servicii comunitare și parteneriate și un director pentru parteneriate educaționale și implicare a familiei. Atâta timp cât un absolvent de liceu sau învățământ superior nu își găsește un loc pe piața muncii, nu se poate vorbi de comunicare, cu atât mai mult de reformă.

Prin urmare nu se concep noțiunile de reformă și progres fără implicarea profundă și responsabilă a celor trei factori, respectiv ministerul de resort, școala familia și comunitatea.

Insistența asupra școlii ca factor decisiv al acestui amplu proces constă în faptul că aceasta este vectorul și centrul care deține centrul de greutate în formarea personalității umane, grefată și pe celelalte două paliere, ce formează triumghiul învățământului românesc implicat în procesul de reformă.

BIBLIOGRAFIE

Cârstea, Sorin, (1996), *Pedagogie*, Pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare, Pitești, Ed. Hardiscom.

Cerghit, Ioan, (2006), *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Iași, Ed. Polirom.

Cristea, Sorin, (2008), coordonare generală, *Curriculum pedagogic I*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A.

Eftenie, Nicolae, (2008), *Introducere în metodică studierii Limbii și Literaturii Române*, ediția a II-a, Pitești, Ed. Paralela 45.

Enăchescu, Eugenia, (2011), *Învățarea continuă*, Aplicații la educație și învățământ, București, Ed. Universitară.

Pereti, de André, Legrand, Jean-André, Boniface, Jean, (2001), *Tehnici de comunicare*, Traducere de Gabriele Sandu, Iași, Ed. Polirom.

Radu, Nicolae, (1976), *Învățare și gândire, evoluție și sens*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică.

Săucan, Doina - Ștefana, (2003), *Comunicarea didactică*, București, Ed. Atos.

RECENZIE

„Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie”

Autor - prof. univ. dr. Victor Țvircun, Universitatea Pedagogică de Stat, „Ion Creangă” Chișinău

Lucrarea pe care dorim să o prezentăm este o apariție inedită în literatura de specialitate din domeniul educației, din R. Moldova, precum și din România, fiind o veritabilă contribuție științifică în domeniu, autorul fiind un veritabil istoric și filosof al istoriei și implicit, prin această lucrare, un desăvârșit filosof al educației, în mod special, al educației universitare.

Această lucrare are la bază trei surse-filosofia, pedagogia și istoria. Cartea este concepută astfel, ca, pornind de la un șir de întrebări, să se ajungă la mai multe răspunsuri ca orientări de bază ce caracterizează domeniul educației la momentul actual. Mai mult, lucrarea vine să completeze un gol gnoseologic prin fundamentarea teoretică și metodologică a istoricității în pedagogie.

Lucrarea reprezintă, așadar, contribuția autorului la fundamentarea teoretică a activității educaționale desfășurate pe parcursul ultimilor ani în cadrul educației universitare, punând în valoare perspectivele acesteia. De asemenea, se propun un șir de repere științifice pentru acțiunile de eficientizare a educației universitare.

Cartea domnului Victor Țvircun „Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie” se cere citită începând cu sfârșitul; adică cu micul dicționar, sau glosar, pe care autorul îl atașează la sfârșitul lucrării. De ce? Pentru că această listă de cuvinte sunt cheile absolut necesare pentru a pătrunde înțeleșurile lucrării. Iată numai câteva exemple: „Istoriosofie”, „Istorism”, „Istorizare”, „Istorilogie”, „Istoriografie”, „Istoricism”, „Istoricitar”, „Istoricitate”, „Istorialitate.”

În concepția autorului „Istoriosofie” ar însemna: „filosofia istoriei care se bazează pe istorilogie și științele sociale de bază (economia politică în primul rând). Iar „Istorilogie” este definită de autor drept „știința care se bazează pe cunoașterea nomologică a legilor, a legăturilor repetabile, identice, reluate; cugetare asupra legăturilor dintre faptele și gândurile oamenilor de pretutindeni și din toate timpurile; elaborarea unei teorii istorice care presupune apelarea la înțelegerea cea mai generală a istoriei, ca parte integrantă a filosofiei.”

Desigur că autorul care este un erudit în istorie a ajuns să facă niște distincții subtile, și foarte fine, pe care cititorul numai cu greu, și pe parcursul

lecturii, se dumirește ce este cu ele. Și apoi șlefuiind îndelung un diamant ești fermecat de strălucirea lui și nu mai ști câte fațete are. De aceea poate că autorul, poate ajunge să ne spună că „Istoriosofia” se bazează pe „istoriologie”. Și „Istoriologia” „presupune apelarea la înțelegerea cea mai generală a istoriei, ca parte integrantă a filosofiei”. Mai pe scurt asta înseamnă că o „logică a istoriei” ar presupune „o filosofie a istoriei”. Și o „filosofie a istoriei” ar presupune o „logică a istoriei”.

Dar la acest nivel, desigur, că te afli în Hegel și toți istoricii care a văzut și înțeles istoria ca o manifestare a unui Logos universal. Sau în Marx care și el a plasat omul într-o „Logică economică”. Din fericire sau nenorocire, până acum, istoria s-a dovedit mai „ascunsă” și mai „impredictibilă” decât și-a imaginat și a putut omul să înțeleagă.

Și nu putem decât să îl felicităm pe autor că se angajează la această sarcină monumentală și își propune să definească „logica” și „filosofia istoriei”. Ne permitem, totuși, să-i sugerăm că, în măsura în care „istoriologia” se ocupă studierea legăturilor dintre „faptele și gândurile oamenilor de pretutindeni și din toate timpurile” ea, această știință, poate că ar trebui să coopereze strâns cu antropologia, arheologia, genetica, etnografia, cosmologia și alte discipline care, în prezent, într-adevăr încearcă să afle ce este cu omul și ce este „misterul om”.

În aceleași eforturi pe care le face autorul de a deschide noi ferestre și noi priviri asupra pedagogiei istoriei se înscriu și termeni ca: „Prezentizare”, „Protensiv”, „Sincrotimpul” și alții, asupra cărora nu mai insistăm.

Altfel, cartea domnului Victor Țviruncu este plină de înțelepciune pedagogică și ea ar putea foarte bine să treacă drept o lucrare de filosofia educației.

Iată, de exemplu, ce scrie autorul la pagina nouăzeci și cinci, în secțiunea despre „geomodernitate”, un alt termen, probabil, iscodit de domnia-sa.

„Principala idee pe care vrem să o punem în valoare este că fiecare trebuie să se educe neîncetat nu doar pentru a învăța, nici pentru a ști totul, ci pentru a fi, pentru că fiecare are o zestre ereditară de unicitate și originalitate.”

Sau la pagina optzeci și unu: „Educația există când subiectul are conștiința intrării într-un câmp cultural aparte nu pentru a imita ceea ce întâlnește aici, ci menținând o anumită distanță necesară reflecției, pentru că judecata umană se formează pornind de la marile modele umane, modele oferite nu pentru a fi imitate, ci pentru a reflecta asupra lor”.

Să mai remarcăm că autorul se mișcă cu eleganță și ușurință în marea cultură Europeană; că citează pe Comenius, Plutarh, F. Schiller, J. Pestalozzi, B. Croce, K. Popper, pe care îi menționează atunci când analizează conceptul de

„istorism” și „historicism”, pe J. Habermas care ne facem să vedem cum dezvoltarea tehnică fără țintă „destramă raporturile umane bazate pe sens”, pe M. Heidegger cu definirea educației ca „o scoatere din ascunzătoare”, ca o acțiune a lui „a face să vină”, pe C. Ulrich care schițează câteva note ale educației post-moderne cum ar fi: „o viață în armonie cu natura, relații interumane de cooperare, o concepție post-disciplinară asupra învățării”, și alți mulți autori din literatura rusă la care cititorul român are, din păcate, mai puțin acces.

Dar acesta este avantajul cărturarului care se află la interferența mai multor culturi și cunoaște mai multe limbi străine. Și acest cărturar hărăzit de zei este domnul Victor Țvircun.

Conf. univ. dr. Gabriela Pohoăță